

Kreativ tanzen im Kindergarten

Unterrichtsbausteine zum *Darstellen und Tanzen* im Lehrplan 21



Ammon, Nadine

Wachtelweg 11, 3012 Bern

076 329 37 47

nadine.ammon@stud.phbern.ch

Eingereicht bei Beatrice Ramser, 31. Juli 2018

NMS Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS
angegliedert an die Pädagogische Hochschule Bern
Studienschwerpunkt: Kindergarten und Unterstufe
Jahrgang 2013

**Zur Erlangung des Bachelor of Arts in
Pre-Primary and Primary Education**

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Was ist Tanz?.....	9
2.1	Definition von Dahms.....	9
2.2	Konstanten eines allgemeingültigen Tanzbegriffs nach Dahms.....	10
2.3	Die allgemeinen Gestaltungselemente des Tanzes.....	10
2.4	Abgrenzung zur Rhythmik	11
3	Die Geschichte des europäisch-amerikanischen Schautanzes.....	13
3.1	Ballett	13
3.2	Ausdruckstanz	14
3.3	Der Moderne Tanz.....	15
3.3.1	Der Modern Dance in Amerika.....	16
3.3.2	Der Moderne Tanz in Europa	16
3.4	Jazz Dance.....	17
3.5	Nachmoderner Tanz	18
3.6	Tanztheater	19
3.7	Zeitgenössischer Tanz: die heutige Situation	20
4	Das konstruktivistische Lehr-/ Lernverständnis & der Lehrplan 21	22
4.1	Das konstruktivistische Lehr-/Lernverständnis.....	22
4.1.1	Annahmen des konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses.....	23
4.1.2	Kernpostulate eines kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnisses nach Reusser .	25
4.1.3	Die Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen	26
4.2	Das Lehr-/ Lernverständnis im Lehrplan 21	34
5	Bewegungserziehung im Kindergarten und aktuelle Kindertanzdidaktik	36
5.1	Ziele und Inhalte der Bewegungserziehung im Kindergarten	36
5.2	Ziele der Tanzerziehung im Kindergarten nach Haselbach	37
5.3	Kreativer Kindertanz.....	38
5.3.1	Kreativer Kindertanz nach Rosa Walker	39

6	Fazit für eine aktuelle Tanzdidaktik in der Schule	43
6.1	Kriterien für einen konstruktivistischen Tanzunterricht	45
7	Die Improvisation	48
7.1	Die Improvisation in der schulischen Unterrichtspraxis.....	50
8	Die Bewegungsparameter	51
8.1	Körper.....	51
8.1.1	Gesten	51
8.1.2	Veränderung der Unterstützung (Gewichtsverlagerungen)	52
8.1.3	Rotationen und Drehungen.....	52
8.1.4	Fortbewegungsmöglichkeiten	52
8.2	Raum.....	53
8.2.1	Ebenen und Achsen des Körpers	53
8.2.2	Raumebenen	54
8.2.3	Raumwege und Richtungen	54
8.2.4	Front (Ausrichtung)	55
8.3	Antrieb.....	55
8.3.1	Gleichförmigkeit – Labilität	57
8.3.2	Beugen / Strecken	57
8.3.3	Heben / Senken	57
8.3.4	Zusammenzüge.....	58
8.3.5	Aufziehen / Lösen	58
8.3.6	Abspannen – Fallen	58
8.3.7	Federungen	58
8.3.8	Schwünge	58
8.4	Form	58
8.5	Phrasierung.....	59
8.6	Beziehung	60
8.7	Kombination der Bewegungsparameter	60

9	Der Choreografische Baukasten	61
9.1	Essay	61
9.2	Praxiskarten.....	61
9.3	Leporello.....	62
9.4	Modulhefte.....	62
9.4.1	Das Modul ‚GENERIERUNG‘	62
9.4.2	Das Modul ‚FORMGEBUNG‘	64
9.4.3	Das Modul ‚SPIELWEISEN‘	64
9.4.4	Das Modul ‚ZUSAMMENARBEIT‘	65
9.4.5	Das Modul ‚KOMPOSITION‘	65
10	Analyse der Kompetenzen zum <i>Darstellen und Tanzen</i>	67
10.1	Körperwahrnehmung	67
10.2	Darstellen und Gestalten.....	68
10.3	Bewegungskunststücke	69
10.4	Rhythmisch Bewegen	69
10.5	Tanzen	70
10.6	Respektvoller Umgang	70
11	Lehrmittel Unterrichtsvorhaben	72
12	Unterrichtsbausteine entwickeln	73
12.1	Kompetenzen	73
12.2	Anwendungssituation.....	73
12.2.1	Choreografie:.....	74
12.3	Bausteine für den Lektionsbeginn.....	75
12.4	Hauptteil.....	78
12.4.1	Bewegungen entwickeln	78
12.4.2	Choreografie zusammenstellen.....	81
12.4.3	Üben	83
12.5	Bausteine für den Ausklang.....	86

13	Schlussfolgerung.....	89
14	Quellenverzeichnis	92
15	Abbildungsverzeichnis.....	96
16	Anhang	98
16.1	Erklärung zur Bachelorarbeit.....	98
16.2	Erklärung des Einverständnisses mit der Veröffentlichung der Bachelorarbeit	99
16.3	Liednoten Zappelmännli.....	100

1 Einleitung

Das Thema *Tanz im Kindergarten* habe ich gewählt, weil ich eine Verbindung zwischen meinen beiden Berufen Bewegungspädagogin und Kindergärtnerin herstellen wollte. Dabei ist diese Auseinandersetzung mit Kindertanz nicht nur für mich persönlich relevant, sondern auch für meine zukünftige Tätigkeit als Kindergärtnerin. Obwohl der Tanz auch im neuen Lehrplan 21 verankert ist, hat er in der Schulpraxis und in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule nicht den gleichen Stellenwert, wie andere musische Fächer. Im Lehrplan 21 ist der Tanz sowohl ein Teilbereich des Unterrichtsfaches Musik, wie auch des Schulfaches Sport, aber in beiden Fachbereichen eben nur ein kleiner Teilbereich neben vielen. Damit ich selber dem Tanz in meinem Unterricht einen grösseren Stellenwert einräumen kann, möchte ich ein Konzept erarbeiten, wie Tanz im Kindergarten konkret unterrichtet werden kann.

Diese produktorientierte Bachelorarbeit soll herausfinden, wie der Tanz im Kindergarten zielgerichtet bzw. kompetenzorientiert und auf der Grundlagen des aktuellen konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses vermittelt werden kann. Im Zentrum steht die folgende Fragestellung.

Wie lässt sich der Kompetenzbereich *Darstellen und Tanzen* des Lehrplans 21 auf der Basis des konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses im Kindergarten anhand des tänzerischen Improvisations-Ansatzes nach Gabriele Klein konkret vermitteln?

Die Arbeit ist in zwei Hauptteile gegliedert. Der erste Teil umfasst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis aus der allgemeinen Didaktik und mit tanzdidaktischen Elementen. Dabei habe ich den Konstruktivismus wegen seiner Aktualität und Fokussierung auf die Lernenden als Leitdidaktik gewählt. Um im Bereich der Tanzdidaktik einen Überblick zu bekommen, habe ich mich theoretisch und praktisch mit dem Kindertanz auseinandergesetzt. Dafür habe ich einerseits Weiterbildungskurse der Pädagogischen Hochschule Bern zum *Kreativen Kindertanz in Kindergarten und Schule* bei Rosa Walker besucht und andererseits intensiv mit tanztheoretischen und -didaktischen Grundlagenwerken von Rudolf von Laban, Sibylle Dahms, Friederike Lampert und Rosa Walker gearbeitet.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Tanz definiere ich zuerst den Begriff ‚Tanz‘ und allgemeine Merkmale des Tanzes mit Orientierung an Dahms 2001. Anschliessend folgt ein Überblick über die Entwicklung des Bühnentanzes, damit der Begriff ‚Tanz‘ mit konkreten Inhalten gefüllt werden kann. Dafür gebe ich auch einen Überblick über die allgemeinen tänzerischen Gestaltungselemente nach Laban 1981. Im Kapitel *Bewegungserziehung im Kindergarten und aktuelle*

Kindertanzdidaktik wird aufgezeigt, welche pädagogischen und didaktischen Elemente im Kindertanz auf der Kindergartenstufe enthalten sein sollten. Es folgt eine Analyse der Kompetenzen zum *Darstellen und Tanzen*.

Im praktischen Teil dieser Arbeit habe ich für zwei dieser Kompetenzen zum *Darstellen und Tanzen* Unterrichtsbausteine erarbeitet. Diese sind anhand von Kriterien entwickelt worden, die ich für einen konstruktivistischen Tanzunterricht im Kindergarten erarbeitet habe.

Die Idee zur Entwicklung von Unterrichtsbausteinen habe ich von meiner Begleitperson Beatrice Ramser bekommen, die mich auf das Lehrmittel *Unterrichtsvorhaben* des Lehrmittelverlages Zürich aufmerksam gemacht hat.

Die tanzdidaktische Inspiration für die Entwicklung der Unterrichtsbausteine stammt vor allem aus den Weiterbildungskursen von Rosa Walker und dem Tanz-Arbeitsbuch *der Choreografische Baukasten* von Gabriele Klein. Dieses sehr umfassende Werkbuch bietet eine Fülle an Inspirationen für die tänzerische Unterrichts- oder Choreografie- Arbeit.

Vom Lehrmittel *Unterrichtsvorhaben*, das konkret für den Lehrplan 21 entwickelt wurde und das es bereits für verschiedene Kompetenzen des Schulsportes gibt, habe ich die formale Struktur übernommen. Diese besteht aus Unterrichtsbausteinen für den Lektionsbeginn, für den Hauptteil und für den Schluss und einer zugehörigen Anwendungssituation, in der das Neu-Erlernte gleich umgesetzt und überprüft werden kann.

2 Was ist Tanz?

Der Tanz ist eines der ältesten Kulturgüter und eine wichtige Kunstgattung (vgl. Laban 1981, S. 14f.).

„Tanz‘ wird als Grunderscheinung des menschlichen Lebens verstanden, meist als ein Zeichen von Lebensfreude und Hochstimmung; gleichzeitig als eine ,besondere und besonders vollkommene Form des Spielens.“ (HUIZINGA 1956, S. 159 zit. nach SCHMOLKE; TIEDT 1978, S. 5)

2.1 Definition von Dahms

Die hier aufgeführte Definition und Systematisierung richtet sich nach Dahms 2001.

Tanz existiert in verschiedensten Erscheinungsformen und es ist sehr schwierig eine allgemeingültige Definition dafür zu formulieren. Aus der physikalischen Perspektive gesehen, kann Tanz als *„geordnete Bewegung des menschlichen Körpers in Raum und Zeit“* definiert werden (Dahms 2001, S. 1). Dabei wird jedoch der emotionale Aspekt des Tanzes ausgeklammert, der oftmals Sinn und Zweck des Tanzes ausmacht (vgl. Dahms 2001, S. 2).

Versucht man die vielen verschiedenen Ausprägungen des Tanzes zu systematisieren, so kann man auf einer übergeordneten Ebene eine Dreiteilung vornehmen in Volks-, Gesellschafts- und Schautanz (vgl. Dahms 2001, S. 3ff.).

Unter Volkstanz versteht man alle Tanzformen, die vorwiegend einen rituellen oder gesellschaftlichen Zweck erfüllen und die nicht zum Bühnen- oder Gesellschaftstanz gehören. Zum Volkstanz gehören die Volkstänze aller Länder, Regionen und Ethnien. Auch die Tänze, die im Zusammenhang mit (religiösen) Riten getanzt werden, kann man zu dieser Gattung zählen (vgl. Dahms 2001, S. 3 und S. 188).

Der Gesellschaftstanz dient vor allem dem *„geselligen Vergnügen“* (Dahms 2001, S. 50). Den Ursprung des Gesellschaftstanzes findet man bei den Tanzbällen der Adels-Höfe. Es gab immer ein Nebeneinander vom Volkstanz der bürgerlichen Gesellschaft und dem Gesellschaftstanz der gehobenen Gesellschaft, die sich trotzdem gegenseitig beeinflusst haben. Mit der Auflösung der Ständeordnung nach der französischen Revolution verschwand auch dieses Phänomen und Gesellschaftstänze wurden bürgerlich. Charakteristisch für den Gesellschaftstanz ist, dass er Modetrends unterliegt und von Laien zur Unterhaltung getanzt wird (vgl. Dahms 2001, S. 50f.).

Zum Schautanz gehören alle Bühnentänze wie Ballett, Ausdruckstanz, Modern Dance, Postmodern Dance, Tanztheater und Zeitgenössischer Tanz, die sich in der genannten Reihenfolge auseinander heraus entwickelt haben. Das Ballett war die erste Form des europäischen Schautanzes. Es

entwickelte sich ab Ende des 16. Jahrhunderts. Das Merkmal des Schautanzes ist, dass ihm eine intensive künstlerische Auseinandersetzung zugrunde liegt und dass er dafür konzipiert ist, das Publikum zu unterhalten, ihm neue Erfahrungen zu ermöglichen oder ihm eine Botschaft zu übermitteln.

Volks-, Gesellschafts- und Schautanz beeinflussen sich stets auch gegenseitig und widerspiegelt die jeweiligen sozial-politischen und gesellschaftlichen Situationen (vgl. Dahms 2001, S. 3 ff. & S. 91 ff.).

2.2 Konstanten eines allgemeingültigen Tanzbegriffs nach Dahms

Um sich einer genaueren Definition von Tanz anzunähern, hat Dahms 2001, S. 3 ff. übergreifend über diese Klassifikation in Volks-, Gesellschafts- und Schautanz „*Konstanten eines allgemeingültigen Tanzbegriffs*“ formuliert. Diese sind:

1. *„Jeder Tanz repräsentiert eine spezifische Formung von Körper, Raum und Zeit. Die konkrete Gestaltung dieser Parameter ist jeweils abhängig vom kulturellen und historischen Kontext (...).“*
2. *„Tanz ist ein transitorisches [flüchtiges] Phänomen.“*
3. *„Um überhaupt von Tanz sprechen zu können, muss ein Formungsprozess gegeben sein, der die bewusste Gestaltung der drei Grundparameter Körper, Raum und Zeit umfasst.“*
4. *„Die bewusste Ausführung einer Bewegung dient im Tanz nicht der Befriedigung alltäglicher (materieller) Bedürfnisse. Wie bei jeder anderen Kunst wird auch durch den Tanz ein selbstreflexives System formaler wie inhaltlicher Bezüge errichtet, dessen Absage an ökonomische Handlungsmuster die Realität transzendiert und damit eine Gegenwelt etabliert.“*

Somit bezeichnet Dahms alle Bewegungen als Tanz, welche nicht zur Befriedigung alltäglicher Bedürfnisse ausgeführt werden und die bewusst gestaltet werden. Ausserdem hebt sie die Flüchtigkeit des Tanzes als flüchtige Gestaltung des Momentes hervor.

2.3 Die allgemeinen Gestaltungselemente des Tanzes

Wie in den Konstanten eines allgemeingültigen Tanzbegriffes von Sibylle Dahms sichtbar wurde, gibt es allgemeingültige Gestaltungselemente des Tanzes.

Der Tänzer, Choreograf und Tanzwissenschaftler Rudolf von Laban (1879-1958) entwickelte die umfassendste Bewegungsstudie, die es im Tanz bis heute gibt. Laban war einer der wichtigsten Vertreter des Ausdruckstanzes (siehe 3.2 Ausdruckstanz) und Erfinder einer Tanz-Notation. Laban

beschäftigte sich mit den „*Bewegungsmöglichkeiten des Körpers in Raum und Zeit*“ (Dahms 2001, S. 28f.).

Die Laban-Bewegungsanalyse unterscheidet zwischen den sechs „*Bewegungsparametern Körper, Raum, Antrieb, Form, Phrasierung und Beziehung*“ (Kennedy 2010 zit. nach Klein 2015, Leporello Laban Bewegungsanalyse).

Der Parameter *Körper* erklärt, welche Körperteile oder Körperaktionen die Bewegung führen oder den Bewegungsansatz initiieren. Der Parameter *Raum* beschreibt, wie eine Bewegung räumlich ausgeführt wird. Der Parameter *Antrieb* beschreibt die Dynamik der Bewegung. Der Bewegungsparameter *Form* beschreibt, wie sich die Körperform durch die Bewegung verändert. Mit der *Phrasierung* ist der zeitliche Ablauf von Bewegungen oder Bewegungssequenzen gemeint (vgl. Klein 2015, Leporello Laban Bewegungsanalyse). Im Bewegungsparameter *Beziehung* „*wird die Beziehung einzelner Körperteile zueinander, von der sich bewegenden Person zu Gegenständen oder zu anderen Personen betrachtet.*“ (Kennedy 2010, S. 7).

Die Bewegungs-Parameter werden im Kapitel 8 noch genauer erklärt.

2.4 Abgrenzung zur Rhythmik

Die Rhythmik, die ihren Ursprung in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert hat, ist mittlerweile in der Ausbildung der Kindergarten- und Primarlehrkräfte und mit dem Musikgrundschul-Unterricht auch in der Schulpraxis etabliert. Der Schweizer Musiker Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) erkannte den Wert der ganzheitlichen Erziehung durch Musik und Bewegung und entwickelte die Rhythmik mit dem Ziel einer umfassenden Schulung (vgl. Glathe; Krause-Wichert 1981, S. 6ff).

„Die Rhythmische Erziehung will den Menschen in seiner gesamten Persönlichkeit erfassen und seine kognitiven, affektiven und motorischen Fähigkeiten gleichzeitig ansprechen, fördern und entwickeln. Das geschieht dadurch, dass in Rhythmikstunden Aufgaben an Schüler gestellt werden, die diese nach eigenem Verständnis individuell durch Bewegung lösen können. Jede selbst gefundene Lösung ist subjektiv richtig und wird anerkannt. Dadurch erfährt der Schüler eine Stärkung seiner Persönlichkeit.“ (Glathe; Krause-Wichert 1981, S. 6)

Die Rhythmik eignet sich sehr gut für ganzheitlichen und fächerübergreifenden Unterricht. Innerhalb des Rhythmikunterrichts kann tänzerisch und musikalisch sehr kreativ gearbeitet werden. Zwischen

tänzerischer Schulung und Rhythmikunterricht kann je nach Ausrichtung des Rhythmikunterrichts ein sehr fließender Übergang bestehen. Im Folgenden zeige ich die Unterschiede zwischen Tanz und Rhythmik auf.

Während der Tanz und die Musik Kunstgattungen sind, ist die Rhythmik ein pädagogisches Konzept. Obwohl die (kreative) Bewegung gemäss der Definition von Glathe; Krause-Wichert einen sehr zentralen Stellenwert hat, findet im Rhythmikunterricht des Schulalltags meistens eine musikalische Schulung in Verbindung mit Bewegung statt. Dabei wird die Bewegung oftmals ausschliesslich als „Mittel zum Zweck“ verwendet, um die Kinder musikalisch zu schulen, wobei die „Bewegungskompetenzen“ und die „künstlerische Ausdrucksform“ oftmals nicht Ziel des Unterrichts sind (Vogel 2004, S. 23).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Tanz im Gegensatz zum pädagogischen Konzept Rhythmik eine Kunstform und ein Kulturgut ist und in die drei Gattungen Volks-, Gesellschafts- und Schautanz unterteilt werden kann. Der Tanz ist stets bewusst gestaltete Bewegung, die mit sechs Bewegungsparametern variiert werden kann.

3 Die Geschichte des europäisch-amerikanischen Schautanzes

Um noch besser verstehen zu können, was unter Tanz genau verstanden wird, hilft ein Blick auf die Entwicklung des Tanzes im 20. Jahrhundert. Im Folgenden werde ich wichtige Tanzstile, namentlich das Ballett, den Ausdruckstanz, den Modern Dance, den Jazz Dance, den Nachmodernen Tanz, das Tanztheater und den Zeitgenössischen Tanz beschreiben. Nur mit diesem Hintergrundwissen kann verstanden werden, wie tänzerisch gearbeitet werden kann. Obwohl der zeitgenössische Tanz heute die vorherrschende Arbeitsweise der Tänzerinnen und Tänzer sowie der Choreografen und Choreografinnen ist, bestehen die älteren Schautanzstile wie z.B. klassisches Ballett und Modern Dance weiterhin. Diese werden noch immer in die Ausbildung der Tänzer und Tänzerinnen integriert. Während dem klassischen Ballett und Modern Dance klar definierte, körperorientierte Techniken zugrunde liegen, ist das Merkmal des Zeitgenössischen Tanzes die Vielfältigkeit der Bewegung und dessen Darstellung. Für die heutige Zeit kennzeichnend ist die grosse Vielfältigkeit des tänzerischen Schaffens, bei dem es häufig auch Stilüberschneidungen gibt. Die Tänzerinnen und Tänzer sowie Choreografen und Choreografinnen bedienen und inspirieren sich häufig auch am Bewegungsmaterial von Volks- und Gesellschaftstänzen (vgl. Klein 2015, S. 11ff.).

3.1 Ballett

Das Ballett entstand ab Ende des 16. Jh. aus dem französischen und italienischen Musiktheater heraus und entwickelte sich vor allem durch die Förderung des Ballettliebhabs Louis XIV zu einer autonomen Tanzform. Obwohl sich das Ballett an sich auch in einem stetigen Wandel befindet, behielt es viele Elemente über Jahrhunderte bei, wobei der höfische Ursprung immer noch sichtbar ist. Der Ballett-Tanz besteht aus klar festgelegten Bewegungsbausteinen, die unterschiedlich zusammengesetzt werden können, es können jedoch keine neuen Bewegungen hinzugefügt werden. Im Ballett gibt es je fünf Ausgangspositionen der Arme und Beine. Während sich die Bewegungen der Arme nur auf den fließenden Übergang zwischen diesen fünf Positionen beschränken, gibt es für die Füße und Beine mehr Variationen des sich-Bewegens am Ort oder im Raum. Aber auch dort ist jede Bewegungsmöglichkeit bezüglich Ausführung der Bewegung und Richtung geregelt. Die Bewegung richtet sich immer nach klassischer Musik, die den Rhythmus und das Tempo vorgibt (vgl. Soldati 2010, S. 15). In jeder Tanzstunde ist der Ablauf der Übungen genau gleich, diese können einfach vor allem bezüglich der Schwierigkeit differenziert werden. Die ständige Repetition ermöglicht es dem Tänzer, den Körper millimeter-genau zu beherrschen und Bewegungen mit grosser Perfektion auszuführen. Das zentrale Element im Ballett-Tanz ist die Ästhetik der Bewegungen, die über eine sehr anspruchsvolle Bewegungstechnik erreicht wird (vgl. Dahms 2015, S. 91 ff.). Das Ballett bedient sich „schöner und dekorativer Bewegungen“ (Postuwka 1999, S. 25). Diese Bewegungen sind

gekennzeichnet durch „*Geometrische Linien (gestreckte Beine, ovale Arme) und Symmetrien*“ (Soldati 2010, S. 15).

Charakteristisch für das klassische Ballett ist auch der Spitzentanz, den es seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gibt. Die speziellen, an der Spitze verhärteten Schuhe, ermöglichen der Tänzerin (oder selten dem Tänzer) auf den Zehenspitzen zu stehen und zu tanzen (vgl. NZZ 2004).

3.2 Ausdruckstanz

Die Industrialisierung hat zu einem grossen Wandel der Arbeitswelt geführt. Während bei den früher vorherrschenden Landwirtschafts- und Handwerkstätigkeiten mehr oder weniger vielseitige Bewegungen zum Arbeitsalltag dazu gehörten, wurden bei der Fabrikarbeit die Bewegungen auf einseitige Handgriffe beschränkt. Die zunehmende Technisierung der Welt bewirkte zu Beginn des 20. Jahrhunderts zahlreiche Lebensreformbewegungen, welche eine Rückbesinnung auf die Natur forderten. Die Reformbewegungen umfassten alle Kunstsparten und auch die allgemeine Pädagogik. Zwischen den Vertretern der verschiedenen Reformbewegungen herrschte ein reger Austausch, wodurch viele ganzheitliche pädagogische Konzepte wie die Rhythmik, die Montessori-Pädagogik, die Pädagogik der Steiner-Schulen und viele weitere entstanden. Durch ihr Bestreben nach einer ganzheitlichen Erziehung wollten sie sich von der damals vorherrschenden autoritären kindesfremden Schulpraxis lösen. Der Tanz spielte zu dieser Zeit eine sehr grosse Rolle. Es wurde nicht nur erkannt, dass Bewegung wichtig für die physische und psychische Gesundheit ist, sondern die Einheit von Körper und Geist wurde zum zentralen Element im Tanz und der Bewegungserziehung erklärt. Tänzerinnen und Tänzer, Ärzte und Ärztinnen und Pädagogen und Pädagoginnen wie Dore Jacobs und Rudolf von Laban erforschten die anatomischen und physikalischen Bewegungsmöglichkeiten des Körpers sowie die natürliche Bewegungsentwicklung des Kindes und stellten somit den Körper an sich ins Zentrum der Bewegungstätigkeit (vgl. Laban 1981, S. 14ff und Foitzik Kirchgraber 2003, S. 28 ff.).

Diese neuen Ansatzpunkte in der Reform-Bewegung bewirkten auch eine grosse Neuerung im Tanz. Das klassische Ballett mit seinen starren und seit Jahrhunderten übernommenen Bewegungsfiguren stand in grossem Gegensatz zu den Idealen der Reformbewegung, da es dem Tänzer / der Tänzerin keinen Spielraum für ein natürliches, kreatives und selbstbestimmtes Bewegen bot. Die Pionierin des Ausdruckstanzes, Isadora Duncan (1878-1929), löste sich von allen Konventionen des klassischen Tanzes und auch von den gesellschaftlichen Konventionen. Äusserlich orientierte sich Duncan beim Schaffen ihrer Tänze und auch bei der Kleidung an Formen der Antike. Zum Erarbeiten ihrer Choreografien beobachtete sie Naturbewegungen, wie zum Beispiel Wellen im Meer und versuchte

diese tänzerisch darzustellen. Sie arbeitete über die Improvisation und folgte ihren Eingebungen. Duncan löste sich auch von den vorherrschenden Kleiderkonventionen und tanzte in Kleidern, welche nicht den ganzen Körper verhüllten und die viel Bewegungsfreiheit zuließen. Ihre Tänze waren vor allem ein Ausdruck ihres Seelenlebens und mit diesem ausdrucksstarken, natürlichen und persönlichen Tanz irritierte sie zwar ihr Publikum einerseits, aber begeisterte es gleichzeitig auch (vgl. Laban 1981, S. 17 f. und Drewniok 2008, S. 81 ff.).

Die wichtigsten Vertreter des Ausdruckstanzes, der sich ab 1920 in Deutschland entwickelte, waren Rudolf von Laban (1879-1958) und Mary Wigman (1886-1973). Laban führte mit seinem praktischen und theoretischen Tanzschaffen zu einer völlig neuen Auffassung vom Tanzbegriff und Wigman forderte den *„Ausdruck persönlichen Erlebens als einziges ästhetisches Kriterium“* (Dahms 2001, S. 161) für den Tanz (vgl. Postuwka 1999, S. 21ff.).

Die wichtigsten Grundsätze von Labans Tanzerziehung sind, dass er *„die Einheit aus Körper, Seele und Geist oder Verstand, Gefühl und Wollen“* betont. Laban *„setzte Tänzerische Erziehung mit Menschheitserziehung gleich“* und er geht bei seinem tänzerischen Ansatz von der *„menschlichen Bewegung“* an sich, das heisst von den anatomischen, physikalischen und emotionalen Gesetzmässigkeiten aus (Postuwka 1999, S. 130.). Dadurch fanden auch neue Bewegungen, die nicht nur dem Aspekt der Ästhetik genügend mussten, sondern vor allem auch etwas ausdrücken sollten, Einzug ins tänzerische Bewegungsrepertoire.

„Ein neuer tanztechnisch sich ausbildender Kanon löst sich aus den Restriktionen der fünf Positionen und den stilisierten Bewegungsfiguren des Balletts. Bislang als unästhetisch geltende Bewegungsqualitäten wie Schlagen, Stampfen, Stoßen oder Hämmern finden sich integriert, choreographiert zu weiträumig sich entladenden oder in sich gedrungenen Körpergestalten, die groteske, wild-verschlungene und winkelig gebrochene Gliederformationen zeigen.“ (Huschka, 2002, S. 31 zit. nach Drewniok 2008, S. 80)

3.3 Der Moderne Tanz

Der Moderne Tanz entwickelte sich aus dem Ausdruckstanz heraus und wird zum Teil auch als Synonym verwendet. Die Zentren der Entwicklung des Modernen Tanzes waren vor allem Deutschland und die USA. *„Deutschland bildete ab der Jahrhundertwende bis Ende der 20er Jahre das Zentrum der modernen Kunstbewegung, zu der neben dem Tanz und Theater auch die bildende Kunst, Architektur und Musik gehörten.“* (Postuwka 1999, S. 34)

„Der Stil der Grossen des amerikanischen modernen Tanzes, Graham, Humphrey und Limón – ganz wie der von Kurt Joos und später Pina Bausch in Europa –, entsteht aus dem Elan ihrer engagierten Antwort auf drängende politische und soziale Fragen. Darauf folgen Stile als Resultat künstlerischer oder analytischen Spiels.“ (Soldati 2010, S. 3)

3.3.1 Der Modern Dance in Amerika

Der Modern Dance war die tänzerische Antwort auf die künstlerischen und technischen Entwicklungen der Moderne. Neben den bereits beschriebenen Tänzerinnen und Tänzern prägte auch der bereits erwähnte Erfinder der Rhythmik, Jaques-Dalcroze, die Entwicklung des Tanzes im 20. Jahrhundert massgebend. Bereits ab 1913 gründete er neben seinem Schaffen in seinem Heimatland Schweiz und seiner bedeutenden Bildungsanstalt in Hellerau, aus der auch Mary Wigman hervor ging, *„Zweigstellen in Polen, Russland, England, Amerika, Belgien, Finnland, Frankreich, Holland, Italien und Österreich“* (Postuwka 1999, S. 34).

Martha Graham gilt als Begründerin des amerikanischen Modern Dances. Sie entwickelte eine Bewegungstechnik, die sich erheblich vom klassischen Ballett unterscheidet. In der Graham-Tanz-Technik, die noch heute an den wichtigsten Tanz-Ausbildungsschulen gelehrt wird, wird *„Atem und natürlicher Bewegungsfluss dem Ausdruck von Emotionen zugrundegelegt“*. (Soldati 2010, S. 9). Grahams Technik basiert auf den *„Entgegensetzungen des Contraction und Release“* (Soldati 2010, S. 9). Mit Contraction wird der Zusammenzug des Körpers aus der Körpermitte heraus gemeint, mit dem Release, die Streckung des Körpers. Bei beiden Bewegungsrichtungen ist massgebend, dass die Bewegung im Körperzentrum beginnt und sich langsam auf den jeweils nächsten Körperteil weiter ausdehnt. Das Contraction und Release kann aus jeder möglichen Ausgangsposition, sogar in Sprüngen oder Drehungen ausgeführt werden. Neben der Graham-Technik gehört auch die Limón-Technik zu den wichtigsten Techniken des Modern Dance. Der Limón-Stil wurde vom Tänzer José-Limon und der Tänzerin Doris Humphrey entwickelt und enthält unter anderem die Technik des Fallens und Zurückprallens mit sämtlich möglichen Körperteilen oder mit dem gesamten Körper, was dem Tanz einen schwunghaften, dynamischen Charakter verleiht (vgl. Soldati 2010, S. 7ff).

3.3.2 Der Moderne Tanz in Europa

Die Anfänge des modernen Tanzes in Europa und dessen Leitfiguren Rudolf von Laban und Mary Wigman wurden bereits erwähnt. Die erste Phase stand ganz im Zeichen des Expressionismus, wie er auch aus den anderen Künsten bekannt ist. Ab 1924 gab es eine *„Abgrenzung verschiedener Richtungen des modernen Tanzes“* in Deutschland (Postuwka 1999, S. 26). Diese lassen sich abgrenzen in eine *„Weiterführung des Ausdruckstanzes nach Mary Wigman“* (Postuwka 1999, S. 26), welche vor allem von Harald Kreutzberg weitergeführt wurde. Der Abstrakte Tanz ist die zweite

Richtung, diese wurde von Tänzerinnen wie Rosalia Chladek, Maja Lex und Gret Palucca geprägt. Als dritte Form entstand eine Verbindung des klassischen und des modernen Tanzes, die in Europa vor allem Max Terpis, Kurt Jooss und Yvonne Georgi zu verdanken ist (vgl. Postuwka 1999, S. 21ff.). Daneben gab es die „politisch orientierte und begründete Richtung wie bei Jean Weidt“ (Postuwka 1999, S. 26) und „eine gesellschaftskritische Form des modernen Tanzes an der Grenze zwischen neuem künstlerischem Tanz und Kabarett wie z.B. der groteske Tanz von Valeska Gert.“ (Postuwka 1999, S. 26).

3.4 Jazz Dance

Streng genommen gehört der Jazz-Dance nicht zur Entstehungsgeschichte des Schautanzes, denn er hat seinen Ursprung im Ethno- und Volkstanz. Der Jazz-Tanz entstand analog zur Jazz Musik in den USA aus der afroamerikanischen Musik- und Tanzkultur heraus. Die afrikanische Musik- und Tanzkultur war ausgesprochen wichtig für die Entstehung zahlreicher Musik- und Tanzstile. Alle moderneren Gesellschaftstänze haben einen afrikanischen Ursprung, auch zahlreiche Musikstile der Popmusik und natürlich die Jazz-Musik. In nord-, mittel- und südamerikanischen Ländern pflegten die afrikanischen Sklaven ihre Musik- und Tanzkultur weiter und entwickelten so zahlreiche Stile, welche auch von der „weissen Bevölkerung“ mit Begeisterung übernommen wurde. Zu den ersten dieser Tänze gehörten der Ragtime und der Cakewalk, die zur Ragtime Musik getanzt wurden. Ab 1890 verbreiteten sich die Pelvis Dances, für welche körperbetonten, rhythmische Isolationsbewegungen kennzeichnend waren. Im Jahr 1917 publizierte der afroamerikanische Komponist W. Benton Overstreet eine Tanzsuite aus vier Stücken, die er „Jazz Dance“ nannte und die bereits bekannte Pelvis Dances enthielt (vgl. Günther 2005, S. 10ff.).

„Diese vier Dance Songs des Jahres 1917 machten deutlich, dass der Tanzstil, der von nun an als Jazz Dance bezeichnet wurde, nichts anderes war als der polyzentrisch-binnenkörperliche Becken-Stil, der seit 1890 in zahlreichen Einzeltänzen seinen Durchbruch erreicht hatte. In den zwanziger -Jahren allerdings verstand man zunächst unter Jazz Dance nur die Gesellschaftstänze der städtischen Schwarzen und die Showtänze der professionellen, afroamerikanischen Künstler.“ (Günther 2005, S. 78)

Zu den besagten Gesellschaftstänzen gehörten die Pelvis Dances, aus welchen spätere Modetänze entstanden, die weltweit auch von der „weissen“ Bevölkerung getanzt wurde. Zu diesen gehörten der Shimmy, Charleston, Black Bottom, Lindy Hop. Daneben entstand auch der Tap Dance (Step-Tanz), der sich vom Jazz Dance abspaltete. Später entwickelten sich aus den erstgenannten Tänzen auch andere Tänze wie der Jitterbug, Jive, Twist, Boogie Woogie, Rock ‚n‘ Roll, Blues und Soul.

Während die Tänze von der afroamerikanischen Bevölkerung virtuos, energetisch und abwechslungsreich getanzt wurden, kam es jeweils zu einer starken Vereinfachung und Anpassung an die kulturellen Normen der Modetänze für die „weisse“ Bevölkerung (vgl. Günther 2005, S. 10ff.).

Neben der beschriebenen Entwicklung der afroamerikanischen Gesellschaftstänze, gab es bereits seit Mitte 1800 „schwarze“ Minstrel Shows. Minstrel Shows waren Unterhaltungsshows, in der bis zu dieser Zeit „weisse“ Schauspieler und Tänzer das Leben der „Schwarzen“ karikierten (vgl. Wikipedia). Daraus entstand ab der Jahrhundertwende auch das Negro Musical am Broadway. Später hielt der Jazz auch Einzug in den „seriösen“ Schautanz. Einerseits gab es immer mehr afroamerikanische Tänzer, die klassischen oder modernen Tanz erlernten und diesen dann zum Teil auch mit Jazz-Bewegungen mischten, (das erste Negro Art Theater wurde in Harlem im Jahr 1931 von Hemsley Winfield gegründet), andererseits entdeckten auch „weisse“ Tänzer und Tänzerinnen den Jazz-Dance und liessen diese Bewegungstechniken in ihre Arbeit einfließen. Aus dieser Verbindung zwischen Jazz Dance und Modern Dance und / oder Ballett entstand der Modern Jazz Dance. Dieser löste eine weltweite Bewegung im Bühnen- und Laientanz aus. Jazz zu tanzen wurde populär (vgl. Günther 2005, S. 10ff & S. 61ff).

3.5 Nachmoderner Tanz

In den 1960er-Jahren lösten sich einige Künstler aller Kunstsparten von der modernen Kunst. Zu wichtigen Pionieren und Vertretern der Postmoderne gehören John Cage, Marcel Duchamp und Merce Cunningham. Der Künstler Marcel Duchamp revolutionierte die bildnerische Kunst mit seinem Credo *„Kunst ist Kunst, wenn der Künstler sagt, dass es Kunst ist.“* (Arte). Duchamp legte vor allem in seinen späteren Werken den Fokus seiner Arbeit nicht auf virtuose Mal-Techniken sondern auf die *„Darstellung von Ideen“*, so dass die Malerei zum Teil durch Collagen und Objekte ersetzt wurde (ARTE). Der Musiker John Cage gilt als *„bekanntester Erfinder experimenteller Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts“* (Isermann 2012). Er experimentierte mit Tönen, Geräuschen und verschiedenen Musikstilen und ist der Erfinder des präparierten Klaviers und der inszenierten Stille, die er in seinem Musikstück *4'33. Empty Mind* präsentiert. Zwischen dem Musiker John Cage und dem Tänzer Merce Cunningham, ehemaliger Schüler von Martha Graham, besteht eine jahrelange intensive Zusammenarbeit. Wie auch Cage lässt sich Cunningham in seiner Arbeit vom Zufall leiten.

„Mit dem Postmodern Dance etabliert sich in New York City in den 1960ern eine neue Tanzkunst, die einen Bruch mit dem organisch-ganzheitlichen Körperkonzept des modernen Tanzes vollzieht und die Parameter der Choreografie – Körper, Bewegung, Zeit, Raum – selbst reflektiert. [...] [Damit] rückt die US-amerikanische Tanzavantgarde die Entideologisierung des Tanzkörpers des modernen Tanzes in

den Blick. Sie formuliert in ihrer ästhetischen Praxis ein abstraktes Körperkonzept, das die Bewegung des Körpers von der Bewegtheit des Subjekt trennt, und stellt damit das einstige Credo des Modernen Tanzes in Frage: den Körper als sichtbaren Ausdruck von Subjektivität aufzufassen.“ (Klein 2015, S. 34)

Cunningham griff für seine Choreografien auf die Techniken des Modernen Tanzes, des klassischen Balletts und sogar auf Alltagsbewegungen zurück. Das Spannende an seiner Arbeitsweise war, dass er durch die Verwendung des Zufallsprinzips, diese verschiedenen Bewegungstechniken miteinander verband und dadurch gänzlich neue Bewegungen kreierte. Mit diesem Zufalls-Spiel wollte Cunningham eine komplette Loslösung des Tanzes vom „*Ausdruck des Künstlers*“ (Soldati 2010, S. 15) bewirken (vgl. Soldati 2010 S. 13ff.). Neben dem Zufallsprinzip fanden auch die digitalen Medien Einzug in das Tanzschaffen (vgl. Klein 2015, S. 34).

3.6 Tanztheater

Das klassische Ballett hat sich an vielen Theatern trotz der beschriebenen Weiterentwicklung des Schautanzes halten können und drohte nun den Modernen Tanz zunehmend wieder zu verdrängen. In den 60er-Jahren wurde auch in Europa der modernisierte Ballett-Stil vom amerikanischen Star-Regisseur George Balanchine bekannt und die Harmonie des Ballett-Tanzes entsprach eher dem Geschmack der Nachkriegsgeneration. Es entstand ein regelrechter Leistungswettbewerb, welches Theater über die beste Balletttruppe verfügt. Vom Folkwang-Theater in Essen aus, kämpfte im Gegensatz dazu, der aus dem Exil zurückgekehrte „*avantgardistische*“ Tänzer, Kurt Jooss, weiterhin für die Verwirklichung des Tanztheaters (Soldati 2010, S. 20f.).

„Ihm schwebte die Synthese vor: das Tanzdrama (auch Tanztheater genannt). Es sollte Form und Handlung in Wechselbeziehung erwachsen lassen, sich gegenseitig bedingen. Die integrative Figur Kurt Jooss wollte also den Kampf zwischen Klassik und Moderne verlagern und forderte: „Schaffet auf dem Boden des Alten im Geiste und mit den Mitteln des Neuen den eigenen Stil des Deutschen Tanztheaters!“ (Soldati 2010, S. 21)

Pina Bausch, ehemalige Schülerin von Kurt Jooss entwickelte das Tanztheater weiter und choreografierte erfolgreich an der Folkwang-Schule und im Folkwang-Tanzstudio und später am Wuppertaler Stadttheater. Pina Bausch gelangte mit ihrem Schaffen zu internationaler Bekanntheit. In ihren früheren Choreografie-Arbeiten gab es eine „*Verschmelzung*“ der Grahamtechnik, der Limón-Technik und des Ausdruckstanzes. (Soldati 2010, S. 21). Spätere Arbeiten sind stark beeinflusst von Brechts Epischem Theater. Bausch erarbeitete die Choreografie jeweils mit den Tänzerinnen und Tänzern zusammen, sie liess diese immer zuerst improvisieren und nach Gefühlen in sich selbst

suchen, erst wenn die Gefühle zum Vorschein kamen, wurden Bewegungen dazu gesucht (vgl. Soldati 2010, S. 22).

3.7 Zeitgenössischer Tanz: die heutige Situation

Der Zeitgenössische Tanz ist kein Tanzstil an sich, als Zeitgenössischen Tanz bezeichnet man „*Entwicklungen der Tanz- und Bewegungskultur seit den 1980er Jahren des 20. Jh.*“ (Dahms 2001, S. 181). Dazu zählt man auch „*gegenwärtige Ausprägungen von Post-modern Dance und Tanztheater*“ (Dahms 2001, S. 181). *“Im engeren Sinn lassen sich darunter die Arbeiten von zeitgenössischen Choreographen fassen, die nach individuellen und innovativen Ansätzen im Tanz suchen, ohne sich programmatisch von ihren Vorgängern abzugrenzen.”* (Dahms 2001, S. 181).

Der Zeitgenössische Tanz ist geprägt von unterschiedlichsten Einflüssen. Es gibt keinen einheitlichen Tanzstil, sondern die Arbeitsweise unterscheidet sich von Choreografin / Choreograf zu Choreografin / Choreograf. Viele Choreografinnen und Choreografen greifen in ihrer Arbeit auf das Material unterschiedlichster Tanzstile zurück, auch auf Elemente aus dem Volks- und Gesellschaftstanz. Dieses Bewegungsmaterial verarbeiten sie mit den unterschiedlichsten Methoden weiter, zum Beispiel mit Kombinieren, Verfremden oder Verschachteln. Neben der Verwendung des Materials von spezifischen Tanzstilen werden auch Themen und Bewegungen aus dem Alltag, z.B. auch wissenschaftliche Phänomene, Entstehung von Leben, spezifische Bewegungsabläufe aus dem Sport, Tierbewegungen, politische Themen, etc. untersucht und in den Tanz integriert (vgl. Soldati 2010, S. 26 und Dahms 2001, S. 181 ff.).

„...Zeitgenössische Choreografie meint immer das, was in einem bestimmten Zeitraum von Zeitgenossen produziert und von anderen Zeitgenossen als relevant für die jeweilige Gegenwartskunst des Tanzes wahrgenommen wird. Zeitgenössische Choreografie ist von daher nicht zwangsläufig normativ bestimmt, also keine Festschreibung hinsichtlich eines choreografischen Konzeptes oder eines künstlerischen Stils, einer Tanz- und Bewegungstechnik oder künstlerischen Form. Der Begriff zeitgenössisch wird zwar mitunter verwendet, um die historisch besetzten Begriffe Avantgarde oder Moderne zu umgehen. Er ist aber nicht zwangsläufig an ein bestimmtes Tanzgenre oder mit bestimmten Choreografen oder Tanzkompanien verbunden. Verwendet man den Begriff nicht für einen bestimmten historischen Zeitraum, zum Beispiel die zeitgenössische Choreografie des Barock, sondern bezogen auf die Tanzkunst der Gegenwart, dann versammeln sich unter diesem Begriff derzeit verschiedene Richtungen wie Postmodern Dance, New Dance, Tanztheater, choreografisches Theater, choreografische Oper, Neuer Tanz, Physical Theatre, Konzepttanz.“ (Klein 2015, S.19)

Eine Technik, die aus dem Zeitgenössischen Tanz heraus entstand, ist die Release-Technik. In ihrem Zentrum steht die „*natürlich instinktiv koordinierte Bewegung*“ (Soldati 2010, S. 29) und das Loslassen. Es wird intensiv mit der Spannungslösung in Bewegungen und mit Hilfe der Schwerkraft gearbeitet. Die Arbeitsweise der Release-Technik ist stark verwandt mit der Contact Improvisation und entstand auch aus dem gleichen Kontext heraus. Bei der Contact Improvisation entstehen Bewegungen über den Körperkontakt mit anderen Tänzern/Tänzerinnen und das stetige Aufeinander-Reagieren. Die Contact Improvisation wie auch die Release-Technik entstand aus den revolutionären 68ern heraus. Steve Paxon und die Judson-Church-Gruppe entwickelten diese Tanzformen als Gegenbewegung zum „*Star-System*“ (Soldati 2010, S. 26). Diese Tanzformen boten Tanz für ein breites Publikum und nicht nur für Profis (vgl. Soldati 2010, S. 26ff).

Wie bereits erwähnt, sind auch die Arbeitsweisen des Zeitgenössischen Tanzes vielfältig, typisch fürs Erarbeiten von Choreografien ist jedoch der Improvisations-Ansatz. Während es bei der Improvisation verschiedenste Arten des spontanen Bewegungsentwickelns gibt, steht bei der Contact Improvisation das bewegte Gruppengeschehen im Zentrum (vgl. Dahms 2001, S. 181 ff. und Soldati 2010, S. 26).

Nicht nur bewegungsspezifisch hat eine Verschachtelung stattgefunden, sondern auch zwischen den verschiedenen Künsten, so werden einerseits oftmals auch Medien und Techniken aus anderen Künsten in den Zeitgenössischen Tanz integriert und andererseits verwenden auch Künstler aus anderen Kunstsparten den Tanz als kommunikative Darstellungsform. Auch gab es eine Erweiterung der Tanz-Plätze, neu findet das Tanzgeschehen nicht mehr nur auf einer Bühne statt sondern auch an bislang untypischen Plätzen in Gebäuden oder im öffentlichen Raum (vgl. Dahms 2001, S. 181 ff.).

Im Zeitgenössischen Tanz ist eines der verbindenden Elemente, jenes der „*physischen Kommunikation*“. „*Zeitgenössische Choreographen formulieren über die Bewegung Grundbedingungen und Visionen menschlicher Existenz. Gesetzmässigkeiten des menschlichen Daseins werden nicht mehr über eine narrative Geschichte oder abstrakte Formen vermittelt, sondern durch die präsente tänzerische Handlung erlebt und mitgeteilt.*“ (Dahms 2001, S. 182f.)

Wichtige zeitgenössische Choreografen/Choreografinnen sind zum Beispiel William Forsythe, Wim Vandekeybus, Anne Teresa de Keersmaeker, Jonathan Burrows, John Jasperse, Alain Platel, Edouard Lock, Xavier Le Roy, Jérôme Bel, Boris Charmatz, Jean-Claude Gallotta, Maguy Marin (vgl. Dahms 2001, S. 181ff).

4 Das konstruktivistische Lehr-/ Lernverständnis & der Lehrplan 21

Nach dem ersten Überblick über die Kunstform Tanz, folgt nun eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Lehr- Lernverständnis der allgemeinen Schul-Didaktik. Dabei gehe ich auf das konstruktivistische Lehr-Lernverständnis und die Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 ein.

4.1 Das konstruktivistische Lehr-/Lernverständnis

Der Konstruktivismus entspringt der psychologischen Didaktik und ist „*seit der Kognitiven Wende der 60er Jahre (vgl. Aebli, 1980)*“ verbreitet (Reusser 2006, S. 153). Er hat zu einem „*Wandel des pädagogischen Welt- und Menschenbildes*“ (Reusser 2006, S. 160) geführt, das bis heute Gültigkeit besitzt. Dieser Wandel rückte die Lernenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Fokus liegt damit nicht mehr primär auf dem didaktischen Handeln der Lehrperson, sondern mehr auf dem Lernen an sich und den kognitiven und psychologischen Prozessen, die diesem zugrunde liegen. Diese Akzentverschiebung lässt sich auch im Lehrplan 21 gut erkennen und soll gewährleisten, dass der Unterricht zielorientierter und individueller durchgeführt wird (vgl. Reusser 2006, S. 160 und D-EDK 2014, Grundlagen, S. 7ff. zit. N. Reusser 2014, S. 333). Die aktuelle Didaktik der Kompetenzorientierung baut auf dem konstruktivistischen Lehr- / Lernverständnis auf, welches somit auch für den Lehrplan 21 eine grosse Wichtigkeit behält (vgl. Reusser 2006, S. 153ff.).

Der „*Paradigmenwechsel von einem behavioristisch-empirischen zu einem kognitiv-konstruktivistischen Erkenntnisverständnis*“ (Reusser 2006, S. 160) hat auch zu einem Austausch und einer Zusammenarbeit zwischen der psychologischen Lernforschung und der Didaktik geführt, wodurch die psychologische Didaktik entstanden ist.

Vor allem Jean Piaget, dem wegweisenden Entwicklungspsychologen, sind die „*Neuformulierung der Entwicklungspsychologie*“, der „*Erfolg der kognitiven Psychologie*“ und die „*konstruktivist. Orientierung in gewissen Bereichen der Erziehung und in der zeitgenöss. Philosophie*“ zu verdanken (Vidal 2010). Als wichtiger Pionier einer psychologischen Didaktik gilt auch Hans Aebli, der „*1951 im Anschluss an Piagets Erkenntnistheorie den Kern seiner konstruktivistischen Didaktik, die er zehn Jahre später in seinen „Grundformen“ (1961) weiter ausbaute, entwickelt hatte.*“ (Reusser 2006, S. 160).

Der Konstruktivismus hat in verschiedenen Wissenschaften Einzug gehalten. Nach Reusser 2006, S.152 wird der *pädagogisch-didaktische Konstruktivismus*, aus dem *philosophischen, dem erkenntnispsychologischen und dem sozialen bzw. soziokulturellen Konstruktivismus* gebildet. Bereits Kant legte mit seiner „*Lehre von der Nicht-Erkenntbarkeit des «Dings an sich» die Grundlagen für den*

philosophischen Konstruktivismus. „(...) die Vernunft (sieht) nur das ein (...), was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt“ (KdrV 1787, XIII)“ (Reusser 2006, S. 152). Schaut man in der philosophischen Geschichte weiter zurück, wird erkennbar, dass bereits die Vorsokratiker Erkenntnisse formuliert haben, die wesentlich für den Konstruktivismus sind (vgl. Reusser 2006, S. 153).

Mit dem soziokulturellen Konstruktivismus wird der Fokus vom rein „*individuumszentrierten Konstruktivismus*“ (Reusser 2006, S. 154) hin zum Einfluss der sozialen Umwelt geleitet. „*Was der Einzelne erlebt, ist danach nicht bloss das Produkt individueller Konstruktionsprozesse in der Ontogenese, sondern auch sozial konstruiert.*“ (Reusser 2006, S. 154). Wegweisend für die Erweiterung des Konstruktivismus durch den Einbezug sozialer Faktoren, war Vygotskys Entwicklungstheorie (vgl. Reusser 2006, S. 154 f.).

Das soziale Miteinander ist nicht nur wesentlich für das Schaffen und Erweitern von neuem Wissen, sondern das lokale und aktuelle gesellschaftliche Wissen beeinflusst die Kinder von Geburt an und beeinflusst somit auch „*den schulischen Wissensaufbau*“ sowie die „*Objektivierung einer sozial konstruierten Wirklichkeit*“ (Reusser 2006, S. 155).

4.1.1 Annahmen des konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses

Das konstruktivistische Lehr-/Lernverständnis geht davon aus, dass Wissen niemals die objektive Wirklichkeit darstellt, sondern immer nur von einem Subjekt, unter Einbezug dessen Vorwissens interpretiert wird (vgl. Reusser 2006, 151ff.).

„Gegenstände werden nicht ‚unbearbeitet‘ durch Wahrnehmung ‚registriert‘ oder durch Mitteilung ‚von aussen‘ übernommen, sondern in interaktiven Kontexten – nach Massgabe des Vorwissens und von evolutionsbiologischen, sozialen, materialen und situativen Inputs und Rahmungen – nachkonstruiert. Jedes Wissen baut auf früher erworbenes Wissen auf und differenziert, erweitert oder restrukturiert es. Wissen ist deshalb nie abgeschlossen, sondern befindet sich in einem ständigen dynamischen Fluss des kumulativen Aus- und Umbaus.“ (Reusser 2006, S. 154). Daraus folgt auch der Begriff Konstruktivismus, Wissen entsteht und verändert sich stets durch selbständige und individuelle „Konstruktionsprozesse“ (Reusser 2006, S. 153).

Somit kann Wissen nicht einfach von einer Person zu einer anderen übertragen werden, sondern jeder Mensch muss sich sein Wissen selber konstruieren. Dabei ist das Vorwissen des Lernenden entscheidend dafür, ob etwas Neues wahrgenommen wird, wie es interpretiert und verstanden wird.

Dieses neue Wissen kann vom Lernenden nur aufgenommen werden, wenn es sich irgendwie an sein Vorwissen anknüpfen lässt (vgl. Reusser 2006, 151ff.).

„Nach Piaget entwickelt sich das kindliche Denken dadurch, dass sich immer adäquatere Denkschemata ausbilden. Solche Schemata sind geistige Systeme, wie ein Muster von Gedanken oder Handlungen, die als eine überdauernde Wissensbasis angesehen werden können und mit deren Hilfe Kinder die Umwelt interpretieren“ (Piaget & Inhelder 1977, zit. nach Pinquart, Schwarzer, Zimmermann 2011, S. 85). „Diese Muster (oder „Schemas“) sind dynamisch und bestehen jeweils aus drei Teilen: Eine wahrgenommene Situation; eine motorische Handlung oder mentale Operation, die mit der Situation assoziiert worden ist; und ein befriedigendes Ergebnis, das auf Grund gemachter Erfahrungen als Folge der Handlung erwartet wird.“ (von Glaserfeld 1995, S. 10).

„Die Weiterentwicklung von Schemata geschieht nach Piaget durch zwei angeborene kognitive Prozesse, durch ihre Organisation und Adaption.“ (Pinquart, Schwarzer, Zimmermann 2011, S. 85). Mit der Organisation entstehen aus bereits bestehendem Wissen grössere Wissensstrukturen. Die Adaption strebt ein „kognitives Gleichgewicht“, das heisst eine „Passung zwischen den eigenen Schemata und den Vorkommnissen der Umwelt“ an (Pinquart, Schwarzer, Zimmermann 2011, S. 85). Gerät das „kognitive Gleichgewicht“ aus der Balance, so entsteht ein „kognitiver Konflikt“, der auch als Antreiber für das Lernen verstanden wird. Bei einem „kognitiven Konflikt“ reicht das aktuelle Denkschemata nicht mehr zur Erklärung eines Phänomens bzw., das „Neu-Entdeckte“ stimmt nicht mit dem bereits bestehenden Vorwissen überein. Bei einem kognitiven Konflikt kann der Mensch auf zwei Arten reagieren. Piaget bezeichnete diese als Assimilation und Akkommodation. Bei der Assimilation versuchen die Lernenden, Beobachtetes aufgrund ihres Vorwissens zu deuten und gelangen so zum Teil zu Fehlschlüssen. Bei der Akkommodation merken die Lernenden, dass ihr Vorwissen für die Erklärung von Beobachtetem nicht ausreicht und erweitern ihr Wissen dementsprechend, das heisst auf diese Weise lernen sie etwas Neues (vgl. Pinquart; Schwarzer; Zimmermann 2011, S. 85f. von Glaserfeld 1995, S. 10).

„Kognitive Konflikte“ werden nach „sozial-konstruktivistischer Auffassung“ nicht nur in der Auseinandersetzung mit der „gegenständlichen Welt“, sondern vor allem auch im Dialog mit Mitmenschen verursacht (Reusser 2006, S. 155).

Damit diese beschriebenen Einsichten zustande kommen, muss der Lernende den Lernprozess selber machen können. Sie lernen nicht (nachhaltig), wenn sie fertige Lösungen präsentiert bekommen. Sie wollen selber ausprobieren, erforschen, überlegen, schlussfolgern und nicht nur nachvollziehen. Bei

kleinen Kindern ist gut sichtbar, dass sie ihre Umwelt alleine und differenziert erforschen. Diesen angeborenen Forschertrieb sollten die Kinder auch in der Schule weiterführen können. Vor allem Kinder können jeweils nur bei Themen, die sie interessieren und die ihrem Entwicklungsstand entsprechen, neue Schemata bilden. Auch wenn Selbsterfahrungen und Selbstbestimmung für die Lernenden wichtig sind, so sind sie doch auf die Unterstützung von Lehrenden angewiesen, die diese Entwicklungsprozesse unterstützen. Mit dem Wandel der Lernkultur hat sich auch die Lehrerrolle stark verändert. Die Lehrperson kann das Lernen unterstützen indem sie Impulse gibt, Lernlandschaften zur Verfügung stellt, den Lernprozess mit gezielten Fragen anregt und steuert sowie Erkenntnisse zusammenfasst und bewusst macht (vgl. von Glaserfeld 1995, S. 8ff).

4.1.2 Kernpostulate eines kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnisses nach Reusser

Um einen Überblick über wichtige Punkte des konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses zu erhalten, füge ich die Kernpostulate eines kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnisses nach Reusser auf.

- *„Wissen ist eine Konstruktion des menschlichen Geistes. Wissenserwerb und Wissensnutzung sind keine passiven Erwerbs- bzw. Reproduktionsvorgänge, sondern genuine Strukturbildungs- und Rekonstruktionsprozesse. „Alle neuen Inhalte des geistigen Lebens (gehen) durch Konstruktion aus einfacheren Elementen hervor“ (Aebli, 1983, S. 389). Lernen bedeutet den kumulativen, idealerweise problemlösenden erfolgenden Aufbau von immer komplexer werdenden Wissens- und Denkstrukturen.“ (Reusser 2006, S. 154)*
- *Gegenstandswahrnehmung und verstehensbezogener Aufbau von Wissensstrukturen erfolgen nicht voraussetzungsfrei, sondern bereichsspezifisch nach Massgabe eines mehr oder weniger vernetzten, multipel repräsentierten, hierarchisch geordneten – „intelligenten“ – Vorwissens.*
- *Am besten auf neue Situationen übertragen lassen sich jene Wissensstrukturen, die man – durch eigenständiges Problemlösen oder problemorientierten Nachvollzug – selber als Beziehungsnetze bzw. mentale Modelle aufgebaut und an Beispielen durchgearbeitet und konsolidiert hat.*
- *Lernkompetenzen (Lernstrategien, sozio-kognitive Schlüsselqualifikationen) lassen sich nicht durch direkte Instruktion, sondern nur immersiv in fachlichen Kontexten ausbilden (Reusser, 2001). Eine Voraussetzung zu deren Erwerb ist, dass kompetentes Lernverhalten in Lernumgebungen situativ „modelliert“ wird und Lernende Gelegenheit erhalten, den Ablauf ihres Lernens selber zu beeinflussen.*

- *„Wissen ist kein übertragbares Gut und Kommunikation kein Beförderungsmittel“ (von Glaserfeld, 1987). Weder „Aha“-Erlebnisse noch Wissensstrukturen lassen sich als Warenpakete über Kommunikationskanäle zu den Schülern hinüber schicken. Alle Konstruktionsschritte bei der begrifflichen Organisation von Erfahrungen müssen von den Lernenden – auf angebotenen oder selbst gefundenen Wegen – individuell und in sozialen Bezügen selber vollzogen werden.“ (Reusser 2006, S.154).*

„Fassen wir aus der Forschung gewonnene zentrale Einsichten hinsichtlich der Wirksamkeit konstruktivistischen Lernens zusammen: Je aktiver und selbstmotivierter, je problemlösender und dialogischer, aber auch je bewusster und reflexiver erworben resp. (ko-)konstruiert wird, desto besser wird es verstanden und behalten (Transparenz, Stabilität), desto beweglicher kann es beim Denken und Handeln genutzt werden (Transfer, Mobilität) und als desto bedeutsamer werden die mit dessen Erwerb verbundenen Lernerträge erfahren (Motivationsgewinn, Zugewinn an Lernstrategien, Selbstwirksamkeit).“ (Reusser 2006, S. 159)

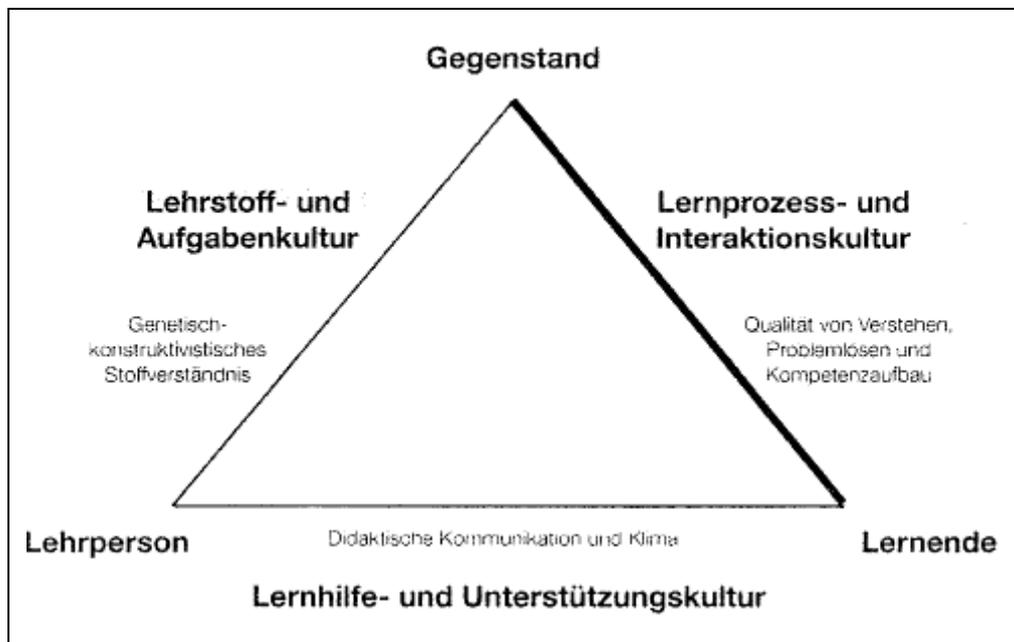
4.1.3 Die Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen

Dem Konstruktivismus entspringen moderne Lernformen wie „*offenes Lernen*“, „*Gruppenarbeit*“, „*Werkstatt- und Wochenplanunterricht*“ (Reusser 2014, S. 333). Während diese bereits seit Jahrzehnten in der Unterrichtspraxis Einzug gehalten haben, wird aktuell eher von Lernumgebungen gesprochen. Diese können auch ein geeignetes Setting für die konkrete Umsetzung des konstruktivistischen Lehr-/ Lernverständnisses bieten.

Lernumgebungen sollten Anreize für Lernprozesse bieten, sie sollten Möglichkeiten zum selbstbestimmten, aber auch zum sozialen Lernen bieten. Ausserdem sollten sie an das Vorwissen der Kinder anknüpfen, sowie auch dem Entwicklungsstand der Kinder angepasst sein (vgl. Reusser 2014, S. 335ff.). Damit die Lernumgebungen auch dem Lehrplan gerecht werden, sollten sie aus einem „*strukturierten Angebot an fachbedeutsamen Themen, Aufgaben, Gegenständen, Materialien, Methoden und Arbeitstechniken, Sozialformen und Interaktionsmustern in Abstimmung mit daran zu erwerbenden Kompetenzen*“ bestehen (D-EDK 2014, Grundlagen, S. 6 f. zit. nach Reusser 2014, S. 335ff.).

Für die Planung, Durchführung und Reflexion der Lernumgebung müssen Überlegungen zu den drei gegebenen Komponenten: Lernende/r, Lehrperson und Gegenstand (Lernstoff) gemacht werden. Das didaktische Dreieck aus der allgemeinen Didaktik macht die drei Komponenten sowie deren Verbindungsglieder deutlich. Bei der Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen müssen die

drei „Teilkulturen“, die als Verbindungsglied der drei Komponenten „Lernende“, „Lehrperson“ und „Gegenstand“ (Lehrstoff) wirken, betrachtet werden: Die „Lehrstoff- und Aufgabekultur“, die „Lernprozess- und Interaktionskultur“ und die „Lernhilfe- und Unterstützungskultur“ (Reusser 2006, S. 161 und S. 162). Die folgende Grafik stellt das eben Beschriebene grafisch dar.



2 (Reusser 2006, S. 162.) Artikulation einer konstruktivistischen Unterrichtskultur

Im Folgenden werde ich die *Lehrstoff- und Aufgabekultur*, die *Lernprozess- und Interaktionskultur* und die *Lernhilfe- und Unterstützungskultur* kurz beschreiben, da sie für die Umsetzung des konstruktivistischen Ansatzes wesentlich sind. Zu jeder der drei Kulturen werde ich, die von Reusser entwickelten Leitfragen aufzeigen, die mir dann als Grundlage zur Erarbeitung der Kriterien eines konstruktivistischen Kindertanz-Unterrichts dienen.

Lehrstoff- und Aufgabekultur

„Ein konstruktivistisches Verständnis des Lehrstoffs bedeutet, fachliche Wissensinhalte nicht in erster Linie als „fertigen Stoff“, sondern in ihrer Konstruktion (analog dem strukturgenetischen Ansatz Piagets) als etwas Gewordenes zu verstehen. Dazu gehört das Interesse an den Problemausgangspunkten des Wissens (dem „context of discovery“, wie ihn Popper genannt hat), aus denen sich sinnstiftende Ziele und Standards des Lernens ergeben, und nicht bloss an den stofflichen Endprodukten.“ (Reusser 2006, S. 161f)

Die Lernenden sollen selber aktiv werden können und zu handlungsorientiertem Begreifen hingeleitet werden. Es geht darum, den Lernenden nicht einfach Faktenwissen zu vermitteln,

sondern sie sollen verstehen, wie etwas zustande gekommen ist, sollen die Entdeckung wenn möglich selber vollziehen, alternativ zumindest nachkonstruieren können. Damit die Lehrperson diese Lernprozesse unterstützen kann, muss sie die Überlegungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler verstehen und deren Entwicklungsstand ermitteln können (vgl. Reusser 2006, S. 161f).

Damit diese beschriebenen Prozesse möglich sind, sollten „gehaltvolle Aufgaben“ gestellt werden. Im Lehrplan 21 werden diese wie folgt beschrieben: *„Inhaltlich attraktive und methodisch durchdachte Aufgaben und Lernaufträge sind die zentralen fachdidaktischen Gestaltungselemente von Lernumgebungen und bilden damit das Rückgrat guten Unterrichts. Sie sind Quellen der Motivation und Ausgangspunkte für Schülerinnen und Schüler, sich auf fachliche Themen und Gegenstände einzulassen. Die Aufgaben werden auf die mit dem Unterricht verfolgten Zielsetzungen abgestimmt. Sie müssen die Gelegenheit bieten, fachliches und überfachliches Lernen zu verknüpfen und können zum Beispiel als Einstiegs-, Entdeckungs-, Durcharbeitungs-, Vertiefungs-, Systematisierungs-, Übungs- oder Transferaufgaben gestaltet sein. Gute kompetenzorientierte Aufgaben sind fachbedeutsame, gehaltvolle Aufgaben. Sie repräsentieren fachliche Kernideen und lenken den Blick auf jene Konzepte, Zusammenhänge, Prozesse, Fertigkeiten und Haltungen, welche den Bildungsgehalt von Fachbereichen auszeichnen und an denen sich die in den Fachbereichslehrplänen beschriebenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erwerben lassen. Sie beinhalten herausfordernde aber nicht überfordernde Problemstellungen, welche zum Denken aktivieren und zum Handeln anregen. Sie sprechen schwächere und stärkere Lernende an und begünstigen individuelle Lern- und Bearbeitungswege auf unterschiedlichen Leistungsniveaus und mit unterschiedlich ausgeprägten Interessensgraden (enge, halboffene und offene Aufgabenstellungen). Sie wecken Neugier und Motivation (z.B. durch Alltagsnähe, Anschaulichkeit, Spielcharakter) und ermöglichen das Reflektieren der Lernenden über Sachzusammenhänge sowie über ihr eigenes Lernen und Problemlösen. Sie stossen situativ Kommunikations- und Kooperationsprozesse an und lassen Raum für das Lernen von- und miteinander.“* (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016. Grundlagen Lehrplan 21, S. 9)

Bezüglich der Art und Schwierigkeit der Aufgaben ist auch zu erwähnen, dass sichergestellt werden muss, dass die Lernenden Aufgaben auf unterschiedlich anspruchsvollen Niveaus erarbeiten können. Benjamin Bloom (1956) hat in seiner Taxonomie *„sechs Niveaus des Wissens bzw. der Kompetenz unterschieden.“* (Reusser 2014, S. 328). Diese sind: *Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren und Kreieren.* Auf folgender Grafik wird sichtbar, dass das *Problemlösen* ab der 3.-4. Stufe möglich wird (vgl. Reusser 2014, S. 328).

	Stufe	Lernziele formulieren
Probleme lösen	6 Kreieren	„plant“, „produziert“, „generiert“, ...
	5 Evaluieren	„überprüft“, „beurteilt“, „entscheidet“, ...
	4 Analysieren	„differenziert“, „unterscheidet“, „findet Analogien“, ...
	3 Anwenden	„nutzt das Modell XY/das Vorgehen PQ, um ein Problem zu lösen“, ...
	2 Verstehen	„erläutert“, „erklärt“, „findet Beispiele“, „subsumiert“, „generalisiert“, ...
	1 Erinnern	„kennt“, „nennt“, „zählt auf“, ...

3. Taxonomie Stufen nach Bloom (Ruhr-Universität Bochum)

Im Folgenden werde ich die häufigen „kognitiven Tätigkeiten und Operationen“ nach Reusser auf den entsprechenden Taxonomie-Stufen darstellen. *„Verallgemeinernd sind es folgende kognitiven Tätigkeiten und Operationen niedrigerer und höherer Ordnung, die sich im Unterricht der meisten Fächer beobachten lassen und an deren Vorkommen und Verteilung man ablesen kann, auf welchen Kompetenzniveaus sich das geistige Leben in einer Lerngruppe abspielt bzw. durch welches Niveau von Lerngelegenheiten sich eine fachdidaktische Aufgabenkultur auszeichnet.“* (Reusser 2014, S. 329)

Stufe 1: Die Lernenden können Informationen abrufen und wiedergeben (einfaches Kennen und Können):

- Wiedererkennen, Identifizieren, Abschreiben, Kopieren;
- Benennen, Abrufen, (wörtliches) Wiedergeben, Aufzählen von Fakten, Formeln, Definitionen;
- Ausführen von elementaren Automatismen, Prozeduren, Fertigkeiten;
- Auffinden von Informationen im Internet.

Stufe 2: Die Lernenden verstehen eine Sache, wenn sie ihre Bedeutung rekonstruieren können (Verständnis im engeren Sinne):

- sich ein inneres Vorstellungsbild einer Situation machen;
- eine Sache, einen Zusammenhang in eigenen Worten ausdrücken, paraphrasieren, einordnen, zusammenfassen, auf den Punkt bringen;
- Erklären: jemand anderem, sich selbst (Selbsterklärung);
- Exemplifizieren, Erläutern an Beispielen, modellhaftes Darstellen.

Stufe 3: Die Lernenden können das erworbene Wissen in einer gegenüber der Lernsituation neuen, veränderten Situation anwenden (Anwendung):

- *Informationen zur Lösung von Problemen nutzen, Wissen in einen neuen Zusammenhang einbauen, Fertigkeiten in veränderten (praktischen) Situationen anwenden;*
- *Verknüpfungen und Beziehungen erkennen;*
- *situationsgerechtes Transformieren, Anpassen von Wissen und Fertigkeiten an neue Anforderungen;*
- *mit dem Wissen argumentieren, diskutieren.*

Stufe 4: Die Lernenden können das, was sie wissen, in seine Elemente und Beziehungen zerlegen und tiefer analysieren (Analyse):

- *Struktur zerlegen und im Einzelnen darlegen, Verarbeitungstiefe suchen;*
- *zu den Elementen, den logischen und semantischen Beziehungen eines Begriffs/ eines Zusammenhangs vorstossen;*
- *unter verschiedenen Gesichtspunkten, Perspektiven einen Sachverhalt in seiner Struktur durchschauen;*
- *eine Struktur vergleichend mit einer anderen Struktur betrachten.*

Stufe 5: Die Lernenden können Situationen reflektieren, beurteilen und kritisch prüfen (Evaluation, Urteil, Synthese):

- *gedanklich oder real experimentierend eine Sache prüfen, sich ein Urteil bilden;*
- *Situationen vor dem Hintergrund von Normen und Wertgesichtspunkten prüfen, beurteilen, infrage stellen;*
- *Positionen vergleichend darstellen, kritisieren oder verteidigen;*
- *Sachverhalte abwägend, kriteriengeleitet, perspektivenbezogen erörtern.*

Stufe 6: Die Lernenden entwickeln neue Ideen, neues Wissen und darauf aufbauende Techniken und Produkte (Entwicklung):

- *Planen, Entwerfen, Entwickeln, Erfinden, Konstruieren;*
- *Design von Produkten aus der kreativen Kombination von Dingen und Ideen;*
- *Nutzung von Einsichten zur Herstellung neuer gedanklicher Strukturen;*
- *Gestalten, Weiterentwickeln von Techniken, Abläufen und Produkten.*

(Reusser 2014, S 329f.)

Leitfragen eines konstruktivistischen Stoffverständnisses (nach Reusser 2006, S. 162)

- *Herrscht für die Schüler Klarheit über Ziele, Erwartungen, fachliche Kommunikations, Denk- und Verstehensstandards?*
- *Kann mit Lerngegenständen ausreichend, variabel und in multiplen Kontexten interagiert werden? (stoffbezogene Interaktivität)*
- *Werden Exploration, Wissenserwerb und Wissensanwendung durch kognitiv und motivational herausfordernde, auf einen fachlichen Wissenskern bezogene Lernaufgaben – durch eine produktive Aufgabekultur – unterstützt?*
- *Bleibt die Perspektive von Wissen gewahrt bzw. das Bewusstsein erhalten, dass Erkennen nie völlig voraussetzungsfrei ist und keine zwei Schüler je eine völlig identische Sicht auf eine scheinbar gleiche Unterrichtssituation besitzen?*
- *Ist Raum vorgesehen zum Aushandeln von Positionen und Perspektiven – oder bleibt für die Schüler nur die „Kenntnisnahme“ fertig aufbereiteten Lehrbuchwissens?*

Ergänzend dazu, führe ich noch die zwölf Qualitätsmerkmale für „Gute Lernaufgaben und Lernaufträge, die sich für kompetenzorientierten Unterricht eignen“ von Reusser auf (Reusser 2014, S. 333f.).

Gute Lernaufgaben und Lernaufträge, die sich für kompetenzorientierten Unterricht eignen:

- *repräsentieren fachbedeutsame Kernideen, Phänomene und Gegenstände und erfordern zu ihrer Bearbeitung fachspezifische Kompetenzen;*
- *eröffnen Zugänge zur Erfahrung und Übung fachspezifischer Strukturen, Standards und Denkformen und regen Lernprozesse an, die in die Tiefe des Wissens und Denkens eines Fachs gehen;*
- *wecken Neugier und motivieren dazu, sich auf einen Gegenstand einzulassen (durch Handlungs- und Alltagsnähe, Anschaulichkeit, Authentizität, Spielcharakter, Überraschungsmomente, kognitiven Konflikt);*
- *lassen sich auf unterschiedlichen Niveaus und unter verschiedenen Perspektiven lösen, d.h. sie eignen sich durch Adaptivität an das Vorwissen für schwächere und starke Schülerinnen und Schüler (innere Differenzierung);*
- *stärken bei erfolgreicher Bearbeitung das Könnensbewusstsein (Kompetenzerleben) der Lernenden – dies umso mehr, wenn sorgfältig zusammengestellte Gruppen von Lernaufgaben einen ansteigenden und vernetzenden (kumulativen) Kompetenzerwerb ermöglichen;*
- *ermöglichen aktiv-entdeckendes und selbstgesteuertes Arbeiten in der Anwendung von Vorwissen – und stärken damit das Autonomieerleben;*

- *erlauben multiple Darstellungsformen, Denkgänge und Lösungswege;*
- *laden zu tiefem Verstehen und Problemlösen ein;*
- *trainieren und festigen fachliche und überfachliche Fertigkeiten und Strategien;*
- *stimulieren Schülerpartizipation, soziales Lernen, Lerndialog, Kommunikation und Kooperation – und stärken das Erleben sozialer Eingebundenheit;*
- *ermöglichen den Austausch von Ergebnissen, das Vergleichen, Strukturieren, In-Beziehung-Setzen und Einordnen von Ideen und Konzepten einschliesslich variabler Formen des Festhaltens und der Dokumentation von Erkenntnissen;*
- *lassen Raum für Mitbestimmung und Mitgestaltung bei Lerninhalten und Lernwegen (enge, halb offene und offene Aufgabenstellungen).*

Als Anmerkung zum Umgang mit diesen *Kriterien für gute Lernaufgaben*, beschrieb Reusser, dass bei einer einzelnen Aufgabe jeweils nicht alle diese Kriterien erfüllt werden können. Er wies auch darauf hin, dass sich einige der Kriterien aufgrund ihrer Komplexität nur für Aufgaben für Oberstufen- oder GymnasialschülerInnen oder sogar eher für erwachsene Lernende eignen (vgl. Reusser 2014, S. 333ff.).

Lernprozess- und Interaktionskultur

„*Erfahrungsorientiertes, verständnisvolles, problemorientiertes und dialogisches Lernen*“ bilden die Kernstücke des konstruktivistischen Lernprozesses (Reusser 2006, S. 163). Das soziale und dialogische Lernen bekommt im Konstruktivismus einen grossen Stellenwert und bietet einen Gegenpol zum lange vorherrschenden instruktions-zentrierten Lehren, bei dem die Lehrperson den Kindern (fertiges) Wissen einzutrichtern versuchte. Seit der kognitiven Wende ist klar, dass es objektives Wissen an sich nicht gibt, sondern dass Wissen stets subjektiv gefärbt ist und gemeinsam konstruiert und ausgehandelt werden muss. Wie bereits erwähnt, kann Wissen auch nur vom Lernenden/von der Lernenden selber konstruiert werden, somit sollte dieser/diese die Möglichkeit haben, sich mit den Dingen zu beschäftigen, die ihm/ihr als wichtig erscheinen. Selbstverständlich hat die Schule aber auch die Aufgabe, den Kindern „*kulturelle Werkzeuge und Symbolsysteme*“ zu vermitteln (Reusser 2006, S. 163). Dabei gilt es einen Bezug herzustellen zur subjektiven Bedeutsamkeit. Wie bereits beschrieben, erweitert der/die Lernende seine/ihre Denkschemata laufend. Um das zu ermöglichen, ist es auch wichtig, dass neues Wissen auf der Basis des Vorwissens gelernt und mit diesem verknüpft werden kann. Als „*echte Konstruktionsleistungen*“ gelten „*sowohl entdeckendes und kooperatives Lernen auf eigenen Wegen als auch rezeptives, nachvollziehendes Lernen*“ (Reusser 2006, S. 163). Bei aller Individualisierung im Unterricht ist trotzdem darauf zu achten, dass die soziale Eingebundenheit der Kinder in die Klasse gefördert wird und im Unterricht

gemeinschaftliche Aktivitäten nicht zu kurz kommen. Als didaktische Neuerung im Konstruktivismus kommen reflexive Elemente dazu, bei denen die Kinder auch lernen, ihre Lernprozesse zu durchleuchten (vgl. Reusser 2006, S. 163).

Leitfragen eines konstruktivistischen Lernprozess- und Interaktionsverständnis (nach Reusser 2006, S. 163)

- *Sind die Voraussetzungen für problemlösendes und verständnisvolles Lernen in einer Balance von individuellem und kooperativem, selbstreguliertem und rezeptivem Lernen gegeben?*
- *Werden die Lernenden bei ihrer Vorstellungs- und Erfahrungswelt abgeholt? Gibt es dabei kognitiv und emotional aktivierende Zugänge und Aufgaben, anhand derer vorgegebene und selbst gewählte Ziele erreichbar sind?*
- *Erhalten die Lernenden ausreichend Gelegenheit zu erfahrungs- und wissensbildenden Aktivitäten, bei denen sie selbst die Definitionsmacht besitzen über die Lernsituation?*
- *Werden soziale Interaktion und Kooperation im Wechsel mit eigenen Aktivitäten und Versuchen unterstützt? Wird diskutiert, ausgehandelt, zusammengearbeitet?*
- *Wird die (Selbst-)Reflexion des Lernens angeregt, und werden Lernprozessziele wie der Erwerb von Lernstrategien gefördert?*
- *Ermöglicht die Lernumgebung natürliche Differenzierung (in dem Sinne, dass die Schülerinnen und Schüler Herausforderungen suchen, die sie selber bewältigen können) und trägt sie gleichzeitig der (sozialen, kulturellen, kognitiven...) Heterogenität der Lerngruppe Rechnung?*
- *Stehen den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Medien, Informationsquellen und weitere kognitive Werkzeuge zur Verfügung?*

Lernhilfe- und Unterstützungskultur

Mit der Zunahme der Autonomie der Lernenden ist auch ein Rollenwechsel der Lehrperson verbunden. Dieser bewirkte, dass die Lehrperson nicht mehr (ausschliesslich) „*instruierende[r] Stoffdarsteller, Unterweiser und Lektionengeber*“ ist, sondern neu eher „*indirekt arrangierende[r] Lerndesigner [...], Moderator, Lernberater und Coach*“ (Reusser, 1999 zit. nach Reusser 2006, S. 161).

Die Lehrperson hat nach konstruktivistischer Auffassung die Aufgabe, die Lernenden an Wissensinhalte heranzuführen und dabei den Lernenden eine grösstmögliche Autonomie zu ermöglichen. Nach dem konstruktivistischen Verständnis ist die Lehrperson eine Art Coach oder Berater, der Lernprozesse beobachtet, begleitet und zum Teil auch zu steuern versucht. Ihm ist aber klar, dass die Lernenden die Lernprozesse selber vollziehen müssen. Ein wichtiges Ziel ist auch, die Lernenden zu grösserer Selbständigkeit beim Lernen zu erziehen, welche ihnen das lebenslange

Lernen vereinfacht. Auch aus diesem Grund gibt es in der Schule heutzutage eine grössere Fokussierung auf die Vermittlung von Lernstrategien (vgl. Reusser 2006, S. 163f).

Leitfragen eines konstruktivistischen Lernhilfeverständnisses (nach Reusser 2006, S. 164)

- *Findet sozio-kognitives Lernen nach dem Lehrlingsprinzip statt, bei dem die Lehrperson als Fachexperte (und Repräsentant kulturell akzeptierten Wissens) sowie als konkretes Verhaltensmodell, Tutor, Lerngerüst, Coach und Lernhelfer agiert?*
- *Werden die Schüler sowohl auf der fachlichen als auch auf der Lernprozess- und Interaktionsebene adaptiv unterstützt und von der Lehrperson – sowie von fähigen Mitschülerinnen und Mitschülern – in ihrem Lernen begleitet und beraten?*
- *Werden anspruchsvolle Begriffsbildungen von der Lehrperson angeregt und ko-konstruktiv durch fachliche und lernprozessbezogene Hilfestellungen unterstützt?*
- *Fördern Lehrpersonen den Dialog mit und unter den Schülerinnen und Schülern, und sorgen sie dafür, dass weniger „Wahrheiten ausgeteilt“ als vielmehr Fragen gestellt, Bedeutungen ausgehandelt, Hypothesen kritisiert sowie Widersprüche und Fehler diskutiert werden? (Dubs, 1995; Reusser 1999)*
- *Ist ein der Evaluation, der Arbeitsrückschau und Lernreflexion dienendes reziprokes Feedback und sind Erfolgskontrollen vorgesehen?*

4.2 Das Lehr-/ Lernverständnis im Lehrplan 21

Der neue, im Jahr 2014 verabschiedete Lehrplan 21, regelt die Bildungsziele von 21 Schweizer Kantonen. Er ist der erste gemeinsame Lehrplan dieser 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone. Im Lehrplan 21, der ab August 2018 eingeführt wird, sind Lernziele und Lerninhalte neu als *Kompetenzen* formuliert. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur Faktenwissen vermittelt bekommen, sondern dass sie dazu angeleitet werden, die Lerninhalte wirklich zu verstehen, analysieren und strukturieren. Ziel ist es, die gelernten Lerninhalte zur Problemlösung und Anwendung in neuen Zusammenhängen verwenden zu können (vgl. Schulen Aargau 2015).

Auch wenn im Lehrplan 21 der Kompetenzbegriff grossgeschrieben wird, und dies der aktuelle „Lieblingsbegriff“ der Didaktiker ist, behält das konstruktivistische Lehr- / Lernverständnis trotzdem noch seine Gültigkeit. Die Kompetenzorientierung bezieht sich mehr auf die Ziele von Unterrichtsinhalten und führt weg von der „*Inputsteuerung*“ hin zur „*Outcomesteuerung*“ (Riegger 2014, S. 43 f.). Damit wird nun im Lehrplan klar definiert, welche Kompetenzen die SchülerInnen und Schüler bis zu welchem Zeitpunkt erreichen sollen. Diese Formulierung soll die Lehrpersonen dabei

unterstützen, bei der Unterrichtsplanung mehr im Fokus zu halten, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und –Schüler schlussendlich verfügen sollten. Es findet also eine Verschiebung von der Stoffzentrierung zur Schülerzentrierung hin statt (vgl. D-EDK, 2014, Grundlagen, S. 6 f. zit. N. Reusser 2014, S. 333 und Reusser 2014, S. 333).

Führt die Kompetenzorientierung somit zu einer Umstrukturierung auf der Ebene von Bildungsstandards und Zielen von Lerninhalten, so bedeutete der Konstruktivismus eine grundlegende Erneuerung des didaktischen Lehr- und Lernverständnisses mit einem Wechsel der didaktischen Unterrichtsmethoden. Die Erkenntnisse des Konstruktivismus gelten in der Didaktik bis heute als wegweisend, auf diesen baut auch der Lehrplan 21 auf (vgl. *Riegger 2014, S. 43.f.*).

5 Bewegungserziehung im Kindergarten und aktuelle Kindertanzdidaktik

Bevor ich aus der Herausarbeitung des konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses Schlüsse für den Tanzunterricht im Kindergarten ziehe, stelle ich zuerst noch wichtige allgemeine Ziele und Inhalte der Bewegungserziehung im Kindergarten vor. Anschliessend möchte ich auch noch aufzeigen, auf welche Weise Kindertanz in der Schule aktuell vermittelt wird.

5.1 Ziele und Inhalte der Bewegungserziehung im Kindergarten

„Zu den wichtigsten Zielen der pädagogischen Arbeit im Kindergarten gehört die Förderung der Selbständigkeit und des Sozialverhaltens des Kindes.“ (Zimmer 2004, S. 153). Daraus leitete Zimmer grundlegende Ziele für die Bewegungserziehung ab. Im Kindergarten ist es dessen zu Folge wichtig, dass die Kinder *„sich über Bewegung mit sich selbst, mit ihren Mitmenschen“* und *„mit den räumlichen und materialen Gegebenheiten ihrer Umwelt auseinandersetzen.“* (Zimmer 2004, S. 153). Diese drei Ziele können der Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz zugeordnet werden (vgl. Zimmer 2004, S. 153).

Von ihrem Entwicklungsstand her sind die Kindergartenkinder noch stark auf körperliches Erleben und Erfahren angewiesen. Sie lernen immer noch viel über die (grossräumige) Bewegung. Somit bietet die Bewegung im Unterricht einen optimalen und altersentsprechenden Ansatz zum Lernen verschiedenster Ziele der Selbst-, Sozial-, und Sachkompetenz. Zimmer formulierte in ihrem *Handbuch der Bewegungserziehung* (Zimmer 2004, S. 153f.) Folgendes:

„So sollte es Ziel und Aufgabe der Bewegungserziehung im Kindergarten sein,

- *dem Bewegungsdrang der Kinder entgegenzukommen und ihr Bewegungsbedürfnis durch kindgerechte Spiel- und Bewegungsangebote zu befriedigen*
- *Kindern Möglichkeiten zu geben, ihren Körper und ihre Person kennen zu lernen*
- *zur Auseinandersetzung mit der räumlichen und dinglichen Umwelt herauszufordern*
- *motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und zu verbessern*
- *das gemeinsame Spiel von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Kindern zu ermöglichen*
- *Gelegenheit zur ganzheitlichen, körperlich-sinnlichen Aneignung der Welt zu geben*
- *zur Erhaltung der Bewegungsfreude, der Neugierde und der Bereitschaft zur Aktivität beizutragen*

- *Vertrauen in die eigenen motorischen Fähigkeiten zu geben und eine realistische Selbsteinschätzung zu ermöglichen.“*

(Zimmer 1989, 32 zit. nach Zimmer 2004, S. 153)

Zimmer formulierte folgende didaktische Prinzipien der Bewegungserziehung (Zimmer 2004, S. 154ff.)

1. *Kindgemässheit*
2. *Offenheit*
3. *Freiwilligkeit*
4. *Erlebnisorientiertheit*
5. *Entscheidungsmöglichkeit*
6. *Selbsttätigkeit*

Diese von Zimmer formulierten Prinzipien werde ich beim Erarbeiten meiner Kriterien für einen konstruktivistischen Tanzunterricht und für die daraus folgende Entwicklung der Unterrichtsbausteine miteinbeziehen.

5.2 Ziele der Tanzerziehung im Kindergarten nach Haselbach

Barbara Haselbach gilt als wichtige Pionierin für den zeitgemässen Kindertanzunterricht. Sie formulierte in ihrem Grundlagewerk *Tanzerziehung* Folgendes zu den Zielen der Tanzerziehung:

„Tanzerziehung gehört auch zum Bereich der ästhetischen Erziehung. Sie ist bestrebt, die physischen, affektiven und intellektuellen Fähigkeiten des Kindes durch die Bewegung zum Ausdruck und zur Entfaltung zu bringen. Zu ihren Zielen gehören deshalb:

- a) *Die Erziehung durch Bewegung und Tanz*
- b) *Die Hinführung und Vorbereitung auf eine schöpferische und künstlerische Form des Tanzes, also die Erziehung zum Tanz.“* (Haselbach 1971, S. 27)

Haselbach betont, dass der Tanz einen wichtigen Beitrag für *„die allgemeine Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit“* leisten kann. Durch einen angemessenen Tanzunterricht, arbeiten die Kinder an folgenden Bereichen: (Haselbach 1971, S. 27 ff.)

- *Die Erfahrung der Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers*
- *Koordination*
- *Orientierung und Raumgefühl*
- *Hilfe für bewegungsgehemmte und übermotorische Kinder*
- *Hörerziehung und Gehörbildung*
- *Beobachtungsschulung*
- *Konzentration*

- *Gedächtnis*
- *Reaktion*
- *Soziales Verhalten*
- *Kommunikation*
- *Kreativität*
- *Differenzierung und Individualisierung*
- *Begriffsbildung und sprachliche Förderung*
- *Kritikfähigkeit und Stilempfinden*

Haselbach entwickelte einen „*Stoffverteilungsplan*“ (Haselbach, 1971, S. 156), der für den Tanz im Kindergarten Anhaltspunkte geben kann. Sie betont aber auch, dass dieser einfach eine Richtlinie ist und für jede Klasse individuell angepasst werden muss. Für den Tanzunterricht im Kindergarten formulierte Haselbach Folgendes: *„Ausgangspunkt ist das freie Bewegungsspiel der Gruppe oder des einzelnen. Im freien Spiel mit der Bewegung (Schaukeln, Balancieren, Drehen, Trippeln, „auf der Spitze Tanzen“, Rollen, Kriechen), in all den zahllosen, wieder und wieder versuchten Varianten experimentiert das Kind mit seinen eigenen körperlichen Möglichkeiten. Es schult die Geschicklichkeit und Koordination, das Empfinden für räumliche Dimensionen und verschiedene Geschwindigkeiten, es lernt die einzelnen Teile seines Körpers und ihre Bewegungsfunktionen kennen, es erprobt die Ausführung seiner eigenen Bewegungsimpulse.“*

„Wesentliche Aufgabe des Unterrichts in dieser Altersstufe ist es, die ursprüngliche Bewegungsfreude und das spontane Bewegungsbedürfnis der Kinder zu erhalten, ihr Interesse an den unzähligen Bewegungserfahrungen durch immer neue Aufgabenstellungen zu wecken und sie zu eigenem Experimentieren anzuregen. Der Übergang zu bestimmten Bewegungsabläufen, Formen und Reaktionen erfolgt allmählich. Nicht die Imitation des Lehrers ist entscheidend, sondern die ungehemmte, phantasievolle und fließende Bewegung jedes einzelnen Kindes. Technische Perfektion ist die Aufgabe einer späteren Stufe, doch soll die Anleitung der Kinder zur Beobachtung ihrer eigenen Haltung schon auf dieser Stufe beginnen.“ (Haselbach 1971, S. 152)

5.3 Kreativer Kindertanz

Bereits Haselbach bezeichnete, die von ihr propagierte Tanzdidaktik als *„Kreative Tanzerziehung“*. *„Creative Educational Dance basiert auf dem Werk Rudolf von Labans[...]. Das Hauptgewicht liegt hier auf dem individuellen Bewegungsexperiment des Kindes, seine Ausdrucksfähigkeit soll anhand der 16 „movement themes“ von Laban gefördert werden.“* (Haselbach 1971, S. 16)

Somit wird einmal mehr, die Bedeutung Labans für die heutige Tanzkunst und Tanzdidaktik sichtbar. Der Kreative Kindertanz als Freizeitangebot für Kinder ist heutzutage weit verbreitet. Im Folgenden werde ich den didaktischen Ansatz von Rosa Walker vorstellen, die den Kreativen Kindertanz an verschiedenen Hochschulen in der Schweiz auch den Lehrpersonen weitervermittelt.

5.3.1 Kreativer Kindertanz nach Rosa Walker

Im Verlauf des Erarbeitungsprozesses der Bachelorarbeit habe ich drei Weiterbildungskurse der PHBern bei Rosa Walker besucht. Die Titel dieser Weiterbildungskurse waren „Tanzen mit Gegenständen“, „Emotionen bewegen“ und „Kreativer Tanz im Schulalltag“. All diese Kurse waren speziell für das Tanzen in der Schule konzipiert. Rosa Walker war ursprünglich auch Primarlehrerin und dann lange Zeit professionelle Bühnentänzerin und arbeitet heute als Choreografin. Seit Jahren setzt sie sich intensiv mit der Verbindung dieser zwei Berufe auseinander und ist eine erfahrene Dozentin für Kindertanz. *„Mein Tanzunterrichtskonzept für Schulklassen basiert auf meinem pädagogischen Hintergrund, auf meinen persönlichen Erfahrungen als Tänzerin und Choreografin und den langjährigen Erkenntnissen und Erfahrungen im Bereich tanzkünstlerisches/zeitgenössisches Tanzschaffen mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Kulturvermittlungsprojekten und MUS-E-Projekten“* (Walker). Die MUS-E-Projekte, bei denen Walker Mitinitiantin war, sind Schulprojekte, bei denen *„Künste unterschiedlichster Sparten wie Theater, Tanz, Musik, bildende Kunst oder Film [...] über zwei Jahre wöchentlich während zwei Lektionen in den Schulalltag integriert [werden]“* (mus-e.ch).

Walker erarbeitet Bewegungsmaterial stets mit den Kindern gemeinsam, indem sie konkrete Improvisationsaufgaben stellt. Während die Kinder am Tanzen sind, nimmt sie den Prozess genau wahr. Nach ihrer Aussage ist sie stets auf der Suche nach *„spannenden Bewegungen“*, wenn sie diese *„erwischen“* konnte, sagt sie das dem jeweiligen Kind oder der jeweiligen Gruppe und gibt ihnen den Auftrag, diese Bewegung beizubehalten und auszuarbeiten. Dabei steht sie den Kindern unterstützend zur Seite. Aus den von den Kindern entwickelten Bewegungen stellt sie dann zum Teil auch Tanzabfolgen zusammen und achtet dabei darauf, dass alle Kinder ihren Anteil dazu beitragen können. Wenn sie mit Klassen Tanzstücke aufführt, dann ist jede Bewegung genau definiert, auch wenn die Bewegungen ursprünglich von den Kindern entwickelt wurden. Walker 2009, S. 55 formuliert als zentrales Anliegen von *„tanzkünstlerischem Schaffen mit Schulkindern“* die *„ästhetische[n] Erfahrungen“*, welche die Kinder *„über das Medium Tanz“* machen können. Dabei ist es ihr ein Anliegen, dass die Themen der Tanzarbeit den Kindern entsprechen, dabei sollen wenn möglich auch *„aktuelle Lebensthemen der Anwesenden“* tänzerisch bearbeitet werden. (Walker 2009, S. 55)

„Die langjährige Bühnenerfahrung als Tänzerin und die tanzpädagogische und tanzkünstlerische Arbeit mit verschiedensten Gruppen, gepaart mit Intuition und grossem Interesse an Kindern und Jugendlichen, sind ausschlaggebend für die Arbeitsweise der Choreografin und Tanzpädagogin im Schulbereich. Ihr Anliegen ist es, zeitgenössischen Tanz erfahrbar zu machen und dadurch den Beteiligten eine Tür zur Kunst und auch über die Kunst eine Tür zu sich selbst zu öffnen.“ (Walker 2009, S. 57)

Auch Walkers Bewegungsaufgaben führen schlussendlich dazu, dass die Kinder lernen, sich tänzerisch vielseitig zu bewegen und dadurch auch einen besseren Zugang zu sich selber und ihrem Körper zu finden. Sie verwendet dafür kindgerechte und motivierende Aufgaben, wie zum Beispiel *„Ihr seid ein Stier in einem Käfig, der wütend ist und ausbrechen möchte.“* Zur Steigerung der Motivation und Bewegungsqualität gibt sie den Kindern bei dieser Aufgabe Leuchtstifte als Hörner, die sie sich an die Schläfe halten können. Selbstverständlich grenzt sie auch den Bewegungsraum der einzelnen Kinder klar ab, damit es keine Zusammenstöße und kein Chaos gibt.

Walker 2009 formulierte, *„dass ein Tanzunterricht mit Schulklassen bestimmte Kriterien braucht, damit Kinder und Jugendliche über das Medium Tanz ästhetische Erfahrungen machen können. Daraus folgt, dass bestimmte konstituierende Elemente für einen Tanzunterricht bedeutungsvoll sein können.“* (Walker 2009, S. 66)

Im Folgenden werde ich diese sechs Elemente kurz vorstellen (Walker 2009, S. 66f.):

- *Raum schaffen: „Kinder und Jugendliche brauchen einen Raum, in welchem eine Atmosphäre herrscht, in der sie sich trauen, sich tanzend auszudrücken; der es ihnen ermöglicht, ihre Gefühle, Stimmungen, Erlebnisse über das Medium Tanz darzustellen; der reizhaltige Impulse bietet, wo Unerwartetes, Unvorhergesehenes, Widersprüchliches Platz findet, wo Irritationen willkommen sind, da solche Situationen Prozesse auslösen können. In diesem Raum werden alle ernst genommen, Achtsamkeit und gegenseitige Wertschätzung sind hierfür wichtige Komponenten.“*
- *Raum geben: „Kinder und Jugendliche brauchen einen Raum, der ihnen die Möglichkeit eröffnet, sich selbst, ihrem Umfeld, den anderen über ihr individuelles Bewegungsmaterial zu begegnen; der es ihnen ermöglicht, ihr Gefühls- und Gedankengut über das Medium Tanz symbolisch zu verarbeiten; der dem Individuum Platz bietet, forschend und experimentierend nach eigenen Lösungen zu suchen und diese mit Lösungen anderer zu verbinden. In diesem Raum werden Kinder und Jugendliche direkt über ihr Bewegungsmaterial geholt, sie gelangen über die Bewegung in ihren Körper und ihrem Bewegungsdrang wird Raum gegeben.“*

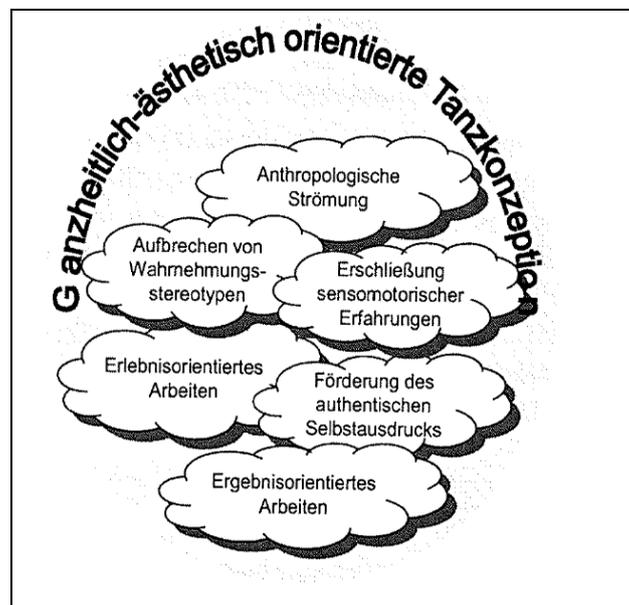
- *Durch Räume führen: „Kinder und Jugendliche brauchen Räume, in denen künstlerische Prozesse initiiert und durchlebt werden können; die zum spontan Handeln und Fantasieren anregen; die es den Kindern ermöglichen, über eine intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema und über den Körper eine Distanz zum Alltag zu erhalten und dadurch eine neue Wirklichkeit zu erfahren. Durch diese Räume werden sie begleitet, beobachtet und geführt.“*
- *Neue Räume öffnen: „Kinder und Jugendliche brauchen einen Raum, der durch klar gesetzte Grenzen Sicherheit und Halt gibt und ihnen dadurch den Weg zu neuen Räumen öffnet; mit genauen Bewegungsaufgaben, gezielten Einengungen wird die Kreativität der Kinder und Jugendlichen herausgefordert; sie werden dadurch in neue Freiräume geführt, die Staunen auslösen können.“*
- *Raum füllen: „Kinder und Jugendliche brauchen einen Raum, in welchem sie sich ganz auf ihre Bewegungen konzentrieren können, wo ablenkende Störungen ausgeschaltet sind, jedes Zuviel weggelassen wird und sie ihre Kräfte bündeln können; durch die Konzentration auf das Wesentliche und ihre volle Präsenz schaffen sie es, mit ihren Bewegungen den Raum zu füllen und die Intensität des Momentes zu erleben.“*
- *Tanzwerk in den Raum setzen: „Kinder und Jugendliche brauchen einen Raum, der Akteure und Zuschauende hervorbringt, der eine Interaktion zwischen Tanzenden und Publikum ermöglicht, der eine Reibfläche entstehen lässt; um das zu erreichen, sollen Kinder und Jugendliche herausgefordert werden, an ihren künstlerischen Ausdrucksformen zu arbeiten und diese in einen Gesamtzusammenhang zu stellen; dadurch entsteht ein kultureller Austausch, wo das symbolisch Verarbeitete, hier das Tanzwerk, vor Publikum präsentiert werden kann.“*

Zusammenfassend formulierte Walker in diesen sechs Elementen, dass die Kinder im kreativen Tanzunterricht einen künstlerischen Prozess des Schaffens und Entwickelns durchlaufen sollen, der von der Lehrperson durch genaue Bewegungsaufgaben und individuelle Rückmeldungen begleitet wird. Dadurch wird den Kindern ermöglicht, etwas Eigenes aus sich heraus zu schaffen, „*sich tanzend auszudrücken*“ (Walker 2009, S. 66). Damit das möglich ist, muss eine wertschätzende und konzentrierte Atmosphäre geschaffen werden. Da der Tanz auch immer eine Form des Ausdrucks und der Kommunikation ist, sollte den Kindern auch die Möglichkeit gegeben werden, vor Publikum zu tanzen (vgl. Walker 2009, S. 66f.).

Rosa Walkers Ansatz hat mich sehr überzeugt. Ich habe festgestellt, dass ihre Arbeitsweise genau dem konstruktivistischen Lehr- /Lernverständnis entspricht. Somit werde ich mich beim Entwickeln der Unterrichtsbausteine an Rosa Walkers Arbeitsweise orientieren.

6 Fazit für eine aktuelle Tanzdidaktik in der Schule

Für den Kindertanz in der Schule finde ich Rosa Walkers Arbeitsweise sehr geeignet. Ihr Ansatz entspricht nicht nur den aktuellen didaktischen Richtlinien des Konstruktivismus und der Kompetenzorientierung, sondern auch einer verbreiteten Arbeitsweise im zeitgenössischen Tanz und ist somit auch tanzdidaktisch aktuell. Rosa Walker geht bei ihrer Unterrichtstätigkeit ganz von den einzelnen Kindern aus, welche sie als Entdecker und Kreatoren über die Improvisation selbst aktiv werden lässt. Ihren didaktischen Ansatz kann man als Kreativen Kindertanz bezeichnen, ich verwende aber dafür auch den Begriff des Improvisations-Ansatzes. Nach Kirsch 2005 ist die tanzwissenschaftlich korrekte Bezeichnung dafür „ganzheitlich-ästhetisch orientierte Tanzkonzeption“ (Kirsch 2005, S. 173). In folgender Grafik werden die Grundsätze dieser Tanzkonzeption sichtbar.



4 (Kirsch 2005, S. 173)

Beim improvisatorischen Ansatz im Kindertanz wird davon ausgegangen, dass die Kinder die natürlichen Bewegungsmöglichkeiten des Körpers, Kreativität und Entdeckerfreude mitbringen. Die Lehrperson andererseits sollte über ein zumindest minimales Wissen über die anatomischen und physiologischen Bewegungsmöglichkeiten des Körpers, über mögliche Gestaltungselemente der tänzerischen Bewegung und der Choreografie verfügen sowie über ein gutes Wahrnehmungsvermögen.

In allen vorherig beschriebenen Ansätzen zur Bewegungs- und Tanzerziehung mit Kindern ist deutlich geworden, dass die Kinder im Kindergarten keine stereotypen stilgebundenen Tanzbewegungen

lernen sollten, sondern den Tanz als Medium für ihre Kreativität, für den Ausdruck ihrer Emotionen, als Lebensgefühl wahrnehmen können. Um dem gerecht werden zu können, sollte mit den Kindern vor allem kreativ getanzt werden und ihnen nicht (ausschliesslich) ein bestimmter Tanzstil beigebracht werden. Für Mittelstufen- und Oberstufenkinder sieht die Situation etwas anders aus, diese haben oftmals grosse Freude daran, wenn sie angesagte Tanzstile wie zum Beispiel Hip Hop oder zu aktueller Pop-Musik tanzen können. Dem kleinen Kind liegt es aber näher, wenn es sich dem Tanz selbstbestimmt und selbsttätig nähern kann.

Hat man angelehnt an das konstruktivistische Lehr-/Lernverständnis das Kind als Forscher im Fokus, dann bietet der tänzerische Improvisationsansatz ein gutes Umsetzungsfeld. Die Lehrperson gibt den Kindern zielgerichtete Bewegungsaufgaben, die Kinder können innerhalb der Aufgabe experimentieren und so neues Bewegungsmaterial entwickeln. Nimmt man die Bewegungen der verschiedenen Kinder auf, entsteht ein reiches Bewegungsmaterial, das von den Kindern selber entwickelt wurde und ihnen somit auch näher steht, als wenn sie einfach etwas Vorgegebenes lernen sollen. Diesen Ansatz gibt es in der Tanzdidaktik bereits seit Anfangs 1900. In dieser reformpädagogischen Zeit hat sich bereits Laban Gedanken über den Tanzunterricht in der Schule gemacht, 1948 formulierte er in seinem Werk ‚der Moderne Ausdruckstanz in der Erziehung‘ Folgendes: *„Beim Auswählen der ersten tänzerischen Übungen für die Kleinen können wir am besten auf solche Bewegungen zurückgreifen, wie sie das Baby ganz instinktiv macht, wenn es sich zu bewegen beginnt. Zuerst ahmt das Kind nicht nach, sondern reagiert auf einen Stimulus. Daher sollte der Lehrer die Kinder anfangs nicht gleich zum Nachahmen auffordern, sondern sie durch Anregungen und Vorschläge leiten. Man sollte sie ermutigen, ihren eigenen Ideen und Bewegungsimpulsen zu folgen, ohne sie durch Korrekturen an die Bewegungsnormen der Erwachsenen angleichen zu wollen. Diese Normen sind durch gesellschaftliche Konventionen geprägt und deshalb unnatürlich. Korrektur und formelle Anleitung kommen später, wenn das Kind seine Persönlichkeit ohne Einengung oder Hemmungen frei entwickelt hat und die volle Bedeutung dessen erfassen und einschätzen kann, was man von ihm verlangt. In dieser frühen Phase ist die Wiederholung ein wertvolles und natürliches Hilfsmittel. Die Bewegungen sollten den ganzen Körper einbeziehen oder jeweils beide Arme oder Beine gemeinsam. Der Lehrer sollte noch keine Genauigkeit oder Konzentration auf einen Teilaspekt der Tanzübung, wie z.B. die Fussarbeit, verlangen; auch sollte er nicht auf Gruppenformationen wie Kreis oder Linie bestehen, da das Kind für solche Beschränkungen seiner Individualität noch nicht bereit ist. Dem Kind sollte so viel Gelegenheit wie möglich gegeben werden, seinen eigenen Ausdruck durch selbstgewählte Energiequalitäten zu entwickeln. Tanzbewegungen sollten von kräftigen, direkten, schnellen Qualitäten abgeleitet werden, feine, langandauernde Bewegungen entwickeln sich später von alleine.“* (Laban 1981, S. 34)

Laban formulierte in seinem Werk *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung*, dass es für Kinder wichtig ist, mit den Bewegungsfaktoren *Raum, Zeit, Fluss* und *Schwerkraft* selbstbestimmt experimentieren zu können. Er beobachtete auch, dass Kinder zuerst gerne schnelle und kräftige Bewegungen ausführen (vgl. Laban 1981, S. 35f.). Auch Rosa Walker sagte: „*Es ist wichtig, dass die Kinder alles herauslassen, dass die beim Tanzen Dampf ablassen können und nicht immer nur schöne Formen tanzen müssen.*“

Auch nach Schmolke & Tiedt 1978 sollte beim Tanzen in der Schule „*die kindliche Bewegung*“ den „*Ausgangspunkt*“ darstellen. (SCHMOLKE; TIEDT 1978, S. 5) Wobei sie den Tanz als „*Möglichkeit der Persönlichkeits-Äusserung und Persönlichkeits-Entwicklung*“ (SCHMOLKE; TIEDT 1978, S. 5) bezeichnen. Ausserdem weisen sie darauf hin, dass im Tanz nicht auch noch die Leistungsorientierung im Zentrum stehen sollte und dass es für den Tanz auch keinen Leistungskanon geben sollte (vgl. SCHMOLKE; TIEDT 1978, S. 5).

Es wird deutlich, dass der Kreative Kindertanz bereits seit mehr als hundert Jahren in der Kindertanzdidaktik als wegweisend gilt. Während dieser an Tanzschulen vielerorts vermittelt wird, hat er sich aber in der Ausbildung der Lehrpersonen und im Schulalltag noch nicht so umfassend integriert, obwohl sich dieser Ansatz vor allem für den Kindergarten und die Primarstufe sehr gut eignet, um die Kinder in ihrer motorischen und allgemeinen Entwicklung zu unterstützen. Durch das kreative Arbeiten, erfahren sich die Kinder als selbstwirksam und sie können dadurch auch einen Weg finden, um ihre Emotionen positiv körperlich auszudrücken. Bei einem solchen stilungebundenen Tanz-Anfangsunterricht wird nicht nur die Kreativität geschult, welche als Herzstück des zeitgenössischen Tanzes gilt, sondern durch das Experimentieren mit den Bewegungsfaktoren werden auch Vorläuferfertigkeiten trainiert, auf welche dann in einem eventuellen späteren ausserschulischen eventuell stilgebundenen Tanzunterricht aufgebaut werden kann. Alle Kinder können von der Kreativitäts- und Bewegungsschulung profitieren. Der Tanz kann neben der bereits erwähnten unterstützenden Wirkung auf die allgemeine Entwicklung einen spezifischen positiven Einfluss auf das eigene Körperbewusstsein und die Entwicklung einer harmonischen, gut koordinierten Bewegungskörperausführung von Alltags- und Sport- bzw. Tanzbewegungen haben.

6.1 Kriterien für einen konstruktivistischen Tanzunterricht

In Anlehnung an die Leitfragen eines konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses bezüglich der drei Teilkulturen von Kurt Reusser, in Verbindung mit dem Ansatz des Kreativen Kindertanzes von Rosa Walker und Grundsätzen der Bewegungserziehung im Kindergarten, habe ich Kriterien für einen

konstruktivistischen Tanzunterrichts formuliert. Diese sollten gewährleisten, dass entwickelte Unterrichtsbausteine den aktuellen didaktischen Qualitätsmerkmalen entsprechen. Wie auch Reusser formuliert hat, sind jeweils nicht alle dieser Kriterien bei einer Aufgabe zu erfüllen.

Folgende Kriterien habe ich formuliert:

- Wird vor dem tänzerischen Bearbeiten eines Themas das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler dazu erhoben und anschliessend daran angeknüpft?
- Sind die Tanz-Aufgaben motivierend? Knüpfen sie an Interessen der Kinder an? Wird bei Themen der tänzerischen Auseinandersetzung ein Bezug zur Alltagswelt der Kinder hergestellt?
- Wird mit den Bewegungsaufgaben an Inhalten gearbeitet, welche tanzdidaktisch bedeutungsvoll sind? Wird mit den Aufgaben an den Lernzielen des Kompetenzbereichs *Darstellen und Tanzen* des Lehrplans 21 gearbeitet? Werden die Bewegungsparameter vielseitig variiert? Wird an unterschiedlichen Bewegungsqualitäten gearbeitet?
- Werden die Schülerinnen und Schüler in Improvisationen so genau angeleitet, dass sie dadurch neue Bewegungserfahrungen machen können oder neues Bewegungsmaterial generieren können? Werden Bewegungen und Bewegungsaufgaben sprachlich präzise formuliert?
- Werden Lerninhalte auf verschiedene Arten, mehrfach und spielerisch geübt?
- Sind die Bewegungsaufgaben Offene Aufgaben, die eine natürliche Differenzierung ermöglichen? Können die Kinder oft selber aktiv sein?
- Können die Kinder mit unterschiedlichen Bewegungsdynamiken experimentieren oder müssen sie immer nur „schön“ und „brav“ tanzen? Können die Kinder ihren Gefühlen und Energien genügend freien Lauf lassen?
- Nimmt die Lehrperson die Prozesse bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern differenziert wahr und unterstützt sie die Kinder bei der Entwicklung und Erarbeitung von Bewegungsmaterial gezielt? Kann die Lehrperson „Bewegungserfindungen“ des Kindes wahrnehmen und wertschätzen?
- Erleben die Kinder sich selber und auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler als kompetent (z.B. als Erfinderinnen/Erfinder von neuen Bewegungen)? Werden die Ideen der Kinder ernst genommen? Gibt es verschiedene Lösungswege: Wird den Kindern vermittelt, dass es beim Tanzen nicht ein Richtig und ein Falsch gibt, sondern nur verschiedene Möglichkeiten?
- Werden Choreografien gemeinsam erarbeitet und nicht bloss als fertiges, unveränderbares Konstrukt präsentiert?

- Gibt es einen Wechsel zwischen Einzelaufgaben, Partner- oder Gruppenaufgaben und gemeinsamen Sequenzen? Haben die Kinder die Möglichkeit sowohl vorzutanzten, wie auch zuzuschauen? Werden die Kinder dazu hingeleitet, kurze Tanzsequenzen auch als Zuschauende bewusst wahrnehmen oder miterleben zu können?
- Wird eine Verbindung zwischen dem Körperlichen und dem Kognitiven hergestellt? Wird über tänzerische (Lern-)Prozesse nachgedacht? Wird darüber reflektiert, wie eine Improvisation, das Zusammenstellen von Tänzen und das Ausführen von Bewegungen gelungen sind und woran gearbeitet werden will?

7 Die Improvisation

Wie bereits erwähnt, bietet die Improvisation einen geeigneten Ansatz für den Tanzunterricht mit Kindern. Aus diesem Grund werde ich kurz erläutern, was unter Improvisation im Tanz zu verstehen ist.

Bereits die Pionierin des Ausdruckstanzes, Isadora Duncan, verwendete Ende 1800 und Anfangs 1900 die Improvisation als zentrales Element in ihrem Tanzschaffen. Dabei wurde die Improvisation aber eher als Mittel im choreographischen Prozess verwendet und nicht als Performance. Unter Performances werden Tanzaufführungen verstanden, welche die Improvisation als bewusstes Element während den Tanzaufführungen verwenden. Diese Form der Tanzaufführung gibt es seit den 1950er / 1960er Jahren. Auch in anderen Kunstrichtungen gewann die Improvisation an Bedeutung, zum Beispiel in der Theaterkunst, in der Musik und in der bildnerischen Kunst. Bereits die dadaistischen Künstler verwendeten für ihre Zufalls-Kunst die Improvisation als Handwerk für ihr Schaffen in den Bereichen bildnerische Kunst, Theater, rhetorische Kunst und Tanz. Somit wurde der Prozess des Schaffens neu ins Zentrum gerückt und ausserdem gab es eine Grenzüberschreitung zwischen den verschiedenen Künsten. Diese zwei Merkmale wurden in der Performance-Kunst der 1960er und 1970er-Jahren nochmals verstärkt.

Der Ursprung der Improvisation in der Kunst liegt aber viel weiter zurück. In der Antike wurde die Improvisation bereits bei der Aufführung von Theaterstücken verwendet, in sogenannten Volkskomödien. Die Improvisation gibt es aber wohl schon so lange, wie es den Tanz und die Kunst an sich gibt, das heisst so lange, wie es Menschen an sich gibt. Denn wo Musik gemacht und getanzt wurde, wurde immer auch improvisiert. In den Volks- und Gesellschaftstänzen ist die Improvisation oft als zentrales Merkmal vorhanden. Für einige Tanzstile wie zum Beispiel afrikanische Tänze, Flamenco und Gesellschaftstänze ist die Improvisation ein zentrales Merkmal und die Tänze können ohne Improvisation gar nicht ausgeführt werden. Dabei geht es meistens darum, mit vorhandenen stilgebundenen Elementen, ein Musikstück möglichst passend tänzerisch umzusetzen. Im Kunsttanz ist die Improvisation kein zwingendes Element.

Seit Ende 1900 ist die Improvisation im „*westlichen künstlerischen Tanz*“ (Lampert 2007, S. 9) sehr beliebt und weit verbreitet. Die Improvisation ist ein wichtiger Teilbereich des Zeitgenössischen Tanzes. Die Tänzer werden über angeleitete Improvisationen oftmals auch in die choreografische Tätigkeit einbezogen und dadurch entsteht eine gegenseitige künstlerische Inspiration zwischen den Choreografen/Choreografinnen und den Tänzern/Tänzerinnen. Neben dem improvisatorischen Ansatz beim Erstellen einer festgelegten Choreografie, die dem Publikum erst nach dem perfekten

Einstudieren und Üben präsentiert wird, gibt es auch den live improvisierten Tanz, bei dem die Tänzerinnen/Tänzer im Moment der Aufführung die Tanzgestaltung neu erfinden (vgl. Lampert 2007, S. 9ff).

„Das Zufällige, Transitorische und Flüchtige als Kennzeichen der Moderne wird im modernen Tanz mit dem Begriff der Improvisation verbunden, im Gegensatz zum festgelegten choreographischen Werk.“ (Brandstetter 1995, S. 35 zit. nach Lampert 2007, S. 15)

Selbstverständlich wurde die Improvisation als *„kreatives Mittel zum Choreografieren“* schon immer genutzt. Neu ist aber der *„systematische Umgang mit Improvisation, sei es im Rahmen der Live-Aufführung oder im analytischen Erforschen und Erweitern der Bewegungsquellen.“* (Lampert 2007, S. 9).

Friederike Lampert, Tänzerin, Choreografin und Theaterwissenschaftlerin, bezeichnet die künstlerische Improvisation als *„Handwerk [...], welches dazu befähigt, spontan nach choreographischen Prinzipien zu komponieren.“* (Lampert 2007, S. 10). Für die Improvisation kann auf spezielle Tanztechniken des zeitgenössischen, modernen oder klassischen Tanzen oder auch anderer Tänze zurückgegriffen werden, es kann aber auch mit Alltagsbewegungen und ohne spezifisch tänzerische Ausbildung improvisiert werden.

„Tänzerische Improvisation ist eine künstlerische Praxis, in der man ohne Vorbereitung etwas herstellt, das unvorhersehbar und unerwartbar ist, und neue, innovative Bewegungsmuster und –figuren, Raumfigurationen, Dynamiken und Rhythmen erzeugen kann. Improvisation schult zudem die Fähigkeit, kreativ und experimentell z.B. mit Bewegungstechniken, Bewegungsparametern und Aufgabenstellungen umzugehen. Improvisationsaufgaben können formal, bildhaft, schrift-, sprach-, oder musikorientiert gestellt sein.“ (Klein 2015, S. 65)

Im Tanzunterricht in der Schule wird in der Regel von Alltagsbewegungen ausgegangen. Die Kinder gehen beim Experimentieren stets von ihnen bekannten und gewohnten Bewegungen aus und entdecken dann durch entsprechend formulierte Bewegungsaufgaben, neue und ungewohnte Bewegungen. Es findet also ein Übergang von Alltagsbewegungen zu tänzerischen Bewegungen statt. *„Das Besondere und das Schöpferische der Improvisation liegt in der Hervorbringung von ungeplanter, überraschender, „andersartiger“ Bewegung.“* (Lampert 2007, S. 16).

7.1 Die Improvisation in der schulischen Unterrichtspraxis

Für die Improvisation gibt es unendlich viele Möglichkeiten. Sie sollte aber zielorientiert erfolgen. Als Lehrperson muss ich entscheiden, ob ich dabei ein motorisches Ziel, ein soziales Ziel oder ein Ziel im Bereich der Selbstkompetenz verfolgen will. Ein motorisches Ziel könnte z.B. sein, die Bewegungsqualitäten oder die Wahrnehmung des Körpers zu verbessern. Ein soziales Ziel wäre z.B. die Arbeit an der Gruppendynamik mit Hilfe von Gruppenimprovisationen. Die Selbstkompetenz könnte zum Beispiel durch Bewegungsaufgaben gefördert werden, welche die Wahrnehmung und den körperlichen Ausdruck von Emotionen fokussieren.

Damit ich als Lehrperson die Improvisationsaufgaben vielfältig gestalten kann, muss ich mir bewusst sein, welche möglichen Variationsmöglichkeiten es bei tänzerischen Bewegungen gibt. Im Folgenden werde ich diese Bewegungsparameter anhand der Laban/Bartenieff Bewegungsanalyse und des Chladek-Bewegungs-Systems aufzeigen. Wie wir bereits gesehen haben, sollten die Bewegungsaufgaben im Kindertanz stets in spannende Inhalte/Geschichten oder Spiele verpackt werden. Dabei kann ich beim Kreieren meiner Bewegungsaufgabe entsprechend der Arbeitsweise von Rosa Walker von einem Thema oder einem Bild ausgehen, das mich inspiriert und dann beim Planen der Bewegungsaufgabe darauf achten, dass ich damit verschiedene Bewegungsqualitäten im Kind hervorbringen kann. Ich kann auch bewegungsanalytischer vorgehen und mir zuerst überlegen, an welchem Körperthema ich arbeiten möchte und dann anschliessend überlegen, wie ich das für die Kinder motivierend verpacken kann. Im Folgenden stelle ich die Bewegungsparameter vor, um einen Überblick über die tänzerischen Bewegungsmöglichkeiten zu geben.

8 Die Bewegungsparameter

Im Folgenden werde ich auf die Bewegungsparameter eingehen, da diese den Ausgangspunkt und die Voraussetzung für tänzerisches Bewegen bilden. Dies werde ich anhand der Laban/Bartenieff-Bewegungsstudie und der Bewegungslehre von Rosalia Chladek vorstellen.

Das Chladek-Bewegungssystem wurde von der Tänzerin und Choreografin, Rosalia Chladek, entwickelt. Sie verwendete ihr Bewegungs-System einerseits dazu, um *„die schöpferische Persönlichkeit des Tänzers zu entwickeln“* und andererseits um *„sein Darstellungsmaterial, den Körper und seine Bewegung, zu einem vollwertigen Ausdrucksmittel heranzubilden.“* (Chladek 1990) Chladek hat auch Elemente, wie zum Beispiel die Wirkung der Schwerkraft, die bei Laban noch fehlten, in ihr System integriert. Die Bewegungsstudien von Laban wurden nach seinem Tod von der Tänzerin und Physiotherapeutin Irmgard Bartenieff (1900-1981) weiterentwickelt, wodurch die Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien entstanden.

Die Laban-Bewegungsanalyse unterscheidet zwischen den sechs *Bewegungsparametern: Körper, Raum, Antrieb, Form, Phrasierung und Beziehung* (vgl. Kennedy 2010 zit. nach Klein 2015, Leporello Laban Bewegungsanalyse).

8.1 Körper

Der Bewegungsparameter Körper leitet die Aufmerksamkeit auf die *„Körperaktionen sowie Körperteile, die die Bewegung initiieren, anführen oder dominieren“* (Kennedy 2010, S. 6).

Laban differenzierte die drei *„Körperaspekte: Körperteile, Körperaktionen und Körperhaltung“* (Kennedy 2010, S. 9). So kann beschrieben werden, welche Körperteile *„Bewegung initiieren, anführen oder dominieren“* (Kennedy 2010, S. 9). Hier kommt auch Chladeks Begriff des Bewegungsansatzes zum Vorschein. Bei den Körperaktionen unterschied Laban grundsätzlich zwischen Stille und Aktion. In der Bewegungs-Aktion gibt es folgende mögliche Bewegungen: Gesten, Veränderungen der Unterstützung (Gewichtsverlagerung), Sprünge, Rotationen und Drehungen und Fortbewegung (vgl. Kennedy 2010, S. 11ff.).

8.1.1 Gesten

„Eine Geste ist eine isoliert erscheinende Bewegung, da ein Teil des Körpers sich bewegt und ein anderer still/stabil ist. Es gibt Alltagsgesten oder tänzerische Gesten.“ (Kennedy 2010, S. 12)

8.1.2 Veränderung der Unterstützung (Gewichtsverlagerungen)

„Eine Aktion, die in einer Veränderung der Unterstützung des Gewichts auf andere Körperteile endet, könnte ein Schritt, ein Fallen zum Boden oder ein Aufstehen sein. Das Gewicht wird vollständig von einem Körperteil zu einem anderen verlagert.“ (Kennedy 2010, S. 12)

8.1.3 Rotationen und Drehungen

„Eine Rotation ist eine Drehung des Körpers als Ganzes in einer Fläche um eine Achse. Da drei Flächen existieren (die horizontale, die vertikale und die sagittale Fläche, [siehe Grafik Ebenen und Achsen des Körpers 8.2.1], ergeben sich drei verschiedene Rotationsarten.“ (Kennedy 2010, S. 13)

8.1.4 Fortbewegungsmöglichkeiten

Rosalia Chladek hat verschiedene Fortbewegungsarten definiert. Dazu gehören die Grundbewegungsarten Gehen, Laufen, Springen und die kleinkindertypischen Fortbewegungsarten Kriechen, Rollen, Rutschen. Daneben gibt es die spezifisch tänzerischen und akrobatischen Fortbewegungsarten Drehen, Federn, Radschlagen, Überschlagen und Purzelbäume. Im Zeitgenössischen Tanz werden typischerweise all diese möglichen Fortbewegungsarten einbezogen und daraus auch neue kreiert. Auch für den Kindertanz eignet es sich, diese natürlichen und den Kindern bekannten Fortbewegungsarten als Ausgangspunkt für den tänzerischen Prozess zu verwenden (vgl. Dietrich, Fortbewegung S. 3).

Während ich die anderen Fortbewegungsmöglichkeiten nicht näher beschreibe, möchte ich das Springen noch etwas genauer vorstellen, da es dort definierte „*Grundsprungarten*“ gibt. (Dietrich, Fortbewegung S. 13)

- Sprung von zwei Beinen auf zwei Beine
- Sprung von zwei Beinen auf ein Bein
- Sprung von einem Bein auf zwei Beine
- Sprung von einem Bein auf das gleiche Bein
- Sprung von einem Bein auf das andere Bein

Diese 5 „*Grundsprungarten*“ können auch bei den belasteten Beinfederungen ausgeführt werden. Der Unterschied zwischen belasteten Bein-Federungen und Sprüngen ist, dass es bei Federungen keine „*Flugphase*“ (Dietrich, Fortbewegung, S. 13) gibt (vgl. Dietrich, Fortbewegung S. 11ff.).

Nach Laban/Bartenieff gibt es Kombinationen von Körperaktionen. Zu diesen gehören Rollen, Drehsprung, Verwringung/Gegenbewegung, Fortbewegungswege mit Rotation, Fortbewegungswege mit Gesten, Fortbewegungswege mit Sprüngen und Spiralische Fortbewegungswege.

8.2 Raum

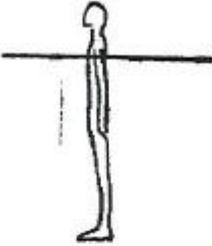
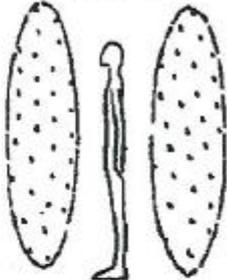
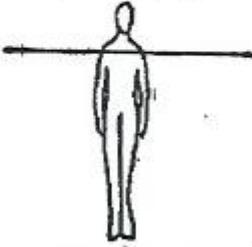
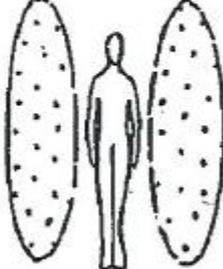
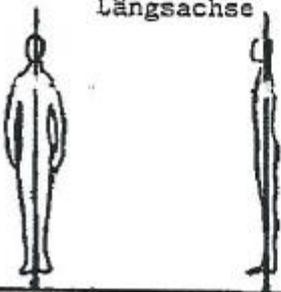
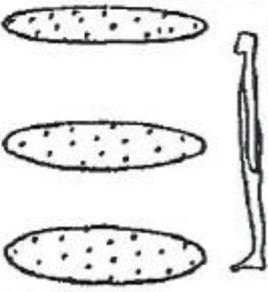
Der Bewegungsparameter Raum beschreibt „*das Verhältnis des Menschen zu dem ihn umgebenden Raum*“ (Kennedy 2010, S. 6).

8.2.1 Ebenen und Achsen des Körpers

Laban hat sich auf die Erforschung der „*Gesetzmässigkeiten von Bewegung im Raum*“ spezialisiert (Kennedy 2010, S. 17) und diese mit den platonischen Körpern wie dem Würfel, dem Oktaeder und dem Ikosaeder beschrieben. Der Einfachheit halber werde ich mich im Folgenden auf die Darstellung der Achsen und Ebenen nach Chladek beschränken. Grundsätzlich sind Bewegungen um die Längsachse, um die Querachse und um die Sagittalachse möglich. Kombiniert man diese miteinander, ergeben sich die Ebenen (vgl. Dietrich, Grundlagen, S. 5).

- die horizontale Ebene wird gebildet aus der Kombination der Sagittalachse und der Querachse
 - die sagittale Ebene wird gebildet aus der Kombination der Sagittalachse und der Längsachse
 - die frontale Ebene wird gebildet aus der Kombination der Querachse und der Längsachse
- (vgl. Dietrich, Grundlagen, S. 5)

In folgender Grafik werden die Achsen und Ebenen noch visuell ersichtlich:

EBENE	IM STAND	VORSTELLUNG IM STAND
FRONTALE EBENE	Sagittalachse 	hinter und vor sich 
SAGITTALE EBENE	Querachse 	rechts und links neben sich 
TRANSVERSALE ODER HORIZONTALE EBENE	Längsachse 	hoch mittel tief 

5 Verbindung von Körperachsen und –ebenen (Dietrich, Grundlagen, S. 6)

8.2.2 Raumebenen

Mit der Raumebene wird die Höhenlage, auf der die Bewegung stattfindet, bezeichnet. Laban/Bartenieff unterscheiden zwischen der hohen Raumebene, zwischen der tiefen und der mittleren Raumebene. Der hohen Raumebene werden Armbewegungen über der Schulterhöhe und Fuss- und Beinbewegungen in der Luft oder auf der Halbspitze zugeordnet. Der mittleren Raumebene werden der „normale Stand“ und Armbewegungen „zwischen Schulter und Hüfthöhe“ zugerechnet. Der tiefen Raumebene werden „Bewegungen unter Hüfthöhe, bodennah oder auf dem Boden“ und starke Beugungen zugeordnet (Kennedy 2010, S. 21).

8.2.3 Raumwege und Richtungen

Raumwege können gerade oder rund sein und in verschiedene Richtungen gehen. Die möglichen geraden Richtungen sind vorwärts, rückwärts, seitwärts, diagonal (diagonal vorwärts rechts, diagonal vorwärts links, diagonal rückwärts rechts, diagonal rückwärts links). Aus der Zusammensetzung

dieser Raumwege können gerade oder runde Raumformen entstehen (vgl. Dietrich, Fortbewegung, S. 4ff.).

8.2.4 Front (Ausrichtung)

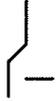
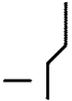
Nach Laban/Bartenieff lassen sich „acht verschiedene Körperfront-Richtungen zum Publikum unterscheiden“: Frontal zum Publikum, 45° nach rechts abgedreht, 90° nach rechts abgedreht, 135° nach rechts abgedreht, um 180° gedreht, 45° nach links abgedreht, 90° nach links abgedreht, 135° nach links abgedreht. (Kennedy 2010, S. 19f)

8.3 Antrieb

Der Bewegungsparameter *Antrieb* beschreibt die Kraft bzw. die Dynamik der Bewegung. Laban hat eine komplexe Antriebslehre entwickelt, die gesamthaft „80 Variationen des Antriebs“ beinhaltet (Kennedy 2010, S. 50). Grundsätzlich ging Laban bei der Beschreibung des Antriebs jeweils von den Antriebsfaktoren: Kraft/Gewicht, Raum, Zeit und Fluss aus, die er mit dem Gegensatzpaar: erspürendes Element und ankämpfendes Element kombinierte (vgl. Kennedy 2010, S. 6).

Der Antriebsfaktor FLUSS bestimmt, ob eine Bewegung „frei fließend“ oder eher „kontrolliert“ ist (Kennedy 2010, S.47). Der Antriebsfaktor GEWICHT legt fest, ob eine Bewegung „zart“ oder „kraftvoll“ ist (Kennedy 2010, S.48). Der Antriebsfaktor ZEIT beschreibt, ob die Bewegung „langsam“ oder „verzögernd“ oder eher „plötzlich“ und /oder „beschleunigend“ ausgeführt wird (Kennedy 2010, S.48). Der Antriebsfaktor RAUM (AUFMERKSAMKEIT) beschreibt, ob ich mich im Raum eher „indirekt“ oder „direkt“ (Kennedy 2010, S. 49) bewege (vgl. Kennedy 2010, S. 45 ff.).

In der Tabelle wird sichtbar, welche acht Antriebsaktionen Laban daraus heraus abgeleitet hat. Diese nannte er Drücken, Flattern (leichtes Schlagen), Stossen (Stechen), Schweben (Fliegen), Wringen, Tupfen, Peitschen, Gleiten (Klein 2015, Leporello Laban Bewegungsanalyse).

8 Kombinationen im Aktionstrieb	
<p>leicht-flexibel-verzögernd Schweben („Float“)</p>  <p>Assoziationen: fliegen, wedeln, schwanken, streuen, leicht umrühren, streicheln, mit Gas gefüllte Ballons, Astronauten auf dem Mond, „allmählich ziehender Rauch“.¹⁴²</p>	<p>kraftvoll-direkt-plötzlich Stoßen („Punch“)</p>  <p>Assoziationen: boxen, stoßen, stechen, stochnern, plötzlich ziehen, hämmern, klopfen, ohrfeigen, hauen, stampfen, hacken, Kampfsport.</p>
<p>leicht-direkt-verzögernd Gleiten („Glide“)</p>  <p>Assoziationen: glätten, strecken, wischen, plätten, polieren, salben, ebnen, ölen, wachsen, Glasränder mit Flüssigkeit tönen lassen.</p>	<p>kraftvoll-flexibel-plötzlich Peitschen („Slash“)</p>  <p>Assoziationen: schlagen, werfen, um sich hauen, schleudern, schmettern, wegschleudern, zerreißen, planschen, Lappen austauben.</p>
<p>leicht-direkt-plötzlich Tupfen („Dab“)</p>  <p>Assoziationen: tippen, schütteln, pflücken, leicht klopfen, expressionistischer Maler.</p>	<p>kraftvoll-flexibel-verzögernd Wringen („Wring“)</p>  <p>Assoziationen: schrauben, biegen, wühlen, aushöhlen, winden, auswalzen, nasse Wäsche auswringen.</p>
<p>leicht-flexibel-plötzlich Flattern („Flick“)</p>  <p>Assoziationen: leicht schlagen, klapsen, zucken, aufgeschreckte Vögel, Staubwedeln über Gläser.</p>	<p>kraftvoll-direkt-verzögernd Drücken („Press“)</p>  <p>Assoziationen: pressen, schneiden, quetschen, zusammendrücken, walken, klemmen, sägen, Liegestützen machen, schwere Möbelstücke rücken.</p>

Chladeks Möglichkeiten des körperlichen Verhaltens lassen sich wohl am ehesten dem Antrieb zuordnen. Laban hat aber die Bewegung nie so isoliert physikalisch-anatomisch betrachtet wie Chladek, sondern stets im Zusammenhang mit der Bewegungsintention und mit dem Bewegungsausdruck. In Chladeks Analyse zu Schwerkraft und Eigenkraft formuliert sie, dass sich die Spannungsveränderungen des Körpers zwischen „Totaler Aktivität“ und „Totaler Passivität“ bewegen. Dazwischen befindet sich die „Normalspannung“. Chladek teilte die Bewegungen ein in „Bewegungsthemen“, welche sich im Bereich der „Normalspannung-Aktivität“ befinden und in solche, welche der „Normalspannung-Passivität“ angehören (Dietrich, Bewegungsbildung, S. 9). Bei letztgenannten ist die Beeinflussung der Schwerkraft grösser (vgl. Dietrich, Bewegungsbildung, S. 9).

Im Folgenden beschreibe ich als Ergänzung zu Labans Antriebsfaktoren, Chladeks wichtigsten Möglichkeiten des körperlichen Verhaltens.

8.3.1 Gleichförmigkeit – Labilität

„Die Gleichförmigkeit ist eine Verlagerung des Schwerpunktes mit stabilem Rumpf.“ (Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 24). Gleichförmige Bewegungen werden mit einer grossen Körperspannung ausgeführt (vgl. Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 24). Während bei der gleichförmigen Bewegung die Körperspannung die Bewegungsdynamik kennzeichnet, ist es bei der Labilität die „Durchlässigkeit“ des Körpers. *„Die Labilität ist eine Schwerpunktverlagerung mit beeinflussbarem Körperverhalten. Der Körper passt sich fliessend von der Mitte bis in die Peripherie den neuen Verhältnissen an. Er wird ganzheitlich beeinflusst und reagiert durchlässig in einer fliessend-schwingenden Bewegung. Die einzelnen Körperteile gleichen das durch die Schwerpunktverlagerung entstandene Ungleichgewicht mit einer Gegenbewegung aus.“* (Dietrich, Bewegungsbildung, S. 32).

8.3.2 Beugen / Strecken

„Beim Strecken wird ein Körperteil, der ein oder mehrere Gelenke hat, zu einer maximalen Länge bewegt“ (Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 4). *„Das Beugen ist ein Näherbringen von zwei Körperteilen, die durch ein oder mehrere Gelenke verbunden sind.“* (Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 5).

8.3.3 Heben / Senken

„Beim Heben wird ein Körperteil als Ganzes in eine höhere Lage, beim Senken in eine tiefere Lage gebracht. Das Heben geschieht gegen die Schwerkraft (konzentrische Muskelarbeit), das Senken mit der Schwerkraft (exzentrische Muskelarbeit).“ (Dietrich, Bewegungsbildung, S. 2)

8.3.4 Zusammenzüge

„Ein zentraler Zusammenzug ist eine aktive Muskelkontraktion in der Körpermitte – im Zentrum. Dabei nähern sich Brustkorb- und Beckenrand. Auf die Veränderung der Brustkorb- und Beckenstellung reagieren die nachfolgenden Körperteile funktionell.“ (Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 28)

8.3.5 Aufziehen / Lösen

„Das Aufziehen ist eine aktive Bewegung gegen die Schwerkraft, bei der ein Körperteil in eine höhere Lage gebracht wird. Die Bewegung wird zentral angesetzt und nach peripher weitergeführt.“ (Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 7). Beim Lösen passiert das Gegenteil des Aufzuges. Körperteile oder der ganze Körper verlieren Stück für Stück an Spannung. Auch hier beginnt die Bewegung wieder im Zentrum und wird jeweils im nachfolgenden Körperteil weitergeführt (vgl. Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 9).

8.3.6 Abspannen – Fallen

Beim Abspannen wird der Schwerkraft nachgegeben und das Körperteil kommt zu einem Fall oder zu einer Lösung. Der Grad des Widerstandes gegen die Schwerkraft bestimmt, ob es zu einem Sinken oder zu einer Fallbewegung kommt (vgl. Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 10).

8.3.7 Federungen

„Die Federung entsteht durch das Loslassen von Muskelspannung, wobei die Elastizität der entsprechenden Muskulatur und die Lockerheit der beteiligten Gelenke eine Voraussetzung sind. Ohne weitere Krafteinsätze kommt es zu einem Ausfedern bis zur Ruhe.“ (Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 12)

8.3.8 Schwünge

„Der Schwung ist eine Fall-Auftriebsbewegung. Er besteht aus drei Phasen: Auftakt, Fall, Auftrieb.“ Beim Auftakt muss „der zu schwingende Körperteil [...] in eine Lage gebracht werden, die ihm ein Fallenlassen ermöglicht“. Beim Fall wird „der Körperteil [...] der Schwerkraft [überlassen]. Seine Fallgeschwindigkeit beschleunigt sich bis zum tiefsten Punkt, der [...] senkrecht unter dem Aufhängepunkt liegt.“ Zum Auftrieb kommt es nach dem Fall. „Dabei gilt: je mehr Beschleunigung während dem Fall, desto grösser ist die Auftriebsbewegung.“ (Dietrich, Bewegungsprinzipien, S. 16).

8.4 Form

„Die Kategorie Form nach Laban [...] [beschreibt] die Plastizität der körperlichen Gestalt als stille Figur oder wie die Form sich in der Bewegung verändert. Hackney unterscheidet in der Bewegung zwischen

der Art der Formveränderung 184, den Formqualitäten 185 und der Formfluss-unterstützung 186.“ (Kennedy 2010, S. 64). Nach Bartnieffs Tod wurde Labans Form-Begriff von Peggy Hackney in den 1980er-Jahren weiterentwickelt. Grundsätzlich wird zwischen stillen und bewegten Formen unterschieden. Die Stille Formen sind: *„linear wie eine Nadel, flach wie eine Wand, kugelförmig wie ein Ball, verdreht, spiralisch wie eine Schraube oder dreidimensional eckig wie ein Tetraeder“* (Hackney 1998, S. 221 zit. nach Kennedy 2010, S. 64). Bei den bewegten Formen gibt es grundsätzlich die Möglichkeit der Vergrößerung oder der Verkleinerung der Form. Bartnieff und Kestenberg fanden folgende Möglichkeiten für *„die Art der Formveränderung: Formfluss, Zielgerichtet (geradlinig oder bogenförmig) und Modellierend.“* (Kennedy 2010, S. 65).

Der Formfluss ist gut bei Babys sichtbar, die sich über Reflexe gesteuert bewegen. Auch Erwachsene bewegen sich im Formfluss, wenn sie ihre *„Form den inneren Bedürfnissen entsprechend“* verändern (Kennedy 2010, S. 66). Bei der zielgerichteten Formveränderung wird die Form bewusst verändert, *„um zu einem Ziel zu gelangen“* (Kennedy 2010, S. 66). Das Modellieren findet zum Beispiel bei einer Umarmung statt, indem der Körper sich *„drei-dimensional formend einem Volumen anpasst“* (Kennedy 2010, S. 66).

Laban definierte die Formqualitäten wie folgt: steigen-sinken, ausbreiten-schliessen, vorstreben-zurückziehen. Aus diesen Formqualitäten lassen sich zwölf Zweier-Kombinationen und acht Dreier-Kombinationen ableiten (vgl. Kennedy 2010, S. 63 ff.). Die Formflussunterstützung bezeichnet das Verhalten des Rumpfes bei *„der Formveränderung des Körpers“* (Kennedy 2010, S. 68).

8.5 Phrasierung

Mit der Phrasierung wird beschrieben, wie Bewegungen zeitlich strukturiert und betont werden (vgl. Kennedy 2010, S. 7). Auch die Phrasierung kann sich wieder auf die vier Bewegungsparameter Körper, Raum, Antrieb und Form beziehen. Bewegungen können *„simultan“* (gleichzeitig), *„sukzessiv“* (nacheinander) und *„sequenziell“* erfolgen (Kennedy 2010, S. 83). Bei der Phrasierung wird auch die Betonung der Phrase erkennbar, die der Bewegung den Charakter verleiht (vgl. Kennedy 2010, S. 81 ff.).

„Eine allgemeine Bewegungsphase hat folgende Bestandteile:

Vorbereitung, Bewegungsansatz/Initiierung, Verausgabung/Aktion/Verlauf, Erholung/Übergang“.

„Die Vorbereitung ist meistens eine mentale Klärung der Absicht, wie ein Auftakt. Mit dem Bewegungsansatz oder der Initiierung beginnt die Bewegung.“ (Hackney 1998, S. 240 zit. nach Kennedy 2010, S. 82)

8.6 Beziehung

Der Bewegungsparameter ‚BEZIEHUNG‘ legt die Beziehung zwischen einzelnen Körperteilen zueinander, oder die Beziehung zwischen Tanzenden oder dem Tanzenden und Objekten fest. Dabei können die Distanz, die Dauer und die Art des Kontaktes variieren (vgl. Klein 2015, Leporello Laban Bewegungsanalyse). Während es bei der Veränderung des Abstandes nur zwei Möglichkeiten gibt, nämlich ein Annähern und ein Entfernen, werden bei der Abstufung der Beziehung folgende fünf Stufen unterschieden: *„Gewahr sein (Aufmerksamkeit auf Gegenüber lenken), Ansprechen, In der Nähe sein, Berühren und Unterstützen (Auflagefläche bieten)“* (Kennedy 2010, S. 73ff.).

Die Art der Beziehung regelt, die Aktivität der *In-Beziehung-Stehenden: aktiv/passiv, gleich aktiv, gleich passiv* (vgl. Kennedy 2010, S. 73ff.).

8.7 Kombination der Bewegungsparameter

Alle Fortbewegungsmöglichkeiten können in verschiedene Richtungen, auf verschiedene Raumebenen, mit verschiedenen Dynamiken etc. ausgeführt werden. So gibt es unzählige Variationsmöglichkeiten. Die Bewegung kann aber auch am Ort oder in der Drehung stattfinden.

„Eine neue Auffassung von den Bewegungselementen, die auf modernen Arbeitsuntersuchungen basiert, hat in den Tanzunterricht Eingang gefunden. Die Grundidee der neuen tänzerischen Schulung ist, dass alle menschlichen Tätigkeiten – in den verschiedensten Bereichen, also auch im Tanz – aus Bewegungssequenzen bestehen, in denen jeder Einzelbewegung ein ganz bestimmter Bewegungsantrieb der agierenden Person zugrunde liegt. Das Erkennen einer spezifischen Qualität des Bewegungsantriebs wird möglich, weil jede Bewegung aus einer Kombination von Antriebselementen besteht. Sie sind zurückzuführen auf die innere Einstellung der sich bewegenden Person zu den Bewegungsfaktoren Schwerkraft, Raum, Zeit und Fluss. Die neue Art der Tanzschulung fördert bewusstes und präzises Wahrnehmen des Bewegungsimpulses in seinen verschiedenen Erscheinungsformen, so dass jede, auch die einfachste Bewegungshandlung mit Einfühlungsvermögen und Freude erlebt werden kann.“ (Laban 1981, S. 20)

9 Der Choreografische Baukasten

Gabriele Klein, Professorin für Soziologie mit den Schwerpunkten Bewegung und Tanz an der Universität Hamburg, hat mit dem *Choreografischen Baukasten* ein innovatives Werk für die tänzerische und choreografische Praxis geschrieben. Sie selber bezeichnet den *Choreografischen Baukasten* als „eine an der zeitgenössischen choreografischen Praxis orientierte ‚Werkzeugkiste‘“ (Klein 2015, Buchumschlag). Neben dem *Choreografischen Baukasten*, der aus Modulheften, Textband, Praxiskarten und Leporellos besteht, erschien zwei Jahre später auch eine Buchform des *Choreografischen Baukastens*.

Für den praktischen Teil meiner Arbeit, das Erarbeiten der Unterrichtsbausteine, werde ich den *Choreografischen Baukasten* als Arbeitsmittel beziehen. Die Anregungen für Bewegungsaufgaben und –kompositionen sind in dieser „Werkzeugkiste“ (Klein 2015, Buchumschlag) sehr umfassend, wurden aber für keine spezifische Altersstufe zusammengestellt und sind aus diesem Grund sehr allgemein formuliert. Für meine Unterrichtsbausteine werde ich aus den Anregungen des *Choreografischen Baukastens* heraus spezifische Übungen für die Kindergartenstufe entwickeln.

Der *Choreografische Baukasten* besteht aus folgenden Elementen:

9.1 Essay

Da der „*Choreografische Baukasten [...] auf einem Forschungsprojekt [beruht], das von 2008 bis 2011 an der Universität Hamburg, Institut für Bewegungswissenschaft / Performance Studies durchgeführt wurde*“ (Klein 2015, S. 13), gehört zum *Choreografischen Baukasten* auch ein Essay, welches das Wichtigste in der Forschungsarbeit erarbeitete theoretisches Wissen zur choreografischen Praxis wiedergibt (vgl. Klein 2015, S. 54).

9.2 Praxiskarten

Die Praxiskarten können zur Inspiration vor allem fürs Entwickeln von Tanzunterricht oder Choreografien verwendet werden. Sie beinhalten Tools u.a. zur Auswahl, Vervielfältigung und Variation von Bewegungsmaterial. Diese können zur Generierung von Bewegungsmaterial, zur Formgebung von Bewegungsmaterial und zur Komposition von Bewegungsmaterial verwendet werden (vgl. Klein 2015, S. 53f.).

9.3 Leporello

Eines der Leporellos dient der Modulübersicht, das andere gibt einen kurzen Überblick über die Laban Bewegungsanalyse. Diese wurde im Kapitel *Bewegungsparameter* bereits vorgestellt (vgl. Klein 2011, Leporello Modulübersicht & Leporello Laban Bewegungsanalyse).

9.4 Modulhefte

„Fünf Modulhefte versammeln zentrale Arbeitsfelder zeitgenössischer Choreografie.“ (Klein 2015, S. 52)

Die Modulhefte werde ich im Folgenden noch genauer erklären:

9.4.1 Das Modul ‚GENERIERUNG‘

„Das Modul versammelt Bewegungsaufgaben und Beispiele, die darauf abzielen, Bewegungsmaterial zu finden und zu entwickeln. Der Baustein WARM-UP bietet Anregungen zur Einstimmung in den choreografischen Prozess und zur Wahrnehmungsschulung.“ (Klein 2015, S. 59)

Das Modul Generierung gliedert sich auf in drei Teile: WARM UP, BEWEGUNGEN FINDEN und BEWEGUNGEN ENTWICKELN. Im Baustein WARM-UP findet man vor allem vorbereitende Übungen zum Kennenlernen, Aufwecken, Aufwärmen und zur Wahrnehmungsschulung. Bei der Körperwahrnehmung geht es darum, die Anatomie zu erforschen, Bewegungsmöglichkeiten zu erproben, die tänzerische Improvisation mit Vorstellungsbildern oder Antriebselementen zu initiieren und die kinästhetische Wahrnehmung zu schulen. Bei der Raumwahrnehmung geht es darum, dass der Raum erkundet wird und die Raumorientierung geschult wird. Die Partner- und Gruppenwahrnehmung gliedert sich auf in die Teile (Bewegungsimpulse geben in Partnerarbeit), (Führen-Folgen), (zu zweit Berührungsflächen suchen und sich so fortbewegen), (Aufmerksamkeit auf Merkmale der anderen Teilnehmenden lenken) und (Übungen zur Gruppenwahrnehmung).

Im Teil BEWEGUNGEN FINDEN wird aufgezeigt, über welche unterschiedlichen *„Zugänge und Ansätze“* (Klein 2015, S. 65) Bewegungsmaterial durch Improvisationsaufgaben entwickelt werden kann. Klein unterscheidet zwischen formalen Improvisationsaufgaben, die direkt aus den Bewegungsmöglichkeiten des Körpers abgeleitet werden und zwischen Improvisationsaufgaben, bei denen Medien wie Musik, Bilder, Filme und Sprache Impulse für die Improvisation geben. Bei den formalen Improvisationsaufgaben kann mit den Bewegungsparametern oder mit der Beziehung zu anderen Menschen oder Gegenständen experimentiert werden. Es können auch formale räumliche, zeitliche und kraftmässige Anweisungen für die Entwicklung einer Bewegungssequenz gegeben

werden. Bei den anatomischen und physiologischen Improvisationsaufgaben geht es um die Erforschung von: Bewegungsradius, Körperachsen, Schwerkraft, Gewicht und Fliehkraft.

Die körperfernen Improvisations-Impulse teilt Klein ein in die drei Bereiche (Bild und Film), (Text, Schrift und Sprache) und (Musik). Bei der Arbeit mit Bild und Film können diese als Vorstellungsbilder dienen, zum Beispiel dass man sich vorstellt, zu gehen, wie ein alter Mann an einem Stock oder dass man eine Bildgeschichte verkörpern will. Zudem führt Klein die Arbeit mit technischen und künstlerischen Bildern auf (Stadtpläne, Kunstbilder, Videoclips), die Impulse für Bewegungssequenzen geben können.

Text, Schrift und Sprache können neben verbalen Anweisungen auch Impulse bezüglich des Sprachrhythmus, der Umsetzung des Wort- bzw. Textinhaltes oder des Schriftbildes geben, die in eine Bewegungshandlung umgesetzt werden können.

Die naheliegendsten Impulse für die Tanzimprovisation findet man in der Musik, Gabriele Klein zeigt aber auch dazu „neue“ kreative Umsetzungsbeispiele. Sie erwähnt dabei, dass Bewegungsaufgaben zu den verschiedenen Parametern der Musik entwickelt werden können, wie zur Tondauer, Tonhöhe, Harmonie, Tonstärke, Tondynamik und Klangfarbe. Es kann auch untersucht werden, welche Bilder Musik hervorruft und wie diese mit Bewegung analog umgesetzt werden könnten. Der Rhythmus der Musik muss nicht zwingend aufgenommen werden, es kann auch mit dem Rhythmus gespielt werden oder die Gruppe kann sich ohne Musik in einem gemeinsamen Rhythmus bewegen, den sie selber erzeugt. Selber können auch Geräusche und Klänge erzeugt werden sowie deren Wirkung auf die Bewegung tänzerisch erforscht werden.

Der Baustein ‚BEWEGUNGEN ENTWICKELN‘ ist wieder in die gleichen Improvisations-Ansätze untergliedert, nämlich in das *Formale Entwickeln*, das *Entwickeln anhand von Bild und Film, Text, Schrift und Sprache* sowie das *Entwickeln anhand von Musik*. Handelte es sich im Baustein ‚BEWEGUNGEN FINDEN‘ um einfache Improvisationsimpulse, die neue Bewegungen initiieren, enthält der Baustein ‚BEWEGUNGEN ENTWICKELN‘ komplexere Bewegungsaufgaben, die nicht nur das Finden und Erfinden einzelner Bewegungen zum Ziel haben, sondern ganzer Bewegungssequenzen (vgl. Klein 2015 S. 59ff.).

9.4.2 Das Modul ‚FORMGEBUNG‘

„Dieses Modul thematisiert Tools und Verfahren, um Bewegungsmaterial choreografisch zu gestalten. Durch Präzisieren und Formen können Bewegungssequenzen festgelegt, erinnert und wiederholt werden.“ (Klein 2015, S. 81)

Klein unterteilt das Modul ‚FORMGEBUNG‘ in die zwei Teile ‚FORM GEBEN‘ und ‚FESTLEGEN & ERINNERN‘. Zu den Tools fürs Formgeben zählt Klein unter anderem das Vervielfältigen, Variieren und Kontextualisieren. Die Tools fürs ‚FESTLEGEN & ERINNERN‘ sind die Wiederholung, die Akkumulation, das Imaginieren, das Präzisieren und Zerlegen. Zu den Verfahren fürs ‚FESTLEGEN & ERINNERN‘ zählt sie die Verfahren: Bezüge herstellen, Bewegungslogik aufbauen, Akkumulieren mit Stopp & Go, die Laban-Bewegungsanalyse, die Neun-Punkte-Technik, die Inventarisierung von Bewegung und das Aufzeichnen (vgl. Klein 2015, S. 81ff.).

Einige Tools und Verfahren werde ich dann im Umsetzungsbereich an praktischen Beispielen noch verständlich machen.

9.4.3 Das Modul ‚SPIELWEISEN‘

Das Modul Spielweisen ist gegliedert in die zwei Teile ‚SPIELMUSTER‘ und ‚CHOREOGRAFIEREN ALS SPIEL‘. Wie für alle Spiele, müssen auch für die Tanzspiele Spielregeln, Spielzeit und Scores festgelegt werden. Mit Scores wird der Messwert bezeichnet, es wird definiert, was das Ziel des Spiels ist. Der Teil ‚CHOREOGRAFIEREN ALS SPIEL‘ enthält mögliche tänzerische Spielarten, wie das kompetitive, das mimetische und das aleatorische Spiel. Ausserdem wird das Spiel als Echtzeit-Komposition vorgestellt. Zu den kompetitiven Spielen gehören alle Wettbewerbsspiele, wie zum Beispiel Ratespiele oder die tänzerische Darstellung eines Sportspiels. Bei den mimetischen Spielen geht es darum, „so zu tun, als ob“, also etwas pantomimisch/tänzerisch darzustellen. Bei den aleatorischen Spielen bestimmt der Zufall das Spiel, dabei geben Würfel-, Karten- oder Losspiele tänzerische Impulse (vgl. Klein 2015, S. 109ff.).

„Choreografische Spiele sind regelgeleitete, strukturierte Improvisationen. Sie bestehen aus einer offenen Interaktionsordnung mit einem nicht planbaren Ausgang, aber mit einem definierten Anfang und Ende. Der Verlauf des Spiels hängt von den Spielregeln und von den Interaktionen zwischen den Spielern sowie den Aktionen einzelner Spieler ab. In jedem Spiel wird das Verhältnis von Ordnung und Zufall, Struktur und Performanz durch Regeln gerahmt, die entweder vorgegeben oder kollektiv entwickelt werden bzw. im Prozess des Spiels erst entstehen.“ (Klein 2015, S. 109)

9.4.4 Das Modul ‚ZUSAMMENARBEIT‘

„Dieses Modul thematisiert die RAHMENBEDINGUNGEN und die FORMEN der Zusammenarbeit sowie die Aufgaben und Funktionen der am choreografischen Prozess MITWIRKENDEN.“ (Klein 2015, S. 127)

Dabei gibt Klein Hinweise zu organisatorischen Punkten bei der Erarbeitung einer Choreografie/eines Tanzstückes. Diese gehen von Überlegungen zur Projektidee, Finanzierung und institutionellen Verankerung bis zur Zeitorganisation und möglichen Proberäumen. Mitwirkende bei einem choreografischen Projekt können Choreografen/Choreografinnen, Tänzer/Tänzerinnen, Dramaturgen/Dramaturginnen, Komponisten/Komponistinnen sowie Musiker/Musikerinnen sein. Bei der Zusammenarbeit müssen auch Überlegungen gemacht werden, ob eine Hierarchie besteht oder im Kollektiv gearbeitet wird und ob eine Kollaboration oder ein Netzwerk entstehen soll (vgl. Klein 2015, S. 127).

9.4.5 Das Modul ‚KOMPOSITION‘

„Das Modul KOMPOSITION rahmt die Module GENERIERUNG, FORMGEBUNG UND SPIELWEISEN, die Tools und Verfahren für die Erarbeitung des Materials einer Choreografie anbieten. Der Baustein DRAMATURGIE thematisiert kompositorische Fragen unter einer auf die gesamte Choreografie zielenden Perspektive. Der Baustein KOMPOSITION liefert Hinweise für die Zusammenstellung des erarbeiteten choreografischen Materials. Der Baustein AUFFÜHRUNG zeigt die Spannweite der Aufführungsformate und Bühnensettings sowie die Möglichkeiten der Beteiligung des Publikums an der Aufführung auf.“ (Klein 2015, S. 155)

Den Baustein Komposition gliederte Klein in folgende drei Bereiche: DRAMATURGIE, KOMPOSITION und AUFFÜHRUNG. Bei der Dramaturgie geht es darum, zu entscheiden, welches Thema für die Choreografie gewählt wird, mit welcher Arbeitsweise dies bearbeitet wird und wie diese für das Publikum nachvollziehbar dargestellt werden kann. Bei der zeitgenössischen Choreografie stehen die tänzerische Recherche und die künstlerische Forschung oftmals im Zentrum der Arbeitsweise. Dabei können wahlweise die tänzerische Bewegung an sich oder ein Musikstück, ein Film, Text, Bild oder ein Foto die Ausgangslage für die tänzerische Exploration bilden. In einer Choreografie können aber auch die Identität oder Biografie einer Person tänzerisch verarbeitet werden. Andere mögliche Zugänge bieten die Auseinandersetzung mit (tanz)kulturellen Differenzen oder die Reflexion zeitgenössischer Choreografie an sich. Impulse können auch (Sport)spiele geben. Anschliessend müssen beim Erarbeiten einer Choreografie Überlegungen zum Aufbau der Choreografie gemacht werden. Der Choreograf / die Choreografin muss sich überlegen, wie der Spannungsverlauf, die Beziehungen zwischen Beteiligten oder Objekten, die Übergänge oder Brüche sowie der Anfang und

das Ende gestalten werden wollen. Ein zentrales Element in der choreografischen Arbeit ist auch die Reflexion, wobei ein stetiges Hinterfragen den Entwicklungsprozess bestimmt. Die Kontextualisierung, entscheidet, an welchem ästhetischen, politischen, sozialen, individuellen oder biografischen Kontext die Choreografie anknüpfen will.

Im Baustein Komposition führt Klein verschiedene Tools zur Komposition auf, wie *auswählen von Bewegungsmaterial, vervielfältigen, variieren, kombinieren, gewichten und kontextualisieren*. Zu den Verfahren der Komposition zählt sie *die Verfremdung, die Dekonstruktion, das Reenactment & die Rekonstruktion* sowie *die Collage* und *die Montage*. Bei der *Verfremdung* wird Bekanntes in einen neuen Kontext gesetzt. Bei der *tänzerischen Dekonstruktion* wird die „*herkömmlich Ordnung eines Bewegungsablaufs reflektiert*“ (Klein 2015, S. 189) und neu organisiert, wobei ein Bruch des Bewegungsablaufs angestrebt wird. Während *die Rekonstruktion* im choreografischen Prozess, „*original- und detailgetreue Wiederaufführungen*“ (Klein 2015, S. 190) anstrebt, werden beim *Reenactment* Tanzstücke neu inszeniert. Bei der *Collage/Montage* wird unterschiedlichstes Bewegungsmaterial montageartig zusammengesetzt, wobei der rote Faden des Handlungsverlaufs gebrochen wird. Selbstverständlich werden auch bei der Komposition die Bewegungsparameter bewusst gestaltet. Aktuelle Tanzaufführungen sind oft „*intermediale Kompositionen*“ (Klein 2015, S. 197), wobei verschiedene Medien zur Darstellung einbezogen werden (vgl. Klein 2015, S. 155 ff.).

10 Analyse der Kompetenzen zum *Darstellen und Tanzen*

Im Folgenden werde ich den Kompetenzbereich *Darstellen und Tanzen* des Lehrplans 21 vorstellen und analysieren, welche tanzdidaktischen Gestaltungselemente in den einzelnen Kompetenzstufen enthalten sind. Obwohl es im Fach Musik auch einen Teilbereich *Bewegen und Tanzen* gibt, werde ich mich auf die Kompetenzen zum *Darstellen und Tanzen* im Fachlehrplan Sport beschränken.

10.1 Körperwahrnehmung

BS.3 | Darstellen und Tanzen
 A | Körperwahrnehmung

1. Die Schülerinnen und Schüler können ihren Körper wahrnehmen, gezielt steuern und sich in der Bewegungsausführung korrigieren.		Querverweise EZ - Wahrnehmung (2) EZ - Räumliche Orientierung (4)
<i>Körperwahrnehmung</i> Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	a » können die Umwelt und sich mit verschiedenen Sinnen wahrnehmen (z.B. taktil, kinästhetisch, vestibulär) sowie Körperteile unterscheiden und benennen.	MU.3.A.1.a
	b » können die Stellung des Körpers im Raum wahrnehmen (z.B. Aufstellung auf einer Linie, im Kreis, in versetzten Reihen).	MU.3.A.1.c
	c » können Körperteile gezielt steuern.	

7 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachlehrplan Sport, S. 19)

Die erste Kompetenzstufe der Kompetenz *Körperwahrnehmung* beschreibt, dass die Kinder im Tanzunterricht die Möglichkeit haben sollten, sich über verschiedene Sinne mit ihrem Körper und der Bewegung auseinanderzusetzen. Aufgeführt sind der Tastsinn, der Bewegungssinn und der Gleichgewichtssinn. Für die Kinder und ihre Entwicklung ist es wichtig, dass sie ihre Körperteile spüren, unterscheiden und benennen können. Diese erste Kompetenzstufe, wie auch die dritte bewegen sich vor allem im Bereich des Bewegungsparameters *Körper*. Wie bereits beschrieben, ist die kindliche Entwicklung stark von der Motorik geprägt und deshalb ist die Körperwahrnehmung für die Kinder sehr wichtig, besonders in der heutigen bewegungsarmen Zeit.

In der zweiten Kompetenzstufe der Kompetenz *Körperwahrnehmung* ist vor allem der Bewegungsparameter *Raum* enthalten. Wie Laban bereits beschrieben hat (s. Kapitel 6), ist es für die Kinder im Kindergarten noch schwierig, sich auf eine bestimmte Aufstellungsart zu achten und diese sollte nicht zu sehr gewichtet werden. Meiner Meinung nach, würde sich zu Beginn des Tanzunterrichts im Kindergarteneher die Arbeit an den Raumebenen und an einfachen

Raumrichtungen eignen. Dabei sollten die Kinder zuerst nur von ihrem eigenen Körper ausgehen können, da es für sie schwierig ist, sich in Beziehung zu anderen auszurichten.

10.2 Darstellen und Gestalten

BS.3 | **Darstellen und Tanzen**
B | **Darstellen und Gestalten**

1. Die Schülerinnen und Schüler können sich mit dem Körper und mit Materialien ausdrücken, eine Bewegungsfolge choreografieren und präsentieren.		Querverweise EZ - Sprache und Kommunikation [8] EZ - Fantasie und Kreativität [6] MU.3.B.1
<i>Darstellen</i> Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	1a	› können sich zu Liedern, Versen und Bildern bewegen und deren Inhalte improvisierend darstellen (z.B. Sing- und Bewegungsspiele).
	1b	› können Bewegungen imitieren und sich in verschiedenen Rollen erleben (z.B. Pantomime).
	1c	› können Gefühle darstellen und dazu eigene Bewegungen finden.

8 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachlehrplan Sport, S. 20)

In den Kompetenzen zum Darstellen geht es vor allem um den Bewegungsausdruck. Dieser ist häufig das zentrale Motiv des Tanzes, da Tanzen wie bereits erwähnt immer eine Art ist, sich auszudrücken und zu kommunizieren. In der ersten Kompetenzstufe wird erwähnt, dass verschiedene Medien als Ausgangspunkt für die Improvisation beigezogen werden können. Diese Vorgehensweise entspricht den Kindern sehr. Auf diese Weise können sie gut lernen, sich in eine Figur, eine Stimmung, eine Tätigkeit etc. hineinzusetzen und diese dann tänzerisch darzustellen. Bei der zweiten Kompetenzstufe gilt es zu bedenken, dass das Imitieren von Bewegungen nicht den Hauptteil der tänzerischen Erziehung ausmachen sollte, da es Kindern im 1. Zyklus mehr entspricht, selber kreativ zu experimentieren. Die Formulierung „*können sich in verschiedenen Rollen erleben*“ expliziert das „so tun, als ob“, das den Kindern sehr entspricht. Sie schlüpfen gerne in andere Rollen und stellen etwas dar. Die Gefühle der dritten Kompetenzstufe sind ein sehr wichtiges Thema. Über die Bewegung können die Kinder Gefühle isoliert von spezifischen Alltagssituationen nacherleben. In Anlehnung an Rosa Walker gilt es zu bedenken, dass die Kinder es sehr schätzen, wenn sie auch mal negative und energetische Gefühle in Bewegung umsetzen können und nicht immer nur brav sein müssen.

10.3 Bewegungskunststücke

		Bewegungskunststücke	
BS.3.B.1		Die Schülerinnen und Schüler ...	
1	2a	» können einen Gegenstand entsprechend seinen Eigenschaften bewegen (z.B. Ballon in der Luft halten, Reif drehen).	
	2b	» können einen Gegenstand mit der rechten und der linken Hand aufwerfen und fangen (z.B. Sandsäckli, Jonglierball).	
	2c	» können Bewegungsformen mit verschiedenen Materialien ausführen (z.B. Seil, Reif, Zeitung).	

9 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachlehrplan Sport, S. 20)

Die Kompetenz Bewegungskunststücke hat meiner Meinung nach nicht viel mit Tanz zu tun. Natürlich kann man auch Gegenstände als Anhaltspunkt für das tänzerische Experimentieren beziehen. Aber der Fokus beim Einbezug von Gegenständen sollte meines Erachtens stets auf der Inspiration zur tänzerischen Bewegung durch den Gegenstand liegen und nicht auf dem artistischen Umgang mit dem Gegenstand an sich.

10.4 Rhythmisch Bewegen

		1. Die Schülerinnen und Schüler können Bewegungsmuster erkennen, Bewegungsfolgen und Tänze zu Musik rhythmisch gestalten und wiedergeben. Sie gehen respektvoll miteinander um.	Querverweise EZ - Wahrnehmung [2] MU.3.C.1
BS.3.C.1		Rhythmisch Bewegen Die Schülerinnen und Schüler ...	
1	1a	» können ihre Bewegungen der Musik anpassen (z.B. Tempo, Bewegungsumfang).	
	1b	» können sich im Metrum bewegen (z.B. im Puls laufen, springen).	

10 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachlehrplan Sport, S. 21)

Die Kompetenz *Rhythmisch Bewegen* kann vordergründig vor allem dem Bewegungsparameter *Zeit* zugeordnet werden. Falls bei der tänzerischen Gestaltung im Rhythmus der Musik getanzt werden will, gibt die Musik aber auch die Phrasierung vor. Musik kann tänzerisch erforscht werden, um zum Beispiel herauszufinden, welcher Bewegungsantrieb zur jeweiligen Musik passt oder diese kontrastiert.

10.5 Tanzen

BS.3.C.1		<i>Tanzen</i> Die Schülerinnen und Schüler ...
1	2a	» können sich gegensätzlich bewegen (z.B. leicht/schwer, schnell/langsam, hoch/tief).
	2b	» können sich auf verschiedene Arten tänzerisch bewegen (z.B. gehend, laufend, hüpfend).

11 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachlehrplan Sport, S. 21)

In der ersten Kompetenzstufe zur Kompetenz *Tanzen* sind die Bewegungsparameter *Antrieb*, *Raum* und *Zeit* enthalten. Für den Unterricht mit Kindern eignen sich jeweils die Extreme der Gegensatzpaare, wie z.B. schnell-langsam, so dass die Kinder diese Unterschiede wirklich deutlich wahrnehmen können.

In der zweiten Kompetenzstufe zur Kompetenz *Tanzen* ist vor allem der Bewegungsparameter *Körper* enthalten. Aber die tänzerischen Bewegungsarten werden mit Hilfe der anderen Bewegungsparameter variiert, z.B. bezüglich des Antriebes und des Raumes.

10.6 Respektvoller Umgang

BS.3.C.1		<i>Respektvoller Umgang</i> Die Schülerinnen und Schüler ...
1	3a	» können sich in der Gruppe bewegen und respektvoll verhalten.
	3b	» können den eigenen Bewegungsausdruck wertschätzen.

12 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachlehrplan Sport S. 21)

Die Kompetenz *Respektvoller Umgang* ist auch nicht explizit ein Tanz-Thema, jedoch bietet der Kreative Tanzunterricht eine gute Möglichkeit, um an diesem überfachlichen Thema zu arbeiten. Die Beschäftigung mit dem eigenen Körper kann dazu führen, dass die Kinder sich und ihren Körper besser spüren lernen. Durch das „Kanalisieren“ von Emotionen in körperliche tänzerische Bewegung wird ein positiver Ausdruck der Emotionen geübt.

Der Tanzunterricht eignet sich auch gut, um eine wertschätzende Lehr-/Lern-Atmosphäre aufzubauen, da es im Kreativen Tanzunterricht kein Richtig und Falsch gibt, sondern immer nur verschiedene Lösungen. Die Lehrperson sollte sich bewusst sein, dass sie diese wertschätzende Haltung als Basis für einen Kreativen Tanzunterricht fördern und aufbauen muss.

Entwicklungsorientierte Zugänge

Im Lehrplan 21 sind die *Entwicklungsorientierten Zugänge* die Verbindung von „*stufendidaktischen Ansätzen und fachorientiertem Lernen*“. (Schulverlag 2017)

Der Tanzunterricht in der Schule kann sich neben dem Erarbeiten der fachlichen Ziele des Tanzens, der in den Fachbereichen Sport und Musik integriert ist, vor allem auch sehr gut zur Arbeit an den *Entwicklungsorientierten Zugängen* eignen. Diese sind: *Körper, Gesundheit und Motorik; Wahrnehmung; Räumliche Orientierung; Zeitliche Orientierung; Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten; Fantasie und Kreativität; Lernen und Reflexion; Sprache und Kommunikation; Eigenständigkeit und soziales Handeln* (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Grundlagen S. 26).

Prozessfokussierung

Betrachtet man den Aufbau der Gestaltungsfächer Bildnerisches-, Textiles- und Technisches Gestalten im Lehrplan 21, so wird deutlich, dass es eine Entwicklung - weg vom Produktbezug hin zu einem Fokus auf den Prozess - gegeben hat. Daneben gibt es in diesen Fächern im neuen Lehrplan neu auch Kompetenzen zur *Wahrnehmung* und *Kommunikation* im Gestalten, sowie zu *Kontexten und Orientierungen*. Mit diesen Begriffen wird der Alltagsbezug sichergestellt (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachbereichslehrplan Gestalten). Auch in der aktuellen Tanzdidaktik (s. Kapitel 5.3) ist diese Akzentverschiebung sichtbar.

11 Lehrmittel Unterrichtsvorhaben

Im praktischen Teil meiner Bachelorarbeit werde ich Unterrichtsbausteine für den Kompetenzbereich *Darstellen und Tanzen* im Fachbereich *Bewegung und Sport* des Lehrplans 21 gestalten. Diese werde ich nach dem Muster des Lehrmittels *Unterrichtsvorhaben* des Lehrmittelverlags Zürich erarbeiten. Dieses Lehrmittel gibt es bereits zu verschiedenen Themen und es wurde spezifisch zur Arbeit an den Kompetenzen des Lehrplans 21 erarbeiten. Im Folgenden werde ich das Lehrmittel *Clownerie - Unterrichtsvorhaben für die 2. Klasse* kurz vorstellen, da dieses Thema der Arbeitsweise des Tanzes am Nächsten kommt. Tatsächlich beziehen sich die Unterrichtsbausteine des *Unterrichtsvorhabens Clownerie* auf die bereits dargestellten Kompetenzen *Darstellen* und *Körperwahrnehmung* des Kompetenzbereichs *Darstellen und Tanzen*.

Das Lehrmittel gliedert sich in die Teile *Konzept, Bausteine für den Lektionsbeginn, Hauptteil, Anwendungssituation* und *Lektionsabschlüsse*. Im *Unterrichtsvorhaben Clownerie* gibt es zusätzlich noch Kopiervorlagen und Musikempfehlungen. Im Konzept-Teil werden die Grundlagen des Lehrmittels erklärt und es wird aufgezeigt, an welchen Kompetenzen gearbeitet wird. Danach wird die Anwendungssituation erklärt, diese stellt zugleich eine Anwendung des Erlernten und eine Lernkontrolle des gesamten Unterrichtsvorhabens dar. Die Ziele des Unterrichtsvorhabens werden nach Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen sowie Einstellungen und Haltungen aufgegliedert. Anschliessend wird aufgezeigt, an welchen *Pädagogischen Perspektiven (Leistung, Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis, Gesundheit)* gearbeitet wird. Zur Einführung ins *Unterrichtsvorhaben* gehört auch eine Sachanalyse mit einer kurzen Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte des spezifischen Fachbereiches. Im *Unterrichtsvorhaben Clownerie* werden dabei auch die Bewegungsparameter: Energie, Raum, Zeit und Form kurz erklärt. Beim Unterrichtsvorhaben *Clownerie* bildet das Bilderbuch „die dumme Augustine“ den Ausgangspunkt, es folgen Hinweise zur Umsetzung der Broschüre sowie Hinweise zu Herausforderungen auf der Zielstufe.

12 Unterrichtsbausteine entwickeln

Wie bereits beschrieben, werde ich mich bei der Entwicklung der Unterrichtsbausteine formal am Lehrmittel Unterrichtsvorhaben orientieren. Dabei werde ich aber den Konzept-Teil nicht noch einmal erläutern, da die Inhalte dafür in den bisherigen Kapiteln der Bachelor-Arbeit bereits umfassend erläutert wurden.

12.1 Kompetenzen

In meinem Unterrichtsvorhaben werde ich mich auf zwei Kompetenzen zum *Darstellen und Tanzen* beschränken:

BS.3 | **Darstellen und Tanzen**
B | **Darstellen und Gestalten**

1. Die Schülerinnen und Schüler können sich mit dem Körper und mit Materialien ausdrücken, eine Bewegungsfolge choreografieren und präsentieren.		Querverweise EZ - Sprache und Kommunikation (B) EZ - Fantasie und Kreativität (A) MU.3.B.1
<i>Darstellen</i> BS.3.B.1 Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	1a	» können sich zu Liedern, Versen und Bildern bewegen und deren Inhalte improvisierend darstellen (z.B. Sing- und Bewegungsspiele).
	1b	» können Bewegungen imitieren und sich in verschiedenen Rollen erleben (z.B. Pantomime).
	1c	» können Gefühle darstellen und dazu eigene Bewegungen finden.

13 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachlehrplan Sport, S. 20)

<i>Tanzen</i> BS.3.C.1 Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	2a	» können sich gegensätzlich bewegen (z.B. leicht/schwer, schnell/langsam, hoch/tief).
	2b	» können sich auf verschiedene Arten tänzerisch bewegen (z.B. gehend, laufend, hüpfend).

14 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, Fachlehrplan Sport, S. 21)

12.2 Anwendungssituation

Als Anwendungssituation ist für den Tanzunterricht eine Tanzaufführung geeigneter als eine klassische Lernzielkontrolle. Wie bereits beschrieben wurde, gibt es im Tanzunterricht keinen Leistungskanon, der erfüllt werden muss, sondern das pädagogisch Wertvolle ist dabei gerade, der förderorientierte Ansatz, dass es beim kreativen Tanzen kein Richtig oder Falsch, sondern nur andere Möglichkeiten gibt. In den Unterrichtsbausteinen werden die Kompetenzen erarbeitet, die dann in

der Tanzchoreografie zur Anwendung kommen. Bei der Erarbeitung schlage ich den Improvisations-Ansatz von Rosa Walker vor, die Choreografien stets aus dem von den Schülerinnen und Schülern selbst erarbeiteten Bewegungsmaterial zusammenstellt.

Als Forschungsthema für die Unterrichtsbausteine und die Klassenchoreografie habe ich die Themen *Tierbewegungen* und *Vermenschlichung von Tieren in Kinderbüchern* ausgewählt. Dies habe ich aus dem Grund gewählt, weil Kinder sich in dem Alter normalerweise gerne mit Tieren identifizieren. Es gibt für diese Altersstufe unzählige Bilderbücher, in welchen Tiere menschliche Tätigkeiten machen. Als thematische Bilderbücher schlage ich ‚Karneval der Tiere‘ von Marko Simsa und Birgit Antoni und ‚Die Bärenfasnacht‘ von Roland Zoss und Birgit Herrmann vor. Das Musikbilderbuch ‚Karneval der Tiere‘ eignet sich gut, weil dort viele verschiedene Tiere vorkommen, die dann sogar auch noch ihre charakteristische Musik, auf der zum Buch gehörenden CD haben. Das Buch ‚Die Bärenfasnacht‘ thematisiert die Vermenschlichung von Tieren. Für die Erforschung der Darstellung der Vermenschlichung von Tieren eignen sich aber alle möglichen Bilderbücher, in denen Tiere bei menschlichen Tätigkeiten gezeichnet sind.

Im Folgenden werde ich meine Ideen für die Choreografie und deren Aufführung vorstellen, im Hauptteil werde ich die Unterrichtsbausteine vorstellen, die zur Erarbeitung der Choreografie oder auch einfach isoliert eingesetzt werden können.

12.2.1 Choreografie:

Szene 1: Bild-Tanz-Collage: Jedes Kind hängt ein Bild von einem Tier (selbst gemalt oder aus einem Bilderbuch) an eine vorbereitete Stellwand oder Wand oder legt es vor der Tanzfläche auf den Boden. Anschliessend bewegt es sich in einem für dieses Tier typischen Bewegungscharakter wieder von der Bühne. Ich schlage vor, dass die Kinder in einer Reihe auf einer Bühnenseite aufgestellt sind, dann wie eben erwähnt die Bühne überqueren und dann auf der anderen Bühnenseite wieder von der Tanzfläche verschwinden. Jedes Kind kann seine Fortbewegungsart selber entwickeln, diese muss aber dann festgelegt und einstudiert werden. „Jedes Kind muss genau wissen, wie es sich wohin bewegen muss.“ (Hinweise von Rosa Walker)

Szene 2: Die Kindergartenklasse wird in ca. 4er-Gruppen aufgeteilt, jede Gruppe stellt ein Tier dar (z.B. Löwe, Maus, Vogel, Känguru, Faultier) Aus den Improvisations-Übungen des Unterrichts wurden aus Bewegungen der Kinder Choreografien zu Tätigkeiten der Tiere (z.B. schlafen, fressen, jagen, sich putzen, anschleichen, etc.) entwickelt. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass von jedem der beteiligten Kinder eine erfundene Bewegung integriert wurde. Jede Gruppe tanzt ihre Choreografie

und legt sich anschliessend in der Gruppe am Bühnenrand hin „wie schlafende Tiere“. (Die Idee, dass aus den Improvisationen der Kinder eine Choreografie erarbeitet wird, habe ich im Weiterbildungskurs von Rosa Walker gelernt)

Szene 3: Die Tiere erwachen wieder und bewegen sich auf ihr Feld. Jedes Kind hat ein zugeteiltes Quadrat auf der Bühne, das mit Klebband auf dem Boden abgeklebt wurde. Das Kind bewegt sich frei (aber im Voraus definiert und charakteristisch für sein verkörpertes Tier) in seinem Quadrat zu Musik. In Musikpausen sagt jeweils ein Kind einen Satz zum Thema ‚Vermenschlichung von Tieren‘ wie z.B. (Bären können doch nicht auf Stühlen sitzen oder Elefanten können doch nicht Yoga machen oder Bieber können doch nicht lesen). Woraufhin alle Kinder diese jeweilige Pose einnehmen und in dieser bleiben, bis die Musik wieder weitergeht.

Szene 4: Zum Schluss der Choreografie wird eine Bewegung gewählt, die in der Fortbewegung gemacht werden kann, wie z.B. (Elefanten können nicht winken). Die Kinder gehen in Reihen von der Bühne, indem sie diese Tätigkeit ausführen, z.B. winken. Durch die Geste des Winkens wird dem Publikum auch gleich klar, dass die Choreografie fertig ist. Anschliessend kommen die Kinder nochmals in den Reihen auf die Bühne, um sich zu verneigen. Nach dem Verneigen und dem Applaus könnte eine Art Abspann erzeugt werden, in dem z.B. einige Kinder die Bilder der Collage-Wand abhängen und damit Papierflieger falten und ins Publikum fliegen lassen.

12.3 Bausteine für den Lektionsbeginn

Bei den Bausteinen für den Lektionsbeginn habe ich darauf geachtet, zu verschiedenen Bewegungsparametern eine Übung zu entwickeln, damit tänzerisch möglichst breit gearbeitet wird. Da dies Bausteine für den Lektionsbeginn sind, kommt bei jeder Aufgabe das Element der Fortbewegung im Raum vor, damit die Kinder sich zuerst raumumgreifend und innerhalb des Bewegungsauftrages selbstbestimmt bewegen können.

Raum

Die Kinder bewegen sich (ev. zu Musik) frei im Raum mit verschiedenen Fortbewegungsaufträgen (gehen, rennen, rollen, kriechen, etc.). Dies kann auch spielerisch verpackt sein, z.B. als bestimmtes Tier, Auto, etc. fortbewegen. Auf akustische Signale werden die Raumebenen oder die Raumrichtungen gewechselt. Die akustischen Signale können zum Beispiel mit Instrumenten, durch Klatschen, Pfeifen oder das An- und Abstellen von Musik erzeugt werden. Falls die Lehrperson eine musikalische Bewegungsbegleitung macht, könnte sie die Ebenen oder Richtungswechsel z.B. mit der Tonhöhe variieren. (die Idee, mit akustischen Signalen einen Wechsel zu initiieren, habe ich von Rosa

Walker übernommen; die Idee mit dem abwechslungsweisen Bewegen in den drei Raumebenen hoch, mittig und tief habe ich aus dem Choreografischen Baukasten S. 65 übernommen; die Idee mit der Verbindung von hoher und tiefer Ton- und Raumebene stammt aus dem Rhythmikunterricht von Dorothea Siegenthaler am IVP NMS)

Körper

Die Kinder bewegen sich (ev. zu Musik) frei im Raum mit verschiedenen Fortbewegungsaufträgen (gehen, rennen, rollen, kriechen, etc.) Dies kann auch spielerisch verpackt sein, z.B. als bestimmtes Tier, Auto, etc. fortbewegen. Auf akustische Signale begrüßen sich Kinder, die sich räumlich am nächsten stehen, mit verschiedenen genannten Körperteilen.

Zeit

Die Kinder bewegen sich (ev. zu Musik) frei im Raum mit verschiedenen Fortbewegungsaufträgen (gehen, rennen, rollen, kriechen, etc.) Dies kann auch spielerisch verpackt sein, z.B. als bestimmtes Tier, Auto, etc. fortbewegen. Die Kinder begleiten ihre Bewegungen mit der Stimme. Dabei kann die Lehrperson auch verschiedene Geschwindigkeiten oder Pausen initiieren, indem sie z.B. die Autofahrt verbal anleitet. Die Aufgabe kann variiert werden, indem die Lehrperson oder Kinder mit der Stimme Geräusche erzeugen, die die anderen dann in Bewegung umsetzen. Eine Weiterentwicklung der Aufgabe in Richtung Musikbegleitung könnte darin bestehen, dass die Kinder die Aufgabe haben, bei der Fortbewegung möglichst viele Geräusche mit dem Körper zu erzeugen. Zuerst könnte auch die Stimme beigezogen werden, anschliessend dann nur noch Bewegungen mit dem Körper gemacht werden. Als Gegensatzübung könnte die Aufgabe auch sein, bei der Fortbewegung (Drehen, Springen, Rollen, etc.) möglichst wenig Geräusche zu machen. Daraus heraus könnte eine Übung entstehen, bei der auf akustische Signale zwischen laut und leise bewegen gewechselt werden soll. (Die Idee mit dem stimmlichen Begleiten der eigenen Bewegung stammt aus dem Rhythmikunterricht von Dorothea Siegenthaler am IVP NMS und aus dem choreografischen Baukasten S. 61, die Idee mit dem Erzeugen von Geräuschen mit dem Körper stammt auch aus dem choreografischen Baukasten, S. 78)

Antrieb

Die Kinder bewegen sich wieder mit der vorher beschriebenen Übung frei durch den Raum. Als Bewegungsaufgabe kommen nun die Antriebselemente ins Spiel. Ich beschränke mich dabei auf die Antriebsfaktoren in Kombination mit dem erspürenden und dem ankämpfenden Element (vgl. Kennedy 2010, S.47). Dabei eignen sich bildhafte Formen und Metaphern zur Beschreibung der Bewegungsaufträge gut. Wie in den vorherigen Bewegungsaufträgen bewegen sich die Kinder auch

hier durch den Raum. Als spielerische Variation könnte man 2-3 Zauberer/Zauberinnen bestimmen, welche die Kinder verwandeln. Falls zu Musik bewegt wird, sollte diese sich fürs Darstellen der beiden gegensätzlichen Antriebselemente eignen, sonst können die Übungen auch ohne Musik gemacht werden. Es gibt auch Musikstücke, welche mit dynamischen Wechseln spielen. Falls solche verwendet werden wollen, muss auf die beschriebene Spielform verzichtet werden. Eine andere mögliche Spielform wäre hierbei, dass zwei Musikgeräte mit jeweils anderer charakteristischer Musik vorhanden sind und dass diese von einem oder zwei Kindern bedient werden, die damit den jeweiligen Bewegungscharakter bestimmen.

Dabei können die Kinder zum Beispiel in Folgendes verwandelt werden:

- Antriebsfaktor FLUSS: fliegend – kontrolliert: abwechselnd in Roboter oder Tintenfische verwandeln. Bei dieser Aufgabe spielt auch der Antriebsfaktor RAUM mit, da sich die Kinder als Roboter wohl eher geradlinig bewegen und als Tintenfische wohl eher rund und indirekt.
- Antriebsfaktor GEWICHT: zart – kraftvoll: abwechselnd in braves Lämmchen und wütenden Wolf verwandeln
- Antriebsfaktor ZEIT: langsam – schnell: abwechselnd in Faultier und in Gepard verwandeln
- Antriebsfaktor ZEIT: verzögernd – beschleunigend und plötzlich: Eine anschleichende Katze darstellen, die plötzlich auf ein akustisches Signal ihre Beute packt. Bei dieser Übung könnte jeweils ein Kind mit einem Instrument akustische Signale spielen, anstatt die Kinder zu verzaubern.

Auch verschiedene Emotionen können als Antriebsfaktoren in Bewegungsaufgaben verpackt werden. Darauf werde ich noch im Hauptteil der Unterrichtsbausteine zu sprechen kommen.

Phrasierung

Die Kinder liegen im Raum verteilt und „schlafen“. Auf ein akustisches Signal „erwachen sie“, stehen auf und bewegen sich durch den Raum, auf ein akustisches Signal legen sie sich wieder hin und „schlafen wieder ein“. Dabei kann die Lehrperson auch eine verbale und akustische Bewegungsbegleitung machen oder die Phrasierung mit Musik unterstützen.

Beziehung

Die Kinder bewegen sich in 2er-Gruppen durch den Raum. Dabei „stibitzen“ sie sich jeweils gegenseitig einen (imaginären) Gegenstand. Person A bewegt sich durch den Raum und deponiert den Gegenstand irgendwo. Person B nimmt ihn, bewegt sich weiter durch den Raum und deponiert den Gegenstand wieder an einem anderen Ort. (diese Übung habe ich 1-zu-1 aus dem Weiterbildungskurs von Rosa Walker übernommen)

Eine andere Übung für diesen Parameter ist die Stopp & Go-Übung in der Gruppe. Alle gehen gemeinsam im Raum. Wenn eine Person stoppt, stoppen alle anderen auch möglichst zeitgleich, wenn eine Person sich nach der Pause wieder in Fortbewegung begibt, gehen alle anderen auch möglichst zeitgleich wieder weiter. Diese Übung bietet auch interessante Anhaltspunkte für die Beobachtung der Gruppendynamik in der Klasse. Allenfalls muss die Lehrperson zuweilen eingreifen, damit nicht einige wenige das Gruppengeschehen zu fest dominieren. (Diese Übung habe ich 1-zu-1 aus dem Theaterpädagogikunterricht von Maja Vogelsanger am IVP-NMS übernommen, vgl. auch Klein 2015, S. 85 od. S. 64).

12.4 Hauptteil

Im Hauptteil geht es vor allem darum, dass die Kinder sich mit den Themen *Tierbewegungen* und *Vermenschlichung von Tieren* tänzerisch auseinandersetzen. Wie bereits erwähnt ist für den Zeitgenössischen Tanz eine forschende Arbeitsweise charakteristisch. Für die Erarbeitung des Themas habe ich mir vor allem Improvisationsaufgaben vorgestellt, die die Eigentätigkeit fördern und den Kindern ermöglichen, eigenes Bewegungsmaterial zu erfinden. Ausgangspunkte für die Improvisationen bilden u.a. Bilderbücher mit Tiergeschichten und daraus entwickelte Aufgabenstellungen.

12.4.1 Bewegungen entwickeln

Vorwissen aktivieren

Ein für die konstruktivistische Didaktik sehr wichtiger Begriff ist die *Präkonzepterhebung*. Wie bereits beschrieben, können Wissens- und Könnensinhalte nur richtig verarbeitet und erweitert werden, wenn die Lernenden an bereits Bekanntem anknüpfen können. Als Einstimmung zum Thema könnte die Lehrperson schauen, was die Kinder bereits zum Bewegungsverhalten und zu Tätigkeiten eines bestimmten Tieres (z.B. Katze oder Löwe) wissen. Die aus der Klassendiskussion hervorgehenden Begriffe werden gesammelt und von der Lehrperson auf Zettel geschrieben. Anschliessend können diese in einem Verwandlungsspiel angewendet werden, wobei die Kinder in den jeweils genannten Zustand „verwandelt“ werden. Auf ein akustisches Signal erstarren sie und werden dann in etwas Neues verwandelt. Anschliessend im Kreis reflektieren, ob noch Tätigkeiten vergessen wurden und ergänzt werden müssen.

Tätigkeiten der Tiere

Alle Kinder werden in ein Tier verwandelt. Die Lehrperson gibt Tätigkeiten vor, welche die Tiere ausführen sollen (z.B. fressen, schlafen, sich wälzen, sich anschleichen, jagen, etc.). Anstatt der verbalen Anleitung durch die Lehrperson könnte man die Tätigkeiten auch verschiedenen Orten im Raum zuordnen und / oder ein akustisches Signal gibt den Wechsel der Tätigkeit vor. Eine andere Möglichkeit wäre, ein Leittier „*Mamatier oder Papatier*“ auszuwählen, welches imitiert werden soll. Die Lehrperson kann während dieser Erarbeitungsphase Bewegungen der Kinder aufgreifen und präzisieren, z.B. sagt sie: „Wir putzen jetzt alle unsere Mausehren, wie Lena, schaut mal genau, wie Lena das macht.“ Dabei beschreibt die Lehrperson die Bewegung genau und achtet darauf, dass sie von allen möglichst gleich ausgeführt wird. Aus diesen definierten und präzisierten Bewegungen heraus, können dann Choreografien gemacht werden, indem die Elemente zum Beispiel aneinandergereiht werden. Dabei muss die Lehrperson darauf achten, dass alle Kinder im Verlauf der Erarbeitungsphase ihren Anteil beitragen können. (diese Übung mit allen Variationen und Hinweisen habe ich 1-zu-1 von Rosa Walker übernommen)

Tierforscher

Einen fächerübergreifenden Ansatz und Alltagsbezug bietet das Beobachten von Tieren. Die Kinder können z.B. die Aufgabe bekommen, in ihrer Freizeit Tiere zu beobachten, um die Bewegungen dann imitieren zu können. Ich würde im Kindergarten auch einen kurzen Ausschnitt aus einer Tierdokumentation zu den ausgewählten Tieren mit den Kindern gemeinsam schauen und mit den Kindern gemeinsam diese Bewegungen beschreiben und dann versuchen zu imitieren. Es geht nicht darum, dass die Kinder Tierbewegungen möglichst genau kopieren können, sondern nur darum, dass sie einerseits ihre Wahrnehmung schulen und andererseits ungefähre Vorstellungsbilder entwickeln können.

Fortbewegung der Tiere

Die im Kapitel 8.1.4 bereits beschriebenen möglichen Fortbewegungsarten können Tieren zugeordnet und als Improvisationsgrundlage verwendet werden (z.B. „ Ein Känguru macht ganz lustige Sprünge und bewegt sich so durch den Raum. Es probiert ganz viele lustige Sprünge aus und versucht den lustigsten Sprung zu erfinden, den es gibt.“). Dabei kann der Fokus auch auf das *Bewegen in verschiedenen Raumbenen* gelegt und für ein Tier viele verschiedene Fortbewegungsmöglichkeiten in der unteren Raumbene gesucht werden (Z.B. „Ein Käfer bewegt sich auf all seinen Beinen durch den Raum, irgendwann wurde ihm das zu langweilig, sich wie jeder normale Käfer zu bewegen und er probierte viele verschiedene Dinge aus, z.B. mit 3 Beinen zu krabbeln oder zu rutschen oder zu rollen, etc.“). Die Improvisation der Kinder muss laufend verbal

begleitet und motiviert werden. Es ist auch förderlich, dass die Improvisation durch passende Musik unterstützt wird. Auch dabei sollte die Lehrperson nach Walker wieder „auf der Suche nach spannenden Bewegungen“ sein. (Die Idee dieser Übungen habe ich aus einer Übung von Rosa Walker abgeleitet; vgl. auch Klein 2015 S. 68).

Tieremotionen

Verschiedenen Tieren werden charakteristische Emotionen zugeordnet, z.B. ein wütender, wilder Löwe, eine ängstliche Maus, ein müdes oder gelangweiltes Faultier. Daraus heraus wird jeweils eine konkrete Aufgabe gestellt, z.B. „Eine Maus möchte aus ihrem Mauseloch heraus kommen, aber traut sich fast nicht. (Für jedes Kind liegt ein Reif im Raum, der sein Mauseloch darstellt). Zuerst streckt es nur seine Nase ein wenig heraus, dann ein wenig weiter und dann noch ein Pfötchen, etc., bis sich die Maus ein paar Schritchen von seinem Mauseloch weggewagt hat, doch plötzlich hört es ein Geräusch/eine Katze (akustisches Signal) und rennt sofort wieder in sein Mauseloch zurück. Auf diese Weise können einerseits menschliche Emotionen über die Bewegung erfahren und verarbeitet werden und andererseits wird am Bewegungsausdruck und an der Bewegungsqualität/am Bewegungsantrieb gearbeitet. (Die Idee der Übung des Löwen und die Verbindung von menschlichen Emotionen über die tänzerische Darstellung von Tieren habe ich aus einer Übung von Rosa Walker abgeleitet, die Idee des Faultieres von Rosa Walker übernommen, Klein 2015, S.121 stellt das mimetische Spiel als „choreografisches Mittel“ vor.)

Forschungsaufgabe Bilderbücher

Ein anderer forschender Zugang zum Thema schlage ich über Bilder aus Tiergeschichten vor. Dabei sollen sich die Kinder im Kindergarten auf die Suche nach einem Bild machen, auf dem einem Tier eine menschliche Tätigkeit zugeschrieben wurde. Als Lehrperson würde ich den Kindern dazu eine Auswahl an Bilderbüchern und bereits ausgedruckten Bildern bereitlegen, damit jedes Kind ein Bild für sich auswählen kann, welches es dann den anderen Kindern erklärt (z.B. auf diesem Bild hat es einen Affen, der Geige spielt).

Vermenschlichung der Tiere verkörpern

Die ausgesuchten Tierbilder können tänzerisch verwendet werden, indem z.B. einige Bilder in Reifen gelegt sind. Die Kinder bewegen sich frei oder mit einem Bewegungsauftrag durch den Raum. Auf ein akustisches Signal hin, gehen sie zu einem der Reifen und stellen die Pose des Tieres auf dem Bild nach. („fotografieren das Bild“). Eine Erweiterung kann sein, dass sie sich in dieser Pose auch weiter durch den Raum bewegen („ein Video machen“). (Die Idee des Foto und Video machen habe ich von Dorothea Siegenthaler aus dem Rhythmikunterricht am IVP NMS übernommen.)

Tierkarneval

Die Karnevalszene aus dem Bilderbuch ‚Karneval der Tiere‘ wird dargestellt. Die Kinder verwandeln sich in ein Tier, das ausgelassen, fröhlich tanzt. Dabei arbeiten die Kinder in 2er-Gruppen. Jeweils ein Kind der Gruppe ist mit den anderen Kindern in der Manege (abgegrenzter Raum) am tanzen und wird vom anderen Kind beobachtet. Der Wechsel findet fliegend statt, indem entweder das tanzende Kind die Manege verlässt oder das zuschauende Kind die Manege betritt und so das andere Kind ablöst. (Die Idee mit dem abwechslungsweisen Tanzen in einem abgegrenzten Tanzraum wurde von Rosa Walker übernommen.)

Körperaktionen erforschen

Damit die Kinder ihr Ideen-Repertoire für mögliche tänzerische Bewegungen erweitern können, schlage ich diese Übung, unabhängig vom Tier-Thema vor. Die Kinder haben in 2er-Gruppen die Aufgabe herauszufinden, was für Tanzbewegungen es gibt. Die Lehrperson gibt Beispiele (z.B. Rollen, Hüpfen). Nach einer kurzen Experimentierphase werden die Bewegungen im Kreis vorgezeigt und zusammengetragen. Die Lehrperson könnte das so organisieren, dass sie jeweils den Scheinwerfer (Taschenlampe) auf eine Gruppe richtet, die dann kurz ihre Ideen auf der Bühne (Mattenbahn) vorzeigt. Wenn der Scheinwerfer auf die nächste Gruppe gerichtet wird, muss die vordere Gruppe die Bühne frei geben. (Zu dieser Übung wurde ich angeregt aus der Übung „Körperaktionen Würfeln“ von Klein 2015, S. 123.)

Körperaktionen anwenden

Die Körperaktionen werden dann auch tänzerisch angewandt. Dafür kann die Lehrperson akustische Signale für 2-3 Körperaktionen bestimmen, welche dann frei im Raum oder an definierten Raumorten getanzt werden. Zusätzlich könnte man diese z.B. noch bezüglich Raumlevel oder Dynamik variieren und den Kindern, z.B. gesteuert mit der Musik und verbalen Anweisungen die Impulse geben „eine wütende Drehung“, „eine schnelle Drehung am Boden“, oder „einen fröhlichen Sprung“ zu machen. Sehr selbständige Kinder könnten als Weiterentwicklung, z.B. in 2er-Gruppen, aus zwei verschiedenen Bewegungen eine kurze Sequenz erstellen. Diese könnten sie anschliessend in der Halbklassse präsentieren. (Zu dieser Übung wurde ich angeregt aus der Übung „Körperaktionen Würfeln“ von Klein 2015, S. 123; das Erarbeiten einer Sequenz und Präsentieren in der Halbklassse habe ich von Rosa Walker übernommen.)

12.4.2 Choreografie zusammenstellen

Wenn die Kinder während dem Improvisieren zu Bewegungskreationen gelangt sind, können sie unmittelbar von der Lehrperson darauf hingewiesen werden, dass sie eine Bewegung beibehalten

sollen. Die Lehrperson gibt dann auch noch Anregungen zum Ausarbeiten der Bewegung, (z.B. „Versuche den Armkreis noch grösser zu machen.“) (diese Ideen stammen von Rosa Walker)

Aus dem erarbeiteten Bewegungsmaterial, das aus den Improvisationsaufgaben hervor ging, können Bewegungssequenzen zusammengestellt werden, die dann eventuell auch zu einem Tanzstück/einer Choreografie entwickelt werden können. Im Choreografischen Baukasten von Gabriele Klein und in den Weiterbildungsworkshop bei Rosa Walker habe ich verschiedene „Tools“ zum künstlerischen Arrangement von Bewegungen gelernt. (Klein 2015, S. 181f.) Ein paar davon werde ich kurz an einem Beispiel zum Thema vorstellen:

Bewegungen aneinanderreihen

Jedes Kind ist von der Lehrperson dazu angehalten worden, eine Bewegung zu präzisieren und zu üben. Diese Bewegungen können aneinandergereiht und zu einer Klassenchoreografie zusammengestellt werden. (Diese Idee habe ich 1-zu-1 von Rosa Walker übernommen.)

Bewegungsräuber

Nachdem die Bewegungen ausgearbeitet wurden, kann mit ihnen verschieden spielerisch verfahren werden. Bei der Übung Bewegungsräuber werden Bewegungen von anderen Kindern kopiert (gestohlen). Dabei ist es auf der Kindergartenstufe sicher sinnvoll, wenn die Lehrperson bestimmt, wer wo seine Bewegungen tanzt und welches Kind diese an welchem Ort im Raum kopiert. Aus dieser Übung heraus könnte eine Choreografie entwickelt werden. (Die Idee des Bewegungskopierens habe ich von Rosa Walker übernommen.)

Hot-Spot

Wie bei der *Forschungsaufgabe Bilderbücher* bereits beschrieben, hat jedes Kind ein Bild eines Bilderbuches ausgewählt. Jedes Kind soll sich sein Bild, bzw. seine Bewegung oder Pose dazu merken. Die Kinder bewegen sich mit einer spezifischen Bewegungsaufgabe am Platz oder im Raum. Auf ein akustisches Signal hin, nennt die Lehrperson den Namen eines Kindes. Das genannte Kind stellt an Ort und Stelle seine Pose oder Bewegung dar. Alle anderen Kinder gesellen sich auch zum Hot-Spot-Kind und kopieren die Pose oder Bewegung. Diese Übung ist eine Vorbereitung auf die Szene 3 der Choreografie (siehe Anwendungssituation). Anschliessend an die Übung könnten mit einer demokratischen Klassen-Abstimmung die Posen / Bilder ausgewählt werden, welche dann in der Choreografie gezeigt werden sollen. (Die Idee des Hot Spots stammt von Gabriele Klein 2015, S. 125.)

Prozessorientierung

Klein 2015, S. 159 beschreibt, dass ein Merkmal Zeitgenössischer Choreografie das prozessorientierte Arbeiten ist. Im Erarbeitungsprozess sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass dieser gemeinsam gestaltet wird. Die Ideen der Kinder sollen im Endprodukt noch gut sichtbar sein. Die Kinder sollten auch in das Zusammenstellen des Stücks mit einbezogen werden und zeitweise mitentscheiden können. Zum Beispiel können die Kinder gemeinsam einen Titel für das Tanzstück suchen. Die Kinder beraten für kurze Zeit in Kleingruppen über mögliche Titel und die Vorschläge werden dann in der Klasse gesammelt. Anschliessend wird mit einer Abstimmung der definitive Titel ausgewählt.

12.4.3 Üben

Zuschauen & Reflektieren

Rosa Walker arbeitet oft in Halbklassen, so dass die Kinder einerseits mehr Platz zum Tanzen haben und die Lehrperson andererseits besser die Übersicht behalten kann. Diese Sozialform bietet eine optimale Möglichkeit für eine kognitive Aktivierung und Reflexion der zuschauenden Kinder. Diese können spannende Prozesse beobachten und rückmelden. Die zuschauenden Kinder können zum Beispiel den Auftrag haben, etwas besonders Spannendes zu beobachten und das dann rück zu melden. Für die tanzenden Schülerinnen und Schüler bietet das Tanzen vor Publikum auch eine gute Übungsgelegenheit und kann die Selbstreflexion anregen. Die tanzenden Kinder können darüber nachdenken, ob es ihnen gefiel vor Publikum zu tanzen oder ob sie noch unsicher waren. Dies können sie zum Beispiel mit Tiersymbolen darstellen. (Maus für unsicher/ängstlich; Löwe für mutig/stolz)

Auf ein Ziel hinarbeiten

Falls mit den Unterrichtsbausteinen auf eine Tanzaufführung hingearbeitet wird, sollte die Lehrperson die Kinder frühzeitig darüber informieren. Den Kindern sollte auch das Vorgehen bekannt gegeben werden, dass sie alle gemeinsam ein Tanzstück entwickeln würden und die Mitarbeit jedes Kindes wichtig ist. Auch in den Anleitungen der einzelnen Tanzaufgaben sollte die Lehrperson jeweils ihre Erwartungen ganz klar formulieren, z.B. „Bewege dich wie ein ganz wütender Löwe. Sei so wütend und so wild, wie du nur sein kannst. Du spürst die Wut an deinem ganzen Körper.“ (Den Hinweis für die Bewegungsaufgabe *Löwe* habe ich aus Bewegungsanweisungen von Rosa Walker abgeleitet.)

Bewegungen festlegen & wiederholen

Für die Choreografie werden verschiedene individuelle und gemeinsame Bewegungen gebraucht, die aus der Improvisation heraus entstehen sollen. Wie bereits erwähnt, weist die Lehrperson die Kinder jeweils in dem Moment, wenn sie „spannende Bewegungen“ (Walker) entdeckt hat, darauf hin, dass sie diese beibehalten sollen. An diesen Bewegungen soll im Hinblick auf eine Aufführung immer wieder gearbeitet werden. Als Erinnerungshilfe ist es sinnvoll, wenn die Lehrperson diese Bewegungen schriftlich oder per Video festhält. Die Bewegungen werden vor dem Üben genau definiert und mit Hinweisen der Lehrperson noch wirkungsvoller gestaltet. Dabei kann die Lehrperson zum Beispiel mit den Bewegungsparametern arbeiten und damit Bewegungen präzisieren oder variieren. Eine Bewegung kann auch „*durch sukzessives Hinzunehmen anderer Körperteile*“ (Klein 2015, S. 88) gesteigert werden (vgl. Klein 2015, S. 83 & S. 96).

Forscherfragen

Die Kinder sollten in alle Erarbeitungsprozesse mit einbezogen werden. Z.B. können die Kinder kognitiv aktiviert werden, indem man ihnen während der Improvisation oder in Improvisationspausen auch Fragen stellt wie „Was könnt ihr machen, damit man noch besser sieht, dass ihr ein wütender Löwe seid?“ (Bei dieser Aufgabe ist es wichtig, dass der Bewegungsraum der einzelnen Kinder im Voraus festgelegt wurde). Bei gut gestellten Improvisationsaufgaben sind die Kinder auch forschend tätig und experimentieren automatisch mit Bewegungen und Bewegungsausdruck.

Bewegungsqualität mit verschiedenen Sinnen erarbeiten

Zur Steigerung der Motivation und zur Erreichung einer noch besseren Bewegungsqualität, kann das Arbeiten mit verschiedenen Sinnen helfen. Dabei können zum Beispiel Bewegungen gespürt oder geschaut werden. Die Lehrperson kann Bewegungen bei Kindern taktil begleiten. Bewegungen können von der Lehrperson auch durch stimmliche Begleitung akustisch deutlich gemacht werden, z.B. das Gleiten eines Vogels und anschließende Hinunterstechen zum Mäusefangen kann folgendermassen begleitet werden: Ta-Tiiii, Ta-Taaaa, Ta-Tiiii, Ta-Taaa, Tium.

Tiere erraten

Die Kinder arbeiten in kleinen Gruppen. Sie haben Bildkarten mit (den tänzerisch erarbeiteten) Tieren. In einem Ratespiel können diese geübt und ihre Darstellung reflektiert werden. Jeweils ein Kind deckt eine Karte auf, ohne dass die anderen Kinder das Bild sehen. Das Bild wird wieder zugedeckt und das Kind verkörpert das entsprechende Tier. Wer richtig geraten hat, ist als nächstes an der Reihe. Im Vornherein und/oder Nachhinein kann mit den Kinder darüber nachgedacht

werden, was gemacht werden kann, damit die Bewegungen der Tiere gut sichtbar werden. (Die Idee des tänzerischen Ratespiels stammt von Klein 2015, S. 118.)

Koffer packen

Die Kinder stehen im Kreis und zeigen eine von ihnen erfundene Bewegung (ev. die Bewegung die für die Choreografie geübt werden soll) vor. Alle Bewegungen werden jeweils wie beim Spiel Koffer packen aneinander gereiht. (Die Übung habe ich übernommen von Gabriele Klein 2015, S. 96.)

Beobachtungspunkte

Die beschriebenen kreativen Tanz-Unterrichts-Sequenzen machen neben der motorischen Entwicklung auch viele Prozesse der Selbst- und Sozialkompetenz sichtbar. Die Problemlöseaufgaben zeigen auch einiges über die mentale Flexibilität, die Kreativität und die Merkfähigkeit des Kindes.

Für die gezielte Beobachtung der Kinder, habe ich neun Beobachtungspunkte formuliert. Diese Punkte können jeweils mit einem kurzen Kommentar durch die Lehrperson oder mit einer Note bewertet werden, diese dienen aber nur der Lehrperson als Rückmeldung und sind nicht als Bewertungs-Noten gedacht.

- Traut sich das Kind zu tanzen? Hat es Freude daran? Wie gut kann sich das Kind auf die Aufgaben einlassen? Nimmt es die Aufgaben ernst?
- Kann sich das Kind in die jeweilige Aufgabe, in die jeweilige Verkörperung hineingeben? Wie gut gelingt ihm das Darstellen verschiedener Dynamiken?
- Wie kreativ ist das Kind? Experimentiert es mit verschiedenen Bewegungsparametern?
- Wie gut spürt das Kind seinen Körper? Sind die Bewegungen fließend, beherrscht oder unkoordiniert?
- Wie gut spürt das Kind den Bewegungsrhythmus und den Rhythmus der Musik?
- Wie nutzt das Kind den Raum? Wie gross ist der Bewegungsradius? Kann es auf andere Kinder Acht geben?
- Kann sich das Kind durch den Tanz ausdrücken? Kann es sich mitteilen? Kann es etwas „Eigenes“ kreieren?
- Wie sieht die Interaktion mit den Mitanzenden aus? Nimmt es Bezug auf andere?
- Kann das Kind Rückmeldungen anwenden? Macht das Kind Fortschritte?

12.5 Bausteine für den Ausklang

Körper & Form

In 2-er Gruppen Körperskulpturen bilden, indem Person A Person B jeweils an einem Körperteil berührt. Person B soll dann mit diesem Körperteil etwas zurückweichen und in dieser Position bleiben. Somit ändert sich die Körperposition laufend. Damit die Kinder nicht zu schnell fertig sind, sollten sie die Körperskulptur (das andere Kind) weiterverformen, bis ein Klangsignal ertönt und als Abschluss könnte eine kurze „Ausstellung“ – ein gegenseitiges Betrachten der Skulpturen erfolgen. Anschliessend werden die Rollen getauscht. Die Aufgabenstellung kann lauten, dass für jeden Raumlevel eine Skulptur gefunden werden muss. Diese Übung hilft den Kindern, ihre Körperteile spüren zu lernen und mit diesen mit der Zeit Bewegungsansätze initiieren zu können. (Im choreografischen Baukasten S. 62 wird eine Übung beschrieben, bei der die Tanzenden verschiedene Körperteile berühren und diese in Bewegung bringen, dies hat mich auf die Idee gebracht dies mit der Körperskulptur-Übung zu verbinden, der ich schon mehrmals im Schulalltag begegnet bin; vgl. auch choreografischer Baukasten S. 66).

Geschichten erzählen

Nachdem auf verschiedene Weise mit Bilderbüchern gearbeitet wurde, kann jeweils als Ausklang ein Teil eines Bilderbuches erzählt werden. Daraus kann auch eine Entspannungsgeschichte gestaltet werden. Die Lehrperson zeigt nur ein Bild des Bilderbuches und wenn alle Kinder das Bild gesehen haben, legen sie sich auf den Rücken und hören der Geschichte mit geschlossenen Augen zu.

Reflexion

Die Kinder zeigen anhand eines Smilies, wie sie mit ihrem Einsatz oder der Arbeit in der Gruppe zufrieden waren. Diese klassische Reflexionsübung könnte man auch mit Bewegung umsetzen. Im Unterrichtsvorhaben ‚Clownerie‘ ist dazu ein Beispiel aufgeführt, wobei die Kinder ein Standbild darstellen, welches ihre Zufriedenheit darstellt. Vereinfachend würde ich für die Kindergartenstufe vorschlagen, dass sie entsprechend dem Grad ihrer Zufriedenheit aufstehen, absitzen oder abliegen. (Die Idee des Darstellens der Zufriedenheit über ein Standbild habe ich aus dem Unterrichtsvorhaben ‚Clownerie‘ S. 16 übernommen.)

Zauberweg

Die Kinder können als Übergang von der Garderobe in die Turnhalle oder von der Turnhalle zur Garderobe zurück in ein Tier „verwandelt“ werden und bewegen sich dann auf dem Weg wie das entsprechende Tier. Diese „Verwandlung“ kann auf verschiedene Weisen variiert werden, z.B. liegen die Kinder mit geschlossenen Augen im Kreis und die Lehrperson „verzaubert“ die Kinder mit einer

Feder oder einem Federzauberstab. Im Unterrichtsvorhaben Clownerie ist eine Idee aufgeführt, bei der die Kinder durch „Verwandlungsmaschinen“ (aufgestellte Schwedenkastenteile) hindurchgehen und dann „verwandelt“ werden (vgl. Unterrichtsvorhaben Clownerie S. 12). Um den Kindern die Verkörperung zu erleichtern, würde ich das Tier jeweils mit einem Adjektiv ergänzen, z.B. „Du bist eine Katze, die sich anschleicht.“ Oder „Du bist ein stolzer Storch, der mit langen Beinen grosse Schritte macht.“ Für diese Übergangsphasen eignen sich ruhige Bewegungen, da es sonst schnell wild oder gefährlich werden kann (Treppen & Zusammenstösse). (Die Idee dieses bewegten Übergangs stammt von Rosa Walker und wird allgemein in der Kindergartenpraxis bereits gehandhabt.)

Zauberer/Zauberin

1 Kind (Zauberer/Zauberin) kann drei Tiere nennen und verlässt dann kurz das Zimmer, wobei die anderen Kinder während dieser Zeit drei Kinder bestimmen, die jeweils eines der Tiere verkörpern. Der Zauberer/ die Zauberin hat vor der Tür gezaubert (deshalb sieht er nicht, welche Kinder bestimmt wurden) und nun weiss er/sie nicht, wen er verzaubert hat, das muss er/sie nun herausfinden. Wenn er/sie die anderen Kinder leicht antippt, schütteln diese entweder den Kopf, wenn sie nicht verzaubert wurden oder bewegen sich als das entsprechend vorher abgesprochene Tier. Der Zauberer/die Zauberin muss dann noch erraten, wer welches Tier darstellt. (Dieses Spiel wurde aus einem bekannten Namen-Spiel aus der Kindergartenpraxis abgeleitet.)

Bewegungslied

Als Abschluss der Lektion kann auch ein Bewegungslied gesungen und getanzt werden. Dafür eignen sich zum Thema passende Tierlieder, wie z.B. das englische Kinderlied „Old macdonald had a farm“, (das es auch in deutscher Version gibt) oder „Uf em Burehof“ von Konrad Rohr und Markus Keller, bei dem verschiedene Tiere vorkommen oder Lieder zu einem spezifischen Tier wie z.B. „Tanz der wilden Pferde“ von Gerda Bächli. Es kann aber auch von einem Bewegungslied ausgegangen werden und dort der Text abgeändert werden, z.B. der Fingervers „10 chlini Zappelmännli“ kann in ein Bewegungslied „20 luschtegi Tanzbäre“ abgewandelt werden:

20 luschtegi Tanzbäre tanze hin und her
 20 luschtegi Tanzbäre finde das nid schwer
 20 luschtegi Tanzbäre tanze uf und ab
 20 luschtegi Tanzbäre finde das ganz glatt
 20 luschtegi Tanzbäre tanze ds ringsetum
 20 luschtegi Tanzbäre finde das nid dumm
 20 luschtegi Tanzbäre schlüfe ids Versteck
 20 luschtegi Tanzbäre si itz aui weg

20 luschtegi Tanzbäre rüefe lut, Hurra!

20 luschtegi Tanzbäre si itz aui wider da!

Der Vers kann aufgesagt oder gesungen werden. Die Liednoten dazu aus dem Buch „einfach singe“ befinden sich im Anhang. Dazu können analog Bewegungen ausgeführt werden, die z.B. im ersten Durchlauf von den Kindern frei interpretieren können und anschliessend gemeinsam festgelegt werden. (Die Idee, ein Bewegungslied am Lektions-Ende zu machen stammt von Frege 2005, S. 141; Bewegungslieder sind in der Kindergartenpraxis weit verbreitet; Die Noten zum Vers/Lied ‚10 chlini Zappelmännli‘ stammen aus dem dem Kinderliederbuch für die Vorschul- und Grundstufe ‚einfach singe‘ vgl. Bosshart; Frey; Heusser; Rottenschweiler 2006, S. 51.)

Tierfangen

1-3 Kinder können Zauberer/Zauberinnen sein, die jeweils bestimmen, in welches Tier alle verwandelt werden. Die anderen Kinder rufen: „Zauberer, Zauberer, in welches Tier verwandelst du uns?“ Damit klar ist, wie sich dieses Tier genau bewegt, lässt die Lehrperson jeweils eines der Kinder die Fortbewegungsart kurz vorzeigen. Anschliessend durchqueren alle Kinder die Halle der Länge nach und die Zauberer/Zauberinnen versuchen möglichst viele Kinder zu fangen, welche dann auch zu Zauberern/Zauberinnen werden.

(Dieses Spiel wurde abgeleitet aus dem aus der Kindergartenpraxis bekannte Spiel „Fischer-Fischer- wie tief ist das Wasser?“.)

13 Schlussfolgerung

Der geeignete didaktische Ansatz zur Vermittlung des Kulturgutes *Tanz* im Kindergarten und zur Umsetzung des Kompetenzbereichs *Darstellen und Tanzen* ist der Kreative Kindertanz oder präziser formuliert, die ganzheitlich-ästhetisch orientierte Tanzkonzeption. Deshalb habe ich mich in dieser Arbeit auf diesen tanzdidaktischen Ansatz gestützt.

Die didaktischen und pädagogischen Inhalte des Kreativen Kindertanzes gehen auf den Tänzer Rudolf von Laban zurück, der mit seinem theoretischen und praktischen Schaffen einen kompletten Wandel in der Tanzkunst und -didaktik initiierte. Tanzgeschichtlich ist der Kreative Kindertanz somit zeitgleich mit dem Ausdruckstanz und dem Modernen Tanz entstanden, jedoch noch nicht unter diesem Namen. Der Kreative Kindertanz hat sich laufend weiterentwickelt und ist auch im heute aktuellen Zeitgenössischen Tanz noch die geeignete kindertanzdidaktische Konzeption.

Zusätzlich zu diesem didaktischen Ansatz habe ich auch die Arbeitstechniken des Zeitgenössischen Tanzes in diese Arbeit mit einbezogen. Der Zeitgenössische Tanz wie auch die Didaktik des Kreativen Kindertanzes sind dem Schautanz, also dem Kunstdanz zuzuordnen. Daneben gibt es den Gesellschafts- und den Volkstanz.

Das zentrale Element beim Kreativen Kindertanz ist die Improvisation anhand präzise formulierter Bewegungsaufgaben. Ein hilfreiches Werkbuch, das sehr umfassend, viele mögliche Ideen für Improvisationsaufgaben und für die Erarbeitung von Tanzstücken präsentiert, ist der *Choreografische Baukasten* von Gabriele Klein (vgl. Klein 2011 oder 2015). Auch die Tänzerin, Choreografin und Ausbilderin von Lehrpersonen, Rosa Walker, arbeitet bei ihrem tanzdidaktischen Ansatz primär über die Improvisation. Auf diese Weise können Kinder in den tänzerisch-choreografischen Schaffensprozess einbezogen werden. Impulse für Improvisationsübungen und Choreografien können vom Körper an sich, seinen Bewegungsmöglichkeiten, von persönlichen Emotionen sowie auch von externen Impulsen (z.B. aktuellen Themen und Medien) initiiert werden. Grundsätzlich können Bewegungen ausgehend von sechs Bewegungsparametern gestaltet werden: *Körper, Raum, Antrieb, Form, Phrasierung* und *Beziehung* (vgl. Kennedy 2010 zit. nach Klein 2015, Leporello Laban Bewegungsanalyse).

Der in dieser Arbeit beschriebene Ansatz des Kreativen Kindertanzes entspricht ganz dem konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis und stellt das Kind ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Beim konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch sein Wissen selber konstruieren muss. Dieser Prozess kann aber nur stattfinden, wenn Neues als bedeutungsvoll erachtet wird und sich mit dem Vorwissen verknüpfen lässt. Aus den Leitfragen eines

konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses von Kurt Reusser heraus, habe ich Kriterien für einen konstruktivistischen Tanzunterricht formuliert, die als Entscheidungshilfe dienen, ob Tanzübungen der konstruktivistischen Didaktik entsprechen und mit diesen dennoch an zentralen Elementen der Tanzdidaktik gearbeitet wird.

Anhand der erarbeiteten Kriterien, den Inspirationen aus dem *Choreografischen Baukasten* von Gabriele Klein und den erlebten Kindertanzideen aus den Workshops von Rosa Walker habe ich Unterrichtsbausteine zu den folgenden zwei Kompetenzen *Darstellen* und *Tanzen* entwickelt. Die Idee der Unterrichtsbausteine und der dazugehörigen Anwendungssituation, in der Neu-Erlerntes zur Anwendung kommt, habe ich aus dem Lehrmittel *Unterrichtsvorhaben* des Zürcher Lehrmittelverlages übernommen.

Als Anwendungssituation habe ich eine Klassen-Choreografie zu den Themen *Darstellen von Tieren* und *Vermenschlichung von Tieren* erarbeitet. Die Unterrichtsbausteine sind als Vorbereitung für die Choreografie gedacht, können aber auch isoliert verwendet werden. Die Unterrichtsbausteine sind analog zum Lehrmittel *Unterrichtsvorhaben* in Bausteine für den Einstieg, Hauptteil und Bausteine für den Ausklang gegliedert. Im Hauptteil habe ich die Unterrichtsbausteine den übergeordneten Begriffen: *Bewegungen entwickeln*, *Bewegungen zusammenstellen* und *Üben* untergeordnet.

Die erarbeiteten Unterrichtsbausteine beinhalten grösstenteils *gehaltvolle Aufgaben*, welche das Kind ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens stellen. Die offenen Bewegungsaufgaben ermöglichen den Kindern eine natürliche Differenzierung, da die Kinder oft die Bewegungen, die sie tanzen, selber wählen oder erfinden können. Dieses Kreieren von Bewegungen entspricht eigentlich einer Aufgabe der höchsten Taxonomiestufe von Bloom (Stufe 6: *Kreieren*), jedoch werden sich die Kinder in diesem Alter grösstenteils intuitiv und nicht anhand von geistigen Konstruktionsprozessen tänzerisch bewegen. Deshalb ist die Inspiration zur Bewegung durch Bilder, Geschichten, Musik, etc. sehr wichtig. Fast bei allen entwickelten Unterrichtsbausteinen können jeweils alle Kinder gleichzeitig aktiv sein und sind als „Konstrukteure“ von Bewegungen und Bewegungssequenzen am Schaffensprozess beteiligt. Die Lehrperson hilft den Kindern Entwicklungsprozesse bewusst zu machen und leistet damit auch einen wichtigen Beitrag zur kognitiven Aktivierung der Kinder.

Mit meiner Fragestellung **„Wie lässt sich der Kompetenzbereich *Darstellen und Tanzen* des Lehrplans 21 auf der Basis des konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnisses im Kindergarten anhand des tänzerischen Improvisations-Ansatzes nach Gabriele Klein konkret vermitteln?“**

sind indirekt viele Elemente des Tanzes und der Tanzdidaktik verknüpft. Diese mussten erarbeitet werden, um überhaupt sinnvolle Unterrichtsbausteine zusammenstellen zu können. Ich fand es aber sehr spannend diesen theoretischen Überblick über den Fachbereich Tanz zu erhalten und denke, dass dieses Wissen für meine zukünftige Unterrichtspraxis auch wertvoll ist.

Anhand der theoretischen Erarbeitung und des Besuchs der Weiterbildungskurse bei Rosa Walker bekam ich eine konkrete Vorstellung davon, wie Kindertanz umgesetzt werden kann. In dieser Arbeit konnte ich anhand von Unterrichtsbausteinen ein Konzept entwickeln, wie der Kompetenzbereich *Darstellen und Tanzen* im Kindergarten umgesetzt werden kann.

Fürs Verfassen der Arbeit konnte ich neben der erwähnten Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Werken auch auf eigenes Wissen aus meiner Ausbildung zur Bewegungspädagogin und aus meinem Studium zur *Lehrperson für die Kindergarten- und Unterstufe* zurückgreifen. Während ich mir am *Institut für Vorschul- und Primarstufe der NMS Bern* allgemein pädagogisches theoretisches und auch bereits ein wenig praktisches Wissen aneignen konnte, habe ich mich an der *Berufsausbildung für Gymnastik Ursula Dietrich* während drei Jahren praktisch und theoretisch mit Tanz und Bewegung auseinandergesetzt. Leider habe ich bisher keine praktische Erfahrung im Vermitteln von Kindertanz.

Im Verlauf dieser Arbeit konnte ich mir viel theoretisches Wissen zum Kindertanz aneignen und dieses dann im praktischen Teil der Arbeit zur Entwicklung von Unterrichtsbausteinen verwenden. Diese sind aber leider nicht in der Praxis erprobt und nur ein kleiner Teil der Unterrichtsbausteine konnte ich gänzlich selber entwickeln, viele habe ich aus bereits bestehenden Übungen aus der Tanz- und Rhythmikdidaktik abgeleitet. Für die Entwicklung von etwas gänzlich Neuem hat mir einfach die Unterrichtserfahrung im Kindertanz gefehlt. Ich freue mich aber darauf, die Unterrichtsbausteine in meiner zukünftigen Tätigkeit als Kindergartenlehrperson zu erproben.

14 Quellenverzeichnis

ARTE. Paris, Anfang des 20. Jahrhunderts: Marcel Duchamp - Ready-mades. [On-line]. Youtube. Verfügbar unter: <<https://www.youtube.com/watch?v=p-kWzNEvawU>>. Zugriff [26.06.2018]

Bosshart, Edith; Frey, Toby; Heusser, Willy; Rottenschweiler, Fredi (2006). *Eifach singe. Das Kinderliederbuch für die Vorschul- und Grundstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Chladek, Rosalia (1990). Die Gesetzmässigkeiten körperlicher Bewegung als Grundlage tänzerischer Erziehung. *Tanz Affiche*, 23.

Dahms, Sibylle (Hrsg.) (2001). *Tanz*. Stuttgart: Bärenreiter-Verlag.

Dietrich, Ursula. *Lehrunterlagen zum Bewegungssystem von Rosalia Chladek der Berufsausbildung für Gymnastik Ursula Dietrich*. Baden.

Drewniok, Jutta (2008). *Zum Selbstverständnis der Tänzerin in der Tanzgeschichte*. (Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Sportwissenschaften. Köln: Deutsche Sporthochschule; Lehrstuhl für Musik- und Tanzpädagogik.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.

Foitzik Kirchgraber, Renate (2003). *Lebensreform und Künstlergruppierungen um 1900*. (Dissertation zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie). Basel: Philosophisch-Historische Fakultät.

Frege, Judith (2005). *Kreativer Kindertanz. Grundlagen – Methodik – Ziele. Mit Beispielen einer Unterrichtsstunde*. Leipzig: Henschel Verlag.

Günther, Helmut (2005). *Jazz Dance. Geschichte Theorie Praxis*. Berlin: Henschel Verlag.

Glathe, Brita; Krause-Wichert, Hannelore (1981). *RHYTHMIK. GRUNDLAGEN UND PRAXIS*. Wolfenbüttel: Georg Kallmeyer Verlag.

Haselbach, Barbara (1971). *Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Isermann, Ingrid (2012). John Cage: Empty mind. *Literatur & Kunst / a magazine of literature + art*. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.literaturundkunst.net/john-cage-empty-mind/>> Zugriff [26.6.2018]

Kennedy, Antja (Hrsg.) (2010). *Bewegtes Wissen. Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien verstehen und erleben*. Berlin: Logos Verlag.

Kirsch, Silke (2005). *Im Tanz die Sinne erfahren. Die Ausbildung der Identität durch eine sinnesorientierte Tanzpädagogik*. Hamburg: VERLAG DR. KOVAČ.

Klein, Gabriele (2011). *CHOREOGRAFISCHER BAUKASTEN*. Bielefeld: transcript Verlag.

Klein, Gabriele (2015). *CHOREOGRAFISCHER BAUKASTEN DAS BUCH*. Bielefeld: transcript Verlag.

Lampert, Friederike (2007). *Tanzimprovisation. Geschichte – Theorie – Verfahren – Vermittlung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Mus-e.ch. [On-line] verfügbar unter: <<http://www.mus-e.ch/mus-e/programm.asp?navid=2>> [25.07.2018]

NZZ (2004). *Auf die Spitze getrieben*. [On-line]. Verfügbar unter: <<https://www.nzz.ch/article9LTDM-1.271701>> [26.06.2018]

Pädagogische Hochschule Zürich, Bewegung und Sport (2017). *Clownerie. Unterrichtsvorhaben für die 2. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Pinquart, Martin; Schwarzer, Gudrun; Zimmermann, Peter (2011). *Entwicklungspsychologie- Kindes- und Jugendalter*. Bachelorstudium Psychologie. Bern: Hogrefe.

Postuwka, Gabriele (1999). *Moderner Tanz und Tanzerziehung. Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

Reusser, Kurt (2006). „Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur.“ In Baer, Matthias et al (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage* (S. 151-168). Bern: hep-verlag.

Reusser, Kurt (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. [On-line]. *Fachportal Pädagogik* peDOCS. Verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=13873&la=de&nr=1&anker=start&&suchwert=1=Reusser%2C+Kurt+%282014%29.+Kompetenzorientierung+als+Leitbegriff+der+Didaktik.+Beitr%C3%A4ge+zur+Lehrerinnen+und+Lehrerbildung.+&suchfeld1=o.freitext&la=de&bool1=and&Lines_Displayed=100#start> [20.06.2018]

Riegger, Manfred (2014). *Unterrichten in Deutschland. Ein Überblick über die allgemeine Didaktik seit 1945*. [On-line] Universität Augsburg. Verfügbar unter: <<http://docplayer.org/32280872-Pedagogichni-nauki-unterrichten-in-deutschland-ein-ueberblick-ueber-die-allgemeine-didaktik-seit-1945.html>> [20.06.2018]

SCHMOLKE ANNELIESE; TIEDT WOLFGANG (1978). *RHYTHMIK / TANZ in der Primarstufe. Eine praktische Unterrichtsanleitung*. Wolfenbüttel: Karl Heinrich Mösel Verlag.

Schulen Aargau (2015). FAQ Lehrplan 21: Was ist der Unterschied zwischen den Zielen und Inhalten im aktuell gültigen Lehrplan und den Kompetenzen im Lehrplan 21? [On-line]. Verfügbar unter: <https://www.schulen-aargau.ch/kanton/projekte/lehrplan_ag/_layouts/mobile/dispform.aspx?List=f5684b95%2D70dc%2D4cac%2D878e%2Df8e969e0257e&View=3089193a%2D3b7f%2D4d79%2Db38a%2Df1171682e4d6&ID=21> [15.03.2018]

Schulverlag (2017). Spezialausgabe „4 bis 8“: Entwicklungsorientierte Zugänge. [On-line]. Verfügbar unter: <<https://www.schulverlag.ch/platform/apps/shop/detail.asp?MenuID=1176&Menu=1&ID=1289&Item=4.2.1&artId=24106&>> [03.07.2018].

Simsa, Marko; Antoni Birgit (2016). *Karneval der Tiere. Mein erstes Musikbilderbuch*. Berlin: Annette Betz in der Ueberreuter Verlag GmbH.

Soldati, Kristina (2010). Vorreiter des Modern Dance / Einflüsse. Die Künste heizen sich gegenseitig auf. *danse ensuite. SCHWEIZER TANZMAGAZIN, 1, 5*.

Soldati, Kristina (2010). Begründung des Modern Dance. Martha Graham erwächst der Denishawn-Schule. *danse ensuite. SCHWEIZER TANZMAGAZIN, 1, 7-9*.

Soldati, Kristina (2010). „Komm mir nie wieder unter die Augen! Und ich meine es so!“: Doris Humphrey und ihr Nachfolger José Limón. *danse ensuite. SCHWEIZER TANZMAGAZIN, 1, 10-12*.

Soldati, Kristina (2010). Merce Cunningham. Aus der Linie Grahams. *danse ensuite. SCHWEIZER TANZMAGAZIN, 1, 13-15*.

Soldati, Kristina (2010). Der Ausdruckstanz. Monté Verità, die Wiege des Ausdruckstanzes. *danse ensuite*. *SCHWEIZER TANZMAGAZIN*, 1, 17-19.

Soldati, Kristina (2010). Das Tanztheater. *danse ensuite*. *SCHWEIZER TANZMAGAZIN*, 1, 20-22.

Soldati, Kristina (2010). Forsythe, der Bewegungsanalytiker. Und Labans später Einfluss. *danse ensuite*. *SCHWEIZER TANZMAGAZIN*, 1, 23-25.

Soldati, Kristina (2010). Contact Improvisation. *danse ensuite*. *SCHWEIZER TANZMAGAZIN*, 1, 26-28.

Soldati, Kristina (2010). Release Technik. *danse ensuite*. *SCHWEIZER TANZMAGAZIN*, 1, 29-30.

Vidal Fernando (2010). *No 5. Piaget, Jean*. [On-line]. Historisches Lexikon der Schweiz. Verfügbar unter: <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9056.php>> Zugriff: [3.07.2018]

Vogel, Corinna (2004). *Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte*. Augsburg: Wissner-Verlag.

Von Glaserfeld, Ernst (1995). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit* (S. 7-14). Bönen: Kettler.

Von Laban, Rudolf (1981). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.

Walker, Rosa (2009). „Ganz schön langweilig!“. Eine Reflexion über ästhetische Erfahrungen im Rahmen tanzkünstlerischen Schaffens mit Schulkindern. In Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V., *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung* (S. 55-69). Oberhausen: ATHENA-Verlag.

Wikipedia. *Ministrel*. [On-line]. Verfügbar unter: <<https://de.wikipedia.org/wiki/Ministrel>> [15.06.2018]

Zimmer, Renate (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.

15 Abbildungsverzeichnis

- 1 Titelbild: Grafik erstellt vom Grafik-Designer Francisco Rojas für Nadine Ammon.
franciscorojas.ch
- 2 Reusser, Kurt (2006). „Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur.“ In Baer, Matthias et al (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage* (S. 151-168). Bern: hep-verlag.
- 3 Ruhr-Universität Bochum. *Lernzieltaxonomien*. [On-line]. Verfügbar unter: <<https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/lernzieltaxonomien/>> [28.03.2018]
- 4 Kirsch, Silke (2005). *Im Tanz die Sinne erfahren. Die Ausbildung der Identität durch eine sinnesorientierte Tanzpädagogik*. Hamburg: VERLAG DR. KOVAČ.
- 5 Dietrich, Ursula. *Lehrunterlagen zum Bewegungssystem von Rosalia Chladek der Berufsausbildung für Gymnastik Ursula Dietrich*. Baden.
- 6 Kennedy, Antja (Hrsg.) (2010). *Bewegtes Wissen. Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien verstehen und erleben*. Berlin: Logos Verlag.
- 7 Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.
- 8 Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.
- 9 Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.
- 10 Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.
- 11 Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.

- 12 Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.
- 13 Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.
- 14 Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Biel: Gassmann Print.
- 15 Bosshart, Edith; Frey, Toby; Heusser, Willy; Rottenschweiler, Fredi (2006). *Eifach singe. Das Kinderliederbuch für die Vorschul- und Grundstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

16 Anhang

16.1 Erklärung zur Bachelorarbeit

IVP NMS
Bildung im Zentrum

Erklärung zur Bachelorarbeit

Version vom 07.04.1.2010

Hiermit bestätige ich, dass ich meine Bachelorarbeit mit dem Titel

Kreativ tanzen im Kindergarten -
Unterrichtsbausteine zum 'Darstellen und Tanzen'
im Lehrplan 21

unter der Leitung von Dozent/Dozentin

Ramset Beatrice

selbständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe.

25.07.2018
Datum

N. Ammon
Unterschrift

07.04.2010 - MuV

16.2 Erklärung des Einverständnisses mit der Veröffentlichung der Bachelorarbeit

IVP **NMS**
Bildung im Zentrum

Erklärung des Einverständnisses mit der Veröffentlichung der Bachelorarbeit

Version vom 07.04.10

Ich erkläre hiermit, dass ich der Aufnahme der von mir verfassten Bachelorarbeit auf die Plattform ILIAS zustimme. Die Arbeit ist öffentlich zugänglich und kann von Studierenden und Dozierenden des IVP NMS heruntergeladen werden.

Titel der Arbeit: Kreativ tanzen im Kindergarten
Name, Vorname: Ammon, Nadine
Ort/ Datum: Bern, 25. Juli 2018
Unterschrift: N. Ammon

Ich bin mit der Veröffentlichung der Bachelorarbeit (wie oben beschrieben) nicht einverstanden.

Titel der Arbeit: _____
Name, Vorname: _____
Ort/ Datum: _____
Unterschrift: _____

Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS
angegliedert an die PHBern

Waisenhausplatz 29 T 031 310 85 10
CH-3011 Bern F 031 310 85 20
www.ivp-nms.ch E info@nms.phbern.ch

16.3 Liednoten Zappelmännli

Zappelmännli

überliefert

1. Zää chli - ni Zap - pel - männ - li zap - pled hin und her.

Zää chli - ni Zap - pel - männ - li fin - det das nöd schwer.

2. Zää chliini Zappelmännli zapped uf und ab.
Zää chliini Zappelmännli mached nonig schlapp.
3. Zää chliini Zappelmännli zapped zringel um.
Zää chliini Zappelmännli falled alli um.
4. Zää chliini Zappelmännli gönd uf eimal weg.
Zää chliini Zappelmännli schlüfed is Versteck.

Wir bewegen die Finger zu Text und Musik.

1. Strophe: hin und her
2. Strophe: hinauf/hinab
3. Strophe: Handkreisen
4. Strophe: Die Hände verschwinden hinter dem Rücken.

1. Zehn kleine Zappelmänner zappeln hin und her.
Zehn kleine Zappelmänner finden es nicht schwer.
2. Zehn kleine Zappelmänner zappeln auf und ab.
Zehn kleine Zappelmänner machen noch nicht schlapp.
3. Zehn kleine Zappelmänner zappeln rundherum.
Zehn kleine Zappelmänner fallen alle um.
4. Zehn kleine Zappelmänner gehen plötzlich weg.
Zehn kleine Zappelmänner kriechen ins Versteck.



51

15 Liednoten Zappelmännli, für Bewegungslied (s. Kap. 12.5)