

Wirkung eines schulischen Tanzprojekts zur Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Eine Interviewstudie zur Sicht der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden

Judith Becker, Hagen Troschke, Bettina Hannover

Zusammenfassung

Wie wird die Wirkung eines schulischen Tanzprojekts aus Sicht der Beteiligten wahrgenommen? Dieser Frage sind wir in diesem Beitrag nachgegangen. Wir befragten 79 Schülerinnen und Schüler aus acht Grundschulklassen, welche ein halbes bzw. ganzes Jahr im Zeitgenössischen Tanz unterrichtet wurden, deren acht Klassenlehrkräfte sowie die neun externen Tanzdozierenden. Mittels der induktiven Kategorienbildung nach *Mayring* konnten acht Wirkungen herausgearbeitet werden. Von diesen acht standen vier im Fokus aller drei Beteiligtegruppen, die trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung sämtlich einen Zuwachs an Selbstbewusstsein, Tanzinteresse, Offenheit und Körperbewusstsein als besonders wichtig erachteten. Auf die anderen vier Wirkungen, Durchhaltevermögen, Ausgeglichenheit, Konzentrationsfähigkeit und Lernfreude kamen nur die Schülerinnen und Schüler sowie deren Klassenlehrkräfte zu sprechen. Die gewonnenen Kategorien können zukünftig auch für quantitative Evaluationsstudien zu Projekten Kultureller Bildung genutzt werden.

Schlagwörter: schulisches Tanzprojekt, Interviewstudie, induktive Kategorienbildung, wahrgenommene Wirkungen

*Effects of a school dance project to support holistic development of children and adolescents
An interview study from the viewpoint of the participating students, class teachers and dance lecturers*

Abstract

In this paper, we investigate how a school based dance project was perceived with respect to its effects by the participating students and their teachers. Students from eight elementary school classes were instructed in contemporary dance over the course of half a school year or an entire school year. We interviewed 79 of the students, their eight class teachers and the nine external dance lecturers. By means of inductive category formation according to *Mayring*, eight categories of effects were identified. Self-confidence, interest in dancing, openness and body awareness were addressed by all stakeholder groups, however, they differed in the importance they attributed to them. Perseverance, balance, ability to concentrate and joy to learn were mentioned by the students and their class teachers only. The categories identified in this research can also be used in future quantitative surveys evaluating the effectiveness of projects of cultural education.

Keywords: school dance project, interview study, inductive category formation, perceived effects

1 Erwartungen an Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche

Kinder haben ein Recht auf „freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (vgl. UN-Kinderrechtskonvention: Artikel 31, Absatz 1, zit. nach *Wolff* 2004, S. 8); Kultureller Bildung wird dabei eine ganze Palette von Wirkungen zugesprochen (vgl. *Elbertzhagen* 2010). Teilnehmende sollen in ihren sozialen, emotionalen, kommunikativen, kreativen sowie kognitiven Fähigkeiten gefördert werden (vgl. *Liebau* 2010, S. 13; *Foik* 2008, S. 14). Zudem wird Kultureller Bildung von vielen Politikerinnen und Politikern – aber auch von verschiedensten Institutionen – ein Potential beigemessen, zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beizutragen, sei es, durch den Abbau von Bildungsungerechtigkeiten, durch Sozialintegration sowie die Prävention von Drogenkonsum und Gewalt (vgl. *Fink* 2012, S. 11; *Liebau* 2010, S. 13). Hiervon ist der Tanz nicht ausgenommen (vgl. *Kosubek/Barz* 2011, S. 103; *Vogel* 2010, S. 323). Erstmals rückte dieser 2002 in dem Dokumentarfilm „Rhythm is it!“, welcher die Kooperation der Berliner Philharmoniker mit dem Choreographen *Maldoom* zeigte, als Instrument der Bildung ins öffentliche Bewusstsein (vgl. *Foik* 2008, S. 9-10).

In unserer Interviewstudie, die im Rahmen des vierjährigen Forschungsprojekts „Der Einfluss musisch-kreativer Projekte auf die schulische Entwicklung von Jugendlichen“ durchgeführt wurde, haben wir uns der Frage gewidmet, welche Wirkungen die an einem Tanzprojekt beteiligten Personen wahrgenommen haben bzw. glauben erfahren zu haben.¹ Die in den Interviews generierten Antworten sollen unter Verwendung der induktiven Kategorienbildung nach *Mayring* kategorisiert werden. Die gewonnenen Kategorien können zukünftig auch in quantitativen Befragungen genutzt werden, in denen musisch-künstlerische Projekte hinsichtlich ihrer Wirkung evaluiert werden sollen.

2 Annahmen zur Wirkung von Tanz

Zu der potentiellen Wirkung von Tanz lassen sich verschiedenste Übersichten (vgl. *Vogel* 2010, S. 304ff.; *Foik* 2008, S. 58; *Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 54-57) finden, die von uns folgendermaßen sortiert und gruppiert wurden:

- Kennenlernen des künstlerischen Prozesses, was die Auseinandersetzung und Sensibilisierung mit der Kunstform Tanz beinhaltet (vgl. *Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 56). Dies kann sich in Freude an Auftritten, Zuwachs an tänzerischen Selbstvertrauen, Weckung bzw. Verstärkung der Tanzbegeisterung und des Tanzinteresses widerspiegeln (vgl. *Kosubek/Barz* 2011, S. 142).
- Verbesserung des Körpergefühls und des Körper- und Bewegungsausdrucks (vgl. *Vogel* 2010, S. 309; *Kosubek/Barz* 2011, S. 142), was u.a. das Erlernen der Kulturtechniken unterstützen kann (vgl. *Vogel* 2010, S. 310).
- Stärkung der Selbstkompetenzen, wie des Selbstbewusstseins und Abbau von Hemmungen (*Kosubek/Barz* 2011, S. 142), zudem eine förderliche Auswirkung auf Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverantwortung, Intuition, Durchhaltevermögen (*Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 54), Belastbarkeit und Eigeninitiative (*Foik* 2008, S. 58).

- Verbesserung im Vorstellungsvermögen, Kreativität, Phantasie, Konzentration (*Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 54), Problemlösefähigkeit sowie kontextuellem Denken (*Foik* 2008, S. 58; *Vogel* 2010, S. 327).
- Förderung positiver Einstellungen zur Schule, schulischer Motivation (*Kosubek/Barz* 2011, S. 143).
- Stärkung von Teamarbeit, Gemeinschaftssinn (*Kosubek/Barz* 2011, S. 142), interkulturelle Kompetenzen, Respekt, Wertschätzung (*Fleischle-Braun* u.a. 2006, S. 54-57), Verantwortungsbereitschaft und Kooperations- und Konfliktfähigkeit (*Foik* 2008, S. 58).

Empirische Forschung zu der Frage, inwiefern sich diese Erwartungen tatsächlich erfüllen, existiert jedoch kaum (für eine weltweite Analyse zur Qualität verschiedenster künstlerischer Bildungsprojekte siehe z.B. *Bamford* 2010).

2.1 Die verschiedenen an Tanzprojekten beteiligten Gruppen: Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrkräfte und Tanzdozierende

Um ein möglichst umfängliches Bild von den Schülerinnen und Schülern selbst erlebten bzw. von den Lehrkräften wahrgenommenen Wirkungen der Teilnahme am Tanzprojekt zu erhalten, wurden von uns die Schülerinnen und Schüler, die Tanzdozierenden und die in jeder Tanzstunde anwesenden Klassenlehrkräfte interviewt. Die Befragung aller Beteiligtegruppen erschien uns ratsam, da sich bereits in verschiedenen Studien angedeutet hatte, dass sich die Aussagen der beteiligten Personen unterscheiden und perspektivbezogene Akzente gesetzt werden.

So konnte in der flächendeckenden Fragebogenstudie zu schulischen Tanzprojekten in Nordrhein-Westfalen gezeigt werden, dass die Tanzdozierenden selbstkritisch waren und tendenziell eher zu „Understatements“ neigten, während die Schullehrkräfte sich deutlich optimistischer, z.B. zu den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler, äußerten (vgl. *Keuchel/Günsche/Groß* 2009, S. 42-43). Auch zwischen den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern können sich die erlebten Wirkungen deutlich unterscheiden. Bekannt ist beispielsweise, dass sich v.a. die Mädchen vom Tanz angesprochen fühlen (vgl. *Keuchel/Günsche/Groß* 2009, S. 16); die Jungen hingegen den Tanz nicht nur im Grundschulalter weniger mögen (vgl. *Vogel* 2010, S. 173) und sich z.B. deutlich seltener freiwillig zu Tanzangeboten melden (vgl. *Kosubek/Barz* 2011, S. 138). Wie sich Jungen auf ein „erzwungenes“ Tanzangebot einlassen können und welche Veränderungen sie an sich aufgrund des Tanzunterrichts wahrnehmen, wird in unserem Beitrag erstmalig untersucht.

2.2 Unsere Annahmen

Bezugnehmend auf die bereits erörterten Perspektivenunterschiede von Schülerinnen und Schülern, Tanzdozierenden und Klassenlehrkräften sowie der vorangegangenen Darstellung der Übersichten zu den potentiellen Wirkungen von Tanz nehmen wir Folgendes an:

- I. Wir erwarten eine umfängliche Wahrnehmung von Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler. Unberücksichtigt bleibt die Wahrnehmung von Wirkungen des Tanzes auf der Klassen- oder Gruppenebene, da in diesem Beitrag der Fokus auf der Wahr-

nehmung von Wirkungen auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin liegt.

- II. Bezüglich der Aussagen der Tanzdozierenden und Klassenlehrkräften nehmen wir Unterschiede bzgl. der beschriebenen Wirkbreite und dem Umfang der Aussagen an. Unsere Erwartung resultiert aus dem Umstand, dass die Klassenlehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler über den Tanzunterricht hinaus sehen und auch Wirkungen im regulären Unterricht wahrnehmen können. Die Tanzdozierenden, welche die Schülerinnen und Schüler nur einmal wöchentlich sehen, sollten sich in ihren Aussagen v.a. auf die Wahrnehmung tanzspezifischer Wirkungen begrenzen. Da es schwierig sein kann, den Erfolg der eigenen Arbeit zu bewerten, nehmen wir zudem an, dass die von uns befragten Tanzdozierenden im Vergleich zu den Klassenlehrkräften deutlich weniger Aussagen tätigen.
- III. Sowohl Tanzdozierende als auch Klassenlehrkräfte sollten sich in ihren Aussagen vorrangig auf die Schülerinnen beziehen, da diese sich (bekanntermaßen) von dem Tanz stärker angesprochen fühlen. Diese Präferenz der Schülerinnen sollte sich auch im Vergleich zu den Aussagen der Schüler widerspiegeln. Weiter vermuten wir, dass eher Schülerinnen als Schüler angeben, sich aufgrund der Tanzerfahrung für den künstlerischen Prozess geöffnet zu haben. Insgesamt sollten die Schülerinnen auf mehr Wirkungen zu sprechen kommen als die Schüler.

3 Methode

3.1 Vorgehen

Insgesamt 15 Schulleiterinnen und Schulleiter (aus unterschiedlichen Berliner Bezirken), deren Klassen in dem Schuljahr 2009/2010 an dem Tanzprojekt TanzZeit teilnahmen, wurden angefragt, ob sie mit der Durchführung von Interviews einverstanden sind. Elf Schulleiterinnen und Schulleiter (Teilnahmequote 73%) stimmten zu.²

Unser Beitrag bezieht sich auf Interviews, die wir in acht Grundschulklassen der fünften und sechsten Jahrgangsstufe durchgeführt haben. Über die Ergebnisse von drei weiteren Klassen wird nicht berichtet, da diese sich in einer anderen Jahrgangsstufe (9. und 11. Klasse) befanden.

Die befragten Schülerinnen und Schüler erhielten wöchentlich zwei Unterrichtsstunden im Zeitgenössischen Tanz in Anwesenheit der Klassenlehrkräfte. Der Unterricht wurde von professionellen Tanzdozierenden in Zweierteams durchgeführt, mit dem Ziel eine Choreographie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten, die am Schluss in einer öffentlichen Aufführung gezeigt wurde. Von den acht Klassen wurden zwei ein halbes und die anderen sechs ein ganzes Schuljahr von den Tanzdozierenden unterrichtet.

3.2 Interviewteilnehmende

Unser Ziel war es, möglichst viele Projektbeteiligte zu befragen. Alle Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden wurden von uns persönlich für ein Interview angefragt. Den Schülerinnen und Schülern wurde unsere Anfrage, ob sie mit uns über das Tanzprojekt sprechen

möchten, über die Klassenlehrkräfte mitgeteilt. 79 (34 Mädchen, 45 Jungen) von 189 Schülerinnen und Schülern, alle Klassenlehrkräfte (7 Lehrerinnen, 1 Lehrer) und neun (6 Tanzlehrerinnen, 3 Tanzlehrer) von 14 Tanzdozierenden erklärten sich zu einem Interview bereit. Alle Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wurden kurz nach Projektende durchgeführt. Organisatorisch bedingt wurde mit den Interviews der Klassenlehrkräfte bereits vor Projektende begonnen, während die meisten Interviews mit den Tanzdozierenden erst mehrere Wochen nach Projektende durchgeführt werden konnten. Die durchschnittliche Dauer eines Interviews betrug bei den Klassenlehrkräften 80, den Tanzdozierenden 100 und den Schülerinnen und Schülern 30 Minuten.

3.3 Interviewleitfaden

Die Interviews wurden anhand selbst entwickelter Leitfäden durchgeführt. Die Leitfäden waren halbstrukturiert und hatten je nach Befragtengruppe eine unterschiedliche Themengewichtung. Ein großer Themenkomplex, der in allen Leitfäden zu finden war, setzte sich mit den beobachteten Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern aufgrund der Teilnahme am Tanzunterricht auseinander. Die Fragen in den Leitfäden lauteten:

1. Klassenlehrkräfte und Tanzdozierende: Welche Veränderungen nehmen Sie bei einzelnen Schülerinnen und Schülern im Laufe des Schuljahres, also mit Voranschreiten des Projekts wahr?
2. Schülerinnen und Schüler: Glaubst Du, dass das Tanzprojekt Dich verändert hat? Hat das Tanzprojekt etwas mit Dir gemacht?

Sowohl die Klassenlehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler wurden darüber hinaus zu den Auswirkungen auf den Regelunterricht befragt.

3.4 Aufbereitung

Alle Interviews wurden von studentischen Mitarbeiterinnen des Forschungsprojekts durchgeführt und mit Tonband aufgezeichnet. Die Verschriftlichung der Interviews orientierte sich an den Transkriptionsregeln nach *Kuckartz* (2010). Nach diesen wurden die Interviews ins normale Schriftdeutsch übertragen, indem wörtlich transkribiert und Sprache und Interpunktion nur leicht geglättet wurden (vgl. ebd. S. 44).

3.5 Auswertung

Die Transkripte mit den Antworten der Befragten wurden nach dem Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung (*Mayring* 2008) und mit dem Programm *MAXQDA* (2011) ausgewertet. Als Selektionskriterium für die Kategorienbildung wurden alle Aussagen der Befragten zu den beobachteten Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern, die auf die Teilnahme am Tanzunterricht zurückgeführt werden konnten, gesetzt. Mit diesem Kriterium wurden zuerst die Transkripte der Schülerinnen und Schüler-Interviews Zeile für Zeile durchgearbeitet. Als sich das Kriterium erstmalig erfüllte, wurde nahe der Aussage eine Kategorie als Begriff oder kurzer Satz formuliert. Wenn das nächste Mal die Aussage der

Befragten das Selektionskriterium erfüllte, wurde entschieden, ob die Aussage unter eine bereits gebildete Kategorie fiel oder eine neue Kategorie zu bilden war. Die Kategorien wurden, nachdem die Hälfte des Materials auf diese Weise durchgegangen worden war, überprüft. Danach war das Bilden neuer Kategorien weiterhin möglich, wenn die bisherigen Aussagen nicht den bereits vorhandenen Kategorien zugeordnet werden konnten (vgl. Mayring 2008, S. 75-76). Aus den Transkripten der Schülerinnen und Schüler konnten acht Kategorien gebildet werden. Diese wurden auch für die Auswertung der Transkripte von den Tanzdozierenden und Klassenlehrkräften verwendet. Bei diesen beiden Gruppen ergaben sich keine neuen Kategorien.

3.6 Beobachterübereinstimmung

Um zu prüfen, inwieweit das Kategoriensystem auch nachvollziehbar für andere ist, wurden drei externe Personen hinzugezogen. Nach einer kurzen Einweisung in das Kategoriensystem (Kurzbeschreibung der Kategorien inklusive eines Ankerbeispiels) wurden ihnen zufällig ausgewählte Aussagen (25% von jeder Befragtengruppe) vorgelegt, die jeweils einer Kategorie zugewiesen werden mussten. Die Beobachterübereinstimmungen waren sehr gut (Cohens Kappa = .854) bis gut (Cohens Kappa = .761 und .765), so dass in Summe ein *guter* Übereinstimmungswert (Cohens Kappa = .793) erzielt werden konnte.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Auswertung dargestellt. Insgesamt konnten acht Kategorien aus den Interviews mit den Klassenlehrkräften, Tanzdozierenden und Schülerinnen und Schülern extrahiert werden. Nach einer kurzen Darstellung der Aussagenverteilung werden die Kategorien vorgestellt.

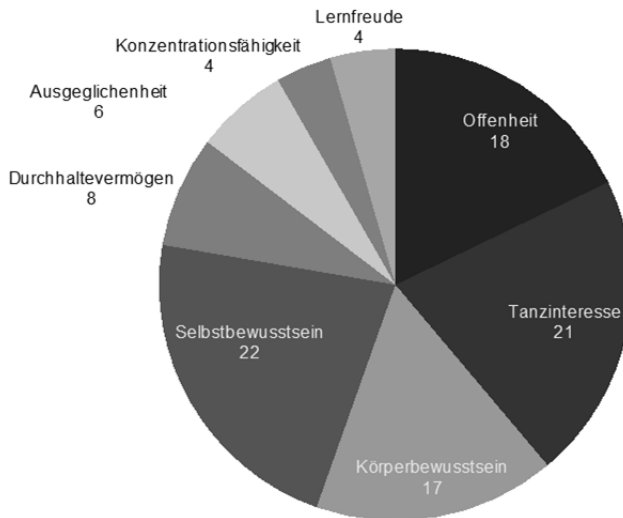
4.1 Aussagenverteilung zu den Wirkungen

In der Auswertung konnten 40 Aussagen von den Klassenlehrkräften und 23 von den Tanzdozierenden berücksichtigt werden. Beide Lehrendengruppen gaben in den Interviews an, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler durch den Tanzunterricht erreicht werden konnten. Dieser Umstand spiegelte sich auch in den Aussagen einiger Schülerinnen und Schüler wieder. 21 von den 79 interviewten Schülerinnen und Schülern und eine Klassenlehrkraft machten keine Aussage zur Wirkung des Tanzunterrichts. Die anderen 58 Schülerinnen und Schüler tätigten 94 Aussagen.³ Mehr als die Hälfte von ihnen nahm auf eine Wirkung Bezug, während 44% der Schülerinnen und 39% der Schüler mehr als eine und bis zu vier Wirkungen an sich feststellten. Ein etwas anderes Verhältnis zeigte sich bei den sieben Klassenlehrkräften. So gab es hier eine Klassenlehrkraft, die nur eine Aussage tätigte, drei Klassenlehrkräfte, die zwei bis drei und drei weitere Klassenlehrkräfte, die sieben bzw. bis zu dreizehn Wirkungen feststellten. Bei den neun Tanzdozierenden war die Zahl genannter Wirkungen vergleichsweise ähnlicher zueinander: drei Tanzdozierende berichteten von einer und die anderen sechs Tanzdozierende von zwei oder drei Wirkungen.

4.2 Kategorien

Abbildung 1 zeigt die aus den Interviews extrahierten Kategorien selbsterlebter bzw. wahrgenommener Wirkungen und die Häufigkeiten ihrer Nennung, zusammengefasst für Schülerinnen und Schüler, Tanzdozierende und Klassenlehrkräfte.

Abbildung 1: Gesamtverteilung der 157 Aussagen zu den acht wahrgenommenen Wirkungen von Schülerinnen und Schülern (n=58), Tanzdozierenden (n=9) und Klassenlehrkräften (n=7)



Am häufigsten wurde ein Zuwachs von ‚Selbstbewusstsein‘ erwähnt, gleich gefolgt von der Wahrnehmung, dass Interesse an Tanz, Offenheit und das Bewusstsein für den eigenen Körper durch die Teilnahme am Projekt gesteigert werden würden. 78% der Aussagen entfielen auf diese vier Hauptwirkungen, die im Folgenden kurz beschrieben werden. Beispiele aus den Interviews befinden sich in der Tabelle 1.

– *Selbstbewusstsein*

Die Schülerinnen und Schüler sprachen ein größeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und mehr Sicherheit an. Durch die Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden wurde dies besonders bei unsicheren bzw. schüchternen Schülerinnen und Schülern hervorgehoben, die sich im Tanzunterricht und darüber hinaus von einer anderen Seite zeigten.

– *Tanzinteresse*

Die Schülerinnen und Schüler gaben an, erfahren zu haben, dass Tanzen Spaß machen kann. Mit der Erkenntnis tanzen zu können, wirkte sich dies auf ihr Freizeitverhalten aus und führte zudem zu einer veränderten Einstellung. So sahen v.a. die Jungen das Tanzen nicht mehr als reine „Mädchensache“ an und konnten sich sogar den Beruf eines Tänzers vorstellen. Auch die Tanzdozierenden und Klassenlehrkräfte konnten eine andere Einstellung bei den Schülerinnen und Schülern zum Tanzen beobachten.

- *Offenheit*
Das Öffnen der Schülerinnen und Schüler für den künstlerischen Prozess war für die Klassenlehrkräfte u.a. durch ihr „Strahlen“ im Tanzunterricht erfahrbar. Für die Schülerinnen und Schüler standen u.a. das Überwinden der Schüchternheit vor der Aufführung, aber auch dem Tanzen vor der Klasse im Vordergrund. Zusammen mit den Tanzdozierenden sprachen sie von neuen Erfahrungen im Tanzunterricht, auf die sie sich nun einlassen konnten.
- *Körperbewusstsein*
Während die Klassenlehrkräfte sich im Besonderen zur neugewonnenen Bewegungsfreude ihrer Schülerinnen und Schüler äußerten, nahmen die Tanzdozierenden v.a. körperliche Veränderungen wahr. Neben einem größeren Vertrauen zum Körper und zur Bewegung beschrieben sie die Schülerinnen und Schüler als sensibler für ihre Motorik, gepaart mit einer besseren Bewegungsqualität. In den Aussagen der Schülerinnen und Schüler finden sich beide Aspekte wieder.

Tabelle 1: Beispiele zu den Aussagen der Schülerinnen und Schüler, Klassenlehrkräften und Tanzdozierenden zur wahrgenommenen Wirkung des Tanzunterrichts

Schülerin/Schüler	Klassenlehrkräfte	Tanzdozierende/ Tanzdozierender
<i>Offenheit</i>		
„Ja, und jetzt [...] ist es egal, mit wem man es macht. Jetzt schämt man sich nicht mehr. Junge und Mädchen, oder Mädchen und Junge“ (Sm16), „Also, ich hätte selbst nicht gedacht, das ich das schaffe, dass ich so vor vielen Leuten, es waren ja [...] über 400, [...], dass ich rausgehe, noch eine Ansage mache [...] und tanze.“ (Sm14)	„Und dann fuhr sie mit ihrem Rollstuhl rum und da ist ein Junge, der ist neu in unsere Klasse gekommen, das heißt, er hatte vorher keine behinderten Kinder in der Klasse und der war ihr so zugewandt. Es ging darum den Fokus zu halten und die beiden haben sich angestrahlt und man hätte denken können, sie wären verliebt, aber waren sich einfach herzlich zugewandt. Und das sind einfach wichtige Erfahrungen.“ (KL3)	„Dass manche sich mischen, die sich vorher nicht gemischt haben, und da sogar Partner entdecken, mit denen sie gerne tanzen, was sie am Anfang nicht wollten.“ (TL11)
<i>Tanzinteresse</i>		
„Es macht mir halt ... jetzt halt mehr Spaß zu tanzen...“ (Sw21), „Em, also früher konnte ich gar nicht tanzen und jetzt kann ich richtig gut tanzen“ (Sm2), „[...] ich denk positiver übers Tanzen. Ich weiß jetzt, dass [...] Tanzen nicht einfach [...] was für [...] Loser ist [...]“ (Sm28)	„Da waren einige Schüler, die [...] gesagt haben: ‚Also wenn es so etwas auf der Oberschule gibt [...], wir können ja dann mal fragen, ob man so etwas nicht auch bei uns machen kann.‘ Das fand ich schon enorm, dass sie das überhaupt so gedacht haben. [...]“ (KL10)	„Also es gibt ein paar von den Jungs, die wirklich dann irgendwann gesagt haben: ‚Tanzen macht mir Spaß und ich will das und ich will mich nicht mehr ablenken lassen und ich will immer bei den Gruppen dabei sein, die ein Ergebnis kriegen. Nicht bei den Gruppen dabei sein, wo nur rumgestritten wird‘, und so.“ (TL7)

Schülerin/Schüler	Klassenlehrkräfte	Tanzdozierende/ Tanzdozierender
<i>Körperbewusstsein</i>		
„[...] ich bewege mich mehr als früher [...]“ (Sm12), „[...] ich habe abgenommen [...]“ (Sw7), „beweglicher“ (Sm13), „fitter“ (Sw3), „sportlicher“ (Sm22), „gelenkiger“ (Sm10), „[...] dass man da nicht steht so wie nen durchgeknicktes T, sondern das man so gerade ...“ (Sw19)	„In der fünften Klasse, wenn man dick ist, dann fühlt man sich meistens nicht gut und wenn sie zumindest an der Stelle mal gemerkt haben: ‚Das macht mir Spaß, mich zu bewegen‘, ist das toll.“ (KL3)	Also ich nehme die Veränderung wahr - [...] - dass sie wirklich ihren Körper sprechen lassen und es in dem Moment wirklich schaffen, auf die verbale Kommunikation zu verzichten, also ganz in diese Bewegungssprache reinzugehen. Diese Veränderung nehme ich wahr, und dass damit eine große Kraft einhergeht. Und ich glaube, dass es auch die Kinder spüren – wenn sie es dann mal kapiert haben, dass es wirklich einen Unterschied zwischen verbaler und körperlicher Kommunikation gibt. Dass sie das auch intuitiv merken.“ (TL5)
<i>Selbstbewusstsein</i>		
„stärker“ (Sw7), „mutiger“ (Sm34), „sicherer“ (Sm22), „entschlossener“ (Sm16)	„Ich hatte [...] zwei Kinder, die immer sehr ängstlich waren, sehr schüchtern, die sich nichts zutrauten. Da hat es unglaublich erfreuliche Veränderungen gegeben: die kleinere, es waren zwei Mädchen, von den beiden, ging zum Ende des Projekts so selbstbewusst über die Bühne und hatte ihre Rolle wirklich drin, bis zu dem Einsatz und zog die anderen mit. Und dieses Mädchen, was sich immer gekuschelt hat und immer mit vorgezogenen Schultern und so ‚schau mich nicht an, nehmen Sie mich bloß nicht dran‘, wuchs plötzlich und hatte eine Souveränität - die war einfach nur klasse. Und die andere auch. Nicht ganz so starke Veränderungen aber auch ne große Veränderung. [...]. (KL5)	„Also am Anfang, das war so ein ganz kleines Mädchen [...], die hat ständig über sich gelacht, die [...] hat ständig geguckt, ob sie angeguckt wird und hat sich dann entschuldigt, so ungefähr: ‚Ich bin ja eigentlich gar nicht da. Hehehehe...‘ [...]. Die war die totale Verschüchterung in Person. Und jetzt, [...] in ihrer Innerlichkeit hat die so viel mehr [...] Stärke auch entwickelt [...] und Öffnung sich selbst gegenüber.“ (TL6)

Vier weitere Wirkungen wurden nur von den befragten Schülerinnen und Schülern und den Klassenlehrkräften angesprochen: ‚Durchhaltevermögen‘, ‚Ausgeglichenheit‘, ‚Konzentrationsfähigkeit‘ und ‚Lernfreude‘. Es entfielen deutlich weniger Aussagen auf diese vier Kategorien, nämlich zwischen 4% (Konzentrationsfähigkeit) bzw. 8% (Durchhaltevermögen) der insgesamt 157 Aussagen. Beispiele aus den Interviews sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

– *Durchhaltevermögen*

Eine Klassenlehrkraft äußerte, dass im Tanzunterricht auch das Überwinden von „Durststrecken“ trainiert werde. Hierauf kamen auch die Schülerinnen und Schüler zu sprechen. Rückblickend bewerteten sie das Sich-Überwinden, das Dranbleiben trotz Schwierigkeiten als Gewinn und meinten, nun weniger schnell ans Aufgeben zu denken und mehr Ausdauer entwickelt zu haben.

- *Ausgeglichenheit*
An den Schülerinnen und Schülern wurde von den Klassenlehrkräften eine gewisse Entspanntheit festgestellt, die sie mit der Teilnahme am Tanzunterricht in Verbindung brachten. Die Schülerinnen und Schüler gaben zudem an, weniger unangemessenes bzw. störendes Verhalten zu zeigen.
- *Konzentrationsfähigkeit*
Die Schülerinnen und Schüler beschrieben sich nicht nur im Tanzunterricht, sondern auch im Regelunterricht als aufmerksamer und konzentrierter. Ähnliche Beobachtungen wurden auch von den Klassenlehrkräften benannt.
- *Lernfreude*
Während eine Klassenlehrkraft angab, dass sich die Einstellung zur Schule und dem Lernen verändert habe, fokussierten sich die Schülerinnen und Schüler v.a. auf bessere Leistungen und Noten.

Tabelle 2: Beispiele zu den Aussagen der Schülerinnen und Schüler und Klassenlehrkräften zur wahrgenommenen Wirkung des Tanzunterrichts

Schülerin/Schüler	Klassenlehrkräfte
<i>Durchhaltevermögen</i>	
„Naja. Ähm, ich hab gemerkt, dass Tanzen nicht so einfach ist. Man muss auch mal dranbleiben, auch wenn's mal nicht so gut klappt, muss man weiter machen.“ (Sw24), „Also früher hatte ich ein bisschen schneller aufgegeben und jetzt hab ich gemerkt, weil man es angefangen hat, muss man es auch [...] zu Ende bringen [...].“ (Sm41)	„Da gab es eine Zeit, wo die eigentlich gar nicht mehr wollten, [...]. Weil es ging dann sehr um das Üben der Abläufe. [...] und dann auch wiederum die Notwendigkeit eingesehen wurde, dass man Dinge tatsächlich üben und mehrfach und auch vielleicht nicht nur drei- oder viermal, sondern vielleicht auch zehnmal machen muss, damit sie gut werden. Dass Üben, Wiederholen, Festigen, dass das zum Erfolg führen kann. [...].“ (KL10)
<i>Ausgeglichenheit</i>	
„Früher war ich irgendwie ganz anders. Ich war [...] immer so schnell sauer und immer so bockig [...]“ (Sw22), „ruhiger“ (Sm1), „entspannter“ (Sm27), „gelassener“ (Sw26)	„Ja ich finde, es ist insgesamt sehr viel mehr Ruhe reingekommen, die sie vorher eben überhaupt nicht ausgestrahlt haben.“ (KL10)
<i>Konzentrationsfähigkeit</i>	
„[...] also, früher, da hab ich bei jedem Ding immer gelacht und so, da war ich gar nicht konzentriert. Und hier beim Tanzen [...] kann [ich] still halten.“ (Sw14), „[...] und jetzt quatsch ich nicht mehr rein.“ (Sm1), „besser aufpassen“ (Sw13)	„Nicht jetzt direkt, als dass er jetzt im Fach besser wird. Er kann sich besser konzentrieren, er fasst anders auf [...].“ (KL2)
<i>Lernfreude</i>	
„[...] besser in der Schule“ (Sm36), „mehr Einsen“ (Sw14), „Durchschnitt war 2.6, jetzt ist er 2.4.“ (Sm1)	„Na Lernbereitschaft ist erst mal überhaupt wieder da, die war fast null. [...].“ (KL2)

4.3 Unterschiede in der Aussagenverteilung zwischen den beiden Lehrendengruppen

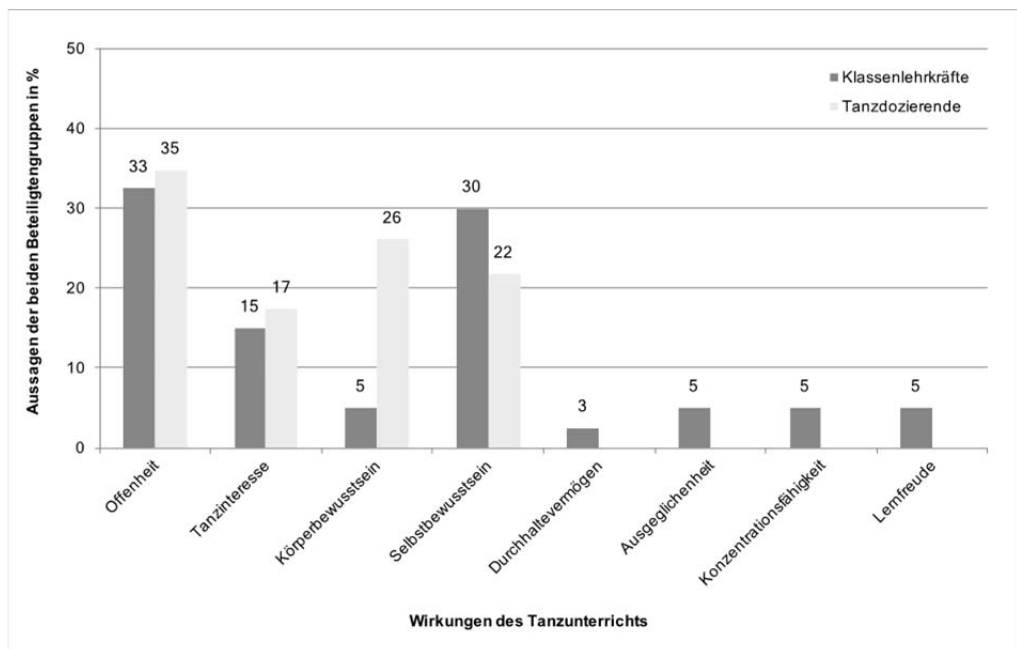
Um unsere zweite Annahme zu prüfen, dass sich Tanzdozierende und Klassenlehrkräfte bzgl. der beschriebenen Wirkbreite und dem Umfang der Aussagen unterscheiden, schauten wir uns die Aussagenverteilung der beiden Lehrendengruppen nun genauer an. Wie bereits angeführt, tätigten die Tanzdozierenden 23 Aussagen, während die Klassenlehr-

kräfte trotz ungefähr vergleichbarer Gruppengröße fast doppelt so viele Aussagen machten; in der Summe 40.

In beiden Gruppen entfielen die meisten Aussagen auf ‚Offenheit‘, ‚Tanzinteresse‘, ‚Körperbewusstsein‘ und ‚Selbstbewusstsein‘. Die Tanzdozierenden kamen nur auf diese vier Wirkungen zu sprechen. Mehr als die Hälfte ihrer Aussagen (52%) entfiel auf die Öffnung der Schülerinnen und Schüler für neue Erfahrungen im Tanzunterricht (Offenheit; 35%) und eine andere Einstellung zum Tanz (Tanzinteresse; 17%). Bei den anderen beiden Wirkungen, auf die jeweils vier bis fünf Tanzdozierende zu sprechen kamen, handelte es sich um ein größeres Vertrauen der Schülerinnen und Schüler zum Körper und zur Bewegung (Körperbewusstsein; 26%) und ein anderes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein; 22%), das sich durch das Tanzen ihrer Ansicht nach geändert hatte.

Eine etwas andere Gewichtung zeichnete sich bei den Klassenlehrkräften ab: Vergleichbar mit den Tanzdozierenden entfiel ein prozentual ähnlicher Anteil ihrer Aussagen auf ‚Offenheit‘ (33%) und ‚Tanzinteresse‘ (15%). Neben der ‚Offenheit‘, auf die die meisten Aussagen entfielen, stand das größere Zutrauen der Schülerinnen und Schüler in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein; 30%) im Vordergrund. Deutlich seltener kamen die Klassenlehrkräfte auf die anderen Wirkungen zu sprechen, die i. d. R. jeweils höchstens 5% der Aussagen ausmachten. Hierzu zählen auch die Aussagen zum ‚Körperbewusstsein‘, von der die Klassenlehrkräfte anders als die Tanzdozierenden meist nur im Zusammenhang mit der Bewegungsfreude sprachen. Die Verteilung der Aussagen von Klassenlehrkräften und Tanzdozierenden zu den acht Wirkungen zeigt im Überblick die nachfolgende Abbildung 2.

Abbildung 2: Aussagen der Klassenlehrkräfte (n=7) und Tanzdozierenden (n=9) zur wahrgenommenen Wirkung des Tanzunterrichts auf die Schülerinnen und Schüler



4.4 Differentielle Zuweisung von Wirkungen durch die beiden Lehrendengruppen auf Mädchen vs. Jungen

Um unsere dritte Annahme zu prüfen, inwieweit die Tanzdozierenden und Klassenlehrkräfte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen machten, wurden ihre Aussagen danach sortiert, ob sie sich in dieser auf eine Schülerin, einen Schüler oder eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern bezogen. Unberücksichtigt blieben von der Auswertung Aussagen, die keinem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden konnten und Veränderungen der Schülerinnen und Schüler allgemein festhielten. Solche sich nicht auf ein bestimmtes Geschlecht beziehende Aussagen waren 68% der von den Tanzdozierenden geäußerten, hingegen nur 43% der von den Klassenlehrkräften geäußerten.

Die nach Geschlecht differenzierenden Aussagen unterschieden sich inhaltlich in Abhängigkeit davon, ob sie auf ein Mädchen oder einen Jungen bezogen waren. Die Tanzdozierenden tätigten etwas mehr Aussagen zu den Schülerinnen (18%) als zu den Schülern (14%). Hingegen äußerten sich die Klassenlehrkräfte seltener zu den Schülerinnen (23%) als zu den Schülern (35%). In der nachfolgenden Tabelle 3 sind die Aussagen der Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden zu den berichteten Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern dargestellt.

Tabelle 3: Aussagenverteilung der Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden (in %) zu den wahrgenommenen Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern

	Offenheit	Tanzinteresse	Körperbewusstsein	Selbstbewusstsein	Durchhaltevermögen	Ausgeglichenheit	Konzentrationsfähigkeit	Lernfreude
Klassenlehrkräfte über								
Schülerinnen	5	5	3	10				
Schüler	10	8	3	8		3	3	3
Tanzdozierende über								
Schülerinnen		5	9	5				
Schüler	9	5						

Bei eingehender Betrachtung der Aussagen der Tanzdozierenden zeigte sich, dass sie bei den Schülerinnen von Wirkungen auf das ‚Körper-‘ und ‚Selbstbewusstsein‘ (9% und 5%) berichteten, während sie bei den Schülern im Besonderen auf die neu gewonnene ‚Offenheit‘ (9%) hinwiesen. Von dem neuen ‚Tanzinteresse‘ profitierten ihrer Ansicht nach sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler (jeweils 5%).

Etwas anders stellt es sich dar, wenn die Aussagen der Klassenlehrkräfte herangezogen werden. Sie setzten verstärkt den Akzent bei den Schülern; ausgenommen ihre Aussagen zu dem Zuwachs an ‚Selbstbewusstsein‘ bei den Schülerinnen (10% vs. 8% bei den Schülern). Den Schülern schrieben sie im Besonderen eine neue ‚Offenheit‘ (10% vs. 5% bei den Schülerinnen) und ein verändertes ‚Tanzinteresse‘ (8% vs. 5% bei den Schülerinnen) zu. Während bei der Wirkung zum ‚Körperbewusstsein‘ ihre Aussagen zu Mädchen und Jungen etwa gleich häufig waren (jeweils 3%), wurden bezüglich der anderen drei Wirkungen nur die Schüler genannt (Ausgeglichenheit, Konzentrationsfähigkeit und Lernfreude).

4.5 Von Schülerinnen und Schülern berichtete Wirkungen

Um den zweiten Teil unserer dritten Annahme zu prüfen, dass die Schülerinnen mehr Aussagen zu allen Wirkungen tätigen als die Schüler, kommen wir nun auf die Aussagenverteilung der Schülerinnen und Schüler selbst zu sprechen. Wie bereits eingangs erwähnt, gaben 21 (9 Mädchen und 12 Jungen) von den 79 Schülerinnen (n=34) und Schülern (n=45), d.h. 27% der Befragten an, dass sie keine Wirkung aufgrund des Tanzunterrichts an sich feststellten. In dieser Gruppe waren die Geschlechter gleich stark vertreten.

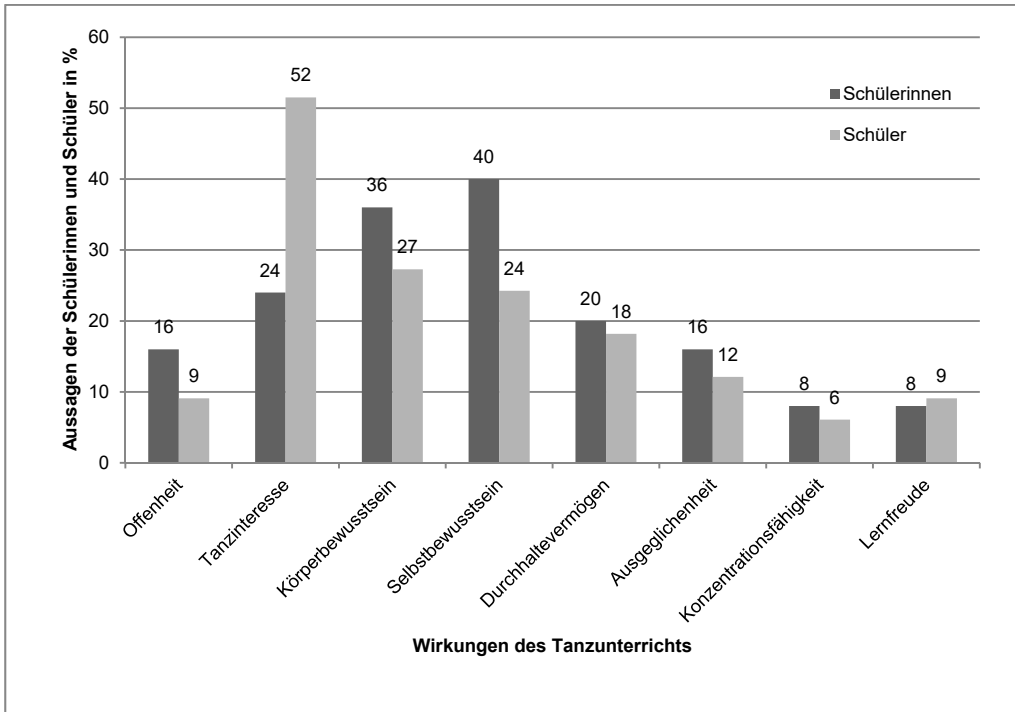
Von den 45 befragten Jungen kamen 33 auf Wirkungen des Tanzunterrichts zu sprechen. Insgesamt 20 (d.h. 61%) führten eine Wirkung, die sie an sich beobachteten, an. Der Großteil von ihnen, d.h. zehn Schüler, äußerte sich zu einem veränderten ‚Tanzinteresse‘; während jeweils zwei Schüler eine Wirkung bei ‚Körperbewusstsein‘, ‚Ausgeglichenheit‘ oder ‚Selbstbewusstsein‘ sahen. Die anderen Wirkungen (ausgenommen Offenheit) wurden von den Schülern jeweils einmalig angeführt. Die anderen 13 Schüler äußerten sich zu zwei bzw. bis zu vier Wirkungen.

Die Aussagenverteilung bei den Mädchen war derart, dass von den 34 befragten Schülerinnen 25 auf Wirkungen zu sprechen kamen. 14 von ihnen gaben nur eine Wirkung an (d.h. 56%). Eine klare Fokussierung auf eine der möglichen Wirkungen (wie bei den Schülern) gab es nicht. Fünf Schülerinnen sprachen von Veränderungen im ‚Selbstbewusstsein‘ und jeweils drei äußerten sich zum ‚Körperbewusstsein‘, ‚Durchhaltevermögen‘ und ‚Tanzinteresse‘. Die anderen elf Schülerinnen kamen auf zwei bis maximal vier weitere Wirkungen zu sprechen.

In der folgenden Abbildung 3 sind die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu den acht Wirkungen dargestellt.

Bezüglich der vier Hauptwirkungen zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern (vgl. Abbildung 3, S. 172). So realisierten die Schülerinnen v.a. Veränderungen in ihrem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein) und ihrer Bewegungsfreude bzw. dem Vertrauen in ihren Körper (Körperbewusstsein), was sich mit den Aussagen der Tanzdozierenden deckt, die solche Veränderungen auch verstärkt bei den Schülerinnen wahrgenommen hatten. Die Schüler kamen hingegen v.a. auf die veränderte Einstellung zum Tanzen zu sprechen, die sich auf ihr Freizeitverhalten auswirke und in der Feststellung, dass Tanzen keine reine „Mädchensache“ sei, zum Ausdruck kam. Bezüglich der anderen vier Wirkungen (Durchhaltevermögen, Ausgeglichenheit, Konzentrationsfähigkeit und Lernfreude), welche die Klassenlehrkräfte vorrangig bei den Schülern beobachtet hatten, zeigten sich keine geschlechterspezifischen Unterschiede in den Häufigkeiten der Aussagen der Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 3: Aussagen der Schülerinnen (n=25) und Schüler (n=33) zur wahrgenommenen Wirkung des Tanzunterrichts



5 Diskussion

Ziel unseres Beitrags war es, die selbst erlebten bzw. wahrgenommenen Wirkungen eines Tanzprojekts, welches im Klassenverband und über ein halbes bzw. ganzes Schuljahr stattfand, aus Sicht der Beteiligten herauszuarbeiten. Hierfür wurden Schülerinnen und Schüler aus acht Berliner Klassen sowie deren Tanzdozierende und Klassenlehrkräfte von uns interviewt. Mittels der induktiven Kategorienbildung nach *Mayring* (2008) wurden die Interviews ausgewertet und acht von den Beteiligten wahrgenommene Wirkungen herausgearbeitet.

Die Teilnahme an dem Tanzprojekt hatte Veränderungen in Bezug auf das Sich-Öffnen für Neues (Offenheit) und die Sensibilisierung für die Kunstform Tanz, verbunden mit einer veränderten Einstellung und Motivation zum Tanz (Tanzinteresse), hervorgerufen. Darüber hinaus bezogen sich viele Aussagen der Interviewten auf ein anderes ‚Körperbewusstsein‘, worunter u.a. Bewegungsfreude und -qualität subsumiert wurden, und ein neues Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein). Die Mehrzahl der Aussagen der drei Beteiligtegruppen entfiel auf diese vier Wirkungen. Diese entsprechen auch den in den (eingangs erwähnten) veröffentlichten theoriebasierten Übersichten zu den potentiellen Wirkungen von Tanz (vgl. *Kosubek/Barz* 2011; *Vogel* 2010; *Fleischle-Braun* u.a. 2006). Über das veränderte ‚Selbstbewusstsein‘ hinaus haben andere

Forschende auch von einer förderlichen Wirkung des Tanzes auf die Selbstkompetenzen gesprochen, z.B. im Sinne veränderter Intuition oder einer stärkeren Eigeninitiative (*Foik* 2008; *Fleischle-Braun* u.a. 2006). Aussagen hierzu ließen sich in unserem Material nur in begrenztem Umfang finden. So wurden Veränderungen im ‚Durchhaltevermögen‘ und in der ‚Ausgeglichenheit‘ in den Interviews angeführt.

Weiter wurde in unseren Interviews von der Fähigkeit, im Tanzunterricht und im Regelunterricht aufmerksamer und konzentrierter zu sein, gesprochen (Konzentrationsfähigkeit). Andere ähnliche potentielle Wirkungen von Tanz, die von anderen Forschenden erwähnt wurden, wie verbessertes Vorstellungsvermögen, mehr Kreativität und Phantasie (*Fleischle-Braun* u.a. 2006) sowie eine gesteigerte Problemlösefähigkeit (*Vogel* 2010), fanden in unseren Interviews keine Erwähnung. Bezüglich einer anderen Einstellung zur Schule (*Kosubek/Barz* 2011) zeigte sich eine stärkere schulbezogene Motivation. Die Klassenlehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler führten eine neue ‚Lernfreude‘ an, die sich in einer positiven Haltung zum Lernen und besseren schulischen Leistungen widerspiegeln. Ein Großteil von den im Theorieteil angeführten potentiellen Wirkungen von Tanz ließ sich somit in unseren Interviews wiederfinden. Dies bestätigt unsere erste Annahme, dass der Tanz umfänglich zu wirken scheint.

5.1 Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern

Die überaus positive Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf unsere offene Anfrage zur Teilnahme an einem Interview stellte uns vor eine organisatorische Herausforderung. In der Auswertung zeigte sich, dass sich nicht nur vom Tanzprojekt Begeisterte zu einem Interview bereitklärten. Damit konnte unsere Vermutung, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit Tanz erreicht werden können (vgl. *Foik* 2009, S. 88), bestätigt werden; es kamen auch kritische Stimmen und weniger euphorische Schülerinnen und Schüler zu Wort (*Boklage* 2009, S.109). Ungefähr ein Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler gab an, keine Wirkung aufgrund des Tanzunterrichts an sich beobachtet zu haben. Das Geschlechterverhältnis war hierbei ausgewogen.

Ausgehend von der weitverbreiteten Meinung, dass Schüler dem Tanz ablehnender gegenüberstünden als Schülerinnen (vgl. *Kosubek/Barz* 2011, S. 138; *Vogel* 2010, S. 173), sollte sich dies auch in unseren Interviews widerspiegeln. Die Schülerinnen sollten dem Tanzprojekt positiver gegenüberstehen und mehr Aussagen zu dessen Wirkung als die Schüler tätigen (vgl. unsere dritte Annahme). Dies fand in unseren Interviews keine empirische Bestätigung. Richtig ist, dass die von uns befragten Jungen dem Tanz vor Beginn des Tanzprojekts kritischer gegenübergestanden haben. So sprachen die Schüler im Vergleich zu den Schülerinnen dann auch deutlich häufiger eine Veränderung ihrer Einstellung zum Tanz in eine positive Richtung an; eine Veränderung, die auch von den Klassenlehrkräften angesprochen wurde. Das neue ‚Tanzinteresse‘ scheint ein Beleg dafür zu sein, dass Schüler durch im Klassenverbund stattfindende Tanzangebote, die noch dazu obligatorisch wahrgenommen werden mussten, positive Erfahrungen machen konnten. Zudem gaben die Schüler etwas häufiger als die Schülerinnen an, dass sich ihre Einstellung zum Lernen und ihre schulischen Leistungen verändert hätten (Lernfreude). Dieser Unterschied ist zwar nicht besonders deutlich, deckt sich aber mit dem Befund unserer Forschungsgruppe, wonach gerade Schüler nach dem Tanzunterricht verstärkter mit anderen Schülern, aber auch Schülerinnen, zusammenarbeiteten (vgl. *Zander* u.a., 2014).

Während die Schüler sich ansonsten weniger häufig als die Schülerinnen zu den anderen Wirkungen (Offenheit, Körper- und Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen, Ausgeglichenheit und Konzentrationsfähigkeit) äußerten, sahen sich die Mädchen durch den Tanzunterricht v.a. in ihrem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstbewusstsein) und ihrem ‚Körperbewusstsein‘ gestärkt. Die Aussagen der Schülerinnen deckten sich an dieser Stelle mit den Einschätzungen der Tanzdozierenden.

Während sich die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu beiden Gruppen von Lehrenden seltener zur ‚Offenheit‘ äußerten, sprachen sie häufiger von im Tanzunterricht geübtem Durchhaltevermögen und erlangter Ausgeglichenheit. Aussagen zu Veränderungen in der ‚Konzentrationsfähigkeit‘ und ‚Lernfreude‘ wurden hingegen nur selten gemacht.

5.2 Unterschiede zwischen den Klassenlehrkräften und Tanzdozierenden

Unsere zweite Annahme, dass die Tanzdozierenden und Klassenlehrkräfte unterschiedlich viele Aussagen treffen würden, bestätigte sich. Die Tanzdozierenden machten im Vergleich zu den Klassenlehrkräften nur halb so viele Aussagen.

Die Klassenlehrkräfte sehen ihre Schülerinnen und Schüler über den Tanzunterricht hinaus auch im regulären Unterricht und hätten vor diesem Hintergrund auch über Wirkungen in anderen Bereichen sprechen können. Diese Möglichkeit nutzten die Klassenlehrkräfte jedoch nur begrenzt. Vergleichsweise wenige ihrer Aussagen entfielen auf Wirkungen außerhalb des Tanzunterrichts. Vor diesem Hintergrund kann die Beobachtung, Tanzdozierenden neigten eher zu „Understatements“ (vgl. *Keuchel/Günsche/Groß* 2009, S. 42-43), in diesem Beitrag nicht bestätigt werden. Die Aussagen der Tanzdozierenden deckten sich in großen Teilen mit denen der Klassenlehrkräfte. Beide tätigten vergleichbar viele Aussagen zum Kennenlernen des künstlerischen Prozesses (Offenheit, Tanzinteresse). Obgleich der gemeinsame Fokus auf einem Zuwachs der Schülerinnen und Schüler an ‚Offenheit‘ lag, deckte sich diese Einschätzung nicht mit den Aussagen der Schülerinnen und Schüler, die hierauf deutlich seltener zu sprechen kamen. Umgekehrt legten die Schülerinnen und Schüler in ihren Aussagen einen deutlichen Schwerpunkt auf das gewonnene ‚Tanzinteresse‘, was sich jedoch nicht in den Aussagen der Klassenlehrkräfte und Tanzdozierenden widerspiegelte. Dass die Wirkungen aus dem Tanzunterricht deutlich unterschiedlich eingeschätzt wurden, könnte daran liegen, dass solche Veränderungen nur bedingt an objektiv beobachtbaren Indikatoren festgemacht werden können, aber auch daran, dass die beteiligten Gruppen mit unterschiedlichen Wünschen und Zielen an das Tanzprojekt herangetreten waren.

Deutliche Unterschiede in den Aussagen zwischen den Klassenlehrkräften und Tanzdozierenden zeichneten sich bezüglich der Gewichtung der Wirkungen zum ‚Körperbewusstsein‘ und ‚Selbstbewusstsein‘ ab. Hier hatte sich gezeigt, dass die Klassenlehrkräfte vermehrt auf ein verändertes ‚Selbstbewusstsein‘ zu sprechen kamen, während sich die Tanzdozierenden auf ein neues ‚Körperbewusstsein‘ fokussierten. Dieser Unterschied könnte durch die andere Schwerpunktsetzung auf das Produkt des Tanzunterrichts bzw. den Prozess erklärt werden. Die fertige Choreographie und die Präsenz der Schülerinnen und Schüler bei der abschließenden Aufführung interessierte die Klassenlehrkräfte besonders. Die Tanzdozierenden waren hingegen verstärkter auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fokussiert. Über mehrere Monate hinweg hatten sie mit den Schülerin-

nen und Schülern körperbezogen gearbeitet und sie dahingehend trainiert, ihre Bewegungssprache weiterzuentwickeln. Ihre Aussagen zur veränderten Bewegungsqualität verdeutlichen ihren Fokus auf den Prozess und können zudem als Beleg für den Erfolg ihrer Arbeit gewertet werden.

Unsere weitere Erwartung, dass beide Lehrendengruppen sich v.a. auf die Wirkungen bei den Schülerinnen aufgrund ihrer angenommenen größeren Offenheit für den Tanz beziehen würden, bestätigte sich nicht. Während die Tanzdozierenden den Schwerpunkt ihrer Aussagen überwiegend auf die Schülerinnen legten, waren die Klassenlehrkräfte vorrangig auf die Schüler fokussiert.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die von uns befragten Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Jahrgangsstufe, nach ihren eigenen Aussagen und denen der Tanzdozierenden und Klassenlehrkräfte zu urteilen, in der Mehrheit durch die Teilnahme am Tanzunterricht profitiert haben. Von den insgesamt acht herausgearbeiteten Wirkungen standen vier im Fokus der drei Befragtengruppen: ‚Offenheit‘, ‚Tanzinteresse‘, ‚Körper-‘ und ‚Selbstbewusstsein‘. Auf diese vier scheint der Tanzunterricht für viele der Teilnehmenden zu wirken. Die anderen vier Wirkungen, ‚Durchhaltevermögen‘, ‚Ausgeglichenheit‘, ‚Konzentrationsfähigkeit‘ und ‚Lernfreude‘ scheinen vergleichsweise weniger wahrscheinlich erlebt zu werden.

Einschränkend muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass Selbsteinschätzungen zur Wirkung eines Projekts nicht mit Fremdeinschätzungen oder objektiven Maßen, die die Wirkung auf die Beteiligten erfassen, gleichzusetzen sind. Unsere Ergebnisse veranschaulichen somit die subjektiven Theorien, die die drei Beteiligtegruppen über die Auswirkungen des Projekts entwickelt haben, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Qualitative Studien der vorliegenden Art sollten durch quantitative Analysen ergänzt werden, in denen Indikatoren der Wirksamkeit erhoben werden, die über retrospektive Selbstberichte hinausgehen. In zukünftiger Forschung könnten unsere herausgearbeiteten Kategorien als Grundlage für quantitative Befragungen genutzt werden, mit denen es einfacher ist, große Stichproben zu erreichen oder gar Totalerhebungen durchzuführen. Wiederholte Befragungen (z.B. gleich im Anschluss an die jeweilige Tanzstunde), um Entwicklungen im Projektverlauf abbilden zu können, wären ebenfalls von Vorteil. Die Perspektivenvielfalt durch die Befragung der drei Beteiligtegruppen würden wir, auch im Falle einer solchen quantitativen Befragung beizubehalten, empfehlen. Unserer Ansicht nach konnte dadurch und durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ein umfassendes Bild zu der wahrgenommenen Wirkung von Tanz gewonnen werden. Neben dieser Herausarbeitung ist ein wichtiges Ergebnis dieses Beitrags, dass (möglicherweise aufgrund des verpflichtenden Charakters des Tanzangebots) auch die Jungen erreicht werden konnten. Vor diesem Hintergrund wäre es empfehlenswert, derartige Projekte flächendeckender einzurichten, um möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Ratsam erscheint es zudem, die Forschung nicht nur auf Tanzprojekte zu beschränken, sondern auch andere musisch-kreative Projekte hinzuzuziehen. Dabei sollten die ganz spezifischen Fördermöglichkeiten, die jedes Projekt den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern bietet, herausgearbeitet und für den Nachweis ihrer Wirksamkeit entsprechend sensitive Maße gewählt werden. Eine Übersicht zu verschiedenen Projekten könnte als wichtige Entscheidungsgrundlage für interessierte Lehrkräfte fungieren, die nach einem geeigneten Angebot für ihre Klasse Ausschau halten.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von Bettina Hannover und Lysann Zander (Freie Universität Berlin) geleitet. Das Projekt „TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen“ ist das bisher deutschlandweit größte schulbasierte Tanzprojekt. Es wurde von dem Team der Freien Universität Berlin über ein Schuljahr (2009/2010) hinweg wissenschaftlich begleitet. Im Unterschied zu anderen schulischen Tanzprojekten waren die Tanzangebote nicht im Wahlpflicht- oder Freizeitbereich angesiedelt, sondern fanden für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse verpflichtend und im Rahmen der regulären Unterrichtszeit statt. Den Schülerinnen und Schülern wurde von professionellen Tanzdozierenden in Anwesenheit der Klassenlehrkräfte (wegen der zu gewährenden Aufsichtspflicht) Zeitgenössischer Tanz für ein halbes oder ganzes Schuljahr vermittelt. Während dieses Zeitraums entwickelten die Tanzdozierenden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern eine Choreographie, die sie abschließend öffentlich zur Aufführung brachten (vgl. *Beyeler/Patrizi* 2013).
- 2 Neben der Durchführung von Interviews fand in unserem Forschungsprojekt auch eine Video- und Fragebogenerhebung statt. Zum Aufbau und zur Struktur des Tanzunterrichts wurden die Videodaten von unserer Forschungsgruppe bereits ausgewertet (*Becker* u.a. 2013). Im vorliegenden Beitrag wurden die Videodaten nicht hinzugezogen.
- 3 Bei der Auswertung unberücksichtigt blieben zwei Aussagen von den Schülerinnen und Schülern, die keiner Wirkung zugeordnet werden konnten und auf die Restkategorie Sonstiges entfielen. Zudem fanden sieben Aussagen von Schülerinnen und drei Aussagen von Schülern, die sich im Interview zwei- bzw. dreimalig auf dieselbe Wirkung bezogen, keinen Eingang in die Auswertung.

Literatur

- Bamford, A.* (2010): Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. – Münster.
- Becker, J./Beermann, U./Zander, L./Hannover, B.* (2013): Sichtstrukturen im Tanzunterricht. In: *Riegel, U./Macha, K.* (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. – Münster, S. 217-232.
- Beyeler, M./Patrizi, L.* (2013): Tanz-Schule-Bildung. Überlegungen auf der Erfahrungsgrundlage eines Berliner Tanz-in-Schulen-Projekts. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/tanz-schule-bildung-ueberlegungen-erfahrungsgrundlage-eines-berliner-tanz-schulen-projekts>, Stand: 29.11.2016.
- Boklage, J.* (2009): Ästhetische Bildung durch Künstlerprojekte – Entwicklung und Anwendung von Beobachtungsschwerpunkten zur Ausdifferenzierung möglicher Wirkbereiche. In: *Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V.* (Hrsg.): Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. – Oberhausen, S. 101-115.
- Elbertzhagen, M.* (2010): Künstlerische Kompetenzen erwerben, Kreativität fördern oder Sozialkompetenz stärken? – Eine kritische Betrachtung von Argumenten für Kulturelle Bildung. In: *Schneider, W.* (Hrsg.): Kulturelle Bildung braucht Kulturpolitik. Hilmar Hoffmanns *Kultur für alle* reloaded. – Hildesheim, S. 61-72.
- Fink, T.* (2012): Lernkulturforschung in der kulturellen Bildung – Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojekts. – Magdeburg.
- Fleischle-Braun, C./Patrizi, L./Tiedt, A./Deppert, I./Eder, J./Lehmann, C./Schneider, K.* (2006): Tanzkunst im schulischen Kontext. In: *Müller, L./Schneeweis, K.* (Hrsg.): Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“. – München, S. 53-57.
- Foik, J.* (2008): Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. *Community Dance* am Beispiel des Tanzprojekts *Carmina Burana* (2006) unter der choreographischen Leitung von Royston Maldoom. – München.
- Kosubek, T./Barz, H.* (2011): Begleitforschung aus fünf Jahren „Take-off: Junger Tanz. Tanzplan Düsseldorf“. In: *Kessel, M./Müller, B./Kosubek, T./Barz, H.* (Hrsg.): Aufwachsen mit Tanz. Berichte aus Praxis, Schule und Forschung. – Weinheim, S. 101-177.
- Keuchel, S./Günsche, C./Groß, S.* (2009): Tanz in Schulen in NRW – Ein empirischer Blick in die Praxis. – Bonn.

- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. – Wiesbaden.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim.
- Liebau, E. (2010): Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist. In: Bamford, A. (Hrsg.): Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. – Münster, S. 11-19.
- Vogel, C. (2010): Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte. – Augsburg.
- Wolff, K. (2004): Das Recht auf Kunst und Spiel – Grußwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz des Jahres 2003. In: v. Welck, K./Schweizer, M. (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. – Köln, S. 8.
- Zander, L./Kreutzmann, M./West, S. G./Mettke, E./Hannover, B. (2014): How school-based dancing classes change affective and collaborative network of adolescents. *Psychology of Sport and Exercise* 15, S. 418-428. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.004>