

„Ich mach‘ das, was die mir sagen, und ich tanz‘ einfach!“ (1)

Von der Herausforderung, in Tanzprojekten „richtige“ Aufgaben zu stellen

Brigitte Heusinger von Waldegge



Was *machen* Schüler* in einem schulischen Tanzprojekt? Lernen sie, wie tanzen „richtig geht“ oder lernen sie vor allem, wie sie sich selbst in Bewegung auf vielfältige Weise zum Ausdruck bringen können?

Dieses Zitat eines Schülers im Tanzprojekt *dragons and dreams* zeigt ein großes Vertrauen, dass das Tanzen an sich ein lohnendes Bewegungs-Potenzial bereithält, dass die Lehrperson interessante und gangbare Wege eröffnen wird und dass er selbst darin für sich etwas Sinnvolles und Bereicherndes entdecken kann.

An diesem Vertrauen werfen sich Fragen nach den Aufgaben und Möglichkeiten von Tanzen im schulischen Kontext auf und nach dem didaktisch-methodischen Handeln der Lehrenden: Was müssen Tanzvermittler *machen*, um Schülern ein tänzerisches Bewegungslernen zu ermöglichen? (2)

Tanzen in den Horizont rücken

Sechstklässler rennen, kicken Bälle, schwingen das Springseil – mit anderen Worten: Sie nehmen Gelegenheiten wahr, um „etwas anzustoßen“ und gemeinsam „in Bewegung zu setzen“. Tanzen gehört erst einmal nicht dazu, denn es liegt bei den meisten nicht in ihrem Bewegungshorizont, sondern ist eher ausgelagert in die außerschulische Tanzstunde einiger Mädchen. Um Tanzen in den Horizont von Zwölfjährigen einer sehr heterogenen Klasse zu rücken, ist zu klären, was

das Tanzen in seinem Kern ausmacht: Was unterscheidet Tanzen von anderen Inhalten unserer Bewegungskultur?

Die Kernidee dieses Bewegungsfeldes (3) liegt darin, sich mit den eigenen Bewegungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen, den eigenen Ausdruck zu differenzieren sowie Bewegung vielfältig zu gestalten (L4, 184). Das Bewegen wird jeweils innerhalb eines Themas angeregt und ist davon nicht zu trennen; das Sich-zum-Ausdruck-bringen wird dabei explizit zum Thema gemacht (L1, 60). Gelingt es, ein Thema aus der kindlichen Lebenswelt aufzugreifen, erschließen sich die Schüler im Bewegen nicht nur den Gegenstand, sondern klären auch ihre eigenen damit verbundenen Fragen und Wünsche (L6, 190). Um den Zugang zu einer produktiven Auseinandersetzung zu eröffnen, entscheidet sich die Lehrperson unter Berücksichtigung des komplexen Gegenstandes einerseits und einer heterogenen Lerngruppen andererseits zunächst für eine Dimension, innerhalb derer sie das konkrete Thema mit den Schülern herauskristallisiert (L5, 91). Dafür wählt sie eine aus sieben akzentuierten *Dimensionen der Bewegungsgestaltung* (4).

Wie kristallisiert sich nun ein Thema heraus, das für alle bedeutungsvoll genug erscheint um sich darauf einzulassen?

Die gemeinsame Sache klären und das Thema herausfiltern (Kasten 1, S. 6)

Vor Beginn der tänzerischen Arbeit ist die innere Welt der Lernenden aufzuspüren, um sich mit ihnen über das Thema zu verständigen. Dies setzt die Klärung der Sache als das Widerständige voraus, die die Lernenden etwas angeht (L5, 11). Das Tanzprojekt soll dazu beitragen, dass jeder Schüler gleich welchen Bildungshintergrunds, körperlicher Verfassung und Bewegungserfahrung sich einbringen und den eigenen Bewegungsausdruck erweitern und ausdifferenzieren kann. Ausgehend davon, dass die Schüler im Unterricht bereits



Brigitte Heusinger

ist Dipl.-Päd. M.E.d. an der
Philipps-Universität
Marburg (Körperbildung/
Tanz, Bewegungs-
pädagogik,
Grundthemen des
Bewegens)

heusingerb@staff.
uni-marburg.de

Fragen zu Geschlecht, Sexualität, Freundschaft und Liebe besprochen haben, sollen innerhalb der hier ausgewählten *persönlichen Dimension* leibliche Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden, in denen sie Gemeinsamkeiten finden können. Literarische Vorlage ist die Geschichte „Der kleine Drache Hab-mich-lieb – ein Märchen für große Leute“ von Andrea Schwarz (L7). Eine ausgewählte Textpassage (siehe 5.) ermöglicht es, an das alltägliche Erleben der Kinder anzuknüpfen und daraus das Thema zu gewinnen, das sie im Laufe des Prozesses zu ihrem machen.

Dabei ist die Lehrende nicht Bereits-Wissende, sondern Mitinterpretin der Situation (L3, 12), in der sich die Schüler befinden. In ihrer Funktion als Mit-Suchende kann sie mitvollziehen, wie das Thema die Schüler in kognitiver, sinnlicher und emotionaler Weise anspricht und verstehen, welche Erfordernisse sich für den Auseinandersetzungsprozess ergeben (L6, 186f).

In diesem ersten circa zweistündigen Prozess erfährt die Lehrende Erfahrungs- und Interessensstand der Schüler, eröffnet ihnen Perspektiven, was sie im Projekt erleben können und initiiert sowohl eine Beziehung zum Thema als auch zu allen Mitwirkenden. So bringt sie gleich zu Anfang ihren eigenen Bezug zum Tanzen ein und befragt die Schüler nach ihrem Wissen über und ihren Erfahrungen mit Tanz. Durch gemeinsames Lesen und im Gespräch über eine Textpassage können die Kinder ihren Bezug zur Thematik herstellen und selbst konkrete Inhalte herausfiltern, die im Tanzprojekt aufgegriffen werden. In einem Bewegungs- oder Rhythmusspiel finden sie einen ersten leiblichen Bezug, während die nachfolgende Präsentation einer Filmdokumentation über ein anderes Schultanzprojekt (5) ihnen eine Vorstellung vermittelt von der explorativen Art des Lernens. Diese erste Phase endet mit der Erörterung verbleibender organisatorischer, inhaltlicher und „atmosphärischer“ Fragen.

Vorstellungen und Wünsche sowie Vorerfahrungen und Vorbehalte können in der weiteren inhaltlichen Planung und methodischen Vorgehensweise berücksichtigt werden. Erreicht ist eine Aufweckung für das Thema, gekennzeichnet durch Neugier und Unsicherheit:

„Ich wüsste nicht, wie das gehen sollte über einen Drachen eine Performance zu machen. Aber ich fand es eigentlich gut, die Idee!“

Schülerin nach der Projekteinführung. (siehe auch (1)) Welche Impulse sind zu geben, damit die Schüler die ihnen fremde Welt selbst auskundschaften und ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten gestalten?

Den Bewegungsraum öffnen (Kasten 2, S. 6)

Fokussierende Aufgabenstellungen eröffnen einen Raum für vielfältige Bewegungswahrnehmung und differen-

zierte Bewegungsgestaltung (vgl. Laging und Hartmann in diesem Heft). Sie fordern dazu heraus, sich zu Beginn einer Einheit auf unterschiedlichen Ebenen „anzuwärmen“: Mit dem Raum vertraut zu werden, sich der Gruppe anzunähern, in den eigenen Körper hinein zu spüren und ungewöhnliche Bewegungsweisen zuzulassen.

In **move up!** greifen die Schüler bekannte Grundbewegungsarten auf. Durch möglichst viele Varianten einer Bewegungsart wird die Entwicklung von Bewegungsvielfalt angestoßen: Wie unterschiedlich kann *hüpfen* aussehen?! Die Schüler sind aktiv beteiligt, indem sie die Mitschüler spielerisch provozieren, wenn sie vermeintlich schwere oder „peinliche“ Bewegungen ausüben. Mit der von der Lehrkraft hereingerufenen Anweisung „torkeln“ entsteht Gelächter und entspannt sich spätestens jetzt die Atmosphäre des anfänglichen „Fremdelns“. Torkeln erlaubt ausdrücklich „dummes“ Zeug zu machen – das macht Spaß! Zusätzlich wird dazu aufgerufen sich aneinander festzuhalten, sich gegenseitig zu stützen und aufzuhelfen. Ein lärmendes, fröhliches Durcheinander entsteht.

In **move as you like – move like Sarah!** werden die Bewegungen nicht mehr angesagt, vielmehr bewegt sich jeder wie er mag; unterstützt durch Musik mit deutlichem Aufforderungscharakter (6). Im zweiten Schritt imitieren alle die Bewegung eines Kindes, und dieses wird sich in dem Moment darüber bewusst, was es gerade tut. Die anderen sind herausgefordert, nicht irgendein Hüpfen, sondern genau dieses Hüpfen mit diesen zusätzlichen Armbewegungen und dieser geneigten Kopfhaltung etc. aufzunehmen. Selbst ein ungeschlüssig wirkendes Schlurfen ist eine „gültige“ Bewegung und kann vervielfacht werden. Dabei geht es keinesfalls um ein bloßstellendes Nachäffen. Vielmehr geschieht dabei ein Aufmerken darüber, dass jede anscheinend noch so „zufällig“ ausgewählte Bewegung „richtig“ ist. Dies vermittelt dem agierenden Kind die Gewissheit, gesehen zu werden. Alles ist gültig: Kompliziertes, einfaches oder „dummes Zeug“ zu machen ist eine höchst ernsthafte Sache geworden und findet Resonanz in der Gruppe!

Im **Schattenspiel** wird das Beobachten intensiviert und durch die Reduktion auf ein Körperteil werden die Be-



wegungsmöglichkeiten weiter ausdifferenziert: Was kann ich alles allein mit einem Arm machen?!

In der **Bewegungsschleife** konkretisieren sich einzelne Bewegungen, werden wiederholbar und fügen sich in der **8er-Gestaltung** bereits zu einer längeren Sequenz zusammen.

In dieser Projektphase wird erfahrbar, dass jede Bewegung Gültigkeit hat und dass aus dem vermeintlich zufälligen, spielerischen Ausprobieren in kurzer Zeit konkrete Ergebnisse gewonnen werden.

Wie lässt sich nun die Ausdruckskraft der Bewegung verstärken?



Den tänzerischen Ausdruck entwickeln (Kasten 3 – 6)

Der Drache, der seine Höhle gewissenhaft fauchend bewacht, träumt davon, mit anderen Tieren spielen zu können. Aber diese erschrecken sich, wenn er auftaucht, weil er fremd ist und gefährlich wirkt. (7)

In Anlehnung an die Geschichte richtet sich die Frage an die Schüler: Was erleben und träumen Kinder in der sechsten Klasse? Sie notieren Situationen, die sie geträumt haben oder sich erträumen, zum Beispiel von echter Freundschaft und dem Mut, für sich einzustehen (Kasten 3, S. 6). Um mit diesen Schilderungen weiterarbeiten zu können, werden sie in Bewegungsbilder übersetzt (Kasten 4, S. 7) und weiter bearbeitet durch Variieren, Konkretisieren, Zusammenführen, Memorieren und Präsentieren (Kasten 5, S. 7).

In diesem Entwicklungsprozess agieren die Lernenden nicht nur als Bewegungsforscher und Tänzer, sondern auch als kritische Beobachter und Impulsgeber (L2, 97ff). Entsprechend haben die zuschauenden Schüler bei der abschließenden Präsentation die verantwortungsvolle Aufgabe, als „Coaches“ unterstützend zu beobachten.

In diesem kreativen Prozess des Suchens, Probierens, Verwerfens und Weitersuchens ergeben sich *kompositorische Probleme*, die unmittelbar mit *bewegungstechnischen Problemen* verwoben sind: Die Frage nach dem Ausdruck einer Bewegung kann auf der Grundlage der Laban'schen Raum-Zeit-Energie-Prinzipien (L4,



213) untersucht werden in Bezug zu ihrer Größe, Phrasierung oder ihrem Kräfteinsatz. Damit verbunden sein könnten Übungen zu Körperspannung und -aufrichtung. Die Lehrkraft wählt aus den auftauchenden *Problemen* eins aus, aus dem sich im weiteren Verlauf eine Übungsfolge entwickelt. Im Gegensatz zu sportüblichen *Übungsreihen* ist diese Übungsfolge nicht bereits vorher festgelegt. Sie ergibt sich aus dem Prinzip, auftauchende Probleme als Hinweis zur Erreichung einer nächsten Intensivierung zu nutzen.

Im weiteren Verlauf geht es darum, den Ausdruck zu verstärken, indem die Schüler mehr Bewegungssicherheit und -präzision finden. Dazu wird aus der Fülle an Bewegungsbildern „immer wieder aufstehen“ ausgewählt (Kasten 6, S. 7).

In dieser Begrenzung auf *eine* Bewegung sind die Kinder herausgefordert, sich auf eine Variante festzulegen und die Bewegung kontrolliert und damit wiederholbar auszuführen. In Experimenten mit Gegenspannung und Temporeduktion konkretisiert sich die Abfolge, gewinnen sie mehr Kontrolle und entwickeln gleichzeitig Ehrgeiz und Mut sich damit auch zu zeigen.





Tanzen als Prozess erfahren und als Ergebnis präsentieren – Ein Fazit

Das Paradoxon, durch Begrenzung zur Vielfalt und gleichzeitig zu einer Konkretisierung und Präzisierung zu gelangen, ist eine der Grundlagen kreativen Handelns und erlaubt es, dass die Schüler auftauchende Bewegungsprobleme als *ihre* Bewegungsprobleme

wahrnehmen. Dadurch, dass sich die Bewegungsprobleme aus dem Prozess ergeben, machen sie neugierig und wecken das Bedürfnis, sie auf eigene Art lösen zu wollen. Die Lehrkraft eröffnet Wege, diese Probleme aufzugreifen und unterstützt eigene Lösungen zu finden (L6, 185).

Im Tanzprojekt können Kinder unterschiedliche, und vor allem bislang fremde Facetten von sich wahrnehmen und sie in Bewegung gestalten. Sie sammeln Erfahrungen damit, sich eine neue Welt selbst zu erschließen. Das hier dargestellte *Konzept der Inszenierung der Tanzvermittlung* basiert auf einem relationalen Bildungsverständnis, nach dem Mensch und Welt sich gegenseitig hervorbringen (L1, 58ff). Insofern tragen vielfältige, dabei sehr fokussierte und gleichzeitig ergebnisoffene Bewegungsaufgaben maßgeblich dazu bei, wie sich Schüler in die Welt bewegen, etwas aus sich hervor bringen, dabei sich selbst bilden und ihre Welt gestalten. Hierin liegen Chancen, dass Schüler sich dem offenen Prozess anvertrauen und darin einen differenzierten tänzerischen Ausdruck entwickeln.

Die gemeinsame Sache klären

- Vorhaben benennen: PerformanceProjekt mit Tanz, Akrobatik und Musik über 4 Tage mit abschließender Aufführung
- Lehrer stellt seinen Bezug zum Tanzen her: „Tanzen ist für mich“
- Fragen an SuS:
 - Was weißt Du über Performance/Tanz?
 - Inwiefern hast Du selbst schon Erfahrungen damit gemacht oder Aufführungen gesehen?
 - Was hat Dir gefallen, was nicht?
 - Was würdest Du gern ausprobieren und lernen?
- Thematischer Einstieg durch Lesen und Erörterung einer Textpassage
- Bewegungs-/Rhythmuspiel:
 - Klatschen im Kreis weitergeben
 - Klatsch-Rhythmus im Kreis weitergeben
 - Body-Percussion-Rhythmus im Kreis weitergeben
 - Body-Perc.-Rhythmus zu viert entwickeln, mit Handy aufnehmen
- Präsentation eines Kurzfilms über ein anderes Schüler-Tanzprojekt; Hinweis auf Tanzen in Schulen als Teilbereich von Bildung landesweit
- Besprechung von Fragen, Ängsten, Vorbehalten, Vorfreuden
- Informationen zu Daten, Kleidung, Verpflegung

Kasten 1

Den tänzerischen Ausdruck entwickeln

- Schreibt auf, was ihr geträumt habt oder euch erträumt
- Lest die Geschichten vor
- Übersetzt die Situation in ein Bewegungsbild

Kasten 3

Den Bewegungsraum öffnen

Move up!

- Lehrerin: Gehen, hüpfen, stolzieren, schleichen, rollen, etc.
- Kinder nennen Bewegungsarten, die alle umsetzen
- LehrerIn: torkeln, sich gegenseitig stützen, einander aufhelfen

move as you like – move like Sarah!

- Beweg dich, wie Du magst
- Alle bewegen sich wie Sarah! Achtet auf Details wie Rumpf, Arme, Beine und Kopf

Schattenspiel:

- A steht hinter B, A imitiert B's Bewegungen
- Dasselbe in der Fortbewegung
- A bewegt nur ein Körperteil: Bewegungsvielfalt ausprobieren!

Bewegungsschleife

- A und B wählen je 4 Bewegungen aus
- Präzisieren und üben
- Aneinanderreihen, als Bewegungsschleife wiederholen

8er Sequenz

- 2 Paare fügen ihre Abläufe zusammen
- 2 4er-Gruppen fügen ihre Abläufe zu einer Sequenz zusammen
- Präsentieren

Kasten 2

Handlungen bei Streit, Freundschaft, Mut	Bewegungsbilder
drohen	Sich groß aufbauen Sehr nahe kommen Mit Ellbogen & Fäusten herumfucheln Aufstampfen
versöhnen	Jemandem die Hand reichen Jemandem unter die Arme greifen Jemandem entgegen kommen Jemandem den Rücken stärken
etwas wagen	Den ersten Schritt machen Ins kalte Wasser springen Ins Ungewisse gehen „Immer wieder aufstehen“

Kasten 4

Vom Bewegungsbild zur Tanzgestaltung

- **Variieren:** Findet für jede der Bewegungen mindestens drei Arten der Umsetzung
- **Konkretisieren:** Sucht euch je 2 Bewegungen aus und übt sie so, dass sie wiederholbar sind
- **Zusammenführen:** Verbindet sie zu einer Bewegungsabfolge
- **Memorieren:** Übt sie so, dass sie wiederholbar ist
- **Präsentieren:** Führt sie den „Coaches“ vor

Kasten 5

Bewegungssicherheit und -Präzision entwickeln

anhand von „immer wieder aufstehen“

1. Finde deinen Weg für *hinunter* & *hinauf* (allein)
2. Erprobt gemeinsame Wege für *hinunter* & *hinauf* (zu zweit)
 - Bewegt Euch im Gegenzug haltend
 - Führt eine Variante in Zeitlupe aus
3. Vier Varianten (Solo, Duett oder Quartett, üben, präsentieren (zu viert)

Kasten 6

Anmerkungen

* Die männliche Bezeichnung schließt grundsätzlich die weibliche mit ein.

Vielen Dank an die Studierenden, insbesondere an Laura Gabel und Ulrike Göpel, die mich an ihren Prozessen des Vermitteln haben intensiv teilhaben lassen.

- (1) Schüleräußerung im Tanzprojekt *dragons & dreams*: Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Philipps-Universität Marburg, Lehrfilm 2013.
- (2) Bewegungslernen ist nicht die Einübung in „Bewegungstechniken“, sondern der Selbstauseinandersetzungsprozess mit einer sich stellenden Aufgabe (siehe hierzu auch Laging in diesem Heft).
- (3) Der Kern des Bewegungsfeldes gliedert sich in die drei Kernbereiche der „körper- und bewegungsbezogenen Selbstbegegnung“, des „körper- und bewegungsbezogenen Ausdrucks“ und der „Kreation und Gestaltung selbst erzeugter Bewegung“ (vgl. L4).
- (4) Die sieben Dimensionen lauten: die körperliche, musikalische, räumliche, persönliche, soziale, materiale und zeitliche Dimension. Sie sind abgeleitet aus den wesentlichen tanzpädagogischen und anthropologisch-phänomenologischen Elementen des Tanzens und verstehen sich als eine Systematik, die in der Tanzvermittlung Orientierung bietet bei der Auswahl an alternativen Zugängen (vgl. L4, 189).
- (5) Beispiele sind u.a. zu finden bei www.bv-tanzschulen.de
- (6) Zum Beispiel: Shantel: Bucovina Club Vol. 2
- (7) Zusammenfassung einer Textpassage aus Schwarz, 1987, 16 ff.

Literatur:

- L1: Bietz, J./Heusinger von Waldegge, B. (2010). eigen SINN. Tanzen in der Ästhetischen Bildung. In: H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.) *Tanz vermittelt – Tanz vermitteln*, Leipzig, 58 – 70

L2: Dröge, W. (2010). Bevor Form entsteht – informelle Bühnen von Tanz(enden)? In: M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.) *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung*. Bielefeld: transcript, 95 – 107

L3: Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.

L4: Heusinger von Waldegge, B. (2009). Körperbildung und Tanzgestaltung. In: R. Laging (Hrsg.): *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Hohengehren: Schneider

L5: Laging, R. (Hrsg.) (2009). *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts*. Hohengehren: Schneider

L6: Scherer, H.-G./Bietz, J. (2013). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Hohengehren: Schneider

L7: Schwarz, A. (1987). *Der kleine Drache Hab-mich-lieb – ein Märchen für große Leute*. Freiburg: Herder

Bezug des Lehrfilms:

„Sich tanzend bilden in der Schule – Das Tanzprojekt *dragons & dreams* mit 95 Sechstklässlern“ von Anja Marx und Markus Kügle (2013), ein Lehrfilm des Instituts für Sportwissenschaft und Motologie der Universität Marburg, bestellbar gegen eine Gebühr von 15 € plus 3 € Versandkosten (Inland) bei heusingerb@staff.uni-marburg.de

Bildnachweis:

Fotos aus Proben/Aufführung von *dragons & dreams*, einem Kooperationsprojekt zwischen Institut für Sportwissenschaft und Motologie und Richtsberggesamtschule Marburg, März 2013: Fotos 1, 2, 3: F. Haas (www.fredy-haas.de), Fotos 4, 5, 6, 7: B. Heusinger v. Waldegge

Liebe Leserinnen und Leser, Autorinnen und Autoren!

Ihnen und Ihren Angehörigen wünsche ich ein besinnliches Fest und ein gesundes und erfolgreiches Jahr 2014!

Herzlichen Dank an alle, die interessante und praxisnahe Beiträge eingereicht haben. Ich freue mich auf weitere vertrauensvolle Zusammenarbeit und hoffe, auch in Zukunft den Leserinnen und Lesern gute Beiträge für ihren Unterricht anbieten zu können.

Heinz Lang, Schriftleiter der Lehrhilfen