

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut I für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne

Tanzen – eine Kerngröße des Schulsports?

Eingereichte Hausarbeit von:

Johannes Jansen

johannesjansen@gmx.de

Proseminar: Bewegungserziehung – auf dem Weg zur „Bewegten Schule“

Dozentin: Krystyna Obermaier

Sommersemester 2009

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Tanzen im Schulsport	4
2.1. Kurrikulare Grundlagen	4
2.2. Herausforderungen im Kontext der Schule	5
2.2.1. Strukturelle Gegebenheiten in der Schule	5
2.2.2. Tanzen in Konkurrenz mit den traditionellen Schulsportarten	7
2.2.3. Freiheit als charakteristisches Kriterium von Tanz	9
2.3. Praktische Überlegungen – Aufgabe und Aufgabenstellung als Charakteristika erfolgreichen Tanzunterrichts	10
2.4. Tanzen im Spannungsfeld von Rezeption und Produktion	12
3. Schlussbetrachtung und Ausblick	16
Literatur-Verzeichnis	18

1. Einleitung

„Kaum noch jemand stellt Tanzen als wichtiges Bewegungs- und Erfahrungsfeld von Schule, besonders im Rahmen des Schulsports in Frage.“¹

Als einer von zehn Inhaltsbereichen steht das Bewegungsfeld „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ gleichberechtigt und als ein Kerngebiet für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien und Gesamtschulen neben klassischen Inhaltsbereichen wie dem „Bewegen an Geräten“ oder dem „Laufen/Springen/Werfen“.

Der Frage nachgehend, ob Tanzen dadurch bereits eine etablierte Kerngröße des Schulsports ist, muss man feststellen, dass Tanzen in der schulpraktischen Wirklichkeit kaum stattfindet, trotz der bestehenden curricularen Rahmenbedingungen.²

Was unterscheidet Tanzen im Schulsport von den klassischen Sportarten und Bewegungsfeldern? Und warum wird Tanzen so wenig unterrichtet? Wie ist es möglich, bestehende Zugangsschwierigkeiten sowohl des Lehrpersonals als auch der Schülerschaft gegenüber dem Tanzen im Schulsport zu verstehen und in diesem Verständnis abzubauen und zu beseitigen?

Die vorliegende Arbeit möchte die möglichen Problemfelder im Zusammenhang mit „Tanz im Schulsport“ berühren und wissenschaftlich fundierte Lösungsansätze, auch in der unterrichtlichen Praxis, aufzeigen. Methodisch wird die Arbeit Leitfragen und entsprechende Beispiele enthalten, die nicht als Grundlage einer Unterrichtsvorbereitung, sondern vielmehr für die theoretische Aufbereitung möglicher Unterrichtsideen bestimmt sind, wenngleich diese im Rahmen einer Proseminarsarbeit nur exemplarischen Charakter haben können und der wissenschaftlichen Analyse, nicht aber der unterrichtlichen Praxis dienen, obwohl Schnittmengen nicht ausbleiben. Auch die Beschränkung auf die großen Problemfelder wurde im Bewusstsein vollzogen, nur elementhaft einzelne Aspekte der komplexen Materie im Detail und in profunder Wissenschaftlichkeit behandeln zu können.

Um dies zu erreichen, werden die strukturellen Gegebenheiten sowohl innerhalb der Schule als auch eines größeren, gesellschaftlichen Zusammenhangs gefasst, um ein begründetes Verständnis für die dispositionellen Voraussetzungen sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte zu erreichen. Auch der

¹ Klinge/Freitag 2007, S. 4.

² Die unten beschriebenen curricularen Richtlinien beziehen sich auf die seit 1999 gültigen Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen.

Konkurrenzsituation von Tanzen im Schulsport mit anderen, traditionellen Sportarten, wird durch ein Kapitel innerhalb des übergeordneten Themas „Herausforderungen im Kontext der Schule“ Rechnung getragen.

Daneben sollen praktische Überlegungen stehen, welche die schillernden Begriffe der „Aufgabe“ und der „Aufgabenstellung“ einordnen und ein fachdidaktisches Konzept vorstellen, da durch die individuellen, hybriden Kontexte, in denen sich „Tanzen im Schulsport“ befindet, keine methodischen Reihen oder klar definierte Programme mit Sicherheit zu einem erfolgreichen Unterricht führen.

Abgerundet werden soll die Arbeit durch einen Diskurs über Tanzen im Spannungsfeld von Rezeption und Produktion.

2. Tanzen im Schulsport

Eine profunde Betrachtung des Themenfeldes „Tanzen in der Schule“ unter besonderer Berücksichtigung von „Tanzen im Schulsport“ mit seinen Schwierigkeiten und Möglichkeiten kann nur gelingen, wenn der Untersuchung eine legitimierende Basis zugrunde liegt. Diese ist für das Land Nordrhein-Westfalen im Allgemeinen in den „Rahmenvorgaben für den Schulsport NRW“³ mit seinem *Doppelauftrag des Schulsports*, und im Speziellen innerhalb dessen Inhaltsbereichs 6 (*Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste*) aufgeführt. Die Rahmenvorgaben sollen zunächst als Leitlinien dienen und als Referenzpunkt auch im Zusammenhang mit der Bedeutung von Tanzen im Schulsport im Vergleich und in Konkurrenz mit den „traditionellen“ Sportarten wie Turnen oder Leichtathletik (Kap. 2.2.2.) herangezogen werden.

2.1. Kurrikulare Grundlagen

Die Rahmenvorgaben für den Schulsport sowie die Lehrpläne der einzelnen Schulformen entfalten gemeinsam eine fachdidaktische Position, die daraus besteht, Bewegung, Spiel und Sport sowohl als Mittel der Entwicklungsförderung einzusetzen (pädagogischer Auftrag), als auch über den Schulsport die Bewegungs-, Spiel-, und Sportkultur zu erschließen (qualifikatorischer Auftrag). Jenen so genannten Doppelauftrag gilt es als Sportlehrer als sportpädagogische Aufgabe zu begreifen und die sich bietenden Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen voll auszuschöpfen. Diese gehen bei einem Themenfeld wie dem Tanzen über den Schulsport hinaus, wenngleich im Schulsport sich die konkretesten Herangehensweisen bieten können und durch den Lehrplan explizite rechtliche Rahmenbedingungen für eine Umsetzung bestehen.

Der Inhaltsbereich „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ als einer von zehn Inhaltsbereichen verdient ebenso wie beispielsweise der Inhaltsbereich „Gleiten, Fahren, Rollen“ besonderen Beachtung, da er im Gegensatz zu dem traditionellen Inhaltskanon im Schulsport jünger ist und eine neue pädagogische Gewichtung darstellt.

Der Bereich „Tanzen, Gestalten und Darstellen“ bietet in besonderer Weise Anlass zum gestalterisch-kreativen Bewegungshandeln, auch außerhalb des Schulsports. Maßgeblich sind die Erfahrung neuer Bewegungsformen, die Verbesserung der

³ http://www.schulsport-nrw.de/info/08_service/pdf/rahmenvorgaben.pdf.

Wahrnehmungsfähigkeit und die Schulung der Kreativität und der Gestaltung. Dabei ist jener Inhaltsbereich der einzige, der die Möglichkeit bietet, im nicht-kompetitiven Verhältnis zu Mitschülern gemeinsam zu handeln und sich zu verständigen.⁴

2.2. Herausforderungen im Kontext der Schule

Die Aufgabe des Schulsports muss es in diesem Zusammenhang sein, möglichst viele der Zielsetzungen umzusetzen und gute strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen oder an diese optimal anzuknüpfen. Im Folgenden sollen unter den Begriff der „Strukturellen Gegebenheiten in der Schule“ (Kap. 2.2.1.) auch die personellen Ressourcen, also vornehmlich die Lehrerinnen und Lehrer und deren fachspezifische Qualifikationen gefasst werden, um mit dem Wissen um erschwerende Bedingungen des Tanzens im Schulsport ein besseres Verständnis für die Umsetzungsschwierigkeiten zu erlangen.

2.2.1. Strukturelle Gegebenheiten in der Schule

Obwohl sich Tanzen „seit einiger Zeit wachsender Beliebtheit erfreut“⁵, und die Möglichkeiten des Tanzens als ergiebiges Bewegungs- und Handlungsfeld bekannt sind - und dadurch mindestens theoretisch dem Lehrplan und dessen Legitimität Rechnung getragen wird - findet Tanzen im Schulsport kaum statt, ebenso wenig wie ein eigenes Schulfach Tanz/Tanzen existiert, trotz bestehender Ambivalenzen zu anderen kulturellen Phänomenen wie Kunst oder Musik.⁶

Ein wesentlicher Grund liegt in der Schwierigkeit, geeignete Unterrichtsideen sowie Zugänge für das Tanzen zu finden. Da es hier in erster Linie um eine entdeckend-gestalterische Aufgabe und Auseinandersetzung mit dem Körper, der Bewegung und der Umwelt geht, kommen methodische Reihen und Verfahrensweisen, die vorab definierte und planbare Zielbewegungen anstreben, weniger in Frage.⁷ Es existiert kein Fahrplan, der ein lineares Ansteuerungsprogramm vorsieht, wie er aus Lehrbüchern, Unterrichtsmodellen und Beispielen für den Schulsport bekannt ist.

Kennzeichnend für das Tanzen ist die didaktische Idee des Ausprobierens und des (Selbst-) Gestaltens von Bewegungsideen. Dabei sind Lehrerinnen und Lehrer

⁴ Vlg.: http://www.schulsport-nrw.de/info/08_service/pdf/rahmenvorgaben.pdf.

⁵ Klinge/Freitag 2007, S. 4.

⁶ Fritsch 1981, S. 3.

⁷ Klinge/Freitag 2007, S.4.

größtenteils auf sich alleingestellt⁸; auf ihre eigene Erfahrung in Aus- und Weiterbildung, auf ihr kreatives Potenzial, ihre didaktische Fantasie und die eigene Souveränität.

Neben diesen überwiegend persönlichen Voraussetzungen des Lehrpersonals muss auf der Suche nach Begründungen, warum Tanzen keine selbstverständliche Disziplin in der Schule / im Schulsport ist, von den beteiligten Personen abstrahiert und zunächst auf die Schule als solche und dann in einem weiteren Schritt auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gesehen werden.

Als Ort, an dem Tanz im Schulsport geschieht, steht zumeist lediglich die übliche Turnhalle zur Verfügung, die eine nur marginal geeignete Atmosphäre schafft und oft zu groß ist; eine Bühne mit entsprechender (Licht- und Ton-)Technik - beispielsweise in der Schulaula - die sich zum Tanzen oft besser eignen würde als eine Turnhalle, steht in den seltensten Fällen und nur wenigen Schulen zur Verfügung.

Die einschlägige Literatur geht mitunter noch einen Schritt weiter und führt ferner soziologische, also von der Schule abstrahierende, gesamtgesellschaftliche Aspekte an. Somit sei die geringe Tanzaffinität in der Schule „das Ergebnis einer kulturhistorischen Entwicklung“⁹, die die Schule als Ort der vornehmlich kognitiven Auseinandersetzung mit Wissensstoff etablierte. Die dem Tanzen zugesprochene Ausdruckskraft und Sinnhaftigkeit vertragen sich nicht sehr gut mit den in unserer Gesellschaft – und damit implizit auch in der Institution Schule -, vorherrschenden Vorstellungen von „Rationalität, Leistung, Beherrschung und Disziplin“¹⁰. Während einem Kind noch zugestanden werde, Ausdrucksmöglichkeiten im Spiel zu erwerben und zu entwickeln, fordere der Ernst des Erwachsenenlebens – seien es Bildungseinrichtungen, Arbeitswelt oder Straßenverkehr – Selbstbeherrschung. Damit werde eine undurchlässige Grenzlinie zwischen den mit Kindern verbundenen Attributen der Körperlichkeit, Affekte, Phantasie, Emotionalität auf der einen Seite, und Realität, Intellektualität, Seriosität auf der anderen Seite gezogen; diese Trennung gelte auch für die Schule.¹¹

Der Frage nachgehend, welche tanzdidaktischen Konsequenzen sich daraus ziehen lassen, muss die grundsätzliche Aufgabe eines Vermittlers von Tanz in der Schule sein,

⁸ Klinge/Freitag 2007, S. 5.

⁹ Fritsch 1981, S. 3.

¹⁰ Ebd., S. 3.

¹¹ Ebd., S. 3.

trotz und gerade in der fortgeschrittenen gesellschaftlichen Entkörperung in der Schule den Schülerinnen und Schülern tänzerische Grunderfahrung zu erwerben ermöglichen.

Dabei ist vielen Schülerinnen und Schülern das ‚Terrain Tanzen‘ nicht neu; mit den Erfahrungen, dass Musik/Rhythmus den Körper lenken kann, wenn auch in anderen Kontexten (alleine zu Hause, in der Disco, Wippen mit dem Fuß zu Radiomusik), bestehen bereits Grundlagen für jedes Tanzgeschehen im Schulsport. Implizit ist dann oft die nächste Erfahrung, dass man durch Tanzen ganz ergriffen werden kann; dass man beispielsweise nachts oder früh morgens während des Tanzens die fortgeschrittene Stunde übersieht oder vernachlässigt. Ebenfalls bekannt ist vielen jugendlichen Schülerinnen und Schülern die Erfahrung, sich vorhandenes Tanzgut zu Eigen machen zu können (Moonwalk, Breakdance-Moves, Musikvideoclip-Sequenzen).

Ein möglicherweise den meisten im Tanzbereich unerfahrenen Schülerinnen und Schülern unbekanntes und damit zu vermittelndes Phänomen ist das Erlebnis, dass alle Schülerinnen und Schüler tänzerisches Geschehen selbst und aktiv gestalten können, unabhängig von der Könnensstufe. Einfachste Ansatzpunkte sind die Bewegungsgrundformen, die variiert und mit den veränderbaren Gestaltungs-Grundkategorien Raum, Zeit, Dynamik, Form (etc.)¹² kombiniert werden können. Die Kunst des Lehrers besteht dann darin, in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern auf vorhandenen Erfahrungen aufzubauen und diese zu erweitern.

2.2.2. Tanzen in Konkurrenz mit den traditionellen Schulsportarten

Mit dem Tanzen scheint etwas verbunden zu sein, das nicht oder nicht zwangsläufig in das derzeitig noch häufig vorherrschende Selbstverständnis von Schule und Sportunterricht passt. Im Folgenden soll versucht werden, die Schwierigkeiten, die das Tanzen im Sportunterricht mit sich bringt, in Bezug auf die Vergleichssituation mit den traditionellen Schulsportarten wie den Sportspielen, Turnen oder Leichtathletik, herauszuarbeiten.

Anders als in den ‚klassischen‘ Sportarten wie dem Fußball oder dem Basketball ist Tanzen explizit mit der Darstellung der eigenen Person verbunden. Das hat zur Folge, dass sich die Person des Tänzers nicht von sich selbst distanzieren kann; dadurch können

¹² Haselbach 1988, S.150.

„Ambivalenzen von besonderen Lust- und Peinlichkeitsgefühlen“¹³ entstehen. Diese Darstellung beinhaltet als weiteres Charakteristikum zumeist Emotionalität, was dem in vielen Sportarten vorkommenden und durch medial bekannte „Stars“ und Ikonen vorgelebten Habitus der „Coolness“ widerspricht.

Die größte Herausforderung im Vergleich mit dem klassischen Sportartenkanon¹⁴ ist die Tatsache, dass Tanzen nur in spezifischen Kontexten gelingt; zum Tanzen braucht man daher eine eigene Atmosphäre, die vor Diffamierungen der Gruppe schützt; zu dieser Atmosphäre tragen äußere Gegebenheiten (Räumlichkeit, Musik, Kleidung, Gruppenkonstellation) ebenso bei wie innere (Stimmung, Gruppendynamik).¹⁵

Jene Gruppenkonstellation ist nicht in jedem Fall dem Geschmack des Lehrers oder der Schüler geschuldet. Tanz und Tanzen wird im Schulsportunterricht zumeist der Gymnastik zugeordnet, die in der Regel entweder von Jungen gemieden wird oder mancherorts gänzlich Mädchen vorbehalten ist. So wählt der grundsätzlich tanzbegeisterte Junge, der im Verein oder in der Freizeit Breakdance und Capoeira betreibt, beispielsweise für den Wahlunterricht des Oberstufensports doch die Schiene „Fußball/Leichtathletik“ statt des Wahlbereiches „Gymnastik/Tanz“, weil er sich nicht vorstellen kann, beispielsweise Band-Gymnastik zu betreiben.

Dieses Phänomen der Kombination des Tanzes mit Gymnastik erhält sich bis in das sportwissenschaftliche Studium an den Universitäten; so sieht die Studienordnung der Deutschen Sporthochschule im Bereich des höheren Lehramts eine zwei Semesterwochenstunden umfassende Veranstaltung „Gymnastik/Tanz“ als Praxiskurs innerhalb des Grundstudiums vor;¹⁶ während des Hauptstudiums ist die Teilnahme an der Veranstaltung „Tanzen/Gestalten/Darstellen“ im Zuge der Erneuerung des NRW-Sportlehrplans des Jahres 1999 Pflicht; durch die Kombination mit der Gymnastik einerseits, die Kopplung an (beispielsweise) Elemente des Improvisationstheaters oder an pantomimische Spiele andererseits lässt eine oberflächliche Betrachtung von Tanz und Tanzen im wesentlichen nicht vermeiden, wenngleich strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den angesprochenen Disziplinen und Tanz/Tanzen bestehen.

¹³ Fritsch 1981, S. 4.

¹⁴ Anm.: Diese stehen auch in Wechselwirkung zu den in Kap. 2.2.1. genannten strukturellen Herausforderungen.

¹⁵ Fritsch 1981, S.4.

¹⁶ [http://www.dshs-](http://www.dshs-koeln.de/y/spaz/downloads/Module/studienplaene_neu/studienplan_la_lpo2004_gymnasien_gesamtschule_n_berufskolleg_2006.pdf)

[koeln.de/y/spaz/downloads/Module/studienplaene_neu/studienplan_la_lpo2004_gymnasien_gesamtschule_n_berufskolleg_2006.pdf](http://www.dshs-koeln.de/y/spaz/downloads/Module/studienplaene_neu/studienplan_la_lpo2004_gymnasien_gesamtschule_n_berufskolleg_2006.pdf).

Diese somit nicht umgehbar oberflächlicherer Betrachtung, die die Lehrerbildung im Vergleich zu Turnen, Leichtathletik oder Schwimmen vorsieht, führt schon zeitlich betrachtet und neben den oben genannten Herausforderungen der Materie zu einer Randstellung des Tanze(n)s. Dabei steht von der kurrikular-rechtlichen Seite her der Inhaltsbereich „Tanzen, Darstellen, Gestalten“ gleichwertig als einer von zehn Inhaltsbereichen neben den approbierten Sportarten des klassischen Schulsports.

Für das Selbstbild, welches auch zu einem nicht unerheblichen Teil das Fremdbild von Tanz in der Schule bestimmt, ist das explizite Wissen um die Möglichkeiten des Tanz und des Tanzens deshalb von entscheidender Bedeutung. Dabei stehen neben empirisch nur ungenau fassbaren Entwicklungen in der Persönlichkeit und Steigerung der Sozialkompetenzen¹⁷ viele implizite sportwissenschaftliche, zum Beispiel motorische Entwicklungen durch Tanzen.¹⁸

Ein dem Tanzen im Vergleich mit dem traditionellen Sportartenkanon eigentümliches und deshalb hervorzuhebendes Merkmal ist auch der vage Begriff der „gestalterischen Freiheit“, der im Folgenden beispielhaft für diverse sich bietende Chancen des Tanzes in der Schule steht und im Rahmen eines Diskurses einer näheren Betrachtung unterzogen wird.

2.2.3. Freiheit als charakteristisches Kriterium von Tanz

Die Notwendigkeit von Freiheit als ein charakteristisches Kriterium von Tanzen verweist zunächst auf die begrenzten Möglichkeiten gestalterischer Auseinandersetzung im Rahmen von Schule, in der es in erster Linie die künstlerischen Fächer (Musik, Kunst, Literatur) sind, die Freiheit als eine zentrale Handlungsform zugrunde legen können¹⁹. Grundsätzlich gilt aber, dass Möglichkeit gestalterischer Freiheit, sofern die Lehrperson den Raum dafür offen lässt, nicht an bestimmte Gegenstände oder Inhalte beziehungsweise Sport- oder Bewegungsfelder gebunden ist. Der Handlungsspielraum für gestalterische Auseinandersetzung richtet sich danach, ob und in welcher Weise die gestaltenden Personen (Lehrperson und Schülerinnen/Schüler) einen Freiraum und damit Gestaltungsraum in den jeweiligen Handlungsfeldern entdecken, wahrnehmen und nutzen. Erfahrungsgemäß stellt das Bewegungsfeld „Tanzen“, sei es im Schulsport oder

¹⁷ Bergmann 2006, S. 7.

¹⁸ Diese werden in ausführlicher Form in der abschließenden Schlussbetrachtung genannt werden.

¹⁹ Klinge 2008, S. 401.

in einem Bereich außerhalb des Sportunterrichts, den mit anderen Sportarten vergleichsweise größten Freiraum für gestalterische Aktivitäten zur Verfügung²⁰. Dieser Freiraum ist, hat man ihn für das Handlungsfeld Tanz/Tanzen realisiert, in die anderen eher künstlerischen Fächer hinauszutragen; nach Margarit Bischof und Peter Stalder sind das vornehmlich Interpretationsmöglichkeiten von Bild, Musik und Sprache, die grundsätzlich in der Schule den Fächern Kunst, Musik und Deutsch beziehungsweise Literatur zugeschrieben werden.²¹ Diesen großen Vorteil der möglichen Interdisziplinarität gilt es in der Schule auszuschöpfen und sich für das Unterrichtsgeschehen zunutze zu machen, auch über den Sportunterricht hinaus.

2.3. Praktische Überlegungen – Aufgabe und Aufgabenstellung als Charakteristika erfolgreichen Tanzunterrichts

Als praktische Überlegungen sollen im Folgenden zuerst die Aufgabe und die Aufgabenstellung als maßgebliche und charakteristische Leitbegriffe für gelingenden Tanzunterricht angeführt werden. Mit dem Terminus der Aufgabe wird betont, worum es im Tanzunterricht vornehmlich geht: um die Aktivierung individueller Fähigkeiten und die Mobilisierung kreativer Potenziale, die „in jedem von uns stecken“²². Das im Folgenden vorgestellte tanzdidaktische Konzept zeichnet sich durch die Betonung der individuellen Perspektive aus, als der jeweiligen Art, durch die gestellte Aufgabe die Dinge wahrzunehmen, aufzufassen und zu verarbeiten.

Tanzunterricht kann nach Antje Klinge und Verena Freytag nur dann gelingen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer einen geeigneten Inhalt gefunden haben, der die Lerngruppe anspricht; wenn die Lehrpersonen die Interessen, Fähigkeiten, aber auch Widerstände (Vorurteile, Hemmungen, aktuelle Tagesform) ihrer Schülerinnen und Schüler kennen und entsprechend berücksichtigen. Ferner sind die impliziten gruppenspezifischen Prozesse wahrzunehmen und geschickt zu steuern, also „kurz: es sind von den Lehrern gute Aufgabenstellungen zu finden“²³

²⁰ Klinge 2008, S. 405.

²¹ Bischof/Stalder 1997, S. 6.

²² Klinge/Freytag 2007, S. 5.

²³ Klinge/Freytag 2007, S.4.

Bevorzugte Methoden und Aufgabenstellungen der Tanzdidaktik sind die Imitation, also das Vor- und Nachmachen von Bewegungsvorhaben²⁴, die Improvisation als Spontangestaltung oder Spiel²⁵ sowie das Üben mit verschiedenen Gestaltungsprinzipien.²⁶ Bei der Imitation geht es darum, die Bewegungen eines anderen zu übernehmen und sich zu eigen zu machen; die Improvisation ist eine freie oder an ein bestimmtes Kriterium gebundene Erkundung eigener Bewegungs- und Gestaltungspotentiale; bei der Übung mit verschiedenen Gestaltungsprinzipien stehen die produzierende Tätigkeit, das Erkunden individueller Bewegungsideen und verschiedene Ausdrucksabsichten im Vordergrund – das kann über den Weg der Imitation wie auch über den der Improvisation erfolgen.²⁷

Bei jedem der drei Ansätze geht es um die Auseinandersetzung mit vorgegebenen oder selbstbestimmten (Bewegungs-)Problemen und dem entsprechenden Finden beziehungsweise Erfinden von Bewegungs- und Darstellungsmöglichkeiten, wobei der Mischung imitativer und kreativer Verfahren besondere Aufmerksamkeit zuzuschreiben ist.²⁸ Für den Aufgabensteller, also überwiegend die Lehrperson, gilt es, Aufgaben zu finden und so zu formulieren, dass sie weder einengen noch durch zu viel Freiraum überfordern. Dementsprechend ist eine hohe Sensibilität für Reaktionen der Schülerinnen und Schüler erforderlich.

Die Aufgabe betont indes die individuelle Perspektive, die je eigene Art Dinge wahrzunehmen, aufzufassen, zu verarbeiten und zu lernen. Dazu schafft sie einen Rahmen zur Konzentration der Aufmerksamkeit der Lernenden auf potentielle Phänomene und Sachverhalte, die von Interesse sein können.

Dabei hat die Aufgabe einen Bezug zur Welt der Lernenden herzustellen, nur so kann die Aufgabe als zu schließende Lücke „zwischen dem Sein und dem Sollen“²⁹, also zwischen dem momentanen und einem zu erreichenden Zustand, verstanden werden.

Diese Lücken können sich nach Klinge/Freytag auf verschiedenen Ebenen befinden, die es dann zu schließen gilt, zum Beispiel auf einer motorischen Ebene oder auf einer

²⁴ Vgl. Klinge 2004, S. 8.

²⁵ Haselbach 1984, S. 14.

²⁶ Fritsch 1999, S. 286.

²⁷ Klinge/Freytag 2007, S. 4.

²⁸ Tiedt (W.) 1995, S. 240.

²⁹ Nach Klinge / Freytag 2007, S. 5.

psychisch-emotionalen Ebene, bei denen dann jeweils ein anderer Sinn in der Aufgabe gegeben ist.³⁰

Um diese komplexen und mitunter vielschichtigen Aufgabe erfinden, entwickeln und stellen zu können, benötigt die Lehrperson also die Fähigkeit, den Bereich eines möglichen Entwicklungsspielraumes der Schülerinnen und Schüler auszuloten, um sowohl auf die Klasse als auch auf jeden einzelnen³¹ eingehen zu können. Dies verlangt eigene Erfahrung mit gestalterischen Prozessen, besonders im Handlungsfeld Tanz. Besonders für unerfahrenere Lehrkräfte entwickelte Anne Tiedt deshalb fünf Parameter, um ein mehrstündiges Unterrichtsvorhaben zu festzulegen und zu strukturieren. So soll eine grundsätzliche didaktische Perspektive das Unterrichtsvorhaben zunächst definieren. Ferner ist die fundierte Auswahl eines Ausgangspunktes von Wichtigkeit, um jenes Unterrichtsvorhaben deutlich zu machen. Die kann ein instrumentales Musikstück genauso sein wie ein Videoclip oder eine vergleichbare Grundlage, sofern nicht beispielsweise eine Bewegungsabfolge „durch Komplexität erschlägt“³² Daneben steht die Frage nach dem Gestaltungsprinzip und den Gestaltungsparametern, also den Möglichkeiten des Sich-Bewegens im Raum, in der Zeit, im Einsatz von Kraft, im Hinblick auf Organisationsformen, und zuletzt als fünfter Parameter die Frage nach dem formalen und dem dramaturgischen Aufbau.³³

Allen gelungenen Aufgaben und Aufgabenstellungen inhärent ist die Aufforderung, vielfältige und mitunter auch unkonventionelle Bewegungsmöglichkeiten zu ermöglichen, um das individuelle verschieden disponierte Bewegungspotenzial der Schülerinnen und Schüler voll auszuschöpfen.

2.4. Tanzen im Spannungsfeld von Rezeption und Produktion

Das folgende Kapitel steht am Ende des Analyseteils der vorliegenden Arbeit und soll auf die Brisanz des Tanzens im Spannungsfeld von Rezeption auf der einen, und

³⁰ Vgl. S. 16 (Kap. Schlussbetrachtung)

³¹ Antje Klinge spricht in diesem Zusammenhang von „dispositionellen Voraussetzungen“ der Schülerinnen und Schüler, die einen differenzierten Umgang mit Tanzen erfordern. Diese sind nach Klinge: Alter, Geschlecht, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Visionen; vgl. Klinge 2004, S. 24.

³² Vogel 2004, S. 45. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass für jugendliche Lerner Bewegungsvorbilder überzeugend und faszinierend wirken können und eine Leichtigkeit in ihren Bewegungen ausstrahlen können, die bei der Integration in den eigenen („ungelenken“) Körper nicht immer gelingt und gelingen kann.

³³ Tiedt (A.) 2001, S. 29.

Produktion auf der anderen Seite aufmerksam machen. Implizit werden damit Fragen nach der Prozess- und Produktorientierung von Tanz in der Schule ausgelöst und beantwortet werden.

Hinter den sich durch die vorliegende Arbeit ziehenden Begriffen der Rezeption und der Produktion stehen grundsätzliche Herangehensweisen an das Tanzen - kontextbezogen: an das Tanzen im Schulsport. Auf der einen Seite steht das Tanzen als imitatives Anpassen und das „zur Norm machen“³⁴ (Rezeption), auf der anderen Seite die „produktive Neugestaltung“³⁵ (Produktion).

Im Vergleich mit der Produktion ist die Rezeption und daraus resultierende, zunächst möglichst originalgetreue Reproduktion im Schulsportfach „Tanzen“ die vordergründig bedeutendere und quantitativ gewichtigere Art, mit Tanz/Tanzen umzugehen, denn es sind die Schülerinnen und Schüler selbst, die auch und besonders außerhalb des Unterrichtskorsetts sich beispielsweise in den Pausenhallen komplexe Schrittfolgen und Drehungen ihrer tänzerischen Vorbilder beibringen und darauf hoffen, ihre „Moves“ vielleicht bald der (Schul-)Öffentlichkeit präsentieren zu können³⁶. Neben dem Aspekt der durch ein Vorbild gebotenen Sicherheit und dem damit verbundenen Schutz vor Diffamierungen durch Mitschüler, ist der Grund für die häufige Nachahmung von Tanz anstelle einer eigenen Produktion die Annahme, dass das Lernen im Tanz nicht ohne bewegungstechnische Vorlage bzw. Vorbilder vonstatten gehen kann. Zusätzlich und für die unterrichtliche Praxis von enormer Bedeutung ist die Überlegung, dass das Nachmachen bekannter Vorlagen zu einem schnelleren, zeitökonomischeren Ergebnis führe.³⁷

Trotzdem ist dem Vor- und Nachmachen als alleinige Form unterrichtlichen Vermittlungsgeschehens zu widersprechen; auf Kosten individueller Körperlichkeit und Ausdrucksfähigkeit bleibt es lediglich eine stilisierte, rein äußerlich bleibende Reproduktion der Form. Die Möglichkeit zu „ausdrucksvollem Tanzen“ oder gar „eigener Tanzgestaltung“³⁸ kann nur auf eine nicht-angepasste produktive Art geschehen, auch und gerade wenn eine bewegungstechnische nachgeahmte Grundlage

³⁴ Becker 2007, S. 36.

³⁵ Vogel 2004, S. 45.

³⁶ Klinge 2004, S. 20.

³⁷ Vgl. ebd., S. 21.

³⁸ Vormbrock, 1981, S. 57.

die Basis, möglicherweise sogar „unentbehrliche Voraussetzung“³⁹ jedes tänzerischen Schaffens in der Schule ist.

Verändern oder auch Kontrastieren, also ein über die Nachahmung Hinausgehen, erfordert den Mut, aus einer Gruppe und der Gruppennorm auszubrechen und einen eigenen Weg einschlagen, der vielleicht wieder zum Weg für die anderen und damit zu einer neuen Norm werden kann⁴⁰.

Trotzdem behält die Rezeption zu Recht einen hohen Stellenwert in Unterrichtspraxis und Vermittlung, gerade als Methode des Bewegungslernens. Das Nachmachen, also das Rezipieren, kann dann motivierend und als Herausforderung erlebt werden, wenn das Bewegungsvorbild Orientierung und Sicherheit bietet, gleich, ob jenes Vorbild ein Pop-Star, eine talentierter Jugendlicher oder auch eine Lehrkraft ist.⁴¹

Strukturell sind beide vorgestellten unterrichtlichen Vorgehensweisen eingebettet in methodisch-didaktische Konzepte, die beide Kreativität und Bewegung als Grundlage kreativer Bewegungserziehung sehen und so inhaltlich divergierende, jedoch strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen:

Das Unterrichten durch Vorgeben, was eine Rezeption seitens der Schülerinnen und Schüler erwartet, ist durch klar definierte, normierte Bewegungsausführungen in Form deduktiver Bewegungsanweisungen geprägt. Dementsprechend gibt es nur eine Lösungsmöglichkeit für die Lernenden; dieses Unterrichten durch Vorgeben, gleich, ob durch die Lehrperson oder durch einen Tänzer im Videoclip, ist überwiegend produktorientiert, da das Beherrschen einer Schrittfolge und bestimmten Bewegungen im Vordergrund steht.

Demgegenüber existiert eine induktive Herangehensweise, bei der vielfältige Bewegungsformen nicht nur als Nebenerzeugnis möglich, sondern gerade erwünscht sind. Im Unterschied zur Produktorientierung wird beim prozessorientierten Unterrichten nicht eine uniforme Präsentationslösung angestrebt, sondern der Fokus auf das Erleben vieler Bewegungsformen gerichtet. Dieser durch Anregen statt durch Vorgeben geprägte Unterricht ist prozessorientiert, erhebt also den Lernweg im Erleben verschiedener Bewegungsformen und diverser Lösungsmöglichkeiten zum Prinzip.⁴²

³⁹ Klinge 2004, S. 21.

⁴⁰ Becker 2007, S. 36.

⁴¹ Vgl. Klinge 2004, S. 22.

⁴² Neuber 2000, S. 122.

Hinsichtlich ihrer bildenden Qualität bestehen zwischen auf Rezeption und Adaption einerseits und auf Um- oder Neugestaltung ausgelegten Unterricht auf der anderen Seite keine Unterschiede; ob das Gewicht stärker auf die Erweiterung des Bewegungsrepertoires oder auf die Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit und Kreativität gelegt wird, liegt in der Entscheidung der Lehrperson, ebenso wie in der individuellen Disposition der Schülerinnen und Schüler.

3. Schlussbetrachtung und Ausblick

„Kaum noch jemand stellt Tanzen als wichtiges Bewegungs- und Handlungsfeld von Schule und Schulsport in Frage.“⁴³

Wenn in der Tat, wie in der Einleitung zitiert, kaum noch jemand Tanzen als wichtiges Bewegungs- und Handlungsfeld von Schule und Schulsport in Frage stellt, gilt es spätestens nun in der Schlussbetrachtung dieser Arbeit noch einmal auf die verschiedenen Ebenen dessen, was und Tanz und Tanzen im Sportunterricht fördern kann, hinzuweisen, und explizit die Möglichkeiten von Tanzen im Schulsport zu benennen, um klare Positionen beziehen zu können.

Tanzen kann Schülerinnen und Schüler in ihrer motorischen Entwicklung fördern, bei der der Sinn von Tanz-Aufgaben darin besteht, koordinative, konditionelle oder rhythmische Voraussetzungen zu verbessern. Daneben kann der Lernfortschritt auf einer psychisch-emotionalen Ebene vollzogen werden, bei der der Sinn des Unterrichts darin besteht, beispielsweise die Scheu vor der Selbstdarstellung abzulegen. Gleichwohl kann eine kreativ-expressive Ebene angesprochen werden, durch deren Förderung Erlebnisse, Erfahrungen und Eindrücke verarbeitet werden und die Schülerinnen und Schüler lernen, diese auf eine persönliche Weise auszudrücken. Zuletzt, neben weiteren explizit nicht benannt bleibenden Möglichkeiten des Tanzens im Schulsport kann der oder die Lernende auf verschiedenste Weise in seiner kognitiven Entwicklung gefördert werden und somit neben dem pädagogisch-entwickelnden Auftrag auf dem pragmatisch-qualifizierenden Bildungsanspruch von Schule und besonders von Schulsport Rechnung tragen.

Das in der vorliegenden Arbeit ausführlich behandelte Konzept der Aufgabe als ein möglicher Leitbegriff gelingenden Tanzunterrichts soll am Schluss dieser Arbeit in Beziehung gesetzt werden zum Kapitel, welches die Frage nach Rezeption oder Produktion innerhalb des Tanzens im Schulsport behandelte.

Betrachtet man die Struktur des „Unterrichtens durch Aufgeben“, fällt die durch Ausprobieren und Erfinden von eigenen Bewegungsmöglichkeiten geprägte Haltung auf, die, vielfältige Bewegungsmöglichkeiten bietend und unkonventionelle Bewegungsaufgaben verlangend, sowohl prozessorientiert, als auch produktorientiert sein kann. Damit steht das „Unterrichten durch Aufgeben“ nach Nils Neuber als

⁴³ Klinge/Freytag 2007, S. 4.

Synthese zwischen dem eher rezeptiv geprägten „Unterrichten durch Vorgeben“ und dem vornehmlich produktiv ausgerichteten „Unterrichten durch Anregen“. ⁴⁴ Das methodisch-didaktische Vorgehen Anne Tiedts ist als Mittelweg zwischen beiden vorgestellten Positionen einzuordnen, durch seine eher induktive Betonung allerdings dem prozessorientierten Konzept induktiven Unterrichts allerdings etwas näherstehend. Trotzdem behält es im Vergleich mit beiden anderen didaktischen Konzepten seinen individuellen Charakter, da es beide Konzepte zu einem integrativen Konzept vereint.

Ausblick

Die Erfahrung, die die Lehrperson benötigt, um erfolgreich Aufgaben zu entwerfen und zu stellen, ein Auge für die Lerngruppe zu entwickeln und in dieser individuell fördern zu können, erfordert viel Praxis, die erst über einen Zeitraum entwickelt werden muss. Das spricht, auch im Vergleich und in Konkurrenz mit den traditionellen Sportarten dafür, den Anteil gestalterischer und tänzerischer Elemente in der Sportlehrerausbildung zu erhöhen, um der Entwicklung angehender Sport- und damit Tanzlehrer eine Raum zu geben.

Daneben existiert zu Recht die Forderung, Sportlehrer vor allem gesetzteren Alters nachzuqualifizieren, um dem seit 1999 existierenden Lehrplan angemessen Rechnung tragen zu können.

An den Schulen selbst sollte das „Image“ von Tanz, sowohl im Schulsport als auch in anderen Fächern oder im außerunterrichtlichen Bereich verbessert werden. Das geschieht einerseits durch ein selbstbewusst-optimistisches Eigenbild, andererseits auch durch die explizite Vermittlung der Möglichkeiten, die durch die Integration von Tanzelementen die Schullandschaft, das Schulleben und dadurch den einzelnen Schüler positiv beeinflussen können. Empirische Studien, die positive Veränderungen auf jenen Entwicklungsfeldern nachweisen, müssen vermehrt erstellt und angewendet werden, um eine verlässliche wissenschaftliche Legitimation von Tanz und Tanzen als Kerngrößen schulischer Praxis zu besitzen.

⁴⁴ Neuber 2000, S. 122.

Literatur-Verzeichnis

BECKER, Alexa: „Einer für alle oder jeder für sich?“. In: Neumair, Birgit et al. (Hrsgg.): Sportpädagogik Sammelband. Tanz Aufgaben. Seelze. 2007. S. 36-39.

BERGMANN, Brigitte: Lernen durch Tanzen. Ein körperorientierter Ansatz für Kinder nach Montessori. Weinheim und Basel. 2006.

BISCHOF, Margrit und STALDER, Peter (Hrsgg.): Tanzen in der Schule 4. Bild, Ton und Sprache. Bern. 1997.

FRITSCH, Ursula: „Ästhetische Erziehung“. In: Günzel, Werner und Laging, Ralf (Hrsgg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts – Band I. Grundlagen und pädagogische Orientierungen. Hohengehren. 1999. S. 286-296.

FRITSCH, Ursula: „Tanzen – auch im Sportunterricht?“. In: Neumair, Birgit et al. (Hrsgg.): Sportpädagogik Sammelband. TANZEN. Seelze. 1981. S. 3-11.

HASELBACH, Barbara: Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten und Schule. Stuttgart. 1988.

HASELBACH, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung. Stuttgart. 1984.

KLINGE, Antje: „Gestalten“. In: Harald Lange und Silke Sinning (Hrsgg.): Handbuch Sportdidaktik. Balingen. 2008. S. 401-411.

KLINGE, Antje/Freytag, Verena: „Gute Aufgaben zum Tanzen (er-)finden“. In: Sportpädagogik. 31. Jg. Nr. 4. 2007. S. 4-11.

KLINGE, Antje: „Nachmachen und Tanzen – Tanzen und Nachmachen“. In: Neumair, Birgit et al. (Hrsgg.): Sportpädagogik Sammelband. TANZEN. Seelze. 2004. S. 20-25.

NEUBER, Nils: „Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde“. In: Tokarski, Walter (Hrsg.): Schriften der Deutschen Sporthochschule. Sankt Augustin. 2000. S. 122-124.

TIEDT, Anne: „Bewegende Verse. Wie aus einem Gedicht Bewegung wurde“. In: Neumair, Birgit et al. (Hrsgg.): Sportpädagogik Sammelband. TANZEN. Seelze. 2001. S. 28-31.

TIEDT, Wolfgang: „Bewegungstheater. Unterrichtsplanung und Realisation“. In: Pawelke, Rainer (Hrsg.): Neue Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater. Von der Alternativen Bewegungskultur zur Neuen Sportkultur. Ein Handbuch. Lichtenau. 1995. S. 240-251.

VOGEL, Corinna: „Tanzen unterrichten“. In: Neumair, Birgit et al. (Hrsgg.): Sportpädagogik Sammelband. TANZEN. Seelze. 2004. S. 44-47.

VORMBROCK, Friederun: „Jazztanz: Finden, Erspüren, Probieren – nicht Imitieren“. In: Sportpädagogik. 5. Jg. Nr. 4. S. 57-60.

Internet:

http://www.dshs-koeln.de/y/spaz/downloads/Module/studienplaene_neu/studienplan_la_lpo2004_gymnasien_gesamtschulen_berufskolleg_2006.pdf
(aufgerufen am: 12. Dezember 2009)

http://www.schulsport-nrw.de/info/08_service/pdf/rahmenvorgaben.pdf
(aufgerufen am: 12. Dezember 2009)