

Michael Obermaier
Claudia Steinberg
Rita Molzberger
Krystyna Obermaier (Hrsg.)

Tanzpädagogik – Tanzvermittlung



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink • Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen – Böhlau • Wien • Köln

Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto

facultas • Wien

Haupt Verlag • Bern

Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck • Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag • Tübingen

Psychiatrie Verlag • Köln

Ernst Reinhardt Verlag • München

transcript Verlag • Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer • Stuttgart

UVK Verlag • München

Waxmann • Münster • New York

wbv Publikation • Bielefeld

Wochenschau Verlag • Frankfurt am Main

*Das vorliegende Kompendium wurde mit Mitteln der Crespo Foundation Frankfurt, des Instituts für Tanz und Bewegungskultur der Deutschen Sporthochschule Köln sowie des Vereins Elementarer Tanz Köln gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



**Deutsche
Sporthochschule Köln**
German Sport University Cologne

Institut für Tanz und Bewegungskultur
Institute of Dance and Movement Culture



**Immaterielles
Kulturerbe**
Wissen. Können. Weitergeben.

Prof. Dr. Michael Obermaier, Professor für Erziehungswissenschaft an der Katholischen Hochschule NRW, Leiter des Instituts für Forschung und Transfer in Kindheit und Familie (foki) in Köln.

Prof.in. Dr. in. Claudia Steinberg, Universitätsprofessorin für Tanz und Bewegungskultur an der Deutschen Sporthochschule Köln und Leiterin des gleichnamigen Instituts.

Dr. Rita Molzberger, Bildungsphilosophin und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Köln.

Krystyna Obermaier, Dipl.-Sportwissenschaftlerin/Dipl.-Choreografin leitet den Verein Elementarer Tanz in Köln und ist Lehrbeauftragte an der Deutschen Sporthochschule Köln sowie an der Katholischen Hochschule NRW.

<https://modernertanz.com/>

Michael Obermaier
Claudia Steinberg
Rita Molzberger
Krystyna Obermaier
(Hrsg.)

**Tanzpädagogik –
Tanzvermittlung**
**Grundbegriffe. Methoden.
Anwendungsbereiche.**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2024 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile 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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto auf Umschlagseite 1: Fabiola /Adobe Stock.

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5922

ISBN 978-3-8385-5922-3 digital

ISBN 978-3-8252-5922-8 print

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11

1. Teil

Historisch-systematische Rahmung

<i>Michael Obermaier und Amelie Bernal Copano</i>	
Reformpädagogik und Moderner Tanz – eine historiografische Diskursbrücke	17
<i>Gunhild Oberzaucher-Schüller</i>	
Nachspüren – Die Tanzmoderne findet ihre körperliche Ausdrucksweise	29
<i>Yvonne Hardt</i>	
Historische Entwicklungen und Perspektiven im Bereich Tanz in der kulturellen Bildung	41
<i>Christoph Wulf</i>	
Anthropologie des Tanzes	62
<i>Michael Obermaier, Claudia Steinberg und Krystyna Obermaier</i>	
Ästhetisch-kulturelle Bildung, Tanz und Bewegung in der (frühen) Kindheit. Begriffliche Annäherungen, pädagogische und bildungspolitische Herausforderungen	74

2. Teil

Tanzpädagogik und Tanzvermittlung: Inhalte, Methoden und Ziele

<i>Claudia Steinberg und Helena Rudi</i>	
Tanzpädagogik und Tanzvermittlung	103
<i>Nana Eger und Antje Klinge</i>	
Qualität zeitgemäßer Tanzvermittlung	121
<i>Claudia Steinberg</i>	
Tanzforschung und Wirkungsforschung	134

Inhalte

Claudia Steinberg

Tanz – eine systematische Einordnung von Erscheinungsformen und Bedeutungsdimensionen149

Marco Grawunder, Simone Kieltyka und Philipp Sander

Spiel, Theater und Tanz162

Dorothea Weise, Hanne Pilgrim und Stephanie Schroedter

Rhythmik – Musik und Bewegung183

Methoden

Stephani Howahl

Tanzimprovisation im Vermittlungskontext (postdigital) – Definitionen, Ziele, Methoden und Beispiele209

Susanne Quinten

Tanz und Inklusion226

Lea Spahn

Tanzräume243

Ziele

Esther Pürgstaller

Kreativität und Tanz263

Alexia Kaiser, Elke Oppen und Rolf Schwarz

Von wildem Toben und entspanntem Träumen – Körperwahrnehmung durch Tanz bei Kindern279

Helena Rudi

Persönlichkeitsbildung, Bewegung und Tanz – Begründung eines ästhetisch-kulturellen Selbstkonzepts291

3. Teil

Transfer und Anwendungsbeispiele

Michael Obermaier

Qualitäts- und Projektmanagement in der ästhetisch-kulturellen Bildung – eine praxeologische Einführung307

Yvonne Hardt und Martin Stern

Praktiken und Konstellationen von Feedback und Reflexion in kultureller Bildungsarbeit im Tanz326

Krystyna Obermaier

Künstlerisch-pädagogische Konzeption des Elementaren Tanzes: Grundlagen, Methoden und Aktualität	342
---	-----

Nira Priore Nouak

„Ich zerknülle mein Gesicht wie Papier“ Über die Qualität der Tanzvermittlung an pädagogische Fachkräfte in Weiterbildungsprogrammen	364
--	-----

Claudia Steinberg, Derya Kaptan, Krystyna Obermaier und Michael Obermaier

Digitale Tanzbildungsformate	378
------------------------------------	-----

Ulrich Gebhard

Natur als Tanzraum	394
--------------------------	-----

4. Teil

Bildungspolitische Positionen

Michael Obermaier und Patrick Isele

Kinderschutz in der ästhetisch-kulturellen Bildung	411
--	-----

Anke Dietrich und Astrid Lembcke-Thiel

Rechtsrum, linksrum und doch geradeaus? Eine bewegte Selbstbefragung zu Kultureller Teilhabe von Anfang an	420
---	-----

Susanne Keuchel

Quo Vadis Tanzqualifikation? Zur Vision einer Systematischen Tanzpädagogik im Zeichen des gesellschaftlichen Wandels	439
---	-----

Zentrale Begriffsbestimmungen

Rita Molzberger und Michael Obermaier

Zur Semantik des Diskurses über Tanz, Vermittlung und Pädagogik. Kritische Reflexion des begrifflichen Referenzrahmens	453
---	-----

Volker Ladenthin

Ästhetik	465
----------------	-----

Marco Grawunder, Simone Kieltyka und Philipp Sander

Aufgaben	472
----------------	-----

Michael Obermaier und Amelie Bernal Copano

Bildung, Halbbildung, Unbildung	486
---------------------------------------	-----

Gitta Barthel

Choreografie	505
--------------------	-----

<i>Lisa Unterberg</i>	
Digitalität und Medien	511
<i>Susanne Quinten</i>	
Disability	516
<i>Jutta Krauß</i>	
Diversität und Gender	520
<i>Michael Obermaier und Amelie Bernal Copano</i>	
Erziehung	527
<i>Erik Ode</i>	
Figur	535
<i>Esther Pürgstaller</i>	
Kreativität	539
<i>Leopold Klepacki</i>	
Kultur	546
<i>Rita Molzberger</i>	
Leiblichkeit	552
<i>Christoph Wulf</i>	
Mimesis	559
<i>Hanne Pilgrim, Stephanie Schroedter und Dorothea Weise</i>	
Musik	565
<i>Ulrich Gebhard</i>	
Natur	570
<i>Armin G. Wildfeuer</i>	
„Natürlichkeit“ – Intuition und Argument	576
<i>Michael Obermaier und Erik Ode</i>	
Pädagogik	588
<i>Michael Obermaier und Amelie Bernal Copano</i>	
Spiel	596
<i>Claudia Steinberg und Sophie Manuela Lindner</i>	
Üben, Trainieren und Variieren	606
Autor*innenverzeichnis	615

Vorwort

Ein Kompendium zur Vermittlung des Tanzes im deutschsprachigen Raum ist längst überfällig. Umso erfreulicher ist es, dass dieses nun in einer wissenschaftlich hohen Qualität, mit praktischen und kultur- sowie bildungspolitischen Bezügen vorliegt. Ein Studienbuch kann als ein erster Zugang zu einem Themengebiet, aber auch als Nachschlagewerk dienen, weshalb die Herausgeber*innen zur Klärung der Referenzrahmen und für die Rezeption durch eine breite und heterogene Leserschaft ein ausführliches Glossar mitgedacht haben. Das Erscheinen eines Studienbuchs markiert aber auch einen besonderen Punkt in der Entwicklung eines Feldes oder einer Disziplin.

Warum also gerade jetzt ein Studienbuch über den Tanz, das Tanzen und seine Vermittlung?

Tanz ist im deutschsprachigen Feld der Kulturellen Bildung im Vergleich zu Musik, Literatur, oder dem Theater immer noch ein wenig strukturell entwickelter Bereich, was mitunter auch am Aus- und Weiterbildungssystem in diesem Feld liegt. In den letzten zehn, zwanzig Jahren hat sich jedoch einiges an Modellprojekten, verbandlicher Strukturbildung und Forschung entwickelt. Die Tanzszene hat sich strukturell professionalisiert und ist sichtbarer geworden. Aber vielleicht liegt das im Vergleich zu anderen Sparten „Leise“ des Tanzes auch gerade in der Kunstform selbst, an der Bewegtheit und damit Flüchtigkeit, die sich eines wissenschaftlichen und praktischen Diskurses allzu leicht entzieht. Kulturpolitisch wurden dagegen erst in jüngster Vergangenheit Pflöcke eingeschlagen: der Moderne Tanz ist in Deutschland seit 2022 von der UNESCO als immaterielles Kulturerbe anerkannt und die Tanzarchive bemühen sich um eine stärkere Zusammenarbeit und digitale Zugänglichkeit. Das Erbe und die Grundlagen sind reichhaltig, nun gälte es diese umfassend zu vermitteln. Mit der Kultur- und Kunstvermittlung ist es in Deutschland aber ähnlich wie mit dem Tanz selbst: es hat sich in den letzten Jahren viel in der außerschulischen Praxis und in den Kultureinrichtungen getan, aber dass die Kraft und Relevanz der Künste nicht nur in ihrer Rezeption, sondern vor allem auch einer breiten Produktion über alle gesellschaftlichen Milieus hinweg liegt, ist eine Erkenntnis, die sich nur langsam durchsetzt. Das Vermitteln vermittelt sich eben schwerer als das glitzernde Endprodukt auf der Bühne oder die gesellschaftspolitisch bedeutsame Vernissage. Das Vermitteln ist aber die eigentlich nachhaltige Arbeit und dabei selbst ein Stück weit eine Kunst – die Weitergabe, (Selbst-) Reflexion und Verhandlung von Ideen und Haltungen, die Mitgestaltung von Welt und nicht zuletzt die Stärkung von Subjekten.

Tanz und Tanzvermittlung haben es jedoch in der alltäglichen Bildungspraxis schwer: in den Schulen kommt man im Sportunterricht relativ leicht am Tanz vorbei und wo eine Musikschule in nahezu jeder kleineren Kommune leicht zu finden ist, muss man die Tanzschulen – je nach Stilen und Communities oft strikt getrennt – schon gezielter suchen. Der Tanz besitzt leider häufig immer noch einen Gender-Bias, weshalb die Jungen in der Tanzpraxis deutlich unterrepräsentiert sind. Während also die formalen Bildungsfelder mit dem Tanz fremdeln und die non-formalen noch Potenziale entfalten können, boomt der Tanz in informellen Bildungssettings wie den sozialen Medien. Die Plattform TikTok ist mit individualisierten Tanzpraxen eng verknüpft und vieles, was in den Kinder- und Jugendzimmern getanzt wird, wird damit zumindest ein Stück weit sichtbar. Jugendbewegungen zeigen meist in bedeutsame Richtungen: Tanz fängt da an, wo Worte aufhören. In einer von Heterogenität und Ästhetisierung geprägten Welt, kommt dem körperlichen Ausdruck, wie er im Tanz kultiviert ist, eine besondere Bedeutung zu. Wo wir verstandesmäßig der Komplexität unserer Welt und unseres Alltags oft nicht mehr „Herr-werden“, beginnt der Körper zu sprechen. In einem Bildungssystem, in dem die kognitiven Zugänge mehr und mehr die Oberhand gewinnen und zum (Leistungs-)Maßstab aller Dinge werden, melden sich die Körper mit Wucht zurück. Es wäre meines Erachtens wichtig, die Bildung des Menschen gerade in transformativen und unsicheren Zeiten wieder ästhetischer zu praktizieren, um fokussierte Wahrnehmung zu trainieren und allgemeiner Sprachlosigkeit in der Gänge unseres Ausdrucks zu begegnen. Das Vermitteln tänzerischer Praxis ist eine Begleitung beim Suchen und Finden des individuellen Ausdrucks und der eigenen Gestaltungskraft. Ein Studienbuch, das diese Praxis unterstützt, kommt genau zur richtigen Zeit.

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss
Hildesheim, November 2023

Einleitung

„Dass die UNESCO den Modernen Tanz in Deutschland in die Liste des Immateriellen Kulturerbes der Menschheit eingeschrieben hat, ist ein wichtiger Schritt und eine sehr gute Nachricht“, so die derzeitige Staatsministerin und Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien Claudia Roth (2022, o.S.), denn die „generationenübergreifende, internationale und inklusive Praxis des expressiven Tanzes ist eine sehr wichtige Kunstform, die für ein modernes, avantgardistisches und weltoffenes Deutschland steht“ (ebd.).

Moderner Tanz – ein anthropologisches Grundbedürfnis

Diese erfreuliche und sicherlich auch berechtigte Auszeichnung der vier Konzepte des Modernen Tanzes dürfte versierte Kenner nicht überraschen, denn Tanz wird seit Jahrhunderten legitimiert als ein (1) über alle Lebensalter feststellbares anthropologisches Grundbedürfnis leiblich-ästhetischer Natur, als ein (2) universell-transkulturelles Ausdrucksmittel, auch als ein (3) (sub)kulturelles Ordnungs- und Inklusionselement (vgl. Wulf, 2020) und spätestens (4) seit den Abhandlungen des Augustinus von Hippo als eine pädagogisch ernst zu nehmende Erlebnis-, Erfahrungs- und Bildungsoption (vgl. Augustinus, 386; 389). Doch erst der Moderne Tanz leistete in den 1920er Jahren durch seine emanzipatorische, ästhetisch-kulturelle Artikulation einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Revolution: „Waren die Rollen in Staat, Gesellschaft und Kunst lange Zeit klar verteilt, fallen in der Weimarer Republik die Schranken, so auch im Tanz. Plötzlich stehen nicht mehr Konventionen im Mittelpunkt, sondern der Mensch, (...) [d]er Moderne Tanz ist ein Sinnbild der Emanzipation“ (Wulf, 2022, o.S.).

Moderner Tanz – eine bildungspolitisch vernachlässigte Dimension

Diese historisch-systematischen Begründungsebenen indes, die Tanz und Leiblichkeit im Allgemeinen als nicht hintergehbare Dimensionen menschlichen Seins legitimieren und schützen, spielen eine außerordentlich nachrangige Rolle etwa in den pädagogischen Rahmenempfehlungen der Bundesländer für Kindertagesstätten, in den schulischen Curricula oder in den Modulhandbüchern einschlägiger Studiengänge. Vorneweg: Es herrscht eine gravierende Dysbalance – Kognition vor Motion, so die griffige, aber nachdenklich stimmende Kurzformel. Am Bildungsbereich Tanz zeigt sich deutlich das Erfordernis, wie dies Klaus Mollenhauer (1983) schon früh für eine kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie und -praxis postulierte, ideologiekritisch zu entschleiern, wie, warum und welches Wissen die (tanz) pädagogischen Alltags- und Vermittlungspraxen prägt und bestimmt und warum in institutionellen Bildungskontexten die Dominanz kognitiver Inhalte vor ästhetisch-kulturellen Zugängen argumentiert wird; selbiges ist im Bereich der öffentlichen Forschungs- und Projektförderungen nachzufragen.

Moderner Tanz – zukünftige Herausforderungen

Neben diesen unerlässlich kritisch-reflexiven Grundsatzdiskussionen lassen sich zudem viele konstruktive Anknüpfungspunkte für eine tanzpädagogische Anreicherung pädagogischer Praxen identifizieren. Denn in der aktuellen empirischen Aufarbeitung der biopsychosozialen Folgen der pandemiebedingten Schließung von Kindertagesstätten, Schulen und Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit etwa durch die Interministerielle Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona“ (2023) wird zunehmend deutlich, welche Bedürfnisse Kinder und Jugendliche priorisieren und welche Entwicklungsbedarfe sich für die Bereiche Tanzvermittlung und Tanzpädagogik ableiten lassen: Der Abbau des tanzpädagogischen Fachkräftemangels und die Schaffung von verbindlichen Qualifikationsstandards, die Intensivierung von Forschung sowie des trans- und interdisziplinären Austausches oder die Schaffung bildungspolitisch garantierter formaler, non-formaler und informeller Bildungsräume, die allen Menschen von Anfang an nicht nur Sport und Bewegung, sondern ebenfalls die Begegnung mit dieser grundlegenden anthropologischen Ausdrucksform ermöglichen, stellen zentrale und noch zu leistende Herausforderungen dar – insbesondere seit der Aufnahme des Modernen Tanzes in die repräsentative Liste des Immateriellen Kulturerbes der Menschheit.

Zum Hintergrund des Compendiums

Die in der Performativität des Modernen Tanzes wirksame inklusive, grenzüberschreitende und emanzipatorische Kraft, „sich gegenüber dem Fremden zu öffnen und Erfahrungen im Umgang mit kultureller Vielfalt zu machen“ (Wulf, 2020, S. 129), lässt sich für die Sphäre der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen der Tanzkunst, der Tanzvermittlung und der Tanzpädagogik in dieser Hinsicht bislang nur in Ansätzen und vereinzelt feststellen. Im Gegenteil: Allein schon innerhalb der vier Konzeptionen des Modernen Tanzes herrscht „eine, zumindest was den Anschluss an bildungstheoretische Diskurslinien betrifft, irritierende Sprachlosigkeit“ (Molzberger & Obermaier, 2017, S. 284), die sich im Diskurs etwa zwischen tanzkünstlerischen, sportdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Vertreter*innen fortschreibt. Während die einen (Be-)Forschung, Didaktisierungen oder Qualitätsstandards als nicht hinnehmbare Verkürzungen und Einschränkungen von künstlerisch-kultureller Freiheit werten, fordern andere dies gerade als notwendige Legitimationsgrundlage zur Schaffung einer Freiheit ermöglichenden und Menschenrechte schützenden Sozialräumlichkeit. Fraglos ist Vorsicht geboten, das komplexe Phänomen Tanz allzu schnell der Deutungshoheit einer normativen Kraft des Faktischen oder einer evidenzbasierten Allmachtsempirie zu überlassen und so schwerlich einholbare Sinnstrukturen auf leicht versteh- und messbares Niveau zu schrumpfen. Aus der hier vertretenen kritisch-emanzipatorischen Tradition heraus wird zudem klar abgelehnt, den anthropologischen Eigenwert des Tanzes zugunsten der Kompetenzförderung in anderen Bereichen zu missbrauchen.

Zur Zielsetzung des Kompendiums

Vielmehr scheint eine kritische Überprüfung der konstruierten und teilweise romantisch verkärten Modellierungen von Tanz als Schon-, Schutz- oder eskapistischer Raum zukunftsfrächtig und geboten. Ein vornehmlich erziehungswissenschaftlich orientierter Beitrag zur Schließung dieser noch offenen Lücke im Bereich Tanzvermittlung und Tanzpädagogik soll mit dem vorliegenden Kompendium geleistet werden, indem dezidiert das in den Fachwissenschaften bislang nur wenig beachtete Thema multidimensional, inter- und transdisziplinär aus historiografischer, anthropologischer, bildungsphilosophischer, pädagogisch-psychologischer, sportwissenschaftlicher, künstlerischer, praxeologischer und politischer Perspektive kritisch diskutiert und fachwissenschaftlich im Sinne einer Theorie für Praxis aufbereitet wird. Mit diesem Kompendium, das an Forschende, Lehrende, Studierende und Lernende, Vertreter*innen der Bildungs-, Kultur- und Sozialpolitik als auch an tanzinteressierte Laien adressiert ist, verbinden wir die Hoffnung, disziplinäre Anschlüsse zu schaffen, Diskursbrücken zu bauen, Sprachlosigkeiten zu überwinden und so zur wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung eines bislang zu wenig beachteten, aber hoch emanzipatorischen Phänomens beizutragen: dem Modernen Tanz.

Zur Architektur des Kompendiums

Die Annäherung an das komplexe Phänomen Tanz kann – und das ist unsere feste Überzeugung – nur inter- und transdisziplinär gelingen. Insofern bilden die insgesamt 41 ausgewiesenen Autor*innen – von Nachwuchswissenschaftler*innen über arrivierte Expert*innen bis hin zu erfahrenen Praktiker*innen – die für dieses Vorhaben notwendige Vielfalt der Zugänge und Diversität der Betrachtungsweisen ab. Die Publikation gliedert sich dabei in vier tragende Teile, die von einem Vorwort, einer Einleitung sowie dem mit Begrifflicher Referenzrahmen überschriebenen Appendix gerahmt wird. Die in Teil 1 Historisch-systematische Rahmung versammelten fünf Beiträge reflektieren Entwicklungen, Hintergründe und Ziele des Modernen Tanzes seit seinem Entstehen in den 1920er Jahren aus erziehungswissenschaftlicher, tanzhistorischer, tanzwissenschaftlicher, anthropologischer sowie begriffshermeneutischer Sicht. Der mit Tanzpädagogik und Tanzvermittlung: Inhalte, Methoden und Ziele benannte 2. Teil versammelt insgesamt 12 Beiträge in vier Abschnitten zu je drei Beiträgen. Während im ersten Abschnitt grundlegende Klärungen in den Themenfeldern Tanzvermittlung und Tanzpädagogik, Qualität und Wirkungsforschung vorgenommen werden, widmet sich der folgende Abschnitt den diversen Inhalten von Tanzvermittlung. Daran anschließend werden improvisatorische, inklusive und raumsoziologische Methoden im Modernen Tanz aufgezeigt, die schließlich in Abschnitt vier von den Zielsetzungen in den Bedeutungsfeldern Kreativität, Körperwahrnehmung und Persönlichkeitsbildung fundiert werden. Teil 3 bündelt sechs Beiträge, die aus einer genuin praxeologischen Perspektive Transfer und Anwendung fokussieren: Qualitäts- und Projektmanagement, Feedback- und Reflexionsformen, konkrete Anwendung am Beispiel des Elementaren Tanzes,

Weiterbildungsperspektiven im Tanz, digitale Tanzformate und Natur als Tanzraum zeigen die Vielfalt der Praxiszugänge auf. Die im 4. Teil vereinten Beiträge nehmen Bildungspolitische Positionen ein, indem grundsätzliche Anfragen an den Kinderschutz im Tanz, an Kulturelle Bildung von Anfang an sowie an die Qualität einer zeitgemäßen Ausbildung von Tanzpädagog*innen gestellt werden. Der mit Begrifflicher Referenzrahmen betitelte Anhang vertieft in 20 Beiträgen tragende Grundbegriffe und Fundamentalkategorien der Tanzvermittlung und der Tanzpädagogik.

Danksagung

Die Planung und Realisierung eines derart umfänglichen Werkes kann natürlich nur durch die tatkräftige und engagierte Unterstützung zahlreicher Personen und Institutionen gelingen. In besonderem Maß gilt unser Dank daher Friederike Schönhuth und Hanna Knell von der Crespo Foundation in Frankfurt, die als unsere langjährigen Kooperationspartner*innen nicht nur die Finanzierung dieser Publikation, sondern zahlreiche Fachtagungen und Projekte im und zum Modernen Tanz ermöglichten. In gleicher Weise danken wir dem Verein Elementarer Tanz, der Deutschen Sporthochschule Köln sowie der Katholischen Hochschule NRW für die finanziellen, strukturellen und personellen Unterstützungen. Für die stets zugewandte, konstruktive und fundierte Zusammenarbeit danken wir verlagsseitig Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner ebenso wie unseren studentischen Hilfskräften Marie Füll und Laura Schurff für ihre tatkräftige redaktionelle Hilfe. Und schließlich gilt unser Dank allen Autor*innen, die mit Ihrer Expertise dazu beigetragen haben, dass drängende und in dieser Dichte bislang nicht geleistete Reflexionen im Themenfeld Tanzvermittlung und Tanzpädagogik zusammengeführt und aktuelle Diskurse und Erkenntnisse in dieser Vielfalt in diesem Kompendium gebündelt werden konnten.

Michael Obermaier, Claudia Steinberg, Rita Molzberger, Krystyna Obermaier
Köln, Januar 2024

Literatur

- Augustinus von Hippo (389 n.Chr./2002). *De musica*. Hamburg.
- Interministerielle Arbeitsgruppe der Bundesregierung (2023). *Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona*. Abschlussbericht. Berlin & Bonn.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München.
- Molzberger, R. & Obermaier, M. (2017). Anthropologische und bildungstheoretische Annotationen zu den Konzepten des Modernen Tanzes. In: Fleischle-Braun, C., Obermaier, K. & Denise Temme (Hrsg.). *Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes*. Bielefeld. S. 267-297.
- Roth, C. (2022). Deutsche UNESCO Kommission. Pressemitteilung vom 30.11.2022.
- Wulf, C. (2020). Anthropologische Dimensionen des Tanzes. In: Brandstätter, G. & Wulf, C. (Hrsg.). *Tanz als Anthropologie*. München. S. 121-131.
- Wulf, C. (2022). Deutsche UNESCO Kommission. Pressemitteilung vom 30.11.2022.

1. Teil

Historisch-systematische Rahmung

Michael Obermaier und Amelie Bernal Copano **Reformpädagogik und Moderner Tanz – eine historiografische Diskursbrücke**

Zusammenfassung

In einem weiten Begriffsverständnis ist jegliche Pädagogik Reformpädagogik, sofern sie Kritik am Bestehendem übt und durch Reformen eine Verbesserung der Verhältnisse intendiert. Der vorliegende Beitrag allerdings nimmt in einer fokussierten Perspektive den Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert – die Geburtsstunde des Modernen Tanzes – in den Blick und zeigt entlang eines Ordnungsversuches auf, dass die Rede von *der* Reformpädagogik eine Verkürzung der Vielfalt der Ansätze und der dahinterliegenden, teils konträren Ideologien darstellt. Im Folgenden werden dabei nicht die Impulse etwa aus der Gymnastik- oder der Kunsterziehungsbewegung auf tanzpädagogische Konzeptionen des Modernen Tanz fokussiert. Vielmehr werden gleichsam als kritische Kontrastfolie aus einer genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektive die zentralen pädagogischen Momente jener Zeit herausgearbeitet und mit Zieldimensionen des Modernen Tanzes verbunden. Ziel dieses notwendig kursorisch gehaltenen Überblicks ist vielmehr die Schaffung einer systematisch-historiografischen Diskursbrücke hin zur Diskursarena „Moderner Tanz“ auf dem Fundament eines schillernden wie umstrittenen Begriffs, der dessen ungeachtet „noch immer populär“ (Uhlig, 2023, S. 39) ist: Reformpädagogik.

Summary

In a broad understanding of the term, all pedagogy is reform pedagogy if it criticizes the status quo and aims to improve conditions through reform. This article, however, takes a focused perspective on the transition from the 19th to the 20th century – the birth of modern dance – and uses an attempt at an order to show that talking about reform pedagogy is an abbreviation of the diversity of approaches and the sometimes contradictory ideologies behind them. In the following, the impulses from the gymnastics or art education movements, for example, are not focused on dance pedagogical concepts of modern dance. Rather, the central pedagogical moments of that time are worked out from a genuinely educational perspective as a critical contrasting foil, as it were, and linked with the target dimensions of modern dance. The aim of this necessarily cursory overview is rather to create a systemic-historiographical discourse bridge to the discourse arena of “modern dance” on the foundation of a dazzling and controversial term that is nevertheless “still popular” (Uhlig, 2023, p. 39): reform pedagogy.

Schlagworte: **Reformpädagogik, Begriffsordnung, Moderner Tanz**

1 Diskursarena Reformpädagogik – Annäherung an ein problematisches Phänomen

Reformpädagogik ist ein catch-all-Begriff für pädagogisch, (kultur)politisch und ideologisch teils hoch unterschiedliche Reformansätze in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Das Erstarken der pädagogisch intendierten Reformen ist mit Jörg-W. Link (2018, S. 16) als ein weltweites Phänomen mit den geografischen Schwerpunkten in (West)Europa und Nordamerika zu verstehen.

Jürgen Oelkers (1989, S. 9) taxiert die „Reformpädagogik“ als eine eigene *historische Epoche* in der Zeit zwischen 1890 und 1933, betont aber gleichzeitig, dass es kein bestimmtes Anfangsdatum gäbe (ebd., S. 21; H. i. O.): „Es gibt keinen Auslöser der Reformdiskussion, denn das würde implizieren, vorher habe keine Auseinandersetzung über pädagogische Reform stattgefunden.“ Ebenfalls kritisch kann der mit dem Machtantritt der Nationalsozialisten in Deutschland 1933 verortete Niedergang der reformpädagogischen Bewegungen betrachtet werden, denn, wie dies Edgar Weiß (2023, S. 20; vgl. Koerrenz, 2014, S. 113f.) zu bedenken gibt, diverse

„reformpädagogische‘ Konzepte wiesen faschismusauffine Aspekte auf und eine Reihe ‚reformpädagogischer‘ Innovationen wurde auch im ‚Dritten Reich‘ fortgesetzt, so dass das Jahr 1933 keineswegs – was überhaupt allenfalls für den NS-Herrschaftsbereich hätte plausibel sein können – schlüssig generell mit dem Ende der ‚reformpädagogischen‘ Ära identifizierbar ist.“

Das Zentrum der Diskussionen und praktischen Feldversuche, so Helmwart Hierdeis (2023, o. S.), die zahlreiche Impulse und Inspirationen vorwiegend aus dem europäischen Ausland fortführten, lag anfangs in Deutschland. Diese Reformbewegungen wurden jedoch durch den Nationalsozialismus, dessen repressives Regime die Bildungspolitik ideologisch vereinheitlichte, in den 1930er und 1940er Jahren im europäischen Ausland und in Übersee weitergeführt. Letztgenannten Aspekt, nämlich inwieweit die Reformpädagogik als ein internationales Netzwerk zu verstehen oder doch eher als deutsche Reformbewegung aufzufassen sei, diskutiert Ralf Koerrenz (2014) ausführlich und zeigt auf, „dass Reformpädagogik als ein pädagogisch-politisches Projekt verstanden werden müsse, in dem das Eigenrecht der Lernenden und die Zielsetzung einer internationalen Verständigung wesentliche Gesichtspunkte sind“ (ebd., S. 114).

Das Forum, in dem die Diskussion über diese neue Pädagogik und die Entwicklung der Reformpädagogik als internationales Netzwerk stattfand, war der noch heute existierende *Weltbund für Erneuerung der Erziehung*, die „älteste internationale Gelehrten-gesellschaft/Scientific Community und zugleich praxisnahe pädagogische Gemeinschaft“ (von Carlsburg & Wehr, 2011, S. 625; ausführlich zur Historiografie vgl. <https://wef-wee.net/de/>). Dieser internationale Weltbund umfasste von Anfang an unterschiedliche pädagogische Berufsstände und galt als eine Art „Habitat für eine

globale pädagogische Gemeinschaft mit Friedensauftrag“ (ebd.). Die erste Konferenz dieses Weltbundes, zunächst als *New Education Fellowship*, später *World Education Fellowship* (WEF) (ebd.) bekannt, fand 1921 in Calais statt. Das Thema dieser Konferenz lautete „Creative Self-Expression of the Child“. Die zweite Konferenz folgte 1923 in Montreux, die dritte 1925 in Heidelberg, und die vierte 1927 in Locarno. Die Teilnehmer*innenliste dieser stark besuchten internationalen Tagungen dokumentiert die Netzwerkstruktur auf internationaler Ebene. Unter den Teilnehmenden waren pädagogische Koryphäen wie Martin Buber, Alexander Sutherland Neill, Paul Geheeb, Maria Montessori, John Dewey, Ovide Decroly, Georg Kerschensteiner und viele andere (vgl. Koerrenz, 2014, S. 130; von Carlsburg & Wehr, 2011).

Die große Bandbreite reformpädagogischer Artikulationen zeigt sich nicht nur in der ideologisch-politischen Verortung und der Internationalität. Gleichfalls umstritten ist, ob Reformpädagogik als ein Epochenbegriff oder als Leitgedanke oder Denkform zeitgenössischer Pädagog*innen angemessen umrissen ist, oder ob es in Anbetracht der Heterogenität und Spannweite an Ansätzen sinnvoller wäre, nicht von *der* Reformpädagogik, sondern nur noch im Plural von *Reformpädagogiken* zu sprechen (vgl. Keim, Schwerdt & Reh, 2016). Trotz dieser Debatten hat sich in der üppigen Rezeptionsgeschichte der Begriff Reformpädagogik als semantische Klammer etabliert. Als Zwischenfazit kann rückblickend mit Skiera (2010, S. 8) festgehalten werden, dass Reformpädagogik insbesondere als Schulpädagogik erfolgreich war.

2 Soziokulturelle und ökonomische Transformation als Herausforderung für die Pädagogik

Wird die Frage nach den sozioökonomischen und kulturellen Hintergründen dieser reformorientierten Epoche gestellt, so wird schnell deutlich, dass die „Reformpädagogik (...) Teil sozialer und kultureller Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ (Link, 2018, S. 16) war, die in ihrer Ganzheit Antworten auf die enormen Umwälzungen in Folge beschleunigter Industrialisierung und Technisierung, steigender Urbanisierung, der entstehenden Unterhaltungsindustrie oder der Massenzivilisation suchte. Fritz Blättner (1973, S. 259) zeichnet folgendes Bild:

„Die Deutschen, bisher ein Bauernvolk mit einer aristokratisch-grundherrlichen und einer gelehrten Oberschicht werden jetzt ein Industrievolk. In rasch aufstiegsenden Städten ballen sich Arbeitermassen zusammen, eine geschichtslose bürgerliche Unternehmer-schicht übernimmt in der Wirtschaft die Führung. Um diese neue Welt der Hochöfen, der Eisenbahnen, des Weltmarktes, des Arbeiterproletariats geistig zu meistern, bedurfte es freilich anderer Denkmittel, als es die Philosophie (...) geliefert hatte.“

Auch war die damalige kulturpolitische Stimmung nach dem Scheitern der deutschen Revolution 1848 drückend, „Schopenhauer wurde Modephilosoph wegen seines Pessimismus, (...) die graue Öde der Verzweiflung sah die Geschlagenen an“ (ebd.). Diese

sich transformierende Gesellschaft benötigte dringend eine für die Zukunft tragfähige Perspektive: Slogans wie *Neue Erziehung – Neue Menschen* oder *Neue Schule – Neue Lehrer* markierten für die deutsche Reformpädagogik die Sattelzeit der Erneuerung, die international als *New Education*, *Progressive Education* oder *Écoles Nouvelles* benannt wurde (vgl. Link, 2018, S. 17). Der Boden für eine reformoffene Haltung, so Ralf Koerrenz (2019, S. 44), wurde bereits im 18. Jahrhundert gelegt, denn die mit der Aufklärung erreichte Öffnung bislang geschlossener Reproduktionsstrukturen erlaubte nunmehr die Kritik an und die Aufklärung von Missständen der Gegenwart. Reformpädagogik ist in dieser Lesart die pädagogische Seite einer umfassenden Kulturkritik und gleichzeitig ist Reformpädagogik die kulturkritische Seite einer Pädagogik, die für die vormoderne und lebensferne Seite von Erziehung und Bildung steht:

„Als eine Form der Kulturkritik (neben z. B. ästhetischen oder unmittelbar politischen Ausdrucksformen) ist Reformpädagogik eine Bewältigungsstrategie für den Umgang mit der die Moderne kennzeichnenden Offenheit. In einer Situation der relativen Unsicherheit und Ungewissheit bildet sich auf der Projektionsfläche „Reformpädagogik“ jenes Spektrum an Möglichkeiten ab, wie Kultur im Falle einer alternativen Gestaltung von Lehren und Lernen, Erziehung und Bildung auch ganz anders (das heißt: besser) sein könnte“ (ebd., H. i. O.).

Exemplarisch für diesen Reformwillen kann die von Kaiser Wilhelm II. einberufene Schulkonferenz 1890 in Berlin erwähnt werden, in der die Reform der Schule entlang von drei Kritikpunkten eingefordert wird (vgl. Oelkers, 1989, S. 21):

1. Lebensferne der Schule
2. Stoffliche Überfrachtung
3. Unzureichende Persönlichkeitsbildung

Es ist evident, dass diese Rede nicht den (nicht datierbaren) Beginn einer reformpädagogischen Epoche einläutet, vielmehr zeigen diese einschneidenden Forderungen auf, dass für die drängenden zeitgeschichtlichen Fragen bereits „ein Reservoir an Reformideen vorhanden [waren; MO/ABC], die nun allmählich immer mehr eine sich gewandelte Öffentlichkeit interessierten“ (ebd.), nachdem sie über Jahrzehnte kaum öffentlichkeitswirksam in pädagogischen Expert*innenkreisen diskutiert wurden (zu den Pädagog*innen vor und während der Reformpädagogik vgl. Obermaier & Hoffmann, 2013).

Nun war die Zeit, in der die konventionelle „Alte Schule“ mit ihrer autoritären, leibfeindlichen, lebensfernen und reproduktiven Struktur in weiten Kreisen der pädagogisch affizierten Menschen radikal in Frage gestellt wurde. Die Kritik, so Ehrenhard Skiera (2010, S. VII), wurde maßgeblich von einer allgemeinen Stimmung der Kultur- und Zivilisationskritik genährt, die als Reaktion auf die Herausforderungen der modernen Welt in sämtlichen Gesellschaftsschichten entstand. Trotz des vorherrschenden Pessimismus mischten sich oft auch Hoffnungen auf eine positive Entwicklung von Mensch und Gesellschaft oder sogar – im Sinne eines dramatisierten Messianismus (etwa bei Key oder Montessorie: das Kind als „Erlöser“, „Heiligkeit“,

„Majestät“) – auf eine paradiesische Vollendung der Menschheitsgeschichte in diese Diskussion ein. Insofern war der Kulturpessimismus keinesfalls ausschließlich, Reformen schienen möglich und nötig, die Hoffnung auf eine endgültige Wende zu einem besseren Leben galt den Reformpädagog*innen als berechtigt.

3 Persönlichkeiten und Bewegungen

Obschon im Heimatland ein Misserfolg, erfuhr der von Ellen Key im Jahre 1900 erschienenen Titel „Das Jahrhundert des Kindes“ in Deutschland (1902) eine überwältigende Resonanz und wurde geradezu ein Kultbuch der deutschen reformpädagogischen Bewegung. Die Botschaft war unmissverständlich und scharf: Es soll Schluss sein mit dem „Seelenmord in den Schulen“ (Key, 2020, S. 143) und mit anderen pädagogischen und gesellschaftlichen Verbrechen an Kindern:

„Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluß der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben. Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre ihr Leben auf Schulbänken damit zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester“ (ebd., S. 144).

Mit dieser neuen Stoßrichtung einer „Pädagogik vom Kinde aus“ traf Ellen Key exakt den neuralgischen Kritikpunkt der deutschen Reformbewegungen am bestehenden System.

Auf dem Prüfstand der umfassenden Schul-, Kultur- und Gesellschaftskritik standen zahlreiche Themen, wie dies nachfolgend in neun Punkte gebündelt wird (vgl. Uhlig, 2023, S. 41ff.; Koerrenz, 2014; 2019):

1. das autoritäre Generationenverhältnis mit seinen Auswirkungen auf Familie, Schule und Gesellschaft,
2. die als ineffektiv und praxisfern empfundenen Bildungsanforderungen der Schule und die obrigkeitshörige Erziehung,
3. die Doppelmoral in Gesellschaft, Erziehung und Kirche,
4. das selektive Schulsystem,
5. die Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung der Mädchen,
6. die zunehmende Spezialisierung und Funktionalisierung zuungunsten ganzheitlicher Menschenbildung,
7. die wachsende Entfremdung und Distanz zwischen Mensch und Natur, Rationalität und Emotionalität,
8. der Verlust von Identität, Kultur und Ästhetik, Gemeinschaft und Gemeinsinn und schließlich
9. die Ausbreitung von Militarismus, Nationalismus und Chauvinismus in Politik, Gesellschaft und Schule.

Entlang dieser idealtypisch zusammengefassten Momente von Kritik formierte sich eine internationale Reformbewegung als Zusammenschluss unterschiedlicher pädagogischer Strömungen wie Kulturkritik und Jugendbewegung als Initiation (Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche, Paul de Lagarde), Kunsterziehungsbewegung (Ferdinand Avenarius, Alfred Lichtwark, Rudolf Hildebrand), Landerziehungsheimbewegung (Hermann Lietz, Paul Geheeb, Gustav Wyneken, Kurt Hahn), Arbeitsschulbewegung (Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Paul Oestreich), Moralpädagogik (Friedrich Wilhelm Foerster), Einheitsschulbewegung (Johannes Tews), Sozialpädagogik (Paul Natorp), die Pädagogik vom Kinde aus (Ludwig Gurlitt, Ellen Key, Johannes Gläser, Fritz Gansberg, Heinrich Scharrelmann), Hauslehrerschule (Berthold Otto), Waldorfpädagogik (Rudolf Steiner), die Jena-Planschule (Peter Petersen) und weitere (vgl. Uhle, 2023, S. 42; Link, 2018, S. 17; Böhm & Seichter, 2018, S. 395; ausführlich zu den einzelnen Strömungen siehe Skiera, 2010).

Als bekannte internationale Protagonist*innen sind Maria Montessori (1870-1952), Elisabeth Rotten (1882-1964), John Dewey (1859-1952) oder Célestin Freinet (1896-1966) zu nennen. Neuere Studien entdecken weitere Akteure und weiten den Kreis reformpädagogischer Autoritäten, die vormals zweitrangig waren oder gar ignoriert wurden, wie beispielsweise Giuseppina Pizzigoni, die als Gegenspielerin Maria Montessoris und Begründerin einer femininen Pädagogik gilt (vgl. Chistolini, 2015; Obermaier, 2016).

4 Innovationen und Transferwirkungen der reformpädagogischen Erprobungen

Wie wirksam war die „Reformpädagogik“? Wieweit hat sie die Schule tatsächlich durch die Reformpädagogik verändert? Die Antwortsuche kann in diesem notwendig begrenzten Beitrag nicht umfänglich dargestellt werden. Ein signifikantes biografischen Beispiel aber sollte genügen, um die Alltagsnähe der Reformpädagogik zu illustrieren:

„Die Schulbank. Sie war eine typische Erfindung des „schulischen Lernens“ in der „alten Schule“ – ein spezielles Schulmöbel, vielleicht der Kirchenbank nachempfunden, aus massivem Holz, schwer beweglich und verschraubt, kathederorientiert, ausgestattet mit Tintenfassern und Ablagen für Griffel, Stifte und Federhalter, gut geeignet eine große Zahl von Schülern in einem begrenzten Raum zum Stillsitzen, Zuhören, Lesen und Schreiben zu bringen, ohne lebhaftige Bewegung und Unruhe. Dieses Möbel füllte die Klassenzimmer fast aller öffentlichen Schulen zwischen 1850 und 1950 – in solch einer Schulbank bin ich 1932 in einem Dorf zur Schule gekommen. Doch dann, nach einem halben Jahr, zogen wir nach Magdeburg, und dort ging ich in die Anfangsklasse der Berthold-Otto-Versuchsschule. Dort saßen wir auf beweglichen Stühlen an kleinen Tischen, die man auch im Kreis oder in Gruppen zusammenstellen konnte“ (Schulze, 2011, S. 766 f.; H. i. O.).

Viele weitere Innovationen und heute im Alltag verankerte Transferwirkungen lassen sich feststellen, exemplarisch seien einige genannt: eine kind- und lerner*in-

nengerechte Architektur der pädagogischen Institutionen, die Abschaffung der Körperstrafen, der Abbau geschlechtsspezifischer Bildungsungerechtigkeit durch Koedukation von Jungen und Mädchen. Mit Blick auf Unterricht und Schule lassen sich viele Innovationen identifizieren, so etwa Offener Unterricht, freie Arbeit und Atelierarbeit, Unterricht nach dem gemeinsam abgestimmten Wochenplan, Gruppenunterricht und der Begriff der Freiheit in der pädagogischen Situation, Projektunterricht und Projektarbeit, die projektorientierte, fächerübergreifende „Weltorientierung“ in niederländischen Reformschulen oder persönliches Erleben als Ausgangspunkt des Lernens entlang der Kulturtechniken Lesen und Schreiben im Medium des Ausdrucks seelischen Tiefenerlebens, im Medium der künstlerischen Darstellung eines individuell bedeutsamen Erlebnisses oder im Medium der Darstellung eines gemeinsamen Erlebnisses.

Rückmeldung statt Noten, Arbeitsmittel und Arbeitsecken statt lehrer*innenzentrierter Frontalunterricht, innere Schulreform in Form von partizipativer Schulleitung mit Schüler*innenparlament und demokratische Schulkultur statt adultistisch-autokratische Schulführung, dies sind nicht zu überschätzende Erbschaften reformpädagogischer Bemühungen, auch wenn hier viele Faktoren zusammenwirken, so dass eine Trennschärfe zwischen Effekten reformpädagogischer Intention und staatlich inkorporiertem Zeitgeist nicht immer gegeben ist. Unbenommen ist dennoch, diese Innovationen sind auch und vor allem das Verdienst dieser Reformbewegungen, die „„Reformpädagogik“ ist wirksam geworden; sie hat das Gesicht der Schulen verändert. Vieles von dem, was sie angestrebt hat, konnte bis heute kaum oder gar nicht im öffentlichen Schulwesen umfassend verwirklicht werden“ (ebd.; H.i.O.). Nach der Reform ist also, so bleibt kulturoptimistisch zu hoffen, vor der Reform!

5 Reformpädagogik und Moderner Tanz: eine diskursive Brücke

Wie in Kapitel 3 entlang von neun Dimensionen der Kritik der reformpädagogischen Bewegungen aufgezeigt, geht es im Grunde um die Schaffung einer neuen, aufgeklärten und somit modernen Gesellschaft, um „den neuen Menschen“ (Lischewski, 2015, S. 34) als Antwort auf die durch Industrialisierung, Technisierung, Imperialismus, Aufklärung und ökonomischen Veränderungen bedingten umfassenden Kulturkrise. Fragt man nach dem dahinterliegenden Menschenbild, so wird schnell deutlich, dass der gemeinsame Fokus der Reformabsichten auf Kindern und Jugendlichen liegt:

„Doch dass man jetzt überhaupt vom Kinde – und eben nicht mehr vom Menschen – ausgeht, dass mithin also die Kindheit als eine in sich selbst sinnvolle und an sich zu würdigende Phase des Menschseins begriffen wurde, deren Wert sich nicht darin erschöpft, ein möglichst schnell zu überwindendes Durchgangsstadium zum Erwachsenen zu bilden, das war in der Tat eine zentrale Gemeinsamkeit, in welcher die gegensätzlichen Positionen geeint und aufgehoben waren“ (ebd., S. 38).

Unter dem Leitmotiv einer u. a. von John Dewey initiierten „new education“ und „child-centeredness“ war im Sinne einer fundamentalen Schulkritik auch für die pädagogischen Praxen klar, „we teach children, not subjects“ (Oelkers, 2018, S. 51). Zieldimension war nun nicht mehr die Reproduktion tradierten Kulturwissens, wo Lernen und Sozialisation als kritik- und alternativlose Rezeption gedacht waren, sondern die aktive, eigensinnige und subjektive Beschäftigung mit Welt.

Fragt man nach Zusammenhängen und Einflüssen von Reformpädagogik und Modernem Tanz, dann lassen sich überraschenderweise in der vorliegenden, sehr umfangreichen erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Reformpädagogik keine weiterführenden Überlegungen oder Studien finden. Gleichzeitig gibt es außer einzelnen Arbeiten keine wissenschaftliche Tradition der Auseinandersetzung mit den historischen Zusammenhängen reformpädagogischer und tanzpädagogischen Schnittstellen (siehe auch Hardt in diesem Band). Aufzufinden ist neben der Dissertation von Gabriele Postuwka (1999) zu einer Synthese deutschsprachiger und anglo-amerikanischer Tanzerziehungskonzepte aus dem Jahr 1999 unter Zuhilfenahme einer heuristischen Suche mit der Verschlagwortung „Reformpädagogik & Moderner Tanz“ in der Datenbank des Portals Kulturelle Bildung online (www.kubi-online.de) lediglich ein Treffer zum Zusammenhang von Kultureller Bildung und reformpädagogischer Forderung nach Partizipation (vgl. Zirfas, 2015). Ohne den Anspruch auf Schließung dieser noch offenen Diskurslücke zu verfolgen, so sollen in den folgenden Überlegungen einige Gemeinsamkeiten betont werden.

Ähnlich der großen Heterogenität der im Sammelbegriff Reformpädagogik zusammengefassten Strömungen kann die „europäische Tanzkultur der Moderne (...) als ein verzweigtes, kulturell mehrfach kodiertes Rhizom (...), als ein verästelter, wuchernder Busch ohne eindeutige Genealogie“ (Klein, 2010, S. 133) dargestellt werden, als eine „Form der Gesellschaftskritik“ (ebd., S. 137), als Befriedigung des Bedürfnisses nach „Selbstbestimmung, Freiheit und Körperlichkeit“ (Müller & Stöckemann, 1993, S. 8). Diese Neuausrichtung auf und Hinwendung zur Subjektivität bildet sich auch im Modernen Tanz als Emanzipation von der bisherigen Domestizierung, Instrumentalisierung und Verobjektivierung des Körpers im klassischen Ballett ab (vgl. Klein, 2010, S. 137f.):

„Dieses epochale Verständnis von Moderne, das sich von der Idee einer beständigen Dialektik von Tradition und Moderne abwendet, wie sie für die Modernisierung des Balletts typisch war und ist, konkretisierte sich im modernen Tanz in einer radikalen Umdeutung des Tanzkörpers: Der moderne Tanz subjektivierte den Körper. Er galt nicht mehr nur als Objekt, sondern wurde zum Agens, indem er zum Medium individueller Freiheit, zum Ort der Utopie erklärt wurde: der Körper wurde als natürlich authentisch vorgestellt und das Tänzer-Subjekt in Beziehung zu irrationalen Welten des kosmischen Ganzen gesetzt.“

Erosion und Zerfall überkommener Werte, wie dies Hedwig Müller und Patricia Stöckemann (1993, S. 8ff.) aufzeigen, standen nicht zuletzt mit dem Niedergang

eines Wirklichkeitsbegriffs in Zusammenhang, dessen kausal-mechanistisches Weltbild durch neuere physikalische Erkenntnisse ad absurdum geführt wurde. Etwa mit Max Plancks Quantentheorie und Albert Einsteins Relativitätstheorie hatte die „tradierte raum-zeitliche Zuordnung ihre Gültigkeit verloren“ (ebd.). Wie sich dieses Ende der großen Erzählungen von überdauernden Wahr- und Gewissheiten auf die Kunstwelt auswirkte, bringt Wassily Kandinsky in seinem Buch „Über das Geistige in der Kunst“ (2014, S. 15f.) zum Ausdruck:

„Ein wissenschaftliches Ereignis räumte eins der wichtigsten Hindernisse aus diesem Weg. Das war die weitere Teilung des Atoms. Das Zerfallen des Atoms war in meiner Seele dem Zerfall der ganzen Welt gleich. Plötzlich fielen die dicksten Mauern. Alles wurde unsicher, wackelig und weich. Ich hätte mich nicht gewundert, wenn ein Stein vor mir in der Luft geschmolzen und unsichtbar geworden wäre. Die Wissenschaft schien mir vernichtet: ihre wichtigste Basis war nur ein Wahn, ein Fehler der Gelehrten.“

Die totale Betonung des Subjektiven trat an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert dem von Kultur, Wissenschaft, Gesellschaft und Politik ausgehenden „Objektiven“ entgegen, es mehrten sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Reformbemühungen, das Innere des Menschen und seine Individualität vor Technik und Kapitalismus zu retten (vgl. Seichter, 2012, S. 220). Die Orientierung an der bislang unangezweiften Objektivität der Dinge war ebenso obsolet geworden wie die unhintergehbare Autorität der älteren Generation. Als Gegenentwurf zu dem stilisierten, unpolitischen und in seiner Bewegungsartikulation determinierten Tanzkörper des Balletts übte der Moderne Tanz klar und deutlich Gesellschaftskritik,

„indem er das Konzept eines zivilisations- und technikfeindlichen Naturkörpers schuf und dieses an die moderne Idee eines autonomen, individualisierten und authentischen Subjekts band. Entsprechend gilt die Sprache des Körpers als offen, variabel, als subjektiv, authentisch und einzigartig, als mehrdeutig und auslegbar“ (Klein, 2010, S. 138).

Diese Zivilisationskritik an der wachsenden Entfremdung und Distanz zwischen Mensch und Natur sowie zwischen Rationalität und Emotionalität machte sich etwa auch im großen Zulauf von Jugendlichen zur sog. reformpädagogischen, 1901 gegründeten Wandervogelbewegung deutlich. Nicht zufällig, wie dies Gabriele Klein (ebd.) betont, entstanden die Epizentren des Ausdruckstanzes gerade nicht in großstädtischen Ballungszentren, sondern in zivilisationsfernen Naturräumen wie der Monte Verità, ein international bekannter Treffpunkt von Lebensreformer*innen, Pazifist*innen, Künstler*innen, Schriftsteller*innen sowie Mitglieder unterschiedlicher alternativer Reformbewegungen, auch der Tanzreformer Rudolf von Laban wirkte dort.

So realisierten die Jugendbewegung, die reformpädagogische Bewegung sowie die Rhythmus- und Tanzbewegung den Begriff Bewegung nicht nur als abstrakte Metapher, sondern als sinnlich-leibliche Erfahrung.

„Die Rhythmus- und Tanzbewegung tat dies am radikalsten. Sie leistete mit dem Feien Tanz, dem Ausdruckstanz sowie der Rhythmischen Gymnastik einen eigenen Beitrag zur Körperwahrnehmung und Bewegungsästhetik im 20. Jahrhundert und gab Anstöße zur Neubewertung der Körperlichkeit in der Kunst“ (Kugler, 2002, S. 14).

Entlang der Reformlinien in Pädagogik und Moderner Tanz können mit Ehrenhard Skiera (2010, S. VII) und Gabriele Postuwka (1999, S. 71f.) eine Synthese an Faktoren, die einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung des modernen Tanzes und der Tanzerziehungskonzepte hatten, identifiziert und kursorisch zusammengefasst werden:

Tab. 1: Synthese reformorientierter Faktoren in Pädagogik und Moderner Tanz

Reformpädagogische Motive	Tanzpädagogische Motive
Gegen die rigide Herrschaft der Deutungshoheit der Lehrkräfte steht nun die Orientierung an den Fragen, Bedürfnissen, Ausdruckweisen und Interessen der Adressat*innen („Pädagogik vom Kinde aus“).	Im Modernen Tanz gab es eine „Hinwendung zum Individuum und die Anerkennung des Subjekts und subjektiver Erfahrungen“ (Postuwka, 1999, S. 72; künstlerisch u.a. Moderner Solotanz).
Gegen die Dominanz rezeptiver Lern- und Bewegungsformen und des „Frontalunterrichts“ in der „Buchsule“ steht ein „neuer“ Begriff des Lernens, nämlich als eine aktive, kreative, die Selbständigkeit fördernde, lebensverbundene und „natürliche“ Tätigkeit eines „aus der Verkrampfungen Verkrüppelung und Verkümmern“ (Müller & Stöckemann, 1993, S. 10) befreiten Menschen.	Die Suche nach „neuen Ausdrucksmöglichkeiten“ und Integration einer veränderten „rhythmischen und musikalischen Erziehung“ in die Tanzerziehung (Postuwka, 1999, S. 72).
Gegen den „Zwangscharakter“ der „Alten Schule“ steht das Bild der „Neuen Schule“ als Modell einer guten, harmonischen, partnerschaftlichen Arbeitsgemeinschaft; sie soll zu einem pädagogisch, sozial-ethisch und ästhetisch durchgestalteten Raum werden, zu einer anregungsreichen und inspirierenden Lebensgemeinschaft.	Der Moderne Tanz strebte nach Unabhängigkeit, „die begleitet war von einem kritischen, analytischen Umgang mit der Tanzkunst, wodurch es u.a. zur Besinnung auf sog. ‚fundamentale Merkmale‘“ (Postuwka, 1999, S. 72; H.i.O.) kam.
Gegen das Übergewicht intellektuellen Lernens, technisierten Reproduzierens und entfremdeten Seins steht nun die Bildung des „ganzen Menschen“ mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen, leiblichen und emotionalen Fähigkeiten sowie seinen körperlichen Möglichkeiten, um den zivilisationsgeschädigten Menschen wieder zur Balance von Körper, Geist und Seele zu verhelfen.	In Tanzerziehungskonzepten des Modernen Tanzes wird das „Einfordern von Gleichberechtigung von Körper, Geist und Seele“ (Postuwka, 1999, S.72) proklamiert.

Programmatisch wie praktisch wollten die Reformpädagog*innen das Alte und Verknöcherte in der Gesellschaft überwinden und durch eine neue Erziehung eine neue Zukunft gestalten (vgl. Bartz, 2018). Es wurden hohe Erwartungen an die Problemlösekompetenz der Pädagogik gestellt und vielfach wurde die Überzeugung vertreten, „dass sich gesellschaftliche Probleme mit pädagogischen Mitteln lösen lassen – eine maßlose Überschätzung der Pädagogik und eine folgenschwere Fehleinschätzung“ (Link, 2018, S. 17).

Inwieweit die generationenübergreifende, internationale und inklusive Praxis des Modernen Tanzes, die für ein modernes, avantgardistisches und weltoffenes Deutschland steht (vgl. UNESCO, 2022), den mit der Aufnahme in die repräsentative UNESCO-Liste des Immateriellen Kulturerbes der Menschheit Jahre 2022 verbundenen Erwartungen an seine politische Durchsetzungskraft gerecht werden wird, wird erst die Zukunft zeigen.



Fragen zum Text

1. Weshalb kann der Begriff Reformpädagogik als ein problematisches Phänomen bezeichnet werden?
2. Was waren die Ziele der Reformpädagogik?
3. Welche Bewegungen vereint der Sammelbegriff Reformpädagogik?
4. Worauf zielte die umfassende Schul-, Kultur- und Gesellschaftskritik ab (9 Themenfelder)?
5. Welche Gemeinsamkeiten lassen sich zwischen der Reformpädagogik und dem Modernen Tanz ausmachen?



Weiterführende Tipps

1. **Zeitgeschichte:** Lebendiges Museum online:
<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/weimarer-republik>
2. **Lesetipp:** Kompakter und sehr lesenswerter Beitrag zur Reformpädagogik. Schulze, T. (2011). Thesen zur deutschen Reformpädagogik.
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8777/pdf/ZfPaed_5_2011_Schulze_Thesen_zur_deutschen_Reformpaedagogik.pdf
3. **Filmtipp:** Das Jahrhundert des Kindes im Jahrhundert des bewegten Bildes – WELTWISSEN Film 11:
<https://wamiki.de/shop/dvd/das-jahrhundert-des-kindes-im-jahrhundert-des-bewegten-bildes-weltwissen-11/>
4. **Podcast:** Prof. Dr. Ulrich Herrmann (2019). Schule anders denken – Zur Aktualität der Reformpädagogik.
<https://www.swr.de/swr2/wissen/schule-anders-denken-zur-aktualitaet-der-reformpaedagogik-100.html>

Literatur

- Blättner, F. (1973). *Geschichte der Pädagogik*. Wiesbaden
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik*. Heidelberg.
- Chistolini, S. (2015). *Kindernerziehung nach Giuseppina Pizzigoni: Gegenspielerin Maria Montessoris und Begründerin einer femininen Pädagogik*. Paderborn.
- Hierdeis, H. (2023). *Reformpädagogik*. In: *Historisches Lexikon Bayerns*. Bern. Online verfügbar unter: <https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Reform%C3%A4dagogik> [27.11.2023]
- Kandinsky, W. (2014). *Über das Geistige in der Kunst*. Insbesondere in der Malerei. Bad Heilbrunn.
- Keim, W., Schwerdt, U. & Reh, S. (Hrsg.) (2016). *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Weinheim.
- Key, E. (2020/1902). *Das Jahrhundert des Kindes*. Bielefeld.
- Klein, G. (2010). *Tanz als Aufführung des Sozialen. Zum Verhältnis von Gesellschaftsordnung und tänzerischer Praxis*. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur* (S. 125-145).
- Koerrenz, R. (2014). *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Paderborn.
- Koerrenz, R. (Hrsg.) (2019). *Reformpädagogik als Projekt der Moderne*. August Hermann Niemeyer und das pädagogische 18. Jahrhundert. Paderborn.
- Kugler, M. (2002). *Der Weg zum Elementaren Tanz und zur Elementaren Musik*. In M. Kugler (Hrsg.), *Elementarer Tanz – Elementare Musik. Die Günther-Schule München 1924-1944* (S. 11-26). Mainz.
- Link, J.-W. (2018). *Reformpädagogik im historischen Überblick*. In: H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* Wiesbaden (S. 15-30).
- Lischewski, A. (2015). *Menschenbilder der Reformpädagogischen Bewegung – Versuch einer klärenden Gliederung*. In H. Philipp Bauer & J. Schieren (Hrsg.), *Menschenbild und Pädagogik* München (S. 33-70).
- Müller, H. & Stöckemann, P. (1993). „... jeder Mensch ist ein Tänzer“. Weinheim.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Paderborn.
- Obermaier, M. & Hoffmann, C. (2013). *Projekt frühkindliche Erziehung*. Paderborn
- Oelkers, J. (2018). *Ideologiekritik der Reformpädagogik*. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* Wiesbaden. (S. 43-54).
- Postułka, G. (1999). *Moderner Tanz und Tanzerziehung. Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen*. Schorndorf.
- Schulze, T. (2011). *Thesen zur deutschen Reformpädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57), 760-779.
- Seichter, S. (2012). *Die Missachtung der Grenze. Zu einer kritischen Revision des reformpädagogischen Habitus*. In U. Herrmann & S. Schlüter, (Hrsg.), *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*. Bad Heilbrunn.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München.
- Uhlig, C. (2023). *Reformpädagogik – historische Kontexte, Intentionen, Rezeptionsmuster*. In L. Eble, S. Kunert, S. Kluge & M. Steffen (Hrsg.), *Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße* Weinheim (S. 39-55).
- UNESCO (2022). *Moderner Tanz in UNESCO-Liste des Immateriellen Kulturerbes aufgenommen*. Pressemitteilung vom 30.11.2022.
Online verfügbar unter: <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-weltweit/moderner-tanz-unesco> (letzter Zugriff am 27.11.2023).
- Von Carlsburg, G.-B. & Wehr, H. (2011). *Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung und sein Beitrag für die internationale Reformpädagogik*. *Pädagogische Rundschau*, 11 (65), 627-636.
- Weiß, E. (2023). „Reformpädagogik“: Zur Problematik eines pädagogikhistoriographischen Signifikanten und zur Ambivalenz seiner Signifikate. In L. Eble, S. Kunert, S. Kluge & M. Steffen (Hrsg.), *Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße*. Weinheim (S. 17-38).
- Zirfas, J. (2015). *Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Lächer*. In *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (letzter Zugriff am 27.11.2023).

Gunhild Oberzaucher-Schüller

Nachspüren – Die Tanzmoderne findet ihre körperliche Ausdrucksweise

Zusammenfassung

Tanz kann Kunst sein! Diese Erkenntnis ist die wohl wichtigste Errungenschaft der historischen Tanzmoderne, die sich nach 1900 in Mitteleuropa zu entfalten begann. Entwickelt aus dem Wirken unterschiedlicher Kräfte, schufen Emanzipationsbestrebungen, Lebensreformbewegungen – Rhythmus-, Landschul-, Hygiene- und Laienbewegung – sowie Bühnenreformen angehenden Künstler*innen einen Freiraum, in dem man körperlichen, vor allem aber seelischen Befindlichkeiten Ausdruck verleihen konnte. Künstlerisches – inneres – Erleben nach außen wenden zu können, war jedoch erst durch das Wissen um die körpereigenen Möglichkeiten samt ihren Funktionen möglich. Der Beitrag geht dem Werden dieses Lernprozesses nach und stellt dabei Bess M. Mensendieck als wohl wichtigste Körperbildnerin der Tanzmoderne in den Mittelpunkt.

Summary

Dance can be art! This realisation is probably the most important achievement of historical dance modernism, which began to unfold in Central Europe after 1900. Developed from the work of various forces, emancipation efforts, life reform movements – rhythm, country school, hygiene and lay movements – as well as stage reforms created a free space for budding artists to express physical, but above all mental, sensitivities. However, being able to turn artistic – inner – experience outwards was only possible through knowledge of the body's own possibilities and their functions. This article traces the development of this learning process and focuses on Bess M. Mensendieck as probably the most important body sculptor of modern dance.

Schlagnworte: **Historische Tanzmoderne, Körperbildung, Bess M. Mensendieck**

1 Einführung

Gerät man in den Sog der so reichen mitteleuropäischen Tanzmoderne, könnte man diese als Phänomen wahrnehmen, das kurz nach 1900 als eine Art Protestbewegung gegen die etablierte Balletttradition plötzlich auftaucht, um nach ungeahnten Höhenflügen in den Zwanzigerjahren mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten gezwungenermaßen abzudriften und nach dem Zweiten Weltkrieg vollkommen zu verebben. Ein zweiter Blick lässt die Tanzmoderne jedoch als das Ergebnis eines Prozesses des Werdens wahrnehmen, der im ausgehenden 18. Jahrhundert wurzelt. In Spannungsfeldern von Erziehungsstrategien, Körperkonzepten, Geschlechter-