

Tanztechnik 2.0 – Der Lehr- und Lernansatz nach Dorothee Günther

Eine bewegungsreflexive Ausrichtung?

Dilan Ercenk-Heimann

Was hat der junge Mensch mit dem Tanzkunstwerk zu operieren, [...] der wohl sein Handwerk dank seiner jungen Glieder oft erstaunlich gut erlernte, aber sonst weder sich selbst noch die Tiefe der Dinge erblickt?

Dorothee Günther, die neben Maja Lex eine der grundlegend prägenden Protagonistinnen des *Elementaren Tanzes*¹ war, formulierte diese Fragestellung in ihrem Beitrag »Warum Tanzpädagogik?« bereits im Jahre 1930 für die Fachzeitschrift *Schrifttanz* (vgl. Fußnote 33 in Haselbach 2002: 58). Sie war der Meinung, dass zwar die Methodik zu einem bestimmten Stil gelinge, »aber im eigentlich pädagogischen Sinne noch keine Methodik zur Lösung der in jedem Schüler liegenden grundlegenden Bildungsmöglichkeiten erstrebt oder gefunden wurde« (Günther 1933/2002: 153). Die vor nahezu neunzig Jahren mitgeteilten Ansichten Günthers sind nach wie vor aktuell. Damals wie heute existiert im Kontext von Tanzbildung der Anspruch die *Tiefe der Dinge* offen zu legen, um die Basis für ein tiefergehendes Verständnis im künstlerisch-handwerklichen Tun zu schaffen. Damals wie heute werden Bildungswirkungen von Tanz- und Bewegungskonzepten hinterfragt (vgl. u.a. Klinge 2010 und Bäcker 2008). Am Beispiel des Lehr- und Lernansatzes des Elementaren Tanzes – insbesondere in der Grund- und Auslegung nach Günther – soll im Folgenden dargelegt werden, inwieweit ein tiefergehendes Bewegungsverständnis mit dieser Ausrichtung etabliert und gestärkt werden kann. Günther geht es, wie bereits erwähnt, darum, *die Tiefe der Dinge zu erblicken*. Vorliegender

1 | Siehe hierzu auch die drei Bände umfassende, grundlegende Publikation von Maja Lex und Graziella Padilla *Der Elementare Tanz* (1988). Sowie die Publikation *Elementarer Tanz – Elementare Musik* (2002) herausgegeben von M. Kugler.

Beitrag fasst dies als ein *reflexives* Tun bzw. Können im Tanz auf und bezieht sich dabei auf Konzepte des körperlichen resp. praktischen Reflektierens, die u.a. von Schürmann (2008) und Temme (2015) hervorgehoben werden. Mit Herder präzisiert Temme eine Lesart von Reflexion, nach der ein reflektiertes Können bedeute, sich selbst in dem je eigenen Können prüfend zu betrachten (Temme 2015: 240f.). Dieses *Das-Können-vor-sich-Hinstellen* sei nicht als ein Sich-im-Tun-Betrachten gleichsam von *außen* gefasst im Sinne eines Sich-Von-Außen-Anschauen, sondern als ein Gewährwerden der körperlichen Tätigkeit des Bewegungsvollzugs in dem *Wie* dieses Vollzugs (ebd. 241). Wie jedoch werden Tanz- und Bewegungslernende zu reflektierten Könnern? Inwiefern sind theoretische Überlegungen zur Reflexivität in Bewegung anschlussfähig an die Praxiskonzeption des Elementaren Tanzes im Besonderen? Wie wird Reflexivität im Tanzbildungskontext im Allgemeinen gedacht und wie verhandelt? Warum ist dieser Aspekt so bedeutsam geworden?

DAMALS UND HEUTE. REFLEXION IM TANZBILDUNGSKONTEXT

Seit den 1990er Jahren kommt es u.a. durch den Bologna-Prozess und der Studie *Tanzausbildung in Deutschland* (vgl. Hartewig 2013: 43), die aufgrund der schlechten Stellung des zeitgenössischen Tanzes in Deutschland im Vergleich zu den westeuropäischen Nachbarländern vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben wurde, zu inhaltlichen und strukturellen Veränderungen in der universitären Tanzausbildung. Zur Stärkung der Kunstsparte Tanz rief die Kulturstiftung des Bundes 2005 die Initiative *Tanzplan Deutschland* ins Leben. Viele Projekte dieser Initiative geben wesentliche Impulse zur Reform. Darunter auch die *Biennale Tanzausbildung*, die alle wichtigen Ausbildungsinstitute zum Austausch zusammenführt. Die Anstöße führen zu strukturellen Veränderungen: Studiengänge und Studienabschlüsse werden erweitert, differenziert und modifiziert (vgl. Fleischle-Braun 2008: 12). Die Notwendigkeit zu inhaltlichen Veränderungen und Anpassungen wird von der tanzkünstlerischen Berufspraxis bestimmt (vgl. Feest 2008: 285ff.). Dieter Heitkamp, Leiter des Studiengangs Zeitgenössischer und Klassischer Tanz (ZuKT) der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (HfMDK) in Frankfurt a.M., bemerkt hierzu, dass die Arbeit der Choreographen vielschichtiger und komplexer geworden ist. Der Übergang zur Performance Art, so Heitkamp, ist fließend. Die Tänzer im zeitgenössischen Tanz müssen demnach nicht nur vielseitig begabte Interpreten sein, sondern auch »Kreatoren, Partner der Choreographen und in vielen Fällen auch Koautoren« (Heitkamp 2006: 106). Angesichts der dargelegten Anforderungen an das heutige Berufsprofil scheinen tanztechnische Fertigkeiten damit eher in den Hintergrund zu rücken.

Günther nimmt in ihren Aufsätzen aus den Jahren 1930 bis 1933² Stellung zur damals vorherrschenden Tanzerziehung und lässt damit Parallelen zu aktuellen Forderungen im Tanzbildungskontext entstehen. Sie forderte ebenfalls ein Tanzverständnis ein, das dem einseitigen Könnertum, den reinen Fertigkeiten ein Ende macht, Technik nicht mit Formung verwechselt, den Lernenden nicht mehr staunend vergöttern, sondern nachempfindend verstehen lässt (vgl. Günther 1932/2002: 150). »Denn die technische Leistung wird vom ›Verstehenden‹ ganz von selbst in ein enges Verhältnis zur inneren Leistung – zur Formung – gebracht.« (Ebd.) Die Tanzstudierenden müssen – damals wie heute – über den Vollzug von Tanztechniken hinaus über ihr Können verfügen können, um Interpreten, Assistenten und Performer zu werden. Sie müssen in der Lage sein, ihre Fähig- und Fertigkeiten zu transformieren und zu transferieren, um in der tanzkünstlerischen Berufswelt Fuß fassen zu können. Der reflektierte Umgang mit dem Potenzial der eigenen Fähig- und Fertigkeiten macht den Besitz von Können letztendlich nutzbar. Laut Heitkamp geht es in erster Linie darum »Tänzerinnen und Tänzer zu erziehen, die über sich und die eigene Kunstform in künstlerischem, historischem und gesellschaftlichem Kontext reflektieren können« (Heitkamp 2006: 120). Damit ist das zentrale Anliegen heutiger Tanzausbildung – wie Ingo Diehl und Bettina Masuch in ihrem Vorwort zur *Ersten Biennale Tanzausbildung* hervorheben – die Stärkung der Reflexion (Diehl/Masuch 2008: 5). Die vorgenannten Autoren machen dabei nicht explizit, welchen Begriff von Reflexivität sie der Tanzbildung zugrunde legen. Anhand der Reflexionsmodelle von Schürmann und Temme soll im Folgenden solch eine Begriffsbestimmung vorgenommen werden.

KÖNNEN UND KÖNNEN HABEN. REFLEXIONSMODELLE NACH SCHÜRMANN UND TEMME

Reflektiertes Können macht mit Philosoph Volker Schürmann den Unterschied zwischen einem *Können* und einem *Können haben* aus. Der reflektierte Könnler hat sein Können und kann darüber verfügen (Schürmann 2008: 54f.). Diese Tatsache gibt dem reflektierten Könnler die Möglichkeit – die Freiheit –, das Handwerk in einer oder in anderer Weise vollziehen zu können. »Haben ist Verfügen-können und das heißt: das Können so-oder-auch-anders vollziehen zu können.« (Ebd. 55) In dieser Differenzierungsfähigkeit liegt das Versprechen höherer Flexibilität und die Aussicht auf Entfaltung kreativer Potenziale, um noch einmal auf das zentrale Anliegen heutiger Tanzausbildung zu verweisen. Somit *muss* die Reflexion zum Können hinzutreten, um berufliche Anschlussfähigkeiten zu gewährleisten. In der Art und Weise jedoch *wie* die

2 | Die Aufsätze von D. Günther sind in Kugler (2002: 139-168) zu finden.

Reflexion zum Können hinzutreten kann, entwirft und differenziert Schürmann zwei unterschiedliche Modelle.

Für das erste Modell stellt er zunächst einmal fest, dass das handwerkliche – im vorliegenden Fall das tanztechnische – Können im Grunde genommen ein solches ist, welches »auch ohne es eigens zu reflektieren, vollzogen werden kann« (bd. 56). Nach Schürmann ist die Reflexion nicht zwingend Gelingensbedingung einer technisch einwandfreien Bewegungsausführung. »Ein bloßer Geselle weiß [...] gar nicht, wie ihm geschieht, dass er es so perfekt hinkommt.« (Ebd. 54) So gesehen, bräuchten Tanzvermittlungskonzepte, die technische Fertigkeiten fokussieren, keine Reflexion. Sie *könnten* im Grunde genommen ohne Reflexion auskommen. Demnach stellt dieses Schürmannsche Reflexionsmodell lediglich eine *Option* dar, die zum Können hinzutreten kann – aber nicht zwingend muss. Wird die Reflexion jedoch optional zum Könnensvollzug hinzugezogen, ist sie – nach Schürmann – eine hinzukommende, zeitlich distanzierte Bezugnahme auf den Gegenstand. In den Fällen *optionaler Reflexion* sind Könnensvollzug auf der einen und Reflexion auf der anderen Seite, zwei unterschiedliche Aspekte, die abwechselnd – und damit zeitlich voneinander getrennt – zur Anwendung kommen (ebd. 60f.). Die Reflexion tritt demnach als kognitive Wahlmöglichkeit zum Bewegungsvollzug hinzu. Besonders deutlich wird dies, wenn reflektieren gemeinhin als (nach-)denken aufgefasst wird (ebd. 56). Eine Auffassung, die im Tanzbildungskontext präsent zu sein scheint: Soll es doch darum gehen, *denkende* Tänzerinnen und Tänzer zu erziehen (Heitkamp 2006: 120) oder die Studierenden zu motivieren ihre Körper durch konzentriertes *Denken* zu trainieren (Hardt 2008: 244).

Die *optionale Reflexion* ist aber nicht das einzige Reflexionsmodell nach Schürmann. Er stellt auch ein Gegenmodell zur Diskussion: Im zweiten Modell wird der Reflexion als Option die sogenannten *praktische Reflexion* gegenübergestellt. Reflexionsprozesse in Fällen von *praktischer Reflexion* finden *im Sich-Bewegen* statt und werden nicht als zur Bewegung hinzukommendes Plus verstanden oder gar gebraucht. »*Praktische Reflexion* ist vielmehr von vornherein als ein Vollzug gedacht, *an dem* sich diese zwei Momente – Könnensvollzug und Reflexion – unterscheiden lassen.« (Schürmann 2008: 58)

Die Sportwissenschaftlerin und Choreografin Denise Temme entwirft u.a. bezugnehmend auf Schürmanns *praktische Reflexion*, die Gedankenfigur der *Bewegungsreflexivität* (Temme 2015: 231). Temme geht der Frage nach, wie eine (beispielsweise didaktische) Konkretisierung einer *praktischen Reflexion* aussehen könnte. Bei der *Bewegungsreflexivität* geht es nach Temme um eine reflexive Kompetenz (in) der Bewegung. Dabei reduziert sich diese Kompetenz nicht bloß zu einem Gemisch aus bewegungstechnischen Fertigkeiten. Vielmehr geht es darum, jene Fertigkeiten – z.B. eine Tanzstilspezifik, ein Improvisationsmoment – *im* Bewegungsvollzug prüfend betrachten zu können,

indem das eigene Können *vor-sich-hingestellt* wird. Temme macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass das *Können-vor-sich-Hinstellen* nicht gleichbedeutend mit einem *Sich-von-Außen-betrachten* ist: Diese Distanznahme wird vielmehr als Gewährwerdung der Besonderheit der Tätigkeit im Bewegungsvollzug gefasst. Im engeren Sinn bedeutet reflektiertes *Sich-Bewegen*, gewahrt zu werden dessen, *was* in dem Vollzug die Charakteristik der Bewegung ausmacht (ebd. 241). Temme sieht den Mehrwert der *Bewegungsreflexivität* in der gegenstandsadäquaten – die Bewegung fokussierenden – Beschäftigung mit Reflexion (ebd. 230f.). Die Aussicht, tanz- und bewegungstechnische Bildung auch *bewegungsreflexiv* verhandeln zu können, schließt das *Reflektieren-über-Bewegung* selbstredend nicht aus. Vielmehr geht es Temme hierbei um die Feststellung eines *Unterschieds*, der die Möglichkeit schafft, ein Reflektieren nicht ausschließlich als kognitiven Akt zu fassen (ebd. 229).

TANZTECHNIK 2.0? RÜCKBEZUG AUF DIE BEDEUTSAMKEIT VON REFLEXION IN DER TANZBILDUNG

Wie bereits angemerkt, lassen sich inhaltliche Veränderungen und Anpassungen in den Lehrplänen der Tanzhochschulen und Tanzinstitutionen auf eine, sich stets verändernde tanzkünstlerische Berufspraxis zurückführen. Um die Anforderungen des erweiterten Berufsprofils abzudecken, reagieren die Tanzhochschulen u.a. mit einer Verbreiterung der Lehrinhalte. Die vielgestaltige Fülle von Tanz- und Bewegungssystemen stellt gewissermaßen die Entgegnung zur Berufspraxis dar: Ein hybrides Geflecht aus Tanzformen, Körpertechniken, Vermittlungsformen (vgl. Diehl/Lampert 2011: 11) und Methoden des Choreographieren, das nach In-Verhältnis-Setzung drängt. Die Ausbalancierung der unterschiedlichen Ausprägungen erfordert eine starke Inbezugnahme der Systeme aufeinander. Denn das Üben bestimmter Techniken, so merkt der Choreograph Thomas Lehmen kritisch an, erziehe die Schüler zu Ausführenden einer bestimmten Praxis und Ästhetik. Und das sei ein großes Problem der traditionellen Tanzhochschulen (vgl. Lehmen 2006: 214). Warum das so ist, meint Günther zu wissen:

Das Erarbeitete steht kaum in Beziehung zum tatsächlichen Ich des Schülers, geschweige denn zu seiner Umsetzungsmöglichkeit in der Umwelt, es steht vorwiegend in Beziehung zum Schulstil [...]. [Der Schüler; Anm. D. E.-H.] wird oft über seine Grenzen hinaus und in eine bestimmte künstlerische Richtung hineingesteigert, statt vielfältige Möglichkeiten der Anwendung ein und desselben Gebiets entfalten zu lernen. Zum Beispiel: seine Bewegungsvielfalt lehrend so zu verwerten, dass er sie an Menschentypen, an bestimmte soziale Schichten, an Alterstypen anpassen kann; auswerten kann für

rein künstlerische oder pädagogische, für regenerierende oder therapeutische Zwecke. (Günther 1933/2002: 155)

Anwenden, entfalten, lehren, verwerten, anpassen, auswerten können sind reflexive Qualitäten, die an das spezifische Können gekoppelt sind. Somit tritt die reflexive Auseinandersetzung (notgedrungen) als (Lösungs-)Option zur Relativierung der beschriebenen Problematik hinzu. Eine reflexive Befassung mit tanz- und bewegungstechnischen Vermittlungsformen vermindert die Gefahr einer einseitigen und *flachen*³ Prägung. Daneben wird das Erfordernis einer reflexiven Zuwendung durch die Tatsache verstärkt, dass die Körper-, Tanz- und Bewegungssysteme teilweise konträre Ansichten und Prinzipien thematisieren und vertreten (vgl. Hardt 2008: 242). Die Aufgabe der Reflexion besteht dann u.a. darin, die oben beschriebene Fülle für die Tanzstudierenden in ein Verhältnis zu setzen, und sie dazu zu animieren, eine Offenheit für diese Vielfalt zu entwickeln. Die Auffassung von Reflexion im Tanzbildungskontext scheint dem Modell der optionalen Reflexion zugewandt zu sein: Reflexive Momente finden sich vorwiegend außerhalb des Bewegungsvollzugs und außerhalb der tanztechnischen Bewegungsausführung. Hier steht vielmehr das kognitive, das theoretische Reflektieren über das Bewegungsgeschehen im Fokus (ebd. 232-245). Die Problematik, die mit der optional reflexiven Behandlung einhergeht, scheint präsent zu sein. So bemerkt die Tanzwissenschaftlerin und Dozentin Yvonne Hardt, dass Tanzstudierende lernen könnten »simultan zu reflektieren und sich zu bewegen« (ebd. 239). Das Reflektieren wird in den Bewegungsvollzug verschoben: Zwar suggeriert die Simultanität eine Einheitlichkeit, aber die Tatsache, dass reflektieren (auf der einen Seite) und sich-bewegen (auf der anderen Seite) separierte Aspekte bleiben, trennt die Reflexion als kognitive Tätigkeit vom Bewegungsvollzug.

Wie aber ist eine *praktische Reflexion* bzw. *Bewegungsreflexivität* zu fassen? Die Annäherung an die Idee einer reflexiven Tanz(technischen)bildung – im Sinne einer Tanztechnik 2.0 – könnte über Temmes Ansatz der *Bewegungsreflexivität* erfolgen und sich auf der Basis der Lehrkonzeption des *Elementaren Tanzes* konkretisieren. Der *Elementare Tanz*, dessen Konzeption auf Günthers künstlerisch-pädagogischen Grundlegungen und Forderungen (vgl. hierzu Padilla 1990: 245-271) aufbaut, scheint eine Ausrichtung zu sein, die Reflexion nicht nur als optionalen Bonus versteht. Eine Methode, die kennzeichnend für den *Elementaren Tanz* ist, integriert die *praktische Reflexion* bzw. *Bewegungsreflexivität* im Besonderen. Die sog. *Anpassung* ist eine spezifische Methode des Improvisierens nach Lex und Padilla (Lex/Padilla 1988a: 263-299). Sie soll im Folgenden exemplarisch für die didaktisch-methodische Herangehensweise in der *Elementaren Tanzbildung* angeführt werden.

3 | Bezogen auf Günthers Eingangszitat: flach im Sinne von nicht vertiefend.

DIE ANPASSUNG IM ELEMENTAREN TANZ. EINE IMPROVISATIONSMETHODE MIT BEWEGUNGSREFLEXIVER CHARAKTERISTIK?

Die von Maja Lex und Graziella Padilla konzipierte Improvisationspraktik der *Anpassung* ist eine Methode, die in erster Linie über Partner- und Gruppenimprovisation funktioniert. Der von Lex und Padilla eingeführte Begriff der *Anpassung* will nicht als passive Unterordnung in Gruppengeschehnisse verstanden werden. Im Gegenteil: Die selbstbestimmte und aktive (aber auch aufgabenpezifische) Einordnung in das Geschehen wird in der *Anpassung* als Gelingensbedingung aufgefasst (Lex/Padilla 1988a: 263). Sie erfordert ein hohes Maß an *Bewegungsreflexivität* von den Teilnehmenden, weil sie sich erst im Moment des Vollzugs gestaltet und dort Form annimmt. Bei der Anwendung werden zwei Arten differenziert. Die *raumdynamische* und *formdynamische Anpassung*. Sie können jeweils für sich stehen oder auch als Mischform angewendet werden.

Bei der *formdynamischen Anpassung* wird die Improvisation durch den Bezug zu einem Partner, mehreren (Einzel-)Personen oder zu einer Gruppe vollzogen. Die Besonderheit der sogenannten *Formdynamik* basiert auf der Auffassung, dass die (Bewegungs-)Form stets durch die (Bewegungs-)Dynamik getragen wird. Nach Lex und Padilla ist *Formdynamik* ein nach außen projizierter dynamischer Vorgang (ebd. 289). Diese sich von innen-nach-außen herausbildende Bewegungsdynamik sorgt u.a. dafür, dass Form beispielsweise nicht zu einem unverbindlichen Spiel der Glieder ohne innere Beteiligung gerinnt. Bei der *identischen Anpassung*, die eine Unterart der *formdynamischen Anpassung* darstellt, kommt dieser Aspekt besonders zum Tragen: Hierbei wird die Bewegungsvorgabe der vorderen Person im Augenblick des Entstehens von der dahinter stehenden Person übernommen (ebd. 291). Die Nachdrücklichkeit, mit der die Bewegungs-Übertragung nach *außen* transportiert wird, ist wesentlich für die Übernahme der Bewegung. Die Nachdrücklichkeit der zu übertragenden Bewegung lässt sich auch an der Qualität der Bewegungsausführung messen: Die Bewusstheit für Form, Verlauf und Wirkung der vorgelegten Bewegung sind an das Können gekoppelt. Der variable Umgang mit der eigenen Bewegungssprache ist wiederum an die Reflexion gebunden. Ein klares und bewusstes Anbieten-Können ist ein Indiz für reflexives Bewegungskönnen.

Auf der anderen Seite ist das intuitive Erfassen – Lex und Padilla bezeichnen dies treffend als *Witterung* (ebd. 292) – der zu übernehmenden Bewegung für ein verstehendes Nachempfinden förderlich und stärkt damit auch bewegungsreflexive Kompetenzen. Denn nur wer in der Lage ist, eine Bewegungsvorgabe, oder anders ausgedrückt: eine Bewegungseinladung zu erkennen, kann auch adäquat antworten. Temme führt hierzu an, dass die Bewegung in

ihrer Bedeutungsdimension erfasst wird und damit etwas anderes als ein rein mechanisches Erlernen ist (Temme 2013: 2). Nach Temme fußt die Ermöglichung des *Sich-Zu-Eigen-Machens* einer Bewegungsvorgabe (Temme 2015: 238) auf dem Verständnis, dass ein Nachmachen in dem Erkennen des Vorgemachten aufgeht: »Für das, was nachgemacht werden kann, ist das, was je vorgemacht ist, wesentlich. Nachmachen ist somit nicht gleich Nachmachen, sondern von dem *Wie* der Tätigkeit des Vormachens und dem *Was* des je Vorgemachten abhängig.« (Ebd. 236f.) Bei der *formdynamischen Anpassung* sind nicht nur identische – auf Nachahmung fokussierte Bewegungsvorgaben, sondern auch kanonische Bewegungseinsätze oder Anders-Interpretationen der Bewegungsvorgaben Bestandteile dieser Methode.

Die zweite Spielart der *Anpassung* gilt der *Raumdynamik*. Die *Raumdynamik* hat sich – wie die Bezeichnung schon vermuten lässt – auf räumlich einwirkende Bewegung(swege) festgelegt. Hierbei spielen imaginäre Raumdimensionen und Raumaspekte eine Rolle. Die Orientierungsfähigkeit, Raum- und Partnerwahrnehmung werden im hohen Maße beansprucht. Gedachte Boden- oder Luftlinien, Verbindungslinien und -räume werden in der Improvisation verfolgt, verlassen, abgegangen, eingenommen etc. »Es entwickelt sich ein Gemeinwesen, indem sich alles zusammenfindet: Gehende, Verharrende, Eilende, Gruppen, Vereinzelte; ein Gemeinwesen, das sich durch Ablösung und Neugliederung in seiner Struktur ständig wandelt und voller Leben ist.« (Lex/Padilla 1988a: 295) Die Akteure sind immerwährend dazu aufgefordert, sich zum Geschehnis zu positionieren und aktiv in das Geschehen einzugreifen. Somit nehmen sie Einfluss auf den Improvisationsprozess dort, wo die eigene Überzeugung es zulässt und dort wo die Bewegungsaufgabe es erfordert (ebd. 263).

Die Freiheit, das Spiel auch verändern zu können, anstatt es nur spielen zu können, wäre ein Verfügen-Können über das bewegungstechnische Handwerkszeug und damit als bewegungsreflexiv einstuftbar. Mit Schürmann zusammengefasst könnte dies bedeuten, »nicht nur zu lernen, wie man das Spiel gemäß den Regeln spielt, sondern auch zu lernen, mit den Regeln zu spielen« (Schürmann 2010: 67). Ein solches Spielen mit den Regeln, zeichnet sich in der Improvisationsmethode der *Anpassung* deutlich ab.

AUSBLICK

Die kurz dargelegten Anpassungsformen im *Elementaren Tanz* mit ihren je spezifischen Besonderheiten lassen bereits reflexive Qualitäten im Bewegungsvollzug erkennen. Inwieweit jedoch eine – nach Temme – *bewegungsreflexive* Fähigkeit mit diesem Lehr- und Lernansatz etabliert und gestärkt werden kann, und welchen Konsequenzen sich hieraus für das Potenzial eines reflek-

tierten Bewegungskönnens für die Tanzvermittlung ergeben können, bedarf noch eingehender Forschung.⁴ Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellen würde, wäre: Kann diese *alte* Ausrichtung mit ihrem spezifischen Vermittlungsstil *neue* Impulse geben für das Lehren und Lernen von Tanz im Kontext von Tanzbildung?⁵ Diese zentrale Fragestellung war u.a. auch Ansatzpunkt der gtf-Tagung *Das Erbe der Tanz-Moderne im zeitgenössischen Kontext*, die im Juni 2015 an der Deutschen Sporthochschule Köln stattfand.⁶ Die Besonderheit des *Elementaren Tanzes* und ähnlicher Konzepte,⁶ die aus der Rhythmus- und Ausdruckstanzbewegung hervorgegangen sind, wurden anlässlich ihrer Aufnahme in das Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes erstmalig bei dieser Tagung zusammengeführt. Erörtert wurde u.a. der aktuelle Stellenwert der verschiedenen Ansätze – und damit auch der Ansatz Günthers – im Tanzbildungskontext.⁷ Insbesondere die praxisorientierten Tanz-Labore bestärkten die Lebendigkeit und Aktualität der vorgestellten Vermittlungskonzepte. Das praxisgeleitete Forschen und Entfalten umfasst auch jene Reflexionsprozesse *im* Sich-Bewegen. Somit sollten im Verständnis eines *Practice as Research*, praktisches Tun und theoretische Reflexion nicht nur als gleichwertige Aspekte zweier Pole betrachtet werden, sondern als »zwei *unterscheidbare* Seiten eines Eines« (Temme 2015: 22).

LITERATUR

- Bäcker, Marianne (2008): Tanzen bildet!? Zum tanzpädagogischen Diskurs im Bildungs- und Ausbildungskontext, in: Claudia Fleischle-Braun/Ralf Stabel (Hg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung*, Berlin: Henschel, S. 161-175.
- Diehl, Ingo/Lampert, Friederike (2011): Einleitung, in: Ingo Diehl/Friederike Lampert (Hg.), *Tanztechniken 2010 – Tanzplan Deutschland*, Berlin: Henschel, S. 10-23.

4 | Aktuelle Forschungsprojekte der Forschungsgruppe zur Bewegungsreflexivität bzw. zur Reflexivität in Tanzbewegung am Institut für Tanz und Bewegungskultur der Deutschen Sporthochschule Köln setzen sich sowohl mit Theoriebildung als auch mit empirischer Forschungen auseinander. Siehe hierzu auch <https://www.dshs-koeln.de/institut-fuer-tanz-und-bewegungskultur/kunst-forschung/forschungsbereiche/> (letzter Zugriff: 21.4.2016)

5 | [www.gtf-tanzforschung.de/download/Tagung_Das %20Erbe %20der %20Tanz-Moderne.pdf](http://www.gtf-tanzforschung.de/download/Tagung_Das%20Erbe%20der%20Tanz-Moderne.pdf) (letzter Zugriff: 05.02.2016).

6 | Chladek-System, Laban-Bartenieff-Bewegungsstudien, Jooss-Leeder-Methode. Vgl. hierzu [www.gtf-tanzforschung.de/download/Tagung_Das %20Erbe %20der %20Tanz-Moderne.pdf](http://www.gtf-tanzforschung.de/download/Tagung_Das%20Erbe%20der%20Tanz-Moderne.pdf) (letzter Zugriff: 05.02.2016).

7 | Vgl. hierzu auch den Beitrag von Claudia Fleische-Braun in diesem Band.

- Diehl, Ingo/Masuch, Bettina (2008): Vorwort, in: Tanzplan Deutschland e.V. (Hg.), *Tanzplan Deutschland Jahresheft. 1. Biennale Tanzausbildung/Tanzplan Deutschland im Rahmen von CONteXt#5 im Hebbel am Ufer/HAU*, Berlin, S. 5-6.
- Feest, Claudia (2008): Neue Tendenzen der professionellen Tanzausbildung. Ein Arbeitskreisbericht, in: Claudia Fleischle-Braun/Ralf Stabel (Hg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung*, Berlin: Henschel, S. 285-298.
- Fleischle-Braun, Claudia (2008): Tanzforschung & Tanzausbildung. Einführung, in: Claudia Fleischle-Braun/Ralf Stabel (Hg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung*, Berlin: Henschel, S. 11-27.
- Günther, Dorothee (1932/2002): Der rhythmische Mensch und seine Erziehung (1932), in: Michael Kugler (Hg.), *Elementarer Tanz – Elementare Musik*, Mainz: Schott, S. 144-150.
- Günther, Dorothee (1933/2002): Die Einheit von Musik und Bewegung. Eine pädagogische und methodische Stellungnahme (1933), in: Michael Kugler (Hg.), *Elementarer Tanz – Elementare Musik*, Mainz: Schott, S. 151-162.
- Hardt, Yvonne (2008): Denkende Praxis, bewegende Praxis. Reflexionen zu einer angewandten Tanzwissenschaft, in: Claudia Fleischle-Braun/Ralf Stabel (Hg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung*, Berlin: Henschel, S. 238-245.
- Hartewig, Wibke (2013): *Traumberuf Tänzer*, Leipzig: Henschel.
- Haselbach, Barbara (2002): Dorothee Günther, in: Michael Kugler (Hg.), *Elementarer Tanz – Elementare Musik*, Mainz: Schott, S. 50-65.
- Heitkamp, Dieter (2006): Körperbewußt zwischen Technik und Kreativität, in: Cornelia Albrecht/Franz Anton Cramer (Hg.), *Tanz (Aus) Bildung. Reviewing Bodies of Knowledge*, München: epodium, S. 105-126.
- Klinge, Antje (2010): Bildungskonzepte im Tanz, in: Margrit Bischof/Claudia Rosiny (Hg.), *Konzepte der Tanzkultur*, Bielefeld: transcript, S. 79-94.
- Kugler, Michael (Hg.) (2002): *Elementarer Tanz – Elementare Musik*, Mainz: Schott.
- Lehmen, Thomas (2006): Ich bin ja kein echter Lehrer-Lehrer, in: Cornelia Albrecht/Franz Anton Cramer (Hg.), *Tanz (Aus) Bildung. Reviewing Bodies of Knowledge*, München: epodium, S. 213-218.
- Lex, Maja/Padilla, Graziella (1988): *Der Elementare Tanz. Der Gang* (Band 1), Wilhelmshaven: Noetzl.
- Lex, Maja/Padilla, Graziella (1988a): *Der Elementare Tanz. Die Arme. Die Anpassung* (Band 2), Wilhelmshaven: Noetzl.
- Padilla, Graziella (1990): Inhalt und Lehre des Elementaren Tanzes, in: Eva Bannmüller/Peter Röthig (Hg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*, Stuttgart: Klett, S. 245-271.
- Schürmann, Volker (2008): Reflexion und Wiederholung. Mit einem Ausblick auf *Rhythmus*, in: Franz Bockrath/Bernhard Boschert/Elk Franke (Hg.),

Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung, Bielefeld: transcript, S. 53-72.

Schürmann, Volker (2010): Die Unverfügbarkeit der Bildung, in: Carsten Kruse/Volker Schürmann (Hg.), *Wie viel Bildung braucht der Sport, wie viel Sport braucht die Bildung. Symposionsbericht*, Berlin: LIT-Verlag, S. 61-73.

Temme, Denise (2013): *Laufen und Am-Ort-Verlagern bei gleichbleibender Frontausrichtung – A man comes around (J. Cash). Unterrichtsentwurf im Rahmen einer Lehrprobe*, unveröffentlichtes Manuskript, Köln.

Temme, Denise (2015): *Menschliche Bewegung als Tätigkeit. Zur Irritation fragloser Gewissheiten*, Berlin: Lehmanns Media.

INTERNETQUELLEN

[www.gtf-tanzforschung.de/download/Tagung_Das %20Erbe %20oder %20Tanz-Moderne.pdf](http://www.gtf-tanzforschung.de/download/Tagung_Das%20Erbe%20oder%20Tanz-Moderne.pdf) (letzter Zugriff: 05.02.2016)

<https://www.dshs-koeln.de/institut-fuer-tanz-und-bewegungskultur/kunstforschung/forschungsbereiche/> (letzter Zugriff: 21.4.2016)

