

Tanzkunstprojekte an Schulen

Tanzprojekte an Schulen boomen! Seit Royston Maldoom und der Dokumentarfilm „Rhythm is it“ 2005 eine Lawine der Begeisterung für den Tanz an Schulen ausgelöst haben, ebbt diese nicht ab. Tanz wird als Medium (inter-)kultureller Bildung neu entdeckt und es wurde und wird nach Möglichkeiten gesucht, ihn im Bildungsort Schule neu zu verankern. Dieses geschieht in Form von Tanzkunstprojekten, die zeitlich befristet sind und von außerschulischen Experten durchgeführt werden. Typisch für solche Projekte ist, dass professionelle Tänzerinnen und Tänzer oder auch Choreographinnen und Choreographen als Experten für Tanzkunst den eigentlichen Unterricht über den Zeitraum des Projektes in der Schule übernehmen oder die Stunden im Offenen Ganztage leiten. Organisatorisch und finanziell gestützt werden diese Projekte durch den 2007 gegründeten „Bundesverband Tanz in Schulen“ e.V.¹ Darüber hinaus ist seit einiger Zeit auch die Bildungspolitik auf den Tanz in der Schule aufmerksam geworden und hat durch die Kulturstiftung des Bundes von 2005-2010 21 Millionen Euro in das Projekt „Tanzplan Deutschland“ investiert, dessen Ziel es ist, zukunftsweisende Einzelinitiativen für die Tanzentwicklung in Deutschland zu fördern. „Tanzplan Deutschland“ hat neben anderen Projekten bundesweit zahlreiche „Tanz-in-Schulen-Projekte“ etablieren können, von denen 80% nach Beendigung weitergeführt werden².

In einer quantitativen Studie von Keuchel (2009), in der 230 (von insgesamt 324) in NRW durchgeführte Projekte für das Schuljahr 2007/08 berücksichtigt wurden, stellen sich die Evaluationsergebnisse dabei überwiegend positiv dar. Den Projekten wird eine weitreichende Bedeutung bezüglich der „Wirkungen“ auf motorische und sozio-emotionale Komponenten der Kinder zugeschrieben. Die positive Bilanz bezieht sich dabei hauptsächlich auf die Kategorien „motorisch – koordinative Fähigkeiten“, „Körperwahrnehmung“, „rhythmisch-musikalische Fähigkeiten“ und der „Identifikation des Tanzes als Kunstform“ (vgl. Keuchel 2009, S. 45).

Gekennzeichnet sind die Projekte durch Disziplin, Engagement und Durchhaltevermögen der Teilnehmenden (vgl. Maldoom 2007, 321). Kompetenzen, die sich auch auf andere Bereiche des (Schul-) Lebens übertragen sollen.

In den Ergebnissen von Keuchel zeigt sich, dass die Künstler sich sehr viel zufriedener über das von ihnen durchgeführte Projekt äußern, wenn sie produkt – und nicht prozessorientiert vorgegangen sind (vgl. Keuchel, 2009, S.31), was unter anderem auch auf die höhere Anerkennung von Schüler, Lehrer – und Elternseite zurückzuführen ist, wenn das Projekt mit einer Aufführung und/oder einer Dokumentation, beispielsweise durch eine Videoaufzeichnung, abschließt (vgl. ebd. S. 33). Insgesamt wird der Produktorientiertheit eine größere Zufriedenheit zugemessen als der Prozessorientiertheit (vgl. ebd. 30). Da die Ausbildung der Projektleiter zu 50% aus professionellen Tänzerinnen und Tänzern und zu 50% aus Choreographinnen und Choreographen besteht und nur jeder 10. Projektleiter angibt,

¹ 2007 wurde der „Bundesverband Tanz in Schulen e.V.“ gegründet, der es sich zum Ziel setzt, zeitgenössische Tanzkunst und Tanzkultur in der schulischen Bildung zu etablieren. Die Kunstform Tanz soll Schülerinnen und Schülern aller Schulformen und -stufen in Verbindung von Theorie und Praxis nähergebracht werden. Tanz soll verstärkt fester Bestandteil umfassender Bildung und Persönlichkeitsentwicklung werden

² vgl. www.tanzplan.deutschland.de

als Lehrer tätig zu sein (vgl. Keuchel, 2009, S.25), entspricht dieses Vorgehen auch ihrer eigenen Ausbildung und letztendlich auch den Erwartungen, die an sie als Künstler gestellt werden. "Du bist nicht Pädagoge. Du bist Tänzer. Vermittle, was dir das bedeutet." motiviert Royston Maldoom seine Tänzerinnen und Tänzer, bevor er sie den Schülerinnen und Schülern überlässt (vgl. Meier 2007, S. 39), die das Leben eines Tänzers kennenlernen und den Tanz als Kunstform erfahren sollen. Kinder sollen auf diesem Weg intensiv lernen, an sich selber zu arbeiten, nicht aufzugeben, aus einem Scheitern heraus zu wachsen und somit (nicht nur tänzerische) Potenziale an sich zu entdecken (vgl. Maldoom 2007, 321).

Nach einer abschließenden Empfehlung der Studie sollen Tänzerinnen und Tänzer zukünftig jedoch mehr auf die spezielle Situation in der Schule vorbereitet und Tanz mehr in den Schulalltag eingebunden werden. Konkret bedeutet dieses, dass der Umgang mit dem heterogenen Feld der Schülerinnen und Schüler verbessert werden soll, indem beispielsweise mehr Jungen an das Tanzen herangeführt werden, da die freiwilligen Tanzangebote Jungen bislang nur zu 15% erreichen (Keuchel, 2009, S. 5). Die Studie empfiehlt, mehr Männer als Künstler einzusetzen (ebd. S. 21). Ein weiterer Punkt ist die mangelnde Partizipation von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Studie empfiehlt hier, zunehmend mehr Künstler mit Migrationshintergrund an die Schulen zu vermitteln (ebd., S. 12).

Das Zeitsprungprojekt „Minimal-Maximal“

Auch in Bielefeld gibt es seit der Spielzeit 2007 kontinuierlich die vom Land NRW geförderten sogenannten „Zeitsprungprojekte“. Im Frühsommer 2010 fand das Tanzprojekt „Minimal-Maximal“ als viertes von den Städtischen Bühnen durchgeführten „Zeitsprungprojekte“ statt. 80 Laien unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund haben unter der Gesamtleitung von Gregor Zöllig in fünf Gruppen eine Tanzaufführung im Bielefelder Stadttheater einstudiert und präsentiert. Begleitet wurden sie von 52 Schülerinnen und Schülern der Musik- und Kunstschule sowie den Bielefelder Philharmonikern unter der Leitung von Leo Siberski. Das übergreifende Thema des Projektes war „Gegensätze“, welches schon in der Gruppenzusammensetzung (nämlich in der Altersspanne von 9-76, des Geschlechts, und unter anderem durch die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund) seinen Ausdruck gefunden hat. Die Gesamtgruppe teilte sich in eine altergemischte Frauengruppe (Sportstudentinnen und Seniorinnen), eine altersgemischte Männergruppe (Sportstudenten und Senioren), Kinder und Erwachsene mit Migrationshintergrund, Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler und Handwerkerinnen und Handwerker sowie Schülerinnen und Schüler einer Realschule. Die Gruppen wurden von 11 verschiedenen Choreographen unterrichtet. Das Projekt zog sich über einen Zeitraum von knapp acht Wochen mit insgesamt 80 Probestunden für jeden Teilnehmenden.

Im Folgenden werden Ausschnitte aus Interviews, die mit den 18 beteiligten Schülerinnen und Schülern und auch mit der Schulleiterin, die diese Gruppe begleitet hat, durchgeführt wurden, vorgestellt. Die Interviews wurden im Auftrag der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung durchgeführt und nun noch einmal aus (sport-)pädagogischer Perspektive betrachtet. Die Gruppe der Realschule wurde von einer Tänzerin und einem Tänzer geleitet.

Auf Grund der Komplexität, die Tanzkunstprojekte, also Tanz – Kunst – Projekte, umfasst, beziehe ich mich dabei auf ausgewählte, auf den Kontext Schule bezogene

Aspekte.

Auswertung der Interviews

Außerschulische Realität durch die Künstler

Tänzerinnen und Tänzer bringen eine spezifische außerschulische Realität in ihrer Rolle als Künstler mit in die Schule. Diese außerschulische Realität macht zum einen den Reiz für die Schülerinnen und Schüler aus (vgl. Fleischle-Braun, 2007), ist zum anderen jedoch nicht immer konform mit den bestehenden Schulstrukturen, so dass sich hier Reibungspunkte ergeben (vgl. Howahl, 2010, S. 154 f.).

1. Organisatorische Ebene

In Interviews mit Lehrerinnen, die im Rahmen der Evaluation des Tanzprojektes „Take-off: Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf des tanzhauses nrw“ durchgeführt wurden, zeigte sich, dass die Lehrkräfte eine wesentliche Konfliktursache in den nicht vorhandenen Absprachen zwischen den Tanzkünstlern und den Lehrkräften über Inhalte, Organisationsformen und spezifische Probleme der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sehen (vgl. Howahl, 2010, S. 157).

Die Konflikte zwischen dem künstlerischem Engagement und bestehender Schulstrukturen können in dem hier vorgestellten Projekt nicht bestätigt werden. Eine wesentliche Ursache für diese Konfliktfreiheit liegt sicherlich darin, dass die Schulleiterin selber das Projekt begleitet hat und damit Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen vermieden werden konnten. So mussten z.B. einige Unterrichtsstunden zu Gunsten des Projektes ausfallen. Die Schülerinnen und Schüler, die an dem Projekt partizipierten, wurden während des Zeitraumes von den Hausaufgaben befreit. Die Schulleiterin selber lobt in dem mit ihr durchgeführten Interview wiederum die professionelle Organisation des Bielefelder Theaters.

„[...] Das gab einen ganz genauen Probenplan. Der war auch supergut vom Theater vorbereitet. Die sind dort auch einfach Planungskünstler. Sie müssen ja wissen, wo und wann welche Räumlichkeiten frei sind. Es gab einen ganz exakten Probenplan. Der war, ich glaube, ein oder zwei Seiten. Da stand jedes Datum drauf, die Uhrzeit, der Treffpunkt.“

2. Inhaltliche Ebene

Die Schülerinnen und Schülern haben den außerschulischen Charakter des Projektes nicht auf organisatorischer Ebene, sondern vor allem an der Gleichbehandlung jedes Einzelnen festgemacht. Die Erfahrungen, die sie in diesem Projekt gemacht haben, haben sich nach ihren Aussagen dahingehend von ihrem Schulalltag abgegrenzt, als dass in der Gruppengestaltung nicht nach (tänzerischer) Leistung selektiert wurde, sondern die Choreographie jeden Einzelnen mit seinen persönlichen Kompetenzen in den Fokus gestellt hat.

„Mark³ und Sabine haben das nach ihrer Choreografie so einstudiert, dass jeder wichtig ist, dass keiner fehlen darf. Und nicht, dass einer wichtig ist oder der eine wichtiger als der andere ist. Sie haben das so gemacht, dass jeder eine Hauptrolle spielt und jeder der Star des Abends ist, nicht dass einer eine Nebenrolle hat: ‚Du kannst ruhig fehlen‘. Die haben es so gemacht, dass jeder im Mittelpunkt steht.“

Die Künstler haben es vermieden, einzelne tanzerfahrene Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund zu heben und konnten damit allen ein Gefühl der Gleichbehandlung geben.

„Den beiden ist es auch gelungen, alle gleich zu behandeln, sodass jeder im Durchschnitt einmal im Höhepunkt stand und keiner gedacht hat: ‚Och, jetzt werde ich benachteiligt [...]‘.“

Dies hat dazu geführt, alle Kinder über den langen und intensiven Zeitraum an das Projekt zu binden und keine „Bankdrücker“ zulassen zu müssen.

„Die haben uns auch fast täglich gesagt: ‚Kommt alle wieder, sonst können wir das und das nicht machen, wenn ihr fehlt!‘.“

3. Persönliche Ebene

In Bezug auf die beiden leitenden Künstler heben die Schülerinnen und Schüler das Gefühl der Wertschätzung und Empathie, das sie durch die beiden erfahren haben, explizit hervor. Häufig wurde von den Schülerinnen und Schülern die Phrase „in einen hineinschauen“ verwendet.

„Sie können einem auch sehr nahe sein, weil sie wirklich Probleme nachfühlen können. Wenn jemand traurig ist, kann man das auch im Ausdruck zum Ausdruck bringen. Die bringen einem das auch bei. Für das spätere Leben ist das auch wichtig, dass man Traurigkeit nach außen zeigen kann.“

Dieses Zitat zeigt, dass in einer wertschätzenden und vertrauensvollen Atmosphäre wichtige Bildungsprozesse angeregt werden können. Die Erfahrungen einer neuen Ausdrucksmöglichkeit und Bewegungsqualität werden erlebt und reflektiert. Leider wurde an dieser Stelle des Interviews nicht weitergefragt, warum es wichtig ist, Gefühle nach außen zeigen zu können.

Die das Projekt begleitende Schulleiterin bestätigt die Aussagen der Schülerinnen und Schüler über die besondere Nähe, die die Tänzer zu den Schülerinnen und Schülern aufgebaut haben.

³ Alle Namen wurden verschlüsselt

[...]. Die hatten am ersten Tag für jedes Kind, jeden Jugendlichen einen Blick und konnten den sofort irgendwie beschreiben, aber immer auf eine liebevolle Art beschreiben, immer mit all dem, was er kann und nicht mit dem, was er nicht kann. Das fiel mir sofort auf. Ach, hätten wir bloß mehr mit diesem Ansatz noch in der Schule. Dass man einfach dies anguckt, was jemand kann, wie jemand ist, was bringt er mit und: ‚So wie dein Körper ist, so bist du gut.‘ Das war ja auch so eine wichtige Sache. Die Jungen waren ja fast alle übergewichtig.“

Auf der Grundlage einer wertschätzenden und vertrauensvollen Atmosphäre kann sich ein produktives und intensives Arbeiten vollziehen, sowie Bildungsprozesse angeregt werden. Die Schulleiterin geht in dem folgenden Zitat sogar noch einen Schritt weiter und schreibt der tänzerischen Arbeit therapeutischen Nutzen zu.

„Er hat gerne mal auffälliges Verhalten an den Tag gelegt, Geräusche gemacht oder seinen Bewegungsdrang nicht unter Kontrolle gehabt. Ich fand, dass das Tanzen das einzig Richtige für ihn ist. Er hat ADS. Seitdem er seine Jobs dort hatte, ging alles gut. Er hat nicht einmal dort gefehlt. [...] Er war auch schon wieder krank, kaum fängt die Schule wieder an. Würden wir jetzt tanzen, wäre er bestimmt wieder da. Seine Mutter sagt, sie hätte ihn noch nie so lachen sehen, sondern dass er eher immer ein bisschen depressiv und traurig wäre. Da dachte ich, dass er auch therapeutischen Gründen mitmachen muss.“

Die Schulleiterin hat die spezifische Situation des Projektes für sich genutzt, für Schwierigkeiten im Schulalltag, die im Vorfeld des Projektes aufgetreten sind, eine Lösung zu finden. Hier wird deutlich, dass dem Tanzprojekt schon vor Beginn weitreichende Konsequenzen auf sozio-emotionaler Ebene zugesprochen werden. Im Folgenden sollen einige Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die sich während des Projektes entwickelt haben, durch die Innensicht der Schülerinnen und Schüler und durch die Außensicht der Schulleiterin, herausgestellt werden.

Entwickelte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

1. Förderung sozialer Kompetenzen

Das Vorgehen der Künstler überträgt sich auch auf den Zusammenhalt in der Gruppe und zum „Durchhalten“, wie sich durch die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zeigt.⁴

„[...] Und wenn jemand fehlte, musste man den irgendwie einbauen. Man merkte auch in der ganzen Gruppe, dass etwas fehlte.“

⁴ Auf die Bedeutung der Projektarbeit im Allgemeinen zur Förderung sozialer Kompetenzen soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

„Was ich auch so schön fand, war, dass wenn wirklich jemand krank war, dass dann der eine sofort gesagt hat: ‚Ja, mach ich das mal kurz. Ich spring für de ein.‘ Es gab immer Momente, wo wirklich nur einer im Mittelpunkt war, und wenn der dann gefehlt hat, ist der andere sofort hingegangen und hat gesagt, dass er das macht, damit wir weiterüben konnten.“

Die Schülerinnen und Schüler sind über ihre (körperlichen) Grenzen hinausgegangen.

„Ich fand, wir haben immer alle zusammen gehalten, wenn manche zwischendurch Schmerzen hatten oder den Moment hatten, wo sie sagten: ‚Ich kann nicht mehr!‘ oder ‚Ich gebe auf!‘, haben wir echt alle zusammengehalten und gesagt: ‚Wir schaffen das zusammen!‘. Im Endeffekt haben wir das dann doch alle überstanden.“

„???, dass alle merkten, dass man aus einem Team mit vielen Leuten, einfach ein Team machen kann, das immer zusammenhält und was füreinander da ist“

„[...] Dadurch sind wir halt zusammengewachsen, verstehen uns. Ich finde, wir sind jetzt immer noch eine Gemeinschaft. Das war so eines der schönsten Dinge.“

2. Förderung personaler Kompetenzen

Einige Schülerinnen und Schüler haben auch von ihren unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen und Rückmeldungen, die sie nach der Aufführung bekommen haben, gesprochen.

„[...] nachher haben sie mir gesagt: ‚Ich habe von vielen Leuten gehört, dass es voll toll war.‘ Am Ende hat sich auch herausgestellt, dass viele von meiner Fußballmannschaft dabei waren. Die haben dann auch wieder gesagt: ‚Ach, du warst das! Ich habe dich gar nicht erkannt. Du warst ganz anders auf einmal.‘ Das war dann auch schön und die waren auch ziemlich stolz auf mich.“⁵

„Von mir waren mehrere Freunde da und auch viele Freunde der Familie, auch ältere Leute, die mit meinen Eltern befreundet sind. Die haben mich vorher auch noch nicht auf der Bühne gesehen. Als sie das gesehen haben, haben die gedacht: ‚Ja, du, das hätte ich niemals von dir gedacht.‘ Das war toll, wenn man diese Bestätigung bekommt und andere Leute mit solchen Sachen begeistern kann. Das freut einen dann auch.“

⁵ In der Aussage dieses Schülers (Sportlers) wird eine Veränderung auf der Bewegungsebene durch das Projekt herausgestellt, die Parallelen zu den Aussagen der Sportstudentinnen, die an dem Gesamtprojekt beteiligt waren, aufweisen (vgl. Czymick-Leber, 2011)

Die Passage „mit solchen Sachen“ weist immer noch auf ein unsicheres Verhältnis zum Tanz hin.

Der Anreiz, über sich hinauszuwachsen, ist sicherlich dem Auftritt auf der Bühne zuzuschreiben. Dieses wurde auch in anderen Interviewpassagen deutlich.

3. Förderung (inter-) kultureller und reflexiver Kompetenzen

Die Bühnenarbeit hat die Schülerinnen und Schüler nah an den Tanz als Kunstform gebracht. Dieses wurde von der Aussage des leitenden Tänzers zu Beginn des Projektes noch geschürt: *„Ihr seid jetzt keine Schüler mehr, ihr seid jetzt Profitänzer!“* Die Proben im Theater haben den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Theater im weitesten Sinne eröffnet und damit zu neuen (Lebens-) Erfahrungen und einer persönlicheren Entwicklung verholfen. Die Schulleiterin hat diesen Prozess folgendermaßen beschrieben.

„Die Welt hinter der Bühne ist unglaublich faszinierend, und sie waren ganz schnell dort die großen Kenner hinter der Bühne, kannten sich super aus. Wenn ich nur manchmal da war, wurde mir gleich gezeigt, wo es lang geht, wo man nicht hin darf, wo man leise sein muss, wo man seine Sachen hinlegt, wie das Ordnungssystem hinter der Bühne funktioniert. Das hat sie natürlich total fasziniert. Das ist eine eigene Welt. Und diese Menschen natürlich auch, diese besonderen Menschen. Plötzlich war auch nicht mehr, das fand ich ganz spannend, dieses ‚Pack mich nicht an. Bist du schwul, oder was?‘. Ich sagte dann nur: ‚Ich glaube, das möchte ich hier jetzt nicht mehr hören.‘ Und irgendwann kam mal einer zu mir und sagte: ‚Hier im Theater, sind da auch Schwule bei den Tänzern?‘ Ich sagte: ‚Da kannst du mal von ausgehen. Und, war das schlimm?‘ ‚Nein, überhaupt gar nicht, die sind ja alle nett.‘ Diese fast schon Homophobie, wo man Leute oft mit Vorurteilen behaftet – männliche Tänzer – dass die eben sehr männlich auch sind. Völlig egal, ob die schwul oder bi oder hetero sind, dass das gar keine Rolle spielt. Sie waren plötzlich so erwachsen. Sie machten nicht mehr diese dummen Sprüche. Und natürlich diese vielen Nationen hinter der Bühne, auch bei den Tänzern, das sind, glaube ich, 12 oder 15 Nationen, dieses ganz andere Flair als das Kleinkarierte.“

In allen „Zeitsprung“ – Projekten besuchen die Teilnehmenden die Aufführung, an die sich das Projekt mit Laien jeweils anlehnt. Die Grundlage für das Projekt „Minimal-Maximal“ bildete das Stück „Am Puls des Lebens“ unter der Leitung von Gregor Zöllig. Den Teilnehmenden ist es so möglich, „ihre“ künstlerischen Leitungen zu „ihrer“ Musik als Tänzer auf der Bühne zu sehen.

Die Schülerinnen und Schüler erleben Tanz als Kunstform damit auch aus der Sicht eines Rezipienten. Hierdurch entwickelt sich neben eigenen ästhetischen Erfahrungen auch ein ästhetisches Urteilsvermögen.

Wiederum beschreibt die Schulleiterin diesen Prozess sehr eindrucksvoll.

„[...] Während sie [die Schüler] die Proben hatten, sind sie übrigens auch noch in Theateraufführungen gegangen, weil das Tanzprojekt aus mehreren Teilen besteht. [...] Es waren immer alle dabei. Sie haben auch die Karten selber besorgt, sie haben nur für mich und meinen Mann eine mitbesorgt. Das haben sie alles selber gemacht. Sie waren total begeistert, ihre eigenen Trainer dort tanzen zu sehen. Sie haben die ganze Zeit nur davon gesprochen: ‚Haben Sie gesehen, wie Mark tanzen kann?!‘, ‚Haben Sie Sabine gesehen, wie die aussah? War das nicht wunderbar?!‘. Sie haben wirklich die Elemente in dem Stück entdeckt, die sie selber dann auch getanzt haben. Sie haben das ganze Prinzip im Grunde verstanden, das ganze künstlerische. Keiner hat darüber gelacht oder albern darüber geredet. Sie haben die künstlerische Leistung bewundert. Das fand ich so erstaunlich für Neuntklässler. Mein Mann war mit, der fand es anstrengend. Die Musik war anstrengend. Als die Schüler ihn fragten, wie er es fand und er das sagte, sagten sie: ‚Nein, das ist moderne E-Musik, das war doch super und passte doch genau dazu.‘ Da haben die ihm noch erklärt, wie er das zu verstehen hat. Dann sagte er zu mir: ‚Was sind denn das für Schüler?‘. Und die haben jetzt noch nicht mal Musik als besonderes Fach, wo sie da hätten eingearbeitet werden können. Die haben das einfach so gefühlt. Sie haben gesagt: ‚Das ist jetzt so richtig, so muss das sein.‘“

In dieser Interviewpassage erkennen die Schülerinnen und Schüler Tanz(kunst) als Leistung an. Eine Aussage, die im Sport (unterricht) häufig angezweifelt wird.

Transfer der Projekterfahrungen in den (Schul-) Alltag

Die beschriebenen Erfahrungen von Teilnehmern anderer Tanzkunstprojekte, die sich in den Ergebnissen von Keuchel zeigen, konnten in dem Bielefelder Projekt bestätigt werden.

„Es hat uns auch gezeigt, was wahrer Ehrgeiz heißt. Man schafft Sachen am Theater, die man theoretisch auch in der Schule schaffen kann. Das hat man dann in die Schule übernommen. Wenn ich das jetzt geschafft habe, die ganze Zeit da oben zu tanzen, dann werde ich es wohl schaffen, noch eine halbe Stunde Hausaufgaben zu machen oder irgendwie noch ein bisschen zu lernen.“

Auch aus der Außenperspektive bestätigen sich die Erwartungen von Maldoom.

„Ja, die haben da auch einfach ganz viel gelernt an Disziplin. Das ist ja so wahnsinnig. Wenn man sieht, diese harten Proben. Ich habe wirklich sehr bewundert, dass sie das alle durchgehalten haben. Das ist schon wirklich eine richtig harte Leistung. [...]“

„[...] Es ist natürlich auch keiner sitzengeblieben von denen. Es hat auch keiner schlechtere Noten bekommen, im Gegenteil. Ich weiß gar nicht wie es sich noch längerfristig auswirkt, einfach diese Durchhaltevermögen. [...]“

Darüber bemerkt die Schulleiterin jedoch auch Veränderungen in der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, die über das Unterrichtsgeschehen hinausgehen.

„Sie haben ein viel größeres Selbstbewusstsein, einen ganz anderen Umgang mit dem Körper, nicht mehr dieses Schlacksige, sondern gerade, ein sehr offener und ehrlicher Umgang. Diese Albernheiten sind vorbei. Sie sind ernsthafter geworden, reifer, vernünftiger, aber auch kritisch. Mit dem eigenen Ehrgeiz, bezogen auf die Schule, kann ich noch gar nichts sagen. Sie sind so gereift. Bei den albernem Jungs fiel mir das total auf, die sogar eher ihr Outfit geändert haben, keine schlapsigen T-Shirts mehr tragen, sondern jetzt Hemden. Marvin sagte: ‚Ich will nur noch Hemden tragen.‘ Ich hatte ihn gelobt, dass er in dem Anzug mit dem weißen Hemd so schön aussieht. Da hatte er die Haare auch so toll gestylt. Er sagte dann: ‚Och, mir gefällt das auch. Ich mach das jetzt, glaub ich, immer.‘ Und die waren vorher nicht immer geduscht und nicht immer so pikobello. Und das ist vorbei. Sie sind super, gerade die Jungen.“

Mit der Aussage „gerade die Jungen“ macht die Schulleiterin interessanter Weise Geschlecht relevant, indem sie die Jungen besonders herausstellt. Dieses ist deshalb von besonderem Interesse, als dass das Thema Geschlecht insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die sich in der Pubertät befinden und auch im Hinblick auf den Tanz als einer traditionell weiblichen Sportart, an keiner Stelle von Seiten der Schülerinnen und Schülern thematisiert wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von Maldoom gestellten Forderungen an ein Tanzprojekt, nämlich dass Kinder lernen sollen, an sich selber zu arbeiten, nicht aufzugeben, aus einem Scheitern heraus zu wachsen und nicht nur tänzerische Potentiale an sich zu entdecken, erfüllt wurden. Die Empfehlungen der Studie von Keuchel, mehr männliche Tänzer und Tänzer mit Migrationshintergrund als Leitung zu rekrutieren, wurden in diesem Projekt bereits umgesetzt.

Rekrutierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Wer rekrutiert die Teilnehmer an den Projekten?

Wenn sich die Schulen eigeninitiativ bewerben, so wie es durch die Gymnasien häufig geschieht, dann über die Schulleiter, und nicht über die Sportlehrkräfte. Hier gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen. Die Gymnasien bewerben sich über ihre Schulleiter überwiegend eigeninitiativ für solche Projekte, während die Hauptschulen gezielt vom Landesbüro NRW angeschrieben werden (vgl. Keuchel, 2009, S. 13). Die Realschule ist die Schulform, die am geringsten an Tanzkunstprojekten beteiligt ist.

Auf die Frage, ob sie erneut an einem „Zeitsprung“ – Projekt teilnehmen würden, antwortet die Schulleiterin:

„Ich kann mir das vorstellen. [...] In unserer Schulform ist es das Problem, dass wir so auf Leistung orientiert sind und auf Abschlüsse. Ich glaube, es ist auch einmalig,

dass die Schulform Realschule dabei ist. Bei den Gymnasien waren es, glaube ich, noch nie ganze Klassen. Es sind sonst Gesamtschulklassen. Die können einfach lockerer damit umgehen vielleicht und damit sagen: ‚Das ist eben auch ein Teil unseres Lernens.‘. Längerfristig kann ich mir das in unseren Ganztagsklassen supergut vorstellen, weil die einfach auch diese Freiräume haben zum anders Lernen, weil wir ja die Frage der Hausaufgaben sowieso nicht mehr haben. [...] Nur da ist es eben ohne Probleme machbar.“

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass es in der Regel nicht die Schulen sind, Tanz als Unterrichtsgegenstand in den (Sport-) Unterricht zu führen, sondern dass es umgekehrt die Tanzkunst ist, die den Bildungssektor Schule für sich entdeckt hat und damit dem zeitgenössischen Tanz und dem Theater einen Weg bereitet, ein junges Publikum für sich zu gewinnen.

Die Rolle der begleitenden Lehrkraft

Dabei zeigt sich die Rolle einer begleitenden Lehrkraft als hoch bedeutsam.

„[...] Das allererste Treffen, wo dieser ganz lange Samstag-Workshop war, war ich die ganze Zeit da. Einfach, dass ich im Hintergrund war, war für die Schüler auch wichtig, dass sie gucken mussten, ach, sie ist da. Wenn was ist oder wenn wir ein Jammerchen haben, können wir mit ihr reden. Es war ja auch nicht klar, wie sie das psychisch verkraften werden. Das hatte mir Greta Janzen auch vorher gesagt, dass natürlich solche intensiven Erlebnisse auch dazu führen können, dass jemand mal doll weint oder sehr intensive Erlebnisse hat. Oder wenn sie sich vorher gestritten hätten, war es auch gerade den Mädchen wichtig, dass ich dabei bin.“

„Dann bin ich auch einfach symbolisch dagewesen, weil ich sagen wollte: ‚Ich will jetzt gucken, wie weit ihr seid.‘ Als sie am Anfang die ersten Wochen hier geprobt haben, bin ich immer am Ende hin, habe auch mal Einen ausgegeben oder so, um sie zu motivieren, was zu trinken gebracht und habe einfach geguckt, wie weit sie sind. ‚Ja, jetzt zeigen wir Ihnen das gleich.‘ Das haben Sabine und Mark auch immer gesagt: ‚Kommt, wir machen jetzt noch was, damit wir [...] dann was zeigen können.‘ Das war eben wichtig, dass es einer sieht am Ende, dass sie zeigen können: ‚Guck mal, jetzt sind wir schon so weit.‘“

„Dann hatten wir auch einen Probenraum hier in der Kirchengemeinde. Da hatten wir sowieso gerade auch Unterrichtsräume angemietet. Da bin ich immer auf kurzem Weg mal zwischendurch vorbeigegangen. Die mussten einfach das Gefühl haben, dass ich komme, dass ich da bin. Dann wurde auch immer gleich ganz viel erzählt. [...]“

Sportlehrkräfte als Kooperationspartner? – ein Ausblick

In dem genannten Beispiel dieser Realschule war es ein großes Glück, dass die Schulleiterin selber die Begleitung der Schülerinnen und Schüler und die Organisation, das Tanzprojekt in das Schulleben einzubinden, übernommen hat. Hierdurch konnte das Projekt ohne organisatorische Probleme mit dem Terminplan des Stadttheaters durchgeführt werden.

„[...] Wir hatten diese Kultur aber noch nicht, dass da ein Kollege oder eine Kollegin war, die ich hätte damit betrauen können. Und es war ja klar, dass es ganz viele Feiertage und freie Tage betraf, an denen Proben waren. Ich konnte das im Grunde keinem zumuten, auch diese Proben abends. Dann habe ich gedacht, dann mache ich das lieber selber.“

Am Tag des Schulsports wird die Diskussion angeregt, langfristig Sportlehrkräfte als verantwortliche Kooperationspartner für Tanzkunstprojekte einzusetzen. Die Diskussion soll dabei bewusst unabhängig von dem Stellenwert des Inhaltsbereichs Gymnastik/Tanz im Sportunterricht geführt werden. Stattdessen wird im Hinblick auf die geführten Interviews, die unabhängig jeglichen sportpädagogischen Bezugs durchgeführt wurden, auf die erkennbaren Dimensionen „Körper“ und „Bewegung“ geschaut. Von besonderer Bedeutung sei die Kompetenz der Sportlehrkräfte, „markante“ Situationen, die Irritationen Einzelner oder in der Gruppe auslösen, erkennen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren zu können.

In den genannten Zitaten wird vor allen Dingen deutlich, wie sehr sich die Schulleiterin bemüht hat, einzelne Kinder für das Projekt zu gewinnen. Dabei hat sie sich gerade für „schwierige“ Kinder Erfolgserlebnisse und eine Integration in die Gruppe gewünscht und dem Tanzprojekt somit im Vorfeld einen hohen Stellenwert für die Förderung der personalen und sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben. Später sieht sie sich in ihren Erwartungen bestätigt. Hierbei handelt es sich immer um Schülerinnen und Schüler, die Auffälligkeiten aufweisen, die besonders im Sportunterricht offensichtlich werden. Dieses sind z.B. Aussagen wie *„die Jungen waren ja fast alle übergewichtig“*. Zu einem späteren Zeitpunkt nennt die Schulleiterin konkret Herausforderungen, mit denen Sportlehrkräfte täglich in ihrem Unterricht konfrontiert werden.

„Es ging ja auch um Regeln. Wie gehen wir miteinander um? Wie reden wir miteinander? Wie fassen wir uns an oder fassen uns nicht an? Wie ist das, wenn alle barfuß sind? Da gab es ganz viele solche Sachen, die nachher alle funktioniert haben, aber sie erstmal dazu zu bringen...“

Es wäre erstrebenswert, wenn Tanzkünstler und Sportlehrkräfte sich gegenseitig mit ihren jeweils eigenen fachspezifischen Kompetenzen ergänzen und befruchten würden. Sportlehrkräfte könnten in Absprache mit der Schulleitung zu geeigneten Zeitpunkten Tanzkünstler als „Burner“ in ihren Unterricht rekrutieren. Das Bildungspotential von Tanzkunstprojekten könnte durch die Begleitung der Schülerinnen und Schüler durch Sportlehrkräfte insofern noch weiter gefördert werden, als dass die auf einer körperlichen Ebene stattfindenden Erfahrungen

reflektierend betrachtet und nachbereitet würden.

Literatur

- Czyrnick-Leber, U. (2011). Feminin/Maskulin/Feminin? – Geschlechtsbezogene Lern- und Erfahrungsprozesse weiblicher Studierender ohne Tanzerfahrung in einem Projekt zum zeitgenössischen Tanz. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5. Juni 2010 in Bielefeld*. Hamburg: Czwalina (in Druck).
- Fleischle-Braun, C. (2008). Tanzforschung & Tanzausbildung. Einführung. In C. Fleischle-Braun & R. Stabel (Hrsg.), *tanzforschung&ausbildung. Tanzforschung 2008. Dokumentation des Symposiums der Gesellschaft für Tanzforschung an der staatlichen Ballettschule Berlin vom 4.-7. Oktober 2007* (S. 11-27). Leipzig: Henschel.
- Fleischle-Braun, C. (2007). Kunst und Pädagogik – ein Widerspruch? *tanzjournal*, 07 (5), 21-28.
- Howahl, S. (2010). Tanz in Schulen – Die Bedeutung von Kooperationen für die Integration von Tanzkunst an Schulen. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *tanz vermittelt – tanz vermitteln. Tanzforschung 2010. Dokumentation des Symposiums der Gesellschaft für Tanzforschung an der Fakultät der Sportwissenschaft der Technischen Universität München vom 23.-25. Oktober 2009* (S. 147-162). Leipzig: Henschel.
- Keuchel, S. (2009). *Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis. Studie im Auftrag des „Bundesverbandes Tanz in Schulen e.V.“*. Bonn: Selbstverlag.
- Klinge, A., Bäcker M., Bischof, M., Boeti, A., Koegel, K., Stortz, S., Tiedt, A. & Howahl, S. (2008). Neue Studiengänge und -konzepte mit dem Schwerpunkt Tanzpädagogik/Tanzvermittlung. Ein Arbeitskreisbericht. In C. Fleischle-Braun & R. Stabel (Hrsg.), *tanzforschung&ausbildung. Tanzforschung 2008. Dokumentation des Symposiums der Gesellschaft für Tanzforschung an der staatlichen Ballettschule Berlin vom 4.-7. Oktober 2007* (S. 299-310). Leipzig: Henschel.
- Wibbing, G. (2011). Kulturelle Bildung in der Schule – durch Kooperation zum Erfolg. In Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Schule. Durch Kooperation zum Erfolg. Werkbuch 03* (S. 34-39). Remscheid: Selbstverlag.