



**Deutsche
Sporthochschule Köln**
German Sport University Cologne



C R E S P O
FOUNDATION

KatHO NRW
Aachen | Köln | Münster | Paderborn
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Tanz Teilhabe Transfer in der Kindheit

**Theoretische Fachbeiträge
Kulturpolitische Institutionen
Tanzpädagogische Konzepte**

Michael Obermaier/Krystyna Obermaier (Hrsg.)



Eintrag im
Bundesweiten Verzeichnis
Moderner Tanz – Stilformen und
Vermittlungsformen der Rhythmus-
und Ausdruckstanzbewegung

Elementarer Tanz e.V.



Grußwort

Köln, Januar 2019

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Tanzinteressierte und Studierende,

der zentrale Stellenwert Kultureller Bildung und damit von Tanz und Bewegung in der Kindheit ist mittlerweile unumstritten. Dennoch müssen wir feststellen, dass dieser so wesentliche Bereich kindlicher Entwicklung sowohl in Theorie und Forschung, aber auch mit Blick auf konkrete Tanz- und Bewegungsangebote noch enormen Entwicklungsbedarf hat.

Um einen weiteren Beitrag zur Schließung dieser Lücke zu leisten, veranstalten die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Deutschen Sporthochschule Köln, der Stiftung Crespo Foudation Frankfurt sowie dem Verein Elementarer Tanz Köln die nun dritte Fachtagung in der Reihe *Tanz in der Kindheit* mit dem thematischen Schwerpunkt *Tanz - Teilhabe - Transfer*.

Neben der Würdigung der fruchtbaren Kooperation verbindet die Fachtagung dabei theoretische Fachvorträge, Diskussionsrunden und Expert*innenbefragungen mit fachpraktischen Workshops und der Möglichkeit, aktiv unterschiedliche pädagogische Tanzansätze zu erfahren. Zudem zielt diese Fachtagung auf den Ausbau des bestehenden Netzwerkes, auf die Intensivierung des Theorie-Praxis-Transfers im Bereich Tanz für Kinder sowie auf die Inspiration für weiterführende (Forschungs)Aktivitäten.

Die Teilnahme ist für Sie kostenfrei, unseren wohlwollenden Spendern und engagierten Förderern gilt an dieser Stelle ein ganz besonderer Dank: *Crespo Foundation Frankfurt, Volksbank Köln-Bonn, Elementarer Tanz e.V., Institut für Tanz und Bewegungskultur der Deutschen Sporthochschule Köln.*

Auf Ihr Kommen, eine inspirierende Tagung und eine weiterführende Zusammenarbeit freuen sich im Namen aller Kooperationspartnern und Beteiligten

Prof. Dr. Michael Obermaier

Prof'in. Dr. Heike Wiemert



(Studiengangsleitung)

(stellv. Studiengangsleitung)

Inhaltsverzeichnis

Grußwort	2
Programmablauf und Übersicht	4
1 Theoretische Beiträge	
1.1 Bildung. Bewegung. Beteiligung. Rahmende Betrachtungen zur Tagung. <i>(Rita Molzberger, M.A., Universität zu Köln & Prof. Dr. Michael Obermaier, KathO Köln)</i>	7
1.2 Kulturelle Bildung –Theorie, Praxis und Strukturen <i>(Prof'in. Dr. Vanessa Reinhard-Weiss, Universität Hildesheim)</i>	13
1.3 Mehr Teilhabe in „Dancing Classroom“! <i>(Prof'in. Dr. Heike Wiemert, KathO Köln)</i>	14
1.4 Vom Teilnehmen über Teilhaben zum Teilgeben – eine Reflexion <i>(Prof'in. Dr. Yvonne Hardt, Hochschule für Musik und Tanz Köln)</i>	17
1.5 Zu einer gegenstandbezogenen Didaktik im Tanz <i>(Jun. Prof'in. Dr. Denise Temme, Deutsche Sporthochschule Köln)</i>	20
2 Kulturpolitische Institutionen	
2.1 Bundesverband Tanz in Schulen e.V. <i>(Linda Müller Dipl.-Sportwiss.)</i>	22
2.2 nrw landesbüro tanz e.V. <i>(Martina Ketterer)</i>	24
2.3 Bundesvereinigung Kulturelle Kinder– und Jugendbildung <i>(Ulrike Münter)</i>	25
3 Tanzpädagogische Konzepte	
3.1 Tanzvermittlung für Kinder in der Weiterbildung KitaTanz <i>(Cora Stein M.A. & Nira Priore Nouak M.A.)</i>	28
3.2 Improvisationsansätze für Vor- und Grundschulkinder <i>(Sabine Odenthal, Tanzpädagogin, Leitung Tanzstudio Odenthal)</i>	32
3.3 Soundshapes erleben. Kreativer und multisensorischer Umgang. <i>(Hanna Keßeler, Dipl. Rhythmikerin, Bewegungspädagogin)</i>	33
3.4 Elementarer Tanz für und mit Kindern <i>(Krystyna Obermaier, Dipl. Sportwiss., Choreografin, Tanzpäd.)</i>	35
4 Kurzvorstellung des Studiengangs Kindheitspädagogik	40
Impressum	43

Programmablauf - 19.01.2019

Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Köln, Raum 428 (Senatssaal)

- 09.30 Uhr **Ankommen & Anmeldung**
- 10.00 Uhr **Begrüßung & Vorstellung der Kooperationspartner**
Prof. Dr. Michael Obermaier
(KatHO NRW, Abteilung Köln)
- 10.30 Uhr **Kulturelle Bildung - Theorie, Praxis und Strukturen**
Prof'in. Dr. Vanessa Reinwand-Weiss
(Universität Hildesheim)
- 11.00 Uhr **Zu einer gegenstandsbezogenen Didaktik im Tanz**
Jun. Prof'in. Dr. Denise Temme
(Deutsche Sporthochschule Köln)
- 11.20 Uhr **Diskussion**
Moderation: Rita Molzberger, M.A.
(Universität zu Köln)
- 11.40 Uhr **Mittagspause**
- 12.15 Uhr **Mehr Teilhabe in „Dancing Classrooms“ !**
Prof'in. Dr. Heike Wiemert
(Katholische Hochschule NRW, Abteilung Köln)
- 12.35 Uhr **Fachvortrag**
Prof'in. Dr. Yvonne Hardt
(Hochschule für Musik und Tanz Köln)
- 13.05 Uhr **Diskussion**
Moderation: Rita Molzberger, M.A.
(Universität zu Köln)
- 13.20 Uhr **Kaffeepause**
- 13.45 Uhr **Expert*innen informieren über aktuelle Förderlinien für Projekte Kultureller Bildung**
Ulrike Münter - Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung
Linda Müller - Bundesverband Tanz in Schulen e.V.
Martina Ketterer - nrw landesbuero tanz e.V.
Cora Stein - Crespo Foundation
- 15.15 Uhr **Abschlussrunde**

Programmablauf - 20.01.2019

Deutsche Sporthochschule Köln

- 10.00 Uhr **Einblick in die Erfahrungswelt des Kindes. Entwicklung begleiten - Tänzerische Umsetzungsmöglichkeiten**
Nira Priore Nouak, M.A.
Zeitgenössische Tanzpädagogin, Lern- und Entwicklungsbegleiterin
- 10.00 Uhr **Improvisationsansätze für Vor und Grundschul Kinder**
Sabine Odenthal
Tanzpädagogin, Gymnastiklehrerin, Tanzstudio Odenthal, Leitung
- 12.00 Uhr **Mittagspause**
- 13.00 Uhr **Soundshaps erleben. Kreativer und multisensorischer Umgang**
Hanna Keßeler
Dipl. Rhythmikerin, Bewegungspädagogin nach Franklin-Methode, Musikergesundheit
- 13.00 Uhr **Methodisch - didaktische Ansätze im Elementaren Tanz für die Arbeit mit Kindern**
Krystyna Obermaier
Dipl. Sportwissenschaftlerin, Dipl. Choreografin, Tanzpädagogin

1 Theoretische Fachbeiträge

1.1 Bildung, Bewegung, Beteiligung.

Rahmende Betrachtungen zur Tagung Tanz – Teilhabe – Transfer (19./20.01.2019)

Im Flyer zur Tagung ist vom unbestrittenen Stellenwert Kultureller Bildung die Rede – gleichzeitig aber auch von Forschungs- und Theoriesideraten diesbezüglich, vor allem in Bezug auf Tanz und Bewegung. So stellt sich die Frage, inwiefern die Konstrukte „Bildung“, „Bewegung“ und „Beteiligung“ zusammenhängen und wie beides in Theorie und Praxis als aufeinander bezogen gedacht und gelebt werden kann. Dabei intendieren die weiteren Betrachtungen, einen ersten Rahmen leibphänomenologisch-bildungstheoretischen Rahmen als Fundament für die weiteren Beiträge zum Tagungsthema Tanz-Teilhabe-Transfer in der Kindheit zu schaffen.

1 Bildung

Von Bildung ist viel die Rede, nicht zuletzt in politischen Programmen. Oft bleibt jedoch unklar, was genau gemeint ist; dass es etwas Gutes, Sinnvolles sein muss, scheint unmittelbar einzuleuchten. Wer würde schon gegen Bildung sprechen? Dennoch ist festzustellen, dass allzu häufig auf eher oder sogar rein kognitive Konzepte referiert wird; Bewegung und Leiblichkeit scheinen hier im Wortsinne wenig Platz zu haben.

Seinem Ursprung nach ist der inzwischen klassische Bildungsbegriff des Neuhumanismus jedoch keineswegs so engführend. Im Humboldt'schen Sinne ist im Gegenteil die Bildung selbst eine Bewegung: Das Wesen des Menschen sei Kraft, so nimmt er an, und die menschlichen Kräfte drängen auf Entfaltung. Dabei sind Vernunft und Verstand sicher zentrale Kräfte, die entwickelt und entfaltet werden wollen, aber auch Einbildungskraft, Phantasie, physische Kräfte und Geschicklichkeiten zählen dazu. Wie sonst soll es zur geforderten möglichst „proportionierlichen“ Entfaltung kommen, wenn sie nicht alle berücksichtigt werden? Auch „Entfaltung“ ist ja kein Automatismus, sondern ein tätiger Prozess, der das Subjekt ebenso wie das Gegenüber, mit dem es sich beschäftigt, bewegt. Die Herausforderung durch ein Gegenüber, an dem sich die jeweilige Kraft „abarbeiten“ und mit dem sie in Kontakt und Dialog treten kann, ist unbedingt nötig; niemand bildet sich allein aus sich heraus, ohne Anreize durch eine Sache. Und nicht nur die Sache, auch der andere Mensch, mit dem ich mich beschäftige und, zum dritten, meine eigenen Vollzüge sind Gegenstand von Bildung. Dies ist keineswegs eine Option, die gewählt oder abgewählt wird – vielmehr findet sich der Mensch ja immer schon in bestimmten Verhältnissen vor, nämlich im Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zum Anderen. Zu diesen Verhältnissen aber wiederum (aktiv, schaffend, frei, selbsttätig) ins Verhältnis zu geraten, das ist der Kern von Bildung. Wie geschieht dies? Humboldt postuliert ein Wechselverhältnis von Mensch und Welt: Der Mensch möchte sich qua seiner Kräfte Welt aneignen, und Welt wirkt auf ihn zurück. Welt ist hierbei nicht als Summe von Gegenständen, sondern als der „mannigfaltigste Gegenstand“ zu verstehen, mit dem sich Menschen auseinandersetzen können; zu Welt gehören nicht nur Dinge, sondern auch Sachverhalte, Glaubensüberzeugungen, kulturelle Gehalte, Mitmenschen und alle Verhältnisse, in denen diese zueinander stehen und vieles mehr. Man denke an so einfache Dinge wie einen Schreibtisch; er wird Schreibtisch nicht allein dadurch, dass er qua signitiver Akte als solcher bezeichnet wird, sondern dadurch, dass auf

ihm meine Papiere, meine Stifte, meine Arbeitsgeräte liegen – und sie liegen dort in einer Konstellation, ich habe eine Beziehung zu ihnen und weiß, was sie leisten (sollen), was ich mit ihnen bereits gemacht habe, wie sie sich in meiner Hand anfühlen usw. Eben keine Summe von Gegenständen, sondern leiblich erfahrene Beziehung und die Denk- und Schreibbewegungen, die ich hier vollführe, machen den Schreibtisch zum Schreibtisch.

Versteht man Bildung demnach als Gestaltung dieser Mannigfaltigkeit, die „Welt“ ist und als ihr Rückwirken auf mich in Resonanz, so wird deutlich, dass dies kein rein geistiger Prozess sein kann. Zwar sind für Bildung im vollgültigen Sinne immer auch und vielleicht vor allem verstandes- und vernunftbasierte Anteile von Reflexion von zentraler Wichtigkeit - zu den Verhältnissen ins Verhältnis zu treten bedeutet neben anderem, über das Denken nachzudenken! -, aber andere Reflexionen geraten aus dem Blick, wenn dies einseitig überbetont wird. So sind insbesondere für das Kindesalter Wahrnehmungsreflexion und leiblich verankerte Möglichkeiten interessant, und selbst wenn nicht direkt „bildend“ (denn die vernunftmäßige Reflexion des eigenen Denkens ist für das frühe Kindesalter kaum anzunehmen), so weisen sie doch auf Bildungsprozesse hin und bereiten diese vor. Reflexion kann heißen, meine Wahrnehmung wahrnehmen zu lernen; zu spüren, wie ich spüre; oder auch meine Lage im Raum, die mir sonst selbstverständlich gegeben scheint, aktiv bewusst zu machen, wie es beispielsweise im Tanz geschieht. Die Reflexionsbewegungen sind hier eher leiblicher, kin-aisthetischer Natur. Und später, in einem sozialökologischen Verständnis, weiten sich diese stets auf das Selbst-Welt-Verhältnis gerichteten Reflexionsbewegungen im günstigen Falle immer mehr hin zu einer politisch verantwortlichen und mündigen Lebensweise.

2 Leiblichkeit

Warum die altertümliche Rede vom Leib? Hören wir von Leibbeserziehung oder Leibübungen, so assoziieren wir vermutlich eher den Drill, den leicht säuerlich riechende Turnhallen oft noch atmeten, als wir zur Schule gingen; jedenfalls nicht reine, freudige Bewegungslust. Und doch hat es Sinn, nicht vom „Körper“ zu sprechen. Die Unterscheidung in „Körper“ und „Geist“ ist ubiquitär. Sie begegnet uns nicht nur in wissenschaftlichen Modellen, sondern vor allem im Alltag und häufig auch im eigenen Denken. Variationen von „Der Geist ist willig, doch das Fleisch ist schwach“ kennen wir zu Genüge: Man will ja, verstandesmäßig, aber der Körper will anders... Scheinbar ist also mit diesem Substanzen-Dualismus eine Erklärungsebene gewonnen, die wir nicht hätten, wenn wir von einer Einheit beider ausgingen. Gleichwohl geht ebenso viel verloren, wenn wir im Dualismus verbleiben, denn es gibt gute Gründe, uns nicht oder besser: nicht nur als geistbegabte Körper zu beschreiben. Auch hier ist ein Blick in die Kindheit erhellend. Der Säuglingsschrei unterscheidet nicht, ob der Schmerz, der ausgedrückt wird, „geistiger“ oder „körperlicher“ Natur ist. Wer ihn hört, wird – erfahrungsangereichert – wissen, ob sich das Händchen eingeklemmt wurde oder Einsamkeit empfunden wird, aber zunächst ist das Schreien Ausdruck eines unmittelbaren Schmerzes. Kein Kind schreit weniger dringlich und laut, weil sein Schmerz ja „nur“ geistiger Natur ist, der Gedanke scheint absurd. Dies illustriert sehr anschaulich, dass die Verhältnisse, die später bildend-reflexiv gestaltet werden, recht eigentlich Eingelassenheiten sind: Wir sind leiblich in der Welt, nicht als reiner Geist, dem ein Körper zukommt und auch nicht als geometrischer Körper, der zufällig irgendwie „beseelt“ wird. Der

„geistige“ Schmerz des Alleingelassenwerdens ist so unmittelbar wie der der eingeklemmten Hand, der ja scheinbar „körperlich“ ist. Die dualistische Unterscheidung hat analytisch einiges für sich, führt aber zu Missverständnissen in Bezug auf unser Empfinden und auch dessen Erforschung und Theoretisierung. Was ist zu gewinnen, wenn nicht von „Geist – Körper“, sondern von „Leiblichkeit“ gesprochen wird?

Einiges wird klarer, wenn wir uns vor Augen führen, was unseren Körper vom geometrischen Körper unterscheidet und zu einem „Ding besonderer Art“ (Waldenfels) macht. Von den reichhaltigen Aspekten seien hier einige besonders hervorgehoben.

Im Gegensatz zur Kugel, die durch den Raum rollt, kann ich von meinem Körper niemals Abstand nehmen, er ist von eigentümlicher Permanenz und seine Perspektive kann ich nicht einmal verlassen, um mich von mir selbst zu distanzieren und bspw. meinen Rücken zu betrachten, als sei ich eine andere. Auch bewege ich ihn selbst und willentlich; die Kugel braucht einen Anstoß und wir unterstellen ihr gemeinhin keinen „Willen“, auf genau dieser Bahn zu rollen. Weiterhin kann ich mich gewissermaßen „doppelt“ empfinden; wo meine Hand mein Bein berührt, wird sowohl die Hand wie auch das Bein tastend und getastet zugleich sein. (Michel Serres hat einmal eindrücklich beschrieben, wie unterschiedlich es sich anfühlt, die Fingernägel der einen Hand mit der anderen zu schneiden und umgekehrt – man spürt die eigene Links- oder Rechtshändigkeit sehr deutlich!) Kinästhesie ist ein weiteres unterscheidendes Merkmal: Ich empfinde meine Lage bei der Bewegung durch den Raum, und je nach Bewegungsform spüre ich sie anders, was insbesondere auffällig wird, wenn ich ungewöhnliche Bewegungsarten wähle und es z.B. auf den Händen gehend versuche. Zuletzt: Wenn ich mir bei diesem Versuch wehtue oder aber die lustvolle Erfahrung mache, dass es gelingt, werden mein Schmerz oder meine Lust anders sein als der „Schmerz“, den die Kugel „empfindet“, wenn sie gegen die Wand stößt oder die „Lust“, wenn sie frei rollen darf, so nehmen wir an – von einer Lust am Anstoßen oder dem Schmerz freien Rollens ganz zu schweigen.

Diese und weitere Gesichtspunkte machen es plausibel, meinen Körper als „Ding besonderer Art“ auch anders zu bezeichnen und vom „Leib“ zu sprechen, der fungierend in der Welt ist, vor aller analytischen Unterscheidung in körperliche und geistige Bestandteile. Diese analytische Unterscheidung leistet viel und soll keineswegs aufgegeben werden; sie kommt aber gewissermaßen immer zu spät, wenn wir leiblichen Phänomenen auf die Spur kommen wollen. Es scheint also geraten, den Reflexionen und beginnenden Bildungsprozessen gerade in früher Kindheit, aber auch insgesamt, einerseits mit einem angereicherten wissenschaftlichen Vokabular und entsprechenden Methoden und Zugängen zu begegnen und andererseits die Praxis der Förderung kindlicher Entwicklung mit dahingehender Sensibilität anzugehen.

3 Bewegung

Die vorgenannten Verhältnisse, in denen Menschen sich je vorfinden, sind beweglich. Wären sie es nicht, so wäre es sinnlos, von Entwicklung, Entfaltung und Bildung überhaupt zu sprechen. Menschen gehen mit sich, den anderen und der Welt gestaltend um und erfahren hierbei im besten Fall nicht nur reine Kausalität im Sinne eines Wenn-Dann und sogar mehr als Widerhall und Echo, nämlich Resonanz – ein Mit-Tönen und Mit-Schwingen der Welt und der anderen. Wir können Welt verändern, und Welt verändert uns; eine fundamentale Erfahrung von Beweglichkeit manifestiert sich hierin.

Es scheint also nur konsequent, das Augenmerk neu auf Bewegung zu richten.

Allenthalben wird beklagt, insbesondere durch fortschreitende Digitalisierung erfolge eine Art „Weltverlust“. Meist wird ungünstig argumentiert und der digitalen Welt gewissermaßen „weniger Seinsgeltung“ unterstellt als der „realen“ Welt. Es ist jedoch gar nicht nötig, eine Zweiweltheorie zu bemühen, um klarzulegen, dass tatsächlich einiges problematisch ist daran, dass heute in Westeuropa und anderen Teilen der Welt signifikant viele menschliche Vollzüge tippend vor Bildschirmen stattfinden. Tippend wird gearbeitet, kommuniziert, gespielt, ja sogar Liebe gesucht und regiert. Und selbst wenn dies alles innerhalb der einen, realen Welt stattfindet und von eigener Komplexität und Bedeutung ist: Stundenlang gebeugten Kopfes, sitzend, in einer oft wenig variierten Haltung zu verharren, verengt die Bandbreite unserer möglichen leiblichen Vollzüge bis hin zur Schmerzhaftigkeit. Konkrete Bewegungsangebote tun demnach nicht nur not, um danach wieder schmerzbehaftet in dieselbe Haltung zurückzukehren, sondern um den Erfahrungsbereich zu weiten, um Möglichkeiten der Verhältnis-Gestaltung neu zu entdecken und nicht zuletzt um die Welt als konkret veränderbar, den Mitmenschen als bewegend und mich selbst als jemanden „von besonderer Art“ zu erfahren.

4 Leibliches, bewegtes Mit-Sein

Einem möglichen Missverständnis, das hier oft ins Felde geführt wird, ist zu begegnen: Man ist geneigt, sowohl die genannten Bildungsbemühungen des Subjekts als auch seine Leiblichkeit als potenziell solipsistisch zu deuten. Bin ich es nicht allein, die sich ihre Bildungsgegenstände sucht oder von diesen angesprochen wird? Ist meine Leiblichkeit nicht radikal unerfahrbar für andere? Wer schon einmal versucht hat, die eigenen Leidenschaften und Leiberfahrungen mit anderen zu teilen, wird zuweilen die wiederum schmerzliche Erfahrung gemacht haben, wie wenig davon sprachlich vermittelbar ist. Wie Zitroneneis mir schmeckt, wie sich das Schreiben mit meinem Lieblingsstift anfühlt, welche Sportart mir zusagt und mit welcher Freude ich sie dann immer neu ausübe, ohne dass sie mir je langweilig wird, obwohl es immer die gleichen Bewegungen zu sein scheinen – all das ist scheinbar unvermittelbar. Nun lässt sich einerseits fragen, ob vollumfängliche(sprachliche) Vermittlung ästhetischen Empfindens überhaupt nötig ist, um dieses als gemeinschaftsbildend zu erleben. Andererseits ist auf eine weitere Engführung hinzuweisen, die für unsere Gesellschaft neuralgisch ist: Der Vorzug, den wir sprachlicher Vermittlung geben. Andere Weisen des Mit-Teilens sind häufig unterrepräsentiert und auch wenig ausgebildet.

Mit erneutem Verweis auf das Mit- und Weltverhältnis, in dem Menschen immer schon stehen, muss gelten: Auch ästhetische Erfahrungen mache ich mit anderen, sie sind vom anderen betroffen und finden in einer geteilten Welt statt, an der alle teilhaben (sollten). Insofern sind sie kein einsames Erlebnis, ebenso wenig wie Bildung allein in der Einsamkeit des berühmten „Elfenbeinturms“ ihren Platz hat. So wie die Welt nicht Summe von Gegenständen, sondern Beziehungsgeschehen ist, so lebe ich nicht einsam in meiner Welt und die anderen kommen quasi zufällig oder gar „von meinen Gnaden“ hinzu. Zur Welt komme ich durch anderen Menschen, und sie machen diese Welt erst aus. Insofern ist kein Bildungsgeschehen und kein ästhetisches Empfinden je „einsam“: Die anderen nicht als Störfaktor meiner Vollzüge, sondern als notwendige Bedingung und Bereicherung dieser Vollzüge und all meiner Bewegungen in und von Welt wahrzunehmen, darauf zielt „Bildung“. Und dies verweist direkt auf die Weltverbundenheit, denn die „weltlose Person“ an sich

gibt es nicht, vielmehr ist diese Geworfenheit des Seins die menschliche Grundbestimmung mit der Herausforderung, teilzuhaben, teilhaben zu lassen und mitzugestalten.

5 Teilhabe

Vor diesem Hintergrund erscheint dann Bildung keinesfalls mehr als ein rein in uns stattfindender und von anderen nicht mehr wahrnehmbarer Entwicklungsprozess, in dem wir wie „fensterlose Monaden“ (Mollenhauer) durchs Leben wandeln. Vielmehr hat die „biopsychosoziale Bewegung“ des Selbsttranszendierens bzw. der Selbsttransformation nicht nur die Zielrichtung der inneren Aneignung, sondern stets auch die Zielrichtung der Anerkennung des Anderen. Insofern kann im „Modus des Im-Anderen-zu-sich-selbst-Kommens“ (Frost) immer nur eine Seite von Bildung gemeint sein, denn gleichzeitig setzt dieser Veränderungsprozess stets auch die Akzeptanz des eigenen Andersseins und Anderswerdens voraus. Weiter ist nun auch die Fähigkeit zur Teilhabe und der Willen zum Teilhabe-Lassen angesprochen, was sich einerseits im Toleranzgedanken als Anerkennung des vom Anderen Begrenztseins realisieren kann und andererseits die Anerkennung des vom Anderen Beanspruchtwerdens erfordert. Hier ist eine grundsätzliche Dimension von Bildung angesprochen, nämlich die politische, die ab der frühesten Kindheit an aktiver Teilhabe orientiert sein soll. Dieses anthropologische Grundbedürfnis nach Teilhabe, nach Anerkennung und Anerkanntwerden, das in den UN-Kinderrechtskonventionen gesichert ist und unseren Bildungsprozess maßgeblich antreibt, verdichtet sich in der Kindheit hauptsächlich in der mimetischen Aneignung und kreativen Gestaltung kulturell vorfindbarer Phänomene, in Kultureller Bildung also.

Bei der bildungstheoretischen Begründung von Rechten zur Teilhabe etwa an Angeboten Kultureller Bildung ist insbesondere der sozialökologische Ansatz als ein unverzichtbarer Bezugsrahmen zu werten, da darin die vorher genannten phänomenologischen Perspektiven auf Leib und ästhetische Bildung mit strukturellen Umweltmerkmalen verbunden werden. In dieser Hinsicht hat sich einerseits ein frühkindliches Bildungsverständnis durchgesetzt, das Bildung als einen von Geburt an verlaufenden, komplexen und ganzheitlichen Prozess begreift, durch den das sich entwickelnde Kind erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über sich und ihre Umwelt erwirbt und zu vielfältigen Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt wird, die es ihm ermöglichen, sich selbst sowie die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen, zu erhalten sowie diese eigenaktiv und kreativ mitzugestalten (Bronfenbrenner). Im Zentrum dieses das Humboldtsche Erbe strukturierenden Bildungsansatzes steht also das aktive, realitätsverarbeitende Kind, Ziel einer sozialökologisch orientierten Pädagogik ist sonach, bildungsförderliche Umweltarrangements bereitzustellen, durch welche die Enkulturations- und Bildungsprozesse der sich entwickelnden Kinder ermöglicht werden. Speziell für den Bereich des Tanzes und der Bewegung lassen sich an dieser Stelle noch theoretische wie empirische Lücken ausmachen, deren Überwindung uns dann auch überzeugendere Argumentationsmuster zur Sicherung von fundierten Angeboten Kultureller Bildung liefern könnte, womit der Aspekt des Transfers angesprochen ist.

6 Transfer

Neben der Funktion als erstens Lehr- und zweitens Forschungseinrichtung ist die Umsetzung und Etablierung der so genannten Third Mission eine zentrale Aufgabe von Hochschulen, so auch der KatHO NRW. Das übergeordnete Ziel ist hierbei, durch bidirektionalen, wissenschaftsbasierten Transfer zwischen Hochschule und Gesellschaft einen Beitrag zur Lösung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen insbesondere im Bereich des Sozialen zu leisten, und dies insbesondere durch die Entwicklung und Umsetzung sozialer Innovationen. Soziale Innovationen werden hier verstanden als wertorientierte und auf die Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe orientierte Handlungsansätze und Entwicklungen, die auf den Grundprinzipien der Solidarität und Gerechtigkeit basieren. Das Erkennen und die Bearbeitung von Strukturen und Faktoren sozialer Exklusion und somit die Umsetzung von Menschenrechten und die Ermöglichung von Beteiligung stehen im Zentrum der Entwicklung sozialer Innovationen und erfordern eine trans- und interdisziplinäre Zusammenarbeit (KatHO).

Denn insbesondere im Bildungsbereich Tanz und Bewegung, an dem Pädagog*innen, Künstler*innen und politisch Verantwortliche gemeinsam Fragen der Teilhabe, Beteiligung und Inklusion bearbeiten und in Transferaktivitäten übersetzen sollen, stößt dieses Bemühen wohl auch durch die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu) der Professionen an noch nicht bewältigte Grenzen. Obschon alle Beteiligten das Interesse an der Ermöglichung gleichberechtigter Zugangschancen zu Lebensqualität und Wohlbefinden und gleichberechtigter Teilhabe an Gesellschaft eint, stellt die Entwicklung gemeinsam getragener, theoretischer Begründungszusammenhänge eine sicherlich noch nicht abgeschlossene Aufgabe dar.

Umso erfreulicher ist es vor dieser sicherlich herausfordernden Aufgabenstellung, dass sich im Sinne „funktionaler Integration von Politik und Wissenschaft“ die Bundesvereinigung für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, die Crespo Foundation, der Bundesverband Tanz in Schulen e.V. sowie das nrw landesbüro tanz e.V. ihre je eigenen Expertisen in diesem Transferdialog zwischen Theorie, Praxis und Politik einbringen und Teilhabe ermöglichen. Insofern zielt die Tagung auf einen transdisziplinären Dialog, der an Ermöglichungsstrukturen orientiert ist, der in alle Richtungen weist: Kinder, Praxis, Forschung, Theorie, Professionalisierung oder Politik.

1.2 Kulturelle Bildung – Theorie, Praxis und Strukturen. Vier Thesen und ein Ausblick auf den Tanz.

Kulturelle Bildung ist spätestens seit den 2000 Jahren nicht nur zum bekannten Schlagwort der kulturpädagogischen Praxis, sondern auch der Politik geworden. Schnell werden mit der Kulturellen Bildung politische Konzepte wie Teilhabe, chancengerechte Bildungsstrukturen sowie Demokratieförderung verknüpft und man erhofft sich von künstlerischen Angeboten starke gesellschaftliche Effekte. Diese Wirkungserwartungen bergen Chancen auf eine Ausweitung der künstlerischen Angebote, aber auch Gefahren in Hinblick auf die Aushöhlung und Überhöhung eines Begriffes und der damit verbundenen ästhetischen und pädagogischen Konzepte. Wissenschaftlich ist es daher unabdingbar, sich immer wieder mit dem Begriff und den theoretischen Konzepten kultureller Bildung auseinanderzusetzen und diese kritisch zu diskutieren, um Bewegungen im praktischen und kultur-sowie bildungspolitischen Raum beurteilen und bewerten zu können.

Der Vortrag gibt vor diesem Hintergrund Einblick in die Begriffsdiskurse rund um die Kulturelle Bildung und beschäftigt sich mit den Strukturen des Praxisfeldes und der darin verborgenen Potentiale, aber auch Herausforderungen. Der sogenannte „Boom“ Kultureller Bildung wird ebenso wie aktuelle Wirkungsdebatten kritisch hinterfragt. Auch wenn der Vortrag eine allgemeine Einführung in das Konzept und die Felder Kultureller Bildung verspricht, soll zum Schluss auch ein Ausblick auf den Tanz nicht fehlen. Gerade durch eine Analyse einzelner Sparten und Genres der Kulturellen Bildung ist es möglich, Wirkungserwartungen sowie ästhetische und pädagogische Möglichkeiten der Künste realistisch und damit auch für die Forschung und kulturvermittelnde Praxis erkenntnisversprechend zu betrachten.

1.3 Mehr Teilhabe in „Dancing Classrooms“!

Die gesellschaftlichen Debatten darüber, wie das Recht auf gleichwertige und gleichberechtigte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen umgesetzt werden kann, sind hoch aktuell. Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen, ist dennoch bislang keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Seit im Jahr 2001 die Ergebnisse der 1. PISA-Studie offengelegt haben, dass Bildungschancen und damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland nach wie vor von der sozialen Herkunft abhängig sind, ist in Wissenschaft sowie in Bildungs- und Sozialpolitik eine engagierte Diskussion in Gang gekommen. In zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen sind die Effekte sozialer Herkunft auf Bildungschancen sowie die Effekte des deutschen Bildungssystems auf Bildungs- und Teilhabechancen sehr jungere wie auch älterer Kinder und Jugendlicher nachgegangen worden. Aus den Untersuchungsergebnissen sind Empfehlungen abgeleitet worden, die Eingang in politische Maßnahmen fanden, entstanden sind zahlreiche (Förder-)programme mit denen lokale Leuchtturmprojekte, aber auch landesweite Offensiven und Initiativen für mehr Bildung und Teilhabe bzw. Teilhabe durch Bildung initiiert wurden. Ein Ausweg aus der Bildungsbenachteiligung wird in der Stiftung von Bildungsprozessen nicht allein im schulischen, sondern auch im außerschulischen Kontext gesehen. Neben formalem Lernen, wird auf non-formales und informelles Lernen in ganztätig organisierten Schulen, die in lokalen Bildungslandschaften vernetzt kooperieren, gesetzt. Lokale Bildungslandschaften werden als „langfristig angelegte, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“, verstanden (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010 3).

Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass die kulturelle Bildung als zentraler Akteur für die Unterstützung außerschulischer Bildungsprozesse bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher entdeckt wurde. Gleichwohl kulturelle Bildung längst als unverfügbares und eigenständiges (Menschen-)Recht (vgl. Fuchs 2012) bzw. mindestens als Recht von Kindern und Jugendlichen im Sinne des § 31.1 der UN Kinderrechtskonvention verankert ist, kann die Entdeckung kultureller Bildung als „zivilgesellschaftlichen Akteur“ (Sturzenhecker 2014: o.S.) zunächst als politisches Bekenntnis gesehen werden. Kultureller Bildung wird eine wichtige Bedeutung für die Gesellschaft und insbesondere für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen beigemessen. Dieses Bekenntnis drückt sich in entsprechenden politischen Maßnahmen aus, so wurde beispielsweise mit „Kultur macht stark“ ein bundesweites Förderprogramm mit einem beachtlichen finanziellen Rahmen aufgesetzt. Von 2013 bis 2017 wurden für das Programm 230 Millionen Euro vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zur Verfügung gestellt. Die Förderung ist nun bis zum Jahr 2022 verlängert worden. Parallel dazu haben sich in den Bundesländern spezifische Förderlandschaften für kulturelle Bildung etabliert. Für NRW sind hier exemplarisch die Programme „Jedem Kind ein Instrument“ (Jeki), das mittlerweile in das kulturelle Bildungsprogramm in Grund- und Förderschulen des Landes Nordrhein-Westfalen „JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“

überführt wurde sowie das NRW Landesprogramm 'Kultur und Schule' zu nennen. Neben den großen Programmlinien werden durch Mischfinanzierungen aus landes- und kommunalen Geldtöpfen hinsichtlich Umfang und Laufzeit auch kleinere Projekte initiiert, dazu zählt auch das Bonner Projekt „Tanzen in der Schule“. Vorbild für dieses Projekt sind die von dem New Yorker Tanzlehrer Pierre Dulaine ins Leben gerufenen „Dancing Classrooms“. „25.000 Schülerinnen und Schüler nehmen in den USA jährlich in den 220 „Dancing Classrooms“ (Tanzende Klassenzimmer) teil. 600.000 sind es bisher insgesamt. In wenigen Wochen lernen dort die Kinder Gesellschaftstänze wie Merengue, Rumba, Foxtrott, Swing, Tango, Walzer und Polka sowie zwei bis drei „Line Dances““ (Hermes 2018: o.S.)

Im vergangenen Jahr ist Pierre Dulaine auf die Initiative eines Bonner Schulleiters für 10 Wochen nach Bonn gekommen, um mit Kindern an drei Bonner Schulen Gesellschaftstänze einzustudieren. „Über das Tanzen will Dulaine das Selbstwertgefühl der Kinder stärken, ein soziales Bewusstsein fördern, Höflichkeit, Respekt, Toleranz und Vertrauen in sich und in seinem Gegenüber erfahrbar machen. „Durch Tanzen können Barrieren überwunden werden und der Zusammenhalt und das Gemeinschaftsgefühl untereinander gestärkt werden“, so Dulaine“ (Hermes 2018: o.S).

Körper- und bewegungsbezogene Konzepte haben schon vor langer Zeit Eingang in die Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gefunden. Versucht wird auf diesem Wege die Vielfalt kindlicher und jugendlicher Körper- und Bewegungspraxen für darin eingelagerte Bildungspotenziale nutzbar zu machen (vgl. KOCH et al. 2003). Die erschlossenen Bildungspotenziale könnten dann „einen Beitrag zur Entwicklung autonomer Lebenspraxis beisteuern“ (ebd.: 10). Die Entwicklung autonomer Lebenspraxis ist untrennbar mit der Erfahrung von Teilhabe und Beteiligung verbunden.

Auf die wichtige Bedeutung der Beteiligung junger Menschen verweist auch der 15. Kinder- und Jugendbericht: „Beteiligung Jugendlicher an für sie zentralen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen und damit die Stärkung ihrer Rolle als gesellschaftlich handelnde Akteure ist wesentlicher Teil einer demokratischen Gesellschaft. Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens und die verschiedenen Ebenen der Politik müssen sich daher daran messen lassen, inwieweit sie eine zivilgesellschaftliche Beteiligungs- und Verantwortungskultur im Jugendalter und bei jungen Erwachsenen stärken und Beteiligung ermöglichen. Hierzu gehören vor allem Gestaltungs- und Ermöglichungsräume, die zur Selbstpositionierung und Verselbstständigung Jugendlicher beitragen und so gestaltet sind, dass sie soziale Ausgrenzung und Diskriminierungen in den Beteiligungsprozessen vermeiden bzw. abbauen“ (Deutscher Bundestag 2017: 473). Deutlich wird in diesem Zitat wie wichtig es ist, Räume zu schaffen, die nicht vordefiniert sind. In diesem Sinne könnten ästhetisch-künstlerische Bildungsprozesse Teilhabe und Beteiligung erfahrbar machen, vorausgesetzt ihnen werden diese Freiräume zu gestanden (vgl. Weigl 2017: 43).

Mit dem Hinweis auf die zunehmend sich etablierende Förderlandschaft für kulturelle Bildung ist deutlich geworden, dass sie neben der ideellen, vermehrt finanzielle Anerkennung erfährt. Verbunden ist mit den Förderprogrammen aber auch, dass kultureller Bildung die Aufgabe einer „Ergänzung“ von schulischer Ausbildung zugesprochen wird und dadurch kompensatorische Funktionen erhält (vgl. Sturzen-

hecker 2014: o.S). Damit wird der Blick auf die Verwertungsperspektive ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse geworfen und es stellt sich die Frage, wie unter diesen Bedingungen Gestaltungs- und Ermöglichungsräume zur Stärkung von Teilhabe und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen kultureller Bildung ermöglicht werden können. Wie können Kinder und Jugendliche ihr Recht auf kulturelle Teilhabe aktiv gestalten? Ist es sinnvoll hierbei nach Zielgruppen zu unterscheiden und bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche gesondert zu adressieren? Diese Fragen beleuchtet der Beitrag aus unterschiedlichen Perspektiven.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung: www.bmbf.de/pubRD/Infopapier.pdf (letzter Zugriff am 06.01.2019).
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2010): Potenziale Lokaler Bildungslandschaften. Was sie sind, wie sie funktionieren und wie man sie unterstützen kann. Eigenverlag: Berlin.
- Deutscher Bundestag (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder – und Jugendbericht. Drucksache 18/11050 Berlin
- Fuchs, Max (2012): Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (91-94). München: kopaed.
- Hermes, Stefan (2018): New Yorker Tänzer begeistert Karl-Simrock-Schüler, in: General Anzeiger Bonn: <http://www.general-anzeiger-bonn.de/bonn/stadt-bonn/New-Yorker-T%C3%A4nzer-begeistert-Karl-Simrock-Sch%C3%BCler-article3770069.html> (letzter Zugriff am 6.01.2019)
- Koch, Josef/Lotte, Rose/Schirp, Jochen/Vieth, Jürgen (2003) (Hrsg.): Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der Sozialen Arbeit. bsj-Jahrbuch 2002/2003, Opladen
- Sturzenhecker, Benedickt (2014): „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher> (letzter Zugriff am 6.01.2019)
- Weigl, Arno (2017): Das Politische in der Kulturellen Bildung, in: Wolfgang Schneider/Anna Eitzenroth (Hrsg.): Partizipation als Programm, Bielefeld, 37-50

1.4 Vom Teilnehmen über Teilhaben zum Teilgeben – eine Reflexion zur Bedeutungsvielfalt und praktischen Umgang mit Konzepten der Partizipation

Partizipation oder Teilhabe sind allgegenwärtige Begriffe, wenn es um die Bedeutung kultureller Bildung im Tanz geht (Zirfas 2015; Hübner/Kelb u.a. 2017). Doch was verstehen einzelne Protagonisten und Institutionen unter diesem Begriff? Wie wird er in der Praxis umgesetzt, und was können wir aus der Vielfalt lernen? Welche Parameter gilt es zu bedenken? Wie und was wird also als eine „legitime“ Form der Teilhabe angesehen? Aus welchem ‚Milieu‘ wird der jeweilige Standard entwickelt? Diesen Fragen möchte ich anhand einzelner einführender Beispiele aus einer umfangreichen empirischen Erhebung aus dem Verbundprojekt „Kulturelle Bildung durch Tanz“ in diesem Vortrag in Ansätzen nachgehen. Darauf aufbauend, möchte ich eine Konzeptualisierung des Begriffs vorschlagen (u.a. in Anlehnung an André Lepecki 2013), die dezidiert tanzbezogen, weniger idealisierend und praktisch realisierbar ist. Ausgangsthese ist dabei, dass es kein „universelles“ Verständnis von Teilhabe und Partizipation geben kann. Unter den beiden Begriffen ist kein Gut zu verstehen, das grundsätzlich in einer spezifischen Form erlangt bzw. praktiziert werden kann. Teilhabe und Partizipation sind nur in der Verschränkung von Fragen nach den angelegten und oft impliziten Wertmaßstäben von Teilhabe, den Gruppenkonstellationen, künstlerischen und Tanzverständnissen der Teilnehmenden im jeweiligen Kontexten zu verstehen. So selbstverständlich diese These zu scheinen mag, so bietet es sich doch an, sie anhand der Literatur und Beispielen als bedeutsam aufzuzeigen.

In der Problematisierung von Partizipation und Teilhabe wird bisher vorrangig danach gefragt, ob sie stattfindet oder nicht, bzw. warum und wieso nicht. Damit bleiben Fragen nach dem jeweiligen zugrundeliegenden Teilhabe- bzw. Partizipationsverständnis meist unberührt. So klafft eine auffällig Lücke einer Theoretisierung von Teilhabe auf der einen Seite und der konkreten Anwendung der Theorien in der Problematisierung der Praktik (Zirfas 2015).

In vielen „politisch“ motivierten Thesen und Formulierungen zu Teilhabe im Kontext Kulturelle Bildung wird implizit suggeriert, dass es per se Kunst oder gar die Subjekte schon gibt, die dann in Interaktion versetzt werden. Auch wenn an anderer Stelle zwar auf die Wechselwirkung von Aneignung und Gestaltung aufmerksam gemacht wird (Witt 2017, S. 27), so ist doch der grundlegende Ton von einer zumeist gar nicht bewusst gewählten essentialisierenden Begriffswahl geprägt. Dies steht konträr sowohl zu praxeologischen als auch performativen Theorien, die betonen, dass Praktiken erst im Vollzug realisiert und hervorgebracht werden, ebenso wie zu Subjekt- und Bildungstheorien, die vor allem auf die Prozesse und den wechselseitige Entwicklung von Selbst und Welt und deren Transformation setzen. Während dies sehr offensichtliche Diskrepanzen sind, so möchte ich mich hier jedoch heute primär kritisch mit dem Fokus auf „aktive“, „selbstermächtigende“ und „reflektierende“ Form der Teilhabe auseinandersetzen, die in zahlreichen Publikationen und institutionellen Leittexten als grundlegend wünschenswert zu finden ist. Tatsächlich folgt der Diskurs zur Teilhabe einer alten dichotomen Teilung zwischen

passiv und aktiv, wobei die Aktivität das wünschenswerte ist. To not do! – wie es viele zeitgenössischen Tanzkünstler*innen praktizieren, kann und wird auch an Schüler*innne vermittelt, und verdeutlicht dass eine dichotomes Schema von passiv und aktiv in Bezug auf Teilnahme weder praktisch noch theoretisch sinnvoll ist.

Doch Beginnen wir mit kurzen Ausschnitten aus der Empirie: In einem beobachtenden Workshop mit abschließender Präsentation übernahm beispielsweise kurzfristig vor Ende des Projekts – vielleicht aus Angst – eine Person immer mehr die Regie, wurde immer dominanter. Sicherlich lässt sich konstatieren, dass diese Person sehr selbstermächtigt war, dass sie gestalterisch war. Aber in dem Maße, indem sie mehr machte, wurden die anderen immer passiver. Gäbe es hier nicht eine Tendenz, diese Form von Selbstermächtigung eher kritisch zu beäugen und würden wir sie als tatsächlich aktive Teilhabe deuten, oder würden wir hier weitere Parameter, wie die Frage nach Angemessenheit und Adaptierbarkeit einbringen, wie sie in anderen Kontexten als zentral angefügt werden (Witt 2017).

Sicherlich scheint ein auf Selbstermächtigung fokussiertes Verständnis von Teilhabe nicht grundsätzlich negativ und das nächste Beispiel würde sicherlich einige kritische Stimmen erwecken, weil gerade diese eigenständige Gestaltungsmacht nicht sehr offensichtlich ist.

In einem großangelegten Projekt im Stile von Maldoom hatten die teilnehmenden Schüler*innen unter streng hierarchischen Vorgaben zu arbeiten. Es gab eine klare Rollenaufteilungen zwischen den Tanzunterrichtenden (Bad-Cop, Good-Cop) und das Prinzip der Teilnahme – wenn es denn so genannt werden sollte – war eines der Unterordnung und Einordnung. Schüler*innen wurden angeschrien, des Raumes verwiesen, zu harter Arbeit aufgefordert. Aus der Sicht der klassischen Teilhabediskussion wäre hier ggf. nur die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit ein Kriterium, aber hier wurde weder reflektiert, noch brachten sich die Schüler*innen mit wenigen Ausnahmen gestalterisch ein. Sie sind Ausführende in einem Bühnenprojekt und die zentralen und wichtigen Partien, werden von den Tänzer*innen der Kompanie getanzt. Die Einschätzung der Lehrer war jedoch zumeist positiv. „Der sagt den Schülern mal, wo es langgeht“...

Tatsächlich zeigt sich die Gesamtkonstellation durchaus komplex, denn das gesamte System ist darauf ausgerichtet, mit den zu rechnenden Widerständen der Schüler*innen umzugehen, diese zu kanalisieren – das Set up ist also durchaus von ihnen geprägt. Letztlich ist auch nicht sicher, welche Bildungsprozesse Schüler*innen hier durchlaufen – vielleicht tut es einigen tatsächlich gut, sich körperlich zu stärken, sich in eine Gruppe einzufügen und dafür Hilfestellung und Disziplin zu erlernen. Das kann in bestimmten Kontexten sicherlich transformative Wirkungen haben und somit bildungsrelevant sein. Auch können die einzelnen Widerstände von Schüler*innen durchaus auch als Hinweis auf Selbstermächtigung gelesen werden. Mit zeitgenössischer Kunst, aktiver Teilnahme und Reflexion künstlerischer Praxis hat es allerdings wenig zu tun. Vielmehr wird hier ein Prinzip des institutionalisierten, oft kommerzialisierten Kunstwelt reproduziert. Allerdings ist es auch ein Wissen und eine Erfahrung sich diese Kunstwelt anzueignen. Nur scheinen hier offensichtlicher die „impliziten“ Standards, was als aneignungswürdig, was als aktive Gestaltung verstanden wird, nicht erfüllt zu werden, während in anderen Kontexten diese angelegten Standards und Werte nicht so auffällig sind.

In einer Ausbildungsklasse für zukünftige Tanzvermittelnde herrscht beispielsweise eine sehr offene Stimmung, die Hierarchie ist bewusst flach und die Studierende wissen in dem Fall, dass sie Selbstverantwortung für die Stunde übernehmen müssen. Dies ist unausgesprochen und scheint doch allen klar. Doch in Interviews bezeichnen Studierende dies durchaus als Druck, der sie zwingt Dinge zu tun – eher als dass sie für sich entstehen. Freiheit bedeutet hier also keinesfalls das Gefühl der Selbstermächtigung. Vielmehr ist er ein Standard geworden. Das zu viel Freiheit nicht sinnvoll scheint, ist bereits ein Allgemeinplatz in der Praxis und der Unterrichtsforschung, die für eine Balance zwischen Vorgabe und eigenständiger Arbeit plädiert. In der Praxis wissen ganz viele Tanzvermittelnde, dass sich Verfahren für die Teilnehmenden im ersten Moment sehr wenig selbst-ermächtigt anfühlen. Worauf ich aber hinauswill ist, dass wir „Teilhabe und Selbstermächtigung“, Partizipation und Reflexion nie wertfrei und ohne den jeweiligen Kontext verstehen können. Es gibt kein neutrales, universelles Verständnis davon – und in einer derzeit dominanten Spielart der Definition sind die neoliberalen und klar bildungs-bürgerlichen Ideale nicht zu verkennen.

Zwar wird der Kunst Kontingenz zugesprochen, doch oft stellen sich künstlerische Prozesse als weit weniger offen dar, als vielleicht angenommen. Müssen sie deshalb schlecht sein? Wir sind daher in unserem Projekt davon abgerückt als ein Analyse-kriterium und Evaluationsmöglichkeit die Überkategorie Teilhabe oder Partizipation zu nutzen. Theoretisch gibt es wenig Projekte/Prozesse, die nicht auch immer schon Partizipation voraussetzen – auch Verweigerung kann eine sehr spezifische Form der Teilhabe und gerade auch der Ermächtigung sein. Gerade das Einbeziehen von Widerständen, die in der Literatur zumeist dichotom zu teilhaben definiert werden (Witt 2017), machen deutlich dass Partizipation in der Regel als positiv und konstruktiv gestaltend verstanden wird. Allerdings haben sich sowohl innovative Kunst als auch politischer Aktivismus nicht gerade durch einen konstruktive Teilhabe ausgezeichnet. Begriffe wie Zugänglichkeit, Angemessenheit, Verfügbarkeit und Adaptierbarkeit – wie sie in der Definition auch auf politischer Ebene angeführt werden (vgl. Lohrenscheit 2019) – haben wenig zu tun mit lustvoller, grenzüberschreitender, widerständiger, aufmüpfiger, tollwütiger künstlerischer Praxis, noch mit dem politisch innovativen Denken. Sie haben wenig gemein, mit provozierende, enthaltenden Kunstformen – sondern sind primär darauf ausgerichtet, Menschen sozial anpassungsfähig und handlungsfähig in der neoliberalen Gesellschaft zu machen. Wie enthalten wir uns also als politisch kritische und künstlerisch innovative Menschen solch einer weichwaschenden Vereinnahmung?

Diese Utopie der sozialen Integration, die Fragen nach Eingliederung und Partizipation teilt, ist schon bei den frühen Protagonisten des modernen Tanzes in Deutschland zu finden, die eine klare pädagogische Ausrichtung hatten, wie es beispielsweise die Arbeit von Jenny Gertz zeigt. Die Bilder der Arbeiten, die wir hier sehen – sind in vielerlei Hinsicht revolutionär. Bis auf wenige Ausnahmen, ist die Arbeit dieser Pionieren, deren Eigenpublikation sich im Deutschen Tanzarchiv hier in Köln befinden, allerdings wenig bearbeitet. Der Vortrag wird sich daher noch intensiver mit dieser Pionieren auseinandersetzen, vor allem damit, wie sie auf das Miteinander von „anderen“ eingeht. In ihrer politischen, sozialen und tänzerischen Praxis entwarf sie bereits ein Miteinanderlernen, dass ein Auflösung von passiv-aktiv vo-

raussetzt. Es ist ein Konzept dass der Tanzwissenschaftler, Philosoph und Dramaturg Andre Lepecki als ein „Leadingfollowing“ (2013) in Anlehnung an Erin Manning so ähnlich konzeptualisiert hat. Dies möchte ich im Vortrag weiter ausführen und vor allem neben den Teil„haben“ auch das Teil„geben“ als zentralen Teil kultureller Bildung auch theoretisch profilieren.

Literatur:

- Kerstin Hübner/ Viola Kelb / Franziska Schönfeld / Sabine Ullrich (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?!. Diskurse über Chancen und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse, München: Kopaed 2017.
- André Lepecki: From Partaking to Initiating: Leadfollowing as Dance's (a-personal) Political Singularity, in: Gerald Siegmund / Stefan Hölscher (Hrsg.): Dance, Politics & Co-Immunity, Zürich/Berlin: Diaphanes 2013, S. 21-38.
- Claudia Lohrenscheit: „ Das Menschenrecht auf Bildung, online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/156819/menschenrecht?p=all> (letzter Zugriff 07.01.2019)
- Kirsten Witt: „Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel. Einführung, in: Kerstin Hübner/ Viola Kelb / Franziska Schönfeld / Sabine Ullrich (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?!. Diskurse über Chancen und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse, München: Kopaed 2017, S. 21-33.
- Jörg Zirfas: „Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. Wissensplattform Kulturelle Bildung. Online: www.kubi-online.de/article/kulturelle-bildung-partizipation-unschaeerfen-regulative-programme-empirisch (letzter Zugriff 05.01.2019).

2 Kulturpolitische Institutionen

2.1 Bundesverband Tanz in Schulen+ e.V.

Der „Bundesverband Tanz in Schulen+ e.V.“ ist ein bundesweiter, unabhängiger und übergreifender Zusammenschluss von Einzelpersonen, Projekten und Institutionen. Ziel des Vereins ist es, zeitgenössische Tanzkunst und Tanzkultur in formalen wie non-formalen Bildungseinrichtungen zu fördern und nachhaltig zu etablieren. Allen Bevölkerungsgruppen und insbesondere Kindern und Jugendlichen will der Bundesverband den Zugang zum Tanz als individuelles Ausdrucksmittel und zeitgenössische Kunstform erleichtern und dazu beitragen, dass Tanz als selbstverständlicher Bestandteil von Bildungsprozessen wahrgenommen und anerkannt wird.



tanz
in Schulen+

Den Tanz als Kunstform weiter zu stärken und in der Gesellschaft zu verankern, ist die zentrale Aufgabe des Bundesverbands. Er unterstützt Akteure, die sich für die Tanzkunst einsetzen und zivilgesellschaftliches Engagement zeigen. Dabei konzentriert sich die Arbeit nicht (mehr) ausschließlich auf den Bereich Schule, denn das Spektrum des Betätigungsfeldes hat sich deutlich erweitert: Tanzvermittlungs-Projekte finden schon

seit einigen Jahren mehr und mehr an Kindertagesstätten, Jugendeinrichtungen, kulturellen Bildungsstätten und in diversen anderen – auch generationsübergreifenden – Kontexten statt.

Die Spezifik des Gegenstandes „Tanz“ liegt insbesondere in den Möglichkeiten der unmittelbar körperlichen ästhetischen Erfahrung und der Auseinandersetzung mit Körper und Raum in der performativen Selbst- und Fremdinszenierung. Der Tanz bietet ein großes Potenzial an inter- und transdisziplinären Kooperationen und ist in seiner Flüchtigkeit eine besondere Kunst der Präsenz.

Basierend auf dem Know-how seiner Mitglieder aus Tanzkunst, Tanzvermittlung, Tanzwissenschaft und -forschung, sowie aus Aus- und Weiterbildungen hat der Verband kriteriengebundene Grundlagen für die Bildungsarbeit entwickelt, die er allen im Feld tätigen Akteuren zur Verfügung stellt.

Der „Bundesverband Tanz in Schulen+ e.V.“ unterstützt laufende und künftige Maßnahmen und Projekte und begleitet diese qualitativ. Er sucht auf Landes-, Bundes- und internationaler Ebene Kontakt und Austausch mit verantwortlichen Entscheidungsträgern und leistet politische Unterstützungsarbeit.

Aufgaben des Bundesverbands Tanz in Schulen+ sind u.a.:

- Qualitätssicherung von Tanzangeboten an Bildungs- und sonstigen Einrichtungen sowie in der Aus- und Weiterbildung der Unterrichtenden (insbesondere Choreograf*innen, Tänzer*innen, Tanzpädagog*innen)
- Fort- und Weiterbildung von Akteuren in unterschiedlichen Formaten

- (fortlaufende fachliche Begleitung, regionale Fachtage, jährliche Symposien)
- Dialog mit anderen Kunstsparten sowie Unterrichtsfächern, Bildungseinrichtungen sowie Akteur*innen der kulturellen Bildung und der Bildungspolitik
 - Impulsgeber und Partner in wissenschaftlichen Fragen, insbesondere im Hinblick auf Evaluations- und Wirkungsforschung von Tanz in Bildungseinrichtungen
 - Beobachtung der bildungspolitischen Bedingungen für Tanz in den Bundesländern und politische Vermittlungsarbeit
 - bundesweite Vernetzung von Tanz-Projekte und gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit (Projektdatenbank TanzPOD)
 - Vernetzung zwischen der künstlerischen, wissenschaftlichen und bildungsorientierten Tanzszene
 - Beschaffung von Mitteln zwecks Weitergabe an Dritte zur Verwirklichung der vorgenannten Ziele und Aufgaben (Förderprogramm ChanceTanz)
 - konzeptionelle Weiterentwicklung von Modellen und Projekten

Zur Zeit bestehen im Bundesverband Tanz in Schulen+ folgende Arbeitsgruppen:

- Tanz und Inklusion (AT)
- Schulentwicklung
- Evaluation und Forschung
- Tanz in der frühkindlichen Bildung
- Jugendrat „JUST IT“ Junge Stimmen Im Tanz

Auf unserer Webseite finden Sie außerdem aktuelle Ausschreibungen im Bereich Tanz, Auflistung unserer Mitglieder, Veröffentlichungen des Bundesverbandes als PDF-Dateien sowie praktische Tipps für Tanzvermittler*innen.

Weitere Informationen:

<https://bv-tanzinschulen.de>

<https://bv-tanzinschulen.de/tanzpod/>

2.2 nrw landesbüro tanz e.V.

Das nrw landesbuero tanz

- ist Kommunikator, Initiator, Informationsvermittler und Beratungsstelle für die Tanzszene in Nordrhein-Westfalen.
- unterstützt die Arbeit der Tanzschaffenden in NRW, indem es Formate für Vernetzung und fachliche Qualifizierung anbietet, sowie der Tanzszene beratend zur Seite steht. Weiter verleiht das Landesbüro dem Tanz öffentliche Sichtbarkeit und präsentiert die Aktivitäten der Tanzschaffenden im Tanzland NRW.
- engagiert sich im Dialog mit den regionalen Förderinstitutionen und den nationalen Tanzorganisationen und koordiniert den Wissenstransfer und setzt Impulse im Austausch mit regionalen Tanz-Zentren und Netzwerken
- initiiert mit seinen Projekten sowohl den generationsübergreifenden, als auch den internationalen Austausch.
- veranstaltet die internationale tanzmesse nrw.
- stärkt mit der Tanzvermittlung Projekte in der kulturellen Bildung und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten.
- ist Träger und koordiniert das Festival tanz nrw.

Das nrw landesbuero tanz

- betreut die Fördermaßnahme Gastspielförderung NRW Theater und Tanz des Kulturministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen.
- bietet mit dem workspace.tanz zwei Mal jährlich einen Arbeitsraum für Austausch und Beratung zur Antragstellung.
- informiert über kulturpolitische Ereignisse auf Landes- und Bundesebene und publiziert den zweimonatigen tanz.kalender nrw sowie die regelmäßigen tanz.news.
- organisiert unter dem Titel brennpunkt.tanz Infoveranstaltungen, Seminare und Workshops mit Expert*innen zu ausgewählten Themen.
- lädt mit dem Format tanz.büro zu regelmäßigen, offenen Beratungsterminen mit thematischen Schwerpunkten ein.
- ermöglicht jungem Publikum mit tanz.backstage den Blick hinter die Bühne.

2.3 Kompetenz für Kulturelle Bildung: Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugend Bildung (BKJ) ist der Dachverband für Kulturelle Bildung in Deutschland. Über 50 bundesweite Fachorganisationen und Landesverbände haben sich in der BKJ zusammengeschlossen.

Mit ihren Angeboten Kultureller Bildung in den Bereichen Bildende Kunst, Digitale Medien, Film, Fotografie, Literatur, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater und Zirkus setzen sie sich ein für Diversität, Inklusion, freiwilliges Engagement, internationalen Austausch und gelingende Bildungslandschaften. Die Mitgliedsorganisationen repräsentieren die unterschiedlichen Künste, Kultursparten und kulturpädagogischen Handlungsfelder. Sie sind Träger von kommunalen, landes- und bundesweiten, teils auch internationalen Einrichtungen, Projekten, Weiterbildungsangeboten und Wettbewerben. Im Netzwerk BKJ tauschen sie sich miteinander aus, bündeln ihre Interessen, optimieren ihre Angebote und entwickeln ihre Strukturen weiter.

Die BKJ ist anerkannter Fachpartner des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und wird durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes gefördert.



Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Ziele und Aktivitäten

Das Ziel der BKJ ist die Weiterentwicklung und Förderung der Kulturellen Bildung: gesellschaftlich sensibel, nachhaltig, möglichst für jeden Menschen zugänglich, von Anfang an und ein Leben lang. Sie vertritt jugend-, bildungs- und kulturpolitische Interessen auf Landes-, Bundes- und internationaler Ebene. Für Politik und Praxis ist die BKJ der zentrale Fachpartner der Kulturellen Bildung mit Schwerpunkt im Bereich der Kinder- und Jugendbildung.

Die BKJ bietet Beratung in fachlichen und konzeptionellen Fragen sowie ein Forum für Vernetzung, Dialog, Informations- und Erfahrungsaustausch. Für Akteure aus Jugend, Politik, Wissenschaft, Kultur und Bildung gibt die BKJ neue Impulse für Theorie und Praxis, unter anderem mit der Umsetzung von Modellprojekten im Schnittfeld von Jugend, Kultur und Schule.

Durch -Tagungen, Seminare, Evaluationen und Fachpublikationen trägt sie zur Qualifizierung und Qualitätssicherung und zum Transfer zwischen Praxis und Wissenschaft bei. Sie liefert Hintergrundwissen zu aktuellen Themen der Kulturellen Bildung und Gelegenheiten für den Fachaustausch in einem starken und lebendigen Netzwerk.

Die BKJ unterstützt und fördert die Praxis-Strukturen Kultureller Bildung. Dabei agiert sie sowohl außerhalb von Schule als auch in und mit Schulen sowie in kulturellen Freiwilligendiensten und im internationalen Jugendkulturaustausch. Sie berät Fach- und Lehrkräfte zu Förderprogrammen. Für einzelne Programme können bei der BKJ auch Mittel beantragt werden.

MIXED UP Wettbewerb

Mit dem MIXED UP Wettbewerb für kulturelle Bildungspartnerschaften zeichnet die BKJ herausragende Kooperationsprojekte zwischen Jugendarbeit, Kultur und Bildung aus. Die MIXED UP Preise werden gemeinsam mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) jährlich vergeben.

Weitere Informationen: www.mixed-up-wettbewerb.de

Adresse

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)
Küppelstein 34
42857 Remscheid

Kontakt

Telefon (02191) 79 43 90

Fax (02191) 79 43 89

info@bkj.de

www.bkj.de

3 Tanzpädagogische Konzepte



Nira Priore Nouak, Leitung Weiterbildung KitaTanz
Cora Stein, Crespo Foundation

3.1 Tanzvermittlung für Kinder in der Weiterbildung KitaTanz

Als die Crespo Foundation 2008 das Projekt KitaTanz in einer Kindertagesstätte in Frankfurt startete, betrachteten wir es als ein Experiment!

Die generelle Frage, ob über eine Einbindung künstlerischer Praxis in Kindertagesstätten die Persönlichkeitsentwicklung (Selbstvertrauen, Sozialverhalten, kognitive Entwicklung) der Kinder positiv zu beeinflussen, Benachteiligungen auszugleichen und Startbedingungen in der Schule zu verbessern sind, musste nicht mehr verhandelt werden. Viele Studien belegten bereits den positiven Effekt vor allem von ästhetischer Bildung auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Doch ausgehend von der grundlegenden Annahme, dass Bewegung unsere allererste Wahrnehmungs- und Ausdrucksform ist, die auch das Denken und Handeln in der fortlaufenden Entwicklung des Kindes maßgeblich beeinflusst, wollten wir ein Tanz-Projekt an interessierten Kitas initiieren, um damit in der Praxis zu belegen, dass diese Schwerpunktsetzung eine Katalysatorenfunktion für die allgemeine pädagogische Arbeit übernehmen kann. Wir wollten den pädagogischen Fachkräften und so mittelbar den Kindern einen Zugang schaffen zu neuen Formen von Tanz und Bewegung. Dazu gehören verschiedene Aspekte wie z.B. die Erweiterung des Bewegungsrepertoires, die Erweiterung des Tanzbegriffs, die Einbeziehung neuer oder unbekannter Formen von Bewegung und Musik sowie die Einbeziehung anderer künstlerischer oder pädagogischer Disziplinen.

Im Laufe der Jahre verdichtete sich die Erfahrung aus einzelnen Kitas zu einem von der Tänzerin und Tanzpädagogin Nira Priore Nouak entwickelten Weiterbildungskonzept. Die darüber vermittelten Methoden werden nun von fast 50 pädagogischen Fachkräften in Kinder- und Jugendeinrichtungen im Rhein-Main-Gebiet angewendet. Der Schritt vom Projekt in der Kita zu einer eigenständigen Weiterbildung, die sich für die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte neben der Berufstätigkeit abspielt, brachte den entscheidenden Vorteil. Herausgelöst aus den täglichen Unwägbarkeiten und Herausforderungen im Kita-Alltag finden die Teilnehmer*innen in der Fortbildung ihren eigenen Freiraum zur Weiterentwicklung.

Die Weiterbildung KitaTanz legt den Fokus auf die individuelle Körperarbeit und ermöglicht damit die authentische Erfahrung mit dem eigenen Körper – denn diese steht immer vor einer authentischen Weitergabe an die Kinder. Gleichzeitig schafft die auf 180 Unterrichtseinheiten ausgelegte Weiterbildung einen kontinuierlichen Bezug zu den bestehenden Theorien von Körperbildung und Tanztechniken und liefert zusätzlich den Kontext zu den im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan formulierten Anforderungen an die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. Prozess-

haft erlernen und erleben die Teilnehmer*innen in den fünf Modulen, sich zunächst von der eigenen und auf sich selbst ausgerichteten Körperarbeit, hin zur Arbeit im Raum und schließlich auch interdisziplinär zu bewegen, bevor die Vermittlung nach außen immer stärker in den Fokus gerät und im letzten Modul in die Umsetzung des Tanz- und Bewegungsangebotes für die Kinder in der eigenen Einrichtung der Teilnehmer*innen mündet.

Es bleibt die Frage, wie Kinder und Einrichtungen langfristig von einem anderen Umgang mit Tanz in der Kita profitieren. Darauf möchten wir mit folgender Gegenfrage antworten, um den Mehrwert für Tanz in den Kitas zu beleuchten: Wann,



wenn nicht so früh wie möglich, soll der Mensch, einen bewussten Umgang mit dem eigenen Körper erlernen, um so ein Bewusstsein für den Anderen zu entwickeln, Demokratie zu üben und Diversität zu erleben?

Gerade der zeitgenössische Tanz mit seinen vielfältigen Ansätzen von Körperarbeit und Ausdrucksformen ermöglicht den Kindern, Bewegung anders zu erfahren und diese Werte zu verkörpern. Die Weiterbildung KitaTanz arbeitet mit Methoden und Arbeits-

weisen des zeitgenössischen Tanzes. Das Konzept orientiert sich an der frühkindlichen Bewegungsentwicklung, die dem natürlichen Entwicklungsverlauf des einzelnen Kindes achtsam folgt.

Wenn wir Bewegung als die Grundlage jeder Entwicklung verstehen, wissen wir auch, dass es ohne Zuwendung und Anregung kein Vorankommen in der Entwicklung gibt. Gerade darum werden Bildungsstätten in ihrer Rolle als Vermittler immer wichtiger. Sie können mit den qualifizierten pädagogischen Fachkräften Angebote in Kitas bereitstellen, die vermitteln, dass Tanz als eigene Ausdrucksform erlebt und verstanden werden kann. Um die Qualität des KitaTanz-Konzepts zu gewährleisten – dies bestätigen die Rückmeldungen der bisherigen KitaTanz-Teilnehmer*innen – erwies sich eine kontinuierliche Körperarbeit und die Erfahrung mit dem eigenen Körper als einer der wesentlichen Aspekte der Weiterbildung. Aus methodischer Sicht steht für pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern arbeiten, die Vermittlung von verkörpertem Wissen im Vordergrund. Die Theorie muss dabei durch die Verbindung mit der Praxis erlebbar, also durch die physische Erfahrung, das eigene Körperverständnis und die eigene Bewegungsbiographie reflektiert und erfahren werden. Aus dieser Arbeit entsteht unmittelbare ganzkörperliche Erfahrung und deren Auswirkung auf die gesamte Persönlichkeit, sowohl für die Fachkräfte und in

weiterer Folge für die Kindern. Und sieht man Bildung als die Erfahrung, die dem Weltverständnis des Kindes Neues hinzufügt, so birgt der genannte Prozess enormes Potenzial.

Wir wissen, dass das Kind sich selbst mit all seinen Sinnen durch Bewegung erfährt. Es drückt sich durch Bewegung aus, lernt die Beschaffenheit von Materialien kennen, ahmt Bewegung nach, lernt seinen Tonus zu regulieren. Es spielt beispielsweise mit dem eigenen Gewicht, wenn es springt oder rollt, mit seinen Grenzen, wenn es seine Körpermaße erspürt. Durch Tanz und Bewegung entwickelt der junge Mensch eine positive Einstellung zum eigenen Körper, ein positives Selbstkonzept. Das Kind wird seiner selbst bewusst und kann sein Körperbewusstsein entfalten. Heute können wir wissenschaftlich belegen, dass Bewegung alle Prozesse des Lernens unterstützt und es differenzierte sensomotorische Bewegungen, Fein- und Grobmotorik, die Integration der Sinne und vieles anderes sind, die diese kognitive



Entwicklung fördern. Qualitative Angebote basieren auf der frühkindlichen Bewegungsentwicklung, orientieren sich an den psychischen und neurophysiologischen Kenntnissen und nehmen die Sinne als Ausgangspunkt. Die Tanzvermittlung in der zeitgenössischen Tanzpädagogik bietet diese Basis.

Allerdings sollte Tanz mit Kindern nicht auf

eine funktionelle Art und Weise vermittelt werden, sondern auf eine, die einen Zugang zu einem kreativen und künstlerischen Prozess in den Vordergrund stellt.

Im Tanz ermöglichen wir den Kindern durch spielerisches Experimentieren, ihr Bewegungsvokabular zu erweitern und sich mit ihrer Gefühlswelt auseinander zu setzen. Sie bekommen so mehr Möglichkeiten, ihre Gefühle auszudrücken und emotionale, affektive, sinnlich-leibliche Momente zu erleben. Das Kind nimmt seine eigene Befindlichkeit wahr und kann daraus schöpferisch handeln, also seine Handlungsfähigkeit ausprobieren und mit Anregungen auch in anderen Lebensbereichen umsetzen (Transfer).

Im Tanz schafft die kreative Gestaltung mit Formen, mit Raum und mit Zeit einen Rahmen, in dem sich Kinder frei und sicher fühlen. Ausdauer und Belastungsfähigkeit werden gestärkt, Struktur wird geschaffen. Tanz im Kindergartenalter sollte in einer fehlerfreundlichen Atmosphäre stattfinden, in der Unsicherheiten ohne Leistungsgedanken zugelassen werden können.

Tanz ermöglicht die Integration verschiedener Kunstformen (Literatur, Theater, Malerei, Musik, Film und Medien, usw.) und Wissen zu vernetzen. In diesem inter-



disziplinären Verfahren entstehen für die Kinder neue Erfahrungen und der Zugang zu anderen Kunstformen.

Das Thema Diversität wird erlebt. Tanz ist ein Kommunikationssystem, in dem die verbale Sprache nicht im Vordergrund steht. Dadurch können alle Kinder unterschiedlicher

kultureller oder sozialer Herkunft, Religion, Geschlecht, mit und ohne Behinderung das Miteinander üben.

Und nicht zuletzt steht der Spaß im Vordergrund! Er ist der Motor für die Weiterentwicklung und Ausdruck einer guten sensorischen Integration des Kindes. Spaß entsteht, wenn das Kind am Prozess durch aktives Tun, Sehen und das Sprechen über Tanz beteiligt wird.

Und neben all diesen Gründen ist es uns mit KitaTanz ein Bedürfnis, ein Verständnis für Tanz als eine wichtige Kunstform in unserer Bildungskultur zu schaffen und ein Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln.

Mit der seit 2017 vorgenommenen Integration des Weiterbildungskonzepts KitaTanz in die Studiengänge Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit (B.A.) und Kindheitspädagogik (B.A.) in der Kölner Abteilung der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen sind wir diesem Ziel ein weiteres Stück nähergekommen. Angehende pädagogische Fachkräfte bereits in der grundständigen Ausbildung an den großen Mehrwert von Tanz und Bewegung in der Kita heranzuführen und sie entsprechend zu qualifizieren, ist einer der direktesten Wege zu einer höheren Wertschätzung dieser Kunst- und Ausdrucksform in der Gesellschaft.

Quelle:

Ayres, Jean. Baustein der kindlichen Entwicklung. Heidelberg 1998

Barthel, Gitta. Choreografische Praxis – Vermittlung in Tanzkunst und Kultureller Bildung. transcript Verlag, 2017

Vogel, Corinna. Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründung – Konzepte. Wißner-Verlag, 2010

Fthenakis, W.E. & Görg-Kramß, B. (Hrsg.) (2013). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, 5. Aufl., Mai 2013

Priore Nouak, Nira. Beitrag für die Zeitschrift „kindergarten heute“ – 10 Gründe in der Kita zu tanzen, Ausgabe Januar 2019

Fotorechte: Weiterbildung KitaTanz ©Jessica Schäfer

3.2 Improvisationsansätze für Vor- und Grundschul Kinder

Zielsetzung und Konzept

Ziel des Unterrichtes von Sabine Odenthal ist es, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aller Alters- und Könnensstufen die Fähigkeit zu vermitteln, sich tänzerisch zu entwickeln, die eigene Bewegungsvielfalt zu erweitern und eine künstlerische Bewegungsgestaltung auszuführen.

Ausgehend vom Elementaren Tanz, dem pädagogisch-künstlerischen Konzept von Maja Lex, hat Sabine Odenthal den Modernen Künstlerischen Tanz als Schwerpunkt und Grundlage ihrer Arbeit gewählt. Für den Unterricht in Technik, Komposition und Improvisation entwickelte sie eine eigene Lehrweise, bei der die Freude an der Bewegung im Vordergrund steht.

Das methodisch-didaktische Konzept von Sabine Odenthal umfasst folgende Schwerpunkte:

- * Entdecken und Erproben tänzerischer Fähigkeiten
- * Rhythmisch-musikalische Sensibilisierung
- * Körperbildung und Bewegungsgestaltung
- * Mobilisierung der individuellen kreativen Kräfte zur tänzerischen Improvisation
- * Bildung einer fundierten bewegungs-technischen Basis
- * Schulung des künstlerischen Ausdruck-vermögens



Foto: Willi Pütz

3.3 Soundshaps erleben. Kreativer und multisensorischer Umgang.

Soundshaps sind sehr robuste, runde vorgestimmte Rahmentrommeln aus Acousticon. Sie eignen sich hervorragend in der Arbeit mit Kindern. Sei es als Rhythmusinstrument, als kreativer Gegenstand für Geschichten oder als Gestaltungselemente für Tänze.



Foto: Thomann

Inhalt des Workshops

Vom multisensorischen Umgang mit den Instrumenten über Rhythmusarbeit hin zu einer Musik- und Bewegungsgestaltung kommen.

Ziele

- * Konzentration
- * Entwicklung kreativer Fähigkeiten
- * Entwicklung sozialer Fähigkeiten
- * Sensibilisierung der Sinne
- * Körpererfahrung
- * Wahrnehmungsdifferenzierung
- * Kreatives gestalten in Bewegung mit Musik und Materialien

Ablauf

1. Aktives hören

- * Teilnehmende (TN) schließen die Augen und hören die Klänge der Soundshapes.
- * Anschließender Austausch, was sie wahrgenommen haben, welche Assoziationen ihnen in den Sinn gekommen sind.

- * Lehrkraft (LK) spielt erneut die Soundshapes identisch an. Dabei haben die TN die Augen geöffnet. Worin liegt der Unterschied? Welche Sinne treten bei dem einen oder anderen Musizieren mehr in Vordergrund?

2. Reaktionsspiel

- * TN probieren die Spielweise der Soundshapes aus. Gruppe sitzt im Kreis.
- * TN spielen nacheinander die Soundshapes an. 1. Klänge müssen sich überlappen 2. TN spielt erst, wenn es still ist → aktives hören, Reaktion, Interaktion

3. Rhythmusarbeit

- * Die Soundshapes als Trommel erforschen und kennenlernen. Dabei werden gängige Parameter aus der Musik vorgestellt und in der Praxis vertieft.
- * Call-Response: LK spielt Rhythmus vor, TN spielen genau den selben Rhythmus nach
- * Komplementärrhythmus (das sich wechselseitige Ergänzen mehrerer Stimmen zu einem durchgängigen Grundrhythmus) aufbauen. Dieser wird später in der Gestaltung als ein Element verwendet.
- * metrisch/ametrisch: Spiel zwischen metrischen Rhythmus und freiem Spiel

4. Soundshapes verwandeln

- * TN verwandeln die Soundshapes in unterschiedliche Gegenstände. Was könnte der Gegenstand alles sein? Z.B.: Hut, Lenkrad, Teller...
- * TN präsentieren ihre Ideen, Ideenkoffer wird gepackt
- * TN suchen tänzerische Bewegungen mit den Soundshapes. Sie erforschen, welche Bewegungen sich eigenen/nicht eignen.

5. Analyse Musikstück

- * Der springende Punkt vom Ensemble Rossi wird mit geschlossenen Augen angehört. TN achten beim hören auf den Aufbau und den Charakter der Musik.

6. Musik- und Bewegungsgestaltung

- * TN bilden Kleingruppen
- * Die erforschten Elemente: Rhythmusarbeit, Verwandlung Soundshapes in Gegenstände sowie Tanelemente mit den Soundshapes dienen als Grundlage für die Interpretation des Musikstückes.
- * TN Verbinden in der Gestaltung die drei Elemente, bringen Raumwege und Raumformen ein, achten auf die Körperspannung, den Ausdruck und den Blick.

3.4 Elementarer Tanz für und mit Kindern. Methodisch- didaktische Ansätze im Elementaren Tanz für die Arbeit mit Kindern.

1. Bedeutung der Bewegung /Tanz in der Kindheit

Durch Bewegung erkunden und gestalten Kinder ihre Umwelt. Sie kommunizieren und drücken sich durch diese aus. Die menschliche Bewegung muss im Gegensatz zur den Tieren erworben werden, schon sehr früh bedarf es einer gezielten Erziehung zur Bewegung. Durch planvolle Maßnahmen und gezieltes Handeln der Erwachsenen können Kinder erfahren, wie sie sich durch Bewegung die Welt erschließen können. Versteht man Bewegung und auch Tanz als anthropologisch begründbares Grundbedürfnis von Kindern, wird schnell klar, Kinder wollen und müssen sich bewegen.

2. Elementarer Tanz

Das über Jahrzehnte gewachsene und bewährte künstlerisch-pädagogische Konzept Elementarer Tanz, ist ein eigenständiger Zweig des 'Modernen Tanzes'. Den Grundstein für eine auf Improvisation basierten Methode legten Dorothee Günther und Carl Orff in München der 1920er Jahre. Mit der anschließenden Gründung der Günther Schule – *Ausbildungsstätte vom Bund für angewandte und freie Pädagogik e.V.* hatten sie einen Ort geschaffen, wo schon sehr bald die Tänzerin, Choreografin und Pädagogin Maja Lex (1906-86) nach ihrer Ausbildung die pädagogische Idee des 'Elementaren' zur einem künstlerisch-pädagogischen Tanzkonzept weiterentwickelte.

„Bestimmend für pädagogische wie künstlerische Bildung ist, gestern wie heute, die kreative Auseinandersetzung mit tänzerischer Bewegung, Musik und Rhythmus. (...) Der Elementare Tanz ist damit nicht nur ein fundiertes theoretisches Konstrukt, sondern lebt von seiner vielfältigen Einsetzbarkeit, sowohl traditionell in der Hochschule wie auch in der Schule, KiTa und Institutionen des Freizeitbereichs mit Laien und Professionellen aller Altersstufen. Die Offenheit im Unterrichtsprozess, der reflexive Dialog über die Bewegung zwischen Lehrendem und Lernendem ermöglicht für alle Beteiligten einen Zugewinn an positivem Erleben, Erfahrung und professionellem Wissen.“ (vergl. www.elementarertanz.de)

Unter dem Titel „*Moderner Tanz – Stilformen und Vermittlungstraditionen der Rhythmus- und Ausdruckstanzbewegung*“ wurden im März 2015 vier Tanzvermittlungskonzepte der Tanzmoderne (Chladek-System, Laban-System, Jooss-Leeder-Methode sowie der Elementarer Tanz) in das bundesweite Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes durch die Deutsche UNESCO Kommission aufgenommen. Gewürdigt wurde insbesondere der innovative, künstlerisch-choreografische Ansatz sowie die spezifische pädagogische Zugangsweise, denn bis heute prägen diese Formate den Bühnentanz sowie die Tanzpädagogik nachhaltig.

3. Methodisch- didaktische Ansätze

Das Kind bedarf „zur Entfaltung dieser Elemente seines Bewegungslebens [...] in der Zivilisation des rhythmisch-dynamischen Spiels mit der Bewegung, der Variation und der Improvisation aller Bewegungselemente, die dem jeweiligen Alter gemäß sind“ (Günther 1962: 39).

Der ursprüngliche, unbelastete und unverbildete Bewegungsimpuls des Kindes ist als Grundstufe und Ausgangspunkt des künstlerisch-pädagogischen Konzepts Elementarer Tanz zu verstehen. Das „Elementare“ gilt in diesem Zusammenhang als Impuls zur Exploration auf dem Weg zu einer differenzierten Weiterentwicklung der kindlichen Bewegung und leitet gleichzeitig vielschichtige Bildungsprozesse ein. In der auf freien Aufgaben basierten tanzpädagogischen Arbeit mit Kindern hat sich vorwiegend die induktive Methode vom Einfachen hin zum Komplexen bewährt. Der selbstverständliche spielerische Umgang der Kinder mit den Grundbewegungsformen wie Gehen, Laufen, Springen etc. mündet automatisch im kreativen Spiel mit Bewegung und später im tänzerischen Handeln.

Zentral ist hierbei die einfache/ essentielle Bewegung, die durch das natürliche Bedürfnis des Menschen und damit auch des Kindes, nach rhythmischem Spiel, das Wesentliche erfahrbar macht. Eine durchgängige ‘freie Arbeit‘ mit halboffenen und offenen Bewegungsaufgaben auf der Basis einer geführten Improvisation bildet die Basis im Elementaren Tanz. Durch Nachahmung und Anpassung an die Lehrperson oder an die mittanzenden Kinder erweitert sich das bestehende Bewegungsrepertoire und fördert gleichzeitig neue Impulse für die weitere schöpferische Arbeit. Kleine, individuelle Bewegungsmotive werden von der ganzen Gruppe aufgenommen werden und intendieren ein soziales Verhalten. Die angestrebten Stimmungen und Situationen kommen mit rein tänzerischen Mitteln aus, ohne symbolhaft beladene Bilder zu bedienen. Im Kindertanz ist hin und wieder eine Verstärkung des tänzerischen Ausdrucks durch bildhafte und theatrale Aufgabenstellungen durchaus zu begrüßen. Durch die Mobilisierung aller körperlich-geistigen-seelischen Kräfte im tänzerischen Prozess wird eine spontane und lebendige Ausdruckskraft spürbar, die eine starke Präsenz und Selbstwirksamkeit aufzeigt.

Um den unstillbaren Drang der Kinder nach Selbstäußerung zu befördern, bedarf es eines sensiblen Umgangs mit der äußeren Beurteilung wie Lob und Tadel. Die intrinsische Motivation ist vor allem in dieser sensiblen Lebensphase unbedingt zu bewahren. Eine positive und reflektierte Beschreibung des Wahrgenommenen hilft den kleinen Akteuren, äußere Impulse und Anregungen aufzunehmen und sich im Gesamtkontext besser zu verorten.

3.1. Bildungstheoretische und –praktische Zieldimensionen im Elementaren Tanz

- * Leibliche Wahrnehmung schulen
- * Kreatives Handeln, Problemlösen, Improvisieren
- * Stärkung individueller Ausformungen
- * Prosoziales Verhalten erlebbar und reflektierbar machen
- * Selbsteinschätzung ermöglichen und reflexive Lernen ermöglichen
- * Kritisches Denken und Urteilsvermögen ausbilden
- * Zu diszipliniertem und konzentriertem Agieren befähigen
- * Transferfähigkeiten entwickeln
- * Entwicklung von identitätsstärkenden Selbstdarstellungs- und Ausdrucksformen

- * Ausformung empathischer Fähigkeiten durch Anpassung und Führung
- * Differenzierung umfassender kommunikativen Fähigkeiten

Übergeordnete pädagogische Ziele im Elementaren Tanz sollen den Tanzenden

- * zu einer individuell gefärbten Tanzsprache und einem persönlichen Stil verhelfen,
- * zu einer differenzierten Umsetzung des pädagogischen Prinzips sowie
- * der Anwendung der Methode in unterschiedlichsten Lebensbereichen verhelfen.

Untergeordnete Ziele im Elementaren Tanz sollen den Tanzenden

- * Musikalität, Rhythmusgefühl und eine differenzierte Körperbildung basierend auf den Grundlagen der menschlichen Anatomie ermöglichen,
- * eine fundierte Bewegungsbildung basierend auf den Grundbewegungsformen sowie
- * Bewegungsgestaltung in Form von Improvisation und Komposition vermitteln. (vergl. Obermaier, K. 2017, 109 ff)

3.2. Sinnvoller und nachhaltiger Tanzunterricht für Kinder

„Kinder sind unermüdete Lerner voller Bewegungs-, Spiel-, Erfahrungs- und Wissensdrang. Diesem kindlichen Bedürfnis gerecht zu werden war schon das dezidierte Bemühen zahlloser Pädagoginnen und Pädagogen, seit sich Kindheit von einem natürlichen Phänomen hin zu einer gesellschaftlich begründeten Phase menschlicher Entwicklung etabliert hat.“ (Obermaier 2013, 15)



Foto: K. Obermaier

In der tänzerischen Erziehung der Vorschulkinder werden keine Tänzer ausgebildet, sondern Kinder erzogen und ihr Bildungsprozess angeregt. Dies besagt, dass „die tänzerische Erziehung von Kindern und Jugendlichen tief in das Gebiet der allgemeinen Erziehung hineinreicht“ (Peters 1976, 81). Daraus resultierend kann ihre Entwicklung befördert oder gestört werden. Zusammenfassend kann man feststellen, dass Tanzerziehung gleichzeitig auch Persönlichkeitsentwicklung bedeutet und die Tanzpädagogin und der Tanzpädagoge sich ihrer pädagogischen Verantwortung bewusst sein sollten. (vgl. Karoß 1993, 141)

Demzufolge beginnt ein sinnvoller und bereichernder Tanzunterricht für Kinder erfahrungsgemäß mit dem 3. Lebensjahr (Ausnahmen vorbehalten). Im Allgemeinen stellt man bei Jüngeren oft fest, dass die kognitiven und psycho-motorischen Fähigkeiten noch nicht entsprechend entwickelt und die Kinder nicht in der Lage

sind, die Aufgabenstellungen zu verstehen und zufriedenstellend umzusetzen.

3.3. Ziele eines nachhaltigen Tanzangebots für Kinder

Das vordergründige Ziel einer Tanzerziehung für Kinder oder einer Erziehung zum Tanz ist die Entwicklung und Ausprägung von zunächst vielfältigen motorischen Fertigkeiten im Raum mit Hilfe von Musik, Rhythmus und diversen Objekten, welche die Phantasie und damit die Kreativität fördern und die Bewegungsvielfalt anregen. Ein spielerischer und offener Zugang, wie oben beschrieben, eröffnet den Kindern zwangsläufig den Blick auf ihren Leib und auf ihr Selbst. In zahlreichen Situationen, allein oder in der Gruppe, setzen sie ihre bereits vorhandenen Handlungsmöglichkeiten je nach Alter oder Entwicklungsstufe ein und erweitern dadurch ihr leibbezogenes Wissen und Gefühl.

Ein auf diese Schwerpunkte orientierter Tanzunterricht sieht den Menschen als *biopsychosoziale Einheit* und zielt im Sinne einer *ganzheitlichen Bildung* auf eine hohe Erlebens- und Erfahrungsdichte. Dabei werden motorische, psychische, sinnlich-ästhetische, kognitive, emotionale sowie prosoziale Fähigkeiten angesprochen und gefördert.

3.4. Wichtige Schwerpunkte im Kindertanz

Den Rhythmus

- * als ursprüngliches Element
- * erfahrbar machen durch Selbermachen und -hören und
- * verschiedene Rhythmen altersgemäß in Bewegung umsetzen

Die Musik

- * als eine bedeutende Komponente im Tanz
- * hören, verstehen und umsetzen lernen - einfache und klar strukturiert Musik auswählen
- * an Hand von einfachen Strukturen in Bewegung sichtbar machen dafür ansprechende und anregende Stücke auswählen
- * für die Improvisation eine große Vielfalt an Musikgenres verwenden

Die Objekte

- * unterstützen den kreativen Prozess, regen Phantasie an
- * motivieren und eröffnen neue Perspektiven
- * geben Kindern Halt und Konzentration
- * altersgerecht auswählen
- * fördern Bewegungsqualitäten

3.4.1. Unterrichtsaufbau

- * Begrüßung- und Abschiedsrituale im Sitzkreis
- * zu Beginn der Unterrichteinheit Bewegungsdrang der Kinder stillen durch anregende, lebendige Musik
- * kurze Einheiten entwickeln, immer wieder Gesprächspausen einflechten
- * die Konzentration bei Kindern im Alter von 3-4 Jahren beträgt ca. 10 min, im Grundschulalter ca. 20 min, kann aber durch regelmäßige tanzpädagogische Angebote erhöht werden

- * möglichst einfache Ideen spannend und vielseitig gestalten
- * klare, einfach strukturierte Aufgaben
- * mit Bildern arbeiten - Assoziationen schaffen
- * Raum zur Selbstgestaltung und Entfaltung eröffnen (z.B. Kinder machen Tanzmotive für andere Kinder vor)
- * Improvisationsaufgaben klar und strukturiert formulieren
- * Begriffe, Gedichte, Buchstaben und Ungewöhnliches kann die Phantasie anregen, z.B. auch Nonsenswörter
- * als Lehrperson sich einbringen, mitmachen, vormachen („Input“ geben)
- * durch Vormachen motivieren und Spiegelneuronen aktivieren (Mimesis)
- * Rituale schaffen
- * Wiederholungen einbauen

3.4.2. Auftritte – Aufführungen

Aufführungen machen für die Kinder grundsätzlich erst ab 5 Jahren Sinn, davor nur in einem geschützten Raum, z.B. mit Eltern und Geschwistern die Auswahl der Musik/des Themas sowie die Länge der Tänze sollten altersgemäß angepasst sein; mindestens einmal im Jahr sollten die erarbeiteten Ergebnisse/Tänze aufgeführt werden die Aufführungen sollten gut vorbereitet und anschließend mit der Gruppe reflektiert werden.

3.4.3. Elternarbeit

- * Eltern über die Arbeit aufklären – das Vorgehen fachlich begründen
- * Ablöseprozesse/Rituale vor der Tanzstunde (falls notwendig) entwickeln und mit den Eltern absprechen
- * die Eltern möglichst nicht im Unterricht zuschauen lassen, alternativ sie in den kreativen Prozess einbinden (z.B. Kostüme schneiden, Bühnenbild bauen oder Mittanzen)
- * Umgang mit Störungen – Störungen ernst nehmen

3.4.4. Sicherheit/Absicherung

- * Vorkehrungen treffen, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten
- * eigene Absicherung/Haftbarkeit im Vorfeld bedenken

Quellen:

Günther, D. (1932): Der rhythmische Mensch und seine Erziehung. In: Kugler, M. (Hg.) (2002): Elementarer Tanz-Elementare Musik. Die Günther-Schule München 1924-1944. Mainz: Schott. S.144-150.
 Karoß, S. (1993): Tanz für Kinder im Vorschulalter. Eine Studie zur Tanzerziehung an privaten Schulen in Köln. In Jahrbuch Tanzforschung der Gesellschaft für Tanzforschung Band 4 (Hg.)Wilhelmshaven: Florian Noetzel, S. 129-164
 Obermaier K. (2017): Elementarer Tanz - ein Mythos. In: Obermaier, K /Fleischle-Braun, C./ Temme, D. (Hg.): Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes. Bielefeld: transcript Verlag, S.109-110.
 Obermaier, M. (2013): Zur Wiederentdeckung nach 1945. In Michael Obermaier, Cornelia Hoffmann, C. (Hg.): Projekt Frühkindliche Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15
 Peters, K. (1976): Gedanken zur tanzpädagogischen Ausbildung. In: Karoß, S. (1993): Tanz für Kinder im Vorschulalter. Eine Studie zur Tanzerziehung an privaten Schulen in Köln. In Jahrbuch Tanzforschung der Gesellschaft für Tanzforschung Band 4 (Hg.)Wilhelmshaven: Florian Noetzel.S. 141

Innovative Wege im Studium der Kindheitspädagogik KatHO startet dualen Studiengang

Kaum ist die Allgemeine Hochschul- oder Fachhochschulreife in absehbare Nähe gerückt und die Escheidung für das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe getroffen, beginnt für manch eine die Qual der Wahl: Praxis oder Wissenschaft? Erzieher*innenausbildung oder lieber doch ein Studium im sozialen Bereich? Der neue ausbildungsintegrierende Bachelorstudiengang „Kindheitspädagogik“ der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Köln, bietet einen innovativen Ausweg aus diesem Dilemma.

Jeweils zum Wintersemester wird der dual konzipierte und vom Ministerium für Schule und Bildung als Modellprojekt geförderte Studiengang. Der Studiengang verschränkt die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in an den fünf kooperierenden Fachschulen für Sozialpädagogik vom ersten Ausbildungsjahr an systematisch mit dem Studium der Kindheitspädagogik an der Hochschule. Es handelt es sich damit um ein gleichermaßen praxis- und wissenschaftsorientiertes Qualifizierungsmodell. Die Absolvent*innen erwerben in nur vier Jahren zwei Abschlüsse: die staatliche Anerkennung zur Erzieher*in und den Bachelorabschluss „staatlich anerkannte/r Kindheitspädagog*in“.

KatHO NRW
Aachen | Köln | Münster | Paderborn
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Verzahnung als Prinzip

Der Studiengang versteht sich als Verbund zwischen der Katholischen Hochschule NRW (Abt. Köln), den Fachschulen für Sozialpädagogik der kooperierenden Berufskollegs sowie kooperierenden Praxisträgern und deren



Einrichtungen. Der Qualifizierungsprozess der angehenden Kindheitspädagog*innen wird von Anfang an von diesen drei Lernorten gemeinsam gestaltet. Das damit theoretisch und praktisch eng verzahnte Lernen verbessert das Qualifizierungsniveau der Absolvent*innen und schafft enorme Synergieeffekte in der Ausbildung kindheitspädagogischer Fachkräfte, da fachliche Expertise in einer institutionell und curricular abgesicherten Kooperationsstruktur gebündelt wird.

Ziele

Ziel des Studiengangs ist die Ausbildung kindheitspädagogischer Fachkräfte für besonders qualifizierte Tätigkeiten im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe (bis zum 14. Lebensjahr). Dabei werden die Studierenden sowohl für mit Bezug zu praxisrelevanten Forschungsaufgaben als auch für die konkrete Entwicklungsbeglei-

tung von Kindern und deren Familien im Kontext von Bildung und Erziehung befähigt. Der Studiengang verfolgt damit den Anspruch, wissenschaftlich fundiert und qualifiziert auf die gestiegenen Anforderungen an die pädagogische Arbeit, v.a. in den Tageseinrichtungen für Kinder, zu reagieren und das Ausbildungsniveau der Fachkräfte systematisch zu steigern.

Zur Lernorganisation

Im Basisstudium absolvieren die Studierenden an einer der kooperierenden Fachschule für Sozialpädagogik über vier Semester den fachtheoretischen Teil der Erzieher*innenausbildung und nehmen gleichzeitig an Lehrveranstaltungen der Hochschule in Kompaktform sowie in Form von E-Learning-Angeboten teil. Während des Profilstudiums vom 5. bis 8. Semester wird an 2½ Tagen in der Woche an der Hochschule studiert. An den anderen 2½ Tagen leisten die Studierenden ihre berufspraktische Ausbildung zum Erwerb der staatlichen Anerkennung als Erzieher*in (Berufspraktikum) in einer kooperierenden Praxiseinrichtung ab.



Foto. Studierende des Vertiefungsbereichs Tanz und Bewegungskultur beim Maskenworkshop.

Im Profilstudium werden die fachtheoretischen Inhalte der Erzieher*innenausbildung verbreitert und vertieft, daneben haben die Studierenden die Wahl zwischen folgenden drei Vertiefungsbereichen: Tanz und Bewegungskultur, Gesundheit und Behinderung, Diversität und Religion.

Tanz und Bewegungskultur im Fokus

Insbesondere die fruchtbare Kooperation zwischen dem Elementaren Tanz e.V. Köln, der Crespo Foundation Frankfurt sowie dem Institut für Tanz und Bewegungskultur der Deutschen Sporthochschule Köln ermöglicht die Etablierung dieses Vertiefungsbereiches, der insgesamt zwei Semester umfasst. Basierend auf der von der Crespo Foundation geförderten Konzeption KitaTanz erwerben Studierende ein anschlussfähiges Wissen im Bereich Tanz und Bewegungskultur für Kinder.



Der ausbildungsintegrierende Studiengang bietet damit besondere Möglichkeiten der Vertiefung und Spezialisierung beruflicher Kompetenzen, er stärkt die Wissenschafts- und Forschungskompetenz der Absolvent*innen und erweitert ihre beruflichen Perspektiven.

Fakten zum Studiengang auf den ersten Blick

Studiendauer: 8 Semester (4 Jahre)

Studienabschlüsse: Staatliche Anerkennung zur Erzieherin/zum Erzieher und staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge (B.A.).

Kooperierende Fachschulen: Erzbischöfliches Berufskolleg Köln, Erzbischöfliche Berufskolleg Neuss, St.-Ursula-Berufskolleg in Düsseldorf, Bischöfliche Liebfrauenschule des Bistums Aachen, Berufskolleg Ehrenfeld der Stadt Köln.

Studienort: Köln und der jeweilige Standort der Fachschule.

<https://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/kindheitspaedagogik-ba/>

Wir freuen uns auf zahlreiche Bewerbungen!

Prof. Dr. Michael Obermaier (Studiengangsleitung)

Prof. Dr. Heike Wiemert (Studiengangsleitung)

Die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW) ist mit aktuell über 4500 Studierenden die größte deutsche Hochschule für Studiengänge des Sozial- und Gesundheitswesens und mit den vier Abteilungen Aachen, Köln, Münster und Paderborn, zugleich eine der größten staatlich anerkannten Hochschulen in privater Trägerschaft in Deutschland.

Impressum

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben, eine Fachtagung vom 19.-20.01.2019 an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln, sowie an der Deutschen Sporthochschule Köln samt Publikation zu realisieren, wird aus Mitteln der Crespo Foundation Frankfurt sowie der Volksbank Köln-Bonn gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Herausgeberin und dem Herausgeber.

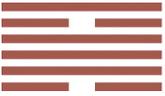
Zitervorschlag:

Obermaier, Michael/Obermaier, Krystyna (Hrsg.)(2019):Tanz-Teilhabe-Transfer in der Kindheit. Theoretische Fachbeiträge. Kulturpolitische Institutionen. Tanzpädagogische Konzepte. Tagungsbroschüre. Im Auftrag des Elementaren Tanz e.V. Köln.

Die Publikation ist online verfügbar unter:

https://elementarertanz.de/?page_id=255

Mit freundlicher Förderung durch



CRESPO FOUNDATION



**Volksbank
Köln Bonn eG**
Einfach besonders

