

Brigitte Heusinger von Waldegge

## Nordsee schlägt Wellen – Tanzen als schulisches Projekt

**Zusammenfassung:** Der Beitrag stellt anhand eines Schultanzprojektes in Kooperation mit dem Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg dar, wie Tanzen in der Schule unter bildungstheoretischer Perspektive gelingen kann. Dabei liegt für die Autorin das Besondere der tanzpädagogischen Arbeit darin, Kindern etwas *Anderes* zu eröffnen, das nicht im Sinne leichteren Lernens direkt verwertbar ist und gerade deshalb so unverzichtbar ist. Sie zeigt auf, welche verlässlichen Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit kreative Prozesse möglich sind und wie sie inszeniert werden können. Maßgeblich dabei ist die Art der Aufgabenstellungen, die zum einen an der Alltagswelt der Kinder anknüpfen und gleichzeitig darüber hinausweisen, indem ihre künstlerischen Bewegungslösungen nicht funktional, d.h. alltagstauglich sein müssen, sondern im Gegenteil: Durch Verfremdungsprozesse können die Kinder Welt verarbeiten und neu entwerfen. Ein anderes Beispiel des Projektes macht deutlich, wie sehr die Auseinandersetzung mit Ruhe und Sich-nicht-bewegen die Kinder zunächst irritiert, dann aber Genuss stiftet und letztlich eine bemerkenswerte Klarheit im Ausdruck schafft. Dass solcherlei Projekte nicht nur die Kinder bereichern, sondern auch Schule bewegen, wird sichtbar an der beteiligten Schule, die, überzeugt durch die mehrjährige Kooperation, curriculare Strukturen etabliert, um Tanz im Rahmen ihrer Entwicklung zur Kulturschule fest zu verankern. Und auch in der Marburger Lehramtsausbildung gibt es inzwischen Schnittstellenmodule, um verschiedene kulturelle Praxen fächerübergreifend in den Studienordnungen einzubringen.

### The Dashing Waves of The North Sea – A Dance Project in School

**Abstract:** From the perspective of educational theory this article demonstrates how dance can be successfully brought into a school environment (providing students the opportunity to study contemporary dance techniques). It is based on the experience made during a school dance project which was carried out in cooperation with the Institute of Physical Education and Motor Skills at the University of Marburg (Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg). For the author the distinctive feature of educational engagement with dance lies in the approach to offer children an alternative to effortless learning which is directly exploitable and thus essential to the learning process. She identifies the necessary conditions and prerequisites indispensable to foster the creative process and its showcasing.

A significant factor is the formulation of the assignment which should build on the everyday life and experience of the children involved and at the same time take it beyond, as their creative explorations need not be functional in a sense that they should be suitable for everyday use; on the contrary, by means of abstraction and alienation children will be able to process and redesign their own world. Another example taken from the project depicts the effects a confrontation with silence and motionlessness can have on children, i.e. the overall irritation it causes at first, the pleasure and enjoyment it eventually brings about, and how it results in a striking vividness of expression. The participating school – convinced by years of cooperation – is designing curricular structures aimed at embracing dance as a part of their development towards an educational institution with focus on culture and creative expression. Also, looking at the professional education of classroom teachers today we find a growing number of interdisciplinary modules that help implement various cultural exercises into the university study programs.



Bild 1

## 1. Tanzen und sich bilden – utopisch in der Realität von Schule?

Immer wieder wird Tanzen als eigenständiges Bildungsangebot von Schule in Frage gestellt (vgl. Bäcker et al. 2009, 9), obwohl vielerlei Studien über seine bildungswirksamen Möglichkeiten vorliegen (vgl. u.a. Keuchel 2009, 31). Auch wenn dies nur zum Teil in Schulbehörden und Ministerien zur Kenntnis genommen wird (wie z.B. in hervorragender Weise in NRW!) ist die tatsächliche Entwicklung von Tanz in Schulen längst weiter fortgeschritten. Der *Bundesverband Tanz in Schulen* hat in den letzten acht Jahren Studien veröffentlicht und Bildungsstandards entwickelt, die Schulen wie Eltern, Behörden und letztlich auch den unterrichtenden Künstler/innen und Pädagog/innen Orientierungen geben. Inzwischen ist ein lebendiges Feld geschaffen worden, in dem sich die Beteiligten bei internationalen Tagungen theoretisch austauschen, sich durch Veröffentlichungen gegenseitig informieren, auf Websites Einblick in erfolgreiche Projekte geben und bei Tanz-Plattformen die künstlerischen Ergebnisse von Schulprojekten praktisch präsentieren.<sup>1</sup>

Was hat Tanzen mit sich bilden zu tun, d.h. wozu ist Tanzkunst tatsächlich in der Schule gut? Womit ist es zu rechtfertigen, dass Tanzen Teil des Curriculums sein soll und nicht lediglich ein Schmuckwerk für's Sommerfest oder ein außerordentliches Projekt zur Belohnung nach einem anstrengenden Schuljahr? Um Tanzen als Kunstform für seine schulische Einbindung zu rechtfertigen, sind Argumente in einem schulisch üblichen Verwertbarkeits-Modus wie *Tanz ist gut für leichteres Lernen, für einen sozialen Umgang der Schüler/innen miteinander und für eine gestärkte Persönlichkeit* (vgl. Howahl 2006, 50; Bilstein 2009, 83) nicht ausreichend und überzeugend. Allerdings können Tanzprojekte, die im Kontext ästhetischer Bildung angesiedelt sind, tatsächlich etwas Anderes, Fremdes in Schule einbringen. Bilstein spitzt es zu: *Wenn die Kunst und die Musik (und das Tanzen, BHvW) in der Schule nicht wenigstens (...) ein Stück weit das Andere und das Fremde der Schule darstellen, dann lohnt es nicht, sie hinein zu bringen. In dem auf Nützlichkeit angelegten und für den höchstmöglichen Nutzen unterhaltenen System Schule hat die ästhetische Bildung den nichts-nützigen Kunstfertigkeiten eine Obhut zu bieten* (Bilstein 2009, 83 nach Bilstein 2001). Allein durch dieses Eröffnen des Fremden erhalten Tanzprojekte ihre Bedeutung, sind sie nützlich und eben unverzichtbar (vgl. ebd., 84)!

<sup>1</sup> Siehe hierzu insbesondere Bundesverband Tanz in Schulen: [www.bv-tanzinschulen.de](http://www.bv-tanzinschulen.de); Gesellschaft für Tanzforschung (GTF): [www.gtf-tanzforschung.de](http://www.gtf-tanzforschung.de), *Dynamo – junge Tanzplattform NRW* <http://www.tanzinschulen.org/pages/netzwerk-dynamo.htm>

Wie aber kann es gelingen, den Schüler/innen (SuS) eine *fremde Welt* zu eröffnen und sie sogar zu bewegen, diese Welt auszukundschaften, in verschiedenen Facetten zu erleben und darin eigene Ausdrucksformen zu gestalten? Was wird den Unterrichtenden abverlangt? Wie können Schule und Lehrer/innen einbezogen werden? Inwiefern entstehen daraus auch Impulse für eine Entwicklung in Richtung Kulturschule, die Strukturen entwickelt, um derlei Prozesse langfristig und nachhaltig zu gewährleisten? Inwiefern entstehen Resonanzen auch in der Ausbildung von Lehrer/innen?

Zunächst einige Gedanken zu den Bedingungen, die gegeben, d.h. in der Realität: besprochen, bisweilen erkämpft, koordiniert, kurz: in jedem Falle geklärt sein müssen, *bevor* ein Tanzprojekt mit Aussicht auf Erfolg starten kann. Die folgenden Beispiele beziehen sich auf eine inzwischen fünfjährige Kooperation zwischen dem Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg, Studiengang Lehramt für Gymnasien, und der Richtsberg-Gesamtschule Marburg (RGS). Diese entwickelt sich in den letzten Jahren zu einer Ganztagschule mit mannigfaltigen Kooperationen, wobei die Zusammenarbeit mit dem Sportinstitut im Bereich Tanz und Bewegung eine besondere Rolle einnimmt, da das *Performanceprojekt* inzwischen in das Schulcurriculum integriert wurde und im Jahrgang sechs fest etabliert ist.<sup>2</sup>

## 2. Ein fester Rahmen für ein bewegendes Projekt

Um kreative Prozesse anzustoßen, durchzuhalten und vor allem *nützlich* zu machen, bedarf es sehr klarer Bedingungen, d.h. eines festen Rahmens.<sup>3</sup> Nur ein verlässlicher Rahmen ermöglicht explorative, experimentelle und krisenhafte Prozesse. Hier seien einige Bedingungsfaktoren exemplarisch genannt.

- Raumanforderungen

Das Schultanzprojekt wird in den Semesterferien durchgeführt, so dass das Universitätsstadion genutzt werden kann. Dies hat zwei Vorteile: Es stehen genügend Hallen und Räume zur Verfügung, die einen weitgehend geschützten Raum für ästhetische Wagnisse bieten. Dennoch lässt es sich mitunter nicht vermeiden, dass sich zwei Gruppen eine Spielhalle teilen müssen. Durch tägliches Wechseln können alle Gruppenleiterinnen ruhigere Arbeitsphasen zumindest genauer einplanen. Der zweite Vorteil liegt darin, dass die SuS sich von ihrer Schule entfernen und in einen Ort eintauchen, an dem auch organisatorisch andere Regeln gemeinsames Lernen bestimmen. Das unterstützt und erleichtert die Akzeptanz eines fremden Arbeitsstils.

- Zeitrahmen

Die Zeiten der Projektarbeit sind weit im Vorhinein mit der Schule vereinbart. Die Lehrer/innen gewährleisten den Übergang der SuS von der Schule und ihr pünktliches Eintreffen am Probenort. Für die Studierenden sind die Zeiten langfristig vorher im Vorlesungsverzeichnis angekündigt und im Hallenplan fest eingetragen, unter anderem auch für tägliche Vorbereitungen der Studierenden und Feedbackrunden am Ende jedes Projekttag. Dies ermöglicht einen hohen Grad an Verbindlichkeit und ein entsprechend geringes Potenzial an Irritation durch Abwesenheiten.

- Spielregeln

Zusammen mit den SuS werden Regeln erarbeitet, damit Klarheit und Ruhe ein konzentriertes und respektvolles Arbeiten ermöglichen. Dazu werden z. B. Handys abgegeben, Essen nur in den Pausen zugelassen und Bewegungskleidung vorgeschrieben. Gleichzeitig werden feste Pausen vereinbart und auch von den Leiterinnen verlässlich eingehalten. Es wird erarbeitet, wie die Unversehrtheit eines Jeden respektiert werden kann, was Präsenz bedeutet und was eine Bühne ist. Dazu wird u.a. die Fokusübung (vgl. Carley,

---

<sup>2</sup> Vergleiche hierzu Mail vom 5.7.2012 von Marcus Kauer, dem stellvertretenden Schulleiter der RGS an die Autorin.

<sup>3</sup> Siehe hierzu: Gelingensbedingungen und Qualitätskriterien für tanzkünstlerische Kooperationsprojekte am Standort Schule, in: <http://www.bv-tanzinschulen.de/schule.html>, 7.7.2012.

J. 2010, 66-83) eingeführt, in der die Bedeutung von Ruhe, d.h. Stille *und* Nicht-Bewegung für die SuS erfahrbar und allmählich für sie selbst kostbar wird (siehe auch 3.2.).

- Mitwirkung der Lehrer/innen

Die Lehrer/innen haben sich in zwei Gesprächen und einem Workshop mit uns (siehe unten) auf das Projekt vorbereitet. Sie haben sich für *Mitmachen*, *Dokumentieren* oder *Hospitieren* entschieden und sind gleichzeitig zur möglichen Unterstützung bei Konflikten anwesend. Sie haben vornehmlich die Gelegenheit, ihre SuS aus einer anderen Perspektive kennen zu lernen und nehmen dies dankbar an. Die Schule stellt sie dafür frei. Perspektivisch wird eine intensivere inhaltliche Einbindung der Lehrer/innen angestrebt, damit die Arbeit in den Klassen später weiter geführt werden kann.

- Vorbereitung der Studierenden

Die beteiligten Studierenden haben sich bereits in einem Grundmodul Ihres Studiums zwei Semester lang mit Wahrnehmen und Gestalten in Praxis und Theorie auseinandergesetzt. Sie führen das Performanceprojekt mit der RGS im Rahmen des vertiefenden Wahlpflichtmoduls *Bewegen in Performance* durch und bereiten sich in tanztechnischen und –gestalterischen Übungen sowie in der Auseinandersetzung mit didaktischen Konzepten ein Semester lang darauf vor. In Bezug zu einem gemeinsamen Thema entwickeln sie in mehreren Teams jeweils ihr Unterrichtskonzept für eine SuS-Gruppe und werden dabei von der Seminarleiterin unterstützt. Am Ende des Moduls reflektieren sie ihre Erfahrungen in einer wissenschaftlichen Hausarbeit oder Präsentation.

Nachfolgend sollen hier einige Methoden beschrieben werden, die es ermöglichen, den SuS das Fremde nahe zu bringen und sie fürs Tanzen zu begeistern.

### 3. Methoden

Der Begriff Methode ist heikel. Gemeint sind hier jedoch nicht methodische Übungsreihen, die den Gegenstand zergliedern und sich eher auf unterrichtstechnologisches Fertigkeitlernen beziehen (vgl. Laging 2006, 12). Gemeint ist vielmehr eine bildungstheoretisch begründete Inszenierung von *Lehren und Lernen als sachlich-persönliche Bearbeitungsprozesse* (Rauschenberger 1985, 62 nach ebd., 137). Der Gegenstand, den es zu inszenieren gilt, ist das Tanzen.

An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass hier mit Tanzen der zeitgenössische Tanz gemeint ist. Aufgrund seiner Formoffenheit und seinem Suchen nach Grenzüberschreitungen zwischen den Künsten und einzelnen Tanzstilen<sup>4</sup>, seinem absichtlichen Brechen mit vorhandenen Formen und seiner prozessorientierten Arbeitsweise (vgl. Fleischle-Braun, C. u.a. 2006, 53) ermöglicht er den SuS mit dem, was sie mitbringen, aktiv dabei zu sein. Jede und jeder bringt sich mit dem ein, wer sie und er ist.

Tanzen als Kunstform zu vermitteln, bedeutet - wie oben bereits dargelegt - die Möglichkeiten von Kunst und gleichzeitig die Spezifika ästhetischer Bewegung zu nutzen. Tänzerische Bewegung unterscheidet sich grundlegend von instrumenteller Bewegung des Alltags:

„Das typische der ästhetischen Bewegungsform Tanz kann nun darin gesehen werden, dass sie das Ausdruckhafte der Bewegung in besonderer Weise zum Thema macht und dabei eine gewisse Eigenweltlichkeit entwickelt – sie entwickelt eine eigene poetische Formenwelt, die zwar auf die Lebenswelt bezogen ist, aber im Sinne Seels (2007) ist sie nicht *von* dieser Welt, sondern handelt *über* Welt. Es gibt für sie keine Realgründe, sondern ästhetische Bewegungen ergeben sich jeweils aus einem künstlich hervorgebrachten Kontext.“ (Bietz, J./Heusinger von Waldege, B. 2010, 60)

Aus anthropologischer Perspektive zeigt sich in der Bewegung immer das menschliche Leibverhältnis zwischen Ich und Welt. Das heißt, das Sich bewegen ist nicht auf eine

<sup>4</sup> Sehr beeindruckend ist die Verbindung unterschiedlicher Tanzstile gelungen in dem Tanzstück „Paradis“ von Montalvo/Hervieux, 1997.



motorische Bewegung zu reduzieren, sondern es geht um den sich bewegenden Menschen in der materialen und sozialen Welt. „Die Selbstbewegung des Menschen in diesem Sinne ist immer an eine konkrete Situation gebunden, in der sich der Mensch *sinnvoll* bewegt und zugleich der Situation Bedeutung verleiht. (vgl. Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R. in diesem Heft, Skript 4f)

In dem hier dargelegten verbergen sich anscheinende Widersprüche: Zum einen Schüler/innen Gelegenheit zu eröffnen, das sie tatsächlich Bewegende aufzugreifen und zu gestalten, zum anderen soll der ästhetische Prozess über das Alltägliche hinausweisen. Wie also lassen sich derlei komplexe Prozesse anstoßen?

### 3.1. Tanzen zur eigenen Sache machen

Aus dem oben Beschriebenen wird deutlich, dass Bildung dann stattfinden kann, wenn Menschen diese Ich-Welt-Beziehung aufgreifen und sie aus freien Stücken *selbst tätig* werden. Dabei geht es nicht darum eine Alltagssituation konkret und direkt bewältigen zu müssen, sondern innerhalb eines *künstlich hervorgebrachten Kontextes* – also im Rahmen dieses Projektes zum Beispiel – ihnen Möglichkeitsräume des Wahrnehmens und Gestaltens zu eröffnen, um mit Distanz das Erlebte neu zu betrachten, es neu zu ordnen, umzugestalten und ihm so neue Sinnperspektiven zu verleihen. Mit anderen Worten: Im Prozess des Neugestaltens des Erlebten entwickeln die SuS auch für sich selbst neue Perspektiven, wie sie die Welt sehen, wie sie sie fühlen, wie sie darüber denken und wie sie darin handeln. Dieser Prozess des Wahrnehmens und Gestaltens wird in sechs Phasen<sup>5</sup> inszeniert, von denen die Phasen zwei und vier als die zentralen in der Arbeit mit den SuS hier an dem Projekt *Nordsee schlägt Wellen*<sup>6</sup> beispielhaft dargestellt werden sollen.

Das Vorbereitungsgespräch in der Klasse (Phase zwei) ist sechs Wochen vor Projektbeginn die erste Begegnung mit den SuS. Darin erwähnen die leitenden Studentinnen eigene frühere positive Erfahrungen und auch Ängste mit Bewegung, Tanz und Performance. Sie erläutern, was sie den SuS zur Verfügung stellen möchten und fragen sie nach der Bedeutung des Wortes *Performance*: Was kann in einer Performance vorkommen, was davon kennen und/oder können sie?

Anschließend zeigen sie einen Film über ein schulisches Tanzprojekt<sup>7</sup> und besprechen die Eindrücke der SuS hinsichtlich der Arbeitsweise, der Thematik und der Schülerbeteiligung.

Die Kinder werden daraufhin befragt, welches Thema sie in ihrer Performance gestalten möchten. Dazu haben sie keine eigenen Ideen, vielmehr greifen sie aufgrund ihrer *Vorbilder* von Tanzen auf *Bewegungsformen* zurück, die sie aus den Medien kennen: Hip-Hop, Streetdance, Breakdance (vgl. Lange 2007 in: Heusinger vW, B. 2009, 181). Die würden sie gern tanzen – jedenfalls diejenigen, die sich in einem der Tanzstile zu Hause fühlen. Andere äußern Skepsis, Bedenken, Abwehr. Mit diesem Phänomen der Irritation ihrer Teilnehmenden haben wohl alle, die Tanzen als offenen, choreographischen Prozess vermitteln, zu ringen: „Sie [die SuS, BHvW] erahnen zunächst oft keinen Platz, an dem sie

<sup>5</sup>1. Phase: Lehrergespräch – Juni 2011: Das Schultanzprojekt im Kontext Ästhetischer Bildung, Inhalte und Methoden, Mitwirkungsmöglichkeiten der Lehrer/innen, Daten und Absprachen

2. Phase: Vorbereitungsgespräch in der Klasse – August 2011: siehe Textausführungen

3. Phase: Lehrer-Workshop – Mitte September 2011: Dreistündiger Workshop unter Leitung der Autorin, in dem Lehrer/innen und Studierende die Prinzipien des Wahrnehmens und Gestaltens gemeinsam erproben

4. Phase: Projektstage – Ende September 2011: siehe Textausführungen

5. Phase: Präsentationen – September/Oktober 2011: Zwei schulinterne Aufführungen plus Auftritt einer Klasse beim Tag der offenen Tür des Staatlichen Schulamts Marburg-Biedenkopf

6. Phase: Fortsetzung innerhalb des Schul-Curriculums, März – Juni 2012: 2 Studentinnen unterrichten Tanz wöchentlich 2 Stunden auf Honorarbasis.

<sup>6</sup> Die eigentliche Projektdurchführung, die 4. Phase, fand statt vom 26.-28.9.2011, von 10.30 bis 14.30 Uhr mit 65 SuS der sechsten Klassen, geleitet von 10 Lehramtsstudentinnen. Der 4. Tag beinhaltete ganztägige Proben im schuleigenen Forum mit je einer Aufführung für Eltern und Mitschüler/innen am Abend und am 5. Tag.

<sup>7</sup> Siehe hierzu z.B. Projektpräsentationen bei: <http://www.bv-tanzinschulen.info/tanznetz-tv.html>

sich selbst gern sehen – oder noch ausschlaggebender – an dem sie gern gesehen werden wollen. Im ersten Augenblick erscheint das Angebot eines freien Prozesses deshalb für sie unzumutbar. „Eine Bedrohung für das Selbst!“ (Dröge, W. 2009, 240f)! Die Bedenken der SuS werden aufgeschrieben, aber an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

Die Studentinnen schlagen vor, die Klassenfahrt zur Nordsee zum Ausgangspunkt zu nehmen: Was werdet Ihr dort sehen, erleben, beobachten: Außergewöhnliche Gebäude (Leuchtturm), typische Naturbegebenheiten (Ebbe & Flut, Watt, Wellen), besondere Unternehmungen (sich in den Wind legen, Drachen steigen lassen, laufen im Regen). Sie erhalten als Arbeitsauftrag, ein Foto von der Klassenfahrt mitzubringen, auf dem sowohl ein Motiv zu sehen ist – beispielsweise ein Leuchtturm – und sie selbst, wie sie das Fotografierte nachstellen – allein oder in Teams.

Die Einführung endet mit der Mitteilung von Daten, Zeiten, Ort, Kleidung und Aufführungstermin. Am Ende der Doppelstunde sind die SuS über Format und Inhalt des Projektes informiert. Sie haben eine vage Vorstellung davon, dass sie die Aufführung aus ihren Erlebnissen heraus selbst erarbeiten werden. Was das für sie bedeutet und wie so etwas gehen kann, können sie sich zu dem Zeitpunkt nicht konkret vorstellen.

### 3.2. Aufgaben stellen (Phase vier)

Wie lässt es sich nun erreichen, dass die SuS selbst tätig werden, dass sie sich in eine für sie fremde Welt - Tanzen an sich und insbesondere zeitgenössisches Tanzen – hineinwagen? Von sich aus werden sie wohl eher nicht darauf kommen. Benner begründet pädagogisches Denken und Handeln gerade aus dem Widerspruch heraus, durch Fremdaufforderung und entsprechende Aufgaben die Selbsttätigkeit der SuS anzuregen (vgl. Benner 1996 in: Laging 2002, 11). Die Aufgaben erfüllen dann ihre Funktion, wenn sie von den Lernenden so wahr- und angenommen werden, dass sie einen Bezug zu ihrem eigenen Lebenszusammenhang erfahren und dadurch *sinnvoll* sind.

Innerhalb der vierten Phase wurde versucht dies durch zweierlei zu realisieren:

1. Den inhaltlichen Bezug – hier die Klassenfahrt, die für die Kinder ein herausragendes Erlebnis war und
2. Die Aufgabenstellung als Herausforderung

Eine Herausforderung ergibt sich dadurch, dass es eine Differenz gibt zwischen vorhandenem und gefordertem Können (ebd., 6) und sie zu einer eigenen Lösung veranlasst. Das heißt, die Aufgaben sind so gestellt, dass sie eine Vorstellung geben von dem, was gemacht werden soll, die Art der Ausführung aber den SuS überlassen ist. Gefordert sind individuelle Lösungen. Somit wird den SuS ermöglicht, durch Ausprobieren eigene Bewegungsformen zu entwickeln und damit ihren Lernprozess individuell zu gestalten.

Dabei steuern die Lehrenden durchaus den Prozess, indem sie Lösungswege durch weiter differenzierende Informationen, Hinweise, Vorgaben usw. bahnen.

Im Folgenden wird exemplarisch dargestellt, wie in dem Projekt tanzkünstlerische Prozesse angestoßen und begleitet wurden.

- *Tanzen wie ein Leuchtturm*

Was hat ein Leuchtturm mit Tanzen zu tun? Er zeichnet sich doch gerade dadurch aus, dass er verlässlich still steht und sich nicht bewegt! Inwiefern kann er eine Inspiration für die Entwicklung von Tanz sein? Warum ausgerechnet ein Leuchtturm?!

Nach Dröge geht es in der Tanzerarbeitung darum *Fangarme* zu bilden, um an das Gewusste und an das Gekonnte anzuknüpfen (Dröge 2009, 246). Für die Kinder ist sehr entlastend, dass im Tanzen nicht plötzlich ganz andere Wissens- und Bewegungskompetenzen gefragt sind, sondern dass sie auf eigene Erfahrungen und vorhandenes Können zurückgreifen können. Tanzen in der Schule ermöglicht, dass alle

Kinder unabhängig von ihrem Bildungshintergrund mit Tanzen in Berührung kommen. Und genau darin liegt auch der *Reichtum*, da sich jede/r gleich welcher sozialen oder ethnischen Herkunft, welchen Geschlechts und mit welchen körperlichen Voraussetzungen aktiv einbringen kann. Gerade die Heterogenität der Teilnehmenden lässt zeitgenössische Produktionen so lebendig und ausdrucksstark sein. Der Leuchtturm ist nach der Reise an die Nordsee eine Inspirationsquelle, die einer bedeutungsvollen Situation entstammt, aus der die Kinder hier nun für sie relevante Tanzsequenzen entwickeln können.



**Bild 2**

Ob mit Müllsäcken für Wind, Abdeckfolien für Wasser, Regenschirmen für Spaziergänger oder ob sie allein mit ihren Körpern Leuchttürme und Häuser bauen, Möwen oder Wasserstrudel nachempfinden. Sie experimentieren begeistert und sind überrascht, was sie alles machen können, mit dem, was sie von ihrer Klassenfahrt erinnern. „Man hat gemerkt, dass sie stolz waren und sich gefreut haben, dass sie es schaffen können ein Thema mit ihrem Körper in Bewegung auszudrücken, sie merkten auch, dass es eine in der Klasse gemeinsam erarbeitete Sache ist, die sie zum Zusammenarbeiten bewegte, ...“ (Gittler, 2012, 14) Bei ersten gegenseitigen Showings innerhalb der Klasse feilen sie noch daran, wie sie ihre Größe und Spannkraft erhöhen können, damit sie als Leuchtturm auch von weitem sichtbar werden und wie man in der Dunkelheit rhythmische Signale aussenden kann....



**Bild 3**

Und wie lässt sich nun in einem nächsten Schritt aus dem Bauen von Leuchttürmen eine Tanzsequenz entwickeln? Folgende Aufgabenstellungen sollen die Standbilder in Bewegung bringen:

*Wie neigt sich der Leuchtturm bei starkem Sturm? Wenn er den Menschen einen Streich spielen will und mal an einer andere Stelle stehen möchte, wie würde er das machen? Wie hüpfert, rollt, stolpert ein Leuchtturm?*

*Baut zu viert einen gemeinsamen Leuchtturm, der zunehmend ins Wanken gerät. Lasst ihn zerbersten und verbindet Lenas Hüpfen mit Nassans Drehen. Endet als vier gleiche Türme am vorderen Rand der Bühne.*

Die Bewegungsaufgabe gibt Orientierung, mit was sich die Kinder beschäftigen sollen und lässt sie in Kleingruppen individuelle Lösungen entwickeln.

Durch Aufrufen von Referenzquellen aus dem Alltagskontext (vgl. Dröge 2009, 246f), durch Verfremden hin zu neuen Bewegungsformen (Fritsch, U., 2007, 41) und durch Verweben der Bewegungen zu völlig neuen Zusammenhängen, halten die Kinder die Welt an, stellen sie auf den Kopf – kurz: gestalten sie *ihre* Welt.



**Bild 4**

- *Sich nicht bewegen – Eine eigensinnige Tanzsequenz*

In der Fokusübung, die alle Gruppenleiterinnen als Ritual von Anfang an einführen, wird deutlich, dass die Mehrheit der Kinder die Stille und die Fokussierung auf sich selbst nicht aushält. „Sobald die Konzentration aufgebaut war, musste ein Klassenmitglied rumalbern um Unruhe zu schaffen, hinter der man sich meiner Meinung nach aufgrund von (körperlichen) Unsicherheiten verstecken konnte.“ (Heinemann, K. 2012, 14) Die Thematisierung ihrer eigenen Körperlichkeit ist den SuS überaus fremd, so dass sie sie kaum aushalten. Einige Merkmale tragen dazu bei, dass diese Übung mit der Zeit jedoch nicht mehr einfach nur ausgehalten, sondern von den SuS genutzt wird und schließlich sogar Eingang in die Choreographie findet. Merkmale wie Spiel (zwischen festen Regeln und freiem Ausprobieren), die Nutzung von Begriffsbildern und Stimmlage, das Wiederholen und Variieren tragen hier dazu bei, die Lernprozesse mit zu bahnen:

Bei der Fokusübung stehen alle Kinder in gleichen Abständen im Raum verteilt, so dass jede/r Armfreiheit und einen freien Blick zum Spiegel hat. Die Leiterinnen führen die Übung so ein, dass die SuS sie nicht als Disziplinierung wahrnehmen, sondern als *Spiel*: Wer ist



zuerst auf seinem Platz? Ist es wirklich *Dein* Platz? Wie schafft Ihr es schnell *und* lautlos zu sein? Durch ihre begleitenden Worte und ihre Stimmlagen können die Kinder zunehmend spüren, dass sie hier einen je eigenen Raum zur Verfügung gestellt bekommen, den sie nutzen können: Sie spüren, wie groß sie sein können, wie ihr Atem ihnen Kraft gibt und wie sie zwischen den anderen *aufgehoben* sind. Das verleiht ihnen Klarheit und Sicherheit. „Sie merkten selbst, dass es ihnen gut geht, wenn sie sich mal auf sich selbst konzentrieren und sie so ... auch mehr Gefühl für ihren eigenen Körper hatten ... . Und einige Kinder fragten von sich aus, ob wir die Übung noch einmal machen können, was wirklich eine tolle Entwicklung war.“ (Gittler, S. 2012, 12f) Durch das Wiederholen verstärkt sich die Sicherheit, so dass allmählich eingeführte Variationen das Ritual neu beleben und die Kinder innerhalb dieses engen Rahmens neue Lösungen finden: *Auf welche Weise könnt Ihr noch bewegungslos sein. Wie könnte das im Sitzen oder im Liegen aussehen? Findet lautlose Verbindungen zwischen den Ebenen.*

Die Kinder sind allmählich dankbar für die Ruhe, die sie in dieser Übung mehrmals am Tag in all dem Trubel finden. Eine Gruppe wird so erfinderisch, dass sie ihre Standbilder begeistert in die Gesamtchoreographie einbaut. Gerade diese Szene wird später von Zuschauern als besonders poetisch und berührend wahrgenommen und beim Tag der offenen Tür des Staatlichen Schulamts als gelungenes Beispiel kultureller Bildung in Schulen noch einmal vor Fachpublikum präsentiert: Kinder, die einfach dastehen und den Blick halten, sind *bemerkenswert!!*



**Bild 5**

**Bild 6**

#### **4. Wirkungen und Visionen**

In dem beschriebenen Projekt gewinnen alle Beteiligten: Neben den Kindern, deren Kreativität und Selbsttätigkeit erweitert und gestärkt wurden, ist es die Schule als Ganze, die ihre Kultur neu ausrichtet und dafür entsprechende Strukturen schafft, sind es die Studierenden, die hier theoriegeleitete Praxis erfahren und ist es die Hochschule, die ihre Veranstaltungsangebote zur Professionalisierung zukünftiger Lehrer/innen weiter entwickelt.

##### **4.1. Auf dem Weg zur Kulturschule**

Zu seinem Verständnis von Kulturschule und seiner Vision befragt, äußert sich im Folgenden der stellvertretende Rektor der Schule, Marcus Kauer, dessen Worte für sich sprechen:

„Die Richtsberg-Gesamtschule als Schule mit Tradition im Gemeinsamen Unterricht mit einer sehr heterogenen Schülerschaft möchte mit den Möglichkeiten der Kulturschule eine Unterrichtsentwicklung vorantreiben, die Chancen eröffnet und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Dabei soll die Kulturschule auch dazu dienen, bereits bestehende diesbezügliche Aktivitäten neu zu verorten und zu verknüpfen sowie Raum für Neues zu schaffen. Neben Kunst, Theater und Musik bietet der Bereich Tanz und Bewegung einen schier unerschöpflichen Fundus an neuen Erfahrungen und Erlebnissen für Schülerinnen und Schüler, die die Freude und Lust an kultureller Teilhabe wecken und den Umgang mit dem eigenen Körper und dessen Ausdrucksmöglichkeiten nutzen, um ein Körperbewusstsein zu entwickeln. ... Unser Ziel ist hier, eine Selbstverständlichkeit zu erreichen, die Tanz und Bewegung als künstlerische Ausdrucksform völlig gleichberechtigt im schulischen Alltag sieht und neben Musikbands, Ensembles und Theater bestehen kann. Aus diesem Grund entschieden wir uns, das Performanceprojekt im Jahrgang sechs zu verankern, um möglichst früh eine Aufführungspraxis zu entwickeln, die in den Folgejahrgängen fortgeführt und professionalisiert werden soll. .... Wir werden mit den Strukturen der Kulturschule in unserem Schulleben Kommunikationsebenen, -orte und -situationen schaffen, die geeignet sind, Kultur gemeinsam erfahrbar zu machen und so auch das Identifikationspotential des Lebens- und Lernorts Schule besser auszuschöpfen. Wir

wollen die Freude am expressiven Umgang mit den Künsten in Verbindung mit den übrigen Lerninhalten wecken und so die Lust an kultureller Vielfalt fördern.“<sup>8</sup>



**Bild 7**

#### **4.2. Auf dem Weg zur Professionalisierung von Lehrer/innen durch ästhetische Praxis**

Am Institut für Sportwissenschaft und Motologie in Marburg haben Studierende die Gelegenheit, bereits während der ersten Ausbildungsphase über die schulpraktischen Studien hinaus im Feld des Tanzes Erfahrungen zu sammeln hinsichtlich Planung, Durchführung und Reflexion unterrichtlicher Praxis. Für viele konkretisiert und festigt sich hier noch einmal ihr Berufswunsch. Das Interesse daran, Unterricht und Schule bewegt zu gestalten, ist in den letzten Jahre auch in anderen Fächern gewachsen und hat dazu geführt, dass fächerübergreifende Pilot-Veranstaltungen zu Bewegung und Tanz in der Schule große Resonanz gefunden haben. Zurzeit wird daran gearbeitet, entsprechende Schnittstellenmodule in den Studienordnungen zu verankern. Im Marburger Institut für Schulpädagogik hat sich eine *AG Kulturelle Praxis* gebildet, in der Kolleg/innen verschiedener ästhetischer Praxen daran arbeiten, das ästhetische Handeln in die Lehrerbildung und in die fachlich damit verbundenen Bereiche mit einzubringen.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Siehe hierzu Mail an die Autorin vom 7.7. 2012.

<sup>9</sup> Siehe hierzu das Konzeptpapier *AG-Kulturelle Praxis* zur Vorlage für den Hessischen Hochschulpreis für excellence in der Lehre von Christian Kammler u.a. (2012).

**Bild 8**

Das Andere hat die Schüler/innen irritiert und schließlich angeregt und begeistert. Die Studierenden haben es gewagt, sich auf offene Prozesse einzulassen, wissend, dass bereits am Ende des 3. Projekttagess ein abendfüllendes Tanzstück stehen soll. Die Schule sucht nach dem Anderen, um kulturelle Vielfalt nicht effektiver zu verwalten, sondern weil sie sie fördern will. Und auch die Hochschule macht sich auf den Weg, Möglichkeitsräume für Kunst in der Bildung zu schaffen.

**Bild 9**

## Literatur

- Bäcker, M. u.a. (2009): Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen – Eine Einführung. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V.: Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen – Befunde aus Evaluation und Forschung. Oberhausen. 9-15
- Bietz, J./Heusinger von Waldegge, B. (2010): eigen-SINN – Tanzen in der ästhetischen Bildung. In: Burkhard, H./Walsdorf, H. (Hg): Tanz vermittelt – Tanz vermitteln. Leipzig. 58-70
- Bilstein, J. (2009): Die Schule der Kunst. In: Liebau, E./Zirfas, J.: Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld. 69-89.
- Carley, J. (2010): Royston Maldoom. Community Dance. Jeder kann tanzen. Das Praxisbuch. Leipzig.



- Dröge, W. (2009): Bevor Form entsteht. Entsichern und Begleiten als Verwebungsprozess von dynamischen Wissensfeldern. In: Westphal, K./Liebert, W.-A. (Hg): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim. 235-252.
- Fleischle-Braun, C. u.a. (2006): Tanzkunst in schulischem Kontext. In: Müller, Linda/Schneeweis, Katharina (Hg.): Tanz in Schulen – Stand und Perspektiven. München. 53-57.
- Gittler, S. (2012): Körperbildung in Tanzgestaltung – Förderung der (Selbst-)Wahrnehmung und des (Selbst-)Bewusstseins im – und durch Tanz(en). Unveröff. Hausarbeit, Philipps-Universität Marburg
- Heinemann, K. (2012): Zwischen disTANZ und akezpTANZ. Kulturell-ästhetische Bildung durch Tanz in Schulen. Unveröff. Hausarbeit, Philipps-Universität Marburg
- Heusinger von Waldegge, B. (2009): Körperbildung und Tanzgestaltung. In: Laging, R. (Hg) Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts, 179-213
- Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R. (2012): Bewegte Schule – Bewegungsaktivierung im Kontext von Schulkultur. In: Schulpädagogik-heute, 1.9.12
- Howahl, S. u.a. (2006): Gesellschaftliche Aspekte der Tanzerziehung und deren Evaluation. In: Müller, Linda/Schneeweis, Katharina (Hg.): Tanz in Schulen – Stand und Perspektiven. München. 49-51.
- Keuchel, S. (2009): Tanz in Schulen – Ein empirischer Blick in die Praxis. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V.: Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen – Befunde aus Evaluation und Forschung. Oberhausen. 17-36.
- Laging, R. (2002): Bewegungsaufgaben. In: sportpädagogik 26/5, 4-11
- Laging, R. (2006): Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre. Seelze-Velber.
- Liebau, E./Terlinden, R./ Zirfas J. (Hg.) (2009): Schule und Kunst. Vorwort. In: Liebau, E./Zirfas, J.: Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld. 7-9.

**Internet:**

<http://www.bv-tanzinschulen.de>

**Fotonachweis:**

Proben-Fotos: 1, 2, 4: Brigitte Heusinger von Waldegge  
Performance-Fotos : 3, 5, 6, 7, 8, 9: Fredy Haas, [www.fredy-haas.de](http://www.fredy-haas.de)



**Dr. Brigitte Heusinger von Waldegge**, Tanzpädagogin (M.Ed.),  
Diplom-Pädagogin.  
Lehrkraft am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der  
Universität Marburg, Referentin in der Lehrerfortbildung in  
Deutschland, Österreich und Italien. Autorin von Fachliteratur im  
Bereich Tanz/Ästhetische Bildung und Sprecherin der Projektgruppe  
*Tanz und Bildung* der Gesellschaft für Tanzforschung GTF.  
Leiterin ihres eigenen Instituts *Das Potenzialtraining – Institut für  
Bildung in Bewegung und Tanz* mit dem Schwerpunkt Fort-  
/Weiterbildung in Tanzpädagogik. Koordination von Tanzprojekten in  
Schulen: [www.potenzialtraining.de](http://www.potenzialtraining.de)