Schott Campus

Cheng Xie

# Kultursensible Rhythmik und 京剧 (»Peking-Oper«)

## Ein musik- und bewegungspädagogisches Konzept für China

Veröffentlicht unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0

SCHOTT

Cheng Xie

# Kultursensible Rhythmik und 京剧 (»Peking-Oper«)

## Ein musik- und bewegungspädagogisches Konzept für China

SCHOTT

Cheng Xie, Beijing Dance Academy

Als Dissertation angenommen von der Hochschule
für Musik und Theater München (Musikpädagogik)

Gefördert durch ein Stipendium des »China Scholarship
Council (CSC)« Nr. 201608080138

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

978-3-95983-138-3 (Paperback)
978-3-95983-139-0 (Hardcover)

© 2020 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz
www.schott-campus.com

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck in jeder Form sowie die Wiedergabe durch Fernsehen,
Rundfunk, Film, Bild- und Tonträger oder Benutzung für Vorträge, auch
auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags.

Cover: Zhiyuan Chen

# Inhaltsverzeichnis

**Danksagungen ..... 7**

**Einleitung ..... 9**

**1. Grundlagen der Rhythmik ..... 13**

1.1 Historisches ..... 13

1.2 Rhythmik und Rhythmus ..... 18

1.2.1 Begriff des Rhythmus ..... 19

1.2.2 Erscheinungsformen und Charakteristika des Rhythmus ..... 21

1.3 Begriff »Rhythmik« ..... 22

1.4 »Theorie der Rhythmik« ..... 24

1.4.1 Relevante anthropologische Perspektiven ..... 25

1.4.2 Relevante entwicklungspsychologische Perspektiven ..... 30

1.4.3 Relevante tiefenpsychologische Perspektiven ..... 31

1.4.4 Philosophie des Geistes und »Embodiment« ..... 33

1.4.5 Relevante neurobiologische Perspektiven ..... 38

1.4.6 Relevante erziehungswissenschaftliche Perspektiven ..... 40

1.5 Inhaltliche Beschreibung von Rhythmik ..... 45

1.5.1 Synopse ..... 45

1.5.2 Diskussion ..... 50

1.6 Grundelemente der Rhythmik ..... 51

1.6.1 Musik ..... 51

1.6.2 Bewegung ..... 52

1.6.3 Übereinstimmungen von Musik und Bewegung ..... 55

1.6.4 Zwischenergebnis ..... 55

1.7 Ziele der Rhythmik ..... 56

1.7.1 Wahrnehmungsförderung ..... 56

1.7.2 Begriffsbildung ..... 57

1.7.3 Soziale Interaktion ..... 58

1.7.4 Persönlicher Ausdruck ..... 58

1.7.5 Improvisation ..... 58

1.7.6 Exkurs: Spiel ..... 59

1.7.7 Weitere Ziele bzw. Handlungsfelder der Rhythmik ..... 64

**2. Grundlagen der Jing Ju (京剧, jīng jù) ..... 67**

2.1. Begriff ..... 67
2.2 Historischer Hintergrund ..... 67
2.3 Weiterentwicklung der Jing Ju ..... 68
2.4 Integrierte Musizierstile ..... 70
2.5. Integrierte Lokal-Opernstile als Quellen der Jing Ju ..... 71
2.6 Verschmelzungen ..... 72
2.7 Yue Ju und Chuan Ju ..... 72
2.8 Wesentliche Elemente der Jing Ju ..... 73
2.9 Rollenfächer ..... 74
2.10 Fazit ..... 75

**3. Ausgewählte Elemente der Jing Ju (京剧 jīng jù) ..... 77**

3.1. Erläuterung der Vorgehensweise ..... 77
3.2. Vorauswahl und Identifizierung von vier Elementen ..... 78
3.3 Farbe ..... 78
3.3.1 Kulturell geprägte Farbwirkungen ..... 79
3.3.2 Bedeutung von Farbe in der Jing Ju ..... 82
3.3.3 Medien bzw. Träger von Farben ..... 83
3.4 Einzelne Objekte ..... 90
3.4.1 Allgemeine Bedeutung in der chinesischen Kultur ..... 91
3.4.2 Bedeutung in der Jing Ju ..... 92
3.4.3 Kopfbedeckung und Schuhwerk ..... 92
3.4.4 »Lange Objekte« ..... 96
3.4.5 »Kurze Objekte« ..... 97
3.4.6 Fahnen ..... 98
3.4.7 Diverses ..... 99
3.5 Bewegungen ..... 101
3.5.1 Allgemeine Bedeutung für die chinesische Kultur ..... 101
3.5.2 Bedeutung in der Jing Ju ..... 101
3.5.3 Auswahlkriterien ..... 102
3.5.4 Ausgewählte Bewegungsformen ..... 104

3.6. Luo Gu Jing (rhythmische Sprachlaute) ..... 114
3.6.1 Begriff des Luo Gu Jing ..... 114
3.6.2 Bedeutung der Schlagwerkgruppe ..... 115
3.6.3 Schlaginstrumente der Jing Ju ..... 115
3.6.4 Metrisches System der Jing Ju ..... 118
3.6.5 Bedeutung des Luo Gu Jing für die Jing Ju ..... 118
3.6.6 Notation des Luo Gu Jing ..... 119
3.6.7 Bedeutung für eine kultursensible Rhythmik ..... 122
3.6.8 Weiterer Auswahlprozess ..... 122

**4. Experteninterviews ..... 125**
4.1. Bedeutung und Ziele der Experteninterviews ..... 125
4.2 Vorbereitungsphase ..... 126
4.2.1 Entwicklung des Fragenkatalogs ..... 126
4.2.2 Inhalt des Fragenkatalogs ..... 127
4.2.3 Bewertungsbogen ..... 131
4.2.4 Auswahl der Experten ..... 132
4.2.5 Arbeitsmaterialien ..... 133
4.3 Durchführungsphase ..... 134
4.3.1 Zeit ..... 134
4.3.2 Ort ..... 134
4.3.3 Sprache ..... 135
4.3.4 Berücksichtigung von kulturellen Besonderheiten ..... 135
4.3.5 Einzelheiten zu den ausgewählten Experten ..... 136
4.4 Auswertungsphase ..... 139
4.4.1 Transkription ..... 139
4.4.2 Kurzzusammenfassungen ..... 139
4.5 Methodik der Auswertung ..... 158
4.5.1 Allgemeine Vorbemerkungen ..... 158
4.5.2 Entwicklung des Codesystems ..... 159
4.5.3 Graphical abstracts ..... 161
4.6 Darstellung und Diskussion einzelner Aspekte ..... 162
4.6.1 Bedeutung der »drei westlichen musikpädagogischen Konzepte« in China ..... 162
4.6.2 Schwierigkeiten beim Einsatz der drei musikpädagogischen Konzepte ..... 172
4.6.3 Zustand der Musikpädagogik in China ..... 177

4.6.4 Bedeutung von traditioneller chinesischer Kultur in Schule und Universität ..... 182
4.6.5 Verbindung von Rhythmik und Jing Ju ..... 185
4.6.6 Praktische Umsetzung der Verbindung von Jing Ju und Rhythmik ..... 188
4.6.7. Identifizierung von geeigneten Elementen der Jing Ju ..... 189
4.6.8 Integrativer Charakter ..... 192
4.7 Auswertung der Beurteilungsbögen ..... 194
4.7.1 Verteilungssituation der Rangbewertung bei jedem einzelnen Ziel ..... 197
4.7.2 Verteilungssituation der Rangbewertung der sieben Ziele untereinander ..... 201
4.7.3 Diskussion ..... 205
4.7.4 Ergebnis der Auswertung der Beurteilungsbögen ..... 206
4.8. Ergebnis ..... 207

**5. Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China ..... 209**
5.1 Anwendungsbereich des Konzepts ..... 209
5.2 Zu berücksichtigende gesellschaftliche und kulturelle Besonderheiten in China ..... 210
5.2.1 Einheitliche Lehrwerke und einheitliche Vorgaben im Bildungsbereich ..... 210
5.2.2 Große Klassen bzw. Lerngruppen ..... 210
5.2.3 Bewegungsmangel ..... 213
5.2.4 Vormachen und Nachmachen ..... 214
5.3 Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China ..... 214
5.3.1. Vorhandene Konzepte ..... 214
5.3.2 Schwerpunkte des Konzeptes einer kultursensiblen Rhythmik ..... 216
5.3.3 Erziehungsziele der kultursensiblen Rhythmik ..... 217
5.3.4 Ganzheitlichkeit und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Konzepts ..... 234

**6. Schluss ..... 237**
**Literaturverzeichnis ..... 239**
**Anhang ..... 262**

# Danksagungen

An erster Stelle bedanke ich mich bei meinem Doktorvater und Freund, Herrn Prof. DDDr. Wolfgang Mastnak. Er hat mir stets wichtige Anregungen gegeben und mich motiviert, meine Forschungen abzuschließen. Ich bewundere seine Offenheit für die chinesische Kultur und seine profunden Kenntnisse von den Gegebenheiten in China. Ich habe deshalb stets das Gefühl gehabt, gut verstanden zu werden. Für seine fachliche Begleitung und die gemeinsamen Diskussionen bin ich deshalb sehr dankbar. Danken möchte ich auch Frau Prof. Dr. Michaela Schwarzbauer, die die Zweitbegutachtung übernommen hat. Dankend erwähnen möchte ich schließlich Frau Prof. Marianne Steffen-Wittek. Sie hat mir während meines Masterstudiums in Weimar den Zugang zur Welt der Rhythmik geöffnet. Ich bedanke mich für die Unterstützung durch das Bildungswerk Rhythmik Deutschland, den Österreichischen Berufsverband für Rhythmik und den Berufsverband Rhythmik Schweiz, die mir bei der Literaturrecherche behilflich waren. Nicht zuletzt gilt mein Dank den chinesischen Experten, die mir ausführlich und offen auf meine Fragen geantwortet und wertvolle Einblicke gewährt haben: Frau Prof. Li Danna, Frau Prof. Yang Limei, Frau Prof. Gao Jianjin, Frau Prof. Dr. Yu Danhong, Frau Prof. Wang Zhaoxia, Frau Prof. Dr. Yang Yanyi, Herr Prof. Dr. Lin Nengjie, Herr Prof. Dr. Liu Pei, Herr Prof. Dr. Xie Jiaxin, Herr Prof. Zhao Yan, Herr Prof. Yong Dunquan, Herr Prof. Dr. Guan Jianhua, Herr Wu Bin, Frau Li Yaxin, Herr Cai Zhixiang und Herr Wang Long. Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Xie Jiaxin, der mir zahlreiche Kontakte zu anderen Experten vermittelt hat.

Ich danke auch meiner Familie und meinen Freunden in China und Deutschland.

Cheng Xie

# Einleitung

»Ich lenke [die] Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass meine Methode international ist und bleiben muss, dass ich ständig an ihre Zukunft zu denken habe, dass ich nicht das Recht habe, ihre Entwicklung dort, wo es möglich ist zu hemmen. Die rhythmische Gymnastik war nie und kann nie werden ausschließliches Eigentum eines Landes, noch eines privilegierten Ortes; sie gehört der Menschheit.« (Jaques-Dalcroze, 1914, zitiert nach Lorenz, 1994, S. 129).

Diese Worte stammen aus einer *Erklärung*von Emile Jacques-Dalcroze im Rahmen eines von Nina Gorter aufbewahrten Schriftverkehrs aus dem Jahre 1914, im Rahmen dessen Jacques-Dalcroze bei Ausbruch des ersten Weltkrieges begründete, warum er nicht wieder nach Deutschland gehen, sondern in Genf bleiben wird. Sie stellen – etwa 100 Jahre später – einen passenden Einstieg in eine Arbeit dar, die sich mit der Entwicklung einer kultursensiblen Rhythmik für China beschäftigen soll. Denn immerhin hat schon Jaques-Dalcroze, der als Begründer der Rhythmik gilt, zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Auffassung vertreten, dass seine »rhythmische Gymnastik« einen internationalen Charakter hat und nicht allein von einem Land, also auch nicht von einer Kultur, für sich in Anspruch genommen werden kann.

Betrachtet man das *Lexikon der Rhythmik*von Reinhard Ring und Brigitte Steinmann aus dem Jahre 1997, so fällt bei der Betrachtung der entsprechenden geografischen Stichworte auf, dass die Rhythmik schon in vielen Ländern eine Rolle spielt. Genannt und in ihren Bezügen zur Rhythmik beschrieben sind zahlreiche europäische Länder (Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Niederlande, Österreich, Polen, Schweden und die Schweiz), daneben aber auch Australien, Israel, Russland, Japan und die USA. Auffällig an dieser Zusammenstellung ist, dass – mit Ausnahme von Japan – es sich ausschließlich um Länder handelt, die mehr oder weniger eindeutig der westlichen, ja zumeist sogar der europäischen Kultur zuzuordnen sind. In Bezug auf China findet sich im Lexikon von Ring und Steinmann lediglich im Zusammenhang mit der Rhythmik in den USA die kurze Bemerkung, dass die amerikanischen Rhythmikschulen und ihre Gastdozenten die Rhythmik in China (mit-)prägten (Ring & Steinmann, 1997, S. 315).

Verfolgt man die Entwicklung seit der Jahrtausendwende, ist festzustellen, dass nicht lediglich amerikanische Gastdozenten, sondern immer häufiger auch europäische Dozenten, vornehmlich aus den deutschsprachigen Ländern, den »Markt der Rhythmik« in China mitbestimmen. Anerkannte Fachleute, insbesondere Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, bringen ihre Ideen und Konzepte während ihrer Aufenthalte in China in den universitären Unterricht ein und bereichern so unzweifelhaft die pädagogische Landschaft des Landes.

Der japanische Musikpädagoge Masayuki Nakaji hat versucht, die polyästhetische Erziehung auf eine Art nach Japan zu bringen, die »kein Überstülpen eines westlichen Konzepts, sondern ein sorgsames Anverwandeln« sein sollte (Mastnak/Gu, 2015, S. 27). In Bezug auf China verhält es sich immer noch so, dass europäische Fachleute etwas nach China bringen, dass dort zwar begeistert aufgenommen und auf verschiedenste Weise rezipiert, zumeist jedoch lediglich unreflektiert übernommen und fast nie kritisch hinterfragt wird. Gängige Lehrwerke stammen – übersetzt – grundsätzlich aus dem Westen. Die darin vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte und Materialien sind ebenso selbstverständlich westlich geprägt, eine Adaption, vor allem im Hinblick auf kulturelle Besonderheiten, findet nur ausnahmsweise und in geringem Umfang statt. Forschungen über den Stand der Rhythmik in China gibt es in der musikpädagogischen Fachliteratur nicht, jedenfalls gehen entsprechende Abhandlungen nicht über Berichte hinaus. Auch in China selbst findet eine fachliche Auseinandersetzung mit der Rhythmik im Rahmen der chinesischen Musikpädagogik nicht statt, sieht man einmal von den interessanten Aspekten des am Zentralkonservatorium in Peking entwickelten »New System« ab.

Es ist deshalb an der Zeit, dem Gedanken nachzugehen, inwieweit Chinesinnen und Chinesen selbst Beiträge zur Rhythmik und zu der die Rhythmik einsetzenden Musik- bzw. Elementarpädagogik leisten, insbesondere ihre vielfältige und traditionsreiche Kultur einbringen können. Dieser Frage will sich die vorliegende Arbeit widmen, die sich zum Ziel gesetzt hat, Untersuchungen zu den Möglichkeiten einer kultursensiblen Rhythmik für China anzustellen und ein Konzept hierfür vorzuschlagen.

Die in den Titel der Arbeit aufgenommene Bezeichnung »kultursensibel« beschreibt dabei bereits das, was in den Blick genommen werden soll: Es geht um eine rhythmisch-musikalische Erziehung, die in der Lage ist, auf eine besondere – hier chinesische – Kultur einzugehen und diese bei einer Konzeption in der gebotenen Weise zu berücksichtigen. Der Begriff »kultursensibel« – bisweilen auch »kultursensitiv« (vgl. Borke & Keller 2014) – ist im Rahmen der westlichen Pädagogik bislang hauptsächlich im Zusammenhang mit einem interkulturellen Unterricht verwendet worden, insbesondere dann, wenn es darum geht, kulturelle Bezüge von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Hier wird der Begriff »kultursensibel« jedoch insoweit verwendet, als Überlegungen dazu angestellt werden, ob ein (westliches) pädagogisches Konzept in der Lage sein kann, Verständnis für bestimmte kulturelle Elemente und Traditionen eines anderen Landes – hier China – zu entwickeln, damit der Unterricht nicht in Form einer Überfremdung stattfindet, sondern den chinesischen Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden in ihrer eigenen Kultur begegnet. Dies verlangt letztlich Verständnis von beiden Seiten, also von Seiten der westlichen Rhythmik in Bezug auf das Kennenlernen von bestimmten Elementen der chinesischen Kultur, von Seiten der chinesischen Musikpädagogen

in Bezug auf modernere, zeitgemäße Formen des Umgangs mit Musik und Bewegung im Unterricht.

Ganz in diesem Sinne gliedert sich vorliegende Arbeit: Zunächst wird allgemein die Rhythmik, ihre Grundlagen, Ansprüche und Ziele, dargestellt, damit festgelegt werden kann, was insoweit die eine Wurzel einer Begegnung von moderner Pädagogik und chinesischer Kultur ist. In einem zweiten Schritt wird dann, als besonderes Beispiel für chinesische Kultur, die weitläufig als »Peking-Oper« bekannte, besondere Form des chinesischen Musiktheaters »Jing Ju« als zweite Wurzel einer kultursensiblen Rhythmik vorgestellt, von deren zahlreichen künstlerischen Elementen erwartet werden kann, dass sie in einen fruchtbaren Dialog mit den Prinzipien und Zielen der Rhythmik treten können. Solche Elemente werden in einem dritten Teil ausführlich und unter Erwähnung von besonders interessanten, im Rahmen der westlichen Musikpädagogik teilweise sehr wenig bekannten Beispielen vorgestellt.

Zentraler Aspekt der vorliegenden Arbeit ist es dann, in einem vierten Teil mit Hilfe der Forschungsmethode des Experteninterviews zu identifizieren, was im Einzelnen berücksichtigt werden muss, wenn Rhythmik und »Jing Ju« für eine kultursensible Rhythmik für China in Verbindung gebracht werden. Durch dieses Forschungsvorhaben soll zunächst grundsätzlich die Frage beantwortet werden, ob die Idee einer kultursensiblen Rhythmik in China auf Akzeptanz stoßen wird. Sodann – bejahendenfalls – soll in einem weiteren Schritt der Frage nachgegangen werden, welche Ansprüche der Rhythmik einerseits und welche Elemente der »Jing Ju« andererseits, wie sie jeweils in den ersten drei Teilen der Arbeit vorgestellt wurden, geeignete Ziele und Inhalte in einem kultursensiblen Rhythmikunterricht sein können. Abschließend wird auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse der Versuch gewagt, in einem fünften Teil einen Vorschlag für ein erstes, auch praktisch einsetzbares Konzept für eine kultursensible Rhythmik zu erstellen, das Methoden der rhythmisch-musikalischen Erziehung und traditionelle, kulturelle Elemente der »Jing Ju« tatsächlich miteinander verbindet.

# 1. Grundlagen der Rhythmik

In diesem Teil sollen die wesentlichen, allgemeinen Grundlagen der Rhythmik dargestellt werden. Dabei wird ein phänomenologisch-heuristischer Ansatz verfolgt. Im Mittelpunkt steht die Auswertung vorhandener Literatur, die sich mit den historischen Hintergründen, den theoretischen Zusammenhängen und den Praxisfeldern der Rhythmik beschäftigt. Ergänzend wurde Literatur berücksichtigt, die sich mit zur Rhythmik passenden anthropologischen, psychologischen, philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Fragen befasst. Aufsätze zur Rhythmik wurden vor allem den Zeitschriften »Rhythmik« (Bildungswerk Rhythmik e.V., Deutschland), »Rhythmikforum (Österreich) und »Rhythmik« (Schweiz) entnommen.

Der Gang der Darstellung nimmt einen historischen Teil zum Ausgangspunkt. Ohne Einblicke in die Wurzeln der Rhythmik sind weder ein zeitgemäßes Verständnis noch eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung der Rhythmik möglich. Anschließend wird das Phänomen des Rhythmus unter verschiedenen Aspekten untersucht. Dann beschäftigt sich dieser Teil mit einigen theoretischen Grundlagen für die Rhythmik. Dabei findet eine Beschränkung auf diejenigen bislang diskutierten bzw. zusätzlich für wichtig gehaltenen Ansätze statt, die im Zusammenhang mit einer kultursensiblen Rhythmik für China von Bedeutung sein können. Zu diesem Teil gehört schließlich eine Zusammenstellung sowohl der wichtigsten Beschreibungsversuche von Rhythmik als auch der wesentlichen Arbeitsmittel, Inhalte und Ziele. Dabei wird wiederum die ausgewählte Literatur ausgewertet. Abschließend gehört zu diesem Abschnitt noch eine schlaglichthafte Darstellung wichtiger Einzelbegriffe, die in einem engen Zusammenhang zum Thema kultursensible Rhythmik für China stehen: Spiel und Enkulturation.

## 1.1 Historisches

Der Musikpädagoge und Komponist Emil Jacques-Dalcroze (geboren 1865 in Wien, gestorben 1950 in Genf) gehört zu den wichtigen Vertretern der am Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum aufkommenden Rhythmusbewegung. Diese Bewegung war, wie verschiedene andere (Lebens-)Reformbewegungen dieser Zeit (vgl. dazu in Bezug auf die rhythmische Gymnastik: Wedemeyer-Klowe 2017, S. 111 ff.), eine Antwort auf die Entwicklungen der technischen Zivilisation und verstand sich teilweise als Protest gegen seelen- und leibfeindliche Tendenzen der modernen Industriegesellschaft (vgl. Günther 1990, S. 14). Rationalisierung, Mechanisierung und Industrialisierung beschränkten den Menschen beim Ausleben individueller Bedürfnisse und bei der Entwicklung eines individuellen Lebensrhythmus' (vgl. Tervooren, 1987, S. 32). Insbesondere die so genannte Jugendbewegung wandte sich deshalb

wieder dem Einfachen, Schlichten und Natürlichen zu und bejahte Leiblichkeit und Freude an leiblicher Bewegung (vgl. Tervooren, 2004, S. 19) vor allem auch mit Gesang, Musik und Tanz. Die Umsetzung des »Naturrhythmus als authentischem Lebensprinzip in der rhythmischen Gymnastik« sollte »zur körperlichen und geistigen Gesundung und damit zur Identität« des Menschen führen (vgl. Wedemeyer-Kolwe 2017, S. 115 f.). Die so genannte Lebensphilosophie, zu deren Vertreter Ludwig Klages (1872 – 1956) gehörte, machte dies als Kritik zum Rationalismus auch zum Gegenstand ihrer Rhythmustheorien.

Jacques-Dalcroze war seit 1892 am Genfer Konservatorium tätig gewesen, wo er Harmonie und Solfege unterrichtete. Er wandte sich gegen eine Musikerziehung, die allein die Vermittlung technischer Fertigkeiten in den Vordergrund stellte und suchte nach Wegen zu einer auf den Menschen ausgerichteten Musikerziehung. Dazu war er durch seine vielseitige (Vor-)Bildung als Musiker, Komponist und Pädagoge, aber auch sein Verständnis für andere Kunstformen wie Schauspiel und Tanz besonders herausgefordert. Denn bereits während seiner Ausbildung zeigte er sich vielseitig interessiert. Zu erwähnen ist beispielsweise, dass sein 1884 am berühmten Pariser Musikkonservatorium aufgenommenes Studium Schauspielunterricht umfasste. Außerdem besuchte er die Klasse für »Ausdrucksübungen«, wie sie der Bewegungspädagoge Delsarte entwickelt hatte. Delsarte hatte angestrebt, Sprache, Musik und Bewegung sowie Empfindung und körperlichen Ausdruck zu verbinden (Kugler, 2000, S. 36). Jaques-Dalcroze nahm sogar, nachdem ihn das Leben in Paris enttäuscht hatte, ein Engagement als zweiter Kapellmeister am Theater in Algier an (vgl. Kugler, 2000, S. 36).

Bedeutung für die Entwicklung seiner Methode hat auch der Einfluss einiger seiner Lehrer und Freunde gehabt, von denen hauptsächlich drei zu nennen sind: Der Klavierpädagoge und Musiktheoretiker Mathis Lussy, den Jaques Dalcroze während seines Studiums bei Delibes und Faure kennenlernte, übte – wie später auch Jaques-Dalcroze – Kritik an mechanischer Virtuosität und legte als Pädagoge Wert darauf, musikalische Analyse mit starker Emotionalität zu verbinden. In seiner Theorie vom musikalischen Ausdruck beschäftigte sich Lussy besonders mit dem (metrischen, rhythmischen bzw. pathetischen) Akzent, was Einfluss auf Jaques-Dalcrozes Verständnis vom metrisch akzentuierten Takt hatte (vgl. Kugler, 2000, S. 41, 43). Der Geiger Eugene Ysaye, den Jaques-Dalcroze auf einer Tournee traf, teilte mit Dalcroze ästhetische Ideale und eine körperbezogene Musikvorstellung (vgl. Kugler, 2000, S. 44). Dem Theaterreformer und Bühnenbildner Adolphe Appia war Jaques-Dalcroze 1906 in Genf begegnet. Er arbeitete später intensiv mit Jaques-Dalcroze zusammen und entwarf beispielsweise das typische Treppenelement im großen Festsaal in Hellerau. Durch das Einfügen eines vertikalen Elements wollte Appia das Bewusstsein der Schüler für Raum und eigene Körperlichkeit verstärken und sie zu dynamischen, dreidimensionalen Übungen ermutigen (vgl. Beacham, 1994, S. 117).

Außerdem hat er 1909 etwa zwanzig Entwürfe von Kulissen geschaffen und Jaques-Dalcroze übergeben, die er »rhythmische Räume« nannte und die mit den menschlichen Körpern kontrastieren sollten (vgl. Beacham, 1994, S. 119 f.). Appia ging es im Bereich des Theaters, genauso wie Jaques-Dalcroze im Bereich der Musik, um eine Synthese von musikalischem Ausdruck und Bewegungsausdruck (vgl. Kugler, 2000, S. 44).

Bereits am Konservatorium in Genf ließ Jaques-Dalcroze in einer seinerzeit aufsehenerregenden Art und Weise seine Schüler, teils barfuß oder in »schwarzen Trikots, die bewusst Arme und Beine freiließen« (vgl. Günther, 1990, S. 21), Übungen ausführen. Sie sollten den Takt mit den Armen schlagen und konkrete Notenwerte dazu mit den Füßen bzw. Schritten körperlich realisieren. Dazu spielte Jaques-Dalcroze auf dem Klavier und gab akustische Signale. Diese »Dirigierübungen« waren der Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen von Jaques-Dalcroze. Er »entdeckte« die Beziehungen zwischen Rhythmus und Körper sowie Geist und Bewegung. Seine zunächst »Gymnastique Rythmique« (in Deutschland: »Rhythmische Gymnastik«) genannte Methode wurde 1905 zum ersten Mal bei dem Schweizer Musikfest in Solothurn vorgeführt. Später (1906/1907) veröffentlichte Jaques-Dalcroze ein komplexes Werk mit dem Titel *Methode Jacques-Dalcroze – zur Entwicklung des Gefühls für Rhythmus und Tonart, sowie zur Ausbildung des Gehörs*, das in mehrere Abteilungen untergliedert war, zu denen die Rhythmische Gymnastik und dabei auch zwei Bände zur Rhythmik mit unterschiedlichen Übungen und Unterrichtsstufen gehörten.

Wie beeindruckend die Vorführungen von Jaques-Dalcroze auf seine Zeitgenossen waren, zeigt ein Zeitungsbericht aus dem Jahre 1909 (zit. bei Lorenz, 1994, S. 64 ff.): »Dalcroze weiß jedenfalls seine Ideen mit starker Überzeugungskraft vorzutragen und noch mehr überzeugen die Übungen seiner Schülerinnen, die Erfolge, die er mit ihnen erreicht hat. Davon zeugten auch die Beifallsstürme, die ihm und seinen Schülerinnen […] zu teil wurden. […] Dalcroze verlangt vielerlei von dem Musikzögling: Feinheit des Gehörs, Erregbarkeit des Nervensystems, rhythmisches Gefühl und die Fähigkeit, Empfindungen und seelische Erregungen von innen nach außen treten zu lassen. Nur wenn diese Eigenschaften vereinigt sind, entsteht wirkliche Kunst. Beim Unterricht gilt es, das Ohr für den Klang, das gesamte körperliche System für den Rhythmus zu erziehen. […] Alsdann traten seine Schülerinnen auf, […] in einer Art schwarzes derbwollenes und enganliegendes Schwimmkostüm gekleidet, das Beine, Arme und Nacken freilässt. Dieses Kostüm fanden wir nicht besonders schön, […] aber im Übrigen waren die Vorführungen fast alle von überzeugender Kraft. […] Die Mädchen schreiten nach den verschiedenen Takten (2/4 bis 9/4), die Dalcroze in seiner anmutigen Musik wiedergab; sie stellten im Gehen die verschiedene Dauer der Noten dar, veranschaulichten crescendo und decrescendo (durch Muskelspannung der Arme und Beine wie des ganzen Körpers), sie stellten, eine ganz erstaunliche Leistung, Synkopen und Nachschläge dar, sie

taktierten zur gleichen Zeit mit dem Kopf 2/4, mit dem linken Arm 3/4, mit dem rechten Arm 4/4, mit den Beinen 5/4, machten drei Schritte zu vier Bewegungen gingen im Nu mit unfehlbarer Sicherheit auf jede Veränderung im Rhythmus ein. […] Nicht minder erstaunlich waren die Übungen zur Gehörbildung. […] Weiter spielte Dalcroze ein Thema in verschiedenen Variationen, dass jede der sieben Schülerinnen nach ihrer Weise in plastische Bewegungen umzusetzen hatte. […] Dalcroze […] hat […] durch die ganze Vorführung bewiesen, dass seine Methode ernste Beachtung aller Musik Treibenden, besonders natürlich der Musiklehrer verdient. Die rhythmisch musikalische Gymnastik in irgendwelcher Form sollte in jeder musikalischen Lehranstalt ihren Platz eingeräumt erhalten.«

Bis heute werden einige »klassische« Übungen praktiziert, die von Jaques-Dalcroze entwickelt wurden (vgl. Steffen-Wittek, 2002, S. 127 ff.). Dazu zählen neben den »Realisationen«, also der bewegungsmäßigen Umsetzung von musikalischen Rhythmen vor allem Inhibitions- und Inzitationsübungen, also Übungen, bei denen durch besondere Signale Aktionen entweder unterbrochen oder wieder angeregt werden. Ein Beispiel kann das verdeutlichen: Eine Laufbewegung in Viertelschritten wird durch ein Signal (»Stop«) angehalten und dann durch ein weiteres, zuvor vereinbartes Signal in anderen, z.B. Achtelschritten fortgesetzt. Jaques-Dalcroze legte außerdem besonderen Wert auf die Körperschulung in den Anwendungsbereichen Atmung, Muskelspannung, Koordinationsfähigkeit und Reaktionsfähigkeit (vgl. Kugler, 2000, S. 103). Schließlich sind Improvisationsübungen und Dirigierübungen zu nennen. Typisch sind außerdem der Einsatz der Solfege-Methode und – zumeist für die fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler von Jaques-Dalcroze – eine besondere Bewegungskunst, die »plastique animée« genannt wird.

1909 ging Jacques-Dalcroze auf Einladung von Wolf Dohrn in die neu gegründete Garten- und Reformsiedlung Hellerau bei Dresden. Dohrn stellte Jaques-Dalcroze eine eigene Bildungsanstalt mit einem noch heute erhaltenen Festspielhaus zur Verfügung. Insbesondere das von Heinrich Tessenow entworfene Festspielgebäude weist dabei eine beeindruckende Architektur auf, die zeitgenössische reformerische Strömungen aufnahm (vgl. Zwiener, 2008, S. 123 ff.). Im Giebel des Festspielhauses hat das Yin-Yang-Symbol einen Platz gefunden, dass ebenso wie die Gestaltung der Außenanlagen einen Bezug zu traditionellen chinesischen Denkweisen (vgl. Xie, 2015, S. 27), insbesondere zu dem Gedanken der Polarität nahelegt. Adolphe Appia und Alexander von Salzmann (vgl. dazu Pauli, 1936, S. 267 f.) waren für die wesentliche Teile der Innenausstattung des Festspielhauses, also Bühnenbilder und Beleuchtung, verantwortlich.

Jacques-Dalcroze war während seiner Hellerauer Zeit ein gefeierter Pädagoge und Künstler und entwickelte seine Musikpädagogik weiter. Hellerau wurde zum Anziehungspunkt für viele Schüler und zum Schauplatz großer rhyth-

misch-musikalischer Aufführungen, wie zum Beispiel der Umsetzung von Glucks *Orpheus und Euridike*. Zu den Lehrkräften gehörten seine Genfer Schülerin Charlotte Pfeffer, aber auch Nina Gorter und Adama van Scheltema (vgl. Hürtgen-Busch, 1996, S. 101, 143, 179). Bis 1914 wurde in Hellerau eine große Anzahl von jungen Menschen aus verschiedenen Ländern ausgebildet, die später oft selbst Rhythmik-Schulen aufbauten. Schülerinnen und Schüler kamen aus den verschiedensten Ländern; zu denjenigen, die für die spätere Weiterentwicklung der Rhythmik von großer Bedeutung waren, gehörten vor allem Elfriede Feudel, Mimi Scheiblauer und Charlotte Pfeffer. Die Entwicklung der Psychomotorik ist von Anfang an durch die Rhythmik geprägt worden, insbesondere durch die psychomotorische Arbeit von Charlotte Pfeffer und Mimi Scheiblauer, die mit den Mitteln der Rhythmik die Bewegungsentwicklung von Kindern mit Behinderungen förderten (vgl. Fischer, 2009, S. 15).

Im Juni 1914 reiste Jaques-Dalcroze zur Vorbereitung eines Festspiels nach Genf. Aufgrund des Weltkriegsgeschehens und politischer Schwierigkeiten kehrte er nicht mehr nach Hellerau zurück. Bereits 1915 wurde in Genf ein neues Institut ins Leben gerufen. Seine ehemalige Wirkungsstätte in Hellerau verlor an Bedeutung. Wegen des Ausbruchs des ersten Weltkrieges mussten viele der »Ausländerschüler« in ihre Heimatländer zurückkehren (vgl. Kugler, 2000, S. 75). Die Bildungsanstalt Hellerau wurde zunächst in »Neue Schule Hellerau« umbenannt und siedelte im Jahr 1925 nach Laxenburg in der Nähe von Wien um.

Die Entwicklung der Rhythmik ist nicht bei Jaques-Dalcroze stehen geblieben. Die Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Rhythmik zu verfolgen, ist von Interesse, weil auch eine kultursensible Rhythmik für China eine Fortführung der Grundgedanken unter anderen, neuen Aspekten sein muss. Die Rhythmik im Sinne von Jaques-Dalcroze bis zum zweiten Weltkrieg ist zunächst stark durch die Tätigkeit von Elfriede Feudel (zu Stationen ihres Lebens vgl. Feudel, 1981, S. 15 ff.) geprägt. Sie bereicherte die Rhythmik durch Aufnahme von Gedanken, die nicht von Jaques-Dalcroze stammten, z.B. von Rudolf Bode. Jedoch hielt sie an der Grundidee von Jaques-Dalcroze fest und strebt eine untrennbare Einheit von musikalischem Rhythmus und Körperbewegung an. Sie redete aber nicht irrational vom Rhythmus als einem »kosmischen Lebensstrom«, sondern vertiefte die Beziehung zwischen Musik, Geist und Körper. Den Parametern Zeit und Kraft fügte sie Raum und Form hinzu. Ihr Verständnis von Rhythmus verhinderte, dass sich die rhythmisch-musikalische Erziehung mit einer nationalsozialistisch geprägten »Leibeserziehung« vermischen konnte. Die Tatsache, dass es viele jüdische Rhythmiklehrerinnen und -lehrer gab, zeigt ebenfalls die Distanz der Rhythmik zur nationalsozialistischen Ideologie (vgl. Günther, 1990, S. 39 f.).

Jüdische Rhythmiklehrerinnen und -lehrer, die Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus verlassen mussten, zum Beispiel Käthe Jacob, brachten die rhythmisch-musikalische Erziehung nach Israel oder in die USA (vgl. Günther 1990, S. 40). Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich Rhythmik in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf vielfältige Art und Weise weiter. Diese Periode ist geprägt durch Differenzierung (künstlerisch, pädagogisch bzw. heilpädagogisch ausgerichtete Rhythmik) und Systematisierung. Rhythmik ist schließlich zum besonderen Fach nicht nur an Instituten und Konservatorien, sondern auch an deutschen (Musik-)Hochschulen geworden.

Insgesamt belegt ein Blick auf die Historie der Rhythmik und ihre Weiterentwicklung insbesondere in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, dass die Rhythmik sich unproblematisch als flexibel erwiesen hat und in verschiedenen Bereichen und Ländern eingesetzt wird. Der Gedanke an eine kultursensible Rhythmik für China passt deshalb in das Bild einer erweiterungs- und wandlungsfähigen Methode.

## 1.2 Rhythmik und Rhythmus

»Rhythmik« hängt – schon rein sprachlich betrachtet – mit den Begriff Rhythmus zusammen. Im Kontext dieser Arbeit ist »Rhythmik« aber die in ihrer historischen Entwicklung dargestellte musikpädagogische Methode, wie sie durch Emile Jaques-Dalcroze bekannt geworden ist. »Rhythmik« in diesem Sinne geht weit darüber hinaus, sich nur mit dem Rhythmus als solchem zu befassen, auch wenn »Rhythmus« ein zentraler Begriff für die rhythmisch-musikalische Erziehung ist. Die Praxis der Rhythmik beschränkt sich auch nicht darauf, Phänomene des Rhythmus wie »Takt« oder »Beat/ Off Beat« zu vermitteln, auch wenn das im Rahmen einer Unterrichtsstunde Gegenstand sein kann. An dieser Stelle muss aber dargestellt werden, welche Bedeutung der »Rhythmus« für die Entwicklung und den Inhalt der rhythmisch-musikalischen Erziehung hat.

### 1.2.1 Begriff des Rhythmus

Rhythmus ist ein Begriff der etymologisch auf das griechische Wort »ρυθμός« zurückgeht, das für die »geregelte Bewegung« oder das »Gleichmaß« steht (vgl. Duden, *Das Herkunftswörterbuch*, 2014, S. 698). Ihm liegt das griechische Verb »ρέω« zugrunde, das für »fließen« steht (vgl. Klages, 1944, S. 26). Über eine reine Periodisierung hinaus kann insoweit auch eine ursprüngliche Verbindung des Begriffs zu Bedeutungen wie »Symmetrie« und »Harmonie« erkannt werden.

Es wurde bereits erwähnt (vgl. oben 1.1), dass die »Rhythmik« ein Zweig der Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts aufkommenden »Rhythmusbewegung« war. Karl Bücher hat in seinem 1899 erschienenen Werk *Arbeit und Rhythmus* ein Kapitel dem Rhythmus als ökonomischem Entwicklungsprinzip gewidmet, in dem er auf verschiedene Aspekte des Rhythmus eingeht (vgl. Bücher, 1909, S. 413 ff.). Aus philosophischer Sicht hat Ludwig Klages wichtige Erkenntnisse zum Rhythmus in seinen Werken zusammengefasst. Er beschreibt Rhythmus als einem »kosmischen Puls«. Der Rhythmus sei »ewige Erscheinungsform der Wirklichkeitszeit« (vgl. Klages, 1972, S. 1348). Gleichzeitig betont er den Unterschied zwischen »Rhythmus« und »Takt«, den er dem Unterschied zwischen Leben und Geist gleichstellt. Er schreibt (Klages, 1944, S. 23): »Der Rhythmus ist eine allgemeine Lebenserscheinung, an der als lebendes Wesen, wie sich versteht, auch der Mensch teilnimmt, der Takt dagegen ist eine menschliche Leistung; der Rhythmus kann in vollkommenster Gestalt erscheinen bei gänzlicher Abwesenheit des Taktes, der Takt dagegen kann nicht erscheinen ohne Mitwirkung des Rhythmus.« »Takt« ist nach Klages also etwas »Mechanisches«, vom menschlichen »Geist« Vorgegebenes. Anhand der Verwechslung von Rhythmus und Takt zeige sich »nur auf eine Weise aus tausend Weisen die uralte Verwechslung von Leben und Geist« (Klages, 1944, S. 32).

Klages und seine Schüler, die so genannten. »Rhythmusrebellen«, insbesondere auch Rudolf Bode, haben die Methode von Jaques-Dalcroze deshalb kritisiert, weil ihrer Auffassung nach zu viel musikalisch und geistig Vorgegebenes bzw. menschlich Reguliertes in den Rhythmik-Übungen von Jaques-Dalcroze anzutreffen sei. Jaques-Dalcroze schrieb nämlich: »Der Rhythmus liegt sämtlichen Äußerungen des Lebens, der Wissenschaft, der Kunst zum Grunde. Er ist die Ordnung, der Takt in der Bewegung und zugleich die persönliche Art und Weise, wie man diese Bewegung ausübt. Das Studium des Rhythmus soll uns dahin bringen, uns in allen Lebensäußerungen auf individuelle Weise zu gehaben, d.h. unser Fühlen dem natürlichen Rhythmus gemäß zu offenbaren, der uns eigen ist und der seinerseits von unserer Leibbeschaffenheit, vom Kreislauf unseres Blutes, von unserem Nervensystem abhängt« (Jaques-Dalcroze, 1921, S. 111). Jaques-Dalcroze erkennt den Rhythmus also auch als eine allgemeine und grundlegende Lebenserscheinung an. Es wird aber deutlich, dass Jaques-Dalcroze das Phänomen des Rhythmus aus der Sicht eines Pädagogen be-

trachtet. Ihm geht es um das bewegungsmäßige Erleben eines persönlichen Rhythmus.

Sein unterschiedliches Rhythmusverständnis zeigt sich in der Weiterentwicklung seiner Gedanken durch seine Schüler, insbesondere durch Elfriede Feudel in ihrer »rhythmischen Erziehung«. Anders als Klages, der den Rhythmus streng vom »Geist« trennen will, ja sogar in seinem Hauptwerk vom »Geist als Widersacher der Seele« (Klages, 1972) spricht, betont Feudel das Ineinanderspielen seelisch-geistiger und körperlicher Kräfte durch Anwendung einer rhythmischen Arbeitsweise. Sie betont viel stärker die Polarität des Rhythmus und meint, dass Rhythmus dem Ausgleich von Geist, Seele und Körper dienen könne. Feudel schreibt (1965, S. 134): »Das Gesetz von der Polarität besagt, dass eine Entwicklung menschlicher Fähigkeiten von innen heraus, ohne Bevormundung und Führung nur dann stattfindet, wenn der Mensch in das Spannungsfeld von Kräften gerät, zwischen denen er handelnd den Ausgleich suchen muss. […] Die bewusst eingeleitete Wechselwirkung von Seele-Geist-Körper führt im Lauf der Erziehung dazu, dass sich Körperliches und Seelisch-Geistiges gegenseitig steigern«.

Im Kontext seiner »Psychologie der Intelligenz« geht auch Jean Piaget auf die Bedeutung von Rhythmus und Rhythmen ein. Die Abfolge der Strukturen oder grundlegenden Formen, die die Entwicklung der Intelligenz ausmacht, sei Rhythmus, Regulierungen und Gruppierungen (vgl. Piaget, 2015, S. 207). Wichtig erscheint dabei die Erkenntnis Piagets, dass der Rhythmus diejenigen Funktionen charakterisiere, die sich am Berührungspunkt des »organischen« und des »geistigen« Lebens befänden. Außerdem sei der Rhythmus die Grundlage aller Bewegungen einschließlich derjenigen, die die motorischen Gewohnheiten bildeten (vgl. Piaget, 2015, S. 208). Die dem Rhythmus innewohnenden entgegengesetzten Bewegungen seien durch einen inneren Mechanismus geregelt. Im Zuge der entwicklungsbedingten Akkommodation würden die elementaren Rhythmen größeren Systemen einverleibt, deren Struktur aus Regulierung besteht (vgl. Piaget, 2015, S. 209). Man könne jeden Rhythmus als ein System von abwechselnden und zu einem einzigen Ganzen verbundenen, sukzessiven Regulierungen auffassen (vgl. Piaget, 2015, S. 212).

### 1.2.2 Erscheinungsformen und Charakteristika des Rhythmus

Rhythmus hat in verschiedenen Bereichen des Lebens seine jeweils eigenständige Funktion und Bedeutung. Rhythmische Abläufe haben in der Biologie (Tag und Nacht, Jahreszeiten, Geburt und Tod) oder der Medizin (Herzschlag, Puls), jedoch auch in der Psychologie, der Philosophie, der Kunst und der Pädagogik Bedeutung. Im Zusammenhang mit der traditionellen chinesischen Medizin hat Rhythmus bei der Pulsdiagnostik Bedeutung und besitzt dort eine besondere Formcharakteristik. Der Rhythmus des Pulses liefert den Beweis dafür, dass »Shen« (konstante Frequenz) im Puls vorhanden ist. Den »Shen« störende Faktoren wie Schmerzen und Schreck beeinflussen diesen Rhythmus (Chimielnicki, 2015, S. 68).

Rhythmus zeigt sich nicht nur in körperlichen Abläufen, sondern auch in künstlerischen Formen. So spricht man von einem musikalischen Rhythmus, einem Sprachrhythmus und einem Bewegungsrhythmus. Rhythmus hat also für den Menschen bzw. die gesamte unbelebte und belebte Natur eine wesentliche Bedeutung. Der Rhythmus erfüllt für den nach Sicherheit strebenden Menschen das Merkmal der Ordnung und hat Bedeutung bei der Vorstellung von strukturierten Zeitabläufen (vgl. Siegenthaler, 1989, S. 24).

Auch wenn der Rhythmus also in vielen unterschiedlichen Bereichen des Lebens, der Wissenschaft und der Kunst eine Rolle spielt, so sind doch bestimmte Phänomene allgemein kennzeichnend, die auch für die rhythmisch-musikalische Erziehung von großer Bedeutung sind. Deshalb soll an dieser Stelle auf sie eingegangen werden.

Als die wichtigsten phänomenologischen Tatbestände des Rhythmus nennt Röthig (1990, S. 53) die Wiederholung, die Gegliedertheit, die Betonung und die Stetigkeit. Grätz ergänzt, wie auch schon von Klages (vgl. Klages, 1944, S. 52) beschrieben, den Aspekt der Erneuerung, wenn sie sagt: »Rhythmus wiederholt strukturierend und erneuernd« (Grätz, 1989, S. 33). Es ist nach Röthig außerdem von Bedeutung, dass ein (subjektiver) rhythmischer Verlauf oder Vorgang durch eine besondere Aktivität ausgelöst wird und auch einen sozialen Bezug hat (vgl. Röthig, 1990, S. 54). Rhythmus hängt also mit Aktivität und mit Erleben zusammen. Frohne bemerkt zu Recht, dass dem Merkmal des polaren Rhythmus Beachtung geschenkt werden muss (vgl. Frohne, 1981, S. 21). Danuser-Zogg hat dies besonders anschaulich aufgegriffen (vgl. Danuser-Zogg, 2013, S. 39) und – teilweise bildlich – den Rhythmus als Dynamik zwischen den Polen von Spannung und Entspannung dargestellt.

Die wichtigsten Charakteristika des Rhythmus lassen sich so zusammenfassen:

- Ein immer wiederkehrendes Merkmal von rhythmischen Vorgängen ist, dass es sich um einen Ausgleich suchenden Ablauf im Spannungsfeld zwischen zwei Polen handelt (Polarität des Rhythmus). Solche Pole sind verschiedene Gegensatzpaare. Das können beispielsweise, vor allem in Bezug auf den Muskeltonus, Spannung und Entspannung sein, aber auch ganz allgemein Ruhe (Pause) und Bewegung (Bewegtheit) sein.

- Ein Ablauf in bestimmten Perioden (Periodizität) ist typisch für ein rhythmisches Geschehen. Außerdem sind für Rhythmus die stetige Wiederholung und ein erneuernder Wechsel kennzeichnend, das heißt, dass Wiederholung und Wechsel nicht immer Gleiches hervorbringen, sondern auch Ähnliches oder Neues.

- Die Zeit (zeitlicher Verlauf) und der Raum (Bewegung in verschiedenen Ebenen) spielen eine wichtige Rolle. Jeder rhythmische Vorgang ist ein gestaltetes raumzeitliches Geschehen.

- Rhythmus ein dynamisches Geschehen. Rhythmisches Geschehen ist subjektiv geprägt. Nicht nur hat jeder Mensch ein unterschiedliches Bedürfnis in Bezug auf Phasen der Anspannung und der Entspannung oder ein unterschiedliches Bedürfnis in Bezug auf Bewegung und Ruhe. Vor allem unterliegt es einem subjektiven Empfinden, was Auslöser von rhythmischen Bewegungen sein kann.

In diesem Zusammenhang darf aber die Ganzheitlichkeit des Geschehens und der Zusammenhang zwischen inneren (inner-körperlichen) und nach außen reflektierten Vorgängen nicht vernachlässigt werden. Beides hängt nach richtigem Verständnis miteinander zusammen und beeinflusst sich wechselseitig (vgl. Frohne, 1981, S. 20). Diese Sichtweise ist dem traditionellen chinesischen Denken nicht fremd. Beispielsweise ist das Yin-Yang-Symbol nicht als Ausdruck irgendeines Dualismus, sondern als eine Form der ganzheitlichen Verschränkung zu verstehen, darüber hinaus auch einer stetigen Entwicklung.

## 1.3 Begriff »Rhythmik«

Der Begriff der »Rhythmik« im hier verwendeten Sinne stammt von Emile Jaques-Dalcroze. Dieser schrieb im Jahre 1919 im Vorwort zu seinen sechs Stücken zu »Rhythmus, Musik und Erziehung«: »Ich ließ also meine Schüler Marsch- und Haltübungen machen und gewöhnte sie daran, beim Hören musikalischer Rhythmen körperlich zu reagieren. Dies war der erste Anfang der Rhythmik« (Jaques-Dalcroze, 1921, S. XI). Die von ihm durchgesetzte und von

seinen Schülerinnen weiterentwickelte musikpädagogische Methode wird aber nicht einheitlich mit »Rhythmik« bezeichnet.

Im englischsprachigen Raum gibt es keine dem Begriff »Rhythmik« entsprechende Kurzform im Sinne einer musikpädagogischen Methode. Das Wort »rhythmics« hat eine viel allgemeinere Bedeutung. Vielmehr ist in der englischen Sprache « – ohne deutliche Abgrenzung zu den anthroposophischen Gedanken von Rudolf Steiner – oft von »Dalcroze-Eurhythmics« (Mead, 1994) oder aber nur von »eurhythmics« oder »Dalcroze Method« als einer Methode die Rede, die neben der Kodaly-Methode, dem Orff-Schulwerk oder der Suzuki-Methode ein Ansatz für den (frühen) Musikunterricht darstellen kann.

Ein inhaltlich zutreffender Rhythmik-Begriff muss die beiden Hauptelemente Bewegung und Musik erfassen. Dies hat beispielsweise Danuser-Zogg bei dem Titel ihres Lehrwerks »Musik und Bewegung« besonders deutlich zum Ausdruck gebracht. Aber auch der Begriff »rhythmisch-musikalische Erziehung«, wie er Titel des von Elfriede Feudel 1938 in erster Auflage erschienenen, für die Rhythmik wegweisenden Werkes ist, wird im deutschsprachigen Raum oft verwendet. Daneben werden aber auch Bezeichnungen wie »musikalisch-rhythmische Erziehung«, eine Formulierung, die sich an Mimi Scheiblauer orientiert (vgl. Brunner-Danuser, 1984, S. 94; Krimm von Fischer, 1977, S. 9) oder aber »rhythmische Gymnastik«, »rhythmische Erziehung«, »pädagogische Rhythmik«, »rhythmische Pädagogik«, »psychosomatische Rhythmik«, »psychomotorische Rhythmik« bzw. »heilpädagogische Rhythmik« verwendet (vgl. Vogel-Steinmann, 1979, S. 87).

Mahlert (2000, S. 16 f.) steht wie Schaefer (1992, S. 12) dem Begriff »Rhythmik« kritisch gegenüber, weil der Versuch, die »Rhythmik« vom Phänomen des Rhythmus´ abzuleiten, zu Missverständnissen führen könne. Mahlert meint deshalb (2000, S. 17), dass man »um die Frage einer eine angemessenen, Missverständnisse ausschließenden oder zumindest reduzierenden Benennung des Fachs« […] auf Dauer nicht herumkommen« könne. Er hält eine nicht verwissenschaftliche, leicht übersetzbare, anschauliche und unmissverständliche Bezeichnung für geboten, wobei er »Musik und Bewegung« vorschlägt (so Mahlert, 2000, S. 17).

Es ist jedoch wichtig, auch den historisch geprägten und etablierten, pädagogischen Aspekt der Rhythmik nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Im Rahmen dieser Arbeit wird deshalb grundsätzlich von rhythmisch-musikalischer Erziehung (also auch englisch von »rhythmical-musical education«) gesprochen. Der Begriff »rhythmisch-musikalische Erziehung« macht am deutlichsten, dass es sich um eine Methode handelt, die gestaltete körperliche Bewegung und Musik zueinander in Beziehung setzt, um ein pädagogisches Ziel zu erreichen. Sofern der Begriff »Rhythmik« daneben noch verwendet wird, handelt es sich um

die geläufige Kurzfassung für den Begriff der rhythmisch-musikalischen Erziehung.

In der chinesischen Sprache wird der Begriff 体态律动 (tǐ tài lü dòng) für die »Rhythmik« verwendet. Dabei bedeutet 体 (tǐ) »Körper«, 态 (tài) steht für »Geste«, mit 律 (lv) ist »Puls« gemeint und 动 (dòng) bedeutet »Bewegung«. Die letzten zwei Schriftzeichen werden auch zusammen als 律动 (lv dòng) verwendet. »律动« (lv dòng) steht dann für »regelmäßige Bewegung« oder »rhythmische Bewegung. Deshalb vermittelt der Begriff »体态律动 (tǐ tài lü dòng)« in China Eindrücke, die von »Bewegung, die Musik begleitet« über »Schaukeln zur Musik« und »Tanz«, bis zu »Was durch Bewegung die Elemente der Musik direkt ausdrückt« oder »Was in der pädagogischen Fachdidaktik mit Bewegung zu tun hat« reichen. Insoweit ist für China, trotz der ausgesprochen facettenreichen Ausdrucksweise, durchaus noch eine begriffliche Klärung geboten.

## 1.4 »Theorie der Rhythmik«

Es gibt keine in sich geschlossene »Theorie der Rhythmik«. Eine umfassende wissenschaftliche Herleitung insbesondere der Wirkungen, die im pädagogischen Bereich durch den Einsatz von »Rhythmik« erzielt werden können, fehlt bis heute, auch wenn diese (positiven) Wirkungen feststehen und nicht mehr in Zweifel gezogen werden. Das Fehlen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Grundlage wird schon seit längerer Zeit beklagt (vgl. A. Erdmann 1996, S. 53). Auch Schaefer (1992, S. 48) geht auf eine vorhandene Theorie-Praxis-Diskrepanz und deren Auswirkungen ein.

Typisch für die sich mit der Rhythmik befassenden Literatur ist demgegenüber, dass der Praxisbezug im Vordergrund steht. Die Mehrzahl der Abhandlungen, die die Rhythmik zum Gegenstand haben, liefern hauptsächlich konkrete Vorschläge und Begründungen für eine Unterrichtsgestaltung. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von inhaltlichen Beschreibungen bzw. Beschreibungsversuchen für die Rhythmik ohne besondere theoretische Herleitung, die sich wegen ihrer jeweiligen Schwerpunktsetzung (pädagogisch, heilpädagogisch, künstlerisch) voneinander unterscheiden (dazu nachfolgend unter 1.5).

Nur selten werden einzelne grundlegenden Aspekte im Sinne einer theoretischen Begründung, und dann eher punktuell beleuchtet. Zu erwähnen ist aus älterer Zeit neben den Arbeiten von Elfriede Feudel vor allem die systematische Darstellung von Vogel-Steinmann (*Was ist Rhythmik*, 1979), die den Stand der Forschung bis zum Erscheinungsjahr 1979 umfassend darstellt. Selten werden in der Literatur einzelne Aspekte für eine theoretische Grundlegung der Rhythmik angesprochen.

In Bezug auf die besondere Zielsetzung dieser Arbeit soll an dieser Stelle auf diejenigen Wissenschaftsgebiete eingegangen werden, bei denen ein Bezug zur Rhythmik ausgemacht werden kann und die deshalb im Sinne einer (teilweisen) theoretischen Begründung der Rhythmik Bedeutung haben. Es geht also um die relevanten Perspektiven, die das jeweilige Wissenschaftsgebiet für die Rhythmik und insbesondere für eine kultursensible Rhythmik aufweist. Die Darstellung nimmt zuerst das Wissenschaftsgebiet und ihre im hier interessierenden Zusammenhang prominenten Vertreter in den Blick, wobei dies nur eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Gedanken sein kann. Dann wird in einem nächsten Schritt der Bezug zur Rhythmik hergestellt. In einem wesentlichen, weiteren Gedankengang soll darauf eingegangen werden, welche Relevanz diese Perspektive für eine kultursensible Rhythmik für China aufweist.

In einer Graphik lässt sich dies zunächst überblicksartig wie folgt darstellen:

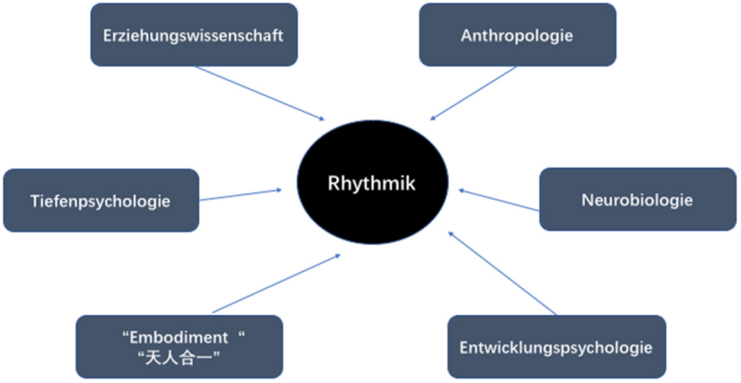



Abb. 1 Perspektiven der Rhythmik

### 1.4.1 Relevante anthropologische Perspektiven

Die Anthropologie als Lehre vom Menschen beschäftigt sich nicht nur mit Fragen der Entstehung von Leben (Evolution) und der menschlichen Entwicklung (Hominisation). Sie sucht als philosophische oder pädagogische Anthropologie auch in anderen Bereichen die Auseinandersetzung mit qualitativen Eigenschaften der menschlichen Persönlichkeit. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit interessieren die anthropologischen Ansätze, die sich mit der Bedeutung von Bewegung, Handlung und Darstellung befassen.

#### 1.4.1.1 Bewegung, Handlung und Darstellung

Der Anthropologe Arnold Gehlen (1904 – 1976) beschreibt den Menschen als »Mängelwesen« (vgl. Gehlen, 2016, S. 35). Seine »Unvollkommenheit« in dem extra-uterinen Stadium, wie sie auch Adolf Portmann (1897 – 1982), ursprünglich Biologe und Zoologe, beschrieben hatte (vgl. Portmann, 1951, S. 68 ff.), bewirkt eine »Weltoffenheit« des neugeborenen Kindes und einen Reifungsprozess des Menschen unter dem Einfluss zahlreicher äußerer Einflüsse und Reize (vgl. Gehlen, 1976, S. 56 f.).

Gehlen hat dabei den Phänomenen der Bewegung, der Wahrnehmung und der Sprache besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Er betont die Verwobenheit von Bewegung und Wahrnehmung, die die kommunikative Struktur des menschlichen Verhaltens ausmachen (vgl. Gehlen, 2016, S. 211). Er hat herausgearbeitet, dass alle »Phänomene des Bewusstseins von der Handlung her und im Zusammenspiel mit ihr zu verstehen sind« (vgl. Gehlen, 2016, S. 216). Handlungs- und Wahrnehmungsvorgänge seien schließlich »Quelle des elementar schöpferischen Verhaltens des Menschen, sowohl im Ausbau und in der Verwertung von Sacherfahrungen als auch mehr denkend in der Entwicklung neuer Fragen an die Dinge« (Gehlen 2016, S. 215). Nur in einem motorisch selbst entdeckten Raum könne sich die Ausbildung hochstufiger und selbst geleisteter Wahrnehmungssymbole vollziehen (vgl. Gehlen, 2016, S. 220). Bewegung ist für Gehlen also ein Prinzip, aus dem sich der Mensch – auf einer Stufe unterhalb des kognitiven Denkens – »erkenntnisfähig macht« (Gebauer/Wulf, 1998, S. 33).

Obwohl diese Erkenntnisse in Bezug auf die Wichtigkeit des bewegten Handelns eine besondere Bedeutung haben, sind aber auch noch weitergehende anthropologische Erkenntnisse von Interesse. Zu nennen ist Heinrich Roth (1906 – 1983), der das Erlernen der frei geführten Bewegung als die erste Stufe menschlicher Handlungsfähigkeit beschrieb, als Anfang der Lernprozesse, sich Ziele setzen zu können und die Mittel dafür zu entdecken (vgl. Roth, 1971, S. 448).

Christoph Khittl hat eine anthropologisch begründete Didaktik der Musik entwickelt. Danach verweisen musikalische Produktions- und Rezeptionsdidaktik auf den »im Wahrnehmen tätigen Menschen« (vgl. Khittl, 2007, S. 25). Im Zentrum der Überlegungen stehe »der Mensch, der in seiner rezeptiv-produktiven Existenzweise Musik herstellt, sich in, mit und zu ihr als Handelnder wahrnehmend und reflektierend« verhalte (vgl. Khittl, 2007, S. 25). Er geht dabei auch darauf ein, dass der Äußerung von Carl Orff zum »Elementaren« (»die Musik fängt im Menschen an«) eine anthropologische Annahme zugrunde liege (vgl. Khittl, 2007, S. 31).

Im Zusammenhang mit Geistigkeit bzw. der »Entwicklung« von Kultur und Bewusstsein sind die von Jean Gebser (1905 – 1973) entwickelten Bewusstseins-

phasen zu erwähnen (vgl. Gebser, 1986, S. 83 ff.). Gebser spricht insoweit allerdings von einem »Mutationsgeschehen«, dass »als über und durch die Zeiten und Kulturen ausgeteiltes Sichtbarwerden anlagemäßig vorgegebener Bewusstseinsmöglichkeiten) [...]die jeweilige Wirklichkeitserfassung des Menschen bestimme« (Gebser, 1986, S. 79). Die dem Ursprung am nächsten befindliche – null-dimensionale – Struktur nennt er »archaisch«, der Mensch ist noch ganz in den Kosmos eingebunden. Im »magischen« Bewusstsein vollzieht sich – eindimensional – naturbezogen eine Einheit mit der irdischen Welt, im »mythischen« Bewusstsein werden – zweidimensional – Polaritäten ausgebaut und Zeit sowie die Seele (Innenwelt) gewinnen an Bedeutung. Das »mentale« Bewusstsein ist von der erstarkenden Selbsterkenntnis und dem zielgerichteten Denken geprägt, im »integralen« Bewusstsein werden schließlich im Sinne einer Ganzwerdung die Zwänge der mentalen Struktur überwunden (vgl. Mastnak, 1990, S. 80).

Gunter Gebauer und Christoph Wulf befassen sich unter anthropologischen Gesichtspunkten mit den mimetischen Grundlagen sozialen Handelns und kulturellen Lernens. Der Begriff der Mimesis erlangt zentrale Bedeutung. Gebauer und Wulf beschreiben dabei zunächst die Entwicklung des Begriffs der Mimesis seit der Antike bis ins letzte Jahrhundert, wodurch deutlich wird, dass es ein gewandeltes, sich immer mehr differenzierendes Verständnis vom Konzept der Mimesis gibt. Allerdings sei schon für Aristoteles Mimesis nicht nur Nachahmung gewesen, sondern habe im Hinblick auf die Kunst bedeutet, dass etwas »zur Darstellung gebracht« wird, von dem der Künstler ein Bild in sich hat, unabhängig davon, ob dieses irgendwelchen in der Welt gegebenen Dingen oder Personen entspricht (vgl. Gebauer/Wulf, 2003, S. 20). Im 20. Jahrhundert sei Mimesis aber als grundlegendes menschliches Vermögen entdeckt worden. Mit Hilfe von Mimesis werde ein praktisches, eng mit dem Körper verbundenes Wissen entwickelt, das für die soziale Handlungsfähigkeit des Menschen von zentraler Bedeutung werde. Dies gelte nicht nur für schriftlose Kulturen. Auch in Schriftkulturen behielten mimetische Akte ihren »gestischen und performativen Charakter«; kulturelle Formen wie der Tanz bewahrten die Bewegungen des Körpers mit ihren Rhythmen auf (vgl. Gebauer/Wulf, 2003, S. 29). Insgesamt verbleibe ein körperlicher Rest in mimetischen Handlungen. In der Beteiligung des Körpers und in der Beziehung des Handelnden auf andere liege die wesentliche Differenz der Mimesis zu rein kognitiven Erkenntnisweisen. Sie ziele auf »Einwirkung, Aneignung, Veränderung, Wiederholung oder Neuinterpretation von vorgegebenen Welten« (vgl. Gebauer/Wulf, 2003, S. 26). In anderem Zusammenhang stellen Gebauer und Wulf heraus (1998, S. 34), dass »Bewegungen erlernt, vor allem aber sozial geformt und in gesellschaftlichen Situationen ausgeführt werden«. Über mimetische Prozesse objektiviere und sozialisiere sich der Körper (vgl. Gebauer/Wulf, 1998, S. 54).

Gebauer und Wulf halten Gesten für »körperlich-symbolische Darstellungen von Emotionen und Intentionen«, in denen sich Empfindungen und soziale

Beziehungen ausdrücken (vgl. Gebauer/Wulf. 1998, S. 80). Ausdruck und Bedeutung der Körperbewegung lasse sich nur im sozialen Kontext erschließen (vgl. Gebauer/Wulf, 1998, S. 89). Mit Hilfe der Mimesis alltäglicher Gesten in künstlerischen Produktionen würden neue Gesten hervorgebracht werden, die zwar Elemente der Alltagsgesten enthalten, diese aber »kontextspezifisch verändern« (vgl. Gebauer/Wulf, 1998, S. 98).

Schließlich hebt Wulf (2006, S. 69) noch hervor, dass in mimetischen Prozessen »ein Mensch gleichsam einen Abdruck von der sozialen Welt« nimmt und diese »zum Teil seiner selbst« mache. In diesem Prozess werde auch das »immaterielle kulturelle Erbe an die nachwachsende Generation« weitergegeben. Wulf ergänzt: »Mimetische Prozesse überführen die Welt immateriellen kulturellen Erbes in die innere Welt der Menschen. Sie tragen dazu bei, diese innere Welt kulturell anzureichern und zu erweitern, das heißt sie führen zur Entwicklung und Bildung der Menschen« (Wulf, 2006, S. 69). Kulturell unterschiedliches Wissen entwickele sich »im Kontext der Aufführungen des Körpers und spiele »eine besondere Rolle dabei, kulturelle Aufführungen in veränderter Form hervorzubringen« (Wulf 2006, S. 69).

#### 1.4.1.2 Relevanz für die Rhythmik und für eine kultursensible Rhythmik für China

Die aufgezeigte anthropologische Perspektive für die Rhythmik beruht zum einen auf der Erkenntnis, dass die Bewegung und der Rhythmus Grundvoraussetzungen für menschliche Entwicklung und – in Zusammenhang mit einem pädagogischen Konzept – auch Grundvoraussetzung für menschliches Lernen sind. Ausgehend von einer »Hierarchie der Leistungen« (vgl. Gehlen, 2016, S. 48) hat Sommer auf der Grundlage von Bewegung und Wahrnehmung eine komplexe Übersicht über konkrete Fähigkeiten vom Beobachten und Wiedererkennen über die Sprache bis hin zur Mündigkeit des Menschen dargestellt, die jeweils in enger Wechselbeziehung zueinander stehen (vgl. Sommer, 1989, S. 7). Die Erkenntnisse von mimetischen Prozessen öffnen außerdem ein Verständnis von körperlichen Handlungen und Darstellungen, wie sie insbesondere bei Gesten, Spielen und Ritualen zum Ausdruck kommen. Menschliche Entwicklungs- und Lernprozesse sind jedenfalls das Ergebnis einer aktiven, handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. Schaefer, 1992, S. 25). Handeln bedeutet im Elementarbereich Bewegung (vgl. Vogel-Steinmann, 1979, S. 64). Ästhetische Handlungen werden im Zusammenhang mit der polyästhetischen Erziehung, wie sie von Wolfgang Roscher entwickelt wurde, gerade in Anlehnung an Gehlen als »menschliche Akte von tiefgreifender Veränderung der Wahrnehmung und zwar durch die Verarbeitung mimischer, gestischer, bildnerischer und musikalischer Symbole« verstanden (vgl. Funk-Hennigs, 1980, S. 40 f.).

Gerade im Bereich der rhythmischen Erziehung existiert zum anderen schon lange die zeitkritische Erkenntnis von einem Menschen, der »einseitig bean-

sprucht und völlig überlastet«, sozusagen »aus dem Gleichgewicht gekommen« ist (Feudel, 1956, S. 11). Die von Feudel schon früh beklagten Folgen von Industrialisierung, Verstädterung und allein auf kognitive Aspekte ausgerichteter Beschulung sind in China heute besonders aktuell. Die chinesische Gesellschaft stellt das Fortschrittsdenken in den Vordergrund. Die wirtschaftliche Entwicklung wird mit Stolz betrachtet. Schaffung von Reichtum ist zu einem »Leitwert« geworden; die schnelle wirtschaftliche Entwicklung und bessere Berufsaussichten haben zur Entwicklung einer Mittelschicht geführt. Die gestiegene Kaufkraft richtet sich zunehmend auf zuvor nicht erreichbare Luxusgüter (vgl. Hong, 2014, S. 150 ff.). Negative Folgen, die mit der Industrialisierung und der Verstädterung, daneben auch mit der Digitalisierung einhergehen, werden demgegenüber noch nicht breit diskutiert. Ein Mangel an Bewegung und eine Einseitigkeit von Wahrnehmungsvorgängen geht aber unzweifelhaft mit dieser Entwicklung einher. Eine kultursensible Rhythmik kann demgegenüber ein wichtiges Instrument bei der »gesunden Entwicklung der Menschen« sein.

Um Erkenntnisse der Anthropologie im Bereich der Pädagogik umzusetzen, eignet sich die rhythmische Erziehung in diesem Sinne besonders, weil sie mehrdimensional angelegt ist, insbesondere also motorische, sensorische, affektive, kognitive und sozialkommunikative Dimensionen berücksichtigt (vgl. Sommer, 1989, S. 88). Rhythmische Erziehung hilft in diesem Sinne, grundlegende Fähigkeiten zu entwickeln sowie fundamentale Erlebnisse und Erfahrungen zu vermitteln, und zwar auf eine Art und Weise, die den ganzen Menschen berücksichtigt und anspricht (vgl. Schaefer, 1992, S. 25). Außerdem hat ein besonderes Menschenbild für den pädagogischen Aspekt der Rhythmik Bedeutung. Siegenthaler fordert die Orientierung an einem ganzheitlichen, offenen und dynamischen Menschenbild (vgl. Siegenthaler, 1989, S. 17). Deshalb folgt die rhythmische Erziehung dem Anliegen, sich mit dem konkreten Menschen zu beschäftigen, auch mit Menschen, die verschiedene Formen von Behinderungen haben (Siegenthaler, 1989, S. 35).

Die von Gebser entwickelten Bewusstseinsstrukturen können für das pädagogische Begleiten der kindlichen Entwicklung hilfreich sein (vgl. Marti, 2001, 1148), wenn man mit ihrer Hilfe die Entwicklungsphasen des Menschen, seine Fortschritte und Krisen betrachtet. Im Rückgriff auf das komplexe Verständnis des Menschen, wie es vergleichbar auch in der chinesischen Denkweise existiert, und in der »Wiedererschließung eines kreativen, ästhetischen, anthropologisch verbürgten und ethnologisch aufschlüsselbaren Moments« liegen auch therapeutische Chancen« (Mastnak, 2009, S. 293). Die Polarität im mythischen Bewusstsein nach Gebser weist, als eine Verbindung zu einem kultursensiblen Ansatz für China, Gemeinsamkeiten mit der Symbolik des Yin-Yang-Symbols auf (vgl. unter 1.4.4.3).

Der Aspekt der Mimesis ist eine interessante Perspektive insoweit, als die Überführung von immateriellem kulturellem Erbe und kulturelles Lernen angesprochen ist. Mimesis ist, wie noch zu zeigen sein wird (dazu unter 3.3.5.4), auch in der »Peking-Oper« (Jing Ju) von Bedeutung. Das Verständnis von Gesten beruht zwar möglicherweise auf etwas, das dem Zuschauer aus dem Alltagsleben bekannt ist, es erfordert aber besondere, erlernte kulturelle (Vor-)Kenntnisse, die früher beim Publikum bekannt waren, die aber heute verloren zu gehen drohen oder bereits verloren sind und wiederentdeckt werden müssen.

### 1.4.2 Relevante entwicklungspsychologische Perspektiven

Für einen theoretischen Begründungsrahmen der Rhythmik werden auch die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie fruchtbar gemacht. Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit der (frühkindlichen) Entwicklung psychophysischer Funktionen, zu denen vor allem die kognitive und emotionale Entwicklung, aber auch die sensomotorische und motorische Entwicklung sowie die soziale Interaktion gehören.

#### 1.4.2.1 Entwicklung psychophysischer Funktionen

Jean Piaget (1896 – 1980) geht im Rahmen seiner entwicklungspsychologischen Forschungen davon aus, dass im Rahmen der (kognitiven) Entwicklung des Menschen die Erkenntnis immer mit Handlungen oder Operationen in Zusammenhang steht, seien es elementare sensomotorische Handlungen oder komplizierte intellektuelle Operationen. Erkenntnis erwachse »ursprünglich weder aus den Objekten noch aus dem Subjekt, sondern aus – zunächst unentwirrbaren – Interaktionen zwischen dem Subjekt und diesen Objekten (vgl. Piaget 2003, S. 44). Für Piaget sind also Handlungen ein wesentliches Moment von Denken und Geist (vgl. Scharlau, 2013, S. 107). Sein Stufenmodell beschreibt die geistige Entwicklung des Kindes in Stufen. Für die sensomotorische Stufe, die wiederum in mehrere Phasen gegliedert werden kann, sind Wahrnehmung und Bewegung kennzeichnend. Das Kind, das zunächst nur über angeborene Reflexe verfügt, beginnt zwischen sich und der es umgebenden Außenwelt zu unterscheiden und sich als ein Objekt unter anderen im äußeren Raum wahrzunehmen (vgl. Scharlau, 2013, S. 34). Es schließt sich die präoperationale und die konkretoperationale Stufe an, in der verinnerlichte Handlungen und immer komplexer werdende Denkarten entwickelt werden. In der formaloperationalen Stufe wird der Übergang vom Handeln zum Denken abgeschlossen.

Erik H. Erikson (1902 – 1994) hat eine Theorie der psychosozialen Entwicklung aufgestellt. Erikson versteht die Entwicklung der Persönlichkeit als einen Wachstumsprozess. Der Blick seiner Identitätstheorie ist, anders als bei der klassischen Psychoanalyse, nicht nach innen gewendet, sondern nach außen bzw. »vorwärts« unter Berücksichtigung des sozialen Umfeldes (vgl. Noack, 2005 S. 97). Den Lebenszyklus unterteilt er in acht psychosoziale Entwicklungs-

stadien. Zur Darstellung der Phasen bzw. Entwicklungsstufen wird üblicherweise das »epigenetische Diagramm« verwendet (vgl. Noack, 2005, S. 136).

#### 1.4.2.2 Relevanz für die Rhythmik und für eine kultursensible Rhythmik für China

Entwicklungspsychologische Gesichtspunkte haben für die Rhythmik große Bedeutung. Es ist wichtig zu wissen, in welchen Lebensphasen Kinder die Möglichkeit haben, bestimmte Wahrnehmungen oder Lernprozesse zu realisieren. Das kann entscheidend dafür sein, bestimmte Übungen für bestimmte Altersgruppen anzubieten, zu intensivieren oder noch auszuklammern. Von Bedeutung ist jedenfalls auch, den Zusammenhang von körperlicher, geistiger und psychosozialer Entwicklung zu berücksichtigen.

Gerade auch kulturelle Faktoren beeinflussen die Persönlichkeit und ihre Entwicklung. Persönlichkeit kann dabei als kohärentes Muster von Erleben und Verhalten verstanden werden, das situationsspezifisch variieren kann und bestimmte Menschen von anderen unterscheidet (vgl. Trommsdorff/Maier 2005, S. 220). Bei der Beschreibung von Unterschieden auf der Kulturebene im Rahmen von kulturvergleichenden Ansätzen in der Persönlichkeitspsychologie wird zwischen kollektivistischen und individualistischen Kulturen unterschieden. Da es zutreffend ist, dass in China ein eher holistisches und Widersprüche verneinendes Denken vorherrscht, überzeugt es auch, bei der Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung und der Persönlichkeit(en) in einem kultursensiblen Kontext zu berücksichtigen, dass Konformität, Kooperation und Pflichtenorientierung eine größere Rolle spielen als beispielsweise selbstorientierte Emotionen (vgl. Trommsdorff/Maier 2005, S. 225).

### 1.4.3 Relevante tiefenpsychologische Perspektiven

Ein weiterer Begründungsansatz basiert auf tiefenpsychologischen Erkenntnissen. Die entsprechend relevanten Perspektiven können hier nur sehr kurz anhand der Grundgedanken von Siegmund Freud und C.G. Jung dargestellt werden.

#### 1.4.3.1 Persönlichkeitsstruktur, Symbole und Archetypen

Grundlegend sind die tiefenpsychologischen Erkenntnisse Sigmund Freuds (1856 – 1939) von der Struktur der Persönlichkeit: Dem »Es« sind danach das Unbewusste bzw. die unbewussten Antriebskräfte zugeordnet, das »Ich« steht für das Steuerungsorgan der bewussten Wahrnehmung und der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die Forderungen des »Über-Ich« entstehen in der Konfrontation mit moralischen Ansprüchen der Umgebung. Das »Ich« muss sich sowohl mit den Trieben des Unbewussten auseinandersetzen als auch mit den Gegebenheiten der Realität und den Forderungen des »Über-Ich« (Ge-

wissen). Deshalb soll die Stärkung des »Ich« wesentliche Aufgabe sein (vgl. Schraml, 1993, S. 33).

C.G. Jung (1875 – 1961) hat neben einem persönlichen Unbewussten auch ein kollektives Unbewusstes erforscht, das sich in Symbolen und Archetypen zeigt. C.G. Jungs Anliegen ist es, Hilfestellungen zum Erreichen einer inneren Ganzheit zu finden. Er will durch Individuation, dem Menschen »Bilder und Wirkkräfte des kollektiven Unbewussten« zur Verfügung stellen, damit er sein eigentliches Selbst finden kann (vgl. Schraml, 1993, S. 40). Individuation bedeutet insoweit nicht nur eine Verwirklichung der Individualität, sondern auch einen Vorgang, bei dem »Gegensätze zu einer höheren Einheit zusammengefasst werden« (Schlegel, 1973, S. 293).

#### 1.4.3.2 Relevanz für die Rhythmik und für eine kultursensible Rhythmik für China

Tiefenpsychologische Erkenntnisse haben Bedeutung für die im Rahmen der Rhythmik angestellten Überlegungen. Insbesondere Hoellering hat dies für den Bereich der Rhythmik fruchtbar gemacht. Sie ist dabei von dem Modell ausgegangen, dass der Mensch in seiner Ganzheit durch die Polaritäten von Leib und Geist einerseits, sowie Anpassungsfähigkeit und Selbständigkeit andererseits geprägt ist (vgl. Hoellering, 1981, S. 10).

Die Förderung einer gesunden Entwicklung des Kindes und des Menschen in seiner Gesamtheit gehört zu den Aufgabenstellungen der Rhythmik. Insbesondere im Bereich der Heilpädagogik, aber auch darüber hinaus, wird die rhythmische Erziehung in diesem Sinne als »Bildungsprinzip« (vgl. Schaefer, 1992,

S. 28) verstanden und eingesetzt (vgl. Hoellering 1981, S. 10). Die rhythmische Übung ist nach Hoellering gelungen, wenn zwischen den Polaritäten ein Ausgleich gefunden werde. »Die zunächst unbewusste leibliche Erfahrung und Bewegung wird in den rhythmischen Übungen zum geistigen Erfassen, zu bewusster Kontrolle geführt; und zwar mittels der Aufforderung, die Lösung der Aufgabe selbständig zu finden, bis zu einem gewissen Grade sogar die Aufgabe sich selbst zu stellen und sie den Gegebenheiten (Begrenzungen und Ordnungen) stets anzupassen« (Hoellering, 1979, S, 2, 3). Rhythmikunterricht wird so – eingeschränkt – auch als Individuationsangebot verstanden (vgl. Hoellering, 1988, S. 285).

Auch Mastnak hat Zusammenhänge von polyästhetischer (Musik-)Erziehung und Tiefenpsychologie untersucht. Er geht davon aus, dass in der Beziehung zwischen Mensch und Musik ohne zusätzliche äußere Intervention tiefenpsychologische Prozesse aktiviert werden, die Auswirkungen sowohl auf Rezeption als auch Produktion von künstlerisch Gestaltetem haben (vgl. Mastnak, 1993, 63). Durch behutsame Arbeit könne beispielsweise erkannt werden, dass die Musik, die ein Schüler als Mitglied einer Peer-Group »angenommen« hat, sich

als symbolischer Ersatz für eine Sehnsucht nach Identität zeigt und dass dies seiner Ich-werdenden Entwicklung entgegensteht, die Musik vielmehr zur Sublimation durch das Über-Ich verbotener Es-Regelungen wurde (vgl. Mastnak, 1993, S. 64).

Auffällig ist, dass die tiefenpsychologischen Erkenntnisse nicht selten auf einer östlichen Philosophie beruhen. Dies zeigen folgende Beispiele: Im asiatischen Kulturraum herrscht eine andere Auffassung vom »Ich«. Das »Ich« gilt als der am meisten unbeständige Teil der Gesamtpsyche, der hinter einem »Selbst« zurücksteht, das zentrale Bedeutung hat (vgl. Lauf, 1981, S. 103). Diese Erkenntnisse hat C.G. Jung aufgegriffen. Bildet der Mensch nicht – wie in der westlichen Philosophie – den Ausgangspunkt eines vernunftgesteuerten Handelns, so geht es im asiatischen Kulturraum außerdem darum, den Kern der Wahrheit zu finden, um sich diesem anzupassen und wirken zu lassen (vgl. Lauf, 1981, S. 187).

Für eine kultursensible Rhythmik ist Folgendes von Relevanz: Bestimmte Formen von Musik werden heute in China als nicht mehr »zeitgemäß« abgelehnt. Dies gilt in gewissem Maße auch für »fremd gewordene« künstlerische Ausdrucksformen der Jing Ju. Dabei erfasst jede Musik den Spielenden und Hörenden in seiner menschlichen Tiefe. Erkennt man – im Rahmen eines kultursensibel ausgerichteten Unterrichts – auch mit Hilfe von behutsamen, (tiefen-)psychologischen Überlegungen, was hinter diesen Ausdrucksformen steht, kann dies hilfreich sein, das unmittelbar Menschliche in dieser Musik zu erfahren und dadurch vorurteilsfreier aufzunehmen (vgl. Mastnak, 1993, S. 65).

### 1.4.4 Philosophie des Geistes und »Embodiment«

In diesem Zusammenhang soll auf einen Gesichtspunkt eingegangen werden, der als Wechselwirkung von Körper und Psyche »Embodiment« genannt wird. Dabei geht dieses »Konzept Embodiment« (Tschacher, 2015, S. 15) sprachlich auf Forschungen zur »embodied cognition« (vgl. Gallagher, 2011, S. 1) und damit auf eine bereits sehr viel ältere philosophische Diskussion zurück, nämlich die Philosophie des Geistes, die sich mit dem klassischen »Leib-Seele-Problem« bzw. »Körper-Geist-Problem« (vgl. Beckermann, 2008, S. 4) beschäftigt.

#### 1.4.4.1 Überwindung des Dualismus und »Leiblichkeit«

Die westliche Philosophie ist lange Zeit von einem dualistischen Bild des Menschen ausgegangen. Dieser Dualismus ging zurück auf Descartes, der Leib und Körper des Menschen (res extensa) vom Geist (res cogitans) unterschieden hat. Im Rahmen der (philosophischen) Phänomenologie, die dem Cartesianismus kritisch gegenüberstand, wurde der Begriff des »Leibes« betrachtet. »Leib« ist ein heute kaum mehr benutztes Wort, das bei oberflächlicher Betrachtung mit dem Körper gleichgesetzt wird. Dies ist aber aus phänomenologischer Sicht nichtzutreffend. Der Leib soll vielmehr eine »vermittelnde Instanz zwischen

Geist und Körper« sein;»der Ort, an dem der Mensch in der Welt fundiert ist« (Koch, 2013, S. 23).

Unter anderem hat sich Merleau-Ponty (1908 – 1961) intensiv mit der Leiblichkeit beschäftigt und erkannte, dass der Leib durch Ambiguität, das heißt Doppeldeutigkeit gekennzeichnet ist. Er erklärt das anschaulich mit dem Beispiel der sich selbst berührenden Hände. Der Leib ist dabei Berührender und Berührter. Dies lässt sich auch auf den Bereich der Kinetik bzw. Kinästhetik übertragen. Der Mensch, der sich bewegt, ist zugleich sich Bewegender und Bewegter. Der Leib kann Bewegungen selbst in Gang setzen und spürt sie während des Bewegens.

Edmund Husserl (1859 – 1938) hat den Umstand, dass man sich in der Bewegung selbst Subjekt und Objekt zugleich ist (vgl. Koch, 2013, S. 25) folgendermaßen beschrieben: »Der Leib ist nicht nur empfindender Leib, sondern auch Organ der Bewegung. Bloße materielle Dinge sind nur mechanisch beweglich und außerdem nur mittelbar spontan beweglich vermittels eines Leibes«. Der kinästhetische Sinn bildet so den Hintergrund aller Sinneswahrnehmungen und ist kontinuierlich präsent (vgl. Koch, 2013, S. 36). Das universale Vorhandensein des kinetischen Kontexts bildet auch die Grundlage für die Analyse von Rhythmen in der Musik (vgl. Koch, 2013, S. 37).

Von Fuchs (2013, S. 13) wird dabei angenommen, dass der Leib »fungierender Leib« sei. Er sei nicht das, was man sieht, berührt oder empfindet, sondern die Fähigkeit bzw. das Vermögen, etwas zu sehen, zu berühren oder zu empfinden. »Alles Fühlen, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken und Tun vollzieht sich auf der Basis eines leiblichen Hintergrundes« (Fuchs 2013, S. 14). Weil sich der Mensch dieses Vermögen erst aneignen muss, spricht Fuchs (2013, S. 15) außerdem von »sensomotorischer Eingewöhnung«. Die leibliche Eingewöhnung bedeute »das Vertrautwerden mit Formen, Farben, Klängen und Gerüchen der Dinge« (Fuchs, 2013, S. 14). Diese Prozesse seien auch in hohem Maße kulturell geprägt.

Fuchs (2013, S. 19) betont auch das »mimetische Vermögen« des Leibes, also seine Fähigkeit, wahrgenommene Mimik in eigene Körperempfindung und entsprechende Bewegung umzusetzen. Im Leib seien Sozialität und Kulturalität von Anfang an angelegt. Auch Schüler (2014, S. 75) geht davon aus, dass der Mensch »in mimetischen Prozessen durch die Wahrnehmung seines Leibes (lernt), sich und seine Bewegung so zu gestalten, dass er auf seine Mitwelt wirken und sich über sie erfahren kann.« Der Körper lerne »in der Kulturaneignung, sich auf objektiv gegebene Dinganforderungen einzustellen (Schüler 2014, S. 78).

#### 1.4.4.2 »Embodiment«

Auf diesen philosophischen Grundlagen hat sich das Verständnis von »Embodiment« entwickelt. Es wird von Koch (2013, S. 22) als Bezeichnung von Leibphänomenen definiert, »bei denen dem Körper als lebendigem Organismus, seinen Bewegungen und Funktionen sowie der Interaktion von Leib und Umwelt eine zentrale Rolle im Rahmen der Erklärung von den Wechselwirkungen mit Denken, Wahrnehmen, Lernen, Gedächtnis, Intelligenz, Problemlösen, Affekt, Einstellungen und Verhalten zugewiesen wird«. Tschacher versteht – kürzer – unter »Embodiment«, »dass der Geist (also: Verstand, Denken, das kognitive System, die Psyche) mitsamt seinem Organ, dem Gehirn, immer in Bezug zum gesamten Körper steht. Geist/Gehirn und Körper wiederum sind in die restliche Umwelt eingebettet (vgl. Tschacher, 2015, S. 15).

Grundlage des »Embodiments« ist also, dass sich eine strikte Trennung von Körper und Geist nicht durchhalten lässt. Psychologische Studien haben dabei ergeben, dass nicht nur das psychische Erleben das Körpergeschehen beeinflusst, sondern auch das Körpergeschehen Einfluss auf das psychische Erleben hat. Das wohl bekannteste Beispiel betrifft das (heute nicht mehr unumstrittene) »facial-feedback«, wie es Strack, Martin und Stepper erforscht haben: Dadurch, wie ein Stift von den Lippen bzw. den Zähnen festgehalten wird, wird der für das Lächeln benötigte Gesichtsmuskel gehemmt oder aktiviert. Ergebnis der Studie, der eine cover-story zugrunde lag, war, dass die Versuchspersonen, deren Lachmuskelgruppe aktiviert waren, sich über einen vorgelegten Cartoon stärker amüsierten als die Versuchspersonen, bei denen die Lachmuskulatur gehemmt war. Ähnliche Ergebnisse brachten Studien, die den Einfluss der Körperhaltung auf Emotionen zum Gegenstand hatten, die zeigten, dass die Arbeit mit dem Körper eine Möglichkeit der Emotionsregulation ist (vgl. Storch, 2015, S. 49). Neben diesem »body-feedback« hat man durch sozialpsychologische Experimente auch den Einfluss von Körperbewegungen, z.B. »Nicken« oder »Kopfschütteln« (vgl. Storch, 2015, S. 49) bzw. Handflächenexperimente (Storch, 2015, S. 56) auf Einstellungen herausgefunden.

#### 1.4.4.3 Relevanz für die Rhythmik und für eine kultursensible Rhythmik für China

In der Rhythmik wird schließlich von Anfang an der Zusammenhang von Leib, Körper und Geist in besonderer Weise betont. Schon Jaques-Dalcroze (1907, S. 71) und vor allem Elfriede Feudel (1956, S. 78 ff.; 1965, 28 ff.) haben das zum Ausdruck gebracht.

Deutliche Beziehungen zur chinesischen Philosophie weist aber auch die Behandlung des Leib-Körper-Seele-Problems auf. In China bzw. in der chinesischen Sprache wird jedoch in der Regel nicht von »Philosophie« im westlichen Sinne gesprochen. 哲学 (zhé xué) ist eine in Japan eingeführte Übersetzung, die teilweise auch in China verwendet wird. Es ist naheliegender, nicht von

»chinesischer Philosophie« zu sprechen, sondern vielmehr – kulturhistorisch passender – von »klassischem chinesischen Denken«. Klassisches chinesisches Denken ist vielschichtig. Typisch ist, dass nur wenige geschriebene Worte oder Sätze von den gebildeten Kreisen individuell verstanden werden können. Dies führt auch zu einer teilweise uneinheitlichen Interpretation der entsprechenden Gedanken.

»天人合一« (tiān rén hé yī, Die Vereinigung von Himmel und Menschen) wird allgemein als die Quintessenz des klassischen chinesischen Denkens verstanden. Für ein richtiges Verständnis muss näher auf »Tao« eingegangen werden. »Tao« kann verstanden werden als »Weg«, aber genauso auch stehen für »Universum« oder »Ursprung aller Dinge« oder aber ein Ausdruck sein für »Lösung finden«, »Mensch werden« oder »Welt entdecken«. Tao hängt in jedem Falle auch zusammen mit »Entwicklung« und »Wechsel«. Die wichtigste Schrift, die sich mit »Tao« befasst, findet man in Laotse´s »Tao Te King«. Dort heißt es: »Tao (Dao) erzeugt das Eine (Das Nichts, Leere oder den Grund des Daseins), das Eine erzeugt Zwei (Yin und Yang), Zwei erzeugt Drei (Himmel, Erde und Mensch bzw. Ying, Yang und den Atem Qi). Aus den Dreien wird alles erzeugt.

Einige wichtige und bekannte chinesische Symbole bringen das zum Ausdruck: Wuji ist ein leerer, weißer Kreis, der »Eins« oder »Grund allen Seins« symbolisiert. Wuji beschreibt als ein Symbol ohne Ecken die Unendlichkeit, das «Tao" und die Freiheit des Geistes. Wuji steht dabei für die Unendlichkeit sowohl in zeitlicher als auch räumlicher Hinsicht. Wuji entwickelt sich schließlich zu Taiji (Du, 2014, S. 10). Taiji wird in der Schrift »I Ging" (»Buch der Wandlungen«) erwähnt, dass in den nachfolgenden Dynastien von vielen chinesischen Gelehrten kommentiert und interpretiert wurde. Taiji ist das bekannte Symbol mit schwarzem und weißem Anteil in einem Kreis, das auch »YinYang« genannt wird. YinYang steht für universelle »Prinzipien« (Yang, 2009, S. 40) wie Tag und Nacht bzw. Licht und Dunkelheit (»Tao des Universums«) oder für menschliche »Eigenschaften« wie männlich oder weiblich bzw. stark und schwach (»Tao der Menschheit"). Durch das Yin-Yang-Symbol werden Polaritäten dargestellt, die ineinandergreifen und sich ständig weiterentwickeln.

天人合一 kann verstanden werden als «Vereinigung von Himmel und Menschen". Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass »Himmel« nach chinesischem Denken drei Bedeutungen hat, nämlich als »höchste, dominierende Kraft«, »höchstes Prinzip« oder aber auch »Natur«. (Zhang, 1985, S. 1) Unter »Mensch« können demgegenüber in einem ganzheitlichen Sinne sowohl als »Körper« als auch »Geist« verstanden werden. Die Beziehung zwischen »Himmel« und »Mensch« kann wiederum in einem dreifachen Sinne aufgefasst werden. Sie kann sowohl als eine Form von »Kontrolle" oder »Unterordnung" als auch als »Harmonie" in Erscheinung treten (Liu, 2011, S. 8). Es gibt dabei keine

exakte Definition, sondern nur einen Rahmen, der der Gedankenwelt zur Verfügung steht.

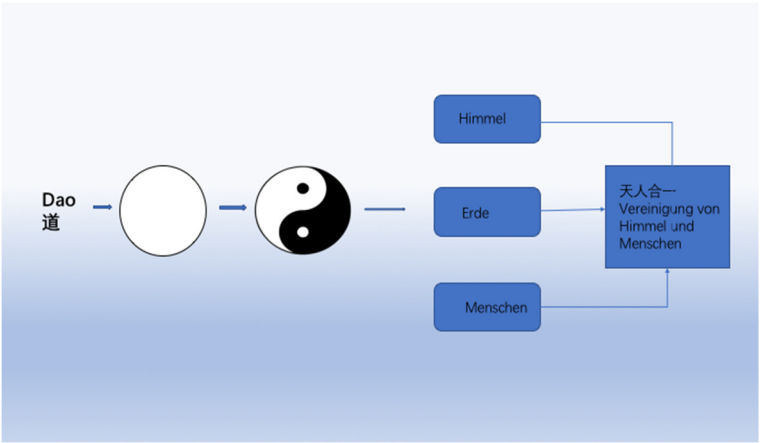



Abb. 2 Weg zur Vereinigung von Himmel und Menschen (Grafik: Cheng Xie)

Liu hat versucht, die Bedeutung von "天人合一« (tiān rén hé yī, Die Verschiedenartigkeit des Begriffes von Himmel und Menschen) anhand von Beispielen zu erläutern und von denen einige wichtige erwähnt werden sollen: «Tao des Himmels" hat Priorität, das Schwergewicht liegt auf »Tao der Menschen« oder »Tao des Himmels« und »Tao der Menschen« stehen ausgeglichen miteinander in Verbindung; er nennt beispielhaft auch Daoismus und Zen-Buddhismus. (vgl. Liu, 2011, S. 74 – 80). Liu betont, dass trotz der Verschiedenartigkeit der Bedeutungen "天人合一« (tiān rén hé yī, die Vereinigung von Himmel und Menschen") eine der grundlegenden (»philosophischen«) Gedanken sei, der intensiv mit der chinesischen Kultur in Verbindung stehe. Daneben seien noch »ideologischer Konsens«, »gemeinsamer Glaube« und »gleichartige Denkmodelle« zu erwähnen (Liu, 2011, S. 74).

Nach den Erkenntnissen des Tao bilden jedenfalls auch die Gegensätze von Natur und Geist etwas unteilbar Ganzes. Bereits Jaques-Dalcroze hat bei seinen Veröffentlichungen auf das Yin-Yang-Symbol zurückgegriffen, es liegt sogar der architektonischen Gestaltung des Festspielhausgeländes in Hellerau zugrunde (vgl. Zwiener, 2008, S. 129 ff.; Xie, 2015, S. 27). Insgesamt ist es deshalb naheliegend, eine kultursensible Rhythmik gerade für den chinesischen Kulturkreis zu entwickeln, dem diese fundamentalen Prinzipien als Vorbild für ein ganzheitliches Denken entstammen.

### 1.4.5 Relevante neurobiologische Perspektiven

Die Neurobiologie beschäftigt sich mit Aufbau und Funktion von Gehirn, Nervensystem und der einzelnen Nervenzellen (Neuronen) sowie der sie verbindenden Synapsen. Die Neurobiologie befasst sich dabei aber auch mit den physiologischen Vorgängen, die in Zusammenhang mit so wichtigen Prozessen wie der Wahrnehmung und dem Lernen stehen.

#### 1.4.5.1 Wahrnehmungsprozess

Als Wahrnehmungsprozess wird beschrieben, wie sensorische Reize an das Gehirn übermittelt und dort verarbeitet werden. Dies kann hier nur kurz skizziert werden (vgl. Zimmer, 2012, 43 f.): Die Sinnesorgane nehmen über Rezeptoren Reize (englisch: sensation) auf. Über (aufsteigende) Nervenleitungen werden die Reize an die sensorischen Zentren der Großhirnrinde des Gehirns weitergeleitet. Das Gehirn kann das Wahrgenommene speichern, den Sinneseindruck mit bereits Gespeichertem vergleichen und Einzelreize der verschiedenen sensorischen Zentren vergleichen. Erst durch die Summe der Sinneseindrücke und die individuelle Einordnung wird der Vorgang der Wahrnehmung (englisch: perception) vollständig. Schließlich verarbeitet das Gehirn die Reize und löst bestimmte Reaktionen (Reizbeantwortung) aus, z.B. motorische Handlungen, wozu entsprechende Impulse über absteigende Nervenbahnen an die ausführenden Organe (z.B. Muskeln) übermittelt werden. Der Wahrnehmungsvorgang ist dabei sowohl bei der Auswahl der aufgenommenen Reize als auch bei der Verarbeitung und der ausgelösten Reaktion auch subjektiv und emotional beeinflusst.

Den Verlauf eines Wahrnehmungsprozesses wird von Syfuß vom physikalischen Umweltsignal bis zur motorischen Reaktion skizziert (vgl. Syfuß, 2010, S. 81).

#### 1.4.5.2 Spiegelneuronen

In diesem Zusammenhang muss auch das System der Spiegelneuronen erwähnt werden. Sie sind 1996 von Vittorio Gallese und Giacomo Rizzolatti entdeckt worden. Spiegelneuronen sind neuronale Systeme, die im Gehirn eines Beobachters bei der bloßen Beobachtung einer Handlung die gleichen Vorgänge auslösen, die aktiv werden, wenn die gleiche Handlung selbst tatsächlich ausgeführt würde (vgl. Syfuß, 2010, S. 90). Diese Erkenntnisse haben Bedeutung für den Zusammenhang von Wahrnehmen und Bewegen, zwischen Beobachten und Imitieren sowie beim intuitiven Verstehen auch von Emotionen (vgl. Syfuß, 2010, S. 91).

#### 1.4.5.3 Relevanz für die Rhythmik und für eine kultursensible Rhythmik für China

Rhythmik ist als ein Medium, das viele Sinne in Anspruch nimmt, geeignet, die Neuroplastitizität zu fördern, also Veränderungs- und Weiterentwicklungsprozesse des Gehirns anzuregen und neue synaptische Verbindungen herzustellen. Dies gilt insbesondere wegen des gleichzeitigen Einsatzes von Musik und Bewegung. In der Literatur zur Rhythmik wie auch zur Elementaren Musikpädagogik wird deshalb ein Extrakt dieser neurobiologischen Erkenntnisse, insbesondere diejenigen zu Wahrnehmungsprozessen, immer wieder aufgegriffen und angeführt (vgl. Ribke, 2010, S. 67 ff.; Stummer, 2006, 42 ff.; Bünner/Leiser, 2005, S. 160 ff.). Dabei wird darauf zurückgegriffen, dass die Arbeitsweise des Gehirns und der Nervenzellen gerade von einer Verflechtung bestimmt wird (vgl. Leiser, 1996, S. 78), Wahrnehmung, Bewegung und Kognition eng miteinander in Verbindung stehen und deshalb Bewegung die Reifung des Gehirns fördert (vgl. Korte, 2011, S. 215). Leiser (1996, S. 80) zieht daraus folgenden Schluss: »Wenn wir die Bewegung nicht gleichwertig als Teil der Erfahrung und des Lernens einsetzen, so muten wir dem gesamten System zu, dass wir es erstens in seinen Beziehungsmöglichkeiten negieren und damit seine Funktion einschränken, zum zweiten ist Musikmachen in jeder Form so untrennbar mit Körper und Bewegung verbunden, dass es nicht angemessen sein kann, diesen Anteil zu übersehen.«

Auch die polyästhetische Erziehung strebt eine Intensivierung der Wahrnehmung an. Unter Zugrundelegung der Erkenntnisse der Neurobiologie geht es um eine »Intensivierung sensueller Reizaufnahme, die alle psychomentalen Bereiche, Konzentration, Lernprozesse, Kreativität, Fantasie und spontane Initiative nachhaltig beeinflussen« kann (Thomas, 1983, S. 44).

Eine kultursensible Rhythmik verlangt ebenfalls Verständnis von neurobiologischen Zusammenhängen. Gerade für den Einsatz in China muss ein Rhythmikunterricht dazu beitragen, eine gesunde Entwicklung des ganzen Menschen, seines Körpers, aber auch seines Gehirns und seiner Fähigkeit zu Lernen zu fördern. Dies ist deshalb geboten, weil schulische und außerschulische Erziehung in China momentan eine durch Leistungsdruck hervorgerufene, durch moderne Medien noch verstärkte, einseitige Beanspruchung bewirken, die zudem durch Bewegungsmangel gekennzeichnet ist. Dem kann durch den Einsatz von Rhythmik entgegengewirkt werden, was durch einen kultursensiblen Einsatz ihrer Arbeitsmittel noch verstärkt werden kann. Es ist in der chinesischen Pädagogik noch nicht durchgesetzt, welche Bedeutung vor allem die Bewegung bei Lernprozessen hat.

### 1.4.6 Relevante erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Rhythmik ist ein Erziehungsgeschehen mit bestimmten Arbeitsmitteln, Prinzipien und Zielen (vgl. Vogel-Steinmann, 1979, S. 86). Es ist deshalb wichtig, auch den erziehungswissenschaftlichen Begründungsrahmen zu erwähnen, wie er gerade für die Besonderheiten der Rhythmik entwickelt worden ist. Dabei geht es nicht um praktische Unterrichtshilfen, sondern um die Festlegung theoretischer Grundbegriffe, die für den Bereich Rhythmik Bedeutung haben.

#### 1.4.6.1 Rhythmische Erziehung

Die Schülerin von Jaques-Dalcroze, Elfriede Feudel (1881 – 1966), hat die Ideen von Jaques-Dalcroze aufgenommen und unter Bildung von eigenen Schwerpunkten weiterentwickelt (vgl. Heykaus 2010, S. 49 ff.). Sie hat Rhythmik als eine Form der Erziehung aufgefasst, die musik- und bewegungspädagogischen Methoden übergeordnet sei (vgl. Hürtgen-Busch, 1996, S. 251), weshalb sie von der rhythmischen Erziehung als einem pädagogischen Prinzip »von allgemeiner Gültigkeit und schlechthin unbegrenzter Anpassungsfähigkeit« sprach (Feudel 1956, S. 178). Sie beschreibt erstmals allgemein und kategorisierend, dass Lehrstoff der rhythmischen Erziehung die Gestaltung der Bewegung in und mit den Gegebenheiten von Zeit, Raum, Kraft und Form sei. Sie bezog sich auch auf die Bedeutung des Elementaren in der Musikerziehung. Sie entwirft eine »Dynamische Pädagogik« als elementare Anleitung für die rhythmische Erziehung in der Schule und führt dabei aus (Feudel, 1980, S VI): »Elementar ist die Pädagogik, weil hier nur Fähigkeiten und Anlagen zum Ausgang genommen werden, die jedes Kind ins Dasein mitbringt. (…) Diese Betätigung muss von der Pädagogik bewusst fortgesetzt werden, um den vorhandenen Reichtum sinnvoll weiterwachsen zu lassen.« Weil das Wesenselement des rhythmischen Unterrichts »die Freude« sei (Feudel, 1926, S. 105), unterscheidet sich die Elementarerziehung Feudels nach Auffassung von Heykaus (2010, S. 51) und Bünner/Leiser (2005, S. 155) von der Unterrichtsmethode von Jaques-Dalcroze, weil sie allen Kindern, ohne Rücksicht auf ihre besonderen musikalischen Fähigkeiten, zu teil werden soll. Als »dynamisch« beschreibt Feudel (1980, S. VI) ihre Pädagogik deshalb, weil die Bewegung als Bindeglied zwischen Körper und Geist in den Prozess des Lernens und Lehrens einbezogen werde und »Grenzen zwischen den verschiedenen Fächern in Fluss oder hinfällig« würden und »der Schüler Partner und Mitarbeiter des Lehrers durch den methodischen Grundsatz des Führens und Folgens werde«.

Erziehen ist nach Konrad ein Handeln, durch das das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeit in Richtung auf ein gestecktes Erziehungsziel verändert werden soll. Dabei versteht er unter dem Dispositionsgefüge eine »Summe der kognitiven, affektiv-sozialen und pragmatisch-motorischen Verhaltensbereitschaften« (vgl. Konrad, 1995, S. 38). Er geht auch darauf ein, dass Produkt- und Prozesserziehung zu unterscheiden seien. Er misst dem Prozess-

geschehen große Bedeutung zu, ohne auf Erziehungsziele zu verzichten. Das bedeute, dass dem »Weg« Vorrang vor dem »Produkt« eingeräumt wird, kognitive Lernergebnisse im Sinne eines »richtig« oder »falsch« also nicht angestrebt werden. Rhythmikunterricht setze vielmehr Prozesse im Hinblick auf ein Erziehungsziel in Gang, auch wenn dieses nicht operationalisierbar bzw. überprüfbar ist (vgl. Konrad, 1995, S.40). Konrad selbst hat die Lern- und Erziehungsziele der Rhythmik als Richt-, Grob- und Feinziele systematisch entwickelt und umfangreich dargestellt. Er hat sie dabei als einem kognitiven, einem affektiv-sozialen und einem pragmatisch-motorischen Bereich zugehörig differenziert. Lernen könne eher im pragmatisch-motorischen Bereich erfolgen, Erziehung finde im affektiv-sozialen Bereich statt. Der kognitive Bereich trete gegenüber den beiden anderen zurück.

1989 hat Grätz eine empirische Untersuchung an Grundschulkindern vorgestellt, durch die der entwicklungsfördernde Einfluss rhythmisch-musikalischer Erziehung bestätigt wurde. Dabei hat sie die Frage untersucht, ob Kinder mit Rhythmikunterricht sich in den Variablen »kindliche Gesamtentwicklung«, »intellektuelle Entwicklung«, »kreative Handlungsfähigkeit« und »schulische Leistungsfähigkeit« von Kindern ohne Rhythmikunterricht unterscheiden (vgl. Grätz, 1989, S. 137). Dazu hat sie einen Kontrollgruppenvergleich durchgeführt. Dabei ist sie zu dem Ergebnis gekommen (vgl. Grätz, 1989, S. 237), dass diejenigen Kinder, die im Verlauf von vier Jahren mit rhythmischen Erziehungselementen konfrontiert wurden, statistisch gesichert größere Fortschritte in den genannten Variablen erreichten als die Kinder aus mehreren Kontrollgruppen. Die Befunde weisen nach der Auffassung von Grätz (1989, S. 250) darauf hin, dass musische Projektarbeit unter Einbeziehung rhythmischer Verfahren, gekoppelt mit rhythmischer Arbeit im allgemeinen Unterricht zu außergewöhnlich fördernden Entwicklungsprozessen führe.

#### 1.4.6.2. Ganzheitliche Erziehung

Bereits Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) forderte bekanntlich eine harmonische Bildung mit »Kopf, Herz und Hand«. Dies steht dafür, dass Lernen sowohl kognitiv-intellektuelle wie auch körperliche und affektiv-emotionale Aspekte berücksichtigen muss. Auch Rhythmik wird als ganzheitliches Erziehungsgeschehen verstanden.

Ganzheitlichkeit ist aber nicht nur ganz allgemein als ein »Lernen mit allen Sinnen« oder ein Unterricht unter Einbeziehung möglichst vieler Anregungen und Medien zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um einen integrativen Ansatz im Sinne einer Gestaltpädagogik. Diese Begriffe, die auch in Zusammenhang mit einer Gestalttherapie und einer integrativen Therapie bekannt sind, sind von Petzold und Sieper (1977, S. 14 ff.) zu einem Konzept der integrativen Erziehung gebildet worden. Sie verwendeten dabei auch die Formulierung »integrative Agogik«. Petzold und Sieper haben in der pädagogischen Tradition – von

Rousseau über Pestalozzi und Perls bis zu Rudolf Steiner – zahlreiche integrative Ansätze gesucht. Außerdem haben sie anthropologische und psychologische Quellen für einen integrativen Ansatz beschrieben. Wesentlich ist jedoch für den hier interessierenden Zusammenhang, dass sie von der Grundformel ausgehen, dass der Mensch ein Leib-Seele-Geist-Subjekt in einem sozialen und ökologischen Umfeld sei, mit dem er in einem unlösbaren Verbund stehe. In Interaktion mit diesem Umfeld gewinne er seine Identität (vgl. Petzold & Sieper, 1977, S. 25). Auch sie wenden sich also gegen einen Dualismus und betonen vielmehr die Ganzheit des Menschen im Lebensraum. Dies entspricht den Grundgedanken der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Petzold (vgl. Petzold, 1977, S. 101 ff.) hat außerdem eine Vielzahl von »Medien in der integrativen Pädagogik« vorgestellt, wobei zu den Handlungsmedien auch Bewegung und psychodramatisches Rollenspiel gehören und zu den Sachmedien Ton und Farbe.

Burow (1998, S. 11) beschreibt die Gestaltpädagogik als einen Versuch, die Ebenen Denken, Fühlen und Handeln integrativ zu berücksichtigen und persönlich bedeutsame Lehr- und Lernprozesse, die sich durch das Beteiligtsein der »ganzen« Person auszeichnen, zu beachten.

Rizzi hat die elementare Musikpädagogik in Bezug auf »Ganzheitlichkeit« untersucht. Rizzi (2002, S. 294) betrachtet das Thema »Ganzheit« historisch, geht aber auch auf die verschiedenen Aspekte von Ganzheitlichkeit ein. Schließlich meint er, dass es Ganzheitlichkeit in der elementaren Musikpädagogik nicht gebe, sondern nur »unterschiedliche Ganzheiten, die inhaltlich in ihrer Zusammenschau jeweils als übersummenhaft definiert werden können« (vgl. Rizzi, 2002, S. 305), so dass er andere Formulierungen wie beispielsweise »Gestaltkomplexe«, »aufeinander bezogene Lernfelder« oder »Wahrnehmung über die sechs Sinne« bevorzugen möchte. Dies ist sicherlich nicht falsch, berücksichtigt aber den wichtigen Aspekt der Ganzheitlichkeit von Körper, Geist und Seele nicht mehr genug.

#### 1.4.6.3 Erziehung als Enkulturationshilfe

Der Mensch ist in der Lage zu lernen, wobei zum Lernen auch die Aneignung von Kultur gehört (vgl. Weber, 1982, S. 37 f.). Das Erlernen von Kultur wird als Enkulturation bezeichnet. In seinem Buch *Man and his works* schrieb der Anthropologe Melleville J. Herskovits 1947: »The aspects of the learning experience which mark off man from other creatures, and by means of which, initially, and in later life, he achieves competence in his culture, may be called enculturation« (Herskovits, 1947, S. 39). Loch hat in einem umfangreichen Beitrag aus dem Jahre 1977 den Begriff der Enkulturation für die Pädagogik fruchtbar gemacht, indem er die spezifische »Lebenshilfe«, die Erziehung gibt, als »Enkulturationshilfe« bezeichnet (vgl. Loch, 1977, S. 122 ff.).

Nach Callo (2002, S. 63) umfasst Enkulturation die Übernahme von Lebensformen, Verhaltensweisen, Verhaltensregeln, Sitten und Gebräuchen in ein subjektives Verhaltensrepertoire. Mit dem Begriff »Kultur« sei die gesamtgesellschaftliche Lebensordnung mit ihren Teilordnungen wie Familie, Religion, und Milieu gemeint. Die Bereiche, an denen Kultur unmittelbar sichtbar wird, seien vor allem die Sprache und durch Arbeit hervorgebrachte Artefakte, d.h. künstlich-technisch gemachte Objekte wie zum Beispiel Bauwerke oder Kunstprodukte.

Enkulturation ist nach Raithel/Dollinger/Hörmann (2007, S. 59), die sich im Wesentlichen auf die Ausführungen von Loch (1977) stützen, das Erlernen der kulturellen Lebensform bzw. der Erwerb kultureller Basisfähigkeiten als grundlegender Prozess des Hineinwachsens in die Kultur und das Erlernen kultureller Überlieferungen. Dazu gehört zentral das Erlernen der Sprache, aber auch die für die jeweilige Gesellschaft »charakteristische kulturelle Lebensform sowie die in ihr jeweils erforderliche kulturelle Kompetenz zur Bewältigung kultureller Aufgaben«. Wie Loch gehen auch Raithel/Dollinger/Hörmann (2007, S. 59) zusätzlich davon aus, dass Enkulturation nicht nur als Anpassungsvorgang »die Überlieferung und Fortführung der Kultur in der Generationenfolge einer bestimmten Gesellschaft und deren reproduzierende Tradition« gewährleiste, sondern zugleich die »Aktivierung kultureller Produktivität und Kreativität« bedeute, wie sie über das Nachschaffen hinaus zum Neuschaffen kultureller Gebilde erforderlich ist«.

#### 1.4.6.4. Relevanz für die Rhythmik und für eine kultursensible Rhythmik für China

Rhythmik ist Gegenstand einer elementaren Musikerziehung, kann aber auch viele andere Gebiete als Unterrichtsprinzip zumindest begleiten. Sie ist gekennzeichnet von einer Vielseitigkeit ihrer Einsatzgebiete, die den Ansprüchen an eine ganzheitliche Erziehung genügen kann. Ein Einsatzgebiet der Rhythmik, auf das hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann, ist die Heilpädagogik, weil sie, je nach Art der Einschränkung, verschiedene Hilfen bereitstellt. Erziehungswissenschaftliche Aspekte sind jedenfalls für die Rhythmik von großer Bedeutung.

Rhythmik umfasst Elemente der Erziehung zur Bewegung, der Erziehung zur Musik und der Erziehung zur Kunst (vgl. Vogel-Steinmann, 1979, S. 55). Sie steht in Nachbarschaft zur Gymnastik und zum Tanz einerseits und zur Musik- und Kunsterziehung andererseits. Dabei ist Rhythmik eine Form der Bewegungserziehung, die durch den Einsatz der Musik gekennzeichnet ist (Bewegungserziehung durch Musik), bzw. eine Form der Musikerziehung, die sich durch den Einsatz von Bewegung auszeichnet (Musikerziehung durch Bewegung). Musik und Bewegung sind dabei stets gleichwertige Elemente (vgl. Pfisterer, 1971, S. 8). Als prägnante Formulierung hat sich der Begriff der »rhythmisch-musikalischen Erziehung« etabliert. Darüber hinaus bedeutet Erziehung

zu Bewegung und Musik, dass Fähigkeiten entwickelt werden können, sowohl Kunst zu rezipieren als auch kreativ selbst hervorzubringen (Erziehung zur Kunst), weil sie Wahrnehmungsfähigkeit und Formempfinden genauso im Blick hat wie die Schulung der Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit (vgl. Vogel-Steinmann, 1979, S. 62).

Für eine kultursensible Rhythmik für China ist auch eine erziehungswissenschaftliche Perspektive von Bedeutung. An chinesischen Universitäten und auch an Schulen besteht ein besonderes Bedürfnis nach theoretisch fundierten Erziehungskonzepten, die auf anerkannten Forschungsmethoden beruhen. Nur eine Rhythmik, die diesen Ansprüchen gerecht wird, kann in China auch auf eine tiefgreifende und nachhaltige Akzeptanz stoßen.

Dass Erziehung auch Enkulturationshilfe ist, ist für die Überlegungen zur Entwicklung einer kultursensiblen Rhythmik für China von besonderer Bedeutung. Die Lebenswirklichkeit in China sieht so aus, dass bereits die jüngsten Glieder der Gesellschaft einer Vielzahl fremder kultureller Einflüsse ausgesetzt sind. Mehr als in anderen Bereichen eines weit verstandenen Kulturbegriffs gilt dies für den Bereich von Kunst und vor allem Musik. Hier kann durchaus davon gesprochen werden, dass es eine Dominanz von westlichen Einflüssen gibt. Das gilt nicht nur für die im Zuge der Globalisierung weltumspannende Popmusik, sondern auch für den Bereich klassischer Musik. Berühmte Stars, denen nachgeeifert wird, praktizieren keine traditionelle chinesische Musik. Ganz im Sinne der Ausführungen von Loch (1977) ist deshalb zu befürchten, dass nicht nur Traditionen und Überlieferungen von Kultur in Vergessenheit geraten, sondern auch der Bereich kultureller Produktivität in Bezug auf spezifisch chinesische Kultur verarmt. Hier kann eine rhythmisch-musikalische Erziehung eine besonders wichtige Aufgabe übernehmen. Kinder, Schüler und Studenten können ermuntert werden, sich mit traditionellen Elementen der eigenen Kultur wieder zu beschäftigen, einen gewissen Stolz auf sie zu entwickeln und mit solchen Elementen kreativ umzugehen, wie dies noch bei der Generation ihrer Großeltern selbstverständlich war. Damit hat Enkulturationshilfe eine ganz andere Bedeutung als in den bisher abgehandelten Problemfeldern der Integration von verschiedenen Kulturen z.B. durch Migranten in einem »fremden« Land (vgl. Baumann, 2004, S. 14). Allerdings darf Enkulturationshilfe durch rhythmisch-musikalische Erziehung nicht als »rückwärtsgewandt« oder »nostalgisch« verstanden werden, sondern als ein Element einer ganzheitlichen Erziehung, die den Menschen in seinem kulturellen Umfeld ernst nimmt. Hier bietet sich die Rhythmik als Enkulturationshilfe an, weil sie spielerisch und kreativ ist.

## 1.5 Inhaltliche Beschreibung von Rhythmik

An dieser Stelle soll nun auf die unterschiedlichen inhaltlichen Beschreibungen von »Rhythmik« eingegangen werden. Es gibt eine Vielzahl von Beschreibungsversuchen für »Rhythmik«. Diese Beschreibungen sind keine »Definition« und beruhen nicht auf einer theoretischen Herleitung von »Rhythmik«. Sie laufen vielmehr darauf hinaus, die Inhalte der rhythmisch-musikalischen Erziehung näher zu beschreiben. Art und Umfang der in der Literatur aufzufindenden, inhaltlichen Beschreibung hängen von der Schwerpunktsetzung des Autors ab, also davon, welches Ziel durch den Einsatz der »Rhythmik« verfolgt wird und was infolgedessen besonders betont werden soll. So können künstlerische, künstlerisch-pädagogische, allgemein-pädagogische oder heilpädagogische Aspekte im Vordergrund stehen. Darüber hinaus gibt es einige Beschreibungen, die sich vom bloßen Inhalt eines Rhythmikunterrichts lösen und bestimmte Aspekte des Rhythmischen für den Bereich der Erziehung generalisieren bzw. zu einem allgemeinen Prinzip erheben. Entsprechend vielfältig und unterschiedlich akzentuiert sind die aufzufindenden Beschreibungen.

### 1.5.1 Synopse

Aus der Vielzahl mittlerweile vorhandener Beschreibungen von »Rhythmik« sollen im Folgenden einige wichtige genannt werden. Diese Synopse beruht auf einer Sichtung der recherchierten Literatur und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll die Vielfalt der Beschreibungen und der gesetzten Schwerpunkte aufzeigen. Die Ordnung erfolgte deshalb nach chronologischen Gesichtspunkten:

Von **Emile Jaques-Dalcroze** selbst könnten zahlreiche Beschreibungen an dieser Stelle angeführt werden, zählen seine Überlegungen doch zu den wichtigsten Quellen der Rhythmik. Als eine besonders plastische Beschreibung sei eine Passage aus dem *Vierten Stück – Einführung in den Rhythmus* aus dem Jahre 1907 angeführt, das in das Werk *Rhythmus, Musik und Erziehung*aufgenommen ist (Jaques-Dalcroze, 1921, S. 55 f.): »Die Musik besteht aus Klang und Bewegung. Der Klang ist eine Form der Bewegung, sekundärer Natur. Der Rhythmus ist eine Form der Bewegung, primärer Natur. Im Musikunterricht sind folglich zu allererst Bewegungen zu üben. Rhythmisch muss man zunächst Glied um Glied bewegen – dann alle Glieder zugleich – endlich den gesamten Körper des Kindes. Dabei muss man beständig die Form der Bewegung, das heißt das Verhältnis von Zeit, Raum und Kraft, beobachten und regulieren. Da es zur vollkommenen Darstellung der Rhythmen durchaus nötig ist, sein Kräftespiel zu beherrschen, sollen die Muskeln – jeder für sich und alle zugleich – dynamische Übungen vornehmen. (…) Alsdann muss man ihm beibringen, aus den tönenden Rhythmen herauszuhören, was Bewegung und was Klang ist, die Bewegung in Klang umzusetzen und die Klänge in körperliche und plastische Bewe-

gungen.« Im *Zwölften Stück – Rhythmik und bewegte Plastik* aus dem Jahre 1919 heißt es dann noch (Jaques-Dalcroze 1921, S. 167): »Dagegen sucht die rhythmische Erziehung die seelisch leibliche Feinfühligkeit der Schüler derart zu steigern, dass sie ihnen das Bedürfnis und zugleich die spontane Kraft gibt, die innerlich erlebten Rhythmen der Musik zu versinnlichen, sie auf irgendwelche Weise und gleich viel mit welchen Mitteln darzustellen. Nur müssen die Mittel insgesamt aus einer vollendeten Kenntnis der Beziehungen von Raum, Zeit und Schwere heraus verwendet werden.«

**Feudel** (1965, S. 13) spricht von einem Arbeitsprinzip, bei dem es grundsätzlich darum ginge, den durch die Umstände gegebenen Stoff bewegungsmäßig zu erfassen, das geistige Begreifen durch die körperliche Erfahrung zu unterbauen und die leiblichen Funktionen mit Geist zu durchdringen. Anwendung des Rhythmischen bedeute für die Praxis der Erziehung einmal die bewusste Ausbildung aller Organe und Fähigkeiten, die dem Rhythmischen zugeordnet sind, sodann die Anwendung und Verwertung des in den Rhythmikstunden Erworbenen auf andere Lerngebiete, die Durchdringung also der wissenschaftlichen und künstlerischen Fächer mit dem Geist des Rhythmischen (Feudel, 1965, S. 17). Die rhythmische Arbeitsweise bestehe aus einem ständigen Umsetzen von ruhender oder potentieller Energie in Bewegung oder kinetische Energie. Dabei sei das innere Leben einer Rhythmikstunde bestimmt durch das Gesetz der Polarität, das Gesetz der fördernden Wechselwirkung und das Gesetz des rhythmischen Ausgleichs (Feudel, 1965, S. 24).

**Erna Erdmann** (1976, S. 53) meint, dass die allgemeine Zielsetzung der rhythmischen Erziehung von ästhetischen Kategorien her zu begreifen sei. Der Schwerpunkt der Rhythmik könne gleichermaßen im künstlerischen wie im pädagogischen Bereich liegen (E. Erdmann 1976, S. 176).

**Zihlmann** (1977, S. 25) meint, Rhythmik sei kein Fach, sondern als ein Bildungsprinzip zu verstehen, als «Bindestrich-Disziplin«. Aufgrund ihrer Zielsetzung und Charakteristik sei sie dem Musischen zuzuordnen.

**Krimm-von Fischer** (1977, S. 10) meint, dass sich die musikalisch rhythmische Erziehung nicht im Methodischen erschöpfe, sondern die Erziehung prinzipiell gestalte. Sie sei auf allen Gebieten der Pädagogik und Heilpädagogik anzuwenden. Sie vermittele persönlichkeits- und charakterbildende Werte.

**Vogel-Steinmann** (1979, S. 86) kommt am Ende ihrer ausführlichen Darstellung, in der sie Arbeitsmittel, Ziele und Methoden der Rhythmik untersucht, zu dem zusammenfassenden Ergebnis, dass Rhythmik als ein Erziehungsgeschehen definiert werden könne. Dieses könne in einem bestimmten Unterrichtsfach, dem Rhythmikunterricht, oder innerhalb von üblichen Unterrichtsfächern im Unterrichtsprinzip erscheinen. Es setze als besondere Arbeitsmittel Musik und Bewegung, Sprache und Gerät ein und bediene sich sowohl bestimmter

Erziehungsprinzipien als auch bestimmter Arbeitsprinzipien innerhalb ihrer Arbeitsmittel. Es strebe sowohl musik- und bewegungserzieherische Ziele als auch allgemein-erzieherische Ziele an. Schließlich sei es ein Erziehungsgeschehen, das menschliche Entwicklungsprozesse aktiviere, unterstütze, fördere, lenke und korrigiere, das heißt, Erziehungsmaßnahme sei, dass Erziehungshilfe leisten könne.

**Zuckrigl/Zuckrigl/Helbling** (1980, S. 10) beschreibt Rhythmik als eine besondere Art von Bewegungserziehung, in der Gefühltes, innerlich Erlebtes, Unbewusstes, rhythmisch motorisch ausgedrückt werden soll. Rhythmik sei die Bewusstmachung der Leiblichkeit mit dem Ziel der Umsetzung in adäquate Bewegungsformen.

**Hoellering** (1981, S. 10) sagt, dass die rhythmische Erziehung ein Bildungsprinzip sei. Die Aufgaben, Übungen und Spiele, derer sie sich bedient, wendeten sich an die Ganzheit des Schülers, und zwar in jedem Augenblick der Unterrichtsstunde.

**Frohne** (1981, S. 17) geht davon aus, dass die verschiedenen rhythmischen Arbeitsfelder nicht einheitlich und umfassend theoretisch begründet werden können, sondern dass Ausgangspunkt einer Theorie das rhythmische Prinzip sein müsse, welches die Grundlage aller Ansätze darstelle. Das rhythmische Prinzip könne in seiner Funktion als Grundformel aus der ganzheitspsychologischen und -philosophischen Betrachtung des Polaritätsgedankens und des polaren Rhythmus´ verständlich gemacht werden (1981, S. 205).

**Grätz** (1989, S. 6) unterteilt ihre Darstellung in praxis- und zielorientierte Konzeptionen sowie theorieorientierte Konzeptionen. Praxis- und zielorientierte Konzeptionen zeigten Rhythmik als einen Unterricht, in dem Improvisation, Bewegungserziehung, elementare Musiklehre und Bewegungsspiele stattfinden. Wichtige theoretische Grundlagen zum Thema Rhythmik stellt sie in Zusammenhang mit den Erkenntnissen von Piaget. Rhythmische Aktionen würden auf dem Hintergrund seiner Erkenntnisse verständlich. In der rhythmischen Erziehung sei der Schüler nicht passiv den Umwelteinflüssen ausgeliefert, sondern sichere sich Erworbenes ökonomisch durch rhythmische Wiederholungsprozesse, die er beeinflussen, verändern und aktiv gestalten könne (Grätz, 1989, 22). Darauf aufbauend entwirft sie ein eigenes Rhythmusmodell. Abschließend definiert sie Rhythmik als ein Unterrichtsprinzip, das die Rhythmusgesetzmäßigkeit des strukturierenden und erneuernden Wiederholens mit den Mitteln von Bewegung, Sprache und Musik und den Parametern Zeit, Raum, Dynamik und Form verwirklicht, wodurch Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse aktiviert werden (Grätz, 1989, S. 37).

**Ring** (1990, S. 29) geht davon aus, dass jeder Mensch zentrale Musikelemente wahrnehmen und realisieren kann. Typisch für Rhythmik seien dann Prozesse,

bei denen das Mittel und der Charakter auch während einer Einheit wechseln könnten; zwischen Stimme und Körperinstrumenten, Ruhe und Bewegung, Technik und Spiel, zwischen Erleben und gemeinsamer Reflexion.

**Schaefer** (1992, S. 47) kommt zu dem Ergebnis, dass das Hauptproblem einer theoretischen Grundlegung der Rhythmik nicht in der Vielfältigkeit vorhandener Realisierungsversuche liege, sondern vielmehr in der unzureichenden fachspezifischen Ausformung bzw. Modifikation didaktischer Modelle. Für Schaefer stellt sich Rhythmik schließlich als interaktionspädagogisches Konzept (1992, S. 123) dar. Sie entwickelt zu einer solchen interaktiven Rhythmik Thesen, die sich auf die Handlungsorientierung, die Bedeutungsvielfalt, die nonverbale Kommunikation, das kommunikative Handeln und die »Ich-Identität« beziehen.

**Peter-Führe** (1994, S. 11) spricht von Rhythmik als einem Weg musisch-ästhetischer Erziehung, der auf den entstehenden Unterrichtsprozess ausgerichtet sei. Der Schwerpunkt liege entsprechend darauf, Erfahrungsprozesse in Gang zu setzen sowie Spiel- und Handlungsräume zu ermöglichen.

**Konrad** (1995, S. 23) geht im Ansatzpunkt davon aus, dass es *die* Rhythmik nicht gebe. Daher sei es auch nicht möglich, eine Theorie der Rhythmik zu verfassen, wohl aber eine Theorie in Hinblick auf einen der (Einsatz-)Bereiche, also Therapeutik, Musikpädagogik und Allgemeinpädagogik. Dabei bezieht sich sein Entwurf einer Theorie auf den Bereich der Erwachsenenerziehung. Rhythmik ist für ihn danach ein pädagogisches Verfahren und eine Sonderform außerschulischer Erziehung. Rhythmik versuche, mit spezifischen Mitteln Ist-Zustände an Soll-Zustände (Ziele) heranzuführen (1995, S. 34, 44).

**Alice Erdmann** (1996, S. 22) will Rhythmik als praktisch angewandte Lehre vom Rhythmus verstanden wissen. Ihr Studium solle der Erfahrung und Untersuchung rhythmischer Phänomene in leiblicher Bewegung, in Musik, Sprache, Bild und ihren gegenseitigen Umwandlungen dienen und sollte von da aus im Umgang mit Instrumenten und Objekten, mit Partner und Gruppe nach reflektierter und nach künstlerischer Darstellungsfähigkeit streben. Zu erwähnen ist, dass Alice Erdmann zu den wichtigen Befürworterinnen und Förderinnen einer künstlerischen Rhythmik zählt. Sie spricht insoweit von Rhythmik als einer »musikalisierten rhythmischen Bewegungskunst« und vom »menschlichen Körper als Musikinstrument« (so Alice Erdmann 1990, S. 88 f.).

**Stabe** (1996, S. 14) stellt fest, dass es an einer einheitlichen Rhythmik-Bezeichnung bzw. allgemeinen Definition darüber, was Rhythmik eigentlich ist, fehle. Stets gehörten aber bestimmte typische Begriffe zur Rhythmik, insbesondere Rhythmus, Musik, Bewegung, Sprache, Medien, ganzheitliche Erziehung und ganzheitliches Lernen. Abschließend definiert sie selbst, dass Rhythmik ein methodisches Verfahren sei. Basierend auf dem Hintergrund neuro-, entwicklungs- und lernpsychologischer Grundlagen setze Rhythmik durch die Mittel Musik,

Bewegung, Sprache und Medien sowie durch die typischen Rhythmikmethoden Kommunikations- und Gestaltungsprozesse in Erlebnissituationen in Gang und intensiviere motiviertes Lernen. Dabei werde der Schüler in seiner ganzheitlichen Entwicklung und in seinem ganzheitlichen Erleben unterstützend gefördert. Rhythmik sei sowohl erlebnis- als auch lernzielorientiert (Stabe, 1996, S. 47).

**Bühler** (2001, S. 36) spricht von Rhythmik als einem eigenständigen musisch-künstlerischen Fachbereich oder einem Arbeitsprinzip im pädagogischen Alltag bzw. einem gestalterischen Verfahren in der Heilpädagogik.

**Steffen-Wittek** (2001, S. 91) hält fest, dass Rhythmik künstlerisch-pädagogische Themen bearbeite, vor allem Musik und Bewegung als miteinander verflochtene Ausdrucksmedien unter Einsatz von flexiblen, situativ offenen, personen- und sachgerechten Vermittlungsstrategien durch Wechsel der Aktionsformen beim Musiklernen. Sie beschreibt außerdem (2002, S. 133), dass sich Rhythmik mit zwei Beziehungsebenen von Musik und Bewegung befasse, nämlich der funktionalen, direkten Beziehung und der initiierten, intentionalen, indirekten Beziehung.

**Witoszynskyj/Schindler/Schneider** (2004, S. 11) verstehen Rhythmik als eine pädagogische Arbeit, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit in ihren motorischen, affektiven-sozialen und kognitiven Fähigkeiten ausgerichtet ist.

**Tervooren** (2005, S. 147) spricht von einem Fachgebiet, das aus dem leibhaften Erleben und Erfahren eines Wechselbezuges von Musik und Bewegung lebt und in vielen Menschen kreativ-schöpferische Potenziale anzustoßen und anzuregen vermag, um diese zu einem »rhythmischen Menschsein« zu ermutigen.

**Bünner/Leiser** (2005, S. 171; vgl. auch bereits **Leiser** 1994, S. 81) beschreiben Rhythmik als ein künstlerisch-pädagogisches Fach, bei dem Unterrichtsgegenstand die Auseinandersetzung mit den Elementen und Parametern, mit Struktur und Ausdrucksgehalt von Musik und Bewegung sei. Stimmliche, percusssive und bewegungsmäßige Aktionen bildeten in situationsverwandten Zusammenhängen den Ausgangspunkt für erfahrungsorientiertes Lernen. Wie kein anderes Fach beziehe die Rhythmik Musik und Bewegung aufeinander, erschließe Zusammenhänge und mache beide zum Bestandteil gegenseitiger Überprüfung.

**Stummer** (2006, S. 22) beschreibt Rhythmik als ein pädagogisches Prinzip, das den Anspruch habe, menschlichen Bedürfnissen wie dem Wechsel von Spannung und Entspannung nachzukommen. Rhythmik sei aber auch ein eigenständiges, künstlerisch pädagogisches Fachgebiet, in dem musikalische und motorische Fertigkeiten erprobt werden könnten.

Ähnlich formulieren **Bankl/Mayr/Witoszynskyj** (2013, S. 10), indem sie zum Ausdruck bringen, dass Rhythmik Musikerleben mit Bewegungserfahrung ver-

binde und musikalische und motorische Fähigkeiten fördere. Sie vertiefe die Wahrnehmung und setze Lernprozesse im Bereich Kommunikation/soziales Lernen in Gang. Mit ihrem körperbezogenen Ansatz erfasse rhythmisch-musikalische Erziehung die motorische, sozial-emotionale und kognitive Ebene und fördere damit in mehrdimensionaler Weise die Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit.

**Parisch** (2012, S. 50) und **Minimayr** (2012, S. 138) zitieren aus der Informationsmappe des österreichischen Berufsverbandes der Rhythmik, wo es heißt: »Rhythmik ist eine künstlerisch pädagogische Arbeitsweise. Sie fördert die Persönlichkeitsentwicklung und die Kreativität, differenziert die Wahrnehmung, vertieft die Körpererfahrung und erweitert die Kommunikationsfähigkeit des Menschen.

**Danuser-Zogg** (2013, S. 15) betont, dass es sich um einen künstlerisch-pädagogischen Unterricht handelt, in dem die Grundlagen von Musik und Bewegung vermittelt werden. Rhythmik sei aus der Verbindung von Musik und Bewegung entstanden und gehe davon aus, dass jeder musikalische Ablauf in Bewegung und umgekehrt jeder Bewegungsablauf in Musik umgesetzt werden könne, wobei das verbindende Medium dieser beiden Bereiche der Rhythmus sei. Auch die Gestaltung des Unterrichts folge dem Prinzip des rhythmisierten prozessorientierten Unterrichtens. Rhythmikunterricht sei interaktiv und ganzheitlich.

### 1.5.2 Diskussion

Aus dieser Synopse wird erkennbar, dass die Beschreibungen von Rhythmik sich je nach ihrem übereinstimmenden Schwerpunkt in mehrere größeren Gruppen einteilen lassen. Einmal stehen das sinnliche Erleben und Erfahren im Vordergrund. Sodann gibt es eine Vielzahl von Beschreibungen, bei denen Rhythmik ganz allgemein als ein Erziehungsgeschehen oder Unterrichtsprinzip angesehen wird, bei dem das »Rhythmische« für wesentlich gehalten wird. Der künstlerische Aspekt wird bei anderen Beschreibungen betont. Am häufigsten finden sich Übereinstimmungen dahingehend, dass es sich bei der Rhythmik um ein künstlerisch-pädagogisches Fach bzw. musisch-pädagogisches Fach handele. Diese Beschreibungen stehen für ein besonders breit gefächertes Verständnis von rhythmisch-musikalischer Erziehung im Zusammenhang mit Unterricht und künstlerischer Praxis. Als besondere Form der Beschreibung ist schließlich noch das interaktionspädagogische Konzept zu nennen, verstanden als ein wechselseitiges, aufeinander bezogenes Handeln in der Gruppe. Graphisch lassen sich die Beschreibungen nach den genannten Schwerpunkten folgendermaßen darstellen:

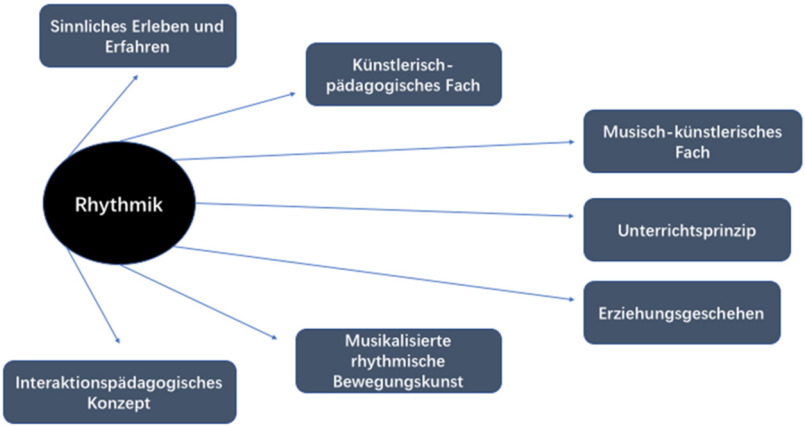



Abb. 3 Kategorien der Beschreibung von Rhythmik

## 1.6 Grundelemente der Rhythmik

Grundelemente der rhythmisch musikalischen Erziehung, von Vogel-Steinmann (1979, S. 32) auch Arbeitsmittel oder Medien genannt, sind neben dem überlagernden Prinzip des Rhythmus zunächst vor allem Musik und Bewegung.

### 1.6.1 Musik

Wenn in der Literatur zur Rhythmik von »Musik« gesprochen wird, gibt es keine Definitionen des Begriffs Musik. Mastnak hält eine Musikdefinition für relevant, vor allem im Hinblick auf philosophische Bezüge und kulturelle Anknüpfungspunkte (Mastnak, 1990, S. 42). Er hält den Menschenbezug, Akustisches und Strukturiertes für wichtige Elemente bei der Entwicklung einer Definition, die er letztlich nach ganz allgemeinen Kriterien »umfassend« vornimmt (Mastnak, 1990, S. 43, 49, 50). Eine inhaltliche Einengung des Begriffs »Musik« wäre auch für die Anliegen und Ziele der Rhythmik eher schädlich. Denn dann, wenn Musik als Arbeitsmittel der Rhythmik eingesetzt wird, geht es um jede Form der Erzeugung bzw. Wahrnehmung von Tönen, Klängen, Geräuschen und Rhythmen. Es kann sich um Gesang oder Instrumentalspiel handeln. Der Einsatz aller Instrumente ist möglich. Lediglich in den Anfangsjahren der Rhythmik wurde zumeist nur das Klavier eingesetzt. Gerade aber die verschiedensten Percussion-Instrumente eignen sich in besonderer Weise. Schließlich ist auch die Wiedergabe von Musik vom Tonträger oder der Einsatz anderer Medien möglich. Auch verschiedene Stilrichtungen von Musik können ausgewählt werden. Die Palette

reicht vom einfachen Volks- oder Kinderlied bis zu kunstvollen Kompositionen, von der »Alten Musik« bis zur Popularmusik der Gegenwart. Die Beschäftigung mit Popularmusik eröffnet dabei Möglichkeiten, Anschluss an aktuelle musikalische Lebenswelten zu fördern und stereotype Geschlechterrollen zu durchbrechen (vgl. Steffen-Wittek, 2004, S. 119). Zum weiten Musikbegriff gehört schließlich, dass Musik verschiedener Kulturen zum Einsatz kommen kann. Auch außereuropäische Musik, insbesondere die hier interessierenden Klänge und Rhythmen des chinesischen Jing Ju können folglich Arbeitsmittel der Rhythmik sein.

Auch alle wichtigen Parameter der Musik, wie sie bereits Käthe Jacob als »musikalisches Übungsmaterial« zusammengestellt hat (vgl. Jacob, 1964, S. 14 ff.) und wie sie von Steffen-Wittek (2002, S. 141) »raum-zeitliche, energetische und formale Strukturelemente« genannt werden, können Gegenstand der rhythmisch-musikalischen Erziehung sein: Melodie und Klang, vor allem aber Tempo und Agogik, Phrasierung, Rhythmen, Dynamik und Toneigenart, Tonhöhe und Gehörbildung, Akzente und Taktarten sowie musikalische Formen, insbesondere Frage und Antwort, Vorder- und Nachsatz (vgl. Konrad, 1979, S. 76), aber vor allem auch Lied- und Rondoformen. Schließlich ist zu erwähnen, dass die verschiedensten Formen der (musikalischen) Improvisation eine große Bedeutung haben.

Die Zielrichtung der eingesetzten Musik ist ebenso vielfältig. Musik kann beispielsweise als Anregung zum Bewegen, zum Mitsingen oder Mitspielen, zum Improvisieren oder auch zum Malen, Erzählen oder Nachspielen sein (vgl. Bankl/Mayr/Witoszynskyj, 2013, S. 30).

## 1.6.2 Bewegung

### 1.6.2.1 Bewegungsvorgang

Bewegung kann zunächst als ein rein physiologischer oder anatomischer Vorgang gesehen werden. Bewegungen haben Halte- und Stützfunktionen, rein phänomenologisch wird üblicherweise zwischen Grob-, Fein- und Feinstmotorik unterschieden (vgl. Steffen-Wittek, 2002, S. 136 f.). In der motorisch orientierten Neuropsychologie wird zwischen dem pyramidalen (mehr zielgerichtet auf die Extremitäten bezogenen) und dem extrapyramidalen (mehr automatisch und auf den Rumpf bezogenen) System unterschieden (vgl. zu den Pyramidenbahnen auch Eliot, 2010, S. 389). Als wichtig für den Bereich der Rhythmik hat sich die Erkenntnis erwiesen, dass die Bewegung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entsteht und mit der Wahrnehmung zusammenhängt (vgl. Vogel-Steinmann, 1979, S. 10). In diesem Zusammenhang werden die Begriffe »Innen-« und »Außenbewegung« verwendet. Innenbewegung ist »innerleiblich« (vgl. Jacobs, 1985, S. 55) und ist stimmungs- und umweltabhängig. Die Außenbewegung ist Ausdruck eines empfangenen Eindrucks. Feudel beschreibt dies so

(1965, S. 58): »Wir besitzen zuleitende sensorische Nervenbahnen, die uns die Eindrücke der Außenwelt zubringen und diesen genau entsprechende fortleitende, motorische Nervenbahnen, durch die wir imstande sind, auf die aufgenommenen Reize unsererseits zu antworten und uns durch die Rückäußerung von dem gehabten Eindruck wieder zu befreien«. In diesem Sinne ist Bewegung eine Reaktion auf Reize (vgl. Jacobs, 1985, S. 127). Feudel (1965, S. 28) betont die seelische Beteiligung an der Bewegung, die in dem Maße abnimmt, wie sie vom spontanen zum mechanisch geübten Ablauf übergeht. Anzustreben ist deshalb die Ausgewogenheit zwischen Innen und Außen.

Steffen-Wittek hat, teilweise unter Bezugnahme auf ein unveröffentlichtes Studienpapier von Leiser-Maruhn, den Versuch unternommen, Bewegung unter morphologischen, neurophysiologischen, anthropologisch-psychologischen und kommunikativ-interaktiven Aspekten zu betrachten (vgl. Steffen-Wittek, 2002, S. 139 f.). Der morphologische Aspekt bezieht sich dabei auf beobachtbare Bewegungsmerkmale bei der Fortbewegung und anderen Bewegungsformen und im Umgang mit Objekten. Der neurophysiologische Aspekt bezieht das sensomotorische System, das Nervensystem und die Arbeitsweise des Gehirns und Stoffwechselvorgänge mit ein. Unter dem anthropologisch-psychologischen Aspekt versteht sie Berücksichtigung der Erlebnisebene des Individuums. Der kommunikativ-interaktive Aspekt geht schließlich auf Partner- und Gruppenbezüge ein.

#### 1.6.2.2 Rhythmische Bewegung

Eine rhythmische Bewegung weist ein ausgeglichenes Verhältnis innerhalb eines polaritätsbedingten Spannungsfeldes auf. Frohne (1981, S. 28) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den Begriff der »Eutonie« für eine ausgewogene Spannung.

Die rhythmische Bewegung wird manchmal in Zusammenhang mit einer »natürlichen« (Feudel, 1956, S. 26), »richtigen« (Röthig, 1990, S. 55) oder »anmutigen« (Röthig, 1970, S. 100 ff.) Bewegung gesehen. Die Verwendung von solchen qualitativen Begriffen allein, zu denen auch »harmonisch«, »organisch« oder »ästhetisch« gehören, kann aber nicht ausreichend sein. Bereits etwas konkreter für den Bereich der rhythmisch-musikalischen Erziehung wird Feudel, wenn sie meint, eine Bewegung sei als rhythmisch zu bezeichnen, wenn sie mit Musik verbunden und von ihr getragen bzw. innerlich erfüllt wird (vgl. Feudel, 1956, S. 17).

Röthig sucht eine »pädagogische« Rhythmustheorie und spricht dabei vom Rhythmus als erlebtem Rhythmus. Rhythmus erzeuge erlebnishafte innere Spannung und erfordere Wachheit und Aktivitätsbereitschaft (vgl. Röthig, 1990, S. 59). Der Aufbau einer rhythmischen Gestalt verlange deshalb individuelle, emotionale und intentionale Beteiligung. Eine Bewegung, die rhythmisch ver-

ändert werde, ändere auch die emotionale und intentionale Einstellung und umgekehrt. Bewegungen würden deshalb zu rhythmischen Bewegungen, wenn in ihnen bestimmte Kriterien des Rhythmus verwirklicht seien. Diese Kriterien seien Wiederholung, Gliederung und Betonung (vgl. Röthig, 1990, S. 61). Dabei greift Röthig auf eine Rhythmusdefinition durch Trier (1966, S. 66) zurück, der formuliert hatte, dass Rhythmus die Ordnung im Verlauf gegliederter Gestalten sei, die darauf angelegt sei, durch regelmäßige Wiederkehr wesentlicher Züge ein Einschwingungsstreben zu erwecken und zu befriedigen.

Auch Vogel-Steinmann legt Wert auf die Beteiligung des Subjekts, also des Menschen, beim Zustandekommen einer rhythmischen Bewegung. Sie definiert, dass es sich in der Rhythmik um die organische, ökonomische individuell geprägte rhythmische Bewegung handeln müsse (vgl. Vogel-Steinmann, 1979, S. 19).

Danuser-Zogg (2013, S. 45) differenziert, dass der Bewegungsrhythmus geprägt sei von allgemeinen Phasen der Bewegungsentwicklung und von der ganz persönlichen Eigenart, diese zu gestalten. Sie spricht von einem »harmonischen« Bewegungsrhythmus, der bestimmte, schon sehr konkret benannte Merkmale aufweisen müsse: freier Wechsel von Phasen der Spannung und Entspannung, Möglichkeit des Durchhaltens eines Metrums, Pulses oder rhythmischen Musters über eine längere Zeit, Variabilität, Möglichkeit der Unterbrechung bzw. des Anhaltens auf Aufforderung, Möglichkeit der Anpassung, Möglichkeit des Einfügens in ein Gruppentempo.

#### 1.6.2.3 Bewegungssinn

Der Bewegungssinn hat eine besondere Bedeutung für die Wahrnehmung von Bewegungsvorgängen, der Kontrolle von Eigenbewegungen und der Vorstellung von Bewegungsvorgängen. Es existiert insoweit kein lokalisierbares Sinnesorgan Die Rezeptoren (gelegen in Muskeln, Sehnen, Bändern und Gelenken) nehmen Reize auf, die im eigenen Körper entstehen (Propriozeptoren). Die kinästhetische Wahrnehmung zielt auf die Lage- und Bewegungsempfindung und auf die Raum-, Zeit-, Kraft- und Spannungsverhältnisse der eigenen Bewegung (vgl. Zimmer, 2012, S. 115). Auch Hanebuth meint, der Bewegungssinn resultiere aus dem sinnlichen Auffassungsvermögen für die Bewegungskomponenten Zeit, Kraft, Raum und Form (vgl. Hanebuth, 1971, S. 173). Als andere Bereiche der kinästhetischen Wahrnehmung werden neben dem Bewegungssinn deshalb auch der Stellungssinn, der Kraftsinn und der Spannungssinn gezählt.

### 1.6.3 Übereinstimmungen von Musik und Bewegung

Ein musikalischer Ablauf kann in Bewegung und ein Bewegungsablauf kann in Musik umgesetzt werden (vgl. Danuser-Zogg, 2013, S. 25). Die Begründung dafür, warum dies möglich ist, ist darin zu suchen, dass sowohl Musik als auch Bewegung durch die Parameter Raum, Zeit, Kraft und Form bestimmt werden. Diese Parameter haben eine besondere Bedeutung sowohl für die Musik als auch für die Bewegung. So kennt jeder musikalische Ablauf melodische Entwicklung, Tempo, Dynamik und formale Gliederung. Auch ein Bewegungsablauf vollzieht sich in einer bestimmten räumlichen Umgrenzung, innerhalb einer bestimmten Zeit mit unterschiedlicher Intensität und Gestaltung. Die Parameter selbst weisen eine innere Struktur auf, deren Pole nach Danuser-Zogg (2013 S. 27) von schroffen Gegensätzen gekennzeichnet sind und die eine stetige Differenzierung möglich machen.

Steffen-Wittek (2002, S. 139) spricht davon, dass Bewegung und Musik unter denselben vier Aspekten (morphologisch, neurophysiologisch, anthropologisch und kommunikativ) betrachtet werden können. Gerade weil die genannten Parameter bzw. Aspekte bei Musik und Bewegung gleichartig bzw. inhaltsäquivalent sind, haben sie im Rahmen einer rhythmisch-musikalischen Erziehung eine besondere Bedeutung. Diese Parameter wirken in verschiedenen physischen und psychischen Formen auf den Menschen und seine körperliche und psychische Verfassung ein. Der Einsatz der für Musik und Bewegung gleich wichtigen Parameter fördert ganz konkret das Empfinden und Verstehen sowohl von Musik als auch von gestalteten Bewegungen. Weil mit Hilfe dieser Parameter alle musikalischen Elemente in Musik und Bewegung erlebt werden können, führt dies zum Erwerb von Kompetenzen im differenzierten Umgang mit Musik und Bewegung (vgl. Danuser-Zogg, 2013, S. 25).

### 1.6.4 Zwischenergebnis

Die Ausführungen in den Abschnitten 1.4 bis 1.6.3 haben ergeben, dass die Rhythmik bislang in vielen Einzeldarstellungen aus verschiedenen Perspektiven behandelt wird. Dabei finden sich eine Fülle von Meinungen und persönlichen Einschätzungen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Letztlich fehlt es an einer einen Zusammenhang schaffenden, theoretischen Basis. In Bezug auf eine kultursensible Rhythmik haben die Ausführungen zu Tage gefördert, dass hochinteressante Parallelen festzustellen sind: Die traditionelle chinesische Kultur trägt überlieferte Gedanken in sich, die im Zusammenhang mit den vielschichtigen Aspekten einer rhythmisch-musikalischen Erziehung als »modern« empfunden werden. Zugleich hat sich bestätigt, dass Musik und Bewegung die wesentlichen Arbeitsmittel der Rhythmik sind. Eine kultursensible Rhythmik für China wird sich also auf die Suche machen müssen, bedeutsame Elemente der traditionellen chinesischen Kultur zu identifizieren, die im Kern Musik und

Bewegung in Verbindung bringen. Die »Peking-Oper« (Jing Ju) ist insoweit eine naheliegende, bislang für den Bereich der Musikpädagogik noch weitgehend unerschlossene künstlerische Ausdrucksform, die Musikalität und Körperlichkeit, insbesondere einen reichen Formenschatz an Bewegungen bereithält.

## 1.7 Ziele der Rhythmik

Danuser-Zogg (2013, S. 87 ff.) ergänzt den Kernbereich von Musik und Bewegung in den Parametern Raum, Zeit, Kraft und Form um die Bereiche Wahrnehmung, Begriffsbildung, soziale Interaktion und persönlichen Ausdruck, die als zentrale Ziele einer rhythmisch musikalischen Erziehung genannt werden können.

### 1.7.1 Wahrnehmungsförderung

Wahrnehmung ist ein vielschichtiger Begriff, der Gegenstand philosophischer und psychologischer Forschungen ist. Dabei ist unbestritten, dass Wahrnehmung und Bewegung in einem engen Zusammenhang zu sehen sind. Schon sehr früh nannte Viktor von Weizsäcker (1886 – 1957) seine Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen »Gestaltkreis«. Diese Theorie stützte er auf seine Beobachtung, dass im Bewegungssystem des Körpers eine Bewegungswahrnehmung dadurch ersetzt werden kann, dass man sich selbst bewegt (vgl. v. Weizsäcker, 1967, S. 160).

Förderung und Schulung von Wahrnehmungsfähigkeit und Wahrnehmungsprozessen ist ein Grundanliegen der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Dabei geht es um die Wahrnehmung durch den Gebrauch aller Sinne. Die visuelle Wahrnehmung basiert auf dem Sehsinn und den Fähigkeiten des menschlichen Auges. Der Hörsinn (Sinnesorgan: Ohr) ist zuständig für die auditive Wahrnehmung. Neben diesen so genannten Fernsinnen sind die Nahsinne zu erwähnen. Zu ihnen gehören der Tastsinn (taktile Wahrnehmung, Sinnesorgan: Haut), der Geschmacks- und Geruchssinn (gustatorische Wahrnehmung bzw. olfaktorische Wahrnehmung; Sinnesorgane: Zunge bzw. Nase) sowie der Gleichgewichtssinn (vestibuläre Wahrnehmung; Sinnesorgan: Innenohr). Schließlich ist noch der bereits dargestellte Bewegungssinn (kinästhetische Wahrnehmung) zu nennen. Wie der Wahrnehmungsprozess aus neurobiologischer Sicht abläuft, wurde unter 1.4.5.1 bereits dargestellt (vgl. auch Eliot 2010, 179 ff.).

Weil in der Regel mehrere unterschiedliche Reize auf das Sinnensystem des Menschen einwirken, ist eine sinnvolle Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt nur durch sensorische Integration möglich. Die Fähigkeit zu sensorischer Integration entwickelt sich beim Kind in verschiedenen Stufen (vgl. Ayres 2016, S. 21 ff.). Sensorische Integration bewirkt, dass alle Abschnitte des Zentralnervensystems zusammenwirken (vgl. Zimmer, 2012, S. 154): Geht es

um die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, ist deshalb die isolierte Entwicklung und Schulung eines einzelnen Wahrnehmungssystems nicht ausreichend. Vielmehr muss das Zusammenspiel der Sinne aktiviert werden. Das gilt auch für das Ansprechen der beiden Hirnhälften (links: Sprache, logische Zusammenhänge; rechts: nicht-verbal, schöpferisch). Gerade mit Musik und anderen Medien verbundene Bewegungsaktivitäten sind daher zur Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit in ihrer Gesamtheit besonders geeignet. Denn dadurch werden verschiedene Sinne angesprochen, aber auch eine besondere Emotionalität ins Spiel gebracht. Bühler/Thaler (2001, S. 40) formulieren, dass Rhythmik musisch-ästhetischen Inhalten und deren Wirkung auf die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit in ihren sozialen Beziehungen besondere Bedeutung zumesse, so dass verschiedenste Inhalte und Formen des Erlebens ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen ermögliche. Wahrnehmungsvorgänge haben schließlich auch einen ästhetischen Aspekt, wenn es um die Schulung ästhetischer Wahrnehmungsprozesse geht (vgl. Schwarzbauer, 2007, S 28).

### 1.7.2 Begriffsbildung

Die Bedeutung der Begriffsbildung geht auf Mimi Scheiblauer zurück, die den Prozess des Bewusstwerdens mit in den Stufen »Erleben«, »Erkennen« und Benennen« beschrieben hat. Erleben ist dabei eine Phase der Selbsterfahrung. Benennen ist die Phase, in der erlebte Inhalte sprachlich erfasst werden können. Dazwischen liegt die Phase des Erkennens, die – vorsprachlich – den Übergang vom schlichten Handeln zur sprachlichen Erfassung darstellt (vgl. Bühler/Thaler, 2001, S. 43). Die durch diesen »Dreiklang« genannten Stufen einer Bewusstwerdung können auch und gerade da eingesetzt werden, wo, wie beispielsweise in der Heilpädagogik, eine besondere (basale) Förderung angestrebt wird (vgl. Bühler/Thaler, 2001, S. 44).

Gegenstand der Begriffsbildung ist das individuelle Verbalisieren von persönlich Erlebtem (vgl. Danuser-Zogg, 2013, S. 49), so dass neben Begriffsbildung auch der Begriff der Reflexion passend ist. Hierzu gehört auch der richtige Umgang mit bestimmten (musikalischen oder körperlichen) Bezeichnungen. In einem bestimmten Stadium kann dies Reflexionen über Funktionsweise und Aufbau von Stimme und Musikinstrumenten oder die Elemente des Bewegungsapparates einschließen. Schließlich muss eine Begriffsbildung nicht notwendigerweise durch Sprache stattfinden. Denkbar ist auch der Einsatz von Zeichnungen oder Symbolen. Symbole sprechen den Menschen in seiner Sinnlichkeit und in seiner Geistigkeit an (vgl. Schwarzbauer 1993, S. 48), weshalb sie Gegenstand einer integrativen Musikpädagogik sein können. Zu solchen Symbolen können auch Schriftzeichen gehören, wie sie in der chinesischen Schriftsprache verwendet werden und die im Rahmen eines Rhythmikunterrichts über ihre Funktion im Rahmen der Sprache hinaus auch ästhetische Bedeutung haben können.

### 1.7.3 Soziale Interaktion

Eine rhythmisch-musikalische Erziehung legt großen Wert auf soziale Interaktion. Dabei geht es insbesondere um das Verhalten in einer Gruppe: Man hört, musiziert und bewegt sich zusammen mit anderen. Aufeinander hören erfordert dabei, auch den anderen bei seiner Aktivität wahrzunehmen. Besonders bei den (freien) Bewegungen im Raum ist die Rücksichtnahme auf den Partner oder die anderen Mitglieder der Gruppe sehr wichtig.

### 1.7.4 Persönlicher Ausdruck

Persönlicher Ausdruck meint die Entwicklung von Kreativität. Kreative Prozesse unterstützen die kognitive und die sozial-moralische Entwicklung (vgl. Stummer, 2006, S. 103). Dabei steht der individuelle Ausdruck ganz im Vordergrund. Die Formen des persönlichen Ausdrucks sind deshalb besonders vielfältig, die Art der Gestaltung in einem vieldimensionalen Rhythmikunterricht frei. Grenzen werden nur durch das Gebot der Rücksichtnahme auf Andere gesetzt (vgl. Danuser-Zogg 2013, S. 145). Denn kreativ sein, meint gleichzeitig eigenständig und anpassungsfähig zu sein (vgl. Stummer, 2006, S. 105).

### 1.7.5 Improvisation

»Improvisation ist das in identischer Form nicht wiederholbare, hörbare und/oder sichtbare Ergebnis intra- oder interpersoneller Kommunikation als Zusammenspiel spontaner Ideen, gespeicherter Gedächtnisinhalte, in Verbindung mit Thema, verfügbarer Technik und Material« (Oesterhelt-Leiser, 2014, S. 230). Stummer (2006, S. 110 f.) drückt es so aus, dass Improvisation zu beweglichem Reagieren auf Bedingungen herausfordert, die im Augenblick gegeben sind und gekennzeichnet sei durch das »Spiel mit dem Unbekannten und Unvorhergesehenen«. Improvisation gibt es in verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen, insbesondere in der Musik, in Bewegung oder Tanz. Als Form künstlerischen Ausdrucks vereint die Improvisation Schaffen und Interpretieren (vgl. Oesterhelt-Leiser, 2014, S. 231). Bei der Bewegungsimprovisation wird der menschliche Körper zum Instrument, wobei Körperlichkeit und Psyche in Verbindung miteinander stehen (vgl. Oesterhelt-Leiser, 2014, S. 233). In der Rhythmik wird unter Improvisieren das spontane Verarbeiten von Eindrücken, Einfällen, Gedanken und Themen verstanden, die von Musik, Bewegung, Sprache, Bild oder Materialien ausgehen können (vgl. Bankl/Mayr/Witoszynskj, 2013, S. 25). Aus Improvisationen können persönliche Gestaltungen entwickelt werden. Stummer (2006, S. 111) nennt Improvisationen mit Material, Bewegung, Stimme oder Instrument, Improvisationen in der Beziehung zum Anderen, gebundene Improvisationen, gelenkte oder freie, zweckfreie oder zielorientierte Möglichkeiten der Improvisation. Mastnak (1993, S. 111) spricht im Rahmen seiner Abhandlung über das Psychodrama und die Klangszenenimprovisation vom impro-

visatorischen Aspekt als einer idealerweise nicht äußerlich determinierten Gestaltung aus dem erlebten Moment. Er betont das Perspektivenkollektiv von Improvisation als Dimension von Freiheit und Gebundenheit. Improvisation sei abhängig von verschiedenen Vorgaben (vgl. Mastnak, 1993, S. 112 f.).

## 1.7.6 Exkurs: Spiel

Zu den Mitteln, die in der Rhythmik zur Entfaltung von Kreativität eingesetzt werden, zählt neben der Improvisation auch das Spiel. Rhythmik ist als ganzheitliche Methode besonders geeignet, Menschen anzuregen, auf spielerische Art und Weise Fähigkeiten zu erlangen, oder einfach nur die Spielfreude zu intensivieren (vgl. Stummer, 2006, S. 115). Schon Jaques-Dalcroze (1907, 4. Vortrag, S. 69) verlangte: »Jede Lektion muss daher die Form des Spiels haben, welches eine der wesentlichsten Äußerungen der kindlichen Geistestätigkeit bedeutet.« Das Spiel, welches eigentlich die erste Grundlage der Tätigkeit des Kindes ist, in ihm die Begriffe weckt, wie man seine Glieder bewegt, also dem Kinde den Weg zeigt, den Willen in Kraft umzusetzen, wird dabei doch stets in ihm die Empfindung des Vergnügens, der Erholung, des Ausruhen wach halten, während dasselbe auf jedem anderen Gebiet rasch ermüdet«.

Im Folgenden soll auf verschiedene Betrachtungen zum Spiel und zum Spielen eingegangen werden, wobei die Auswahl sich darauf bezieht, dass ein Bezug zur rhythmisch-musikalischen Erziehung vorhanden ist.

### 1.7.6.1 Funktion und Erscheinungsformen des Spiels

Ein berühmter Spieltheoretiker war Johan Huizinga (1872 – 1945). Er erkannte im Rahmen von kulturhistorischen Untersuchungen die kulturstiftende Funktion des Spiels (vgl. Warwitz/Rudolf, 2016, S. 12), insbesondere des ritualisierten Spiels. Aus dem Spiel entwickelten sich verschiedenste Erscheinungen des kulturellen Lebens wie Philosophie, Dichtung, Kunst und Tanz, aber auch der Wettstreit in Krieg und im Rechtssystem.

Roger Callois (1913 – 1978) hat eine wichtige Kategorisierung von Spielen vorgenommen (vgl. Callois, 2017, S. 61), die er den Bereichen »agon« (Wettkampf), »alea« (Glück), »mimicry« (Verstellung) und »ilinx« (Rausch), wobei zum Bereich »mimicry« auch das Theaterspiel und das Spiel mit Masken gehört. Callois (2017, S. 59 f.) befasst sich auch mit einigen chinesischen Schriftzeichen und ihrem großen Bedeutungsumfang in Bezug auf das Spiel.

Zu unterscheiden sind verschiedene Erscheinungsformen des Spiels (vgl. Scheuerl, 1979, S. 137 ff.). Zu nennen sind zunächst Bewegungsspiele, also insbesondere das Spiel mit etwas, wobei es sich um ein Objekt (Ball, Schaukel) oder ein menschliches Gegenüber bzw. einen Partner handeln kann. Zu nennen sind schließlich die darstellenden Spiele, bei der sich der Inhalt des Spieles nicht auf etwas Reales, sondern etwas Vorgestelltes bezieht (z.B. »Eisenbahn spielen«),

und die verschiedenen Formen des Rollenspiels. Letztendlich gehört auch das »Theaterspielen« als Form des Darstellungsspiels in diese Kategorie.

### 1.7.6.2 Deutungen und Spieltheorien

Grundannahme fast aller Spieltheorien ist zunächst, dass das Spiel keinen außerhalb seines selbst liegenden Zwecks verfolgt (vgl. Scheuerl 1979, S. 69). Das Spiel, insbesondere das Kinderspiel, war für Jean-Jacques Rousseau (zitiert bei Scheuerl, 1991, S. 23) etwas Natürliches, nämlich »leichte und freiwillige Leitung der Bewegungen, die die Natur von ihnen fordert, eine Kunst, ihre Vergnügungen zu variieren, um sie ihnen angenehmer zu machen, ohne dass jemals der mindeste Zwang sie in Arbeit verkehre«. Insgesamt hat Rousseau so in seinem Erziehungsroman Emile (1762) ein »Eigenrecht« des Kindes betont.

Unter einem anderen Blickwinkel hat Friedrich Schiller das Spiel, dabei insbesondere das Bühnenspiel (vgl. Flitner, 1998, S. 17), als »den Inbegriff des Menschseins, der Freiheit und des ästhetischen Lebens« verstanden (vgl. Mogel, 2008, S. 17). Er schreibt in seinem Werk »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« (Schiller, 2013) im 15. Brief (S. 61, Zeile 25 ff.) die bekannt gewordenen Worte » wir wissen, dass unter allen Zuständen des Menschen gerade das Spiel und nur das Spiel es ist, was ihn vollständig macht und seine doppelte Natur auf einmal entfaltet«. Schillers bekannte Schlussfolgerung lautet (S. 62 Zeile, 26 ff.): «Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.« Die Funktion des Spiels wird von ihm also als ein Inbegriff des Menschseins, der Freiheit und des ästhetischen Lebens (vgl. Mogel, 2008, S. 17) verstanden, aber auch bereits als etwas Ganzheitliches, das Sinnlichkeit und Form in verbindet.

Der Ansatz, dass Spiel von »Arbeit« zu unterscheiden sei und mit »Lust« oder »Vergnügen« assoziiert wird bzw. der »Erholung von der Arbeit« dient, findet sich bei Moritz Lazarus (1828 – 1903), der davon spricht, dass »der eigentliche Kern. Im Charakter des Spiels« (…) Freie, ziellose, ungebundene, in sich selbst vergnügte Tätigkeit« sei (vgl. Lazarus, 1883, S. 23).

Der Wert des Spielens wurde von Karl Groos (1861 – 1946) als eine »Einübung« oder (absichtslose) »Selbstausbildung« für das Leben verstanden (vgl. Groos 1922, S. 4). Das Spielen, insbesondere bei Bewegungsspielen, bei Nachahmungen und Experimentierspielen, biete Kindern Gelegenheit, motorische, sensorische und psychische Funktionen zu üben (vgl. Mogel, 2008, S. 18). Groos betont dabei (zitiert bei Scheuerl 1991, S. 69 f.): »Gerade, weil das experimentierende Kind sich (…) zum freien Herrn seiner Bewegungen gemacht hat, kann es nun die Nachahmung von Vorbildern zur vollen Wirkung geraten lassen«. Aufgrund dieser (Vorübungs-)Theorie wurde das Spiel pädagogisch nutzbar gemacht. Spielen sollte einem äußeren Zweck dienen, nämlich die Ent-

wicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschleunigen (vgl. Mogel, 2008, S. 19).

Demgegenüber betonte Karl Bühler (1879 – 1963) beim Spiel die »Lust an der Funktion« frei von äußeren Zwecken (vgl. Mogel, 2008, S. 19). Bühler geht davon aus, dass das Spielen »die freie Betätigung seiner Kräfte«, eines Kindes sei, die »Gelegenheit bietet, Entdeckungen und Erfindungen zu machen und sich selbst einzurichten im Leben« (Bühler, 1978, S. 208).

Im Zusammenhang mit seiner kognitiven Entwicklungstheorie hat auch Jean Piaget das Spielen betrachtet. Bereits frühkindliche sensomotorische Koordinationsleistungen bei der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt seien als frühe Formen des Spiels zu verstehen (vgl. Mogel, 2008, S. 19). Beim Spielen überwiege eine assimilative Tätigkeit. Im weiteren Verlauf der Entwicklung kämen viele Formen von Symbolsspielen hinzu. Im Hinblick auf die Bedeutung des symbolischen Spiels für das Kind betont Piaget (Piaget/Inhelder, 2000, S. 66): »Für sein affektives und intellektuelles Gleichgewicht ist es deshalb notwendig, dass es über einen Tätigkeitsbereich verfügen kann, dessen Motivation nicht die Anpassung an das Wirkliche, sondern im Gegenteil die Anpassung des Wirklichen an das Ich ist, ohne Zwang und Sanktion: das ist das Spiel, das die Wirklichkeit durch mehr oder weniger reine Assimilation nach den Bedürfnissen des Ich transformiert, während die Nachahmung […] mehr oder weniger Akkommodation […] ist.«

Schon früh wurde das Spielen auch aus psychoanalytischer Sicht betrachtet. Für Siegmund Freud gehörte das Spielen zu den Phantasieleistungen und damit zu den Ausdrucksformen des Unbewussten (vgl. Flitner, 1998, S. 71). Phantasieleistungen im Spiel könnten insbesondere Kindern, denen sonstige Kompensationsmöglichkeiten fehlten, helfen, mit Spannungen fertig zu werden (vgl. Flitner, 1998, S. 71). Einer solchen Form der Bewältigung von Ängsten, insbesondere vor geheimnisvollen Kräften der Natur oder vor Geistern und Dämonen, dienen beispielsweise magische Maskentänze in einigen Kulturen oder auch Mysterienspiele (vgl. Warwitz/Rudolf, 2016, S. 11). Freud nahm außerdem an, dass sich Spielen dazu eigne, Erlebnisse abzureagieren, deren Erfahrung mit Unlust verbunden war. Durch ein Wiedererleben im Spiel könne das Unlustvolle bewältigt, assimiliert und damit schließlich verarbeitet werden (vgl. Flitner, 1998, S. 74). Das Spielen könne deshalb in besonderer Weise der Abreaktion überschüssiger Kräfte und gefährlicher Triebenergien dienen und deshalb einen therapeutischen Wert bei der Entlastung von unbewältigten Konflikten oder bei der Befriedigung verdrängter Wünsche haben (vgl. Mogel, 2008, S. 20).

Auch Brian Sutton-Smith (1924 – 2015) hat sich in seinem Werk über die »Dialektik des Spiels« mit Spiel und Kunst unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten befasst (vgl. Sutton-Smith, 1978, S. 201 ff.). Er hat dargestellt, dass das Spiel zugleich eine adaptive Funktion (Aufnahme und Einüben) wie

auch eine innovative Funktion (Erweiterung von Potentialen) hat (vgl. Warwitz/Rudolf, 2016, S. 13).

Wolfgang Mastnak (2000, S. 282) hat auf die Bedeutung der Verbindung von Spiel, Therapie und Kunst, insbesondere Musik, hingewiesen. Künstlerisches Spiel könne Therapie sein. Die Verhinderung des Auslebens eigener kreativer Fähigkeiten mache krank. Der Mensch brauche einen Lebensraum zur Erfahrung seines eigentlichen Menschseins. Das Therapeutische des Spiels in den Künsten liege darin, das Leben im ästhetischen Prozess spürbar zu machen.

#### 1.7.6.3 Pädagogische Bedeutung des Spiels

Das Spiel hatte bereits in der pädagogischen Reformbewegung große Bedeutung. Dabei entwickelten sich einige phänomenale Grundformen (vgl. Scheuerl, 1979, S. 54 ff.): Zunächst das freie Spielen, das den künstlerisch-fantasiemäßigen sowie den rational-technischen Lebensbereich in ungeteilter Ganzheit umfasst. Sodann das gebundene Spiel, das bestimmte Regeln kennt und wozu insbesondere auch das musische Spiel als rhythmisches Spiel gezählt wurde. Schließlich sind auch noch das Experimentieren und das Lernspiel zu nennen. Es wurde bereits dargestellt, dass auch die Rhythmik die Bedeutung des Spiels erkannt hat.

#### 1.7.6.4 Spiel und Ritual

Schließlich sind neben dem Spiel auch Rituale zu erwähnen. Rituale sind festgelegte Formen sozialer Verhaltensweisen, die zu bestimmten Anlässen immer wieder und in der gleichen Weise reproduziert werden. Sie heben den Menschen aus dem Alltag heraus, gewährleisten durch ihre Wiederkehr aber auch Sicherheit und ordnen das menschliche Leben (vgl. Oerter, 1993, S. 17). Gleichzeitig sind aber Rituale auch als »kulturelle Aufführungen« zu begreifen, die insoweit Gemeinsamkeiten z.B. mit Theaterinszenierungen haben, weil sie »symbolische Inhalte […] in tradierten Formen und Verhaltensweisen« verkörpern (vgl. Wulf/Gebauer 1998, S. 141).

#### 1.7.6.5 Bedeutung für eine kultursensible Rhythmik

Im Hinblick auf eine kultursensible Rhythmik für China gibt es einen besonderen Grund, den Aspekt des Spiels intensiver zu beleuchten. In der deutschen Sprache gibt es einen äußerst weiten und umfassenden Begriff von »Spiel« bzw. »Spielen«. Man kann ein Kinderspiel spielen, ein Theaterstück spielen, ein Musikinstrument spielen oder ein Spiel im Sport gewinnen. Stets wird sprachlich derselbe Ausdruck verwendet.

Der deutsche Ausdruck entstammt der altgermanischen Sprache, nämlich dem Wort »spil«. Dieser Ausdruck wurde für eine tänzerische Bewegung verwendet (Duden Herkunftswörterbuch). In der Literatur finden sich dabei differenzierte Betrachtungen. Nach Scheuerl steht »spil« für »in lebhafter Bewegung sein« (vgl. Scheuerl, 1979, S. 127). Scheuerl, (1979, S. 128, 130) erläutert weiter unter

Bezugnahme auf Lazarus und Kauffmann, dass das altdeutsche Verb »spilan« für eine »leichte, schwankende Bewegung« benutzt worden sei. Das althochdeutsche »spil« könne auch den »Gemütsbewegungen«, nämlich den »affektvoll beseelten Körperbewegungen« zugeordnet werden. Auffällig ist trotz dieser Unterschiede jedenfalls, dass der Begriff in seiner ursprünglichsten Bedeutung bereits das Element der Bewegung in sich trägt.

Auch Huizinga ist darauf eingegangen, welche unterschiedliche Wertung der Begriff »Spiel« in verschiedenen anderen Sprachen bzw. Kulturkreisen (vor allem Griechisch, Hebräisch, Lateinisch bzw. Romanische Sprachen) hat (vgl. Huizinga, 2015, S. 37 ff.). Huizinga hat herausgearbeitet, dass alle Völker spielen, aber nicht alle Sprachen den Begriff »Spiel« in einem einzigen Wort zusammenfassen, wie dies in der deutschen Sprache der Fall ist. Es gebe hochentwickelte Sprachen, die für verschiedene Formen des Spiels ganz verschiedene Wörter bereithalten. Es sei deshalb kein Zufall, dass einige Völker, bei denen auch das Spiel besondere kulturelle Bedeutung hat, verschiedene Ausdrücke für die Betätigung des Spielens kennen (Huizinga, 2015, S. 38).

Dass dies auch auf die chinesische Sprache zutrifft, hat Huizinga nur ansatzweise dargestellt, wenn er nur kurz ausführte, dass es im chinesischen Sprachgebrauch ganz unterschiedliche sprachliche Bezeichnungen z.B. für das Kinderspiel oder den kämpferischen bzw. sportlichen Wettstreit gebe (Huizinga, 2015, S. 42). Dieser Aspekt soll deshalb hier vertieft werden.

In der chinesischen Sprache steht unter anderem (daneben gibt es vor allem noch den Oberbegriff »wan« 玩) das Wortelement »xi« (戏) für den deutschen Ausdruck »spielen«, also das Verb, das Wortelement »Ju« (jú 剧) für das Spiel, also das Nomen. Diese beiden Elemente sind wiederum in dem chinesischen Wort enthalten, das dem deutschen Ausdruck »Theater« entspricht, nämlich xìjù 戏剧). Das deutsche Wort »Theater« hat seine Herkunft in der altgriechischen Sprache. So hat das Wort »theastai« die Bedeutung von »anschauen« und ist »theatron« die entsprechende Schaustätte (Duden, Das Herkunftswörterbuch, 2014, S. 853). Demgegenüber kann man die chinesische Ausdrucksweise so verstehen, dass im Theater »ein Spiel gespielt« wird.

Für das Musiktheater, das im Deutschen weitläufig als »Pekingoper« bezeichnet wird, existiert im Chinesischen der zutreffende Ausdruck »Jing Ju« (京剧jīngjù 戏). Darin ist wiederum das Wortelement für »Spiel« (Ju) enthalten. Zusätzlich gibt der Wortbestandteil »Jing« Auskunft über die Herkunft des »Spiels« und stellt den Zusammenhang mit der chinesischen Hauptstadt Peking (Bejing) her. Es handelt sich also um ein »Spiel aus Peking«. Eine andere Bezeichnung für die »Pekingoper« lautet »jingxi« (京戏 jīngxì). Dabei wird also ebenfalls das Verb »spielen« verwendet. Ein anderes chinesisches Wort, nämlich 做功zuògōng,

das das darstellende Spiel betrifft, ist eine weitere Verfeinerung des chinesischen Begriffs für das Spiel.

Bemerkenswert ist also, dass im Chinesischen »Theater« und »Spiel spielen« mit denselben Wortelementen bezeichnet werden. Damit erhält das Wort »Spielen« in Zusammenhang mit dem »Theaterspiel« eine ganz eigene Bedeutung. Im chinesischen Kulturkreis hat das Theaterspielen schon immer eine große Bedeutung gehabt. Dies gilt auch für die verschiedenen lokalen Formen des Musiktheaters, die der Ausdrucksform zugrunde liegen, die heute als »Peking-Oper« bezeichnet wird.

Kommt durch die chinesische Sprache zum Ausdruck, dass es sich dabei um eine besondere Form des Spielens handelt, so ist es durchaus von Interesse, das Phänomen des »Spiels« näher zu betrachten.

Aspekte des Darstellungsspiels spielen auch für die Jing Ju eine große Rolle: Für das Darstellungsspiel ist zum Beispiel eine Verlagerung von realen Bewegungen auf vorgestellte Bewegungen kennzeichnend. Eine reale nicht erreichbare Leistung wird durch das Bild einer Leistung dargestellt (vgl. Scheuerl, 1979, S. 157). Im sozialen Raum erreicht das Darstellungsspiel vielfältige Komplizierungs- und Steigerungsgrade: Es gibt strenge Regeln und das Spielen erfordert besondere Kenntnisse. Schließlich wird das Stadium erreicht, dass Darsteller und Zuschauer voneinander geschieden werden, wie dies beim Theaterspiel der Fall ist (vgl. Scheuerl, 1979, S. 159).

### 1.7.7 Weitere Ziele bzw. Handlungsfelder der Rhythmik

Im Folgenden soll noch auf einige weitere wichtige Ziele eingegangen werden. Denn für den Bereich der Rhythmik ist die Multifaktorialität von Zielen bzw. Arbeitsfeldern oder Handlungsfeldern typisch. Vogel-Steinmann (1979, S. 35 ff.) hat eine Vielzahl weiterer Ziele der Rhythmik dargestellt, die über die Erziehung zur Bewegung bzw. die Erziehung zur Musik hinausgehen. Sie stehen teilwiese in inhaltlichem Zusammenhang mit den bereits genannten Kernzielen, sollen aber hier gesondert aufgezählt werden. Zum Bereich der Wahrnehmungsförderung gehören die Schulung der Konzentrationsfähigkeit, der Koordinationsfähigkeit und der Reaktionsfähigkeit. Begriffsbildung umfasst neben der Reflexionsfähigkeit auch Selbsterfahrung und die Experimentierfähigkeit. Im Zusammenhang mit der sozialen Interaktion sind Toleranz, Kritikfähigkeit und Einfühlungsvermögen zu nennen. Persönlicher Ausdruck steht selbstverständlich in Verbindung mit Persönlichkeitsbildung, aber auch mit innerer Selbständigkeit und Selbstbewusstsein.

Konrad (1995, S. 57 ff.) hat ebenfalls eine Reihe von Lern- und Erziehungszielen der Rhythmik zusammengestellt, die er dem kognitiven, affektiv-sozialen oder pragmatisch-motorischen Bereich zuordnet. Zu den Richtzielen im

kognitiven Bereich zählt er beispielsweise Wissen, Analyse und Bewertung. Zum affektiv-sozialen Bereich gehören Aufmerksamkeit und Reaktion, zum pragmatisch-motorischen Bereich Reiz, Fertigkeit und Präzision. Die Richtziele werden von ihm weiter in Grob- und Feinziele differenziert.

Nach Bankl/Mayer/Witoszynkyj (2013, S. 11 ff.) zielt die rhythmisch-musikalische Erziehung auf die Sensibilisierung der Sinne, Wahrnehmungsdifferenzierung und Körpererfahrung, außerdem das Entwickeln von Ausdrucksfähigkeiten (Improvisieren, kreatives Gestalten) und von sozialen Kompetenzen.

# 2. Grundlagen der Jing Ju (京剧, jīng jù)

## 2.1. Begriff

Jing Ju (京剧, jīng jù) wird in der westlichen Welt zumeist als »Peking-Oper« bezeichnet. Dies ist jedoch keine genaue Bezeichnung. Jing Ju (京剧, jīng jù) bedeutet in der direkten deutschen Übersetzung, wie bereits dargestellt (vgl. oben 1.7.6.5), lediglich ein »Spiel aus Peking«. Es handelt sich keinesfalls um eine aus Peking stammende »Oper« im westlichen Sinne. Vielmehr ist Jing Ju eine traditionelle Form des chinesischen Musiktheaters, das Elemente des Körperausdrucks, also der Akrobatik, der Kampfkunst und des Tanzes, des Gesangs, der Sprache und Deklamation, aber auch der Malerei und der Textilkunst enthält, und das aus verschiedenen Lokal-Opern Chinas hervorgegangen ist (vgl. Wu, Huang & Mei 1984, S. 20). Der Oberbegriff für sämtliche traditionellen chinesischen Formen von Theater und Musiktheater ist Xi Qu (戏曲). Das chinesische Musiktheater hat seine Wurzeln in althergebrachten Gesängen und Tänzen, aus denen sich bereits während der Song-Dynastie (datierend etwa von 960 bis 1279) eine klar definierte Kunstform einer chinesischen »Oper« entwickelte (Chinesische Akademie der Künste, 2008, S. 13). Lokal geprägte, durch ausgebildete Darsteller aufgeführte Singspiele mit festumrissenen Formen sind vor allem im Norden 杂剧 zá jù (»zaju«) und im Süden 南戏 nán xì (»nanxi«) des Landes entstanden. Man geht davon aus, dass sich daraus in China über dreihundert lokal geprägte Operntypen entwickelten.

## 2.2 Historischer Hintergrund

Die letzte der chinesischen Dynastien, die Qing-Dynastie (datierend etwa von 1616 bis 1912), war eine Dynastie von Mandschu-Regenten, die sich über das gesamte chinesische Herrschaftsgebiet erstreckte. Insbesondere während der Herrschaft des Kaisers Qiánlóng (1735 – 1796) herrschte in China ein gewisser wirtschaftlicher Wohlstand. Die Bevölkerungszahl war wegen der inneren Ruhe im gesamten Land ganz erheblich gestiegen.

Die Entwicklung der Jing Ju steht, wie letztlich auch der Namensbestandteil »Jing« belegt, in einem historischen Zusammenhang mit der Stadt Peking (Beijing), die als Kaiserstadt der Qing Dynastie das Zentrum von Politik, Wirtschaft und Kultur war. Der Auftritt von Künstlern der Theatertruppen aus der Provinz Anhui in der Kaiserstadt im Jahre 1790 wird als Auslöser für die Entstehung der Jing Ju benannt (vgl. Wang, 2011, S. 6). Es wird angenommen, dass zum 80. Geburtstag des Kaisers Qiánlóng (1711– 1799) in Peking große Feierlichkeiten ausgerichtet wurden und die Auftritte von Theatergruppen aus verschiedenen Gegenden als Tribut an den Kaiser auftraten. Es ist überliefert, dass insbe-

sondere die reichen Salzhändler der Provinz Anhui Aufführungen der Hui-Oper als Zeichen für ihren Reichtum mit in die Hauptstadt brachten.

Jedenfalls bewirkte der Auftritt der Theatertruppen aus Anhui zweierlei: Zum einen gab es für die Bevölkerung der Kaiserstadt zum ersten Mal die Gelegenheit, andere Opernstile als den bis dahin vorherrschenden Kun-Stil kennenzulernen. Die Aufführungen der Theatertruppe aus der Provinz Anhui galt als Sensation und traf offensichtlich den Zeitgeschmack der Bevölkerung. Die Bevölkerung hat wahrscheinlich auch das Niveau der Opernkunst aus Anhui besonders geschätzt, insbesondere die Darstellungskunst, die Kostümierung und die Masken, aber auch die Verständlichkeit der Stücke mit klar erkennbaren Rollenfächern (vgl. Schönfelder, 1972, S. 14). Zum anderen bot sich auch für die bis dahin voneinander unabhängig wirkenden Truppen verschiedener Lokal-Opern die Möglichkeit, sich zu begegnen und künstlerisch zu befruchten. Auf diese Art und Weise wurde der Boden dafür bereitet, dass die Jing Ju verschiedene Musizierstile assimilieren konnte. Vor allem die Hui-Truppe, deren Opernstil bereits aus verschiedenen Quellen schöpfte und deshalb in verschiedenen Stilelementen geschult war, brachte künstlerische Qualitäten mit, die wichtig wurden, um als Motor für die Entstehung der Jing Ju zu dienen.

## 2.3 Weiterentwicklung der Jing Ju

Die Entwicklungs- und Wirkungsgeschichte der Jing Ju kann in folgende wesentliche Perioden eingeteilt werden (vgl. Wang, 2008, S. 5):

Die Zeit etwa von 1840 bis 1917 kann als die Blütezeit der Jing Ju verstanden werden. In dieser Zeit entwickelte sich die Jing Ju stark zu einer darstellerzentrierten Kunstform. Kunstfertigkeit und Beliebtheit einer Theatergruppe wurden an bestimmten Hauptdarstellern festgemacht. Gleichzeitig fand sich auch ein großes und kundiges Publikum für die Jing Ju.

Nach dem Untergang der der Qing-Dynastie (ab 1917) waren in China erhebliche gesellschaftliche Veränderungen zu verzeichnen, die sich auch auf die Bereiche von Kultur und Kunst auswirkten. Die erzieherische Funktion des Theaters gewann an Bedeutung. Die gesellschaftliche Stellung von Künstlern verbesserte sich und auch Frauen durften als Darstellerinnen mitwirken bzw. das Theater als Zuschauer betreten (vgl. Su, 1989, S. 167). Außerdem waren einige künstlerisch-inhaltliche »Reformen« des Musiktheaters feststellbar (vgl. Chinesische Akademie der Künste, 2008, S. 265 ff.). Sie betrafen Kostüme, Masken und mitgeführte Objekte; außerdem entstanden Werke mit einer zeitgemäßen Handlung (vgl. Liu, 1986, S 102). In diesem Zusammenhang wurden zahlreiche neue Textbücher für die Jing Ju verfasst. In der Gunst des Publikums wurde die Rolle des »männlichen Helden« Sheng (生, shéng) allmählich von der

Rolle der Dan (旦, dàn) abgelöst. Wichtige Repräsentanten wurden die bekannten Künstler Mei Lan Fang, Wang Jun Yao und Tan Xin Pei.

Entsprechend der ständig steigenden wirtschaftlichen Bedeutung von Shanghai, wo sich bereits im 19. Jahrhundert zahlreiche Niederlassungen von westlichen Unternehmen etabliert hatten, wurde Shanghai auch zu einer kulturellen Metropole. Dies hatte zur Folge, dass auch die Darsteller der Jing Ju nach Shanghai zogen, um dort ihre Aufführungen anzubieten. Shanghai war dann Schauplatz weiterer Reformen der Jing Ju (vgl. Zhao, 2016, S. 36). Dies betraf neben einer zeitgemäßen Handlung vor allem eine neue ästhetische Offenheit (vgl. Su, 1989, S. 211). Das zeigte sich daran, dass die Handlung viel eindeutiger dargestellt wurde als in Peking, wo man mehr Wert auf die Kampfkunst und das Singen legte. Die in Shanghai aufgeführten Werke der Jing Ju adaptierten schließlich auch einige Einflüsse der westlichen Theaterkultur, insbesondere in Bezug auf Bühnenbau, Bühnenbild und Beleuchtung. Peking und Shanghai werden in der Folge als »Hauptstädte der Jing Ju« bezeichnet (vgl. Chinesische Akademie der Künste, 2008, S. 259).

Der bekannte Jing Ju-Darsteller Mei Lan Fang (1894 – 1961) trat 1916 erstmals vor einer Besuchergruppe aus den USA auf (vgl. Wu, Huang & Mei 1984, S.70). Darauf folgten im Jahr 1930 Tourneen nach Japan, in die USA und in die Sowjetunion. So wurde der Grundstein dafür gelegt, Jing Ju international bekannt zu machen (vgl. Verein zur Erforschung von Mei Lan Fang, 1990, S.243).

In der Zeit des Zweiten Japanisch-Chinesischen Krieges bzw. des Zweiten Weltkrieges (etwa 1937 – 1946) kam es zu weiteren Veränderungen der Jing Ju. Dies betraf hauptsächlich die Textbücher, die sich politischen Themen und dem Thema »Krieg« widmeten. Erwähnenswerte Beispiele sind die Werke *Frau mit weißem Haar* (白毛女, baí máo nǚ) und *Geh´ zu den Liang Bergen*(逼上梁山，bī shàng liáng shān). Zur Zeit der Kulturrevolution (1966 – 1976) wurden Formen der Jing Ju mit klassenkämpferischem Inhalt entwickelt, die im ganzen Land studiert und aufgeführt werden sollten, und deshalb »Modellopern« (样板戏, yangbanxi) genannt wurden. Trotz einer gewissen Verfremdung sorgte die regelmäßige Ausstrahlung der Aufführungen im Radio für einen hohen Bekanntheitsgrad bestimmter Melodien in ganz China.

Im Jahre 1950 wurde eine erste Schule gegründet, die Musiker und Darsteller für die Jing Ju ausbildete (vgl. Xu, 2003, S. 99). Das änderte jedoch nichts daran, dass in der Folge, besonders aber seit der Jahrtausendwende das Interesse an der Jing Ju, wie am traditionellen chinesischen Theater überhaupt (vgl. Xie, 2017, S. 101), stagnierte. Das traditionelle Musiktheater hat es trotz einiger staatlicher Initiativen schwer, sich gegen die Übermacht der durch die Medien verbreiteten chinesischen und westlichen Popularmusik durchzusetzen. Seit 2010 ist Jing Ju in die *Repräsentative Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit der*

*UNESCO* eingetragen (https://ich.unesco.org/en/RL/peking-opera-00418; 17.10.2017).

## 2.4 Integrierte Musizierstile

Die in der Jing Ju verwendeten Musizierstile beruhen auf dem ban-Prinzip, was vor allem bedeutet, dass ein melodisches Grundgerüst existiert. Zu den wesentlichen Musikstilen, die sich in der Jing Ju vereinigt haben, zählen Xipi und Erhuang, die letztlich auch die beiden entscheidenden musikalischen Wurzeln der Jing Ju sind. Auch Xipi und Erhuang gehören zum ban-Prinzip, jedoch entwickelten sich durch »Varianten der Melodie, einschließlich der Melismatisierung und der Reduzierung der Gesangsmelodie, der Verlängerung und der Verkürzung von Passagen«, sowie Abwandlungen von Tempo, Rhythmus und Metrum eine Reihe verschiedener ban-Formen (vgl. Lu, 2010, S.14). Als Pihuang-Qiang (皮黄腔) wird schließlich ein Melodiesystem verstanden, das Erhuang und Xipi einschließt, wie es in der Jing Ju vorzufinden ist.

Die genaue Herkunft des Erhuang-Stiles konnte bis heute nicht genau erforscht werden. Es wird vermutet, dass Erhuang-Weisen sich aus verschiedenen Singweisen und -stilen, insbesondere dem Yinhuang aus Jiangxi, als ein spezifisches System entwickelten. Jedenfalls kann angenommen werden, dass Erhuang ein von Künstlern in einem Gebiet am Mittel- und Unterlauf des Flusses Yangzijang entstanden ist, dass die Provinzen Anhui, Jiangxi und Hubei umfasste. Erste schriftliche Erwähnung findet Erhuang in Zusammenhang mit der Darstellung der von den Salzhändlern unterhaltenen Theaterabteilungen (vgl. Schönfelder, 1972, S. 11 f.). Solche Theatergruppen sind dann, wie bereits dargestellt, am Ende der Regierungszeit des Kaisers Qianlong weitergezogen. Später wirkten in Peking vier große Theatertruppen aus Anhui, die sich als Jing Ju-Truppen etablierten (vgl. Schönfelder, 1972, S. 17).

Xipi ist als Musikstil das Ergebnis einer Umwandlung des Quin-Stiles aus den nördlichen Gebieten der Provinz Hubei. Er wurde von Theatergruppen bekannt gemacht, die, aus westlicher Richtung kommend, entlang des Flusses Yangzijang umherzogen. Xipi griff aus der Provinz Hubei stammende Volksliedmelodien auf. Die dort entstandene Xianyang-Weise wurde in bestimmten Abschnitten »Pi« genannt. Der aus dem Westen (»Xi«) stammende Gesangsstil hieß dann kurz »Xipi« (vgl. Schönfelder, 1972, S. 16). Die Musizierweise breitete sich durch die wandernden Künstlergruppen vor allem auch entlang des Flusses Hanshui nach Süden aus (vgl. Schönfelder, 1972, S. 16).

## 2.5. Integrierte Lokal-Opernstile als Quellen der Jing Ju

An dieser Stelle sollen die wichtigsten Lokal-Opernstile genannt werden, die als Quellen der Jing Ju gelten können. Außerdem soll auf einige Verschmelzungen eingegangen werden, die bereits vor der eigentlichen Entwicklung der Jing Ju zu verzeichnen waren.

Die Kun-Oper war ursprünglich eine Lokal-Oper aus der Provinz Jiangsu. Eigenschaft und Charakter der Kun-Oper waren entscheidend für ihre anfängliche Beliebtheit. Die Musik, ihre langsame und zierliche Melodik (vgl. Brandl, 2007, S. 12) und ihre Bewegung waren sanft miteinander verbunden, die Sprache war geprägt vom eleganten »Zhongzhou yun« (中州韵), einem künstlerischen, nordchinesischen Dialekt, der zu einer speziellen, poetischen Sprache für das Musiktheater geworden war. Am kaiserlichen Hof in Peking war die Kun-Oper ab der späten Ming-Dynastie (datierend von 1368 – 1644) besonders beliebt. Aber im Laufe der Zeit wurden die immer stärker stilisierten Ausdrucksformen und die Musikalität der Kun-Oper vor allem von der Bevölkerung als »lebensfremd« und »zu künstlerisch« empfunden (vgl. Lei, 2005, S. 32). Die Kun-Oper geriet im 18. Jahrhundert in eine Krise und wurde in ihrer Beliebtheit von den Opern-Truppen aus Anhui, die einen populären Stil mitgebracht hatten, abgelöst (vgl. Brandl, 2007, S. 17).

Die Hui Oper ist eine der Lokal-Opern Chinas aus der Provinz Anhui. Die Hui-Oper entstand im Umkreis der Städte Huizhou, Chizhou und Taipin (vgl. Chinesische Akademie der Künste, 2008, S. 282). Im Wesentlichen führte die Truppe der Hui Oper ihre Programme nur im lokal begrenzten An Qing Gebiet auf. Wegen ihrer kulturellen Toleranz war die Truppe der Hui Oper aber auch in der Lage, Stücke aus anderen Lokal-Opern aufzugreifen, noch bevor es zur Verschmelzung mit der Qin Oper kam. Das »Hui Ju« war in Aufführungstechnik und Inhalt eine hoch kultivierte und angesehene Lokal Oper und hatte großen Einfluss auf die anderen Lokalopern, die teilweise das »Hui Ju« inhaltlich und stilistisch imitierten (vgl. Shan, 2007, S. 26).

Die Qin-Oper, nach dem zentralen Schlaginstrument auch »Klapper-Oper« genannt, wurde in der Provinz Shaan Xi gespielt; ShaanXi hieß auch Qin, was auf den Namen des (ersten) Kaisers Qin Shi Huang Di (秦始皇帝) zurückgeht, der aus dieser Provinz stammte. In der Qin-Oper wird der in der Provinz Shaan Xi gesprochene Dialekt verwendet.

Die Han-Oper entwickelte sich in der Provinz Hubei, im Süden der Provinz ShaanXi und im Gebiet der Ke jia (Hakka, 客家). Als Sprache benutzte man im Wesentlichen das sanfte »Zhongzhou Yun« (中州韵), verbunden mit dem Dialekt der Provinz Hubei.

## 2.6 Verschmelzungen

Zwei Prozesse sind für den Charakter und die besonderen Eigenschaften der Jing Ju entscheidend geworden, nämlich »Hui Qin He Liu« (徽秦合流, huī qín hé líu), die Verschmelzung der Hui-Oper mit der Qin-Oper, und »Hui Han He Liu« (徽汉合流, huī hàn hé líu), die Verschmelzung von Hui-Oper und Han-Oper.

»Hui Qin He Liu« hat folgende Bedeutung: Die Truppe der Hui-Oper hatte schon früh Elemente der Qin-Oper adaptiert. Dadurch kam es zur Verschmelzung von unterschiedlichen musikalischen Ausdrucksformen. Dies betraf einerseits die aus dem Xipi entstammenden typischen starken Ausdruckformen der Qin-Oper in Bezug auf Traurigkeit, Empörung, Lebhaftigkeit und Schwung, andererseits die ruhigen, ausgeglichenen und ernsthaften, dem Erhuang zuzuordnenden Ausdrucksformen der Hui-Oper (vgl. Su, 1980, S. 70). Die Darsteller der Qing-Oper haben sich im Laufe der Zeit der Hui-Oper-Truppe angeschlossen. Dadurch wurde deren Ausdruckskraft wesentlich bereichert.

»Hui Han He Liu« kann folgendermaßen erläutert werden: Innerhalb der Han-Oper waren die beiden musikalischen Systeme des Xipi und des Erhuang bereits schon zu einem ganz eigenen Stil verschmolzen (vgl. Xu, 2003, S.15). Als die Han-Oper-Truppe nach Peking kam, traf auch diese musikalische Tradition auf die Kultur der Hui-Oper und es kam zu einer Verbindung der Operntruppen und Opernstile.

Die Erwähnung dieser beiden wesentlichen Verschmelzungen bedeutet nicht, dass die Jing Ju nur Elemente dieser Lokal-Opern adaptiert hat. Jing Ju wurde vielmehr auch noch von anderen Lokal-Opern beeinflusst und setzte sich mit deren besonderen Elementen künstlerisch auseinander. Im Verlaufe der Zeit setzte sich jedenfalls eine durch bestimmte ausdrucksstarke Elemente gekennzeichnete Spielform durch, die später als Jing Ju bezeichnet wurde. Jing Ju hat im Ergebnis bezüglich aller in ihr enthaltenen künstlerischen Bestandteile, also vom Gesang über die Instrumentalmusik bis zu Darstellungskunst und Dichtung, Elemente unterschiedlicher Singspiele und Musizierstile assimiliert, die sich in verschiedenen Provinzen Chinas entwickelt hatten. Dieser universelle Charakter ist der Grund, warum sich gerade die Jing Ju in China durchsetzen konnte (vgl. Schönfelder, 1972, S. 8).

## 2.7 Yue Ju und Chuan Ju

Erwähnt werden müssen noch zwei Lokalstile, die nicht im selben Maße in die Jing Ju integriert worden sind. Yue Ju (粤剧, yuè jù) ist eine Lokal-Oper, die aus dem Südosten Chinas, nämlich dem Gebiet um die Stadt Shaoxing, stammt. Diese Lokaloper war in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts sehr beliebt. Die

Chuan Ju (川剧, chuān jù) ist die Lokal-Oper der Provinz Sichuan. Sie unterscheidet sich in vielen Aspekten von den nördlichen Stilen. Typisch ist jeweils der Gao-Qiang. Dies bedeutet, dass der Gesang in sehr hoher Stimmlage nur von der Schlagwerkgruppe (Klapper, Gong, Trommel) begleitet wird. Die Texte werden im Dialekt der Stadt Chengdu gesprochen.

## 2.8 Wesentliche Elemente der Jing Ju

Neben den oben (vgl. 2.4) dargestellten Musizierstilen ist für die Jing Ju wesentlich, dass sie aus verschiedenen künstlerischen Elementen besteht, die – wie auch bei den übrigen Lokal-Opern – zu einem Gesamtkunstwerk zusammengefügt werden. Insbesondere die Musikstile, die musikalische Struktur und die Melodiebildung sind schon an anderer Stelle ausführlich beschrieben worden, so dass an dieser Stelle hierauf Bezug genommen werden kann (vgl. zur musikalischen Struktur und den Musikstilen: Schönfelder, 1972, S. 71 ff.; vgl. zu den Melodiemodellen, insbesondere der Qu Pai (曲牌, qǔ pái) der Kun-Oper: Brandl 2007, S. 39). Das gilt auch für die zumeist traditionellen bzw. historischen Handlungsinhalte der Werke (vgl. Xu, 2003, S. 44 ff.; Obraszow, 1965, S. 16 ff.). Im Sinne einer gebotenen Vollständigkeit sollen hier nur einige der wichtigsten Elemente kurz genannt werden, ohne sie – bis auf die Rollenfächer – ausführlicher zu beschreiben (vgl. dazu auch Stoll, 1987, S. 68 ff.). Ein kurzer Gesamtüberblick ist aber sinnvoll, um transparent zu machen, auf welches Repertoire von Elementen die im Folgenden vorgenommene Auswahl zugegriffen hat.

Der Gesang der Jing Ju wird in Form von – im weitesten Sinne – Arien, Rezitativen und stilisierter Sprache dargeboten, wobei es sich um Solodarbietungen und fast nie um Chorgesänge handelt (vgl. Liang, 1985, S. 231). Die Instrumentalmusik bzw. -begleitung der Jing Ju wird von einem Orchester dargeboten, das aus Saiten-, Blas- und Schlagwerkinstrumenten besteht, wobei die Gruppe der Saiten- und Blasinstrumente als Wen Chang (文场, wén chǎng), die der Schlagwerkinstrumente als Wu Chang (武场, wǔ chǎng) bezeichnet wird. Zu der Gruppe der Wen Zhang zählen insbesondere die zweisaitigen Geigen (Hu quin), die Pipa und die Dize (Traversflöte). Die Schlagwerkgruppe wird in ihren Einzelheiten später dargestellt (vgl. unter 3.6.3).

Große Bedeutung haben in der Jing Ju Bewegungen in ihren unterschiedlichsten Ausdrucksformen (vgl. Zung, 1964, S. 77 ff.). Dabei handelt es sich um Mimik und Gestik, aber auch um Akrobatik, Tanz und Kampfkunst. Die zumindest früher kundigen Besucher des Musiktheaters erkannten die Bedeutung des zumeist stilisierten Bewegungsvokabulars genau.

Die besonders interessanten und vielseitigen Requisiten der Jing Ju sind die geschminkte Maske sowie die Kostüme der Darsteller und die von ihnen mit-

geführten Objekte. Sie besitzen oft historischen Bezug, haben für die kundigen Zuschauer jedoch darüber hinaus auch noch die Bedeutung, dass sie beispielsweise den Charakter oder die gesellschaftliche Stellung einer Figur erkennen lassen. Anders als bei den Kostümen und Objekten spielen sonstige Ausstattungsgegenstände auf der Bühne sowie ein Bühnenbild in der Jing Ju keine besondere Rolle. Lediglich der Aufbau eines Theaters, insbesondere die seitliche Zuordnung des Orchesters zur Bühne, entspricht gewissen Regeln, um den Kontakt zwischen Musikern und Darstellern zu ermöglichen.

## 2.9 Rollenfächer

Von erheblicher Bedeutung für das Verständnis der Jing Ju sind die einzelnen Figuren. Diese verschiedenen Rollen der Jing Ju werden auch Rollenfächer genannt. An dieser Stelle soll ein Überblick gegeben werden, um die Begriffe und Zusammenhänge verständlich zu machen, wie sie im folgenden Abschnitt in Bezug auf die im Einzelnen dargestellten Elemente verwendet werden. Die Rollen werden vom kundigen Publikum anhand verschiedener Merkmale, insbesondere eines bestimmten Bewegungsvokabulars erkennbar. Grundsätzlich gibt es jede Rolle in einer nicht kämpfenden und einer kämpfenden Gestalt. Das Rollenfach bestimmt auch den Charakter der Stimme. In Bezug auf die Stimmlage muss jedes Rollenfach aber grundsätzlich hoch singen können. Letztlich wird die Rolle auch an der Musik (Tonfolgen, Rhythmus) erkennbar. Schließlich besitzt jedes Rollenfach eine typische Maske, es finden sich typische Symbole und es werden unterschiedliche Objekte (beispielsweise Schmuck oder Waffen) getragen.

In der Jing Ju gibt es vier klassische Rollenfächer (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 92), nämlich »Sheng« (männliche Rolle, 生, sheng), »Dan« (weibliche Rolle, 旦, dàn), »Jing« (das bemalte Gesicht, 净, jìng) und »Chou« (Clown, 丑, chǒu).

Außer »Chou« und »Jing« werden alle männlichen Rollenfächer als »Sheng« bezeichnet. Dabei wird differenziert: »Lao Sheng« (老生) ist der »ältere Sheng«, mit den Rollen des Kaisers, eines Kanzlers oder eines Beamten, der nicht kämpferisch ist. Der »junge Sheng« heißt auf Chinesisch »Xiao Sheng (小生, junger Sheng) und singt sowohl Falsett als auch Bruststimme. Dadurch soll die Situation des Stimmbruchs simuliert werden, jedoch waren die meisten »Xiao-Sheng«-Darsteller schon längst der Pubertät entwachsen. Die jüngsten Knaben- oder Kinderrollen des »Sheng« heißen »Wawa Sheng« (娃娃生), was in einer direkten Übersetzung ins Deutsche so viel heißt wie »Baby Sheng«. Außer nach dem Alter wird bei der Rolle des Shengs noch weiter differenziert, nämlich nach »Wen Sheng« (wén sheng, 文生) und »Wu Sheng« (wǔ sheng，武生). Wen Sheng« ist eine männliche Rolle, die Akrobatik beherrscht, der mit Waffen

kämpfende Sheng heißt Wu Sheng (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 92). Jede »Sheng«-Rolle hat eigene klangliche Merkmale und einen eigenen Stil.

»Dan« ist ein weibliches Rollenfach. Ursprünglich durften in der Jing Ju Frauen nicht auf der Bühne auftreten. Daher wurden die Frauenrollen von Männern gespielt. Freilich hat sich das geändert. Heute werden nicht nur »Dan«-Rollen von Frauen gespielt, sondern bisweilen auch Rollen des »Sheng«. Die Namen der verschiedenen »Dan« weisen auf spezielle Merkmale der Rolle hin, beispielsweise Hua Dan (Blumen Dan, 花旦, huā dàn), Cai Dan (Bunte Dan, 彩旦, cǎi dàn), Wu Dan (Kämpfende Dan, 武旦, wǔ dàn), Lao Dan (Ältere Dan, 老旦, lǎo dàn ) oder Dao Ma Dan (Kämpfende Dan mit Pferd, 刀马旦, dā mǎ dàn). Besonders erwähnenswert ist Qing Yi (Mit schwarzer Kleidung, 青衣). Diese Dan-Rolle trägt nur einfache und einfarbige, meist dunkle Kostüme. Qin Yi ist Frau, die aus armen Verhältnissen stammt, und die ein bedauerliches Schicksal hat.

Die Rolle des »Jing« (das bemalte Gesicht, 净, jìng) hat immer ein geschminktes Gesicht. Für diese Rolle gibt es auch noch einen anderen Namen, nämlich Hua Lian (花脸, huā liǎn). Hua Lian bedeutet »buntes Gesicht«. Jing besitzt zumeist eine grobschlächtige Gestalt und eine volle und kräftige Stimme (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 96).

Als »Chou« (Clown, 丑, chǒu) bezeichnet man alle komischen Rollen in der Jing Ju. Bei der Maske des Chou wird nur der Bereich der Nase puderweiß geschminkt. Die Rolle des Chou gibt es in den Formen des Wen Chou (Dichter Chou, 文丑, wén chǒu), Wu Chou (kämpfender Chou, 武丑, wǔ chǒu), Chou Po (alter, weiblicher Chou, 丑婆, chǒu pó) und Caidan Chou (junger, weiblicher Chou, 彩旦丑, cǎi dàn chǒu).

## 2.10 Fazit

Bereits anhand dieser Vorstellung der Geschichte und der wesentlichen künstlerischen Elemente der Jing Ju kann man ersehen, dass die Jing Ju aufgrund ihrer sehr dynamischen Entwicklung, der historisch nachweisbaren Eignung zu Verschmelzungen und Veränderungen sowie der Möglichkeiten von Stilisierung und Improvisation ein geeigneter Gegenstand für eine kultursensible Rhythmik ist. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass die Jing Ju im Hinblick auf traditionelle chinesische Kultur ein besonders typischer Gegenstand mit universellem Charakter ist, weil durch diese Form des Musiktheaters Elemente aus ganz China vereint und bewahrt werden.

# 3. Ausgewählte Elemente der Jing Ju (京剧 jīng jù)

Jing Ju kann wegen der Integration verschiedener künstlerischer Ausdrucksformen als eine multimediale Kunstform angesehen werden. Man findet, wie bereits dargestellt (oben unter 2.8) neben der Musik, dargeboten von den verschiedensten Musikinstrumenten, dem Gesang, verschiedenen Formen der Bewegung, also des Tanzes, der Akrobatik und der Kampfkunst auch Elemente der dekorativen Kunst. Für den Vorschlag und das Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China können in einem ersten, grundlegenden Schritt, wie er innerhalb dieser Arbeit in diesem Abschnitt vollzogen wird, nicht alle Elemente der Jing Ju berücksichtigt werden. Dies würde angesichts der Komplexität der vorhandenen Elemente zu Unübersichtlichkeit führen. Möglicherweise können andere als die hier ausgewählten Elemente später Gegenstand weiter gehender Forschungen sein.

## 3.1. Erläuterung der Vorgehensweise

Bei der Vorstellung von ausgewählten Elementen der Jing Ju soll eine Beschränkung auf vier wichtige Bereiche von Elementen vorgenommen werden. Diese Vorauswahl soll in zwei Schritten nachvollziehbar gemacht werden.

Die konzeptorientierte Vorauswahl der Elemente fand – in einem ersten Schritt – zunächst anhand der folgenden Kriterien statt: Das für ein Konzept einer kultursensiblen Rhythmik ausgewählte Element muss mit den allgemeinen Prinzipien der Rhythmik in Übereinstimmung zu bringen sein. Das bedeutet zunächst, dass Elemente, die sich auf den reinen Gesang oder das reine Instrumentalspiel beschränken, nicht in Betracht kommen. Vielmehr muss ein Zusammenhang zwischen Musik und Bewegung herstellbar sein. Außerdem darf das vorausgewählte Element keine besondere Ausbildung in bestimmten Bereichen der Jing Ju erfordern. Vielmehr muss das Element einfach realisierbar, damit auch einfach und ungefährlich einzuüben und von Schülern zu verstehen und umzusetzen sein. Schließlich ist als drittes Kriterium relevant, dass es sich um ein Element handelt, dass als repräsentativ für die traditionelle chinesische Kultur, insbesondere natürlich in Form der Jing Ju, angesehen werden kann. Das Element muss also einerseits in einem gewissen Maße als »typisch chinesisch«, andererseits als »typisch für Jing Ju« eingeordnet werden können.

Sodann ist diese Vorauswahl – in einem zweiten Schritt – im Rahmen der Experteninterviews (dazu unten unter 4.6.7) zur Überprüfung gestellt worden.

## 3.2. Vorauswahl und Identifizierung von vier Elementen

Nach den genannten Kriterien kamen für die Vorauswahl, hier »ausgewählte Elemente« genannt, die folgenden Elemente in Betracht: Zunächst die Farbe in ihrer allgemeinen persönlichkeitspsychologischen Funktion und ihrer besonderen Funktion im Rahmen der Jing Ju. Sodann bestimmte Objekte, die als repräsentativ für den traditionellen chinesischen Alltag und als besonders interessant im Rahmen der Jing Ju gelten können. Dann sollen bestimmte Bewegungen in den Blick genommen werden, die für Jing Ju kennzeichnend sind und in ihrer In-Bezug-Setzung zu Musik der Herangehensweise einer rhythmisch-musikalischen Erziehung entsprechen können. Schließlich soll als Besonderheit auf Luo Go Jing (lúo gǔ jīn, 锣鼓经) eingegangen werden. Denn bei diesen »rhythmischen Sprachlauten« handelt es sich sowohl um eine – zudem in der westlichen Musikpädagogik relativ unbekannte – Besonderheit gerade der Jing Ju als auch um ein Element, dessen Einsatz in einer rhythmisch-musikalischen Erziehung, vor allem auch im Rahmen improvisatorischer Aufgaben, interessant ist.

Im Rahmen der Vorstellung von einzelnen vorausgewählten Elementen in diesem Abschnitt wird zusätzlich noch eine ergänzende Begründung für die Vorauswahl unter Berücksichtigung der genannten Auswahlkriterien vorgenommen. Dies dient der Identifizierung einer weiteren, verfeinerten (Vor-) Auswahl bzw. der Rechtfertigung für eine Beschränkung. Hiervon ausgehend sollen die folgenden künstlerischen Elemente der Jing Ju näher dargestellt und näher beschrieben werden: die Farbe, (einzelne) Objekte, einzelne Bewegungen und Luo Gu Jing.

## 3.3 Farbe

Farbe wird von jedem Menschen als optisches Signal wahrgenommen. Dies ist ein Vorgang, der bei allen Menschen ohne gesundheitliche Beeinträchtigung gleich ist. In allen Sprachen gibt es Wörter für Farben, die unterschiedlich früh oder spät, auch bedingt dadurch, wann und wie es möglich wurde, entsprechende Farben herzustellen, in den allgemeinen Sprachgebrauch aufgenommen wurden. Mit Farben werden vor allem Erfahrungen verbunden; Farben werden nach Heller in dem Kontext erinnert, in dem die Farbe wahrgenommen wurde; deshalb definiert der Kontext die Wirkung der Farbe (vgl. Heller, 2015, S. 13). Heller (2015, S. 13–15) hat ausführlich dargestellt, dass Farben unbewusst Reaktionen, Empfindungen oder Assoziationen auslösen. Solche psychologischen Wirkungen beruhen ebenfalls auf verinnerlichten Erfahrungen. Archetypen im Sinne von C.G. Jung stehen mit der Farbsymbolik in Zusammenhang (vgl. Bruns, 2012, S. 39). Riedel hat deshalb den verbreiteten phänomenologischen Ansatz in Bezug auf eine »Farbenlehre« um einen tiefenpsychologischen Ansatz ergänzt (vgl. Riedel, 1999, S. 12 f.): Sie unternimmt dabei den Versuch, dar-

zustellen, dass bestimmte Archetypen, die sich in Farben symbolisieren, noch besondere Wirkkraft haben. Daneben beschreibt sie umfassend die psychischen Wirkungen einer Farbe und geht neben Urerfahrungen und Symbolik auch auf Assoziationen der jeweiligen Farbe ein. Jeder Mensch wird Farbe unterschiedlich empfinden. Ein – allerdings für den westlichen Kulturkreis geschaffenes – psychologisches Ordnungsschema von Farbwirkungen hat Küppers (2016, S. 146) zusammengestellt.

### 3.3.1 Kulturell geprägte Farbwirkungen

Farbbezogene Assoziationen können auch auf nicht-persönlichen, sondern allgemein überlieferten Erfahrungen beruhen. Bei der Wirkung von Farben erweisen sich kulturelle Unterschiede und Besonderheiten als essentiell. Verschiedene Kulturen ordnen bestimmten Farben unterschiedliche Assoziationen zu. Mit der wahrgenommenen Farbe werden aufgrund der Enkulturation und der allgemeinen Lebenserfahrung von Menschen unterschiedlicher Kulturkreise verschiedene Bedeutungen und Emotionen assoziiert. Weil die Assoziationen und Empfindungen unterschiedlich sind, existiert eine für den jeweiligen Kulturkreis eigene, auf andere Kulturkreise nicht ohne Weiteres übertragbare Farbsymbolik. Menschen verbinden dann, bedingt durch ein traditionelles, kulturell geprägtes Verständnis, mit bestimmten Farben jeweils unterschiedliche Bedeutungen. Für den hier interessierenden Zusammenhang ist von besonderem Interesse, dass bzw. welche Assoziation – auch in Zusammenhang mit einer unterschiedlichen Persönlichkeitspsychologie (vgl. dazu oben unter 1.4.2.2) – Chinesen im Rahmen ihres kulturellen Umfeldes bestimmten Farben zugeordnet haben bzw. auch aktuell noch zuordnen. Dies ermöglicht es im Rahmen einer kultursensiblen Rhythmik, auf originär chinesische Erfahrungshintergründe und ein kulturimmanentes Psychologiedenken einzugehen.

#### 3.3.1.1 Allgemeine Bedeutung von Farben in der chinesischen Kultur

Wie bereits ausgeführt, sind Farbwirkungen aber in besonderem Maße kulturell geprägt. Unterschiede, wie sie sich in Bezug auf den chinesischen Kulturkreis ergeben, lassen sich plastisch an folgenden Beispielen aufzeigen:

Traditionell ist in China »weiß« die Trauerfarbe und nicht – wie heute zumeist in westlichen Ländern – »schwarz«. Mit »weiß« wird, geprägt vom Buddhismus, ein andauernder Prozess der Vervollkommnung in Verbindung gebracht und nicht der Tod als Ende des irdischen Lebens. Dies zeigt sich daran, dass weiße Blumen (beispielsweise weiße Pfingstrosen) farblicher Ausdruck bei einer Trauerfeier sind. Darüber hinaus hat »weiß« auch die Bedeutung von »Nichts« und »Leer«, wie dies bei dem Ausdruck 白手起家 (»Mit leeren Händen anfangen, etwas aufzubauen«, bái shǒu qǐ jiā) deutlich wird. Im Umgang mit weißen Farben ist deshalb im kulturellen Umfeld Chinas eine gewisse Vorsicht geboten.

»Gelb« wird in China – wiederum ganz anders als in der westlichen Welt – mit ausgesprochen positiven Eigenschaften oder Gefühlen assoziiert, nämlich Vollkommenheit, Glück, Ruhm, Weisheit und Harmonie. Gelb wird dem Yang zugeordnet, das heißt, es wird Männlichkeit, Aktivität und Schöpferkraft assoziiert. Das hat kulturelle Hintergründe: Gelb war eine Hoheitsfarbe des Kaisers (皇帝, Huáng Dì, »Gelber Kaiser«). Außerdem steht die kaiserliche Farbe »gelb« nach der Farbsymbolik der »Fünf-Elemente-Theorie« (vgl. dazu unter 3.3.1.2) mit der »Mitte« in Verbindung (Symbol des »Polarsterns« als Zentrum, »Sohn des Himmels«). Safrangelb gefärbte Gewänder waren daher allein dem Kaiser vorbehalten. »Gelb« steht gedanklich und erfahrungsmäßig auch ganz in der Nähe zur Farbe »gold«.

»Rot« ist eine Farbe, die mit Glück, aber auch mit Macht und langem Leben (»Feuervogel«, »zinnoberroter Vogel«) in Verbindung gebracht wird. Schließlich hat »orange« in China eine besondere, kulturell geprägte Bedeutung. »Orange« ist eine Mischfarbe aus »rot« und »gelb« und steht für den »Wandel«, wie er dem konfuzianischen »I Ging« zugrunde liegt. Er ist aber auch die Farbe der Erleuchtung im Buddhismus (»orangefarbener Goldfisch«). Diese Assoziation bringen auch die Gewänder der buddhistischen Mönche zum Ausdruck.

Allerdings kommt es immer häufiger vor, dass eine Farbe in einem Kulturkreis auch andere als die traditionellen, also neue oder auch mehrere Assoziationen hervorrufen kann, weil abweichende Vorstellungen auf bestimmte zeitbedingte (Umwelt-)Einflüsse zurückzuführen sind. So wird die Farbe »rot« nach der chinesischen Farbsymbolik traditionell als Farbe des Glücks, zum Beispiel im Zusammenhang mit dem chinesischen Neujahrsfest empfunden und eingesetzt. Jedoch hat die Farbe »rot« heute auch die bekannte politische Bedeutung in Zusammenhang mit den Fahnen der kommunistischen Bewegung bekommen. Außerdem gewinnt im Zuge der Globalisierung und Kommerzialisierung »rot« als Farbe der Liebe an Bedeutung. Auch weiße Hochzeitskleider werden in China infolge des kommerziellen Einflusses des Westens beliebter, so dass nicht mehr davon gesprochen werden kann, dass »weiß« nur noch Trauerfarbe ist. Auch wenn solche Entwicklungen nicht ignoriert werden können und der Einsatz von Farbe im Rhythmikunterricht auch der Entfaltung von ganz persönlichen Erinnerungen und Empfindungen dienen kann, sollte es Aufgabe einer kultursensiblen Rhythmik sein, ein traditionelles Farbverständnis kennenzulernen, einzuschätzen und nachzuempfinden. In diesem Sinne sind »gelb«, (»gold«), »rot« und »orange« besonders interessante Farben. Es ist lohnend, im Rhythmikunterricht anhand dieser Farben Schülerinnen und Schüler persönliche Erfahrungen vor diesem kulturellen Hintergrund machen zu lassen, gerade wenn ihnen der historische, kulturelle Hintergrund möglicherweise gar nicht mehr bewusst ist. Farben können insoweit bei Kostümen und beim individuellen Raummalen eingesetzt werden.

### 3.3.1.2 Chinesische Farbsymbolik

Die traditionelle chinesische Farbsymbolik gilt als eine der ältesten der Welt (vgl. Welsch & Liebmann, 2012, S. 16). Sie beruht auf Religion, Legenden und traditionellen Lebensgewohnheiten sowie gewissen Vorgaben der Herrscher (vgl. Chen, 2004, S. 23). In China existiert traditionell eine bestimmte Ordnung, die die Farbe in einen übergreifenden Kontext stellt. Nach dieser so genannten »Fünf-Elemente-Lehre« werden die Farben »cyan (grün-blau)«, »rot«, »gelb«, »weiß« und »schwarz« als die fünf »reinen Farben« bezeichnet (vgl. Fan, 1995, S.21). Diese fünf reinen Farben entsprechen den fünf Elementen, die Grundbausteine der Welt sind, nämlich Holz, Feuer, Gold, Wasser, Erde. Eine andere Entsprechung sind die fünf Himmelsrichtungen, also Osten, Westen, Norden, Süden und – als Besonderheit für den chinesischen Kulturkreis – die Mitte. Außerdem gibt es nach der »Fünf-Elemente-Lehre« noch entsprechende Kategorien für Töne und der von ihnen assoziierten Gefühle, Zahlen, Gestirne, Jahreszeiten, Wetter, Fabeltiere, Tiere, deren Äußeres, Früchte, gesellschaftliche Gruppen, Körperteile, Eingeweide, Sinne, Gerüche, Geschmäcker, seelische Zustände, Gefühle und Tugenden (vgl. Reinhard, 1956, S. 68). So ist im chinesischen Kulturkreis ein System mit den folgenden Entsprechungen entstanden, das – nach der Bedeutung für den hier interessierenden Zusammenhang ausgewählt – auszugsweise wie folgt dargestellt werden kann (vgl. Heller, 2015; S. 140; Reinhard, 1956, S. 68; Yang, 2010, S. 236):

| Element | Holz | Feuer | Erde | Metall | Wasser |
|---|---|---|---|---|---|
| Farbe | Cyan (grün-blau) | Rot | Gelb | Weiß | Schwarz |
| Jahreszeit | Frühling | Sommer | »Spätsommer« | Herbst | Winter |
| Richtung | Osten | Süden | Mitte | Westen | Norden |
| Metalle | Blei | Bronze | Gold | Silber | Eisen |
| Sinn | Geruch | Gesicht | Tastsinn | Geschmack | Gehör |
| Gefühl | Freude | Heiterkeit | Begierde | Zorn | Kummer |

Tabelle 1: Farben und ihre Entsprechungen nach chinesischem Verständnis

Die Farben »cyan«, »rot« und »gelb« werden dabei dem Yang, die Farben »weiß« und »schwarz« dem Yin zugeordnet. Eine erwähnenswerte Auswirkung der Integration der Farben in die »Fünf-Elemente-Lehre« ist übrigens, dass der Regenbogen in China nur mit fünf Farben dargestellt wird (vgl. Bruns, 2012, S. 23).

Außer den fünf reinen Farben gibt es mit den Farben »violett«, »blau«, »rosa«, »hellblau«, und »bronzefarben« noch fünf weitere Jian-Farben (间色 jiān sè), die als Mischfarben an sich von untergeordneter Bedeutung sind (vgl. Wang, 2008, S.78). Es gibt insoweit aber eine wichtige Ausnahme: Die Farbe »violett« gehörte eigentlich zu den Jian-Farben, also den »Mischfarben« (vgl dazu unter 3.3.1.1). Wegen ihrer Beliebtheit in den kaiserlichen Familien während der Tang-, Song-, Yuan- und Ming-Dynastie wurde »violett« aber als eine edle Farbe angesehen (vgl. Li & Liu, 2004, S.32). Die chinesischen Schriftzeichen für den kaiserlichen Hof, der auf Deutsch »Verbotene Stadt« genannt wird, sind »紫禁城 (zǐ jìn chéng)«. Bei der Übertragung ins Deutsche fehlt ein Schriftzeichen, nämlich das für »violett (zǐ, 紫)«. In verschiedenen Dynastien des alten China wurden im Übrigen auch die Beamten und ihre Position durch diese Farbe ihrer Kleidung kenntlich gemacht (vgl. Li & Liu, 2004, S. 32).

### 3.3.2 Bedeutung von Farbe in der Jing Ju

In einem chinesischen Lied heißt es: »Dao Er Dun mit blauem Gesicht stiehlt das kaiserliche Pferd, Guan Gong mit rotem Gesicht zieht in den Krieg Chang Sha, Wei Dian hat ein gelbes Gesicht, Cao Cao hat ein weißes Gesicht, Zhang Fei mit dem schwarzem Gesicht schreit immer.« Dieser Liedtext beschreibt eindringlich, dass die Gesichtsfarbe für eine Person ein wesentlicher Wiedererkennungsfaktor sein kann. Auf diesem Grundgedanken beruht die Verwendung von Farben bei der Jing Ju. Träger von Farbe sind neben Kleidung, Kostümen oder Ausstattungsobjekten vor allem das geschminkte Gesicht.

Beim Einsatz von Farben in der Jing Ju kommt – auf der Basis der »Fünf-Elemente-Lehre« – bestimmten Farben besondere Bedeutung zu: Dabei handelt es sich um die so genannten »fünf reinen Farben«, die in der Jing Ju als »Oben-Fünf-Farben« (上五色, shàng wǔ sè) bezeichnet werden. Jian-Farben (间色, jiān sè), »grau« und andere Tertiärfarben, also durch weitere Abmischungen entstandene Farben, werden »Unten-Fünf-Farben« (下五色, xià wǔ sè) genannt (vgl. Fu, 2013, S. 120). Am häufigsten werden in Jing Ju die reinen Farben benutzt.

In diesem Zusammenhang ist ein traditioneller chinesischer Ausspruch interessant, der lautet: »Die Künstler sagen immer: die Kleidung kann zerlumpt sein, aber sie darf nicht unpassend sein«. Dies bedeutet letztlich, dass man sich nach bestimmten Vorgaben bekleiden sollte, was die Farbe der Kleidung einschließt. Sogar bei der Ausführung bestimmter Aufgaben oder Tätigkeiten kommt eine jeweils passende Farbe zum Einsatz. Diese Vorstellung von passender Bekleidung schließt auch die Farbkombination ein. So können »rot« und »grün, »blau und »orange«, »schwarz und »weiß« oder »schwarz« und »golden« zusammengetragen werden. Es fällt schließlich auf, dass in der chinesischen Tradition helle und starke Farbkombinationen bzw. Farbkontraste ausgesprochen beliebt waren. Häufige Farbkombinationen sind etwa die Folgenden:

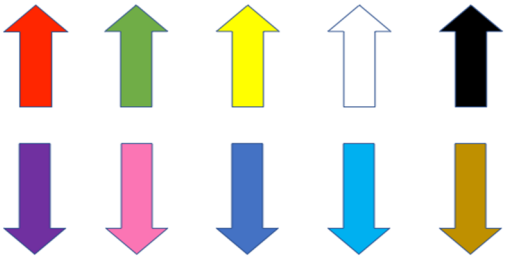


Abb. 4 Farbkombinationen nach chinesischem Farbverständnis

In der Jing Ju gibt es die fünf nachfolgend aufgelisteten Funktionen von Farbe oder Farbkombinationen, nämlich den Charakter (beispielsweise »gut« oder »böse«), die gesellschaftliche Position oder das Alter einer Figur bzw. Rolle zum Ausdruck zu bringen, das umgebende Milieu bzw. handlungsbezogene Umfeld kenntlich zu machen oder eine besondere Stimmung zu assoziieren. (vgl. Fu, 2013, S. 120). Helle Farben werden zumeist von jugendlichen Figuren getragen, Dunkle Farben weisen auf die Rolle einer älteren Person hin. Besonders zu erwähnen ist, dass die Farbe »gelb« – als weitere Ausnahme zu der Regel, dass nur der Kaiser an seiner gelben Farbe zu erkennen ist – auch den Mönchen zugeordnet wird, wozu auch die Figur des »Affenkönigs« gehört (vgl. Xu, 2003, S.7).

### 3.3.3 Medien bzw. Träger von Farben

Von entscheidender Bedeutung beim Einsatz von Farbe ist in der Jing Ju das Medium, das die Farbe trägt und sichtbar zum Ausdruck bringt. Erst im Zusammenhang mit dem Medium wird die Bedeutung der Farbe vollständig erfasst. In der Jing Ju sind solche Medien im Wesentlichen die Kleidung (Kostüme) und die Maske (脸谱, lián pǔ). Das im Umgang mit Jing Ju erfahrene chinesische Publikum erkennt die durch die Verbindung von Medium und Farbe hervorgerufene Assoziation unmittelbar.

#### 3.3.3.1 Kostüme

Besonders typische und wichtige Kleidungstücke bzw. Kostüme, die in der Jing Ju verwendet werden, sind die Folgenden: das Zeremoniengewand (蟒, mǎng), der Überrock (帔, Pei), der gefütterte Überrock (褶, xue), das Gewand (衣, yī,) und die Rüstung (靠, kào; vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 105). Die Materialien, aus denen die Kostüme hergestellt werden, sind vor allem Seide, Brokat und Baumwollstoff. Die Stoffe werden mit Goldfäden, Silberfäden und anderen Fäden nach traditioneller chinesischer Handwerkskunst bestickt.

Abbildung 5: Das Zeremoniengewand (Zeichnung: Yaxin Wang)

Das **Zeremoniengewand** (măng, 蟒) hat einen eigenen Rundkragen. Sein großes, überlappendes Vorderteil wird vom Kragen aus seitlich unter dem rechten Arm geknöpft. Es hat lang herabhängende dünnseidene Innenärmel, ähnlich dem unter 3.4.7.2. näher dargestellten »Wasserärmel« (shuǐ xiù, 水袖, vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 104). Es ist für weibliche Figuren kürzer geschnitten als für männliche Figuren.

Das Zeremoniengewand wird – jeweils zu zeremoniellen Zwecken – für die Rollen des Kaisers, von Generälen, Ministern oder anderen Personen von hohem gesellschaftlichem Rang verwendet (vgl. Zhang & Chen, 2014, S. 632). Auf

Chinesisch wird das Zeremoniengewand auch als »Gewand der »Pythonschlange« bezeichnet, weil auf die Kleidung eine »Pythonschlange« aufgestickt wird (vgl. Abbildung im Internet). Zwar ist in der Regel der Drache das Symbol des Kaisers. Die »Pythonschlange« wird aber als »kleiner Drache« angesehen. Der Unterschied zwischen dem Zeremoniengewand des Kaisers und anderen Zeremoniengewändern ist, dass ein Drache beim kaiserlichen Zeremoniengewand fünf Klauen besitzt, während er auf den anderen Zeremoniengewändern (măng, 蟒) nur vier Klauen zeigt. Es gibt auch weitere Symbole auf dem Zeremoniengewand: So ist beispielsweise der untere Gewandsaum mit einer stilisierten Welle geschmückt. Außerdem gibt es aus der Vielzahl der traditionellen Symbole der chinesischen Kultur noch Sonnen, Berge, Acht Schätze (bā bǎo, 八宝) (vgl. Abbildung 7) oder Pfingstrosen. Farbe und Symbole helfen, die Identität einer Person zu erkennen.

Der **Überrock** (Pei, 帔) ist die Alltagskleidung des Kaisers, von Generälen, Ministern und sonstigen Figuren von hohem gesellschaftlichem Rang (vgl. Abbildung im Internet). Der Überrock wird bei offiziellen und inoffiziellen Gelegenheiten getragen. Das Kleidungsstück wird vorne in der Mitte geknöpft, seine langen Manschettenärmel können in die Außenärmel eingesteckt werden (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 105). Die auf dem Überrock zu findenden Symbolen sind kreisförmig oder in einer freien Form gehalten. Unter den kreisförmigen Symbolen gibt es vor allem den Kreis-Drache (vgl. Abbildung im Internet), den Kreis-Kranich und die Kreis- Fledermaus. Bei den freien Formen findet man vor allem Bambus, Pfingstrose und den Vogel.

In der frühen Zeit verwendete man für diese beiden Kostümformen, also Zeremoniengewand und Überrock, nur die Farben »rot« und »gelb«, sehr selten auch »blau« (vgl. Zhang & Chen, 2014, S. 632). Die grundsätzlich dem Kaiser vorbehaltene Farbe war »gelb«. »Rot« wurde von Hochzeitspaaren oder erfolgreichen Absolventen der Prüfung für die Aufnahme in ein Regierungsamt getragen (vgl. Wang, 2008, S. 78). Blaue Kleidungsstücke konnten unterschiedliche Bedeutungen haben.

Abbildung 6: Die Rüstung (Zeichnung: Yaxin Wang)

Die **Rüstung** (kào, 靠) wird während des Kampfes getragen (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 108). Weil die Bewegungen der Figuren beim Kampf sehr groß angelegt und raumgreifend sind, darf die Rüstung nicht zu eng am Körper sitzen

und keine engen Ärmel haben. Auf der Rückseite des Kostüms werden üblicherweise vier Flaggen getragen, um die Militärfahne auf dem Kriegsschauplatz zu symbolisieren. Die Flaggen bewegen sich eindrucksvoll mit den Bewegungen der Darsteller. Normalerweise wird die Rüstung von der Figur »Bemaltes Gesicht (花脸/净, Jìng/huā liǎn)« getragen, und zwar meistens in den Farben »rot«, »blau« und »violett«. An weißen Kostümen erkennt man »hübsche Krieger« oder »Helden« (武生, wǔ sheng). Die Farbe »gelb« ist insoweit ausnahmsweise nicht dem Kaiser vorbehalten, sondern kann von dem kämpfenden alten Mann (老生, lǎo shēng) getragen werden. Schwarze Kostüme gibt es bei der Rolle »Mit der schwarzen Maske« (黑脸谱, hēi liǎn ǔp). Denn die Farbe des Kostüms richtet sich oft auch nach der Hauptfarbe der Maske und wird mit dieser kombiniert (vgl. Tan, 2008, S. 12).

Der **gefütterte Überrock** (褶, xue) besitzt einen breiten Kragen und wird unter dem rechten Arm geknöpft, sein Manschettenärmel reicht fast bis auf den Boden (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 106). Er entstammt eigentlich der traditionellen chinesischen Alltagskleidung. In der Jing Ju tragen Figuren von unterschiedlichem gesellschaftlichem Rang den gefütterten Überrock. Er kann auch zusammen mit der Rüstung oder dem Zeremoniengewand getragen werden. Der gefütterte Überrock kann verschiedenfarbig, also »bunt« sein oder eine »schlichte Farbe« haben, worunter hauptsächlich dunkelblau und schwarz verstanden werden. Eine bestimmte Rolle, nämlich der »Qing Yi (Schwarzes Gewand, 青衣)，ist sogar nach der Farbe seiner Kleidung benannt.

Unter **Gewand** (yī, 衣) versteht man alle anderen Kleidungsstücke oder Kostüme außer den genannten vier besonderen Kostümstücken. Es gibt lange Gewänder und kurze Gewänder. Die hohe gesellschaftliche Stellung einer Figur erkennt man daran, dass sie ein langes Gewand trägt, während unbedeutendere Figuren, wie beispielsweise Diener, kurze Gewänder haben. Bei den Gewändern gibt es außerdem verschiedene Formen wie zum Beispiel den »ärmellosen Überrock« »das Hofkleid« oder »das Beamtengewand« (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 107). Die den Gewändern zugeordneten Farben werden nach der »Fünf-Elemente-Lehre« bestimmt.

#### 3.3.3.2 Masken

Die Maske wird in der Jing Ju eingesetzt, um mit Hilfe von kunstvoll auf das Gesicht aufgetragener Schminke in verschiedenen Farben den Charakter der Rollen zu assoziieren und zu unterstreichen. Mit Maske ist im hier interessierenden Zusammenhang nicht die aufgesetzte Maske gemeint, wie sie beispielsweise aus dem venezianischen Karneval bekannt ist, sondern ein geschminktes Gesicht. Die Schminke ist also ein weiteres Medium für Farbe bzw. ein weiterer Träger von Farbe. Entscheidend ist aber, dass die ausgestaltete Maske, neben einfacher »Rouge« und verstärkten Augenbrauen, eben nicht nur eine dekorative Funktion hat. Sie hat einerseits die Bedeutung, dass durch sie ein Gefühls-

zustand betont wird. So kann durch Farbe und den Einsatz von Punkten und Linien Weinen, Lachen, Glück oder Trauer zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Du, 2014, S. 106). Andererseits kann sie vor allem dazu dienen, bestimmte Charaktereigenschaften, ja sogar regelrechte »Psychogramme« (Treuherzigkeit, Tapferkeit, Schlauheit, Gutmütigkeit oder Sündhaftigkeit), erkennbar zu machen.

Der Einsatz der Farbe »rot« bedeutet in Bezug auf den Charakter Treuherzigkeit, Tapferkeit und Kraft (vgl. Zhang, 2007, S.139). Die Farbe »schwarz« steht für Aufrichtigkeit, Anständigkeit und Besonnenheit, wie bei der Maske des Richters Bao (包公, bao gong). »Weiß« als Farbe der Maske assoziiert auch schlechte Charaktereigenschaften, wie bei der Maske des Kanzlers Cao (曹操, cáo cāo). Die Farben »gold« und »silber« werden hingegen zur Kennzeichnung von »Unsterblichen« oder »Dämonen« genutzt.

Die kunstvoll gestaltete Maske wird hauptsächlich bei den männlichen Rollenfächern eingesetzt, die Maske von weiblichen Rollen ist schlichter gehalten. Bei der Gestaltung der Maske werden gerne stark kontrastierende Farben benutzt, die dick und schwer aufgetragen werden (vgl. Tan, 2008, S.23). Die Maske wird grundsätzlich bei allen Rollenfächern der Jing Ju eingesetzt, vor allem jedoch bei den Rollen des Jing und des Chou, während sie bei den Rollen des Shengs und Dan eher seltener anzutreffen ist. Jing Ju ist eine stilisierende Kunst, so dass es auch traditionelle Festlegungen für die Maske gibt, insbesondere wie sie auf das Gesicht gemalt wird. Es gibt dabei grundsätzlich zwei unterschiedliche Formen der Maske: eine Grundform und eine rollenspezifische Form. Die Grundformen können sein: die Maske des ganzen Gesichts (Ganzgesichts-Maske) (整脸, zhěng liǎn), eine dreiteilige Maske (三块瓦脸, sān kuài wǎ liǎn), eine sechsteilige Maske (六分脸, liù fen liǎn), eine Kreuz-Maske (十字脸, shí zì liǎn), eine »schuhförmige Goldbarren-Maske« (元宝脸, yuán bǎo liǎn) und eine »schiefe« Maske (歪脸, wāi liǎn). Als rollenspezifische Masken sind zu nennen: die Maske des Mönchs (和尚脸, hé shàng liǎn), die Eunuchen-Maske (太监脸, tài jiàn liǎn), die Maske des Unsterblichen (神仙脸, shén xiān liǎn) und vor allem die Maske für die Rollen des Chou (丑行脸, chǒu háng liǎn; vgl. Gong, 2003, S. 33–35).

Die Gestaltung der Masken kann folgendermaßen beschrieben werden:

**Die Ganzgesichts-Maske** (整脸, zhěng liǎn) besitzt eine einfache Gestaltung; sie ist einfarbig, lediglich Nase und Augen können eine andere Farbe haben.

**Die dreiteilige Maske** (三块瓦脸, sān kuài wǎ liǎn) zeichnet sich dadurch aus, dass Nase, Augen und Augenbrauen mit schwarzer Farbe deutlich konturiert und hervorgehoben werden; diese Maske hat einen symmetrischen Aufbau, hat also eine deutliche farbliche Unterscheidung zwischen der linken und der

rechten Gesichtshälfte. Die dreiteilige Maske existiert nach diesem Grundmuster in verschiedenen Variationen (vgl. Gong, 2003, S. 33).

**Die sechsteilige Maske** (六分脸, liù fen liǎn) hat eine Hauptfarbe, die sechs Zehntel des Gesichts abdeckt. In der Mitte der Stirn gibt es einen langen Streifen (vgl. Gong, 2003, S. 33).

**Die Kreuz-Maske** (十字脸, shí zì liǎn) basiert auf der dreiteiligen Maske und der sechsteiligen Maske. Von der Stirn bis zur Lippe und vom linken Auge bis zu den rechten Augen wird erkennbar ein Kreuz gebildet (vgl. Gong, 2003, S. 34).

Bei der schuhförmigen **Goldbarren-Maske** (元宝脸, yuán bǎo liǎn) sind die Farben der Stirn und die Farbe der unteren Gesichtshälfte unterschiedlich. Besonderheit ist, dass die Stirn durch ihre farbliche Gestaltung einem Goldbarren ähnelt.

**Die schiefe Maske** (歪脸, wāi liǎn) ist in ihrer farblichen Gestaltung völlig unsymmetrisch. Es entsteht deshalb der Eindruck, dass die ganze Maske verzerrt und »schief« ist (vgl. Du, 2014, S. 107).

Bei der **Maske des Chou** (丑行脸, chǒu háng liǎn) gibt es nur ein weißes Symbol in der Mitte des Gesichts. Dieses Symbol kann je nach dem Charakter bzw. der Funktion der Rolle im Stück z.B. ein Tier sein, das entsprechende Assoziationen hervorruft.

Die Farben, die bei der Gestaltung der Masken zum Einsatz kommen, sind vielfältig. Jedoch hat der Einsatz der Farbe stets eine tiefere Bedeutung und bedarf daher genauerer Erläuterung. In jeder Maske gibt es eine Hauptfarbe (主色, zhǔ sè), eine Nebenfarbe (副色, fù sè), eine realistische Farbe (实色, shí sè), eine Strich-Farbe (介色, jìe sè) und eine Adjutant-Farbe (衬色, chèn sè; vgl. Tan, 2008, S. 24). Hauptfarbe (主色, zhǔ sè) ist vor allem die Farbe, die den Charakter der Rolle zum Ausdruck bringen soll. Deshalb nimmt diese Farbe grundsätzlich in der Maske auch den größten Raum ein, wie dies anhand der Maske von Guan yu (关羽，guān yǔ) verdeutlicht werden kann, die ganz in »rot« gehalten ist mit nur wenigen schwarzen Linien. Nebenfarbe (副色, fù sè) ist diejenige Farbe, die eher eine dekorative Funktion hat. Unter einer realistischen Farbe (实色, shí sè) versteht man eine farbliche Gestaltung, die reelle körperliche Gegebenheiten nachzeichnet, z.B. schwarze Augenbrauen. Als Strich-Farbe (介色, jìe sè) wird die Farbe bezeichnet, mit der Konturen gestaltet werden. Die Adjutant-Farbe (衬色, chèn sè) dient dem Ziel, die ganze farbliche Gestaltung der Maske abzurunden und den Gesamteindruck zu optimieren.

Es ist auch entscheidend, wie die Farben auf das Gesicht aufgetragen werden. Dies beeinflusst Effekt und Ausdruck der Farbe. Bei der Jing Ju sind hierzu fünf Grundtechniken zu nennen: Kneten (揉, róu), Beschmieren (抹, mǒ), Umreißen (勾, gōu), Anstreichen (涂, tú) und Brechen (破, pò; vgl. Tang, 2012, S. 40). Kneten bedeutet, dass mit der Handfläche gemalt wird. Beschmieren meint, dass die Farbe mit dem Finger schnell auf das Gesicht aufgetragen wird, wobei diese Bewegung auch wiederholt werden kann. Unter Umreißen versteht man, dass mit dem typischen chinesischen Pinsel auf dem Gesicht gemalt wird. Brechen bedeutet, dass auf die Grundfarbe weitere Punkte und Linien aufgetragen werden. Dadurch entsteht der Eindruck weiterer Ebenen und die Grundfarbe wird verändert, weshalb sich der Ausdruck »Brechen« eingebürgert hat.

Bestimmte Elemente der Maske der Jing Ju können, entweder direkt oder künstlerisch angedeutet, auch einen ganz realen Bezug Person oder zur erzählten Geschichte aufweisen. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen: Die Figur des Xiang Yu begeht im Alter von dreißig Jahren wegen eines Krieges Selbstmord. Innerhalb seiner Maske findet man, künstlerisch gezeichnet, ein chinesisches Schriftzeichen, das dies direkt zum Ausdruck bringt, nämlich »没寿« (méi shòu, kein langes Leben)«. Durch das Symbol der weißen »Mondsichel« auf dem schwarzen Gesicht des »Bao Gong« wird dieser als Richter erkannt, der immer die Wahrheit herausfindet. Darüber hinaus kann das Publikum dieses Symbol als »Licht im Dunkel der Politik« verstehen (vgl. Gong, 2003, S. 34).

## 3.4 Einzelne Objekte

Die hier ausgewählten und vorgestellten Objekte sollen für die Verwendung in einer kultursensiblen rhythmisch-musikalischen Erziehung interessant sein. Das bedeutet, dass sie eine besondere Verbindung zur chinesischen Tradition, insbesondere im Rahmen der Jing Ju und zu den Arbeitsmitteln der Rhythmik aufweisen müssen. Die aus der Vielzahl in der Jing Ju vorhandener Objekte ausgewählten Beispiele sollten deshalb sowohl der Welt des Theaters als auch dem traditionellen chinesischen Alltagsleben entstammen, aber jedenfalls als Besonderheiten der chinesischen Kultur einzuschätzen sein. Objekte, die eine allgemein bekannte nützliche Funktion im Alltag haben, können darüber hinaus in der Jing Ju eine besondere Bedeutung in Bezug auf ihren Symbolcharakter oder einen dekorativen Effekt bei der Darstellung der Geschichte bekommen.

### 3.4.1 Allgemeine Bedeutung in der chinesischen Kultur

Objekte, die aus der Alltagswelt stammen, können traditionelle chinesische Sitten und Gebräuche widrspiegeln. Deutlich wird dies am Beispiel der Stelzen (qiao, 跷). Sie stehen damit in Zusammenhang, dass Frauen in alter Zeit ihre Füße mit einem Tuch abgebunden haben, um dem seinerzeitigen Schönheitsideal kleiner Füße gerecht zu werden. Wenn die Stelzen getragen werden, entsteht eben dieser Eindruck einer Frau mit sehr kleinen Füßen (vgl. Huang, 1998, S, 83).

Auch Kopfbedeckungen sind wichtige Objekte aus dem traditionellen chinesischen Alltagsleben und spiegeln so Besonderheiten der chinesischen Kultur wider. So gibt es bereits in den »Analekten des Konfuzius« (论语, lún yǔ) den Ausspruch, dass »der Herr seine Kleidung und Mütze zurecht macht« (君子正其衣冠, jūn zǐ zhèng qí yī guān). Kopfbedeckungen kommen in genauso vielfältiger Weise vor wie Masken (vgl. Liu, 2008, S.118). Außer den allgemeinen Funktionen des Schützens des Kopfes und des Schmuckes diente die Kopfbedeckung traditionell auch dazu, eine Person identifizieren zu können, insbesondere in Bezug auf ihre gesellschaftliche Stellung oder ihren Beruf. Die Kopfbedeckung als Schmuck ist auch ein Ausdruck für ein jeweils geltendes Schönheitsideal. Die Kopfbedeckung kann dem Menschen schließlich auch maskenähnlich eine Tiergestalt verleihen (vgl. Yao, 2014, S. 8).

Bestimmte Symbole, die auf den Objekten angebracht sind, beziehen ihre besondere Bedeutung aus der traditionellen chinesischen Kultur. Das gilt beispielsweise für die so genannten »Acht Schätze« (八宝, bā bǎo; vgl. Abbildung 7). Solche Symbole werden in der chinesischen Kunst häufig verwendet. Die chinesische Bezeichnung »Acht Schätze« geht zurück auf den Begriff »Ashtamangala« der aus dem Sankrit stammt and etymologisch auch mit »Vollendung« und »Läuterung« im Zusammenhang steht. Die bildliche Darstellung bezieht sich auf die »Acht Glückssymbole«, wie sie aus dem Buddhismus bekannt sind (vgl. Zhu & Wang, 2007, S. 46 f.). Im Chinesischen wird deshalb teilweise auch die Übertragung »Acht Glückssymbole« (吉祥八宝, Jíxiáng bā bǎo) verwendet. Zu den Symbolen, die in der Jing Ju benutzt werden, gehören neben den »Acht Schätzen« auch die »Wolkenmasse« oder das »Schriftzeichen der Feldmaus« (stehend für ein langes Leben oder den König).

Abbildung 7: Die Ashtamangala (Zeichnung: Jingyin Zhao)

### 3.4.2 Bedeutung in der Jing Ju

Objekte besitzen in der Jing Ju einen besonderen, eigenen Aussagegehalt, der dann gerade für die Jing Ju als Kunstform besonders typisch ist. Durch ihre Benutzung wird dem kundigen Publikum ein Zusammenhang oder eine Handlung unmittelbar verständlich, ohne dass es weiterer Darstellungen bedürfte oder die Handlung noch ausgeführt werden müsste. Eine Gerte steht in diesem Sinne für eine Figur mit einem Pferd. Mit unterschiedlichen Bewegungen können dann noch mehr Aktionen mit dem Pferd dargestellt werden, es ist aber jedenfalls nicht notwendig, dass ein Pferd auf der Bühne erscheint. Mit den Worten von Wang (2011, S. 24) kann man prägnant formulieren: »Berg ohne Berg, Trinken ohne Wasser, Reiten ohne Pferd«. Die Funktion der Objekte mit besonderer Symbolwirkung in der Jing Ju kann also dergestalt zusammenfasst werden, dass sie Lebensobjekte, Verkehrsobjekte, Waffenobjekte oder Objekte zum Ausdruck von Umwelt und Atmosphäre sein können (vgl. Luo, 2011, S. 84).

### 3.4.3 Kopfbedeckung und Schuhwerk

An dieser Stelle werden Kopfbedeckung und Schuhwerk zusammen mit anderen Gegenständen der Kategorie »Objekte« zugeordnet und nicht der Kategorie »Kostüme«, wie sie oben (vgl. oben unter 3.3.3.1) im Zusammenhang mit dem künstlerischen Element »Farbe« dargestellt wurde. Zwar werden Kopfbe-

deckung und Schuhwerk bisweilen der Kleidung zugerechnet (vgl. Wang, 2011, S. 142). Jedoch spielt die Farbe bei Kopfbedeckungen und dem Schuhwerk eine untergeordnete Rolle. Außerdem überwiegt die dekorative Bedeutung. Die auf der Bühne getragenen Kopfbedeckungen und Schuhe stellen eine Kombination der zur Zeit der Dynastien der Tang (618 – 907), Song (960 – 1279), Yuan (1279 – 1368) und Ming (1368 – 1644) herrschenden Mode dar (Wu, Huang & Mei, 1984, S.110). Durch die Jing Ju werden also traditionelle chinesische Kopfbedeckungen und traditionelles chinesisches Schuhwerk nahezu unverändert überliefert.

#### 3.4.3.1 Kopfbedeckungen

Es gibt in der Jing Ju eine Vielzahl von Kopfbedeckungen. Bei der Auswahl von Objekten als Elemente der Jing Ju, die einen Bezug zu einer kultursensiblen rhythmisch-musikalischen haben können, muss aber notwendigerweise eine Beschränkung vorgenommen werden. Für jeden Typus der Kopfbedeckung kann nur eine Gestaltungsform näher dargestellt werden. Dabei soll es sich um eine solche Kopfbedeckung handeln, die besonders oft anzutreffen ist, also für die Jing Ju besonders repräsentativ und typisch ist. Außerdem soll die künstlerische Gestaltung berücksichtigt werden. Die nach diesen Kriterien ausgewählten Kopfbedeckungen sind Krone (guàn, 冠), Helm (kui, 盔), Hut (mào, 帽) und Tuch (jin, 巾).

Das **Tuch** (jin, 巾) ist die Kopfbedeckung in Alltagssituationen und deswegen als Element geeignet. Zu nennen sind das »gelbe Tuch«, das »Zha-Tuch«, das »Lotusblatt-Tuch«, das »Helden-Tuch« und das »Dichter-Tuch« (文生巾, wén sheng jīn). Das gelbe Tuch ist grundsätzlich die Kopfbedeckung des Kaisers. Es ist so gestaltet, dass es vorne niedrig und hinten hoch geschnitten ist. Es kombiniert die Farbe »gelb« mit »schwarz«. Auf die gelbe Fläche wird mit schwarzen Fäden das Hui-Muster (huí, 回字纹) aufgestickt und in den schwarzen Bereich ein Wolken-Muster aufgenäht. Das Zha-Tuch ist nur für den Helden der Geschichte bestimmt und kommt in verschiedenen Farben vor. Das Tuch ist mit einer Perle oder einem chinesischen Pompon verziert. Es wird auch zusammen mit einer Marke (面牌, miàn pái) getragen. Eine Marke ist ein Schmuckstück, das aus einer kleinen Marke, auf die ein chinesisches Symbol aufgemalt ist, und einem großen chinesischen Pompon besteht. Dies wird in der Mitte der Kopfbedeckung angebracht. Das Lotusblatt-Tuch sieht, wie das Wort nahelegt, wie ein Lotusblatt aus. Das Oberteil ist viereckig. Darauf werden die »Wolkenmasse« und die »Kalebasse der Ashtamangala« aufgestickt. Das Dichter-Tuch ist die Kopfbedeckung eines jungen Literaten. Es ist aus Atlas gefertigt, mit aufgestickten Blumen versehen und gebogen gestaltet. Links und rechts vom Oberteil zeigt es die Form eines Ruyi-Zepters. An der Hinterseite des Tuches hängen zwei Bänder, aber manchmal hängen auch Quasten herab. Das

Helden-Tuch sieht im Prinzip genauso aus wie das Dichter-Tuch, jedoch gibt es grundsätzlich keine Bänder.

Den **Hut** (mào, 帽) gibt es in verschiedenen Formen und ist ein Zeichen für die gesellschaftliche Position der Figur, die den Hut trägt. Diese besondere symbolische Funktion rechtfertigt die Auswahl des Huts als geeignetes Objekt. Besonders zu nennen sind der Beamten-Hut, der Krieger-Hut und der Strohhut. Beamten-Hüte gibt es in Form des Kaiser-Huts, des Fürsten-Huts, der Gaze-Kappe, daneben noch als Kanzler-Hut und Helden-Hut. Die Gaze-Kappe ist der Hut eines Beamten. Die Gaze-Kappe zeichnet sich dadurch aus, dass an jeder Seite flügelähnliche, waagerecht abstehende Zierstücke angebracht sind (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 112). Diese Zierstücke haben drei Formen, nämlich eckig, spitzförmig oder und kreisförmig. Damit wird jeweils auch der Charakter der Figur für den Zuschauer erkennbar gemacht: Eckig steht für Aufrichtigkeit; spitzförmig für Schlauheit und kreisförmig für einen indifferenten, angepassten Charakter (vgl. Wang, 2011, S. 167). Diese Hüte können mehrfarbig oder einfarbig und mit einem chinesischen Pompon geschmückt sein. Der Krieger-Hut wird zumeist von einem Ritter getragen. Der Krieger-Hut ist oben weiter als unten und seine sechs Seiten sind reich bestickt (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 112). Der Stroh-Hut ist schlicht und kreisförmig und sieht aus wie ein kleiner Schwimmreifen, denn der Strohhut soll durch diesen Reifen nur symbolisiert werden. In der Mitte des Hutes sind Schriftzeichen für »langes Leben (寿, shòu)« und »Fledermaus (蝠, fú)« aufgestickt, denn das Wort »Fledermaus (蝠, fú)« hat dieselbe Sprachmelodie wie das Wort »Glück (福, fú)«.

Die **Krone** (guàn, 冠) steht nur der Aristokratie zu, also zumeist dem Kaiser oder besonders hochgestellten Persönlichkeiten (vgl. Wang, 2011, S. 169). Die Krone ist stets besonders schön und kunstvoll gestaltet; allein deshalb ist sie als geeignetes Objekt in Betracht zu ziehen. Auf jeder Krone gibt es zumeist einen chinesischen Pompon, der mit Perlen und Quasten verziert ist, oft Symbole wie das Ruyi-Zepter oder das Ashtamangala (八宝, bā bǎo) aufgestickt. Von den verschiedenen Formen der Krone sind vor allem die »Neun-Drachen-Krone«, die »Himmelsstürmer-Krone« und die »Phönix-Krone« zu nennen. Kronen besitzen innen einen harten Reifen. Die »Neun-Drachen-Krone« wird ausschließlich vom Kaiser im Alltag genutzt. Auf der Krone sind neun Drachen aufgestickt, an der Seite hängen Quasten herab. In der Mitte gibt es einen chinesischen Pompon. Außerdem ist diese Krone mit vielen Perlen verziert. Die »Himmelstürmer Krone« ist die offizielle Kopfbedeckung des Kaisers. Auf dem Oberteil der Krone ist horizontal eine lange Tafel angebracht. Sie ist großartig verziert und geschmückt. Die »Phönix-Krone« ist die Kopfbedeckung für Frauen von gehobener gesellschaftlicher Stellung. In der chinesischen Kultur werden Drache und Phönix (凤, fèng) als glückbringende Symbole angesehen. Der Drache ist allerdings den Männern vorbehalten, der Phönix (凤, fèng) demgegenüber den Frauen. Die »Phönix Krone« besteht aus einem vollständig mit

Perlen und Jadestücken besetzten Gestell, von dessen beiden Seiten Quasten herabhängen. Weitere Quasten fallen auf die Stirn herab (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 111).

Abbildung 8 und Abbildung 9: Die Phönix-Krone und Qi Xing E Zi (Zeichnung: Jingyin Zhao)

Ein **Helm** (kui, 盔) wird grundsätzlich vom Helden der Geschichte benutzt. Das Innere des Helms besteht aus einem harten Reifen (vgl. Abbildung im Internet). Wegen seiner Besonderheit ist der Helm eines weiblichen Helden ausgewählt worden (vgl. Abbildung 9), nämlich »Qi Xing E Zi (七星额子)«. Dies schafft Schülerinnen Identifizierungsmöglichkeiten (mit ansonsten üblicherweise männlichen) Helden. Qi Xing E Zi (七星额子) ist der Helm für die Rolle einer kämpfenden Frau. Sein Name ist von der Gestaltung abgeleitet. Den Helm schmücken zwei Reihen chinesischer Pompons, bestehend aus jeweils sieben Pompons. An den beiden Seiten hängen zweifach Quasten ab. Diese sind mit einem Flaschenkürbis und einem chinesischen Knoten verziert. Auf dem Helm ist außerdem ein Ashtamangala (八宝, bā bǎo) aufgestickt.

### 3.4.3.2 Schuhwerk

In der Jing Ju wird chinesisches Schuhwerk aus verschiedenen Epochen und Gegenden getragen (vgl. Liu, 2008, S. 135). Unter Schuhwerk sind Schuhe und Stiefel zu verstehen (vgl. Wu, 1995, S. 247). Wang (2011, S. 171) sagt, dass das Schuhwerk aus Schuhen, Stiefeln und dem »Lǚ« (lǚ, 履) besteht. Lǚ (履) ist eine alte Bezeichnung für Schuhe im chinesischen Kulturraum.

Für das in der Jing Ju verwendete Schuhwerk kann eine Unterteilung in »Hohe-Sohlen-Schuhe« (vgl. Abbildung im Internet), Bunte-Schuhe, Mandchu-Schuhe

und Stelzen-Schuhe (qiao, 跷) vorgenommen werden, wobei die unterschiedliche Form der Schuhe Grund für die jeweilige Bezeichnung ist. Die Sohlen der »Hohe-Sohlen-Schuhe« sind sechs bis zwölf Zentimeter stark (vgl. Wang, 2011, S. 171). Bunte-Schuhe zeichnen sich durch die Verwendung mehrfarbiger Seide und Atlas aus und es sind auch Blumen aufgestickt. Mandchu-Schuhe (vgl. Abbildung 10) sind die traditionellen Schuhe der Mandchu-Volksgruppe. In der Mitte von deren Sohlen gibt es einen hohen Absatz. Stelzen-Schuhe (跷, qiao) sind aus Holz hergestellt. Sie sehen aus wie kleine Damenschuhe mit hohem Absatz. Die Größe beträgt nur zehn Zentimeter, um die alten Gewohnheiten bei Frauen bzw. die traditionellen Wunschvorstellungen der Männer von kleinen Füßen zu zeigen. Es gab für Stelzen-Schuhe auch passende Fortbewegungstechniken, die zu dieser Schuhform zwingend dazugehörten. Stelzen-Schuhe (跷, qiao) waren in der Volksrepublik China zunächst verboten, ihre Verwendung ist in den 1980er Jahren als künstlerische Bewegungsform jedoch wiederbelebt worden (vgl. Huang, 1988, S. 83).

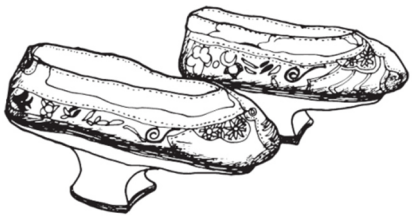


Abbildung 10 Mandchu-Schuhe (Zeichnung: Jingyin Zhao)

### 3.4.4 »Lange Objekte«

Die Bezeichnung »Lange Objekte« ist von der äußeren Gestalt der Objekte abgeleitet. Zu den »Langen Objekten« zählen vor allem Waffen. Ein Kampf mit Waffen wird in der Jing Ju lediglich tänzerisch und aufgrund seiner ästhetischen Wirkung dargestellt. Alle getragenen Waffen dienen nur als künstlerische Symbole und nicht dazu, andere zu verletzen. Wichtig für den hier interessierenden Zusammenhang sind die traditionelle Form und die Verzierungen bei diesen Objekten. Für die Darstellung von Elementen für eine rhythmisch-musikalische Erziehung findet eine Beschränkung auf solche »Langen Objekte« statt, die nicht mit der Ausübung von Gewalt in Verbindung gebracht werden.

- Der Jade-Stock (玉棍, yù gùn) besteht aus Holz und ist golden lackiert (vgl. Abbildung im Internet). Auf beiden Seiten gibt es ein Drache-

Symbol (vgl. Wu, 1995, S. 284). Der Jade-Stock wird in der Jing Ju von der Ehrenkompanie des Kaisers getragen.

- Das Ruder (船桨, chuán jiǎng) wird aus Holz hergestellt und ist etwa ein Meter lang (vgl. Abbildung im Internet). Es ist je nach Geschlecht der Person, die es benutzt, unterschiedlich gestaltet. So sind auf dem Ruder für Frauen auf der Ruderschaufel Lotusblumen und Wassermotive aufgemalt. Es wird bisweilen auch mit Seiden- und Atlastüchern geschmückt. Das Ruder für Männer besitzt demgegenüber eine einfache Form ohne Verzierungen.

### 3.4.5 »Kurze Objekte«

Als »Kurze Objekte«, also kleinere Objekte, werden an dieser Stelle nur die Gerte, der Wedel und der Regenschirm vorgestellt. Normalerweise gehören zur Kategorie der »Kurzen Objekte« noch zahlreiche kleinere Waffen, die für die hier zu treffende Auswahl nicht als geeignet angesehen werden.

- Die Gerte wird in der Hand gehalten. Sie wird in der Regel von den Beamten, die dem kaiserlichen Hof dienen, oder von taoistischen Mönchen mitgeführt. Die Gerte ist aus Holz gefertigt und es gibt sie in zwei verschiedenen Formen. Eine besitzt drei, die andere fünf Quasten (vgl. Abbildung im Internet). Die Gerte mit drei Quasten am Stab wird vom alten Mann (老生, lǎo sheng) und von der Rolle des »Jing« (Das Bemalte Gesicht, 净, jìng) benutzt. Die Gerte, an der fünf Quasten vom Stab herabhängen, wird von den kämpfenden Figuren eingesetzt (vgl. Wang, 2011, S. 188). Die Quasten sind stets verschiedenfarbig.

- Der Wedel besteht aus Pferdehaar und war in der chinesischen Kulturgeschichte ein Symbol für vornehme Bildung und ein Attribut hochgestellter Persönlichkeiten (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 114).

- Der Regenschirm ist aus Holz und Ölpapier gefertigt. Auf dem Paper sind oft Blumen-, Wasser- oder Bergmotive in traditioneller chinesischer Maltechnik aufgebracht. Beim Einsatz des Regenschirms während des Stückes wird der Regen durch geeignete Instrumente des Schlagwerks dargestellt.

### 3.4.6 Fahnen

In der Jing Ju kommen oft Fahnen vor; sie haben dabei unterschiedliche Bedeutungen. Zum einen sind sie ein Medium zur Weitergabe von Informationen. Erscheint also eine bestimmte Fahne, ist dem kundigen Publikum klar, welche Bedeutung sie in Bezug auf den Handlungsablauf hat. Solche Fahnen können symbolisierend auf eine Kutsche, Wasser, Wind, Wolken oder Feuer hinweisen. Zum anderen kann die Fahne zum Ausdruck bringen, dass ein Befehl verkündet wird (vgl. Abbildung im Internet). Wegen dieser Funktion, die Raum bietet für eigene kreative Gestaltungen, erscheint die Auswahl von Fahnen als geeigneten Objekten sinnvoll.

Als besonders interessante Formen der Fahne sind an dieser Stelle die folgenden Varianten zu nennen: Zunächst die Fahne der Rüstung (靠, kào). Eine solche »Fahne der Rüstung« besteht aus vier dreieckigen Fahnen, die zur Farbe des Rüstungs-Kostüms passen (vgl. Abbildung 6). Sie werden auf dem Rücken des Rüstungs-Kostüms der Darsteller getragen, um eine große Anzahl von Fußsoldaten zu symbolisieren. »Die Fahne des Befehls« ist demgegenüber eine viereckige Fahne mit weißer Grundfarbe. In ihrer Mitte ist das chinesische Schriftzeichen für »Befehl« geschrieben. Der Rand ist in roter Farbe gehalten. Die »Wolken- Fahne« (vgl. Abbildung 11) ist eine große viereckige Fahne, die mit einem langen Stock mit zwei Händen gehalten wird. Durch sie werden hauptsächlich Wolken und fliegende Bewegungen symbolisiert. Sie ist in vier Farben gehalten. Die »Fahne der Kutsche« ist eine gelbe Fahne. Auf der Fahne ist ein Rad aufgestickt (vgl. Abbildung 11), dass die Kutsche symbolisiert. Die »Fahne des Wassers« ist eine weiße, viereckige Fahne. Auf ihr sind Wellen gemalt, um Wasser, See und Meer zu assoziieren.

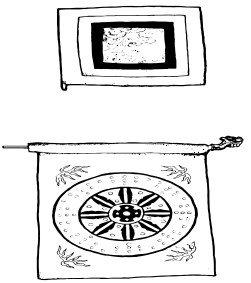


Abbildung 11: Wolken-Fahne und Fahne der Kutsche (Zeichnung: Yaxin Wang)

### 3.4.7 Diverses

An dieser Stelle sind noch einige interessante, kleinere, aber für die Kunstform der Jing Ju besonders repräsentative Objekte zu nennen. Sie haben die Funktion, Hinweise in Bezug auf den Ablauf der Geschichte zu geben oder sie verstärken den Charakter einer Figur. Es werden unter Berücksichtigung von Größe und Funktion des Objektes drei für die chinesische Kultur typische Gruppen von solchen Objekten vorgestellt, nämlich Objekte des Dichters, bewegte Objekte und kleine Schmuckstücke.

#### 3.4.7.1 Objekte des Dichters

Die so genannten »vier Schätze des Gelehrtenzimmers« im traditionellen China bestehen aus dem chinesischen Schreibpinsel, der Tusche, dem weißen Papier und dem Reibstein. Tusche ist hier keine Flüssigkeit, sondern ein fester Stoff, der mit Wasser im Reibstein zu dem Material vermischt wird, das auf den Schreibpinsel aufgetragen wird. Dies sind die traditionellen Arbeitsutensilien eines gelehrten Dichters.

Auch der Fächer ist in der traditionellen chinesischen Kultur ein besonderes Objekt des Dichters. Es handelt sich dabei um einen aufklappbaren Fächer (vgl. Abbildung im Internet). Er besteht aus Holz und weißem Papier. Auf dem Papier sind gedichtete Verse oder Blumen- und Vogelmotive gemalt.

#### 3.4.7.2 Bewegte Objekte

Es gibt Objekte, die aufgrund von Bewegungen bestimmte Effekte hervorrufen. Bewegte Objekte bringen Schönheit oder Eleganz zum Ausdruck, wie dies beispielhaft beim »Wasserärmel« (水袖, shuǐ xiu) und bei »Lingzi« (翎子) der Fall ist. Aber auch Emotionen der sich bewegenden Figur werden durch diese Objekte verdeutlicht. Sie dienen der Verstärkung und Variation der Bewegungen. Es ist besonders lohnend, sich mit diesen Objekten im Rahmen einer kultursensiblen Rhythmik für China zu beschäftigen, weil sie vielfältige Möglichkeiten des bewegungsmäßigen und kreativen Einsatzes bieten.

- Der so genannte »Wasserärmel« (水袖, shǔi xiu) ist ein weißer Ärmel, der außen an der Kleidung angebracht ist. Er reicht fast bis zum Boden. Um den Wasserärmel zu benutzen, hängt er entweder nach unten herab oder er wird um den Unterarm gefaltet getragen. Mit der Bewegung der Wasserärmel korrespondiert die Dramatik der Geschichte. Vor dem Singen oder Sprechen wird der Wasserärmel von den Schauspielern durch eine Handbewegung in Ordnung gebracht. Es gibt wunderschön gestaltete Bewegungen der Wasserärmel, die später im Zusammenhang mit »Bewegungen« noch näher beschrieben werden (vgl. unter 3.5.4.3.2).

- Lingzi (翎子) ist ein Schmuck, der zur Kopfbedeckung gehört und aus zwei Schwanzfedern des Fasans besteht, die beide gleich lang sein sollen (traditionell 1,38 Meter; vgl. Liu, 1993, S. 43). Ein entsprechendes Objekt wird in der Jing Ju nur von dem Helden, dem General und einigen anderen jungen Figuren getragen. Lingzi (翎子) wurde durch einen namentlich nicht mehr zu benennenden Kaiser bekannt, der diesen Schmuck auswählte, weil dem Fasan nachgesagt wird, dass er einen kämpferischen Charakter besitzt und keine Angst vor dem Tode hat (vgl. Ye, 2012, S. 31). Lingzi (翎子) kommt im Übrigen auch in verschiedenen Lokal-Opern vor (vgl. Liu, 1993, S. 41). Bewegen sich die Darsteller, dann schwingen die langen Fasanenfedern sehr eindrucksvoll mit, was ein beeindruckender Effekt ist (vgl. Abbildung 5).

- Der Jadegürtel ist ein sehr wichtiges Accessoire der Darsteller. Das eigentliche Gürtelband besteht aus steifem Material und ist mit Jadestücken besetzt (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 108). Er ist größer als der Umfang des Körpers und wird deshalb mit zwei Händen gehalten (vgl. Abbildung im Internet).

#### 3.4.7.3 Kleine Schmuckstücke

Unter kleinen Schmuckstücken versteht man verschiedene, allein dem Schmuck dienende Objekte, die von Frauenrollen verwendet werden, sowie daneben noch Bärte und Perücken. Die Beschäftigung mit traditionellem heute noch tragbarem chinesischem Schmuck schafft Identifizierungsmöglichkeiten mit der eigenen Kultur, hier insbesondere wiederum für Schülerinnen, weshalb auf diese kleinen Schmuckstücke näher eingegangen werden soll.

Bei den kleinen Schmuckstücken für Frauen gibt es eine ganze Vielzahl von Gestaltungsformen, die traditionell die Schönheit von chinesischen Frauen unterstreichen (vgl. Abbildung im Internet). Man kann unterscheiden zwischen hartem Schmuck und weichem Schmuck, je nach dem verwendeten Material. Zum harten Schmuck gehören Federn (点翠, diǎn cuì), Glas (水钻, shuǐ zuàn) und Silber (银锭, yín dìn; vgl. Yu, 2015, S. 32). Federn werden heute oft durch Seidenstoff ersetzt, weil die Federn von bestimmten exotischen Vögeln nicht mehr erhältlich sind bzw. nicht mehr benutzt werden sollen. Getragen werden die Federn in Bezug auf die Figuren des Jing Ju von den Frauen des kaiserlichen Hofes (vgl. Wang, 2011, S. 98). Silber ist oft versilbertes Kupfer (vgl. Abbildungen im Internet). Es gehört bei der Jing Ju zu Rollen, die Frauen aus unteren sozialen Schichten darstellen, die üblicherweise nur einfachen Schmuck tragen. Anstelle von Glas wird heute auch transparenter Kunststoff verwendet. Schmuckstücke aus Glas werden in der Jing Ju von jungen Frauen getragen. Das Material für weichen Schmuck sind Blumen und andere natürliche Stoffe.

## 3.5 Bewegungen

Zentral ist die Betrachtung der Bewegungselemente der Jing Ju.

### 3.5.1 Allgemeine Bedeutung für die chinesische Kultur

Bewegungen sind nach traditionellem chinesischem Verständnis das natürlichste Ausdrucksmittel der Menschen. In dem Buch der Lieder (shi jing, 诗经) heißt es: Wenn die Sprache ein Gefühl nicht ausdrücken kann, dann seufzt man; wenn Seufzen das Gefühl nicht ausdrücken kann, dann singt man. Wenn Singen das Gefühl nicht ausdrücken kann, dann bewegt man sich ganz unwillkürlich (shi jing. mao shi xu诗经.毛诗序). Kulturbedingt veranlasste Bewegungen von Menschen sind in unterschiedlichen Zusammenhängen entstanden, beispielsweise innerhalb von bestimmten Ritualen oder aber als Ausdruck bestimmter Gefühle. Zu nennen sind Opfertänze aus frühester Zeit aber auch Volkstänze aus verschiedenen Provinzen Chinas, bei denen die regionale Kultur das Bewegungsvokabular beeinflusst hat. (Ausdrucks-)Bewegungen sind künstlerisch-ästhetisch initiierte Formen in Tanz, Singspiel und Theater. Insbesondere der Tanz, als künstlerischer Ausdruck verstanden, spiegelt die Besonderheit und die Farbigkeit der chinesischen Kultur. Beispielhaft sei eine typische Tanzbewegung aus Tibet genannt, die man »Brust nach unten und bücken« nennt, was eine kulturell geprägte Ausdrucksform darstellt, die auf gesellschaftliche oder religiöse Unterwürfigkeit hinweisen kann. Auch wenn China ein besonders vielschichtiger Kulturkreis mit vielfältigem Bewegungsvokabular ist, lässt sich jedoch auch feststellen, dass es Bewegungen gibt, die in ganz China geschätzt werden. Genannt sei an dieser Stelle die Bewegung, der der Name gegeben wurde »Sitzen wie eine chinesische Glocke, Stehen wie eine Kiefer, Liegen wie ein Berg« (vgl. Zhang, 2009, S. 102).

### 3.5.2 Bedeutung in der Jing Ju

Die grundlegenden Fertigkeiten der Darsteller in der Jing Ju sind Singen, Sprechen, »Darstellen« (zuò, 做) und Kampfkunst. Davon beziehen sich zwei Fertigkeiten auf den Bewegungsapparat des Körpers. Kampfkunst erfordert selbstverständlich kraftvolle Bewegungen von Armen, Beinen und des ganzen Körpers. »Darstellen« (zuò, 做) betrifft Bewegungen der Hände, der Augen, Schrittbewegungen oder Bewegungen des ganzen Körpers (vgl. Wang, 2011, S. 218). Bewegungen haben mehrere Bedeutungen: Zum einen begleiten und unterstreichen sie den Gesang. Zum anderen wecken und beeinflussen die unterschiedlichen Bewegungen der Darsteller das Vorstellungsvermögen des Publikums in Bezug auf den Handlungsablauf. Dabei gibt es einerseits ganz realistische Bewegungen: Beispielweise kann die Figur der »Sun Yujiao« in dem Stück »Hol´ das Jadearmband« (shí yù zhúo, 拾玉镯) mit deutlichen Bewegungen den Vorgang des Nähens assoziieren, ohne dass irgendwelche Nähsachen als

Requisiten vorhanden sein müssten. Oder: Auf der Bühne gibt es keine Hühner, trotzdem können die (ausstreuenden) Bewegungen des Fütterns eine entsprechende Vorstellung hervorrufen. Andererseits können Bewegungen aber auch innere Gefühle der Rolle widerspiegeln. Die Figur der »Sun Yujiao« benutzt beispielsweise kleine Schritte, um aufreizend oder verschämt zu wirken. Die Gemahlin »Yu« aus dem Stück *Abschied von meiner Gemahlin* (霸王别姬, bà wáng bié ji) tanzt, während sie singt, mit bestimmten Bewegungen vor dem Eroberer »Xiang Yu«.

Die Bewegungen der Jing Ju unterliegen der Stilisierung. Die Stilisierung bietet aber auch einen Rahmen, innerhalb dessen improvisiert werden kann. Die Bedeutung der Bewegung in Jing Ju lässt sich also so zusammenfassen, dass es um eine besondere Vertiefung des Gesungenen, um den Ausdruck der inneren Gefühle oder eine bestimme Assoziation in Bezug auf den Handlungsablauf geht. Bewegungen helfen also insgesamt, Handlung und Stimmungen besser zu verstehen.

Bewegungen in der Jing Ju sind vielfältig und haben eine besondere Bedeutung, sie sind bisher aber selten Gegenstand einer ausführlichen Betrachtung geworden. Der Grund dafür ist sicher auch in der Schwierigkeit der Versprachlichung zu suchen. Für Bewegungen und Gesten im westlichen Theater existiert eine wissenschaftliche Arbeit von Barnett (1987), der sich ausführlich mit den von Darstellern im 18. Jahrhundert praktizierten Gesten befasst. Im Zusammenhang mit den Bewegungen der Jing Ju ist die Arbeit von Zung (1964, S. 77 ff.) zu erwähnen, die sich mit Bewegungen im chinesischen Musiktheater befasst. Im Folgenden soll hier der Versuch unternommen werden, Bewegungen der Jing Ju ausführlich versprachlicht, teilweise aber auch in bildlicher Darstellung vorzustellen.

### 3.5.3 Auswahlkriterien

Die Vorauswahl von Bewegungselementen der Jing Ju erfolgt nach dem Kriterium, dass die Bewegungen zum einen relativ einfach ausgeführt werden können, zum anderen aber typisch und repräsentativ für die chinesische Kultur sein sollen. Außerdem sollen die ausgewählten Bewegungen, entsprechend den Zielen einer rhythmisch-musikalischen Erziehung dazu dienen können, besondere feinmotorische Kompetenzen zu erwerben. Bewegungsabläufe dürfen darüber hinaus bei ihrer Realisierung nicht gefährlich sein. Die »Teppich-Technik« （毯子功, tǎn zi gong) als eine Form der Kampfkunst ist beispielweise für die hier angestrebten Zwecke nicht geeignet. Diese Technik hat ihren Namen bereits daher, dass Bewegungen auf einem Teppich geübt werden, weil die Verletzungsgefahr groß ist. Elemente der Kampfkunst, auch wenn sie bisweilen mit Kindern im Rahmen der Sportpädagogik Verwendung finden, sollen deshalb hier ausgeklammert bleiben.

Die Auswahl orientiert sich, auch wenn es nicht das Ziel einer kultursensiblen Rhythmik ist, Jing Ju-Darsteller auszubilden, an den »fünf Gesetzen« (五法, wǔ fǎ), die die Kernkompetenzen der Darsteller im Zusammenhang mit Bewegung beschreiben. Zu diesen gehören traditionell Hand-, Körper-, und Schrittbewegungen sowie Bewegungen der Augen. Als fünftes »Gesetz« wird nach chinesischem Verständnis die Reglung selbst verstanden. So gehören die Handgesten zum Bewegungsvokabular von verschiedenen Rollen, sowohl in Form von stilisierten als auch improvisatorischen Handgesten. Unter (Körper-)Bewegungen, die im Chinesischen 身段 (shen duàn) genannt werden, werden eine Vielzahl von zumeist stilisierten Bewegungen (bisweilen auch »Gesten«) sowohl am Platz als auch im Raum verstanden. Schrittbewegungen können einerseits ganz realistisch als unterschiedliche Formen der Fortbewegung bzw. des Gehens verstanden werden (vgl. Wang, 2011, S. 224). Schritte (步, bù) müssen im hier interessierenden Zusammenhang aber besondere Beachtung finden, weil sie andererseits in der Jing Ju in einem bestimmten Sinne mit Musik und Rolle in Einklang stehen müssen (vgl. An & An, 2008, S. 61). Gerade diese beiden letztgenannten Aspekte sind bei der Auswahl von typischen Bewegungen wesentlich: Es sind Bewegungen der Jing Ju zu identifizieren, die dem (traditionellen) Alltagsleben der (alten) Chinesen entstammen und deshalb eine gewisse kulturelle Bedeutung haben, dann jedoch auch durch kunstvolle, teilweise übertreibende Veränderungen der Alltagsbewegung zu künstlerischen Darstellungen auf der Bühne wurden.

Das ausgewählte Bewegungsvokabular soll außerdem den Ansprüchen einer rhythmisch-musikalischen Erziehung insoweit gerecht werden, als es Möglichkeiten bietet, sowohl die Bewegungsfähigkeit als auch die Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf den eigenen Körper zu verbessern und gleichzeitig die Ausdrucksfähigkeit des Körpers zu erkennen. Geeignet sind dabei insbesondere Bewegungen, die zu Improvisationen herausfordern. Bei stilisierten Bewegungen wie »Qi Ba« und »Zou Bian« (vgl. unter 3.5.4.2) existiert insoweit ein Bewegungsrahmen, innerhalb dessen verschiedene Grundbewegungen improvisatorisch neu erlebt werden können. Spezielle Bewegungstechniken (特技功, tè jì gōng) passen außerdem zu bestimmten Objekten, zum Beispiel die Technik der »Wasserärmel« (水袖功, shuǐ xiù gōng) und die Technik des »Barts« (髯口功, rán kǒu gōng). Durch den Einsatz von Objekten wird also der Gestaltungsrahmen von Bewegungen nochmals erweitert und weiterer Raum für Bewegungsimprovisation geschaffen. Die Objekte dienen gleichzeitig ihrerseits der Wahrnehmungsförderung und der Wahrnehmungsdifferenzierung.

### 3.5.4 Ausgewählte Bewegungsformen

Im Folgenden sollen die (vor-)ausgewählten Bewegungsformen, nämlich Gesten der Hand, Schrittbewegungen und (Ganz-)Körperbewegungen, sprachlich dargestellt werden.

#### 3.5.4.1 Bewegungen der Hand (手, shǒu)

Die Handbewegungen unterscheiden sich bei den jeweiligen Rollen der Jing Ju. Die Handgesten der Dan (旦, Frau) sind besonders vielfältig. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Handgesten von Mei Lan Fang (梅兰芳) zu nennen, die geeignet sind, die besonderen Reize chinesischer Frauen zum Ausdruck zu bringen. Über ein halbes Jahrhundert war Jing Ju eng verbunden mit dem Namen Mei Lan Fang (1894 – 1961), einem berühmten (männlichen) Darsteller weiblicher Rollen und einem großen Vertreter dieser Kunst (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S19). Mei Lan Fang gestaltete 35 verschiedene Handgesten für die Frauenrolle der Dan (vgl. Li & Liu, 1985, S. 18). Jeder Handgeste wurde von Mei Lan Fang ein fantasievoller Name gegeben.

Zunächst gibt es bei jeder Handgeste eine Grundhaltung, nämlich die »Orchideen-Fingergeste« (lán huā zhi, 兰花指). Dabei werden der Mittelfinger auf den Daumen gestützt und der Zeigefinger und sowie der kleine Finger ausgestreckt (vgl. Xie, 2015, S. 22). Diese Fingergeste ähnelt einer Orchidee. Die 35 Handgesten von Mei Lan Fang basieren auf dieser Grundhaltung. Je nach ihrer Funktion können diese Handgesten Mei Lan Fangs in drei Kategorien eingeteilt werden, nämlich »Zeigen« (指手势, zhǐ shǒu shì; vhl. Abbildung 12), »Halten« (持物式, chí wù shì; vgl. Abbildung 13) und »Handfläche« (掌手式, zhǎng shǒu shì; vgl. Li & Liu, 1985, S. 18). Bei letzterer wird im Wesentlichen die Handfläche gezeigt und die Finger verbleiben in einer natürlichen Haltung bzw. Position. Bewegungen des »Haltens« dienen tatsächlich dazu, bestimmte Gegenstände auf verschiedene Art und Weise festzuhalten. Bei Bewegungen des »Zeigens« wird auf eine Person oder eine Sache hingewiesen.

Die Handgesten haben interessante Namen wie beispielsweise »Die Staubgefäße der Blume schützen« (hù ruǐ, 护蕊), »Die Staubgefäße öffnen sich« (tù ruǐ, 吐蕊), »Spiegelbild« (dào yǐng, 倒影) oder »Winterfest« (nài hán, 耐寒). Genaue Abbildungen aller Handgesten sind im Anhang zusammengestellt.

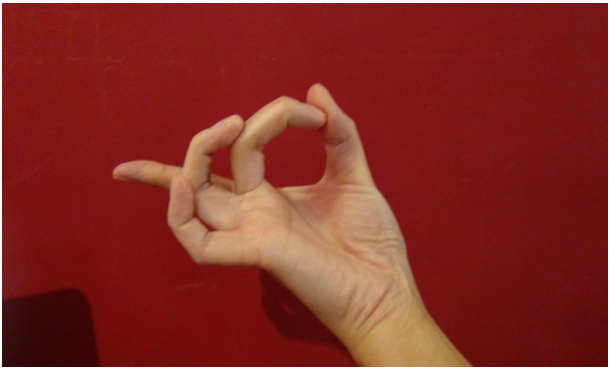


Abbildung 12: Zeigen (指手势, zhǐ shǒu shì) Abbildung 13: Halten (持物式, chí wù shì)

Die Handgesten der anderen Rollenfächer sind nicht so vielfaltig wie die der Dan. Allerdings gibt es einige sehr charaktervolle Handgesten des Jing und des Sheng. Die Handbewegungen des Jing (净, jìng) sind klar und schnörkellos. Die Muskeln der Hand reagieren sehr schnell. Die Bewegungen sind im Wesentlichen eher grob.

Bei der Rolle des kämpfenden Shengs (武生, wǔ shēng) kennt man eine Handgeste, bei der alle Finger der Hand immer dicht aneinandergehalten werden. Dies ist ein Ausdruck von Kraft, die sich in der Hand widerspiegelt. Bei der Rolle des Shengs mit der Maske (花脸, hua liǎn) wird bisweilen die Handgeste eingesetzt, bei der die Finger ganz natürlich voneinander entfernt gehalten werden. Beim alten Mann (老生, lǎo shēng) sind die Finger oft etwas gebogen und werden nicht dicht aneinandergehalten. Das ist Ausdruck der Gebrechlichkeit. Beim jungen Mann (小生, xiǎo shēng) gibt es oft folgende Handgeste: Die Finger liegen dicht beieinander und sind ausgestreckt; der Daumen drückt auf die

Handinnenfläche. Dies drückt jugendliche Kraft und Direktheit aus. Bei der Rolle des Shengs findet man noch eine weitere Handbewegung: Daumen und Zeigefinger sind ausgestreckt; Mittelfinger, Ringfinger und kleiner Finger sind leicht gekrümmt; die Hände bewegen sich auf der Höhe der Hüfte. Diese Handbewegung wird benutzt, um zu zeigen, dass ein Jadegürtel getragen wird, was eine besondere, gehobene gesellschaftliche Position symbolisiert.

Eine weitere interessante Handbewegung kommt bei verschiedenen Rollen zum Einsatz, nämlich das »Zittern« (颤, chàn). Das bedeutet, dass beide Hände sich leicht zur Musik zitternd in der Sagittalebene oder in der Transversalebene bewegen, und zwar mit dem Zeigefinger als (ruhender) Mittelachse. Damit wird Bestürzung oder Nervosität zum Ausdruck gebracht. Diese Bewegung kann außerdem für Erregung, Schrecken und erschütterte Traurigkeit stehen.

#### 3.5.4.2 Schritte (步, bù)

Schritte (步, bù) sind die wichtigste Form der Bewegung der Figuren der Jing Ju im Raum. Die vorkommenden Schrittbewegungen sind äußerst vielfältig und ausdrucksstark. Schrittbewegungen haben entweder in Alleinstellung oder zusammen mit den unten unter 3.5.4.3 gesondert behandelten Körperbewegungen (身段, shen duàn) Bedeutung. Schrittbewegungen werden in der Jing Ju von Musik begleitet und vom Schlagwerk-Ensemble rhythmisch und musikalisch unterstrichen.

Die verschiedenen Rollenfächer führen die Schrittbewegungen entsprechend ihrem Charakter auf unterschiedliche Art und Weise aus. Die Schritte des Shengs sind dadurch gekennzeichnet, dass er Beine und Füße deutlicher anhebt. Die Rolle des Dan setzt demgegenüber die Ferse zuerst auf und vollzieht dann sehr kleine (Tippel-)Schritte. Die »Blumen-Dan« bewegt sich leicht und gleitend. Die Schrittbewegungen der lebensälteren Figuren sind demgegenüber langsam und schwerfällig.

Man kann die Schrittbewegungen aber nicht nur nach ihrer Zuordnung zu einer bestimmten Rolle einteilen, sondern auch nach ihrem charakteristischen Bewegungsmuster. Folgende Schrittmuster der Jing Ju können als besonders typisch genannt werden:

- »Gleitend-Laufen« (圆场步, yuán chǎng bù): Hier ist die Laufbewegung gleitend gestaltet. Die auf der Bühne zurückgelegte Strecke ist unterschiedlich lang.
- »Wie auf Wolken-Laufen« (云步, yún bù): Hier beginnt die Schrittbewegung dadurch, dass der ganze Fuß aufgesetzt wird. Fuß und Bein bewegen sich dann horizontal. Es gibt zwei Fußbewegungsformen. Die eine vollzieht weit ausladende Bewegungen wie bei dem Schrift-

zeichen »八«, die andere ähnelt dem Schriftzeichen 一. Eine solche Schrittbewegung drückt beispielsweise die langsame Bewegung eines Schiffes aus oder aber gedankenloses Umherlaufen.

- »Kleine Schritte« (碎步, suì bù): Hier wird nur auf den Fußspitzen gelaufen. Beide Füße bleiben stets nahe beieinander. Die Bewegung kann nach vorne, hinten, links oder rechts ausgerichtet sein. Diese Bewegung drückt in der Jing Ju Unschlüssigkeit oder Erregung aus. Die Schrittbewegungen sind klein und schnell.

- »Horizontal laufen« (蹉步, cuō bù): Die Knie sind hierbei etwas gekrümmt. Der Abstand zwischen beiden Füßen ist groß und kann bis zu einem Meter betragen. Es gibt eine schnelle Bewegung zur Seite. Wenn man sich nach links bewegt, wird der linke Fuß zuerst gesetzt. Bei dieser Schrittfolge sollte der Oberkörper sich nicht hin und her bewegen, sondern stabil bleiben.

- »Shi Bu« （试步, shì bù): Ein Fuß wird zuerst aufgesetzt und zeichnet mit den Fußspitzen einen Bogen. Dann wird auch die Ferse aufgesetzt und es gibt eine Gewichtsverlagerung.

- Dao Bu (倒步, dǎo bù): Der linke Fuß bewegt sich nach hinten zur linken Seite des rechten Fußes. Der rechte Fuß bewegt sich nach hinten zur rechten Seite des linken Fußes. Der Körper bleibt locker.

- »Mo Bu« (磨步, mó bù): Der Oberkörper ist aufrecht. Beide Füße bleiben zusammen. Dann trennen sich die Fersen voneinander, aber die Fußspitzen bleiben nahe beieinanderstehen. Schließlich trennen sich auch die beiden Fußspitzen voneinander, so dass die die Füße wieder in gleichem Abstand zueinanderstehen und beide Fersen zusammenstehen. Auf diese Art und Weise bewegt sich die Figur nach rechts oder links. Diese Schrittfolge simuliert eine Bootsfahrt und wird dazu zumeist von der Rolle der Dan eingesetzt (vgl. Wu, 1995, S 343).

- »Qi Ba-Schritte« (起霸步伐, qǐ bà bù fá): Das linke Bein wird angehoben; dabei wird der Unterschenkel in einem Winkel von 90 Grad nach unten gesenkt. Auch der linke Fuß wird nach unten gestreckt. Das Bein wird dann ausgestreckt, wird aber schnell wieder in die angewinkelte Position zurückgezogen und die Ferse wird in eine Position von 7 Uhr ausgerichtet. Das linke Beine bewegt sich dann langsam wieder nach oben wird und nach links ausgestreckt. Danach wird die linke Ferse schnell auf den Boden aufgesetzt und wieder nach oben rechts ausgestreckt. Dann wird ein Schritt mit dem linken Bein nach vorne ausgeführt. Im Anschluss wird der gesamte Ablauf mit dem rechten Bein wiederholt.

### 3.5.4.3 (Körper-)Bewegungen (身段, shen duàn)

Die (Körper-)Bewegungen stehen im Zusammenhang mit »Darstellen« (做, zuò)« und »Kämpfen« (打, dǎ)«. Für den hier interessierenden Zusammenhang werden wiederum nur Körperbewegungen ausgewählt, die nicht gefährlich, dafür aber in besonderem Maße von kultureller Relevanz sind. Daher kommen Kampfbewegungen hier zunächst nicht in Betracht. Ein weiteres Auswahlkriterium war der Zusammenhang der Bewegung mit einem chinesischen Schriftzeichen, da insoweit Raum für multimediale Übungen und Improvisationen besteht.

Die ausgewählten Bewegungen sind Grundbewegungen (基本动作, jī běn dòng zuò), spezielle Techniken (特技功, tè jì gong) und einige stilisierte Bewegungen. Typische Grundbewegungen sind »Die Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu), »Ins Meer eintauchen« (探海, tàn hǎi) und »Wie ein Berg stehen« (山膀, shān bàng). Weitere Grundbewegungen wie »Drehen« (旋子, xuán zi) und »Kleiner Sprung« (小蹦子, xiǎo beng zi) sind technisch relativ schwierig auszuführende Grundbewegungen, die eine besonders gute Körperbeherrschung voraussetzen. Wegen der Kompliziertheit dieser Bewegung wurden sie hier nicht ausgewählt.

#### 3.5.4.3.1 Grundbewegungen

Zunächst sollen die Grundbewegungen näher dargestellt werden:

**»Die Hände bewegen wie Wolken«** (云手, yún shǒu)

Es ist ein oft benutzter, also typischer Bewegungsablauf sowohl in der Jing Ju als auch im klassischen chinesischen Tanz und bei Tai Ji. Er zeichnet sich durch typische, traditionelle Merkmale des chinesischen Bewegungsvokabulars aus, nämlich Bewegungen die sanft, fließend, ruhig und kreisförmig sind. Wegen ihrer Wichtigkeit soll auf diesen Bewegungsablauf ausführlich eingegangen werden. Zur näheren Erläuterung der sprachlichen Darstellung der Bewegung ist zu sagen, dass dann, wenn von der Yin-Seite gesprochen wird, dies entweder die Innenseite (z.B. der Hand) ist oder die untere Hälfte des Körpers. Die Yang-Seite ist entsprechend die Außenseite (z.B. der Hand) bzw. die obere Hälfte des Körpers. Bei der oberen Körperhälfte ist wiederum die Vorderseite die Yin-Seite, die Rückseite die Yang-Seite. Umgekehrt verhält es sich bei der unteren Körperhälfte. Dort ist die Vorderseite die Yang-Seite und die Rückseite die Yin-Seite. Die Bewegung »Die Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu) gibt es in zwei Variationen, nämlich entweder nach links beginnend oder nach rechts beginnend. Der Bewegungsablauf kann wie folgt beschrieben und versprachlicht werden (vgl. Xie, 2015):

Ausgangspunkt ist die anatomische Standardposition mit leicht gebeugten Knien. Der Schwerpunkt wird auf den linken Fuß verlagert, die Augen sind nach

rechts auf den Boden gerichtet. Die Yin-Seite der linken Hand ist dem Körper zugewandt. Die rechte Hand versteckt sich auf der Yang-Seite des Körpers. Zu beachten ist, dass von der Schulter bis zur Hand ein natürlicher Bogen entsteht.

Die Yin-Seite der linken Hand und der linke Arm bewegen sich nach außen. Die Extension des linken Ellbogens bewegt sich von der Transversalebene zur Frontalebene. Wenn der linke Ellbogen auf einer Ebene mit dem Nabel ist, dreht sich die Brustwirbelsäule ungefähr 45 Grad nach links. Auch findet eine Rotation des Kopfes nach links statt. Der rechte Ellbogen bleibt bei 130 Grad, das rechte Handgelenk wird rechtwinklig 90 Grad nach unten gesenkt. Wenn die linke Schulter sinkt, steigt die rechte Schulter automatisch nach oben.

Wenn die rechte Schulter sinkt, hebt sich gleichzeitig die linke Schulter nach oben. Die rechte Hand führt eine Extension von der Transversalebene bis zur Frontalebene aus. Die Yin-Seite der linken Hand und der linke Unterarm werden nach vorne gestreckt. Der Fokus ist nach vorne ausgerichtet. Der linke Ellbogen bleibt in einer 130-Grad-Position, das linke Handgelenk wird rechtwinklig 90 Grad nach unten gesenkt.

Die linke Hand bewegt sich in der Frontalebene zum Nabel, gleichzeitig bewegt sich die rechte Hand in der Frontalebene zur Stirn. Die-Yin Seite wendet sich nach vorne. Die Wirbelsäule führt gleichzeitig von rechts nach links eine Drehung aus. Der Schwerpunkt wird auf den linken Fuß verlagert, gleichzeitig bewegt sich der rechte Fuß nach vorne.

Beim tiefen Einatmen dreht sich der Nabel (gemeint ist die Ausrichtung des unteren Bauchs) nach rechts, und es bewegt sich die linke Hand gleichzeitig in der Transversalebene zum rechten Fuß hin. Die Yin-Seite der rechten Hand wendet sich nach rechts und bewegt sich parallel mit den rechten Augenbrauen.

Der Nabel bewegt sich in der Transversalebene von rechts nach links. Die Yin-Seite der linken Hand, die nach unten zeigt, wird in der Transversalebene von unten links nach oben rechts in einem Bogen bewegt. Wenn die beiden Ellbogen eine Extension bilden, reagieren die Hände darauf. Zur gleichen Zeit dehnt sich der Brustkorb wie beim Einatmen aus. Die Augen richten sich nach vorne rechts aus.

Die Blickrichtung der Augen verändert sich von rechts vorne zum rechten Fuß, der Oberkörper bewegt sich dabei etwas nach vorne.

Die Blickrichtung der Augen verändert sich von der rechten Hand nach oben links, gleichzeitig bewegt sich der rechte Ellbogen in der Transversalebene sowie der linke Ellbogen in der Sagittalebene nach hinten. Die linke Hand wird zur Faust geballt. Der Unterleib wird wieder zur Mitte ausgerichtet. Diese vier Bewegungen werden gleichzeitig realisiert.

Die Blickrichtung der Augen verändert sich von oben links nach links vorne. Wenn sich der Blick nach unten bewegt, senkt sich der Unterarm um 90 Grad. Die rechte Hand bewegt sich in der Transversalebene nach links. Der Zeigfinger und der Mittelfinger der rechten Hand bilden eine Verlängerung.

Der rechte Unterarm wendet sich nach links, die Yin-Seite der Hand wird nach unten gedreht. Zur gleichen Zeit wird der linke Ellbogen mit der linken Hand gebeugt.

**»Ins Meer Eintauchen«** (探海, tàn hǎi)

Diese Bewegung sieht aus, als ob eine Person »ins Meer eintauchen« würde, woher sie ihren Namen erhalten hat. Das rechte Bein steht stabil auf dem Boden. Beide Arme und Hände sind jeweils nach der Seite ausgestreckt. Das linke Bein bewegt sich langsam nach hinten. Der Körper ist auf den Boden fokussiert. Der Kopf bleibt nach vorne geneigt.

**»Wie ein Berg stehen«** (山膀, shān bàng)

Dies ist eine besonders typische Bewegung für den Bühnenauftritt einer Figur. Die gehaltene Form ähnelt dem chinesischen Schriftzeichen für Berg (山, shān), wodurch sich der Name erklärt. Die Standposition kann man wie folgt beschreiben: Die linke Ferse wird an die Mitte des rechten Fußes gestellt. Dies sieht aus wie das chinesische Schriftzeichen 丁 (ding). Diese Standposition wird deshalb auch »Schritte der 丁« (丁字步, ding zì bù) genannt. Für die obere Körperhälfte ist bei »Wie ein Berg stehen« charakteristisch, dass die linke Hand zur Faust geballt ist und der linke Arm nach links in einem kleinem Bogen ausgestreckt wird; der rechte Arm wird nach rechts in einem kleinem Bogen ausgestreckt, wobei die Handfläche nach rechts zeigt.

#### 3.5.4.3.2 Spezielle Techniken

Sodann sollen bestimmte »Spezielle Techniken« (特技功, tè jì gong) dargestellt werden, die typisch für die Jing Ju sind und die Farbigkeit und Vielseitigkeit der chinesischen Kultur in besonderem Maße repräsentieren. Die »Speziellen Techniken« (特技功, tè jì gong) sind ein Bewegungsausdruck, der in Zusammenhang mit einem besonderen Objekt steht. Auch sie dienen dazu, Charakter- und Gemütsleben der Schauspieler wieder zu spiegeln sowie Atmosphäre, Ausdruck und andere Effekte zu verstärken (vgl. Wu, 1995, S .322). Das Objekt vervielfacht dabei die Ausdrucksmöglichkeiten der Bewegung nochmals und dient außerdem dazu, das Publikum besonders zu faszinieren.

**Technik des »Wasserärmels«** (水袖功, shuǐ xiu gōng)

Der Wasserärmel (水袖, shuǐ xiu) ist ein in weißer Farbe gehaltenes, textiles Objekt, das als Verlängerung der Hand eingesetzt wird. Dadurch werden aufgewühlte Gefühle oder Begeisterung in verstärkter Form auf der Bühne zum

Ausdruck gebracht. Objekt und Bewegung wirken gemeinsam. Die Technik des Einsatzes des Wasserärmels zeichnet sich durch das Zusammenspiel von Schulter, Arm, Ellbogen, Hand, Handgelenk und Finger aus. Der Einsatz des Wasserärmels ist je nach Charakter der Rolle unterschiedlich: Beim kämpfenden Sheng sind die Bewegungen kraftvoll, bei der armen Frau Qingyi sehr ruhig, bei der Blumen-Dan anmutig. Wasserärmel (水袖, shuǐ xiù) gibt es in Form von langen und kurzen Wasserärmeln. Der Darsteller Cheng Yanqiu hat verschiedene Techniken des kurzen Wasserärmels entwickelt: gōu (勾), tiǎo (挑), cheng (撑), chōng (冲), bō (拨), dan (掸), shuǎi (甩), dǎ (打); vgl. Wu, 1995, S 322; Ceng, 2013, S. 35). Eine Übersetzung dieser chinesischen Begriffe ist nicht ohne Weiteres möglich, weil in einer anderen Sprache besondere immanente Inhalte der Begriffe verloren gehen würden.

**Technik der »Schwanzfeder«** (翎子功，líng zi gong)

Diese Technik (»Lingzi«), die ihren Namen von den als Teil der Kopfbedeckung getragenen, langen Schwanzfedern erhalten hat, zeichnet sich durch eine bestimmte bewegungsmäßige Koordination von Kopf, Hals und Hüfte aus. Aber auch die Hände spielen eine wichtige Rolle. Sie besteht vor allem aus Schwanken, Zittern und Schlingern. Außer diesen besonderen Techniken werden die Schwanzfedern auch ganz realistisch eingesetzt, wie zum Beispiel in »Lü Bu« (吕布, Mann) aus dem Werk »Kleines Festessen« (xiǎo yàn, 小宴): Um Diao Chan (貂蝉，Frau) zu umgarnen, berührt die Männerrolle Lü Bu in Form des Lingzi. Während des Singens wird das Zittern des Lingzi eingesetzt, um die Ausdruckskraft der Worte noch zu verstärken. Bei Lingzi wird manchmal die lange Schwanzfeder auch in den Mund genommen oder in unterschiedlicher Art und Weise mit den Händen gehalten. In der Sichuan-Oper gibt es besonders zahlreiche Varianten der Darstellung von Lingzi. Jede dieser Varianten von Lingzi besitzt in der Sichuan-Oper eine traditionelle Bezeichnung, beispielsweise »Drachen Ballspiel« (双龙戏珠, shuāng lóng xì zhū) oder »Schmetterling fliegt durch Blumen« (蝴蝶穿花, hú dié chuān huā).

**Technik des »Barts«** (髯口功, rán kǒu gōng)

Weil im alten China ein langer Bart sehr geschätzt wurde, trugen auch die Schauspieler oft lange Bärte, die aus Pferdehaaren hergestellt wurden (Wu, Huang & Mei, 1984, S. 113). Die Technik des Barts (髯口功, rán kǒu gōng) ist eine Bewegung, die mit Hilfe des Einsatzes eines falschen Barts zustande kommt. Durch diese Bewegungen werden in besonderer Weise Launen der Darsteller zum Ausdruck gebracht (Wu, 1998, S 325). Unterschiedliche Formen, wie zum Beispiel Umklammern (搂, lǒu), Schieben (推, tui) oder Ziehen (拽, zhuài) des Barts können dabei eingesetzt werden. Eine Variante heißt »Blasen« (吹, chuī), die im Wesentlichen Wut ausdrücken soll. In einer chinesischen Redewendung heißt es, um das Gefühl von Wut zu beschreiben, insoweit passend: »吹胡子瞪眼« (»chuī hú zi dèng yǎn«; »in den Bart Wut schnauben und die Augen weit öffnen«). Begleitet wird die Bewegung von Schreien (»wa wa«), was die Wut nochmals unterstreicht.

**Technik der »Fächer«** (扇子功, shàn zí gōng)

Fächer gibt es in der traditionellen chinesischen Kultur in äußerst vielen Formen und Größen. Sie sind aus den unterschiedlichsten Materialien gefertigt und äußerst kunstvoll gestaltet. Fächer sind ein besonders typischer Gegenstand der alten chinesischen Kultur, der wegen seiner schmuckvollen Gestaltung heute noch im Besitz vieler Chinesen ist. In der Jing Ju besitzt der Fächer bei der »Technik der Fächer« (扇子功, shàn zí gōng) seine eigentliche Funktion, nämlich sich Luft zu verschaffen, nicht mehr, er wird vielmehr in Zusammenhang mit einer ästhetischen Bewegung gesehen und zum Hervorrufen von Assoziationen eingesetzt. Die Grundtechniken der mit dem Fächer ausgeführten Bewegung sind Schwingen (挥, Huī), Drehen (转, zhuàn), Öffnen (开, kai), Schließen (合, hé), Zittern (抖, dǒu), Werfen (抛, pao; vgl. Wu, 1995, S. 325).

#### 3.5.4.3.3 Stilisierte Bewegungen

Schließlich muss auf einige stilisierte Bewegungen eingegangen werden. Unter einer Stilisierung wird die abstrahierende Reduktion einer naturgetreuen Vorlage hin zu einem einfachen Muster mit hohem Wiedererkennungswert und einfacher Reproduzierbarkeit verstanden. In Betracht kommt eine Beschäftigung mit »Qi Ba« (起霸, qǐ bà), »Laufen« (走边, zǒu bian) – auch in den Formen von »Auf dem Wasser laufen« (水边, shǔi biān) und »Lautlos laufen« (哑边, yǎ bian) – sowie »Gleitend laufen« (跑圆场, pǎo yuán chǎng) und der »Ritt« (马趟子, mǎ tǎng zi). Bei diesen ausgewählten Bewegungen handelt es sich wiederum um Bewegungsformen, die für die Jing Ju besonders typisch sind.

**Qi Ba** (起霸)

Dies ist eine stilisierte Bewegung, der beim Auftritt einer Figur auf der Bühne besondere Bedeutung kommt (vgl. Wu, 1995, S. 317). Der Name stammt ursprünglich von der Figur, die einen Eroberer darstellt. Im Laufe der Zeit wurde der Name aber auch für andere Rollen gebraucht. Qi Ba (起霸) kann nach verschiedenen Kriterien kategorisiert werden. Es wird nach Geschlecht (Männer und Frauen), Bewegungsformen und -richtungen, nämlich Vollständige Ba (整霸, zhěng bà), Zheng Ba (正霸, zhèng bà)，Fan Ba (反霸, fǎn bà), Rückwärts Ba (倒霸, dǎo bà) sowie nach der Anzahl der sich Bewegenden, also Einzel Ba (单人起霸, dan rén qǐ bà), Doppel Ba (双人起霸, shuāng ré qǐ bà) und Paar Ba (多人起霸, duō rén qǐ bà), differenziert. Der stilisierte Rahmen von Qi Ba (起霸, qǐ bà) enthält vor allem die Qi Ba Schritte (起霸步伐, qǐ bà bù fá), aber auch andere Bewegungen wie z.B. die Handbewegung »Die Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu). Es gehört auch dazu, dass die »Wasserärmel« am Arm in Ordnung gebracht werden.

**Laufen** (走边, zǒu bian)

Dabei handelt es sich um eine aus verschiedenen Formen entstandene stilisierte Bewegungskombination, die als typisch für ein »Laufen in der Nacht«, aber auch für eine »heimliche Ermittlung« oder eine »Patrouille« angesehen wird (vgl. Wu, 1995, S. 319). Diese stilisierte Bewegungsform enthält verschiedene Einzelelemente wie »Die Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu), »Drehen« (旋子, xuán zi) oder »Kleiner Sprung« (小蹦子, xiǎo beng zi). »Laufen« gibt es außerdem in den Erscheinungsformen Doppel Laufen (双人走边, shuāng rén zǒu bian) und Paarlauf (多人走边, duō rén zǒu). Besonders interessant ist »Auf dem Wasser laufen« (水边, shui bian). Hierbei wird durch akustische Unterstützung des kleinen Gongs die Vorstellung von einem Gewässer oder einem See hervorgerufen. Zu den Grundschritten von »Auf dem Wasser laufen (水边, shui bian) gehört die bereits dargestellte Schrittart »Mo Bu« (磨步). Lautlos Laufend (哑边, yǎ bian) wird nur von einer einseitig bespannten Trommel begleitet.

**Gleitend laufen** (跑圆场, pǎo yuán chǎng)

Dies ist eine Laufbewegung, die bei der Jing Ju auf der Bühne in verschiedenen Tempi von langsam bis schnell vorkommt. Bei dieser Bewegung bleibt der Oberkörper stabil, während schnelle Schritte entweder im Kreis, in S-Form, Linie, im Halbkreis oder als »Acht« 八 (bā) ausgeführt werden. Die Augen sind stets nach vorne gerichtet. Kennzeichnend für diese Bewegung bei Männern ist, dass die linke Hand zur Faust geballt ist und auf der Höhe der Hüfte verbleibt. Die rechte Hand wird nach rechts gestreckt, wobei die Handfläche auch nach rechts zeigt. Bei Frauen werden der linke Arm und die die linke Hand in die Seite gestemmt. Die Schrittbewegungen verlaufen so, dass ein Fuß nach dem anderen mit der Ferse zuerst auf den Boden aufgesetzt wird.

Als weitere stilisierte Bewegungsform ist der Ritt (马趟子, mǎ tǎng zi) zu nennen. Hier wird unter Einsatz des Wedels (马鞭, mǎ bian) ein Ritt auf der Bühne dargestellt. Verwendung finden die Laufbewegungen »Gleitend laufen« (跑圆场, pǎo yuán chǎng) sowie Drehen und Springen und die Schrittbewegungen der 丁 (丁字步, ding zì bù) sowie »Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu). Außerdem gibt es ganz realistisch anmutende Bewegungen wie das Schwingen des Wedels oder das Anziehen der Zügel. Die Bewegung des Ritts (马趟子, mǎ tǎng zi) ist bei Frauenrollen variantenreicher als bei Männerrollen. Wegen der Kompliziertheit der Bewegungen kann diese Bewegung nur dann als geeignet angesehen werden, wenn sie stark vereinfacht wird. Allerdings ist sie wegen des Einsatzes des Wedels, der als typisches Objekt identifiziert wurde, in Betracht zu ziehen.

## 3.6. Luo Gu Jing (rhythmische Sprachlaute)

### 3.6.1 Begriff des Luo Gu Jing

Luo Gu Jing (锣鼓经) ist eine rhythmische, auf Sprachlauten der chinesischen Sprache basierende Notation, die sowohl mündlich als auch schriftlich überliefert ist. Luo Gu Jing hängt bereits sprachlich eng mit der Schlagwerkgruppe des Orchesters der Jing Ju, zusammen, die eine besondere Funktion als Bindeglied zwischen den Instrumenten des Orchesters und den Bewegungen, der Musik und der Sprache der Künstler auf der Bühne hat. Luo (锣, lúo) steht für den »Gong« und wird deshalb als Begriff genutzt für die Gruppe der aus Metall gefertigten Schlaginstrumente, die in Jing Ju verwendet werden. Gu (鼓, gǔ) steht in der chinesischen Sprache für das Wort »Trommel«, ein weiteres wichtiges Instrument der Schlagwerkgruppe. Jing (经, jīng) wird in Zusammenhang mit Luo Gu Jing nicht nur mit dem aus Bejing stammenden Musiktheater (Jing Ju) in Verbindung gebracht, sondern ist auch als ein Begriff zu verstehen, der etwa mit »Lehrbuch« oder »Partitur« übersetzt werden könnte. In der »Luo Gu Jing« sind also alle Formen der als »Luo Gu« bezeichneten rhythmischen Sprachlaute wie in einem Buch zusammengefasst.

Obwohl hier eine Beschränkung auf die Darstellung einiger »Luo Gu« der Jing Ju stattfindet, muss gleichwohl erwähnt werden, dass »Luo Gu« in Zusammenhang mit allen Formen der chinesischen Oper, also auch den zahlreichen Lokal-Opern, verwendet wird, die in der chinesischen Sprache unter dem Begriff Xi Qu (戏曲, xì qǔ) zusammengefasst werden. »Luo Gu« ist dabei aber in verschiedenen Lokalopern in unterschiedlichen Formen und mit anderen Namen entstanden, wie z.B »Chaozhou Luo Gu«, »Changan Luo Gu«, »Chuan-Oper Luo Gu« (vgl. Peng, 2012, S.73).

### 3.6.2 Bedeutung der Schlagwerkgruppe

Luo Gu Jing bezieht sich auf das Spiel der Schlagwerkgruppe (»Wu Chang« (武场, wú chǎng). Das Schlagwerk der Jing Ju besteht aus dem großen Gong, dem kleinen Gong, der Holztrommel, den anderen Trommeln, dem Becken und verschiedenen kleineren, effektvollen, teilweise sehr wichtigen Schlaginstrumenten wie der Klapper.

Der Spieler der Klapper (板, bǎn) und der Holztrommel (bǎn gǔ, 板鼓) spielt im Orchester die Rolle eines »Dirigenten«, der die Handlung und die Bewegungen der Schauspieler genau beobachten muss und gleichzeitig wichtige Signale an die anderen Musiker geben muss. Dies gilt bei jeder Aufführung aufs Neue. Denn jeder Darsteller kennt unterschiedliche Interpretationen und führt sie nicht jeden Tag gleich aus. Der Spieler der Holztrommel muss also schnell verstehen und reagieren, um Tempo, Atmosphäre, Dynamik und Musikalität der Darsteller zu unterstützen und weiterzugeben. Dieses enge Zusammenwirken innerhalb der Jing Ju wird auch »一根菜, yì gen cài«, also »Chinakohl« genannt, was eine sehr bildliche Beschreibung für die intensive Zusammenarbeit, die gegenseitige Wahrnehmung und die daraus folgende Kooperation ist.

### 3.6.3 Schlaginstrumente der Jing Ju

Nach dem Klassifikationssystem der »Acht Klänge« (ba yin, 八音) werden die Musikinstrumente je nach Material einer von acht Gruppen zugeordnet: Metall (jin, 金), Stein (shí, 石), Lehm (tǔ, 土), Holz (mù, 木), Seide (sī, 丝), Bambus (zhú, 竹), Leder (gé, 革) und Flaschenkürbis (páo, 匏; Liu, 2014. S.60). Die Schlagwerkgruppe der Jing Ju besteht aus verschiedenen Instrumenten der Kategorien Metallinstrumente und Trommeln. Nach dem Klassifikationssystem der »Acht Klänge« gehören Gongs (»Luo«) zu »Metall« und Trommeln (»Gu«) zu »Leder«. Zwar bestehen Trommeln aus Holz und Leder (bzw. Fell). Sie werden aber gleichwohl der Gruppe »Leder« zugeordnet, weil der Trommelschlag direkt auf dem Fell ausgeführt wird. Der Trommelkörper ist aus Holz gefertigt, wobei der mittlere Teil einen größeren Durchmesser besitzt als die obere oder untere Hälfte, wodurch ein bauchiger Eindruck entsteht. Man kann nicht genau datieren, wann die erste Trommel in der chinesischen Kultur entstanden ist. Jedenfalls ist aus den Dynastien der Xia (um 2000 v. Chr.) und der nachfolgenden Shang-Dynastie (etwa 18. Jahrhundert bis 11. Jahrhundert v. Chr.) bereits bekannt, dass Trommeln zum Einsatz kamen (vgl. Du, 1982, S. 142). Die Trommeln bestanden in dieser frühen Zeit jedoch aus Keramik und waren in der Regel zum Einsatz bei bestimmten Opferzeremonien und Feiern gedacht (vgl. He & He, 2015, S. 107). »Luo« sind kreisförmige, aus Metall gefertigte Schlaginstrumente, nämlich Becken und Gong. Nach der Spielweise werden beide Instrumente den Schlaginstrumenten (dǎ, 打) zugeordnet.

Die Schlagwerkinstrumente des Jing Ju lassen sich in vier Gruppen (四大件, sì dà jiàn) einteilen: Ban und Trommel, Großer Gong, Kleiner Gong und Becken (vgl. Wang, 2011, S. 210). Diese Instrumente werden von vier Musikern gespielt.

### 3.6.3.1 Die Klapper (板, bǎn)

Die Klapper sieht ähnlich aus wie das westliche Schlaginstrument der Peitsche. Sie gilt als das wichtigste, taktgebende Instrument im Orchester der Peking-Oper (vgl. Wu, Huang & Mei, 1984, S. 118). Sie besteht aus zwei Holzbrettern, die mit einem Seil verbunden sind. Ein Holzbrett wird auf der Handinnenfläche einer Hand gehalten und das Seil, das die zwei Holzbretter verbindet, hängt über den Daumen. Durch die Bewegung des Handgelenkes, kontrolliert vom Daumen, wird das zweite Holzbrett an das gehaltene Holzbrett gestoßen und es entsteht ein hölzerner Klang. Das Holzbrett, das von dem Handteller gehalten wird, ist dünner als das andere Holzbrett. Der Klang des Holzbretts soll sich von dem der Holztrommel unterscheiden, also in Bezug auf die Tonhöhe entweder höher oder niedriger klingen (vgl. Mu, 2007, S. 12).

### 3.6.3.2 Trommel (鼓, gǔ)

Hier wird zwischen Holztrommel (板鼓, bǎn gǔ) und Tang Trommel (堂鼓, táng gǔ) unterschieden. Beide Arten der Trommel werden jedoch in der Jing Ju verwendet. Die Holztrommel wird von dem Musiker gespielt, der auch die Klapper (Ban 板, bǎn) spielt. Dieser Musiker hat die Rolle eines »Dirigenten« in dem Orchester der Jing Ju. Er muss besonders befähigt sein, insbesondere muss er Kenntnisse vom Handlungsablauf des Stückes haben, welche Figuren auftreten und welche Bewegungen gerade ausgeführt werden. Auch Mimik, Gestik und Kampfelemente müssen ihm geläufig sein. Auch Bühneneffekte werden von ihm beeinflusst (vgl. Wang, 2011, S.210).

Der Korpus der Holztrommel besteht aus Holz und ist viel kürzer als der der Tang-Trommel. Sie ist einseitig bespannt und hat einen relativ kleinen Resonanzraum. Die Holztrommel wird mit Bambusschlegeln gespielt. Ihr Klang ist rein und es gibt keinen Nachhall. Der Musiker spielt normalerweise mit der linken Hand die Klapper und benutzt mit der rechten Hand den Schlägel für die Holztrommel.

Die Tang-Trommel hat einen längeren Korpus als die Holztrommel und sie ist auch dünner als die Holztrommel. Sie ist an beiden Enden des Trommelkorpus mit Fell bespannt und hat einen großen Resonanzraum. Die Tang-Trommel gibt es mit unterschiedlichen Durchmessern und in verschiedenen Größen. Als besonders beeindruckend ist hervorzuheben ist aber, dass beim Schlagen der großen Tang-Trommel oft Bewegungen des ganzen Körpers ausgeführt werden.

#### 3.6.3.3 Großer Gong (大锣, dà lúo)

Der Große Gong ist ein rundes Schlaginstrument aus Bronze. Er wird an einem Seil oder Griff über die Hand gehängt. Die andere Hand spielt mit einem Schlägel, der einen besonders großen Schlägelkopf hat. Das Abdämpfen des Gongs wird durch Bauch und Hände realisiert. Der Große Gong existiert in verschiedenen Größen (von Sopran Gong bis Bass Gong), die je nach ihrem Klang an entsprechenden Stellen der Handlung eingesetzt werden.

#### 3.6.3.4 Kleiner Gong (小锣, xiǎo lúo)

Der kleine Gong ist ebenfalls ein rundes Schlaginstrument aus Bronze. Er wird auch Jing Gong (京锣, jing lúo) genannt. Es gibt ihn in drei unterschiedlichen Ausführungen. Er wird über den Zeigefinger der Hand gehängt. Mit der anderen Hand wird seitlich ein dünnes Holzbrett auf die Mitte des kleinen Gongs geschlagen. Der Klang ist sehr hell und voll.

#### 3.6.3.5 Becken (铙钹, náo bo)

Das Becken ist ein rundes, aus Bronze gefertigtes Schlaginstrument, das paarweise gespielt bzw. geschlagen wird. Dabei werden die beiden Becken meistens waagerecht aufeinandergeschlagen oder gerieben. Das in der Jing Ju verwendete Becken ist deutlich kleiner als z.B. das in einem westlichen Sinfonieorchester zum Einsatz kommende Becken. Das Becken wurde relativ spät in die Schlagwerkgruppe der Jing Ju integriert (vgl. Mu, 2007, S.14). Zum Einsatz kommt das Becken bei besonders dramatischen Effekten.Zusammenfassend kann man die existierenden verschiedenen Formen der Schlaginstrumente so darstellen (vgl. Mu, 2007, S. 12 – 16):

| Ban & Trommel | Großer Gong | Kleiner Gong | Becken |
|---|---|---|---|
| Holztrommel | Sopran Gr. Gong | Sopran Kl. Gong | Großes Becken |
| Tang Trommel | Alt Gr. Gong | Alt Kl. Gong | Kleines Becken |
| Große Trommel | Tenor Gr. Gong | Tenor Kl. Gong | Kleinstes Becken |
| Ban | Feng Gong | | Qi Becken |
| | Erguang Gong | | |

Tabelle 2: Schlaginstrument

Für jedes Instrument gibt es besondere Spieltechniken. Für die Zwecke einer kultursensiblen Rhythmik wird auf die Darstellung dieser sehr schwierigen Techniken verzichtet.

### 3.6.4 Metrisches System der Jing Ju

Die in der Jing Ju verwendeten Musikstile basieren, wie bereits dargestellt (vgl. oben unter 2.4) auf dem sog. »ban-Prinzip«. Dieser Begriff geht zurück auf »ban« (Brettchen), ein Schlaginstrument aus Holz, das die Aufgabe hat, metrische Einheiten akustisch wahrnehmbar zu machen und anzuzeigen, also organisierend und dirigierend zu wirken (vgl. Schönfelder, 1972, S. 23). Im Einzelnen hat Schönfelder (1972, S. 22) die rhythmisch-metrischen Besonderheiten bestimmter, wichtiger ban-Formen folgendermaßen dargestellt:

| Erhuang | Xipi | Metrum | Tempo |
|---|---|---|---|
| Kuaisanyan | | 4/4 | Schnell |
| Manban | Manban | 4/4 | Langsam |
| Yuanban | Yuanban | 2/4 | Mäßig |
| | Erliu | 2/4 | Schneller |
| | Liushui | 1/4 | Schnell |
| | Kuaiban | 1/4 | Sehr schnell |
| Sanban | Sanban | metrisch frei | |
| Yaoban | Yaoban | metrisch frei | |
| Huilong | Huilong | metrisch frei | |

Tabelle 3: Metrisches System

### 3.6.5 Bedeutung des Luo Gu Jing für die Jing Ju

Aufgabe des Luo Gu Jing ist es, mit Metrum und Rhythmus eine »virtuelle räumliche Dimension und symmetrische Ordnung zu schaffen bzw. Gesten und Bewegungen der Akteure auf der sparsam ausgestatteten Bühne und die dramatische, psychologische und sprachliche Stimmung der Szene über den poetischen Ausdruck hinaus zu unterstreichen und zu strukturieren« (Brandl, 2007, S. 54). Für die regelmäßigen und kundigen Besucher der Jing Ju ist die symbolhafte Bedeutung von bestimmten Rhythmen verständlich und nachvollziehbar.

Mit Hilfe der Luo Gu Jing wird nicht nur die Bestimmung von Tempo, Taktart und Metrum erreicht. Luo Gu Jing dient auch zur Verstärkung von dramatischen Effekten bzw. zur Erzielung von bestimmten Imitationseffekten. Außerdem ist Luo Gu Jing als Bewegungsbegleitung und Begleitung der Musik (qǔ pái, 曲牌), bei Vorspielen, Zwischenaktmusiken und Nachspielen essentiell (vgl. Wang, 1988, S. 7; Wu, 1995, S. 179).

#### 3.6.5.1 Effekte

Die Verstärkung von dramatischen Effekten bzw. der Imitationseffekte der Luo Gu Jing besteht darin, dass Geräusche der Natur oder des Alltagslebens imitiert werden können. Beispielhaft seien genannt: Wind, Wasserrauschen, Donner oder Klopfen. Zum Verständnis bedarf es selbstverständlich auch noch der Vorstellungskraft der Zuschauer. Interessant ist, dass Luo Gu Jing auch Erinnerungen der Darsteller zum Ausdruck bringen können. Wenn ein Darsteller sich im Rahmen der Handlung an frühere Zeiten erinnert, spielt das Schlagwerk dazu das Stück, was auch in musikalischer und rhythmischer Hinsicht zu der vergangenen Szene passt (vgl. Mu, 2007, S. 25).

#### 3.6.5.2 Begleitung

Als Bewegungsbegleitung oder Begleitung der Musik kommt Luo Gu Jing in zahlreichen, überlieferten Ausführungsformen zum Einsatz. Gemeingebräuchlich sind über hundert festgelegte Ausführungen (vgl. Wang, 2011, S. 212), beispielsweise vor, zwischen oder nach dem Gesang, dem Sprechen oder der Bewegung und während der Bewegung. Ergänzend ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass mit Luo Gu Jing zwar ein gewisser Rahmen vorgegeben wird, dass aber dennoch auch Raum für Improvisation besteht. Beispielsweise kann eine bestimmte Passage langsamer, schneller, lauter oder leiser gespielt werden oder es können mehrere Wiederholungen eingebaut werden. Die Grundform des Luo Gu Jing kann also durch Variation und Improvisation verändert und erneuert werden (vgl. Peng, 2012, S. 112). Dies kann verdeutlicht werden an dem Luo Gu Jing mit dem Namen »Chong Tou« (冲头), das auch als »Schneller Chong Tou« (快冲头, kuài chòng tóu) vorkommen kann. Dabei wird dieselbe rhythmische Struktur in unterschiedlichem Tempo gespielt. Das hat im Übrigen zur Folge, dass der musikalische Ausdruck und damit auch die Funktion dieses Luo Gu Jing sich verändern.

### 3.6.6 Notation des Luo Gu Jing

In der frühen Zeit der Jing Ju wurde Luo Gu Jing hauptsächlich mündlich überliefert. Man sprach von der »mündlichen Lehre, die das wahre Verständnis inspiriert« (口传心授; kǒu chuǎn xīn shòu; vgl. Hai, 2012, S. 85). Für die lediglich mündliche Überlieferung gibt es vermutlich drei Gründe. Zum einen der Umstand, dass die Musiker die Schriftzeichen nicht beherrschten und es ihnen deshalb auch nicht möglich war, Luo Gu Jing anhand von Schriftzeichen zu erlernen (vgl. Hai, 2012, S. 84). Zum anderen ist von Bedeutung, dass musikalischer Ausdruck durch schriftliche Notation nur unzureichend bestimmt werden kann. Deswegen wurde eine auf Hören und Nachahmen basierende Überlieferung bevorzugt. Der dritte Grund kann darin gesehen werden, dass bei lediglich mündlicher Überlieferung auch eine gewisse Form der Bewahrung von privatem (Geheim-)Wissen erreicht wird, so dass entsprechende Kenntnisse nur ausgewähl-

ten und eingeweihten Akteuren zugänglich sind. So wurden die Fertigkeiten der Musiker nur innerhalb von Familien oder einer Lehrer-Schüler-Beziehung gelehrt. Und selbst die Lehrer beschränkten sich auf Grundsätzliches, weshalb man sagte: »Es wird im Unterricht nicht alles beigebracht« – »自古传法，薄如弦思« (vgl. Liu, 1999, S. 75).

Die meisten Ausführungsformen der Luo Gu Jing der Jing Ju stammen aus der Tradition der Kun-Oper und der Qin-Oper (vgl. Wang, 1988, S. 2). Weil das in der Jing Ju verwendete Luo Gu Jing hiervon und von anderen von den Lokal-Opern Luo Go-Elemente assimiliert hat, bedeutet dies, dass diese Formen sprachlich mit dem Dialekt der entsprechenden Gegend zusammenhingen. Als sie später bei der Entwicklung von Jing Ju auf hochchinesisch ausgesprochen und aufgeschrieben wurden, fand dann bei der Niederschrift in Schriftzeichen eine Orientierung (lediglich) am Klang des Wortes statt, weshalb teilweise unterschiedliche Schriftzeichen auftauchen können. Das gilt im Übrigen auch für den Fall; dass im Rahmen dieser Arbeit Schriftzeichen verwendet werden, bei denen eine Orientierung am Klang des Wortes im Vordergrund steht, was deshalb von anderen Darstellungen abweichen kann.

Die Notation der Luo Gu Jing ist ein Notationsform, die sich am Klang und der Spielweise des Instruments orientiert. Jedoch wird der Klang einzelner Instrumente dann vernachlässigt, wenn, wie zum Beispiel bei »Ban Gu«, also dem gemeinsam erzeugten Klang von Holztrommel und Klapper, nur der der Klang notiert wird, der am deutlichsten hervortritt und zu hören ist.

Im Folgenden werden wichtige Wortelemente der Luo Gu Jing vorgestellt, die der Spielweise auf einem Schlaginstrument entstammen und entsprechen. Diese Auflistung, die sich an den Angaben von Lu. (2003, S.19) und Mu (2007, S. 64) orientiert, ist nicht vollständig, aber für die hier angestrebten Zwecke des Einsatzes in einem kultursensiblen Rhythmikunterricht völlig ausreichend.

Da（大&答）: Einzelschlag mit der rechten Hand (Holztrommel).

Ba（八）: Einzelschlag mit beiden Händen zusammen (Holztrommel).

Bada（八大）: Einzelschlag zuerst mit der linken Hand, dann mit der rechten Hand (Holztrommel).

Daba（大八）: Einzelschlag zuerst mit der rechten Hand, dann mit der linken Hand (Holztrommel).

Bula（不拉）: Vorschlag und Schlag (Holztrommel).

Dulu（都鲁）: Wirbel (Holztrommel).

Zha（扎）: Klapper Einzelschlag.

Dong (咚): Einzelschlag auf der Tang-Trommel.

Kuang (匡): Großer Gong, kleiner Gong und chinesisches Becken zusammengespielt; auch Cang (仓) genannt.

Kong (空): Großer Gong, kleiner Gong und chinesisches Becken zusammen leise gespielt; auch qin (顷) genannt.

Qie (切): Einzelschlag auf dem chinesischen Becken (deutsche Aussprache: »tzie«); auch qi (七) genannt, wobei ein Unterschied in der Dynamik liegt.

Pu (扑): Abgedämpfter Einzelschlag auf dem chinesischen Becken.

Cai (才): Einzelschlag mit einem kleinen Becken und einem kleinen Gong.

Dai (台): Einzelschlag auf dem kleinen Gong (forte).

Lang (郎): Einzelschlag auf dem kleinen Gong (piano).

Ling (令): Einzelschlag auf dem kleinen Gong (mezzopiano).

Yi/Yige (个/一个): »gesprochene Pause« (piano pianissimo).

Die einzelnen Luo Gu Jing wurden also ursprünglich mit den klanglich passenden, »sprechenden« chinesischen Schriftzeichen dargestellt. Diese Notationsform verwendet die Schriftzeichen anstelle der Zahlen in einem Ziffernsystem. Darüber hinaus entspricht die später entwickelte schriftliche Darstellung der Notation in einem Ziffernsystem. Ein solches Ziffernsystem, die Jianpu-Notation (简谱, jiǎn pú) ist eine in China seit etwa hundert Jahren verwendete, vereinfachte Notationsform mit Ziffern, die der chevéschen Ziffernnotation ähnelt. Allgemein wird die Tonleiter $c^2$–$h^2$ mit den Zahlen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 beschrieben. An dieser Stelle werden bei den Luo Gu Jing die sprechenden Schriftzeichen verwendet. Um eine Oktave höher anzugeben, wird auf die entsprechende Zahl ein Punkt gesetzt, soll es eine Oktave niedriger sein, wird der Punkt unter die Zahl gesetzt. Es können dabei bis zu drei Punkte verwendet werden. Eine Viertelnote wird nur durch die Zahl (bzw. das Schriftzeichen) dargestellt. Verkürzte Notenwerte werden durch Unterstriche beschrieben. Das bedeutet also, dass eine Achtelnote eine Unterstreichung und eine Sechzehntelnote zwei Unterstreichungen hat. Verlängerungen der Notenwerte, auch Punktierungen, werden durch seitlich angefügte Striche angegeben. So wird die halbe Note durch die Zahl (bzw. das Schriftzeichen) mit einem seitlich angesetzten Strich beschrieben: 2 – bedeutet so eine halbe Note D. Die 0 steht für eine Pause. Beispielsweise bedeutet 0 – eine Pause in der Länge einer halben Note. Es gibt zusätzlich auch ein Zeichen in der Luo Gu Jing-Notation, dass eine beliebige Wiederholung anzeigt.

### 3.6.7 Bedeutung für eine kultursensible Rhythmik

Folgende Gesichtspunkte machen Merkmale des Luo Gu Jing für einen kultursensiblen Rhythmikunterricht interessant.

Luo Gu Jing verwendet und verbindet Sprache, Musik und Bewegung. Luo Gu Jing beruht also auf den wichtigen Arbeitsmitteln der rhythmisch-musikalischen Erziehung, weshalb es besonders naheliegt, Lu Guo Jing im Rahmen eines kultursensiblen Rhythmikunterrichts in den Blick zu nehmen. Luo Gu Jing kann als akustisches Signal eingesetzt werden, wie es bei den Übungen von Jaques-Dalcroze bereits vorkommt. Es kann aber – komplexer – auch als Methode zum Aufbau von Kommunikation zwischen spielenden und sich bewegenden Teilnehmern angewendet werden. Denn die Praktizierung von Luo Gu Jing erfordert Fähigkeiten in Bezug auf Konzentration, Wahrnehmung und Reaktion. Das wechselseitige Wahrnehmen von Spielern und Darstellern ist in gewisser Hinsicht mit dem Prinzip von »Folgen und Führen« vergleichbar. Im Rahmen von Improvisationen können Bewegungen mit Unterstützung von Luo Gu Jing lebendiger und transparenter werden. Außerdem kann die Schriftzeichennotation der Luo Gu Jing improvisatorisch verändert oder es können neue Rhythmen erfunden werden. Schließlich bieten die Sprachlaute und die chinesischen Schriftzeichen des Luo Gu Jing gute Materialien für Bewegungsimprovisationen, die auf akustischen und visuellen Eindrücken beruhen.

### 3.6.8 Weiterer Auswahlprozess

Bei der Auswahl der Elemente wurde nicht auf die »Musik« (Qu Pai, 曲牌, qǔ pái) insbesondere die Melodien und die besondere Form des Instrumentalspiels und des Singens (Chang Qiang, 唱腔, chàng qiāng) der Jing Ju eingegangen. Das bedeutet nicht, dass im Rahmen einer kultursensiblen Rhythmik solche Elemente der Jing Ju keinerlei Bedeutung haben könnten. Es wird durchaus gesehen, dass Qu Pai (曲牌) und Chang Qiang (唱腔) wesentliche Teile der Jing Ju sind, die es wert sind, gehört zu werden. Sie wurden in der Literatur, anders als Bewegungen und rhythmische Elemente, schon ausführlich beschrieben (vgl. Schoenfelder, 1972, S. 215 ff.; Brandel, 2007, S. 39 ff.).

Für die hier für maßgeblich gehaltenen Zwecke, die einen ersten Schritt auf dem Weg zu einer kultursensiblen Rhythmik darstellen, eignen sie sich aber zunächst noch nicht. Der besondere Gesangsstil ist beispielsweise technisch viel zu anspruchsvoll, um ihn einfach wiedergeben zu können. Vor allem aber erfordert eine Wiederentdeckung kultureller Traditionen in einem kultursensiblen Rhythmikunterricht eine vorsichtige Herangehensweise. Will man Identifikation und Akzeptanz erreichen, darf nicht sofort ein Stilelement herangezogen werden, dass den heutigen Ohren besonders fremd ist und daher eher verschreckend wirken kann oder gar zum Lachen provoziert. Das gilt auch für besondere

Formen des Sprechens, wobei zusätzlich noch zu berücksichtigen ist, dass bei den Sprachteilen oft Dialekte und damit nicht allgemein verständliche Ausdrücke benutzt werden. Ziel einer kultursensiblen Rhythmik muss es in diesem Zusammenhang dann vielmehr sein, Symbole zu suchen und zu verwenden, die ganz allgemein auf bestimmte Stimmungen hinweisen. Das gilt insbesondere für bestimmte Klänge wie z.B solche für Lachen oder Wut. Selbstverständlich kann aber auch Musik und Gesang der Jing Ju in den Blick genommen werden, um bestimmte klangliche Stimmungen zu erwecken, die in Zusammenhang mit den ausgewählten Elementen, insbesondere den Bewegungen stehen.

Es muss berücksichtigt werden, dass die Entwicklung der hier im Ansatz vorgestellten kultursensiblen Rhythmik ein offener Prozess ist. Dies gilt auch unter Berücksichtigung eines weiteren wichtigen Umstandes: In diesem Abschnitt wurden verschiedene Elemente einzeln vorgestellt. Betrachtet man jedes Element für sich allein, ist möglicherweise nicht ohne Weiteres erkennbar, dass es sich um ein Element der Jing Ju handelt. Es muss in einem späteren Konzept also berücksichtigt werden, dass die herausgelösten Elemente in den Gesamtzusammenhang mit Jing Ju gestellt werden. Im Rahmen eines Konzeptes für eine kultursensible Rhythmik kann daher nicht nur eine Auseinandersetzung mit einem einzelnen Element stattfinden, vielmehr sollte Raum sein, das Element unter mehreren Aspekten und im Gesamtkontext zu erfassen. Daher ist es nicht ausgeschlossen, im Rahmen eines notwendigen Prozesses, auch mit anderen Elementen, die hier noch nicht genannt sind, zu experimentieren, möglicherweise auch den Kreis der in Betracht kommenden Elemente der Jing Ju zu erweitern. Entscheidender Gesichtspunkt muss es jedenfalls sein, ein als typisch oder repräsentativ zu bewertendes Element der Jing Ju bzw. der chinesischen Kultur überhaupt mit den Methoden und Zielen einer rhythmisch-musikalischen Erziehung in Verbindung zu bringen. Schließlich – und darauf wird im folgenden Abschnitt einzugehen sein – muss das (weitere) ausgewählte Element auch von den im Rahmen dieser Arbeit befragten Experten für sinnvoll und geeignet gehalten werden.

# 4. Experteninterviews

## 4.1. Bedeutung und Ziele der Experteninterviews

Das Experteninterview ist eine spezielle Forschungsmethode, die dazu eingesetzt wird, um mittels Interviews das Wissen von Experten über einen bestimmten Sachverhalt zu erschließen (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 12). Durch die Experten soll dem Forscher besonderes Wissen bzw. Sonderwissen, das einen spezifischen Bereich betrifft, und nicht Teil des Allgemeinwissens ist, zugänglich gemacht werden (vgl. Misoch, 2015, S. 120). Die Experten sind dabei nicht Objekt der Untersuchung, sondern das Medium bzw. die Wissensträger, durch die das interessierende Wissen erlangt werden kann (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 12). Experteninterviews sind in der Regel leitfadengesteuerte Interviews, das heißt sie sind thematisch strukturiert und es wird versucht, anhand von erzählgenerierenden Fragen konkrete Themenbereiche zu erschließen. Der Interviewleitfaden enthält die Fragen, die in jedem Interview vorkommen (vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 42). Dieser Leitfaden – hier später auch Fragenkatalog genannt – umfasst die Gesamtheit und Reihenfolge der interessierenden Themen, wird aber in der Praxis regelmäßig flexibel gehandhabt, um einen guten Gesprächsverlauf beim Interview zu ermöglichen (vgl. Misoch, 2015, S.124). Die Befragung der Experten soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit Sonderwissen zu mehreren Fragen erschließen, die für die Entwicklung einer kultursensiblen Rhythmik von Bedeutung sind. Folgende Einzelthemen sind dabei von Bedeutung:

Um beurteilen zu können, ob bzw. in welcher Form eine kultursensible Rhythmik für China geeignet und erforderlich ist, muss zunächst der aktuelle Stand der Musikpädagogik Chinas im Hinblick auf die bisherige Rezeption und Bedeutung der »drei westlichen musikpädagogischen Konzepte« (三大教学法; sān dà jiào xué fâ) in China erfragt werden. Unter diesen »drei westlichen musikpädagogischen Konzepten werden in China üblicherweise die Dalcroze-Rhythmik, das Orff-Schulwerk und die Kodaly-Methode verstanden. Dabei soll im Rahmen der Fragestellung zwischen der Entwicklung und der Akzeptanz im staatlichen Schulsystem einerseits und im privaten Sektor andererseits differenziert werden.

Ist der gegenwärtige Stand festgestellt, kann darauf aufbauend gefragt werden, welche Bedeutung eine kultursensible Rhythmik haben kann. Dies betrifft die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, chinesische Kultur und rhythmisch-musikalische Erziehung miteinander zu verbinden. Für die Entwicklung eines eigenen Konzepts ist es dann wichtig, mit Hilfe der Expertenäußerungen Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Ansprüche der Rhythmik für China im Rahmen der Musikpädagogik als wichtig einzuschätzen sind. Dabei spielt auch eine Rolle,

was die Bedürfnisse der chinesischen Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden, auch im Hinblick auf vorhandene Defizite, sind. Dies macht eine fundierte Begründung dafür möglich, welche Schwerpunkte eine kultursensible rhythmisch-musikalische Erziehung setzen sollte. In diesem Zusammenhang muss auch beleuchtet werden, welche Einsatzmöglichkeiten es für Jing Ju im Rahmen einer kultursensiblen rhythmisch-musikalischen Erziehung gibt. Von besonderer Bedeutung ist schließlich zu identifizieren, welche Elemente der Jing Ju für einen solchen kultursensiblen Rhythmikunterricht geeignet sind

Das Ziel der Experteninterviews ist also, Erkenntnisse zu gewinnen:

- zu Entwicklung, Bedeutung und Akzeptanz der »drei westlichen musikpädagogischen Methoden« (三大教学法; sān dà jiào xué fâ) in Bezug auf den aktuellen Stand der Musikpädagogik Chinas,
- zur Möglichkeit bzw. Notwendigkeit der Verbindung von chinesischer Kultur und rhythmisch-musikalischer Erziehung,
- zur Einschätzung von musikpädagogischen Experten in China in Bezug auf die Wichtigkeit von einzelnen Ansprüchen der Rhythmik unter Berücksichtigung der Bedürfnisse bzw. Defizite chinesischer Schülerinnen und Schüler bzw. Studierender,
- zur Beurteilung der Möglichkeiten zum Einsatz von Jing Ju im Bereich der rhythmisch-musikalischen Erziehung, auch unter Berücksichtigung integrativer Aspekte,
- zur Identifikation einzelner geeigneter Elemente der Jing Ju für einen Rhythmikunterricht.

## 4.2 Vorbereitungsphase

### 4.2.1 Entwicklung des Fragenkatalogs

Die Interviewfragen wurden über mehrere Monate hinweg in Deutschland vorbereitet. In dieser Zeit wurden Fragen und geplanter Ablauf der Interviews durch ständiges Hinterfragen, Korrigieren und Begründen entwickelt. Die Interviewtechnik wurde durch Probeinterviews trainiert, womit auch die Fähigkeit erlernt wurde, auf den Interviewpartner einzugehen und spontan notwendig werdende Rückfragen, Nachfragen oder Zwischenfragen zu erkennen und zu formulieren. Zu jeder Frage wurden – je nach erwarteter bzw. prognostizierter Antwort – mehrere Nachfragen entwickelt. Selbstverständlich wurde auch die Fachliteratur zum Thema Experteninterviews berücksichtigt (vgl. oben 4.1).

Abschließend wurde das entwickelte Interview Herrn Prof. DDDr. Mastnak vorgestellt und auch mit ihm nochmals getestet.

### 4.2.2 Inhalt des Fragenkatalogs

Im Ergebnis wurde – als halboffenes bzw. flexibles Leitfadeninterview – ein Katalog mit Interviewfragen (im Folgenden auch »F« abgekürzt) entwickelt, der folgenden Inhalt hatte:

Die erste Frage soll eine sogenannte Einstiegsfrage sein. Diese Frage soll eine gute Gesprächsatmosphäre bewirken und soll deshalb leicht zu beantworten sein. Die Antworten sind für die Forschungsfrage nicht von entscheidender Bedeutung. Der Experte sollte die Möglichkeit bekommen, frei zu erzählen. Der Ablauf – selbstverständlich unter Berücksichtigung sich spontan ergebender Entwicklungen bzw. Ergänzungen im Gespräch – wurde als Rahmen für die durchzuführenden Interviews insgesamt wie folgt festgelegt:

Einleitung / Begrüßung:

Guten Tag Frau/Herr […]! Vielen Dank dafür, dass Sie mir die Möglichkeit geben, ein Interview mit Ihnen durchzuführen. Ich möchte ich mit Ihnen über einige Aspekte der Musikpädagogik in China sprechen. Am Anfang möchte ich Sie bitten zu schildern, welche aus Europa stammenden fachdidaktischen Methoden gegenwärtig in China gebraucht werden.

Die ersten drei Fragen beziehen sich ganz allgemein auf den Einsatz der Methoden von Jaques-Dalcroze, Orff oder Kodaly im Musikunterricht in China

(Anmerkung des Verfassers: Die Fragestellungen bieten dem Befragten, unter Berücksichtigung kultureller Besonderheiten – vgl. dazu unter 4.3.4 – gleichzeitig Raum, zum Stand der Musikpädagogik in China im Allgemeinen Stellung zu nehmen):

F 1: Wenn Sie an die Methoden von Jaques-Dalcroze, Orff und Kodaly denken, können Sie bitte einmal beschreiben, wie diese Methoden sich in der Musikpädagogik in China entwickelt haben?

Ergänzungsfrage:

Würden Sie sagen, dass diese Methoden einen festen Platz in der Musikpädagogik in China gefunden haben?

F1: 想请您描述下, 当您提及体态律动, 奥尔夫和柯达伊教学法的时候, 您认为它们在中国的音乐教育当中是如何的发展的?

F 2: Können Sie mir Beispiele nennen, aus denen deutlich wird, dass der Einsatz der Methoden von Jaques-Dalcroze, Orff oder Kodaly im Musikunterricht in

China hilfreich ist? Gibt es in Ihrer Erinnerung Situationen, von denen Sie begeistert waren, als diese Methoden angewendet wurden?

F2：为了更清楚了解三个教学法是否在中国的音乐课中起到了帮助？想请在您在举例一下，在您的印象当中中，当这三个教学法在使用的时候，有没有让您感到很具有吸引力或者很让您觉得激动人心？

F 3: Können Sie mir auch Beispiele nennen, die zeigen, dass der Einsatz dieser Methoden in China schwierig oder sogar ungeeignet ist?

Ergänzungsfrage:
Ist Ihnen einmal aufgefallen, dass diese Methoden die Besonderheiten chinesischer Kultur gar nicht ausreichend berücksichtigen? Weitere Ergänzungsfrage: Können Sie über ein Beispiel berichten, aus dem deutlich wird, dass die Methoden die reelle Unterrichtssituation in China gar nicht ausreichend berücksichtigen?

F3：还想再请您举例一下三大教学法在中国应用的难点是什么，或者甚至是不适合的地方？

补充：您是否有过这样的感觉，三大教学法在实践的时候没有完全估计到中国文化？

能否举个例子对此？

Die folgenden Fragen beziehen sich speziell auf den Einsatz einer rhythmisch-musikalischen Erziehung.

F 4: Wie Sie wissen, werden in der rhythmisch-musikalischen Erziehung verschiedene Ansprüche und Ziele betont: Wahrnehmungsförderung, Bewegung und Koordination, Improvisation und Entwicklung von Vorstellungskraft (Kreativität), Entwicklung sozialer Kompetenzen, Förderung des persönlichen Ausdrucks, Begriffsbildung sowie ästhetische und musikalische Bildung.

Welche dieser Ansprüche sind Ihrer Meinung nach für China besonders wichtig?

Ich möchte Ihnen gern ein gesondertes Blatt vorlegen, auf dem Ansprüche der Rhythmik genannt sind. Können Sie hier bitte eine Rangfolge der Wichtigkeit vornehmen.

Ergänzungsfrage:

Jetzt interessiert mich, warum Sie […] als den wichtigsten Anspruch genannt haben. Können Sie ihre Meinung bitte begründen. Mich interessiert dabei besonders, ob dieser Anspruch für Sie deshalb wichtig ist, weil bestimmte in China

anzutreffende Defizite ausgeglichen werden können. Wäre es möglich, dass Sie mir ein Beispiel für solche Defizite nennen?

Weitere Ergänzungsfrage:

Bitte sagen Sie mir auch, warum Sie […] als den am wenigsten wichtigen Anspruch bezeichnet haben. Weshalb hat dieses Ziel für Sie in China keine Bedeutung? Liegt das daran, dass ein solches Ziel kulturelle Besonderheiten von China nicht ausreichend berücksichtigt?

F4：如您所知，在西方体态律动领域，有着不同的目标要求，例如：被常提及的5个是：
感知发展，动作与协调，即兴和想象力的发展，社会社交的能力的发展，个人表达，概念教育和审美教育。按照您的观点来看，那些要求对中国的学生是重要的？这里有张我准备好的排序表，希望您排个序。

我现在很感兴趣的是，为什么[…]是最重要的目标要求。您能说明下为什么吗？在此我还特别感兴趣的是，是不是他重要是因为，有没有可能是在这个方面，中国的学生比较缺乏这方面的能力？如果可以的话也想请您对此举一个例子？

那能否再请您说说，为什么[…]是较为其他是不是那么重要的。您认为它对您来说在中国并不重要?还是[…]方面并没有关注到中国文化?

F 5: Traditionsintegrative und kulturintegrative Aspekte sind relativ moderne Gesichtspunkte im Musikunterricht. Ich habe jetzt einige Fragen, die damit zu tun haben, ob und warum Sie sich vorstellen können, dass bei der rhythmisch-musikalischen Erziehung in China Elemente der traditionellen chinesischen Kultur integriert werden?

F5：传统文化融合观点和跨文化融合的观点在音乐课中是现在相对流行的趋势。我现在的一些问题主要是关于此的。您是否能够想象在体态律动当中融入有关中国的文化元素进去？或者为什么可以融入中国元素进去？

F6: Was meinen Sie persönlich, welche Elemente der chinesischen Kultur oder welche chinesische Kunstform auch wertvoll für einen modernen Musikunterricht sind? Warum finden Sie persönlich diese Aspekte der chinesischen Kultur so wichtig?

Ergänzungsfrage:

Meinen Sie, dass sich auch die Schüler und Studenten noch für traditionelle chinesische Kultur interessieren?

F6:您个人觉得，那些中国的文化元素或者中国艺术形式是值得在音乐课上使用的？为什么这些中国的元素和艺术形式是重要的能被使引入的？

追问：那您觉得现在的学生（大学生和学生）对传统的中国文化是不是感兴趣？

F7: Können Sie mir ein Beispiel nennen, aus dem deutlich wird, dass Schüler und Studenten einmal sehr von traditioneller chinesischer Kultur begeistert waren oder selbst einmal mit Freude etwas Traditionelles realisiert haben? Spielte dabei der Tanz eine wichtige Rolle, oder die Instrumente oder der Gesang oder die Sprache?

F7:能否请您举个关于中国的学生对自己的传统文化的喜爱的例子或者他们自己带着喜悦进行的实践活动？是舞蹈，乐器，声乐还是对语言（方言）？

F8: Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe, weshalb die traditionelle chinesische Kultur nicht mehr so viele Schüler und Studenten anspricht? Meinen Sie, dass Schüler und Studenten chinesische Kultur und westliche Kultur unterschiedlich bewerten?

F8:传统的文化对很多学生产生不了吸引力？对此您是怎么看的？对您来说中国的学生对中国文化和西方文化能够正确的评价其的价值？

F9: Mich würde jetzt besonders interessieren, ob Sie glauben, dass auch Jing Ju für den Einsatz in der rhythmisch-musikalischen Erziehung interessant sein könnte.

Doch zuerst möchte ich Sie fragen, ob Sie es schon einmal erlebt haben, dass Jing Ju im Musikunterricht die Schüler oder Studenten begeistert hat?

F9:对此我非常的感兴趣，您是否觉得京剧与体态律动的结合会是很有效果的？当然我想先问您，您是否遇到过这样的情况，
学生或者大学生在音乐课上学习有关京剧的内容的时候很兴奋？

F10: Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile oder die Schwierigkeiten bei der Beschäftigung mit Jing Ju?

F10: 您觉得这两者结合的时候的优点和缺点在什么地方？

F11: Welche Elemente der Jing Ju sind für einen Einsatz im Musikunterricht Ihrer Meinung nach besonders geeignet?

F11:那些京剧的元素，以您来看是可以作为音乐课的内容来实践使用的？

F12: Die nächste Frage bezieht sich auf den integrativen, interdisziplinären Aspekt.

Können Sie mir Beispiele nennen, bei denen in der chinesischen Pädagogik Musik und andere Kunstformen in bestimmten Situationen oder Projekten miteinander verbunden werden.

Wenn Sie sich an keine Beispiele erinnern, was könnten Sie sich vorstellen? Welches Fach wäre geeignet, mit der Musikpädagogik verbunden zu werden.

F12:我现在的这个问题是关于综合与跨学科方面的内容:
能否请您为我们举个关于中国的音乐教育和其他的艺术形式，在一定情况或者项目中结合的例子？当然如果您一是回忆不起来，那么您觉得，哪些艺术形式或者是专业是可以和音乐教育相结合的？

Vielen Dank!

谢谢！

### 4.2.3 Bewertungsbogen

Die Experten sollen an der oben unter 4.2. genannten Stelle des Interviews (Frage 4) nach ihrem eigenen Verständnis eine Bewertung der Wichtigkeit verschiedener, vorgegebener Ziele bzw. Ansprüche der rhythmisch-musikalischen Erziehung vornehmen. Dazu wurde ein Bewertungsbogen erstellt, der vom Experten, ausgefüllt werden sollte, so dass eine Rangfolge der Wichtigkeit nach der jeweiligen Einschätzung des Experten ersichtlich wird. Auch hier wurde zugesichert, dass dieser Bewertungsbogen nur für die genannten Forschungszwecke verwendet wird. Jedoch wurde der ausgefüllte Bewertungsbogen vom einzelnen Experten unterzeichnet, was aber lediglich zum einen der Systematisierung diente, zum anderen Beweisfunktion haben soll. Schließlich war auch der Bewertungsbogen wiederum Gesprächsanlass und schuf Gelegenheit, mit dem Experten vertiefter zu sprechen. Der Bewertungsbogen war folgendermaßen gestaltet:

排序表（Rangfolge）

（ ）感知发展

（ ）动作与协调

（ ）即兴和想象力的发展

（ ）社会社交的能力的发展

（ ）个人表达发展

（ ）概念教育

（ ）审美教育

此排序表仅适用于谢呈对其博士论文的研究使用

日期：　　签名：

### 4.2.4 Auswahl der Experten

Bei der Auswahl der Experten sollte erreicht werden, dass Interviews mit Personen zustande kommen, die insgesamt einen repräsentativen Querschnitt der in Betracht kommenden chinesischen Experten darstellen. Dabei waren mehrere Kriterien zu berücksichtigen: Zum einen der berufliche Hintergrund, dann die geographische Herkunft des Experten und schließlich dessen Alter.

#### 4.2.4.1 Beruflicher Hintergrund

Die Experten wurden zunächst aus dem Hochschulbereich ausgewählt. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer haben den besten Überblick über die Entwicklung, die Akzeptanz, den Erfolg oder Misserfolg einer bestimmten musikpädagogischen Methode. Weil sie im Bereich der Ausbildung von Musiklehrern tätig sind, erhalten sie teilweise auch entsprechende Rückmeldungen aus der Praxis. Einige Lehrer wurden als Experten ausgewählt, um Stimmen aus der Praxis als Ergänzung ebenfalls zu Wort kommen zu lassen. Die Expertise eines Vertreters eines staatlichen Musikverlages wurde deshalb für wichtig gehalten, weil dieser Verlag bei der Entwicklung von Lehrmitteln beteiligt ist und deshalb eine nicht unerhebliche Bedeutung im Bereich der Musikpädagogik hat.

#### 4.2.4.2 Geografische Herkunft

Die Experten sollten zumindest aus allen größeren Provinzen Chinas stammen. Dabei ging es auch um bildungspolitische und wirtschaftliche Besonderheiten der Herkunftsprovinz. Zu berücksichtigen war vor allem, dass Peking als Hauptstadt Chinas Zentrum der Bildungseinrichtungen des Landes ist und dort zahlreiche renommierte Bildungseinrichtungen vorhanden sind. Dies rechtfertigte es, eine größere Anzahl von Experten aus Peking auszuwählen. Letztlich fiel die Wahl deshalb allein auf fünf Experten, die an Bildungseinrichtungen in Peking tätig sind. Shanghai gilt als bedeutendes Wirtschaftzentrum Chinas, wo ebenfalls renommierte Bildungseinrichtungen angesiedelt sind. Daher wurden zwei Experten ausgewählt, die in Shanghai tätig sind. Die anderen Experten sollten aus unterschiedlichen Orten in Zentralchina, Südostchina, Südwestchina, Nordwestchina und aus Ostchina stammen. Insgesamt wurde so ein breites und repräsentatives Spektrum von siebzehn Experten zusammengestellt.

#### 4.2.4.3 Alter

Sehr sinnvoll war es, dass die Experten ein unterschiedliches Alter aufweisen. So wurde gewährleistet, dass ältere Experten als Zeitzeugen über Geschichte, Entwicklung und neuesten Stand der Musikpädagogik in China im Verlaufe der Zeit Auskunft geben können. Vor allem Prof. Li Danna und Prof. Yang Limei konnten als Präsidentinnen der chinesischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft bzw. der Kodaly-Musikpädagogik-Gesellschaft besonders geeignete Experten sein, um in Erfahrung zu bringen, wie sich die Musikpädagogik in China in den letzten 30 Jahren entwickelt hat. Experten der jüngeren Generation konnten einen Zugang zu aktuellen Auffassungen gewährleisten und dazu, wie es um die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten der Musikpädagogik bestellt ist.

### 4.2.5 Arbeitsmaterialien

Die Durchführung der Experteninterviews machte den Einsatz bestimmter Hard- und Software erforderlich. Darüber hinaus musste aufgrund der hohen Reisekosten eine Finanzierung des Vorhabens sichergestellt werden.

#### 4.2.5.1 Hardware

Für die Durchführung der Experteninterviews wurde ein Philips Digital Recorder DVT8000, 360-Aufnahmegerät verwendet, wobei der der eingebaute Bewegungssensor verwendet wurde. Die Qualität von allen Aufnahmen war ausgesprochen gut, so dass bei der Transkription keinerlei Probleme auftauchten. Das Besondere bei diesem Aufnahmegeräte ist, dass ein Lithium-Polymer-Hochleistungsakku verbaut ist. Das Gerät musste während der Interviews nie aufgeladen werden. Es gingen keine Inhalte von Interviews verloren und es kam zu keinerlei Unterbrechungen bei der Aufnahme. Vom Gerät wurde auch die (bereits verstrichene) Dauer der Interviews deutlich angezeigt. Die Vorzüge des Aufnahmegerätes lagen auch darin, dass es unproblematisch freistehend auf einem Tisch positioniert werden konnte, der Interviewer aber trotzdem das Interviewtempo, seine Körpersprache und die Gestaltung des Interviews frei bestimmen konnte, ohne durch das Gerät eingeschränkt oder abgelenkt zu sein.

Zur Aufbereitung der Daten wurde ein Macbook Air von Apple verwendet. Dieses Gerät war leicht, was besonders auf langen Forschungsreisen wichtig war, und immer einsatzbereit, auch bei zeitlich unerwartet terminierten Interviews. Unterwegs konnten die Interviews bereits schon vom Computer abgehört werden. Die Software MaxQDA wurde auch auf diesem Gerät installiert.

#### 4.2.5.2 Software

Zur Auswertung bzw. Datenanalyse wurde die Software MaxQDA verwendet. Von dieser Software wurde eine verlängerbare Jahreslizenz erworben. Der anerkannte Vorteil dieser Software ist, dass die zahlreichen Inhalte der Interviews mit ihrer Hilfe leicht und gut geordnet werden konnten. Das Ergebnis der jewei-

ligen Ordnung konnte auch in verschiedene Formatierungen dargestellt werden. Mit Hilfe dieser Software wurde auch das Kodierungssystem erfasst und weiterentwickelt. All dies erleichterte die Analyse. Während der Teilnahme an einem Workshop des Graduiertenzentrums der Ludwig-Maximilian-Universität München bestand die Möglichkeit, die Anwendung der Software MaxQDA und der Einsatz seiner vielfältigen Möglichkeiten (Bearbeitung und Auswertung der Interviews) kennenzulernen.

#### 4.2.5.3 Finanzierung

Das Projekt, insbesondere auch die Forschungsreisen und die eingesetzten Arbeitsmittel, wurden durch ein staatliches Stipendium von CSC (China Scholarship Council) unterstützt.

## 4.3 Durchführungsphase

### 4.3.1 Zeit

Die Interviews wurden im Rahmen von zwei Chinaaufenthalten im Zeitraum von Mai bis Oktober 2016 in Peking, Shanghai, Nanjing, Xian, Chengdu, Kaifeng, Wuhan und Guangzhou durchgeführt. Im Mai 2016 wurden die ersten drei Interviews in Shanghai und Peking durchgeführt. Von September bis November 2016 fanden die weiteren Interviews in China statt. Dazu war es erforderlich, in China mehrere Tausend Kilometer mit öffentlichen Verkehrsmitteln (Bus, Bahn, Flugzeug) zu reisen. Die Absprache von Terminen mit den Experten wurde von Herrn Prof. Jiaxing Xie von (Konservatorium für Musik China, Beijing) unterstützt. Herr Prof. Xie hatte insbesondere Kontakte zu Experten in den Provinzen ermöglicht. Ohne eine solche Unterstützung hätte es sich schwierig gestaltet, mit geeigneten Experten in näheren Kontakt zu treten, insbesondere, einen Termin für ein Interview zu bekommen. Dies lag auch darin begründet, dass einige Experten nicht mit Email kommunizierten bzw. ihre Email-Adresse sehr schwer auffindbar war. In dieser Situation musste das Risiko eingegangen werden, direkt zur Hochschule in der entsprechenden Stadt zu reisen, um dort im Sekretariat einen Termin auszumachen. Teilweise mussten die Experten auch zunächst davon überzeugt werden, dass das Interview Teil eines Forschungsprojektes ist und der Termin nicht dazu dient, sich für einen Arbeitsplatz zu bewerben.

### 4.3.2 Ort

Der Ort des Interviews sollte grundsätzlich das Büro bzw. der Arbeitsplatz des Experten sein. Teilweise musste aber auch auf die Wünsche einiger Experten Rücksicht genommen werden. So bevorzugten es einige, an ihrem Arbeitsplatz sehr viel beschäftigte Experten, einen Interviewtermin in ihrem Wohnhaus oder

an einem öffentlichen Ort auszumachen. An allen Orten herrschte deshalb aber jedenfalls die Umgebungsatmosphäre, die sich die Experten gewünscht hatten.

### 4.3.3 Sprache

Die Interviews wurden in chinesischer Sprache durchgeführt. Dies erleichterte zum einen den Interviewpartnern in China, sich im Rahmen des Interviews in ihrer eigenen Sprache zu äußern. Zum anderen war die Verwendung der chinesischen Sprache unproblematisch, da sie die Muttersprache des Interviewers ist. Missverständnisse, die sprachlich bedingt sind, konnten so genauso ausgeschlossen werden wie Missverständnisse, die auf kulturellen Besonderheiten beruhen, wie sie im Rahmen von Befragungen von Experten zu erwarten sein konnten und die speziellen chinesischen Umgangsformen erforderten (vgl. nachfolgend unter 4.3.4).

### 4.3.4 Berücksichtigung von kulturellen Besonderheiten

Bei der Durchführung von Experteninterviews mit chinesischen Experten sind neben den Grundsätzen, die allgemein für die Befragung von Experten gelten, auch bestimmte kulturelle Besonderheiten zu berücksichtigen gewesen, die hier erläutert werden sollen.

Der Interviewer sollte einerseits ein guter, zurückhaltender Zuhörer sein und dem Interviewpartner Zeit lassen, eigene Gedankengänge zu entwickeln und ungestört vorzustellen. Zu Beginn des Interviews musste der Kern des Interviewanliegens deutlich und klar geschildert werden, um Unterbrechungen und Irritationen zu vermeiden.

Wenn der Interviewer in bestimmten Situationen darauf hinwirken musste, dass der Interviewpartner eine eigene Meinung oder gar ein eigenes Gefühl zum Ausdruck bringt, war es sehr wichtig, die Vertraulichkeit des Interviews erneut zu betonen, insbesondere auch, klarzustellen, dass letztlich die Antworten der einzelnen Experten nach der verwendeten Auswertungsmethode nur anonymisiert verwendet werden und dass der entsprechende konkrete Name in Bezug zu einer konkreten Meinung im Rahmen des Vorhabens nicht erscheint.

Es konnte auch erforderlich werden, dass der Interviewer während des Interviews an geeigneter Stelle auch vorsichtig bestimmend wird und notfalls durch Nachfragen erreicht, dass der Experte zu den eigentlichen Fragestellungen zurückkehrt, wenn er im Rahmen seiner Ausführungen davon abzuweichen drohte. Dies war nicht ohne Bedeutung, weil damit zu rechnen war, dass die Experten als viel beschäftigte Persönlichkeiten nicht unbegrenzt Zeit für die Interviews zur Verfügung stellen. Diese Situation musste aber mit besonderem Bedacht bewältigt werden. Der Interviewer hatte eine freundliche, ruhige Gesprächsatmosphäre beizubehalten und eine gute Interaktion zu gewährleisten.

### 4.3.5 Einzelheiten zu den ausgewählten Experten

Siebzehn Experten wurden für die Durchführung des Interviews ausgewählt. Die nachfolgende Zusammenstellung gibt zu Dokumentationszwecken einige wesentliche biografische Daten der Experten wieder. Außerdem werden jeweils Zeitpunkt und Ort des Interviews dokumentiert. Im späteren Verlauf der Kurzzusammenfassung der Interviewinhalte und bei der Auswertung wird dann aber streng auf die übliche und den Experten zugesicherte Anonymisierung geachtet. In Bezug auf die Benennung Zentralkonservatorium ist darauf hinzuweisen, dass in China mit »Konservatorium« – beispielsweise aus dem Englischen »Central Conservatory of Music (CCOM) direkt übersetzt – eine Musikhochschule bezeichnet wird.

**Prof. Gao Jianjin** ist Leiterin des Instituts für Musikpädagogik am Zentralkonservatorium für Musik (CCOM) in Peking. Prof. Gao Jianjin gilt als Begründerin des »New Systems« in China. Von ihr stammen die Übersetzungen vieler Publikationen zu den Methoden von Kodaly und Dalcroze ins Chinesische.

Zeitpunkt des Interviews: 26.10.2016.

Ort des Interviews: Zentralkonservatorium für Musik (CCOM), Peking.

**Prof. Dr. Guan Jianhua** ist Leiter des Instituts für Musikwissenschaft der Nanjing Universität für Kunst. Er war zuvor Leiter des Instituts für Musikpädagogik am Sichuan Konservatorium für Musik in Chengdu.

Zeitpunkt des Interviews: 11.10.2016.

Ort des Interviews: Institut für Musikwissenschaft der Universität für Kunst, Nanjing.

**Prof. Li Danna** ist die Präsidentin der Orff-Schulwerk Gesellschaft in China. Sie war Professorin am Xinghai Konservatorium für Musik in Guangzhou, am Sichuan Konservatorium für Musik in Chengdu und am Zentralkonservatorium für Musik in Peking. Sie hat intensiv und viele Jahre an der Verbreitung des Orff-Schulwerks in China gearbeitet.

Zeitpunkt des Interviews: 21.08.2016.

Ort des Interviews: Wohnhaus von Frau Prof. Li, Chengdu.

**Prof. Dr. Lin Nengjie** war der Leiter des Instituts für Musikpädagogik an der Pädagogischen Universität Zentralchinas in Wuhan. Er hat in Japan Musikpädagogik studiert. Er gehört heute zu den Autoren des Amtlichen Lehrplans für Musik in China. Er ist Vorstandsmitglied der chinesischen Gesellschaft für Musikerziehung (CHMEA).

Zeitpunkt des Interviews: 26.09.2016.

Ort des Interviews: Wohnhaus von Prof. Dr. Lin, Wuhan.

**Prof. Dr. Liu Pei** ist Professor für Musikpädagogik am Zentralkonservatorium für Musik Peking. Früher war er der Leiter des Instituts für Kunstpädagogik an der Qinghua Universität in Peking. Er hat zahlreiche Bücher über Musikpädagogik ins Chinesische übersetzt.

Zeitpunkt des Interviews: 11.09.2016.

Ort des Interviews: Wohnhaus von Prof. Dr. Liu, Peking.

**Frau Prof. Wang Zhaoxia** ist Leiterin des Instituts für Musikpädagogik an der Pädagogischen Universität Südchina in Guangzhou. Sie ist Autorin des Amtlichen Lehrplans für Musik für Südchina.

Zeitpunkt des Interviews: 13.10.2016.

Ort des Interviews: Henan Universität, Kaifeng.

**Prof. Dr. Xie Jiaxin** ist Professor für Musikpädagogik am Konservatorium für Musik in Peking. Er war Präsident der chinesischen Gesellschaft für Musikerziehung (CHMEA). Er ist Mitglied des Redaktionsausschusses u.a. von APSMER (Asia Pacific Symposium for Music Education Research) und APJAE (Asia Pacific Journal for Arts Education).

Zeitpunkt des Interviews: 05.05.2016.

Ort: China Konservatorium für Musik, Peking.

**Frau Prof. Yang Limei** ist Professorin für Musikpädagogik an der Pädagogischen Universität Peking. In den 1980er Jahren hat sie am Kodaly-Institut in Kecskemet (Ungarn) studiert. Sie ist Herausgeberin des Amtlichen Lehrplans *Integrative Kunst und Musikpädagogik* und der chinesischen Fassung der Bücher *Musik Garten* und *Musik und Tanz für Kinder*.

Zeitpunkt des Interviews: 25.08.2016.

Ort des Interviews: Wohnhaus von Frau Prof. Yang, Peking.

**Frau Prof. Dr. Yang Yanyi** ist Professorin für Musikpädagogik am Konservatorium für Musik in Shanghai und dort auch stellvertretende Leiterin des Instituts für Musikpädagogik. Sie wurde in Deutschland promoviert.

Zeitpunkt des Interviews: 11.05.2016.

Ort des Interviews: Konservatorium für Musik, Shanghai.

**Frau Prof. Dr. Yu Danhong** ist Professorin für Musikpädagogik am Konservatorium für Musik in Shanghai und dort auch Leiterin des Instituts für

Musikpädagogik. Sie ist Vorstandsmitglied der chinesischen Gesellschaft für Musikerziehung (CHMEA).

Zeitpunkt des Interviews: 12.05.2016.

Ort des Interviews: Konservatorium für Musik, Shanghai.

**Prof. Zhao Yan** ist Professor für Musikpädagogik am Konservatorium für Musik in Xi'An und dort Leiter des Instituts für Musikpädagogik. Er ist Vorstandsmitglied der chinesischen Gesellschaft für Musikerziehung (CHMEA).

Zeitpunkt des Interviews: 05.09.2016.

Ort des Interviews: Konservatorium für Musik, Xi'An.

**Prof. Yong Dunquan** ist Professor für Musikpädagogik am Sichuan Musikkonservatorium in Chengdu. Er ist Vorstandsmitglied der chinesischen Orff-Schulwerk Gesellschaft.

Zeitpunkt des Interviews: 19.08.2016.

Ort des Interviews: Sichuan Musikkonservatorium, Chengdu.

**Herr Wu Bin** war Leiter des Verlages »People's Music Publisher House« in Peking. Er war Präsident der chinesischen Gesellschaftes für Musikerziehung (CHMEA).

Zeitpunkt des Interviews: 30.08.2016.

Ort: Peking.

**Herr Cai Zhixiang** ist Lehrer an einer staatlichen Schule (Grund- und Mittelstufe) in Chengdu. Er ist Absolvent der Pädagogischen Universität Shaanxi, Xi'an.

Zeitpunkt des Interviews: 25.09.2016.

Ort des Interviews: Chengdu, Sichuan.

**Herr Wang Long** ist Dozent an der Hochschule für Pädagogik Sichuan. Er ist Absolvent der Pädagogischen Universität Shaanxi, Xi'An.

Zeitpunkt des Interviews: 24. 09. 2016.

Ort des Interviews: Chengdu, Sichuan.

**Ein Interviewpartner**, der nach eigenem Wunsch völlig anonym bleiben wollte. Der Experte führt zahlreiche Orff-Fortbildungen in China durch.

Zeitpunkt des Interviews: 04.10.2016.

Ort des Interviews: Peking.

**Frau Li Yaxin** ist Lehrerin für Musikalische Früherziehung. Sie betreibt eine private Musikschule. Sie ist Absolventin des Tianjin Konservatoriums für Musik in im Fach Musikalische Früherziehung.

Zeitpunkt des Interviews: 04.10.2016.

Ort des Interviews: Peking.

## 4.4 Auswertungsphase

Nachdem die Experteninterviews durchgeführt wurden, hat sich die Auswertungsphase angeschlossen. Diese bestand zunächst aus der Transkription der aufgezeichneten Interviews sowie die Erstellung von Kurzzusammenfassungen, wobei auch eine peer-review zu Kontrollzwecken durchgeführt wurde.

### 4.4.1 Transkription

Ab Dezember 2016 wurden alle Interviews in Deutschland transkribiert, und zwar zunächst in chinesischer Sprache. Die Transkription der Interviews erfolgte deshalb in chinesischer Sprache, um alle Materialien zunächst in der Muttersprache bearbeiten zu können. Eine Übersetzung der Transkriptionen in die deutsche Sprache erfolgte nicht. Dies war deshalb nicht erforderlich, weil nur in der muttersprachlichen Niederschrift die genauen Aussagen erkannt werden können, da für das Verständnis nicht nur Kenntnisse der chinesischen Sprache, sondern vor allem Kenntnisse von kulturellen Besonderheiten erforderlich sind, die bei einer reinen Übersetzung ins Deutsche nicht wortgetreu oder sonst deutlich genug übertragen werden können.

### 4.4.2 Kurzzusammenfassungen

Nach Fertigstellung der Transkription wurden aus den eben genannten Gründen Kurzzusammenfassungen der jeweiligen Interviewinhalte in deutscher Sprache erstellt.

#### 4.4.2.1 Bedeutung der Kurzzusammenfassung

Vor der eigentlichen Auswertung sollen nach einer ersten genauen Durchsicht durch die Erstellung von Kurzzusammenfassungen die zentralen Inhalte der einzelnen Interviews dargestellt werden. Hierbei werden die Namen der Experten nicht genannt, sondern es erfolgt lediglich eine Bezifferung in römischen Zahlen. Ortsnamen und andere Elemente, die eine Individualisierung möglich machen würden, wurden dann, um die Anonymisierung zu gewährleisten, durch Platzhalter […] ersetzt. Dies berücksichtigt die Verabredungen zur Anonymität mit den Interviewten und deren Wünsche. Die Zusammenfassung dient an dieser Stelle nicht nur dazu, einen Gesamtüberblick über das Meinungsspektrum

der Experten darzustellen, sondern auch dazu, festzuhalten, wenn die Interviewpartner außerhalb der eigentlichen Fragen allgemein Stellung bezogen haben.

#### 4.4.2.2 Peer review

Die Kurzzusammenfassungen wurden von einer unabhängigen Dritten durchgesehen, um im Wege einer kurzen peer-review zu gewährleisten, dass keine Fehler bei der Aufnahme der als zentral herausgearbeiteten Inhalte in die Kurzzusammenfassung auftreten. Bei dieser unabhängigen Dritten handelte es sich um Frau Chen Yanfang. Sie wurde ausgewählt, da zum einen ihre Muttersprache chinesisch ist und sie deshalb auch kulturelle Besonderheiten erfassen kann. Zum anderen ist sie in Bezug auf die Fragestellungen wegen ihrer Vorbildung als Doktorandin im Bereich der Musikpädagogik fachkundig.

#### 4.4.2.3 Darstellung der Kurzzusammenfassungen

Die Kurzusammenfassungen der Experteninterviews ergeben folgendes Bild:

**Experte I**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte berichtete zunächst, dass die Musikpädagogik im Schulsystem ein Prozess ist und durch Musik ein pädagogisches Ziel erreicht werden soll. Der ganzheitliche Mensch werde als das Ziel der Musikpädagogik bezeichnet. Er hat ein neues pädagogisches Konzept vorgestellt, das auf der chinesischen Kultur und auf den methodischen Hintergründen westlicher Fachdidaktik basiert und nicht nur an der Universität eingesetzt werden kann. Der Experte zeigte sich enttäuscht über das chinesische Schulsystem. Deshalb werde das Konzept bei Kursen in Gymnasien, der Mittelstufe und Grundschule verwendet. Dieses Konzept werde auch als Hochschulfach getestet. Es sei stark von der Praxis geprägt. Innerhalb der Unterrichtspraxis werden musikpädagogische Grundlagen in China kaum beachtet. Der Experte kritisiert, dass stets Klavier- und Gesangsunterricht als wichtigste Lerninhalte der Musikpädagogik Chinas betrachtet werden. Der Experte findet, dass chinesische Schüler bzw. Studierende im Rahmen des gesamten chinesischen Bildungssystems mehr Raum für persönlichen Ausdruck haben sollten. In einem weiteren, inoffiziellen Gespräch im Mai 2016 hatte der Experte berichtet, dass die Verbindung von Rhythmik und Jing Ju als ein sehr neues und noch nicht getestetes Konzept bezeichnet werden könne.

Review von Frau Chen Yanfang:

Aufgrund der Aufnahme des Interviews bin ich mit der Niederschrift des Inhalts einverstanden. Es ist lediglich notwendig, noch ein paar wichtige Informationen zu »New System« zu ergänzen: »New System« wird lediglich am Zentralkonservatorium in Peking und der dazu gehörenden Kooperationsschule eingesetzt, um qualifizierte Musiklehrer auszubilden. Die heutige Form von »New System« bezieht sich auf den Unterricht in der Mittelstufe und in der Oberstufe sowie an der Universität. Grundschulen wurden in jüngster Zeit integriert. Deshalb wird gesagt, dass die zukünftigen Musiklehrer von der Grundschule an Erfahrungen sammeln sollen. Am Ende der Zusammenfassung des Interviewers wird erwähnt, dass es im Mai 2016 ein inoffizielles Gespräch gab. Dieses Gespräch ist nicht aufgezeichnet worden, so dass ich seinen Inhalt nicht kenne.

**Experte II**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte stellte zunächst die Orff- und Kodaly-Gesellschaften Chinas vor. Er betonte, dass die Entwicklung dieser zwei musikpädagogischen Konzepte vor allem von Frau Prof. Li Danna und Frau Prof. Yang Limei vorangebracht wurden. Die Suzuki-Methode werde eher selten gebraucht. Gleichzeitig weist er auf den Nachteil dieser musikpädagogischen Konzepte hin. Es würden nur Inhalte vom Westen nach China übermittelt, die lediglich mit ein paar chinesischen Elementen versehen würden. Die kulturellen Hintergründe würden nicht genügend beachtet. In China gäbe es keine systematische Musikpädagogik. Die traditionelle chinesische Musikpädagogik sei immer verstanden worden als eine mündlich überlieferte Lehre, die ihr wahres Verständnis in sich selbst trägt. Die unterschiedliche geographische und kulturelle Umgebung bewirke schließlich auch die Unterschiede zwischen der westlichen Musik und der östlichen Musik. Deshalb könnten auch die pädagogische Form und Methode nicht gleich sein. Die genannten »drei musikpädagogischen Konzepte« spielten bislang noch keine große Rolle in China. Die Erziehung zur Musik sei das Wichtigste. In der chinesischen Kultur gehörten Musik, Tanz und Lyrik zusammen. Der Experte weist darauf hin, dass die chinesische Musikpädagogik keine ausreichenden philosophischen Grundlagen und Hintergründe habe. Ziel jeder Musikpädagogik sollte die Bildung des Menschen sein.

Review von Frau Chen Yanfang:

Aufgrund der Interviewaufnahme bin ich mit der Niederschrift einverstanden, insbesondere soweit es die Auffassung des Experten zu den »drei musikpädagogischen Konzepten« in China betrifft. Soweit gesagt wird, dass die Erziehung zur Musik das Wichtigste sei, ist zu ergänzen, dass der Experte der Meinung war, das pädagogische Ziel sei »durch Erziehung zur Musik« zu gelangen.

**Experte III**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Die Beschäftigung mit den »drei musikpädagogischen Konzepten« (Orff Schulwerk, Kodaly-Methode, Dalcroze-Rhythmik) würde in China als ein schwankender Prozess erlebt. Nach einer anfänglichen positiven Aufnahme hätte sich zunehmend Kritik entwickelt. Erst in jüngster Zeit käme es wieder zu positiven Würdigungen. Der Experte versucht seinerseits, die chinesische Kultur mit dem Orff-Schulwerk zu verbinden. Ein gutes Beispiel dafür sei, dass hundert Personen im Orff-Unterricht mit chinesischen Trommeln zusammenspielen. Der Experte betonte, dass in China mehr Rhythmik-Lehrkräfte gebraucht würden, insbesondere auch mit Kenntnissen der Laban Bewegungsanalyse. Als Beispiel wird die Hochschule für Tanz in Peking genannt. Das dort angebotene Tanzprogramm werde vom chinesischen Bildungsministerium unterstützt. Die Methoden von Orff und Kodaly seien in China bereits sehr gut entwickelt. Demgegenüber entwickle sich die Dalcroze-Rhythmik sehr langsam. Der Experte meinte, dass »New System« die Methode von Kodaly betont, wohingegen das Orff-Schulwerk und die Rhythmik im »New-System« nur zweitrangig seien. Die Musikpädagogik Chinas sei auf dem Stand der westlichen Musikpädagogik des 19 Jahrhunderts stehen geblieben, es fehle an Kreativität. Im Bildungssystem Chinas sei wenig Platz für die Entwicklung einer musikpädagogischen Fachdidaktik. Ein großes Problem sei, dass gut ausgebildete Lehrkräfte fehlen. Außerdem würden viele Orff-Fortbildungen in China stark unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten durchgeführt. Wenn man genügend Kurse besucht habe, bekomme man ein Zertifikat der Orff-Schulwerk Gesellschaft oder ein Internationales Orff-Schulwerk Zertifikat. Die Inhalte der Jing Ju seien schon im Schulsystem integriert, aber es würden nur Lieder, die lediglich im Stil der Jing Ju nachempfunden sind, gesungen. Er betonte die Wichtigkeit der Dialekte. Die Jing Ju sei eine vielseitige Kunstform. Es sollte der Aspekt der Kampfkunst stärker beachtet werden. Der Experte weist darauf hin, dass die chinesische Kultur nie untergegangen sei, auch wenn westliche Einflüsse dominiert hätten Er nannte als Beispiele das Essen und den Dialekt. Ob heutige chinesische Schüler und Studierende sich für chinesische Kultur interessierten, käme auf den Lehrer an, wie er die Kultur im Unterricht vermittle. Für chinesische Schüler bzw. Studierende sei es wichtig, dass ihr persönlicher Ausdruck und ihre Kommunikationsfähigkeit besser entwickelt würden.

Review von Frau Chen Yanfang:

In Bezug auf folgende Punkte habe ich dasselbe Verständnis vom Interviewtext: Die Entwicklung vom Orff-Schulwerk in China, die aktuellen Probleme der chinesischen Musikpädagogik, die Akzeptanz von chinesischer Kultur sowie Jing Ju bei chinesischen Schülern. Soweit davon die Rede ist, dass »die Methoden von Orff und Kodaly in China bereits sehr gut entwickelt seien«, hat der Experte

auch gesagt, dass die Kodaly-Methode in China zu sehr auf Musik fokussiert, anstatt »die Seele der Kodaly-Methode« zu erfassen. Soweit gesagt wird, dass »im Bildungssystem Chinas wenig Platz sei für die Entwicklung einer musikpädagogischen Fachdidaktik«, hat der Experte die Meinung vertreten, dass man vor allem das, was man an der Universität gelernt hat, in der Praxis nicht anwenden könne. Soweit ausgeführt wird, dass der Experte gesagt habe, dass es »für chinesische Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende wichtig sei, ihren persönlichen Ausdruck und ihre Kommunikationsfähigkeit besser zu entwickeln«, ist zu ergänzen, dass der Experte die vorgeschlagenen anderen Ziele im Gespräch nicht weniger wichtig gefunden hat.

**Experte IV**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Die »drei musikpädagogischen Konzepte« seien schon in den 1980er Jahren in China eingeführt worden. Außerdem gebe es die Suzuki-Methode und »comprehensive musicianship« aus den USA. Die Musikpädagogik entwickle sich jetzt langsam weiter, sie sei besser als einfaches »Imitieren« in früheren Zeiten. Wenn man die philosophischen und kulturellen Hintergründe der jeweiligen musikpädagogischen Methode nicht verstanden habe, sei dies absolut gefährlich. Die Fortbildung von Lehrern auf dem jeweiligen Gebiet habe auch wirtschaftliche Aspekte: Einerseits könnten die chinesischen Lehrer im Vergleich zum Studium in Europa einfach und günstig die musikpädagogischen Konzepte vor Ort kennenlernen. Andererseits gebe es einen wirklich großen Markt für Fortbildung. Der Experte weist auch darauf hin, dass im amtlichen Lehrplan die allgemeinen Gedanken der »drei musikpädagogischen Konzepte« aufgenommen worden seien. Lediglich seien die Konzepte nicht mit ihren eigentlichen Namen im Lehrplan bezeichnet worden. Wenn chinesische Kultur im Rahmen des Konzeptes integriert werden sollte, dürfe die »Philosophie« bzw. die Grundgedanken der westlichen Methode nicht angetastet werden. Schließlich sollte auch der multikulturelle Aspekt eingeführt werden. Das chinesische Kinderlied, die chinesische Lyrik und das chinesische Theater seien gute Unterrichtsmaterialien. Ob die Schülerinnen Schüler bzw. Studierenden sich für chinesische Kultur interessierten, hänge davon ab, wie die Lehrer die Inhalte der chinesischen Kultur vermittelten. Singen, Sprechen, Darstellen und Kampfkunst der Jing Ju seien für den Unterricht gut geeignet. Die Integration von Jing Ju in die rhythmisch-musikalische Erziehung sei absolut durchführbar. Im Vergleich zur westlichen Musik kenne die chinesische Musik mehr Freiheiten. Chinesische Kultur könne als offen bezeichnet werden. Musik sei nicht nur eine auditiv wahrnehmbare Kunst, sondern auch eine künstlerische Betätigung, die Visuelles und Motorik einschließe. Der Kunstunterricht, wie er vom chinesischen Bildungsministerium im Jahre 2011 mit anderen Fächern zusammen als Pflichtfach mit

bestimmten Standards eingeführt worden sei, müsse als Basis der Geisteswissenschaften und der Philosophie bezeichnet werden.

Review von Frau Chen Yanfang:

Soweit ausgeführt wird, dass »der Kunstunterricht als Basis der Geisteswissenschaften und der Philosophie bezeichnet werden müsse«, ist der Aufzeichnung des Interviews – etwas präziser – zu entnehmen, dass der Experte Kunst als ein wissenschaftliches Fach sehen will, das als Fundament von Geistwissenschaften und philosophischem Denken definiert werden könne. Zu ergänzen ist, was der Experte über die Haltung zur Praxis der westlichen Methoden ausgeführt hat. Der Experte meint insoweit, es sollte versucht werden, den Kern der westlichen Methoden zu verstehen, anstatt nur eine Imitation vorzunehmen. Was die Entwicklung, den Zustand und die Anwendung der westlichen Methoden in China betrifft, habe ich anhand der Aufzeichnung dasselbe Verständnis. Das gilt auch dafür, dass die Methoden mit chinesischer Kultur verbunden werden können.

**Experte V**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte wollte das Gespräch als »mündliche Diskussion« verstanden wissen. Er vertrat die Auffassung, dass die chinesische Philosophie stets im Mittelpunkt stehen sollte, auch wenn versucht werde, westliche und östliche Kultur miteinander zu verbinden. Gerade eine auf China ausgerichtete Forschung sollte immer die speziellen Hintergründe der chinesischen Philosophie berücksichtigen. Kulturen seien unterschiedlich, das gelte auch für die Gedanken, die zur Kultur entwickelt werden. Auch ein unterschiedliches Umfeld bzw. ein anderer Kontext führten schließlich zu unterschiedlichen Gedanken. Rhythmik sei deshalb wichtig für China, weil die Wichtigkeit des Köpers auch bei kognitiven Prozessen betont werde. Als im Westen noch der Dualismus von Leib und Geist nach René Descartes gegolten habe, hätten Chinesen schon formuliert, dass »Himmel und Menschen zusammen verschmelzen« (»天人合一« tiān rén hé yī). Wenn Himmel und Menschen so als zusammengehörig verstanden werden könnten, dann müsse dies auch für Leib und Geist gelten. Im Westen sei eine gewisse Einheit von Leib und Geist erst langsam aufgegriffen worden. Inhalte der Jing Ju seien zur Forschung im Bereich Rhythmik sehr gut geeignet, aber es gebe auch andere Lokal-Opern, die der Jing Ju gleichwertig seien und ebenfalls Singen, Sprechen, Darstellen und Kampfkunst beinhalteten.

Review von Frau Chen Yanfang:

Ich habe anhand der Aufzeichnung dasselbe Verständnis des Experten zur chinesischen Philosophie und zum Problem von Geist und Körper in der chinesischen Philosophie entwickelt. Soweit es darum geht, dass »Inhalte der Jing Ju zur Forschung im Bereich Rhythmik sehr gut geeignet seien, es aber auch

»andere Lokal-Opern gebe, die der Jing Ju gleichwertig seien und ebenfalls Singen, Sprechen, Darstellen und Kampfkunst beinhalteten«, ist zu ergänzen, dass der Experte auch die Auffassung vertreten hat, dass sich die Forschung des Interviewers nicht auf die Jing Ju beschränken sollte.

**Experte VI**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Die musikpädagogischen Konzepte von Orff, Kodaly und Dalcroze hätten sich in China über drei Jahrzehnte hinweg entwickelt. Dabei habe es unterschiedlich großen Zuspruch, aber auch Ablehnung ihnen gegenüber gegeben. »People's Music Publisher House« hätte hierzu ein Programm für Fortbildungen zur Verfügung gestellt, dass Lehrer staatlicher, aber auch privater Schulen in Anspruch nehmen, ähnlich wie bei »New System«, das vom Zentralkonservatorium für Musik in Peking entwickelt worden sei. Die meisten Lehrer imitierten direkt die vorgegebenen Unterrichtsbeispiele und zeigten wenig Befähigung zur Innovation. Die Weiterentwicklung und Öffnung der chinesischen Gesellschaft gebe ihnen einerseits neue Möglichkeiten, andere Richtungen der Musikpädagogik, zu denen auch die Methoden von Orff, Kodaly und Dalcroze gehören, kennenzulernen. Auf der anderen Seite sei es unverkennbar, dass wirtschaftliche Maßstäbe sowohl das Interesse an neuen Konzepten der Musikpädagogik als auch die Verleihung von Zertifikaten bestimmten. Nach einer chinesischen Fortbildung z.B. über Orff-Schulwerk, könnten die Lehrerinnen und Lehrer trotzdem nicht authentisch nach dieser Methode unterrichten. Der Experte wies darauf hin, dass chinesische Schulen sich hauptsächlich für die Kosten und Nutzen einer Fortbildung interessierten, nicht so sehr dafür, wie man dadurch einen guten Unterricht gestalten kann. Innerhalb der Materialien würden stets westliche Musik und Inhalte benutzt. Beim »Nationalen Wettbewerb für musikpädagogische Fachkompetenz in China« würden ebenfalls zumeist westliche Werke aufgeführt. Gerade auch wegen des größer gewordenen Einflusses von Technik und Technologien bräuchten chinesische Studierende mehr Sozialkompetenz. Interkulturalität sollte nicht nur ein aufnehmender Prozess sein, sondern auch ein abgebender Prozess. Chinesische Kultur sollte also auch im Westen vermittelt werden. Die Verbindung der Jing Ju mit der Rhythmik sei eine gute Möglichkeit, dass sich die Kulturen begegnen. Ob die Studierenden bzw. Schüler Jing Ju interessant finden, komme darauf, wie die Lehrer den Unterricht gestalteten. Singen, Sprechen, Darstellen, Kampfkunst, Schlagzeug und die verschiedenen Rollenfächer seien jedenfalls geeignete Unterrichtsmaterialien. An der Universität gebe es keine ausgebildeten Lehrer für den Bereich Fachdidaktik. Viele Dozenten übernähmen diese Aufgabe nur, weil es an der Universität keine andere Arbeitsmöglichkeit für sie gebe, obwohl sie eigentlich insoweit keine Ausbildung und keine Erfahrungen und Fachkenntnisse besäßen.

Review von Frau Chen Yanfang:

Aufgrund der Aufzeichnung bin ich der Auffassung, dass der Experte noch ausführlicher über einzelne Fortbildungsmaßnahmen von People's Music Publisher House gesprochen hat. Soweit die Rede davon ist, dass es »an der der Universität keine ausgebildeten Lehrer für den Bereich Fachdidaktik gebe«, hat der Experte auch geäußert, dass die Lehrer für Fachdidaktik ungenügende Facherkenntnisse besäßen, es also ein Problem bei der Ausbildung gebe. Was die Möglichkeit der Verbindung von Rhythmik und chinesischer Kultur bzw. Jing Ju betrifft, stimme ich der Niederschrift zu.

**Experte VII**

Eigene Kurzzusammenfassung:

In China kämen die Dalcroze-Rhythmik, Orff-Schulwerk, die Methode von Kodaly und die »comprehensive musicianship« aus den USA zum Einsatz. Die Entwicklung der Musikpädagogik Chinas werde entscheidend vom Staat bestimmt. In keinem staatlichen Dokument stehe der Name eines westlichen musikpädagogischen Konzepts. Die genannten Konzepte würden nicht als für die Musikpädagogik wesentlich angesehen. Musikpädagogische Konzepte aus dem Westen spielten in der Musikpädagogik nicht die Hauptrolle, allerdings kämen sie im privaten Bereich sehr häufig vor. Die staatlicherseits vorgegebenen Lehrpläne benutzten zwar auch deren Gedanken und nutzten ihre Vorzüge. Die Konzepte müssten aber stärker unter chinesischer Leitung entwickelt werden. Die chinesische Kultur sei umfassend. Die politischen Richtlinien bestimmten die Strukturen, innerhalb derer die Lehrer bei der Auswahl von Methoden frei seien. Orff werde jetzt in China als eine Möglichkeit angesehen, Reichtümer anzuhäufen. Die Orff-Schulwerk Gesellschaft Chinas habe aber viel Sinnvolles für die Entwicklung in China beigetragen. Problematisch seien drei Punkte: Erstens sei das Bildungsniveau aller Musiklehrer im Vergleich zu anderen Fächern sehr niedrig. Zweitens fehle es den Hochschullehrern an praktischer Erfahrung. Drittens sei das Erziehungssystem in China überwiegend auf dem Gedanken der Nützlichkeit gegründet. Der staatliche Lehrplan von »People's Music Publisher House« beinhalte in Bezug auf chinesisches Musiktheater Jing Ju. Allerdings beinhalte Jing Ju auch Elemente oder Inhalte von verschiedenen Lokal-Opern. Nicht alle Chinesen liebten Jing Ju. Ob Schüler bzw. Studierende sich dafür interessierten, komme ganz auf die Lehrerinnen und Lehrer an, wie sie die Inhalte darstellten und erklärten. Außerdem brauche man die Unterstützung von Politik und Wirtschaft. Seit 2011 gebe das chinesische Bildungsministerium ein »Standard-Curriculum« für einen »Kunstunterricht« heraus. Dieser Unterricht werde als »integrativer Unterricht« bezeichnet.

Review von Frau Chen Yanfang:

Soweit in der Niederschrift davon die Rede ist, dass »die Entwicklung der Musikpädagogik Chinas entscheidend vom Staat bestimmt werde«, finde ich, dass es konkreter heißen muss, dass es um die »Schulpädagogik« ging. Wenn gesagt wird, dass »die genannten Konzepte nicht als für die Musikpädagogik wesentlich angesehen werden«, finde ich, dass festgehalten werden sollte, dass der Experte meinte, dass die Konzepte nur »ein Weg« seien, dass es aber Ziel sein müsse, dass die Methode musikpädagogischen Zielen diene. Wenn erwähnt wird, dass »musikpädagogische Konzepte aus dem Westen in der Musikpädagogik nicht die Hauptrolle spielten, sie allerdings im privaten Bereich sehr häufig vorkämen«, so hat der Experte auch gesagt, dass Musikpädagogik nicht nur Schulpädagogik, sondern auch Sozialpädagogik und Privatschulen umfasse. Zum Folgenden habe ich dasselbe Verständnis: Die starke Beeinflussung durch die chinesische Regierung im Bereich Musikpädagogik, der Zustand des Orff-Schulwerks in China, die Entwicklung und Schwierigkeiten der »drei musikpädagogischen Konzepte«, die Betonung von Jing Ju im von »People's Music Publisher House« herausgegebenen staatlichen Lehrplan.

**Experte VIII**

Eigene Kurzzusammenfassung:

In China kämen hauptsächlich Orff-Schulwerk, Dalcroze-Rhythmik und Kodaly-Methode zum Einsatz. Orff-Schulwerk habe die größte Bedeutung. Die Suzuki-Methode und traditionelle Methoden gäbe es auch. Die Dalcroze-Rhythmik wurde in China ursprünglich als aus Japan kommend verstanden Im Vergleich zu anderen sei die Dalcroze-Rhythmik »musikalischer«. In China gebe es noch sehr viel Raum für die Dalcroze-Rhythmik, sich zu entwickeln. Die westlichen Konzepte würden im Hochschulunterricht vorgestellt. Private Institutionen böten Fortbildungen aus dem Bereich der westlichen Konzepte an. Die drei Konzepte seien aber nicht in die akademische Ausbildung integriert. Es gebe sehr wenige ausgebildete Fachlehrer der »drei musikpädagogischen Konzepte an den Hochschulen. Viele Lehrer versuchten, die Methoden in ihrem Unterricht zu adaptieren. Bis jetzt habe der Experte aber noch keine guten Ergebnisse gesehen. Die Entwicklung der drei musikpädagogischen Konzepte in China sei immer von Imitation geprägt gewesen, dies sei auch jetzt noch der Fall. Das Zentralkonservatorium für Musik Peking und Frau Li Danna hätten viele Versuche unternommen, eine geeignete Adaption zu finden. Den chinesischen Schülerinnen und Schülern fehle es an persönlichem Ausdruck, weil die chinesische Pädagogik immer das »Befolgen« betone. Die Voraussetzung von Sozialkompetenz sei persönlicher Ausdruck. Der Experte betonte, dass die chinesische Kultur eine Hauptrolle spielen müsse, wenn sie mit der Rhythmik verbunden werde, sozusagen »Rhythmik als ein chinesischer Ausdruck«. Die chinesische Kultur sei immer eine Einheit bestehend aus Gedicht, Tanz und

Gesang. Chinesische Sprache und Literatur würden auch durch Singen erlernt. So heiße es »吟诵« (singend sprechen, ying sòng) . »吟诵« sei auch die Basis der Jing Ju. Im alten China sei nie Musik alleine gelernt worden, sondern immer die gesamte Kultur. Schüler und Studierende könnten die chinesische Kultur durchaus nach einiger Zeit mögen. Aber die chinesische Musikpädagogik sei sehr westlich geprägt. Viele wollten diese Situation verändern. »Singendes Sprechen, 吟诵« sei auch eine Quelle der Jing Ju. Jing Ju sei sehr improvisatorisch, nicht, wie man früher dachte, allein eine Kunst der Stilisierung. Der Experte berichtet über die Durchführung eines »traditionellen chinesischen Musikfestivals«, weil sogar viele alte Musikpädagogen die chinesische Kultur nicht gut kennen würden. Ob die Schüler bzw. Studierenden sich für Jing Ju interessierten, komme ganz auf den Lehrer an. Durch Rhythmik Jing Ju besser zu verstehen, sei eine gute Möglichkeit. Die Elemente Sprechen, Schlagzeug und Bewegung, wie sie im Rahmen von Jing Ju vorkommen, seien wertvoll für den Unterricht. Musikpädagogik könne mit verschiedensten anderen Aspekten kombiniert werden, insbesondere mit Bewegungen. »Rhythmik« sei die Brücke zwischen Stimme, Bewegung und Musik.

Review von Frau Chen Yanfang:

Soweit niedergeschrieben ist, dass »in China hauptsächlich Orff-Schulwerk, Dalcroze-Rhythmik und Kodaly-Methode zum Einsatz kämen«, hat der Experte gemeint, dass diese drei musikpädagogischen Konzepte in China »den stärksten Einfluss haben« Er hat außerdem die Kreativität der Chinesen beim pädagogischen Wettbewerb erwähnt. Wenn gesagt wird, es sei ein »traditionelles chinesisches Musikfestival in China durchgeführt worden, weil sogar viele alte Musikpädagogen die chinesische Kultur nicht gut kennen«, meinte der Experte etwas konkreter, dass das Ziel des Festival sei, zur Wiederentdeckung der chinesischen Tradition und Kultur nicht nur bei Musikpädagogen sondern bei allen Chinesen beizutragen.

**Experte IX**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte bezeichnet die Dalcroze–Rhythmik als die ehrwürdigste unter den drei Konzepten. Orff-Schulwerk und Kodaly-Methode seien von Dalcroze beeinflusst worden. Gleichzeitig wies er darauf hin, dass die Kodaly-Methode geeignet für China ist. Jeder Mensch habe eine Stimme. Die Stimme sei der einfachste Weg zur Musik. Orff-Instrumente seien teuer, nicht alle Schule würden sie sich leisten können. Chinesischen Lehrern sowie den Studierenden fehle es an Kreativität. Dies liege daran, dass in China eine an Prüfungen orientierte Bildung die Hauptrolle spiele. Das Schwergewicht liege deshalb auf der instrumentalen Spieltechnik. In China gebe es Probleme damit, dass zu viele Schüler in einer Klasse zusammen sind, aber diese Probleme würden gelöst werden. Die

wichtigsten Kompetenzen im Bereich Musik seien nach Auffassung dieses Experten Hören, Singen, Schreiben und kreative Komposition. Die Kodaly-Methode sei eine sehr systematische Methode. Deswegen könnten die Lehrerinnen und Lehrer diese Methode leicht anwenden. Die Dalcroze-Rhythmik könnte sehr gut durch die Kodaly-Methode ergänzt werden. Die »drei westlichen musikpädagogischen Konzepte« hätten jeweils eigene kulturelle Hintergründe. Wenn ein westliches musikpädagogisches Konzept in China benutzt werde, müsse auch auf die kulturellen Hintergründe Chinas Rücksicht genommen werden. Die westlichen Konzepte spielten im Zusammenhang mit der Musikpädagogik Chinas nur eine begleitende Rolle. In China brauche man die drei musikpädagogischen Konzepte sehr. Sie spielten auch bereits eine Rolle im Rahmen der chinesischen Musikpädagogik. In China fehlten Fachlehrer für Rhythmik. Die Entwicklung der Dalcroze-Rhythmik gehe in China langsamer voran als beim Orff-Schulwerk und der Kodaly-Methode. Durch Bewegung könnte die Erkenntnis der Musik gefördert werden. Nicht nur Bewegung, sondern auch Musik und Sprache hätten einen kulturellen Hintergrund. Ob die Schüler bzw. Studierenden sich für chinesische Kultur interessierten, hinge vom Lehrer ab. Jing Ju sei eine Multikunstform: Bewegungen und Kampfkunst seien wertvolle Materialien für den Unterricht. In China gebe es jetzt einen Lehrplan für Kunstunterricht. Er umfasse unter anderem Musik, Tanz, bildende Kunst und Theater. Dabei ginge es nicht nur um Inhalte chinesischer Kultur, sondern auch um Interkulturalität. Der Lehrplan sei für Schüler von der Grundschule bis zum Gymnasium konzipiert. Auch die Inhalte der westlichen Konzepte fänden Berücksichtigung.

Review von Frau Chen Yanfang:

In der Niederschrift heißt es, »chinesischen Lehrerinnen und Lehrern sowie den Studierenden fehle es an Kreativität; dies liege daran, dass in China eine an Prüfungen orientierte Bildung die Hauptrolle spiele. Das Schwergewicht liege deshalb auf der instrumentalen Spieltechnik«. Der Experte sagte, dass die chinesischen Musiklehrer in der Ausbildung zu viel Zeit für Technik beim Gesang und Instrumentalspiel aufwenden müssten, deshalb fehle die Kreativität. Im Übrigen bin ich mit der Zusammenfassung des Interviews einverstanden.

**Experte X**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Momentan sei die Verbreitung des Orff-Schulwerks in China in vollem Gange. Orff-Schulwerk sei offen und spielerisch. Aber chinesische Lehrer imitierten das Orff-Schulwerk nur oberflächlich. Es gebe nicht so viele chinesische Lehrer, die das Orff-Schulwerk tatsächlich verstanden hätten. Es werde nur über die Methode als solche nachgedacht und wie man sie einsetzen könne, es werde aber vernachlässigt, über die Inhalte und Ziele nachzudenken. Das sei gefährlich für

die Pädagogik. Die chinesische Kultur werde nicht genügend berücksichtigt. Die Methoden der westlichen Konzepte könnten durchaus in der musikpädagogischen Praxis Chinas gebraucht werden. Der Experte bezieht sich vor allem auf die Rhythmik und weist darauf hin, dass Bewegung sehr hilfreich sei für den Ausdruck in der Musik und das Verstehen der Musik. Die Schwierigkeit bei der Anwendung der Methode liege darin, dass den Lehrern das richtige Verständnis von der Musik fehle, weil chinesische Musik anders als westliche Musik sei. Es sei bedauerlich, dass die chinesische Musik sehr stark vom Westen beeinflusst werde. Die Adaption der westlichen Konzepte gelinge nur, wenn man die Konzepte verstanden habe. Dann gelinge die Adaption automatisch und natürlich. Man könne nicht eine Adaption entwickeln und dann verlangen, dass alle nur diese Adaption einsetzen. Es gebe keine Probleme bei der Verbindung von chinesischer Kultur und einem westlichen musikpädagogischen Konzept. Die Inhalte bestimmten das Gelingen, nicht die Methode. Ob die Schüler bzw. die Studierenden Lust auf chinesische Kultur bekämen, komme darauf an, wie die Lehrerinnen und Lehrer unterrichteten und wie das schulische Umfeld sei. In […] gebe es eine Schule, die Jing Ju als Besonderheit aufweise. Die Schüler dieser Schule könnten Jing Ju sehr gut verstehen. Diese Schule sollte diese Spezialisierung noch weiter entwickeln. Luo Gu Jing, Bewegung sowie die Geschichten der Jing Ju könnten gute Materialien für den Musikunterricht sein. In […] sei Kunstunterricht sehr verbreitet. Der Kunstunterricht beinhalte Musik, Tanz, Theater und sowie Film und Fernsehen. Aber dieser Kunstunterricht sei noch nicht so effektiv. Die Verbindung von Rhythmik und Jing Ju könnte dazu führen, dass Rhythmik keine Rhythmik mehr sei, Jing Ju keine Jing Ju mehr sei.

Review von Frau Chen Yanfang:

Soweit zusammengefasst ist, dass »die chinesische Kultur nicht genügend berücksichtigt werde«, ist zu ergänzen, dass der Experte auch gesagt hat, dass viele Lehrer die chinesische Kultur nicht richtig verstanden haben. Chinesische Musik und westliche Musik seien unterschiedlich, deshalb könnten die Bewegungen, die für westliche Musik gestaltet wurden, nicht direkt auf chinesische Musik übertragen werden. Die Schwierigkeiten von Rhythmik in China sieht der Experte in zweierlei: Zum einen, dass Musiklehrer musikalische Inhalte nicht gut genug kennen und verstehen, zum anderen, dass sie die Fähigkeit zum inneren Hören nicht besitzen. Die Niederschrift beschränkt sich auf den ersten Punkt, wenn zusammengefasst wird, dass »die Schwierigkeit bei der Anwendung der Methode darin liege darin, dass den Lehrerinnen und Lehrern das richtige Verständnis von der Musik fehle«. Im Übrigen teile ich das Verständnis des Interviewinhalts, wie es niedergeschrieben wurde.

**Experte XI**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte meinte, dass Fachdidaktik nur eine Methode sei. Musikpädagogik sollte sich aber nicht nur auf eine Methode beschränken. An der Hochschule des Experten würden die drei westlichen Konzepte gelehrt. Orff-Schulwerk werde in China hauptsächlich als Geschäftsmodell angesehen, die Verbreitung einer Fachdidaktik stehe nicht im Vordergrund. Bei der Kodaly-Methode müssten die Lehrerinnen und Lehrer zuerst Musiker werden, erst dann könnten sie diese Methode einsetzen. Bei der Rhythmik gebe es Probleme, sie in China einzusetzen. Hauptsächlich bestünden die Probleme in der Art der vorhandenen Unterrichtsräume und der Größe der Schulklassen. Ein weiteres Problem seien die staatlichen Lehrpläne. Die Rahmenbedingungen seien schwierig. Rhythmik könne im Hochschulbereich praktiziert werden. Die drei westlichen Konzepte spielten auf jeden Fall an der Hochschule eine Rolle. In China gebe es nicht viele ausgebildete Lehrer für die Dalcroze-Rhythmik. Die Lehrer müssten zuerst das Musikstück sehr genau und ganzheitlich verstehen. Eine Adaption der westlichen musikpädagogischen Konzepte sei nicht notwendig. Methoden seien nur ein Weg. Inhalte und Materialien könnten individuell genutzt werden. Adaption sei nicht das Problem, sondern vielmehr, wie die Inhalte benutzt werden. Musikpädagogik sei kein Allheilmittel. Koordination, Sozialkompetenz oder Ähnliches sollten in anderem Zusammenhang behandelt werden. Musikpädagogik sollte sich mehr auf musikalische Fähigkeiten konzentrieren. Bewegung und Koordination seien Defizite bei chinesischen Schülern bzw. Studierenden. Die Verbindung von Rhythmik und chinesischer Kultur sei kein Problem. Wenn Lehrer sinnvoll lehrten, würden die Schüler bzw. Studierende bestimmt Gefallen an der chinesischen Kultur finden. Der Experte meinte, dass die Verbindung von Jing Ju und Rhythmik ein genialer, guter Gedanke sei. Er könne sich gut vorstellen, wie beide zusammenkommen. Chinesische Kultur sei offen für Alles. Er weist darauf hin, dass die chinesische Musik sich mehr auf »Genuss und Impressionen«, die westliche Musik sich mehr auf »Realistisches« beziehe. Masken, Kostüme und Schlagwerk der Jing Ju könnten als Materialien der Jing Ju gebraucht werden. Der Experte betonte die Weltgemeinschaft. Musik sei weltumspannend, deshalb sei Musikpädagogik auch weltumspannend.

Review von Frau Chen Yanfang:

Anhand der Aufzeichnung des Interviews halte ich die Niederschrift für zutreffend. Das betrifft den Zustand und die Entwicklung der drei musikpädagogischen Konzepte in China und die Möglichkeit der Integration von Jing Ju in die Rhythmik. Soweit beschrieben wird, dass »Rhythmik im Hochschulbereich praktiziert werden könne«, habe ich den Experten so verstanden, dass Rhythmik in der Hochschule im Bereich Musikpädagogik praktiziert werden könne.

**Experte XII**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte meinte, dass die »drei westlichen musikpädagogischen Konzepte« in China eine Veränderung erfahren müssten nach dem Motto »Ausländische Dinge sollen China dienen«. Die pädagogischen Regeln und Gedanken der drei westlichen Konzepte sollten nicht lediglich kopiert werden. Es müssten unbedingt Materialien der chinesischen Kultur gebraucht werden. Die Verbindung von Jing Ju und Rhythmik könne ein gutes Beilspiel für das Motto »Ausländische Dinge sollen China dienen« sein. Die Lehrpläne in China beinhalteten Gedanken der drei westlichen Konzepte, auch wenn deren Name nicht genannt werde. In den Kommentierungen der Lehrmittel werde kurz über die Einführung der westlichen Konzepte berichtet. Die westlichen musikpädagogischen Konzepte wiesen die Inhalte auf, die im Kunstunterricht gebraucht würden, nämlich »Lernen durch Erfahrung«. Für »New System« existiere jetzt an der Hochschule des Experten eine »experimentelle Klasse«. »New System« verbinde chinesische Kultur mit Orff-Schulwerk, Kodaly-Methode und Dalcroze-Rhythmik. »New System« lege Wert auf Praxis. Die Schwierigkeiten beim Einsatz der westlichen Konzepte bestünden im Mangel an Fachlehrern und der zu großen Klassenstärke. Viele Fortbildungen im Bereich der drei musikpädagogischen Konzepte berücksichtigten nicht die chinesische Kultur, es ginge einfach nur um »blindes Nachmachen«. Musik sei die Kunst der Wahrnehmung. Deswegen sei die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit sehr wichtig. China sei immer eine sehr »ausdrucksstarke« Nation gewesen. Wegen der heutigen Pädagogik in China sei dies verloren gegangen. Das ganze pädagogische System, von der Familie über die Gesellschaft bis zur Schule, gebe Schülern keinen Raum für persönlichen Ausdruck. Wenn die Würde der Lehrer berücksichtigt würde, müsste zugleich auch die Würde der Schüler berücksichtigt werden. Es gebe noch keine Idee für die Verbindung von Jing Ju und Rhythmik. Es sollte darauf geachtet werden, dass das Wesen von Jing Ju nicht verloren gehe. Eigentlich hätten Studierende bzw. Schüler kein Interesse an chinesischer Kultur. Chinesische Kultur werde von Seiten des Staates in neue Lehrpläne Chinas aufgenommen und werde immer wichtiger. Mit der Öffnung Chinas für westliche Wirtschaft und Kultur könne man langsam die westliche Kultur besser einschätzen. Jing Ju stehe nicht für das gesamte chinesische Musiktheater. In der Provinz höre man noch gerne Lokalopern. Im alten China sei Musik nicht alleine entstanden, sondern habe immer vor allem mit der Sprache und dem Tanz zusammengehört.

Review von Frau Chen Yanfang:

Ich halte die Niederschrift des Interviews für zutreffend.

**Experte XIII**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Westliche musikpädagogische Konzepte würden häufig in der Grundschule benutzt, weil der Musikunterricht im Gymnasium nur auf die bloße Rezeption des Stoffes beschränkt sei. Die Lehrpläne seien sehr altmodisch. Traditionelle chinesische Kultur liebten die Schüler nicht so. Aber die Grundbegriffe kenne man schon. Es gebe kein Verständnis von der Entwicklung westlicher musikpädagogischer Konzepte. Man lerne Orff-Schulwerk hauptsächlich mit Hilfe von Videos kennen. An der Universität würden westliche musikpädagogische Konzepte gelehrt, aber es bliebe bei der Theorie. Fortbildung in Bezug auf westliche musikpädagogische Konzepte werde für staatliche Musiklehrer selten angeboten. Die Unterrichtszeit reiche nicht aus, um die Konzepte in der Praxis einzusetzen. Die Schüler benötigten eine bessere Koordinationsfähigkeit. Die Stadt […] habe die traditionelle Kunst »Qingyin« in den Lehrplan integriert, weil die Musikpädagogik auch die Funktion habe, das kulturelle Erbe zu bewahren. Der staatliche Lehrplan gebe vor, dass jedes Schuljahr ein Thema über das chinesische Musiktheater behandelt werde, hauptsachlich über die Jing Ju. Weil die Videos, die über die Jing Ju gezeigt werden könnten, sehr alt seien, sorge auch das für eine gewisse distanzierte oder ablehnende Haltung der Schüler der Jing Ju gegenüber. Aber das sei nur eine vordergründige Begründung, warum Schüler keine Lust auf traditionelle Kultur haben. Grund dafür sei, dass die Gesellschaft, die Schule und die Familien den Kindern insoweit wenig mit auf den Weg gegeben hätten. Diese Distanz sei die Hauptursache. Die Kinder seien natürlich neugierig, etwas über die Jing Ju zu erfahren, allerdings mehr visuell als auditiv. Es könnte sein, dass die Schüler durch eine Verbindung von Jing Ju und Rhythmik mehr Interesse an der Jing Ju bekämen. Aber man könne sich noch nicht vorstellen, wie die beiden zusammengebracht werden könnten. An der Universität lerne man im Rahmen der Musikpädagogik Klavier und Gesang als Hauptfächer, für Schule wäre aber die Fachdidaktik am wichtigsten. Rhythmik ist nach Auffassung des Experten Bewegung zu Musik.

Review von Frau Chen Yanfang:

Soweit gesagt wird, dass »an der Universität westliche musikpädagogische Konzepte gelehrt werden, aber es bliebe bei der Theorie«, geht mein Verständnis des Interviews dahin, dass der Experte an der Universität nur die Namen der drei musikpädagogischen Konzepte gehört hat und auch die Theorie nicht systematisch behandelt worden sei. Im Übrigen habe ich dasselbe Verständnis vom Inhalt des Interviews.

**Experte XIV**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte berichtet, dass er Musikalische Früherziehung studiert habe. Im Rahmen des »New System« habe er zuerst die Kodaly-Methode und das Orff-Schulwerk kennengelernt. Mit der Dalcroze-Rhythmik sei er nur im Rahmen einer Fortbildung von »New-System« in Kontakt gekommen. In der Praxis ging es mehr um die Inhalte der Kodaly-Methode und des Orff-Schulwerks. Orff-Schulwerk sei zuerst in China eingeführt worden. Danach seien die Kodaly-Methode und die Dalcroze-Rhythmik erst nach und nach bekannt gemacht worden. Orff-Schulwerk sei leichter als die anderen Methoden zu erlernen. Lehrer könnten die Inhalte vom Orff-Schulwerk relativ leicht beherrschen. Dalcroze-Rhythmik stelle viel höhere Ansprüche an Lehrer, beispielsweise bei der Klavierimprovisation. Die westlichen musikpädagogischen Konzepte spielten schon eine große Rolle im Rahmen der Musikpädagogik Chinas, jedoch nicht in allen Gegenden des Landes. Der Aspekt der Wahrnehmungsförderung werde nicht richtig verstanden. Im Vergleich zu anderen Ansprüchen der Rhythmik seien Wahrnehmung und Sozialkompetenz für chinesische Kinder am wichtigsten. Rhythmik werde als Bewegung mit Musik verstanden. Der Experte berichtet, dass in seinem Unterricht hauptsächlich westliche Musik eingesetzt werde. Andere Kulturen hätten eine größere Faszination für die Eltern. An der Universität habe er zum ersten Mal ein Musikstück der Jing Ju im Rahmen der Gehörbildung kennengelernt. Er wies darauf hin, dass dann, wenn man bereits in der Kindheit Jing Ju erlebt habe, man ein natürlicheres, größeres Interesse an der Jing Ju habe. Das Problem liege allgemein in der Pädagogik. Aber »New System« versuche jetzt, chinesische Kultur einzubinden. Viele Elemente der Jing Ju könne man im Unterricht gebrauchen, beispielsweise Bewegung und Singen. Im Chinesischunterricht und im Englischunterricht könnte auch Musik eingesetzt werden.

Review von Frau Chen Yanfang:

Soweit ausgeführt wird, »Rhythmik werde als Bewegung mit Musik verstanden«, hat der Experte etwas präziser gesagt, dass Rhythmik »die Reaktion auf die Musik durch Bewegung sei«; durch Bewegung werde Musik dargestellt. Im Übrigen halte ich die Zusammenfassung für zutreffend.

**Experte XV**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte meint, dass viele Lehrer großes Interesse am Orff-Schulwerk hätten. Die Handgesten des Orff-Schulwerks seien sehr hilfreich im Unterricht. Er weist zugleich darauf hin, dass die westlichen musikpädagogischen Konzepte nur eine zusätzliche Hilfe seien. Es müsse unbedingt nach dem Motto »Aus-

ländische Dinge sollen China dienen« verfahren werden. Die drei westlichen musikpädagogischen Konzepte seien in China kein ganzheitliches System. Als Hochschullehrer lerne man diese Konzepte nur durch Bücher kennen. Aber die Praxis sei viel beeindruckender. Denn die Kinder hätten Spaß dabei. Deswegen seien die Lehrer motiviert, die Methoden zu erlernen. Aber die meisten Lehrer hätten noch keine vertieften Kenntnisse von diesen Methoden. Fortbildungen im Bereich der westlichen musikpädagogischen Konzepte seien kurz, man könne so nur sehr wenig lernen. Mangel an fachlich ausgebildeten Lehrkräften sei ein weiterer Grund. Das Ziel der Musikpädagogik sollte nicht nur die Förderung von Musikkompetenz sein, sondern auch die Bildung des Menschen. Sozialkompetenz und persönlicher Ausdruck seien für chinesische Schülerinnen und Schüler sehr wichtig. Chinesische Kultur sei immer offen. Ob die Schüler sich für chinesische Kultur interessierten, komme auf den Unterrichtsstil und die Persönlichkeit des Lehrers an. Der übliche Frontalunterricht führe dazu, dass die Schüler keinen Spaß an ihrer eigenen Kultur haben. Aber Unterrichtseinheiten über traditionelle chinesische Teezubereitung, Kochen oder Kleidung würde ihnen sehr gefallen. Die westliche Kultur komme auf vielen Wegen ins Land und beeinflusse die Schüler. Die chinesische Kultur sollte in ihren vielfältigen Dimensionen berücksichtigt werden. Nach Beobachtung des Experten sind die Schüler grundsätzlich auch sehr neugierig auf die Jing Ju. Viele verstünden unter Rhythmik nur den »Kindertanz«, dies sei ein Missverständnis. Der Experte meinte, dass nichts gegen eine Verbindung von Rhythmik und Jing Ju spreche. Jedoch müsse man auf den Schwierigkeitsgrad achten.

Review von Frau Chen Yanfang:

Wenn es heißt, dass »das Ziel der Musikpädagogik nicht nur die Förderung von Musikkompetenz sein solle, sondern auch die Bildung des Menschen«, sprach der Experte nicht von Musikkompetenz, sondern von Sozialkompetenz. Wenn ausgeführt wird, »der Experte meine, dass nichts gegen eine Verbindung von Rhythmik und Jing Ju spreche, jedoch müsse man auf den Schwierigkeitsgrad achten", ist zu ergänzen, dass es dem Experten um den Schwierigkeitsgrad der Bewegung ging.

**Experte XVI**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Kodaly-Methode, Orff-Schulwerk und Dalcroze-Rhythmik würden in China eingesetzt, allerdings sei von diesen dreien das Orff-Schulwerk am populärsten. Die Dalcroze-Rhythmik werde im Vergleich zu den anderen beiden Konzepten relativ selten angewendet. Die Dalcroze-Rhythmik entwickle sich sehr langsam, auch weil es, anders als beim Orff-Schulwerk, keine Gesellschaft für Dalcroze-Rhythmik gebe. Die Verbreitung der westlichen musikpädagogischen Konzepte beruhe auf zwei verschiedenen Fortbildungssystemen: dem staatlichen und dem

privaten. Die staatliche Fortbildung werde im Rahmen von »New System« angeboten. Dies seien Kurse, die sich ausschließlich an Lehrer staatlicher Schulen richten. Die private Fortbildung werde z.B. von der Orff-Schulwerk Gesellschaft angeboten. Die Fortbildungsveranstaltungen des »New System« seien sehr kurz, obwohl es um viele Inhalte gehe, weshalb sie sehr oberflächlich seien. Die Fortbildung der Gesellschaft werde von Fachlehrern durchgeführt oder von ausländischen Experten. Die meisten Fortbildungen machten nur nach, so wie es im Westen gemacht wird. Jedes Jahr besuchten auch viele Chinesen einen Sommerkurs über westliche musikpädagogische Konzepte in Europa. In letzter Zeit gebe es in China auch Fortbildungsangebote zu Orff-Schulwerk und der Kodaly-Methode, die mit chinesischer Kultur zu tun haben. Fortbildungen, die sich mit der Dalcroze-Rhythmik beschäftigten, gebe es erst seit dem Jahr 2016. Chinesischen Schülern bzw. Studierenden fehlten vor allem Bewegung und Koordinationsfähigkeit, weil die Schüler bzw. Studierende sich im Rahmen der Schule oder der Universität nur wenig bewegen könnten. Lehrer hätten keine Vorstellung, wie sie einen Unterricht systematisch gestalten könnten. Es werde immer nur der Erfahrung nach unterrichtet. Im Rahmen der Hochschule müsste im Moment im Bereich Fachdidaktik für Musik eine schriftliche Prüfung abgelegt werden. Das sei aber im Vergleich zu einer praktischen Prüfung negativ. Rhythmik könne natürlich mit chinesischer Kultur verbunden werden. Es gebe aber noch keine Forschungen zu diesem Thema. Außerdem gebe es keine Fachlehrer für die Dalroze-Rhythmik in China. Lehrer fänden, dass die westliche Dalcroze-Rhythmik wie Tanz und Taiji in China zu verstehen sei. Die Schüler und Studierenden hätten Freude an chinesischer Kultur. Deshalb sei es so wichtig, wie die Lehrer die Inhalte chinesischer Kultur vermittelten. Jing Ju komme im Musikunterricht in China vor, aber es komme darauf, wie dies unterrichtet werde. Denn den Schülern fehle in ihrer Jugend der kulturelle Hintergrund für diese Kunst. Jing Ju sei ganzheitlich, es bestehe aus Singen, Sprechen, Bewegungen und Kampfkunst. Der Experte wies darauf hin, dass Rhythmik und Jing Ju nicht miteinander verbunden werden sollten. Wenn man etwas über Jing Ju lernen wolle, könne man dies besser mit Jing Ju-Darstellern zusammentun. Musikpädagogik sei offen für alles, nämlich auch für Malen, Literatur, Tanz und Theater. Die »drei westlichen musikpädagogischen Konzepte« spielten in China auf jeden Fall offiziell eine Rolle. Zu nennen sei die *Zeitschrift für Musikpädagogik in China*, die vom »People's Music Publisher House« herausgegeben werde. Sie beschäftige sich mit Fortbildungen für die drei westlichen musikpädagogischen Konzepte und organisiere auch einen staatlichen Wettbewerb für Lehrer.

Review von Frau Chen Yanfang:

Ich bin mit der Zusammenfassung einverstanden. Für etwas ungenau halte ich es, wenn gesagt wird, dass »im Rahmen der Hochschule im Moment im Bereich Fachdidaktik für Musik eine schriftliche Prüfung abgelegt werden sollte, das sei aber im Vergleich zu einer praktischen Prüfung negativ«. Hier meinte der Ex-

perte präziser, dass die Fähigkeiten der Studierenden nicht anhand einer schriftlichen Prüfung gezeigt werden könnten. Der Experte hat sich im Übrigen nicht dazu geäußert, wie man erkennen kann, ob die Studierenden zum Unterrichten befähigt sind.

**Experte XVII**

Eigene Kurzzusammenfassung:

Der Experte meinte, dass momentan Dalcroze-Rhythmik, Kodaly-Methode und Orff-Schulwerk in China schon oft eingesetzt würden. Die Dalcroze-Rhythmik sei von Miu Li in den 1980er Jahren von Japan nach China gebracht worden. In den 1980er Jahren, so der Experte, sei musikpädagogische Fachdidaktik wichtig für Lehrkräfte gewesen. Die westlichen musikpädagogischen Konzepte würden auch am Konservatorium […] unterrichtet. Die Lehrkräfte seien Masterstudenten oder Doktoranden des »New Systems« des Zentralkonservatoriums für Musik. Der Experte unterrichte auch selbst die drei westlichen Konzepte. Die drei westlichen Konzepte spielten deshalb keine große Rolle in der Musikpädagogik Chinas, weil die entsprechenden Fachlehrer fehlten. Außerdem fehle es den Konzepten an Systematik. In China gebe es wenige, die die drei westlichen musikpädagogischen Konzepte tatsächlich verstanden hätten. Es würde nur ein Teil der Inhalte dieser Konzepte eingesetzt. Der Experte habe ein Buch über Rhythmik geschrieben. Orff-Schulwerk sei in China sehr unsystematisch und es fehlten die theoretischen Grundlagen. Der Experte wies auch auf das Motto »Ausländische Dinge sollen China dienen« hin. Er betonte mehrmals die Wichtigkeit der chinesischen Kultur. Der Experte sprach sich gegen ein bloßes Nachmachen der westlichen Konzepte aus. Die westlichen musikpädagogischen Konzepte seien sehr effektiv in der Praxis, aber sie würden nicht gut genug verstanden und nicht gut genug eingesetzt. Viele Lehrer versuchten, eine Adaption zu erreichen, aber bis jetzt sei dies nicht gelungen. Improvisationsvermögen und Kreativität fehlten den chinesischen Schülern bzw. den Studierenden am meisten. Dies sei durch das Schulsystem bedingt. Chinesische Kultur könne mit westlichen Konzepten verbunden werden. Chinesische Kultur sei offen. Viele Aspekte chinesischer Kultur könnten im Musikunterricht eingesetzt werden. Chinesische Schüler bzw. Studierende hätten keine Lust auf chinesische Kultur, deshalb komme es sehr auf die Lehrer an. Lokal-Opern könnten vielleicht noch besser als die Jing Ju mit Rhythmik verbunden werden.

Review von Frau Chen Yanfang:

Soweit es heißt, »Improvisationsvermögen und Kreativität fehlten den chinesischen Schülerinnen und Schülern bzw. den Studierenden am meisten«, meine ich aufgrund der Aufzeichnung des Interviews, dass es darum geht, dass den chinesischen Schülern sowie den Studierenden Improvisationsvermögen und Kreativität deshalb fehlen, weil die Unterrichtsformen zu starr sind. Außerdem

fehlte bereits den chinesischen Lehrern die Fähigkeit, auf einem Instrument zu improvisieren.

## 4.5 Methodik der Auswertung

Im Folgenden soll die bei der Auswertung der Interviews gewählte Methode der Auswertung im Einzelnen erläutert werden.

### 4.5.1 Allgemeine Vorbemerkungen

Bei der Auswertung der Interviewinhalte war zu berücksichtigen, dass manche Experten eine gestellte Frage nicht immer direkt beantworten wollten. Stattdessen wurde von manchen Experten längere Zeit über Musikpädagogik in China gesprochen, wobei die Ausführungen nicht in erster Linie die »drei musikpädagogischen Konzepte« (三大教学法; sān dà jiào xué fâ) betrafen. Bisweilen wurde von manchen Experten im Rahmen der Antwort auf eine konkrete Frage sogar Wert daraufgelegt, auf die Unterschiede zwischen der chinesischen und der westlichen Philosophie tiefer einzugehen. Außerdem gab es – nach westlichen Maßstäben – sehr emotionale Äußerungen auf eine Frage. Diese kulturellen Besonderheiten sind dem Interviewer bekannt. Der Interviewer hat sein Verhalten beim Interview darauf eingerichtet. Er hat versucht, seine Interviewpartner durch vorsichtige Nachfragen dazu anzuregen, auch direkte Antworten zu geben, ohne jedoch die Antwort in irgendeine Richtung zu beeinflussen. Oft bedurfte es erheblicher Geduld und längeren Abwartens, bis der Experte bei der Antwort zur konkreten Fragestellung zurückgefunden hat. Auch dies erforderte ein – beim Interviewer jedoch vorhandenes – besonderes kulturelles Verständnis im Umgang mit chinesischen Experten. Dadurch dass die Interviews von einem Chinesen in der Muttersprache der Experten geführt wurden, konnte der manchmal ausschweifende Inhalt der Antworten bei den ausgewerteten Inhalten genau festgehalten werden.

Durch diese vorsichtige Interviewtechnik konnte zweierlei erreicht werden: Zum einen haben die Interviews auch über die reine Beantwortung der Fragen hinausgehende Informationen für das Forschungsprojekt zu Tage gefördert. Zum anderen kamen mit den teilweise ausschweifenden Antworten gerade gewisse »Stimmungsbilder« zum Ausdruck, die für den kulturell verständigen Interviewer Rückschlüsse darauf zulassen, in welche Richtung der Experte bei der Antwort tendiert, auch wenn eine direkte Antwort nicht vorgelegen hat.

Wenn die Experten von den »drei musikpädagogischen Konzepten« (三大教学法; sān dà jiào xué fâ) gesprochen haben, so sind damit, wie in China üblich, das Orff-Schulwerk, die Kodaly-Methode und die Dalcroze-Rhythmik gemeint. Die Formulierung von »drei musikpädagogische Konzepte« taucht deshalb immer wieder auf.

Es muss klargestellt werden, dass bei den Interviews mit den chinesischen Experten die darin beschriebenen Personen oder Berufe nicht, wie in Deutschland zu Recht üblich, in der jeweils weiblichen und männlichen Form benannt wurden, sondern nur, wie in China noch üblich, in der männlichen Form (z.B.: »Lehrer« anstatt »Lehrerinnen und Lehrer«). Dass diese Art und Weise bei der Wiedergabe der Inhalte der Interviews beibehalten wird, stellt keine Wertung dar, bzw. bedeutet nicht, dass weibliche Personen nicht berücksichtigt werden sollen, sondern ist allein dem Umstand geschuldet, dass die Interviewinhalte wortgetreu wiedergegeben werden.

### 4.5.2 Entwicklung des Codesystems

Das bei der Auswertung der Inhalte der Experteninterviews in Bezug auf die relevanten Passagen verwendete Codesystem wurde zuerst deduktiv anhand der Fragestellung (C 1 bis C 7) entwickelt. Danach kam es bei der weiteren Durchsicht der Antworten dazu, dass noch weitere Codes induktiv festgelegt wurden (C 8 – 12). Abschließend wurden die Antworten der Experten mit Hilfe des vollständigen Codesystems analysiert. Dabei wurde die Software MaxQDA eingesetzt.

Die entwickelten Codes (im Folgenden auch abgekürzt »C«) können wie folgt dargestellt werden:

#### 4.5.2.1 Deduktive Codes

C1. Einstellung in China zu den »drei westlichen musikpädagogischen Konzepten«

C1a. positiv

C1b. negativ

C2. Die Entwicklung der »drei musikpädagogischen Konzepte«

C3. Schwierigkeiten beim Einsatz der »drei musikpädagogischen Konzepte« in China

C4. Rolle der »drei musikpädagogischen Konzepte« in der chinesischen Musikpädagogik

C5. Verbindung von chinesischer Kultur (Jing Ju) und Rhythmik

C5a. positiv

C5b. negativ

C5c. vorteilhaft

C5d. nachteilig

C6. Interesse von chinesischen Schülerinnen, Schülern bzw. Studenten an chinesischer Kultur, insbesondere Jing Ju

C7. Elemente von Jing Ju, die im Musikunterricht bzw. im Rhythmikunterricht gut eingesetzt werden können

#### 4.5.2.2 Induktive Codes

C8. Der Zustand der Musikpädagogik Chinas

C8a. Dominanz des Westlichen

C8b. Bedeutung der Musikpädagogik im Bildungssystem Chinas

C8c. Betonung von reiner (Spiel-)Technik

C9. »New System«

C10. Integrativer Kunstunterricht

C11. Von C3 abgeleitet:

– Imitation der westlichen Konzepte ohne Berücksichtigung der chinesischen Kultur

– Keine gelungene Adaption

– Mangelndes Verständnis von den Konzepten

– Mangel an Fachkräften

– Schulsystem/Bildungsumfeld

C12. Rhythmikbegriff

### 4.5.3 Graphical abstracts

Um den gedanklichen Aufbau bzw. die durch die Codierung gewonnene Struktur klar und verständlich darzustellen, wurden im Wege des »mind mapping« folgende graphical abstracts entwickelt:

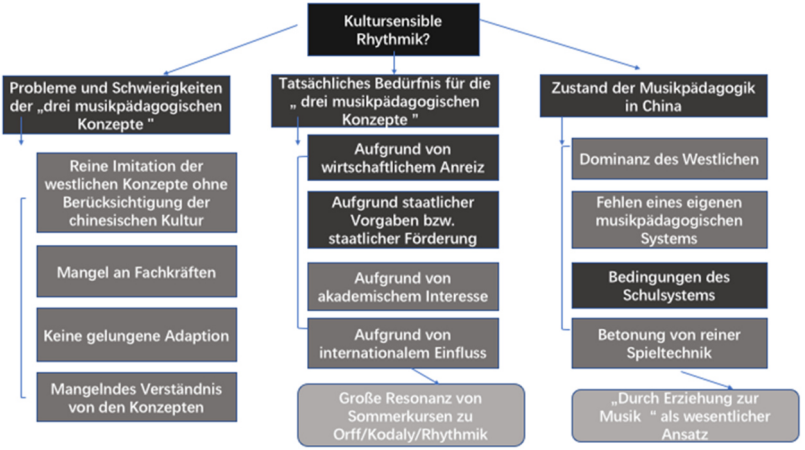



Abb. 14 Struktur der Codierung

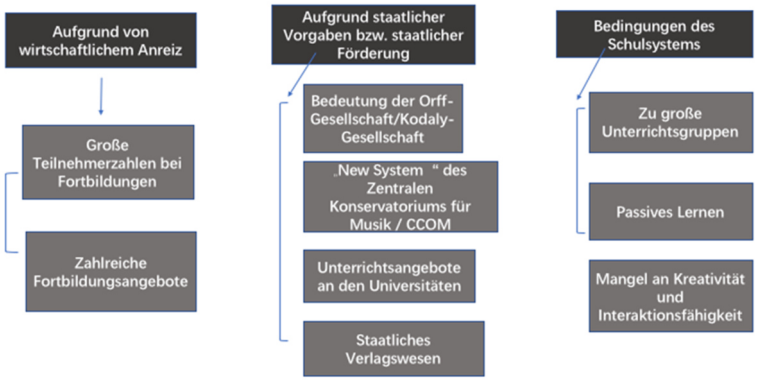



Abb. 15 Struktur der Codierung (Fortsetzung)

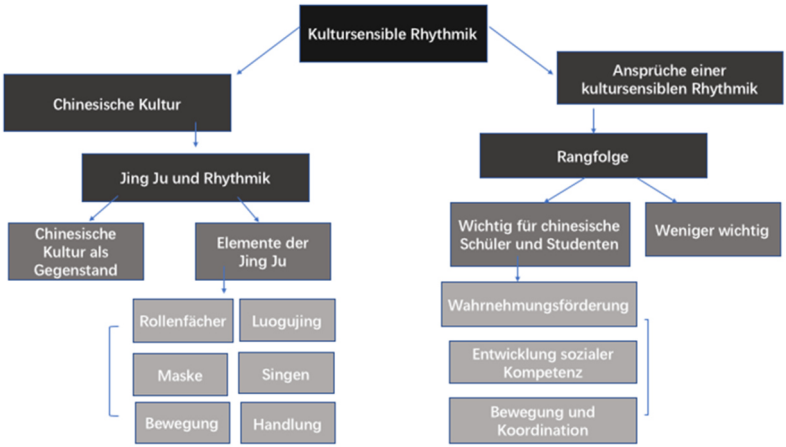



Abb. 16 Struktur der Codierung (Fortsetzung)

## 4.6 Darstellung und Diskussion einzelner Aspekte

Die wesentlichen Ergebnisse der Analyse sollen im Folgenden unter Berücksichtigung der genannten Codes nach entsprechenden Stichworten dargestellt und diskutiert werden.

### 4.6.1 Bedeutung der »drei westlichen musikpädagogischen Konzepte« in China

Die Analyse dieses Einzelaspektes machen folgende Vorbemerkungen erforderlich: In den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts tauchten erstmals westliche musikpädagogische Konzepte in China auf. Herr Prof. Liao Naixiong hatte in Berlin Herrn Dr. Carl Orff getroffen. Herr Prof. Liao Naixiong brachte die fünf Bände des Orff-Schulwerks nach China und fing an, das Orff-Schulwerk dort zu verbreiten. Die Dalcroze-Rhythmik wurde ungefähr zur selben Zeit von Frau Miu Li, die in Japan Dalcroze-Rhythmik studiert hatte, in China vorgestellt. Auch die Kodaly-Methode wurde zu dieser Zeit in China bekannt gemacht. Für das Orff-Schulwerk und die Kodaly-Methode wurden nacheinander Gesellschaften in China gegründet, die sich der Pflege dieser Methoden widmeten. Für die Dalcroze-Rhythmik gibt es eine solche Einrichtung nicht. Dalcroze-Rhythmik, Kodaly-Methode und Orff-Schulwerk werden in China als »die drei musikpädagogischen Konzepte« (三大教学法; sān dà jiào xué fâ) bezeichnet. An »importierten« Methoden gibt es daneben noch die Suzuki-Methode und Edwin Gordons »Music Learning Theorie« so dass, je nachdem, ob die beiden

letztgenannten Methoden mitgezählt werden, auch von den »vier musikpädagogischen Konzepten« bzw. den »fünf musikpädagogischen Konzepten« gesprochen wird. Im hier interessierenden Forschungsumfeld und bei den Experteninterviews kam es jedoch auf die drei Konzepte an, die wesentlicher Gegenstand der Diskussion in China sind, so dass es bei der weitaus üblichen Bezeichnung »drei musikpädagogische Konzepte« verbleiben kann.

Es ist bereits eine längere Zeit der Entwicklung der »drei musikpädagogischen Konzepte« in China festzustellen. Von den »drei musikpädagogischen Konzepten« ist das Orff-Schulwerk in China am bekanntesten. Die Gesellschaft Orff-Schulwerk China (COSA) bemüht sich, das Orff-Schulwerk in China zu verbreiten. Der Name »Orff-Schulwerk« ist Lehrern und Studenten, teilweise sogar Eltern in China deshalb schon in gewissem Maße geläufig. Das gilt in eingeschränkterem Umfange auch für die Kodaly-Methode, nicht jedoch für die Dalcroze-Rhythmik.

Durch die Befragung der Experten sollte aber herausgefunden werden, ob die »drei musikpädagogischen Konzepte« in der Theorie und Praxis der Musikpädagogik Chinas von Bedeutung sind und welche Einschätzung die Experten hierzu angeben. Dazu dienten die drei Eingangsfragen, mit Hilfe derer angestrebt wurde, die Einschätzung der Experten zu ermitteln, ob die »drei musikpädagogischen Konzepte« aktuell im Rahmen der chinesischen Musikpädagogik »eine Rolle spielen«. Die Expertenäußerungen (im Folgenden auch abgekürzt »E«) zu diesem Aspekt lassen sich in ihren Kernaussagen folgendermaßen wiedergeben, wobei zunächst die Äußerungen dargestellt werden, nach denen die Konzepte »keine Rolle spielen« und anschließend diejenigen, nach denen die Konzepte durchaus »eine Rolle spielen«.

#### 4.6.1.1 »Sie spielen keine Rolle«

**E1.** Die drei musikpädagogischen Methoden […] ich finde […] keine Rolle! Zuerst! Diese drei Methoden muss man im Original erforschen. Es sollten die Wurzeln und Zweige der drei musikpädagogischen Methoden erfahren und tief verstanden werden, warum entstehen die drei musikpädagogischen Methoden in ihrem Ursprungsland? Es ist genauso, wie wenn man einen Baum von Norden nach Süden umpflanzt. Norden und Süden haben ein unterschiedliches Klima. Beim Ausland ist das auch so, nicht wahr?

**E2.** Die Leute entwickeln immer etwas. Frau LI Danna macht »Orff« (Anmerkung des Verf.: Hierunter wird das Orff-Schulwerk verstanden; in China wird für ein Konzept oft einfach nur der Name des Begründers benutzt). Ihre Studenten müssen unbedingt über »Orff« schreiben. Ich habe ihr auch geholfen, ihre Studenten anzuleiten. […] Wir können die »Drei« (三大教学法; sān dà jiào xué fâ) lernen, aber es ist nicht das Einzige, das ist ein großes Problem!

**E11.** Nein! Das heißt, dass es nur benutzt, aber gar nicht tief verstanden wird. Es liegt am Mangel an Lehrkräften.

**E13.** Die Entwicklung ist relativ langsam! Seit das Orff-Schulwerk in den 1980er -Jahren nach China gekommen ist, das ist schon über 30 Jahre her, und die Reform der Musikpädagogik, beispielsweise das Standard Curriculum in den Jahren 2001 und 2011, vom Bildungsministerium gekommen ist, sind Gedanken der »drei musikpädagogischen Methoden« schon in unsere pädagogischen Gedanken integriert. Im Standard Curriculum werden teilweise Inhalte der »drei didaktischen Methoden« beschrieben.

**E16.** Jetzt kann man nur sagen, dass Orff-Schulwerk immer häufiger bei Lehrern in der Grundschule und in der Mittelstufe bekannt ist. Natürlich wird Orff-Schulwerk benutzt, aber mehr als 80% der Lehrer in der Grundschule und der Mitteschule und 90% der Kindergartenlehrer verstehen das nicht ganz klar. Schwer zu sagen, ob Lehrer das Orff-Schulwerk in der Schule benutzen können. Insgesamt ist die Entwicklung des Orff-Schulwerks in China schneller als bei anderen Methoden.

**E17.** Das ist nicht das Problem, ob die drei didaktischen Methoden eine Rolle spielen! Die Leute kennen sie, aber sie gut zu benutzen, braucht noch Zeit.

#### 4.6.1.2 »Sie spielen eine Rolle«

**E4.** Ich persönlich finde, das ist so! Durch 30 Jahre langes Bemühen von Hochschullehrinnen und Hochschullehrern sowie Lehrern an Schulen und von Funktionären hat es sich entwickelt. Die Entwicklung einer Sache ist nicht immer sehr positiv. Insgesamt sind die drei didaktischen Methoden für die Grundschule und die Mittestufe nützlich. […] In dem staatlichen Lernstoff werden die drei didaktischen Methoden als Beispiel herangezogen. Aber es wird nicht in jedem Lehrmittel klar beschrieben, ob Teile aus dem Orff-Schulwerk kommen, ob Teile von der Kodaly-Methode stammen. Man weiß das aber trotzdem genau!

**E6.** Kann man auch so sagen. »Die drei musikpädagogischen Methoden« (三大教学法; sān dà jiào xué fâ) haben starken Einfluss. Der gute Pädagoge kennt »die Drei«. Obwohl der Pädagoge »die Drei« nicht konkret gelernt hat. Er benutzt sie doch […]. Man kann das auch so sagen, dass »die drei musikpädagogischen Methoden« sehr marktfähig sind.

**E7.** »Die drei musikpädagogischen Methoden« (三大教学法; sān dà jiào xué fâ) hinterlassen bei den Leuten einen tiefen Eindruck. Die Lehrer möchten »die drei musikpädagogischen Methoden« lernen und verlangen nach den »drei Methoden«. Es wird auch in der Schule praktiziert. Das bedeutet nicht, dass wir unbedingt in der Schule nur ein Konzept durchführen, sondern wir integrieren.

[…] Ich bin also der Herausgeber […]. Im staatlichen Lehrmittel werden alle Konzepte benutzt.

**E8.** Ja! Genau! Die Rhythmik hat noch mehr Entwicklungsspielraum.

**E9.** Jajaja! Die Lehrerinnen und Lehrer schätzen das jetzt sehr. In den letzten Tagen haben wir gerade eine Fortbildung zur Kodaly-Methode gemacht. Unter den Mitgliedern der Kodaly Gesellschaft Beijing gibt es über 500 Lehrer. […] Beispielsweise in […]. Es gibt viele Einladungen von verschiedenen Orten in China. Natürlich auch »Dalcroze«, besonders bei »Dalcroze« sind wir noch sehr schwach.

**E12.** Chinesische Musikpädagogik ist ein riesiger Begriff. »Die drei musikpädagogischen Methoden« spielen in der Universität absolut eine Rolle. Es ist unmöglich, in der Fakultät für Musikpädagogik nicht über musikpädagogische Konzepte zu sprechen. Es ist auch unmöglich, wenn man über musikpädagogische Konzepte spricht, die Dalcroze-Rhythmik nicht zu erwähnen. Sowohl in der theoretischen Forschung in den akademischen Institutionen als auch in der Praxis spielt Dalcroze-Rhythmik immer eine Rolle.

**E16.** Es spielt eine Rolle. Aber es gibt sie nicht in ganz China.

#### 4.6.1.3 Diskussion

Wenn man nur die Anzahl der positiven Äußerungen der Experten berücksichtigt, könnte man zu dem Ergebnis kommen, dass die »drei musikpädagogischen Konzepte« in China unzweifelhaft »eine Rolle spielen«. Dies bedarf jedoch noch einer genaueren Betrachtung, die auch die Begründungen der Experten berücksichtigt. Da durch die Frage nicht vorgegeben war, was unter »eine Rolle spielen« zu verstehen ist, war das Spektrum der Begründungen bei den Antworten vielfältig und deshalb besonders interessant.

Bei der Expertenäußerung, dass die Konzepte »keine Rolle spielen« wurden die Aspekte angeführt, dass es sich um einen Import ohne Adaption handele, dass mangelndes Verständnis von den Konzepten vorhanden sei bzw. ein Mangel an Fachkräften herrsche. Eine genauere Analyse dieser Expertenäußerungen wird unten unter 4.6.2 vorgenommen. Soweit die Experten keine eindeutige Stellung beziehen wollten, bezogen sie sich darauf, dass die Konzepte erst langsam bekannt werden bzw. eine Bedeutung erlangen.

Soweit die Experten meinten, dass die Konzepte »eine Rolle spielen«, stellten sie ab auf:

- die (staatliche) Förderung der »drei musikpädagogischen Konzepte« in China,
- die Bedeutung von »New System«,
- die Wertschätzung in akademischen Institutionen sowie
- die Bedeutung des privaten Fortbildungssektors bzw. die »Marktfähigkeit« der Konzepte im Zusammenhang damit, dass die Konzepte entsprechenden (Fortbildungs-)Wünschen der Lehrer entsprechen.

Im Folgenden ist nunmehr nochmals vertiefend auf diese Aspekte einzugehen:

##### 4.6.1.3.1 Staatliche Förderung

Zunächst waren die »drei musikpädagogischen Konzepte« von Seiten des Staates nicht anerkannt und wurde die Verbreitung der »drei didaktischen Methoden« nur durch die entsprechenden Gesellschaften vorgenommen. Die bekannteste ist die Gesellschaft Orff-Schulwerk China (COSA). Es gibt noch eine Gesellschaft für Orff-Schulwerk in China. Diese führt den Namen »China Orff Assoziation« (COA). Diese Gesellschaft versteht sich aber, anders als COSA hauptsächlich als ein Geschäftsbetrieb. Der Zustand, dass die »drei musikpädagogischen Konzepte« nur durch entsprechende Gesellschaften verbreitet werden, hat sich jedoch nach den Äußerungen der Experten gewandelt. Aktuell werden in den staatlichen Lehrmitteln die Gedanken der »drei musikpädagogischen Konzepte« zumindest dargestellt. Auch an der Universität werden die »drei musikpädagogischen Konzepte« im Hochschulunterricht erwähnt.

Die Experten steuerten darüber hinaus noch einige wichtige Informationen im Detail bei. Dabei geht es vor allem um staatliche bzw. staatlich geförderte Fortbildungen.

**E6.** An den Fortbildungen von People's Music Publisher House und Journal of Chinese Music Education (中国音乐教育杂志; zhōng gúo yīn yùe zá zhì) nehmen Lehrer aus der Grundschule und der Mittestufe teil. Der Haupttitel der Veranstaltung ist »Fortbildung zu den drei musikpädagogischen Methoden«; ihr Untertitel »auf der Grundlage der staatlichen Lehrmittel«. Man sagt, dass dann, wenn die Lehrer »die drei didaktischen Methoden« in der Schule nicht benutzen können, diese Fortbildung das Problem lösen wird. Wenn beispielsweise das Thema der Unterrichtsstunde heißt »In die Schule gehen«, wie kann ich das unterrichten? Mit welcher Methode von den »drei didaktischen Methoden«? Benutze ich in einem Teil vielleicht Rhythmik, in dem anderen Teil vielleicht die Kodaly-Methode oder Orff-Schulwerk?

People's Music Publisher House ist ein staatlicher Verlag in China, der wichtige Impulse im Bereich der Musikpädagogik gibt. Er organisiert jedes Jahr auch einen Unterrichtswettbewerb für solche Musiklehrer, die im Wesentlichen an staatlichen Schulen Chinas lehren. Außerdem werden von »People's Music Publisher House« auch Fortbildungen organisiert. Sowohl der Wettbewerb als auch die Fortbildungen haben nach der Schilderung der Experten auch die »drei musikpädagogischen Konzepte« zum Inhalt. Dies ist ein Umstand, aus dem ersichtlich wird, dass die »drei musikpädagogischen Konzepte« von staatlicher Seite in den Blick genommen werden.

Ein aktueller Gesichtspunkt verdient hier noch Erwähnung: Im Jahre 2017 haben das chinesische Bildungsministerium, die zentrale Propagandaabteilung, das Ministerium für Kultur und das Finanzministerium in China eine gemeinsame Richtlinie veröffentlicht, wonach das Projekt »Xi Qu in die Schule hineinbringen« etabliert werden soll. Die Nachrichtenagentur Xinhua berichtete, dass bereits im Jahre 2017 Pilotprojekte in Grundschulen, weiterführenden Schulen und Universitäten durchgeführt werden sollen. Inhalt und Ziel der Pilotprojekte ist zunächst, dass in jedem Schuljahr mindestens ein Werk des chinesischen Musiktheaters, also des Xi Qu (戏曲, xì qǔ) gehört werden muss. Für das Jahr 2018 ist eine Weiterentwicklung des Projekts dahingehend vorgesehen, dass an den Schulen bzw. Bildungseinrichtungen begonnen werden soll, vielfältige weitere Angebote zu entwickeln und durchzuführen, die Xi Qu zum Gegenstand haben. Bis zum Jahre 2020 ist dann vorgesehen, Xi Qu flächendeckend als Unterrichtsinhalt in den Schulen und Universitäten und Grundlage für schulische Aktivitäten zu institutionalisieren (http://www.scio.gov.cn/zxbd/wz/Document/1560596/1560596.htm; 8.9.2017). Diese politische Flankierung wird zweifellos eine große Hilfe bei der Umsetzung eines Konzeptes einer kultursensiblen Rhythmik in China sein, und zwar sowohl in den Schulen und Universitäten als

auch bei der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie in Bezug auf die Inhalte von Lehrwerken.

#### 4.6.1.3.2 »New System« (新体系; xīn tǐ xì)

Ein weiteres, sehr wesentliches Detail, das eine staatliche Akzeptanz unterstreicht, ist die Existenz von »New System« (新体系; xīn tǐ xì) des Central Conservatory of Music in Beijing. Als Eliteuniversität für Musik in China bemüht sich das Central Conservatory of Music schon seit langer Zeit darum, dass »New System« Eingang in die Schulpädagogik findet. Deshalb ist es bei der Betrachtung des aktuellen Stands der Musikpädagogik in China auch unabdingbar, Näheres über »New System« zu erfahren:

**E1.** »New System« (新体系; xīn tǐ xì) hat immer mit Erziehungswissenschaft, Psychologie, Musikästhetik zu tun. Es ist sozusagen unteilbar […] Die Lehrpraxis wird von vielen Universitäten nicht berücksichtigt, oft ist das ja nur ein Schmuck. Die Studenten von »New System« haben zwei Jahre Lehrpraxis vom 5. Semester bis zum 8. Semester. Wenn man weiter Master studiert, wird die Lehrpraxis noch länger. »New System« ist einzigartig in China.« New System« importierte früher nur »die drei musikpädagogischen Methoden«. Jetzt versucht man auch, ein eigenes Konzept zu werden.

**E3.** »New System« (新体系; xīn tǐ xì) basiert hauptsächlich auf der Kodaly-Methode. »New System« findet, dass die Kodaly-Methode ein hohes Niveau hat. Orff-Schulwerk sei nur eine Basis. Orff sagt doch klar, dass das Orff-Schulwerk die Basis ist. Im Bachelorstudium und im Masterstudium zu »New System« singen die Studenten immer Werke von Kodaly.

**E8.** Das »New System« (新体系; xīn tǐ xì) habe ich auch ein paar Mal gesehen. Es geht hauptsächlich nur um »Aufnehmen«. Das Eigene ist nicht so offenkundig.

**E13.** »New System« (新体系; xīn tǐ xì) ist ein neues musikpädagogisches System des Zentralkonservatoriums. Das so genannte »New System« ist die Verbindung von den » drei musikpädagogischen Konzepten« (Dalcroze, Kodaly, Orff) mit chinesischen Elementen für die chinesische Lehrpraxis […] New System betont sehr die Lehrpraxis, wie benutzen die Studenten »New System« konkret in ihrem eigenen Unterricht.

**E15.** Die Fortbildung von »New System« (新体系; xīn tǐ xì) ist nur für beamtete Lehrer. Ich habe »New System« in meiner eigenen Studienzeit kennen gelernt. Viele Leute kennen »New System« nicht. Die Information über die Fortbildung wird von der Zentralverwaltung zur Provinzverwaltung, von der Provinzverwaltung wieder zur Stadtverwaltung weitergeleitet. Zum Schluss er-

hält man von der Bildungsbehörde der Stadt die Informationen über die Fortbildung. Für Privatinstitutionen gibt es da gar nichts.

**E16.** Die Masterstudenten von »New System« (新体系; xīn tǐ xì) lernen lange Zeit im Orff-Institut, Kodaly-Institut bzw. Dalcroze-Institut. Das Gelernte wird teilweise auch in Fortbildungen gezeigt. Aber es gibt das Problem, dass die Zeit der Fortbildung sehr kurz ist für zu viele Inhalte. Ziel der Fortbildung ist nicht die Verbreitung der Konzepte, sondern ein eigenes chinesisches pädagogisches Konzept für chinesische Lehrer zu entwickeln. Das heißt »New System«. Es ist die Fortbildung auf staatlicher Ebene. Letztes Jahr habe ich auch daran teilgenommen. Das war die zehnte Fortbildung von »New System«.

Wenn die Experten über die »drei musikpädagogischen Konzepte« gesprochen haben, haben fast 50% von ihnen »New System« (新体系; xīn tǐ xì) erwähnt. »New System« ist als Fakultät für Musikpädagogik gegründet worden. Die Lehrkräfte des »New System« haben alle bereits schon in Europa (Dalcroze-Institut, Orff-Institut, Kodaly-Institut) studiert oder eine vergleichbare Ausbildung erhalten. Außerdem wird jedes Jahr zahlreiche Fachleute von diesen genannten, europäischen Instituten nach China eingeladen. Das Ziel von »New System« ist es, das chinesische Schulmusik-System zu verändern und ein eigenes musikpädagogisches System für China zu entwickeln. Im Vergleich zu der Form der an anderen Universitäten gelehrten Musikpädagogik ist »New System« des Zentralkonservatoriums stark auf die Unterrichtspraxis ausgerichtet. In China gibt es, anders als in Europa, diejenigen praktischen Unterrichtsformen nicht, wie sie die »drei musikpädagogischen Konzepte« voraussetzen bzw. bieten. Eine »fremde« Methode oder Unterrichtsform, hat aber zweifellos eine starke Faszination für chinesische Lehrer. Die Praxisorientierung wird als ein wesentlicher Unterschied zwischen europäischen (westlichen) musikpädagogischen Konzepten und traditionellen, chinesischen musikpädagogischen Konzepten angesehen.

Auch wenn »New System« nicht unumstritten ist, so es ist den Bemühungen von Frau Prof. Gao Jianjin zu verdanken, dass eine bedeutende Einrichtung entstanden ist. Bis jetzt gibt es allerdings noch kein Lehrbuch auf dem chinesischen Markt, das die theoretischen Grundlagen von »New System« erfasst. »New System« ist allerdings außerhalb der Fachkreise noch nicht besonders bekannt. Aber es ist für die hier interessierende Frage unbestritten, dass »New System« auf die »drei musikpädagogischen Konzepte« zurückgreift. Aufgrund der Existenz von »New System« und den Fortbildungen von People's Music Publisher House ist jedenfalls ersichtlich, dass die »drei musikpädagogischen Konzepte« als von staatlicher Seite anerkannt gelten können.

4.6.1.3.3 (Persönliche) Wertschätzung in akademischen Institutionen

Gegenstand der Antworten war die Wertschätzung im akademischen Bereich und seinen Institutionen. Dabei ging es auch darum, ob die Experten ganz persönlich einverstanden sind mit der Bedeutung, die die »drei musikpädagogischen Konzepte« haben.

**E4.** Es ist klar zu sehen, dass »die drei musikpädagogischen Methoden« unsere eigenen Konzepte ändern, die nur durch Singen unterrichten. Jetzt durch Bewegungen, Rhythmus usw.

**E6.** Früher hat Frau Prof. Li Danna einen Workshop für eine internationale Konferenz vorbereitet. Das ist »Mond Tanz« (阿细跳月; a xī tiào yuè). Genauer kenne ich das auch nicht. Ich weiß nur, dass auf der Grundlage von Orff-Schulwerk dieser Workshop Schritt für Schritt gestaltet wurde. Zum Schluss tanzten alle Leute dort – 3 plus 2 – Das war sehr interessant.

**E7.** Beispielsweise die Gedanken von Orff-Schulwerk: Seine Bewegung, seine Elemente, seine Improvisation, sein Rhythmus – sind alle sehr gut. Dalcroze-Rhythmik ist sehr hilfreich für die Gehörbildung und die Musiktheorie. Kodaly-Methode ist ideal für die nationale Musik, Übungen für Chor, Notenlernen und Intonation. Dies alles wird in unser pädagogisches System eingeführt.

**E8.** Ich kenne Orff-Schulwerk seit dem Jahr 1988. Damals gab es ein paar Workshops in der »Capital Normal Universität«. Im Vergleich zur traditionellen pädagogischen Methode gibt es mehr Mitwirkungsmöglichkeiten. Orff-Schulwerk ist ein effektvolles Konzept für China. […] Rhythmik erlebe ich nicht so viel, weil es nicht so viele Möglichkeiten gibt. Aber ich finde, dass Rhythmik sehr reizvoll ist, auf der Grundlage von Musik entsteht Bewegungsimprovisation. Diesen Punkt finde ich sehr gut. Ich finde, es ist gut!

**E9.** Ich finde, dass wir während der Entwicklungen in unserer Zeit nicht nur die Tradition behalten dürfen, sondern auch neue Sachen brauchen. Obwohl »die drei musikpädagogischen Methoden« Hilfsmittel sind, trotzdem sind sie effektiv für uns. Deswegen sollen wir darüber nachdenken, ausländische und chinesische Fächer zu kombinieren, insbesondere mit chinesischer Kultur. Es ist eine sehr gute Richtung.

**E10.** Ja! Ich persönlich mag Rhythmik sehr! Während man die klassische Musik hört, bewegt man sich auch dazu. Das ist ein sehr schöner Moment, den man selbst genießen kann. Ich mache das auch mit meinen Studenten. Es ist einfach zu sehen, wer gute Musikalität hat.

**E11.** Rhythmik ist eine gute Sache. Seit ich Orff-Schulwerk, Kodaly-Methode und Rhythmik kenngelernt habe, sind sie gut für den Unterricht! Aber niemand in China hat sie wirklich gut benutzt.

**E13.** Es muss zugegeben werden, dass diese musikpädagogischen Methoden sehr lebendig sind. Das »Erlebnislernen« bei den »drei musikpädagogischen Methoden« ändert unsere traditionelle Unterrichtsform, bei der nur Singen und der Lehrer Bedeutung haben. Es ist sehr sinnvoll für unsere pädagogischen Gedanken. Es macht unseren Unterricht lebendiger und vielfältiger. Die Schüler und Studenten haben mehr Interesse. Das sollten wir uns zum Beilspiel nehmen.

**E14.** Ich erinnere mich, dass ich damals im Unterricht für Erwachsene Rhythmus mit Orff-Schulwerk gelehrt habe. Die Erwachsenen hatten keine musikalische Ausbildung. Es war schwer, nur mit der Sprache zu erklären. Deswegen benutze ich eine Redewendung. Jedem chinesischen Schriftzeichen wird ein passender Rhythmus zugeordnet. Zum Schluss spricht man automatisch den Rhythmus.

**E15.** Wenn man vorher keine Erfahrungen mit den »drei musikpädagogischen Methoden« hat, ist man tief beeindruckt. Als ich im ersten Semester war, fühlte ich, dass der Kurs wunderbar ist und ich das lernen will.

**E16.** In den letzten zehn Jahren beschäftige ich mich viel mit Orff-Schulwerk. Die Kodaly-Methode und die Dalcroze-Methode wurden bei mir weniger eingesetzt. Ich finde, dass Orff-Schulwerk für Lehrer, Schüler und Studenten sehr attraktiv ist.

**E17.** Es ist sehr beeindruckend, wie Musik und bildende Kunst zusammen verbunden sind. Als ich den Studenten bildende Kunst und Handgesten gezeigt habe, zeigte ich nicht nur das Bild, sondern auch eine visualisierte Melodie, die mit dem Bild verbunden ist. Das ist ein schöner Moment im Unterricht.

Die weit überwiegende Anzahl der Experten, nämlich vierzehn Experten, äußern eine durchgängig positive persönliche Wertschätzung zu den »drei musikpädagogischen Konzepten«. Darunter sind zwei Experten, die sich intensiv mit den »drei musikpädagogischen Konzepten« beschäftigt und dazu geforscht haben. Infolge der positiven persönlichen Äußerungen der Experten wird deutlich, dass neben der Anerkennung durch die staatliche Seite (und den noch zu erörternden ökonomischen Aspekten) die »drei musikpädagogischen Konzepte« in China gerade von Fachleuten sehr geschätzt werden. Das gilt für die akademische Ebene, aber auch im gesellschaftlichen Bereich. Die »drei musikpädagogischen Konzepte« sollen nach den geäußerten positiven Einschätzungen im Laufe der Zeit auch Eingang in den schulischen Alltag finden.

#### 4.6.1.3.4 Privater Fortbildungssektor, Marktfähigkeit sowie Fortbildungswünsche der Lehrer

Alle Experten berichteten über den privaten Fortbildungssektor. Dieser Fortbildungssektor kann, weil die Experten seine Existenz und seine Erscheinungsformen als bekannt voraussetzten, unabhängig von einzelnen konkreten Expertenäußerungen, folgendermaßen beschrieben werden:

Es gibt viele verschiedene Fortbildungsinstitute in China, die z.B. durch eine Zusammenarbeit zwischen einer europäischen Orff-Schulwerk Gesellschaft und einem (privaten) chinesischen Institut entstanden sind. Es gibt auch Fortbildungsinstitute, die mit Gesellschaften in Kanada oder Australien zusammenarbeiten (Wu, 2016, S. 4). Darüber hinaus werden in Europa besonders die Sommerkurse des Kodaly-Instituts bzw. des Orff-Instituts von zahlreichen chinesischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern besucht. Die Zusammenarbeit mit internationalen bzw. ausländischen Organisationen wird von vielen chinesischen Lehrerinnen und Lehrern sehr geschätzt. Diese Angebote entsprechen ihren Fortbildungswünschen.

Auch wenn private Fortbildungen oft kein ausreichendes Verständnis vom Inhalt der Methode gewährleisten können und nur wenige Lehrkräfte in Europa die entsprechenden Studiengänge (Rhythmik, Kodaly-Methode, Orff-Schulwerk) studiert haben (vgl. dazu nachfolgend ausführlicher unter 4.6.2.6.1), sind die entsprechenden privaten Fortbildungen in China sehr beliebt und es gibt viele private Fortbildungsangebote.

Vielfältige Fortbildungen von privaten Institutionen, die die »drei musikpädagogischen Konzepte« zum Inhalt haben, zeigen die Marktfähigkeit dieser Konzepte und beweisen, dass es auf dem privaten Fortbildungssektor einen ökonomischen Anreiz gibt, diese Konzepte anzubieten. All diese Aspekte sprechen im Ergebnis immerhin auch dafür, dass die »drei musikpädagogischen Konzepte« in China durchaus von Relevanz sind.

### 4.6.1.4 Zwischenergebnis

Insgesamt kann festgehalten werden, dass, sich anhand der Expertenäußerungen nachweisen ließ, dass die »drei musikpädagogischen Konzepte« aufgrund der unter 4.6.1.3.1 bis 4.6.1.3.4 genannten Gründe in der chinesischen Musikpädagogik bereits von Bedeutung sind.

## 4.6.2 Schwierigkeiten beim Einsatz der drei musikpädagogischen Konzepte

Teilweise ergaben die Antworten der Experten, dass es auch kritische Stimmen zu den »drei musikpädagogischen Konzepten« gibt. Es muss deshalb näher untersucht werden, worin die Probleme liegen und welche die Schwierigkeiten in

einer weiteren Entwicklungsphase befürchtet werden. Die von den Experten gelieferten Kritikpunkte sind zusammengefasst die Folgenden:

- Imitation der westlichen Konzepte ohne Berücksichtigung der chinesischen Kultur,
- keine gelungene Adaption,
- mangelndes Verständnis von den Konzepten,
- Mangel an Fachkräften,
- Schulsystem/Bildungsumfeld.

Die einzelnen Aspekte sollen im Folgenden näher anhand der Äußerungen in den Experteninterviews ausgewertet und diskutiert werden.

#### 4.6.2.1 Imitation der westlichen Konzepte ohne Berücksichtigung der chinesischen Kultur

**E6.** In der Fortbildung kann man herausfinden, dass chinesische Lehrer gerne nachmachen. Sie sagen immer: »nach der Fortbildung benutze ich das sofort in meinem Unterricht«. Sie wollen bestimmt die Inhalte einfach imitieren. […] Die Lehrer wollen schnell ein Video von der Fortbildung bekommen. Es gibt auch umfangreiche, schriftliche Materialien. Sie wollten nicht die Gedanken des Experten kennenlernen. Insbesondere nicht die pädagogischen Ziele.

**E7.** Das große Problem von chinesischen Lehrerinnen und Lehrern liegt darin, dass sie denken »alles, was aus dem Westen kommt, ist gut«! Ihnen fehlen das eigene Urteilsvermögen und eigene Kritikfähigkeit. Wenn das »gut« genannt wird, können sie einfach ohne Nachdenken nachmachen. Wenn das nachgemacht wird, sind Inhalte und methodische Form schon vorgeschrieben. Die Lehrer verstehen das Wesen nicht, weil ihr Verständnis nicht ausreichend ist. Sie können nur imitieren, nicht für sich selbst nutzen. Das ist ein großes Problem, wenn Chinesen westliche musikpädagogische Konzepte lernen. Ein anderes Problem sind die chinesischen Experten und Forscher. Sie haben wenig Erfahrungen mit der Praxis, so dass sie auch oft nur imitieren können.

**E8.** In der früheren Zeit war fast alles nur Imitation. Jetzt ist auch noch Vieles Imitation. Natürlich wird versucht, zu forschen, beispielsweise am Central Conservatory of Music. Frau Li Danna hat sehr viele Unterrichtsbeispiele mit chinesischer Kultur gebracht.

**E9.** Orff-Schulwerk ist ein kreativer Prozess. Aber bei uns […] wir haben gelernt, das zu imitieren. […] Die Sachen von Orff-Schulwerk sind sehr gut, wie ich gesagt habe. Seine Kreativität! Jetzt haben wir nicht genug Kreativität. Viele Sachen, die »made in China« sind, sind nachgemacht, nicht »created in China«.

**E10.** Als ich für Lehrer unterrichtet habe, machten die Lehrer sofort nach – und machten ein Video. Ich frage immer, »wie könnt ihr ein anderes Thema schaffen? Außerdem ist meine Idee nicht unbedingt das, was du für deinen Unterricht gebrauchen musst. Es hängt von dir selbst ab.«

**E13.** Es gibt ein paar Institutionen, die ohne Nachdenken die Konzepte aus dem Westen für Kinder benutzen, inklusive Orff-Schulwerk und Kodaly-Methode. Natürlich könnte man das auch benutzen. Aber die Elemente und Inhalten sind nicht mit unserer Kultur verbunden. Deswegen müssen die Konzepte in einem nächsten Schritt reformiert werden.

**E16.** Außer der Adaption von Frau Li Danna haben alle anderen nur imitiert und kopiert.

#### 4.6.2.2 Keine gelungene Adaption

**E8.** Ich finde, dass es an dem Prozess der Adaption liegt. Weil die Musik von China vielfältig ist, beispielsweise Percussion, Luo Gu Jing! So etwas ist sozusagen ähnlich wie die Inhalte der »drei musikpädagogischen Konzepte«. Viele Leute versuchen auch, eine Adaption zu erforschen. Aber bis jetzt gibt es keine reife Adaption.

**E9.** Was ich vorher gemeint habe, ist zuerst die unterschiedliche kulturelle Basis. Nicht wahr? Die drei musikpädagogischen Methoden kommen aus dem Westen. Unsere Kultur ist chinesisch. Die Schwierigkeit ist, wie die beide zusammen verbunden werden können. Wechselseitig lernen und wechselseitig integrieren.

**E11.** Die Schwierigkeit liegt in der Verbindung! Wie ist das mit der chinesischen Kultur? Was sind die Feinheiten der chinesischen Kultur? […] Seit wann bist du in Europa […]. Du hast einen chinesischen kulturellen Hintergrund. Die Adaption, die Frau LI gemacht hat, ist nur Halbwissen. Es wird kein natürlicher Zustand geschaffen.

#### 4.6.2.3 Mangelndes Verständnis von den Konzepten

**E9.** Warum ist Dalcroze schwierig? […] So etwas kann man nicht aus Büchern lernen, sondern man muss tief erkennen und verstehen. Es geht nicht nur oberflächlich um Bewegung. Hinter der Bewegung verbergen sich tiefergehende Gedanken. So etwas kann man nicht so schnell beherrschen. Außerdem kamen die Konzepte relativ spät nach China.

**E10.** Einmal habe ich im Unterricht den Lehrern eine Frage gestellt. Ist Orff-Schulwerk Musiktheorie? Sie antworteten: »Nein«. Dann: Was ist Orff-Schulwerk? Alle Lehrer erstarrten! […] Und Rhythmus? Was ist denn das?

**E17.** Die Schwierigkeit liegt darin, dass viele chinesische Lehrer nur eine oberflächliche Vorstellung von dem Konzept haben. Das ist ein großes Problem!

**E4.** Es ist nicht das Problem der Konzepte aus dem Westen. Es liegt an den chinesischen Lehrern, die nicht tief genug verstanden haben! Mangelndes Verständnis von der eigenen Musik gibt es auch […], so dass die Lehrer nur ein oberflächliches Verständnis haben. Mit anderen Worten: Es wird nur das Phänomen gelernt, die Quintessenz wird nicht erfasst.

**E14.** Wir sind sozusagen die Musiklehrer in China, die einen akademischen Abschluss haben. Wir haben an der Universität von Orff-Schulwerk nur gehört. Aus dem Unterricht über Fachdidaktik kennen wir die »drei didaktischen Methoden«. Wie das praktisch mit diesen Konzepten funktioniert, haben wir nicht systematisch an der Universität gelernt.

#### 4.6.2.4 Mangel an Fachkräften

**E13.** Die Schwierigkeit liegt darin, dass die Zustände im Land unterschiedlich sind. Unsere Bildungsressourcen sind sehr knapp, so das große Unterrichtsgruppen entstehen. Dazu kommt, dass nicht genügend Lehrer ausgebildet werden. Für diese drei Methoden braucht man passende Klassenräume und Lehrer.

**E3.** Die Hauptschwierigkeit beim Orff-Schulwerk in China liegt im Mangel an Fachkräften, die systematisch ausgebildet wurden!

**E17.** Mangel an Lehrkräften, Fortbildung und Weiterbildung.

#### 4.6.2.5 Schulsystem und Bildungsumfeld

**E6.** Die Unterrichtsstunden sind zu kurz. In großen Städten wie Peking, Shanghai, oder Guangzhou […] In […] sollten wir kleine Unterrichtsgruppen mit 32 Schülern haben. Tatsächlich gibt es immer 40 Schüler in einer Klasse. Viele Schulen haben in einer Klasse sogar 50 bis 60 Schülerinnen und Schüler. Sehr eng! Es wären größere Räume nötig. Unsere traditionelle Gestaltung des Klassenraumes mit Stühlen und Tischen ist nicht einfach für den Unterricht. Aber wir unterrichten jetzt auch in Dorfschulen. Wir benutzen auch »die drei musikpädagogischen Methoden« im Unterricht. Jedes Mal werden die Stühle und Tische weggeräumt. Natürlich wird dieses Problem dadurch gelöst.

**E12.** Das Problem bei uns liegt nicht darin, ob die drei musikpädagogischen Methoden mit chinesischer Kultur verbunden werden können, sondern darin, ob es im Unterricht benutzt wird. Mit 60 Schülerinnen und Schülern ist das nicht durchführbar. Wir können Studierenden nur einen versteckten Hinweis geben, dass es vielleicht eine andere Methode für den Unterricht gibt.

**E13.** Es ist eine große Herausforderung für Lehrer, in dieser Unterrichtsform und mit großen Unterrichtsgruppen zu unterrichten. Ein Problem ist die

Raumkapazität, ein Problem sind die Fachlehrkräfte. Die meisten Musiklehrer, insbesondere die, die in der unter Ebene arbeiten, kennen die »drei musikpädagogischen Methoden« nicht.

#### 4.6.2.6 Diskussion

Im Rahmen der Untersuchung kann nicht einfach nach der Häufigkeit der Nennung bestimmt werden, worin die Hauptprobleme zu sehen sind. Denn die Antworten der Experten benennen jeweils sehr unterschiedliche Schwierigkeiten. Sie sollen nochmals im Einzelnen diskutiert werden.

##### 4.6.2.6.1 Mangelndes Verständnis, fehlende Fachkräfte

Als Problem benannt wird, dass aktuelle, gängige Fortbildungen meistens nur ein Nachmachen und Kopieren nach sich ziehen, besonders dann, wenn die Konzepte nicht genau verstanden werden. Problematisch ist, dass teilweise sogar die »Fachkräfte«, die die Fortbildung in China leiten, nicht die erforderlichen Fähigkeiten besitzen, einen solchen Kurs genauso gut wie ausländische Experten durchzuführen. Die privaten Fortbildungsinstitute gehen oft so vor, dass bereits dann, wenn chinesische Lehrer viermal einen Fortbildungskurs besucht haben, sie bereits die Mitgliedschaft in der Orff-Schulwerk Gesellschaft und ein »Internationales Orff-Schulwerk Lehrer-Zertifikat« erhalten. Viele Lehrer, die an privaten Fortbildungsangeboten teilgenommen haben, machen die Vorlage der ausländischen Referenten lediglich unreflektiert nach. All dies ist, so die Experteneinschätzung, Grund dafür, dass die Fortgebildeten nach der Fortbildung kein eigenes, vertieftes Verständnis vom Inhalt der Fortbildung haben. Für ein fundiertes Verständnis, so das Ergebnis der Expertenäußerungen, reichen ein paar Fortbildungsstunden nicht aus. Eine Verbesserung könnte nur eintreten, wenn mehr Fachkräfte vorhanden sind, die eine gute Ausbildung im Westen erhalten haben. Fachkräfte, die in Europa studiert haben, würden die Konzepte aus dem Westen vertieft kennen und hätten zusätzlich einen eigenen kulturellen Hintergrund. Die Adaption der westlichen Konzepte müsse in der Zukunft besser werden.

Momentan finden sich die wenigen Fachkräfte, die in Europa studiert haben, weit überwiegend am Zentralkonservatorium in Peking. Das ist auch anhand der Webseite des Zentralkonservatoriums zu sehen. Die Lehrkräfte, die jetzt in der privaten Fortbildung tätig sind, haben demgegenüber meistens nur Sommerkurse besucht oder sind nur in China ausgebildet worden. Allerdings ist ergänzend auch zu erwähnen, dass die Anzahl der chinesischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei den Sommerkursen des Orff-Instituts ständig steigt.

Eine gelungene Adaption, die nicht nur ein leerer Begriff ist, setzt für China also zunächst voraus, dass die Inhalte, die musikpädagogischen Prinzipien und der philosophische Hintergrund eines Konzeptes verinnerlicht wurden. Dann erst kann das vertieft verstandene Konzept vor den eigenen, chinesischen kulturel-

len Hintergrund gestellt werden. Wenn man die Konzepte nicht verinnerlicht hat, kann es sich nur um eine Pseudoadaption handeln.

#### 4.6.2.6.2 Schulsystem, Bildungsumfeld

Oft werden von den Experten aber auch ganz praktische Schwierigkeiten genannt, die beim Einsatz der »drei musikpädagogischen Konzepte« auftreten und die mit dem Schulsystem allgemein bzw. dem Bildungsumfeld zusammenhängen. Es geht dabei vor allem um zu große Unterrichtsgruppen und unpassende Räume. Diese Schwierigkeiten sind aber überwindbar. Große Unterrichtgruppen können durchaus aufgeteilt werden. Die Räume können von störendem Mobiliar befreit werden. An diesem Punkt sollten chinesische Musikpädagogen nicht ängstlich, sondern zuversichtlich sein. Der momentane Zustand kann geändert werden. Viele Schulen haben bereits geeignete Musik- und Tanzräume. Zu große Unterrichtgruppen ziehen gleichwohl fehlende Interaktionsmöglichkeiten nach sich. Diese Schwierigkeiten müssen bei einer kultursensiblen Rhythmik berücksichtigt werden, und es muss nach einer Lösung gesucht werden. Selbstverständlich wäre es wünschenswert, wenn bereits das Bildungsministerium die Situation der großen Unterrichtsgruppen und der geeigneten Räume ändern könnte. Dies würde der Musikpädagogik zweifellos noch mehr Entwicklungsmöglichkeiten bringen. Bemühungen in dieser Richtung sind allerdings erkennbar. Außerdem ist eine weitere Veränderung der Strukturen dahingehend notwendig, dass Bildungschancen und der Einsatz von kompetenten Lehrkräften gleich verteilt werden und sich nicht nur auf Großstädte konzentrieren.

### 4.6.3 Zustand der Musikpädagogik in China

Von den Experten wurde oft der Zustand der Musikpädagogik in China beklagt. Grundlage der Klage sind einige immer wieder genannte Gesichtspunkte, die folgendermaßen gegliedert werden können: Die Dominanz des Westlichen, der Zustand des Bildungssystems in China in Bezug auf die Bedeutung der Musikpädagogik und die Betonung von reiner Spieltechnik im Rahmen der Musikpädagogik.

#### 4.6.3.1 Dominanz des Westlichen

Auffällig ist die deutliche Kritik der Experten daran, dass musikpädagogische Konzepte von westlichen Einflüssen dominiert werden.

**E2.** Das System ist wie im Westen des 19. Jahrhunderts. Es gibt diesen Spruch: Abin (阿炳) besteht die Aufnahmeprüfung der Fakultät für traditionellen Instrumente nicht; Liu Tianhua besteht die Aufnahmeprüfung der Fakultät für Komposition nicht; Mei Lanfang besteht die Aufnahmeprüfung der Fakultät des Jing Ju nicht!

**E3.** Es gibt noch eine Schwierigkeit […] die Musikhochschulen in China lehren wie im Europa des 17/.18/.19. Jahrhunderts. Unsere Pädagogik, unsere Erziehung ist grundsätzlich »europazentriert«. Nicht wahr? Es gibt Modernismus, »zentrale Fachdisziplin«, das trennt Menschen und Kultur. Das ist unsere Musikpädagogik!

**E4.** Die Schulmusikpädagogik kommt ganz aus Europa.

**E6.** Das ist chinesische Musikpädagogik. Du kannst zum Nationalen Wettbewerb für Fachkompetenz der Studenten der Musikpädagogik gehen. Singen und Spielen… Was ich gestern Abend gehört habe, sind viele Lieder aus dem Ausland. Ich schätze, wenn Ausländer das hören, fragen sie doch, was singst du? Als zukünftiger Lehrer stehst du auf der Bühne und sagst, dass du Belcanto singst. Die Artikulation ist jedoch schlecht. Fast niemand singt Volkslieder. Vielleicht gibt es auch neu komponierte Volkslieder.

**E8.** Derzeit ist es so, dass die ganze Musikpädagogik Chinas sehr westlich ist. Jetzt soll die chinesische Musikpädagogik wiederhergestellt werden. Das ist ein langer Prozess. Alle versuchen, das zu machen.

**E9.** Zuerst von der Theorie sprechen, von der Theorie unseres Faches. Unsere Musiktheorie ist vom Ausland gekommen. Wir haben eine eigene. Die »chinesische Lüxue (律学)«， vieles von China sehr kompliziert, es ist entfernt von unserem Leben.

**E15.** Ich finde, dass die Sachen aus unserer Nation sehr gut sind. Aber von klein auf haben wir davon zu wenig mitbekommen. Ich habe es nur an der Universität erlebt. Von der Grundschule bis zum Gymnasium brauchten wir den Musikunterricht nicht zu besuchen. Wir haben zu wenig erlebt.

#### 4.6.3.2 Fehlen eines musikpädagogischen Systems

Erwähnt wird von den Experten die Struktur des Bildungssystems in Bezug auf das Fehlen eines eigenen musikpädagogischen Systems.

**E1.** Unser Land, die Pädagogik unseres Landes ist sehr speziell. Ich finde die Struktur der Wissensgesellschaft in unserem Land problematisch, insbesondere bei Musik, sehr eng […]. Der Direktor der Universität fragte mich einmal, warum ich schon im Musikgymnasium eine Klasse für Musikpädagogik besucht habe. Ich sagte zu ihm, wenn die Musikpädagogik von China gut wäre, würde ich nie dieses Fach in der Schule einführen wollen.

**E2.** Das pädagogische System bestimmt die Musikpädagogik. Wenn du ein Fach wie Musik studierst, kommt zuerst die Frage, was ist Musik? Ist es Musiktheorie? Aber du fängst an das traditionelle Streichinstrument Guzheng (gû zheng, 古箏) zu lernen. Das bedeutet, dass du schon mit Musik zu tun hast. Die

Sänger von Volksmusik, wer von ihnen kennt die westliche Notation? Jetzt? Wer kann traditionelle Musik machen?

**E3.** Was wir in der Hochschule für Musik gelernt haben, ist nicht nützlich. Was wir brauchen, haben wir nicht gelernt. Das ist der gegenwärtige Stand von uns.

**E9.** Wir haben lange Zeit nicht die Kreativität als Hauptkompetenz für Kinder angesehen. Wir haben nicht die Freude und Kommunikationsfähigkeit als wichtige Kompetenzen gefördert. Begriffsbildung und Kenntnis wurde von uns als Hauptziel angesehen. Deshalben beinhalten unsere Prüfungen für Musik nur theoretische Kenntnisse […]. Im Sinne des chinesischen pädagogischen Ethos, wenn man über Musikunterricht spricht, denkt man nur an Singen. Schließlich kommt höchstens ein Singspiel (chàng yóu, 唱游) noch dazu. Niemand denkt über Bewegung nach.

**E10.** Jetzt gibt es eine sehr starke Kontroverse über das Standard Curriculum und die Reform des Curriculums. Eine Richtung befürwortet ausländische Dinge, die andere die Tradition. Tradition meint, dass China und chinesische Kultur die Hauptrolle spielen. Schade, dass es kein eigenes System einer Musikpädagogik in China gibt.

**E12.** Chinesische Musikpädagogik ist ein systematisches Projekt, was man mit einem Menschen machen kann, dessen gesamte Organe ermattet sind. Es ist nicht nur ein Problem des Herzens, oder nur der Atemwege, sondern ein ganzheitliches Problem. Beispielsweise auch die Formulierung des Curriculums, die Lehrmittel, die Leitung und Führung des Unterrichts und die Form der Evaluation. Das ganz System ist problematisch.

**E13.** Das ist der Nachteil der traditionellen Pädagogik. Wir reden immer über die Würde des Lehrers. Die Würde des Lehrers ist richtig. Die Schüler sollen die Lehrer respektieren. Was die Lehrer sagen, dem sollen die Schüler zuhören. Das ist absolut richtig. Aber die Lehrer müssen auch die Schüler respektieren. Die persönliche Entwicklung der Schüler muss auch von den Lehrern respektiert werden. Das ist das Problem, was wir jetzt in China so schnell wie möglich lösen müssen.

**E16.** Viele Lehrer kennen die Lehrprogramme (教学大纲, jiào xué dà gang) gar nicht. Alle lehren durcheinander. Extrem werden Begriffe und Erkenntnis betont. Musikpädagogik an der Hochschule sollten wir anhand der Unterrichtpraxis der Studenten beurteilen. Sie sollten nicht nach dem Ergebnis einer Klausur bewertet werden. Aber das Bildungsministerium prüft die Arbeit des Bachelorstudienganges an der Universität, so dass es in allen Fächern eine schriftliche Prüfung geben muss. Die Studenten lernen wieder auswendig und haben keine Vorstellung von der Unterrichtspraxis.

#### 4.6.3.3 Betonung von reiner Spieltechnik

Die Experten weisen auch darauf hin, dass im Rahmen der chinesischen Musikpädagogik großer Wert auf reine Spieltechnik gelegt werde.

**E1.** Die chinesische Musikpädagogik will unbedingt nachhalten, dass Musik eine auditive Kunstform ist, so was! Das ist absolut falsch. Muss man im Unterricht nur beibringen, die Noten richtig zu singen? Gibt es nichts anderes?

**E7.** In China gibt es immer das Problem mit Prüfungen für die unterschiedlichen Niveaustufen (kâo jí, 考级) beim Instrumentalspiel. Sehr stark zweckorientiert!!

**E9.** Unsere Lehrer werden durch übertriebene Technikübungen und sehr prüfungsorientiert ausgebildet. Die Kreativität ist schon erloschen.

**E14.** Ich finde, dass an der Universität Klavier und Gesang den Vorrang haben. Fachdidaktik gibt es wenig. Es gibt das Missverständnis, dass man Klavier und Gesang gut lernen sollte. Aber nach dem Studium ist das Wichtigste, wie man unterrichtet, wie man den Unterricht leitet, wie man die Schüler anlockt. Ich hatte zu viel Zeit für Klavier und Gesang investiert.

#### 4.6.3.4 Diskussion

Die Äußerungen der Experten lassen erkennen, dass ein eigenes chinesisches System der Musikpädagogik vermisst wird. Kritik am bestehenden System wird zum Beispiel anhand des von einem Experten zitierten Ausspruchs deutlich zum Ausdruck, der zum Ausdruck bringt, das hochangesehene Künstler früherer Zeiten nach den heutigen Maßstäben der Musikpädagogik wohl keine Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule bestehen würden. Denn Abin (阿炳) ist ein bekannter Erhu-Künstler; Liu Tianhua ein bekannter Komponist und Mei Lanfang war ein weltberühmter Jing Ju-Darsteller. Dadurch, dass darauf angespielt wird, dass das aktuelle System so angelegt ist, dass vormalige Spitzenkünstler heute keine Chance hätten, eine Aufnahmeprüfung zu bestehen, wird eine gewisse Widersinnigkeit des heutigen Systems versinnbildlicht. Ein anderer Experte vergleicht die chinesische Musikpädagogik sogar mit einem vollständig kranken Körper.

Musikunterricht spielt im allgemeinen Bildungssystem eine untergeordnete Rolle. Die Qualität von Schulen wird allein danach beurteilt, wie hoch die Anzahl der aus ihrer Schule stammenden, eingeschriebenen Studenten ist. Musikunterricht hat dabei keine Bedeutung. Sogar im familiären Bereich wird das Erlernen eines Instrumentes nicht danach entschieden, ob das Kind Interesse oder Freude daran hat, sondern es wird bereits über die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der Kinder in der Zukunft nachgedacht.

Die musikpädagogische Ausbildung im Hochschulbereich (Studium für das Lehramt) legt traditionell den Schwerpunkt auf die Hauptfächer Klavier und Gesang und dabei auf Spiel- bzw. Gesangstechnik. Fachdidaktik und Unterrichtspraxis werden in der Hochschule vernachlässigt. Die Fakultät für Musikpädagogik wird deshalb oft nur als »zweite Fakultät für Gesang« (声乐二系) oder »zweite Fakultät für Klavier« (钢琴二系) bezeichnet. Es geht zurzeit mehr um die Zielrichtung »durch Erziehung zur Musik« als »durch Musik zur Erziehung«. Veränderungen sind also eine Notwendigkeit.

Wenn von »Dominanz des Westlichen« die Rede ist, darf dies als ein Ausfluss eines unkritischen Patriotismus verstanden werden. Es geht vielmehr darum, dass Chinesen dazu neigen, Fremdes begierig aufzunehmen, und dabei die Gefahr besteht, dass die Wurzeln der eigenen chinesischen Kultur in Vergessenheit geraten. Jede Kritik an der »Dominanz des Westlichen« ruft deshalb auch in gewisser Form zur »Rettung der traditionellen chinesischen Kultur« auf. Der Vorwurf der »Dominanz des Westlichen« will nicht zur Folge haben, dass westliche Kultur völlig in den Hintergrund gedrängt werden soll, sondern es geht den Experten um ein Nachdenken über die eigene Kultur. Musikpädagogik soll (auch) die Funktion erhalten, das kulturelle Erbe zu bewahren und die wichtige Funktion der »Menschenbildung« nicht aus den Augen zu verlieren. Einseitige Fokussierung auf Spieltechnik oder aber eben auf westliche Kultur würden dazu führen, dass im Rahmen der Musikpädagogik das eigene kulturelle Erbe aus dem Blick gerät und dieses sich nicht mehr weiter entwickeln kann. Die eigene Tradition sollte bei der Aufnahme von Neuem beachtet werden.

Die von den Experten abgegebenen Beurteilungen legen nahe, dass sich in China ein verändertes musikpädagogisches System etablieren sollte. Beklagt wird insbesondere, dass in der Lehrerausbildung unterrichtspraktische Gesichtspunkte kaum eine Rolle spielen. Bis jetzt gibt es noch kein ausgereiftes Konzept einer »chinesischen Musikpädagogik«. Im Ansatz ist feststellbar, dass die »drei musikpädagogischen Konzepte« (Dalcroze-Rhythmik, Kodaly-Methode und Orff-Schulwerk) die chinesische Musikpädagogik positiv beeinflussen und zu ihrer Weiterentwicklung dienen können. Das zeigen – wie bereits unter 4.6.1.3.2 näher dargestellt – »New System« (新体系; xīn tǐ xì), das Wirken der Orff-Schulwerk-Gesellschaft und das staatliche Curriculum, die allesamt Inhalte der »drei musikpädagogischen Konzepte« aufgegriffen haben. »New System« beschäftigt sich schon fast zehn Jahre mit dieser Thematik. Auf diese Weise wird letztlich versucht, ein eigenes musikpädagogisches System für China zu etablieren.

Eine kultursensible Rhythmik kann zur Erreichung dieses Ziels beitragen. Dabei geht es nicht darum, ein vorhandenes musikpädagogisches System vollständig durch ein anderes zu ersetzen. Vielmehr muss es darum gehen, einen Entwicklungsprozess anzuregen, bei dem kulturelle Tradition und kulturelle Vielfalt

berücksichtigt und zur Bereicherung eingesetzt wird, ohne eine alte oder moderne bzw. eine westliche oder chinesische Konzeption zu verdammen. Basiswissen, wie z.B. Musiktheorie, kann deshalb selbstverständlich durchaus auch auf (westliche) Musiktheorie gestützt werden. Vor allem unterrichtspraktische Aspekte können aber durch eine kultursensible Rhythmik bereichert werden.

### 4.6.4 Bedeutung von traditioneller chinesischer Kultur in Schule und Universität

Zu analysieren sind im Folgenden die Einschätzungen der Experten, ob es bereits eine Tendenz gibt, dass die chinesische Kultur verstärkt in den Blick genommen wird. Dabei geht es auch darum, welche Erfahrungen es damit gibt, ob bzw. in welcher Art und Weise chinesische Studenten und Schüler sich überhaupt noch für traditionelle chinesische Kultur, gerade auch im Bereich der »Musik«, interessieren.

#### 4.6.4.1 Interesse

Zu einem noch bestehenden Interesse an traditioneller Kultur gäbe es durchaus positive Einschätzungen.

**E1.** [zeigt ein Video] Wir können unsere Schüler der Mittelstufe sehen, siehst du […] Sie mögen doch unsere chinesischen Sachen.

**E4.** Ich schätze, dass durch die tiefe Erklärung der Lehrer die Schüler die chinesische traditionelle Kultur mögen, und zwar nicht wenige.

**E8.** Die chinesische Kultur gefällt den Schülern sehr! Das konkrete Beilspiel kannst du an der Schule finden.

**E9.** Die Jing Ju »Der Päonien-Pavillon«, in der aktuellen Version, wird jetzt gerade in Peking dreimal hintereinander aufgeführt. Es ist schwer, ein Ticket zu bekommen.

**E10.** In meinem Kurs, der »Didaktik der Lehrmittel« heißt, stoßen diese Inhalte die Studenten nicht ab. Sie finden, dass ich diese Inhalte unterrichten sollte. Von der Technik-Ebene bis zur Kultur- und Bildungsebene müssen wir lehren. Sehr schwer zu sagen, ob die Schüler und Studenten das mögen, vielleicht mögen sie es nicht besonders. Aber ich finde, dass es eine Geschmacksache ist. Mir persönlich gefällt auch nicht jede Musik. Wenn es verlangt wird, das zu machen, dann machen wir das. Ich finde, dass ich die Pflicht habe, das zu lernen und zu lehren.

#### 4.6.4.2 Konkrete Unterrichtsgestaltung

Ein entscheidendes Ergebnis der Interviews ist, dass sich zahlreichen Expertenäußerungen entnehmen lässt, dass es darauf ankommt, wie die Lehrer die chine-

sische Kultur lehren, also in welcher Art und Weise diese sie in ihren Unterricht aufnehmen:

**E1.** Es kommt darauf an, wie die Lehrer lehren.

**E3.** Es ist sicher, die interessieren sich nicht für chinesische Kultur […] unsere Bildung ist auf Europa ausgerichtet. Nicht wahr? Bildung ist getrennt von Kultur und Menschen.

**E4.** Nach meinen Erfahrungen an der Universität kommt es darauf an, ob die Lehrer gut lehren können. Wenn die Lehrer schlecht lehren, interessieren die Schüler und Studenten sich leichter für Sachen des Zeitgeistes, also das, was die Studenten oder Schüler »cool« finden.

**E6.** Es ist nicht so, dass sich die Schüler und Studenten nicht für chinesische Kultur interessieren. Das Problem liegt darin, dass sie sie nicht kennen. Wenn sie die chinesische Kultur kennen, wurde sie von den Lehrern nicht gut beigebracht.

**E8.** Weil die Lehrer das nicht mögen, mögen die Kinder es auch nicht. Die Lehrer sind sehr wichtig. Sie lehren nicht, was sie nicht mögen.

**E9.** Es ist nicht so, dass wir nicht lehren, was Schüler und Studenten nicht mögen. Ein Aspekt ist, dass Kinder sich für alles interessieren. Es kommt darauf an, ob du die Inhalte unterhaltsam lehrst. Wenn der Lehrer den Unterricht unterhaltsam gestaltet, lernen Kinder deshalb gerne. Das Problem ist, dass Lehrer den Unterricht langweilig und schal gestalten.

**E11.** Nicht interessiert! Aber es könnte dazu kommen. Ich bin zuversichtlich, dass wir das erreichen können. Das Problem liegt bei unseren Lehrern und unserer Bildung.

**E12.** Natürlich! Wenn du genau in der richtigen Weise lehrst. Wenn du das als Straßenkunst ansiehst, bekommen die Schüler vielleicht ein Schamgefühl. Wenn du das als ein kulturelles Erbe ansiehst, wird die kulturelle Bedeutung gesteigert. Sie interessieren sich dann.

**E13.** Es ist nicht die Frage, ob Studenten Interesse haben. Wir alle interessieren uns von Kindesbeinen an nicht. Die Zuschauer der chinesischen Oper sind fast alle über 60 Jahre alt. Unter 60 Jahre alt gibt es wenig Leute, die auf eigene Initiative ein Ticket kaufen. In 30 Jahren wird niemand mehr die chinesische Oper hören.

**E15.** Ich finde, dass es mit der Kultur eines Menschen von der Kindheit an zu tun hat. Es hat auch mit dem Geschmack von den Lehrern zu tun. Was wir an der Universität gelernt haben, hat viel mit Kultur zu tun. Unsere Lehrer suchten für uns viele Volkslieder.

**E16.** Die Schüler und Studenten wollen gerne die traditionelle Kultur lernen. Wie Frau Li Danna gesagt hat, ist die Schlüsselfrage, wie du das lehrst. Wie kannst du Schüler und Studenten anlocken? Lass sie in dem Unterricht aufgehen!

**E17.** Solange du das Richtige, was sie wollen, gibst, oder hauptsächlich, verlockst du die Schüler im Unterricht, dann ist der Unterricht sehr lebendig. Niemand schläft im Unterricht. Ich finde, dass das ein richtiger Unterrichte ist. Dann nehmen die Kinder auch viel vom Unterricht mit.

#### 4.6.4.3 Diskussion

Es gibt Äußerungen der Experten, die zum Inhalt haben, dass Schüler und Studenten die chinesische Kultur durchaus mögen. Die positiv erscheinenden Äußerungen müssen aber kritisch hinterfragt werden. Denn es muss berücksichtigt werden, dass bisweilen ein gewisser patriotischer Einschlag bei der Antwort durch den jeweiligen Experten festgestellt werden kann. Daneben gibt es auch neutrale Stimmen. Viele Experten weisen jedoch realistisch darauf hin, dass sich chinesische Schüler und Studenten nicht so sehr für die traditionelle chinesische Kultur interessieren. Im Vergleich zur westlichen Popkultur genießt die traditionelle chinesische Kultur jedenfalls nicht so viel Aufmerksamkeit in den neuen Medien, die traditionelle Kultur ist aktuell weniger präsent als beispielsweise die westliche Popkultur, wie sie Schülern und Studenten aus dem Fernsehen oder dem Internet bekannt ist. Da der Einfluss der Medien unverkennbar ist, ist die westliche Popkultur sehr viel verbreiteter. Dies ist mit der Situation in Europa bzw. im Westen durchaus vergleichbar. Es ist auch dort beispielsweise festzustellen, dass das Durchschnittsalter der Besucher von Veranstaltungen mit »klassischer Musik« (vor allem Oper) ständig steigt. Es ist jedoch auch eine Konzertpädagogik für Kinder und Jugendliche entstanden, die dem entgegenwirken soll. Etwas Vergleichbares ist in China noch nicht etabliert.

Soweit die Pädagogik nach den Expertenäußerungen auch die Funktion hat, dazu beizutragen, ein kulturelles Erbe zu bewahren, darf dieser Aspekt nicht unberücksichtigt bleiben. Man wird in eine Kultur hineingeboren und findet die kulturellen Traditionen der eigenen Heimat vor. Das kulturelle Erbe gehört dabei zwar auch der Menschheit insgesamt, jedoch gibt es ein bestimmtes kulturelles Erbe, auf dem die eigene Entwicklung fußt. Einzelne kulturelle Aspekte nehmen im Laufe der Zeit an Bedeutung zu, verlieren an Bedeutung oder verschwinden. Die Ausbreitung einer fremden Kultur kann auch ein Grund für eine kulturelle Evolution in dem Sinne sein, dass sich die eigene Kultur verändert (vgl. Guan, 2013, S. 143). Lehrern kommt die Funktion von Multiplikatoren zu, die in der Lage sind, ein kulturelles Erbe jedenfalls teilweise am Leben zu erhalten. Es bleibt jedoch die wesentliche Frage, wie die Überlieferung des kulturellen Erbes attraktiv gestaltet werden kann und ob die Rezipienten von kulturellen Angeboten dies annehmen.

Dass der traditionelle musikpädagogische Ansatz in China von vielen Experten kritisch gesehen wird, wurde bereits oben dargestellt. Im Zusammenhang mit der hier zu diskutierenden Frage wird aber deutlich, warum gerade der Einsatz der »drei musikpädagogischen Konzepte« in China vorteilhaft ist. Denn diese Konzepte erscheinen viel geeigneter, den Unterricht lebendiger zu gestalten und damit Mängel der traditionellen Musikpädagogik zu beheben. Verschiedene Formen des Lernens ermöglichen es, dass die Schüler und Studenten Freude am Unterricht haben. In diesem Zusammenhang sind die Äußerungen der Experten zu sehen, dass es darauf ankomme, wie der Unterricht gestaltet wird und wie die Lehrer die Unterrichtsinhalte vermitteln.

Eine rhythmisch-musikalische Erziehung kann, wenn sie kultursensibel ausgerichtet ist, ein wichtiger Baustein dafür sein, die Attraktivität der eigenen Kultur wieder zu erhöhen und zu helfen, das eigene kulturelle Erbe zu bewahren.

### 4.6.5 Verbindung von Rhythmik und Jing Ju

Die Experten äußerten sich dazu, ob ein musik- und bewegungspädagogisches Konzept, dessen Wurzeln bei Jaques-Dalcroze und seinen Schülerinnen in den deutschsprachigen Ländern liegen und das mit Elementen aus der Jing Ju weiterentwickelt wird, positiv bewertet werden kann, oder ob die Schwierigkeiten überwiegen, die dabei entstehen.

#### 4.6.5.1 Positive Einschätzungen

**E1.** Diese Gedanken hat noch niemand gehabt!!!

**E3.** Natürlich! Auf jeden Fall! […] Es wird von der pädagogischen Theorie gesagt, dass es im bekannten Umfeld der Kinder anfangen muss[…] bei der bekannten Kultur anfangen muss. Das ist unausweichlich […]. Jetzt gibt es ja dieses soziale Umfeld, das durch fremde Kultur stark erschüttert ist […], aber ich bin beglückt und befriedigt, dass die chinesische Kultur nie vernichtet werden wird. Beispielsweise der Dialekt, nicht wahr? Solange es unseren Dialekt, unsere Sitten und Gebräuche gibt, wird die Kultur nie vernichtet. Nicht wahr?

**E4.** Ich finde persönlich, dass Jing Ju und Rhythmik absolut zusammenpassen. Weil alles Sprache und Bewegung und Musik ist. Ich finde, ohne Bewegung gibt es keine Musik, weil alle Rhythmen des Tanzes in der Musik gefunden werden können.

**E6.** Zuerst finde ich, dass das sehr gut ist! Endlich behandelt jemand dieses Thema. Besonders, wie du gesagt hast, mit der Jing Ju. Ich habe das noch nicht ganz verstanden, weil ich das noch nicht gesehen habe. Aber es ist sehr wichtig! Wir reden immer über Interkulturalität. Wir lernen viel von anderen Kulturen. Warum können wir nicht mit den Mitteln von Anderen unsere Kultur lernen? Das ist eine Verstärkung unseres Lernens, besonders der traditionellen Kultur!

Wenn es gut gestaltet ist, interessieren die Schülern und Studenten sich bestimmt […]! Zuerst finde ich, dass dieses Thema sehr gut ist. Absolut sinnvoll, es zu erforschen. Weil es wirklich noch niemand so gesagt hat.

**E7.** Wenn diese Fachdidaktik in China praktiziert wird, muss sie mit chinesischer Kultur verschmolzen werden. Vorhin habe ich doch gesagt, dass chinesische Kultur nicht nur von einem Werk oder einer Musik ausgedrückt werden kann. Unsere sozialen Umgangsformen sind auch chinesische Kultur.

**E8.** Es sollte so sein!

**E9.** Ich finde, dass es nicht unbedingt nur auf die Jing Ju begrenzt sein sollte. Wenn du viel Wissen über die Jing Ju hast, kannst du es aber natürlich mit der Jing Ju machen. Es sollte nicht so umfangreich sein. Eigentlich beinhaltet die Jing Ju Kampfkunst, Tanz und Akrobatik. Sie ist integrativ und interdisziplinär. Ich beschäftige mich immer mit integrativer Pädagogik.

**E11.** Natürlich Verschmelzen! Bestimmt Verschmelzen! Es muss verschmolzen werden! Mein erster Aspekt ist, dass die beide verschmolzen werden müssen. Wir sind Chinesen, meine Studenten sind Chinesen. Die Gedanken von Dalcroze sind ja Bewegung und Rhythmus! Absolut machbar!

**E12.** Natürlich! Klar! Ich kann mir diese Verbindung gut vorstellen. Es sollte sehr gut sein. Die Instrumentalbegleitung von Jing Ju ist sehr, sehr emotional. Wenn Rhythmik mit dem Schlagwerk von Jing Ju verbunden werden könnte, ist das sehr effektvoll. Ich kann mir das gut vorstellen, dass das ein genialer Gedanke ist.

**E14.** Der Vorteil davon ist, dass das Interesse von Schülern angeregt wird. Beim Rhythmus von Jing Ju gibt es ein paar feine Rhythmen, die sehr kompliziert sind. Mit Rhythmik zusammen zu lernen, ist viel einfacher als nur den Rhythmus zu lernen. Natürlich habe ich das noch nicht ausprobiert. Ich stelle mir das nur vor.

#### 4.6.5.2 Negative Einschätzungen

**E2.** Das ist ein großes Problem. »Mapo Doufu« mit Curry ist für einige Leute ungewohnt. Solche Veränderungen mag man nicht, das bedeutet nicht, dass die Leute konservativ wären. Jeder hat sein eigenes Wertesystem. Ich finde, dass eine Kollision von Kulturen möglich ist. Jing Ju wird nie ersetzt werden.

**E10.** Ich meine, dass Jing Ju eben Ju Jing Ju ist. Jing Ju hat eigene Bewegungen. Es sollte nicht daran gedacht werden, Jing Ju mit Rhythmik zu verbinden, weil Jing Ju schon eigenes Darstellen (做，zuò), Sprechen (念，niàn), Singen (唱，chàng) und Kämpfen (打，da) beinhaltet. […] Dididdi, Qiang, dididi（singender Rhythmus[…]. Wenn die Bewegung aus der Jing Ju stammt,

dann ist das die Bewegung der Jing Ju. Wie könnte man es mit etwas anderem kombinieren!!

**E16.** Ich finde, dass die beiden nicht notwendig verbunden werden sollten, […]. Wenn du Jing Ju lehrst, lehrst du einfach mit einer traditionellen Methode. Warum muss unbedingt die Rhythmik-Methode benutzt werden?

#### 4.6.5.3 Diskussion

Zahlreiche Äußerungen der Experten legen es nahe anzunehmen, dass eine Verbindung von Jing Ju und Rhythmik als sehr positiv eingeschätzt wird. Ein Grund dafür ist nach Auffassung einiger Experten, dass jeder Weg genutzt werden sollte, um den Niedergang der traditionellen chinesischen Kultur aufzuhalten. Gleichzeitig wird betont, dass mit der vorgeschlagenen Verbindung ein passender Weg bzw. eine passende Methode gefunden worden sei, um diesen Niedergang aufzuhalten.

Dies entspricht dem in China ganz allgemein aufgekommenen Prozess, auf staatlicher Ebene »immaterielles Kulturerbe« zu schützen, ja sogar entsprechende Gesetze zu erlassen, wie beispielsweise das »Gesetz der Volksrepublik China über immaterielles Kulturerbe (http://www.china-botschaft.de/det/zt/zgwhhzr/t829968.htm, 18.11.2017). Auch in den staatlichen Lehrmitteln wird Jing Ju erwähnt.

Rhythmik als Musik- und Bewegungspädagogik beinhaltet dieselben Elemente, dieselben Ausdrucksmöglichkeiten und eine ähnliche Philosophie wie Jing Ju. Unter »Musik« von Jing Ju wird Singen und Sprache verstanden. Zu den Bewegungen von Jing Ju gehören Darstellen (做，zuò) und Kampfkunst(打，da). Diese vier Elemente der Jing Ju sind die Basis dieser Kunstform und passen zur Rhythmik.

Jedoch müssen auch die kritischen Äußerungen der Experten betrachtet werden, die im Ausgangspunkt die Befürchtung haben, dass Rhythmik, also Dalcroze-Rhythmik, eine Methode sei, die zu sehr auf europäischer Kultur fuße. Deshalb könne Rhythmik nicht im Unterricht eingesetzt zu werden, vielmehr sei zu befürchten, dass die Jing Ju durch Einsatz von Methoden der Rhythmik ausgehöhlt werde. »Die leckere Orange, die im Süden Chinas angebaut wurde, würde sauer werden, sobald sie im Norden gewachsen ist.« (晏子春秋. 杂下之十) ist ein Ausspruch, der auch bei der Verbindung von Rhythmik und Jing Ju beachtet werden soll. Der Einsatz musikpädagogischer Konzepte der Rhythmik darf Jing Ju nicht verfremden. Es sollte also darauf geachtet werden, dass Elemente von Jing Ju zwar sinnvoll eingesetzt, aber bei der Adaption nicht verfälscht werden. Das »Original« darf nicht in den Hintergrund treten.

### 4.6.6 Praktische Umsetzung der Verbindung von Jing Ju und Rhythmik

Im Folgenden ist näher zu untersuchen, ob eine praktische Umsetzung der Verbindung von Jing Ju und Rhythmik gelingen kann.

#### 4.6.6.1 Benennung von konkreten Schwierigkeiten

Die Experten haben sich im Rahmen der Interviews zu konkreten Schwierigkeiten geäußert, die bei einer praktischen Umsetzung zu erwarten sind.

**E1.** Der Nachteil ist die Stilisierung! Was ich noch nicht gesagt habe, ist, dass eigentlich die Kombination bei Rhythmik und Jing Ju bzw. Rhythmik und Musik gleich ist. Wie kannst du die beiden für normale Leute kombinieren, wie kannst du die beiden für professionelle Künstler kombinieren?!

**E3.** Natürlich es ist sehr gefällig, dass du die integrativen Sachen von Jing Ju zerlegst. Nicht wahr? Beispielsweise die Stimme von Jing Ju, Sprache von Jing Ju, den sprechenden Text von Jing Ju. Nicht wahr! Du könntest diese Sachen weglassen. Nicht wahr?

**E4.** Ich persönlich finde, dass man zu lange Singstücke nicht verwenden soll. Das geht nicht für diese Altersgruppe. Das wichtigste ist, so schwierige Sachen nicht für Kinder zu nehmen. Es ist zu schwer. Aber es ist auch schwer zu sagen. Viele Kinder, die im Jing Ju-Trupp groß geworden sind, singen auch sehr gut. Henan-Oper ist so schwer. Aber die Kinder singen trotzdem sehr gut.

**E8.** Chinesische Musik wird nicht durch westliche Musik ersetzt. Diese Rhythmik sollte ein gezieltes Bindeglied sein, das wir mit Jing Ju verbinden, um Jing Ju besser zu verstehen. Dass Jing Ju nur als Element in Rhythmik hineingenommen wird, das geht nicht!

**E11.** Die Studenten und Schüler freuen sich nicht unbedingt. Vielleicht ist es in Peking besser! In […] wird es nicht so gut akzeptiert! Noch ein Problem ist die Stilisierung von Jing Ju, es ist schwer zu improvisieren. Das ist das Problem.

**E13.** Jing Ju hat ein Markt in Peking. Bei uns in […] hören wir gerne Qin-Oper. Jedes Gebiet ist unterschiedlich. In Henan hört man Henan-Oper. Im Süden Chinas gibt es Huangmei-Oper, obwohl Jing Ju das Volksgut Chinas ist.

**E15.** Der Nachteil ist nur ein bisschen die Beschränktheit. Wenn es nur Jing Ju ist!

#### 4.6.6.2 Diskussion

Einige Experten weisen bei der Benennung von konkreten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Problematik bei zu schwierigen Gesangsstücken auf die Bedeutung von Lokal-Opern hin. Das ist ein erwähnenswerter Gesichtspunkt.

China ist ein großes, kulturell vielfältiges Land und es wäre grundsätzlich nicht gerechtfertigt, im Rahmen von einer kultursensiblen Rhythmik nur eine »Ju« (im Sinne von Lokal-Oper) eines Gebietes zu thematisieren. Jing Ju ist jedoch gar keine Lokal-Oper, die nur ein bestimmtes Gebiet repräsentiert. Vielmehr sind in der Jing Ju – wie oben unter 2.5 dargestellt – Elemente verschiedener Lokalopern zusammengeführt worden. Jing Ju ist dabei eine Verbindung verschiedener künstlerischer Ausdrucksformen und ein Spiegel der Musikkultur des ganzen Landes. Wenn also etwas Repräsentatives ausgewählt werden soll, ist es gerechtfertigt, auf Jing Ju zuzugreifen. Ein Experte formulierte treffend so: »Eigentlich sollten wir von »Xi Qu« (Chinesischer Oper) sprechen! Aber sobald der Kern erfasst ist, ist alles erreicht (纲举目张, gā jû mù zhāng). Zur chinesischen Oper sagen wir deshalb nur Jing Ju«.

Die Stilisierung innerhalb der Jing Ju ist ein weiteres angesprochenes Problem. Stilisierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass beispielsweise festgelegt ist, wie bestimmte Schritte gelaufen werden sollen oder wie intensiv ein Stück gesungen werden soll. Das steht improvisatorischen Aspekten, wie sie im Rahmen einer rhythmisch-musikalischen Erziehung zur Geltung kommen sollen, aber nicht zwingend entgegen. Es darf zum einen nicht übersehen werden, dass in der Jing Ju sehr viele künstlerische Ausdrucksformen vorkommen. Zum anderen führt eine Stilisierung nicht zur Unveränderlichkeit einer Ausdrucksform. Wenn dem so wäre, hätte neue Fassungen, wie beispielsweise das Stück »Der Päonien-Pavillon«, wie es in Peking aufgeführt wurde, nicht entstehen können. Wenn alles unveränderlich wäre, dürfte es auch den »Jueer« (角儿, jué er), nicht geben, also den berühmten Darsteller, dessen eigene und ganz persönliche Interpretation besonders geschätzt wird. Ein richtiges Verständnis von Stilisierung weist also darauf hin, dass Stilisierung einen Rahmen vorgibt. Innerhalb dieses Rahmens kann Improvisation stattfinden und selbstverständlich auch persönlicher Ausdruck eine Rolle spielen.

### 4.6.7. Identifizierung von geeigneten Elementen der Jing Ju

Ein wichtiger Aspekt der Befragung der Experten war es, Einschätzungen zu erlangen, welche Elemente der Jing Ju für einen Rhythmikunterricht geeignet sein können. Diese Fragestellung ist nicht nur allgemein von Interesse, um einschätzen zu können, ob eine Verbindung von Jing Ju und Rhythmik möglich ist, sondern sie hat für die vorliegende Arbeit gerade deshalb große Bedeutung, weil es darum geht, die im vorigen Abschnitt (vgl. oben 3.2 bis 3.6.8) vorgenommene Vorauswahl aus Expertensicht zu relativieren oder zu bestätigen.

#### 4.6.7.1 Benannte Elemente

Soweit die Experten danach befragt wurden, welche Elemente der Jing Ju für eine Verwendung im Rhythmikunterricht geeignet sind, sind folgende Äußerungen festzuhalten:

**E3.** Weißt du was, wir haben am Samstag einen Kurs über Luo Gu Jing in der Sichuan-Oper! Die Lehrer interessieren sich sehr dafür! Bei der Konferenz für Musikpädagogik China (中国音乐教育大会, zhōng guó yīn yuè jiào yù dà hùi) haben dreihundert Leute mit mir »Ambush from Ten Sides« (十面埋伏; shí miàn mái fú) musiziert.

**E4.** Alles ist machbar! Singen, Sprechen, Darstellen (做，zuò), Kampfkunst, das geht alles.

**E6.** Singen, Sprechen, Darstellen (做，zuò), Kampfkunst, Rollenfächer und Masken.

**E8.** Ich finde, es kommt auf den Prozess der Adaption an. Dann könnten sie miteinander verbunden werden […], weil die Musik von China sehr vielfältig ist, beispielsweise Percussion, Luo Gu Jing […]. In Jing Ju gibt es viele rhythmische Teile（韵白; yù bái). Du kannst dazu einmal »On tunes« (音腔论; yīn qiāng lùn) lesen (Anmerkung: Gemeint ist das Werk von Zhuang, Y., A study of »On tunes« (论《音腔论》) Exploration in Music (音乐探索) 2001, S. 77 - 82).

**E9.** Eigentlich gibt es in Jing Ju viele Bewegungen. Jing Ju beinhaltet auch Kampfkunst (武术; wu shù), Akrobatik (杂技; zá jì) und Tanz. Sie ist auch integrativ und interdisziplinär.

**E10.** Alles ist ok! Bewegungen, Singen, Luo Gu Jing, die Handlung natürlich auch! Es kann auch ein Werk der Jing Ju sein.

**E11.** Musikunterricht ist jetzt schon integrativ. Jing Ju hat Musik und Bewegung.

**E12.** Alles geht doch! Beispielsweise die Kostüme, die Masken, sehr schön!!

**E13.** Objekte und Kostüme können benutzt werden. Das ist kein Problem, auch die Vokalmusik (唱腔; chàng qiāng).

**E14.** Beispielsweise starke und leichte »beats« (板眼; ban yan). Etwas anderes kann ich auch nicht beurteilen. Ich habe es noch nicht ausprobiert.

**E15.** Was ich über Jing Ju weiß, sind alles Begrifflichkeiten. Was man singen kann, wird auch im Musikunterricht benutzt. Verschiedene Rollenfächer singen auch mit unterschiedlichem Gefühl, und auch die Bewegungen sind unterschiedlich. Genauer weiß ich das nicht mehr.

**E16.** Nur Singen! Beispielsweise in der Jing Ju, in der Henan-Oper (豫剧; yù jù) »Mündliche Lehre, die das wahre Verständnis inspiriert« (口传心授; kou chuan xīn shòu) ist der Schlüssel.

**E17.** Beispielsweise die patriotischen Inhalte der Jing Ju. Beispielsweise im Rahmen des Kaiserhofs, wie in »Königliche Konkubine Yang der Tang-Dynastie« (大唐贵妃; dà táng gùi fei sòng), das Lied von Rika (梨花颂; lí huā sòng). Das wird sehr elegant gesungen. So etwas wird von Kindern in unserem Unterricht wahrgenommen. Eine andere Atmosphäre. Man kann Singen, Sprechen, Darstellen und Kampfkunst aus der Jing Ju benutzen.

#### 4.6.7.2 Diskussion

Bei der Auswertung der Expertenäußerungen war zu beachten, dass die Interviewpartner, wie sie das selbst teilweise angegeben haben, keine Experten für die Ausbildung im Bereich der Jing Ju waren. Sie haben deshalb nach eigenen Erfahrungen oder Vorstellungen eine Auswahl getroffen. Dies ist aber für die Auswertung der Interviews nicht hinderlich, weil es auch im Rahmen dieser Arbeit nicht um die Ausbildung von Jing Ju-Darstellern geht, sondern um den Einsatz von Elementen der Jing Ju in einem musikpädagogischen Konzept.

Hierzu haben die Experten nahezu einhellig die Auffassung vertreten, dass Jing Ju als eine »Multikunstform« bezeichnet werden kann. Körperbewegungen (身段; shen duàn), Kampfkunst, Singen, Sprechen, Darstellung, Instrumente, Kostüme, Maske seien von der traditionellen chinesischen Kultur geprägt. Es würden viele Symbole und traditionelle Kunstformen integriert. Es gäbe viele künstlerische Elemente, die zur Rhythmik passen.

Zentraler Punkt war die mehr oder weniger deutlich formulierte Aussage der meisten Experten, dass »alle Materialien« der Jing Ju geeignet seien. Für die Experten ist von wesentlicher Bedeutung, wie die Elemente von Jing Ju im Unterricht benutzt werden. Die Experten haben teilweise nach ihrem eigenen Verständnis auch konkrete Elemente benannt, die als Materialien eingesetzt werden können. Genannt wurden Luo Gu Jing, Schlagwerk, Masken und Kostüme, teilweise auch Singen. Ein gewisser Schwerpunkt ist erkennbar bei solchen Elementen, die mit rhythmischen Bewegungen oder kulturell geprägten Objekten im Zusammenhang stehen.

Als Ergebnis kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass die im vorherigen Abschnitt (vor-)ausgewählten Elemente, insbesondere Bewegungen, Objekte und Luo Gu Jing, aber auch die mit Masken und Kostümen zusammenhängende Farbe, von den Experten als geeignete Elemente benannt wurden. Oder anders formuliert: Keiner der Experten hielt ein im vorigen Abschnitt vorausgewähltes Element für ungeeignet. Soweit nach der Einschätzung der Experten auch »Singen« ein einsetzbares Element ist, kann dies einer weiteren

Entwicklung einer kultursensiblen Rhythmik vorbehalten bleiben. Wichtig ist auch das Ergebnis, dass die Experten nicht die Geeignetheit eines Elements in Zweifel gezogen haben (also das »Ob«), sondern vielmehr das »Wie« des Einsatzes in einem Rhythmikunterricht in den Vordergrund gestellt haben. Schließlich weisen die Experten auf die Bedeutung eines integrativen Charakters hin, was im Folgenden genauer untersucht werden soll.

### 4.6.8 Integrativer Charakter

Die Experten weisen darauf hin, dass die chinesische Musik in der Geschichte nie als eigenständige Kategorie von anderen Kunstformen getrennt angesehen wurde. Musik sei immer mit Sprache und Bewegung in Zusammenhang gesehen worden.

#### 4.6.8.1 Begründungen

**E2.** Unsere Vorfahren haben schon früher formuliert, dass Guqin (古琴; gû qín), Spiel (棋; qí), Kalligraphie (书; shū); Malerei (画; huà), Konfuzianische Klassiker, Geschichte, Philosophie und »Belles-lettres« (经史子集; jing shî zî jí) schon immer gemischt waren.

**E4.** Musik und Bewegung wurden zwar zuerst von Dalcroze zusammen genannt. Aber im alten China wurde auch etwas im »Vorwort zur Mao Poesie« (毛诗序; máo shī xù) aufgeschrieben: »Unbewusstes schon mit Händen und Füßen bewegen (手之舞之足之蹈之; shôu zhī wû zhī zū zhī dâo zhī).

**E8.** Chinesische Kultur war schon immer eine Einheit von Lyrik, Musik und Tanz (诗歌乐舞; shī ge yuè wû). Es wurde nicht getrennt, das war eine Einheit. Die chinesische Literatur wurde gesungen. Das »sprechende Singen« (吟诵; yí sòng) wurde auch gesungen. Wenn Sprache ein Gefühl nicht ausdrücken kann, dann seufzt man. Wenn Seufzen das Gefühl nicht ausdrücken kann, dann singt man. Wenn Singen das Gefühl nicht ausdrücken kann, dann bewegt man sich automatisch （言之不足,故长言之。长言之不足，故嗟叹之。嗟叹之不足，不知手之舞之足之蹈之也）. Das ist eine Form des emotionalen Ausdrucks in der chinesischen Kultur.

E13. Yue (乐; Musik; yuè) wird jetzt eigenständig genannt und die Musik wird besonders erwähnt. In der alten Zeit gab es diesen Begriff nicht. Alle Musikformen beinhalteten dabei natürlich auch »sprechendes Singen« (吟诵; yí sòng). Guqin (古琴; gu qín), Spiel (棋; qí), Kalligraphie (书; shū) und Malerei (画; huà). Das war alles Musik in der alten Zeit.

#### 4.6.8.2 Diskussion

Die Experten berichten im Kern darüber, dass das, was heute unter »integrativ« verstanden wird, in China schon weit früher eine große Bedeutung hatte. Der Einfluss der westlichen Kultur und eine »wissenschaftliche« Einteilung in einzelne Fächer habe dazu geführt, dass die einstmals sehr vielschichtige, aber einheitliche Kunstform gespalten wurde. Dem wird aktuell jedoch teilweise wieder entgegengesteuert. Die Experten haben hierzu Informationen geliefert. Das Bildungsministerium der Volksrepublik China hat 2001 ein Regierungsdokument erlassen, das den »Kunstunterricht« für die Zeit der Schulpflicht in China einführt. Danach wurden passende Lehrmittel und Schulversuche an ausgewählten Schulen entwickelt. Der Kunstunterricht in China zielt darauf ab, Musik, Kunst, Tanz, Theater und andere Kunstformen zusammen in einem Unterrichtsfach zu lehren. Kunstunterricht gibt es in der Grundschule, in der Mittelstufe steht diese Unterrichtsform dann neben den einzelnen künstlerischen Fächern (vgl. Yang, 2006). Immer mehr Schulen fangen an, den Kunstunterricht einzuführen. Im Jahr 2011 wurde das staatliche Standard-Curriculum für den (»integrativen«) Kunstunterricht mit der Unterstützung von ausgewiesenen Fachleuten verfasst: Frau Prof. Yang Limei, die auch im Orff-Bereich tätig ist (z.B. chinesische Versionen von *Musik Garten* und *Musik und Tanz für Kinder*), ist Herausgeberin von Lehrmitteln für den Kunstunterricht. Herr Prof. Dr. Guan Jianhua ist der Herausgeber einer neuen Version von Lehrmitteln für den Kunstunterricht. Die Durchführung eines integrativ verstandenen Kunstunterrichts zielt darauf ab, dass Kinder nicht nur auf eine einzige Art und Weise lernen. Sie sollen mit Hilfe der fünf Wahrnehmungssinne mehrdimensional lernen (vgl. Yang 2006). Als weiteres Beispiel ist zu erwähnen, dass Herr Professor Dr. Xie Jiaxingg ein traditionelles Musikfestival (北京传统音乐节) in Peking organisiert, das alle zwei Jahre stattfindet. Ziel dieses Musikfestivals ist die Verbindung von Tradition und Moderne (vgl. Zhang, 2010, S. 177).

Verschiedene Kunstformen sollen also wieder miteinander in Verbindung gebracht werden; es handelt sich in gewisser Weise um eine Form eines »integrativen« pädagogischen Konzepts. Nur teilweise sind kritische Stimmen zu hören (Xun, 2013, S. 93), die sich auf zweierlei beziehen: Zum einen gehe, trotz der Verwandtschaft der Künste, möglicherweise die Selbständigkeit eines einzelnen Faches verloren. Zum anderen wird angeführt, dass die Lehrer in China (nur) im einzelnen Fach ausgebildet werden (z.B. Musiklehrer). Für den Kunstunterricht müsste es auch ausgebildete Lehrkräfte für den Kunstunterricht geben oder zumindest wäre eine Fortbildung sehr wichtig. Fraglich sei, inwieweit es gelingen könne, dass (traditionelle) Fachlehrer einen (»integrativen«) Kunstunterricht gestalten können, ob z.B. Tanzlehrer mit Musikinstrumenten Lieder einstudieren können oder Musiklehrer offen genug sind, den eigenen Körper für Bewegungen einzusetzen.

In der Rhythmik sind jedenfalls integrative Elemente von großer Bedeutung, die in der Literatur auf verschiedene Art und Weise benannt und identifiziert werden: In der 1980er Jahren kam in Anlehnung an Roscher (1976, S. 13 ff.) der Begriff der polyästhetischen Erziehung als Bestandteil einer integrativen Musikpädagogik auf (vgl. Schwarzbauer, 2001, S. 33). Widmer hat die Pädagogik des Orff-Instituts eine »kunstpädagogische Ausbildung« genannt (vgl. Widmer, 2011). Rhythmik wird als ein Konzept verstanden, durch das Musik und Bewegung zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. oben 1.6.3). Rhythmik kann nach Klicperca ganz vielfältig eingesetzt werden (Klicpera, 2010). Rhythmik hat also einen dem chinesischen Kunstunterricht verwandten Charakter. Letztlich ist auch das ein Hinweis darauf, dass die Rhythmik in der Zukunft Eingang in den Schulunterricht in China finden kann.

## 4.7 Auswertung der Beurteilungsbögen

Entsprechend dem aktuellen Stand der Forschung, wie er im ersten Abschnitt dieser Arbeit (vgl. oben unter 1.7) dargestellt wurde, wurden in verkürzter Form Ziele der Rhythmik den Experten in Form eines Beurteilungsbogens vorgelegt. Die Experten wurden gebeten, anhand ihrer Einschätzung der aktuellen Verhältnisse in China, insbesondere anhand der aktuellen schulischen Situation und der sich daraus ergebenden Anforderungen, die Ziele der Rhythmik in eine Rangfolge zu bringen. Zuerst war daran gedacht worden, die Problematik der Wichtigkeit von Zielen den Experten als eine weitere Frage im Rahmen des Interviews zu stellen. Jedoch war zu befürchten, dass die Experten sich darauf beschränken, zu antworten, dass alle Ziele der Rhythmik wichtig seien. Da eine genauere Differenzierung notwendig ist und angestrebt wurde, wurde der Beurteilungsbogen entworfen, bei dem sich die Experten genauer mit der Bedeutung einzelner Ziele beschäftigen mussten. Diese genauere Einschätzung wurde für besonders wichtig erachtet, da gerade im Rahmen der Entwicklung einer kultursensiblen Rhythmik Rücksicht darauf genommen werden muss, welche Ziele der Rhythmik im Vordergrund stehen sollten. Die Experten waren aufgrund ihrer großen pädagogischen Erfahrung in der Lage, eine Einschätzung in Form einer Rangfolge abzugeben, weil sie den aktuellen Zustand im Schulsystem in China, die Defizite von Schülerinnen und Schülern und auch die kulturellen Einflüsse auf die Schülerinnen und Schüler besonders gut kennen.

Die Experten wurden gebeten, in einem im Beurteilungsbogen vorgesehenen Feld, sich zu entscheiden, welches Ziel sie am wichtigsten, zweitwichtigsten usw. einschätzen. Das nach der Expertenmeinung wichtigste Ziel sollte mit einer Zahl (1) markiert werden, das nach der Expertenmeinung am Ehesten untergeordnete Ziel mit der Zahl (7).

Der Beurteilungsbogen wurde bei allen Interviews, also siebzehnmal verteilt. Der Beurteilungsbogen wurde dreizehnmal vollständig bearbeitet. Zwei Experten haben – undifferenziert – alle Ziele als (gleich) wichtig dargestellt. Zwei Experten haben den Beurteilungsbogen gar nicht ausfüllen wollen.

| | 感知发展 | 动作与协调 | 即兴和想象力的发展 | 社会社交的能力的发展 | 个人表达的发展 | 概念教育 | 美学（审美）教育 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 7 | 6 |
| E2 | 5 | 1 | 3 | 2 | 4 | 7 | 6 |
| E3 | 2 | 3 | 4 | 6 | 5 | 7 | 1 |
| E4 | 5 | 7 | 6 | 1 | 2 | 4 | 3 |
| E5 | 6 | 4 | 1 | 2 | 3 | 7 | 5 |
| E6 | 1 | 2 | 6 | 4 | 3 | 5 | 7 |
| E7 | 6 | 7 | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 |
| E8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| E9 | 3 | 1 | 4 | 6 | 5 | 7 | 2 |
| E10 | 1 | 3 | 7 | 6 | 5 | 4 | 2 |
| E11 | 1 | 2 | 3 | 5 | 4 | 6 | 7 |
| E12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| E13 | 2 | 1 | 4 | 7 | 3 | 5 | 6 |
| E14 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | X |
| E15 | 2 | 3 | 5 | 1 | 4 | 7 | 6 |

E16 Fehlanzeige

E17 Fehlanzeige

Tabelle 4: Auswertung Beurteilungsbogen

Übersetzungen:

感知发展: Wahrnehmungsförderung,

动作与协调: Bewegung und Koordination,

即兴和想象力的发展: Improvisation und Entwicklung von Vorstellungskraft (kreative Fähigkeiten),

社会社交能力的发展 Entwicklung sozialer Kompetenz,

个人表达 Förderung des persönlichen Ausdrucks,

概念教育 Begriffsbildung,

美学（审美）教育 Ästhetische Bildung.

Im Folgenden werden die so erhobenen Daten durch Kreisdiagramme dargestellt und analysiert. Um die Daten präziser auszuwerten, werden sie durch zwei unterschiedliche Formen der Auswertung dargestellt. Zum einen wurde die Verteilungssituation der Rangbewertung bei jedem einzelnen Ziel festgehalten. Hierzu wurden fünfzehn Beurteilungsbögen ausgewertet (dreizehn differenziert ausgefüllte, zwei undifferenziert ausgefüllte). Zum anderen wurde die Verteilungssituation der Rangbewertung innerhalb der sieben Ziele bzw. der sieben Ziele untereinander ermittelt. Hierzu wurden dreizehn Beurteilungsbögen ausgewertet. Die zwei undifferenziert ausgefüllten Bögen eigneten sich für diese Analyseform nicht.

### 4.7.1 Verteilungssituation der Rangbewertung bei jedem einzelnen Ziel

Die nachfolgende wiedergegebenen Kreisdiagramme (Abbildungen 1 bis 7 zur Auswertung) müssen gegen den Uhrzeigersinn gelesen werden. Gezeigt wird in den Abbildungen die Verteilungssituation von jedem einzelnen Ziel (wie oft erreichte dieses Ziel den Platz 1, Platz 2 usw.). Es wurden fünfzehn Beurteilungsbögen ausgewertet (dreizehn differenziert ausgefüllte, zwei undifferenziert ausgefüllte). Bei dieser Auswertung wurden also auch die Expertenbewertungen berücksichtigt, die jedem Ziel schlicht den ersten Platz zugeordnet haben. Denn, weil es um die Analyse der Rangbewertung bei jedem einzelnen Ziel ging, sind auch die Einschätzungen dieser zwei Experten valide. In dem Kreisdiagramm werden die Ergebnisse in Prozentangaben gezeigt. Es wird auch ersichtlich, welche Platzierung dieses Ziel innerhalb der Rangfolge nie gehabt hat.

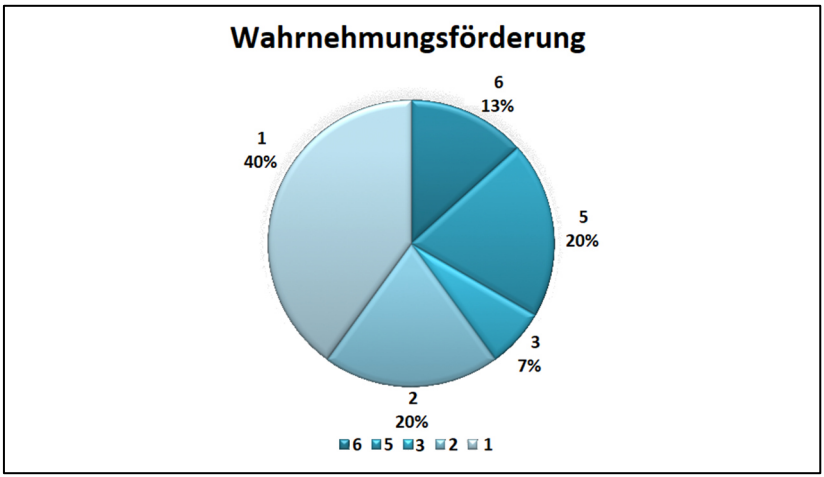



Abb. 17 Abbildung 1 zur Auswertung

Die erste Abbildung zeigt die Rangbewertung der ausgewerteten Beurteilungsbögen bei dem Ziel »Wahrnehmungsförderung« in Prozentangaben. Diese Abbildung sieht auf den ersten Blick sehr ungleichmäßig aus. Dieser Eindruck verändert sich aber bei genauer Betrachtung. 40 % der Expertenbewertungen ordneten diesem Ziel den ersten Platz zu. Immerhin noch 20 % ordneten ihm den zweiten Platz zu. Zwar trifft dieses Ergebnis (20 %) auch für den fünften Platz zu. Jedoch hat kein Experte das Ziel »Wahrnehmungsförderung« als untergeordnet (Platz 7) eingeschätzt. Diese Auswertung lässt den Schluss zu, dass das Ziel »Wahrnehmungsförderung« zweifellos als besonders wichtig für chinesische Schülerinnen und Schülern bzw. Studenten eingeschätzt wird.

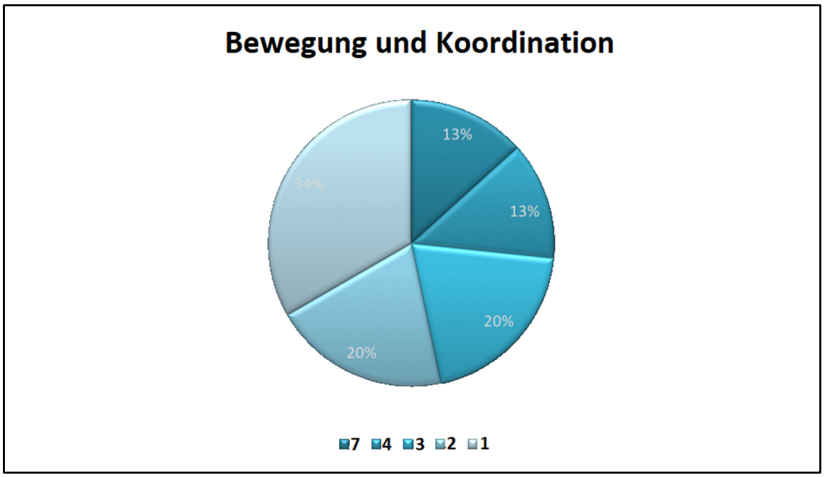



Abb. 18 Abbildung 2 zur Auswertung

»Bewegung und Koordination« wurde von 34% der Experten der erste Platz zugeordnet. Im Vergleich zur Wahrnehmungsförderung ist das ein etwas niedrigerer Wert. Allerdings finden sich neben »Wahrnehmungsförderung« bei »Bewegung und Koordination« im Vergleich zu den anderen Zielen die meisten Bewertungen für den ersten Platz. Der prozentuale Anteil beim zweiten Platz ist gleich dem bei der »Wahrnehmungsförderung«, nämlich jeweils 20%. Der Anteil der Bewertung als dritter Platz ist unterschiedlich: Bei »Bewegung und Koordination« sind es 20%, bei »Wahrnehmungsförderung« nur 7%.

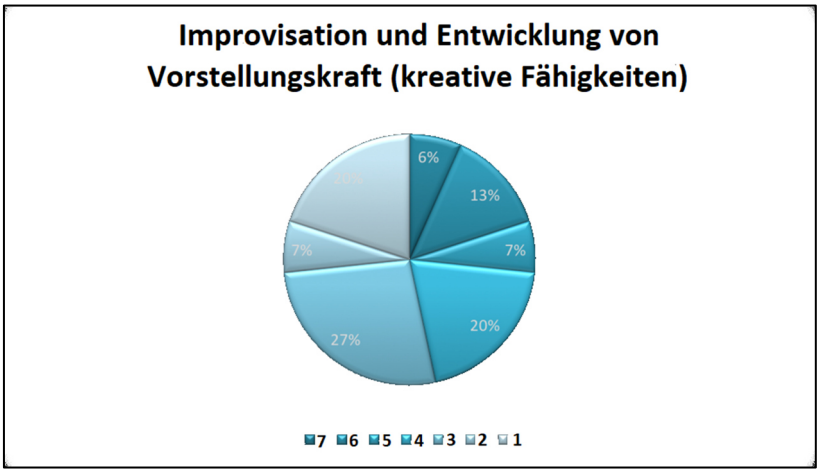



Abb. 19 Abbildung 3 zur Auswertung

Die prozentuale Bewertung für »Improvisation und Entwicklung von Vorstellungskraft (kreative Fähigkeiten)« taucht in dem Kreisdiagramm in einer relativ gleichmäßigen Form auf. Das liegt daran, dass das Ziel von den Experten jeder Platzierung zugeordnet wird. Das bedeutet auch, dass innerhalb der Experten große Differenzen in Bezug auf die Bedeutung von »Improvisation und Entwicklung von Vorstellungskraft (kreative Fähigkeiten)« bestanden, gerade auch im Vergleich zu anderen Zielen. Deshalb ist es schwierig, die Wichtigkeit anhand dieser Ergebnisse zu beurteilen. Gleichwohl ist auffällig, dass die prozentual häufigste Platzierung sich mit 27 % bei dem dritten Platz findet. Dies ist häufiger als die Bewertung des Ziels »Improvisation und Entwicklung von Vorstellungskraft (kreative Fähigkeiten)« mit dem ersten Platz, die nur mit 20 % zu ersehen ist.

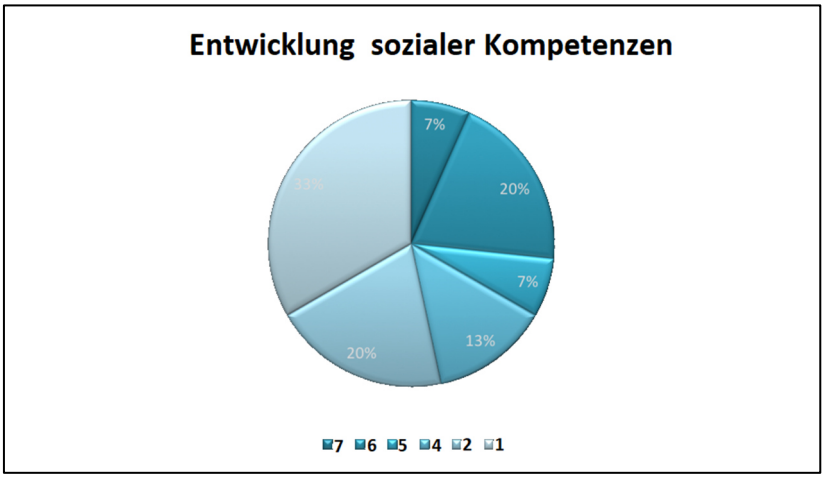



Abb. 20 Abbildung 4 zur Auswertung

Das Ziel »Entwicklung sozialer Kompetenz« wurde von 33% der Experten auf den ersten Platz gesetzt. Die prozentualen Angaben für den zweiten und sechsten Platz sind mit 20%. jeweils gleich. Auffällig ist, dass Platzierungen von Platz 1 bis Platz 7 vergeben wurden.

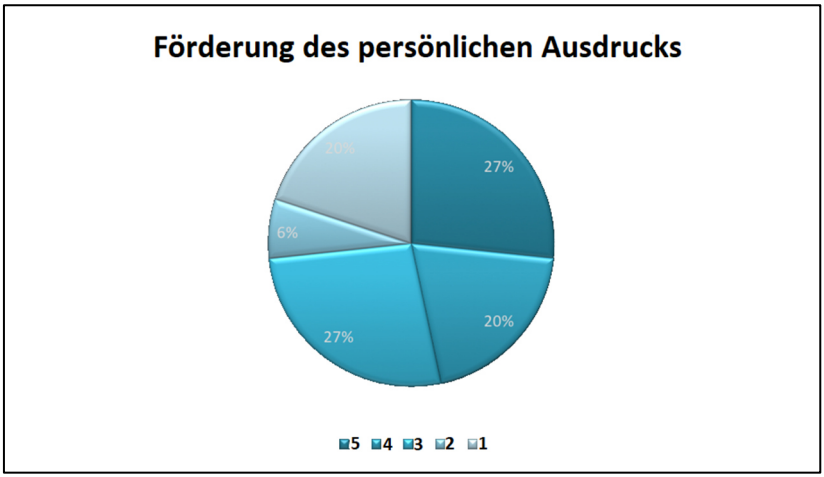



Abb. 21 Abbildung 5 zur Auswertung

Das Ziel »Förderung des persönlichen Ausdrucks« wird von keinem der Experten mit dem sechsten und siebten Platz bewertet. Bei den vorderen Platzierungen ist die Bewertung dieses Zieles durch die Experten relativ gleichmäßig. Indirekt zeigt dies, dass die »Förderung des persönlichen Ausdrucks« nicht unwichtig ist.

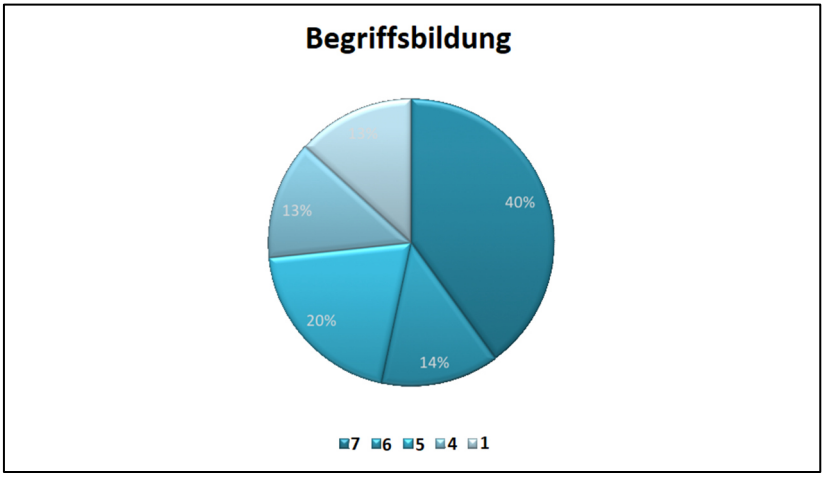



Abb. 22 Abbildung 6 zur Auswertung

»Begriffsbildung« wurde von 40% der Experten als Ziel auf den letzten Platz gestellt. Es gab nur 13% der Experten, die »Begriffsbildung« dem ersten Platz zuordneten und keinen Experten, der eine Bewertung dieses Ziels mit dem zweiten oder dritten Platz vorgenommen hat. Grundlegend kann die Tendenz abgelesen werden, dass der »Begriffsbildung« im Vergleich zu anderen Zielen eine eher untergeordnete Bedeutung beigemessen wird.

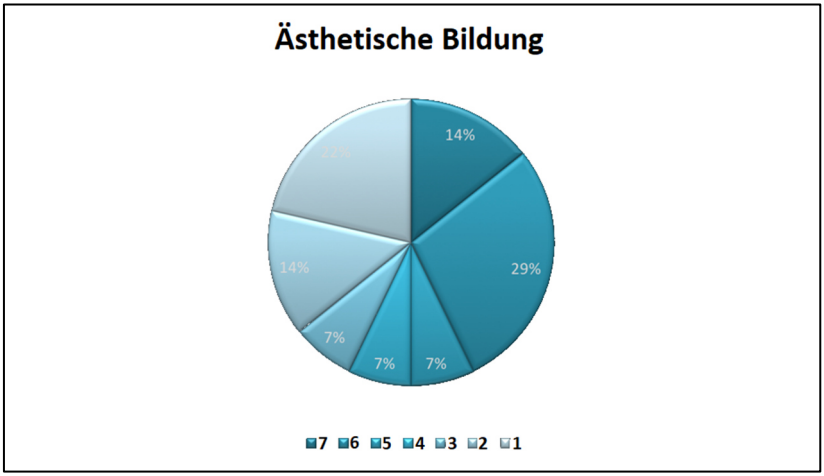



Abb. 23 Abbildung 7 zur Auswertung

Das Kreisdiagramm zeigt, dass die Bewertung bei dem Ziel »Ästhetische Bildung« ziemlich gleichmäßig verteilt ist. Das ist ein Hinweis darauf, dass die Bedeutung dieses Ziels unter den Experten sehr umstritten ist.

### 4.7.2 Verteilungssituation der Rangbewertung der sieben Ziele untereinander

Diese Kreisdiagramme (Abbildungen 1A bis 7A zur Auswertung) müssen im Uhrzeigersinn gelesen werden. Es werden die prozentualen Gewichtungen der Ziele untereinander auf den jeweiligen Plätzen 1 bis 7 dargestellt. Das heißt, dass beispielsweise Abbildung 1A zeigt, welche Ziele jeweils mit dem ersten Platz bewertet worden sind, Abbildung 2A, welche Ziele mit dem zweiten Platz. Es gibt deshalb sieben Abbildungen. In den Kreisdiagrammen werden prozentuale Angaben zu den Ergebnissen gemacht. Bei der Auswertung wurden, wegen der fehlenden Differenzierung bei den Beurteilungsbögen von zwei Experten, nur dreizehn Beurteilungsbögen berücksichtigt.

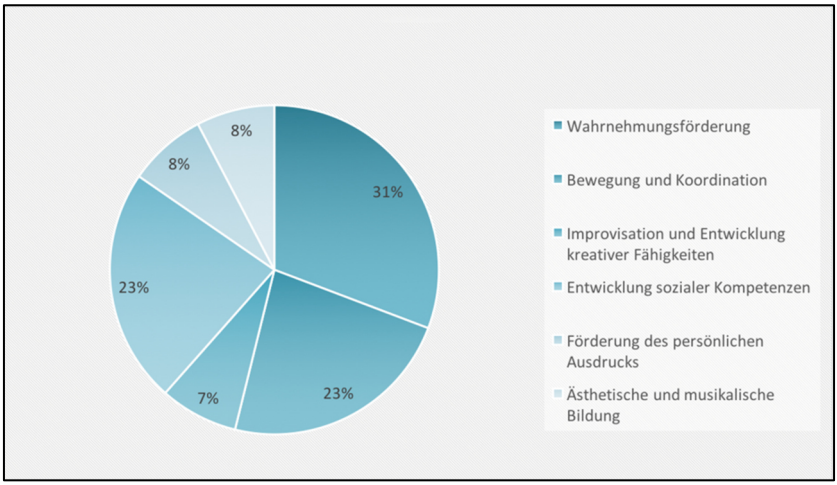



Abb. 24 Abb. 1A zur Auswertung

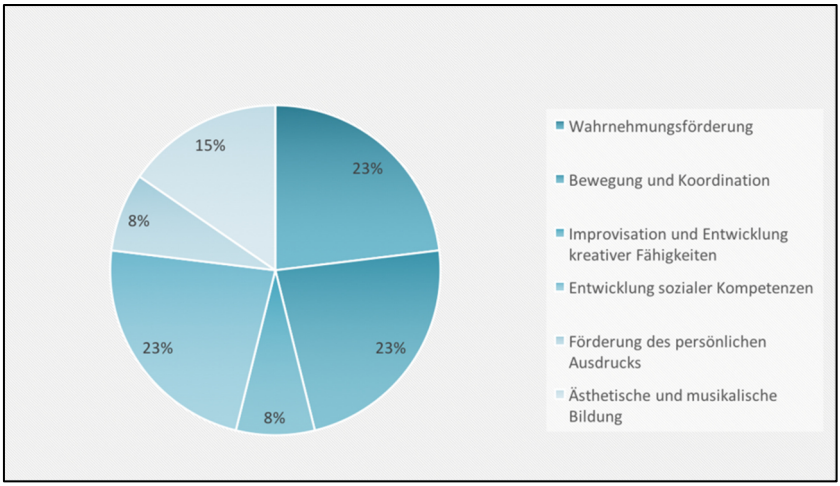



Abb. 25 Abbildung 2A zur Auswertung

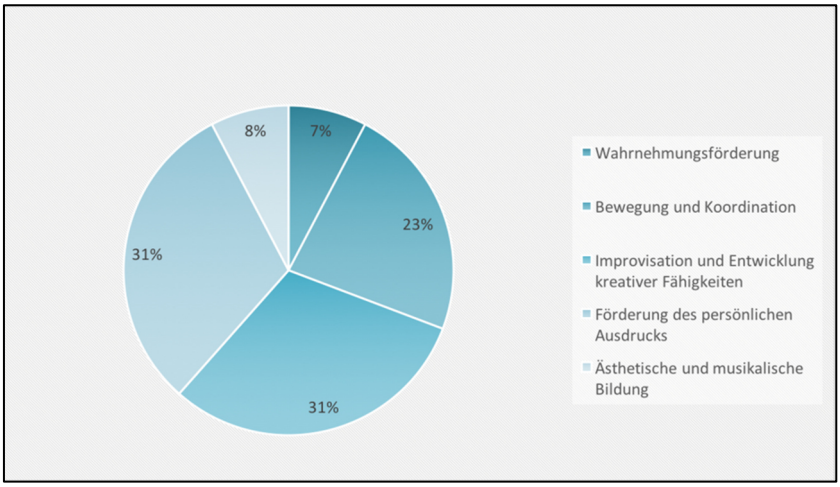



Abb. 26 Abbildung 3A zur Auswertung

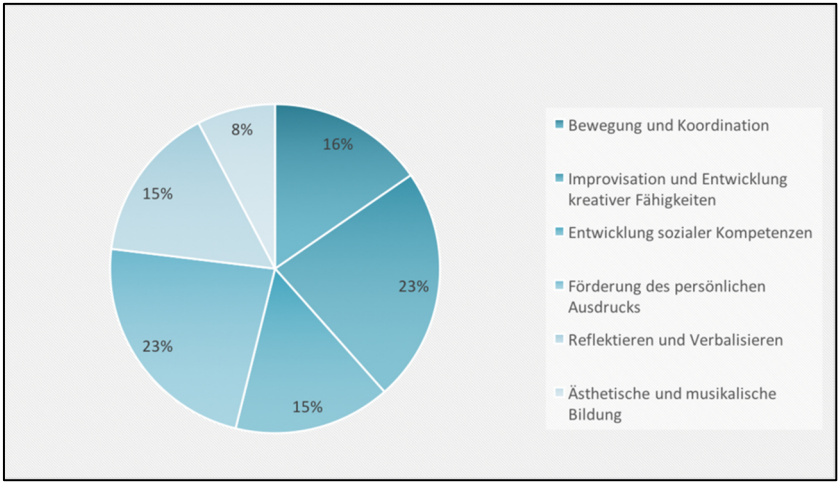



Abb. 27 Abb. 4A zur Auswertung

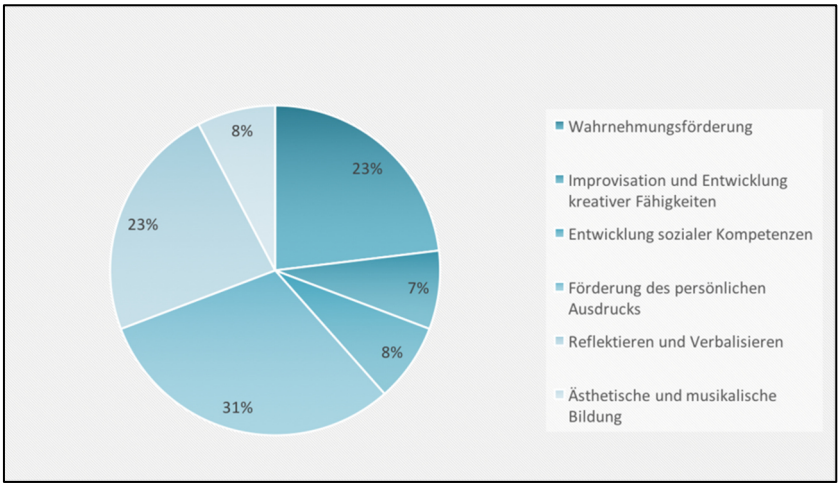



Abb. 28 Abbildung 5A zur Auswertung

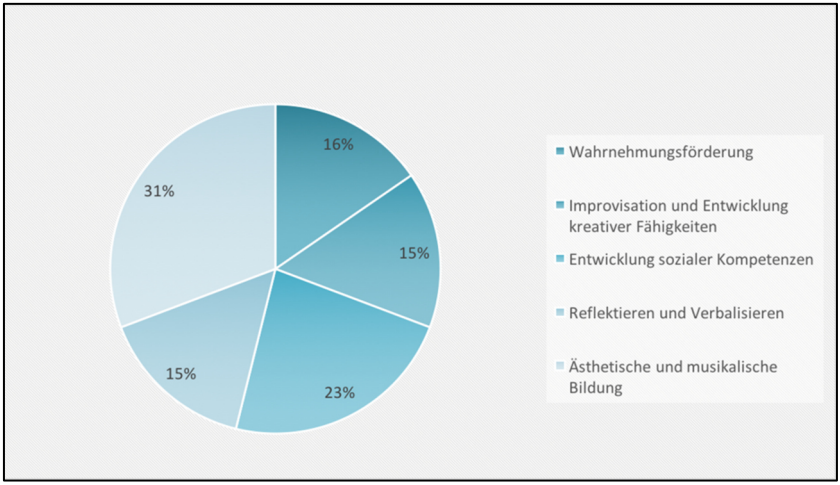



Abb. 29 Abbildung 6A zur Auswertung

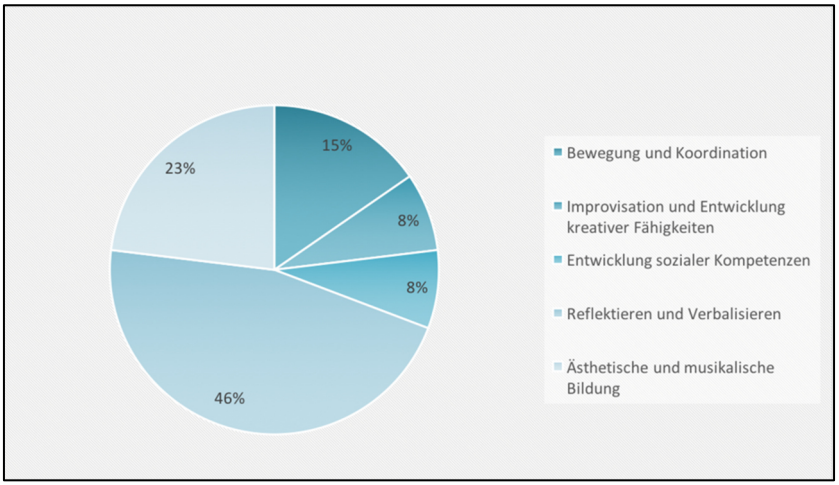



Abb. 30 Abbildung 7A zur Auswertung

### 4.7.3 Diskussion

Die Unterschiedlichkeit der Beurteilungen durch die Experten kann ihre Ursache darin haben, dass die Experten unterschiedliche philosophische Hintergründe besitzen, ein unterschiedliches Verständnis von Musikpädagogik und Rhythmik haben, aus unterschiedlichen Regionen Chinas stammen oder ein unterschiedliches Alter haben. Alle diese Faktoren können die Bewertung beeinflussen. Jedoch belegt gerade die Unterschiedlichkeit, dass einheitliche ideologisch geprägte Aspekte in China nicht mehr im Vordergrund stehen, sondern ein offenes Meinungsspektrum möglich ist.

Die vorgeschlagenen Ziele der Rhythmik besitzen alle eine gewisse Wichtigkeit für die Zielgruppe einer kultursensiblen Rhythmik in China. Das wird plakativ dadurch belegt, dass zwei Experten alle Ziele als gleich wichtig (alle mit der ersten Platzierung) bewertet haben. Auch andere Experten haben zunächst zu erkennen gegeben, dass sie alle Ziele in irgendeiner Form für wichtig erachten. Trotzdem brachte die Auswertung der Bewertungsbogen ein sinnvolles Ergebnis, weil zumindest festzustellen ist, mit welcher Tendenz bzw. welcher Gewichtung diese Ziele der Rhythmik für China beurteilt werden. Dieses Ergebnis ist geeignet, Grundlage für eine weitere eigene Einschätzung zu sein. Obwohl die Anzahl der Befragten nicht besonders groß ist, ist die Analyse verwertbar. Dies ist dadurch begründet, dass nach der Vorauswahl der Experten jeder Experte repräsentativ für eine bestimmte Bildungsinstitution, eine bestimmte Region und ein bestimmtes Alter ist.

### 4.7.4 Ergebnis der Auswertung der Beurteilungsbögen

Die Wahrnehmungsförderung wurde nach den Ergebnissen in Abbildung 1 A zu 31 % (13) und nach den Ergebnissen in der Abbildung 1 zu 40 % (15) als wichtigstes Ziel der Rhythmik bewertet. Beide Analyseformen zeigen also, dass der »Wahrnehmungsförderung« die größte Bedeutung beigemessen wird. »Entwicklung sozialer Kompetenz« und »Bewegung und Koordination« erhielten im Ergebnis gleiche Platzierungen. Aus den Abbildungen 1 A und 2 A sind »Entwicklung sozialer Kompetenz« und »Bewegung und Koordination« jeweils mit 23% bei den Erst- und Zweitplatzierungen ersichtlich. Aus Abbildung 1 A geht hervor, dass »Entwicklung sozialer Kompetenz« und »Bewegung und Koordination« mit einer geringeren Prozentzahl als »Wahrnehmungsförderung« ausgewiesen sind. Abbildung 2 A zeigt, dass »Bewegung und Koordination« und »Entwicklung sozialer Kompetenz« dieselbe Prozentzahl (23%) auch bei dem 2. Platz haben. »Bewegung und Koordination« ist in der Abbildung 2 mit 34 % mit dem ersten Platz bewertet. »Entwicklung sozialer Kompetenz ist in Abbildung 4 mit 33% als erstplatziert ausgewiesen. Insgesamt bedeutet dies, dass es (fast) keine Unterschiede bei der Bewertung von »Entwicklung sozialer Kompetenz« und »Bewegung und Koordination« gibt. Zusammengefasst zeigt sich, dass neben der zuerst genannten »Wahrnehmungsförderung« die Ziele »Bewegung und Koordination« und »Entwicklung sozialer Kompetenz« als am wichtigsten eingestuft wurden.

Deutlich zu erkennen ist demgegenüber, dass das Ziel »Begriffsbildung« als untergeordnet eingeschätzt wurde. Aus der Abbildung 7 A ergibt sich, dass »Begriffsbildung« mit 46% der Angaben auf dem siebten Platz eingeordnet wurde. Aus Abbildung 6 A ersieht man, dass auch insoweit 40% der Bewertungen den letzten (siebten) Platz auswiesen. Aus der Darstellung des Beurteilungsbogens (oben unter 4.7.) sieht man, dass, außer den zwei Experten, die alle Ziele gleich gewichtet haben, kein Experte die »Begriffsbildung« mit einer ersten, zweiten oder dritten Platzierung versehen hat. Die Abbildungen 4 A, 5 A und 6 A zeigen auf den Platzierungen 4, 5 und 6 eine relativ regelmäßige Verteilung, die darauf hindeuten, dass die Einschätzung sehr umstritten ist. Eine belastbare Schlussfolgerung kann aus diesen Ergebnissen der Beurteilungsbögen im Hinblick auf eine Platzierung von 4 – 6 nicht gezogen werden. Ergänzend ist jedoch Folgendes anzumerken: »Persönlicher Ausdruck« kann bzw. muss als eine Voraussetzung für Sozialkompetenz angesehen werden, er ist Bestandteil einer jeden Kommunikation. »Persönlicher Ausdruck« ist auch unbedingt mit dem Ziel »Bewegung und Koordination« verbunden, weil sich in den Bewegungen auch die Persönlichkeit widerspiegelt. Soweit also »Entwicklung sozialer Kompetenz« und »Bewegung und Koordination« als wichtige Ziele eingestuft wurden, geht damit einher, dass auch der »persönliche Ausdruck« wichtig ist. Dies wurde auch anhand von mündlichen Bemerkungen der Experten während des Interviews im Zusammenhang mit der Frage 4 zum Beurteilungsbogen so ersichtlich.

## 4.8. Ergebnis

Unterschiedliche Gründe beweisen nach der Einschätzung der Experten die Validität der »drei musikpädagogischen Konzepte« für China: Staatlicher Einfluss (Curricula, Lehrmittel) und private Fortbildungsinstitute greifen auf Gedanken der »drei musikpädagogischen Konzepte« zu. Es steigt die Nachfrage nach kompetenten Lehr- und Fachkräften für die »drei musikpädagogischen Konzepte« in den akademischen Institutionen, aber auch im privaten Fortbildungssektor. Verschiedene chinaweite Gesellschaften bzw. ihre Regionalgesellschaften existieren. Integrativer Kunstunterricht ist im Vordringen. Die Relevanz von Rhythmik in bzw. für China ist deshalb festzustellen und erscheint unumkehrbar. Die Experten schätzen die Bedeutung der »drei musikpädagogischen Konzepte« positiv ein. Die zur Begründung herangezogenen Faktoren bilden ein sehr gutes Umfeld für eine kultursensible Rhythmik für China.

Die Experten haben deutlich zum Ausdruck gebracht, dass sie eine Methodenvielfalt schätzen, also auch die Arbeitsweise der Rhythmik. Es sei im Ergebnis entscheidend, wie die Lehrer entsprechende Inhalte unterrichten. Dass dies durch eine kultursensible Rhythmik geschehen kann, halten die Experten für möglich. Ziel der rhythmisch-musikalischen Erziehung muss nach den Expertenäußerungen ein pädagogisches Konzept sein, das der Menschenbildung dient und den Menschen in den Mittelpunkt stellt.

Dafür, dass Rhythmik mit chinesischer Kultur verbunden werden kann, gab es von den Experten positive Einschätzungen. Viele Experten betonen sogar, dass dies ein »Muss« sei. Eine kultursensible Rhythmik für China wird im Ergebnis als hilfreich eingeschätzt, um sowohl einer als misslich empfundene Dominanz des Westlichen zu begegnen als auch ein kulturelles Erbe zu bewahren und eine kulturindividuelle Menschenbildung zu sichern.

Die Frage, was bei einer kultursensiblen Rhythmik im Vordergrund stehen sollte, nämlich die traditionelle chinesische Kultur oder die Rhythmik, muss im Ergebnis der Interviews differenziert betrachtet werden. Jedenfalls dann, wenn ein Konzept für den Einsatz rhythmisch-musikalischer Erziehung in China vorgeschlagen wird, muss die traditionelle chinesische Kultur unverfälscht bleiben. Die westlich geprägten theoretischen Grundlagen müssen eine dienende Rolle spielen. Die Verbindung zwischen Rhythmik und Jing Ju ist ein Prozess der Annäherung der beiden Grundlagen. Dabei kann es nicht nur darum gehen, die Inhalte der Rhythmik durch die neuartige Aufnahme von Elementen der chinesischen Kultur zu ergänzen.

Die im Abschnitt 3 vorausgewählten Elemente der Jing Ju gehören unzweifelhaft auch nach Auffassung der Experten zu den besonders wertvollen traditionellen Elementen, die in einer kultursensiblen Rhythmik vorkommen sollten. Bei der Beurteilung einer Rangfolge von Zielen der Rhythmik haben die Ex-

perten darüber reflektiert, welche Defizite Schülerinnen, Schüler und Studenten haben und was deshalb für sie relevant ist. Die drei Ziele, die sich als am wichtigsten herauskristallisiert haben, müssen in einer kultursensiblen Rhythmik für China im besonders betont werden.

# 5. Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China

Analyse und Auswertung der Experteninterviews haben unter mehreren Gesichtspunkten ergeben, dass eine kultursensible Rhythmik, die Aspekte von Jing Ju integriert, in China ganz allgemein für sinnvoll gehalten und akzeptiert wird und deshalb auch umgesetzt werden kann. In diesem Sinne konnte die eingangs gestellte Forschungsfrage positiv beantwortet werden. Unter Berücksichtigung dieses Ergebnisses kann ein Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China vorgeschlagen werden. Dabei sollen auch die weiteren Ergebnisse der Experteninterviews Eingang in das Konzept finden, nämlich die von den Experten für China für relevant gehaltenen Ziele eines Rhythmikunterrichts und die für geeignet eingestuften Elemente der Jing Ju. Im Folgenden soll zunächst dargestellt werden, welchen Anwendungsbereich ein solches Konzept haben kann. Anschließend soll auf zu berücksichtigende gesellschaftliche und kulturelle Besonderheiten in China eingegangen werden. Denn ohne Rücksicht auf solche Besonderheiten, die teils in der pädagogischen Tradition, teils in den Gegebenheiten des Schulalttags zu finden sind, kann ein Konzept in China nicht sinnvoll eingesetzt werden. Zu diesen – zumeist als problematisch zu beschreibenden – Besonderheiten zählen die Lehrwerke, die großen Lerngruppen, Bewegungsmangel und das Prinzip von Vormachen und Nachmachen. Nur unter Berücksichtigung dieser Aspekte kann ein Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China entwickelt werden.

## 5.1 Anwendungsbereich des Konzepts

Das nachfolgend dargestellte Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China ist ein in seinem Anwendungsbereich offenes Konzept. Es kann innerhalb des staatlichen chinesischen Schul- und Hochschulsystems (regulärer Unterricht oder zusätzliche offene Arbeitsgemeinschaften), aber auch außerhalb des staatlichen Schulsystems, z.B. bei privaten Fort- und Weiterbildungseinrichtungen vorgestellt und eingebracht werden. Es erfasst Aktivitäten im Bildungsbereich und im Alltag. Ein Konzept der kultursensiblen Rhythmik kann grundsätzlich altersunabhängig Anwendung finden und so Bestandteil einer musikalischen Früherziehung, der Musikpädagogik für Schulen und Hochschulen und auch Gegenstand der Erwachsenenbildung sein. Selbstverständlich sind die Inhalte bei verschiedenen Altersgruppen bzw. bei unterschiedlichen Unterrichtsfeldern und -formen differenziert zu gestalten.

## 5.2 Zu berücksichtigende gesellschaftliche und kulturelle Besonderheiten in China

Das Konzept muss folgende gesellschaftlich oder kulturell bedingte Besonderheiten Chinas berücksichtigen.

### 5.2.1 Einheitliche Lehrwerke und einheitliche Vorgaben im Bildungsbereich

Von staatlicher Seite vorgegebene einheitliche Lehrwerke und einheitliche Richtlinien und Vorschriften im Bildungsbereich sind in der Volksrepublik China üblich. Dabei gibt es nur wenige Lehrwerke, die jeweils eine Provinz für ihren Zuständigkeitsbereich entwickelt hat. In »Lehrerkommentaren« für die Lehrerinnen und Lehrer wird relativ genau beschrieben, wie ein Fach zu unterrichten ist. Seit der Bildungsreform 2001 ist es für Schulen möglich, ein Lehrwerk selbst zu verfassen, was 校本教材 (xiào ben jiào cái) genannt wird (vgl. Zha, 2012, S. 5). Diese Reform befindet sich aber immer noch in einer Testphase. Die Thematik einer kultursensiblen Rhythmik könnte sowohl in einem Lehrwerk für ganz China ihren Platz finden als auch – unter Berücksichtigung von speziellen Besonderheiten – in einem auf bestimmte Provinzen zugeschnittenen Lehrwerk.

### 5.2.2 Große Klassen bzw. Lerngruppen

Grundsätzlich soll Rhythmikunterricht in kleinen Lerngruppen durchgeführt werden. Je nach Alter wird eine Lerngruppe von 8 bis 14 (Bankl/Mayr/Witoszynskj, 2013, S. 32; Frohne, 1981, S. 173) bzw. 8 – 12 (Krimm-von Fischer, 1977, S. 18) Teilnehmern empfohlen, teilweise sogar nur Gruppen mit 5 – 10 Personen (Hoellering, 1979, S. 55). Rhythmikunterricht soll deshalb mit kleinen Lerngruppen durchgeführt, weil es gerade bei kleinen Kindern oder förderungsbedürftigen Kindern erforderlich ist, eine relativ ruhige, angenehme Lernatmosphäre zu schaffen, die dem einzelnen Teilnehmer genug Raum für die Interaktion mit dem Lehrer oder den anderen Teilnehmern bietet. Bei großen Klassen bzw. Lerngruppen kann dies nicht gewährleistet werden, weil der Lehrer dem Einzelnen nicht mehr ohne Weiteres gerecht werden kann. Auch im Rhythmikunterricht angestrebte Formen der individuellen Improvisation lassen sich in großen Lerngruppen nicht einfach umsetzen.

In China sind jedoch große Klassen bzw. Lerngruppen ein reelles Phänomen, das vor allem, aber nicht nur, den Musikunterricht an staatlichen Schulen betrifft. Gab es in den 1990er Jahren noch über 80 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse, hat sich die Klassenstärke etwas reduziert und beträgt in den letzten Jahren, auch basierend auf eigenen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis, durchschnittlich etwa 50. Dies ist freilich immer noch eine sehr große Zahl. Der

Umstand, dass es sehr große Klassen bzw. Lerngruppen gibt, beruht auf der hohen Bevölkerungszahl in China, dabei wiederum auf der hohen Bevölkerungsdichte in bestimmten städtischen Gebieten. Das Problem großer Lerngruppen taucht in dieser Schärfe nicht auf, wenn es um Aktivitäten im außerschulischen Bereich geht oder um Angebote von privaten Institutionen.

Traditionell ist Musikunterricht in China deshalb, ähnlich wie der Unterricht in anderen Fächern, Frontalunterricht. Dieser Zustand ist insbesondere für den Musikunterricht, der von Aktivität und Kreativität leben sollte, sehr unbefriedigend. Allerdings könnte diese unbefriedigende Situation Grund dafür sein, dass die »drei musikpädagogischen Konzepte« (三大教学法; sān dà jiào xué fǎ) in China beliebt werden, weil sie zumindest im außerschulischen Bereich mehr Entfaltungsmöglichkeiten für die Teilnehmer bieten, auch wenn diese ebenfalls mit dem Problem großer Lerngruppen konfrontiert sein können.

Im Rahmen der Interviews haben auch die Experten diese Problematik gesehen. Es kann nicht Aufgabe eines Konzeptes für eine kultursensible Rhythmik sein, dieses Problem grundsätzlich zu lösen. Aber es ist jedenfalls notwendig, Überlegungen dazu anzustellen, wie ein kultursensibler Rhythmikunterricht in China auch bei großen Klassenstärken sinnvoll durchgeführt werden kann. Im Rahmen des vorgeschlagenen Konzepts für eine kultursensible Rhythmik in China könnte mit dem Problem großer Lerngruppen folgendermaßen umgegangen werden:

- Große Lerngruppen werden in zwei Gruppen geteilt. Dies hat zur Folge, dass Gruppe A zunächst die Aufgabe hat, den Rhythmikunterricht passiv zuschauend zu verfolgen. Gruppe B hingegen wird zusammen mit dem Lehrer aktiv. Nach einer bestimmten Zeit werden die Rollen getauscht. Der Inhalt des durchgeführten Unterrichts kann gleich sein, kann beim zweiten Mal aber auch leicht variiert werden. Jedenfalls sollte im Anschluss auch die Gelegenheit zur gemeinsamen Reflexion genutzt werden. Die Reflexion über das Gesehene kann von den Teilnehmern schriftlich niedergelegt werden oder mündlich geäußert und mit der anderen Gruppe besprochen werden.

- Große Lerngruppen werden in zwei Gruppen geteilt. Gruppe A schaut zunächst zu; Gruppe B ist aktiv. Der Unterschied zu der zuvor vorgeschlagenen Form besteht darin, dass Gruppe A interaktiv tätig werden kann, während Gruppe B aktiv ist. Der Rollentausch kann auch mehrmals wiederholt werden, wobei jeder Unterrichtsschritt zu einer Vertiefung, Konkretisierung bzw. Intensivierung führen sollte.

- Große Lerngruppen werden in zwei Gruppen geteilt. Gruppe A erhält die Gelegenheit, passende (Video-)Materialien anzusehen, während Gruppe B aktiv ist. Dann erfolgt ein Rollentausch. Passende Video-

materialien (z.B. zu Bewegungen) können vom Lehrer selbst erstellt werden; es können aber auch vorhandene Materialien (z.B. zu Jing Ju) genutzt werden.

- Große Lerngruppen werden in drei Gruppen aufgeteilt. Die Gruppen A, B und C werden am Anfang in geeigneter Weise gemeinsam aktiv. Dann wird jeder Gruppe vom Lehrer eine eigene Aufgabe zugeteilt, die diese in einem abgegrenzten Bereich selbständig ausführt. Der Lehrer widmet sich abwechselnd allen Gruppen und unterstützt sie. Ein Wechsel der Aufgabenstellung für die Gruppen ist möglich. Zum Schluss wird wieder eine geeignete gemeinsame Aktivität durchgeführt.

- Zwei Lehrer unterrichten im Team, so dass kleinere Gruppen gebildet werden können.

- Es ist auch denkbar, dass ältere Schüler, die bereits über ein gewisses Maß an Erfahrung verfügen, die Rolle eines »Team-Lehrers« übernehmen und anstelle eines zweiten Lehrers eine jeweils kleinere Gruppe betreuen.

Diese Formen der Unterrichtsgestaltung mit mehreren kleineren Gruppen, die aus einer großen Lerngruppe gebildet werden, kann zwar nicht mit der Arbeit mit einer einzigen kleinen Lerngruppe gleichgesetzt werden. Bis zu einem gewissen Grad werden aber die Nachteile des Vorhandenseins von großen Lerngruppen abgemildert. Diese Formen können je nach Inhalt und Ziel der Unterrichtseinheit auch im Wechsel benutzt werden. Der Lehrer kann durch Videoaufzeichnungen, die er nur für sich selbst anfertigt, in Erfahrung bringen, worin bei bestimmten Unterrichtsinhalten die Stärken oder Schwächen der jeweiligen Form liegen, um in der Zukunft die Formen in geeigneter oder auch variierter Weise einzusetzen.

Auch folgende Ängste der Lehrenden in der Praxis müssen konzeptionell berücksichtigt werden: Dalcroze-Rhythmik nutzt oft die Klavierimprovisation im Unterricht. Viele Musiklehrerinnen und Musiklehrer haben ein Gefühl der Angst, wenn sie improvisieren sollen. Es verursacht bei ihnen Verlegenheit, was ein Grund dafür sein kann, Methoden einer rhythmisch-musikalischen Erziehung nicht einzusetzen. Das Klavierspiel ist jedoch gar nicht die einzige Möglichkeit, den Rhythmikunterricht zu gestalten. Das wird auch an der Ausbildung für Rhythmik deutlich innerhalb derer die Klavierimprovisation nur einen Teilaspekt darstellt (vgl. Danuser & Lanfranconi, 2008, S.34). Eine kultursensible Rhythmik kann hier gerade ermutigend wirken.

### 5.2.3 Bewegungsmangel

Pädagogik in China wird als »prüfungsorientierte Bildung« (应试教育, yìn shì jiào yù) aufgefasst. Lernerfolge von chinesischen Schülerinnen und Schülern sind durchaus beachtlich. Bei PISA-Tests belegen die Schüler von Shanghai im weltweiten Vergleich erste Plätze. Gleichzeitig wird für diese Erfolge aber insgesamt ein sehr hoher Preis bezahlt. Denn es existiert ein sehr starker Leistungsdruck;zusätzlich sind nach der Schule noch viele Hausaufgaben zu erledigen. Neben der psychischen Belastung sind zunehmend Defizite zu beklagen, die auf Bewegungsmangel zurückzuführen sind. Der Alltag von Schülerinnen und Schülern beispielsweise in der Provinz Shaan Xi sieht, basierend auf eigenen Erfahrungen als Lehrer, so aus, dass jeden Tag von 7.40 bis 17.30 Uhr der Unterricht in der Schule stattfindet, lediglich unterbrochen von einer Mittagspause von zwei Stunden (Mittagessen, Ruhepause). Dabei gibt es nach dem offiziellen Stundenplan zwar auch wöchentlich drei Male eine besondere Verfügungs- bzw. Unterrichtsstunde, die »Sportzeit« genannt wird und zwei besondere Verfügungs- bzw. Unterrichtsstunden, die »Kunstzeit« genannt werden (vgl. Abbildungen im Internet). »Sportzeit« und »Kunstzeit« sollen der »auf die allgemeine Hebung des Kulturniveaus abzielenden Erziehung« (素质教育, sù zhi jiào yù) dienen. Aber wegen der wöchentlich am Samstag stattfindenden Prüfungen ist es durchaus üblich, dass die Schüler auch die »Sportzeit« und die »Kunstzeit« darauf verwenden, weiter zu lernen. Daneben müssen einige Schüler – je nach Alter – Zeit für weitere Unterrichtsstunden am Abend oder – je nach Bedarf – für Nachhilfestunden aufwenden. All dies zeigt, dass einerseits eine vollständige Ausrichtung auf kognitive Tätigkeiten zu verzeichnen und andererseits kaum Raum für Bewegung vorhanden ist.

Die Integration eines kultursensiblen Rhythmikunterrichts in den Schulalltag ist geeignet, den genannten, teilweise schädlichen Entwicklungen entgegen zu wirken. Er bietet Gelegenheit, dem natürlichen und – pädagogisch erwiesen – notwendigen Bedürfnis nach Bewegung entgegenzukommen und dabei auch Motorik und Koordinationsfähigkeit zu schulen. Daneben zeichnet sich die Rhythmik durch einen ganzheitlichen, alle Sinne und beide Hirnhälften beanspruchenden Ansatz aus, der einerseits traditionellen chinesischen Denkweisen entspricht, andererseits für eine gesunde Entwicklung von Schülern dringend notwendig ist.

### 5.2.4 Vormachen und Nachmachen

Oftmals sieht sich Lernen in China dem Vorwurf ausgesetzt, nur aus Nachmachen zu bestehen. Dies gilt gerade auch für den künstlerischen Bereich. Vormachen und Nachmachen sind jedoch nach traditionellem chinesischem Verständnis wesentlicher Inhalt der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler (vgl. dazu auch Brandl, 2007, S. 32). Dabei gilt die »mündliche Lehre, die das wahre Verständnis inspiriert« (口传心授; kǒu chuǎn xīn shòu). Nachmachen von etwas Vorgemachtem bedeutet danach keinesfalls nur Imitation oder sonst unselbständiges Tun, sondern durch Vormachen und Nachmachen soll ein kreativer Prozess ausgelöst werden. In dem Buch *Gespräche des Konfuzius* (论语. 述而, lúng yǔ) wird dazu überliefert: »Du sollst dir durch ein Beispiel von mir selbst weitere Beispiele ausdenken und kombinieren«.

Es existiert auch eine inhaltlich gleichbedeutende Redewendung in China: »Von einem Beispiel auf drei andere Beispiele schließen" (举一反三, jǔ yī fǎn sān). Dieser populäre chinesische Ausspruch findet Parallelen in einer kultursensiblen Rhythmik. Vormachen kann dazu dienen, Wahrnehmungen und eigene Aktivität auszulösen. Ziel ist jedoch, dass der Schüler selbst, z.B. durch Improvisation oder sonstige kreative Ausdrucksformen, über das vorgemachte Beispiel nachdenkt und es weiterentwickelt. Zusätzlich ist diese Entwicklung nicht einseitig, da auch der Lehrer wiederum auf die vom Schüler gefundene Ausdrucksform eingehen kann und muss. Veränderndes Nachmachen ist schließlich auch Teil mimetischer Prozesse. Denn mimetische Prozesse sind kein schlichtes Imitieren, sondern werden bezeichnet als »Sich-ähnlich machen«, »Zur-Darstellung-bringen«, Ausdrücken oder »Vor-ahmen« (vgl. Gebauer/Wulf, 1995, S. 163). Der mimetische Prozess lässt Bilder im Betrachter lebendig werden, wobei jeder Betrachter sich sein eigenes inneres Bild schafft und mit bereits verarbeiteten Erfahrungen verbindet (vgl. Gebauer/Wulf, 1995, S. 171).

## 5.3 Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China

### 5.3.1. Vorhandene Konzepte

Das hier vorgeschlagene Konzept für einen kultursensiblen Rhythmikunterricht steht nicht beziehungslos im Raum. Es basiert vielmehr auf bewährten Konzeptionen, wie sie im Bereich der Rhythmik eingeführt und bekannt sind. Deshalb sollen, jeweils prägnant reduziert auf graphische Darstellungen, diese bewährten Konzepte zunächst vorgestellt werden.

Eine frühe Darstellung, insbesondere zum Zusammenspiel grundlegender Aspekte der Rhythmik, stammt von Glathe und Krause-Wichert (vgl. Glathe & Krause-Wichert, 1981, S. VIII).

Sommer hat hierauf aufbauend eine Darstellung konzipiert, die nach außen hin insbesondere die Arbeitsbereiche erwähnt, in denen Rhythmik eingesetzt werden kann (vgl. Sommer, 1989, S. 22).

Wichtige Weiterentwicklungen der grundlegenden Konzeptionen, die vor allem detailliert auf weitere Zielsetzungen und Arbeitsfelder der Rhythmik eingehen, haben Bankl/Mayr/Witoszynskyj (2013, S. 10) entwickelt.

Von Danuser-Zogg stammt folgende Darstellung:

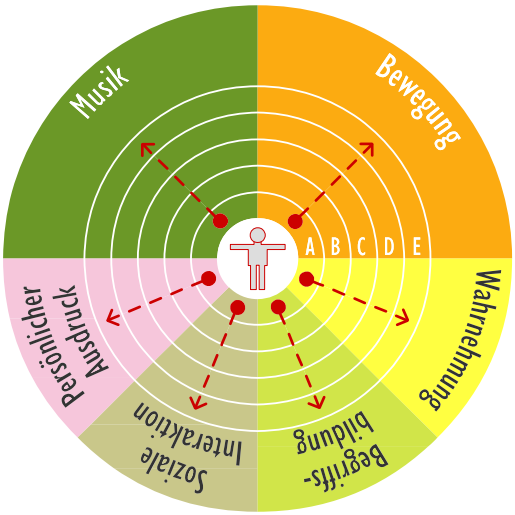



Abb. 31 Abbildung nach Danuser-Zogg, 2013, S. 49

Insbesondere zu den Lerninhalten und Lernbereichen des »gestalterischen Unterrichtsprinzips Rhythmik« verhält sich die Darstellung von Bühler-Brandenberger (vgl. Bühler-Brandenberger, 2005, S. 12).

Erwähnt werden soll auch ein verfeinertes Konzept, wie es von Stabe für den Förderschulbereich entwickelt wurde (vgl. Stabe, 1996, S. 26).

Das hier vorgeschlagene Konzept basiert in der Darstellung seiner Kernbegriffe auf allen diesen Darstellungen, insbesondere auf den Begrifflichkeiten von Bankl/Mayr/Witoszynskyj und Danuser-Zogg. Die Gedankengänge, die der

Entwicklung des hier vorgeschlagenen Konzeptes zugrunde liegen, sollen im Folgenden dargestellt werden:

### 5.3.2 Schwerpunkte des Konzeptes einer kultursensiblen Rhythmik

Bei der Etablierung eines Konzepts einer kultursensiblen Rhythmik für China unter Berücksichtigung von Elementen der Jing Ju muss beachtet werden, dass es nicht um eine Methode geht, durch die Fertigkeiten zur Darstellung von Jing Ju vermittelt werden. Dies ist und bleibt unbestreitbar wichtige Aufgabe spezieller Bildungseinrichtungen, die dazu geschaffen wurden, z.B. Darsteller der Jing Ju auszubilden. Vielmehr geht es hier darum, mit Hilfe von Elementen der Jing Ju erzieherisch zu wirken.

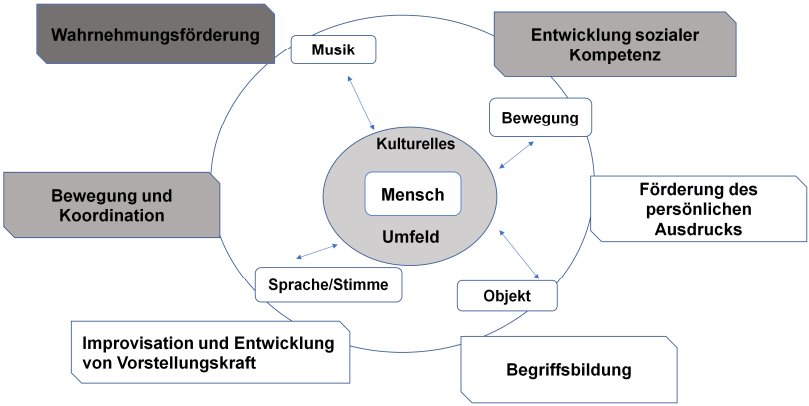



Abb. 32 Grundmodell der kultursensiblen Rhythmik

#### 5.3.2.1 Zentrum Mensch und kulturelles Umfeld

Das hier vorgeschlagene Konzept stellt den Menschen und sein kulturelles Umfeld in den Mittelpunkt. Es geht um einen allgemein-pädagogischen Ansatz, der der zentrale Gesichtspunkt einer kultursensiblen Rhythmik für China sein muss. Bei einer kultursensiblen Rhythmik wird der Mensch mit seiner kulturellen Identität und dem seinem kulturellen Erbe, also dem kulturellen Umfeld seines Landes – hier also China – zum Zwecke der allgemeinen Erziehung in Verbindung gebracht. Dass dies zu betonen ist, haben auch die Experteninterviews ergeben (vgl. oben 4.6.4.3). Dies wird bei der graphischen Darstellung dadurch zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch und sein kulturelles Umfeld Zentrum von allem sind. Auf dieses Zentrum beziehen sich Arbeitsmittel und Ziele und aus diesem Zentrum bezieht das Konzept seine besondere Berechtigung und wird

zu einem kultursensiblen Rhythmikunterricht. In der graphischen Darstellung wird deutlich, dass auch die Arbeitsmittel (dazu nachfolgend unter 5.3.2.2) Bezug auf das kulturelle Umfeld nehmen. In einem äußeren Kreis gruppieren sich dann die Arbeitsfelder bzw. Erziehungsziele. Dabei sind die Aspekte jeweils mit unterschiedlichen Graustufen dargestellt: Die Abstufung zeigt von dunkel (= am wichtigsten) bis hell die (unterschiedliche oder gleiche) Wichtigkeit des jeweiligen Erziehungsziels für China, wie sie durch die Experteninterviews (oben unter 4.7) herausgearbeitet wurden.

#### 5.3.2.2 Bewährte Arbeitsmittel und Bereicherung durch die chinesische Kultur

Bei der Auswahl der Arbeitsmittel der Rhythmik basiert das Konzept auf der bewährten Grundlage, nämlich dem – aufeinander Bezug nehmenden – Einsatz von Musik, Bewegung, Sprache/Stimme und Objekten. Die Besonderheit ist, dass für China nicht einfach auf Bekanntes zurückgegriffen werden soll, sondern dass die kultursensible Rhythmik für China gerade auf kulturelle Traditionen und Besonderheiten Chinas zugreifen soll. Die (chinesische) Kultur ist also wichtiges Bindeglied und zusätzliche, besonders wichtige Quelle von Arbeitsmitteln. Die Jing Ju bietet dafür einen besonders reichen Schatz an kulturell wertvollen Inhalten und Elementen, insbesondere im Bereich Bewegung und Objekte. Die hergebrachten Arbeitsmittel werden also nicht ersetzt, sondern – einzeln oder in Kombination – kulturell bereichert.

#### 5.3.2.3 Handlungsfelder bzw. Erziehungsziele

Das vorgeschlagene Konzept geht dann auf die Handlungsfelder bzw. Erziehungsziele eines kultursensiblen Rhythmikunterrichts ein. Auch die Erziehungsziele der Rhythmik – im Rahmen der vorliegenden Forschung konzentriert auf Wahrnehmungsförderung, Entwicklung sozialer Kompetenz, Bewegung und Koordination, Improvisation und Entwicklung von Vorstellungskraft sowie Förderung des persönlichen Ausdrucks und Begriffsbildung – müssen dem zentralen Anliegen des Konzepts, nämlich der Erziehung des Menschen in seinem kulturellen (chinesischen) Umfeld, gerecht werden.

### 5.3.3 Erziehungsziele der kultursensiblen Rhythmik

Die weiteren graphischen Gestaltungen beziehen sich jeweils – geordnet nach der durch die Experteninterviews herausgefundenen Wichtigkeit (dazu oben 4.7) – auf die genannten, einzelnen Arbeitsfelder bzw. Erziehungsziele, also – in dieser Reihenfolge – Wahrnehmungsförderung (dazu unter 5.3.3.1), Entwicklung sozialer Kompetenz (5.3.3.2), Bewegung und Koordination (5.3.3.3), Improvisation und Entwicklung von kreativen Fähigkeiten (5.3.3.4), Förderung des persönlichen Ausdrucks (5.3.3.5) sowie Begriffsbildung (5.3.3.6). Dabei ist die graphische Gestaltung zunächst so zu lesen, dass (von rechts) die bewährten

Arbeitsmittel, allerdings jeweils geprägt durch die kulturellen Möglichkeiten und Besonderheiten zur Erreichung des Ziels eingesetzt werden. Die linke Seite der graphischen Darstellung zeigt bei jedem einzelnen Erziehungsziel, wie dieses zu einzelnen Teilbereichen bzw. Übungsbereichen in Beziehung steht. Auch hier hat eine Auswahl stattgefunden, da die Rhythmik gerade in diesem Bereich multifaktoriell geprägt ist. Die Auswahl aus der Vielzahl möglicher Übungsbereiche geschah jedoch – und dies soll im Einzelnen begründet werden – jeweils wieder unter Berücksichtigung kultureller Besonderheiten Chinas.

In einem letzten Schritt werden dann im Rahmen der Beschreibung des Konzepts spezielle, praktische Vorschläge gemacht, wie bestimmte, aufgelistete Elemente aus Jing Ju im jeweils besprochenen Zusammenhang eingesetzt werden können. Die Auflistung darf dabei selbstverständlich nicht als abschließend verstanden werden, sondern lässt Raum für weitere praktische Umsetzungen des Konzepts.

#### 5.3.3.1 Wahrnehmungsförderung

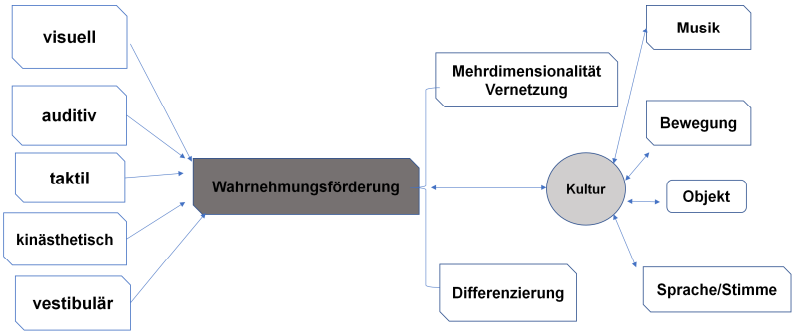



Abb. 33 Teilmodell Wahrnehmungsförderung

Wahrnehmungsförderung ist nach der Analyse der Experteninterviews das konkrete Erziehungsziel, das für China als am wichtigsten angesehen wird. Die ausgewählten Elemente von Jing Ju, mit deren Hilfe dieses Ziel im Rhythmikunterricht erreicht werden kann, sollten deshalb die verschiedensten Formen der Wahrnehmung (visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch, vestibulär) und die Wahrnehmungsförderung in besonderem Maße berücksichtigen.

Die Wahrnehmungsförderung kann sich differenziert auf eine der genannten Sinneswahrnehmungen beziehen. Es ist aber auch möglich, Wahrnehmungs-

bereiche mehrdimensional zu vernetzen. Dies wird von Stummer mit dem Phänomen der Synästhesie verglichen und ausgeführt, dass in der Synästhesie wie in der Rhythmik Wahrnehmungsgrenzen in Frage gestellt, überschritten und differenziert erlebt werden (Stummer, 2011, S. 35, 38). Durch mehrdimensionale Aufgabenstellungen könne beispielsweise »soziale« oder »kreative Wahrnehmungssensibilisierung stattfinden (Stummer, 2011, S. 39).

Im hier vorgeschlagenen Konzept werden die fünf Sinneswahrnehmungen sowohl differenziert und auch mehrdimensional vernetzt dargestellt. Letztlich ist eine ganzheitliche Wahrnehmung, also die Aktivierung möglichst vieler Sinne durch entsprechende Reize anzustreben, weil dies für eine gesunde Entwicklung des Menschen besonders förderlich ist. Außerdem sollen die Wahrnehmungen wechselseitig zueinander in Beziehung gesetzt werden, so dass beispielsweise auditive Wahrnehmung in Bewegung, visuelle Wahrnehmung in Klang, auditive Wahrnehmung in Bewegung oder taktile Wahrnehmung in Bewegung bzw. visuelle Gestaltung umgesetzt werden kann.

Zum Einsatz im Bereich der Wahrnehmungsförderung im Rahmen einer kultursensiblen Rhythmik für China sind die folgenden Elemente der Jing Ju als geeignet zu bezeichnen:

**Visuell:**

- Farbe und Farbsymbolik
- Notation der Luo Gu Jing
- Form von Musikinstrumenten
- Form von Bewegungen
- Äußere Erscheinung von Spieltechniken, insbesondere beim Schlagwerk
- Kulturelle Symbole und Objekte, Alltagsobjekte; Masken und Schmuck

**Auditiv:**

- Klang der Instrumente
- Klang des Luo Gu Jing
- Klang der Melodie (Qu Pai)
- Dialekte
- Geräusch von Objekten

**Taktil:**

- Materialien und Formen der verschiedenen Kostüme
- Insbesondere: Stickereien
- Materialien und Formen von verschiedenen Musikinstrumenten
- Materialien und Formen von verschiedenen Objekten, insbesondere Lingzi und Wasserärmel

**Kinästhetisch:**

- Typische Bewegungen, insbesondere traditionelle (Körper-) Bewegungen (身段shen duan)
- Handgesten des Mei Lanfang
- Erweiterte Bewegungsmöglichkeiten durch Einsatz von Objekten wie Jadegürtel, Gerte oder Wasserärmel
- Andere typische Bewegungen von Figuren bzw. Rollen

**Vestibulär:**

- Laufen mit verschiedenen Schuhen, insbesondere Qiao
- Drehen, insbesondere Bengzi
- Bewegungen mit dem Partner

### 5.3.3.2 Entwicklung sozialer Kompetenz

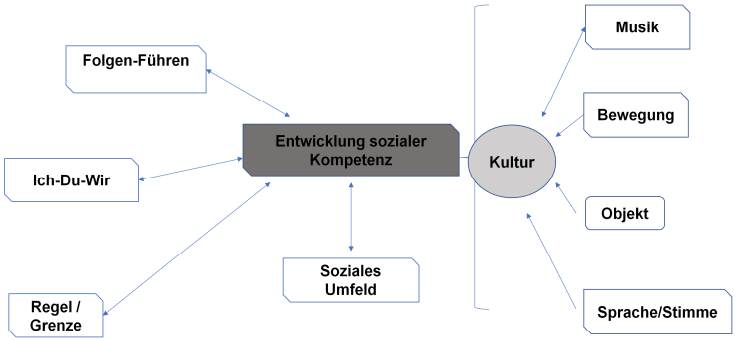



Abb. 34 Teilmodell Entwicklung sozialer Kompetenz

Auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen hielten die Experten für besonders wichtig. Im Rhythmikunterricht wird meistens eine Gruppenarbeit oder zumindest die Arbeit mit einem Partner angestrebt. Sinnvoll sind außerdem Gruppendiskussionen, die für die Gestaltung einer gemeinsamen Improvisation unentbehrlich sind. Alle Aufgaben zur Förderung der Sozialkompetenz müssen jedoch neben dem Einsatz von kulturellen Elementen als Arbeitsmittel des Rhythmikunterrichts auch immer das besondere soziale Umfeld in China berücksichtigen. Dies ist im hier vorgeschlagenen Konzept auch besonders hervorgehoben.

Bei der Entwicklung sozialer Kompetenz spielt der in der Rhythmik entwickelte Grundsatz von »Folgen und Führen« eine Rolle. Dieser Gedankengang ist in China grundsätzlich gesellschaftlich akzeptiert und geläufig. Interessant ist aber insoweit, dass das Prinzip von »Folgen und Führen« im Konzept keine Einbahnstraße ist, sondern ein Rollenwechsel stattfinden wird. Folgen und Führen ist ein zweiseitiger Prozess, das heißt, dass nicht immer nur der Lehrer die Rolle des Führenden besitzen muss.

»Ich-Du-Wir« ist eine besondere Form eines Sozialtrainings, das der Schulung einer differenzierten sozialen Wahrnehmung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Interpretation diesbezüglicher Hinweisreize und der Suche und Bewertung von Handlungsalternativen dienen soll (Rüesch, 2006, S. 18). Diese besondere Berücksichtigung sozialer Wahrnehmung ist auch für das chinesische Schulsystem von Interesse, nicht etwa, weil dort das Phänomen von »Problemklassen« besonders häufig wäre, wohl aber, weil – wie auch die Experteninterviews

ergeben haben – der alles beherrschende Leistungs- und Konkurrenzdruck die Schulung und Entwicklung von sozialer Wahrnehmung und Teamarbeit erforderlich macht. Rhythmik für China als offenes Konzept sollte also diesen Aspekt berücksichtigen.

Die Beachtung von Regeln und Grenzen sind für den Rhythmikunterricht essentiell (vgl. Stummer, 2006, S. 79), sind aber auch in allen Kulturen und Gesellschaften, vor allem auch in China, ein wichtiger Gesichtspunkt im sozialen und gesellschaftlichen Umgang und Zusammenleben. Auch bei kreativen Phasen haben Ordnung und Disziplin eine gewisse Bedeutung (Vliex, 2006, S. 24). Ein kultursensibler Rhythmikunterricht kann deshalb mit seinen Mitteln hilfreich sein, ein Gespür für die Notwendigkeit von Regeln und Grenzen zu entwickeln sowie dafür, dass die eigene Freiheit immer auch durch die Freiheit des anderen begrenzt ist. Dies gilt insbesondere bei Bewegungsaktivitäten innerhalb einer Gruppe oder mit einem Partner im Raum. Fragestellungen lauten insoweit beispielsweise: »Wo bin ich, wo bist du, wo sind wir?« bzw. »Was kann ich für dich tun, was kann ich für mich tun, was kann ich für uns tun?«

Geeignete Elemente aus Jing Ju (geordnet nach den bereits näher dargestellten Elementen) für den Bereich der Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenz können sein:

**Luo Gu Jing:**

- Ein bestehendes Luo Gu Jing wird mit der eigenen Stimme in der Gruppe gesprochen und dann gespielt.
- Nach den Grundsätzen der Notationsform des Luo Gu Jing wird durch die Gruppe eine eigene Form entwickelt und dann improvisatorisch dargestellt.
- Die Schriftzeichen der Notation werden durch Bewegungen in der Gruppe darstellerisch umgesetzt, sozusagen »in der Luft gemalt«.

**Objekte:**

- Objekte der Jing Ju werden paarweise oder in der Gruppe angewendet bzw. eingesetzt, z.B. Ruder als Imitation eines fahrenden Schiffes. Die Grundsätze von wechselseitigem »Führen und Folgen« sollen beachtet werden.
- Unterschiedliche Fahnen werden als Gegenstand nonverbaler Kommunikation eingesetzt.

- Objekte werden für verschiedene Wahrnehmungsübungen (einzeln, paarweise oder in Gruppen) eingesetzt, z.B. Qiao (Holzschuhe) für Gleichgewichtsübungen.

**Bewegungen:**

- Traditionelle Gesten und stilisierte Bewegungen (身段, shen duan) werden den Teilnehmern zunächst vorgegeben und von ihnen eingeübt. Zu jeder der Gesten gehört dann ein Klang der großen Trommel, die vom Lehrer gespielt wird. So kann der Lehrer durch das Trommelspiel die Schüler führen. Aber auch die Schüler können durch ihre Gesten das Spiel des Lehrers anleiten.

- Verschiedene Schritte und Bewegungen (身段， shen duàn) werden in der Gruppe erarbeitet und von der Gruppe oder einzelnen Teilnehmern der Gruppe präsentiert, z.B. durch verschiedene Spiegel- oder Schattenspiele.

- Wie bei der Orchideen-Fingergeste (lán huā zhi, 兰花指) berühren sich die Mittelfinger von zwei Teilnehmern, um die Kraft der Mittelfinger zu spüren bzw. wahrzunehmen und durch »Folgen und Führen« eine nonverbale Kommunikation aufzubauen.

- Zu einer vorgegebenen oder erfundenen Geschichte werden in Gruppenarbeit verschiedene, passende Bewegungen eingesetzt oder darstellerisch kombiniert, z.B. »Gleitend Laufen« (圆场步, yuán chǎng bù), »Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu) oder »Wie ein Berg stehen« (山膀, shān bàng).

- Unterschiedliche Charaktere einer Rolle der Jing Ju werden von den Teilnehmern einzeln, paarweise oder in der Gruppe in verschiedenen Darstellungsformen wahrnehmbar gemacht (insbesondere visuell, auditiv oder taktil).

**Farbe:**

- Anhand charakteristischer Bewegungen einer Rolle wird eine dazu passende Farbe ausgesucht und im Rahmen einer Gruppendiskussion erläutert und begründet.

- Angeregt durch Objekte in bestimmten Farben wird eine Bewegungsimprovisation entwickelt und in der Gruppe diskutiert.

- Im Rahmen eines kreativen Prozesses werden Farben gemischt; den neu entstehenden Farbtönen wird von den Teilnehmern ein bestimmter Charakter zugeordnet, der in einer Gruppendiskussion erläutert werden kann.
- In der Gruppe wird diskutiert, welche Bedeutung eine Farbe für die einzelnen Teilnehmer hat.

#### 5.3.3.3 Bewegung und Koordination

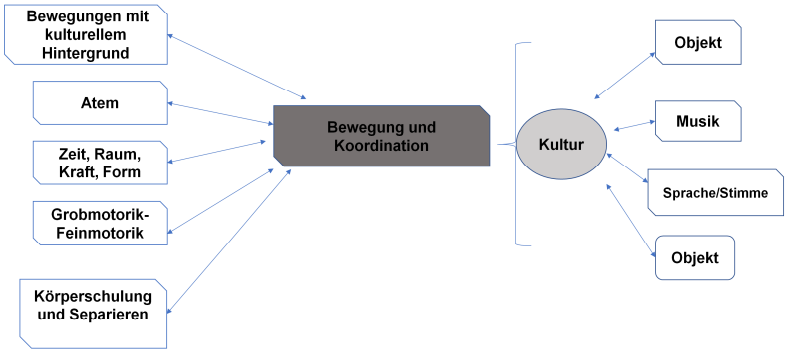



Abb. 35 Teilmodell Bewegung und Koordination

Bewegung ist ebenfalls als ein besonders wichtiges Arbeitsmittel im Rahmen des hier vorgeschlagenen Konzeptes identifiziert worden. Es wurde bereits dargestellt, welche besondere Bedeutung Bewegungsaktivität für chinesische Schülerinnen und Schüler hat, die im Alltag viel zu wenig Bewegungsmöglichkeit haben. Auch die Experten haben die Wichtigkeit in besonderer Weise betont. In dem vorgeschlagenen Konzept wird Bewegung, auch im Zusammenhang mit Koordination, unter den folgenden sechs Aspekten behandelt: Bewegungen mit besonderer kultureller Bedeutung, Atem, Empfindung von Zeit-Raum-Kraft-Form, Schulung von Grobmotorik, Verbesserung der Feinmotorik, Separieren und Körperkontrolle.

Bewegungen bzw. Bewegungsformen mit besonderer kultureller Bedeutung bzw. mit einem besonderen (traditionellen) kulturellen Hintergrund, vor allem aus der Jing Ju, sind die als »Schritte« und als »shen duan身段« vorgestellten Bewegungen. Sie gehören selbstverständlich in ein Konzept für eine kultur-

sensible Rhythmik. Atem und Atmen hat seit jeher eine besondere Bedeutung im Zusammenhang mit dem Ausführen von Bewegungen. Schon Jaques-Dalcroze hatte Atemübungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt und für Atemvorgänge sogar eine Notationsform vorgestellt (Gobbert 1998, S. 127, S. 129). Die wechselseitige Beeinflussung von Bewegung und Atem ist auch in der chinesischen Medizin, insbesondere bei Entspannungsübungen (气功, qì gōng) bekannt (beispielhaft Xie & Mastnak, 2016, S. 6). Atem ist aber auch Quelle von Stimme und Sprache und des Ausdrucks. Daher soll dieser Aspekt grundsätzlich auch in dem hier vorgeschlagenen Konzept berücksichtigt werden.

Zu den wichtigen Aspekten der Rhythmik zählt das bereits dargestellte, auf Feudel zurückgehende Verständnis und Empfinden von Raum, Zeit, Kraft und Form, gerade bei Bewegungsübungen. Der Bewegungsraum muss die Körperdimensionen, die Größe des Körperraums und den Weg im Raum berücksichtigen. Die Kraft der Bewegung wird durch Muskelkraft, Bewegungskraft und Ausdruckskraft bestimmt. Die Formen der Bewegungen können körpernah oder körperfern, am Platz oder im Raum, mit Objekten, alleine, paarweise oder in der Gruppe ausgeführt werden. Diese Aspekte sind so essentiell, dass es unerlässlich ist, sie auch in ein Konzept für einen kultursensiblen Rhythmikunterricht aufzunehmen.

Grobmotorik und Feinmotorik (Steffen-Wittek, 2002, S. 136) stehen in Zusammenhang mit Bewegungsvorgängen des ganzen Körpers oder einzelner Körperteile bis hin zu Fingern und Zehen. Ein Rhythmikunterricht, der die motorische Schulung in den Blick nimmt, ist für China wichtig. Dies liegt an den Defiziten, die durch den beschriebenen Bewegungsmangel gerade bei jüngeren Schülern, aber letztlich in der ganzen Gesellschaft festzustellen sind.

Übungen zur Körperschulung gehen unmittelbar auf Jaques-Dalcroze zurück. Sie stehen in Zusammenhang mit der Schulung von Fähigkeiten zur Kräftigung, Koordination und Reaktion (Steffen-Wittek, 2002, S. 129), aber auch Bedeutung für die Selbstwahrnehmung und den Bewegungsumfang des eigenen Körpers. Auch eine kultursensible Rhythmik hat insoweit basalen Grundübungen zu berücksichtigen. Separieren steht für die Fähigkeit zu symmetrischer bzw. asymmetrischer Bewegung, der Unterscheidung von Oben und Unten des Körpers und der linken bzw. rechten Körperhälfte sowie der selbständigen Betätigung von einzelnen Körperteilen. Dieser Übungsinhalt ist sicherlich in besonderer Weise für fortgeschrittene Schüler bestimmt, die diese Fähigkeiten z.B. beim Instrumentalspiel benötigen. Im Zusammenhang mit Jing Ju ist die Fähigkeit, verschiedene Bewegungen gleichzeitig und unabhängig voneinander durchzuführen, z.B. beim Schlagwerk (板鼓, bǎng) aber auch beim Einsatz von Objekten wie dem Wasserärmel (水袖, shǔi xiù) von großer Bedeutung. Daher gehört dieser Aspekt in das hier vorgeschlagene Konzept.

Bewegungen mit besonderem kulturellem Hintergrund:

(Körper-)Bewegungen (身段, shen duàn): »Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu), Schritte (起霸步伐, qǐ bà bù fá): »Laufend« (走边, zǒu bian).

Bewegung mit kulturell bedeutsamen Objekten: Technik des Fächers (扇子功, shàn zí gōng), Ritt (马趟子, mǎ tǎng zi).

Technik des Wasserärmels (水袖功, shuǐ xiù gōng), Technik der Lingzi (翎子功，líng zì gong)，Technik des Barts (髯口功, rán kǒu gōng).

Farben mit besonderer kultureller Bedeutung werden als Anreiz für passende Bewegungen genommen.

Die Gestaltung unterschiedlicher Masken (脸谱, lián pǔ) wird als Bewegungsimprovisationsmaterial gebraucht.

**Atem:**

- Unterschiedliche Schritte werden mit dem Atem koordiniert, z. B. »Kleine Schritte« (Sui Bu 碎步）nur beim Ausatmen oder nur beim Einatmen. Es können auch unterschiedliche Schrittarten verwendet werden. Es kommt auch in Betracht, den Vorgang des Einatmens oder des Ausatmens jeweils mit drei oder vier Schritten zu verbinden.
- Gesten bzw. (Körper-)Bewegungen (身段, shen duàn) werden bewusst mit dem Atem im Zusammenhang gebracht. Atmen wird rhythmisch oder freimetrisch mit diesen Bewegungen verbunden.
- Tiefes Ausatmen und Einatmen in Zusammenhang mit einer Bewegungsimprovisation im Zusammenhang mit (Körper-)Bewegungen (身段, shen duàn)

**Zeit, Raum, Kraft und Form der Bewegung:**

- Ganzkörperlicher Bewegungsrhythmus, z. B. »Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu), dabei Variationen wie »langsamer werden«, »schneller werden«, »beschleunigen«, »stärker werden«.
- Die Koordination von linker und rechter Körperhälfte, Oben und Unten, z. B. »Gleitende Laufbewegung« (跑圆场, pǎo yuán chǎng) mit unterschiedlichen Oberkörperbewegungen. »Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu) eignet sich für die Koordination von linker und rechter Körperhälfte

- Bewegung wird allmählich langsamer und schneller, wird plötzlich schnell bzw. langsam oder wird angehalten. »Schneller Wind« (急急风，jí feng) des Luo Gu Jing mit Bewegungen und unterschiedlichen Schritten.
- Gesten bzw. (Körper-)Bewegungen (身段, shen duàn) am Platz oder im Raum.
- (Körper-)Dimensionen wahrnehmen, z.B. »Wasserärmel« (水袖, shuǐ xìu) oder »Fächer« (扇子, shàn zí), die in drei Dimensionen eingesetzt werden; Laufbewegungen wie »Horizontal laufen« (蹉步，cuo bu） oder »Rückwärts laufen« (倒步，dao bu).
- Der kraftvolle Einsatz des Wasserärmels (水袖, shuǐ xìu) verändert die Wahrnehmung der Größe des Raums.
- Drehen und Springen, z.B. »Springen« (小蹦子, xiǎo beng zi) und »Drehen« (旋子, xuán zi).
- Innere Rotation und äußere Rotation der Arme, z. B. »Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu).
- Raum-Weg-Dimension, z. B. »Gleitende Laufbewegung« (跑圆场, pǎo yuán chǎng), wenn im Raum, s-förmige, kreisförmige oder kurvenreiche Bewegungen ausgeführt werden.

**Grobmotorik und Feinmotorik:**

- Ganzkörperbewegungen, z.B. »Ritt« (马趟子, mǎ tǎng zi) oder »Laufen« (走边, zǒu bian).
- Kleine Bewegungen, z. B. »Die Orchideen-Fingergeste« (lán huā zhi, 兰花指), Handbewegungen im Zusammenhang mit der »Technik des Barts« (髯口功, rán kǒu gong) ， Lingzi (翎子功，líng zì gong) oder »Technik der Fächer« (扇子功, shàn zí gōng).
- Objekt als Bewegungsanreiz, z. B. Krone (guàn, 冠), Helm (kui, 盔) oder Hut (mào, 帽), wobei Kopfbewegungen improvisiert werden können.
- Instrumentalspiel: Große Trommel, kleiner Gong, großer Gong.

**Körperschulung und Separieren:**

- Eigene Bewegungsvorstellungen, z. B »Ins Meer eintauchen« (探海, tàn hǎi), »Wie ein Berg stehen« (山膀, shān bàng).
- Kontrollieren der eingesetzten Bewegungskraft bei den Gesten bzw. (Körper-)Bewegungen (身段, shen duàn); Kontrolle der Körperhaltung beim Tragen von bestimmten Kostümen oder Schuhen.
- Spannung und Entspannung: Zittern der Hände (顫手, chàn shǒu) und »Wie ein Berg stehen« (山膀, shān bàng).
- Separieren von Oberkörperbewegung und Unterkörperbewegungen, z. B. bei unterschiedlichen Schritten aus »Hände bewegen wie Wolken« (云手, yún shǒu) oder Bewegungen mit Objekten (beispielsweise Fahnen).
- Separieren von linker und rechter Hand, z.B. eine Hand mit einem Objekt, die andere Hand ohne Objekt einsetzen.
- Instrumentalspiel: Versuch, die Klapper (板, bǎn) und die Holztrommel (bǎn gǔ, 板鼓) gleichzeitig zu spielen.
- Unterschiedliche Wahrnehmungsreize für verschiedene Gliedmaßen.

### 5.3.3.4 Improvisation und Entwicklung von Vorstellungskraft (kreative Fähigkeiten)

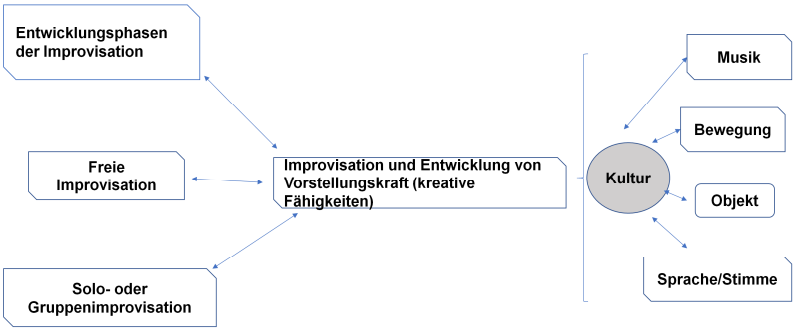



Abb. 36 Teilmodell Kreative Fähigkeiten

In dem Konzept der kultursensiblen Rhythmik wird dem Aspekt der Improvisation durch Bewegungsimprovisationen, instrumentale und gesangliche Improvisationen sowie Improvisation im Umgang mit Objekten Geltung verschafft. Als Formen der Improvisation kommen neben der freien Improvisation die Solo-Improvisation, die paarweise Improvisation und die Gruppenimprovisation in Betracht. Die Entwicklungsphasen der Improvisation sollen beim Einüben von Improvisationen beachtet werden, nämlich Exploration, prozessorientierte Improvisation, produktorientierte Improvisation, flüssige Improvisation, strukturelle Improvisation, stilistische Improvisation und persönliche Improvisation (Fröhlich, 2014 S. 37). Improvisationen sind immer mit anderen Aspekten der Rhythmik verbunden, vor allem mit der Entwicklung von Sozialkompetenz, aber auch mit der Wahrnehmungsförderung und der Förderung von persönlichem Ausdruck.

Bei der Improvisation können auf besondere Weise Objekte mit kultureller Bedeutung frei eingesetzt werden. So entstammen Kostüme der Jing Ju Vorbildern aus verschiedenen Epochen der chinesischen Geschichte. Deshalb bietet sich auch in diesem Bereich die Gelegenheit für eigene Veränderungen, Ideen und Weiterentwicklungen der Kleidungsstücke mit improvisatorischem Charakter an. Das gilt auch für Masken. Auch die anderen vorgestellten Elemente der Jing Ju (Bewegung, Luo Gu Jing, Farbe) können als Improvisationsmaterialien dienen. Die Verwendung all dieser Elemente der Jing Ju ist sogar besonders naheliegend. Denn Jing Ju ist eine Kunstform, die – wie dies auch auf der Theater-

bühne geschieht – Raum für persönliche Weiterentwicklung bietet. Die Stilisierung ist nur ein Ausgangspunkt oder ein Rahmen. Innerhalb dieses Rahmens kann improvisiert werden. Wenn die Stimmung des Künstlers sehr erregt ist, improvisiert der Künstler Bewegungen. Zugleich nehmen die Musiker dies wahr und improvisieren ebenfalls, allerdings den Darsteller nie behindernd, sondern immer unterstützend. In dem hier vorgeschlagenen Konzept wird vor allem auch beim Einsatz von Luo Gu Jing Teilnehmern die Möglichkeit gegeben, zu improvisieren, also selbst »kompositorisch« tätig zu werden, indem eigene »sprechende Klänge« gesucht und gestaltet werden. Auch Bewegungen, Schritte und Gesten oder (Körper-)Bewegungen mit kulturellem Hintergrund (身段, shen duàn) können Gegenstand von eigenen Improvisationen der Teilnehmer sein. Hier eröffnet Improvisation Möglichkeiten für ein freies Spiel, bei dem verschiedene Reize spontan in Musik, Sprache/Stimme und Bewegung umgesetzt werden können. Ein interessantes Beispiel ist das »Raummalen«. Hierbei werden chinesische Schriftzeichen als visueller Reiz wahrgenommen und dann durch Körperbewegungen dreidimensional im Raum frei gestaltet.

Insgesamt kann auf einen improvisatorischen Aspekt im Rahmen einer kultursensiblen Rhythmik also nicht verzichtet werden. Auch die Experten haben die Bedeutung von Improvisationen nicht verneint.

### 5.3.3.5 Begriffsbildung

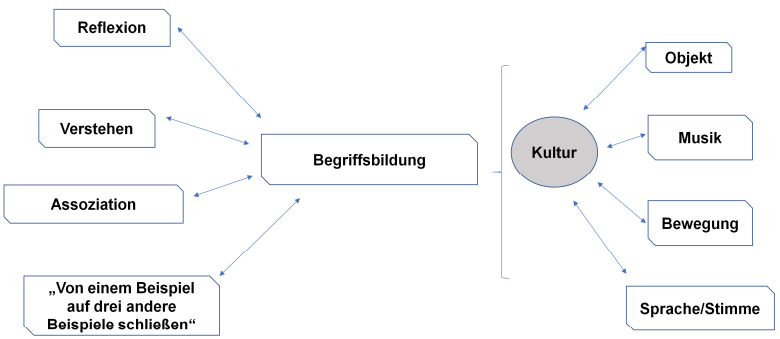



Abb. 37 Teilmodell Begriffsbildung

Der Aspekt der Begriffsbildung geht auf den Gedanken von Mimi Scheiblauer im Zusammenhang mit »Erleben-Erkennen-Benennen« zurück (Bühler, 2007, S. 8). Zur Begriffsbildung gehören auch Reflexion und sprachlicher Ausdruck (Danuser, 2007, S. 14). Unter diesen Aspekt kann schließlich der Begriff »Assoziation« genannt werden. Die Assoziation spielt im Rahmen einer kultursensiblen Rhythmik, die sich mit Elementen der Jing Ju befasst, eine große Rolle. Denn es ist kennzeichnend für Jing Ju, dass bestimmte stilisierte Bewegungen, Farben oder Objekte beim kundigen Zuschauer bestimmte beabsichtigte Assoziationen hervorrufen. Besonders eindrucksvolle Beispiele sind die Handgesten von Mei Lan Fang. Schließlich kann eine kultursensible Rhythmik für China auch auf den in China besonders bekannten Ausspruch »举一反三, jǔ yī fǎn sān« zurückgreifen. Dies bedeutet übersetzt etwa »Von einem Beispiel auf drei andere Beispiele schließen«. Die Begriffsbildung ist im kulturellen Kontext Chinas also dahingehend zu verstehen, eine Erkenntnis zur Entwicklung der eigenen Vorstellungskraft und Weiterentwicklung einzusetzen (Erleben-Erkennen-Selbst ausdrücken). Eigener Ausdruck gehört also auch zur Begriffsbildung. Deshalb sollte die (so verstandene) Begriffsbildung auch im Rahmen einer kultursensiblen Rhythmik nicht vernachlässigt werden.

**Verstehen und Reflexion:**

- Analyse von Gesten und Bewegungen (身段, shen duàn), um die körperlichen Abläufe zu verstehen.
- Reflexion über die Wirkung von Farben.
- Verständnis für verschiedene Notationsformen und Nachvollziehen, wie eine Notation, die durch chinesische Schriftzeichen ausgedrückt wird, entstanden ist.
- Bedeutung der Gestaltung von Masken; Reflexion über die Wirkung von bestimmten Gestaltungen von Masken.
- Erfassen von kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Hintergründen bei der Betrachtung von bestimmten Objekten.

**Assoziationen:**

- Zittern der Hände (颤手, chàn shǒu) zur Darstellung einer alten Person oder einer bestimmten Emotion.
- Wasserärmel (水袖, shuǐ xiù) und die durch dessen Einsatz zum Ausdruck gebrachte Emotion.

- Jadegürtel (玉带, yù dài) und die gesellschaftliche Position der ihn tragenden Figur.
- Übung dazu, welche anderen bzw. eigenen Gedankenverbindungen z. B. durch den Jadegürtel hervorgerufen werden könnten (»kreative Assoziation«).
- Farbe und Maske und ihre Bedeutung für Charaktereigenschaften.

**»Von einem Beispiel auf drei andere Beispiele schließen« (举一反三, jǔ yī fǎn sān):**

- Unter Zugrundelegung einer Bewegung mit besonderem kulturellem Hintergrund werden eigene Bewegungen zum selben Thema entwickelt.
- Neue Masken und Farben zur Verdeutlichung einer bestimmten Stimmung oder eines bestimmten Charakters selbst herstellen.
- Neue Luo Gu Jing Notationen anhand von eigenen Klängen entwickeln.
- Eigene, kulturell für bedeutsam gehaltene Objekte in eigene Bewegungsübungen einbeziehen.

### 5.3.3.6 Förderung des persönlichen Ausdrucks

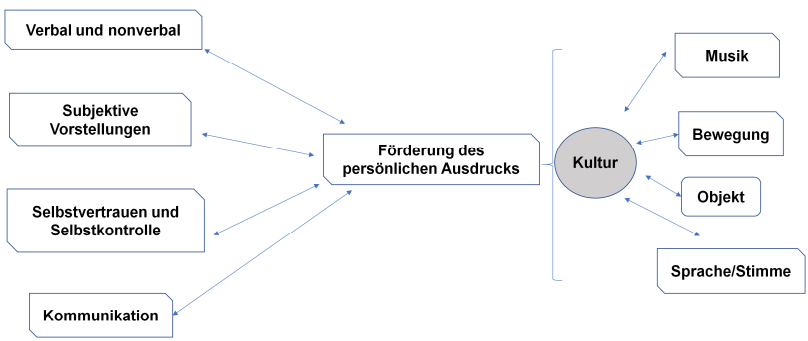



Abb. 38 Teilmodell Förderung des persönlichen Ausdrucks

Einen persönlichen Ausdruck gibt es nicht nur bei der Sprache, sondern es existieren auch viele Formen persönlichen, nonverbalen Ausdrucks. Im Zusammenhang mit vielen Ausdrucksformen im Bereich der bildenden und der darstellenden Kunst ist hier vor allem der Bewegungsausdruck sowie der Ausdruck durch bestimmte Töne, Klänge, Geräusche und Stimme von Interesse. Persönlicher Ausdruck liegt der Realisation von eigenen Vorstellungen zugrunde. Eine kultursensible Rhythmik soll dabei Raum schaffen, nicht nur Elemente, die objektiv von großer kultureller Bedeutung sind, einzusetzen, sondern vor allem auch (in Bezug auf Kultur) die subjektiven Vorstellungen und Gewichtungen der Teilnehmer berücksichtigen. Die Verarbeitung solcher Elemente, die nach subjektivem Empfinden für die eigene Kultur als prägend empfunden werden, kann im Rahmen einer Reflexion erarbeitet werden, kann aber auch intuitiv erfolgen. Besonders die Stimme ist ein wichtiges Merkmal der eigenen Persönlichkeit, die auch dadurch gefördert wird, dass experimentell mit der eigenen Stimme umgegangen wird.

Geht es um den persönlichen Ausdruck, sollte auch der Gesichtspunkt des Selbstvertrauens berücksichtigt werden. Durch die Ausdrucksmedien von Musik, Bewegung sowie Sprache und Stimme kann es gelingen, dass Menschen sich ungeahnt öffnen und sich frei fühlen. Dieses Selbstvertrauen kann gerade auch im Umgang mit vertrauten kulturellen Elementen, Objekten und Phänomenen gestärkt werden. Ziel einer kultursensiblen Rhythmik ist es nämlich, dass es gerade chinesische Schülerinnen und Schüler nicht als unangenehm, minderwertig oder peinlich empfinden, mit der eigenen kulturellen Tradition umzugehen. Vielmehr sollen sie offen und mit Selbstvertrauen gerade diejenigen Aspekte einsetzen und annehmen können, die der eigenen Kultur, und nicht bloß der durch die Medien verbreiteten westlichen Kultur entstammen. Unmittelbar im Zusammenhang mit Selbstvertrauen steht schließlich der Begriff der Selbstkontrolle. Selbstvertrauen sollte nämlich nicht zu Egoismus führen. Ein Gespür für (eigene) Selbstkontrolle zu entwickeln, bedeutet auch, dass auf eine ständige Reglementierung durch den Lehrer verzichtet werden kann.

Persönlicher Ausdruck ist Gegenstand von kommunikativen Prozessen, gleich ob verbal oder nonverbal. Im Rahmen des vorgeschlagenen Konzepts einer kultursensiblen Rhythmik für China wird dieser kommunikative Aspekt durch Paararbeit und Gruppenarbeiten, vor allem bei Bewegungsimprovisationen realisiert. Interessante kommunikative Prozesse bzw. wichtige Formen von künstlerischer Interaktion entstehen in der Jing Ju beim Zusammenwirken von sich bewegenden Darstellern und Musikern, insbesondere derjenigen Musiker, die Schlagwerk spielen. Hierfür ist das Zusammenspiel innerhalb der Jing Ju geradezu vorbild- bzw. beispielhaft. Auch in diesem Zusammenhang zeigt sich wieder eine Verschränkung der Aspekte. Denn die bei der Paar- oder Gruppenarbeit ablaufenden Prozesse dienen dazu, sowohl Selbstvertrauen zu stärken, als auch Selbstkontrolle zu üben. Der Mut zum gemeinsamen Agieren ist wichtig,

die sich dabei entwickelnde Kommunikation kann aber wiederum nur gelingen, wenn auch die Rücksichtnahme und die Selbstkontrolle hinzutreten.

**Persönlicher Ausdruck:**

- Persönlicher Ausdruck bei Bewegungen und musikalischen Gestaltungen.
- Experimentieren mit Handgesten.
- Experimentieren mit Schrittbewegungen.
- Erleben der eigenen Stimme und Experimentieren mit der eigenen Stimme.
- Persönliche Gestaltung von Rhythmen auf Schlaginstrumenten.
- Experimentieren mit Farben und Farbkombinationen.
- Paarweises Arbeiten und Gruppenarbeit.
- Gemeinsames Diskutieren: Vorsichtige Versuche, eigene Gefühle und Gedanken auch verbal auszudrücken.

### 5.3.4 Ganzheitlichkeit und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Konzepts

Die einzelnen Bestandteile des Konzeptes sollten nicht isoliert betrachtet und umgesetzt werden. Wenn nicht aus einem besonderen Grund ein Schwerpunkt gesetzt werden muss, wird auch ein kultursensibler Rhythmikunterricht gleichzeitig immer möglichst mehrere etablierte Aspekte und Ziele der Rhythmik berücksichtigen. Dies liegt auch nahe, weil die Ziele zum Teil inhaltlich ineinandergreifen. So beinhaltet die Begriffsbildung auch Aspekte der Entwicklung von Sozialkompetenz. Auch Improvisation und Vorstellungskraft sowie Bewegung und Koordination lassen sich nicht losgelöst voneinander entwickeln. Beachtet werden sollte jedoch, dass in einem kultursensiblen Rhythmikunterricht für China jedenfalls die Ziele, die sich für chinesische Schüler als besonders wichtig herauskristallisiert haben, auf jeden Fall Berücksichtigung finden, also Wahrnehmungsförderung, Entwicklung sozialer Kompetenz und Bewegung und Koordination.

Nach dem vorgeschlagenen Konzept eignen sich einige genauer dargestellte Elemente der Jing Ju dafür, in einem kultursensiblen Rhythmikunterricht eingesetzt zu werden. Ein Konzept einer kultursensiblen Rhythmik für China wurde

hier nur in den Grundzügen entwickelt. Die genannten und als geeignet ausgewählten Elemente sind erste Beispiele für eine Verbindung von chinesischer Kultur und rhythmisch-musikalischer Erziehung. Bewährt sich das Konzept, können weitere Elemente der reichhaltigen Kultur Chinas auf der Basis des Ausspruches «Drei Schlussfolgerungen aus einer Instanz ziehen « (举一反三, jǔ yī fǎn sān) in die Unterrichtspraxis integriert werden. Denn die hier vorgeschlagene kultursensible Rhythmik ist ein offenes Konzept. Das bedeutet, dass eine Weiterentwicklung und Spezifizierung bei seiner praktischen Umsetzung, die auf den wichtigen Kerngedanken dieses Konzepts beruhen, durchaus möglich sind. Es besteht im Zusammenhang mit Jing Ju beispielsweise auch die Möglichkeit, auf regionale und lokale kulturelle Traditionen der Teilnehmer einzugehen. Denn schließlich ist Jing Ju auf der Grundlage von verschiedenen Lokal-Opern und -stilen entstanden. So kann in einem erweiterten Konzept einer kultursensiblen Rhythmik auch versucht werden, typische Elemente der Chuan-Oper (川剧, chuān jù) oder der Qin-Oper (秦腔, qín qiāng) zu integrieren. Das Konzept dient dann weiter der angestrebten Identitätsstiftung und als zur Anregung für eigene Ideen von Unterrichtenden in Theorie und Praxis.

# 6 Schluss

Die Rhythmik blickt seit Jaques-Dalcroze auf eine über hundertjährige Entwicklungsgeschichte zurück. Das chinesische Musiktheater in Form der Jing Ju hat demgegenüber eine weit längere Tradition. Die im Rahmen dieser Arbeit aufgeworfene Fragestellung, ob Jing Ju Inhalt einer kultursensiblen Rhythmik sein kann, hat zwei Gegenstände miteinander in Verbindung gebracht, die sich auf den ersten Blick äußerst fremd sind. Die vorliegende Arbeit hat aber zu Ergebnissen geführt, die auf Möglichkeiten einer fruchtbaren Verbindung hinweisen und darüber hinaus in China durchaus Veränderungen erwarten lassen.

Als die Kodaly-Methode, das Orff-Schulwerk und die Rhythmik zum ersten Mal in China auftauchten, geschah dies zu einer Zeit, in der Musikpädagogik wie ein anderes »Produkt« aus dem Westen »importiert« wurde. Traditionelles wurde in den Hintergrund gedrängt. Die Globalisierung, die nicht nur im Bereich der wirtschaftlichen Zusammenarbeit, sondern auch im kulturellen Bereich besteht, hat diese Tendenz verstärkt. Musik wird durch die neuen Medien schnell, leicht und weltweit verbreitet. Chinesen sind durch die Medien verstärkt Einflüssen der westlichen Kultur ausgesetzt, die ihnen Identifikationsmöglichkeiten anbietet, ohne den eigenen kulturellen Hintergrund zu berücksichtigen.

Eine hierauf reagierende Musikpädagogik soll, das hat diese Arbeit ergeben, auch die Funktion besitzen, an kulturelles Erbe zu erinnern und wichtige Elemente der eigenen Kultur wieder zu vermitteln. Die chinesische Musikpädagogik kann insoweit von einer kultursensiblen Rhythmik profitieren. Anders als ein Musikunterricht, bei dem nur »Hören« und »Singen« im Vordergrund stehen, kann durch Rhythmikunterricht Musik zu Bewegungen führen oder visualisiert werden. Gerade dann, wenn die traditionelle Kultur im Vergleich zur Popkultur keine starke Faszination mehr ausübt, erweisen sich die vielgestaltigen praktischen Möglichkeiten des Rhythmikunterrichts als ein Weg, wieder Interesse für die eigene Kultur zu wecken.

Als wichtig hat sich zwar auch herausgestellt, dass ein, bislang noch nicht vorhandenes, vertieftes Verständnis für die theoretischen Grundlagen der Rhythmik bei den Lehrenden erreicht werden muss. Die Rhythmik darf dabei aber nicht als eine Methode empfunden werden, die nur auf den Westen ausgerichtet ist. Die kultursensible Rhythmik ist in der Lage, den Blick von einer unreflektierten Imitation westlicher Methoden auf eine Erziehung zu lenken, die chinesische Grundgedanken, Symbole und kulturelle Elemente so einsetzt, dass ein wichtiges Selbstwertgefühl bei Schülerinnen, Schülern und Studierenden im Hinblick auf ihre eigene Herkunft und Tradition entwickelt werden kann. Grundgedanken, die in das Konzept einer kultursensiblen Rhythmik eingeflossen sind, können deshalb, über den Einsatz in der Unterrichtspraxis hinaus,

Bedeutung bei der Entwicklung eines moderneren, zeitgemäßen musikpädagogischen Systems in China haben.

Zahlreiche Aspekte der Rhythmik stehen mit Grundgedanken der chinesischen Denkweise im Einklang und sind verbindend: Die Ganzheitlichkeit des Menschen steht im Mittelpunkt, der Zusammenklang von Körper, Geist und Seele wird angestrebt. Kultursensibler Rhythmikunterricht ist in der Lage, in diesem Sinne wichtigen Zielen gerecht zu werden, vor allem der gesunden (körperlichen und seelischen) Entwicklung des Menschen zu dienen und dabei unter Einsatz moderner Arbeitsmittel und Methoden traditionelle kulturelle Hintergründe zu beleuchten.

Jing Ju und Rhythmik können eine sinnvolle Verbindung eingehen. Jing Ju hat sich im Laufe der Zeit als wandlungsfähig und dynamisch gezeigt. Auch die Rhythmik war, wie die vielfältigen Entwicklungen in der Vergangenheit zeigen, in der Lage, ohne ihre wichtigen Grundlagen zu leugnen, verändert und variiert zu werden. Das öffnet sie auch für eine kultursensible Variante für China. Bereits Jaques-Dalcroze suchte Anlehnungen an chinesische Denkweisen. Die chinesische Kultur ist dafür ebenfalls offen. Im Daoismus heißt es, dass »Himmel und Erde zusammen verschmelzen« (天人合一， tiān rén hé yī), was bedeutet, dass eine harmonische Beziehung entstehen soll. Dies gelingt im Rahmen einer kultursensiblen Rhythmik.

Zwischen Bewegungselementen der Jing Ju und der Rhythmik besteht eine natürliche Verbindung. Es lässt sich eine innere Beziehung zwischen dieser besonderen Form der traditionellen chinesischen Kultur und den Arbeitsmitteln und Zielen der Rhythmik herstellen. Die ausgewählten Elemente der Jing Ju gehören unzweifelhaft zu den besonders wertvollen Bestandteilen traditioneller chinesischer Kultur, die gleichzeitig zu den wichtigen Zielen einer rhythmisch-musikalischen Erziehung passen. Eine interkulturell und integrativ ausgerichtete, kultursensible Rhythmik beruht auf einem »Nehmen und Geben«.

Es hat sich ergeben, dass die Idee eines kultursensiblen Rhythmikunterrichts in China auf fruchtbaren Boden fällt, ja sogar mit der wichtigen Unterstützung von staatlicher Seite und durch die bildungspolitischen Eliten in den akademischen Institutionen gerechnet werden kann. Die »drei musikpädagogischen Methoden« geraten immer mehr in den Fokus der Diskussion. Die 2017 in Chengdu als erste »Orff-Schulwerk-Konferenz« durchgeführte Veranstaltung kann Anreiz für ähnliche Vorhaben im Bereich der Rhythmik sein, vielleicht sogar Anstoß, eine entsprechende Gesellschaft für den Bereich der Dalcroze-Rhythmik zu etablieren. Die aktuelle politische Entscheidung »Xi Qu in die Schule hineinbringen« (戏曲进校园, xì qǔ jìn xiào yuán) wirkt zweifellos unterstützend im Hinblick auf eine Etablierung der kultursensiblen Rhythmik, gerade auch in von staatlicher Seite herausgebrachten Lehrwerken.

# Literaturverzeichnis


An Yujin & An Yuheng, »试论京剧之«五功五法" shi lun jing ju zhi wu gong wu fa«, in: *中国京剧,* 2008, S. 60 – 61.

Ayres, A Jean, »*Bausteine der kindlichen Entwicklung* «, Berlin/Heidelberg 2016.

Balmer, Susanne, »*Bewegungsförderung durch rhythmisch-musikalische Erziehung: Förderung der Körper- und Raumwahrnehmung, Emotionalität und Sozialibilität«,* Bern 1999.

Bankl, Irmgard, Witoszynskyj Eleonore, Mayr Monika, »*Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache*«, Wien 2009.

Bannmüller, Eva. & Röthig Peter & Abraham Anke, »*Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*«. Stuttgart 1975.

Barnett, Dene, »*The Art of Gesture: The practices and principles of 18th century acting*«, Heidelberg 1987.

Batik, Christine, »*Vielseitig ist der Mensch – Rhythmik auch! Mit rhythmisch-musikalischer Erziehung Begabungen erkennen*«, Saarbrücken 2010.

Baumann, Gerd, »Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation«, in: *Civil Enculturation* hrsg. von Werner Schiffauer & Gerd Baumann & Riva Kastoryano & Steven Vertovec, New York 2006, S. 1 – 18.

Beacham, C Richard, »*Adolphe Appia*«, Berlin 1994.

Beck, Heinrich & Schmirber Gisela, »*Creative Peace Through Encounter of World Cultures*«, Delhi 1996.

Beckermann, Ansgar, »*Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes*«, Berlin 2008.

Borke, Jörn & Keller Heidi, »*Kultursensitive Frühpädagogik*«, Stuttgart 2014.

Brandl, Rudolf M, »*Einführung in das Kunqu – Die klassische chinesische Oper des 16. – 19. Jahrhunderts*«, Göttingen 2007.

Brunner-Danuser, Fida, »*Mimi Scheiblauer: Musik und Bewegung*«, Zürich 1984.

Bruns, Margarete, »*Das Rätsel Farbe: Materie und Mythos*«, Stuttgart 2012.

Bücher, Karl, »*Arbeit und Rhythmus*«, Leipzig/ Berlin 1909.

Bühler-Brandenberger, Ariane, *»Selber denken macht klug — Wahrnehmen und Bewegen macht klug«,* in: *Rhythmik Schweiz*, 7/2005, S. 10 – 15.

Bühler, Ariane, *»Vom Erleben zum Erkennen und Benennen«*, in: *Rhythmik Schweiz*, 12/2007, S. 8 – 15.

Bühler, Ariane & Thaler Alice, »*Selber denken macht klug«: Rhythmik, ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik*«, Luzern 2001.

Bühler, Karl, »*Die Krise der Psychologie*«, Frankfurt/M./Berlin/ Wien 1978.

Bühler, Karl, »*Die Krise der Psychologie*«, Weilerswist 2000.

Bünner, Gertrud & Leiser Holmrike, *»Rhythmik – Rhythmisch-musikalische Erziehung«*, in: *Handbuch Bewegungserziehung,* hrsg. Von Eva Bannmüller, Peter Röthig, München 2005, S. 153 – 178.

Bünner, Gertrud & Röthig Peter, »*Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung*«, Stuttgart 1971.

Burow, Olaf-Axel, *»Was ist Gestaltpädagogik?«,* in: *Gestaltpädagogik in der Schule*, hrsg. von Olaf-Axel. Burow, Hamburg 1988, S. 9 – 22.

Cai Rang Nan Jie, »浅谈藏族舞蹈的文化和风格特点 qian tan zang zu wu dao de wen hua he feng ge te dian«, in: *戏剧之家*, 12/2014, S.127 – 128.

Caillois, Roger, »*Die Spiele und die Menschen*«, Berlin 2017.

Callo, Christian, »*Modelle des Erziehungsbegriffs*«, Wien/München 2002.

Ceng Xiao Yuan, »*水袖初探 shui xiu chu tan*«, Suzhou 2013.

Chen Hui, »符号学视觉中的颜色意义 fu hao xue shi jue zhong de yan se yi«, in: *自然辩证法研究*, 12/2004, S. 23 – 26 u. 70.

Chen Shi Bu, »道家的天人合一观念：前主体性还是主体间性Dao jia de «tian ren he yi« guan nian: qian zhu ti xing hai shi zhu ti jian xing«, in: *Journal of Huaibei Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 32/2011, S. 43 – 46.

Chen Yu Zhen, »中国文化中的颜色迷信 zhong guo wen hua zhong de mi xin se cai«, in: *山西大学学报（社会科学版）*, 19/02/1992, S. 57 – 63.

Chinesische Akademie der Künste (Hrsg.), »*Die chinesische Oper, Geschichte und Gattungen. (A. Bernicke, Übers.)* «, Mainz 2008.

Chinesischen Akademie der Künste (Hrsg.), »*Die Geschichte der chinesischen Musik*«, Mainz 2008.

Chmielnicki, Bartosz, »*Pulsqualitäten der chinesischen Medizin auf einen Blick*«, München 2015.

Colpe, Fried, Weisbrod Gisela, » *Musik und Bewegung: Improvisation*«, Berlin 1977.

Danuser-Zogg, Elisabeth, »*Musik und Bewegung, Rhythmik: Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung; Unterrichtsmodell – Theorie und Praxisbeispiele*«, Sankt Augustin 2013.

Danuser-Zogg, Elisabeth & Tangermann Ange, »*Musik greif-, spür-, hör- und sichtbar: Umgang mit schwierigen Situationen und Wahrnehmungsarbeit im Musik- und Bewegungsunterricht; musikalische Grundschule, Früherziehung, Rhythmik, Gruppenmusikunterricht*«, Sankt Augustin 2010.

Danuser, Elisabeth, »Sprache-Musik-Bewegung-Rhythmik«, in: *Rhythmik Schweiz*, 11/2007, S. 14 – 19.

Danuser Elisabeth & Lanfranconi Jürg, »ZhdK Departement Musik, Musik und Bewegungspädagogik«, in: *Rhythmik Schweiz*, 14/2008, S. 33 – 36.

Dong, X. L. (2011). »从京剧服饰色彩看中国传统色彩文化观 cong jing ju fu shi se cai kann zhong guo chuan tong se cai wen hua guan«, in: *艺术教育* 05/2011, S. 38 – 39.

Du Jin Jin, »点、线、面设计元素在京剧脸谱化妆中的运用 dian, xian, mian she ji yuan su zai jing ju lian pu hua zhang zhong de yun yong«, in: *黄河之声* 18/2014, S. 106 – 108.

Du Yu., *Tang-Dynastie*, »*通典.142卷, 乐二 tong dian. 142 juan, yue er*«, Beijing 1982.

Dudenredaktion (Hrsg.), »*Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache*«, Berlin 2014.

Edleditsch, Helga, »*Entdeckungsreise Rhythmik: Grundlagen, Modelle und Übungen für Ausbildung und Praxis*«, München 1998.

Eliot, Lise, »*Was geht da drinnen vor?*«, Berlin 2010.

Ermann, Alies, »*Rhythmik als Lebensmitte*«, Essen 1996.

Ermann, Alies (Hrsg.), »*Zusammenhänge eine Forderung nach mehr Rhythmik*«, Zürich 1990.

Erdmann, Erna, »*Rhythmik, Genese eines Faches*«, Bonn-Bad Godesberg 1976.

Erikson, H Erik, »*Kindheit und Gesellschaft*«, Stuttgart 1965.

Erikson, H Erik, »*Identität und Lebenszyklus*«, Frankfurt am Main 2015.

Erikson, H Erik, »*Der vollständige Lebenszyklus*«, Frankfurt am Main 2016.

Ermann, Alies, »*Rhythmik in Kunst und Pädagogik*«, Bonn 1968.

Ermann, Alies, »*Mehr Rhythmik - eine Forderung!*«, Bonn 1972.

Ermann, Alies, »*Humanitas rhythmica*«, Bonn 1982.

Fan Yi, »中国古代服色及其思想背景 zhong guo gu dai fu se ji qi si xiang bei jing«, in: *成都大学学报(社会科学版)*, 04/2005, S. 21 – 25.

Feng You Lan, »先秦道家哲学主要名词通释 xian qin dao jia zhe xue zhu yao ming ci tong shi«, in: *Journal of Peking University*, 04/1959, S. 17– 40.

Feng You Lan & Zhao San Fu, »*中国哲学简史Zhongguo zhe xue jian shi =: A short history of Chinese philosophy*«, Beijing 2013.

Feudel, Elfriede, *»Rhythmik: Theorie und Praxis der körperlich musikalischen Erziehung*«, München 1926.

Feudel, Elfriede, »*Rhythmisch-musikalische Erziehung*«, Wolfenbüttel 1956.

Feudel, Elfriede, »*Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung*«, Stuttgart 1965.

Feudel, Elfriede, »*Dynamische Pädagogik*«, Wolfenbüttel 1980.

Fichtl, Martina, »*Ganzheitliche rhythmisch-musikalische Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen: Eine Darstellung von Theorie und Praxis*«, Marburg 2003.

Finkel, Klaus, »*Rhythmik als Bestandteil musikalisch-ästhetischer Erziehung im Elementarbereich*«, Lilienthal/Bremen 1976.

Fischer, Klaus, »*Einführung in die Psychomotorik*«, München 2009.

Flitner, Andreas, »*Das Kinderspiel: Texte*«, München 1988.

Flitner, Andreas, »*Spielen-Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels*«, München 1998.

Friedrich-Barthel, Marita, »*Rhythmik zwischen Pädagogik und Psychotherapie*«, Eschborn bei Frankfurt am Main 1985.

Fritsch, Ursula, »*Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft, Verluste und Chancen, symbolisch-expressiven Bewegens*«, Frankfurt am Main 1998.

Fröhlich, Charlotte, *»Beziehungen entwickeln-improvisation wachsen«,* in: *Improvisation, Reflexion und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik*, hrsg. von Marianne Steffen-Wittek/Micheal Dartsch, Regensburg 2014, S. 33 – 34.

Frohne, Isabelle, »*Das rhythmische Prinzip: Grundlagen, Formen und Realisationsbeispiele in Therapie und Pädagogik*«, Lilienthal 1981.

Fu Yan Li, » 浅谈京剧服饰的装饰纹样及色彩 qian tan jing ju fu shi de zhuang shi wen yang ji se cai«, in: *科学大众(科学教育)*, 02/2013, S. 120.

Fuchs, Thomas*, »Verkörperung, Sozialität und Kultur«*, in: *Interdisziplinäre Anthropologie*, hrsg. von Thiemo Breyer & Gregor Etzelmüller & Thomas Fuchs & Grit Schwarzkopf, Heidelberg 2013, S 11 – 34.

Funk-Hennigs, Erika, *»Musische Bildung-Polyästhetische Erziehung«,* in: *Musikpädagogische Forschung, Band 1: 1Einzeluntersuchungen* hrsg. von Klaus-Ernst Behne, Laaber 1980, S. 30 – 49. Gallagher Shaun, »*How the Body shapes the mind*«, Oxford 2011.

Gao Xin, »京剧服装的审美特征与民族风格 jing ju fu zhuan de shen mei te zheng yu min zu feng ge«, in: *中国京剧*, 02/1995, S. 15 – 17.

Gebauer, Gunter & Wulf Christoph, *»Mimesis und Visualität«,* in: *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 4/1995, S. 163 – 172.

Gebauer, Gunter & Wulf Christoph, »*Mimesis, Kultur-Kunst-Gesellschaft*«, Hamburg 1998.

Gebauer, Gunter & Wulf Christoph, »*Spiel-Ritual-Geste, Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*«, Hamburg 1998.

Gebauer, Gunter & Wulf Christoph, »*Mimetische Weltzugänge, Sozial Handeln- Rituale und Spiele ästhetische Produktionen*«, Stuttgart 2003.

Gebser, Jean, »*Ursprung und Gegenwart*«, München 1986.

Gehlen, Arnold, »*Anthropologische Forschung*«, Reinbek bei Hamburg 1976.

Gehlen, Arnold, »*Der Mensch, Seine Natur und seine Stellung in der Welt*«, Frankfurt am Main 2016.

Gies, Stefan & Hochschule für Musik »Carl Maria von Weber« Dresden, »*Dalcroze 2000*«, Dresden 2002.

Gläser, Jochen & Laudel Grit, »*Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*«, Wiesbaden 2010.

Glathe, Brita (Hrsg.), »*Rhythmik: Grundlagen und Praxis*«, Seelze-Velber 1989.

Gobbert, Joachim, »*Zur Methode Jaques-Dalcroze: Die rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System; Wege und Möglichkeiten der plastischen Darstellung von Musik durch den menschlichen Körper*«, Frankfurt am Main 1998.

Gong He De, »京剧脸谱研究(一) jing ju lian pu yan jiu 1«, *中国戏剧*, 07(2003), S. 33 – 34.

Gong He De, »京剧脸谱研究(三 ) jing ju lian pu yan jiu 3«, *中国戏剧*, 09(2003), S. 33 – 36.

Gong He De, »京剧脸谱研究(二) jing ju lian pu yan jiu 2«, *中国戏剧*, 08(2003), S. 33 – 35.

Grätz, Ilse, »*Entwicklungsförderung durch rhythmisch-musische Projektarbeit: Zusammenhänge zwischen Rhythmik in der Erziehung, musischer Projektarbeit und Entwicklungsprozessen; eine empirische Untersuchung an Grundschulkindern*«, Frankfurt am Main 1989.

Groenke, Constanze, »*Ziele und Wirkungsbereiche der Rhythmik*«, München 2001.

Groos, Karl, »*Das Spiel* «, Jena 1922.

Groos, Karl, »*Das Spiel der Menschen*«, Hildesheim 1973.

Groos, Karl, *»Der Lebenswert des Spiels«,* in: *Das Spiel*, hrsg. von Hans Scheuerl, Weinheim und Basel 1992, S. 66 – 73.

Guan Jian Hua, »*音乐人类学导引 yin yue ren lei xue dao yin*«, Nanjing 2013.

Günther, Helmut, *»Geschichtlicher Abriß der deutschen Rhythmusbewegung«,* in: *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*, hrsg. von Eva Bannmüller & Peter Röthig, Stuttgart 1990, S. 13 – 49.

Hai Zhen, »论戏曲音乐传统传承方式——口传心授"辨析lun xi qu yin yue chuan cheng fang shi -kou chuan xin shou bian xi«, *戏曲艺术*, 33/02/2012, S. 84 – 87.

Hanebuth, Otto, *»Rhythmus und Leibeserziehung«,* in: *Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung*, hrsg. von Peter Röthig & Gertrud Bünner, Stuttgart 1971, S. 171 – 198.

Hauser-Dellefant, Angilika & Witoszynskyj Eleonore (Hrsg.), »*Leben ist Bewegung ist Musik: Entwicklungen und Konzepte der Wiener Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*«, Wiesbaden 2016.

He You Jia & He Ping, »中国鼓的民族文化内涵及社会功能解读——以陕西省为例 zhong guo gu de min zu wen hua nei han ji she hui gong neng jie du«, *贵州民族研究*, 07/2015, S. 106 – 109.

Heimann, Roswitha, »*Der Rhythmus und seine Bedeutung für die Heilpädagogik, Raum und Zeit als Grunddimensionen des Menschseins*«, Stuttgart 1989.

Heller, Eva, »*Wie Farben wirken, Farbpsychologie. Farbsymbolik. Kreative Farbgestaltung*«, Hamburg 2015.

Herskovits, Jean Melville, »*Man and his works, The Science of Cultural Anthropology*«, New York 1949.

Heykaus, Barbara, »*Rhythmisch-Tänzerische Bewegung im Unterricht an weiterführenden Schulen*«, Frankfurt am Main 2010.

Hill, Paul, »Der Garten der Rhythmik«, *Le Rhythme*, Genf 2005, S.25.

Hirler, Sabine, »*Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik*«, Freiburg im Breisgau 2009.

Hoellering, Amelien, »*Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung: Ein Grundlehrgang für Heilpädagogen und Erzieher*«, Berlin 1979.

Hoffmann, Sabine, »*Wie tönt grün? – Rhythmik als Wahrnehmungsförderung*«, Liestal 1989.

Hong Meng*, »Die Bedeutung von Luxusgütern in China und Europa: Wie die Werte sich verändern«,* in: *China und Europa*, hrsg. von Pape Walter & Preuschoff Susanne & Zhao Jin, Berlin 2014, S. 145 – 163.

Hu Li Xin, »谈京剧服装的色彩个性 tan jing ju fu zhuan de se cai ge xing«, *内蒙古民族大学学报(社会科学版)*, 06/2006, S. 113 – 115.

Huang Yu Li, »跷在京剧中的功能 性别研究的观点 qiao zai jing ju zhong de gong neng xing bie yan jiu de guan dian«, *社会学研究*, 02/1998, S. 85 – 94.

Huizinga Johan, »*Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*«, Reinbek bei Hamburg 2015.

Huizinga Johan & Bataille, Georges & Callois, Roger & Voegelin Eric, »*Das Spielelement der Kultur*«, Berlin 2014.

Hurte, M, *»Visualisierung von Musik durch Farbe, Form, Bewegung«,* in: *Integrative Musikpädagogik*, hrsg. von Wolfgang Roscher, Wilhelmshaven 1983, S. 63 – 74.

Hürtgen-Busch, Songrid, »*Die Wegbereiterinnen der rhythmisch-musikalischen Erziehung in Deutschland*«, Frankfurt am Main 1996.

Illini, Ralph & Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (Wien), »*Die Bedeutung der Rhythmik in der Gegenwart: Die Situation in Österreich*«, Wien 1987.

Jacob, Käthe, » *Musikerziehung durch Bewegung*«, Wolfenbüttel und Zürich 1964.

Jacobs, Dore, »*Die menschliche Bewegung*«, Wolfenbüttel 1985.

Jaques-Dalcroze, Émile, »*Rhythmus, Musik, Erziehung*«, Basel 1921.

Jaques-Dalcroze, Émile, » *Der Rhythmus*«, Basel 1907.

Jing Gu Xue, »*京剧的行当 jing ju de hang dang*«, Beijing 1960.

Jung, Carl Gustav, »*Archetypen*«, München 2015.

Jung, Carl Gustav, »*Die Beziehungen zwischen dem ich und dem Unbewussten*«, München 2015.

Khittl, Christoph, »*Die Musik fängt im Menschen an*«, Bern 2007.

Kiefer, Elisabeth, »*Rhythmisches Gestalten mit Musik, Sprache und Bewegung*«, Oldenburg 2001.

Kirchner, Friedrich & Regenbogen Arnim & Meyer Uwe & Michaelis Carl & Hoffmeister Johannes, »*Wörterbuch der philosophischen Begriffe*«, Hamburg 2016.

Klages, Ludwig, »*Vom Westen des Rhythmus*«, Zürich/Leipzig 1944.

Klages, Ludwig, »*Der Geist als Widersacher der Seele*«, Bonn 1972.

Klicpera, Ruth, »*Rhythmik: Ein fächerübergreifendes Prinzip*«, Wien 2011.

Klicpera, Ruth, »*Rhythmik im Mathematikunterricht: Anregungen für die Arbeit von LehrerInnen, ErzieherInnen, TherapeutInnen und Eltern mit Kindern aller Schulstufen*«, Wien 2012.

Klöppel, Renate & Vliex Sabine, »*Helfen durch Rhythmik: Verhaltensauffällige Kinder - erkennen, verstehen, richtig behandeln*«, Freiburg 1994.

Koch, Sabine, »*Embodiment, Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition, Empirische Grundlagen und klinische Anwendungen*«, Berlin 2013.

Konrad, Rudolf, »*Rhythmus, Metrum, Form*«, Frankfurt am Main/Berlin/München 1979.

Konrad, Rudolf, »*Erziehungsbereich Rhythmik: Entwurf einer Theorie*«, Seelze 1995.

Korte, Martin, »*Wie Kinder heute lernen*«, München 2011.

Krimm von Fischer, Catherine, *»Einführung in die musikalisch-rhythmische Erziehung«*, in: *Musikalisch-rhythmische Erziehung,* hrsg. von Catherine Krimm von Fischer, Breisgau 1977, S.9 – 17.

Krimm von Fischer, Catherine, »*Musikalisch-rhythmische Erziehung*«, Freiburg i. Br 1979.

Kugler, Micheal, »*Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung: Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik*«, Frankfurt am Main 2000.

Küppers, Harald, »*Einführung in die Farbenlehre*«, Köln 2016.

Laban, von Rudolf, »*Die Kunst der Bewegung*«, Wilhelmshaven 1996.

Lao Chen, *»The Concept of Spirit and Substance in Ancient Chinese Theory of »Nature-Man Unity«: on the Essence of Chinese and Western Cultur and Their Comparion«,* Shanghai Wenhua, 12/2015, S. 104 – 107.

Lao Chen*, »The Concept of Spirit and Substance in Ancient Chinese Theory of »Nature-Man Unity«: on the Essence of Chinese and Western Cultur and Their Comparion«*, Research on Marxist Aesthetics, 18/2015, S. 117 – 254.

Laotse, »*Tao Te King Das Buch vom Sinn und Leben*«, Kreuzlingen/München 2004.

Lauf, Detlef-Ingo, »*Symbole*«, Frankfurt am Main 1976.

Lazarum, Moritz, »*Die Reize des Spiels*«, Berlin 1883.

Leiser, Holmrike, *»Rhythmik«,* in: *Handbuch der Musikpädagogik / Band 3 Instrumental- und Vokalpädagogik 2 Einzelfächer*, hrsg. von Christoph Richter, Kassel 1994, S. 62 – 93.

Leiser, Holmrike*, »Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Vorschulkindes«*, in: *Musikalische Früherziehung*, hrsg. von Karl Zarius, Mainz 1996, S. 75 – 93.

Li Xiao Hua & Liu Zong Bin, »中国古代的颜色文化 zhong guo gu dai de wen yan se wen hua«, *井冈山师范学院学报*, 03/2014, S. 31 – 33.

Li Yu Kun & Liu Hu, »梅兰芳的手势表演 mei lan fang de shou shi biao yan. *戏剧报*«, 09/1985, S. 49 – 50.

Liang Ming Yue, »*Music of the Billion, An Introduction to Chinese Musical Culture*«, New York 1985.

Liu Dong Sheng & Yuan Quan You, »*Die Geschichte der chinesischen Musik«.* (I. Reuter, & M. Gimm, Übers.), Mainz 2009.

Liu Fang Zheng, »翎功技法与翎子的选择、保管 ling zi ji fa yu ling zi de xuan ze«, *戏曲艺术*, 02/1993, S. 41 – 44.

Liu Fu Lin, »中国传统音乐«口传心授"的传承特征 zhong guo chuan tong yin yue »kou chuan xin shou«de chuan cheng te zheng«, *音乐研究*, 02/1999, S. 71 – 77.

Liu Jin Yuan, »*京剧艺术发展史简编jing ju yi shu fa zhan shi jian bian*«, An Hui 1986.

Liu Si, »京剧服饰中色彩的作用 jing ju fu shi zhong se cai de zuo yong«, *艺术研究*, 03/2013, S. 40 – 41.

Liu Xiao Gan, »天人合一: 学术、学说和信仰——再论中国哲学之身份及研究取向的不同, tian ren he yi: xue shu 、xue shu he xin yang -zai lun zhong guo zhe xue zhi shen fen ji yan jiu qu xiang de bu tong«, *南京大学学报(哲学人文科学社会科学版),* 06/2011, S. 67 – 85 u. 156.

Liu Yue, »*中国京剧打击乐, zhong guo jing ju da ji yue*«, Beijing 2009.

Liu Zhang Jie, »再论八音——从类书出发谈八音之外的古代乐器分类方法 zai lun ba yin—cong leis hu chu fa tan ba yin zhi wai de gu dai yue qi fen lei fang fa«, *人民音乐*, 11/2014, S. 60 – 65.

Liu Qi, »*京剧的行头 jing ju de hang tou*«, Tian Jin 2008.

Loch, Werner, »Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik«, in: *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*, hrsg. von Erich Weber (Hrsg.), Bad Heilbrunn/OBB, 1976, S. 122 – 140.

Lorbacher, Christoph, »*Rhythmisch-musikalische Erziehung*«, Bonn 1983.

Lorenz, Karl, »*Wege nach Hellerau*«, Dresden 1994.

Lu Shu Jiuan, »*Verglichen von Sprachduktus und Melodik historischer Aufnahmen der Peking-Oper*«, Göttingen 2010.

Luo Ying, »论京剧道具、舞台装置的艺术特色. lun jing ju dao ju, wu tai Zhuang zhi de yi shu te se«, *群文天地*, 10/2011, S. 84.

Mahlert, Ulrich, »Identität & Offenheit. Überlegungen zur Klärung des Faches Rhythmik«, *Üben & Musizieren* 01/2000, S. 8.

Manuela, Widmer, »*Die Pädagogik des Orff-Institut*«, Mainz 2011.

Marti, Thomas, *»Jean Gebser und die Bewusstseinsentwicklung des Menschen«*, *Erziehungskunst*, 65/2001 10, S. 1141 – 1150.

Mastnak, Wolfgang, »*Popper, Gebser und die Musikpädagogik*«, Salzburg 1990.

Mastnak, Wolfgang, *»Polyästhetische Erziehung und Tiefenpsychologie«,* in: *Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung*, hrsg. von Wolfgang Roscher, Müchen-Salzburg 1993, S. 59 – 104.

Mastnak, Wolfgang, *» Psychodrama und Klangszenenimprovisation«,* in: *Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung*, hrsg. von Wolfgang Roscher, Müchen-Salzburg 1993, S. 105 – 130.

Mastnak, Wolfgang, *» Musikunterricht: Weg zur kulturellen Identität? «,* in: *Künste und Bildung zwischen Ost und West, Kulturpädagogische Perspektiven Polyästhetischer Erziehung*, hrsg. von Roscher Wolfgang, Wien 1994, S. 239– 248.

Mastnak, Wolfgang, *»Spaltprozesse: Sozialkulturelle Selbstentfremdung und musikpädagogischer Auftrag «,* in: *Künste und Bildung zwischen Ost und West, Kulturpädagogische Perspektiven Polyästhetischer Erziehung*, hrsg. von Roscher Wolfgang, Wien 1994, S. 219– 238.

Mastnak, Wolfgang, *»Das Spiel: mystische Brücke zwischen Menschen und Kunst. Aspekte von Musik- und Spieltherapie«,* in: *Musik und Spiel*, hrsg. von Günther Bloch, München, Salzburg 2000, S.175 – 186.

Mastnak, Wolfgang, *»Musikethonologie-Schamanismus-Musitherapie«*, in: *Lexion Musiktherapie*, hrsg. von Hans-Helmut Decker-Voigt & Eckhard Weymann, *Lexion Musiktherapie*, Göttingen 2009, S. 290 – 294.

Mastnak, Wolfgang & Gu Jia Wei, *»Polyaisthesis und China, Ansprüche einer kultursensiblen Musikpädagogik«, Diskussion Musikpädagogik*, 66, 02/2001), S. 26 – 31.

Mastnak, Wolfgang & Rauter Andrea*, »Künste, Kulte, Konflikte. Polyästhetische Integration in London als Europäisches Modell«*, In: *Künste und Bildung zwischen Ost und West, Kulturpädagogische Perspektiven* Polyästhetischer *Erziehung*, hrsg. von Roscher Wolfgang, Wien 1994, S. 197 – 208.

Mastnak, Wolfgang & Schwarzbauer Micheala, »*Klingende Welten-Verbindende Sinne, Theorie und Praxis der 6 Lehr- und Lernbereiche Integrativer Musikpädagogik*«, Prešov 1995.

Mattmüller, Felix, »*Rhythmik: Einführung in die heilpädagogische Rhythmik*«, Bern 1980.

Mead, Hoge Virginia, »*Dalcroze Eurhythmics in today's music classroom*«, New York 1994.

Minimayr, Nina, »*Wie Gehirn und Körper Lernen*«, Wien 2012.

Misoch, Sabina, »*Qualitative Interviews*«, München 2015.

Miu Hong Yu, »五线谱和简谱在中国的演进及其对中国音乐传统记谱法的影响 wu xian pu he jian pu zai zhong guo de yan jin ji qi dui zhong guo yin yue chuan tong ji pu fa de ying xiang«, *乐府新声（沈阳音乐学院学报）*，03/2006, S. 52 – 58.

Mogel, Hans, »*Psychologie des Kinderspiels*«, Heidelberg 2008.

Mu Wen Yi, »*京剧打击乐演奏教程 jing ju da ji yue yan zou jiao cheng*«, Beijing 2007.

Neikes, Johannes, »*Scheiblauer-Rhythmik: Orthagog. Rhythmik: nach Prof. Dr. h.c. Mimi Scheiblauer*«, Sankt Augustin 1985.

Noack, Juliane, »*Erik H. Eriksons Identitätstheorie*«, Oberhausen 2005.

Obraszow, Sergei, »*Chinesisches Theater*«, Hannover 1965.

Oerter Rolf, »*Psychologie des Spiels: ein handlungstheoretischer Ansatz*«, München 1993.

Oerter, Rolf, *»Spiel und kindliche Entwicklung«,* in: *Entwicklungspsychologi*e, hrsg. von Oerter Rolf & Montada Leo, *Entwicklungspsychologi*e, Weinheim 1998, S. 250 – 267.

Oesterhelt-Leiser, Holmrike, *»Bewegungsimprovisation – Ein Konzept«*, in: *Improvisation*, hrsg. von Mrianne Steffen-Wittek & Micheal Dartsch, Regensburg 2014, S. 229 – 271.

Parisch, Barbara, »*Persönlichkeitsentwicklung durch Musik: Rhythmisch-musikalische Erziehung als Unterrichtsprinzip*«, Hamburg 2012.

Pauli, Gustav, »*Erinnerungen aus sieben Jahrzehnten*«, Tübingen 1936.

Peng Yu, »京剧打击乐的节奏与结构特点 jing ju da ji yue de jie zou yu jie gou te dian«, *音乐艺术(上海音乐学院学报)*, 02/2012, S. 104 – 117.

Peter-Führe, Susanne, »*Rhythmik für alle Sinne: Ein Weg musisch-ästhetischer Erziehung*«, Freiburg im Breisgau/ Basel/Wien 1994.

Petzold, G Hilarion, *»Die Medien in der Integrativen Pädagogik«,* in: *Gestaltpädagogik*, hrsg. von Hilarion G Petzold & George I Brown, München 1977, S. 101 – 123.

Petzold, G Hilarion & Sieper Johanna, *»Quellen und Konzepte Integrativer Agogik«,* in: *Gestaltpädagogik*, hrsg. von Hilarion G Petzold & George I Brown, München 1977, S. 14 – 36.

Petzold, G Hilarion, »*Psychotherapie & Körperdynamik*«, Paderborn 1988.

Pfisterer, Trudi, »*Rhythmisch-musikalische Erziehung in Kindergarten und Schule*«, Zürich 1971.

Piaget, Jean, » *Nachahmung Spiel und Traum*«, Stuttgart 1969.

Piaget, Jean, »*Meine Theorie der geistigen Entwicklung*«, Basel und Berlin 2003.

Piaget, Jean, »*Psychologie der Intelligenz*«, Stuttgart 2015.

Piaget, Jean & Inhelder Bärbel, »*Die Psychologie des Kindes*«, Stuttgart 2000.

Piaget, Jean & Fatke Reinhard & Kober Hainer, »*Meine Theorie der geistigen Entwicklung*«, Weinheim 2016.

Portmann, Adolf, »*Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*«, Basel 1951.

Qian Mu, »*现代中国学术论衡Xian Dai Zhong Guo Xue Shu Lun Heng*«, Beijing 2001.

Qu Yi, »京剧戏服绣活图案风格概述 jing ju xi fu xiu huo tu an feng ge gai shu«, *西北美术*, 04/2015, S. 108 – 109.

Rahner, Hugo, »*Der spielende Mensch*«, Einsiedeln 2008.

Raithel, Jürgen & Bernd Dollinger & Georg Hörmann, »*Einführung Pädagogik*«, Wiesbaden 2007.

Weiß, Margot & Ingeborg Rathmann, »*Rhythmik und Gestalten*«, Frankfurt/Main 1987.

Reinhard, Kurt, »*Chinesische Musik*«, Eisenach und Kassel 1956.

Ribke, Juliane, »*Elementare Musikpädagogik: Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept*«, Regensburg 2010.

Ribke, Juliane & Dartsch Micheal, »*Facetten Elementarer Musikpädagogik: Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe*«, Regensburg 2002.

Riedel, Ingrid, »*Farben, in Religion, Gesellschaft, Kunst und Psychotherapie*«, Stuttgart 1999.

Ring, Reinhard & Steinmann Brigitte, »*Lexikon der Rhythmik*«, Kassel 1997.

Ring, Reinhard, »*Rhythmik, die musikalische Bewegung*«, Solingen 1990.

Ring, Reinhard, *»Rhythmus und Rhythmik bei Emile Jaques-Dalcroze«, Üben & Musizieren.* Jg 17/2000, S. 23 – 29.

Rizzi, Werner, *»Elementare Musikpädagogik im Begriffsfeld der »Ganzheitlichkeit«.* in: *Facetten Elementarer Musikpädagogik*, hrsg. von Ribke Juliane & Dartsch Micheal, Regensburg 2002, S. 293 – 310.

Robie, Beate, *»Bewegte Zeiten-Time in Motion«,* Europäischer Rhythmikkongress 2009 an der Universität für Musik und Darstellende Kunst, Wien, in *Rhythmik Schweiz*, 17/2010, S. 34 – 37.

Roscher, Wolfagng, »*Polyästhetische Erziehung, Klänge-Text-Bilder-Szenen, Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*«, Köln 1976.

Roth, Heinrich, »*Pädagogische Anthropologie, Band II, Entwicklung und Erziehung Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*«, Hannover 1971.

Roth, Heinrich, »*Pädagogische Anthropologie, Band I, Bildsamkeit und Bestimmung*«, Hannover 1976.

Röthig, Peter, »*Beiträge zur Theorie und Lehre vom Rhythmus*«, Stuttgart 1966.

Röthig, Peter, »*Rhythmus und Bewegung*«, Schorndorf bei Stuttgart 1970.

Röthig, Peter, *»Zur Theorie des Rhythmus«,* in: *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*, hrsg. von Eva Bannmüller & Peter Röthig, Stutgart: Klett 1990, S. 51 – 67.

Rousseau, Jean-Jacques, *»Spiel als zwanglose Natürlichkeit«,* in: *Das Spiel*, hrsg. von H. Scheuerl, Weinheim und Basel 1991, S. 21 – 23.

Rudolf, Anita & Warwitz Siegbert, »*Vom Sinn des Spielens, Reflexionen und Spielideen*«, Hohengehren 2016.

Rüesch, Stefanie, »Sozialtraining Ich-Du-Wir im Teamteaching«, *Rhythmik Schweiz*, 09/2006, S. 18 – 21.

Schaefer, Gudrun, »*Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept: Ansätze zur fachlichen Standortbestimmung und didaktischen Grundlegung*«, Solingen 1992.

Scharlau, Ingrid, »*Jean Piaget: Zur Einführung*«, Hamburg 2013.

Scheuerl, Hans, »*Das Spiel*«, Basel 1979.

Schiller, Friedrich, »*Über die ästhetische Erziehung des Menschen*«, Stuttgart 2013.

Schlegel, Leonhard, »*Grundriss der Tiefenpsychologie: 1*«, München 1973.

Schönfelder Gerd, »*Die Musik der Peking-Oper*«, Leipzig 1972.

Schraml, J Walter, »*Einführung in die Tiefenpsychologie*«, Frankfurt Am Main 1993.

Schüler, Beate, *»Leib-Wahrnehmung-Bewegung. Leibliche Eigenerfahrung bei Rudolf von Laban, Frederick Alexander und Anna Halprin«,* Marburg 2014.

Schwarzbauer, Michaela*, »Polyästhetik im 21. Jahrhundert, Chancen und Grenzen ästhetischer Erziehung«,* in: Polyästhetik im 21. Jahrhundert, hrsg. von Michaela Schwarzbauer & Gerhard Hofbauer, Frankfurt am Main 2007, S. 15 – 34.

Schwarzbauer, Michaela*, »Das Symbol, seine Bedeutung im Bereich Integrativer Musikpädagogik«*, in: Sinn und Widerspruch musikalischer Bildung, hrsg. von Wolfgang Roscher, Müchen-Salzburg 1993, S. 47 – 58.

Schwarzbauer, Michaela, *»Polyästhetische Erziehung, Überlegungen zu ihrer Relevanz heute«, Diskussion Musikpädagogik*, 66, 02/2015, S. 4 – 11.

Schwarzbauer, Michaela, *»Integrative Musikpädagogik und Polyästetische Erziehung: Darstellung ihrer 30jährigen Geschichte«,* in: 20 Jahre Polyästhetische Erziehung am Mozarteum

Salzburg (Polyästhetik und Bildung, Bb.1), hrsg. von Michaela Schwarzbauer, Frankfurt a.M 2001, S. 32 – 131.

Shan Kun Qin, *»Das lokale Musiktheater in Anhui (Luju) «,* Berlin 2007.

Siegenthaler, Herman & Nussbaumer Paul & Zihlmann Hans, *»Rhythmische Erziehung«,* Hitzkirch 1988.

Siegenthaler, Hermann*, »Anthropologische Grundlagen der rhythmischen Erziehung in der Heilpädagogik«,* in: Rhythmik in der Heilpädagogik: Positionen und Perspektiven, hrsg. von Alice Thaler-Battistini, Bern 1989, S. 13 – 41.

Sommer, Antonius, *»Zur anthropologischen und pädagogischen Grundlegung der Rhythmischen Erziehung«*, In: Rhythmik – Grundlagen und Praxis, hrsg. von Brita Glathe, Seelze-Velber 1989, S. 3 – 28.

Stabe, Roswitha Eva, *»Rhythmik im Elementar-Primär- und Sonderschulbereich«,* Bern-Stuttgart-Wien 1996.

Steffen-Wittek, Marianne*, »Der Beitrag der Rhythmik zum Thema »Musik und Bewegung in der (Elementaren) Musikpädagogik«.* in: Facetten Elementarer Musikpädagogik, hrsg. von Juliane Ribke & Micheal Dartsch, Regensburg 2002, S. 125 – 156.

Steffen-Wittek, Marianne, *»Rhythmik«,* in: Praxisfelder der Musikpädagogik, hrsg. von Helms Siegmund & Reinhard Schneider & Rudolf Weber, Kassel 2001, S. 85 – 114.

Steffen-Wittek, Marianne, *»Populäre Musik und elektronische Medien in der Rhythmik«*, in: Musik ist Bewegung ist Musik, hrsg. von Marianne Steffen-Wittek & Eckart Lange, Bad Kösen 2005, S. 119 – 132.

Steffen-Wittek, Marianne & Dartsch Micheal*, »Improvisation – Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik«,* Regensburg 2014.

Steffen-Wittek, Marianne & Lange Eckart, »Musik ist Bewegung ist Musik: Dokumentation des Rhythmiksymposiums in Weimar 2004«, Bad Kösen 2005.

Steiner, Lucie, *»Rhythmisch-musische Erziehung«,* Neuhausen 1975.

Steiner, Rudolf, *»Das Wesen der Farben«*, Dornach 1976.

Steinmann-Vogel, Brigitte, *»Rhythmische Erziehung«,* Dortmund 1977.

Stoll, Rolf W., *»Musik in China: Zur außereuropäischen Musik im Unterricht«,* Regensburg 1987.

Storch, Maja, *»Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde«,* in: Embodiment, hrsg. von Maja Storch & Benita Cantieni & Gerald Hüther & Wolfgang Tschacher, Bern 2010, S. 35 – 72.

Stummer, Birgitta, *»Rhythmisch-musikalische Erziehung: Bewegung erklingt – Musik bewegt«,* Wien 2006.

Stummer, Birgitta, *» Synästhesie«, Rhythmikforum Austria* 2011, S. 35 – 41.

Su Yi, »京剧简史 jing ju jian shi«, Beijing 1980.

Su Yi, »京剧二百年概观 jing ju er bai nian gai guan«, Beijing 1989.

Sutton-Smith, Brian, »*Die Dialektik des Spiels*«, Schorndorf 1978.

Syfuß, Enno, »*Relation und Resonanz*«, Zürich 2010.

Tan Zheng, »*京剧服装与脸谱的色彩研究 jing ju fu zhuan yu lian pu de se cai yan jiu*«, Beijing 2008.

Tao Liang Zi, »戏曲创意首饰设计与研究——以旦角首饰设计为例 xi qu chuang yi shou shi she ji yu yan jiu«, *艺术科技*, 11/2014, S. 3, 14.

Tauscher, Hildegard, »*Die rhythmische-musikalische Erziehung in der Heilpädagogik*«, Berlin-Charlottenburg 1981.

Tervooren, Helga, »*Die rhythmisch-musikalische Erziehung seit der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der Kestenberg-Reform: Unter besonderer Berücksichtigung von Kindergarten und Grundschule*«, Frankfurt am Main 1987.

Tervooren, Helga, »*Ein Weg zur Menschlichkeit: rhythmisch-musikalische Erziehung*«, Essen 1996.

Tervooren, Helga, »*Rhythmisch-musikalische Erziehung: Begegnungen und Erfahrungen mit Kindern*«, Oberhausen 2004.

Tervooren, Helga, »*[...] rhythmische Menschen werden: Eine anthropologisch-pädagogische Studie*«, Oberhausen 2005.

Thomas, Claus*, »Musiktherapeutische Perspektiven Polyästhetischer Erziehung«,* in: *Integrative Musikpädagogik*, hrsg. von Wolfgang Roscher, Wilhelmshaven 1983, S. 41 – 60.

Trommsdorff, Gisela & Mayer Boris, *»Kulturvergleichend Ansätze«,* in: *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*, hrsg. von Hannelore Weber & Thomas Rammsayer, Göttingen 2005, S. 220 – 228.

Tschacher, Wolfgang, *»Wie Embodiment zum Thema wurde«,* in: *Embodiment*, hrsg. von Maja Storch & Benita Cantieni & Gerald Hüther & Wolfgang Tschacher, Bern 2010, S. 11 – 34.

Varela, Francisco & Thompson Evan. & Rosch Eleanor, »*The Embodied Mind, Cognitive Science and Human Experience*«, London 1991.

Verein zur Forschung von Mei Lan Fang, »*梅兰芳艺术评论, mei lan fang yi shu pin lun*«, Beijing 1990.

Vliex, Sabine, *»Disziplin, Ordnung und Kreativität«, Rhythmik Schweiz,* 9(2006), S. 24 – 27.

Vogel-Steinmann, Brigitte, »*Was ist Rhythmik: Analyse und Bestimmung der rhythmisch-musikalischen Erziehung*«, Regensburg 1979.

Wang Chuan, »京剧传统服饰的色彩特点分析 jing ju chuan tong fu shi de se cai te dian fen xi«, *四川戏剧*, 03(2008), S. 78 – 79.

Wang Li Yuan, »*京剧锣鼓演奏法 jing ju luo gu yan zou fa*«, Shanghai 1988.

Wang Ru Zong, »*图解京剧艺术 tu jie jing ju yi shu*«, Beijing 2011.

Wang Zhong Lin, »中国京剧史略论 zhong guo jing ju shi lue lun«, *清华大学学报（哲学社会科学版）*, 03/23(2008), S. 5 – 17.

Wang Ning, »*评析本百花晏子春秋，慎子，尹文子, Ping xi ben bai hua Yanzi chun qiu, Shenzi, Yin Wenzi*«, Beijing 1993.

Weber, Erich, »*Pädagogik: Eine Einführung*«, Donauwörth 1982.

Wedemeyer-Kolwe, Bernd, »*Aufbruch – Die Lebensreform in Deutschland*«, Darmstadt 2017.

Weizsäcker, von Viktor, »*Der Gestaltkreis*«, Stuttgart 1967.

Welsch, Norbert & Liebmann Christian Claus, »*Farben, Natur, Technik, Kunst*«, Heidelberg 2012.

Widmer, Manuela, »*Die Pädagogik des Orff-Instituts: Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung*«, Mainz 2011.

Witoszynskyj, Eleonore, *»Auf dem Weg zum Studium der Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik an der Akademie, Späteren Hochschule und gegenwärtigen Universität Für Musik und darstellend Kunst Wien«,* in: *Leben ist Bewegung ist Musik: Entwicklungen und Konzepte der Wiener Rhythmik an der Universitäl für Musik und darstellende Kunst Wien*, hrsg. von Eleonore Witoszynskyj& Angilika Hauser-Dellefant, Wiesbaden 2016, S. 10 – 19.

Witoszynskyj, Eleonore & Schindler Gertrude & Schneider Margit, »*Erziehung durch Musik und Bewegung: Grundlagen und Modelle der Rhythmik für Kindergarten, Vorschule und Grundschule,* Wien 2004.

Wu Jing, »回到原点——重提口传心授在民族声乐教学中的重要性 hui dao yuan dian – chong ti kou chuan xin shou zai min zu sheng yue jiao xue zhong de zhong yao xing«, *中国音乐*, 03/2016, S. 196 – 201.

Wu Ming jing, »变动不居与时偕行奥尔夫音乐教育专家谈奥尔夫教学法在中国的本土化实践 bian dong bu ju yu shi xie xing—ao er fu yin yue jiao yu zhuan jia tan ao er fu jiao xue fa zai zhong guo de ben tu hua shi jian«, *The Journal of China Music Education（中国音乐教育）*, 12/2016, S. 4 – 10.

Wu Quan Lan, »阴阳学说的哲学意蕴 yin yang xue shuo de zhe xue yi yun«, *Journal of Southwest University for Nationalities (Humanities and Social Science)*, 01/2012, S. 55 —59.

Wu Tong Bin, »*京剧知识手册 jing ju zhi shi shou ce*«, Tianjin 1995.

Wu Zu Guang & Mei Shao Wu, »*Peking-Oper und Mei Lanfang（梅兰芳与京剧）*«, Peking 1984.

Wulf, Christoph, »*Anthropologie, Geschichte, Kultur, Philosophie*«, Hamburg 2004.

Wulf, Christoph, »*Zur Genese des Sozialen, Mimesis, Performativität, Ritual*«, Bielefeld 2005.

Wulf, Christoph, »*Anthropologie kultureller Vielfalt, Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*«, Bielefeld 2006.

Xie Cheng, »*Bewegungsvokabular der Peking-Oper im Kontext eines interkulturellen Rhythmikunterrichts*«, Hochschule für Musik Weimar, 2015, unveröffentlicht.

Xie Cheng, »Rhythmik im Wandel- Die Bedeutung von »Yin Yang« für Jaques-Dalcroze«, Fachzeitschrift *Rhythmik Schweiz*. 27/2015, S. 26 – 29.

Xie Cheng & Mastnak Wolfgang, *»Chinesische Vögel: Dimension ästhetischer Erfahrung«*, *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, Jg. 8, Nr. 1 2016, S. 1 – 13.

Xie, Xizhang, *»Wohin geht das chinesische Theater am Ende des 20. Jahrhunderts«*, in: *Zeitgenössisches Theater in China*, hrsg. von Cao Kefei & Sabine Heymann & Christoph Lepschy, Berlin 2017, S. 101 – 129.

Xinhua Nachrichtenagentur, »State Council Information Office Chinas«, http://www.scio.gov.cn/zxbd/wz/Document/1560596/1560596.htm. (Abruf: 8.9.2017).

Xu Cheng Bei, »*Peking-Oper*«, Beijing 2003.

Xun Hong Mei, »*中小学艺术课程实施现状研究 zhong xiao xue yi shu ke cheng shi xian zhuang yan jiu*«, Dongbei2013.

Yang Guo Rong, »Dao and Chinese Philosophy«, *Journal of Yunnan University (Social Sciences Edition)*, 09/06/2009, S. 40 – 48.

Yang Lei, »戏曲脸谱中对色彩的崇尚与禁忌 xi qu lian pu zhong dui se cai de chong shang yu jin ji«, *戏曲研究*, 01/2010, S. 227 – 241.

Yang Li Mei,
»以大艺术教育观建设基础教育中的«艺术学科«.
*中国教育学会音乐教育专业委员会、中国音乐家协会音乐教育学学会、东北师范大学音乐学院.全国高等音乐教育课程发展与教学研究学术研讨会论文集（上册）.中国教育学会音乐教育专业委员会、中国音乐家协会音乐教育学学会、东北师范大学音乐学院 2006.*

Yang Li Mei, »中国大陆地区实施艺术综合课程的状况概述 zhong guo da lu di qu shi shi yi shu zong he ke cheng de zhuang kuang gai shu«, *APERA Conference*, Hongkong 2016.

Yang Xin, »*京剧服饰语境化与民间艺术典型研究 jing ju fu shi yu jing hua yu min jian yi shu dian xing yan jiu*«, Anhui 2012.

Yang Xiao Hui, »京剧打击乐的韵味 jing ju da ji yue de yun wei«, *戏曲艺术*, 03/1998, S.71 – 75.

Yang Yu Dong, »*京剧盔头与彩塑脸谱制作技法 jing ju kui tou yu cai su lian pu zhi zuo ji fa*«, Beijing 2011.

Yao Wei, »*我国帽子的发展与研究 wo guo mao zi de fa zhan yu yan jiu*«, Shaanxi 2014.

Ye X, »京剧盔头上为何插翎子jing ju kui tou shang wie he cha ling zi«, *文史博览*, 09/2012, S. 31.

Yu Jian Gang, »*中国京剧习俗研究 zhong guo jing ju xi su yan jiu*«, Beijing 2008.

Yu Shuai, »*中国戏曲首饰的历史演变研究 zhong guo xi qu shou shi de li shi yan bian yan jiu*«, Beijing 2015.

Zarrin, Farrin, »*Erziehung zur interkulturellen Kompetenz durch Rhythmik, Tanz und Musik – Zur Bedeutung der Rhythmik in Institutionen der Elementar- und Vorschulerziehung unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Gegebenheiten*«, Frankfurt am Main 2006.

Zeiner, Verena, »*Rhythmik und Hören: Zur Entwicklung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit in der Musik- und Bewegungspädagogik*«, Saarbrücken 2010.

Zha You Liang, »十年新课程改革的统计诠释 shi nian xin ke cheng gai ge de tong ji quan shi«, *教育科学研究,* 11/2012, S. 5 – 15.

Zhang Bin, »中国人身体文化影响下的舞蹈艺术 zhong guo ren shen ti wen hua ying xiang xia de wu dao yi shu«, *艺术教育*, 12/2009, S. 102 – 103.

Zhang Dai, »中国哲学中«天人合一«思想的剖析 zhong guo zhe xue zhong »tian ren he yi« xi xiang de po xi«, *Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences),* 01/1985, S. 1 – 8.

Zhang Lei, »京剧脸谱上的红 jing ju lian pu shang de hong«, *广西艺术学院学报（艺术探索）*, 21/04(2007, S. 139 – 140.

Zhang Li & Chen Gan Lin, »京剧服装中戏曲符号的呈现及美学特征 jing ju fu zhuan zhong xi qu fu hao de cheng xian ji mei xue te zheng«, *西安工程大学学报*, 05/2014, S. 631 –635.

Zhang Ru Lun, »Autonomy and Self-Awareness of Chinese Philosophy: Rewriting the History of Chinese Philosophy«, *中国社会科学*, 05/2004, S. 84 – 91 u. 206 – 207.

Zhang Tian Tong, »立足传统创造未来—«2009北京传统音乐 节«总结座谈会综述 li zu chuan tong chuang zao wie lai -»2009 bei jing chuan tong yin yue jie zong jie zuo tan hui zong shu«, *中国音乐*, 01/2010), S. 176 – 182.

Zhao De Chang, »近代中国京剧及其地方改良运动的历史发展 jin dai zhong guo jing ju ji qi ta di fang gai liang yun dong de li shi fa zhan«, *2016 International Conferenceon Social Sciencesand Humanities (ICSSH2016)*, 4/2/2016, S. 35 – 39.

Zhao Meng, »*梅兰芳代表剧目服饰的色彩标准化研究与应用 mei lan fang dai biao ju mu fu shi de se cai biao zhun hua yan jiu yu ying yong*«, Beijing 2015.

Zhao Wen Yi, »京剧锣鼓点运用与分类探微--以京剧《野猪林》锣鼓运用为例 jing ju luo gu dian yun yong yu fen lei tan suo -- yi jing ju 《ye zhu lin》luo gu yun yong wie li«, *中国音乐*, 01/2014, S. 132 – 139 u. 214.

Zheng Lei, *»Die traditionelle chinesische Kunqu-Oper«*, Beijing 2005.

Zhu Yan & Wang Guo He, »八宝纹样的构成及寓意 ba bao wen yang de gou cheng ji yu yi«, *四川丝绸*, 02/2007, S. 46 – 48.

Zhuang Yong Ping, »Astudy of »On tunes«(论《音腔论》) «, *Exploration in Music (音乐探索),* 01/2001, S. 77 – 82.

Zihlmann, Hans, »*Rhythmische Erziehung*«, Hitzkirch 1977.

Zimmer, Renate, »*Handbuch Sinneswahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*«, Freiburg in Breisgau 2012.

Zou De Wang, »戏剧表演的筋骨 铿锵节奏的律动——京剧打击乐的戏剧功能 xi ju biao yan de jin gu qiang jie you de lv dong«, *戏剧文学*, 10/2016, S. 80 – 86.

Zuckrigl, Hildegard & Helbling Hans & Zuckrigl Alfred, »*Rhythmik hilft Behinderten: Ziele u. Realisationsbeisp. d. rhythmischen Erziehung*«, München 1980.

Zuckrigl, Hildegard & Helbling Hans & Zuckrigl Alfred, »*Rhythmik hilft behinderten Kindern: Ziele und Realisationsbeispiele aus der Praxis psychomotorischer Erziehung*«, München 1994.

Zung, S L Cecilia, »*Secrets of the Chinese Drama, A guide to its theatre techniques*«, New York 1964.

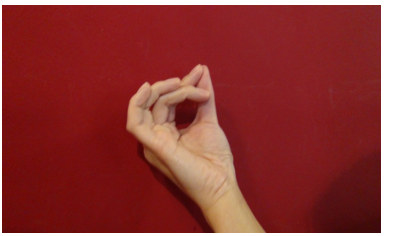
Zwiener, Daniel, »*Als Bewegung sichtbare Musik: Zur Entwicklung und Ästhetik der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland als musikpädagogische Konzeption*«, Essen 2008.

Weitere im Text dieser Arbeit unter »Abbildung im Internet« erwähnte Abbildungen (Zeichnungen von Zhao Jinyin und Wang Yaxin), die hier nicht abgedruckt sind, können eingesehen werden unter:

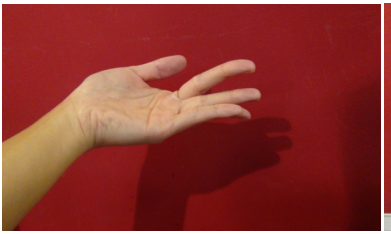
https://youtu.be/nnKnOg-pcK0

# Anhang

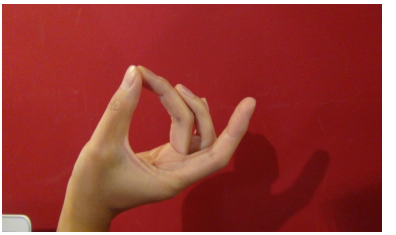
**指**风 （**数三**）(zhǐ feng)



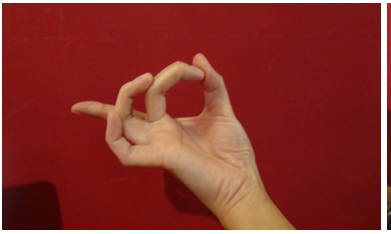
初篡 （持针线）(chù cuán)



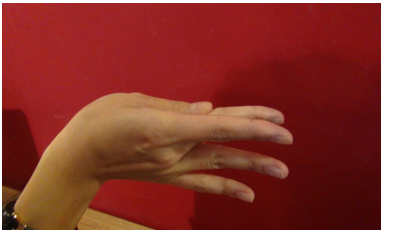
**承露** （**托**盘子）(chéng lù)



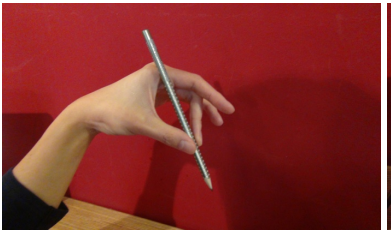
**露滋**（**自指**）(lù zī)



映日 （远指）(yìn rì)

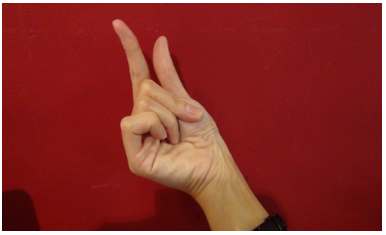


蝶益（自 指）(dié yì)

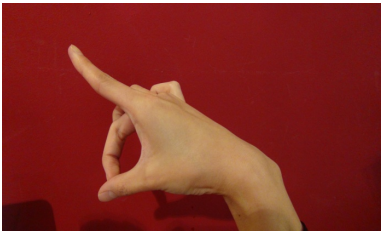


持笔 (chí bǐ)

双双（说不的手势）(shuāng shuāng)



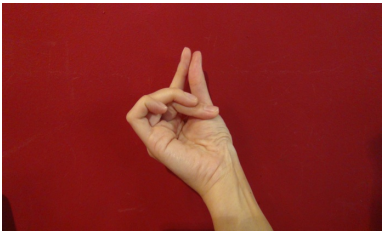
吐蕊 （持细物式 ）(tu ruǐ)



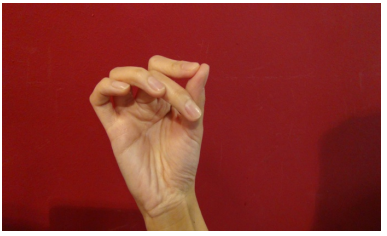
迎风（ 虚指 ）(yíng feng)

持盒式 (chí hé shì)

外指式 (wài zhǐ shì)

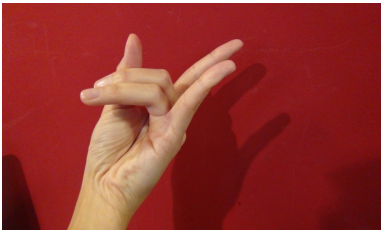


持信式 (chí xìn shì)

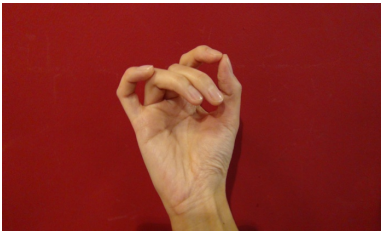


持酒斗式 (chí jiǔ dǒu shì)

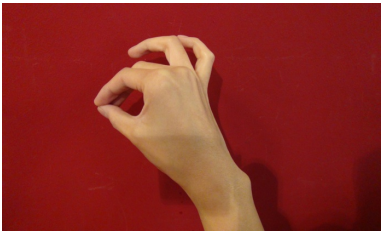
虚指式 (xū zhǐ shì)



托盘式 (tuō pán shì)

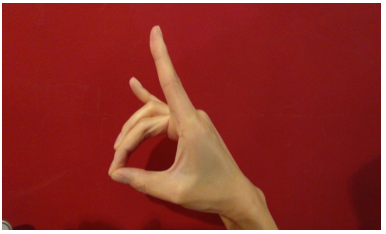


翻莲 (fā liá)

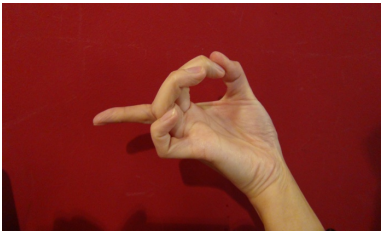


持花式(chi hua shì)

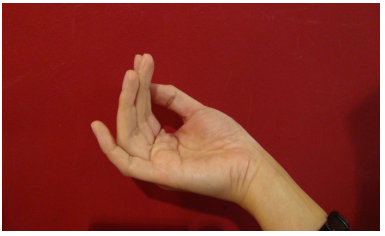
持扇式 (chi shàn shì)



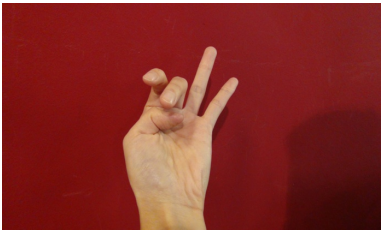
提物式(tí wù shì)



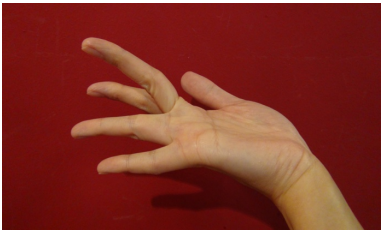
远指式 (yuǎn zhǐ shì)



提篮式(tí lán shì)



展扇式 (zhǎn shàn shì)



外摊手式(wài tān shǒu shì)

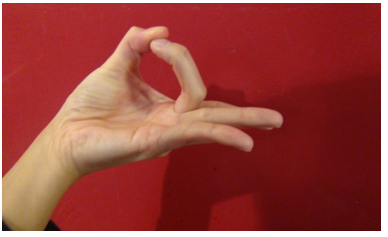
拱手式（gǒng shǒu shì）

持笔式(chí bǐ shì)

拍手式(paī shǒ shì)

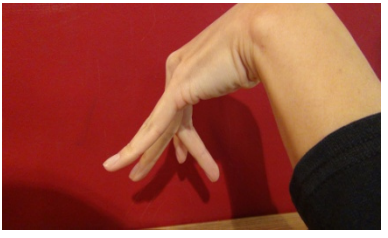
翻持扇式(fān chí shàn shì)

下指式(xià zhǐ shì)

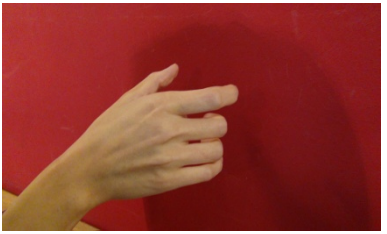


弹泪式(tán lèi shì)

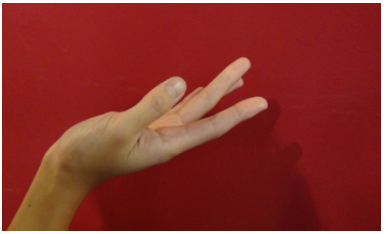
持薄物式(chí bó wù shì)



叉腰式(chā yāo shì)

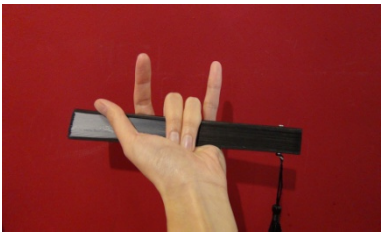


持佛珠式(chí fó zhū shì)

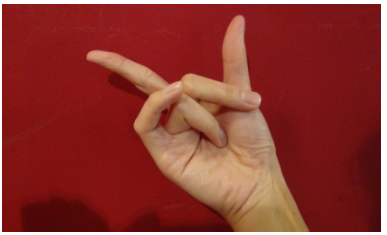


害怕式(hài pà shì)

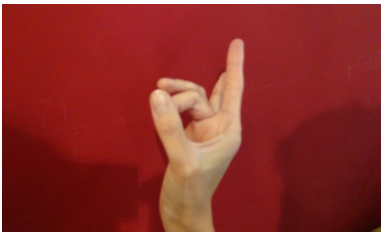
请 拱手式(gǒng shǒu shì)



持双枪式(chí shuāng qiāng shì)

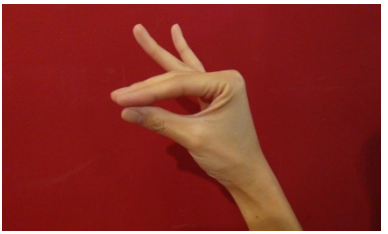


持马鞭式(chí mǎ biān shì)

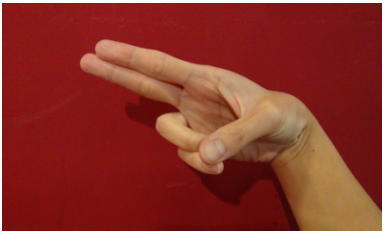


自指式(zhì zhǐ shì)

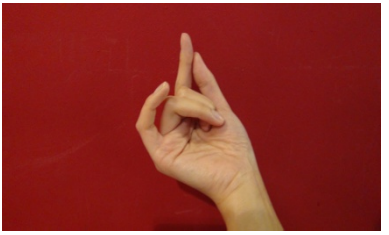
搓手式(cuō shǒu shì)



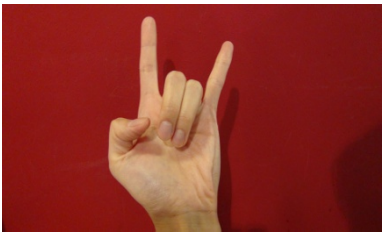
倒持扇式(dǎo chí shàn shì)



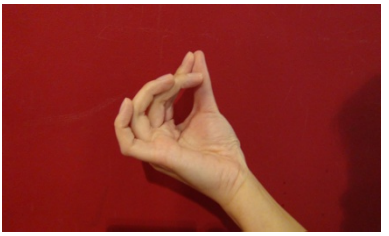
剑诀式(jiàn jué shì)



赞美(zàn měi)



双翘 无意义 (shuāng qiào)



赞美(zàn měi)

搓手 2 (cuō shǒu 2)

Fotos: Cheng Xie, Handgestendarstellung: Xing Sun: