

Das Erbe der Tanzmoderne im zeitgenössischen Kontext

Ein Beispiel kooperativer Praxisforschung

Claudia Fleischle-Braun

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Arbeits- und Forschungsstrategie der *Kooperativen Praxisforschung* im Rahmen der Vermittlungspraxis des Modernen Tanzes. Am Beispiel des Kölner Tagungsprojekts *Das Erbe der Tanz-Moderne im zeitgenössischen Kontext* (2015) wird dieser Ansatz als wissenschaftliche Forschungsstrategie erläutert.¹ Dabei hat das Arbeitsformat des *Tanz-Laboratoriums* einen besonderen Stellenwert, denn bereits die Gründergeneration des Modernen Tanzes forschte zu Beginn des 20. Jahrhunderts innerhalb ihrer Kollektive und Schulen intensiv in und über Tanz und Bewegung. Anhand ausgesuchter Fallbeispiele wird untersucht, in welcher Weise die Protagonisten des mitteleuropäischen Modernen Tanzes ihre Bewegungs- und Tanzforschungen durchgeführt hatten.

1. KOOPERATIVE PRAXISFORSCHUNG IM RAHMEN DES KÖLNER TAGUNGSPROJEKTS (2015)

Den Hintergrund für diesen Beitrag bildet die Aufnahme der kulturellen Ausdrucksform *Moderner Tanz – Stilformen und Vermittlungstraditionen der Rhythmus- und Ausdruckstanzbewegung* in die bundesweite Liste des Immateriellen Kulturerbes in Deutschland (2014). Anlässlich der Auszeichnung der UNESCO richteten die beteiligten Trägerorganisationen² im Juni 2015 an

1 | An dieser Stelle möchte ich dafür allen Beteiligten der Kölner Tagung 2015 danken, Susanne Quinten danke ich besonders für die anregende kollegiale Zusammenarbeit bei der Auswertung der Kölner Tagung (2015).

2 | Folgende Trägerorganisationen waren an dem Projekt beteiligt: Arbeitsgemeinschaft Rosalia Chladek Deutschland e.V. sowie IGRC Wien e.V.; Elementarer Tanz e.V.

der Deutschen Sporthochschule Köln gemeinsam eine Tagung aus. Ziel der Tagung war es, die Vermittlungsweisen zu vergleichen, die in den heutigen Ausbildungsinstitutionen der verschiedenen Stilformen der Ausdruckstanzbewegung praktiziert und gelehrt werden, um aus dem gemeinsamen und kreativen Austausch neue Impulse für die Weitergabe dieser Tanzrichtungen zu erhalten und zeitgemäße, auch trägerübergreifende Vermittlungsformate zu erarbeiten. Darüber hinaus sollte die Tagung auch dazu beitragen, die elaborierten Tanztechniken und Vermittlungsweisen im kulturellen Gedächtnis der heutigen Generationen zu erhalten. Die Tagung konzentrierte sich schwerpunktmäßig auf drei Konzepte des Modernen Tanzes: auf das *Chladek-System*, auf den *Elementaren Tanz* und auf die *Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien*. Die Vermittlungspraktiken dieser drei Konzepte wurden anhand folgender miteinander gekoppelter Arbeitsformate untersucht:

- Tanz-Laboratorien mit (teilnehmenden) Beobachtern und Auswertungsgesprächen (Gruppendiskussionen sowie moderierte Arbeitssitzungen im Plenum)
- Begleitende thematische Panels zum historischen Kontext und zu Aspekten zeitgenössischer Tanzausbildung

Mit diesen Arbeitsformaten nutzte die Kölner Tagung eine mehrdimensionale Vorgehensweise des Erkenntnisgewinns:

- Einbezug von praktischem Erfahrungs- und Körperwissen, d.h. auch impliziter, prozeduraler Wissensbestandteile
- Einbezug ästhetisch-perzeptiver Erkenntniswege
- Reflexion und Dokumentation der Arbeitsprozesse der praktischen Forschungslaboratorien
- Integration von historischem Kontextwissen
- Bezug zu tanzwissenschaftlichen und pädagogischen Debatten

Methodologisch lässt sich diese kooperative Forschungsstrategie³ als Zusammenführung des *Practice as Research*-Ansatzes⁴ mit dem methodischen Ansatz von *Oral History* und der historiographisch-hermeneutischen Analyse von archivarischem Quellenmaterial beschreiben. Sie folgt damit den Prämissen eines transdisziplinären integrativen Forschungsansatzes, der nicht nur da-

Köln, EUROLAB – Europäischer Verband für Laban/Bartenieff Bewegungsstudien e.V.; Institut für Zeitgenössischen Tanz der Folkwang Universität der Künste Essen; Gesellschaft für Tanzforschung e.V. (Federführung und Koordination).

3 | Vgl. zu dem Ansatz der kooperativen Praxisforschung u.a. Sommerfeld 2000.

4 | Vgl. zu dem *Practice as Research*-Ansatz Nelson 2013, Hill 2013, Candy 2006.

durch gekennzeichnet ist, dass über die eigenen Fachgrenzen hinaus weitere Disziplinen in den Problemlösungsprozess einbezogen werden, sondern vor allem auch dadurch, dass die Zusammenarbeit mit Praxisakteuren ein konstitutives Element ist. Zusätzlich zum theoretischen Wissen wird das besondere, zudem häufig auch inkorporierte Erfahrungswissen genutzt, um praxisorientierte Wissensgrundlagen zu gewinnen. Dieser Forschungsansatz zeichnet sich vielfach durch starke Wechselbeziehungen zwischen Forschung, Lehre und Transfer aus.⁵ Im folgenden Abschnitt wird nun die Praxis des kollektiven Forschens in den bereits angesprochenen *Schulen* bzw. Ausrichtungen der Ausdruckstanzbewegung bzw. des Modernen Tanzes betrachtet.

2. KOLLABORATIVE PRAXISFORSCHUNG ALS ARBEITSFORM DES MODERNEN TANZES

Die Konzepte des *Modernen Freien Tanzes* wurden bereits in den 1920er Jahre von bedeutenden Tanzkünstlern, Choreographen und Pädagogen unabhängig voneinander in kollegialer, teilweise interdisziplinärer Zusammenarbeit entwickelt: Maja Lex und Rosalia Chladek, welche beide ein künstlerisch-pädagogisches Konzept der Tanzerziehung entwickelt hatten, arbeiteten in damals renommierten privaten berufsbildenden Instituten zur Qualifizierung von Gymnastik- und Rhythmik-Pädagogen. Laban unterrichtete, arbeitete, forschte und studierte mit Unterstützung seiner Anhänger und Schüler an verschiedenen Orten, nicht nur in der *Sommerschule für Kunst* auf dem Monte Verità, sondern er hatte in der ersten Schaffensphase seines Wirkens als Tanzpädagoge und Choreograph auch Schulen in München und in Zürich gegründet, um seine tanzkünstlerischen Ideen und Auffassungen zu lehren und seine Bewegungslehre zu verbreiten. Während das *Chladek-System* und der *Elementare Tanz* innerhalb eines durchaus ähnlichen institutionellen und sozialen Settings entstanden waren, blieb daher das Arbeitsumfeld von Rudolf von Laban, bedingt u.a. durch den Ersten Weltkrieg und seiner Folgen, weniger konstant.

Innerhalb dieser Wirkungs- und Ausbildungsstätten der Protagonisten hatten sich die jeweils dort vertretenen philosophischen Weltansichten, pädagogischen Anschauungen und Wertvorstellungen sowie die ästhetischen Normen, Zeichen- und Symbolsysteme zu einer jeweils eigenständigen pädagogischen und

5 | Vgl. dazu u.a. Susan Brandy's Vortrag beim Kongress 2015 der *International Society for the History of Physical Education and Sport* in Split über »transdisziplinäre Perspektiven der Geschichts-, Literatur- und Kulturforschung« sowie die Arbeitsdefinition zum transdisziplinären Forschungsansatz des Evaluationsnetzwerks für transdisziplinäre Forschung in Bergmann/Brohm/Hoffmann/Loibl/Rehaag/Schramm/Voß 2005:15, ferner Dubielzig/Schaltegger 2004, insbesondere die Seiten 10-11.

künstlerischen Praxis verdichtet, eng verknüpft mit einem zeitbezogenen impliziten und expliziten Körper- und Bewegungswissen.⁶ Für unsere Fragestellung entscheidend ist die Tatsache, dass sich die Tanzkonzepte und Tanzpraktiken in kollektiven Arbeitsprozessen und in forschenden kon-kreativen Such- und Vermittlungsprozessen herausgebildet haben. Die hier angesprochenen Konzepte und Praktiken sind daher nicht nur *Meister-Lehren* einzelner herausragender Persönlichkeiten, sondern sie gründen in einem jeweils verinnerlichten Habitus⁷, der zu jeweils eigenständigen ästhetischen und methodischen Identitäten führte. Die Ausbildungskonzepte dieser Bildungseinrichtungen waren in der Regel interdisziplinär ausgelegt und beinhalteten die folgenden Aspekte:

- die praktische Durchführung von Bewegungs- und Tanzrecherchen, meistens in der Gruppe,
- die Auseinandersetzung mit den naturwissenschaftlichen, musiktheoretischen und ausdruckspsychologischen Erkenntnissen der damaligen Zeit
- die kon-kreativen sparten- und fachübergreifenden Arbeitsformen.

Eine solche Form des tänzerischen Erforschens erforderte von den beteiligten Akteuren ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Beharrlichkeit, Empathie sowie die Bereitschaft, eigene Ziele in geteilte Intentionalität zu transformieren. Ferner war für alle untersuchten Lebenswelten oder *Settings* kennzeichnend, dass ein fachübergreifender Dialog hinsichtlich künstlerischer, philosophischer und pädagogischer Ansätze geführt wurde.

2.1 Kooperative Bewegungsrecherche und künstlerische Forschung auf dem Monte Verità

Die von Rudolf von Laban 1913 auf dem Monte Verità gegründete *Sommerschule für Tanz-, Ton-, Wort- und Form-Kunst* steht hier paradigmatisch für den interdisziplinären Fachaustausch. Der Asconeser Hügel war damals eine lebens-

6 | Vgl. dazu u.a. Klein 2014.

7 | Vgl. zum Habitus-Konzept u.a. Krais/Gebauer 2002. Mit dem Begriff des Habitus sind im Allgemeinen vielschichtige Bedeutungen verbunden: Anlage, Haltung, Erscheinungsbild, Gewohnheit, Lebensweise. Pierre Bourdieu bezeichnete die Alltagskultur von Angehörigen bestimmter sozialer Schichten als Habitus. Ein Habitus ist also gesellschaftlich bedingt, er ist nicht angeboren, sondern beruht auf Erfahrungen. Er besteht aus den in der kulturellen Praxis erworbenen, handlungsleitenden Dispositionen (Denk- und Sichtweisen, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata) einer sozialen Gruppierung oder Gesellschaftsschicht. Ein Habitus ist somit die Grundhaltung eines Menschen zur Welt und zu sich selbst. Er erzeugt einen spezifischen Lebensstil, der sich in bestimmten kulturellen Praktiken äußert.

reformerische Aussteiger-Kooperative und ein Anziehungspunkt für die intellektuelle und künstlerische Avantgarde der Zeit. Er und sein Dozenten-Team (Maja Lederer, Suzanne Perrottet und Kurt Weyssel) erkundeten mit ihren Anhängern und Schülern neue Formen der künstlerischen Praxis. Rudolf von Laban nutzte die Gelegenheit, um – angeregt durch damals diskutierte ästhetische, philosophische und naturwissenschaftliche Ansätze – seine Körper- und Bewegungsforschungen zu systematisieren und Bausteine für eine universelle Tanztheorie zu sammeln. Mary Wigman war dabei zunächst Schülerin, aber bald auch als Assistentin in diese explorierenden, spontanen, künstlerischen und systematisch-analysierenden Suchbewegungen involviert. Die in Gruppen oder auch individuell vermittelte Kunstpraxis geschah zumeist in explorativer und improvisatorischer Weise. Die performativen Studien des Bewegungsunterrichts mündeten teilweise auch in künstlerische und choreographische Stücke: Das auf dem Monte Verità aufgeführte Tanzstück *Der Trommelstock tanzt* (1913) »als hörbar gemachte Rhythmen des Körpers« beinhaltet beispielsweise Labans Versuche, die Rhythmen der körperlichen Bewegung zu erforschen. Diese Experimente erweiterten den damaligen Rhythmusbegriff und waren gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit der Lehre von Jacques-Dalcroze. In *Istars Höllenfahrt* (1913) suchte Laban u.a. inspiriert durch die Ausdrucklehre von François Delsarte, nach Möglichkeiten eines korporalen, aber nicht pantomimisch-gestischen Bewegungsausdrucks.⁸

Laban betonte stärker als in den anderen Konzepten und Stilformen den Tanz als eine von der Musik unabhängige Kunstform und betrachtete tänzerische Bewegung als eigenständiges Ausdrucksmittel. Dennoch: In ihren Erinnerungen berichten Suzanne Perrottet und Mary Wigman, wie in den künstlerischen Arbeitsphasen musikalisch mit Stimme und mit instrumentaler Begleitung experimentiert wurde, um die Wahrnehmungssinne der Tanzenden über Geräusche, Klänge, Musik zu sensibilisieren und über den Bewegungssinn die eigene Bewegungsrhythmik erfahren zu lassen.⁹ Nach den Schilderungen von Mary Wigman unterrichtete Laban seine Improvisationsstunden nur teilweise in einer sprachlich-diskursiven Form. Vielmehr stand das körperliche Praktizieren im Vordergrund. Auf der Suche nach einer künstlerisch adäquaten Form kamen neben der tänzerischen Praxis auch das gemalte Bild, eine Plastik, oder ein literarischer Text in Frage.¹⁰

8 | Vgl. dazu die vorgetragenen Erläuterungen von Alison Curtis-Jones und Valerie Preston-Dunlop anlässlich der Premiere der von ihnen einstudierten *Re-Kreationen* dieser Tanzstücke beim Laban-Event 2015 in Ascona.

9 | Vgl. die von Sorell 1986: 27-33 sowie Wolfensberger 1995: 112-116, aufgezeichneten Erinnerungen.

10 | Als Labans Assistentin war Mary Wigman auch an seiner theoriegeleiteten Praxisforschung zur Entwicklung der Schwungskalen bzw. der Raum-Harmonie- und Aus-

2.2 Interdisziplinäre Lehre

In der Weiterführung der eigenen Ausbildungserfahrungen und gestärkt durch die kollegiale Zusammenarbeit in ihren Wirkungsstätten hatte sich im künstlerischen und pädagogischen Ansatz von Rosalia Chladek und ebenso von Maja Lex die Relation von Musik und Bewegung zu einem bestimmenden Element ihrer Tanzauffassung herauskristallisiert. Sowohl an der *Günther-Schule* als auch an der *Hellerau-Laxenburger Bildungseinrichtung* konnten die Studierenden einen fachlichen Schwerpunkt im Rahmen ihrer pädagogischen Ausbildung setzen:

- a. Körperbildung/Gymnastik
- b. Rhythmische Erziehung
- c. Tanz

Durch die personelle Besetzung des Lehrkollegiums und durch die Lehraufgaben waren damit an den Ausbildungsstätten bereits ein interdisziplinärer fachlicher Diskurs und eine kursübergreifende, häufig wissensgenerierende oder künstlerisch-forschende Zusammenarbeit angelegt.

2.3 Das kollegiale Umfeld von Rosalia Chladek in Hellerau-Laxenburg

Während Maja Lex am liebsten den Tanz in seiner absoluten Gestaltung, d.h. in der Ausformung seiner Parameter Raum, Rhythmus, Dynamik und Form kreierte und auf der Grundlage dieses ästhetischen Konzepts ihren didaktischen Ansatz¹¹ geschaffen hatte, lag bei Rosalia Chladek der Ausgangspunkt ihrer künstlerisch motivierten Körper- und Bewegungsforschung in der Entwicklung einer systematischen Methode des tänzerischen Körpertrainings, die weniger auf stilistischen, sondern auf naturwissenschaftlich-biomechanischen Prinzipien beruhen sollte.¹² Angeregt zu diesen Bewegungsstudien wurde Rosalia Chladek vor allem durch ihre Lehrerin Jarmila Kröschlová, die

druckslehre beteiligt, ebenso bei seinen ersten Versuchen zur Entwicklung einer Tanzschrift. Bei diesen Experimenten war sie allerdings eher in der Rolle eines Modells und Versuchsobjekts. Siehe dazu Sorell 1986: 32. In Labans späteren Schaffensphasen beruhte die systematische Ausarbeitung seiner Gedanken und Lehren (Choreutik und Eukinetik, Notation und Bewegungsschor-Didaktik) ebenfalls auf einer intensiven Zusammenarbeit, Zuarbeit und kollegialen Loyalität seines Mitarbeiterstabes.

11 | In der Günther-Schule in Zusammenarbeit mit Gunild Keetman. Vgl. zur Entwicklung des *Elementaren Tanzes* Padilla 1990: 245-271.

12 | Siehe Chladek 1935: 21-33 und Schneider/Servos 1992: 154-159.

bis 1924 im Ausbildungsgang von Rosalia Chladek in Hellerau u.a. das Fach Körperbildung unterrichtete.¹³ Jarmila Kröschlová (1893-1983) brachte durch ihre eigene Ausbildung in Mensendieck-Gymnastik, Rhythmik- und Musiktheorie-Kenntnisse und -Qualifikationen mit, die sie in ihrem Unterricht an der Neuen Schule Hellerau miteinander verknüpfte.¹⁴ Beteiligt an den explorierend-analysierenden Bewegungsrecherchen waren außerdem Studienkolleginnen von Rosalia Chladek, die ebenfalls Mitglieder der Hellerauer Tanzgruppe waren und die nach dem Studium auch dem Laxenburger Lehrteam angehörten: Marianne Pontan (1901-1973) brachte als ehemalige Schülerin von Elsa Gindler und Absolventin der Schule Hellerau umfangreiche Erfahrungen in der Laboratoriumsarbeit mit und half Rosalia Chladek bei der Weiterentwicklung der Inhalte und Übungsformen des Faches Körperbildung zu einem tanztechnischen Trainingssystem.¹⁵ Vermutlich waren darüber hinaus auch Annsi Bergh (1900-1932) und Mary Agnes Hougberg (1898-1964), die ebenfalls Mitglieder der Tanzgruppe und des Laxenburger Lehrkörpers waren, an den Bewegungsforschungen beteiligt. So gelang es Rosalia Chladek und ihren skandinavischen Mitstreiterinnen, die *Hellerau-Laxenburger Gymnastik*¹⁶ zu einem besonderen Qualitäts- und Markenzeichen zu entwickeln.

Bei der bisweilen nächtelangen gemeinsamen praktischen Erprobung von Bewegungsabläufen in ihrer anatomisch-funktionellen Folgerichtigkeit kam Rosalia Chladek ihre feingliedrige Körperkonstitution und ebenso ihre differenzierte Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit zugute, ferner ihre intellektuelle Abstraktions- und Analysefähigkeit. Das Experimentieren und genau erspüren-de Beobachten von Bewegungsabläufen, von Körperreaktionen und Spannungsmomenten, am eigenen Körper oder auch in der Beobachtung und im Kollektiv, wurde auch beim gemeinsamen Improvisieren, beim Unterrichten oder bei den

13 | An der unter der Leitung der von Christine Baer-Frisell, Valeria Kratina und Ernst Ferand im Jahr 1919 wiedereröffneten *Neue Schule für Rhythmik, Musik und Körperbildung* war die *Künstlerische Körperbildung* und das gesamte Fächerangebot bereits stärker auf Tanz ausgerichtet als in der früheren, von Jaques-Dalcroze gegründeten *Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus*. Vgl. u.a. Hirmke-Toth 2010: 65f.

14 | Jarmila Kröschlová war bereits in der Mensendieck-Gymnastik geschult, bevor sie ein Jahr bei Émile Jaques-Dalcroze in Genf studierte und anschließend zur Neuen Schule Hellerau wechselte. Sie unterrichtete dort bis 1924 den Ausbildungsbereich der Körperbildung.

15 | Marianne Pontan leitete in Laxenburg bis 1932 den Ausbildungsbereich der Körperbildung. Danach ging sie nach Paris und gründete dort eine Schule, 1940 emigrierte sie nach Mexiko. Durch ihr Studium bei Elsa Gindler war sie vermutlich auch mit den Prinzipien von Hede Kallmeiers Ausdrucksgymnastik vertraut.

16 | Siehe Michel (1928) in *Vossische Zeitung, Berlin, Nr. 548, A-A* in: Peter (Hg.) 2015: 259 sowie Oberzaucher-Schüller/Giel 2002: 31-49.

Tanzproben fortgesetzt. In kollegialen Reflexionsprozessen im schulinternen Umfeld und gelegentlich auch mit außenstehenden Akteuren, z.B. anlässlich von Schulvorführungen, wurde das Konzept immer wieder auf den Prüfstand gesetzt, reflektiert und auf das Wesentliche verdichtet und verfeinert. Diese Validierung ihrer Technik setzt Chladek auch in ihren weiteren Arbeitsstätten fort. Zusammen mit ihren Mitstreiterinnen hat sie über den Weg einer praktisch-empirischen Forschung zu der nach ihr benannten Tanztechnik gefunden.

Entscheidend in ihrer Lehrweise bleibt das Kriterium des eigenen individuellen Erprobens und das körperlich-kinästhetische Erleben und Erfahren der von ihr formulierten Prinzipien. Daher beruhte ihr Unterricht in der Körper- und Bewegungsbildung insbesondere auf verbalen Bewegungsaufgaben und Bewegungsanweisungen, Hands-On-Praktiken und stimmlicher Begleitung. Damit ließ Chladek ihre Schüler auch ihren eigenen Erkenntnisweg, der überwiegend in Kollektiven stattgefunden hat, im Unterricht nachvollziehen. Rosalia Chladek nutzte auch das Mittel des intermedialen Transfers, d.h. die Studierenden hatten Bewegungszeichnungen anzufertigen, Raumwegskizzen, die zu ornamentalen Kunstwerken verarbeitet wurden, oder es wurden Bildvorlagen benutzt, um sich in Formen des Körper- und Bewegungsausdrucks hineinzusetzen. Die Analyse der Arbeitsweisen von Laban und von Chladek zeigen, dass bereits in der Moderne der interdisziplinäre kollegiale Austausch sowie der domänenübergreifende, intermediale Transfer bedeutsame Mittel des Erkenntnisgewinns darstellten.¹⁷ Im letzten Teil dieses Berichts sollen einige zentrale Arbeitsergebnisse des Kölner Tagungsprojekts (2015) vorgestellt werden.

3. SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEN KÖLNER TANZ-LABORATORIEN

Die Tanz-Laboratorien der Kölner Tagung gründeten auf den kollaborativen Arbeitsweisen und interdisziplinären Arbeitsformen des Modernen Tanzes, in denen diese damals neuen Techniken sowie tanzästhetischen Ausdrucksformen entwickelt, erprobt und weitergegeben wurden. Im Tanz ist diese Form der Übertragung impliziten Wissens über den Weg der Propriozeption und des natürlichen Gedächtnisses konstitutiv und in Verbindung mit dem kom-

17 | Die Methode der Intermedialen Transformation wird in dem Beitrag von Susanne Quinten zu dem vorliegenden Band (»Kinästhetische Kommunikation und intermediale Wissenstransformation als Forschungsmethoden in tanzkünstlerischen Kontexten«) weiter erläutert und diskutiert.

unikativen Austausch von und über Bewegungen als Methode der Wissensgenerierung und des Erkenntnisgewinns effizient.¹⁸

In den Tanz-Laboratorien und begleitenden Panels der Kölner Tagung wurden vor allem Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer bevorzugten induktiv-explorierenden Methodik deutlich. Darüber hinaus zeigte sich im Chladek-System und im Elementaren Tanz eine weitgehende Übereinstimmung im bewussten Umgang mit musikalischen Strukturen. Die Wechselbeziehung von Bewegung und Musik hat in beiden Tanzstilen einen hohen Stellenwert. Die Choreografien zeigen eine größtenteils analoge Umsetzung von rhythmischen oder musikalischen Strukturen, wenngleich sie darüber hinaus wegen des dramaturgischen Spannungsbogens gelegentlich auch rhythmische Kontrastierungen enthalten. Dennoch besitzen die Konzepte der Protagonisten auch ihre Spezifika und Eigenheiten. Diese finden wir insbesondere im Tanzverständnis und in der Wahl der bevorzugten Sujets für die künstlerische Auseinandersetzung und Ausgestaltung. Rudolf von Laban suchte mit seinen Experimenten nach neuen Klangharmonien und rhythmisch-dynamischen Phrasierungsmöglichkeiten tänzerischer Bewegungen und regte zu einer tiefgehenden Beobachtung der körperlichen Artikulationsmöglichkeiten sowie der Rhythmisierung von Körperbewegungen und den Verbindungen zwischen Tanz, Ton, Wort an.¹⁹ Dadurch erweiterte sich das Spektrum der tänzerischen Ausdrucksmöglichkeiten und verhalf dem Tanz zu einer stärkeren Autonomie.

Obwohl die unterschiedlichen Ausprägungen des Modernen Tanzes die damals praktizierten Inhalte und vermittelten Grundsätze der gymnastischen Körper- und Bewegungsbildung als Grundlage der körpertechnischen Ausbildung nutzen, ist die Akzentuierung und Binnenstrukturierung dennoch unterschiedlich.²⁰ Im Ausbildungskonzept des *Chladek-Systems* hatte das Fach Körperbildung mit seinem forschend-analytischen kinesiologischen Zugang einen herausragenden Stellenwert. Im *Elementaren Tanz* der Güntherschule war die bewegungstechnische Schulung eng mit der musikalisch-rhythmischen verknüpft, und die Verflechtung von Tanz und Bewegungsbegleitung

18 | Vgl. dazu Brinkmann 2012, insbesondere 171f. und 301 sowie Shusterman 2005: 119-140.

19 | Vgl. dazu Wolfensberger 1995: 112f. sowie Maletic 1987: 6 und 36.

20 | Die Grundlage der tänzerisch-gymnastischen Körper- und Bewegungsbildung liegt zu einem beträchtlichen Teil in den Körperübungen des Delsartismus, welche von Bess M. Mensendieck, Hede Kallmeyer und Käthe Ulrich ab 1910 in jeweils eigener Lesart gelehrt, aber auch mit weiteren Bewegungsmethoden vermischt und weiterentwickelt wurden. Vgl. dazu u.a. Oberzaucher-Schüller 2012.

erfuhr eine größere Gewichtung. Die tänzerische Gymnastik von Rudolf von Laban besaß durch die Raum-Skalen einen zusätzlichen Fokus.²¹

Wenn wir den Wandel der Vermittlungspraktiken der unterschiedlichen Ausprägungen des Modernen Tanzes betrachten, stellen wir fest, dass sich die tanzästhetischen und methodischen Unterschiede inzwischen nivelliert und die inhaltlich-strukturellen Besonderheiten im zeitgenössischen Tanz zumindest angeglichen haben. In der gegenwärtigen Tanzpraxis sind ihre spezifischen Identitäten nur noch selten in den künstlerischen Arbeiten sichtbar, sondern vor allem in den Traditionslinien, dem propagierten Selbstverständnis und den Settings ihrer Vermittlung erkennbar.

LITERATUR

- Bergmann, Matthias/Brohmann, Bettina/Hoffmann, Ester/Loibl, M. Céline/Rehaag, Regine/Schramm, Engelbert/Voß, Jan-Peter (2005): *Qualitätskriterien transdisziplinärer Forschung. Ein Leitfaden für die formative Evaluation von Forschungsprojekten*, Frankfurt a.M.: ISOE-Studentexte Nr. 13.
- Brinkmann, Stephan (2012): *Bewegung erinnern. Gedächtnisformen im Tanz*, Bielefeld: transcript.
- Chladek, Rosalia (1935): Tänzerische Erziehung, in: René Radrizani (Hg.) (2003), *Rosalia Chladek Schriften & Interviews*, Wilhelmshaven: Florian Noetzel, S. 21-23.
- Hirmke-Toth, Herta (2010): *Rhythmik in Hellerau-Laxenburg. Die pädagogische Arbeit der Schule Hellerau-Laxenburg 1925-1938*, Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Klein, Gabriele (2014): Praktiken des Tanzens und des Forschens. Bruchstücke einer praxeologischen Tanzwissenschaft, in: Margrit Bischof/Regula Nyffeler (Hg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln, tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren*, Zürich: Nomos, S. 103-113.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): *Habitus*, Bielefeld: transcript.
- Maletic, Vera (1987): *Body – Space – Expression. The Development of Rudolf Laban's Movement and Dance Concepts*, Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Michel, Artur (1928/2015): Hellerau-Laxenburger Gymnastik (Vossische Zeitung, Berlin, Nr. 548, A-A vom 19.11.1928), in: Frank-Manuel Peter (Hg.), *Die Tanzkritiken von Artur Michel in der Vossischen Zeitung von 1922-1934*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

21 | Die von Irmgard Bartenieff entwickelten Basisübungen zur Körperintegration gehen auf diese Grundlage zurück.

- Nelson, Robin (2013): *Practice as Research in the Arts. Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*, Chippenham: Pallgrave MacMillan.
- Oberzaucher-Schüller, Gunhild/Giel, Ingrid (2002): *Rosalia Chladek. Klassikerin des bewegten Ausdrucks*, München: Kieser.
- Oberzaucher-Schüller, Gunhild (2012): Der Delsartismus als Zeitzeichen, in: Mathias Spohr (Hg.), *Tanz der Zeichen – 200 Jahre François Delsarte* (Kodikas/Code – Ars Semeiotica. An International Journal of Semiotics 35, 3/4, Themenheft), S. 319-334.
- Padilla, Graziela (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.
- Schneider, Detlef/Servos, Norbert (1992): Den Menschen einen Weg weisen, in: René Radrizzani (Hg.) (2003), *Rosalia Chladek. Schriften & Interviews*, Wilhelmshaven: Noetzel, S. 154-159.
- Shusterman, Richard (2005): *Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil*, Berlin: Akademie-Verlag.
- Sommerfeld, Peter (2000): Forschung und Entwicklung als Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession, in: Hans-Günther Homfeldt/Jörgen Schulze-Krüdener (Hg.), *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft*, Weinheim: Juventa, S. 221-236.
- Sorell, Walter (1986): *Mary Wigman. Ein Vermächtnis*, Wilhelmshaven: Noetzel.
- Wolfensberger, Giorgio, J. (1995): *Suzanne Perrottet – Ein bewegtes Leben*, Weinheim, Berlin: Quadriga.

INTERNETQUELLEN

- Candy, Linda (2006). *Practise Based Research: A Guide*: [www.creativityandcognition.com/resources/PBR Guide-1.1-2006.pdf](http://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf) (letzter Zugriff: 15.7.2015)
- Dubielzig, Frank/Schaltegger, Stefan (2004). *Methoden transdisziplinärer Forschung und Lehre. Ein zusammenfassender Überblick*. Lüneburg: Centre for Sustainability Management e.V.: http://www2.leuphana.de/umanagement/csm/content/nama/downloads/download_publicationen/49-8download-version.pdf (letzter Zugriff: 15.11.2015)
- Hill, Burkhard (2013). *Fallverstehen – Handlungsforschung – Praxisforschung. Drei sozialwissenschaftlich begründete Zugänge zur Erforschung der Kulturellen Bildung*. www.kubi-online.de/artikel/fallverstehen-praxisforschung-handlungsforschung-drei-sozialwissenschaftlich-begrueendete (letzter Zugriff: 15.7.2015)

