

DOKUMENTATION

zur Expertentagung

Vernetzung
Qualitätssicherung
Evaluation und Forschung

15. – 17. Februar 2008
tanzhaus nrw Düsseldorf

Impressum:

Bundesverband Tanz in Schulen e.V.
Protokollantinnen: Martina Ketterer und Kathi Schmitt
Autor/innen: Referent/innen siehe Beiträge
Redaktion: Katharina Schneeweis

Der Bundesverband Tanz in Schulen e.V. wird gefördert von:



Der Ministerpräsident
des Landes Nordrhein-Westfalen



Inhaltsübersicht

Einleitung	- 2 -
Überblick Tagungsprogramm	- 3 -
Themenbereich Qualitätssicherung:	
Arbeitskreis 1 / Dr. Antje Klinge „Mindestkriterienkatalog Unterrichtende“	- 4 -
Arbeitskreis 2 / Martina Kessel „Fort- und Weiterbildung“	- 9 -
Themenbereich Evaluation und Forschung:	
Impulsreferat Dr. Kirsten Winderlich „Ästhetische Bildung als Forschungsfeld“	- 17 -
Präsentation Prof. Heiner Barz „Begleitforschung zu Take-off: Junger Tanz“	- 21 -
Kurzpräsentationen studentischer Arbeiten:	
- Caroline Merz / Universität Gießen	- 25 -
- Eva Schneider / Universität Frankfurt	- 28 -
- Kerstin Daiber / Theaterakademie + LMU München	- 31 -
- Katrin Widholm / Stephanie Neumeyer	- 34 -
- Jasmin Boklage / Ruhr-Universität Bochum	- 37 -
Impulsreferat Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg „Selbstevaluation: faszinierend, spannend, ...“	- 39 -
Präsentation Dr. Claudia Fleischle-Braun „Fragebogen zur Projektdokumentation“	- 42 -
Politisches Podiumsgespräch Beiträge:	
Gitta Connemann / MdB	- 44 -
Zusammenstellung über Zuständigkeiten	- 47 -
Raimund Bartella / Deutscher Städtetag	- 54 -
Madeline Ritter / Tanzplan Deutschland	- 56 -
Günther Jeschonnek / Fonds Darstellende Künste	- 57 -
Podiumsgespräch – Fragerunde	- 60 -
Schlusswort und Ausblick	- 61 -

Einleitung

Der „Bundesverband Tanz in Schulen e.V.“ – gegründet im Februar 2007 - sieht seine Ziele langfristig in der Entwicklung, Unterstützung und Schaffung von Strukturen, in denen Tanz in flexiblen Projektformen sowohl politisch als auch finanziell bundesweit in Schulen verstetigt werden kann. Auf diesem Weg liegen seine Aufgaben sowohl in konkreten Projekten im Bereich Evaluation und Forschung, als auch in der Weiterentwicklung der Praxis und dem Anstoß neuer Projekte sowie der Vernetzung bereits vorhandener Projektstrukturen.

Im ersten Jahr des Bestehens wurde unter anderem ein Gesamtkonzept der Schwerpunktaufgaben des Bundesverbands für die nächsten Jahre entwickelt, das die Bereiche 'strukturelle Stärkung' sowie 'inhaltliche Klärung' umfasst. Die konkreten Maßnahmen des Bundesverbands werden im Ausblick dieser Tagungsdokumentation beschrieben.

Im Rahmen des Schwerpunktes 'inhaltliche Klärung', der die Themen Qualitätssicherung sowie Evaluation und Forschung beinhaltet, wurde die Abhaltung dieser Expertentagung, deren Dokumentation Sie in Händen halten, dank der Unterstützung des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen möglich gemacht.

Eine Expertenrunde aus Tanzwissenschaft, Tanzforschung, Bildung und Kulturwissenschaft sowie Praktikern aus Tanz in Schulen Projekten konnte sich im tanzhaus nrw in Düsseldorf zwei Tage lang zu folgenden Themen austauschen:

Qualitätssicherung:

- Weiterführung der Diskussionen zur Entwicklung von Qualitäts- und Anforderungskriterien für Unterrichtende
- Diskussion zum Themenbereich Fort- und Weiterbildung sowie Lehrerfortbildung

Evaluation und Forschung:

- Möglichkeiten von Projektdokumentation und –evaluation
- Erfassung von Rahmenbedingungen für Tanz in Schulen Projekte und einer Generierung von Fragestellungen zu den Gelingensfaktoren
- Forschungsmethoden im Bereich der Kulturellen Bildung
- Überblick über Fragestellungen von Evaluationsarbeiten

Ebenso diente die Tagung der Weiterentwicklung der Vernetzungsstrukturen. Wie wichtig gerade die Unterstützung und Entwicklung dieser Strukturen unter anderem durch den Bundesverband sind, wurde vor allem im Rahmen des Podiumsgesprächs von den anwesenden politischen Vertretern betont.

Als konkretes Ergebnis der Tagung – neben Austausch und Diskussion verschiedener wichtiger Fragestellungen – ist die Entwicklung eines Fragebogens zur Projektdokumentation und –evaluation, sowie dessen Diskussion der Übertragbarkeit zu sehen. Die Ergebnisse der Tagung fließen in die weitere Arbeit des „Bundesverbands Tanz in Schulen e.V.“ ein und führen in naher Zukunft zu einer konkreten Pilotstudie in Nordrhein-Westfalen, die der Überprüfung, Weiterentwicklung und Anpassung von Standards für eine nachhaltige und qualitativ hochwertige Umsetzung von Tanz in Schulen Projekten dient.

Wir danken an dieser Stelle nochmals allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für Ihr Mitwirken sowie dem Ministerpräsidenten des Landes NRW für die Unterstützung der Tagung und dem tanzhaus nrw für seine Gastfreundschaft.

Viel Vergnügen beim Schmökern!

Überblick Tagungsprogramm

Samstag, 16.2.2008	tanzhaus nrw (Erkrather Str. 30, 40233 Düsseldorf)
10.00 h	Begrüßung, Einführung zur Arbeit des Bundesverbands, Erläuterungen zu den Arbeitskreisen und dem Programmablauf.
	Themenschwerpunkt Qualitätssicherung
10.30 h	Arbeitskreis I / „Mindestkriterienkatalog Unterrichtende“ Moderation: Dr. Antje Klinge Arbeitsgespräch und Diskussion Impulsstatements von Ulla Geiges (Tanzpädagog., Choreografin) und Wiebke Dröge (Choreografin)
10.30 h	Arbeitskreis II / „Fort- und Weiterbildung“ Moderation: Martina Kessel Arbeitsgespräch und Diskussion zu den Themenbereichen 'Weiterbildung für Unterrichtende' und 'Lehrerfortbildung' Impulsstatements von Linda Müller/ „tanz in schulen“ NRW und Andrea Marton/ „Tanz und Schule“ München sowie Stephani Howahl/Deutsche Sporthochschule Köln.
	Themenschwerpunkt Evaluation und Forschung
13.45 h	Impulsreferat „Ästhetische Bildung als Forschungsfeld, Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen von Kindern gestalten“ Dr. Kirsten Winderlich / Fachhochschule Potsdam
14.30 h	Präsentation des Evaluationsprojektes von Take Off-Junger Tanz Prof. Heiner Barz / Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
15.00 h	Kurzpräsentationen laufender, studentischer Evaluationsarbeiten 1) Caro Merz: Einzelfallstudie zur Generierung von Fragestellungen; Tanzprojekt an Darmstädter Schule; Examensarbeit Uni Gießen. 2) Eva Schneider: Evaluation eines Tanzprojektes für Jungen (Tanzplan Frankfurt) zur Genderperspektive; Uni Frankfurt. 3) Kerstin Daiber: Tanzpädagogik als Möglichkeit Schlüsselkompetenzen der ästhetischen Bildung zu fördern; Diplomarbeit Theaterakademie und LMU München. 4) Katrin Widholm/Stephanie Neumeyer: Tanz zur Förderung von koordinativen Fähigkeiten und sozialem Lernen am Beispiel eines Tanzprojektes; Zulassungsarbeit / Lehrstuhl Sonderpädagogik. 5) Jasmin Boklage: Zur Realisation von Tanz als Teilbereich einer Ästhetischen Bildung durch Künstlerprojekte an Schulen; abgeschlossene Diplomarbeit Uni Bochum.
16.45 h	Impulsreferat „Selbstevaluation: faszinierend, spannend und manchmal überraschend“ Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg / emer. Uni Osnabrück
17.30 h	Selbstevaluierung der BV-Mitgliedsprojekte; Möglichkeiten des Fragebogens und einer Auswertung Dr. Claudia Fleischle-Braun
Sonntag, 17.2.2008	tanzhaus nrw (Erkrather Str. 30, 40233 Düsseldorf)
11.15 h	Podiumsgespräch Moderation: Dr. Elisabeth Nehring (Berlin) Gitta Connemann / MdB, Vorsitzende der Enquete Kommission „Kultur in Deutschland“ Fr. Madeline Ritter / Tanzplan Deutschland Hr. Günter Jeschonnek / Fonds Darstellende Künste Hr. Raimund Bartella / Deutscher Städtetag Fragerunde

Arbeitskreis 1

„Mindestkriterienkatalog Unterrichtende“

Moderation: Dr. Antje Klinge

Die Arbeitsgruppe Qualität des Bundesverbands hat sich in den vergangenen zwei Jahren im Wesentlichen damit beschäftigt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ein/e Tanzvermittler/in an Schulen im Idealfall besitzen sollte. Als Diskussionsstand im Arbeitskreis wurden folgende bisherigen Ergebnisse der AG Qualität kurz vorgestellt:

„Tanz in Schulen, Stand und Perspektiven“, Publikation der Bundesinitiative Tanz in Schulen im August 2006, S. 59 – 63, daraus kurz gefasst:

Anforderungen an Tanz in Schulen bestehen seitens

- Tanzpädagogen, -künstler
- Schulen, Schulleiter, Lehrer
- Schüler, Eltern

Anforderungen

- Zugang zur Tanzkunst
- Neues, alternatives Angebot
- Bereicherung für Schulprofil

Was müssen die Vermittler können, kennen, wissen?

- Pädagogische Fähigkeiten
- Künstlerische Qualifikation
- Vernetzungskompetenzen
- Methodisches Wissen
- Tanztheoretische Kenntnisse
- Tanzpraktisches Können

Inhalte und Qualitätskriterien für Tanz in Schulen, erarbeitet durch die Arbeitsgruppe Qualität 2007-2008: (Eva M. Bader, Hanne Franziska Bender, Gabriele Gierz, Claudia Lehmann)

Qualitätskriterien:

- Körperliche und tänzerische Fähigkeiten
- Gestalterisch-künstlerische Fähigkeiten
- Kreative Fähigkeiten
- Emotional-affektive Fähigkeiten
- Soziale Kompetenz
- Kognitiv-reflektive Fähigkeiten
- Vernetzung, lebenslanges Lernen

Fragestellung des Arbeitskreises 2008:

Was sollte ein Tanzvermittler, eine Tanzvermittlerin mindestens kennen, wissen und können?

Dazu folgten Impulsstatements von Wiebke Dröge und Ulla Geiges.

Wiebke Dröge (Tanzpädagogin, Choreographin)**„Freiraum Tanzprojekt: Entsichern und begleiten! – Schüler/innen werden selbst tätig“**

Wiebke Dröge arbeitet als freie Tänzerin, Choreographin und Pädagogin, u. a. im Rahmen des Tanzplans Frankfurt-Rhein-Main. Von 2001 – 2006 war sie Fachleiterin Tanz und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaften der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt. 2005 gründete sie das Label „ohnepunkt“- Tanz & Performance mit Company, Coaching und Circulation. Im folgenden Statement formuliert sie wichtige Kriterien für Tanz in Schulen - Qualität:

Tanzprojekte sollten

- das Prozeßhafte an künstlerischer Arbeit erfahrbar machen
- die Kultur des Tanze(n)s und die Nichtlinearität künstlerischer Prozesse vermitteln
- kreative Selbsttätigkeit initiieren und verwerten
- im positiven Sinne provozieren, die eigene Komfort-/Gewohnheitszone zu verlassen (entsichern!), um wirklich Entwicklung in Gang zu bringen
- Freiräume miteinander öffnen und kultivieren im Denken, Selbsterleben und Handeln
- Tanz als ästhetische Praxis und als Experimentierfeld zugänglich machen
- Nachhaltigkeit anstreben (keine „Eintagsfliegen“)
- Spannend und anregend sein: „Es ist ein Abenteuerspielplatz in Übergangskonstrukten zu Hause zu sein und die Fülle an Ideen und Gedanken sich selbst ordnen zu lassen.“ (aus: www.ohnepunkt.info)

Ausschlusskriterien für die Arbeit von Tanzvermittlerinnen/ Tanzvermittlern an Schulen:

- Imitationskunst
- Nicht nachvollziehbare ästhetische Formvorgaben
- Betriebsblindheit (i. S. von ignorierendes Künstleregog)
- Lineare Pädagogik/ Didaktik
- Einzelbenotung bei Projekten
- Euphemismus in der Kritik (Schüler/innen spüren, wenn sie nicht ernst genommen werden)

Tanzvermittler/-innen sollten in ihren Projekten

- Handwerkzeug vermitteln
- Über die eigene Arbeit und Ausdrucksformen sprechen
- Verbindungen aufzeigen zwischen einzelnen künstlerischen Impulsen und der unmittelbaren (Bewegungs-) Erfahrungswelt der Schülerinnen („einweben“)
- Verantwortung übernehmen für das Sich- zeigen und Gesehen- werden der Schüler/innen
- In den eigenen ästhetischen Positionen flexibel sein
- Das Wissen, Verständnis und Vertrauen dafür vermitteln, dass nicht-zu-wissen-was-kommt die Nährquelle von Kunst ist
- Mittel zur Verfügung stellen, um angstfrei und unterstützt in den offenen (i. S. von unbekanntem) Raum zu gehen/ freies Explorieren zu ermöglichen
- Die eigenen künstlerischen Ideen/ Ansätze in Form von anwendbaren! Erfahrungsfeldern aufbereiten, um den S. einen eigen- sinnigen Zugang und Nachvollzug zu ermöglichen
- Den S. etwas zumuten, sie fordern, herausfordern, begeistern

Der Anfänger und seine Unerfahrenheit im Tanz

- Sind als absolut positive Ausgangsbedingung vermittelbar

- Sind ... spannend, wissend, vorzeigbar, optimal, inspirierend, kreativ, lustvoll, öffnend, befreiend, neu, spielerisch, irritierend, unberechenbar, nützlich, unbelastet, erfinderisch,...
- Beginner's mind – ein als Voraussetzung von gelingender künstlerischer Arbeit gewerteter Aspekt im Vergleich zu traditionellen lösungsorientierten schulischen Lernwegen!
- das Beginnen im Tanz kann als intim erlebt werden und muss daher besonders geachtet werden

Kommunikation

- Trotz allen leiblich-ästhetischen Anliegen vermittelt sich Tanz zunächst über das Sprechen. Daher sollte möglichst eine inspirierende, bildhafte, nachvollziehbare und kraftvolle Sprechweise gewählt werden.
- Grundsätzliche und situative Bedingungen der Zusammenarbeit formulieren („Ich verlange von euch...“; „Von mir könnt ihr erwarten/ bekommt ihr...“)
- Begegnung auf Augenhöhe, wo selbstforschende und gestalterische Aktivitäten stattfinden können
- Lehrer/innen werden aktiv in das Geschehen einbezogen
- Prozess und Entscheidungen werden transparent gemacht

Ergänzende Quellen

- Dröge, Wiebke (2009): Wo ist das Problem? Entsichern & Begleiten! In: Westphal, Kristin; Lieber, Wolf-Andreas (Hrg.) (2009): Fremdheit und Gegenwärtigkeit. Perspektiven der Künste auf Bildung und Wissenschaft. erscheint Frühjahr 2009
- Dröge, Wiebke (2005): Stille Post- Wahrnehmung und Kommunikation in der Tanzimprovisation. In: Birringer, J.; Fenger, J. (Hrsg.) (2005): Tanz im Kopf/ dance in cognition- Jahrbuch Tanzforschung Bd. 15, Gesellschaft für Tanzforschung (gtf)
- Dröge, Wiebke (2003). Tanzimprovisation als Performance. Eine Einführung in spontanes Komponieren. In: Sportpraxis 5/2003, S. 17-22
- www.ohnepunkt.info, www.tanzlabor21.de, www.unart.net

Autorin: Wiebke Dröge

Ulla Geiges (Tanzpädagogin, Choreographin)

Tanz als Unterrichtsfach am Beispiel des Geneveva-Gymnasiums Köln-Mülheim

Ulla Geiges ist Tänzerin, Tanzpädagogin und Choreographin. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf der Entwicklung von Tanztheaterprojekten mit Kindern aller Altersstufen und unterschiedlichster gesellschaftlicher Prägung. Im Mai 2001 gründete sie JET-Junges Ensemble am tanzhaus nrw in Düsseldorf.

Idee

Das Projekt „Tanz als Fach“ startete im Schuljahr 2006/07. Im Geneveva-Gymnasium in Köln-Mülheim wird eine Ganztagsklasse angeboten, deren Besuch mit dem Pflichtfach Tanz (2 Unterrichtsstunden / Woche, geführt von der 5. Schulstufe bis zum Abitur) verbunden ist. Derzeit gibt es eine 5. und eine 6. Profilklassen Tanz an der Schule.

→ **Problematik:** Teilweise werden die Kinder von den Eltern auf Grund des Ganztagsangebotes und nicht auf Grund des Pflichtfachs Tanz angemeldet (fehlende Motivation). Vernachlässigt wird teilweise auch die Tatsache, dass Tanz in diesem Bereich als benotetes Pflichtfach läuft.

Inhalt / Curriculum (in Anlehnung an das Fach Musik):

- Praktische Erfahrungen in den verschiedensten Tanzstilen
- Förderung von Kreativität und Improvisation
- Ausbildung von Körper und Koordinationsvermögen
- Entwicklung von sozialen Kompetenzen
- Kennenlernen von Tänzen aus den unterschiedlichsten Kulturen
- Fachtheoretisches Wissen

Ziel

Entwicklung eines Curriculums bis Klasse 13 unter Einbeziehung eines intensiv fächerübergreifenden Arbeitens. U.a. geht es um ein ganzheitliches Verständnis für den Komplex Tanz und Kunst und die damit verbundenen Lebenszusammenhänge.

Beobachtungen

Zu Beginn der Klasse 5 ist den wenigsten Schülern/innen klar, dass tanzen mehr sein kann als sich beliebig zu Musik zu bewegen oder etwas zu kopieren, das man am Vorabend in einem Videoclip gesehen hat. Ebenfalls unbekannt ist, dass Tanz mit Kunst und Kultur zu tun hat.

Die Arbeit in Klasse 5 besteht daher vor allem darin, den Schülern/innen nahe zu bringen worin Tanz besteht und sie mit Hilfe eines durchstrukturierten Unterrichts zu „disziplinieren“. Weder Sozialverhalten noch Durchhaltevermögen sind bei den Kindern besonders ausgeprägt und ein kreatives Arbeiten ist unter diesen Umständen noch kaum möglich. Erste Erfolge werden sichtbar als sich bei den Kindern durch die regelmäßigen körperbildenden Übungen ein neues Körperbewusstsein einstellt und sie selbst erkennen, wie sich ihr Körper durch Training verändert.

Vereinzelt gibt es immer wieder Kinder, die dem Tanz nichts abgewinnen können und bei denen der körperorientierte Teil des Unterrichts auf große Ablehnung stößt. Diese Kinder kann man im Konzept „Tanz als Schulfach“ leicht über eine intellektuelle Beteiligung erreichen, sei es indem man sie über rhythmische Fragen, Musikanalysen, oder räumliche Gestaltung eines Tanzes gewinnt, oder indem man ihnen die inhaltliche Erarbeitung eines Tanzprojektes überträgt.

Um den Kindern das Gefühl von Verantwortung und die Notwendigkeit des Miteinanders im Tanz näher zu bringen eignen sich besonders Kreistänze, Paartänze oder Folklore. Hier stellen die Schüler/innen sofort fest, dass der Tanz nicht funktioniert, wenn ein Kind- aus welchem Grund auch immer- ausfällt. Der diesen Tänzen zugrunde liegende Partnerwechsel zwingt die Kinder außerdem, sich immer wieder auf ein neues Gegenüber einzulassen. Bereits nach einem Jahr lässt sich an einigen Aspekten aufzeigen, dass die Tanzklasse sich signifikant von den Parallelklassen, die keinen Tanzunterricht haben, unterscheidet. Die Kinder sind, nach Beurteilung der Klassenlehrerin, selbstständiger und selbstbewusster, durch Körperhaltung und Ausstrahlung zeigen sie Selbstsicherheit und Souveränität. Die Akzeptanz von Regeln und deren Notwendigkeit (Disziplin) ist gekoppelt an eine hohe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit sind außergewöhnlich ausgeprägt. Zusagen untereinander werden eingehalten und es besteht eine ausgeprägte Frustrationstoleranz.

Autorin: Ulla Geiges

Zusammenfassung der Diskussion im Arbeitskreis

Durch die Diskussion wurde klar, dass eine Auflistung von Mindestkriterien nicht möglich, bzw. sinnvoll ist.

Wichtige Fähigkeiten für Vermittler/innen

- Sich auf unterschiedliche Anforderungen und Adressaten einlassen und einstellen können (Kontextabhängigkeit)
- Begriff von Lernen
- Konflikte managen
- Die Eigenart von Kunst vermitteln
- Unsicherheiten und das eigene Vorhaben für die Schüler transparent machen, damit sie vertrauen lernen
- Die eigene Vorstellung klar haben, aber auch die Bereitschaft mitbringen sie wieder loszulassen und zu ändern

Selbst-Reflexion

- Pädagogisches Selbst
- Vertrauen herstellen
- Das spezifisch Künstlerische in pädagogischen Settings. (keine Pädagogisierung!)
- Eigenkompetenz
- Die eigene „Leidenschaft“
- Sich selbst künstlerisch zurücknehmen können

Formale Voraussetzungen

- Gibt es überhaupt „Mindestanforderungen“???
- Was sind die Stolpersteine?
- Hospitationen, Lehrproben und Coachings sind unbedingt notwendig
- Kontextabhängige Fähigkeiten
Netzwerk zur Begleitung/Koordinationsstelle als Mittel der Qualitätssicherung um den Künstler zu entlasten und um einen begleitenden Rahmen zu schaffen, der individuell auf die Projekte angewandt werden kann.
- Pädagogische Grundkenntnisse/Ausbildung (ca. 4SWS) müssen auf irgendeine Art und Weise vorhanden sein
- Weiterbildung
Im Bereich Pädagogik sinnvoller als Ausbildung; aktualisieren des pädagogischen Know Hows. Theoretisches Wissen haben und es bei Bedarf (intuitiv) anwenden können.
- Vorbereitung auf das Feld, das den Künstler erwartet; die Institution Schule kennen und verstehen
- Handwerkszeug des Unterrichtens

Kunstverständnis

- Künstlerische Persönlichkeit?
- Die Trennung von Kunst und Pädagogik aufheben
- Bühnenerfahrung (nicht nur professionelle)

Tanzpraktisches Können

Tanzpraxis als Erfahrungswert ist unabdingbar!

- Frage nach der persönlichen Tanzausbildung?
- Eine professionelle Tanzausbildung mit Bühnenerfahrung ist wünschenswert, kann aber kein Ausschlusskriterium sein; alternativ: Tanzpädagoge mit künstlerischem Schwerpunkt (z.B. choreographische Tätigkeit)
→ Keine Aufspaltung sondern eine Gleichwertigkeit von Künstler + pädagogische Weiterbildung, bzw. Pädagoge + künstlerische Erfahrung sollte angestrebt werden!
- Hoher künstlerischer Ansatz + pädagogisches Know How (s. PWC- Studie über Gelingensfaktoren von „Kultur und Schule“- Projekten)
- Ca. 8-10 jähriger Vorlauf in der eigenen tänzerischen Praxis ist notwendig

Arbeitskreis 2

„Fort- und Weiterbildung“

Moderation: Martina Kessel

Impulsstatements zum Thema Weiterbildung für Unterrichtende

- Linda Müller / *tanz in schulen*, Nordrhein-Westfalen
- Andrea Marton / *Tanz und Schule*, München

Impulsstatement zum Thema Lehrerfortbildung

- Stephani Howahl / Deutsche Sporthochschule Köln

Arbeitsgespräch und Diskussion zu den Themenbereichen „Fortbildung für Unterrichtende“ und „Lehrerfortbildungen“. Als Diskussionsgrundlage des Arbeitskreises dienten die Impulsstatements der Referentinnen.

Unterscheidung der Begrifflichkeiten:

Unter *Fortbildung* versteht das Plenum eine zusätzliche, beruflich orientierte Qualifizierung. Wogegen der Begriff *Weiterbildung* als Wissenserweiterung verwendet wird, die nicht an den Beruf gebunden ist.

Fortbildung für Unterrichtende

<p><i>tanz in schulen, NRW</i> Linda Müller</p>	<p><i>Tanz und Schule, München</i> Andrea Marton</p>
<p>Zielgruppe, Projektlaufzeiten</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tänzer/Innen, Tanzpädagogen/Innen und Choreographen/Innen aus ganz NRW</i> • <i>Projektlaufzeit sehr unterschiedlich</i> • <i>Lehrer (Siehe Stephani Howahl)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tänzer/Innen, Tanzpädagogen/Innen, Choreographen/Innen aus München</i> • <i>Projektlaufzeit i.d.R. 12 Wochen</i>
<p>Zusammenfassung und Konsens der Diskussion</p> <p>Teilnehmerzahl</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Anzahl der Fortzubildenden ist für die Gestaltung der Fortbildungen und die Qualität der Projektbetreuung maßgeblich. • Die Bedingungen sind optimal, wenn die Projekte flächendeckend durch ein Coaching begleitet werden können. 	

Struktur	
<ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmer etwa 15 – 20 pro Fortbildungstag • Da der Tänzerpool derzeit 400 Personen umfasst, ist die Zusammenstellung der Teilnehmer immer sehr unterschiedlich • Laufzeit seit 5 Jahren • 1 x pro Monat • Ein- oder auch zweitägig • Freiwillige Teilnahme • Teilnehmerbeitrag: 40.-€ • Regelmäßige Nutzung der Räume der Deutschen Sporthochschule Köln 	<ul style="list-style-type: none"> • Feste Gruppe: 15 Künstler, 2 Assistenten • Laufzeit seit 2 Jahren • 1 x pro Monat • Ein- oder zweitägig • Anfangs verpflichtende Teilnahme. Nach der Änderung zur freiwilligen Teilnahme bleibt die Nachfrage dennoch gleich • Teilnehmerbeitrag neu eingeführt, zwecks längerfristiger Finanzierung die nach der Laufzeit von Tanzplan anschließt • Weitere Unterstützung durch gegenseitige Hospitationen
<p>Zusammenfassung und Konsens der Diskussion</p> <p>Strukturelle Elemente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der betreuten Tänzer • Umfang der Fortbildung • Freiwillig – verpflichtend – Mischformen • Gebühren und Finanzierung • Coaching, Hospitationen, Expertenrunde <p>Teilnahme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Regelung der Teilnahme hat Auswirkungen auf das Arbeitsklima der Fortbildung und die Einstellung der Teilnehmer. • Eine verpflichtende Teilnahme kann sich negativ auf Arbeitsklima und die Einstellung auswirken. • Eine freiwillige Teilnahme hat zur Folge, dass die Gruppe sich bei jeder Fortbildung neu zusammensetzt. Dieser heterogenen Zusammenstellung stehen eine intensivere Vernetzung, neue Kontakte und mehr Austausch gegenüber. • Mischformen sind anzudenken. <p>Umfang der Fortbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Für eine kleine / feste Projektgruppe ist der Abstand der Fortbildungsveranstaltungen in einem Zyklus von 4 – 6 Wochen zu kurz. • Ein angemessener Abstand der Fortbildungen ermöglicht die Umsetzung und Erprobung der Inhalte in der Praxis. <p>Gebühren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Teilnehmerbeitrag kann die Wertschätzung des Angebotes steigern. 	

Inhalte	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Die Inhalte orientieren sich stark an den Bedürfnissen der Unterrichtenden. Durch Kontakt und Hospitationen werden die Themen gewählt, welche hauptsächlich didaktischer und methodischer, aber auch tanzpraktischer Art sind.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Die Inhalte orientieren sich stark an den Bedürfnissen der Unterrichtenden. Durch Hospitationen der Projektleitung im Unterricht werden die Themen ausgewählt, welche hauptsächlich tanzpraktischer, auch didaktischer und methodischer Art sind.</i>
<p>Zusammenfassung und Konsens der Diskussion</p> <p>Auswahl der Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es hat sich bewährt durch Coaching, Hospitationen und Expertenrunden die Inhalte der Fortbildung festzulegen. • Die Inhalte müssen sehr individuell ausgewählt werden, da die Fortbildungen als Ergänzung zu den jeweiligen Voraussetzungen der Unterrichtenden eingesetzt werden müssen. <p>Themenbereiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Methodik und Didaktik (Planung, Durchführung und Reflektion) • Tanztheoretische Qualifikationen • Künstlerische Qualifikationen • Tanzpraktisches Können • Vernetzungskompetenz • Interkulturelle Kompetenz 	
Ziele	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Die Fortbildungsangebote sollen eine ergänzende Begleitung und Unterstützung für die Tänzer/Innen, Tanzpädagogen/Innen und Choreographen/Innen bieten</i> • <i>Da es unterschiedliche Ansätze und Kompetenzen der Unterrichtenden gibt, sollen Austausch und Kontakt gefördert werden</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Die Fortbildungsangebote sollen eine ergänzende Begleitung und Unterstützung für die Tänzer/Innen, Tanzpädagogen/Innen und Choreographen/Innen bieten</i>
<p>Zusammenfassung und Konsens der Diskussion</p> <p>Fortbildungs- und Coachingsystem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Fortbildungs- und Coachingsystem muss erarbeitet werden. <p>Vernetzung</p> <p>Der Austausch zwischen den verschiedenen Projekten des Bundesverbands Tanz in Schulen e.V. soll zwecks Verknüpfung der Fortbildungen und Referenten angestrebt werden.</p>	

Tanzfortbildungen für Schulpädagogen - Relevanz für den künstlerischen Tanz und Umsetzungsbeispiele

Stephani Howahl, Deutsche Sporthochschule Köln

Allgemeine Ziele von Tanzfortbildungen für Schulpädagogen

- Vermittlung von Tanzfreude
- Vermittlung eines Verständnisses für kreatives Arbeiten mit Schülern und für zeitgenössischen Tanz
- Anbahnen von Kooperationen mit Künstlern und mit Kultureinrichtungen (z.B. Deutsches Tanzmuseum Köln)
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Künstlern und Schulpädagogen

Tanzfortbildungen für Schulpädagogen mit der Zielsetzung: *Mehr Akzeptanz für Tanz an den Schulen schaffen*

empfohlene Form: Kurze, verpflichtende Fortbildungen

Hintergründe:

- Tanzangebote in Schulen sind nach wie vor am ehesten von Lehrern angeleitet (VOGEL 2004, 159; KEUCHEL 2007, 69).
- Schulpädagogen haben das Recht den Regelunterricht in allgemein bildenden Schulen zu leiten.
- In freiwillige künstlerische Angebote werden nur ca. 11% aller Schülerinnen und Schüler erreicht (KEUCHEL 2004, 102).
- Schulpädagogen haben großen Einfluss auf die Öffnung oder Nicht-Öffnung von Schulen für Künstler und für Kooperationen mit Kultureinrichtungen (vgl. KEUCHEL 2007, 89).
- Schulpädagogen öffnen ihre Schulen besonders dann für Tanz, wenn eine gute auch inhaltliche Kommunikation mit externen Tanzanbietern besteht (vgl. KEUCHEL 2007, 194).
- Fortbildungen sind ein von Experten empfohlenes Mittel der Verständigung zwischen Schulpädagogen und Künstlern (KEUCHEL 2007, 194).

Tanzfortbildungen für Schulpädagogen mit der Zielsetzung: *Kompetenzerweiterung für selbständiges Unterrichten*

empfohlene Form: Längerfristige, freiwillige Fortbildungen

Hintergründe:

- Schulpädagogen, die Tanzangebote in Schulen anleiten, sind in erster Linie aber nicht ausschließlich Sport- und Musiklehrer (VOGEL 2004, 154; DEGUARA 2005, 48-49).
- Die Richtlinien der Fächer Sport und Musik in allen Bundesländern schreiben Tanzangebote vor (VOGEL 2004, 111-131, vgl. auch BEHRENS 2007, 41-49)
- Tänzerische Inhalte umfassen im Sport und Musikstudium oft nicht mehr als ein oder zwei Semesterwochenstunden.
- In der Regel lernen Sportstudierende während des Studiums die Grundlagen der Bewegungsgestaltung.
- Im Referendariat lernen Lehramtsanwärter induktiv und deduktiv unterrichten.
- Viele Schulpädagogen fühlen sich bei der Anleitung von Tanzangeboten überfordert (DEGUARA 2005, 64-68; THIET 2006, 48-49 VOGEL 2004, 160-161).
- Tanzunerfahrene Schulpädagogen unterrichten Tanzangebote gerne deduktiv (DEGUARA 2005, 78-79).
- Schulpädagogen mögen in der Regel sehr konkrete, direkt wiederholbare Tanzfortbildungsinhalte (THIET 2006, 38).

Das Verhältnis zwischen Schulpädagogen und Künstlern

- Konkurrenzgefühle zwischen Schulpädagogen und Künstlern sind menschlich, aber nicht sachdienlich.
- Umfragen zu Folge bewerten Schulpädagogen Kooperationen mit Künstlern im Schnitt mit 'sehr gut' (KEUCHEL 2007, 86, siehe auch THIET 2006, 46).
- Tanz wird von Sportpädagogen als wichtiger Bestandteil des Faches Sport angesehen, trotzdem liegt die Lösung den Tanz an Künstler abzugeben für Schulpädagogen nahe (DEGUARA 2005, 64-68, THIET 2006:44-49).

Tipps für die praktische Umsetzung

- Den individuellen Kompetenzen der Schulpädagogen offen begegnen und da abholen wo sie sind.
- Schulpädagogen wünschen sehr konkrete, möglichst direkt übertragbare Fortbildungsinhalte (fertige Tänze, fertige Stundenbilder, schriftliche Vorlagen, Videos, CDs).
- Fortbildungen mit dem Ziel der Kompetenzvermittlung eher kommerziell organisieren.
- Fortbildungen mit dem Ziel der Information und Kommunikationsverbesserung eher durch Fördergelder finanzieren und als Pflichtveranstaltungen in Kollegien oder in Studienseminaren einrichten.
- Fortbildungen mit dem Ziel der Information und Kommunikationsverbesserung praktisch ausrichten und kurz halten.

Der Bedarf an Fortbildungen mit Tanzinhalten ist unter Schulpädagogen sehr groß. „Bewegtes Lernen“ ist eher ein politisches Argument für Tanz in Schulen als ein Fortbildungsinhalt erster Dringlichkeit für Schulpädagogen.

Fazit und offene Fragen

- Die Integration von Tanz in den Regelunterricht (auch angeleitet durch Schulpädagogen) ist ein wichtiger Baustein für die feste Verankerung von Tanz in Schulen.
- Tanzfortbildungen mit Schulpädagogen sind für die Integration von Tanz in Schulen (auch mit schulexternen Künstlern) dienlich.
- Die Vermittlung von Lehrkompetenzen durch Tanzfortbildungen mit Schulpädagogen ist differenziert zu betrachten (vgl. THIET 2006 und WINKELHAKE 2002).
- Schulpädagogen als Zielgruppe für Tanz in Schulen entdecken?
- Tanz mit Schulpädagogen als Berufsfeld für Künstler erschließen?
- Qualitätsmanagement von Tanzfortbildungsangeboten für Schulpädagogen?

Literatur

- Behrens, Claudia: Möglichkeiten zur Förderung der Bewegungsmusikalität, dargestellt anhand des Schulprojektes „Musik und Bewegung in der Ganztagsgrundschule.“ DA, DSHS-Köln, Institut für Tanz und Bewegungskultur, betreut von W. Tiedt, 2007.
- Deguara, Ines: Tanzen in der Grundschule – Teilbereich des Sports oder eigenes Fach? DA, DSHS-Köln, Institut für Tanz und Bewegungskultur betreut von A. Tiedt, 2005.
- Howahl, Stephani: Spiel und Tanz als Mittel bewegten Lernens in einer „Bewegten Schule“ – Konzeptuelle Überlegungen und exemplarische Konkretisierungen. 1. Staatsarbeit ,DSHS-Köln, Institut für Allgemeine Sportdidaktik I betreut von Dr. N. Schulz, 2005.
- Keuchel, Susanne: Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme. Hrsg.: Zentrum für Kulturforschung, ARCult Media, Bonn, 2007.
- Klausning, Wiebke: Choreographieren unter der Berücksichtigung des britischen COMMUNIT DANCE Postulats „Dance for all“ dargestellt am Beispiel des britischen Choreographen und Tanzanimators Royston Maldoom. DA, DSHS-Köln, Institut für Musik und Tanzpädagogik betreut von A. Tiedt, 1997.

- Liese, Ulrike: Tanz als Inhalt des Sportunterrichts in der Schule. DA, DSHS-Köln, Institut für Musik und Tanzpädagogik betreut von A. Tiedt, 1981.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Sport. Frechen, Ritterbach Verlag, 1999.
- Oto, Utku: Angewandte Untersuchungsmethoden in tanzwissenschaftlichen Arbeiten zum Thema „Tanz in Schulen.“ Auswertung und Analyse von ausgewählten Diplomarbeiten. DA, DSHS-Köln, Institut für Tanz und Bewegungskultur betreut von A. Tiedt, 2007.
- Thiet, Katrin: Tänzerisch bewegtes Lernen in der Grundschule – eine empirische Untersuchung zur Lehrerfortbildung. 1. Staatsarbeit (DSHS-Köln, Institut für Schulsport und Schulentwicklung, betreut von Prof. Dr. C. Bühren), 2006.
- Vogel, Corinna: Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte. Wißner – Verlag, Augsburg 2004.

Autorin (inklusive der beiden folgenden Seiten): Stephanie Howahl

Beispiele für Lehrerfortbildungen

Thema	Tänzerisch-bewegtes Lernen	Tanz – Tänze – tanzen ... und Bewegtes Lernen	Vermittlung von Tanz an Schulen durch Teamwork von Schulpädagogen und Tanzpädagogen	Hip-Hop als schulisches Bewegungsfeld
Dokumentation	Darlegung des Unterrichtskonzeptes: Howahl, Stephani: <i>Spiel und Tanz als Mittel bewegten Lernens in einer „Bewegten Schule“ – Konzeptuelle Überlegungen und exemplarische Konkretisierungen</i> . 1. Staatsarbeit (DSHS-Köln, Institut für Allgemeine Sportdidaktik I betreut von Dr. N. Schulz), 2005.	empirische Untersuchung: Thiet, Katrin: <i>Tänzerisch bewegtes Lernen in der Grundschule – eine empirische Untersuchung zur Lehrerfortbildung</i> . 1. Staatsarbeit (DSHS-Köln, Institut für Schulsport und Schulentwicklung, betreut von Prof. Dr. C. Buhren), 2006.		Darlegung des Unterrichtskonzeptes und empirische Untersuchung: Winkelhake, Beatrix: <i>HipHop als schulisches Bewegungsfeld im Fortbildungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer</i> . Diplomarbeit (DSHS Köln, Institut für Tanz und Bewegungskultur, betreut von Anne Tiedt), 2002.
Träger	NRW Landesbüro Tanz	NRW Landesbüro Tanz	NRW Landesbüro Tanz	Pustblume Zentrum Köln
Teilnehmer	Geschlossenes Kollegium der GGS Antwerpener Str. Köln sehr unterschiedlichen Alters	28 Referendare (25 w, 3 m) und 2 Fachleiterinnen	Referendarinnen und Referendare des Faches Sport, Seminarleiter (3m, 1w)	50 Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen (60% von Sonderschulen mit Lern- und Erziehungsschwierigen)
Umfang	<ul style="list-style-type: none"> • 11 x 90 Min. • März bis Dezember 2004 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Termine, 25 – 30h, • innerhalb von 3 Monaten 	<ul style="list-style-type: none"> • 2h Praxis • 3/4h Theorie 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Unterrichtseinheiten
Besonderheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Pflichtveranstaltung • Team – Teaching mit Teilnehmern, • Coaching von Unterricht • gemeinsame Gestaltung von Aufführungen 	<ul style="list-style-type: none"> • quasi Pflichtveranstaltung • Besuch im Tanzmuseum Köln 	<ul style="list-style-type: none"> • Pflichtveranstaltung • Ziel war nicht die Lehrbefähigung der Teilnehmer, sondern das Aufzeigen von Kooperationsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillige Teilnahme • Teilnehmer haben sich um die Fortbildung aktiv bemüht und sie privat bezahlt • sehr hoher Anteil an Teilnehmern mit Tanzerfahrung
Ursprüngliche Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Lehrkompetenzen im Tanzbereich an Schulpädagogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Lehrkompetenzen im Tanzbereich an Schulpädagogen und Werbung für Kooperationsmöglichkeiten mit dem NRW Landesbüro Tanz 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstmachen der Tanzvermittlungskompetenzen von Schulpädagogen • Stärkung des tanzpädagogischen Selbstvertrauens von Schulpädagogen • Aufzeigen von 	

Beispiele für Lehrerfortbildungen

			Kooperationsmöglichkeiten mit dem NRW Landesbüro Tanz	
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgangspunkte zum Tanz und Bewegten Lernen • Methoden kreativen Unterrichtens im Tanz-/Bewegungsunterricht (vgl. HOWAHL, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanz, Tänze, tanzen, • Methoden, Bewegtes Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestalten alleine, zu zweit, in der Gruppe • Bewegungskommunikation mit Publikum und Mittänzern 	<ul style="list-style-type: none"> • theoretisches und körperliches Kontextwissen • Stilelemente des Hip-Hop • Gestaltungsprozesse mit Hip-Hop • Stundenorganisationsmöglichkeiten • eigene Ideensammlungen
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Tanzfreude • Verständnis für kreatives Arbeiten • Kommunikationsverbesserung mit Tanzpädagogen • teilweise: Vermittlung von Lehrkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • sehr positives Feedback im unmittelbaren Anschluss an die Fortbildung • tatsächliche Umsetzung von Inhalten und Kooperation mit dem Landesbüro Tanz allerdings stark von der Lehrsituation der einzelnen abhängig 	<ul style="list-style-type: none"> • vereinzelte Kontaktaufnahme zum Landesbüro von Seiten der Referendare 	<ul style="list-style-type: none"> • 84% der Teilnehmer haben erlerntes Wissen im Anschluss an die Fortbildung weitervermittelt • davon 42,9 % in fortlaufenden Stunden, 28,6% in einmaligen Unterrichtseinheiten, 14,3% in Projekttagen, 14,2% Sonstiges

Impulsreferat Dr. Kirsten Winderlich

Ästhetische Bildung als Forschungsfeld Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen von Kindern als methodische Herausforderung

Ästhetische Bildung beruht auf eigenem Erleben, Handeln und Erfahren auf der körperlich-sinnlichen und szenisch-situativen Ebene, auf ästhetischen Erfahrungen. Mit Martin Seel sind ästhetische Erfahrungen als Veränderungen zu verstehen, die „uns geschehen, indem wir sie vollziehen“ (Seel 1985, 79). Das Subjekt ändert in diesen Prozessen seine Sicht auf die Dinge, die andere und neue Handlungen nach sich ziehen. Dabei sind inneres Erleben, Emotionen und Imaginationen maßgeblich beteiligt, die erst in Verknüpfung und Wechselwirkung zueinander zu einem individuellen Ausdruck führen. Gert Selle versteht dabei ästhetische Bildungsprozesse neben der Verarbeitung und Reflexion „gemachter“ Erfahrungen als eine Art „Probe-Erleben ersehnter und erträumter Erfahrung“ (Selle 1988, 33) und führt aus, dass ästhetische Erfahrungen nicht bloß in ein Erinnern und Sichern führe, sondern auch in ein Vorstellen und Wünschen, in die Imagination (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass unter Ästhetischer Bildung nicht ausschließlich Ergebnisse oder Produkte ästhetischer Handlungen zu verstehen sind, sondern vielmehr die Transformationsprozesse, die das Subjekt durch seine Handlungen, in seiner Weltaneignung, selbst vollzieht und die sich im Prozess verdichten. Diese Transformationsprozesse zwischen Subjekt und Welt hinterlassen Spuren, die vermittelt werden wollen. In diesem Zusammenhang ist ästhetische Bildung nicht nur als Aneignung von Welt, sondern auch als Auseinandersetzung und Austauschprozess zwischen dem Subjekt, der Welt und dem Anderen zu verstehen.

In der wissenschaftlichen Erforschung ästhetischer Bildungsprozesse von Kindern werden Zugänge zum Erleben der Kinder durch qualitative Methoden der Kindheitsforschung ermöglicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei ästhetischen Bildungsprozessen um flüchtige Prozesse handelt, die sich nur schwer greifen lassen und daher der Aufzeichnung immer wieder entziehen. Im Folgenden soll auf die Methoden der Teilnehmenden Beobachtung und des Interviews näher eingegangen werden, die bezüglich der Spezifität ästhetischer Erfahrungen von Kindern mit künstlerischen Arbeitsweisen und Strategien verknüpft werden.

Teilnehmende Beobachtung und Inszenierung

Im Mittelpunkt der Teilnehmenden Beobachtung steht die „Kopräsenz“ (Goffmann 1971) der Forschenden, die auf den unmittelbaren Mitvollzug der Ereignisse abzielt. Jacqueline Baum und Ruth Kunz haben im Rahmen einer Videostudie beobachtet und dokumentiert, wie ein kleines Kind zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr, genauer zwischen dem 13. und 18. Lebensmonat, auf einer auf dem Boden liegenden Wandtafel handelt, zeichnet und sich über Stimme und Geste artikuliert. Sie haben beobachtet und beschrieben, auf welche Weise das kleine Kind in sein bildnerisch-performatives Handeln sprachliche Äußerungen und soziale Interaktionen einbezieht.

Die beiden Forscherinnen gingen der Frage nach, in welcher Weise die frühe, bildnerische Artikulation in Wechselbeziehung zu anderen Ausdrucks- und Mitteilungsformen steht. Das Besondere des methodischen Ansatzes der Teilnehmenden Beobachtung ist, dass die Forscherinnen Zugänge zum Erleben des kleinen Kindes gestalten. Diese Zugänge liegen zwischen qualitativ ausgerichtetem methodischem Vorgehen und künstlerischer Strategie. Erstens wird das Forschungssetting in die alltäglich vertraute Umgebung, in den familiären Kontext integriert. Jacqueline Baum, die die Videoaufzeichnung vornimmt, ist die Mutter des

Kindes. Zweitens inszenieren die Forscherinnen das Forschungsfeld. Sie bringen die frühen Äußerungen des Kindes zum Erscheinen, indem sie eine Wandtafel am Boden installieren. Diese Wandtafel kann als Raum im Raum bezeichnet werden, der zum einen ästhetische Bildungsprozesse initiiert, verstärkt und gleichzeitig für die Beobachterinnen zur Aufführung bringt und damit greifbar werden lässt.

Parallel zu diesem Vorgehen, Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen von Kindern zu erhalten, können Regale, die Kinder auffordern zu sammeln und ihre Sammelstücke auszustellen oder auch ein Tagebuch eingesetzt werden. Das Vorgehen, das in gewisser Weise eine Bühne für die individuellen Äußerungen der Kinder bereithält, ist an die besonderen kulturellen und ästhetischen Praktiken von Kindern gebunden – in diesem Fall an die Bewegung auf dem Boden und an das Hinterlassen von Spuren.

Aufschlussreich für die Form der teilnehmenden Beobachtung in der Untersuchung von Kunz und Baum ist Jacqueline Baums Beschreibung ihrer Vorgehensweise: „Ich hatte keine feste Strategie, wie ich filmen wollte und entfernte mich von meiner sonst eher konzeptuellen Haltung als Künstlerin, in der ich oft mit strenger Kameraführung arbeite. Ich dachte nicht an ein bewusstes Ändern von Perspektiven oder an eine Bildkomposition, sondern war vom Tun des Kindes so gebannt, dass ich nichts außer Acht lassen und alles fest halten wollte“ (Baum 2007, 19).

An dieser Stelle wird eine Parallele zur Form der ungerichteten Beobachtung deutlich, die Gert E. Schäfer für die Dokumentation von Bildungsprozessen, insbesondere von ästhetischen Bildungsprozessen von Kindern, für unablässlich hält.

Bei der gerichteten teilnehmenden Beobachtung wird die Aufmerksamkeit auf Verhaltensbereiche von Kindern gelenkt, die bereits bekannt sind. Ungerichtetes Beobachten hingegen versucht all das zu erfassen, „was die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregt. Es ist für Überraschungen offen“ (Schäfer 2004, 149).

Ungerichtete Beobachtungen können dazu führen Unerwartetes und Überraschendes zu entdecken. In diesem Fall war unerwartet, dass Arbeitshilfen, die die Kinder zu selbständigem Arbeiten führen sollen, so fremd bzw. so anregend sind, dass sie die Aufmerksamkeit auch in den Zwischenzeiten von Unterricht auf sich ziehen und Ausgangspunkt anderer und neuer ästhetischer Erfahrungen sind.

Narrative Interviews und Fotografie

Eine weitere Möglichkeit, Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen von Kindern zu eröffnen, sind narrative Interviews (vgl. Winderlich 2007). Ein charakteristisches Merkmal narrativer Interviews ist hierbei, dass die Befragten die Erzählung eigenständig gestalten. Die Fragen dienen lediglich dazu zum freien Sprechen, Assoziieren und Erzählen anzuregen. Sie sind als Impulse zu verstehen, die teilweise auch während des Gespräches modifiziert und erweitert werden können. Es ist allerdings nicht unproblematisch, Kinder durch verbale Sprache zum eigenen Sprechen anzuregen. Kinder benutzen in ihren Erzählungen und Berichten selten ausschließlich die mündliche Sprache. Sie erzählen in Form von Geschichten während des Spiels, erweitern ihre Erzählungen durch Bilder oder beziehen Gegenstände ein. Angesichts dieser besonderen Erzählweise von Kindern schlägt Burkhard Fuhs vor, die Interviewmethoden an dessen eigenen Erinnerungs- und Erzählformen zu orientieren (vgl. Fuhs 2000, 94). Konkret bedeutet die Anbindung der Interviews an die den Kindern eigenen Erzählformen, Interviews in der konkreten räumlichen und zeitlichen Lebenswelt der Kinder zu führen, von den Kindern selbst geschaffene Bilder und Objekte zu berücksichtigen und den Kindern immer wieder die Möglichkeit einer „Wiederholung“ ihrer Erlebnisse zu bieten (vgl. Fuhs 2000, Zeiher und Zeiher 1994).

Ich habe eine Verknüpfung der beschriebenen Interviewformen in einer Untersuchung zur ästhetischen Erfahrung im Tanz von Kindern angewendet (vgl. Winderlich 2007). In der Durchführung wurde allerdings schnell deutlich, dass die oben dargestellten Interviewformen den Kindern keine ausreichende Erzählförderung boten. Um den Kindern zu ermöglichen ihre ästhetischen Erfahrungen kommunizierbar zu machen, entwickelte ich ein Verfahren, das die in Anlehnung an Fuhs modifizierte Methode des narrativen Interviews mit Fotografien verknüpfte. Die Methode der „fotogeleiteten Hervorlockung“ von Douglas Harper (2000), die ich in Bezug auf die Aufzeichnung und Erforschung von Raumwahrnehmungsprozessen weiter entwickelt habe (vgl. Winderlich 2005), zielt darauf ab, Erinnerungen, Assoziationen und Äußerungen von Probanden anzuregen, um individuelle Imaginationsprozesse auszulösen und „zur Sprache zu bringen“. Bei der Methode der „fotogeleiteten Hervorlockung“ muss es sich nicht ausschließlich um Fotografien handeln, die die Perspektive der Befragten abbilden. Praktiziert werden ebenso Interviews mit Fotografien, die bewusst eine andere Perspektive wählen, um den Blick der Befragten zu „befremden“, ihn durch diese Irritation zum Vorstellen und Erzählen anzuregen. Der Begriff des „punctum“ von Roland Barthes (1985) veranschaulicht diese Ebene der Fotografie, die über die informative und symbolische Ebene hinaus geht und bei dem Betrachter eine produktive auslöst, ihn bewegt und anregt zu sprechen und zu schreiben.

Einen besonderen Erzählimpuls boten im Kontext meiner Untersuchung zur ästhetischen Erfahrung von Kindern im Tanz transformierte Bilder. Es handelte sich hierbei um Sequenzfotografien, die eine Bewegungsabfolge in Form von „stills“ vermittelten. Die auf den Fotografien abgebildeten Personen wurden in Richtung Silhouette verfremdet und ermöglichten den Kindern so, ihre Wahrnehmung auf Figur und Körperhaltung zu fokussieren.

Zwischen Kunst und Forschung

Die vorangegangenen Beispiele machen deutlich, dass Zugänge zum Forschungsfeld ästhetische Bildung nicht nur als Voraussetzung, sondern gleichzeitig als Forschungstätigkeit zu verstehen sind, die als Prozess im Feld ausgeführt wird. Abschließend sollen die vorangegangenen Überlegungen thesenartig zusammen gefasst werden: Zugänge zum Feld ästhetischer Bildung zu ermöglichen, sind eine Herausforderung methodische Vorgehensweisen zu entwickeln, mit Hilfe derer auch das Flüchtige ästhetischer Erfahrungen greifbar wird. Zugänge zum Feld ästhetischer Bildungsprozesse zu schaffen bedeutet auch, nicht-lineare Beschreibungsformen in Verknüpfung mit Bild und Ton zu entwickeln, durch die die Vielschichtigkeit, die sinnlich-körperliche und szenisch-situative Ebene ästhetischer Erfahrungen von Kindern erfasst werden kann. Zugänge zu ästhetischen Bildungsprozessen von Kindern weisen eine Nähe zu künstlerischen Arbeitsweisen und Strategien auf, die für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine ständige Anregung und Aufforderung darstellen, ihre eigenen Methoden zu reflektieren und an den eigensinnigen Untersuchungsgegenstand der ästhetischen Bildung anzupassen.

Eine wissenschaftliche Begleitung ästhetischer Bildungsprozesse von Kindern unter Berücksichtigung vielfältiger Zugänge zum Feld heißt dann nicht nur, gewonnene Einblicke und Erkenntnisse in die Praxis zurückfließen zu lassen, sondern erfordert, sich selbst in einer Praxis zwischen Kunst und Forschung zu üben.

Literatur

- Barthes, Roland (1985): Die helle Kammer. Bemerkungen zur Fotografie. Frankfurt a. M.
- Baum, Jacqueline; Kunsz, Ruth (2007): Scribbling Notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Bern

- Fuhs, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München, 87-105
- Goffmann, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der sozialen Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh
- Harper, Douglas (2000): Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek, 402-416
- Schäfer, Gerd E. (2004): Beobachten und Dokumentieren. In Kita aktuell NRW, 148-152
- Winderlich, Kirsten (2005): Die Stadt zum Sprechen bringen. Sprachwerke im öffentlichen Raum. Performative Annäherungen. Artificium: Schriften zur Kunst und Kunstvermittlung, Bd. 22 (hrsg. von Kunibert Bering). Oberhausen
- Winderlich, Kirsten (2007): Bewegung auf der Spur. Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung im Tanz von Kindern – Narrative Interviews in Verknüpfung mit Fotografien und der Handlung des Zeichnens. In: Peez, Georg (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler, 142-154
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung am Begriff der Ästhetischen Rationalität. Frankfurt a. M.
- Selle, Gerd (1988): Gebrauch der Sinne. Reinbek
- Zeiher, Hartmut J.; Zeiher, Helga (1994): Ort und Zeit des Kindes. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim und München

Dr. Kirsten Winderlich / Fachhochschule Potsdam

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ästhetische Bildung unter besonderer Berücksichtigung der frühen Kindheit; Bildungspotenzial Raum; qualitative Forschungsmethoden im Kontext ästhetischer Bildung; Bilderbuch und zeitgenössische Kunst

Autorin: Dr. Kirsten Winderlich

Präsentation Prof. Heiner Barz

Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zu „take-off : junger Tanz“

Prof. Dr. Heiner Barz arbeitet mit einem Team der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf an der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes. Diese Studien sollen dem Projekt Impulse für die organisatorischen Fragen, das tanzpädagogische Programm von *Take-off*, aber auch für die kulturpolitisch-administrative Dimension liefern. Aufschlüsse hinsichtlich der bislang wenig erforschten Zusammenhänge von kulturpädagogischen Angeboten einerseits und Variablen der Persönlichkeitsentwicklung oder des wahrgenommenen Binnenklimas von pädagogischen Institutionen andererseits sind zu erwarten und werden in der zukünftigen Projektarbeit berücksichtigt.

(Quelle: <http://www.take-off-junger-tanz.de>)

Was ist take-off: Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf?

- **Tanzunterricht** in Schulen, Jugendzentren und Kindergärten
Tanz zieht als reguläres Unterrichtsfach in Düsseldorfer Institutionen ein
- **Weiterbildung** von Tanzpädagogen und Choreographen
Fortbildungen garantieren, dass Schullehrer und Choreographen die Kompetenz erhalten, Kinder und Jugendliche zu unterrichten
- **Tanzproduktionen FÜR** die Zielgruppe
Präsentation von Bühnenaufführungen für ein junges Publikum in Form von Eigenproduktionen und Gastspielen.
- **Tanzproduktionen MIT** der Zielgruppe
Gemeinsam mit professionell arbeitenden Künstlern lernen die jungen Tänzer, Bühnenstücke zu entwickeln.
- **Forschung/Evaluation** des Projekts
Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse fließen direkt in die Projektarbeit

Projektverlauf & -planung 2006 – 2007

Teilprojekte	Instrument	Zielgruppe/Fallzahl
Take-off-Festival + Tanzcamp (09/2006)	Fragebögen	Festivalbesucher: 862 Kinder: 97 Eltern: 54
Projektstarterhebung (09/2006- 05/2007)	leitfadengestützte Interviews	Schüler: 27 Lehrer/Schulleiter: 9 Dozenten: 8
Workshop zu „Schöne neue Welt“ (04/2007)	Fragebögen	Jugendliche: 8
Acht Wochen Tanz im Humboldt-Gymnasium (04/2007)	Fragebögen	Schüler: 94 Lehrer: 0

Teilprojekte	Instrument	Zielgruppe/Fallzahl
Dozentenworkshop (06/2007)	Fokusgruppe + Fragebögen	Dozenten: 13
Jahres-Abschluß- Evaluation (Schulen) (06-07/2007)	Fragebögen	Schüler: 148 Eltern: 100 Lehrer: 6
Tanzcamp (09/2007)	Fragebögen	Kinder: 40 Eltern: 46
Einzelfallstudien (Seit 08/2007)	Leitfadengestützte Interviews + AudioTanzTagebuch	Gesamtschüler: 6
Interventionsstudie „Jobdance“ (Seit 09/2007)	Standardisierte Tests + leitfadengestützte Interviews	Arbeitslose Jugendliche: 16

Ergebnisse

In Form von Fragebögen wurden die beteiligten Gruppen zu verschiedenen Beobachtungspunkten des Projekts befragt.

Fokus: Gender

Befragung der Dozenten & Lehrer:

- Faktoren für Monoedukation oder Koedukation

- Soziales Umfeld und Rollenverständnis
 - Jungs sind oft aktiver, mutiger, individueller – Mädchen sind außenwirkungsorientierter, cliquengebundener
 - Jungs wollen stark sein – Mädchen wollen schön sein
 - Starke Rollenzuweisung vor allem in bildungsfernen Milieus und in traditionellem Umfeld (v.a. Hauptschulen)
 - ▣ Eine monoedukative Anfangsphase ist bei „traditionalistischem“ sozialem Umfeld zur Ein- und Umgewöhnung im Rollenverständnis bezüglich des Tanzes sinnvoll.
- Format: Wahlfach oder Pflichtfach
 - Weniger Berührungsängste im Freiwilligenbereich, da jede(r) weiß, was sie/ihn erwartet
 - Aufgrund der Freiwilligkeit im Jugendfreizeizentren-Bereich und in den AGs ist Koedukation kein Problem
 - Im Pflichtbereich größere Hemmschwellen bei Koedukation, da Verunsicherung in den Rollenzuweisungen bei den Jungen und Befangenheit bei den Mädchen

- Ziele und Methoden der Dozenten:

- Langfristiges Ziel: Etablierung der Möglichkeit von koedukativem Tanzunterricht (durchaus mit monoedukativen Phasen)
- Förderung des tänzerischen Ausdrucks unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse (→ Jungen „risikoreicher“ fordern)
- Hinführung der Kinder zu einem individuellen Ausdrucksrepertoire
 - Entsprechung der physischen und psychischen Möglichkeiten
 - Herausforderung einer Erweiterung der Bewegungsmöglichkeiten

Befragung der Kinder:**- Jungs und Mädchen zusammen im Tanzunterricht?**

- Für Monoedukation:
 - Mehrheit der Schüler/innen ohne Tanzvorerfahrung (Pflichtbereich)
 - Hierbei: mehr Jungen als Mädchen
 - Mehrheit der Schüler und Schülerinnen an den Hauptschulen
- Für Koedukation:
 - Einige Mädchen aus niedrigen Jahrgangsstufen (Klasse fünf)
 - Einige Jungen am Gymnasium (Wahlbereich)
 - Mehrheit der Mädchen aus dem Wahlbereich

Fazit:**- Faktoren für Monoedukation oder Koedukation**

- Monoedukation:
 - Im Pflichtunterricht
 - Bei tanzunerfahrenen Kindern, v.a. tanzunerfahrenen Jungen
 - In einem bestimmten Alter, vor allem Klassen 6 – 9
 - Besonders an Schulen in einem sozialen Umfeld mit traditionalistischem Rollenverständnis

→ Monoedukation bietet Raum, unabhängig von bestimmten Rollenzuweisungen die eigenen Fähigkeiten im Tanz auszuprobieren
- Koedukation fördert gemeinschaftliches Lernen und schafft ein umfassendes Ausdrucks- und Bewegungsspektrum.

Fokus: Fragestellung Tanz als Schulfach?

→ wird von der überwiegenden Mehrheit der befragten Eltern (76%) und Schüler (69%) befürwortet

→ wird von allen befragten Lehrern und Tanzdozenten befürwortet

Befragung der Eltern:

→ Bei 38% der Eltern, die Tanz als Fach *befürworten*, spielt Tanz in der Familie keine Rolle.

→ Bei 72% der Eltern, die Tanz als Fach *ablehnen*, spielt Tanz in der Familie keine Rolle.

- Befürwortung von Tanz als Fach – Gründe:

- Schulung von Bewegungsfähigkeit und Rhythmusgefühl
- Ausdrucksförderung
- Körperschulung
- Förderung personaler Kernkompetenzen
- Teamwork/Gruppenfähigkeit
- Etablierung künstlerisch-musischer Fächer
- Weil „*Tanzen Freude macht*“

- Ablehnung von Tanz als Fach - Gründe:

- Freiwilligkeit von Tanz:
 - Tanz „*ist nicht jedermanns Sache, gerade für Jungs nicht*“
 - Tanz gehört „*eher zur Freizeitaktivität*“
- Tanz nur als ergänzendes Angebot:
 - „*Es darf kein Unterricht, z.B. Sport dafür ausfallen*“
 - „*Wichtig ist, dass der reguläre Unterricht fortgesetzt wird*“
- Höherwertung kognitiver Fächer:

→ Mit Tanz als Fach wird „die Schulleistung in den Hintergrund gestellt“
(Quelle: Elternfragebögen)

Befragung der Schüler:

→ 46% der Jungen und 76% der Mädchen, die zuvor bereits mit Tanz in Berührung gekommen sind, befürworten Tanz als Schulfach.

→ Nahezu der gleiche Prozentsatz der zum Tanz „verpflichteten“ Schülerinnen und Schüler würde auch freiwillig Tanz wählen.

Befragung der Lehrer:

Polaritätsprofil: Gesamtbild einer Klasse zu Beginn und zum Ende des Tanzjahres

Ängstlich		•	<input type="checkbox"/>	Mutig
Als Einzelne/r		•	<input type="checkbox"/>	als Gruppe
Unruhig		•	<input type="checkbox"/>	Ruhig
Aggressiv		•	<input type="checkbox"/>	Friedlich
Verschlossen		•	<input type="checkbox"/>	Aufgeschlossen
Lustlos			• <input type="checkbox"/>	Motiviert
Kompetitiv		•	<input type="checkbox"/>	Kooperativ

• zu Beginn zum Ende

Aussagen beteiligter Lehrer: „Tanzunterricht? Präferenz für Profis!“

- „Ich denke, das muss jemand machen, der von der Pike auf Tanzen quasi gelernt hat. Also nicht von der Pike Ballett, aber der einfach jahrelange Tanzerfahrung schon mitbringt“ (1 Lehrer 5)
- „Schrecklich, verbeamtete Tänzer an Schulen fortzubilden. Da geht ganz viel kaputt.“ (Dozentin, WS)
- „Wenn man es komplett in ein System reinpackt, wird es tot, würde ich sagen.“ (Dozent, WS)

Fazit des Evaluationsprojekts

- Tanz als Schulfach trifft auf hohe Akzeptanz (zumindest bei denen, die damit schon in Berührung kamen)
- Tanz als Schulfach braucht Rahmenbedingungen, die z.T. erst noch geschaffen werden müssen, u.a.
 - Bewusstseinsbildung: Kognition braucht (E)Motion
 - projektunabhängige Finanzierung der tanzpädagogischen Arbeit
 - Verfügbarkeit von Tanzräumen (≠ Turnhallen)
 - Tanzdozenten mit pädagogisch-künstlerischer Doppelqualifikation

Autoren: Tanja Kosubek, M.A.; Prof. Dr. Heiner Barz, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Caroline Merz, Examensarbeit an der Universität Gießen

„Einzelfallstudie zur Generierung von Fragestellungen und Erhebungsmethoden zu einem Tanzprojekt an der Schillerschule in Offenbach“

Das „Tanz in Schulen“ - Projekt an der Schillerschule in Offenbach fand in Kooperation mit dem Tanzlabor 21 in Frankfurt statt, welches das sogenannte „Creative Team“ zusammenstellte. Zwei Studentinnen der Universität Gießen, die für die Evaluierung des Projektes verantwortlich waren stellen auf der Tagung die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Erhebung vor.

Rahmenbedingungen

- Teilnehmer: 10 Schüler der 6.-10. Klasse (davon 1 Junge, 9 Mädchen)
- Zeitraum: 10 Tage jeweils von 10:30 - 14:00 Uhr
- Team: 1 Choreographin, 3 Lehrer, 2 Studentinnen

Die Choreographin leitete die Gruppe. Die Lehrer unterstützten das Team ehrenamtlich, wobei die Anwesenheit gegen Ende des Projektes stark abnahm. Die Studentinnen begleiteten und evaluierten das Projekt. Die Erhebung fand direkt im Forschungsfeld statt und orientierte sich sehr stark an den gegebenen Rahmenbedingungen. Methoden wurden während des Prozesses neu entwickelt und erweitert.

Erhebungsmethoden für die Schüler

Fragebogen

Vor dem Start des Projekts führten die Studentinnen eine einmalige vorbereitende Befragung zum Thema „Tanzerfahrung und Selbst“ mit den am Projekt beteiligten Schülern durch.

Dieser beinhaltete Fragen zu folgenden Themenbereichen:

- aktive Tanzgewohnheiten
- bisherige passive und rezeptive Erfahrungen mit Tanzaufführungen
- Erfahrungen mit Tanz in der Familie
- Erwartungen an das Projekt
- Einstellungen / Einschätzungen zum Selbstbild und zur Körpersprache / – Ausdruck
- Ausübung von sportlichen Aktivitäten

Der gesamte Fragebogen ist im Anhang aufgeführt.

- **Tanztagebuch**

Während des Projektes wurde das Tanztagebuch eingeführt. Jeder Schüler erhielt ein Buch um die Erfahrungen und das Befinden schriftlich zu reflektieren. Alle Teilnehmer erhielt nach jeder Tageseinheit 10 Minuten Zeit um zu den 10 vorformulierten Fragen schriftlich Stellung zu beziehen. Der Verlauf des Projektes, positive und negative Erfahrungen und das Wohlbefinden der Schüler sollten dadurch reflektiert werden.

- **Leitfrageninterviews**

Nach der Generalprobe an der Schule wurden mit vier Schülern (3 Mädchen, 1 Junge), welche an der Aufführung teilgenommen haben und dem Schulleiter Interviews durchgeführt.

Erhebungsmethoden für die Lehrer

Die Teilnahme der Lehrer war ehrenamtlich und ließ gegen Ende des Projektes stark nach.

- Tagesverlaufsplan

a) Kurvenverlauf der Beteiligung

Die beobachtenden Lehrer sollten ebenfalls am Ende eines Tages den Verlauf der Projekteinheit in einem Kurvenverlauf mittels eines Koordinatensystems festhalten. Die x-Achse markierte die Uhrzeit, die y-Achse die Intensität der Beteiligung der Schüler. Mithilfe dieser Methode entstand eine Kurve, welche die Motivation zur Beteiligung in Abhängigkeit von der Zeit darstellte.

b) Fragen zum Projekttag

Ergänzend zum Kurvenverlauf sollten die Lehrer folgende Fragen beantworten:

1. Was fand ich heute gut?
2. Was fand ich heute eher schlecht?
3. Was ist mir besonders aufgefallen?
4. Was war heute neu / fremd für mich?
5. Kommentar

Erhebungsmethoden für die Studentinnen

- Videoaufnahmen

Um die Beobachtungen zu begleiten und spätere Vergleiche anstellen zu können, filmten die Studentinnen die Unterrichtsstunden.

- Tägliche Mitschriften

Die Notizen ermöglichten eine differenziertere Auswertung und Archivierung der Beobachtungen.

- Tägliches, persönliches Resümee

Neben den regelmäßigen Reflektionen der Schüler und Lehrer besprachen auch die Studentinnen die Ereignisse und Ergebnisse des Tages.

- Erwartungen an den nächsten Projekttag

In Anbetracht der aktuellen Situation formulierten die Studentinnen angemessene Erwartungen an die folgende Unterrichtseinheit.

Erhebungsmethoden für Zuschauer der Tanzaufführung an der Schule

Fragebogen

Von 23 Schülern der 5. Klasse wurde zusätzlich ein Fragebogen über dieses Stück mit dem Titel „Talking About Future“ ausgefüllt. Dieser bestand aus fünf Fragen zur Thematik und Inhalten der Aufführung und wurde nach der Generalprobe im anschließenden Unterricht ausgefüllt.

Fazit

- ➔ Die vielseitige **Methodenkombination** die gleichermaßen die Schüler, Lehrer, Zuschauer und Forschungsleiterinnen einbezieht ermöglicht eine genaue Beschreibung des Projekts.
- ➔ Eine ergänzende Dokumentation seitens der **Choreographin** wäre wünschenswert.
- ➔ Weiterführend wäre die Entwicklung der Schüler **nach dem Projekt** interessant.

Autorin: Caroline Merz

Anhang:

Fragebogen „Tanzerfahrung und Selbst“ für die teilnehmenden Schüler

Männlich [] Weiblich [] Alter [] Klasse [] Bitte kreuze die folgenden Fragen an:

1. Hast du schon mal getanzt? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein []
- o **Wenn ja, wo tanzt du am liebsten? (mehrere Kreuze)**
 In der Disco [] Zuhause vorm Fernseher [] Im Verein []
 In einer Tanzschule [] Auf Partys [] Im Sportunterricht []
 Egal wo, Hauptsache es läuft Musik [] Sonstiges []
 - o **Was tanzt du am liebsten? (2 Kreuze)**
 Charts [] Hip-Hop [] Videoclipdancing []
 Klassisch [] Jazz [] Standard [] Latein []
 Sonstiges [][]
 - o **Wie oft tanzt du? (1 Kreuz)**
 1-mal wöchentlich [] mehrmals wöchentlich [] jeden Tag []

2. Hast du schon mal eine Tanzaufführung gesehen? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein []
- o **Wenn Ja, wo hast du die Aufführung gesehen? (mehrere Kreuze)**
 Im Theater [] In der Schule [] Im Fernseher []
 Sonstiges [] []

3. Hast du schon mal eine Tanzsendung im Fernsehen gesehen? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein []
- o **Wenn Ja, welche? (mehrere Kreuze)**
 Let's Dance [] Dance Star [] You Can Dance []
 Sonstiges [] []

4. Gibt es jemanden in deiner Familie, der tanzt? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein [] Ich weiß nicht []

5. Was sind deine Erwartungen an das Tanzprojekt? (mehrere Kreuze)

- Ich möchte tanzen lernen [] Ich möchte an einer Aufführung teilnehmen []
 Ich möchte etwas Neues ausprobieren [] Ich möchte Spaß haben []
 Sonstiges [] []

6. Hast Du das Gefühl, dass Du über deine Körpersprache ausdrücken kannst wie es Dir geht? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein []
 Nur wenn ich mit Freunden/Familie zusammen bin [] Ich weiß nicht []

7. Hast Du das Gefühl, dass Du an der Körpersprache anderer sehen kannst wie es Ihnen geht? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein []
 Nur bei Freunden/Familie [] Ich weiß nicht []

8. Achtest Du sehr darauf wie Du aussiehst? (mehrere Kreuze)

- Kleidung [] Haare []
 Körperhaltung [] Sonstiges [] Nein []

9. Betreibst Du regelmäßig eine Sportart? (mehrere Kreuze)

- Turnen [] Akrobatik [] Kampfsport []
 Sonstiges [] []

10. Kannst Du Dich beim Sport voll austoben? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein []
 Manchmal [] Ich mache keinen Sport []

11. Kannst Du Dich gut entspannen? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein []
 Nur Zuhause [] Manchmal []

12. Fühlst Du Dich selbstbewusst? (1 Kreuz)

- Ja [] Nein [] Ein wenig selbstbewusst [] Nur bei Freunden []

Eva Schneider, Examensarbeit an der Universität Frankfurt

„Dokumentation und Evaluation eines Tanzprojektes für Jungen, Datenanalyse und verschiedene Fragestellungen“

Im Rahmen von Tanzplan Frankfurt organisierte das Tanzlabor 21 das Tanzprojekt an der IGS Herderschule. Da die Zielgruppe des Projekts ausschließlich Jungen waren, wurden geschlechtsspezifische Besonderheiten gezielt betrachtet. Drei Studentinnen der Universität Frankfurt begleiteten und evaluierten das Projekt anfangs und stellen auf der Tagung Vorgehensweisen und Ergebnisse der Erhebung vor.

Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen wurden vom Tanzlabor 21 festgelegt. Die Choreographin bestimmte die Größe der Gruppe und wählte die teilnehmenden Schüler aus.

- Teilnehmer: Jungen der 6. und 7. Klasse
- Zeitraum: 22.08 bis 25.09.2007
- Stundenumfang: insgesamt 30 Stunden
- Choreographin: Nicole Peisl - Forsythe Company
- Lehrer: Drei Lehrer beteiligten sich ehrenamtlich mit unterschiedlichem Engagement.
- Abschließend wurde eine Aufführung auf der Bühne der Schulsporthalle veranstaltet.

Zielsetzung des Tanzprojektes

Die Zielsetzung für dieses Tanzprojekt wurde vom Tanzlabor 21 definiert und lautet wie folgt: „Kreative Bewegungsarbeit“ im zeitgenössischen Tanz mit Jungen, zur umfassenden Bildung und Persönlichkeitsbildung.

Aufgaben der Studentinnen

- Projektverkauf dokumentieren
- Tanzprojekt begleiten
- Lernprozesse unterstützen
- Choreographin helfen

Die Studentinnen wurden sehr kurzfristig integriert und hatten keinen Einfluss auf die Planung, die Organisation und den zeitlichen Ablauf des Tanzprojekts. Zwei der insgesamt drei Studentinnen begleiteten das Projekt nur bis zur Hälfte der Laufzeit.

Wissenschaftliche Begleitung

Bei dieser Studie sollten geschlechtstypische Verhaltensweisen und Auffälligkeiten in den Fokus genommen werden. Die Studentinnen orientierten sich bei der Erforschung an den Zielen des Tanzlabors.

1. Teilnehmende Beobachtung

Die Studentinnen führten eine prozess- und kriterienorientierte teilnehmende Beobachtung durch. Dabei konzentrierten sie sich auf folgende Fragestellungen:

- Was wird gemacht?
- Wie handelt Choreographin?
- Wie verhalten sich die Jungen?
 - Wie nehmen sie Aufgaben an?
 - Wie setzen sie Aufgaben um?
 - Wie machen sie mit?
 - Gibt es Besonderheiten?

2. Tanztagebuch zur Reflektion

Die Schüler schrieben am Ende jeden Tages in ihr Tanztagebuch. Es gab keine vorgegebenen Fragen oder Themen.

3. Tägliches Kurzfeedback entlang einer Handskizze

Jeder Finger erhielt folgende Überschrift, zu der sich die Schüler äußern sollten:

- | | | |
|----------------|---|--|
| Daumen | – | gute Idee, hat mir gut gefallen |
| Zeigefinger | – | wichtig zu sagen / darauf muss ich achten |
| Mittelfinger | – | lieber nicht mehr / war nicht so gut |
| Ringfinger | – | wie hat sich der Tag, die Übung für mich angefühlt (Träume, Ängste, Überwindung) |
| Kleiner Finger | – | Tipp des Tages |

4. Leitfrageninterview (Fragebogen befindet sich im Anhang)

5. Abschlussgespräch am Ende des Projekts mit den beteiligten Jungen.

In einem kurzen Gespräch wurden der Verlauf und der Gefühle der Schüler während des Projekts und der abschließenden Aufführung reflektiert. Da diese Besprechung spontan und ohne Begleitung einer Lehrkraft stattfand war der Ablauf recht kurz und schwer zu strukturieren.

Ausgewählte Ergebnisse

Laut der Erhebung der Studentinnen wurden folgende Ziele erreicht:

- **Kreative Bewegungsarbeit** wurde dank offener Aufgabenstellungen und kooperativer Bewegungsaufgaben in Partner- und Gruppenarbeiten erreicht, wobei sich lediglich zwei Teilnehmer vollkommen auf die Aufgabenstellungen einlassen konnten. Die anderen zeigten sich, besonders in der Startphase des Projektes zurückhaltend.
- Durch Vorgaben von Bewegungsformen und Tanzkombinationen der Choreographin wurden Elemente des **zeitgenössischen Tanz** vermittelt. Sie regte insbesondere zu Bewegungen mit weniger Krafteinsatz an. Die Schüler zeigten auf die Vorgaben und Anregungen unterschiedliche Reaktionen.
- Zur **umfassenden Bildung und Persönlichkeitsentwicklung** erlauben die Ergebnisse der Erhebung keine Aussagen.
- Die **tänzerische Bildung** der Schüler wurde gefördert, da die motorisch- tänzerischen Kompetenzen gestiegen sind und sich das Verständnis von Tanz erweitert hat. Die abschließende Performance verlangte Sensibilisierung für gemeinsame Aktionen und Interaktionen.

Ausblick

Insgesamt ist anzumerken, dass die Rolle des Geschlechts im Rahmen dieses Tanzprojekts im Hinblick auf die Methodenwahl und die personelle Besetzung bedeutsamer ist, als zunächst vermutet.

- ➔ Die Methoden müssen gut bedacht und an die Probanden angepasst werden. Bei diesem Projekt hätte die Auswahl der Methoden noch differenzierter auf die rein männliche Gruppe abgestimmt werden können.
- ➔ Die personelle Besetzung muss den Umständen entsprechend geplant werden. Ein männlicher Choreograph hätte der Zielgruppe eventuell eher entsprochen

- ➔ Eine gute Vorbereitung und Einführung aller Beteiligten müssen im Vorfeld geleistet werden.
Die Studentinnen wurden leider sehr kurzfristig diesem Projekt zugeteilt, so dass die Einführung und die Integration wenig vorbereitet werden konnten.
- ➔ Die jeweiligen Aufgabenbereiche müssen von Anfang an klar aufgeteilt werden.
- ➔ Regelmäßige Absprachen zur Abstimmung der Aufgaben, Reflektion und weiteren Planung sind notwendig.

Autorin: Eva Schneider

Anhang: Fragebogen

Fragebogen nach der „Halbzeit“: Donnerstag 06.09.2007

*Du kannst ruhig ehrlich sein, denn Du brauchst
Deinen Namen nicht angeben ☺,
aber verrate uns bitte wie alt du bist: _____ Jahre*

12 Jahre alt → 6 Jungs

11 Jahre alt → 3 Jungs

Insgesamt wurde der Fragebogen von 9 Jungs ausgefüllt!

1. Warum nimmst Du an dem Tanzprojekt teil?

- Mein Freund macht auch mit → 3 Nennungen
- Ich hab Spaß an der Bewegung → 5 Nennungen
- Mal was Neues ausprobieren → 6 Nennungen
- Meine Eltern wollen, dass ich mitmache
- Weil keine Mädchen mitmachen → 1 Nennung
- _____

2. Wie fühlst du dich immer vor den Proben?

- Ich freue mich → 8 Nennungen
- Ich habe Angst mich zu blamieren
- Ich bin unsicher → 2 Nennungen
- Ich bin nervös → 1 Nennung
- Ich bin aufgeregt
- Ich bin lustlos und habe keinen Bock → 1 Nennung (Kommentar: sehr selten)

3. Wie haben Dir die ersten 3 Projektwochen insgesamt gefallen?

- nicht so gut
- geht so → 1 Nennung
- weiß nicht → 2 Nennungen
- gut → 3 Nennungen
- sehr gut → 3 Nennungen

4. Wie motiviert bist Du für die kommenden drei Wochen Tanzprojekt?

- Ich bin gar nicht mehr motiviert → 1 Nennung
- Ich bin noch ein bisschen motiviert → 1 Nennung
- Ich weiß nicht
- Ich bin motiviert → 3 Nennungen
- Ich bin total motiviert → 4 Nennungen

Vielen Dank für Deine Antworten ☺

Kerstin Daiber, Diplomarbeit Theaterakademie / LMU München**„Tanzpädagogik als Möglichkeit Schlüsselkompetenzen der ästhetischen Erziehung zu fördern“**

Empirische Studie zur Vermittlung der Schlüsselkompetenz „Reflexionsfähigkeit im Bezug auf eigene und fremde Werke“ im Rahmen des Projektes „Anna tanzt“ 2007, München.

Bei dem wissenschaftlich begleiteten Projekt „Anna tanzt“ handelte es sich um eine Kooperation mit dem Bayerischen Staatsballett, das von Nadja Raszewski geleitet wurde. An diesem Projekt waren 87 Achtklässler im Alter von 14 und 16 Jahren, sowie 16 Jugendliche aus einer berufsvorbereitenden Schule im Alter von 16 bis 18 Jahren beteiligt. Anhand einer Studie im Rahmen dieses Projekts wurde die zuvor aufgestellte These: „Es findet im Rahmen von „Anna tanzt“ eine reflektive Auseinandersetzung statt.“, überprüft. Mit Hilfe eines Fragebogens, den die Jugendlichen jeweils zu Beginn, nach Ablauf von zwei Wochen und am Ende des Projekts ausfüllten, wurde die Fragestellung untersucht.

Bei der Auswertung des ersten Fragebogens stellte sich heraus, dass knapp die Hälfte der Jugendlichen Tanz vor allem aus dem Fernsehen (Musikvideos, Showdance,...) kennen und daher eine starke Einfärbung des Bildes von Tanz besteht. Ungefähr ein Viertel der Jugendlichen tanzt selbst, was wohl mitunter am Stadtteil Lehel, (gut situierter Stadtteil von München), in dem die Schule sich befindet, liegen mag. Dennoch haben diese Jugendlichen das gleiche, stark mediengeprägte Bild von Tanz. Im Gegensatz dazu gaben aber auch 47% der befragten Jugendlichen an, sich noch nie Gedanken zum Thema Tanz gemacht zu haben. Bei der Frage aus welcher Perspektive der Tanz den Jugendlichen spannender erscheine stellte sich heraus, dass über 60% der Befragten die aktive Seite des Tanzes bevorzugen. Diese breite Entscheidung für die aktive Seite könnte auf das Fehlen einer Lesekompetenz des tänzerischen Zeichensystems zurückgeführt werden. Immerhin 46% der Jugendlichen scheinen den Tanz dennoch auf emotionaler und assoziativer Ebene aufzunehmen, denn sie gaben an die rezeptive Seite von Tanz als positiv zu empfinden, auch wenn sie nicht in der Lage sind, dies genauer zu spezifizieren. Das heißt bereits zu Beginn des Projektes war ein Wissen über Tanz vorhanden, wenn auch ein sehr ungeformtes.

Der zweite Fragebogen zur Mitte des Projektes sollte zeigen, ob im Laufe des Projektes bei den Jugendlichen eine Veränderung im Umgang mit Tanz, bzw. im Bewusstsein für Tanz stattgefunden hat.

Hierbei wurde unterteilt in „innere“ Veränderung (Körperwahrnehmung, Selbstbewusstsein, Gefühle) und „äußere“ (z.B. Muskelkater). 54% gaben an, eine innere Veränderung wahrzunehmen, aber nur 25% davon konnten klar benennen was sie genau erleben. Ein ebenso großer Teil der Jugendlichen nimmt eine Veränderung wahr, kann jedoch nicht beschreiben, was sich verändert hat. Es ergibt sich die These, dass die Jugendlichen nur das wahrnehmen, was sie benennen können und sie Hilfe bei der Wahrnehmung innerer Prozesse benötigen, um sich darauf einzulassen und sich damit auseinandersetzen zu können. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich bei der Überprüfung der Veränderung der Zuschauerkompetenz. Nur noch 17% der Schüler langweilen sich beim Zuschauen, die meisten finden es inzwischen spannend, sich die verschiedenen Ergebnisse der anderen anzusehen.

Die Ergebnisse des zweiten Fragebogens zeigen, dass bei den beteiligten Jugendlichen tatsächlich eine Veränderung stattgefunden hat, sie aber nicht in der Lage sind diese zu formulieren oder auszudrücken. Diese Tatsache mag darauf zurückzuführen sein, dass während des gesamten Projektes kein theoretischer Unterricht, sondern nur Praxis stattgefunden hat.

Diese These bestätigt sich durch die Auswertung des dritten Fragebogens, indem die Jugendlichen dazu aufgefordert waren ihr verändertes Bild von Tanz zu beschreiben. Die offene Frage, „Was ist dein Bild von Tanz?“, sollte Aufschluss darüber geben, ob die Jugendlichen inzwischen tatsächlich in der Lage sind etwas über Tanz zu formulieren, bzw. ob sich die damit verbundene Reflektionsfähigkeit durch einen Eigenbeitrag beweisen lässt. Die Antworten der Schüler ließen sich in fünf Antwortkategorien zusammenfassen:

- Bild ist positiver geworden: 15%
- Bild ist nun positiv: 42%
- Eine soziale Veränderung bemerkt: 1%
- Bild ist gleich geblieben: 21%
- Weiß nicht: 13%

Die wenigsten Jugendlichen konnten die erfahrene Veränderung klar in Worte fassen, bzw. ausformulierte Sätze zu diesem Thema schreiben. Nur 17% der Schüler formulierten ihre Erfahrung aus; z.B.:

- „Es hat sich so verändert, dass man nicht unbedingt Ballett als typische Mädchensportart ansieht, sondern dass modernes Ballett auch Spaß macht.“
- „Ja, es hat sich sehr verändert, weil ich neue Dinge gelernt habe und gesehen hab, die eine andere Bedeutung von Tanz haben.“
- „Tanz ist nicht einfach nur komische Schritte hintereinanderher zu machen, mit Tanz kann man kommunizieren und sich ausdrücken, das macht Spaß.“
- „Man muss einfach losstanzen und nicht drüber nachdenken, ob man es kann oder was die anderen sagen. Jeder tanzt auf seine Art und Weise.“

Auffallend an diesem Ergebnis ist, dass von 33 Jungen nur vier diese Frage in einem vollständigen Satz beantwortet haben, bei den Mädchen waren es neun von 43. Es lässt darauf schließen, dass die Frage viel zu weit gefasst und für die befragten Jugendlichen quasi nicht lösbar war. Die Schwierigkeit lag dabei jedoch nicht in der Form der offenen Frage, sondern in Bezug auf ihren Inhalt. Andere offene Fragen im Verlauf dieses Fragebogens wurden von den Jugendlichen umfangreicher und häufiger beantwortet. Womöglich wurde Tanz mit den Jugendlichen zu wenig reflektiert, verbalisiert und diskutiert, weshalb den Jugendlichen der verbale Zugang zum Thema fehlt. Es hätte viel mehr miteinander gesprochen, beurteilt und analysiert werden müssen.

Darüber hinaus zeigt es deutlich, dass die Schüler sowohl an die aktive als auch an die passive Rolle von Tanz herangeführt werden müssen um die Zuschauerkompetenz, das „Sehen- Lernen“, zu erlernen.

→ Bedarf der Reflexion

Vorläufiges Ergebnis

Der Kunstcharakter wurde zu Anfang des Projektes nicht erfahren, Tanz ist jedoch als Kunst eingestuft worden. Zum Abschluss des Projektes wurde festgestellt, dass bereits eine Auseinandersetzung mit Tanz stattgefunden hatte, obwohl der Kunstcharakter womöglich noch nie live erfahren wurde.

Dennoch benötigen die Schüler Hilfe um reflektive Prozesse stattfinden zu lassen. Sie sind von alleine nicht in der Lage die beobachteten Veränderungen zu beschreiben und in Worte zu fassen und benötigen hierfür einen Gesprächspartner sowie ein gemeinsames Reflektieren und Benennen des Gesehenen und Erlebten.

Nur so finden die Jugendlichen Zugang zu den eigenen Erlebnissen und können sich konkret mit den eigenen Erfahrungen auseinandersetzen.

Dadurch wird Tanz als mögliches Ausdrucksmedium kennen gelernt, mit dem sich die Jugendlichen auch in Zukunft weiter beschäftigen können.

Methoden

Prüfung der Methoden zur Förderung reflektiver Prozesse

Eigenarbeit der Schüler:

- Anlegen eines Projektstagebuchs
- Notationsbuch für die Choreographie

Gruppenarbeit:

- Gespräche über Tanz
- Beschreibung, Kritik und Analyse der Tanzergebnisse
- Gemeinsam Tanz ansehen und besprechen

Autorin: Kerstin Daiber

**Stephanie Neumeyer / Katrin Widholm, Hausarbeit LMU München,
Lehrstuhl Sonderpädagogik****„Tanzt Kinder Tanzt“**

– wie das Medium Tanz koordinative Fähigkeiten und soziales Lernen bei Kindern fördern kann, aufgezeigt an einem Tanzprojekt im Münchner Stadtteil Hasenberggl.

Bei unserem Tanzprojekt suchten wir nach Möglichkeiten, Kinder auf eine Weise zu „bewegen“, die als gern betriebene Aktivität erlebt und daher schließlich zur erfreulichen Gewohnheit wird. Da wir beide in unserer Freizeit mit Begeisterung tanzen und mit dieser Art von Bewegung viele positive Erfahrungen gemacht haben, erschien es uns erstrebenswert, Tanz als Medium für Kinder mit Schwierigkeiten in koordinativen Fähigkeiten beziehungsweise in sozialem Lernen einzusetzen. Das Projekt fand im Münchner Stadtteil Hasenberggl statt, der nach wie vor als sozialer Brennpunkt gilt. Einmal wöchentlich kamen Kinder im Alter zwischen 9 und 10 Jahren aus unterschiedlichen sozialen Milieus und verschiedenen Schulformen zusammen, um gemeinsam zu tanzen. Wir gingen daran, unser Tanzprojekt zu konzipieren und zu realisieren. Tanz spricht gleichzeitig unterschiedliche Interessen an und kommt verschiedenen Dispositionen des Menschen entgegen, indem er zugleich auf affektiver, kognitiver, ästhetischer Ebene wirksam werden kann. Dementsprechend legten wir bei unserer Konzeption Wert darauf, den Kindern durch gemeinsames Tanzen Gelegenheit zu geben, ihren eigenen Körper kennen zu lernen, bewusst Bewegungen auszuführen, doch auch spontan kreativ zu werden, für sich persönlich und in Gemeinschaft mit anderen intensive neuartige Erfahrungen zu machen. Mit Absicht haben wir in unserem Projekt verschiedene Tanzstile und Musikrichtungen ausgewählt. Dadurch können die jungen Teilnehmer ihr Vermögen erfahren, sich im Takt zu bewegen und auf verschiedene Rhythmen teils unwillkürlich, teils bedacht zu reagieren. Der Wechsel des tänzerischen Angebots und der musikalischen Begleitung wirkt förderlich auf koordinative Fähigkeiten. In dem das Projekt andere, bislang unbekannte oder ungewohnte Formen der Bewegung nahe bringt, aktiviert es neue Sinneswahrnehmungen. Wir entschieden uns bewusst für eine abschließende Tanzaufführung. Die Aussicht auf gemeinschaftliches Vorführen des eigenständig Erarbeiteten wirkt auf Kinder bekanntlich äußerst motivierend. Sie entwickeln zusammen in der Gruppe Choreografien und präsentieren schließlich das selbst Kreierte und Trainierte miteinander vor Publikum. So wird soziales Lernen gefördert, gemeinsame Gruppenidentität geschaffen, aber auch das individuelle Selbstbewusstsein gestärkt. Ausgehend vom vielfältigen Potential des Tanzes und von seiner überzeugenden Wirkung auf Kinder, wollten wir ein tanzpädagogisches Konzept entwerfen, das die koordinativen Fähigkeiten und das soziale Lernen junger Menschen wirksam mobilisiert.

Die endgültige Tanzgruppe bestand aus vier Mädchen. Zur Veranschaulichung der Förderung koordinativer Fähigkeiten und sozialen Lernens durch Tanz wurde bewusst nur ein Kind aus der Gruppe genauer betrachtet. Durch die Reduktion auf eine Teilnehmerin konnten Beobachtungen, Förderung, deren Evaluation und die positiven Erfahrungen durch Tanz wesentlich vielschichtiger vorgenommen werden. Dies schlug sich dann auch in den Ergebnissen der Förderung durch Tanz nieder. Denn die exemplarische Betrachtung eines Kindes ermöglichte am Ende fundierte Untersuchungsergebnisse. Zusätzlich sahen wir durch die Konzentration auf ein Kind keine nachteiligen Effekte für die anderen Teilnehmer, da in der praktischen Umsetzung dieses Kind nicht offen beobachtet oder gar alleine bestimmte Übungen durchführen musste. Der gesamte Förderverlauf fand im Kontext der Gruppe statt, da vor allem die Förderung des sozialen Lernens meist nur im Zusammenhang mit allen Beteiligten erfolgen kann.

Für die Datenerhebung koordinativer Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen wurden mehrere Methoden ausgewählt: systematische Beobachtung, Videoanalyse, Soziogramm.

Die systematische Beobachtung unterliegt mehreren Faktoren. Sie soll:

- einen theoretischen Bezugsrahmen bieten, „der den theoriebestimmten Zugang zum Problem [...] ermöglicht“ (Martin/Wawrinowski 2006, 32).
- im Voraus eine systematische Planung in Bezug auf Dauer, Kriterien, Umsetzung und Dokumentation beinhalten.
- eine „systematische Aufzeichnung vorher bestimmbarer Ereignisse und Verhaltensweisen, die dadurch erst als Beobachtung mitteilbar werden“ (Martin/Wawrinowski 2006, 32) enthalten.
- in größtem Maße der Validität genügen.

In der praktischen Umsetzung entschieden wir uns für eine nicht teilnehmende Fremdbeobachtung, nur in wenigen Ausnahmesituationen verlief sie teilnehmend. Eine Teamleiterin entzog sich demnach kurzfristig der Aktivitäten und stellte mit Hilfe eines vorher angefertigten Beobachtungsbogens das Kind in den Fokus. Wir hielten diese Vorgehensweise für sinnvoll in Bezug auf ein größtmögliches Maß an Objektivität. Außerdem konnte somit die Beobachtung wesentlich zielgerichteter ablaufen, da man sich Nebenschauplätzen völlig entzog.

Bei den Beobachtungskriterien beschränkten wir uns dabei auf nur wenige pro Sitzung. Dies gewährleistete differenzierte Ergebnisse in den zu untersuchenden Bereichen. Wir nahmen zugunsten einer höchstmöglichen Objektivität, eine „deutliche Begrenzung des Beobachtungsausschnittes“ (Kiper/Meyer/Topsch 2002, 100) in Kauf.

Jeweils zu Beginn und gegen Ende des Tanzprojektes wurde der Entwicklungsstand der koordinativen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen eines Kindes mittels Beobachtungsbögen analysiert. Um eventuelle Fortschritte durch die tänzerische Förderung zu erkennen, musste zunächst dessen Ist-Zustand bestimmt werden. Die Verbesserungen ließen sich in einer vergleichenden Evaluation durch eine erneute und abschließende Datenerhebung ablesen.

Eine Videodokumentation sollte die Beobachtungen stützen, damit möglichst die Objektivität bewahrt wurde. Dadurch hatten wir die Chance, Stundensequenzen mehrmals und differenzierter zu betrachten. Die Ergebnisse konnten hierdurch einer höheren Validität gerecht werden.

In Bezug auf die Förderung sozialen Lernens war es sinnvoll, Soziogramme zu erstellen, um die Gruppenentwicklung verdeutlichen zu können.

Trotz größtmöglicher Bemühungen hinsichtlich der Gütekriterien, Objektivität, Validität und Reliabilität, sind wir uns bewusst, dass Beobachtung immer auch von der subjektiven und selektiven Wahrnehmung beeinflusst wird. Allerdings erschien uns diese Form der Datenerhebung am wirkungsvollsten. Fragebögen zur sportlichen Leistung oder standardisierte Tests zur Diagnose koordinativer und sozialer Fähigkeiten sind für ein Tanzprojekt keine geeigneten Methoden. Es werden zu sehr rein motorische Fähigkeiten für verschiedene Sportdisziplinen abgefragt und dabei die tänzerischen Komponenten vernachlässigt.

Zu Beginn des Projektes war der Ist-Zustand des Mädchens X sowohl im koordinativen als auch im sozialen Bereich sehr auffällig. Ihre Bewegungen konnte sie nur schwer kontrollieren. Vor allem ihre räumliche Wahrnehmung war sehr eingeschränkt. Sie integrierte sich selten in die Gruppe, Bezugspersonen stellten die Erwachsenen dar und sie zeigte starke Verhaltensauffälligkeiten. Ihre tänzerische Leistung hing sehr von ihrer Tagesform ab.

Nach der tänzerischen Förderung lassen sich folgende **Ergebnisse** knapp aufzeigen:

Koordinative Fähigkeiten

Das Mädchen X konnte ihre Leistung in allen koordinativen Fähigkeiten steigern. Zusätzlich zu diesem großartigen Erfolg, erweiterte sie auch ihr Bewegungsrepertoire und lernte immer mehr tänzerische Bewegungen. Ihrer Kreativität ließ sie freien Lauf, übte zu Hause neue Bewegungen und verwob sie in ihre Improvisationen. Außerdem erlangte das Mädchen X ein gesteigertes Selbstbewusstsein für ihren Körper und ihre Bewegungen. Während sie sich anfänglich nicht zutraute den Teamleiterinnen etwas vorzutanzten, präsentierte sie im Verlauf des Tanzprojektes immer wieder Tanzsequenzen oder tänzerische Einheiten, die sie sich zu Hause überlegt hatte. Ihre Freude und Begeisterung über ihre Bewegungen und ihre tänzerischen Ideen war offensichtlich. Die Scheu vor einer Präsentation ihrer Tanzbewegungen legte sie nahezu völlig ab. Am Ende des Tanzprojektes trat sie mit den anderen Kindern auf einer Bühne vor Publikum auf und präsentierte stolz ihr tänzerisches Können.

Soziales Lernen

Die Förderung des sozialen Lernens hinterließ bei Mädchen X positive Spuren. Sie hatte ihren festen Platz in der Tanzgruppe gefunden. Die anfänglich starke Fixierung auf die Teamleiterinnen konnte sie abbauen. Vor allem lernte sie, rücksichtsvoll auf die anderen Mädchen einzugehen und zu ihnen Vertrauen zu schöpfen.

Über ein halbes Jahr hinweg tanzten wir intensiv mit den Kindern. Sie bekamen ein Gefühl für die Interpretation unterschiedlicher Musikrichtungen, lernten sich selbst und ihren Körper besser zu verstehen und sich mit Hilfe von Bewegungen auszudrücken. Das Improvisieren auf „wilde“ oder „ruhige“ Lieder machte den Kindern am meisten Spaß, da sie sich dabei austoben und ihrer Kreativität freien Lauf lassen durften. Es lässt sich deutlich ein Fortschritt erkennen, wie die Kinder auf das Medium Tanz reagierten und sich damit auseinandersetzten. Das Bewegungsrepertoire wurde erweitert, verschiedene Raumwege und -richtungen wahrgenommen. Einzelne Schrittkombinationen wurden vermehrt zu Hause geübt und dann in der darauffolgenden Stunde stolz und selbstbewusst präsentiert. Sie zeigten bald keinerlei Scheu, vor der gesamten Gruppe vorzutanzten. Teilweise brachten sie sogar eigene Musikstücke mit, die in irgendeiner Weise mit in die Stunde einfließen. Die Kinder hatten ihre Berührungängste gegenüber dem Medium Tanz abgebaut, sie gaben sich ungehindert ihren lustvollen Bewegungen hin.

Autorinnen: Stephanie Neumeyer und Katrin Widholm

Jasmin Boklage, Diplomarbeit an der Ruhr-Universität-Bochum „Zur Realisierung von Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Bildung durch Künstlerprojekte an der Schule“

Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

Was versteht man unter ästhetische Bildung beinhaltet dieses Konzept?

- Ansätze zur Realisierung – Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Bildung
- Ästhetische Bildung in der Schule
- Realisierung von Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Bildung durch Künstlerprojekte

Methodik der Bearbeitung:

- Leitfragen:
 - Kann Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Bildung durch Künstlerprojekte an der Schule realisiert werden?
 - Wie wirkt was auf wen?
- Analysiertes Untersuchungsmaterial / untersuchte Künstler-Projekte:
 - Literatur
 - Homepages der drei Projekte
 - Dokumentation ‚TanzZeit‘ (Berlin)
 - Kurzfilm ‚Tanz in Schulen‘ (Köln)
 - Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit beteiligten Künstlern/ Schülern/ Lehrern des Projektes ‚Heavy Music – Cool Love‘ (Gelsenkirchen)

Theoretischer Ansatz: Ästhetische Bildung durch Tanz

- Definition: Aisthesis = sinnliche Wahrnehmung.
Erfahrungen, die auf Wahrnehmungen über körperliche Sinne beruhen, als Wege zu einer vernunftgeleiteten Erkenntnis
- Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Bildung nach Drefke, Haselbach und Fritsch:
 - „Was sich [...] wie [...] beschaffen, wo, wann und wie [...] verhält“ (Haselbach, 1976, S.163)
 - Wirklichkeit im Formungsprozess erfahrbar machen und durch den Körper sprechen (Fritsch, 1990, S.112)

Realisierung von Intentionen einer ästhetischen Bildung durch Tanzkünstlerprojekte

- Schule als Lebensumwelt
 - Tänzer und Tanzpädagogen als „Stars zum Anfassen“
 - Verändertes Lernumfeld: Schüler lassen sich ein (Schwierigkeiten)
 - Auftritt: Bühnenerfahrung außerhalb der Schule
 - Verantwortung übernehmen
 - Enger Kontakt zum Gelsenkirchener Musiktheater
 - Motivation durch gemeinsamen Auftritt mit Profitänzern
 - Strenger/ anspruchsvoller Unterricht - Schüler sind sehr kritikaufnahmefähig
 - Presse während der Proben
- Wahrnehmen-Gestalten-Wirkung
 - Schüler tanzen, wandeln um, probieren aus - Eigenständiger künstlerischer Prozess?
 - „Ich mag’s am liebsten, wenn wir selber Tänze machen können“
 - Medium der Körpersprache: Kampfsituation

- Auftritt: Abschluss
 - Thematische Vorgabe: selbstständige Bewegungslösungen/ -logik
 - Sensibilisierung für Eigen- und Fremdbewegungen
 - „Willen zum Ausdruck“
 - Andauernde Überprüfung: Austausch
- Rauschhaftes Vergnügen im Tanz
 - Freude und Genuss an der Bewegung, am gemeinsamen Tanzen
 - Integrationsklasse: Sensibilisierung der Wahrnehmung
 - Problem: Aussagekraft des Videomaterials? - Weiterführende Forschungsarbeiten: Ausgangssituation etc. einbeziehen
 - Ständiger Tatendrang, immer in Bewegung
 - Besonderheit: Eigene Bewegungen und damit verbundene Gefühle = starke Identifizierung und Sich-Fallenlassen
 - Problem: Auftritt - Produktorientierung
 - Projekte ermöglichen Einblick – Intensität variabel
- Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung
 - Scheinbar ruhigere Klasse, friedliche Atmosphäre
 - „Mit der Klasse klappt es jetzt schon besser [...] früher gab es ja ganz viele Konflikte zwischen der Klasse...seitdem wir Tanzen haben, klappt es besser“
 - Ich-Stärkung: ich kann was , ich bin was – Multiplikatoreffekt
 - Auftritt:
 - Verantwortung
 - Können demonstrieren
 - Aufmerksamkeit erhalten
 - Bedeutung eigener Ideen: Stolz und Kraft
 - Zusammenhalt als Basis für Erfolg
 - Talente entdecken
 - Keine Fehler erlaubt: Disziplin, Motivation
 - Ich-Stärkung/ Sozialverhalten/ Verantwortungsgefühl/ Disziplin
- Leben mit der Kunst
 - Proben: Professionelle Detailarbeit
 - Aufopferung und Vertrauen in Fachkenntnis
 - Kunst erhält Realitäts- und Lebensbezug
 - Hinführung zu bestehender Kunst: Theater
 - Eigeninitiative: Tanz-AGs
- **Fazit**
 - Künstlerprojekte besitzen Potential
 - Realisierung abhängig von:
 - Person des Künstlers
 - Aufbau und Organisation des Projekts
 - Einsatzbereitschaft der Schule
 - Einbezug von Künstlern als entscheidender Faktor

Diskussionspunkte nach der Vorstellung der Forschungsarbeit

- Nachfragen zur Untersuchungsmethode, da unterschiedliches Datenmaterial zur qualitativen Auswertung herangezogen wurde
- Nachfragen zum Begriff des „Rauschhaften“
- Wo liegen evtl. inhaltliche Bezüge zu den anderen vorgestellten Arbeiten?

Autorin: Jasmin Boklage

Impulsreferat Prof. Dr. Hildegard Müller- Kohlenberg

„Selbstevaluation: faszinierend, spannend und manchmal überraschend - über das Potenzial dieser Methode die Freude an der eigenen Arbeit zu steigern“

Die Referentin erläuterte zunächst die je nach Zielsetzung unterschiedlichen Arten der Evaluierung und empfahl dann eine Reihe strukturierter Arbeitsschritte, um das Vorhaben der Selbstevaluierung systematisch anzugehen:

Formen der Evaluation

- Formative (projektbegleitende Evaluation)
- Summative (findet am Ende eines Projektes statt)

- Externe (Evaluation durch Experten)
- Interne (bietet mehr Freiräume)

- Freiwillige
- Delegierte

- Wirkungsorientierte Evaluation
- Akzeptanzforschung

- Entwicklungsorientierte Evaluation (projektbegleitend)
- Entscheidungsorientierte Evaluation

- Peer-Evaluation (an Hochschulen)

Leitfaden für die Durchführung einer Selbstevaluation

In Anlehnung an: Hiltrud von Spiegel, Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, Reinhardt Verlag, München 2004 (UTB)

1. Arbeitsschritt

Untersuchungsfeld innerhalb des Projekts (oder innerhalb einer Einrichtung) festlegen.

Erschließungsfrage:

- Welchen Teil unseres Arbeitszusammenhangs wollen wir untersuchen?

2. Arbeitsschritt

Ausgangssituation skizzieren und Themenbereich eingrenzen. Erschließungsfragen:

- Was macht uns unzufrieden?
- Worüber wollen wir mehr wissen?

3. Arbeitsschritt

Untersuchungsgegenstand auswählen und Zweck der Selbstevaluation ausloten.

Erschließungsfrage:

- Was wollen wir untersuchen?
- Wozu nützen uns Erkenntnisse hierüber?

4. Arbeitsschritt

Hypothesen formulieren; mögliche Ursachen des Problems (des Evaluationsgegenstandes) sammeln. Erschließungsfragen:

- Was trägt vermutlich zum Problem (zur Sachlage des Evaluationsgegenstands) bei?

- Was kann uns die Untersuchung dazu an Aufschlüssen vermitteln?

5. Arbeitsschritt

Untersuchungsfragen formulieren. Erschließungsfragen:

- Welcher Hypothese wollen wir nachgehen?
- Wir wollen herausfinden, ob...

6. Arbeitsschritt

Erste Kollegiale Zwischenreflexion! (evtl. mit Berater/Innen). Prüffragen:

- Liegt der Fokus der geplanten Selbstevaluation auf dem *eigenen* Handeln?
- Lassen die Fragestellungen eine kriteriengeleitete Bewertung zu?
- Ist die Verknüpfung von Ausgangssituation, Untersuchungsgegenstand, Zweck, Hypothesen und Fragestellungen stimmig?
- Verstehen alle Kollegen/Innen unter den Formulierungen dasselbe?

7. Arbeitsschritt

Die Fragestellung mit den Handlungszielen verbinden: Kriterien für „gute Praxis“ formulieren und Indikatoren bilden. Erschließungsfragen:

- Woran kann man erkennen, dass die erwünschten Zustände erreicht werden/wurden?
- Woran kann man erkennen, ob die Teammitglieder entsprechend den Wirkungs- und Handlungszielen arbeiten?

8. Arbeitsschritt

Zweite Kollegiale Zwischenreflexion (evtl. wieder mit Berater/Innen oder Kollegen aus einer anderen Einheit). Prüffragen:

- Stehen die bisher entwickelten Arbeitsschritte in einem nachvollziehbaren Zusammenhang (z.B. Selbstevaluationsgegenstand mit Fragestellung, Kriterien und Indikatoren)?
- Sind die Indikatoren verständlich, konkret und erfassbar (beobachtbar)?
- Verstehen alle Kollegen/Innen dasselbe darunter?

9. Arbeitsschritt

Bewertungsmaßstäbe entwickeln und Erfolgsspanne festlegen. Erschließungsfragen:

- Welche Ausprägung sollen die Indikatoren haben, damit wir sagen können, dieses dokumentiere „gute“ Arbeit?

10. Arbeitsschritt

Methoden auswählen – Feld eingrenzen – Gegenstände festlegen. Erschließungsfragen:

- Was,
- wieviel,
- wo,
- wann
- wollen wir wie untersuchen?

11. Arbeitsschritt

Erhebungsinstrument entwickeln (am besten mit BeraterInnen). Erschließungsfragen:

- Welche Instrumente eignen sich?
- Welche Fragestellungen werden in welches Erhebungsinstrument überführt?

12. Arbeitsschritt

Kollegiale Zwischenreflexion. Erschließungsfragen:

- Beziehen sich alle Teile des Erhebungsinstruments auf den Selbstevaluationsgegenstand?
- Erheben die Fragen die Informationen, die gebraucht werden?
- Gibt es Informationsüberschuss (Datenfriedhöfe)?

13. Arbeitsschritt

Erhebungsinstrument testen. Erschließungsfragen:

- Sind die Fragen (oder z.B. Beobachtungskategorien) verständlich?
- Erbringen sie die Informationen, die gebraucht werden?
- Wie hoch ist der Aufwand beim Erheben der Daten?

14. Arbeitsschritt

Erhebung durchführen. Erschließungsfragen:

- Können die Daten ohne nennenswerte Störung des Betriebs erhoben werden?
- Welche Unterstützung muss gegeben werden?

15. Arbeitsschritt

Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Erschließungsfrage:

- Ist die Darstellung der Ergebnisse geeignet, die gesammelten Daten in übersichtlicher und verständlicher Form zu vermitteln?
- Erlaubt sie eine Zuordnung zu den Fragestellungen der Selbstevaluation?

16. Arbeitsschritt

Daten interpretieren und bewerten. Erschließungsfragen:

- Erkenntnisse: Aha, im Unterschied zu unseren Hypothesen (oder Erwartungen oder Erfahrungen) ist es ganz anders – trifft es nur teilweise zu.
- Interpretation: Was bedeutet das? Wie können wir den Sachverhalt erklären?
- Bewertung: Wie stehen wir da – im Hinblick auf unsere Hypothesen – Maßstäbe – Erfolgsspanne?
- Konsequenzen: Was schließen wir daraus? Was nehmen wir uns vor?

17. Arbeitsschritt

Kollegiale Diskussion der Ergebnisse. Erschließung und Prüfung:

- Ist die Interpretation der Ergebnisse nachvollziehbar?
- Welche Tipps und Empfehlungen können für die Weiterarbeit gegeben werden?

18. Arbeitsschritt

Bericht schreiben und evtl. veröffentlichen. Erschließungsfragen:

- An wen wendet sich der Bericht?
- Was ist die eben noch akzeptable Kürze?

Fazit:

Der Stand der Überlegungen hinsichtlich des Fragebogens zur „Projektdokumentation und Evaluation von Tanz in Schulen Projekten“ befindet sich ungefähr zwischen dem 8. und 12. Arbeitsschritt der Gliederung. Im Laufe des Jahres 2008 sollte zumindest der 13. Schritt noch realisiert werden, damit im Winterhalbjahr mit der Testphase starten und spätestens ab 2009 die Durchführung der geplanten Erhebung stattfinden kann.

Autorin: Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg

Dr. Claudia Fleischle-Braun, AG Evaluation

„Fragebogen zur Projekt- Dokumentation und Evaluation von Tanz in Schulen Projekten“

Die Arbeitsgemeinschaft mit dem Themenschwerpunkt **Evaluation** des Bundesverbandes Tanz in Schulen e.V. arbeitet an der Entwicklung eines Fragebogens mit dem Ziel, die Arbeit der Tanz in Schulen Projekte und Koordinationsstellen auszuwerten und zu reflektieren, um diese dann dank der gewonnenen Ergebnisse zu optimieren.

Die Entwicklung des Fragebogens entstand nach einer ersten Durchsicht von Studien im Bereich Theater- und Musikpädagogik sowie der Kulturellen Bildung.

Der derzeitige mögliche Entwurf wird präsentiert und mit dem Wunsch der Weiterentwicklung zur Diskussion gestellt. Ergänzend dazu werden zurzeit Meinungen von Experten aus der Praxis und Evaluationsforschung eingeholt und es müssen noch Pretests durchgeführt werden, um den Fragebogen fertig zu stellen und den derzeitigen Umfang von 12 Seiten zu komprimieren.

Perspektiven des Fragebogens

- Bestandsaufnahme der Tanz in Schulen -Projekte
- Erhebung empirischer Daten der Tanz in Schulen Projekte
- Selbstevaluierung als Beitrag und Instrument zur Qualitätssicherung der Tanz in Schulen Koordinationsstellen
- Anschließende Möglichkeit der Meta- Evaluation, eventuell sogar durch externe Experten

Fragekomplexe des Fragebogens

- Bestandsaufnahme der unterschiedlichen Tanzprojekte, unterteilt in folgenden Kategorien: Rahmenbedingungen, Kooperationspartner, Organisationsform bzw. Format der Projekte
- Hauptsächliche personale Merkmale der Adressaten und der Dozenten
- Inhaltliches Konzept und Realisierung der Tanzprojekte aus Sicht der Dozenten
- Auswertung der Tanzprojekte und mögliche Selbstreflexion in den Bereichen:
 - Arbeits- und Lernergebnisse bzw. Kompetenzen
 - persönliche Einschätzung und Bewertung
- Spezifische Fragen zur Finanzierung und der Durchführung der einzelnen Projekte

Operationalisierung des Fragebogens

- Geschlossene und hybride Fragen
- Offene Fragen in projektspezifischen Bereichen, ebenso bei der Beschreibung von Auswirkungen und Kompetenzen der Tanzprojekte

Diskussion über den Entwurf eines Fragebogens des Bundesverbandes Tanz in Schulen e.V.

Anschließend an die Präsentation des aktuellen Fragebogens fand gemeinsam mit Frau Prof. Dr. Müller-Kohlenberg, Frau Fleischle-Braun und dem Plenum ein Gespräch statt, in welchem mögliche Verbesserungen und Änderungen diskutiert werden.

Anonyme Rückläufe

- Es sollte die Möglichkeit bestehen den Fragebogen anonym zu beantworten.

Qualitative Selbstevaluation

- Diese Form der Evaluation ist eine übliche Methode für Bestandsaufnahmen dieser Art.
- Leider ist deren Auswertung sehr schwierig und zeitaufwendig, da die Antworten im Gegensatz zur quantitativen Evaluation sehr unterschiedlich sind.
- Die Individualität der Antworten muss unbedingt erhalten bleiben.
- Der Prozessnutzen dieser Evaluation ist sehr hoch, da die Befragungen projektbegleitend und intern stattfinden.

Zeitraum

- Die Erhebung soll längerfristig angelegt werden. Es wird vorgeschlagen diese regelmäßig und in bestimmten Abständen (jährlich oder alle zwei Jahre) durchzuführen, um die Entwicklung der Tanzangebote über einen festgelegten Zeitraum zu beobachten. In diesem Fall müssen die Vergleiche unabhängig vom Dozenten stattfinden.

Mögliche Forschungsfragen für eine Weiterführung

- Wie verändert sich die Struktur der Projekte?
- Wie verändern sich personale Faktoren bzw. die Einstellung der Dozenten?
- Wie verändert sich das Verhalten der Kinder?

Umfang

- Aufgrund der bisherigen Länge und der detaillierten Fragen nimmt das Ausfüllen sehr viel Zeit in Anspruch. Die 12 Seiten müssen gekürzt und komprimiert werden um den Aufwand zu verringern.
- Der bestehende Fragebogen ist sehr umfassend. Eventuell kann dieser als Grundlage für eine weitere Evaluierung mit neuer Fragestellung dienen.

Offene Fragen

- Beispiel: 7.3 „*Welche konkreten Lernfortschritte und Verhaltensänderungen konnten Sie bei den Schülern/- innen im Unterricht beobachten?*“
Die Frage wird unterteilt in acht Fertigungs- und Könnensbereiche und ist in offener Form zu beantworten.
- Die Beantwortung ist äußerst aufwendig, da jedes Kind einzeln und den gesamten Projektverlauf über reflektiert werden muss.
- Anstatt alle Kinder zu reflektieren, könnten die drei besten und die drei schwierigsten Teilnehmer beschrieben werden.
- Zusätzlich haben auswärtige Tanzpädagogen Schwierigkeiten bei der Ausformulierung in deutscher Schriftsprache.
- Statt dieser detaillierten Fragen über die Auswirkungen der Tanzprojekte werden punktuelle Interviews vorgeschlagen.
- Anstatt der offenen Fragen kann eine Auswahl an vorformulierten Statements angegeben werden.
- Zur Auswertung wird eine Software vorgeschlagen, wobei sich die Kodierung ebenfalls schwierig gestalten könnte.

Skalen

- Die Einteilung der Skalen kann optimiert werden.

Autorin: Dr. Claudia Fleischle-Braun

Gitta Connemann / MdB,

Vorsitzende der Enquete Kommission „Kultur in Deutschland“

Gitta Connemann nahm Stellung zu Möglichkeiten und Notwendigkeiten, Tanz in Schulen zu implementieren. Sie berichtete über Vorgehensweise, Schwerpunkte und Ergebnisse der Enquete der Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestages, deren Bericht 2007 erschien.

Sie legte die Erkenntnisse dieser Bestandsaufnahme bezüglich des Angebotes Tanz in Schulen dar. Besonders wichtig waren folgende Themenbereiche:

- Berufsbild für Tanzpädagogen
- Zukünftige Organisation des Bundesverbandes Tanz in Schulen e.V.
- Integrationsmöglichkeiten für die Kunstform Tanz an den Schulen.

Für die Förderung von Tanz in Schulen sind folgende Bereiche auf Bundesebene wesentlich:

- Der Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Dabei sind Zuständigkeiten des Bundes, der Länder und Kommunen zu beachten.

Die Enquete – Kommission „Kultur in Deutschland“

Folgender Bericht ist aus der Mitteilung des Deutschen Bundestages *„Die Enquete-Kommission 'Kultur in Deutschland' beendet ihre Arbeit mit der Vorlage ihres Schlussberichts“* entnommen:

„Der Bericht ist eine Bestandsaufnahme des kulturellen Lebens in Deutschland mit über 400 Empfehlungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen.

Nach vierjähriger Tätigkeit hat die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ ihren Schlussbericht dem Präsidenten des Deutschen Bundestages übergeben. Mit der Debatte im Deutschen Bundestag wurde am 13. Dezember 2007 die seit dreißig Jahren umfassendste Untersuchung des kulturellen Lebens in Deutschland der Öffentlichkeit vorgestellt.

Die Kommission legt mit dem Bericht einen Kulturkompass vor, der die Situation, die Probleme, aber auch die Chancen von Kultur und Kulturpolitik in Deutschland beschreibt. Die Arbeit mündet in über 400 Handlungsempfehlungen an die Gesetzgeber in Bund, Länder und Kommunen sowie die Kulturschaffenden auf allen Ebenen. Die Kommission betont, sie wolle mit ihrem Bericht den kulturpolitischen Diskurs in allen Bereichen beleben und konkrete Verbesserungsvorschläge unterbreiten.

Die Abgeordneten des Deutschen Bundestages und die sachverständigen Mitglieder haben sich trotz vereinzelt unterschiedlicher Auffassungen und Ideen einvernehmlich auf den Text des Schlussberichts verständigt. Die Vorsitzende Gitta Connemann, MdB, unterstreicht, man sei sich im Ziel immer einig gewesen, die einzigartige Kulturlandschaft und beispiellose kulturelle Vielfalt in Deutschland in gemeinsamer Verantwortung von Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zu erhalten und zu fördern.

Die Kommission hat für ihre Arbeit zahlreiche Informationsquellen genutzt. Insgesamt wurden zwölf Gutachten vergeben, zahlreiche Umfragen getätigt und in 45 Anhörungen und Expertengesprächen Sachverstand herangezogen.

Die Schwerpunkte der Kommissionsarbeit lagen unter anderem in folgenden Themenbereichen:

- Bedeutung von Kunst und Kultur für Individuum und Gesellschaft
- Kultur als öffentliche und gesellschaftliche Aufgabe
- Die öffentliche und private Förderung und Finanzierung von Kunst und Kultur – Strukturwandel
- Die wirtschaftliche und soziale Lage der Künstler
- Kultur- und Kreativwirtschaft
- Kulturelle Bildung
- Kultur in Europa – Kultur im Kontext der Globalisierung
- Kulturstatistik in der Bundesrepublik Deutschland und in der Europäischen Union

Zur weiteren Beratung über die Umsetzung der zahlreichen Handlungsempfehlungen in konkrete Politik wurde der Schlussbericht der Kommission an den Ausschuss für Kultur und Medien des Deutschen Bundestages überwiesen.“

Bundeszentrale für Kulturelle Bildung

Die Erläuterung zur „Bundeszentrale für Kulturelle Bildung“ ist ein Auszug aus dem „Beschluss AG KM Klausur am 14.01.2008 zu Umsetzungsschwerpunkten der Enquete-Ergebnisse für das erste Halbjahr 2008“ des Deutschen Bundestages.

„Die Enquete-Kommission empfiehlt dem Deutschen Bundestag und der Bundesregierung, für die Entwicklung innovativer Konzepte, zur Vernetzung der Akteure und zur Fortbildung von Multiplikatoren die Einrichtung einer Bundeszentrale für Kulturelle Bildung. Die Bundeszentrale für Kulturelle Bildung soll unter anderem die Forschung zu den Wirkungen und Methoden Kultureller Bildung in Modellversuchen fördern. Eine Bundeszentrale darf die bestehenden Bundesakademien für Kulturelle Bildung nicht ersetzen.“

Berufsbild der Tanzpädagogen

Gitta Connemann empfiehlt die Etablierung eines geschützten Berufsbildes der Tanzpädagogen, um die Akzeptanz für dieses Arbeitsfeld zu erhöhen. Der Bund kann für kulturelle Bildung lediglich die gesetzlichen Rahmenbedingungen festlegen. Für die finanzielle Unterstützung sind die Länder zuständig.

Die kulturellen Angebote müssen von kompetenten Lehrkräften vermittelt und regelmäßig unterrichtet werden.

Organisation des Bundesverbandes Tanz in Schulen e.V.

Der Bundesverband soll die Rahmenbedingungen für Tanz in Schulen – Projekte herausarbeiten, unter dessen Dach sich die Landesverbände und Ländervertreter organisieren können.

Die Rahmenbedingungen sollen den Einzelprojekten eine Konzeption verleihen und eine Kooperation mit den Schulen gleichberechtigt gestalten. Wichtige Grundlage ist die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit aller Beteiligten. Die Schwierigkeit dabei ist eine allgemeingültige Struktur festzulegen und die einzelnen Angebote untereinander zu vergleichen, da die Möglichkeiten und Umstände auf Bundesebene sehr unterschiedlich sind.

Integrationsmöglichkeiten für die Kunstform Tanz an den Schulen

Kulturelle Bildung birgt einen enormen Wert für die Leistungssteigerung, ebenso für das Vermögen der Kinder und Jugendlichen „ein ganzer Mensch werden zu können“ (Connemann, 17.02.2008).

Für ein wirkungsvolles System der kulturellen Bildung muss schon in den Kindertagesstätten, und somit bereits bei den Erzieherausbildungen angesetzt werden.

Zu dem Thema der kulturellen Bildung sind rund 60 Handlungsempfehlungen im Bericht der Enquete-Kommission zu finden.

Das Ansehen der kulturellen Bildung litt bislang unter dem Druck der Ergebnisse der PISA – Studie. Dadurch fand eine Fokussierung auf kognitive Fächer statt. Zuleisten kultureller Bildungsfächer. Zwischenzeitlich habe aber ein Meinungswandel stattgefunden – glücklicherweise nicht nur in der Politik sondern auch bei Schulen und Eltern, auch dank der Zunahme an Ganztagsschulangeboten.

Die Ganztagschule biete eine große Chance für die Integration von Tanz in Schulen – Projekten. Gitta Connemann sieht aber Handlungsbedarf um kulturelle Bildung stärker in das Schulsystem zu verankern. So müsse eine stärkere Durchlässigkeit für außerschulische Angebote vorgestellt werden. Auch fehle es bislang an Verhandlungen auf Augenhöhe zwischen Schulleitungen und Anbietern.

Ergänzend zu den strukturellen Veränderungen unterstreicht Gitta Connemann die Bedeutung der grundlegenden Einstellung und aktiven Beteiligung der gesamten Bevölkerung, unter anderem durch ehrenamtliches Engagement.

Strategien für finanzielle und politische Unterstützung für Tanz in Schulen – Projekte

Die Vertreter/Innen der Tanz in Schulen – Projekte müssen den politisch Verantwortlichen gegenüber Präsenz zeigen und bei der Formulierung Ihrer Forderungen klar und nachhaltig formulieren.

Zuständigkeiten und politische Strukturen im Bereich der Kulturellen Bildung

Für die Teilnehmer/innen der Tagung zur Klärung der Zuständigkeiten und politischen Strukturen wurde vom Tagungsveranstalter folgender Überblick über 'Zuständigkeiten von Bund, Länder und Kommunen im Bereich der Kulturellen Bildung' erstellt. Die Recherche der Daten erfolgte im Internet (siehe Quellenangaben). Der Bundesverband Tanz in Schulen e.V. übernimmt keine Verantwortung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben.

Der Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM)

1998 wurde das Amt des „Beauftragten der Bundesregierung für Angelegenheiten der Kultur und der Medien beim Bundeskanzler“ (BKM) eingerichtet. Seit 2005 ist Bernd Neumann (CDU) als Kultur-Staatsminister in diesem Amt tätig.

Bernd Neumann: "Wenn unsere Gesellschaft innovativ, kreativ und aufgeschlossen bleiben will, können wir auf Anregungen und Denkanstöße durch die Kultur und die Künste nicht verzichten. Hier werden die Grundlagen und Orientierungen mitgeprägt für das, was eine Gesellschaft lebenswert macht."

Die Aufgaben des Kulturstaatsministers sind die Förderung kultureller Einrichtungen und Projekte von nationaler und gesamtstaatlicher Bedeutung ebenso wie die kontinuierliche Weiterentwicklung und Verbesserung der Rahmenbedingungen von Kunst und Kultur.

Zum Geschäftsbereich des BKM gehören folgende nach geordneten Behörden und Einrichtungen:

- Das Bundesarchiv
- Das Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa
- Die Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (BStU)
- Die Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur
- Die Deutsche Nationalbibliothek

Kulturhaushalt 2008

Quelle:

<http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragterfuerKulturundMedien/AmtundPerson/Haushalt/haushalt.html>

Im Kulturhaushalt für 2008 sind Investitionen in Höhe von 1,1 Milliarden Euro vorgesehen. Im Vergleich zum Vorjahr bedeutet dies eine Steigerung um 1,3 Prozent.

Für das Programm Kulturhauptstadt Essen 2010 wurde eine Erhöhung um 3 Millionen Euro auf 13 Millionen Euro beschlossen.

Detaillierte Übersicht des Haushaltsplans unter:

http://www.bundesregierung.de/nsc_true/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/Anlagen/bkm-kulturhaushalt-2008,templateld=raw,property=publicationFile.pdf/bkm-kulturhaushalt-2008

„Zusätzlich zum Kulturhaushalt hat der Deutsche Bundestag im vergangenen Herbst im Rahmen eines Nachtragshaushalts einen Investitionsfonds für die Kultur in Höhe von 400 Millionen Euro beschlossen. Der Fonds wird in den nächsten Jahren eine Reihe großer Zukunftsinvestitionen und kulturpolitischer Schwerpunktsetzungen ermöglichen.“

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)**Kinder- und Jugendplan vom 19.12.2000**

Aufgabe des Kinder und Jugendplans ist es die Tätigkeiten der Kinder- und Jugendhilfe anzuregen und zu fördern. Die gesetzten Ziele und Aufgaben in Bezug auf Persönlichkeitsentfaltung, Wahrnehmung der Rechte und Pflichten der jungen Menschen sollen gewahrt werden. Rahmenbedingungen für eine leistungsfähige Infrastruktur und die Gleichstellung von Mädchen und Jungen sollen gewährt werden. Die junge Generation in Deutschland und Europa soll zusammenwachsen, Verständigung, Toleranz und Integration soll unterstützt werden.

Weitere Informationen, Fördergrundsätze und Antragsformulare unter:

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Politikbereiche/kinder-und-jugend.did=3520.html>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt innovative Projekte und Ideen in der Forschung durch gezielte Förderprogramme.

Aus: www.bmbf.de

Forschung und Entwicklung sind zusammen mit neuesten Produktionsverfahren die Grundlage für neue technologische Entwicklungen für morgen. Die Forschungsförderung hat zum Ziel, die Entwicklung neuer Ideen und Technologien zu finanzieren. Fördergelder gibt es für Vorhaben in einem breiten Forschungsspektrum. Es reicht von der naturwissenschaftlichen Grundlagenforschung, umweltgerechter nachhaltiger Entwicklung, Neuen Technologien, Informations- und Kommunikationstechnologien, Lebenswissenschaften, Arbeitsgestaltung; Struktureller Forschungsförderung an Hochschulen bis Innovationsförderung und Technologietransfer.

Maßgeblich für die Rahmenbedingungen der Forschungsförderung sind Regelungen, die EU-weit einheitlich gelten. Geregelt sind darin unter anderem Definitionen für Forschungseinrichtungen und Unternehmen, die Frage, was die Maßstäbe für kleine und mittelgroße Unternehmen sind oder welches Verhältnis zwischen Fördermitteln und Eigenmitteln bei geförderten Unternehmen zulässig ist.

Die Entscheidung für oder gegen eine Förderung beruht immer auf der Klärung unter anderem dieser Fragen:

- Innovationsgrad: Wie innovativ ist ein Vorhaben aus wissenschaftlicher oder technischer Sicht?
- Verwertung: Wie sind die Erfolgsaussichten zu bewerten, gibt es bei technologischen Entwicklungen ein Verwertungskonzept?
- Vermeidung von Doppelförderung: Wird oder wurde die Idee des Vorhabens bereits gefördert?

Die Forschungsförderung unterstützt wissenschaftliche Einrichtungen und Unternehmen. Die Förderung von Einzelpersonen ist dabei ausdrücklich ausgeschlossen. Einzelne Forscherinnen und Forscher fördert das BMBF über spezielle Fördereinrichtungen.

Zur Orientierung bei der Forschungsförderung helfen drei Schritte:

1. Übersicht über thematische Schwerpunkte,
2. geförderte Vorhaben und
3. Zugriff auf Formulare und Adressen.

Bei seiner Förderberatung bietet das BMBF unentgeltlich Informationen und Beratung zu allen aktuellen Fördermaßnahmen.

Förderinformationen allgemein oder thematisch detailliert

Forschungsförderung ist zumeist an Forschungsgebieten orientiert. Die Ziele der Förderung sind in Forschungsprogrammen niedergelegt. Zugleich gibt es aber eine Reihe von Querschnittsmaßnahmen, die themenübergreifend aufgebaut sind. Thematische Orientierung geben die Förderschwerpunkte des BMBF und die Förderbekanntmachungen der einzelnen Bereiche.

Wer fördert was und wie, wo sind Anträge zu stellen - das sind die wichtigen Fragen zur Forschungsförderung. Welche Förderlinien es gibt, welche Ausschreibungen laufen und wo es Informationen zu jedem Förderbereich gibt, ist auf der Homepage des BMBF zusammengestellt.

Zuständigkeiten der Kommunen, Länder und des Bundes in der Kulturpolitik

Die Zusammenstellung der „Zuständigkeiten der Kommunen, Länder und des Bundes in der Kulturpolitik“ ist aus dem Schreiben vom 14. Oktober 2005 des Deutschen Bundestages „Zusammenstellung der Verteilung der Kulturkompetenzen von Kommunen, Ländern, Bund und Europäischer Union“ im Rahmen der Enquete – Kommission „Kultur in Deutschland“ entnommen.

1. Kommunen

Zuständigkeiten nach dem Grundgesetz

Den kommunalen Gebietskörperschaften wie Städte, Kreise und Gemeinden wird laut Grundgesetz nicht alleine eine Kulturgestaltungskompetenz zugeschrieben, sondern auch das Recht alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln, gewährleistet. (Art. 28 Abs. 2 Satz 1 GG) Sie „gestalten das kulturelle Leben in Deutschland auf vielfältige Art und Weise mit, indem sie Kultureinrichtungen unterhalten, eigene Fördermaßnahmen ergreifen oder Veranstaltungen initiieren.“ (Deutscher Bundestag, Zuständigkeiten...). 90 Prozent der Kulturausgaben in Deutschland werden von den Ländern und Gemeinden getragen (13 Bund/Länder (2003), Seite 1.).

[...] „die Staatsorganisation (ist) im Sinne der Dezentralisation so zu gestalten, dass der Bürger auf der Ortsstufe aktiv oder jedenfalls legitimierend an der ortsbezogenen Verwaltung mitwirken kann.“ (2 Löwer (2001), Art. 28, Rn. 34.) (Art. 28 Abs. 2 Satz 1 GG) „Daraus ergibt sich, dass unabhängig von der Beantwortung der Frage nach der Zuständigkeit des Bundes oder der Länder in jedem Fall die Selbstverwaltungsgarantie der Kreise und Gemeinden bewirkt, dass diese im Rahmen der Gesetze für lokale Belange selbst zuständig sind. Garantiert ist nicht nur der Aufgabenbereich, sondern auch die Befugnis zu eigenverantwortlicher Führung der Geschäfte in diesem Bereich“. (4 BVerfGE 91, Seite 228, 236; Jarass/Pieroth (2002), Art. 28, Rn. 12.)

„Um eine Zuständigkeit der kommunalen Gebietskörperschaften im Bereich der Kulturpolitik begründen zu können, muss es sich bei der Kultur folglich um eine Angelegenheit der örtlichen Gemeinschaft handeln.“

Es ist „[...] von einem weiten Kulturbegriff auszugehen, der variabel, erweiterungsfähig, sowohl traditional orientiert als auch offen (pluralistisch) ist. Die Kultur ist somit die Vermittlung dessen, was war, die Weiterentwicklung desselben und Ausdruck verschiedener Kulturen (9 Häberle (1991), Seite 31/35.). Nach diesem Verständnis von Kultur zeigt sich deren starker regionaler und lokaler Bezug.“ (Deutscher Bundestag...)

„Nach Art. 104 a Abs. 1 GG tragen der Bund und die Länder gesondert die Ausgaben, die sich bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben ergeben, soweit das Grundgesetz

nichts anderes bestimmt. Die Ausgaben folgen also den Aufgaben. Somit hat die Körperschaft, deren Aufgabe es ist, in einem bestimmten Bereich tätig zu werden, auch die mit der Aufgabenerledigung verbundenen Kosten zu tragen. Diese Norm gilt nicht nur im Verhältnis von Bund und Ländern, sondern auch im Verhältnis von Bund und Gemeinden (14 Jarras/Pieroth (2002), Art. 104 a GG, Rn. 2.).

[...] Es kann festgestellt werden, dass der umfangreichen Kulturhoheit der Gemeinden durch die damit verbundene Aufgabenerledigung eine ebenso umfangreiche Finanzierungshoheit folgt.“ (Deutscher Bundestag)

Zuständigkeiten nach den Landesverfassungen

„Neben dem Grundgesetz können auch die Landesverfassungen herangezogen werden, um die kulturellen Aktivitäten der kommunalen Gebietskörperschaften rechtlich zu untermauern. [...]

Fast alle Landesverfassungen (16 Außer Hamburg und Berlin, welches allerdings die Grundsätze der Selbstverwaltung auf die Bezirke anwendet, Art. 66 Abs. 2 Verf. Berlin) garantieren den Gemeinden deren Selbstverwaltung. [...] In den verschiedenen Ausformungen wird somit statuiert, dass die Gemeinden alle öffentlichen Aufgaben im Rahmen der Gesetze unter eigener Verantwortung erfüllen. Diese Garantie stellt, wie bereits gesagt, die Garantie örtlicher Kulturkompetenz dar und damit auch eine solche der kommunalen Gebietskörperschaften (17 Häberle (1979), Seite 23).“

„Neben den Selbstverwaltungsgarantien in den Landesverfassungen begründen Bestimmungen, die den kommunalen Gebietskörperschaften einen Kulturförderauftrag erteilen, deren Zuständigkeit im Kulturbereich. Solche sog. **Kulturauftragsnormen** (18 Scheytt (2005), Rn. 65 f. und 102.; Häberle (1991), Seite 31/39.) sind in der Mehrzahl (19 Die Verf. Hamburg macht zu Kultur und Bildung keinerlei Aussagen und in Art. 11 Abs. 1 Verf. Sachsen wird ein Kulturauftrag dem Land erteilt.) der Landesverfassungen zu finden: [...] Durch diese werden die Gemeinden dazu verpflichtet, die Kultur zu schützen und zu fördern. Dadurch wird den Gemeinden nicht nur eine Pflicht auferlegt. Im Zusammenspiel mit den kommunalen Selbstverwaltungsgarantien der Landesverfassungen konstituieren die Kulturauftragsnormen darüber hinaus die Zuständigkeit für das Handeln der Gemeinden im Bereich der Kultur (21 Häberle (1991), Seite 31/39).“

2. Länder

„Neben den kommunalen Gebietskörperschaften nehmen auch die Länder eigenverantwortlich Kulturaufgaben wahr. Als rechtlichen Unterbau für die kulturellen Aktivitäten der Länder können diese auf Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und Finanzierungsbefugnisse nach dem Grundgesetz verweisen.“

Die Gesetzgebungskompetenzen der Länder nach dem Grundgesetz:

„Nach Art. 30 GG sind die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben Ländersache, soweit das Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt. (...)

Der Bund muss den Ländern die Möglichkeit lassen, die Materie entsprechend den besonderen Verhältnissen des Landes ergänzend zu regeln.“

„In Ermangelung einer ausdrücklichen Zuweisung der Zuständigkeit in der Kulturpolitik an den Bund in den Art. 70 ff. GG, kann die Vermutung der Zuständigkeit an die Länder nicht widerlegt werden. Somit sind die Länder die Träger der Kulturhoheit in Deutschland (23 BVerfGE 6, Seite 309/310; Hense (2000), Seite 376/379; Häberle (1999), Seite 549/569 f).“

Die Verwaltungs- und Finanzierungsbefugnisse der Länder nach dem Grundgesetz:

„Zuständigkeiten der Länder im Kulturbereich ergeben sich auch aus den Vorschriften der Verwaltungs- und Finanzierungsbefugnisse gem. Art. 83 ff. und 104 a ff. GG.“

Die Verwaltungsbefugnisse der Länder

„Gem. Art. 83 GG führen die Länder die Bundesgesetze als eigene Angelegenheit aus, soweit im Grundgesetz nichts anderes bestimmt oder zugelassen wurde. Damit wurde das Schwergewicht der Verwaltungsbefugnisse bei den Ländern belassen. (...) Folglich ergibt sich für die Länder ein die Rolle als Träger der Kulturhoheit in Deutschland bestätigender, über die Gesetzgebungskompetenz hinausreichender und von der Verfassung eingeräumter weiterer Zuständigkeitsbereich in Form der Verwaltungsbefugnisse.“

Die Finanzierungsbefugnisse der Länder

„Die Finanzierungsbefugnisse werden wie bereits angesprochen in den Art. 104 a ff. GG geregelt, wonach die Ausgaben grundsätzlich den Aufgaben folgen (Art. 104 a Abs. 1 GG. (...) Als grundsätzliche Träger der Exekutivbefugnisse (Art. 83 ff. GG) tragen die Länder somit auch grundsätzlich die Kosten der Aufgabenerfüllung.“

3. Bund

„Bei der Suche nach kulturellen Gesetzgebungsbefugnissen des Bundes sind ausdrückliche und nicht explizit genannte/sog. ungeschriebene Kompetenzen heranzuziehen.“

Ausdrücklich von der Verfassung vorgesehene Kulturzuständigkeiten des Bundes

„Wie bereits festgestellt, fehlt es in den Art. 30, 70 ff. GG an einer ausdrücklichen Zuweisung der Kulturpolitik an den Bund. Dem Bund werden im Bereich der Kulturpolitik weder als Gegenstand der ausschließlichen (Art. 71, 73 GG) oder der konkurrierenden (Art. 72, 74 GG) Gesetzgebung noch als Gegenstand der Rahmengesetzgebung (Art. 75 GG) Gesetzgebungsbefugnisse explizit eingeräumt.“

Gesetzgebungskompetenzen des Bundes aus nicht explizit genanntem/sog. ungeschriebenem Verfassungsrecht

Eine Begründung von Gesetzgebungszuständigkeiten im Kulturbereich des Bundes aus nicht explizit genanntem/sog. ungeschriebenem Verfassungsrecht geschieht zum einen mittelbar aus den Befugnissen des Bundes aufgrund der konkurrierenden oder ausschließlichen Gesetzgebung. Zwar wird der Kulturbereich nicht ausdrücklich erwähnt, aber durch Gesetze des Bundes, die einen Bereich der Art. 71; 73 GG und 72; 74 GG gesetzlich regeln, wird dieser automatisch berührt. Teilweise sogar erheblich. (...) Gesetze wie zum Beispiel das Verlagsgesetz, das Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen oder das Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte spielen im Kunstbereich eine sehr große Rolle.“

„Ausübung der staatlichen Befugnisse ... ist Sache der Länder, *soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft*.“ In dieser in Art. 30 GG vorgenommenen Formulierung sei die normative Erwähnung der ungeschriebenen Zuständigkeiten des Bundes zu sehen. (...) „... *soweit dieses Grundgesetz nichts anderes bestimmt oder zulässt*“³⁶. Unterteilt werden die sog. ungeschriebenen Kompetenzen in die Kompetenz „kraft Sachzusammenhang“, „kraft Annexes“³⁷ und „kraft Natur der Sache“³⁸.

„Da, wie oben bereits dargestellt, sich aus dem Kompetenzgefüge des Grundgesetzes (Art. 30, 70 ff. GG) eine ausschließliche Kulturhoheit der Länder ergibt und Kulturzuständigkeiten

des Bundes, welche dieser vor allem „kraft Natur der Sache“ begründet, stets ausschließliche Zuständigkeiten darstellen⁴⁴, eröffnet sich ein Konfliktfeld. Das Bundesverfassungsgericht geht gerade in diesem Bereich wegen der bereits angesprochenen Konstitutivität der Kulturhoheit der Länder für deren Eigenstaatlichkeit von einem strengen Maßstab hinsichtlich der Annahme von „ungeschriebenen“ Bundeszuständigkeiten aus.

Folglich verbiete sich gerade in diesem Bereich, Zuständigkeiten des Bundes ohne eine hinreichend deutliche grundgesetzliche Ausnahmeregelung anzunehmen⁴⁵.

Je nach Sicht, aus der des Bundes oder der Länder, variieren die Meinungen über die Zulässigkeiten von Zuständigkeiten des Bundes „kraft Natur der Sache“ im Kulturbereich. Der Bund ist der Auffassung, dass es bei der Wahrnehmung seiner Kompetenzen grundsätzlich keiner Abstimmung mit den Ländern bedarf.

Demgegenüber vertreten die Länder, dass eine „ungeschriebene“ Kompetenz des Bundes mit Blick auf die grundsätzliche Zuständigkeit der Länder als Ausnahme einer besonderen Rechtfertigung bedarf.“

„In einem von den Ländern und der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) gemeinsam erarbeiteten Eckpunktepapier wurden die Förderungen des Bundes, bei denen sich Bund und Länder über eine verfassungsrechtlich begründete Kompetenz des Bundes einig sind, in einem „Korb 1“ und solche, bei denen keine Einigung erzielt wurde, im „Korb 2“ aufgelistet⁴⁷..“

Die kulturpolitische Rolle des Bundes in der Praxis – das kulturföderale Kooperationsystem

„Trotz der gefundenen Einigung zwischen den Ländern und dem Bund auf dem Sektor der Kulturpolitik herrschen über die Reichweite und Ausschließlichkeit der Bundeskompetenzen weiterhin Meinungsverschiedenheiten. (...)

Aufgrund der weit reichenden Mitfinanzierung vielfältiger Kultureinrichtungen durch den Bund hat sich ein kulturföderales Kooperationsystem entwickelt, das von den Ländern nicht nur in Kauf genommen, sondern häufig auch zur Voraussetzung für eigenes kulturelles Engagement gemacht worden ist. Dies zeigt sich an dem Beispiel der auswärtigen Kulturpolitik. In deren Praxis ergibt sich ebenso wie bei der Politik im Rahmen der Europäischen Union aus der Außenkompetenz des Bundes und der Kulturhoheit der Länder die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern. Dies geschieht in formalisierter Weise ausgehend von den Bestimmungen des Grundgesetzes bis hin zu einem formlos vereinbarten Zusammenwirken von Bund und Ländern (Verständigungen, Absprachen, Abkommen, Bund-Länder-Vereinbarungen). Von besonderer Bedeutung ist hierbei das sog. Lindauer Abkommen. Dabei handelt es sich um eine Verständigung zwischen der Bundesregierung und den Staatskanzleien über das Vertragsschließungsrecht des Bundes, die allerdings rechtlich nicht bindend ist. Dieses Kooperationsystem findet seine verfassungsrechtliche Verankerung in den in Art. 91a und b GG beschriebenen Gemeinschaftsaufgaben⁴⁸.

Somit entspricht das heute vorherrschende Grundmuster in der Kulturpolitik dem Prinzip des kooperativen Föderalismus. Dieses sieht einerseits eine grundsätzliche Aufgabentrennung zwischen Bund und Ländern vor. Andererseits ist es von einer Vielfalt von Kooperations- und Verflechtungstatbeständen zwischen den Ebenen gekennzeichnet. Bund und Länder bekennen sich zu einer engen Zusammenarbeit in der Kulturförderung und zu der Idee des kooperativen Föderalismus auf der Grundlage einer grundsätzlichen Trennung und klaren Zuordnung von Kompetenzen und Verantwortlichkeiten. So erweisen sich Bund-Länder-Kooperationen nicht nur als idealerweise wünschenswert, sondern in einem wohlverstandenen Sinne auch als gesamtstaatlich notwendig⁴⁹.“

Finanzierungskompetenzen des Bundes nach dem Grundgesetz

„Neben den Gesetzgebungsbefugnissen des Bundes spielen auch Finanzierungskompetenzen im Kulturbereich eine wichtige Rolle. Wie bereits festgestellt, sind hauptsächlich die Länder die Träger der Finanzierungsbefugnisse. (...)

Sowohl Art. 120 GG als auch Art. 91 a GG beinhalten, wie bereits festgestellt, ausdrückliche Gesetzgebungskompetenzen des Bundes im Kulturbereich. Mit diesen Gesetzgebungskompetenzen gehen gem. Art. 91 a GG und Art. 120 GG auch Finanzierungszuständigkeiten des Bundes einher. (...) Diese Finanzkompetenznormen begründen nicht nur eine Pflicht des Bundes, sie berechtigen diesen auch dazu, fördernd tätig werden. Mithin werden dem Bund in den angesprochenen Bereichen der Kultur vom Grundgesetz ausdrücklich Finanzhoheiten zugesprochen.“

Raimund Bartella

Deutscher Städtetag

Raimund Bartella erläuterte die Aufgabenbereiche und Zielsetzungen des Deutschen Städtetages, formulierte Schritte für eine mögliche Vorgehensweise für eine Verankerung der Tanz in Schulen – Projekte in Schulen und verdeutlichte die Aufgabenbereiche der Kommunen.

Deutscher Städtetag

Der Deutsche Städtetag vertritt die Städte gegenüber der Bundesregierung, dem Bundestag, den Ländern, der Europäischen Union und zahlreichen Organisationen. Durch Stellungnahmen zu Gesetzentwürfen, Gesprächen mit Parlament und Regierung sowie durch Öffentlichkeitsarbeit nimmt er Einfluss auf die Gesetzgebung. Er fördert eine moderne Verwaltung, die sich an den Bedürfnissen der Bürgerinnen und Bürger orientiert. Gemeinsam mit den Städten werden Konzepte für neue kommunalpolitische Herausforderungen erarbeitet. Die Mitgliedsstädte erhalten Beratung und werden über alle kommunal bedeutsamen Vorgänge und Entwicklungen informiert. Ebenso stellt der Deutsche Städtetag den Austausch zwischen seinen Mitgliedern her und fördert ihn in zahlreichen Gremien.

Garantiert wird die kommunale Selbstverwaltung durch Artikel 28, Absatz 2 des Grundgesetzes. „Der Deutsche Städtetag setzt sich dafür ein, dass Bund, Länder und Europäische Union diese Garantie in ihrer Arbeit beachten und umsetzen.“ (Quelle: Übersicht zu Aufgaben und Ziele des Deutschen Städtetags; in: www.staedtetag.de)

Zentrale Ziele des Verbandes

Die Interessen der Städte müssen gewahrt werden und der jeweilige Handlungsspielraum darf nicht eingeschränkt werden. Nur nach einer Zustimmung der Kommunen dürfen Aufgaben auf deren Ebene verlagert werden. Für die Erfüllung der übertragenen Aufgaben müssen die finanziellen Mittel von Bund, Land oder der Europäischen Union bereitgestellt werden.

Kulturelle Bildung in den Kommunen

Raimund Bartella formulierte konkrete Schritte für eine erfolgreiche Stärkung der kulturellen Bildung in den Städten:

1. Situationsanalyse

Die Umsetzung der kulturellen Bildung in den Kommunen bedarf einer umfassenden Situationsanalyse. Bereits bestehende Angebote und die jeweiligen Voraussetzungen müssen realistisch bewertet werden.

2. Integrativer Ansatz

Dem kulturellen Bildungsangebot muss ein integrativer Ansatz zugrunde liegen. Das Angebot muss in entsprechende Institutionen etablierbar sein und ebenfalls weitere Sparten integrieren können.

3. Schulisches oder außerschulisches Bildungsangebot

Für die weitere Planung der Vorgehensweise ist die Entscheidung erforderlich, ob das Bildungsangebot schulisch oder außerschulisch stattfinden soll. Für die außerschulische Arbeit sind weitere Felder wie Kindergarten oder sonstige Kultureinrichtungen denkbar.

4. Spitzen- oder Breitenförderung

Eine weitere konzeptionell grundlegende Entscheidung ist die Festlegung, ob das Förderangebot qualitativ oder quantitativ bestimmt sein soll. Vieles spricht für einen breiten Ansatz.

5. Zielformulierung

Aufgrund der vorangegangenen Analysen und konzeptionellen Entscheidungen müssen auf das Angebot abgestimmte Ziele formuliert werden.

Kulturelle Bildung in der offenen Ganztagschule

- **Freie Zeiten nutzen**
Die Zunahme der zeitlichen Spielräume in der offenen Ganztagschule erfordert einen Zuwachs an Inhalten und Kompetenzen in den Schulen. Kultureinrichtungen sollten als Partner zu Verfügung stehen, den Nachmittag sinnvoll zu nutzen.
- **Klare Festlegung der jeweiligen Regeln und Pflichten**
Die Neustrukturierung des Schulsystems erfordert zunehmend Pflichten und Regelungen der Länder. Um den Ablauf zu vereinfachen, muss die Integration der zusätzlichen Angebote in das Schulsystem durch klare Festlegungen geregelt werden.
- **Gleichberechtigung**
Die Zusammenarbeit der kulturellen Bildungsangebote und Schule muss gleichberechtigt sein.

Aufgabe des Bundesverbands Tanz in Schulen e.V.

- **Feste Struktur**
Um eine Standardisierung der Tanz-in-Schulen-Angebote zu erreichen, sollte sich der Bundesverband für die Entwicklung einer festen Organisationsstruktur einsetzen.
- **Vernetzung**
Ein Bundesverband kann die Vernetzung und Kommunikation der klar voneinander getrennten Bereiche der außerschulischen mit den innerschulischen Angeboten fördern.
- **Ansprechpartner**
Für die erfolgreiche Vernetzung werden Ansprechpartner benötigt und Kulturbeauftragte in der Schule empfohlen. Das Aufgabengebiet dieser Person sind Kontaktpflege und Kommunikationsförderung der außerschulischen und innerschulischen Bereiche. Ergänzend kann ein Koordinator der Stadt hinzugezogen werden.
- **Externe Berater**
Raimund Bartella empfiehlt kompetente Ansprechpartner anderer kultureller Bildungseinrichtungen zu suchen, strukturelle Vergleiche anzustellen und sich mithilfe von Zusammenschlüssen und Kooperationen leichter in die offene Ganztagschule zu integrieren.

Madeline Ritter

Tanzplan Deutschland

„Der Bundesverband Tanz in Schulen kann Dinge leisten, zu der eine Einzelperson nicht in der Lage ist. Seit kurzem ist Antje Klinge, Mitglied des Bundesverbands, als Fachfrau für Tanz in Schulen in das Kuratorium von Tanzplan Deutschland berufen worden, um die Zusammenarbeit beider Organisationen zu unterstützen.“ (Zitat M. Ritter)

Grundlegendes zum Tanzplan vor Ort

Mit „Tanzplan vor Ort“ wurde ein Instrument zur Verbesserung der öffentlichen und kulturpolitischen Akzeptanz des zeitgenössischen Tanzes in Deutschland ins Leben gerufen. In vierzehn ausgewählten Städten wurde im April 2005 ein Ideenwettbewerb gestartet, der den Anreiz bot, sich im Rahmen von „Tanzplan Deutschland“ national und international zu profilieren. Die Städte mit den innovativsten und interessantesten Modellprojekten zur Strukturentwicklung von Tanz sollen bis ins Jahr 2010 von der Kulturstiftung des Bundes max. 1,2 Mio. Euro erhalten - unter der Bedingung, dass Stadt oder Land zusätzliche Gelder in derselben Höhe bereit stellen. Der Auswahl zur Teilnahme gingen umfassende Recherchen in Städten voraus, die sich bereits deutlich für den Tanz engagierten. In intensiven Gesprächen mit über 200 Vertreter/innen der Kulturverwaltungen und Institutionen sowie mit Künstler/innen wurde die lokale und regionale Situation des Tanzes diskutiert und die fachliche Einschätzung in Hinblick auf das Entwicklungspotenzial der jeweiligen Städte eingeholt. Angesichts der außerordentlich positiven Vorgespräche entstand nahezu überall der Wunsch, über die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts hinaus zukünftig zusammenzuarbeiten.

Auf dieser Grundlage wurden Berlin, Bremen, Dresden, Düsseldorf, Essen, Frankfurt, Hamburg, Hannover, Köln, Leipzig, München, Potsdam, Stuttgart und Weimar eingeladen, Ideen zur Verbesserung der Situation des zeitgenössischen Tanzes auszuarbeiten. Dabei konnte es sich z.B. um neue Ausbildungsmodelle für Tanz, Pädagogik und Choreografie, Projekte zur Förderung von Tanz an Schulen, den Aufbau von Produktionszentren oder ein Austausch- und Tourprogramm handeln. Das Tanzplan-Kuratorium bewertete die Stimmigkeit des künstlerischen Gesamtkonzeptes, die Qualität der bisherigen Arbeit sowie der lokalen Kooperationspartner und prüfte die Projekte auf ihre potenzielle nationale und internationale Ausstrahlung. In einem nächsten Schritt arbeiteten die Initiatoren ihre Ideen inhaltlich aus und legten diese – zusammen mit der verbindlichen Förderzusage der jeweiligen Stadt – erneut dem Kuratorium vor.

Das Kuratorium hat am 20./21. Januar 2006 eine Auswahl und neun Städten den Zuschlag erteilt: Bremen, Dresden, Düsseldorf, Frankfurt, Essen, Hamburg, München und Potsdam; Berlin wird für die Entwicklung eines hochschulübergreifenden Zentrums für Tanz aus dem Bereich „Tanzplan Ausbildungsprojekte“ finanziert.

(Quelle: http://www.tanzplan-deutschland.de/tanzplan_vor_ort)

Wie geht es nach dem Tanzplan weiter?

Der Tanzplan ist ein Fünfjahresprojekt mit dem Ziel öffentliche Aufmerksamkeit für den Tanz zu wecken. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet und evaluiert um positive Entwicklungen und Defizite aufzuzeigen.

Entscheidungskriterien für die Auswahl der Projekte:

- Gutes Konzept - überzeugende Idee - klares Ziel
- Starke Partner
- Motivation
- Vernetzung

Günter Jeschonnek

Fonds Darstellende Künste

„Seit Jahren beklagen nicht nur Wissenschaftler, Lehrer, Eltern und Schüler, dass der Anteil musisch-künstlerischer Fächer kontinuierlich abgebaut wird. Das hat natürlich Auswirkungen auf das Interesse an Kunst und Kultur junger Menschen und auch auf die Motivationen sich an künstlerischen Projekten innerhalb und auch außerhalb des Schulbetriebs aktiv zu beteiligen. Wenn es nicht zu dem von vielen geforderten Paradigmenwechsel hinsichtlich der Bedeutung kultureller Bildung im Schulsystem kommt, werden auch die vielen, zum Teil kleinen, Projekte kultureller und ästhetischer Bildung, insbesondere die von KünstlerInnen, dieses enorme Wissens- und Aneignungsdefizit nicht ausgleichen können. Inzwischen gibt es immer mehr Kunst- und Kulturangebote, aber der Anteil der kunstinteressierten Bürger wächst nicht in gleichem Maß oder geht sogar gerade bei jungen Menschen zurück. Also müssen für die Kunstvermittlung und auch die breitere Teilhabe an der Kunstausbildung und Kunstrezeption neue Strategien entwickelt werden. Dazu gehört nun einmal das große Feld kultureller und ästhetischer Bildung. Deshalb müssen nach meiner Auffassung die Länder, die Kommunen und auch der Bund klare Zeichen setzen, dass die musisch-künstlerischen Fächer in den Lehrplänen und auch im Bereich der außerschulischen Angebote nicht weiter abgebaut werden.“ (Zitat: G. Jeschonnek)

Grundsätzliches zum Fonds

- Seit 1988 fördert der Fonds herausragende Projekte von besonderer Qualität und gesamtstaatlicher Bedeutung. Zentrales Ziel des Fonds ist die Förderung aller Arbeitsfelder und Sparten der darstellenden Künste des professionellen Freien Theaters und der professionellen freien Tanzszene als substantieller Beitrag zur Weiterentwicklung einer vielgestaltigen und nachhaltigen Theater- und Tanzlandschaft in Deutschland.
- Der Fonds besteht aus 14 Mitgliedsvereinen, Verbänden und Organisationen, die die Wahrung der Interessen der darstellenden Künste auf breiter Ebene gewährleisten.
- In den vergangenen zwanzig Jahren erhielt der Fond seine Zuwendungen vom Bund über die Kulturstiftung der Länder und die Kulturstiftung des Bundes. Seit 2005 ist die Kulturstiftung des Bundes nunmehr alleiniger Zuwendungsgeber des Fonds mit einer Verdopplung der Zuwendungen auf 1.000.000 €/Jahr.
- Das Kuratorium, das aus mindestens 13 Fachleuten aus der Theater- und Tanzpraxis besteht, entscheidet zweimal jährlich über die Vergabe von Fördermitteln.
- Ca. 25-30% des Gesamtvolumens werden pro Jahr für den Tanz ausgegeben.
- Ca. 50% aller Projektanträge kommen von Erstantragstellern, was den Bekanntheitsgrad des Fonds sowie die ständige Erweiterung der freien Tanz- und Theaterszene unterstreicht.

Zahlen zu Projekten Kultureller Bildung beim Fonds Darstellende Künste

- 2006: Von insgesamt 635 beantragten Projekten betreffen 16% den Bereich der Kulturellen Bildung. Von 147 geförderten Projekten sind 25 Projekte (17 %) aus der Kulturellen Bildung.
- 2007: Von 638 insgesamt beantragten Projekten sind 81 (13 %) aus der Kulturellen Bildung. Von 121 geförderten Projekten sind 16 aus dem Bereich der Kulturellen Bildung.
- 2008: Von 335 Anträgen betreffen 49 Kulturelle Bildungsprojekte.

Kooperationsmöglichkeiten / Möglichkeiten und Chancen für Tanz in Schulen Projekte

Aufgrund der Zunahme von Projekten zur Kulturellen Bildung hat der Fonds versucht, ressortübergreifende Kooperationen anzuschließen. So legte G.J. dem Bildungsministerium ein Konzept für die gemeinsame Förderung von Projekten der darstellenden Künste mit dem

Fokus auf kulturelle und ästhetische Bildung vor. Dazu haben bis heute nur Gespräche stattgefunden, aber ohne konkrete Ergebnisse. Der Fonds äußerte die Absicht, in ein derartiges Projekt auch die Wirtschaft oder eine private Stiftung einzubeziehen. Denn die Wirtschaft würde ja ebenfalls partizipieren, wenn junge Menschen ihren in der Regel geringen Fundus an kultureller Bildung erweitern.

Der Fonds förderte in den letzten Jahren immer wieder Projekte kultureller Bildung, aber nicht in dem Maße, wie er es gern getan hätte. Dazu gehören auch tanzpädagogische Projekte, aber in der Regel keine schulischen Projekte. Die Gremien des Fonds sehen sich angesichts des Fördervolumens des Fonds nicht in der Lage, gerade im Bereich „Tanz in der Schule“ besondere Förderakzente zu setzen. Hier sind die Kommunen und die Länder gefragt. Dennoch möchte der Fonds künftig besondere Modellvorhaben fördern, in deren Zentrum das Zusammenspiel von Schaffensästhetik und Wirkungsästhetik steht. Dafür müssten zusätzliche Mittel seitens des Bundes zur Verfügung gestellt werden.

Im Dezember 2007 stellte der Fonds Darstellende Künste sein neues Konzept zur „Förderung Kultureller Bildung in den Darstellenden Künsten“ im Rahmen der vom Kulturstaatsminister initiierten Konferenz in Berlin vor:

Förderprogramm „Kulturelle Bildung in der Darstellenden Kunst“

Konzeptionelle Überlegungen des Fonds Darstellende Künste

In den letzten drei Jahren haben die Förderanfragen von Künstlern aller Genres der Darstellenden Künste, professionellen Theater- und Tanzpädagogen und freien Bildungsträgern mit künstlerischer Ausrichtung für Projekte ästhetischer und kultureller Bildung aller Altersgruppen kontinuierlich zugenommen. Inzwischen machen diese Projekte fast 20 Prozent der beim Fonds eingereichten Förderanträge aus. Zugleich verdoppelte sich in den letzten zehn Jahren auch die Anzahl aller eingereichten Projektanträge auf 700 – mit einem an den Fonds gerichteten Förderbedarf von ca. 7 Millionen Euro. Der Fonds kann aber nur ca. 120 Projekte im Jahr fördern, weil der finanzielle Spielraum trotz der Verdopplung der Zuwendungen durch die Kulturstiftung des Bundes auf jährlich eine Million Euro nicht größer geworden ist. Das hat auch Auswirkungen auf die Fördermöglichkeiten des Fonds von Projekten Kultureller Bildung.

Vor dem Hintergrund der vielfach belegten gesellschaftlichen Bedeutung ästhetischer und kultureller Bildung für breite Bevölkerungsschichten und den immer wieder geäußerten Problemen, für derartige Projekte geeignete Finanzierungspartner in den Kommunen, den Ländern und beim Bund zu finden, regten deshalb die Gremien des Fonds im letzten Jahr ein erstes Förderprogramm mit Mitteln des Bundes an. Damit könnten schnell und ohne großen administrativen Aufwand kulturelle Bildungsprojekte aller Sparten der Darstellenden Kunst gefördert werden, die modellhaft sind und auf Innovation, Komplexität und Nachhaltigkeit angelegt sind. Allerdings wäre dafür eine Erhöhung der Zuwendungen des Fonds notwendig.

Nicht nur nach Auffassung der Gremien des Fonds eignet sich die Darstellende Kunst in besonderer Weise für die Realisierung von Projekten Kultureller Bildung, weil sich in ihren Werken alle anderen Schwesternkünste vereinen und die Darstellende Kunst erst durch das gelungene Zusammenspiel aller Künste ihre Einzigartigkeit entfalten kann. Zudem bieten die Besonderheiten der Darstellenden Kunst, dass ihre Akteure Gestalter und Material zugleich sind und die direkte interpersonale Kommunikation von Akteuren und Zuschauern konstitutiv ist, umfangreiches Material für die phantasievolle und kreative Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen.

Hier setzt einer der Schwerpunkte des Förderkonzeptes des Fonds an: Kulturelle Bildung vollzieht sich in produktiven eigenschöpferischen **und** rezeptiv-kreativen Prozessen und ist Bildung mittels Kunst und Kultur. Kulturelle Bildungsprozesse werden als künstlerische

Prozesse verstanden, weshalb Kulturelle Bildung immer auch als Ästhetische Bildung gedacht ist. Während der Erwerb von Fähigkeiten und damit die Wirksamkeit des Bildungsprozesses in den produktiven eigen-schöpferischen Prozessen anhand der Qualität des Produktes oder anhand der Qualität einer Fertigkeit direkt erfahrbar wird, ist ein solcher Beleg für die Wirkung von Vermittlungs- oder rezeptiven Prozessen nicht so direkt und sinnlich nachvollziehbar zu haben.

Das ist auch der wesentliche Grund, weshalb der Fonds Projekte Kultureller Bildung nicht allein auf die produktiven eigenschöpferischen Prozesse reduziert sehen, sondern den Zusammenhang von produktiven und rezeptiven Kunstprozessen hervorheben möchte. Diese Wechselwirkung und das Zusammenspiel sollen in den vom Fonds geförderten Projekten komplex und nachhaltig untersucht werden können. Auch deshalb stehen nicht die Förderung singulärer Events, reiner theater- und tanzpädagogischer Projekte oder herkömmlicher Theater- und Tanzprojekte, die sich in der Regel jeweils entweder auf Kunstproduktion, Kunstvermittlung oder Kunstrezeption beschränken, im Zentrum des Konzeptes.

Wesentliches Ziel dieses Förderinstruments ist die signifikantere Verankerung Kultureller Bildung im Freien Theater und Tanz und bei den freien Bildungsträgern von Theater- und Tanzarbeit in Deutschland.

Nach Auffassung des Fonds ist gerade das breite Spartenspektrum des Freien Theaters und Tanzes aufgrund seiner spezifischen Ästhetiken, Innovationen, Mobilität, Flexibilität und über vierzigjährigen Arbeitserfahrungen mit Publikum jenseits der Stadt- und Staatstheater dafür prädestiniert, kultur- und bildungsferne Schichten für Projekte Kultureller Bildung zu begeistern und somit eine breite und aktive Teilhabe an Kultur und Kunst zu erreichen. Aber das Freie Theater und der Tanz sowie die freien Bildungsträger verfügen nach wie vor nicht über ausreichende finanzielle und personelle Kapazitäten, um komplex und nachhaltig angelegte Projekte Kultureller Bildung zu realisieren. Deswegen ist nach Auffassung des Fonds eine besondere Förderung der Freien Szene gerechtfertigt und notwendig – gemeinsam mit den Ländern und Kommunen.

Mit dem angeregten Förderprogramm soll perspektivisch die Bildung von theater- und tanzpädagogischen Kompetenzzentren und Netzwerken gefördert werden, die nachhaltige Projekte Kultureller Bildung gemeinsam mit freien Künstlerinnen und Künstlern entwickeln, realisieren und evaluieren. Vorausgesetzt werden u. a. die Wechselwirkung und das Zusammenspiel von Schaffensästhetik und Wirkungsästhetik sowie ausgewiesene künstlerische und pädagogische Fachkompetenz der Projektverantwortlichen. Die Projekte sollen im Sinne des Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ allen Altersgruppen offen stehen und angesichts der demografischen Entwicklung unserer Gesellschaft auch generationsintegrative Schwerpunkte enthalten.

Die hier in Kurzform beschriebene Fokussierung bewusster und ausdrücklicher Verankerung Kultureller Bildung im Freien Theater und Tanz in Deutschland schließt selbstverständlich mit ein, dass nur über eine Erweiterung auf alle Künste und andere Kulturinstitutionen bundesweite Strukturen und Netzwerke Kultureller Bildung entwickelt werden können. Auch deshalb plädieren die Gremien des Fonds Darstellende Künste für einen „Nationalen Kulturellen Bildungsplan“, dessen Ziel es sein müsste, über die Förderung von einzelnen Modellprojekten hinaus die Qualität Kultureller Bildung in Deutschland deutlich zu verbessern.

Angesichts der umfangreichen aktuellen Empfehlungen der Enquete-Kommission zur Kulturellen Bildung und der in den letzten Jahren entwickelten Konzepte der einschlägigen Fachinstitutionen ist es an der Zeit, die schrittweise Umsetzung voranzutreiben. Der Fonds will dafür seinen Beitrag leisten.

Podiumsgespräch / Fragerunde:

- **A. Brunn:** „Warum sollte man eine Bundeszentrale einrichten? Können die anfallenden Aufgaben nicht vom Tanzplan übernommen werden?“
→ **G. Connemann:** „Die Kulturstiftung der Länder hat andere Aufgaben wie z.B. Internationalität. Ziel des Tanzplans war es von Anfang an, dass sich die geförderten Projekte innerhalb der fünf Jahre selbst weiter finanzieren können. Der Tanzplan wird definitiv nicht weitergeführt werden. Der Einsatz der Zivilgesellschaft, v.a. der Eltern, ist im Bereich Kultur besonders wichtig, kann aber alleine auch nichts ausrichten. Im kulturellen Bereich wird oft eine gewisse Hartnäckigkeit und Lautstärke bezüglich der Forderungen vermisst. Diese Forderungen müssen deutlich und vor allen Dingen immer wieder formuliert werden. Eine gute Außendarstellung ist sehr wichtig.“
- **B. Müller:** „Ich finde die Idee einer Bundeszentrale wunderbar! Meine Vision ist es, den Tanz innerhalb der nächsten 10-15 Jahre in der kulturellen Bildung und somit im Regelunterricht zu verankern. Wie könnte eine solche Etablierung gelingen?“
→ **G. Connemann:** Das ist Sache der Länder, bzw. der Kultusministerkonferenz (Stratmann, Heister-Neumann)
- **L. Müller:** „An wen können wir uns auf der Suche nach Unterstützung und Förderung noch wenden? Ist es für den Bundesverband sinnvoll sich an anderen Institutionen „anzudocken“ oder sollte man eigenständig bleiben?“
→ **R. Bartella:** „Die Sparte Tanz sollte in jedem Fall in ihrer Eigenständigkeit erhalten bleiben. Eine günstige Kooperation könnten z.B. Musikschulen bieten. Auch diese Einrichtungen brauchen Partner und könnten eine sinnvolle Ergänzung zum Tanz darstellen.“
- **A. Abele:** „Funktioniert Tanz in Schulen nur durch totale Anpassung oder kann man das System Schule eventuell doch ein Stück weit verändern?“
→ **R. Bartella:** „Das System Schule an sich kommt alleine nicht mehr zurecht. Dennoch muss sich Tanz in Schulen den vorhandenen Strukturen anpassen. Da die inhaltliche Gestaltung in den Händen der Ausführenden liegt und durch die verschiedenen Projekte individuell gestaltet werden kann, lässt sich in diesem Bereich dennoch Einiges machen.“
- **L. Patrizi:** „Die Einführung des Fachs „Lernfeld kulturelle Bildung“ ist erst vor kurzem abgelehnt worden. Was sprach gegen diese Empfehlung?“
→ **G. Connemann:** „Der Vorschlag wurde mit großer Mehrheit abgelehnt. Ein „Mischfach“ dieser Art birgt die Gefahr einer noch stärkeren Verflachung der künstlerischen Fächer. Die Entscheidung ist im Interesse der einzelnen Sparten getroffen worden und ist v.a. für den Tanz positiv.“
- **A. Brunn:** „Ich stehe einer Bundeszentrale eher skeptisch gegenüber, so etwas birgt viele institutionelle Schwierigkeiten. Von den Schulministerien kann man kaum Unterstützung erwarten, wie sieht es mit Unterstützung der Bundesebene aus?“
→ **G. Connemann:** „Im Prinzip gebe ich Ihnen recht, aber es hat sich Einiges verändert was nicht nur mit Geld zu tun hat. Die Aufgabe einer Bundeszentrale wäre z.B. die Begleitung von Curricula. Ich glaube an die Wirkung einer solchen Bundeszentrale, auch Politik braucht ihre Visionen!“

Schlusswort und Ausblick

Nach den zwei intensiven Arbeitstagen in Düsseldorf wurde bei den verschiedenen Rückmeldungen vor allem die Möglichkeit zum Austausch aber auch die inhaltlichen Diskussionen und die Perspektive für die nächsten notwendigen und gemeinsamen Arbeitsschritte mit dem Ziel einer Implementierung von Tanz in Schulen von den Kolleginnen und Kollegen als positiv benannt.

Parallel zur Entstehung dieser Dokumentation klärten sich die nächsten Arbeitsschritte des „Bundesverbands Tanz in Schulen e.V.“. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat den Antrag zur „Fortführung der bundesweiten Vernetzungsarbeit, Qualitätsentwicklung und –sicherung“ positiv beschieden und wird seine Arbeit für die nächsten drei Jahre unterstützen. In direkter Fortsetzung der Expertentagung in Düsseldorf hat sich der Ministerpräsident des Landes NRW zur Förderung einer Pilotstudie in NRW bereit erklärt.

Folgende Projekte und Arbeitsschritte sind vom „Bundesverband Tanz in Schulen e.V.“ für 2008-2010 geplant:

Strukturelle Stärkung:

- Entwicklung eines Gesamtkonzeptes zur Einrichtung von Koordinationsstellen in Regionen und Bundesländern; Individuelle Planung und Hilfestellung bei der Umsetzung von Koordinationsstellen in den Bundesländern; in Planung sind drei bis fünf Bundesländer jährlich;
- Ausarbeitung der Webseite zu einem umfassenden Informationstool für den Bereich Tanz in Schulen;
- Ausrichtung einer jährlichen Veranstaltung, angedockt an die Mitgliederversammlung, die zu ausgewählten Themenbereichen praktische und theoretische Arbeitsblöcke beinhaltet und dem Austausch unter Mitgliedern und Projekten dient;
- Konzeptionelle Überlegungen zu „Schultanztagen“ in den einzelnen Bundesländern mit Möglichkeit zur Ausweitung auf bundesweite Ebene;

Inhaltliche Klärung:

- Qualitätskriterien – Ausarbeitung und Konkretisierung der Vermittlungsinhalte
- Evaluation und Forschung;
 - Pilotstudie NRW zur Projektdokumentation und –evaluation von Tanz in Schulen Projekten“ zur Überprüfung einer Übertragbarkeit auf bundesweite Ebene;
 - Aktualisierung des bereits bestehenden Überblicks über Evaluations- und Forschungsarbeiten im Bereich Tanz in Schulen (Website) und Einrichtung eines Forums zum Austausch der an Evaluation Beteiligten (Projekte, Studierende, Universitäten und Institute);
 - Besuch und Ausrichtung verschiedener Symposien und Arbeitskreise zu dieser Thematik;
 - Überlegungen zur Herausgabe eines Kompendiums zu Forschungsergebnissen und essentials abgeschlossener Arbeiten;
- Aus- und Weiterbildung
 - Fort/Weiterbildung/Coachingsystem – Entwicklung eines möglichst individuellen, kontextabhängigen Beratungskonzeptes; Systematisierung von Coaching; Überlegungen zu möglichen Formaten;
 - Lehrerfortbildung – Überlegungen zu möglichen Formaten für Lehrerfortbildung; mögliche Kooperationen in den verschiedenen Bundesländern;

Der „Bundesverband Tanz in Schulen e.V.“ freut sich auf die nächsten Arbeitsschritte und Veranstaltungen sowie weiteren Austausch mit und Inputs von Fachleuten aus dem Bereich Tanz in Schulen.