



Barbara Heykaus

Rhythmisch-tänzerische Bewegung
im Unterricht an
weiterführenden Schulen

Eine pädagogisch-anthropologische
Fundierung in der Nach-PISA-Zeit



In diesem Buch wird der Frage nachgegangen, inwiefern rhythmisch-tänzerische Bewegung aus pädagogisch-anthropologischer und bildungstheoretischer Sicht verstärkt in den Schulunterricht einzubinden ist. Nach einer historischen Analyse der Rhythmus- und Tanzbewegung des 20. Jahrhunderts folgt die pädagogische Fundierung des Phänomens rhythmisch-tänzerischer Bewegung auf der Grundlage der anthropologischen Kategorien des Elementaren, der Mimesis und der Leiblichkeit. Ein differenzierter Blick auf die verschiedenen Ebenen der gegenwärtigen Schulpädagogik zeigt schließlich, dass insbesondere die Maßnahmen der Schulpolitik in der Nach-PISA-Zeit äußerst hemmende Faktoren für rhythmisch-tänzerische Erfahrungen im Schulunterricht und damit für eine umfassend humane Bildung darstellen.

Barbara Heykaus studierte an der Universität zu Köln auf Lehramt die Fächer Germanistik (Sek. II/I), Erziehungswissenschaft (Sek. II) und Musik (Sek I). Ein Promotionsstudium im Fach Erziehungswissenschaft schloss sich an (Promotion 2009). Derzeit ist sie Referendarin am Erzbischöflichen Irmgardis-Gymnasium in Köln.

www.peterlang.de

Rhythmisch-tänzerische Bewegung
im Unterricht an weiterführenden Schulen

Europäische Hochschulschriften

Publications Universitaires Européennes
European University Studies

Reihe XI Pädagogik

Série XI Series XI
Pédagogie
Education

Bd./Vol. 999



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Barbara Heykaus

**Rhythmisch-tänzerische Bewegung
im Unterricht an
weiterführenden Schulen**

Eine pädagogisch-anthropologische
Fundierung in der Nach-PISA-Zeit



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Köln, Univ., Humanwissenschaftliche Fakultät, Diss., 2009

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

D 38

ISSN 0531-7398

ISBN 978-3-653-00180-8

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2010

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Danksagung

Dass Erziehungs- und Bildungsprozesse nur dann gelingen können, wenn der ganze Mensch Beachtung findet, d. h. wenn alle menschlichen Dimensionen berücksichtigt, gefordert und gefördert werden, die geistigen ebenso wie die leibnahen, hat mir mein Doktorvater Prof. Dr. Dr. Gerhard Mertens bereits während des Studiums mit auf meinen pädagogischen Weg gegeben. Diese grundlegende bildungstheoretische Auffassung war es dann auch, die meine wissenschaftliche Arbeit an seinem Lehrstuhl antrieb und durch die zudem gerade leib-sinnliche Ausdrucksformen wie Rhythmus und Tanz in den Fokus gerückt wurden.

Doch nicht nur für diesen so wertvollen Impuls danke ich Herrn Mertens, sondern auch für seine unverwechselbare Art, mir mit einem hohen Maß an Wertschätzung, Anerkennung und fachlicher Kompetenz immer wieder neue Motivation und Inspiration zu schenken. Das im Sommer 2008 ins Leben gerufene „Diss-Camp“ in Österreich war nicht das einzige Zeichen seiner umfassenden und intensiven wissenschaftlichen Betreuung.

Für die sehr schöne und prägende Zeit am Lehrstuhl möchte ich außerdem meinen Kolleginnen und Kollegen danken. Zahlreiche Gespräche, ein fruchtbarer Austausch und der wechselseitige Ansporn trugen wesentlich zum Erfolg meiner wissenschaftlichen Bemühungen bei.

Getragen wurde meine Arbeit zudem von meinen Erfahrungen in äußerst praxisbezogenen und lehrreichen Seminarveranstaltungen bei Prof. Dr. Thomas Ott, dem Zweitgutachter meiner Dissertation. Die Berichte und Bilder seiner Aufenthalte in Afrika führten mir noch einmal in besonderer Weise vor Augen, dass Rhythmus und Bewegung konstitutive Elemente des Lebens und daher in Bildungsprozessen unbedingt zu berücksichtigen sind.

Ganz besonders möchte ich meiner Familie danken – den Menschen, die mich seit vielen Jahren in allen Lebenslagen uneingeschränkt unterstützen. Ohne meine Eltern hätte ich meinen bisherigen Lebensweg nicht auf eine so erfüllende Weise gehen können und ich danke ihnen für unzählige Zeichen der Liebe und des Vertrauens sowie für ihre Großzügigkeit. Auch meinem Bruder gilt ein Dankeschön für seine Unterstützung und Geduld insbesondere während der Prüfungsphasen. Schließlich danke ich von Herzen meinem Mann für sein Verständnis in arbeitsreichen Zeiten, für seinen wertvollen Rat und Zuspruch sowie für seine liebevolle und emotionale Unterstützung.

Köln, im Februar 2010

Barbara Heykaus (geb. Schrübbers)

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung, Zielsetzung und Vorgehen	11
II.	Historische Entwicklung der Rhythmus- und Tanzbewegung im 20. Jahrhundert – pädagogisch-anthropologische Implikationen ...	17
1.	Die Entstehung der deutschen Rhythmus- und Tanzbewegung als Antwort auf die moderne technische Zivilisation	18
2.	Ansätze und Konzeptionen der deutschen Rhythmus- und Tanzbewegung	23
2.1	Vorbilder und Anfänge	23
2.2	Jaques-Dalcroze und sein Konzept einer rhythmisch-musikalischen Erziehung	25
2.2.1	„Rhythmus ist Bewegung“ – von einer einfachen Beobachtung zu einer Konzeption der rhythmischen Gymnastik	25
2.2.2	Die ‚Methode Jaques-Dalcroze‘	29
2.2.3	Die Notwendigkeit einer Reform des Schulmusikunterrichts	34
2.2.4	Die Bedeutung des Tanzes bei Jaques-Dalcroze	38
2.2.5	Kritische Würdigung	41
2.3	Gegenstimmen und Weiterentwicklungen der rhythmischen Gymnastik	44
2.3.1	Die „Münchener Rhythmusrebelln“ und ihre Kritik an der ‚Methode Jaques-Dalcroze‘	44
2.3.2	Die rhythmisch-musikalische Erziehung nach Elfriede Feudel	47
2.3.2.1	Ein allgemeinpädagogisches Prinzip	47
2.3.2.2	Orientierung an Jaques-Dalcroze	48
2.3.2.3	Eigene Schwerpunkte Feudels	49
2.4	Die Elementare Musik- und Bewegungserziehung Carl Orffs	53
2.4.1	Entstehung, Einflüsse und Grundgedanken	53
2.4.2	Das Elementare bei Orff	55
2.4.3	Das Instrumentarium Orffs	56
2.4.4	Das Orff-Schulwerk	58
3.	Rhythmus und Tanz in aktuellen Konzepten an der Wende zum 21. Jahrhundert	59
3.1	Erdmann: „Rhythmik als Lebensmitte“ (1996)	60
3.2	Tervooren: „...rhythmische Menschen werden“ (2005).....	62

3.2.1	Der Versuch einer Bestimmung des „rhythmischen Menschen“	63
3.2.2	Das Prinzip der Polarität	64
3.2.3	Ein kulturpädagogischer Auftrag	66
3.3	Fritsch: „Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft“ (1999)	66
3.3.1	Die ambivalente Beziehung des Menschen zum Tanz	67
3.3.2	Das Phänomen Tanz aus sozial-historischer Perspektive	68
3.3.3	Der mimetische Charakter des Tanzes	69
3.4	Kirsch: „Im Tanz die Sinne erfahren“ (2005).....	70
3.4.1	Sensorische, motorische und emotionale Prozesse im Tanz	71
3.4.2	Identitätsfördernde Möglichkeiten im Tanz	72
4.	Resümee: Die pädagogisch-anthropologische Dimension von Rhythmus und Tanz	75
III.	Pädagogisch-anthropologische Fundierung rhythmisch-tänzerischer Bewegung	81
1.	„Der Mensch ist der Ort, an dem Natur und Geist sich begegnen“ – zentrale Aspekte der philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners	83
1.1	Der Doppelaspekt des Lebendigen	84
1.2	Die Organisationsformen von Pflanze und Tier	87
1.3	Der Mensch	90
1.3.1	Seine exzentrische Positionalität	90
1.3.2	Seine ‚Zentrierung‘	93
1.3.3	Die menschliche Leiblichkeit	94
1.3.4	Kultur und Expressivität als Grundzüge des Menschseins	96
1.3.5	Die Sinnlichkeit des Menschen	99
1.4	Die pädagogisch-anthropologische Relevanz des Plessnerschen Ansatzes und bildungstheoretische Konsequenzen	101
1.4.1	Die Relevanz für die Pädagogik im Allgemeinen	102
1.4.1.1	Ganzmenschliche Bildung und Akzentuierung des „Zentrischen“ im Menschen	102
1.4.1.2	Bildung und Identitätsfindung als Basisaufgaben menschlicher Existenz	103
1.4.2	Die Relevanz für die Begründung einer verstärkten Integration rhythmisch-tänzerischer Bewegung in den Schulunterricht	105
1.4.2.1	Rhythmik und Tanz als Verknüpfung von Leib, Seele und Geist ..	105
1.4.2.2	Leib-sinnliches Erfahren und Handeln als Wege der Selbstformung	106
1.4.2.3	Rhythmik und Tanz als Formen der Expressivität	107

2.	Die pädagogisch-anthropologische Bedeutung rhythmisch-tänzerischer Bewegung auf der Grundlage der anthropologischen Kategorien des Elementaren, der Mimesis und der Leiblichkeit	108
2.1	Die anthropologische Dimension des Elementaren	109
2.1.1	Begriffliche Annäherung an das Phänomen des Elementaren	109
2.1.2	Rhythmus als elementares Lebensphänomen	113
2.1.3	Bewegung und Tanz als elementare Ausdrucksformen	117
2.1.4	Folgerungen für die Pädagogik	120
2.2	Mimesis als zentrale pädagogisch-anthropologische Kategorie	124
2.2.1	Der Versuch einer Begriffsbestimmung	125
2.2.2	Rhythmisch-tänzerische Bewegung als mimetischer Prozess	130
2.2.3	Mimesis und Identität	135
2.3	Leiblichkeit und Identität	138
2.3.1	Leibliche Welt- und Selbsterfahrung als Basis der Identitätsbildung	139
2.3.2	Das identitätsfördernde Potential tänzerischer Bewegung	144
3.	Resümee: Die pädagogisch-anthropologische Relevanz rhythmisch-tänzerischer Bewegung	147
IV.	Situierung im Kontext der heutigen Schulpädagogik: Der Stellenwert rhythmisch-tänzerischer Bewegung an weiterführenden Schulen	151
1.	Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext der PISA-Studie – Bedingungen für leiblich-ästhetische und expressiv-kreative Lernprozesse	155
1.1	Schulkritik vor PISA: die Körperlosigkeit schulischer Bildungsprozesse (Horst Rumpf)	155
1.2	Schule nach PISA und die Frage nach dem Raum für rhythmisch-tänzerische Bewegung	158
1.2.1	Zentrale Aspekte und Ergebnisse der PISA-Studie	159
1.2.2	Die Nach-PISA-Debatte: Reaktionen, Desiderata und pädagogische Gefahren	161
1.2.2.1	Ein verkürztes Bildungsverständnis als folgenschwere Gefahr wirtschaftlicher Interessen und einer verallgemeinernden Rezeption der PISA-Studie	161
1.2.2.2	Reformbemühungen, Leistungsstandards und das Desiderat einer Unterrichtsentwicklung nach PISA	167
1.2.3	Resümee: Fehlentwicklungen nach PISA	173
1.3	Bewegungsfreudige Schulentwicklung – bewegungsfreudige Schulwirklichkeit?	174

1.3.1	Das Konzept der Bewegungsfreudigen Schule.....	176
1.3.2	Die Integration von leiblicher Bewegung in Schulprogramm und Schulleben – Anspruch und Wirklichkeit.....	180
2.	Rhythmus und Tanz in Richtlinien und Lehrplänen	186
2.1	Rhythmisch-tänzerische Bewegung und die offiziellen fächerübergreifenden Richtlinien (Gymnasium, NRW)	186
2.1.1	Richtlinien für die Sekundarstufe I	186
2.1.2	Richtlinien für die Sekundarstufe II	189
2.2	Rhythmus und Tanz in den Lehrplänen und Rahmenvorgaben der Unterrichtsfächer Musik und Sport	191
2.2.1	Curricula des Fachs Musik	191
2.2.1.1	Sekundarstufe I.....	191
2.2.1.2	Sekundarstufe II	197
2.2.2	Curricula des Fachs Sport	201
2.2.2.1	Rahmenvorgaben für den Schulsport	201
2.2.2.2	Die Lehrpläne Sport für die Sekundarstufen I und II	203
2.3	Ausblick: Bildungsstandards in Musik und Sport?.....	208
3.	Rhythmisch-tänzerische Bewegung im Kontext der Fachdidaktiken Musik und Sport	214
3.1	Fachdidaktik Musik	214
3.1.1	Zur gegenwärtigen Situation des Musikunterrichts	214
3.1.2	Aktuelle Musikdidaktik	218
3.2	Fachdidaktik Sport	228
3.2.1	Sportdidaktische Strömungen	229
3.2.2	Zum zeitlichen Umfang des Sportunterrichts	232
3.2.3	Zur Inhaltsdimension im Sportunterricht	234
4.	Pionierprojekte in der schulischen Praxis	238
4.1	Die Initiative „Kinder zum Olymp!“	239
4.2	„Tanz in Schulen“	241
4.3	„TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen“	243
4.4	„Rhythmus in die Schule“	245
4.5	Resümee und Perspektiven	247
5.	Die unterschiedliche Einflusskraft der einzelnen Ebenen und das Erfordernis ihrer Vernetzung	249
V.	Zusammenfassung	255
	Literaturverzeichnis	261

I. Einleitung, Zielsetzung und Vorgehen

Kinder und Jugendliche leben heutzutage nicht nur in einer äußerst ausdifferenzierten, pluralisierten und fragmentierten Gesellschaft, sondern ebenso in einer *Medien- und Konsumlandschaft*. Der Einfluss der in ihrer Vielzahl und Vielfältigkeit zunehmenden Medien (z. B. Computer, Internet, Fernsehen, MP3-Player, Handy etc.) auf die unterschiedlichen Lebensbereiche wächst stetig und entsprechend schnell wandeln sich auch die Rezeptionsgewohnheiten der Heranwachsenden. *Virtuelle Welten* bestimmen demnach häufig ihren Alltag und ihr Kommunikationsverhalten.

Diese gesellschaftliche Tendenz der Medialisierung verändert Wahrnehmungs- und Bewusstseinsstrukturen und hat entscheidenden Einfluss auf die Phänomene der *Leiblichkeit* und *Bewegung*. Denn wenn in einer hochtechnisierten Welt die Möglichkeiten medialer Beschäftigung kontinuierlich zunehmen und virtuelle Erfahrungen ‚aus zweiter Hand‘ den Alltag bestimmen, werden gleichzeitig Primärerfahrungen, die durch einen unmittelbaren *leiblichen* Umgang mit den Dingen entstehen, verhindert. So erleben und spüren Kinder und Jugendliche die Wirklichkeit kaum mehr ‚am eigenen Leib‘, sie erkunden ihre Umwelt immer seltener auf eigentätige, schöpferische Weise und erfahren daher auch nicht die Wirksamkeit ihres eigenen leibbezogenen Handelns. Ein unmittelbarer Bezug zum eigenen Selbst und zur Umwelt wird dadurch erschwert.

Körperliches Bewegen als Erfahrungsmedium, d. h. als Möglichkeit, die Welt zu entdecken, das eigene leibliche Handeln zu erleben und Erkenntnisse zu gewinnen, verliert im Zuge des zunehmenden Medienkonsums stark an Bedeutung, da Gelegenheiten für unmittelbare, authentische Bewegungserfahrungen schwinden. Zudem hat sich körperliche Bewegung nicht nur in quantitativer Hinsicht verändert, sondern auch bezüglich ihrer Qualität. Bewegt wird sich häufig nur noch, um bestimmten Zwecken zu dienen, um ein örtliches Ziel zu erreichen, um sein Gewicht zu reduzieren, um Leistung zu steigern etc.

Der *ästhetische und expressive Gehalt* des Bewegungsphänomens dagegen kommt kaum mehr zum Tragen. Für viele Kinder und Jugendliche ist es längst nicht mehr selbstverständlich, den eigenen Körper als Ausdrucks-, Gestaltungs- und Deutungsmedium zu erfahren, expressive Bewegungsformen zu erproben und sich selbst auf diese Weise zu fühlen und zu erleben. Leibbezogene, sinnlich-ästhetische Ausdrucksformen wie z. B. rhythmische Bewegung und Tanz spielen somit eine eher untergeordnete Rolle.

Stellt man sich vor diesem Hintergrund dann die Frage, ob auch in der *Schule* Defizite im leiblich-expressiven Bereich zu beklagen sind oder ob diese Sozialisationsinstanz eher ein Gegengewicht zur gesellschaftlichen Situation zu bilden vermag, scheint offensichtlich Ersteres der Fall zu sein. Die gegenwärtigen Entwicklungen im Kontext der Nach-PISA-Debatte lassen befürchten, dass auch in der zentralen Bildungsinstitution Schule leibbezogene Aktivitäten deutlich hinter sitzenden und kognitiv-intellektuellen Tätigkeiten zurückstehen und marginalisiert werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird daher eine verstärkte *Integration rhythmisch-tänzerischer Bewegungsmomente in den Schulunterricht* postuliert. Heranwachsende sollten in Schule und Unterricht regelmäßig die Möglichkeit erhalten, leib-sinnliche Erfahrungen zu sammeln und kreative, leibnahe Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten zu erproben. Ausgehend von der Vermutung, dass ästhetisch-expressive Bewegungstätigkeiten insbesondere in den höheren Jahrgangsstufen vernachlässigt werden, gilt diese Forderung namentlich für *weiterführende Schulen*.

Das Postulat einer Einbindung leibbezogener Aktivitäten in die Schulpraxis jedoch allein mit dem Argument zu begründen, dass solche Lernformen eine notwendige Kompensation zu den defizitären gesellschaftlichen Bedingungen darstellen, würde dem Anspruch einer *pädagogischen* Erörterung bei Weitem nicht gerecht. Vielmehr gilt es im Rahmen dieser Arbeit zu klären, inwiefern rhythmisch-tänzerische Bewegung speziell Erziehungs- und Bildungsprozesse positiv zu beeinflussen und die *Persönlichkeitsbildung* und Ich-Stärkung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen vermag. Erst mit Blick auf das sich bildende Individuum und seine Selbstentfaltung kann das Erfordernis einer Integration rhythmisch-tänzerischer Bewegung in die Schulpraxis vor pädagogischem Hintergrund letztendlich legitimiert werden.

Hierbei muss dann wiederum angeknüpft werden an Grundannahmen und Erkenntnisse der *Anthropologie* als der Wissenschaft vom Menschen, die pädagogischem Denken und Handeln grundsätzlich zugrunde liegen sollte. Denn will (Schul-)Pädagogik den Bedürfnissen, Möglichkeiten und Grenzen ihrer Adressaten gerecht werden, dürfen die anthropologischen Gegebenheiten nicht unberücksichtigt bleiben. Die *conditio humana* muss vielmehr das Fundament eines Bildungsbegriffs sein, der dem Menschen in seiner Ganzheit gerecht wird. Es wird daher zu klären sein, inwiefern explizit die Verfasstheit des Menschen, seine natürliche Disposition es erforderlich macht, leiblich-expressive Bewegungsformen in Bildungsprozessen dauerhaft zu verankern.

Zudem erweist sich gerade in der heutigen Nach-PISA-Zeit eine anthropologisch fundierte Aufwertung rhythmisch-tänzerischer Bewegung als erforderlich, um den Stellenwert leib-sinnlicher Erfahrungen im Kontext der gegenwärtigen

Schulpädagogik zu stärken mit dem Ziel einer Balance zwischen kognitiven und leiblich-ästhetischen Lernformen.

Eine *pädagogisch-anthropologische Fundierung* der Phänomene Rhythmus und Tanz ist also unerlässlich, wenn die Forderung einer verstärkten Integration rhythmisch-tänzerischer Elemente in den Schulunterricht adäquat begründet werden soll. Sie soll im Rahmen dieser Arbeit in *zwei Schritten* erfolgen:

Zunächst (**Kap. II**) wird die *historische Entwicklung der deutschen Rhythmus- und Tanzbewegung im 20. Jahrhundert* nachgezeichnet und der Blick auf zentrale Ansätze rhythmisch-musikalischer Erziehung gelenkt, wie sie in dieser durch Mechanisierung, Technisierung und Rationalisierung gekennzeichneten Zeit kulminierten. In besonderer Ausführlichkeit werden die Konzepte von *Emile Jaques-Dalcroze*, *Elfriede Feudel* und *Carl Orff* erörtert, da sie von wegweisender Bedeutung waren und im Kern auf eine *anthropologische Dimension* rhythmisch-tänzerischer Bewegung verweisen.

Ein Ziel der Auseinandersetzung mit diesen pädagogischen Konzeptionalisierungen der Phänomene Rhythmus und Tanz besteht darin, ein *erstes Verständnis* anzubahnen und *konstitutive Merkmale* dieser leibbezogenen Erscheinungen zu erörtern, wobei im Mittelpunkt des Interesses speziell solche Aspekte stehen, die sich auf das *bildungsfördernde* Potential rhythmisch-tänzerischer Bewegung beziehen. Es gilt darüber hinaus zu klären, welche *Motivation* den Bemühungen der Rhythmiker und Tanzpädagogen um eine verstärkte Einbindung von Rhythmus und Tanz in Erziehungs- und Bildungsprozesse zugrunde liegt, welche *Ziele* sie mit ihren Ansätzen verfolgen und welche *didaktischen Prinzipien* sie postulieren. Ebenso ist die Frage nach dem *Bildungsverständnis* zu stellen, auf dem die Konzeptionen basieren.

Um über diese historische Betrachtung hinaus einen Einblick in *derzeitige* Ansätze einer Aufwertung rhythmisch-tänzerischer Bewegung im Kontext Bildung zu gewinnen, werden die *aktuellen Konzepte* von *Alies Erdmann*, *Helga Tervooren*, *Ursula Fritsch* und *Silke Kirsch* vorgestellt. Auch hier stellt sich vor allem die Frage nach den *pädagogisch-anthropologischen Potentialen*, die den Phänomenen Rhythmus und Tanz zugesprochen werden.

Schließlich gilt es, durch eine begriffliche Präzisierung und inhaltliche Schwerpunktsetzung ein Verständnis des Phänomens rhythmisch-tänzerischer Bewegung zu konturieren, das den folgenden Ausführungen zugrunde gelegt wird.

Im zweiten Schritt der Argumentation (**Kap. III**) wird dann die *anthropologische* Dimension der Phänomene Rhythmus und Tanz, die im Rahmen der historischen Erörterung bereits angeklungen ist, explizit in den Vordergrund gerückt. Es gilt, die im vorherigen Kapitel gewonnenen Einsichten wissenschaftlich zu stützen, systematisch zu untermauern und die geforderte Integration rhythmisch-tän-

zerischer Bewegung in schulische Bildungsprozesse ausdrücklich von der *Verfasstheit des Menschen* her zu rechtfertigen.

Den Ausgangspunkt dieser *pädagogisch-anthropologischen Fundierung* bildet die *philosophische Anthropologie* Helmuth Plessners, da sie mit ihrer besonderen Akzentuierung der Leiblichkeit des Menschen eine tragende Argumentationsbasis bietet. Mit Plessner soll eine grundlegende Bestimmung des Menschen erzielt werden, die das Erfordernis leiblich-expressiver Handlungsformen für ein gelingendes Menschsein begründet. Darüber hinaus ist es von Bedeutung, die *pädagogisch-anthropologische Relevanz* des Ansatzes sowie *bildungstheoretische Konsequenzen* aufzuzeigen.

Den zweiten Teil des Kapitels bildet dann die Erörterung der anthropologischen Kategorien des *Elementaren*, der *Mimesis* und der *Leiblichkeit*, die für rhythmisch-tänzerische Bewegungsformen konstitutiv sind und auf deren pädagogische Relevanz verweisen. Es wird zu zeigen sein, inwiefern es sich bei rhythmisch-tänzerischer Bewegung um eine leiblich-expressive und mimetische Form der individuellen Selbsterfahrung und Weltaneignung handelt, die elementare Kräfte im Individuum zu entfalten und die Identitätsbildung zu fördern vermag.

Erst nach dieser pädagogisch-anthropologischen Fundierung der Phänomene Rhythmus und Tanz kann der Fokus dann auf deren Rolle im Kontext Schule gerichtet werden (**Kap. IV**). Es stellt sich die Frage, welchen *Stellenwert rhythmisch-tänzerische Bewegung in der heutigen Schulpädagogik* besitzt und inwiefern das bildungsfördernde Potential leibbezogener Ausdrucksformen an allgemeinbildenden Schulen verwirklicht wird. Der Blick wird dabei auf die weiterführende Schule gelenkt, da davon ausgegangen wird, dass hier im Vergleich zu Grundschulen besonders beträchtliche Defizite im leiblich-expressiven Bereich zu beklagen sind.

Da Schulpraxis von verschiedenen Einflussfaktoren mit je eigener Dignität bestimmt wird, erfolgt die Untersuchung der gegebenen Bedingungen für die Integration rhythmisch-tänzerischer Bewegung in den Schulunterricht auf *unterschiedlichen Ebenen*. Nur auf diese Weise kann ein *differenziertes* Bild davon gewonnen werden, welche Instanzen die Einbindung leiblich-expressiver Aktivitäten in das Schulleben fördern, welche sie dagegen eher hemmen oder sogar verhindern.

Zunächst wird der Blick aus *bildungs- und schulpolitischer Sicht* auf die Schulentwicklung in der *Nach-PISA-Zeit* gerichtet, bevor dann eine Erörterung im Kontext der *Fächer Musik und Sport* erfolgt, die aufgrund ihres fachspezifischen Charakters primär Gelegenheiten für rhythmisch-tänzerische Momente bieten sollten. Sowohl die *Richtlinien und Lehrpläne* als auch die *Fachdidaktiken* werden hinsichtlich ihrer Bedingungen und Möglichkeiten für eine Integration rhythmisch-tänzerischer Bewegung in den Unterricht untersucht. Abschließend

soll die Darstellung exemplarischer, bereits in der Schulpraxis erprobter Konzepte die tatsächliche Umsetzbarkeit der geforderten Einbindung rhythmisch-tänzerischer Bewegung in das Schulleben verdeutlichen.

Vor dem Hintergrund der erzielten Ergebnisse gilt es schließlich, ein kritisches Fazit zu ziehen und weiterführende Perspektiven aufzuzeigen. Dabei wird es von besonderer Bedeutung sein, die verschiedenen Ebenen hinsichtlich ihrer Autorität abzugleichen, um feststellen zu können, welche Einflussfaktoren sich in der Praxis tatsächlich durchsetzen.

Die folgenden Ausführungen sollen ein Bewusstsein für die pädagogisch-anthropologische Relevanz und das persönlichkeitsbildende Potential leiblich-expressiver Bewegung schaffen, zudem auf Defizite hinsichtlich dieser Ausdrucks- und Gestaltungsform im Schulunterricht an weiterführenden Schulen aufmerksam machen und schließlich vor dem Hintergrund der schulpädagogischen Entwicklungen in der Nach-PISA-Zeit Empfehlungen sowie Perspektiven für eine positive Weiterentwicklung erörtern.

II. Historische Entwicklung der Rhythmus- und Tanzbewegung im 20. Jahrhundert – pädagogisch-anthropologische Implikationen

Am Ende des 19. Jahrhunderts entstand die moderne *deutsche Rhythmus- und Tanzbewegung*, die das 20. Jahrhundert mit zahlreichen Theorieansätzen, rhythmischen Schulen und praktischen Konzeptionen prägte und Einfluss auf Bereiche des Tanzes, Theaters, Sports sowie der Schulpädagogik hatte.¹ In kaum einer anderen Zeit hatten rhythmisch-tänzerische Bewegungsformen einen vergleichbar hohen Stellenwert im pädagogischen Kontext und wurden auf so vielfältige Weise in Erziehungs- und Bildungsprozesse integriert wie im 20. Jahrhundert. Dementsprechend kam auch die *pädagogisch-anthropologische* Relevanz der Phänomene Rhythmus und Tanz in dieser Zeit besonders zum Tragen, die es im Folgenden durch die Analyse zentraler Konzeptionen rhythmisch-musikalischer Erziehung aufzuzeigen gilt.

Zunächst wird erörtert, inwiefern die *Entstehung der deutschen Rhythmus- und Tanzbewegung* in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen steht (Kap. 1), bevor dann zentrale *musik- und bewegungsorientierte Ansätze und Konzepte* vorgestellt werden, die im Zuge dieser Bewegung entstanden sind (Kap. 2). Im Anschluss an eine kurze Darlegung der *Anfänge* und wichtiger *Vorbilder* (Kap. 2.1), wird ausführlich die einflussreiche *rhythmische Gymnastik von JAQUES-DALCROZE* behandelt. Eingegangen wird hierbei auf die Grundannahme des Rhythmikers, dass Rhythmus eng mit körperlicher Bewegung verknüpft ist (Kap. 2.2.1), auf die von ihm geprägte Methode (Kap. 2.2.2), seine Kritik am Musikunterricht (Kap. 2.2.3) sowie auf seine Gedanken zum Tanz (Kap. 2.2.4). Schließlich folgt eine kritische Würdigung der Konzeption (Kap. 2.2.5).

Der Tatsache entsprechend, dass Jaques-Dalcroze die rhythmisch-musikalische Erziehung der nachfolgenden Zeit maßgeblich prägte, werden anschließend Positionen vorgestellt, die sich entweder gegen den Ansatz des Rhythmikers wenden oder aber seine Ideen weiterentwickelt haben (Kap. 2.3). Die Kritik der sogenannten „*Münchener Rhythmusrebell*“ wird beleuchtet (Kap. 2.3.1), bevor dann die *Konzeption rhythmisch-musikalischer Erziehung nach ELFRIEDE FEUDEL* erörtert wird (Kap. 2.3.2), die sich als Schülerin von Dalcroze stark an

1 Zeitgleich entwickelte sich auch in Amerika eine neue Rhythmus- und Körperkultur, welche die deutsche Rhythmus- und Tanzbewegung beeinflusste und wichtige Anregungen lieferte, weshalb auch ihr im Folgenden Beachtung geschenkt werden muss.

seinem Ansatz orientiert, jedoch weiterführend die allgemeinpädagogische Bedeutung rhythmischer Bewegung unterstreicht.

Mit der *Elementaren Musik- und Bewegungserziehung* CARL ORFFS wird sodann ein weiteres zentrales und einflussreiches Konzept rhythmisch-musikalischer Erziehung vorgestellt (Kap. 2.4). Bedeutende Entstehungsfaktoren werden angesprochen (Kap. 2.4.1), bevor der für den Ansatz Orffs konstitutive Begriff des Elementaren betrachtet wird (Kap. 2.4.2). Schließlich rücken das Orff-Instrumentarium (Kap. 2.4.3) und das Schulwerk Orffs (Kap. 2.4.4) als Resultate seines Wirkens in den Blickpunkt.

Obwohl derzeitige Auseinandersetzungen mit den Phänomenen Rhythmus und Tanz nicht vergleichbar sind mit der in ihrer Intensität und Reichweite beispiellosen Rhythmus- und Tanzbewegung des 20. Jahrhunderts, sind dennoch auch an der Wende zum 21. Jahrhundert einige pädagogische Werke entstanden, die Rhythmus und Tanz fokussieren (Kap. 3). Mit den Ansätzen von ALIES ERDMANN (Kap. 3.1) und HELGA TERVOOREN (Kap. 3.2) werden zwei Positionen vorgestellt, die nachdrücklich die pädagogisch-anthropologische Bedeutung *rhythmischen* Erlebens aufzeigen. Während Erdmann die Rhythmik als Lebensmitte versteht, versucht Tervooren eine Bestimmung des „rhythmischen Menschen“ (Kap. 3.2.1), beschäftigt sich mit dem Prinzip der Polarität (Kap. 3.2.2) und verweist auf die Notwendigkeit kultureller Bildung (Kap. 3.2.3).

Das Phänomen des *Tanzes* bildet dann den Mittelpunkt in den Werken von URSULA FRITSCH (Kap. 3.3) und SILKE KIRSCH (Kap. 3.4). Fritsch untersucht den Tanz sowohl vor phänomenologisch-anthropologischem Hintergrund (Kap. 3.3.1) als auch in seiner sozial-historischen Bedingtheit (Kap. 3.3.2) und arbeitet den mimetischen Charakter tänzerischer Bewegung heraus (Kap. 3.3.3). Kirsch postuliert eine sinnesorientierte Tanzpädagogik, die durch ein Zusammenwirken sensorischer, motorischer und emotionaler Prozesse geprägt ist (Kap. 3.4.1). Sie vertritt die These, dass Tanz unter bestimmten Bedingungen eine identitätsfördernde Wirkung entfalten kann und belegt dies anhand einer empirischen Studie (Kap. 3.4.2).

Abschließend werden die Ergebnisse der historischen Analyse, insbesondere die pädagogisch-anthropologischen Implikationen, zusammengefasst und für die folgenden Ausführungen erforderliche Schwerpunkte gesetzt (Kap. 4).

1. Die Entstehung der deutschen Rhythmus- und Tanzbewegung als Antwort auf die moderne technische Zivilisation

Die modernen Rhythmus- und Tanzkonzeptionen, die am Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland entstanden sind, können als eine Reaktion auf die zu dieser Zeit herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen verstanden werden. Sie

sind daher in *epochal-geschichtlichem Zusammenhang* zu sehen und zeugen von bestimmten sozio-kulturellen Verhältnissen der Zeit.

Es ist nun zu fragen, welche situativen Ursachen bzw. Impulse die große Bedeutung und rasche Verbreitung der Rhythmus- und Tanzkonzepte begünstigt haben und aus welchen Gründen die Menschen gerade zu dieser Zeit so empfänglich für rhythmische Bewegung und Tanz waren.

Als sich an der Wende zum 20. Jahrhundert in Mitteleuropa und in den USA die moderne Rhythmus- und Tanzbewegung entwickelte (neben der deutschen Jugendbewegung, dem englischen Sport sowie dem Jazz), etablierte sich eine regelrechte *Rhythmus- und Körperkultur*. 1904 gründete E. Duncan die erste deutsche Rhythmus-Schule in Berlin und ein Jahr später fand der dritte Kunst-erzieherstag in Hamburg unter dem Titel „Musik und Gymnastik“ statt. Es entstanden zahlreiche Ansätze einer rhythmisch-musikalischen Erziehung, die mehrere Jahrzehnte praktisch erprobt und weiterentwickelt wurden. Hervorzuheben ist unter diesen die rhythmische Gymnastik von *Jaques-Dalcroze*, der als Urheber der Rhythmik gelten kann. In der Bildungsanstalt Hellerau bei Dresden wurden unter seiner künstlerischen Leitung zahlreiche Schülerinnen und Schüler aus den verschiedensten Ländern in rhythmischer Gymnastik unterrichtet und ausgebildet. 1915 kam es zur Gründung des „Vereins für rhythmisch-musikalische Erziehung“ und zehn Jahre später wurde der Deutsche Rhythmikbund ins Leben gerufen. Rhythmische Erziehung galt nun als fester Bestandteil der Musikerziehung und es entstanden zahlreiche Gymnastik-Institute. Aufgrund des entsprechend ansteigenden Bedarfs an Lehrpersonen, welche die rhythmische Arbeitsweise beherrschten, wurde ‚Rhythmische Erziehung‘ 1923 zu einem Hauptfach der Privatmusiklehrausbildung (vgl. Feudel 1956, 89-91, 154; Günther 2005).

Auch auf *theoretischer Ebene* wurde das Phänomen Rhythmus nun näher betrachtet und im Laufe der Jahre erschienen zahlreiche Werke wie z. B. „Die Rhythmik“ (Jaques-Dalcroze 1916), „Rhythmus und Körpererziehung“ (Bode 1923), „Rhythmisch-musische Gymnastik“ (Medau/Roedenbeck o. J.), „Musikalisch-Rhythmische Erziehung“ (Scheiblauber 1945) etc.², die, so vielfältig und uneinheitlich sie auch sind, allesamt den Rhythmus bzw. das Rhythmische in Verbindung mit Musik und/oder körperlicher Bewegung sowie in seiner Bedeutung für Erziehungsprozesse fokussieren. Eine erste zusammenfassende Rhythmus-Theorie hat 1934 der erste Rhythmusforscher des 20. Jahrhunderts, Ludwig Klages („Vom Wesen des Rhythmus“)³, begründet.

2 Zur Begrifflichkeit des Fachgebietes/der Disziplin vgl. Tervooren (2005, 110-117).

3 Ursprünglich handelte es sich um einen Beitrag Klages bei einer Tagung für ‚Künstlerische Körperschulung‘ 1922 in Berlin, den der Verfasser später als erweiterte Fassung veröffentlichte (vgl. Jungmair 2003, 42).

Auf *schulpädagogischer Ebene* zeigte sich der Einfluss der Rhythmus- und Tanzbewegung darin, dass verstärkt über Möglichkeiten einer Umgestaltung des einseitig auf kognitiv-intellektuelle Bildung ausgerichteten Unterrichtswesens diskutiert wurde. Man überlegte, wie durch leibbezogene, rhythmisch-musikalische Unterrichtsmethoden die mittlerweile auffällige Scheu, ja sogar Furcht junger Menschen vor körperlicher Selbstdarstellung vermindert bzw. überwunden werden könne. Tatsächlich fanden bewegungsorientierte und rhythmisch-musikalische Elemente mit der Entfaltung der Rhythmus- und Tanzbewegung und ihren theoretischen wie praktischen Konzeptionen zunehmend einen Platz im schulischen Unterricht.⁴

Diese Entwicklungen⁵, ebenso im Übrigen die nun entstehende Jugendbewegung, der Jazz und der moderne Tanz, müssen in engstem Zusammenhang mit der allgemeinen „geistig-gesellschaftlichen Kultur jener Epoche“ (Günther 2005, 47) gesehen werden und stellen gewissermaßen eine *Reaktion auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und geistigen Strömungen* der Zeit dar. So entstand bspw. die junge amerikanische Gymnastik, die große Bedeutung auch für die Rhythmus- und Tanzbewegung in Deutschland hatte, „als Protest gegen die nicht zu leugnenden seelen- und leibfeindlichen Tendenzen der modernen Industriegesellschaft“ (ebd., 14). Der bedeutende Rhythmiker Jaques-Dalcroze beschreibt die damalige Situation wie folgt:

„Infolge der Entwicklung, die das moderne Leben genommen hat, ist das rhythmische Gefühl freilich bei vielen unter uns gelähmt oder sogar teilweise vernichtet worden. Heutzutage hat die Maschine das Handwerk verdrängt, und der Mensch ist der Diener dieser Maschine geworden. Statt die Arbeit zu beherrschen, ist er nunmehr ihr Sklave. Der natürliche Rhythmus, den die Arbeit ehemals in ihm entwickelte, ist dabei verkümmert. Allein, dieser Rhythmus muß dem Menschen wiedergegeben werden“ (Jaques-Dalcroze 1994, 63).

Rhythmischem Empfinden sowie ästhetischen Bewegungen wurde am Ende des 19. Jahrhunderts keine große Bedeutung für die Persönlichkeitsentfaltung des Menschen beigemessen, so dass solche Momente in der allgemeinen Erziehungs- und Bildungspraxis – wenn sie überhaupt berücksichtigt wurden – lediglich Randerscheinungen waren. So wuchs die Kluft zwischen der an Macht gewinnenden Mechanisierung, Technik und Rationalität des industriellen Gesellschaftslebens auf der einen Seite und Möglichkeiten des sinnlichen Erlebens, ei-

4 Hier stellt sich allerdings bereits die Frage, aus welchen Gründen diese positive Entwicklung, die am Anfang des 20. Jahrhunderts einen so vielversprechenden Anfang genommen hat, doch nicht bis in unsere Zeit angedauert hat.

5 Einen Überblick über weitere Ereignisse, Veranstaltungen und Publikationen dieser Zeit gibt Tervooren (2005, 65-69).

ner gelebten Emotionalität und leibnaher Betätigungen auf der anderen Seite. Die Menschen fühlten sich durch die Zwänge der technischen Zivilisation in ihrer individuellen Lebensgestaltung und in ihrem persönlichen Lebensrhythmus eingeschränkt und damit insgesamt in ihrer menschlichen Existenz letztendlich beengt und bedroht (vgl. Tervooren 2005, 40). Ihre *Sehnsucht nach körperlicher Bewegung* und ihr Bedürfnis nach emotionalen, leib-sinnlichen Erfahrungen blieben *zunehmend unbefriedigt*.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich und schlüssig, dass in der dargestellten Situation eine „Rhythmus-Sehnsucht“ (Günther 2005, 16) geweckt wurde, dass man den Körper neu entdeckte, dass rhythmische Bewegung an Bedeutung gewann und man jede Gelegenheit, sich mittels körperlicher Bewegungen darzustellen, willkommen hieß. Es entstand eine Begeisterung für Rhythmus und tänzerische Bewegung.

Dieses aufbrechende Begehren nach körperlicher Bewegung erklärt Elfriede Feudel, eine der bedeutendsten Rhythmikerinnen des 20. Jahrhunderts, mit folgenden Worten:

„Man entdeckte nach Jahrhunderten der Unterdrückung aller leiblichen Instinkte, daß Bewegung etwas Herrliches, den Menschen Befreiendes sei, daß der Körper zu Unrecht von dem allein herrschenden Geist geknechtet und seiner Schönheit beraubt gewesen sei“ (Feudel 1956, 28).

Insofern ist die Rhythmus- und Tanzbewegung des 20. Jahrhunderts also als *protestierende Gegenbewegung* zu verstehen, deren Anhänger sich von den „Greueln der neuen Realität“ (Günther 2005, 18) bewusst abwenden und rhythmischer Bewegung wieder zu neuem Ansehen und Einfluss insbesondere in der *Erziehung*⁶ verhelfen wollen. Sie wenden sich mit ihren Ansätzen gegen die Vernachlässigung leiblicher Bildung zugunsten eines einseitig am Geistigen orientierten Bildungsideals und damit gegen die Eindimensionalität menschlichen Daseins, bei der die Rationalität im Vordergrund steht und emotionale sowie körperlich bestimmte Kräfte und Potentiale weitgehend unberücksichtigt bleiben. Ihr Ziel besteht darin, *allen Dimensionen des Menschseins gerecht zu werden*.

Entsprechend erhoffte man sich, durch die Integration rhythmischer Bewegung, musikalischer Gestaltung und Tanz in den *Schulunterricht* der Technisierung des Gesellschaftslebens entgegenzuwirken und das zunehmende Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach körperlicher Bewegung, leib-sinnlicher Wahrnehmung und Gestaltung zu befriedigen. Es wurde versucht, „ein Element der

6 Eine deutliche Reduzierung der körperlichen Ausbildung und damit ein Zurückdrängen leiblich-expressiver und rhythmischer Bewegung hat die Frauenforschung (vgl. z. B. Hürtgen-Busch 1996) speziell in der *Mädchenerziehung* erkannt.

Freude und Beglückung in den Unterricht zu bringen, das ihm bisher gefehlt hatte“ (Feudel 1996, 15).

Die Rhythmus- und Tanzbewegung führte insofern zu einer gewissen körperlichen Befreiung, da sie rhythmische Bewegungsvorgänge als wesentliche Ausdrucksmöglichkeit des Menschen verstand und förderte. Entsprechend wurde der Vater der deutschen Rhythmik Jaques-Dalcroze auch als Befreier und „Schöpfer einer neuen Menschheitsepoche“ gefeiert (Günther 2005, 22).

Einzubetten ist die deutsche Rhythmus- und Tanzbewegung in drei große Strömungen, die aus den gesellschaftlichen Verhältnissen um 1900 erwachsen sind und das pädagogische Denken und Handeln im 20. Jahrhundert stark beeinflusst haben: die Reformpädagogik, die Kunsterziehungsbewegung sowie die Jugendbewegung (vgl. hierzu Tervooren 2005, 45-49).⁷ Ihnen gemeinsam (mit teilweise unterschiedlicher Schwerpunktsetzung) ist der Widerstand gegen die moderne Zivilisation, ein *neues Bild des Kindes bzw. Menschen* und das Wiederentdecken seiner schöpferischen Kräfte, die *Ablehnung der „alten“ Schule* und der Versuch ihrer Humanisierung, die Suche nach neuen Formen des Lehrens und Lernens, die *Aufwertung musischer Bildung* und infolge die Integration künstlerisch-pädagogischer Inhalte in Erziehung und Unterricht sowie nicht zuletzt die *Bejahung der Leiblichkeit* verbunden mit einer wieder aufkeimenden Freude an körperlicher Bewegung. Allgemeines Ziel dieser Reformen und Bestrebungen war eine *ganzheitliche Förderung des Menschen* und die Entfaltung seiner Gesamtpersönlichkeit.

Die Vielzahl der Initiativen und Meinungen dieser Zeit war dabei geprägt

„von der Idee des Rhythmischen, von einem Zurückfinden zum Rhythmus als Urelement alles Lebendigen, aller lebendigen Ordnungen, mit seiner inspirierenden Kraft des Schöpferischen und Dynamischen, wie ebenso seiner verbindenden, gliedernden, gestaltenden und haltgebenden Kraft; zum Rhythmus, der in dem Menschen eine Fähigkeit zu einem Gleichgewicht und einer Balance zwischen innen und außen erleichtern kann“ (ebd., 52).

Diese ausdrückliche *Orientierung am Phänomen Rhythmus* blieb also nicht nur auf den Bereich der Bewegung und des Tanzes beschränkt, sondern beeinflusste *das gesamte Leben*. „Es war unmöglich, nicht von Rhythmus zu reden und rhythmisch zu leben – Rhythmus war das große Zauberwort jener Zeit“ (Günther 2005, 32).

7 Einen Überblick über die aus diesen Strömungen entstandenen Schulen der Bewegungserziehung gibt Tervooren (2005, 49-51).

2. Ansätze und Konzeptionen der deutschen Rhythmus- und Tanzbewegung

Nachdem die Entstehung der deutschen Rhythmus- und Tanzbewegung des 20. Jahrhunderts nun vor dem Hintergrund der modernen sozio-kulturellen Bedingungen dieser Zeit beleuchtet wurde, sollen im Folgenden einige *konkrete Ansätze und Konzeptionen* vorgestellt werden, die von zentraler, wegweisender Bedeutung für die weitere Entwicklung der rhythmisch-musikalischen Erziehung waren. In besonderer Ausführlichkeit wird zunächst das bahnbrechende Konzept der rhythmischen Gymnastik von *Emile Jaques-Dalcroze* erörtert (Kap. 2.2), bevor dann auf Gegenstimmen und Weiterentwicklungen dieses Ansatzes (hier namentlich auf das Konzept *Elfriede Feudels*) eingegangen wird (2.3). Anschließend werden die wesentlichen Aspekte der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung *Carl Orffs* diskutiert, die ebenfalls einen bedeutenden Einfluss auf das pädagogische Denken und Handeln der nachfolgenden Zeit hatte (Kap. 2.4).⁸ Zuvor jedoch wird ein kurzer Überblick über (ausländische) Vorbilder gegeben, um Einsicht in die konkreten Anfänge der Rhythmus- und Tanzbewegung zu gewinnen.

2.1 Vorbilder und Anfänge

Die produktive Beschäftigung der Deutschen mit dem Phänomen Rhythmus wurde nicht zuletzt durch den Besuch der amerikanischen Tänzerin *Isadora Duncan* im Jahre 1903 ausgelöst. Duncan zeigte mit ihrem Tanz, dass durch körperliche Bewegungen innere, seelische Zustände – Empfindungen, Phantasien, Stimmungen – zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. Günther 2005, 16). Die Relevanz rhythmischer Bewegungen wurde damit offensichtlich und der Impuls und Anstoß zum Nachdenken über Rhythmik und Tanz waren gegeben.⁹ In der folgenden Zeit entstanden zahlreiche Beiträge zur Rhythmik, die trotz ihrer unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunkte das gleiche Ziel hatten: die Verbindung von Geist und Körper. Das Ganze des Menschen, seine leib-seelisch-geistige Einheit stand im Vordergrund. Mit der Betonung des Rhythmischen und der körperlichen Bewegung wollten die Rhythmiker „zurück zu den Urkräften und Urquellen des Seins“ (Günther 2005, 17).

8 Eine solche historische Betrachtung gebietet es, die Vertreter der einzelnen Ansätze häufig selbst zu Wort kommen zu lassen, um ein möglichst authentisches Bild ihrer Gedanken und Intentionen zu erhalten.

9 Das wachsende Interesse am Phänomen Rhythmus wurde durch drei Bücher bezeugt und verstärkt, die zwischen 1890 und 1900 erschienen: E. Meumann: *Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus* (1894), K. Bücher: *Arbeit und Rhythmus* (1896), Chr. Kirchoff: *Dramatische Orchestik der Hellenen* (1898).

Die „fundamentale Entdeckung“, so Günther (ebd.), dass Rhythmus nicht lediglich und primär die Einteilung von Zeit bedeutet, sondern ein *dem menschlichen Körper immanentes Phänomen* ist, machte Karl Bücher. An seine Theorie von der untrennbaren Beziehung zwischen Rhythmus und Körper konnten später Rhythmikvertreter wie Dalcroze, Laban und Bode anknüpfen (vgl. ebd.). Bücher untersuchte zudem den *Zusammenhang von Arbeit und Rhythmus* (vgl. sein Werk „Arbeit und Rhythmus“, 1896) und geht davon aus, dass die Arbeitsbewegung der Ursprung des Rhythmus‘ ist, da die Menschen hier seiner Ansicht nach die Erfahrung machten, dass körperliche Arbeit Kraft spare, wenn sie im Rhythmus erfolge (vgl. Günther 2005, 17). Allerdings ist fraglich, ob es sich nicht vielmehr umgekehrt verhält: dass nämlich nicht der Rhythmus aus der Arbeitsökonomie entstanden ist, sondern dass Rhythmus erst Kraft erzeugt und somit nicht selten Voraussetzung für tatkräftige Arbeit ist. Nichtsdestotrotz muss Bücher in der Hinsicht zugestimmt werden, dass viele Tätigkeiten in vorindustrieller Zeit vom körper- und gruppeneigenen Rhythmus bestimmt waren, der den Menschen die einförmige Arbeit erleichterte. In diesem Sinn leistet Rhythmisierung einen Beitrag zur Humanisierung der mühevollen, aber notwendigen Arbeit (vgl. Bräuer 2005, 80).

Wie bereits angedeutet, wurde die moderne deutsche Rhythmusbewegung und Körperkultur von ausländischen Entwicklungen, insbesondere denen Amerikas, beeinflusst. Vier Amerikanerinnen haben die Rhythmik in Deutschland besonders geprägt: *Isadora und Elizabeth Duncan, Bess Mensendieck* und *Genevieve Stebbins*, deren Schülerin Hedwig Kallmeyer bspw. 1909 in Berlin ein „Institut für harmonische Körper- und Ausdruckskultur“ gründete und damit dem *amerikanischen Vorbild* einer rhythmischen Gymnastik zur Formung und Steigerung der menschlichen Ausdruckskraft als erste Deutsche folgte (vgl. Günther 2005, 15; 18).

Als der geistige Vater Mensendiecks kann *François Delsarte* (1811-1871) gelten, der die Beziehungen zwischen seelischer und körperlicher Bewegung betonte (vgl. Günther 2005, 15). Über die Schwestern Duncan und über Bess Mensendieck hat die amerikanische nach Delsarte benannte Delsartik die frühe deutsche Rhythmik sehr stark beeinflusst. So gründete Elizabeth Duncan z. B. 1904 die erste Rhythmus-Schule Deutschlands in Berlin, wo schon sehr junge Kinder die neue rhythmisch-musikalische Erziehung erfuhren (vgl. ebd., 19).

Neben den dargestellten amerikanischen Einflüssen prägte in besonderem Maße der Schweizer Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950)¹⁰ die Rhythmusbewegung der Zeit. Dalcroze kam 1910 nach Deutschland und wurde zum eigentlichen

10 Ein Lebenslauf findet sich bei Tervooren (2005, 95-100). Zu Dalcroze Werdegang und den Einflüssen auf sein Werk vgl. außerdem Kugler (2000, 35-50).

Vater der deutschen Rhythmik (vgl. ebd., 20).¹¹ Er wollte die Menschen zur Musik erziehen, wandte sich dabei aber gegen eine mechanische Musikerziehung. Musik sollte vielmehr wieder körperlich als eine lebendige Kraft erlebt werden. Der Pädagogik fehlte es seiner Meinung nach an einem schöpferisch-künstlerischen Element und er forderte für den Unterricht im Fach Musik daher mehr Lebendigkeit statt Abstraktion (vgl. Tervooren 2005, 39). Jaques-Dalcroze wirkte „weit über Rhythmik, Tanz, Musikerziehung auf das allgemeine Bewußtsein des Jahrhunderts“ (Günther 2005, 20). Aus diesem Grund soll sein Konzept nun in besonderer Ausführlichkeit vorgestellt werden.

2.2 *Jaques-Dalcroze und sein Konzept einer rhythmisch-musikalischen Erziehung*

2.2.1 *„Rhythmus ist Bewegung“¹² – von einer einfachen Beobachtung zu einer Konzeption der rhythmischen Gymnastik*

Alltägliche Beobachtungen wurden für die Überlegungen und den Ansatz von Jaques-Dalcroze grundlegend und maßgeblich. Von einer dieser Erfahrungen berichtet er in seinem Aufsatz „Die Musik und das Kind“ (1911-1912):

„Ich habe vor zwanzig Jahren kleine Lieder für Kinder geschrieben, die ich sie durch körperliche Bewegungen skandieren ließ. Nun, dabei konnte ich häufig beobachten, daß Kinder, die anfangs der Musik abhold waren und nur mit äußerstem Widerwillen sangen, den Gesang zuletzt liebgewannen infolge ihrer Lust an der Bewegung. [...] Sehr oft ist es das Gefallen an der rhythmischen Bewegung, welches Kinder mit sehr unvollkommenem Gehör schließlich dazu bringt, die Musik zu lieben“ (Jaques-Dalcroze 1994, 61).

Hier erkennt der Rhythmiker die große Bedeutung der rhythmischen *Bewegung* für das Musikerleben sowie für eine gewisse Freude und Begeisterung an der Musik, insbesondere für diejenigen Kinder, die zuvor keine Lust zeigten, sich musikalisch zu betätigen.¹³

Ebenso beobachtete Dalcroze bei einigen seiner jungen Schülerinnen und Schüler, bspw. im Klavierunterricht, dass sie sich – hier ohne Aufforderung – mit

11 Zuvor war 1903 bereits sein zweibändiges Werk „La Rythmique“ erschienen und 1905 hatte Dalcroze auf einem Musikfest seine „Gymnastique rythmique“ vorgestellt (vgl. Jungmair 2003, 39).

12 Jaques-Dalcroze (1994, 50).

13 Infolge dieser Beobachtung komponierte Dalcroze zahlreiche Tanzlieder für Kinder und Jugendliche, bei deren Ausführung Elemente aus Pantomime, Tanz und darstellendem Spiel verwendet werden sollten (vgl. Kugler 2000, 50f.).

ihrem Körper bzw. mit einzelnen Körperteilen wie Rumpf, Kopf oder den Füßen rhythmisch zur Musik bewegen. Daraus folgerte er, dass ‚musikalisches Erleben und ein Erfassen des musikalischen Rhythmus‘ nicht allein vom Gehör abhängen, sondern ‚daß die musikalischen Empfindungen, soweit sie rhythmischer Natur sind, aus dem Spiel der Muskeln und Nerven des gesamten Organismus hervorgehen‘ (ebd., XI). Als Konsequenz dieser Erkenntnis integrierte Dalcroze nun spezielle Gehübungen in seinen Solfège-Unterricht, um den ‚Muskelsinn‘, den er als sechsten Sinn verstand (vgl. ebd., 175), anzusprechen und zu fördern.¹⁴

Bereits in diesen elementaren Beobachtungen kündigt sich die Erkenntnis von der *engen Verbindung zwischen Musik bzw. musikalischem Rhythmus und Körper bzw. körperlich-rhythmischer Bewegung* an, die sowohl für das System von Jaques-Dalcroze als auch für die gesamte Rhythmus- und Tanzbewegung der folgenden Zeit noch zentral und kennzeichnend werden sollte. Dalcroze stellte fest, dass der menschliche Körper Musik in sich aufnimmt und sie wiederum zum Ausdruck bringt, sie lebendig und sichtbar werden lässt (vgl. Günther 2005, 20). Schon 1907 heißt es in seinem sechsten Vortrag zum ‚Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst‘: ‚Der Rhythmus in der Musik und der Rhythmus in der Plastik sind *aufs innigste* mit einander verwandt. Der eine gehört zum anderen. Denn sie haben eine gemeinsame Grundlage: die Bewegung.‘ (Jaques-Dalcroze 1907, 143)

Allerdings machte Dalcroze ebenso die Erfahrung, dass die körperlichen Bewegungen seiner Schülerinnen und Schüler zur Musik häufig recht arhythmisch sind, dass Muskeln und Nerven nicht koordiniert reagieren und Körper und Geist bzw. körperliche Bewegung und Musik noch nicht im Einklang sind (vgl. Jaques-Dalcroze 1994, XI). Hier sieht er ein Versäumnis des bisherigen Unterrichts, in dem der Gehörsinn der Lernenden im Vordergrund stand, und fordert:

‚Mithin sollte man nicht allein das Ohr und die Stimme des Kindes üben, sondern alles, was an den rhythmischen Bewegungen seines Körpers teil hat; alles, was, wie Muskeln und Nerven, unter der Einwirkung der natürlichen Impulse mitschwingt, sich spannt und entspannt‘ (Jaques-Dalcroze 1994, 4).

Es geht Dalcroze dabei jedoch nicht lediglich um ein Üben *einzelner* Körperteile, sondern um die *Einbeziehung des gesamten Leibes*. Denn erst so kann ein ganzheitliches, intensives Bewegungsgefühl entstehen.

14 Seine Schülerin Elfriede Feudel (vgl. Kap. 2.3.2) spricht in diesem Zusammenhang später zusätzlich auch von ‚Bewegungssinn‘ (Feudel 1956, 75; 78), der durch die Anpassung der Bewegung an die Gegebenheiten Zeit, Raum, Kraft und Form entwickelt wird. Während die Bezeichnung ‚Muskelsinn‘ das Sinnesorgan in den Vordergrund rückt, beschreibt der Begriff ‚Bewegungssinn‘ präziser die Art der *Sinestätigkeit/-betätigung* (vergleichbar etwa mit dem Wort ‚Tastsinn‘).

Die große Bedeutung der körperlichen, rhythmischen Bewegungen sieht Dalcroze unter anderem darin, dass sie als *Mittler* fungieren *zwischen den sinnlichen, emotionalen Eindrücken und Erlebnissen des Menschen und seinen geistigen Prozessen*; dass sie mit seinen Worten „kürzere Leitungsbahnen [...] eröffnen zwischen den Sinnen und dem Geiste“ (ebd.). Bewegung versteht er daher nicht bloß als mechanischen Vorgang, sondern vielmehr als „in Kraft umgesetzte Willensenergie“ (Jaques-Dalcroze 1907, 66). Zudem wirkt das körperliche Tätigsein seiner Ansicht nach „klärend und bildend auf unser Denken“ (Jaques-Dalcroze 1994, 4).

Die Verbindung von Körper und Geist bzw. von physischen und intellektuellen Kräften (vgl. Jaques-Dalcroze 1907, 71) war für Dalcroze die zentrale Aufgabe einer zeitgemäßen Erziehung, so dass er bei der Formulierung seiner allgemeinen Intention folgende Worte wählt:

„Mehr als je ist es heute geboten, ihnen [den Kindern und Jugendlichen] zu zeigen, wie Seele und Geist, Unterbewußtes und Bewußtes, Einbildungskraft und Tatkraft aufs innigste zusammenhängen. Zwischen Denken und Handeln darf es fortan nichts Trennendes mehr geben“ (Jaques-Dalcroze 1994, XIII).

Dalcroze kritisiert die Isolation der verschiedenen Dimensionen des Menschen bzw. seiner „beiden Wesenshälften“ durch zu starke Spezialisierung, die dringend einer engen Verbindung der Pole „durch einen einzigen einheitlichen Rhythmus“ weichen muss (Jaques-Dalcroze 1994, 199). Dabei legt er besonderen Wert auf eine „seelisch-leibliche Erziehung“ (ebd., XIII), da er nur in einer verstärkten *Entwicklung der leiblichen Ausdrucksmöglichkeiten* des Menschen, die bislang im Schatten einer vorrangigen Aktivierung und Förderung der geistigen Kräfte stand, *in Verbindung mit der Förderung seiner Empfindungsfähigkeit* die Möglichkeit einer harmonischen Einheit von Körper, Seele und Geist sieht. Denn

„unser Fühlen kann sein Höchstmaß an Intensität nur dann erreichen, wenn alle unsere Fähigkeiten sich in einer einzigen, einigen Harmonie entfalten, wenn Nerven und Muskeln die emotiven Kräfte in machtvoller, einheitlicher und eindeutiger Weise auslösen. Wie sollte man hoffen dürfen, daß die Empfindungskraft des Kindes je zur vollen Blüte gelange, wenn man nicht vom frühesten Alter an und die ganze Schulzeit über seine allerelementarsten Lebensäußerungen kultiviert?“ (ebd., 204)

Leib, Seele und Geist sind in der Konzeption von Jaques-Dalcroze also eng miteinander verknüpft, wobei der Schwerpunkt (auch im Hinblick auf das bestehende und kritisierte Ungleichgewicht dieser menschlichen Dimensionen) auf der körperlichen Bewegung liegt, zumal der musikalische Rhythmus „seinem Wesen nach nichts Verstandesmäßiges sondern etwas Körperliches“ ist (ebd., 32). Um einen Rhythmus vollständig zu erfassen, zu empfinden und zu verinnerlichen,