

# **TANZ ALS GEWALTPRÄVENTION AN SCHULEN**

## **Die Bedeutung des Körpererlebens für die Prävention von Gewalt am Beispiel eines Kindertanzprojekts**

### **DIPLOMARBEIT**

angefertigt an der Fachhochschule Köln

Fachbereich Sozialpädagogik

vorgelegt von

Sarah Caspar  
Kasparstrasse 2

50670 Köln

Matrikel-Nr.: 1103809327

im WS 2005/ 2006

1. Gutachterin: Prof. Dr. phil. Sigrid Tschöpe - Scheffler
2. Gutachter: Prof. Dr. phil. Jürgen Fritz

<b>Vorwort .....</b>	<b>4</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>2 Was ist Gewalt? .....</b>	<b>7</b>
2.1 Gewaltformen .....	10
2.2 Gewalt und Schule .....	11
<b>3 Gewalt in der Schule .....</b>	<b>12</b>
3.1 Erscheinungsformen von Gewalt an Schulen.....	14
3.2 Ausmaß von Gewalt an deutschen Schulen.....	16
3.3 Entstehungsbedingungen und mögliche Ursachen für schulische Gewalt .....	20
3.3.1 Außerschulische Faktoren für Gewalt.....	21
3.3.2 Innerschulische Faktoren für Gewalt .....	23
<b>4 Präventions- und Handlungsmöglichkeiten in der Schule.....</b>	<b>26</b>
4.1 Gewaltprävention in der Schule.....	28
4.1.1 Sozialtraining in der Schule (Petermann/Jugert/Tänzer/Verbeck) ..	29
4.1.2 Interventionsprogramm nach Olweus .....	31
4.2 „Bewegte Schule“ - Gewaltprävention nach Gunter A. Pilz .....	35
<b>5 Das Erleben des eigenen Körpers als Voraussetzung für einen     gesunden Umgang mit sich selbst und anderen .....</b>	<b>40</b>
5.1 Theorien zur Bedeutung des Körpererlebens.....	40
5.1.1 Das Körpererleben als Grundbedürfnis nach der Bedürfnispyramide von Maslow.....	41
5.1.2 Der Mensch als Einheit von Herz-Hand-Kopf nach Pestalozzi	45
5.2 Körpererleben in einer veränderten Lebenswelt von Kindern.....	48
5.3 Körpererleben und Wahrnehmung .....	51
5.3.1 Wege zum Körpererleben.....	54
5.3.1.1 Gewalt –ein Weg für Kinder, ihren Körper zu erleben? ...	54
5.3.1.2 Weitere Möglichkeiten, den Körper zu erleben.....	57
5.4 Bewegung als Grundlage des Körpererlebens .....	59
5.4.1 Verschiedene Methoden der Bewegungstherapie.....	60
5.4.2 Die Bedeutung von Bewegung für das Körpererleben.....	63
5.5 Tanz im Unterschied zur alltäglichen Ausführung von Bewegung..	66

<b>6</b>	<b>Wahrnehmung und Erleben des Körpers durch Tanz .....</b>	<b>67</b>
6.1	Begriffsklärung Tanz.....	68
6.2	Tanz als Möglichkeit eines ganzheitlichen Körpererlebens .....	73
6.2.1	Übertragung der Theorien Maslows und Pestalozzis in Bezug auf Tanz .....	73
6.2.2	Wie Tanz Körpererleben fördert am Beispiel des Projekts „Rhythm is it“ .....	76
<b>7</b>	<b>Tanzen mit Kindern .....</b>	<b>80</b>
7.1	Kindertanz .....	80
7.2	Ganzheitliche Entwicklung von Kindern durch Tanz.....	82
7.2.1	Die Bedeutung des Tanzes für den Körper von Kindern .....	82
7.2.2	Entwicklung durch Empfindung und Ausdruck von Gefühlen .	85
7.2.3	Entwicklung durch Achtung und soziale Kompetenz .....	86
7.2.4	Entwicklung durch Struktur .....	88
7.2.5	Die Bedeutung des Tanzes für die kognitive Entwicklung .....	89
7.3	Tanz als Gewaltprävention .....	91
<b>8</b>	<b>Kindertanzprojekt in der Gemeinschaftsgrundschule Köln-Vingst 94</b>	
8.1	Zielgruppe .....	94
8.2	Rahmenbedingungen .....	96
8.3	Ziele.....	97
8.4	Ziele, Inhalte und Methoden .....	98
8.5	Verlaufsplan.....	102
8.6	Auswertung.....	111
8.7	Schwierigkeiten des Projekts.....	114
8.8	Deutung und Verbesserung.....	115
8.9	Ausblick für eine gewaltpräventive Arbeit an Schulen durch Tanz	119
<b>9</b>	<b>Schlussfolgerung .....</b>	<b>121</b>
	<b>Quellenverzeichnis .....</b>	<b>124</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>132</b>

## **Vorwort**

An dieser Stelle möchte ich ausdrücklich hervorheben, dass die vorstehende Arbeit ohne die Unterstützung und Mithilfe von mir bedeutenden Personen nicht hätte entstehen können. Mein Dank gilt meinen Freunden, meinen Mitbewohnern, meinen Nachbarn, meinem Hauskreis und meiner Familie die mir stets mit offenen Ohren zur Seite standen, mich durch Gespräche und kritische Fragen im Fortgang der Arbeit begleitet haben, nachsichtig waren, wenn ich durch die Diplomarbeit Zeit mit ihnen opfern musste und mir Ablenkung und schöne Momente während dieser intensiven Arbeitszeit ermöglichen haben.

Für ihre engagierte fachliche Beratung möchte ich meiner betreuenden Dozentin Prof. Dr. Tschöpe- Scheffler, sowie meinen Tanzlehrerinnen danken. Anregungen, Literaturvorschläge und beratende Gespräche habe ich Linda Müller, der Leiterin des Projekts „Tanz in Schulen“, zu verdanken. Dank soll auch der Direktorin, der Klassenlehrerin und vor allem den Kindern der vierten Klasse der Gemeinschaftsgrundschule Köln-Vingst gelten, die es mir möglich gemacht haben mein Konzept praktisch umzusetzen und auszuprobieren.

Für ihre treue Hilfe und Ausdauer bei Formatierungs-, Computer-, Ausdruck- und Formfragen möchte ich meinen KorrekturleserInnen, insbesondere Tobias Ahr, danken.

Nicht zuletzt soll mein Dank Gott gelten, der mir all diese Menschen zur Seite gestellt und mir Vertrauen und Ermutigung geschenkt hat, eine solche Arbeit zu leisten.

Köln, im Januar 2006

Sarah Caspar

## 1 Einleitung

Tanz als Gewaltprävention an Schulen? Ist das möglich? Was hat das Körpererleben mit Tanz und Prävention zu tun und inwieweit besteht ein Zusammenhang von schulischer Gewalt mit dem Erleben des Körpers?

Diese zentralen Fragen bilden den Kern der vorliegenden Arbeit. Auslöser jener Überlegungen lag in meiner Arbeit an einem dreimonatigen Tanzprojekt im Frauengefängnis der JVA Köln<sup>1</sup>. Hier stellte sich heraus, dass Tanzen den Frauen mit zunehmender Zeit eine neue Erfahrung ihres Körpers bot, der in den meisten Fällen durch Drogenkonsum, Prostitution, Selbstverstümmelung und körperliche Misshandlung gebrandmarkt war. Die Beobachtung des Gefängnispersonals, dass die Insassinnen nach dem Tanzunterricht verstärkt ausgelassen und friedlich sind, ließ darauf schließen, dass ein Zusammenhang zwischen Körpererleben und Aggression besteht. Während dieses Gefängnisprojekts kam zeitgleich der Film „Rhythm is it“ in die Kinos. In dem gigantischen Tanzprojekt der Berliner Philharmoniker, das unter der tänzerischen Leitung von Royston Maldoom mit 250 Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurde, ist deutlich geworden, dass besonders Kinder und Jugendliche einen Weg suchen und brauchen, ihren Körper erleben zu können. Schließlich hat ein Seminar zur Gewaltprävention an der Fachhochschule Köln und die Ausarbeitung eines Referates zum Thema: „Bewegte Schule als Gewaltprävention“ die Frage in mir aufgeworfen, ob die schulische Struktur möglicherweise das Körpererleben stark einschränkt und somit an der Entstehung von Gewalt in der Schule beteiligt ist. Das Zusammenlaufen all jener Gedankenanstöße hat mich schließlich zu der These geleitet, dass das Körpererleben eine bedeutende Rolle in der Prävention von Gewalt darstellt und dass Tanzen als eine

---

<sup>1</sup> Hierbei handelte es sich um das Frauenwohnheim „Haus 17“ der JVA in der Rochusstraße 350, 50827 Köln

optimale Form, den Körper zu erleben, die beste Voraussetzung darstellt, gewaltpräventiv zu arbeiten.

Um schließlich eine Antwort auf die einleitende Frage zu finden, ob Tanz als Gewaltprävention geeignet ist, soll zu Beginn der Arbeit zunächst geklärt werden, was genau unter Gewalt verstanden wird. Im Anschluss erfolgt eine Darstellung darüber, welche Formen von Gewalt an Schulen zu finden sind und in welchem Ausmaß sich diese ereignen. In diesem Kapitel sollen auch mögliche Entstehungsbedingungen für schulische Gewalt angesprochen werden, um dann im nächsten Kapitel bestehende Präventions- und Handlungsmöglichkeiten im Kampf gegen die Gewalt vorzustellen. Diese Präventionskonzepte finden ihren Ansatzpunkt in den schulischen Bedingungen für Gewalt, gehen aber auch auf die persönlichen sowie außerschulischen Bedingungen für Gewalt ein und befassen sich bereits mit Aspekten der Wahrnehmung und Bewegung. Im anschließenden Kapitel sollen die Bedeutung und die verschiedenen Möglichkeiten des Körpererlebens erläutert werden, um deutlich zu machen, wie wichtig das Erleben des Körpers für die Entwicklung der Selbst- und Fremdwahrnehmung ist und zu welchen Folgen dessen Vernachlässigung führen kann.

Um hervorzuheben, inwiefern Tanz eine Möglichkeit des Körpererlebens bietet, soll im darauf folgenden Kapitel ein ausführliches Begriffsverständnis sowie eine Abgrenzung zu bestehenden Vorstellungen von Tanz geschaffen werden. Schließlich wird über entwicklungspsychologische Begründungen die Relevanz für das Tanzen mit Kindern verdeutlicht.

Die praktische Umsetzung eines Kindertanzprojektes stellt letztendlich die vorangegangenen Überlegungen auf den Prüfstand und lässt eine bestätigende Schlussfolgerung, sowie weitere Ideen für die gewaltpräventive Arbeit durch Tanz zu.

## 2 Was ist Gewalt?

Der Begriff Gewalt hat viele Facetten und wird unterschiedlich gebraucht oder verstanden. Um ein präzises und für meine Arbeit treffendes Verständnis vom Begriff Gewalt zu finden, möchte ich kurz einige Aspekte darüber darlegen.

Die Annahme, dass Gewalt ausschließlich eine negative Bedeutung beinhaltet, ist überwiegend verbreitet. Auch die vier Autoren des Buches „Diskurse der Gewalt – Gewalt der Diskurse“, machen deutlich, dass dieser Begriff weitaus unklarer und uneinheitlicher verstanden wird, als man annimmt.

*„Was in manchen Kontexten als Gewalt gebrandmarkt wird, gilt an anderer Stelle als `normal`, `natürlich` oder `gesund`.“ (Schultze, Meyer, Krause und Fricke (2005, S. 10).*

Daher ist zunächst eine Eingrenzung des Begriffes hilfreich. Die Mediengewaltforscherin Helga Theunert findet eine Definition von Gewalt, auf die ich mich im weiteren Fortgang meiner Arbeit beziehen möchte. Für Theunert bedeutet Gewalt:

*"die Manifestation von Macht und/oder Herrschaft mit der Folge und/oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder Gruppen von Menschen". (1987, S. 40)*

Zwei zentrale Aspekte werden ersichtlich: Zum einen geht es um das Offenbarwerden von Macht, es wird ein Ungleichgewicht von zwei „Parteien“ (zwischen einzelnen Personen oder Personengruppen) sichtbar. Auch der schwedische Schulgewaltforscher Olweus weist darauf hin:

*„Wenn der Begriff Gewalt verwendet wird, muss ein Ungleichgewicht der Kräfte vorliegen (ein asymmetrisches Kräfteverhältnis): [ ] [derjenige, der] der negativen Handlung ausgesetzt ist, hat Mühe sich selbst zu verteidigen,*

*und ist in irgendeiner Weise hilflos gegenüber [...] [denen], die ihn drangsalieren.“ (2002, S. 23)*

Zum anderen geht es um die Schädigung eines Einzelnen oder Gruppen von Menschen. Das bedeutet, eine Person oder Personengruppe erleidet negative Folgen durch das Handeln oder die Entscheidung eines Menschen oder einer Institution, die über mehr Macht verfügt. Ich werde im Punkt „*Gewaltformen*“ (Kapitel 2.1) näher erläutern, wie genau diese Handlungen aussehen werden.

Eine Vielzahl von Differenzierungen des Gewaltbegriffs versucht ein exakteres Verständnis herauszufiltern. An dieser Stelle möchte ich einige dieser Differenzierungen vorstellen und somit eine Unterscheidungsmöglichkeit zwischen den einzelnen Formulierungen bieten. Wie im einleitenden Teil schon erwähnt wird Gewalt nicht zwingend als negativ betrachtet. So gibt es „legitime Gewalt“, wie z.B. die „Staatsgewalt“ oder im entfernten Sinne auch der „gerechte Krieg“ oder die „Freiheitsstrafe“ (vgl. Schultze, Meyer, Krause, Fricke 2005, S. 9), d.h. „gewalttätige“ Verhaltensweisen oder gewaltausübende Institutionen werden gesellschaftlich gerechtfertigt. Hieraus ergibt sich die Frage, welche Art von Gewalt akzeptiert wird oder sogar akzeptiert werden sollte. Bezogen auf die Schule ist vielen bekannt, dass die Rute und der Züchtigungsstock, eine gesellschaftlich anerkannte und legitimierte Form der Gewalt war, die erst 1960 aufgehoben wurde (vgl. Miller, Rob 1990). Auch der berühmt berüchtigte „Klapps auf den Po“ in der elterlichen Erziehung, war noch lange allgemein akzeptiert und erst mit der Einführung des *Rechts des Kindes auf gewaltfreie Erziehung* (vgl. Bürgerliches Gesetzbuch [BGB], § 1631, Abs. 2) im Jahre 2002 wurde vom Gesetzgeber der Versuch unternommen, diesbezüglich in der Bevölkerung eine Bewusstseinsänderung herbeizuführen (vgl. Gloning, Eberhard 2005).

Unter *legitimer Gewalt* verstehe ich demnach die *bewusste* Schädigung von Menschen, die aus Gründen wie z.B. der Züchtigung (etwa in Schule und

Erziehung) oder zum Schutz vor Bedrohung (Freiheitsstrafe, „gerechter Krieg“) gesellschaftlich gerechtfertigt wird. Da ich mich auf Gewalt in der Schule beschränken möchte und die bewusst ausgeübte Gewalt in der Schule heutzutage nicht mehr legitimiert wird, wie z.B. das Züchtigungsrecht, möchte ich dieses Differenzierung aus meinem Gewaltverständnis ausklammern.

Neben der legitimen Gewalt unterscheidet man weiter die *direkte bzw. indirekte* Gewalt. Das bedeutet: Es gibt nicht nur die zielgerichtete Gewalt mit der Folge von körperlicher Verletzung oder dem Tod, sondern Gewalt

*„manifestiert sich vielmehr schon in diskriminierenden Regelungen und Ordnungen der Verteilung der Ressourcen, Anerkennung von Lebensformen und Produktion von Wissen.“* (Schultze, Meyer, Krause, Fricke 2005, S. 10)

Diese Art von Gewalt bezeichnet man dann als indirekte Gewalt. Dabei wird Gewalt nicht unmittelbar offenbar. In Herrschaftsstrukturen kann der oder die Geschädigte („das Opfer“) erst viel später die Konsequenz der Handlung zu spüren bekommen, die der „Machtinhaber“ ausübt. Diese schädigende Handlung ist auch nicht zwingend bewusst oder gar gezielt auf bestimmte Menschen oder Personengruppen gerichtet.

Unter diese Art von Gewalt fällt auch die *strukturelle Gewalt*. Sie bezeichnet die

*„Schädigung von Personen aufgrund institutioneller oder gesellschaftlicher Bedingungen (z.B. durch ungleiche Bildungs- und Berufschancen)“*  
(Martin L.; Martin P. 2003, S. 9).

Demgegenüber steht die *„personale Gewalt“*, die die Schädigung von Personen gegenüber Personen (aufgrund einer ungleichen Machtverteilung) oder die Schädigung von Personen gegenüber von Sachen bezeichnet (ebd. 2003, S. 9). Weiter stellen die Gewaltforscher Martin und Martin die *expressive Gewalt* als Ausdruck von negativen Gefühlen, als Selbstdarstellung, oder „einfach aus Spaß“ (oft gegen beliebige Menschen

oder Gegenständen) der „*instrumentellen Gewalt*“ gegenüber, die als Mittel zur Lösung von Problemen eingesetzt wird oder die Durchsetzung eigener Absichten bezweckt (vgl. 2003, S. 9).

Für speziell die Gewalt an Schulen haben gerade die letzteren Differenzierungen eine Bedeutung.

## 2.1 Gewaltformen

Wie bereits erwähnt möchte ich nun auf die verschiedenen Formen von Gewalt zu sprechen kommen. Diese Gewaltformen sind, um zu den vorangegangenen Ausführungen Bezug zu nehmen, *direkte Gewalt* sowie *personelle Gewalt*. Zudem sind sie direkt an Personen gerichtet und können den *expressiven* sowie den *instrumentellen* Faktor von Gewalt implizieren.

- *Physische Gewalt* meint die Schädigung und Verletzung eines anderen (oder fremden Eigentums -> Vandalismus) durch körperlichen Krafteinsatz.
- Als *psychische Gewalt* wird die Schädigung und Verletzung eines anderen durch Abwendung, Ablehnung, Vertrauensentzug, Entmutigung, Ignorieren, emotionales Erpressen, Dirigismus, Missachtung etc. verstanden.
- *Verbale Gewalt* bezeichnet die Schädigung und Verletzung eines anderen durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte.
- Mit *sexueller Gewalt* ist die Schädigung und Verletzung eines anderen durch erzwungene sexuelle Handlungen oder intime Körperkontakte, die für den Täter zur Bedürfnisbefriedigung dienen sollen, gemeint.
- *Frauenfeindliche Gewalt* ist die Schädigung und Verletzung von Mädchen und Frauen, die unter Machtgebrauch mit dem Ziel der Erniedrigung und Diskriminierung durchgeführt wird. Sie impliziert physische, psychische, verbale und/oder sexuelle Gewaltformen.

- *Fremdenfeindliche und rassistische Gewalt* meint die Schädigung und Verletzung eines anderen Menschen aufgrund seiner ethnischen Zugehörigkeit, seines Aussehens oder seiner Religion. Diese Gewaltform beinhaltet ebenfalls die physische, psychische, verbale und sexuelle Form von Gewalt. (vgl. Bründel, Hurrelmann 1994, S. 23-24).

## **2.2 Gewalt und Schule**

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass Gewalt die Konsequenz eines Handelns oder einer Entscheidung meint, wodurch Personen oder Personengruppen körperlich oder seelisch verletzt wurden. Diese Handlungen und Entscheidungen, die die Verletzung oder Schädigung hervorrufen, werden von Menschen, Strukturen oder Institutionen ausgeübt, denen ihre „Opfer“ hilflos ausgeliefert sind und äußern sich in verschiedenen Gewaltformen. Es gibt verschiedene Differenzierungen von Gewalt, die helfen den Begriff unterschiedlichen Situationen und Phänomenen treffender zuzuordnen.

Da ich mich in meiner Arbeit mit Gewalt an Schulen beschäftige, möchte ich im folgenden Kapitel speziell verschiedenen Fragestellungen nachgehen, die sich auf schulische Gewalt beziehen. Dabei wird der Gesichtspunkt entscheidend sein, der nicht nur die Schüler als gewaltausübende Täter, sondern sie auch als Opfer betrachtet. Oft wird nicht bedacht, dass Kinder und Jugendliche Opfer von Zwängen, Leitungsdruck und Disziplinvorgaben sein können, die durch die Schulstruktur vorgegeben werden und somit eine Form von struktureller Gewalt bilden können.

### 3 Gewalt in der Schule

Inwieweit ist Gewalt an Schulen heute zu beobachten? Das Thema „Gewalt an Schulen“ hat vor allen Dingen in den 90er Jahren das Medien- und Öffentlichkeitsinteresse geweckt, was nicht bedeutet, dass Gewalt vorher kein Problem an Schulen war. Verschiedene dramatische und erschreckende Gewalttaten an Schulen, ließen allerdings viele sich mit dem Thema auseinandersetzen.

Eine öffentliche Diskussion entstand, die seitdem Jugendliche als „potentielle Gewalttäter“ betrachtet, wie der Gewaltforscher Klaus- Jürgen Tillmann hervorhebt (vgl. Holtappels u.a. 1999, S. 47). Ebenso habe sich, so führt er aus, ein vorherrschendes einseitiges Verständnis von Gewalt an Schulen entwickelt, das vor allen Dingen Gewalt als körperliche Aggression, wie z.B. Zuschlagen, Bedrohen oder Zerstören ansähe und als Gewalttäter ausschließlich die Schüler verstanden würden. Lehrgewalt oder strukturelle Gewalt sei hingegen nicht in die öffentliche Diskussion miteinbezogen worden (ebd.).

Es ist zu bedenken, dass die Häufigkeit und Intensität von Presse- und Medienberichten über schockierende Einzelfälle schwerer körperlicher Gewalttätigkeit nicht gleichzeitig auch die tägliche Realität und den derzeitigen „Zustand“ an Schulen repräsentieren:

*„Das von den Massenmedien gezeichnete Bild der Gewalt-Realität an Schulen in Deutschland ist in der Regel systematisch verzerrt [ ].“ (Lamnek 2000 in BUK 2005)*

Wie kommen wir also zu einem relativ allgemeinen, realitätsnahem Bild darüber, in welcher Form und in welchem Ausmaß Gewalt an Schulen stattfindet?

Hierzu können vor allem empirische Studien dienen, die von Wissenschaft und Kriminologie erhoben werden. Um an aussagekräftige Ergebnisse zu kommen, gibt es verschiedene methodologische und methodische Zugänge,

wie zum Beispiel Selbst- und Opferberichtsstudien, Befragung von Lehrern und Schülern als Experten, Unfallversicherungsstatistiken, oder multimethodische Feldzugänge (vgl. BUK 2005, S. 4-5). Diese unterschiedlichen Methoden der Beweiserhebung erschweren allerdings auch wieder den Vergleich zwischen den bestehenden Studien. Die Bandbreite der Erkenntnisse über die Gewalt an Schulen beschreibt die Forschungsergebnisse von einzelnen Schulen, einer Region oder eines Bundeslandes (vgl. Schubarth 2000, S. 73). Schwierigkeiten im Festhalten von Ergebnissen gibt es auch innerhalb einer Studie. So wendet z.B. Tillmann bei seiner Bielefelder Studie ein, dass Schüler, die er 1972 befragte, ein anderes Verständnis von Gewalt, sowie weniger Bereitschaft hatten, Gewalttätigkeit zuzugeben, als Jugendliche, die er 1995 befragt hatte (vgl. Holtappels u. a 1999, S.22). So meint beispielsweise der Psychologe Jäger:

*„Wenn man sich mit dem Thema ‘Gewalt bei Kindern und Jugendlichen’ auseinandersetzt, muß zunächst geklärt werden, was man in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft unter "Gewalt" versteht. Diese Abklärung ist dringend notwendig, da eine Reihe von Mißverständnissen in der öffentlichen Diskussion auf die Verwendung von unterschiedlichen Gewaltbegriffen zurückgeht. Der Gewaltbegriff von Schülern, Lehrern wie auch Eltern ist eher eng gefaßt und orientiert sich stark an körperlicher Gewalt. Als "Gewalt" werden v.a. Verhaltensweisen wie Bedrohung mit Waffen, Zwang, Zerstörung von Schuleigentum etc. angesehen. Nur eine Minderheit der Schüler definiert verbale Übergriffe als Gewalt [ ]. Dies mag einer der Gründe sein, warum in Schulen häufig behauptet wird, es gäbe keine Gewalt an der eigenen Schule.“ (Jäger, Thomas 2006)*

Dazu kommt, dass es bisher wenig aktuelle Forschungsergebnisse gab, die ausreichend Information darüber liefern konnten, ob die Gewaltentwicklung an deutschen Schulen zugenommen hat. Der Gewaltforscher Fuchs stellt fest,

*„dass fundierte und einer wissenschaftlichen Überprüfung standhaltende Aussagen zu der Frage, ob die Gewalt in den letzten Jahren zugenommen hat, derzeit nicht getroffen werden können.“ (1996, S. 10)*

Tillmann führt dies auf fehlende Längsschnittuntersuchungen über Gewalt an Schulen zurück, die bis dato nicht vorlagen (vgl. Holtappels u.a. 1999, S. 18). Hier wird deutlich, wie schwierig und fast unmöglich es ist, eine klare Aussage bezüglich der aktuellen Gewaltsituation an Schulen zu treffen. Ergebnisse statistischer Erhebungen unterliegen diversen unbeeinflussbaren Bedingungen, wie z.B. unterschiedlichen methodischen Zugängen, unzureichenden Längsschnittstudien und einem uneinheitlichen Begriffsverständnis von Gewalt. Der norwegische Schulgewaltforscher Dan Olweus hat durch den Begriff des Bullying (bzw. den in unserem Sprachgebrauch verwendeten Begriff des Mobbing) eine differenziertere und eindeutigere Bezeichnung von einem möglichen Gewaltphänomen in der Schule getroffen. Im folgenden Kapitel möchte ich zum Zwecke einer konkreteren Eingrenzung diesen Begriff näher erläutern sowie weitere Erscheinungsformen schulischer Gewalt darlegen. Trotz der oben aufgeführten Einwände bezüglich der Aussagefähigkeit statistischer Erhebungen möchte ich weiter den Versuch vornehmen, ein grobes Bild über das Ausmaß von Gewalt an deutschen Schulen zu skizzieren.

### **3.1 Erscheinungsformen von Gewalt an Schulen**

In Bezug auf die in Kapitel 2.1 aufgeführten Gewaltformen, lässt sich sagen, dass all diese Gewaltformen auch in der Schule auftreten können. Zudem werden weiter -speziell auf die Schule bezogen- folgende Gewaltformen unterschieden:

- Mobbing
- Gewalt gegen die Schulautorität
- Strukturelle Gewalt durch die Institution Schule (vgl. Kasper 2003)

Diese Gewaltformen können in physischer, psychischer oder verbaler Gewalt ihren Ausdruck finden. Mit der Gewalt gegen die Schulautorität ist Schwänzen, Verweigern der Hausaufgaben, massive Unterrichtsstörung, Beleidigung etc. gemeint. Mit der strukturellen Gewalt durch die Institution Schule ist vor allem Dingen die Gewalt an Schülern durch strukturelle Bedingungen der Schule wie z.B. Leistungsdruck durch Notengebung, stark begrenzte räumliche Gegebenheiten o. Ä. gemeint. Hierauf wird in Laufe der Arbeit noch weiter eingegangen werden. Den Begriff des Mobbing möchte ich nun im Folgenden näher erläutern, da dieses Phänomen verstärkt in der Schule auftritt.

### **Mobbing – eine Erscheinungsform von Gewalt an Schulen**

Der norwegische Schulgewaltforscher Dan Olweus setzt den Begriff „Mobbing“ mit dem im deutschen Sprachgebrauch verwendeten Begriff „Gewalttätigkeit“ gleich.

Aus linguistischen Gründen wurde der Begriff „*Bully*“, den Olweus in seinem auf schwedisch erschienenem Buch „Gewalt in der Schule“ verwendet, in der deutschen Fassung des Handbuches mit dem Wort „*Mobbing*“ gleichgesetzt. Wobei „*Bully*“ als Substantiv mit „Gewalttäter“ und „*bully*“ als Verb mit „mobben“ übersetzt wurde (vgl. Olweus 2002, S. 11).

Der Ursprung des Wortes kommt von dem englischen Verb „mob“, das gebraucht wird, wenn eine große und anonyme Gruppe von Menschen an einer Drangsalierung eines anderen beteiligt ist, oder wenn jemand belästigt und wiederkehrend an ihm herumgemäkelt wird.

Olweus findet demnach folgende Definition für Gewalttätigkeit oder Mobben:

*„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist (Olweus, 1986, 1991).“* (Olweus 2002, S. 22).

Mobbing bezeichnet sozusagen das Ausgeliefertsein von „schwächeren“ Schülern gegenüber den Schikanierungen und Ausgrenzungen ihrer Mitschüler.

### **3.2 Ausmaß von Gewalt an deutschen Schulen**

Um darauf einzugehen, welches Ausmaß Gewalt an deutschen Schulen einnimmt, möchte ich kurz die Forschungsergebnisse vorstellen, die für mich relevant und aussagekräftig erscheinen. Die im einleitenden Teil von Kapitel 3 aufgeführten Vorbehalte der methodologischen Zugänge haben deutlich gemacht, dass eine exakte Bestandsaufnahme der Gewaltsituation an Schulen schwer getroffen werden kann. Die Ergebnisse von Befragungen über die Gewaltentwicklung an Schulen seien uneinheitlich,

*„wenngleich eine mehrheitliche Tendenz darauf hinausläuft, eher eine Zunahme zu unterstellen“*, (vgl. Holtappels u.a. 1999, S. 18)

hebt Tillmann hervor. Schubarth folgert:

*„Insgesamt lassen die Studien den Schluß zu, daß die Gewalt zugenommen hat, wenngleich auch nur leicht und nicht so dramatisch wie in den Medien dargestellt. Von der Gewaltzunahme sind die verschiedenen Schulformen und Schülergruppen unterschiedlich stark betroffen. Als ein besonderer Schwerpunkt kristallisieren sich die Hauptschulen heraus.“* (Schubarth 2000, S. 77).

Dagegen kommen Schäfer/Korn (2001) zwar auch zu dem Ergebnis, dass die verbale Gewalt an Schulen weitaus vorherrschender ist, als die der physischen Gewalt. Anders als Schubarth kommen sie allerdings zu dem Ergebnis, dass ein Anstieg der Gewalt an deutschen Schulen nicht eindeutig erkennbar sei (vgl. BUK 2005, S.6).

Die aktuellste Studie über Gewalt an Schulen, die mir vorliegt, ist ein *„empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an*

*Schulen in Deutschland 1993 – 2003*“ herausgegeben vom Bundesverband der Unfallkassen [BUK] (ebd.) im Mai 2005. Zwar hat diese Studie nur das Ausmaß und die Auswirkungen körperlicher Gewalt untersucht (bei der ein Schüler so verletzt wurde, dass er ärztliche Behandlung in Anspruch nehmen musste). Außerdem werden andere Erscheinungsformen der Gewalt wie z.B. psychische Gewalt nicht berücksichtigt. Dennoch liefert diese Studie in ihrem einleitenden Teil einen zusammenfassenden Bericht über die Forschungsergebnisse bekannter, bestehender und neuester Gewaltstudien an Schulen. In diesen wird das gesamte Spektrum an möglichen Gewaltformen mit berücksichtigt. So wird dort auch unter anderem darauf verwiesen, dass der aktuellste Forschungsstand zu Gewalt an Schulen, eine im Auftrag des Bundeskriminalamtes von Lösel/Bliesener (2003) durchgeführte Studie ist, deren Ergebnisse sich auf einem Quer- und Längsschnittsprojekt stützen. Diese Studie habe einen multimethodischen Feldzugang, von Fragebogenerhebungen über Verhaltensbeobachtungen, Konfliktszenarien und Experimenten bis hin zu Lehrerurteilen gewählt, der somit ein relativ realitätsnahes Bild über die Gewaltsituation an Schulen zulässt (ebd., S. 7).

Auf den empirischen Bericht der Unfallkassen, sowie auf die Forschungsergebnisse von Lösel und Bliesener möchte ich mich im Folgenden stützen.

Der Bundesverband der Unfallkassen bietet einen genauen Überblick über die meldepflichtigen durch Gewalt verursachten Unfälle an Grund-, Haupt-, Sonder-, Realschulen und Gymnasien, bei denen eine ärztliche Behandlung notwendig war. Diese Unfälle betitelt der BUK mit „Raufunfällen“.

- Von 8, 3 Mio. versicherten Schülern des untersuchten Teilkollektivs sind demnach 93.295 Schüler im Jahre 2003 körperlich verletzt worden. Auf 1000 Versicherte fielen also elf Schüler gewalttätigen Verhaltensweisen zum Opfer.

- Es ist ein Rückgang physischer schulischer Gewalt im Beobachtungszeitraum 1993 – 2003 zu verzeichnen. Die Zahl der gewaltbedingten Verletzten ist von 16 auf elf (aufgerundet) Schüler (von 1000) zurückgegangen.
- An Hauptschulen ist mit Abstand die höchste Raufunfallquote zu verzeichnen. Auf 1000 Schüler kamen im Jahr 2003 33 Schüler, die aufgrund von tätlichen Auseinandersetzungen verletzt wurden. 40% des gewaltbedingten Unfallgeschehens ist auf die Hauptschulen zurückzuführen.
- Sonderschulen und Realschulen liegen mit 18 bzw. 16 physisch geschädigten Schülern von 1000 in ihrer Raufunfallquote nah beieinander.
- Gymnasium und Grundschule weisen die niedrigste Raufunfallquote mit 6 bzw. 5 Opfern körperlicher Verletzungen durch Gewalt von 1000 Schülern auf.
- Jungen sind häufiger in körperliche Gewalthandlungen, sowohl als Täter als auch als Opfer, eingebunden. Von 1000 SchülerInnen sind 15 Jungen und nur sieben Mädchen im Jahr 2003 an Gewalttaten mit Verletzungsfolgen beteiligt gewesen.
- Interessant ist auch, dass die meisten, durch Raufereien verursachten Verletzungen entweder in der Pausenzeit auf dem Schulhof oder sogar zu 23% während des Schulsports, besonders bei Ballspielen, entstanden sind.
- Eine rückläufige Tendenz der gewaltbedingten Verletzungen durch ausländische Schüler ist festzustellen.
- Eine Aussage über die Zunahme der Brutalität der Gewalthandlungen lässt sich anhand der Daten des BUK nicht festmachen. Nimmt man den Grad der Schwere der Körperverletzungen als Maßstab, da er Rückschlüsse auf die Heftigkeit der einwirkenden Gewalt erkennen lassen kann, so ist keine Brutalisierung von Gewalttaten in den untersuchten Schulformen ersichtlich (vgl. BUK 2005, S. 21).

Diesen Ergebnissen zu Folge hat im Beobachtungszeitraum des BUK von 1993 - 2003 die brutale, körperverletzende, physische Gewalt an den untersuchten deutschen Schulen abgenommen.

Hauptschüler und Jungen sind bei dieser Gewaltform am meisten involviert. Dennoch sagt diese Untersuchung nichts über die weiteren Gewaltformen, wie die psychische, verbale oder sexuelle Gewalt an deutschen Schulen aus. Dies leuchtet ein, da die Schäden, die durch solche Gewaltformen entstehen sich nicht durch körperliche Verletzungen zeigen, sondern vielmehr innere, seelische Verletzungen nach sich ziehen.

Im Folgenden fasst der BUK die Forschungsergebnisse von Lösel/Bliesener (2003) zur Gewaltsituation an deutschen Schulen zusammen, die auch die anderen Gewaltformen neben der physischen Gewalt berücksichtigt haben:

- *Schulische Gewalt ist überwiegend geprägt durch leichte Formen der physischen und verbalen Gewalt.*
- *Mädchen zeigen weniger gewalttätiges Verhalten und werden seltener Opfer von Gewalt.*
- *Das Stereotyp der generell gewalttätigeren und delinquenteren ausländischen Jugendlichen kann nicht bestätigt werden.*
- *Das Aggressionspotential (Gewaltpotential) ist an Hauptschulen geringfügig höher als bei anderen Schulformen.*
- *Die Gruppe der Bullies, also der Jugendlichen, die Mitschüler in verschiedensten Formen attackieren und quälen, ohne selbst in besonderem Maße Opfer zu werden, kann auf ca. 5 Prozent eingegrenzt werden.*
- *Das Problem der „Gewalt an Schulen“ darf nicht isoliert gesehen werden. Es gibt hohe Korrelationen zwischen dem Schul-Bullying und allgemeinen delinquentem und dissozialem Verhalten. D.h. die Risikogruppe der Bullies zeigt auch gewalttätiges und delinquentes Verhalten im außerschulischen Bereich (ebd.).*

Die Ergebnisse von Lösel und Bliesener decken sich im Wesentlichen mit den Ergebnissen des BUK. So möchte ich festhalten, dass nur bedingt ein Anstieg der Gewalt an Schulen im Vergleich zu den vergangenen Jahren stattgefunden hat. Es dominieren verbale Gewalt und leichte körperliche Gewalt den Alltag in der Schule. Das Problem des „Mobbing“, bei dem andere Mitschüler schikaniert werden, ist außerdem zu beobachten.

Jetzt stellt sich die Frage, ob es überhaupt notwendig ist, bei diesen rückläufigen Gewaltzahlen weiterhin in die Gewaltprävention an Schulen zu investieren. Ein Grund für den Rückgang der Gewalt an Schulen kann allerdings die professionelle präventive Arbeit mit Schülern sein. Ein Trugschluss wäre daher die Gewalt an Schulen zu verharmlosen und jede Form des Kampfes gegen die Gewalt an Schulen aufzugeben oder zu unterlassen.

### **3.3 Entstehungsbedingungen und mögliche Ursachen für schulische Gewalt**

Bevor allerdings Überlegungen über die Prävention von Gewalt an Schulen in Betracht gezogen werden, ist es notwendig, sich mit den Entstehungsbedingungen von Gewalt auseinander zu setzen.

Die am häufigsten gestellte Frage in Bezug auf die Ursachenerklärung von Gewalt an Schulen ist vermutlich die, ob die Schüler, deren Familie oder die Schule verantwortlich für dieses „Phänomen“ ist.

Es ist schwierig darauf eine eindeutige Antwort zu geben, da die Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen für Gewalt sich als sehr komplex und differenziert darstellt. So weist zum Beispiel Wolfgang Melzer aus der Forschungsgruppe Schulevaluation auf die Sozialökologie schulischer Gewalt hin. Dieses Modell führt die umfassenden und unterschiedlichen Bedingungen auf, die zu schulischer Gewalt führen können (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 39).

Nach sozialökologischen Theorieansätzen ist der Mensch Produkt und Gestalter seiner Umwelt zugleich, fasst der Gewaltforscher Schubarth zusammen<sup>2</sup>. Es wird dabei besonders auf die Wechselwirkung und Interaktion zwischen dem Individuum und den Umweltsystemen geachtet (vgl. Schubarth 2000, S. 60). Im folgenden Kapitel möchte ich den Einfluss von Schule, Familie, Freizeitaktivitäten, Freundeskreisen, Kultur und weiteren möglichen Bedingungsfaktoren für Gewalt in der Schule näher beleuchten.

### **3.3.1 Außerschulische Faktoren für Gewalt**

In zahlreichen Studien mit anspruchsvollen Forschungskonzepten wurden die Ursachen für Gewalt an Schulen näher untersucht. Der Gewaltforscher Wilfried Schubarth stellt dabei fest:

*„Aufgrund eines komplexen, multifaktoriellen Ansatzes konnten diese Studien bezeugend belegen, daß außerschulische Bedingungen großen Einfluß auf das Ausmaß von Schülergewalt haben.“*(2000, S. 96)

Dabei sind verschiedene Faktoren von Bedeutung. In erster Linie spielen die *familiäre Sozialisation* eine große Rolle: gestörte Familienbeziehungen, Erfahrungen von Gewalt in der Familie, sowie ein gewalttätig strafender und einengender Erziehungsstil fördern die Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen, führt Schubarth weiter aus. Der überwiegende Teil von „Gewalttätern“ sei in einem schwachen Erziehungsmilieu groß geworden, während Schüler, die nicht an Gewalt beteiligt waren, zu drei Viertel aus einem positiven Erziehungsmilieu kamen.<sup>3</sup> Schubarth greift die Ansicht Olweus´ auf, der die emotionale Grundeinstellung von Eltern gegenüber

---

<sup>2</sup> Schubarth nimmt hier Bezug auf Holtappels Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In Holtappels, Heitmeyer, Melzer, Tillmann 1997, S. 27 – 43

<sup>3</sup> Hierbei stützt sich Schubarth auf die Ergebnisse folgender Forscher: Hurrelmann/Freitag 1993, Lamnek 1995b, Funk 1995, Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, Tillmann 1999 vgl. Schubarth, S.96

ihren Kindern als ausschlaggebend für die Gewaltbereitschaft von Kindern ansieht. Mangelnde Fürsorge, grenzenlose Freiheit und machtbetonte Erziehungsmethoden seien erzieherische Probleme, die Gewalt begünstigen können (vgl. Schubarth 2000, S. 97).

Daneben habe auch der *Freundeskreis (peer groups)* einen deutlichen Einfluss auf das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen. Hier sei vor allem eine aggressive, gewaltbejahende Werteinstellung in Jugend- oder Freundesgruppen kennzeichnend für die Gewaltbereitschaft von SchülerInnen. Dabei bestehe wiederum ein enger Zusammenhang mit einem einengenden Erziehungsstil und solchen Wertvorstellungen.

Weiter sei der *Einfluss der Medien*, insbesondere der Konsum von Horror-Kriegs- und Sexfilmen ein bedeutender Faktor, der vor allem in engem Zusammenhang zu physischer und vandalistischer Gewalt an Schulen stehe. Auch in diesem Fall fließe der Erziehungsstil der Eltern gravierend mit ein: Das Medienkonsumverhalten werde durch die Eltern beeinflusst.

Zudem führt Schubarth die Relevanz der *Persönlichkeitsmerkmale* des „Täters“ im Zusammenhang mit schulischer Gewalt auf, wie z.B. die eigene Aggressionsbereitschaft oder eine mangelnde Gewissenhaftigkeit. Aber auch hier verweist Schubarth auf die Wechselwirkung von Familie und Schule hin. Auch die soziale Integration nennt Schubarth als einen möglichen außerschulischen Faktor für Gewalt. Je einsamer und isolierter der Schüler oder die Schülerin sei, desto größer sei die Gewaltbereitschaft.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Hierbei stützt Schubarth sich auf eine Studie von Funk 1995, vgl. Schubarth 2000, S. 98

### 3.3.2 Innerschulische Faktoren für Gewalt

Inwieweit kann auf der anderen Seite die Schule selbst dazu beitragen, dass gewalttätiges und aggressives Verhalten gefördert wird? Schubarth ist dieser Frage nachgegangen und stellt fest:

*„Die erkenntnisleitende Annahme ist, daß eine problembegünstigende schulische Umwelt mit zur Entstehung von Aggression und Gewalt beiträgt. Insbesondere sind Belastungskonzentrationen und Kumulationseffekte in Rechnung zu stellen (z.B. schlechtes Sozialklima, mangelndes Lehrerengagement und unzureichende didaktische Kompetenzen, rigide Sanktionen, Etikettierungsprozesse).“* (Schubarth 2000, S. 62)

Hier wird deutlich, dass es um die Umwelt geht, die die Gewalt fördert. Die Schule ist neben der Familie ebenso ein Lebensraum, in dem Kinder sich in hohem Maße aufhalten. In Bezugnahme auf den Zusammenhang von Schule und Gewalt greift Schubarth die Grundannahme von den Gewaltforschern Holtappels (1997) und Melzer (1998) auf, die besagt, dass

*„[ ] Gewalt das Ergebnis der subjektiven Verarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen ist.“* (Schubarth 2000, S. 60).

Dabei kommt es bei der subjektiven Verarbeitung, auf die Bedeutung an, die Schüler der Schule beimessen. Wie die Schule wahrgenommen und erlebt wird, hat erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung.

*„So können z.B. Sinndefizite, ein mangelndes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, ein schlechtes Schul- oder Klassenklima, Defizite im Lehrerhandeln, schulökologische Bedingungen u. ä. ein bestimmtes Schulinvolvement und die Identifikation mit Schule, ihren Normen und Werten beeinträchtigen und Aggressionen, Gewalt, Schuldistanz, Apathie oder andere Ersatzhandlungen befördern.“* (S. 61),

merkt Schubarth an und nennt damit bereits Faktoren, die in der Schulumwelt von Kindern zu Gewalt führen können.

Die Pädagogen und Erziehungswissenschaftler Bründel und Hurrelmann gehen in ihrem Buch „Gewalt macht Schule“ (1994) detailliert darauf ein, welche schulischen Faktoren Einfluss auf gewalttätiges Verhalten von Schülern haben, die ich hier kurz aufgreifen und skizzieren möchte:

- **Erwartungsdruck und Enttäuschungsreaktion als Ursache von schulischer Gewalt**

Die gesellschaftliche Definition von Leistungserfolg und Leistungsversagen wird bei Kindern gerade in der Schule wirksam. Der Besuch von Schulformen mit einem hochwertigen Schullabschluss ist immens angewachsen. Einerseits besteht ein Erwartungsdruck für Grundschulkindern darin, auf eine dieser Schulformen zu gelangen. Andererseits stehen die Kinder und Jugendlichen, die auf den höher qualifizierten Schulen sind, unter hohem Erwartungsdruck sich gemäß dem Leistungsanspruch anzupassen. Enttäuschungen von Eltern, wenn ihre Kinder nicht die erwarteten schulischen Anforderungen erbringen, führen zu zusätzlichem Druck, der auf den Schülern lastet. So kann es dazu führen, dass Schüler als „leistungsschwach“ oder „versagend“ einkategorisiert werden. Dadurch entstehende Minderwertigkeitsgefühle wollen sie durch Aggression und Gewalt kompensieren.

- **Ungünstige schulökologische und schulorganisatorische Bedingungen**

Die äußeren, architektonischen Rahmenbedingungen einer Schule sind wichtig für ein gewaltfreies Klima. Im Klassenraum kann durch die Präsenz des Lehrers offene Gewalt meist noch verhindert werden. Aber außerhalb des Unterrichts bricht sie sich meist ihre Bahn auf Fluren, Toilettenräumen, verwinkelten Nischen und schwer einsehbaren Ecken. Zu große Schulklassen (mehr als 30 Schüler) und Schuleinheiten (über 800 bis 900) Schüler werden generell als ungünstige Faktoren angesehen, da sie in

verstärktem Maße (anders als bei kleineren Klassen und Schuleinheiten) Raum zur Anonymität bieten und soziale Isolation begünstigen.

Aber auch die innerschulischen Rahmenbedingungen und Strukturen spielen eine Rolle bei der Entstehung von Gewalt.

Ist die Schulorganisation unübersichtlich und wissen Schüler nicht, an wen sie sich im Konfliktfall wenden können, und finden sie keine festen Bezugspersonen und –punkte, so kann dies auch einen Ausgangspunkt für Gewalt darstellen.

- **Schlechtes soziales Betriebsklima im Kollegium**

Die Atmosphäre unter Lehrern spüren Schüler sehr genau. Ein uneiniges, unverständiges, konkurrierendes Klima und unterschiedliches Vorgehen bei Disziplinarmaßnahmen oder Leistungsbewertung sind Nährboden dafür Schüler und Lehrer gegeneinander auszuspielen, Regeln zu übertreten und führt zu Verunsicherungen sowie Trotzverhalten.

- **Schlechte Qualität der Lehrer- Schüler-Beziehungen**

Je schlechter die Qualität und die Summe der Beziehungen zwischen Schüler und Lehrern ist, desto schlechter ist das Wohlfühl in der Schule und damit die Identifikation mit der Schule. Fühlen sich Schüler ungerecht und willkürlich behandelt und bewertet, so neigen sie öfter zu Aggressivität, als Schüler, die dies nicht so erleben.

Hier wird deutlich, welchen Einfluss die Schule auf das Gewaltverhalten in der Schule ausübt. Neben indirekten Risikofaktoren für Gewalt an Schulen wie z.B. das wettbewerbsorientiertes Bildungssystem unserer Gesellschaft oder familiäre Belastungen und Leistungserwartungen, hat die Schule durch ihre Struktur eine Art Eigendynamik, die Gewalt begünstigen kann.

Obwohl die Ursachen für Gewalt an Schulen so vielfältig sein können und immer in einem breit gefächerten Gesamtkontext von Familien-, Sozial- und Gesellschaftsstruktur betrachtet werden müssen, möchte ich im Bezug auf

die Entstehung von Gewalt durch die Schule mit Bründel und Hurrelmann folgendes festhalten:

*„Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Anzahl der Risikofaktoren für die Entstehung von Gewalt in der Schule hoch ist, daß sie auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen und sowohl in außerschulischen Bereichen als auch in schulischen Strukturen wie Leistungsbewertung, Schulorganisation, Klima und personalen Beziehungen zu finden sind.“* (1994, S. 127)

#### **4 Präventions- und Handlungsmöglichkeiten in der Schule**

Um auf verschiedene Präventionsmöglichkeiten in der Schule einzugehen, ist zunächst eine genaue begriffliche Klärung erforderlich.

So möchte ich mit dem Soziologen und Spezialisten für Gewaltprävention Gunter A. Pilz festhalten:

*„Unter Gewaltprävention verstehe ich alle Maßnahmen, die der Vermeidung, der Entstehung sowie der Verringerung von Gewalt dienen.“* (Pilz, Gunter A. (2003)

Dabei nimmt Pilz auf Keupp Bezug, der Gewaltprävention in drei Stufen teilt:

##### a) Primäre Gewaltprävention

setzt im äußersten Vorfeld, vor dem Auftreten von Gewalt an. Es gilt hierbei diejenigen gesellschaftlichen Bedingungen herauszufinden und zu verändern, die gewalthaltige Einstellungen und Verhaltensweisen fördern. Die Sozial- und Lebenskompetenz soll dabei gefördert und gefestigt werden (vgl. Schubarth 2000, S, 138), um Gewalt gar nicht erst entstehen zu lassen. Bezogen auf die Schule bedeutet das, eine entwicklungsfördernde Schulkultur zu bilden. Dabei handelt es sich vor allen Dingen um Maßnahmen auf der strukturellen Ebene: die Lernkultur, das Schulklima und die Kommunikationsformen in der Schule sollen verbessert werden.

#### b) sekundäre Gewaltprävention

Diese Stufe der Prävention setzt ein, sobald sich erste Gewalttendenzen bei Schülern oder Schülerinnen zeigen. Hier steht die Verhinderung von gewalttätigem Handeln im Vordergrund. Sekundäre Gewaltprävention beinhaltet kontextbezogene und individuumsbezogene Maßnahmen der Früherkennung und Behandlung von Problemen und Gefährdungen wie z. B. Verhaltenstraining bei Lehrern und Schülern oder auf Gewaltfilme spezialisierte Medienarbeit o. ä.

#### c) tertiäre Gewaltprävention

setzt bei Schülern und Schülerinnen an, die bereits gewaltauffällig geworden sind und bei denen sich schon Gewaltformen verfestigt haben. Hier wird vor allen Dingen auf eine Veränderung des Verhaltens der jeweiligen Schüler gezielt (korrektiv-personal). Bei extremen Gewalthandlungen kann tertiäre Gewaltprävention sich allerdings auch auf den Kontext beziehen (z.B. Einberufung von Stadtteilkonferenzen). Konsequentes Einschreiten gegen Gewalthandlungen und anschließende pädagogische Bearbeitung, sowie in notwendigen Fällen die Einbeziehung von Polizei, Therapeuten oder Jugendhilfe sind hier die Maßnahmen auf der Schulebene.

Gunter A. Pilz stellt mit dieser Differenzierung von Präventionsmaßnahmen fest:

*„Daraus folgt: primäre Prävention ist für alle Schulen angeraten; sekundäre Prävention geht von einer Problemlage aus, die längst nicht an allen Schulen vorhanden ist und tertiäre Prävention ist nur bei einer Minderheit hoch gewaltbelasteter Schulen und Klassen sinnvoll und erforderlich.“ (Pilz, Gunter A. 2003)*

In meiner Arbeit möchte ich mich in erster Linie auf die primäre und sekundäre Gewaltprävention beziehen.

## 4.1 Gewaltprävention in der Schule

In diesem Kapitel möchte ich einige Präventionsmodelle vorstellen, die auf die die Vorbeugung und Verhinderung von Gewalt an Schulen zielen.

Schubarth geht auf die von Hurrelmann entwickelten „Ansatzpunkte der Intervention in der Schule“ ein. Hier werden vier Dimensionen von Präventionsmaßnahmen deutlich. Hurrelmann unterscheidet einmal das Stadium, in dem Prävention stattfindet (präventiv oder korrektiv). Zum zweiten geht es um die Ziele, auf die die Intervention gerichtet ist (personale, soziale Ressource). Präventive Intervention ist hier als primäre/sekundäre Prävention zu sehen und korrektive Intervention ist als tertiäre Prävention zu verstehen.

<b>Stadium</b>	<b>Zieldimension <i>Personale Ressourcen</i></b>	<b>Zieldimension <i>Soziale Ressourcen</i></b>
<b>präventiv</b>	<b>A</b> A1 Leistungsförderung A2 Soziales Kompetenztraining A3 Beratung	<b>C</b> C1 Verbesserung des Schulklimas C2 Transparente Chancenstruktur C3 Ausbau der Partizipation
<b>korrektiv</b>	<b>B</b> B1 Verhaltensmodifikation B2 Therapie	<b>D</b> D1 (Re)Konstruktion der Netzwerke D2 Schulsozialarbeit

(Vier Interventionstypen bei Gewalt in der Schule nach Hurrelmann 1990, Grafik entnommen aus Schubarth 2000, S.137)

Im Folgenden möchte ich auf ein Modell eingehen, das seinen Fokus auf Maßnahmen richtet, die sich auf die Verhaltensänderung von Schülern und Lehrern richtet, also einen personal-präventiven Schwerpunkt beinhaltet.

Weiter möchte ich auf ein ganzheitliches Modell eingehen, das sowohl strukturelle als auch personale Bedingungen für Gewalt berücksichtigt (kontext- und individuumsbezogene Gewaltprävention).

#### **4.1.1 Sozialtraining in der Schule (Petermann/Jugert/Tänzer/Verbeck)**

Auf personal-präventiver Ebene möchte ich hier das Trainingsprogramm „Sozialtraining in der Schule“, das an ein Training mit aggressiven Kindern angelehnt ist, darstellen.<sup>5</sup> Es wurde mit dem Ziel entwickelt, soziales Verhalten von Kindern der dritten bis sechsten Klasse zu fördern. Im Unterschied zu der Arbeit mit aggressiven Kindern, wo die tertiäre Prävention im Vordergrund steht, soll hier die primäre und sekundäre Prävention den Fokus des Programms bilden, indem es unterschiedlichen Verhaltensstörungen entgegenwirken soll, wie z.B. Aggression, soziale Unsicherheit/Angst, Hyperaktivität etc. Zum Aufbau eines sozial kompetenten Verhaltens sind *kognitive Fähigkeiten* (Wahrnehmung, Interpretation, Suche nach und Bewertung von Handlungsalternativen) und *soziale Fertigkeiten* grundlegend. Daraus ergeben sich die *Ziele des Sozialtrainings*:

- differenzierte soziale Wahrnehmung erlernen
- Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen (um Körpersignale sicher zu interpretieren)
- Angemessene Selbstbehauptung gewinnen (um eigene Interessen und Bedürfnisse angemessen durchzusetzen)
- Kooperation als Alternative zu aggressivem, sozial isoliertem, ängstlichem Verhalten fördern
- Einfühlungsvermögen schulen (Neubewertung von Folgen des eigenen Handelns aus der Sicht des Gegenübers)

---

<sup>5</sup> Hierbei werde ich mich im Wesentlichen auf Schubarth (2000, S. 144ff) beziehen, der dieses Sozialtraining in seinem Buch „Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe“ vorstellt.

In dem Sozialtraining spielt die Wahrnehmung eine bedeutende Rolle. Es geht von der Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung aus, nach der Informationen aus der Umwelt wahrgenommen, gespeichert und gedeutet werden und darauf basierend Handlungsmöglichkeiten gesucht, eingeschätzt und ausgewählt werden. Die Wahrnehmung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten im Bezug auf soziale Informationen ist verzerrt. So neigen diese Kinder z.B. dazu, ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf bedrohlich eingeordnete Handlungen zu richten und anderen eine feindliche Absicht zu unterstellen. Aggressives Verhalten bewerten diese Kinder auch eher als positiv, zudem sind ihnen alternative Konfliktlösungen kaum bekannt. Rollenspiele, Verhaltensregeln, Entspannungsübungen, Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrolltechniken, Reflexion u. ä. sollen dagegen eine Grundlage für die Bildung von sozialen Fertigkeiten und gesunder Wahrnehmung schaffen. Die Autoren empfehlen, das Sozialtraining auf mehreren Ebenen gleichzeitig umzusetzen:

- auf Schulebene (Projektwochen, Fortbildungen, Arbeitsgruppen zur Verbesserung des Schulklimas)
- auf Klassenebene (Klassengespräche und die Durchführung des Sozialtrainings)
- auf individueller Ebene (Einzelgespräche mit Schülern und Eltern)

Somit zeigen sie, dass sie durchaus auch, neben ihrem Schwerpunkt auf der personalen Ebene, den sozialen Kontext des Schülers oder der Schülerin berücksichtigen wollen.

Insgesamt dauert das gesamte Programm 10 Wochen mit einer jeweils 90minütigen Trainingssitzung pro Woche. Durch Experten wird der Umgang mit den Methoden des Programms eingeleitet. Folgend werden die verschiedenen Phasen der Sitzungen beschrieben:

1. Einleitungsphase (Spielvorschlag zum „warming-up“ mit Rückmeldung)
2. Vereinbarung von zwei Regeln (aus dem bestehenden Regelbuch/ „Manual“), die während der Sitzung einzuhalten sind, z.B. „Jeder darf ausreden!“ oder: „Jeder darf etwas sagen!“)
3. Entspannungsphase: Vorbereitung auf das soziale Lernen (z.B. „Kapitän- Nemo-Geschichten“)
4. Arbeitsphase: Rollen- und Interaktionsspiele zur Erarbeitung des Leitthemas der Stunde (differenzierte Fremd- und Selbstwahrnehmung, Einfühlungsvermögen)
5. Abschlussphase: Rückmeldung unter Einsatz von Signalkarten
6. Ausklang: kurzes Spiel

Erste Evaluationen, die zeigen, dass das Sozialtraining eine erhöhte Aggressionsbereitschaft der Schüler deutlich reduziert hat. Zudem hat die besondere Berücksichtigung der Wahrnehmungsschulung von Kindern mich bewogen dieses Konzept aus der Fülle von Präventionsansätzen hier aufzuführen. Warum die Bedeutung der Wahrnehmung für diese Arbeit so eine bedeutende Rolle spielt, wird in Kapitel 5 deutlich werden.

#### **4.1.2 Interventionsprogramm nach Olweus**

Als Beispiel für ein Konzept, wo gleichermaßen strukturelle als auch personale Bedingungen für Gewalt im Vordergrund der Präventionsmaßnahmen stehen, möchte ich das Interventionsprogramm nach Dan Olweus vorstellen. Der bereits in Kapitel 2 erwähnte Psychologe und Schulgewaltforscher hat in den achtziger Jahren im Anschluss an umfangreiche Längsschnittuntersuchungen ein schulumfangsches Programm zur Gewaltprävention entwickelt, das mittlerweile auch in Deutschland mit Erfolg angewendet wird.

Die Ziele des Programms sind in erster Linie

- eine deutliche Verminderung mittelbarer und unmittelbarer Gewalt,
- eine breite Ebene der Zusammenarbeit von Lehrern, Schülern und Eltern,
- die Planung und Durchführung von langfristigen Maßnahmen und dabei die schon vorhandenen positiven Einzelansätze in der jeweiligen Schule zu nutzen und zu integrieren,
- auf der Schul- und Klassenebene: Entwicklung von Einstellungen und Schaffung von Bedingungen, die das Gewaltausmaß in der Schule minimieren und eine Entwicklung von neuen Gewaltschwierigkeiten ausschließen.
- auf der persönlichen Ebene: Verhaltens- oder Situationsveränderung einzelner SchülerInnen

Den Kern des Interventionsprogramms, bilden die Maßnahmen auf der Schul-, der Klassen- und der persönlichen Ebene.

### **Maßnahmen auf der Schulebene**

Als Basis für alle weiteren Maßnahmen wird durch die *Fragebogenerhebung* zunächst der Ist-Zustand des Themas „Gewalt“ auf der Schulebene ermittelt. Ein *Pädagogischer Tag als gemeinsamer Start des Kollegiums* in das Programm soll dazu genutzt werden, die Ergebnisse der Fragebogenerhebung auszuwerten, einen langfristigen Handlungsplan sowie die Umsetzungsschritte zu entwickeln.

Durch eine *Schulkonferenz* wird eine Verpflichtung gegenüber der Durchführung des Projekts und Verantwortungsübernahme für das ausgewählte Programm geschaffen. Bei *Veränderungen im Schulumfeld* steht die Verbesserung der Aufsicht von Schülern in den Pausen, eine klare Aufteilung von Ruhe- und Bewegungszonen, Verschönerung des Schulhofs, Regelungen für Wartezeiten etc. im Mittelpunkt. Außerdem sollen SchülerInnen, die Opfer von physischer oder psychischer Gewalt geworden sind, die Möglichkeit haben, zu *klaren Telefonzeiten* eine Lehrperson zu erreichen. Einen wesentlichen Teil bildet die *Kooperation von Lehrkräften und Eltern*. Durch die gemeinsame Verabschiedung von Regeln, Schaffung

klarer Kooperationsstrukturen, die Verteilung von Aufgaben etc. sollen die Eltern ins Projekt mit einbezogen werden.

Die Errichtung einer *LehrerInnengruppe zur Verbesserung des Sozialklimas* soll der Entwicklung einer gemeinsamen, einheitlichen Einstellung im Umgang mit Gewalt dienen und für die Vorbereitung und kritische Reflexion von schulischen Maßnahmen genutzt werden.

Die letzte Maßnahme auf der Schulebene bilden *die Arbeitsgruppen der Elternbeiräte*. In diesem Baustein soll die Erarbeitung einer gemeinsamen Haltung der Eltern für den Umgang mit Gewaltproblemen und schulischen Konflikten sowie die Abstimmung mit Aktivitäten des Lehrerkollegiums im Vordergrund stehen.

### **Maßnahmen auf der Klassenebene**

Auf der Klassenebene sind nach Olweus in erster Linie die *Klassenregeln gegen Gewalt*, sowie *Lob und Strafen* von Bedeutung. Hier vereinbaren LehrerInnen und Schüler ein paar einfache Regeln zum Gewaltumgang (z.B. zum Gewaltverzicht oder Ablehnung von sozialer Ausgrenzung).

Dafür soll eine ausführliche Behandlung des Themas im Unterricht die Grundlage bilden. Grundlegend hierfür soll ein positives Klassenklima sein, hervorgerufen durch regelmäßiges Loben und Anerkennen. SchülerInnen können leichter mit Kritik an unerwünschtem Verhalten umgehen, wenn sie sich grundsätzlich geschätzt und anerkannt wissen.

Regelbrechendes aggressives Verhalten soll durch konsequente, jedoch dem Geschlecht und der Persönlichkeit des Schülers angemessene Strafen (meist unter der Einbeziehung der Eltern) gehemmt und abgelehnt werden. Dies stellt eine Ergänzung zum großzügigen Lob für positive Handlungen dar. *Regelmäßige Klassengespräche*, die die sozialen Beziehungen der SchülerInnen untereinander und die Interaktion zwischen Schülern und Erwachsenen zum Thema haben, sollen die hinter den Verhaltensweisen stehenden Gefühle und Interessen der Interaktionspartner verdeutlichen.

*Kooperatives Lernen* im Unterricht sollen die positiven Erfahrungen gegenseitigen Helfens und Unterstützens, Rücksichtnahme und gegenseitige Wertschätzung verdeutlichen.

### **Maßnahmen auf der persönlichen Ebene**

In *ernsthaften Einzelgesprächen mit den Gewalttätern und –opfern* soll die eindeutige Botschaft vermittelt werden, dass die Schule keine Gewalt akzeptiert. Dabei wird auf die vereinbarten Regeln Bezug genommen. Für das Opfer wird deutlich Partei ergriffen, und es wird ermutigt, sich zu melden und um Hilfe zu bitten. In gegebenen Fall übernimmt der Erwachsene Verantwortung für die Lösung des Problems und sorgt für den Schutz des Opfers. Die *Eltern beteiligter Schüler werden in Gesprächen* über eingetretene Gewalttaten informiert und gebeten, mit den Lehrern gemeinsam eine Problemlösung zu entwickeln. Das fordert Kreativität, da jeder individuellen Situation angemessen zu begegnen ist. Die *Einbeziehung neutraler Schüler* soll dazu dienen, das Opfer vor erneuten Gewalttaten zu schützen. Als allerletzte Möglichkeit wird ein Klassen- oder Schulwechsel von Tätern vorgeschlagen (vgl. Gesunde Schule 2004).

Während die Ziele des Sozialtrainings eher auf den individuellen Schüler gerichtet sind, beschäftigt sich das Interventionsprojekt mit mehreren Kontexten, in denen sich der Schüler bewegt. Der umfassende Präventionsansatz von Olweus, der das gesamte System, in dem sich der Schüler befindet, berücksichtigt, stellt demnach einen sinnvollen und notwendigen Beitrag zur Gewaltprävention dar. Es werden die verschiedensten Entstehungsfaktoren für Gewalt hinterfragt und Lösungen können gesucht und umgesetzt werden.

Der Vorteil einer gezielten Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Individuum, wie das beim Sozialtraining der Fall ist, liegt sicherlich darin, dass auf den einzelnen Schüler intensiver eingegangen werden kann. So kann Zielen auf der individuellen Ebene gründlicher nachgegangen werden.

Die Fähigkeiten wahrzunehmen, zu kooperieren, sich selbst zu behaupten, Gefühle auszudrücken und sich in andere hineinversetzen zu können, stellen nach Petermann u.a. die Grundvoraussetzung dar, kompetentes soziales Verhalten zu zeigen sowie eine gewaltfreie Auseinandersetzung mit Konflikten zu lernen.

Beide Konzepte haben gemeinsam, dass sie „bewusste“ Gewaltprävention durchführen, klar für den Kampf gegen die Gewalt eintreten und konkret gegen Gewalt „arbeiten“ (im Sozialtraining gibt es sogar eine sogenannte „Arbeitsphase“). Ohne die Notwendigkeit anzuzweifeln, Gewalt beim Namen zu nennen und bewusst dagegen vorzugehen, stelle ich mir die Frage, ob es auch eine Möglichkeit der Gewaltprävention gibt, bei der Kinder soziales Verhalten sozusagen „von selbst“ lernen. Damit meine ich einen Ansatz, der SchülerInnen auf eine Weise in ihrer Konfliktfähigkeit fördert und ihnen einen Weg bietet ohne Gewalt auszukommen, der ihnen Spaß macht.

Wie können außerdem die strukturellen und individuellen Bedingungen für Gewalt in der Schule gleichermaßen in *einem* Konzept auf primärer und sekundärer Ebene berücksichtigt werden?

Eine mögliche Antwort auf diese Fragen ist sicherlich in dem folgenden Konzept von dem Sport- und Sozialwissenschaftler Gunter A. Pilz zu finden.

#### **4.2 „Bewegte Schule“ - Gewaltprävention nach Gunter A. Pilz**

Eine Möglichkeit gewaltpräventiv zu arbeiten, ohne dass bei Kindern eine „Arbeitsstimmung“ aufkommt und Kinder „spielend“ und mit Freude soziale Verhaltensweisen erlernen können, stellt das Konzept „Bewegte Schule“ von Gunter A. Pilz dar. Es befasst sich damit Gewalt an Schulen durch Bewegung und Sport vorzubeugen.

Dabei befasst sich der Autor mit einer erweiterten Ausgangslage bei der Frage nach der Ursache von Gewalt an Schulen. Als Faktor für Gewalt an

Schulen und als zentralen Ansatzpunkt für sein Konzept rückt Pilz folgende Feststellung in den Vordergrund:

*„Zu wenig in das Blickfeld gerät hingegen die Tatsache, dass die Schule selbst Gewalt erzeugt und vieles von dem, was wir an Gewalt innerhalb und oft auch außerhalb der Schule beklagen, durchaus auch hausgemacht ist, in der und durch die Schule, durch schulische Strukturen erzeugt wird und entsprechend auch schulintern behoben werden kann und muss.“ (Gunter A. Pilz 2003)*

Somit sieht er die Ursache für Gewalt an Schulen bedingt durch *schulinterne* Faktoren. Dazu zählen die Rahmenbedingungen, die Lernkultur und das Klima an (deutschen) Schulen.

Gunter Pilz' Hauptkritik- und damit Anknüpfungspunkt für sein Konzept, formuliert er wie folgt:

*a) Bewegungsmangel in der Schule bedingt Aggression und Gewalt*

Schulisches Lernen bedürfe „der steten Kontrolle“ unseres Trieb und Affekthaushaltes. Damit Unterrichten möglich sei, müssten sich Schüler im wahrsten Sinne des Wortes „in der Gewalt“ haben. Daraus entstehe ein verstärktes Bedürfnis nach Bewegung und affektiven Erlebnissen (vgl. Pilz 2003).

*b) Schule stellt für Jugendliche immer weniger die Möglichkeit dar Identität und Bestätigung zu finden. Sport und Bewegung sollen eine Gelegenheit sein, dies zu erreichen.*

Pilz hebt hervor, dass heutzutage die Suche nach persönlicher Identität erschwert sei und darin die zentralen Ursachen der Gewaltbereitschaft Jugendlicher läge. Er behauptet, dass Jugendliche nicht passiv Lernende in Institutionen sein wollten, sondern auch Bestätigung, Engagement und sinnvolle Aufgaben bräuchten.

Bewegung, Spiel und Sport seien Medien sich vor anderen zu präsentieren zu können, und viele junge Menschen erführen ihren gesellschaftlichen Wert über ihre Körperpräsentation.

Somit sieht Pilz die Notwendigkeit einer Veränderung der strukturellen Bedingungen in der Schule. Die bewegte Schule in der „bewegt“ gelehrt und gelernt werden soll, in der genügend Freiraum für bewegtes Lernen im Schulzimmer aber auch für Spannungsausgleich im Umraum geschaffen ist, soll hierfür ein grundlegender Teil für Gewaltprävention an Schulen sein. Pilz fasst seine Vorstellungen über eine „bewegte Schule“ wie folgt zusammen:

*„Es geht um die Verbesserung der Lernkultur, des Schulklimas (ein Sozialklima zu entwickeln, in dem Gemeinschaft und soziale Bindung herstellbar sind durch gemeinschafts- und bewegungsfördernde Aktivitäten, soziale Kompetenzen der SchülerInnen erweitert werden, u.a. Aggressionsbewältigung über Sport und Freiräume zum Toben) und der Kommunikationsformen in der Schule. Es geht aber auch um Verhaltenstraining bei Schülern und Lehrern zur Erarbeitung und Einhalten von Verhaltensregeln, Jungenarbeit zur Kultivierung von Aggressionen, Mädchenarbeit zum Aufbau von Selbstbewusstsein, wobei sich hier Sport- und Bewegungsangebote im Sinne der Verhaltensmodifikation durchaus auch anbieten.“ (Pilz 2003)*

Konkrete Vorschläge, wie mehr Bewegung in die Klassenzimmer und den Unterricht gebracht werden kann, lässt Pilz in seiner Darstellung noch nicht erkennen. Er rückt stattdessen seinen Blickwinkel auf den Sport in der Schule und erachtet folgende Maßnahmen für die Gewaltprävention für notwendig:

- *Schulen sollen verstärkt alternative Sportarten in den Schulunterricht aufnehmen und auf die Konjunktur bestimmter aktueller Sportpräferenzen bei den Schülerinnen und Schülern reagieren, um diesen ein Forum zu geben und sie nicht in unkontrollierte Bereiche abzudrängen (z.B. Kampfsportarten)*
- *Schulen sollen Pausenhöfe zu Sportzwecken außerhalb der Schulzeit öffnen, um zu der Erhöhung des Sportflächenangebotes beizutragen und selbstbestimmte Möglichkeiten zum Sporttreiben in der Freizeit im*

*unmittelbaren Lebensbereich und unter Einbeziehung des Wohnumfeldes zu bieten.*

- *Schulen sollen in Bezug auf sportliche Aktivitäten enger mit den Vereinen und Jugendfreizeitheimen/Jugendzentren zusammenarbeiten. (Pilz, Böhmer 2002, S. 45)*

Pilz sieht in der Bewegung durch Sport eine hohe Möglichkeit Gewalt vorzubeugen. Zusammenfassend sagt er,

*„[...], dass bewegungsorientierte Angebote in der Gewaltprävention mehr bedeuten als Sportangebote für Jugendlichen bereitzuhalten; mehr bedeuten, als mit Jugendlichen zu arbeiten; mehr bedeuten, als sich um die Probleme der Jugendlichen zu kümmern; mehr bedeuten, als Institutionenarbeit zu leisten.“ (Pilz, Böhmer 2002, S. 35)*

Zwei zentrale Aspekte werden in dem Gewaltpräventionsansatz von Pilz deutlich. Zum einen wird ein ganz neuer Blickwinkel über die Ursache von Gewalt an Schulen in den Vordergrund gerückt: Pilz geht davon aus, dass die eingeschränkten geringen Möglichkeiten der Bewegung in der Schule dazu führen, dass Kinder darauf mit Aggression und Gewalt reagieren. Zum anderen sieht Pilz die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen in einer erschwerten Identitätsfindung.

Neben einer strukturellen Veränderung der Schule (architektonische Veränderungen, Gestaltung von „bewegtem Unterricht“ etc.) sieht er vor allen Dingen eine Möglichkeit, im Sport diesem Mangel an Bewegung und Identifizierung in der Schule entgegenzuwirken.

Pilz hebt hervor:

*„Die Berücksichtigung, der Einsatz von Bewegung, Sport und Spiel in der Gewaltprävention drängen sich geradezu auf. Dies umso mehr, als der Sport für viele Jugendliche oft das einzig übrig gebliebene Erfahrungsfeld ist, in welchem sie Erfolg, Selbstbestätigung, positives Gruppenerlebnis mit Anerkennung und Gruppenerfolg erfahren können.“ (Pilz, Böhmer 2002, S.26)*

Den zentralen Aspekt dieser Aussage besitzt die *Erfahrung*. Das, was am Sport und an der Bewegung die wesentlichen Elemente der Gewaltprävention ausmachen, sind die Erfahrung und das Erleben von Selbstbestätigung, Gruppenerlebnis und Erfolg. Hier lässt sich ein feiner Zusammenhang von eingeschränkten körperlichen Erfahrungen - also in diesem Fall der Einschränkung von Bewegung in der Schule- zu weniger Erleben von Selbstbestätigung o. ä. erkennen.

Während Pilz die Antwort auf die Bewegungsarmut an Schulen im Sport sieht, möchte ich noch einmal einen Schritt zurückgehen und mich genauer mit der mangelnden körperlichen Bewegung von Kindern und Jugendlichen beschäftigen, um somit einen eigenen Ansatz für die Gewaltprävention an Schulen zu finden. Diese Art der körperlichen Bewegung und Erfahrung, möchte ich im Folgenden als Körpererleben bezeichnen. Der Sport stellt für mich zwar eine Möglichkeit des Entgegenwirkens von eingeschränkter Bewegung und des Körpererlebens dar, kann allerdings unter gewaltpräventiven Aspekten auch kritisch gesehen werden. Neben den körperbezogenen Aspekten beinhaltet Sport auch immer Gedanken von Wettkampf, Konkurrenz und Leistung. Es stellt sich die Frage, ob Sport dadurch Versagungs- und Frustrationsgefühle hervorrufen kann und somit auch eine gegenteilige Wirkung zur Gewaltprävention haben kann. Auf diese Frage möchte ich im Einzelnen jedoch an dieser Stelle nicht weiter eingehen, sondern erneut darauf zurückkommen und dort ansetzen, wo eine Grundursache für Gewalt an Schulen liegen kann: in der mangelnden Erfahrung und dem begrenzten Erleben des Körpers.

## **5 Das Erleben des eigenen Körpers als Voraussetzung für einen gesunden Umgang mit sich selbst und anderen**

Gehen wir also davon aus, dass die Schule in ihrer augenblicklichen strukturellen Form die Möglichkeiten des eigenen Körpererlebens stark begrenzt, und somit unter bestimmten Bedingungen eine Voraussetzung für Gewalt bei Kindern und Jugendlichen bilden kann, so ist es an dieser Stelle hilfreich zu erwähnen, was ich genau unter dem Begriff Körpererleben verstehe. Ich möchte mich bei der Beantwortung dieser Frage hauptsächlich auf den Humanmediziner und Psychiater Reimer du Bois beziehen:

*„Das Körper- Erleben ist ein Teil des Bewußtseins vom Selbst. In jedem Selbstbewusstsein sind komplexe Wahrnehmungen über den eigenen Körper und seine Zustände wirksam, sie bewirken unter anderem die Festlegung einer Grenze zwischen Körper und Umwelt und die Unterscheidung von Ich und Nicht- Ich.“ (du Bois 1990, S. 4)*

Die von du Bois benannten Wahrnehmungen über den eigenen Körper und dessen Zustände sind in vielfältiger Weise erlebbar. Die verschiedenen Möglichkeiten dazu werde ich kurz skizzieren, um dann schließlich Bewegung als eine wesentliche Möglichkeit des Körpererlebens zu vorzustellen. Bevor ich dies tue, möchte ich allerdings noch einen Schritt vorher ansetzen: Zunächst möchte ich die Blickrichtung auf das Körpererleben lenken und mich in diesem Zusammenhang besonders der Fragen widmen, wie der Mensch seinen Körper erlebt und welche Bedeutung dieses Erleben für sein Menschsein hat.

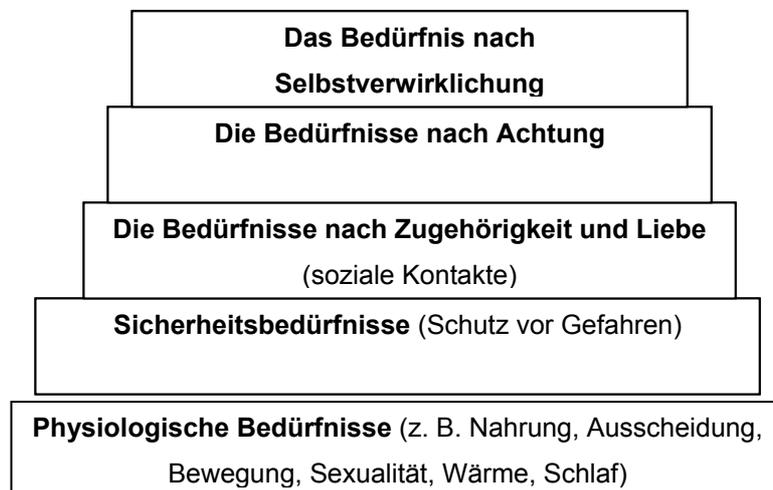
### **5.1 Theorien zur Bedeutung des Körpererlebens**

Um herauszufinden, wie wesentlich und unentbehrlich das Körpererleben für den Menschen ist, möchte ich zwei Theorien aufführen, in denen dem Körper eine erhebliche Rolle zugesprochen wird. Anhand der Bedürfnistheorie des

Psychologen Abraham Maslow soll deutlich werden, dass das Körpererleben zu den essentiellen Bedürfnissen des Menschen dazugehört. Anschließend möchte auf die Ganzheit des Menschen aus Körper, Seele und Geist nach Pestalozzi zu sprechen kommen.

### **5.1.1 Das Körpererleben als Grundbedürfnis nach der Bedürfnispyramide von Maslow**

Als Vertreter der humanistischen Psychologie liegt es Abraham Maslow daran, die menschlichen Selbstentfaltungspotentiale zu unterstützen. Die Bedürfnisse des Menschen hat Maslow anhand der „Bedürfnispyramide“ veranschaulicht. Hierbei soll deutlich werden, dass die unterschiedlichen menschlichen Bedürfnisse hierarchisch aufeinander aufbauen und unterschiedliche Priorität besitzen. Das folgende Schaubild kann dies veranschaulichen:



Maslow'sche Bedürfnispyramide

Sind die Bedürfnisse der unteren Ebene genügend befriedigt, so kommen die Bedürfnisse der unmittelbar höheren Ebene zum Vorschein. Der Mensch setzt sich nun damit auseinander, dieses nächste Bedürfnis zu erfüllen. Maslow erklärt:

*„Das wichtigste dynamische Prinzip in dieser Organisation ist das Auftauchen der weniger vormächtigen Bedürfnisse nach Befriedigung der mächtigeren bei einem gesunden Menschen.“ (Maslow 1977, S. 106)*

An tragender Stelle stehen hierbei die „physiologischen“ Bedürfnisse. Sie bilden das Fundament für weitere Bedürfnisse. All das, was mit dem Körper zu tun hat und den Körper betrifft, gehört zu diesem Basisbedürfnis, wie z.B. ausreichend Nahrung, Schlaf, Wärme, Ausscheidung, Sexualität und Bewegung. Danach erst folgen die Bedürfnisse nach Sicherheit, Zuwendung, Nähe, Geborgenheit, Liebe, Respekt und Achtung, die Maslow mit den physiologischen Bedürfnissen der Kategorie „Grundbedürfnisse“ bezeichnet hat. Bei diesen Bedürfnissen strebt der Mensch danach, sie bis zu einer minimalen Grenze zu erfüllen. Daneben gibt es noch Bedürfnisse, die mit einer Verzögerung ihrer Befriedigung existieren können. Diese bezeichnet Maslow als „Wachstumsbedürfnisse“.

Hierbei geht es um

*„die Selbstentfaltung des Menschen, darum das zu werden, was dem innersten Entwurf eines Individuums entspricht.“ (Tschöpe-Scheffler 1999, S. 24).*

Das Verlangen nach Wissen und Verstehen, nach Ästhetik und Ganzheit, Gerechtigkeit und Wahrheit sind hier als Wachstumsbedürfnisse zu nennen. Je höher die Stufe des jeweiligen Bedürfnisses ist, desto weniger ist der Mensch darum bemüht, es hundertprozentig zu befriedigen. Maslow versucht dies durch ein Zahlenbeispiel zu verdeutlichen: So ist zum Beispiel ein durchschnittlicher Bürger Amerikas darin bestrebt, seine körperlichen Bedürfnisse zu 85% zu befriedigen, seine Bedürfnisse nach Sicherheit zu

70%, sein Liebesbedürfnis zu 50%, das Bedürfnis nach Selbstachtung zu 40% und zu 10% die Bedürfnisse der Selbstverwirklichung (vgl. Maslow 1977, S.99).

Maslows Modell macht deutlich, welche hohe Bedeutung die Erfüllung der physiologischen Bedürfnisse hat und wie grundlegend die Auseinandersetzung mit dem Körper ist. Zuerst müssen weitgehend alle Bedürfnisse des Körpers erfüllt sein, erst dann kann sich der Mensch auf die höher angeordneten Bedürfnisse einlassen. Es ist also ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen den Körper zu erleben und zu erfahren. Zu erfahren, wie das angenehme Sättigungsgefühl den Körper ausfüllt, nachdem man lange nichts gegessen hat, wie erfrischt sich der Körper nach einem ausreichendem Schlaf anfühlt oder wie befreiend es sein kann, sich beispielsweise nach einer langen Zugreise „die Beine zu vertreten“ und sich zu bewegen etc. bedeutet, den Körper in zwei Polaritäten zu erleben. Der Körper erfährt Mangel (oder Frustration) und Befriedigung. Dabei ist es wichtig, ist das Augenmerk auf die Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse zu lenken, das heißt, das Körpererleben über befriedigte Bedürfnisse zu spüren, weil

*„jede echte Bedürfnisbefriedigung zur Verbesserung, Stärkung und gesunden Entwicklung des Einzelnen [tendiert]. Das heißt, die Befriedigung jedes Grundbedürfnisses, soweit wir sie isoliert betrachten können, stellt einen Schritt in die gesunde Richtung dar [ ]“ (Maslow 1977, S. 109).*

Andernfalls können nach Maslow die Reaktionen auf elementare Frustrationen der tiefsten Lebensbedürfnisse (hier also die der physiologischen) Destruktivität, Gewalt und Zerstörung sein (vgl. Tschöpe-Scheffler 1999, S. 22).

Körpererleben ist also ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen und stellt eine Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung des Menschen dar.

Körpererleben kann aber auch auf anderen Ebenen der Bedürfnispyramide angesiedelt werden. Zum Beispiel kann das Bedürfnis nach Zugehörigkeit,

Liebe und sozialem Kontakt auch über den Körper geschehen. Zwar ist zwischenmenschliche Kommunikation und sozialer Kontakt in unserer heutigen Zeit auch über andere Medien wie Telefon, Internet o.ä. möglich. Aber der Körper bildet doch durch Umarmungen, Berührungen oder Sexualität (als tiefste Form des Körperkontaktes) immer noch einen sehr essentiellen Ausdruck von Zuneigung und Liebe.

*„Wenn eine Mutter ihr Kind streichelt, liebkost, mit ihm `schmust`, es stillt, wiegt und trägt, so sind diese Formen von Körperkontakt die Kommunikationsmittel, mit denen sie ihre Liebe ausdrückt.“ (Mittermair 1985, S. 16)*

Auch im Bereich der Wachstumsbedürfnisse - auf der Stufe des Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung- kann das Körpererleben angesiedelt werden. Sind die physiologischen Bedürfnisse erfüllt und ebenfalls jene nach Sicherheit, Liebe und Achtung, so kann trotzdem eine neue Unruhe in einem Individuum entstehen, wenn es nicht dem nachgeht, wofür es bestimmt ist bzw. was es sein will. Neben künstlerischen, musischen und geistigen Möglichkeiten sich selbst zu entfalten, kann auch der Körper eine Form der Selbstverwirklichung darstellen. Athletik, Sport, Bewegung und Tanz können dahingehend ein Wachstumsbedürfnis sein, als dass sie die Individualität eines Menschen hervorheben und dem Menschen dazu verhelfen

*„[ ] seiner Natur treu [zu] bleiben.“ (Maslow, 1977, S. 89).*

Der Körper und das Erleben des Körpers stellen also, auf der Theorie Maslows beruhend, Grund- und Wachstumsbedürfnisse des Menschen dar, die für die Entwicklung eines Menschen von großer Bedeutung sind.

### 5.1.2 Der Mensch als Einheit von Herz-Hand-Kopf nach Pestalozzi

Im Folgenden möchte ich eine weitere Theorie erläutern, welche die Relevanz des Körpererlebens veranschaulichen soll. Ich beziehe mich hierbei auf die Gedanken von Pestalozzi aus dem frühen 19. Jahrhundert, die der Pädagogikprofessor Heinrich Roth zum leichteren Verständnis sprachlich überarbeitet hat. Ich zitiere folglich aus Roths Textausgabe, die jedoch ausschließlich Pestalozzis Gedankengut zum Inhalt hat.

Während die Bedürfnispyramide von Maslow zwar die Notwendigkeit des Körpererlebens deutlich macht, so lässt sie jedoch eine Verknüpfung zu den übrigen Bedürfnissen nur soweit zu, dass die unmittelbar aufeinander aufbauenden Bedürfnisse sich durch Bedürfnisbefriedigung und neuen „Befriedigungshunger“ ablösen. Eine weitaus umfassendere Dynamik, die mehr Verwobenheit von menschlichen Bedürfnissen umfassen, steckt hingegen in Pestalozzis Beitrag über Körperbildung aus dem Jahr 1807. Er betont:

*„Die Natur gibt uns das Kind als ein untrennbares Ganzes, als eine organische Einheit mit vielseitigen Anlagen des Herzens, des Geistes und des Körpers. Und sie will, dass keine dieser Anlagen unentwickelt bleibt, sondern daß sie sich alle in harmonischer Einheit entfalten.“* (Pestalozzi in Roth 1976, S. 45-46)

Nach Pestalozzi bilden also drei Dinge den Menschen als Ganzes: das Herz<sup>6</sup>, der Geist und der Körper. Würde eine dieser Komponenten fehlen, so wäre der Mensch unvollkommen und in seiner Entwicklung beeinträchtigt. Die menschliche Entwicklung ist also ebenso vom Körper, wie auch vom Geist und der Seele abhängig. Pestalozzi hebt hervor, dass die Entwicklung jeder einzelnen Anlage untrennbar mit der Entwicklung der anderen verbunden ist

---

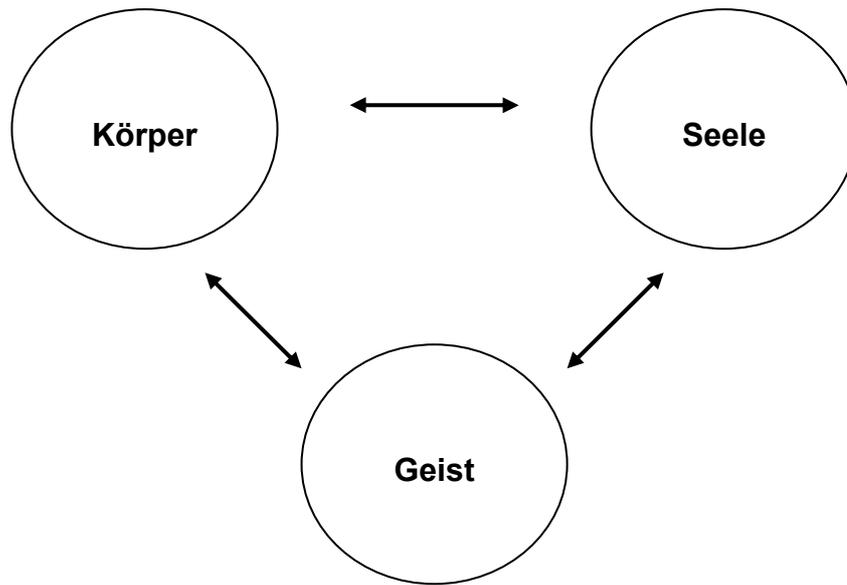
<sup>6</sup> Pestalozzi versteht unter „Herz“ das „Gemüt“, was ich wiederum als Ausdruck von Gefühlen/Zustand menschlichen Seins oder dem Verständnis von Seele gleichsetzen möchte.

*„Durch die Entfaltung der sittlichen Kräfte wird auch die Entfaltung der Verstandeskräfte, durch die Entfaltung der Verstandeskräfte die Entfaltung der Körperkräfte begünstigt, und umgekehrt.“ (Pestalozzi in Roth 1976, S. 46)*

Demzufolge findet also eine Vernetzung der verschiedenen Anlagen statt. Körper, Seele und Geist bedingen einander. Das Schaubild aus Seite 47 soll dies verdeutlichen! Zentraler Aspekt dieses Phänomens sei die Natur, findet Pestalozzi und formuliert den Begriff der

*„Körperbildung, die naturgemäß [ist], insofern ihr Mittel und ihr Vorgehen den natürlichen Bedürfnissen des Kindes angemessen sind.“ (Pestalozzi in Roth, a.a.O., S. 46)*

Der Begriff der „Körperbildung“ impliziert eine Auseinandersetzung mit dem Körper, die sowohl von außen an den Menschen herangetragen (ein Lehrer bildet den Körper aus) als auch vom Individuum ausgehend motiviert wird. Der Begriff „Körpererleben“ ist daneben weitaus unspezifischer, da er das gesamte Erleben mit all seinen Sinneseindrücken und Wahrnehmungsmöglichkeiten impliziert. Pestalozzi ist mit seinem Begriff der „Körperbildung“ meinen Überlegungen also schon einen Schritt voraus. Daher möchte ich seine weiteren Ausführungen über „Körperbildung“ erst im Kapitel „Bewegung als Grundlage des Körpererlebens“ wieder aufgreifen und mich an dieser Stelle auf seine Kerngedanken von der Einheit von Körper, Seele und Geist beschränken.



Zusammenfassend ist also zu sagen, dass nach Maslow das Körpererleben zu den grundlegenden Bedürfnissen des Menschen gehört und dass nach den Ausführungen Pestalozzis nur durch die einheitliche Zusammenarbeit von Körper, Seele und Geist der Mensch vollkommen dem entspricht, wozu „die Natur“ ihn bestimmt hat. Wird eine dieser Anlagen vernachlässigt, so kann der Mensch nicht ganz Mensch sein und auch die anderen Anlagen tragen auf Dauer Schaden davon.

Die Tanztherapeutin Petra Klein stimmt in ihrem Werk „Tanztherapie – Ein Weg zum Ganzheitlichen Sein“ (1993) dieser Auffassung zu und macht deutlich:

*„Vernachlässigen wir auch nur einen Aspekt dieser Ganzheit, erfahren wir dieses Ungleichgewicht auf mehr oder weniger schmerzliche Art und Weise. In extremen Fällen kann es zu massiven depressiven Verstimmungen, Ängsten, innerer Unruhe, Unausgeglichenheit und psychosomatischen Erkrankungen kommen.“ (S. 29)*

## 5.2 Körpererleben in einer veränderten Lebenswelt von Kindern

Nun stellt sich die Frage, inwieweit dem Körper in unserer heutigen Gesellschaft Raum gegeben wird erlebbar, zu werden. Befinden sich Menschen unserer Kultur in der Einheit von Körper, Seele und Geist? Inwieweit haben Kinder die Möglichkeit, ihren Körper zu erleben und sich dadurch zu entfalten und zu entwickeln?

Um diesen Fragen nachzugehen, möchte ich einige Beobachtungen festhalten, die ich im Bezug auf die Bewegungsvielfalt und Körpererlebbarkeit von Kindern im Speziellen mache.

Immer weniger Kinder bekommen die Möglichkeit geboten, sich ausreichend oder abwechslungsreich zu bewegen. PC und Fernsehen als Freizeitaktivität, häufige Nutzung des Autos („Kutschieren“ durch die Eltern), Kontaktaufnahme über Telefon, Handy und E-Mail, Einkäufe und Bestellungen via Internet haben den Mensch theoretisch zu einem Wesen gemacht, der sich nicht mehr zu bewegen braucht. Gerade in der Stadt begegnet uns dieses Phänomen verstärkt. So merkt auch Thomson an:

*„Die autogerechte Großstadt hat die Erfahrungs- und Experimentiermöglichkeiten von Kindern massiv eingeschränkt. Autoverkehr und beengte Wohnverhältnisse, fehlende Spielplätze und Reizüberflutung und vor allem das Fehlen wohnortnaher Natur, in der geklettert, geschwungen und experimentiert werden kann, ist für viele Großstadtkinder beklemmende Realität.“* (in Tossmann 1994, S. 83)

Ein messbares Zeichen für eine Eingrenzung von Körpererleben und Bewegung kann an Daten über körperliche Schwächen, die durch mangelnde körperliche Tätigkeit zu erklären sind, festgehalten werden.

Pilz weist darauf hin:

*„Die statistischen Fakten sprechen für sich: Unter den Heranwachsenden haben 40-60 % Haltungsschwächen; 20-30 % ein leistungsschwaches Herz-Kreislauf-Atmungssystem; 30-40 % Koordinationsschwächen; 20-30 %*

*Übergewicht; ca. 15 % ein auffälliges psycho-soziales Verhalten, Tendenz steigend!*<sup>7</sup>

Die Sportwissenschaftler Dordel und Kunz (2005) stellen zudem fest:

*„Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Wahrnehmung und Bewegung und den Lebensbedingungen eines Kindes, insbesondere im Hinblick auf Bewegungsräume und Kinder als Spielpartner, sind jedoch offensichtlich.“* (S.64)

Es stellt sich die Frage, ob dem Körper die notwendige Bedeutung zugesprochen wird. Kann es sein, dass nur noch Geist und Intellekt zählen, um in unserer Gesellschaft überleben zu können?

In seinem Buch über die Körperwahrnehmungsmethode Alexandertechnik (vgl. hierzu Kapitel 5.4.1) schreibt ein Lehrer jener Technik:

*„Der Mensch wurde immer weniger Körper und immer mehr Kopf und damit immer komplizierter.“* (Stevens 1989, S. 35)

Der Körper ist taub und eingeschlafen. Wir sind zu einem „homo sedens“ – einem sitzenden Menschen geworden, findet ein Zeitkritiker im oben genannten Werk.

Die Tendenz geht also dahin, dass dem Körper sozusagen zu wenig bzw. zu verzerrte Bedeutung zugesprochen wird. Das heißt, der Körper wird nicht in dem Maße geachtet, wie es für den Menschen gesund und natürlich ist.

Neben der Annahme, dass die Lebenswelt von Kindern immer weniger Bewegungsräume und Möglichkeiten zum Körpererleben bietet, weist die Musik- und Tanzpädagogin Corinna Vogel auch auf die Schule hin, die ebenfalls kein Ort ist, an dem Kindern Raum geboten wird, sich ausreichend körperlich zu erleben.

---

<sup>7</sup> Pilz gibt hier die Ergebnisse der Bundesarbeitsgemeinschaft zur Förderung haltungs- und bewegungsauffälliger Kinder und Jugendlicher e.V. wieder. Vgl. Pilz, Gunter A. 2003

*„Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass die Lebenswelt der Kinder keineswegs so beschaffen ist, dass sie die nötigen Anreize für eine gesunde Entwicklung aller Kinder durch vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und -anregungen bietet. Hinzu kommt eine Schule, die kaum Bewegungsräume zur Verfügung stellt.“ (Vogel, 2004, S. 295)*

Schon Anfang des 19. Jahrhunderts hat Pestalozzi dieses Defizit der Schule bemängelt:

*„Sind unsere Schulen Bildungsstätten der physischen Volkskraft, so wie sie Bildungsstätten der Geistes- und Herzenskraft sein sollten? Kann das Kind in der Schule sein natürliches Bedürfnis nach körperlicher Bewegung und Kraftanwendung gehörig befriedigen?“ (Pestalozzi in Roth 1976, S. 45)*

Schließlich gibt er sich selbst die Antwort:

*„Das stundenlange Sitzen ist eine Gewaltübung, durch welche die physischen Kräfte des Kindes im besten Alter zu unnatürlicher Untätigkeit gezwungen werden.“ (ebd.)*

Pilz (2003) gibt zu bedenken:

*„Lehrer-/innen nehmen dieses Problem ganz offensichtlich zu wenig ernst bzw. wahr. Vielleicht auch deshalb, weil sie ja das schulische Bewegungsmonopol innehaben, während des Unterrichts durch die Klasse wandern, an die Tafel gehen dürfen, somit stets in Bewegung sind.“*

Hieraus werden zwei Dinge ersichtlich: Einerseits entspricht die Schule nicht einem ganzheitlichen Ansatz von Körper, Seele und Geist, sondern hält ihren Focus verstärkt auf die geistige Entwicklung von Kindern. Dabei rückt die körperliche Entwicklung in den Hintergrund und damit vielleicht auch die des „Herzens“. Auf der anderen Seite machen Pestalozzi und Pilz deutlich, dass es eine Form von Gewalt darstellt, wenn Kindern die Möglichkeit entzogen wird ihren Körper zu erleben und sich somit ganzheitlich entwickeln zu können.

### 5.3 Körpererleben und Wahrnehmung

Das Körpererleben bildet die Voraussetzung für die menschliche Entwicklung. Trotzdem scheint es, als gebe es immer weniger Möglichkeiten in unserer Gesellschaft den Körper zu erleben und ihm ausreichend Beachtung zu geben. Nun möchte ich der Frage nachgehen, was genau, im Kontext meiner Arbeit, unter dem Begriff Körpererleben verstanden werden soll. Wie im einleitenden Teil dieses Kapitels, bereits erwähnt, möchte ich nun erneut auf die Aussage von Reimer du Bois zurückgreifen. Er schreibt:

*„Das Körper- Erleben ist ein Teil des Bewußtseins vom Selbst. In jedem Selbstbewusstsein sind komplexe Wahrnehmungen über den eigenen Körper und seine Zustände wirksam, sie bewirken unter anderem die Festlegung einer Grenze zwischen Körper und Umwelt und die Unterscheidung von Ich und Nicht- Ich.“ (du Bois 1990, S. 4)*

Wie auch bereits in Kapitel 5.1.2 aufgezeigt wurde, wird in diesem Zitat deutlich, dass der Körper und das Körpererleben ein Teil eines Ganzen ist. Du Bois bezeichnet dies als das „Selbst“. In diesem Zusammenhang nennt er auch den Begriff des Bewusstseins. Das heißt, der Mensch muss sich über die Existenz und die Realität seines Körpers „bewusst“ sein. Er muss ein Wissen über ihn haben und ihn bewusst erleben können. Dies ist die Grundlage für ein gesundes Selbstbewusstsein.

Klein hebt ebenfalls den Zusammenhang von Körpererleben und Selbst-Bewusstsein hervor:

*„Um zu einem stabilen Selbst-Bewusstsein und Selbstwertgefühl zu gelangen, ist es notwendig, daß wir eine klare Vorstellung von unserem Körper-Ich erlangen.“ (1993, S. 43)*

Was der Körper auf der einen Seite von außen aufnimmt, und was andererseits aus dem Körper nach außen dringt –die inneren Zustände des Körpers- sind Dinge, die ein Bewusstsein vom Selbst hervorrufen.

Wahrnehmung bildet demnach die Möglichkeit, sich über seinen Körper bewusst zu werden.

Renate Zimmer versteht unter „Wahrnehmung“

*„das Aufnehmen und Verarbeiten von Reizen über die verschiedenen Sinnessysteme“*. (Zimmer 2004, S. 72)

Sie weist auf sieben Bereiche hin, über die der Körper wahrnimmt. Es sind:

- *die auditive Wahrnehmung* (alles, was sich über den Gehörsinn abspielt)
- *die visuelle Wahrnehmung* (das, was sich über den Sehsinn abspielt)
- *der Geruchssinn*
- *der Geschmackssinn*
- *die vestibuläre Wahrnehmung* (Orientierung im Raum, Gleichgewichtsregulation)
- *die taktile Wahrnehmung* (Berührungswahrnehmung)
- und die kinästhetische Wahrnehmung (die Empfindungen von Bewegungen des Körpers oder einzelner Körperteile) zu nennen.  
(vgl. Zimmer 2004, S. 74ff)

Der Mensch nimmt demnach über die verschiedenen Sinnessysteme seinen Körper wahr. Dies zeigt, wie vielfältig der Körper wahrnehmen kann und somit auch, wie vielfältig er für den Menschen erlebbar ist.

*„In unserem Leib ruhen wir, nicht in unserem Intellekt oder in unseren Muskeln. Freude, Trauer, Zärtlichkeit, Kraft durchdringen uns, unseren Leib. Nur über unseren Leib können wir Vielfältiges wahrnehmen.“* (Lander, Zohner 1995, S. 9)

Für die Fragestellung meiner Arbeit ist vor allem die kinästhetische Wahrnehmung von Bedeutung, aber auch die visuelle, vestibuläre, auditive und taktile Wahrnehmung fließen in das Erleben des Körpers durch

Bewegung mit ein. Auch für meine folgenden Ausführungen, in denen ich über die Bedeutung von Tanz als Möglichkeit des Körpererlebens eingehen werde, stellen diese Wahrnehmungsformen eine wichtige Rolle dar.

Jedoch nicht nur der Bezug zu sich selbst und das Selbst-Bewusstsein werden durch Körpererleben entwickelt, sondern es wird dadurch auch eine Grenze zur Umwelt und zum „Nicht-Ich“ gezogen, wie dies du Bois in obigem Zitat (siehe Seite 50) bereits dargelegt hat. Dies lässt die Annahme zu, dass erst durch das Bewusstsein des eigenen „Ich“ auch eine Wahrnehmung von der Umwelt und anderen Personen stattfinden kann. Zimmer bestätigt dies durch ihre Aussage, dass

*„ein gut funktionierendes Wahrnehmungssystem [ ] als Voraussetzung für die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt betrachtet werden [kann]“ (ebd.).*

Zu der Entwicklung eines Selbst-Bewusstsein und eines Ichs durch Körpererleben gehört demnach als Gegenpol eine Beziehung zur Umwelt und zu anderen Menschen, die durch (Sinnes-) Wahrnehmung gebildet wird. Durch Körpererleben kann folglich das Selbstwert- und das Fremdwert-Bewusstsein gebildet werden.

Mit dieser Feststellung möchte ich auch mit den Pädagoginnen Lander und Zohner betonen, dass sich in meiner Arbeit einseitige Positionen über den Körper ausschließen:

*„[ ] wie z.B. Körperkult mit Muskeltraining, o.ä., der Körper unser Gott, oder daß unser Körper nichts ist, nur negativ bewertet wird, nur `sündiges Fleisch`, oder wir nehmen unseren Körper nur wahr, wenn er schmerzt, Grenzen setzt, uns einschränkt, wenn wir ihn abspalten, gefühllos werden, nicht mehr die Gefühle in ihm wohnen lassen. Wir möchten integrieren: Körper - Seele - Geist, im Leib erfahrbar.“ (1995, S. 9)*

Wie können wir gerade Kindern, die in ihren jungen Jahren die größten Entwicklungsschritte machen, die Möglichkeit geben, ihren Körper wahrzunehmen und zu erleben, damit sie ein ganzheitliches, gesundes

Bewusstsein von sich und anderen aufbauen können? Dieser Frage soll im anschließenden Kapitel nachgegangen werden.

### **5.3.1 Wege zum Körpererleben**

Welche Möglichkeiten gibt es also den Körper zu erleben? Und, wie können Kinder dies trotz eines Lebensraums tun, in dem es kaum Möglichkeiten gibt den Körper zu erleben? Im nächsten Abschnitt möchte ich einige Wege zum Körpererleben aufzeigen. Dabei möchte ich zunächst ein paar Gedankenanstöße darüber geben, ob sich Kinder vielleicht selbst einen eigenen Weg gesucht haben, um mit ihrem Körper in Kontakt zu kommen.

#### *5.3.1.1 Gewalt –ein Weg für Kinder, ihren Körper zu erleben?*

Die vorangegangenen Darlegungen über die Entwicklungen eines Selbst-Bewusstseins durch Körpererleben und der aufgezeigte Mangel an Möglichkeiten für Kinder, dieses bewusste Körpererleben auszubilden, werfen die Frage auf, ob sich für Kinder daraus die Konsequenz ergibt, zu anderen ihnen zugänglichen Möglichkeiten wie z.B. Gewalt zu greifen, um sich dadurch eine Alternative ihren Körper zu erleben zu schaffen? Ist es verwunderlich, dass Kinder, die ihren Körper nicht erleben, dies gewaltsam erreichen wollen? So wie es eine normale Reaktion ist, dass man seinen „eingeschlafenen“ Fuß, durch Rütteln und Aufstampfen wieder aufwecken will? Vielleicht bildet Gewalt für Kinder unter den heutigen bewegungsarmen Bedingungen eine der wenigen Möglichkeiten ihren Körper zu erfahren und zu wissen, dass er „da“ ist. So erwähnt Corinna Vogel unter anderem als Folge von weniger Entfaltungs- und Erlebensmöglichkeiten den Zuwachs von Nervosität, Aggressivität und Hyperaktivität (vgl. Vogel 2004, S. 294-295). Auch die Tanzpädagogin Barbara Haselbach merkt an:

*„Wenn Kinder ihre spontane Bewegungsfreude und ihre Einfälle weder zu Hause noch auf Spielplätzen umsetzen dürfen, wenn alle Ansätze dazu schon bei den Kleinen `wegerzogen´ werden müssen, kann sich die Reaktion darauf in entgegengesetzten Verhaltensweisen äußern: Die Kinder kommen teilweise bewegungsgehemmt in die Schule, bei den anderen entlädt sich der angestaute Bewegungsdrang in einer kaum zu zügelnden Motorik.“*  
(Haselbach 1971, S. 24)

Diese „kaum zu zügelnde Motorik“ nennt Barbara Cleff in ihrer Arbeit als Tanzpädagogin mit Schülern einer Grundschule schon Aggression. Sie beobachtete:

*„Die Kinder kannten körperliche Kontaktaufnahme nur als Aggression.“*  
(in Trouwborst 2004)

Hier wird deutlich, dass es Kinder gibt, die zum einen gar keine „positive“ Kontaktaufnahme kennen, und dass sie durch die Familie und ihr Umfeld keine liebevollen Berührungen erfahren, wie z.B. in den Arm genommen werden, über den Kopf gestrichen oder auch mal aus Spaß durchgekitzelt und geknufft werden. Berührung und Körperkontakt bedeutet auch immer Kommunikation und spiegelt die Beziehung von Menschen wider, beispielsweise die Beziehung von Eltern und Kindern. Diese Kinder erleben ihren Selbstwert offensichtlich nicht dadurch, dass sie umarmt werden. Sie erfahren Liebe und Zuwendung nicht über ihren Körper. Im schlimmsten Fall erleben solche Kinder das Gefühl von eigener Wertlosigkeit dadurch, dass sie geschlagen oder misshandelt werden. Dies hat einerseits tiefe Auswirkungen auf ihr Selbstwertgefühl und andererseits Konsequenzen für ihren eigenen Umgang mit Gewalt. Erfahren Kinder „negativen“ Körperkontakt, so erleben sie dadurch die Art von Beziehung, die ihnen „mitgeteilt“ wird. Sie können Gewalt auf der einen Seite als eigene Demütigung und Wertlosigkeit und auf der anderen Seite als einzige Möglichkeit, miteinander in Körperkontakt zu treten, erfahren. Auch wenn der Körperkontakt ihnen Schaden zufügt, so kann es sein, dass sie diesen als

einzigste Mitteilung über sich selbst und die Beziehung zu anderen erleben. Das kann dazu führen, dass Gewalt durchaus als legitim angesehen und positiv gewertet wird und somit auf den eigenen Umgang mit Körperkontakt zu anderen übertragen wird. Kinder, die kaum Körperkontakt erfahren oder ihn nur als Gewalt erleben, können eher dazu neigen, sich anderen durch Gewalt und Aggression mitzuteilen. Nach verhaltenspsychologischem Verständnis wird hier Gewalt also regelrecht erlernt. Weiter macht Detlef Kappert auf einen wesentlichen Zusammenhang zwischen Gewalt und mangelndem Körperkontakt und somit auch mangelnder Körperwahrnehmung aufmerksam:

*„Kinder sind durch ständige Rückmeldung ihres Seins durch Eltern, andere Kinder und Tanten, Onkel, Großeltern angewiesen, sie brauchen eine Ansprache und ein Ernstnehmen ihrer Körperlichkeit und Kunst, Kunst, Kunst. [...] Aggression und Verwahrlosung entstehen also in diesem Kontext einfach durch allgemeinen Kontaktmangel und durch einen Mangel an qualifizierter Ansprache, d.h. durch Nichtbeschäftigung und Ruhigstellung durch Elektronik an Stelle von kreativen und körperlich/geistig/sozial anregenden Herausforderungen.“ (2003, S. 8)*

Gewalt ist folglich eine Reaktion auf mangelnden „positiven“ Körperkontakt durch Familie und Umfeld sowie einer „stillgelegten“ Lebenswelt, die wenig Körpererleben zulässt. Richtet man den Blick auf die bewegungsarme Lebenswelt von Kindern und geht man davon aus, dass es ihrer Natur entspringt, sich bewegen und ihren Körper erleben zu wollen, so stellt sich die Frage, inwieweit Kinder in der Lage sind, aus sich selbst heraus eigene Wege zu finden, ihren Körper dennoch zu erfahren. Gewalt kann eventuell der naheliegendste Weg sein, wieder zu mehr Körpererleben zu gelangen.

Dies lässt sich auch anhand Maslows Bedürfnistheorie erklären: Wenn das Bedürfnis nach körperlichem Kontakt und Erleben immer wieder frustriert wird, kann eine mögliche Rückwirkung darauf Gewalt sein.

Wie in Kapitel 5.1.1 bereits erwähnt können nach Maslow die Reaktionen auf elementare Frustrationen der tiefsten (hier also die der physiologischen)

Lebensbedürfnisse Destruktivität, Gewalt und Zerstörung sein (vgl. Tschöpe-Scheffler 1999, S. 22).

In diesem Zusammenhang kann Gewalt als eine unbewusste Notwendigkeit von Kindern gesehen werden, die es ihnen ermöglicht, ihren Körper und somit ihr Selbst erleben zu können. Diesen Exkurs möchte ich vorerst hinten anstellen und im Folgenden zunächst gängige und bewusst angewandte Methoden zum Körpererleben näher darstellen. Für die Erarbeitung meines Kindertanzprojektes (siehe Kapitel 8) soll der Aspekt, dass Gewalt eine Möglichkeit für Kinder darstellen kann den Körper zu erleben, wieder relevant werden.

#### *5.3.1.2 Weitere Möglichkeiten, den Körper zu erleben*

Werner Gross stellt in seinem gleichnamigen Beitrag die „Körperwahrnehmung“ vor (vgl. Gross 2004). Dabei versteht er unter Körperwahrnehmung

*„eine Vielzahl von Übungen und Methoden zum bewußten Körpererleben“* (ebd.),

die in der heutigen Zeit angewandt werden bzw. wieder entdeckt wurden, um Zugang zum eigenen Körper zu finden. Körperwahrnehmung stellt für ihn somit die aktive Methode dar, Körpererleben hervorzurufen. Da es in diesem Gebiet einen enormen Literaturreichtum gibt, möchte ich mich auf die bereits zusammengefasste Darstellung von Gross beschränken, die meiner Einschätzung nach die wesentlichen Methoden zum Körpererleben beinhaltet.

Die Körperwahrnehmung kann ein bewusstes körperliches Wohlfühlen, eine verbesserte Sensibilisierung für körperliche Prozesse und Haltungen zum

Ziel haben. Ebenso kann ein bewusstes Erleben körperlich-seelisch-geistiger Zusammenhänge angestrebt werden. Einige Methoden der Körperwahrnehmung zielen auch die Überwindung körperlicher und gefühlsmäßiger Einschränkungen an. Die von Gross ausgewählten und in der Praxis hauptsächlich durchgeführten Ansätze sind folgende:

- *Entspannungsverfahren*: Sie zielen darauf ab, in den Muskel-, Kreislauf- und Atemreaktionen einen Entspannungs- und vegetativen Gleichgewichtszustand herzustellen.
- *Atemtherapie-Verfahren*: Sie nehmen die Atmung ins Zentrum der Wahrnehmung. Vor allem werden zwei Ansätze unterschieden: a) die Wahrnehmung der Atmung als „Leitseil“, ohne das Atmen direkt ändern zu wollen (z.B. Atemtherapie nach Middendorf), b) die Arbeit mit forcierter Atmung (z.B. „holotropes Atmen“ nach Grof).
- *Reichianische und neoreichianische Ansätze* haben ihren Ursprung in der Körper-Psychotherapie zur Anwendung in Einzel- und Gruppenbehandlungen. Einige Ansätze werden auch in Seminaren zur Gesundheitsförderung angeboten, z.B. Bioenergetik (Lowen), Biorelease (Boyesen), Core-Therapie (Pierrakos), Radix (Kelley), Hakomi (Kurtz), etc.
- *Fernöstliche Ansätze* wie Yoga, Tai-Chi, Qi Gong, Aikido, Shiatsu, Akupressur, Do-in, etc. haben inzwischen Eingang in unseren Alltag gefunden. Viele Menschen praktizieren diese Methoden. Dazu gehört auch die Kinesiologie, die ihren Ursprung in der traditionellen chinesischen Medizin hat. Gleichwohl gehört sie auch in die folgende Kategorie.
- *Bewegungstherapiemethoden* streben über die Bewegung und die Veränderung der Haltungs- und Bewegungsmuster eine Veränderung der seelischen Verfassung an. Aus der Vielzahl verschiedener Methoden seien genannt: konzentrierte und integrative

Bewegungstherapie, Alexander-Technik, Feldenkrais-Arbeit, Tanztherapie und Kinesiologie.

In meiner Arbeit möchte ich mich auf die Bewegungstherapiemethoden beschränken. Zudem ist hinzuzufügen, dass ich dem Begriff der Therapie hier keine Bedeutung in Form von Heilung oder Rehabilitation zukommen lassen werde. In meiner Arbeit geht es um die Prävention von Gewalt. Mir geht es um eine Stärkung des Körpers, des Körpererlebens und damit des Selbstbewusstseins durch Bewegung, letztlich durch Tanz. Die Methode, über Bewegung seinen Körper zu erfahren, muss nicht zwingend rückwirkend durch Therapie geschehen, sondern kann schon als generelle Voraussetzung des Körpererlebens gesehen werden. Ich verstehe Bewegungstherapiemethoden vielmehr als wohlwollende und wohltuende Verfahren, um den Körper „erleben“ zu können.

#### **5.4 Bewegung als Grundlage des Körpererlebens**

Auch im Bereich der Bewegung gibt es verschiedene Möglichkeiten seinen Körper zu erfahren. Bevor ich auf zwei Gesundheits— und Therapieansätze eingehen werde, die Bewegung als Grundlage des Körpererlebens betrachten, möchte ich zunächst eine Definition von Bewegung vornehmen:

*„Im medizinisch-physiologischen Sinne wird unter Bewegung meist das Gehen, Laufen oder sonstige sich Fortbewegen eines Menschen oder sonstigen Lebewesens verstanden. Der menschliche Körper ist dazu gebaut, daß er sich bewegt. Wenn sich Menschen über längere Zeit zu wenig bewegen, sind vielerlei Beschwerden die Folge.“* (zitiert aus Know Library 2005)

Ausgehend von dieser sehr allgemein gehaltenen Auffassung von Bewegung möchte ich nun kurz zwei Möglichkeiten vorstellen, den Körper über Bewegung zu erleben. Dabei handelt es sich um Methoden, die meist in der Gesundheitstherapie angewendet werden. Ich möchte diese Methoden wie oben bereits erwähnt nicht lediglich als Therapieform im Sinne von

Wiederherstellung des Wohlbefindens und Beseitigung von Beschwerden, sondern auch als präventive Methoden betrachten.

#### **5.4.1 Verschiedene Methoden der Bewegungstherapie**

Aus der unermesslichen Anzahl an Bewegungstherapiemethoden habe ich zwei Ansätze ausgewählt, um zu veranschaulichen, wie wichtig Bewegung für den Körper ist. Dabei habe ich Ansätze herausgesucht, die auch für Kinder gut umsetzbar und hilfreich sind: Die Edu-Kinesiologie und die Alexandertechnik. Zudem sind sie sogar für Kinder gedacht (Edu-Kinesiologie), können den Folgen einer bewegungsarmen Lebenswelt entgegenwirken (Alexander-Technik) und schaffen einen Bezug zum Tanz als Bewegung.

Hinzuzufügen ist noch, dass ich bewusst darauf verzichtet habe, das Verfahren der Tanztherapie in meine Argumentationen mit aufzunehmen. Dieser Ansatz beinhaltet zwar einleuchtende Begründungen für die Auseinandersetzung mit dem Körper durch Tanz. Dabei steht jedoch die Wiederherstellung und Heilung einer „kranken“ Seele im Vordergrund. Auf die Möglichkeit, durch Tanz als Bewegung den Körper zu erleben, werde ich später eingehen. Im Folgenden möchte ich die Edu-Kinestetik und die Alexandertechnik exemplarisch für Bewegungstherapiemethoden vorstellen.

#### **Die Edu-Kinestetik**

Der amerikanische Sonderpädagoge Paul Dennison und seine Frau Gail entwickelten die Methode der Edu-Kinestetik. Ihr Grundsatz lautet *„Bewegung ist das Tor zum Lernen“* (vgl. Innecken 2000, S. 5). Zunächst möchte ich den Begriff erklären: In „Edu“ steckt das lateinische Wort „educare“ und bedeutet herausziehen, herausholen. Kinestetik stammt von dem griechischen Wort „kinesis“ = Bewegung; sie ist die Lehre der Bewegung.

Edu-Kinestetik meint also: Durch Bewegungsübungen die verborgenen Potentiale und Fähigkeiten eines Kindes „herauszuholen“. Der Grundsatz der Dennisons hebt hervor, welche wichtige Rolle die körperliche Bewegung beim Prozess des Lernens spielt. Es geht um ein ganzheitliches Lernen, das nicht nur Lernen mit dem Kopf, sondern auch mit den anderen Teilen des Körpers meint. Körper, Seele und Geist werden bei der Bewegung ganzheitlich in Anspruch genommen.

Paul und Gail Dennison nehmen das Zusammenwirken der beiden Gehirnhälften als Ausgangspunkt für ihr Konzept. Das Großhirn steuert mit seinen zwei Hälften Bewegung und Wahrnehmung nach einem Überkreuzmuster. Bewegen wir beispielsweise den linken Arm und das linke Bein, so wird die rechte Gehirnhälfte aktiviert (umgekehrt wird das rechte Bein auch durch die linke Gehirnhälfte gesteuert). Um Bewegungen zu koordinieren, bei denen sich beispielsweise der rechte Arm und das linke Bein bewegen müssen, ist die Zusammenarbeit –das Überkreuzmuster beider Gehirnhälften gefragt. Dieses gemeinsame Wirken der zwei Gehirnhälften fördert nicht nur die grobmotorische Geschicklichkeit, sondern auch die Koordination aller Sinne, die logische Denkfähigkeit, die Entwicklung von Kreativität, die Feinmotorik, die Fähigkeit Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken, die soziale Kompetenz und die Entwicklung der Persönlichkeit. Die Übungen von Dennison und Dennison sind also darauf ausgerichtet, durch gezielte Bewegungsübungen genau diese Zusammenarbeit beider Gehirnhälften in Gang zu setzen (vgl. Innecken 2000, S. 21- 33). Barbara Innecken fasst diese Möglichkeit, sich mit dem Körper auseinanderzusetzen wie folgt zusammen:

*„In erster Linie geht es also um Ausgleich und Prävention, wenn Sie die Übungen zu Hause oder in ihrem pädagogischen Umfeld einsetzen, denn der Rattenschwanz von Lernproblemen und Schulschwierigkeiten, mangelndem Selbstbewusstsein und Verhaltensauffälligkeiten und der dann einsetzende `Therapiekreislauf` lassen sich in vielen Fällen vermeiden.“ (Innecken 2000, S. 33)*

## **Die Alexander- Technik**

Frederick Matthias Alexander ist der Begründer der Alexander-Technik, die sich auf zweierlei Aspekte konzentriert: zum einen beschäftigt sie sich mit der (Körper-) Haltung –dem Ausgangspunkt einer jeden Bewegung–, und zum anderen steht der „richtige“ Gebrauch des Körpers im Mittelpunkt. Das Hauptaugenmerk liegt bei der Alexander-Technik auf dem Halsbereich, auf dem der ca. 6 Kilo schwere Kopf sitzt. Durch vermehrtes Sitzen am Schreibtisch, „Rumhängen“ vor dem Fernseher etc. neigt der Mensch dazu, den Kopf nach vorne zu schieben, was eine erhöhte Belastung Halses durch den Kopf hervorruft. Die angegliederten Muskelgruppen im Nacken- und Rückenbereich werden mit in Anspruch genommen, verhärten sich mit der Zeit und geben ihre Haltearbeit wieder an tiefer gelegene Muskelgruppen weiter. Somit kommt es zu einer allmählichen Verspannung der Körperhaltung. Auch das lange Sitzen im Schulunterricht kann beispielsweise zu einer solchen Fehllhaltung des Körpers führen. Das Ziel der Alexandertechnik ist nun, dass man lernt, sich so zu bewegen, dass sich der Körper in einer senkrechten Achse befindet. Dabei stellt die Körperhaltung nach Alexander etwas Dynamisches und nichts Statisch-Festes dar (vgl. Bauer, Lukoschik 1989, S. 99). Die Körperhaltung soll immer wieder in die „richtige“ Position geführt werden. Dabei wird die Konzentration auf das gelenkt, was sich bei den Bewegungen, die man tut im eigenen Körper abspielt. Es geht also eher um eine innere Haltung als um ein Eingreifen von außen. Lukoschik und Bauer beschreiben das Erleben des Körpers durch diese Methode äußerst positiv:

*„Denn diese sehr einfache Bewegung hat - richtig ausgeführt - weitreichende Konsequenzen für das eigene Körpergefühl: Es ist einfach erstaunlich, wie bei diesem Aus-der-eigenen-Mitte-heraus-Wachsen die nach vorne geklappten Schultern geradezu `automatisch` nach hinten rücken, der Brustraum frei, das Atmen tiefer wird, der Hals sich im Nackenbereich flexibler und gleichzeitig stabiler anfühlt und man sich selbst luftiger, beweglicher und irgendwie `jünger` fühlt.“ (Bauer, Lukoschik 1989, S. 100)*

#### 5.4.2 Die Bedeutung von Bewegung für das Körpererleben

Diesen Ansätzen zufolge ist Bewegung der Schlüssel für einen gesunden Umgang mit sich und der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. Die Methoden setzen an den Lebensbedingungen unserer heutigen Zeit an, wie erhöhte geistige Leistungserwartung (z.B. in der Schule) und einen bewegungsarmen Lebensraum. Während bei der Edu-Kinestetik vor allem auf die Ganzheitlichkeit des Menschen verwiesen wird und die Bewegung als notwendige Voraussetzung zum Lernen, Denken, Fühlen und Weiterentwickeln gesehen wird, beschäftigt sich die Alexandertechnik damit, herauszufinden, was im Körper bzw. an der Körperhaltung eigentlich „falsch“ ist. Sie versucht durch korrigierendes Eingreifen wieder zu mehr körperlichem Wohlbefinden und gesunder Körperhaltung zu verhelfen. In beiden Ansätzen wird deutlich, wie elementar die Bewegung für eine Auseinandersetzung mit dem Körper ist. Aber auch abgesehen von diesen Bewegungsansätzen hält Zimmer für Bewegung im Allgemeinen fest:

*„Durch Bewegung gewinnen Kinder unmittelbare körperliche -kinästhetische - Erfahrungen: Das Gefühl von Erschöpfung und Ermüdung nach einem anstrengendem Fangspiel oder von Entspannung und Gelöstheit nach einer rasanten Fahrt auf dem Roller. Die Belastbarkeit des Körpers, die durch wiederholtes Üben erhöht werden kann, die Fähigkeit des Organismus, sich zu erholen und nach kurzer Pause wieder einsatzfähig zu sein, die Wahrnehmung der physiologischen Reaktionen des Körpers wie Schwitzen und Atemnot - dies alles sind Erfahrungen, die Kindern ein Gefühl für den eigenen Körper vermitteln, für seine Bedürfnisse und Signale.“ (Zimmer 2004, S. 16)*

Die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung von Kindern nimmt also insgesamt einen hohen Stellenwert ein.

Dordel und Kunz haben sich mit dem Zusammenhang von Bewegung und Kinderunfällen im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft „Mehr Sicherheit für Kinder e.V.“ auseinandergesetzt. Dabei sehen auch sie eine enge

Verbindung von Wahrnehmung, dem Erleben über die Sinne und Bewegung.  
Sie sind der Meinung:

*„Motorische<sup>8</sup> Entwicklung ist nicht denkbar ohne die Entwicklung der Wahrnehmung.“* (Dordel, Kunz 2005, S. 41)

Weiter führen Dordel und Kunz fort, wie wichtig Wahrnehmung und Bewegung für die Entwicklung von Kindern ist:

*„Entsprechend der Vielfalt der Einflüsse und Wechselwirkungen motorischer Regelvorgänge übernehmen Wahrnehmung und Bewegung für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes die Funktion eines Katalysators - dieses gilt umso mehr, je jünger Kinder sind.“* (Dordel, Kunz 2005, S. 43)

Vogel betont, auf welche Bereiche menschlicher Entwicklung Bewegung Einfluss nimmt:

*„[Es] werden der Bewegung Einflussmöglichkeiten auf motorische, individuelle, soziale, affektive und kognitive Entwicklungsprozesse zuerkannt.“* (2004, S. 297)

Dordel und Kunz (2005) haben die wesentlichen Aspekte der Bedeutung von Wahrnehmung und Bewegung für die körperliche, motorische, emotionale, psychosoziale und kognitive Entwicklung wie folgt stichpunktartig aus ihren Ergebnissen zusammengefasst:

#### **a) körperliche Entwicklung:**

Wahrnehmung und Bewegung

- unterstützen Wachstum und Entwicklung des Organismus, seiner Organe und Organsysteme;
- unterstützen insbesondere die Entwicklung des Bewegungsapparats (Muskelkraft, Knochendichte u.a.);

---

<sup>8</sup> Der Begriff der Motorik steht hier für eine umfassendere Form der Bewegung. Im Kapitel 6.2. werde ich näher darauf Bezug nehmen.

- fördern insbesondere auch die Entwicklung der Sinnesorgane und des Nervensystems;
- fördern die Entwicklung von Haltungsbewusstsein als Grundlage situationsangepasster Körperhaltung;
- Fördern die Leistungsfähigkeit des Herz- Kreislauf- und Atmungssystems;
- stabilisieren das Immunsystem;
- steigern die allgemeine Leistungsfähigkeit
- 

## **b) motorische Entwicklung**

### Wahrnehmung und Bewegung

- vermitteln Körper- und Bewegungserfahrung;
- fördern dadurch Wahrnehmung und Bewegungskoordination, Gewandtheit und Geschicklichkeit;
- fördern Bewegungskönnen und Bewegungssicherheit;
- helfen dadurch Unfälle zu vermeiden;
- führen zur Entwicklung sportlicher Bewegungsformen, befähigen und motivieren dadurch zu einem bewegungsaktiven Freizeitverhalten;
- entwickeln die Fähigkeit zu realistischer Einschätzung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- fördern das Belastungsempfinden, dadurch auch die Fähigkeit zur Entspannung;
- 

## **c) psychosoziale Entwicklung**

### Wahrnehmung und Bewegung

- vermitteln Gefühle wie Lust und Freude, aber auch Misserfolg, Enttäuschung, u. a.;
- entwickeln differenzierte Körperwahrnehmung, dadurch eine realistische Selbsteinschätzung sowie ein angemessenes Anspruchsniveau;
- unterstützen die Fähigkeit von Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit und tragen damit zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes bei;
- fördern das soziale Miteinander;
- fördern die Entwicklung sozialer Kompetenz;
- unterstützen eine positive psychosoziale Befindlichkeit;
- fördern die Fähigkeit zur Bewältigung von Stress;
-

#### **d) kognitive Entwicklung**

##### Wahrnehmung und Bewegung

- unterstützen die Entwicklung des Zentralnervensystems (Differenzierung, Synaptogenese<sup>9</sup>);
  - unterstützen die Entwicklung der Wahrnehmung;
  - ermöglichen eine experimentierende und handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt, damit das Be-Greifen, das Erfassen von Zusammenhängen (sensomotorische Intelligenz<sup>10</sup>);
  - unterstützen die Entwicklung der Sprache;
  - unterstützen die Entwicklung räumlich- zeitlicher Vorstellung;
  - fördern Aufmerksamkeit und Konzentration ;
  - steigern dadurch Lern- und Leistungsfähigkeit;
  -
- (Dordel, Kunz 2005, S. 45)

Hier wird deutlich, wie wichtig die Bewegung für die Entwicklung des Menschen und speziell für Kinder ist und welchen hohen Einfluss Bewegung auf verschiedenste Entwicklungsbereiche beinhaltet.

#### **5.5 Tanz im Unterschied zur alltäglichen Ausführung von Bewegung**

In diesem letzten Punkt des Kapitels über „Körpererleben“ möchte ich zusammenfassend festhalten, dass Körpererleben die Voraussetzung dafür bildet sich selbst kennen zu lernen. Gleichzeitig verhilft Körpererleben auch dazu wahrzunehmen, wer andere sind und mit ihnen in Kontakt zu kommen. Bewegung bildet hierbei eine umfassende Möglichkeit, den Körper zu erleben und diese Ziele zu erreichen.

Nun stellt sich die Frage, ob jede Form der Bewegung zu einem optimalen Körpererleben führen kann, oder ob es eine Form von Bewegung gibt, die über eine einfache, „alltägliche“ Form von Bewegung hinausgeht und für die

---

<sup>9</sup> Entstehung von Erregungsübertragung zwischen Nervenzellen oder zwischen einer Nervenzelle und einer Sinnes-, Muskel- oder Drüsenzelle.

<sup>10</sup> Hier nehmen die Autoren Bezug auf die Ergebnisse des Intelligenzforschers Jean Piaget.

Auseinandersetzung mit dem Körper besonders geeignet ist. Corinna Vogel vertritt für die Bewegungserziehung in der Schule folgenden Standpunkt:

*„Nicht jede beliebige Art von Bewegung eignet sich dafür gleichermaßen. Sinnvoll ist die Durchführung von Tanzunterricht, da die Verbindung der Bewegung mit Musik gegenüber Konzepten der Bewegungserziehung und der Musikpädagogik zahlreiche bzw. andere Vorteile haben kann [...].“*  
(Vogel, 2004, S. 304)

Dies macht deutlich, dass Tanz als eine besondere Form der Bewegung in Kombination mit Musik weitreichendere und vielfältigere Möglichkeiten des Körpererlebens und damit der Entwicklung eines Bewusstseins für sich und andere beinhalten kann.

Im Folgenden Kapitel möchte ich näher darauf eingehen, inwieweit Tanz auf besondere Weise die Wahrnehmung und das Erleben des Körpers begünstigen kann.

## **6 Wahrnehmung und Erleben des Körpers durch Tanz**

Um die Bedeutung von Tanz für das Körpererleben zu verdeutlichen, möchte ich zunächst klären, was ich unter dem Begriff Tanz im Zusammenhang meiner Arbeit verstehe. Unter Verwendung dieses Begriffsverständnisses, werde ich anschließend auf die Theorien Maslows und Pestalozzis, sowie die Erfolge des Tanzprojekts „Rhythm is it“ Bezug nehmen und die Bedeutsamkeit von Tanz für das Körpererleben herausarbeiten.

## 6.1 Begriffsklärung Tanz

Wie bereits an den Versuchen der Begriffsklärung zum Thema Gewalt, Prävention etc. deutlich geworden ist, können Begriffe mitunter verschieden definiert werden. So stelle ich mit der Tänzerin Dahms bei dem Begriff Tanz fest:

*„Eine allgemeingültige Definition für Tanz scheint angesichts der vielfältigen kulturellen und historischen Erscheinungsformen nahezu unmöglich, differieren doch Bewegungsmuster und Funktionen innerhalb verschiedener Gesellschaften und Zeiten ebenso wie der den diversen Phänomenen jeweils zuerkannte Status oder die ihnen zugeordneten Bezeichnungen [...].“*  
(2001, S. 1)

Lander, eine tanzerfahrene Professorin für Sozialwesen, drückt es folgendermaßen aus:

*„Letztlich kann Tanzen nicht voll über das Wort erfaßt, ausgedrückt werden. Tanzen kann im tiefsten nur tanzend erfahren werden.“* (1983, S. 17)

Das Verständnis des Begriffes „Tanz“ ist also weitgehend durch den Definierenden beeinflusst.. Trotz dieser Tatsache und somit der Schwierigkeit eine schlüssige Antwort auf die Frage zu bekommen, was Tanz eigentlich bedeutet, möchte ich an dieser Stelle die für mich treffendsten Kriterien für Tanz nennen.

Die zwei signifikantesten Kriterien für Tanz sind *Bewegung* und *Musik*.

Der Tänzer und Bewegungsforscher Rudolf von Laban macht auf die Unterschiedlichkeit von tänzerischer und alltäglicher Bewegung aufmerksam. Die alltägliche Bewegung sei darauf ausgerichtet, die praktischen und zum Leben notwendigen Aufgaben zu erfüllen. Diese Zielrichtung rücke beim Tanz gänzlich in den Hintergrund. Im ersten Fall lenke der Geist die Bewegung, im zweiten rufe die Bewegung geistige Aktivitäten hervor (vgl. Vogel 2004, S. 14). Auch der Choreograph und Tänzer Günther Rebel vollzieht eine bewusste Abgrenzung zwischen täglicher Bewegung und Tanz:

*„Anders als in der Alltagsbewegung, wo jede Handlung durch den zeitlichen Ablauf Bewegen - Anhalten - Bewegen strukturiert wird, werden im Tanz die Bewegungszwischenräume rhythmisch-musikalisch gestaltet.“ (1990, S. 18)*

So fasst Vogel die Beziehung von Tanz zur Bewegung knapp, aber einprägsam zusammen:

*„Bewegung kann Tanz sein, Tanz ist immer Bewegung.“ (2004, S. 14)*

Einen weiteren Aspekt, der zeigt, dass Tanz eine besondere Form von Bewegung ist, beschreibt Vogel in folgender Erklärung:

*„Tanz entsteht aus der Lust an der Bewegung zu Musik und der Darstellung eigener Befindlichkeiten durch persönlich bedeutsame Bewegungen. Für das Tanzen ist der persönliche Bewegungsausdruck, in dem sich das jeweils Eigene der tanzenden Person widerspiegelt, charakteristisch.“ (ebd.)*

Tanz kann also individueller Ausdruck durch Bewegung sein. Er ist nicht die bloße Ausführung mechanischer Bewegungen, sondern birgt auch die Expressivität des Inneren und Persönlichen des Menschen.

In den obigen Zitaten haben Rebel und Vogel bereits einen Hinweis auf den Zusammenhang von Tanz, Bewegung und Musik gegeben. Tanz ist ebenso die Auseinandersetzung des Tanzenden mit der Musik. Durch die wechselseitige Beeinflussung von Rhythmus bzw. Musik und Bewegung können Tänze entstehen und geformt werden. Weiter merkt Vogel an:

*„Dabei wird die Musik neben der Bewegung als gleichberechtigtes Medium angesehen, so dass eine Auseinandersetzung mit beiden Medien stattfinden kann. Zwar gibt es auch Bewegungen ohne Musikbegleitung, welche als Tanz bezeichnet werden können; auch diese weisen jedoch häufig musikalische Qualitäten auf. Sie sind wie z. B. das Hüpfen durch ihren eigenen Rhythmus geprägt, [...]“ (ebd., S. 14-15)*

Die Bewegung zu Musik und Rhythmus, die Freude am Tanz selbst und die Möglichkeit des menschlichen Ausdrucks durch Tanz fasst Rebel folgend zusammen:

*„Diesen Gedanken folgend ist Tanzen, das Umsetzen von Musik und Rhythmus in Bewegung unter Einbeziehung von Raum, Zeit und Dynamik, eine schöpferische Leistung. Tanz ist sowohl zweckfreies, lustbetontes Spiel als auch Drang, sich auszudrücken in rhythmisch gestalteter Bewegung.“* (1990, S. 18)

Indem der Tanz eine Kunstform ist, unterscheidet er sich von der sportlichen Bewegung. Welche bedeutende Rolle dem Tanz als Kunst zugesprochen wird, macht folgende Präambel des „Deutschen Tanzrats/Deutschen Ballettrats e.V.“ von 1988 deutlich:

*„Tanz ist die höchste, die ergreifendste, die schönste der Künste, weil Tanz nicht bloße Übersetzung des Lebens ist, sondern das Leben selbst. Er ist die einzige Kunst, deren Stoff wir selbst sind.“* (aus Rebel 1990, S. 18)

Kappert (2003) fasst die Zusammenhänge von Körpererleben, Tanz und Kunst sehr treffend zusammen, indem er hervorhebt,

*„[ ] daß der Mensch außerdem ein fundamental körperliches Wesen ist und also auch eines körperlichen Feedback in Form von Berührung, Körperkontakt bedarf, eines sich gegenseitigen Vergewisserns der eigenen Körperlichkeit, und daß Menschen außerdem Kunst so notwendig und regelmäßig brauchen, wie das tägliche Brot. (S. 8)*

Tanz bedeutet für mich also Kunst, Bewegung zu Musik und Rhythmus und die Möglichkeit zu einem ganzheitlichen Körpererleben.

Dieser Versuch, Tanz zu erklären, ist immer noch sehr allgemein gehalten und bezeichnet die Grundeigenschaften des Tanzes. In der Regel gibt es die verschiedensten spezifischen Vorstellungen davon, wie Tanz „aussieht“. Meist verbinden Menschen in unserer Gesellschaft Tanz mit Ballett oder Standardtanz. Den Kindern und Teenies, denen ich von Tanz erzähle, fällt als erstes Videoclipdancing oder Hip-Hop als mögliche Tanzform ein. So sind Ballett, Jazztanz, Videoclipdancing, Hip-Hop, Folkloretanz und Gesellschaftstanz zwar gängige Tanzformen, die in unserer Gesellschaft gelehrt und ausgeübt werden. Sie sind jedoch in erster Linie darauf

ausgerichtet, eine bestimmte Tanztechnik und festgelegte Bewegungsabläufe zu vermitteln. Zudem gibt es die unterschiedlichsten Beweggründe, sich mit Tanzen auseinanderzusetzen oder ihn an andere zu vermitteln. Tanz kann als Hobby oder Berufsinhalt gelten und kann in seiner Vermittlung mit pädagogischen oder therapeutischen Zielvorstellungen verbunden sein (vgl. Zimmer 2000, S. 9). Es gibt den professionellen Bühnentanz, wo Tanz in hoher Perfektion für den Zuschauer dargeboten wird, und den so genannten Laientanz, der als Freizeitbeschäftigung und Tanzen „für sich selbst“ verstanden wird. Ich möchte mich an dieser Stelle von dem professionellen Bühnentanz abgrenzen und mit dem Begründer des Modern-Dance Rudolf von Laban festhalten:

*„Jeder Mensch ist ein Tänzer!“* (aus Böhme 1996, S. 20)

Jeder Mensch kann sich zu Musik und Rhythmus bewegen. Es gibt kein „So muss Tanzen aussehen“. Es gibt höchstens ein Heranwagen an das, was der oder die TanzpädagogIn an Körpergefühl vermitteln oder zeigen will.

Den unterschiedlichsten Betrachtungsweisen des Tanzes liegen also auch verschiedene Ziele in der Tanzerziehung, der Vermittlung des Tanzes zugrunde. Für meine Arbeit in der Gewaltprävention soll vor allen Dingen eine Tanzerziehung von Bedeutung sein, die sich nicht an exakt vorgegebenen Bewegungsmustern orientiert. Die in der Tanzerziehung meist sehr hohen pädagogischen Ziele wie beispielsweise die Förderung von Kreativität, Ausdrucksvermögen oder Selbstständigkeit, können nicht durch die bloße Imitation und dem Erlernen einer bestimmten Tanzform erreicht werden (vgl. Zimmer 2000, S. 10).

Zimmer stellt dazu fest:

*„So kann eine streng an der exakten und perfekten Übernahme von Bewegungsvorgaben orientierte Tanzerziehung ein höchst unselbstständiges Verhalten in der Tanzsituation zur Folge haben, ein mechanisches und auf*

*Technik reduziertes Bewegungsverhalten unterstützen und damit genau das Gegenteil von dem bewirken, was durch die Tanzerziehung angestrebt wird.“ (2000, S. 10-11)*

So will ich mit Zimmer Tanzen nicht als Festlegungen von Tanzformen verstehen, sondern als Erweiterung der eigenen Bewegungsmöglichkeiten (ebd.). Dabei ist die Art der Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Bewegungsformen von Bedeutung. Es ist z. B. möglich dass Motive aus Tänzen entnommen werden, die sich die Lernenden entsprechend ihrer eigenen Fähigkeiten aneignen können. Der Vorteil dabei ist, dass sich Motive variieren lassen und neben bestehenden Formen auch kreative und individuelle Ausprägungen entstehen können. Zimmer weist darauf hin, dass vor allem die Art und Weise, wie Tanz vermittelt wird, wichtig ist. Dabei soll der Tanz dem Menschen auf spielerische Weise vermittelt werden:

*„Gerade auf dem Gebiet des Laientanzes bestehen viele Parallelen zum Spiel. [...] Wie das Spiel ist der Tanz zweckfrei und wird in erster Linie um seiner selbst willen ausgeführt.“ (Zimmer 2000, S. 11)*

Wenn der Mensch tanzt, so tut er dies -ähnlich wie ein Kind, das spielt- aus Lust an der eigenen Bewegung. Zimmer stellt fest, dass im Tanz im entferntesten Sinne auf eine spielerische Weise erprobt wird, was man alles mit dem Körper machen kann (ebd.). Für die Tanzerziehung bedeutet dies:

*„Tanzen in Spielform zu vermitteln bedeutet, Inhalte und Themen mit Aufforderungscharakter zu finden, die ohne langwierige Übungsprozesse spontan realisierbar sind, Neugierde und Phantasie der Teilnehmer ansprechen und sie zur Selbsttätigkeit anregen.“ (Zimmer 2000. S. 13)*

Somit möchte ich für meine Arbeit vor allen Dingen die Vermittlung des Tanzes durch spielerische Weise in den Vordergrund heben, welche eine besondere Haltung zum Tanz und zum Tanzenden impliziert.

Kappert schlägt dazu vor:

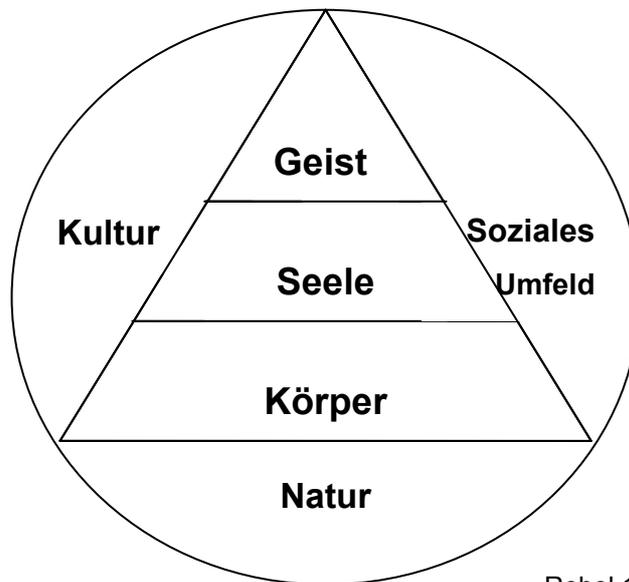
*„Vom Stil her günstig ist ein auf Improvisation und Empfindungsschulung gegründeter Unterricht, der nicht- vergleichend in der Bewertung und erlebnisorientiert ist.“ (2003, S. 179)*

## **6.2 Tanz als Möglichkeit eines ganzheitlichen Körpererlebens**

### **6.2.1 Übertragung der Theorien Maslows und Pestalozzis in Bezug auf Tanz**

Inwieweit beinhaltet Tanz also die Möglichkeit, den Körper ganzheitlich zu erleben? Um auf diese Frage näher eingehen zu können, möchte ich auf eine Darstellung Bezug nehmen, die in Günther Rebels Werk „Modern Jazz Ballett“ zu finden ist. Diese Darstellung weist eine erhebliche Ähnlichkeit mit den Ansätzen von Abraham Maslow und Johann Pestalozzi auf. Daher möchte ich die Darstellungen in Bezug zueinander setzen und daraus eine Begründung für die Möglichkeit des Tanzes als ganzheitliches Körpererleben liefern. Während im einleitenden Teil dieses Kapitels (6.1) deutlich wurde, dass die alltägliche Bewegung von der tänzerischen Bewegung zu differenzieren ist, so stellt Rebel jedoch einen Zusammenhang dieser beiden fest und nimmt somit Bezug auf sein Schaubild:

*„Jede menschliche Bewegung ist eine optimale ganzheitliche Augenblicksleistung mit verschiedenen Ursachen. Eingebettet ist sie in den jeweiligen soziokulturellen Zusammenhang. Jeder Bereich steht mit dem anderen in Wechselbeziehung [...] Das eigentlich Tänzerische ist diese Art der Bewegungsverbinding. Tanz, die abstrahierte Alltagsbewegung, bedeutet Lebenserfahrung auf eine spezielle Weise. (Rebel 1990, S. 18)*



Rebel 1990, S. 18

An dieser Stelle möchte ich näher auf das Schaubild eingehen. Auch Rebel geht seiner Darstellung zufolge vom Mensch als einer Einheit von Körper, Seele und Geist aus. Hier lassen sich Parallelen zu Pestalozzis Ansatz ziehen. Ähnlich wie in der Bedürfnispyramide Maslows hat er die drei Anlagen des Menschen hierarchisch angeordnet. Dabei stellt wie bei Maslow der Körper das Basiselement dar. Zudem weist Rebel auch auf die Beeinflussung des Menschen durch naturgemäße und kulturelle Gegebenheiten sowie das soziale Umfeld hin. All diese Bereiche stehen miteinander in wechselseitigem Zusammenhang und machen als Ganzheit menschliche Bewegung, ja den Menschen selbst, aus. Sowohl „äußere“ als auch „innere“ Bewegung des Menschen ist hier gemeint. Dazu erläutert Rebel:

*„Alltagshandlung und Tanzerfahrung beeinflussen sich gegenseitig und formen neben der äußeren auch die innere Haltung. Durch den Tanz werden innere Bewegung und Absichten ausgedrückt.“ (1990, S. 18)*

Rebel geht demnach davon aus, dass durch Tanz die innere Haltung des Menschen, das, was den Menschen innerlich bewegt, ausgedrückt wird.

Gefühle und inneres Wesen können durch den Tanz also nach außen getragen werden. Im Umkehrschluss kann aber auch durch den Tanz die innere Haltung beeinflusst werden. Dies bestätigt Klein mit folgender Aussage:

*„Auf der einen Seite geben wir den gefühlsmäßigen inneren Erlebnissen eine körperlich sichtbare Form. Andererseits können wir jedoch auch von der veränderten Wirkung bestimmter Bewegungen Gebrauch machen.“*  
(1993, S. 29)

So führt Rebel weiter fort:

*„‘Sich austanzen’ bedeutet in gewisser Weise ‘sich ausleben’. Das motorische Erlebnis verändert die vorherigen Gefühle und Gedanken.“* (ebd.)

Hier wird deutlich, dass Tanz als körperliche Bewegung ebenfalls Einfluss auf Seele und Geist ausübt und somit den Menschen sich in seiner Ganzheitlichkeit erleben lässt.

Während in Kapitel 5 deutlich wurde, wie wichtig Körpererleben für die körperliche, geistige und seelische Entwicklung ist, wird hier deutlich, welche Form der Bewegung die Aufgabe des Körpererlebens am ehesten erfüllen kann: Es ist der Tanz, der all diese Bereiche anspricht.

Der Tanz steht - um auf das Schaubild Rebels erneut Bezug zu nehmen - außerdem mit den drei Faktoren Natur, Kultur und sozialem Umfeld des Menschen in enger Verbindung, welche gleichsam den Menschen in seinem „Ganzsein“ beeinflussen.

In dem zu Beginn des Kapitels erwähnten Zitat, legt Rebel bereits dar, dass Tanz eine besondere Form der Lebens-*Erfahrung* sei (siehe Seite 74). Tanz hat demzufolge mit dem Leben und mit Erfahrung zu tun. Er bedeutet das Leben und damit nicht weniger sich selbst auf eine spezielle Weise zu erfahren und kennen zu lernen. Wenn Rebel also hier von Lebenserfahrung durch Tanz redet, so spricht er die Ganzheit an, die das Leben beinhaltet. Also bedeutet Tanzen auch Beachtung von „Herz -Hand -Kopf“ und das

Ansprechen eines der essentiellsten Lebensbedürfnisse: das Erleben des Körpers.

### **6.2.2 Wie Tanz Körpererleben fördert am Beispiel des Projekts „Rhythm is it“**

Wie kann also Tanz ein Weg sein das Körper-, Selbst- und Fremderleben zu fördern? Wie sieht das praktisch aus? Um auf diese Frage näher einzugehen, möchte ich das Tanzprojekt vorstellen, das unter der Leitung des Choreographen Royston Maldoom mit Berliner Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurde und durch den Dokumentarfilm „Rhythm is it“ der Regisseure Thomas Grube und Enrique Sánchez bekannt geworden ist. Im Rahmen des ersten großen Education-Projekts der Berliner Philharmoniker mit dem Chefdirigenten Sir Simon Rattle wurde Strawinskys Stück „Le sacre du printemps“ mit 250 Kindern und Jugendlichen aus 25 Nationen einstudiert und im Januar 2003 in der Arena Treptow aufgeführt. Von Grund-, Haupt- und Realschülern bis zu Gymnasiasten waren alle Altersgruppen, soziale Schichten und Bildungsniveaus vertreten. Miteinander verbindet sie, dass sie alle keine Tanzerfahrung und keinen Zugang zu klassischer Musik hatten. Innerhalb von 6 Wochen erarbeiteten einige TanzpädagogInnen mit Schülergruppen von jeweils ca. 40 Kindern und Jugendlichen die Choreographie. In ihren Schulturnhallen trafen sich die Gruppen zu Workshops am Nachmittag und blieben in ihrer jeweiligen Lerngruppe zusammen, bis sie in der letzten Woche auf das Orchester trafen. Dort lernten sie dann Strawinskys Musik im Zusammenhang kennen, um dann an acht Halbtagen an die Gesamtprobe mit allen 250 Schülern zu gehen.

Im Film werden das Leben von drei SchülerInnen und ihre Entwicklung durch das Tanzprojekt skizziert. Marie, die noch um ihren Hauptschulabschluss fürchtet; Olayinka, der erst vor kurzem als Kriegswaise aus Nigeria nach

Deutschland gekommen ist, und Martin, der mit eigenen inneren Barrieren zu kämpfen hat. Den Fokus richtet der Film besonders auf HauptschülerInnen, um aufzuzeigen, dass gerade diese Schülergruppe mit anfänglichen Zögern, Zweifeln, Unsicherheiten und Widerständen behaftet war, sich jedoch zunehmend auf das Geschehen einließ.

Was ist nun das bemerkenswerte an diesem Projekt? Die Grundidee ist Musikkunst nicht nur für eine ausgewählte Gruppe von Kunstliebhabern zu reservieren, sondern sie Menschen vertraut zu machen, die bis dato keinen Zugang zu ihr hatten. Simon Rattle sagt dazu:

*„Kunst ist kein Luxus! Sie ist so notwendig, wie die Luft, die wir atmen!“<sup>11</sup>*

Auch Royston Maldoom ist der Meinung:

*„Man muss den Menschen das Gefühl geben Kunst hat etwas mit ihrem Leben zu tun.“*

Wie er genau dies tut ist erstaunlich. Auf ehrliche, authentische und sehr konsequente Weise zeigt er den SchülerInnen durch verschiedene Übungen in den Tanzklassen, wie wichtig es ist sich mit seinem Körper auseinander zu setzen. Der Choreograph behauptet:

*„Der Körper zeigt sehr gut, was in dir drin passiert!“*

Durch eine einfache, aber elementare Übung konzentriert sich Maldoom darauf, den SchülerInnen „richtige“ Körperhaltung zu vermitteln und ihnen zu helfen, ihren Körper wahrzunehmen. Ruft er „Fokus“ in den Raum, verteilen sich alle SchülerInnen ohne Berührung zueinander im Raum und schauen

---

<sup>11</sup> Die folgenden Zitate sind wörtlich entnommen aus dem Film „Rhythm is it“, siehe auch [www.rhythmisit.de](http://www.rhythmisit.de)

mit konzentriertem Blick nach vorn. Dabei ist der Fokus weniger nach vorn, als vielmehr zunächst nach innen, auf sich selbst gerichtet. Die Beine suchen sicheren Halt am Boden. Dann soll der Kopf nach oben und die Arme weit nach oben ausgestreckt werden. Das Ziel des Choreographen durch diese Übung ist es aufzuzeigen, wie ein Mensch seine Kraft spürt, wenn er sich aufrichtet. Er geht prüfend durch die Reihen und korrigiert den einen Schüler am Rücken, bei einem anderen die verkrampte Körperhaltung, hebt einem Mädchen sanft das Kinn nach oben. Für die SchülerInnen, ist es nicht einfach, konzentriert und diszipliniert zu sein. Diese Art der Arbeit stellt sie vor eine große Herausforderung. Roysten Maldoom und sein Team machen ihnen jedoch die Notwendigkeit von Disziplin und Konzentration von vornherein mit scharfer Klarheit deutlich. Die quirlige Aufgedretheit und scheinbar unbändige Energie der Kinder und Jugendlichen sieht Maldoom als Chance:

*„Mit dieser Energie kann man arbeiten. Sie kann transformiert werden.“*  
(Albrecht 2005, S. 265)

Weiter macht er deutlich, welches Ziel ihn motiviert, sich mit den bewegungsunerfahrenen und skeptischen SchülerInnen auseinanderzusetzen. Für ihn ist klar, dass in einer solchen Arbeit, die am Körper und am Bewegungsausdruck ansetzt,

*„sehr viele Dinge [stecken], die das Leben von Menschen verändern können. Die Tätigkeit an sich ist außergewöhnlich, weil sie körperlich ist und eine emotionale Erfahrung, eine spirituelle Erfahrung, eine soziale, eine kognitive Erfahrung. Du musst dich als Ganzes einbringen und dann verändert der Prozess selbst. Es wird ein langsamer Prozess sein, anstrengend für mich und noch anstrengender für sie. Aber sie werden es schaffen.“* (ebd.)

Hier wird deutlich, dass auch Maldoom die Bedeutung der Ganzheitlichkeit des Menschen bewusst ist. Er zeigt jedoch auch auf, dass der Weg dahin

nicht einfach sein wird und nicht von heute auf morgen zu bewältigen ist. Kraft, Motivation und Ausdauer sind gefragt. In dem Film wird deutlich, wie widerwillig einige der Jugendlichen bereit sind

*„den Panzer ihrer gewohnten Verhaltensweisen zu öffnen, der von tief sitzenden Minderwertigkeitserfahrungen gehärtet ist. Sie wagen nur zögernd, ihren eigenen Kräften – sich selbst- etwas zuzutrauen.“ (ebd.)*

Bei einigen SchülerInnen jedoch lassen sich erstaunliche Veränderungen feststellen. So hat sich z.B. Marie zugetraut an zusätzlichem Tanzunterricht teilzunehmen und soviel Selbstvertrauen aufgebaut, dass sie mutig über ihre beruflichen Ziele nachdenkt. Sie ist überzeugt:

*„Wenn ich nicht so faul wär’, würde ich das mit der Schule schon schaffen. Wenn ich mich auf den Hintern setzte, könnte ich einen Realschulabschluss schaffen!“<sup>12</sup>*

Olayinka hat durch den Tanz und das Tanzprojekt eine Möglichkeit gefunden, sich in Deutschland, in seiner Schule und Umgebung zu integrieren und Anschluss zu finden. Ihn macht die Musik glücklich (ebd.).

Martin, der zu Beginn des Tanzprojekts noch beteuerte:

*„Ich mag es nicht Leute zu berühren!“ (ebd.)*

macht plötzlich Hebefiguren. Seine inneren Blockaden und Körperkontaktaversionen lösen sich immer mehr.

Dieses Tanzprojekt ist für mich ein einzigartiges Beispiel dafür, wie Tanz das Erleben des eigenen Körpers fördert und dadurch Vertrauen zu sich selbst und anderen Menschen hervorruft. Der Mut, Herausforderungen anzunehmen, Neues und auch Schwieriges zu wagen, offen auf andere

---

<sup>12</sup> die Zitate der drei SchülerInnen sind sinngemäß aus dem Film „Rhythm is it“ übernommen worden.

zuzugehen und die Bereitschaft andere „an sich ran zu lassen“, sind einige Zeichen, die solches Vertrauen ausmachen und die an Martin, Marie und Olayinka deutlich wurden. Demnach ist dieses Tanzprojekt ein Indiz dafür, dass der Mensch durch Tanz in seiner Entwicklung Fortschritte machen und zu einem ganzheitlichen Sein verändert werden kann.

## **7 Tanzen mit Kindern**

Welche Bedeutung hat Tanzen nun für Kinder und warum ist es wichtig, dass schon Kindern die Möglichkeit eröffnet wird zu tanzen? Die Beantwortung dieser Fragen und schließlich auch welche Wirkungen Tanzen mit Kindern für die Gewaltprävention haben kann, soll im folgenden Kapitel behandelt werden.

### **7.1 Kindertanz**

Im Kapitel 6.1 habe ich schon eine Abgrenzung zu den gängigen Vorstellungen zum Tanz in unserer Gesellschaft getroffen. An dieser Stelle möchte ich den Tanzbegriff weiter auf das Tanzen mit Kindern eingrenzen. In dieser Arbeit soll der *Kindertanz* mit seinen eigenen Charakteristika im Vordergrund stehen. Bei meinen Ausführungen werde ich mich weitestgehend auf die Erläuterungen von Corinna Vogel zu Kindertanz und Tanz in der Grundschule (vgl. Vogel 2004, S. 17 ff), beziehen.

Auch zwischen Kindertanz und Tanz in der Grundschule muss unterschieden werden. Der Kindertanz ist eng verbunden mit der Musik und ist durch eine Bewegungsaufgabe, eine Spielidee, ein Thema oder die darstellerische Absicht des Kindes motiviert. Für Kinder bietet der Kindertanz eine Möglichkeit, ihre eigene Persönlichkeit auszudrücken und dadurch ihre Individualität zum Vorschein zu bringen. Neben vorgegebenen Elementen beinhaltet er auch improvisatorische Anteile und lässt dabei den Kindern den Freiraum individuelle Bewegungsmöglichkeiten auszuprobieren, anstatt sich

nur auf eine festgelegte Bewegungstechnik zu beschränken. Die persönlichen Bewegungsmöglichkeiten der Kinder werden durch die Faktoren Zeit, Kraft, Form und Raum strukturiert und sind somit verwandt mit dem „modern educational dance“ Rudolf von Labans, der anhand der Bewegungsfaktoren Zeit, Kraft, Raum und Fluss an den natürlichen Bewegungsverhalten von Kindern anknüpft. Der Kindertanz orientiert sich ebenfalls am natürlichen Bewegungsverhalten der Kinder und hat die elementaren Bewegungsgrundformen Gehen, Laufen, Hüpfen, Federn, Springen, Schwingen und Drehen zum Inhalt. Unterschiedliche Sozialformen (allein, mit einem Partner oder in der Gruppe) werden im Kindertanz praktiziert, wodurch intensive soziale Kontakte ermöglicht werden. Zudem soll hier noch zwischen Kindertanz und Kindertänzen unterschieden werden. Unter Kindertänzen versteht man gebundene Tanzformen, die sich vereinfacht aus Folkloretänzen entwickelt haben und zu Kindertanz- oder Folkloremusik getanzt werden. Kindertänze können ein Teil des Kindertanzunterrichts sein, Kindertanz wird begrifflich jedoch umfassender verstanden.

Weiter wird zwischen Kindertanz und Tanz in der Grundschule unterschieden: Alle tänzerischen Aktivitäten im Kindesalter tragen unabhängig davon, ob sie in der Schule oder im außerschulischen Bereich stattfinden, die umfassende Bezeichnung des Kindertanzes. Inhaltlich ist der Tanz in der Grundschule dem Kindertanz identisch. Er bildet lediglich einen Teilbereich des Kindertanzes und beschränkt sich auf die Altersgruppe der Grundschul Kinder und wird im Rahmen des Schulunterrichts durchgeführt. Im Kindertanz sehe ich also durch die spielerische Art des Lernens und einer kreativen Vermittlung die Möglichkeit für Kinder ihren Körper zu erleben.

## **7.2 Ganzheitliche Entwicklung von Kindern durch Tanz**

Welche Bedeutung hat der Tanz nun für die kindliche bzw. menschliche Entwicklung? Um auf diese Frage zu antworten, möchte ich das Konzept von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen erneut aufgreifen. Tanz hat Einfluss auf die verschiedensten Entwicklungsbereiche von Kindern. Im körperlichen, affektiven, kognitiven und sozialen Bereich können Kinder durch Tanz gefördert werden.

### **7.2.1 Die Bedeutung des Tanzes für den Körper von Kindern**

In diesem Abschnitt möchte ich darauf eingehen, inwieweit Tanz der motorisch- körperlichen Entwicklung von Kindern entgegenkommt. Da ich mit Kindern aus dem vierten Schuljahr das Projekt zu meiner Arbeit durchgeführt habe, möchte ich mich auf das Alter von 9-10- jährigen beschränken.

Die Bedeutung von Bewegung für die motorische Entwicklung von Kindern habe ich in Kapitel 5.4.2 bereits dargelegt. Dass Tanz, eine besondere Form der Bewegung ist und sogar weitreichendere Wirkungen für die Entwicklung von Kindern haben kann, ist in Kapitel 5.5. und 6 deutlich geworden. Somit ist Tanz ebenso bedeutend für die motorische Entwicklung von Kindern wie Bewegung. Ich verzichte mit dieser Erklärung auf eine weitere detaillierte Ausführung darüber, inwieweit Tanz die motorische Entwicklung fördert, um Wiederholungen und Doppelnennungen zu umgehen. Daher richte ich meinen Fokus auf die motorischen Voraussetzungen von Kindern im späten Grundschulalter und inwieweit Tanz diese Entwicklungsphase fördert.

Zunächst möchte ich jedoch noch näher auf den Begriff Motorik eingehen, den Dordel und Kunz in ihrer Expertise auf besondere Weise erläutern.

*„Motorik ist mehr als Bewegung, wenn Bewegung im physikalischen Sinne als Ortsveränderung eines Körpers in Raum und Zeit verstanden wird. Motorik umfasst alle Facetten menschlicher Persönlichkeit [ ]. Grundlage motorischer Entwicklung stellen Reifungs- und Differenzierungsprozesse innerhalb des Zentralnervensystems dar, die eine zunehmende komplexe neuromuskuläre Koordination ermöglichen. Parallel dazu spielen Wachstum und Entwicklung des gesamten Organismus, insbesondere des Stütz- und Bewegungsapparates mit der Muskulatur als dem bewegungsausführenden Organ, eine entscheidende Rolle.“ (2005, S. 38)*

Hier wird deutlich, dass Dordel und Kunz unter Motorik nicht nur physikalische Bewegung verstehen, sondern sie auch als einen Einflussfaktor auf die Persönlichkeitsentwicklung sehen. In meiner Darstellung möchte ich mich jedoch darauf beschränken, den physikalischen Gesichtspunkt von Motorik zu erläutern. Wenn ich im Folgenden auf das physikalische Entwicklungsstadium von 9-10jährigen zu sprechen komme, werde ich und mich dabei auf die Ergebnisse von Dorel und Kunz (2005, S. 40ff) beziehen.

- *Kinder im Alter von 9-10 bis 12-13 Jahren befinden sich in der Phase optimaler, motorischer Lernfähigkeit;*
- *Die Kinder vermögen mühelos komplexe Bewegungsformen zu erlernen und erreichen somit ein hohes Niveau motorischer Lern- und Leistungsfähigkeit;*
- *dass sich in diesem Alter ein gesteigertes Maß an Kraft und Ausdauer erkennen lässt, ist auf inter-, intramuskuläre Koordination und eine höhere Bewegungsökonomie<sup>13</sup> zurückzuführen;*
- *bis zum Beginn des Jugendalters sind Kinder regelrechte „Vorherrscher“ auf dem Gebiet der Bewegungskoordination.*

Von ihren biologischen und motorischen Bedingungen sind Kinder im „Normalfall“ im späten Grundschulalter demnach am besten dafür geeignet neue und vielfältige sowie komplexe Bewegungsformen zu erlernen. Dordel und Kunz betonen außerdem:

*„Vielfältige Sinnesreize und ein - sowohl quantitativ als auch qualitativ - hohes Maß an Bewegungsaktivität sichert den Verlauf der körperlich-motorischen Bewegung“ (S. 43).*

Beim Tanzen sind umfassende, zahl- und abwechslungsreiche sowie alle Sinne ansprechenden Bewegungsformen gegeben (vgl. Vogel 2004, S. 304). Tanzen kann somit als unterstützende und auf die Bewegungsansprüche von Kindern zugeschnittene Form der Bewegung betrachtet werden.

Zu beachten sind zudem die Ergebnisse über den Trend von reduzierter motorischer Leistungsfähigkeit sowie mangelndem Körpererleben durch die heutigen Lebensbedingungen von Kindern (siehe auch Kapitel 5.2). Dordel und Kunz kommen in diesem Zusammenhang zu folgenden Ergebnis:

*„Je nach den individuellen Lebens- und Entwicklungsbedingungen wird für einen Anteil von 30 bis 50 % aller Grundschulkinder eine motorische Förderung für notwendig erachtet.“ (Dordel, Kunz 2005, S. 64)*

Tanz kann auch diesem Anspruch von motorischer Förderung gerecht werden. Durch die spielerische Form des Tanzes und die Musik kann Kindern, die nur schwerfällig zu Bewegungsaktivität zu motivieren sind, eine Möglichkeit geboten werden, motorische Mängel „unbewusst“ auszugleichen. So schreibt Vogel:

*„Ein zusätzlicher Effekt des Tanzes ist der, dass sich bei der Bewegung zur Musik die Konzentration von körperlichen Vorgängen auf gefühlsmäßige und musikalische Vorgänge verlagert. Das Bewusstsein ist also nicht mehr nur auf den Körper gerichtet, sondern auf das Bewegungsgefühl und auf die Musik. Das bewirkt, dass man Ermüdungserscheinungen des Körpers nicht so schnell wahrnimmt. [ ] Die Bewegung wird durch die Konzentration auf die Musik weniger als Belastung oder Anstrengung empfunden.“ (2004, S. 307)*

---

<sup>13</sup> Dordel und Kunz gehen auf diesen Begriff nicht näher ein. Ich verstehe im Sinne biologischer Ökonomie unter Bewegungsökonomie die Ausprägung bestimmter Bewegungsmerkmale.

Tanzen ist somit fordernd und fördernd. Auf der einen Seite bildet Tanz eine adäquate Anpassung an die motorische Leitungs- und Lernfähigkeit von Kindern im späten Grundschulalter. Andererseits kann Tanz für Kinder, die in dieser motorischen Leistungsfähigkeit eingeschränkt sind, die Möglichkeit einer entwicklungsgerechten Förderung darstellen.

### **7.2.2 Entwicklung durch Empfindung und Ausdruck von Gefühlen**

Wie wichtig es ist, dass schon im Kindesalter gelernt wird Gefühle zu empfinden und mit ihnen umzugehen, verdeutlicht der Diplomspsychologe Konrad Weller:

*„Gerade die Gefühlsentwicklung und die Fähigkeit, sich auf Beziehungen zu anderen Menschen vertrauensvoll einzulassen, werden in der frühen Kindheit entscheidend geprägt. Sie sind später nicht mehr grundsätzlich änderbar.“* (Weller 2004)

Das erste und intensivste Ausdrucksmittel von Kindern ist körperliche Bewegung (vgl. Vogel 2004, S. 309). Und vor allem der

*„Tanz ermöglicht unmittelbaren Körper- und Gefühlsausdruck, da er unmittelbarer Ausdruck dessen ist, was den Menschen innerlich bewegt. Je größer die innere Beteiligung ist, desto lebhafter der Ausdruck. Durch das Ausdrucksbedürfnis entsteht ein spontanes Bewegungsbedürfnis.“* (ebd.)

Tanz bietet demnach dem Menschen und speziell Kindern die Möglichkeit, ihren Gefühlen und inneren Regungen Ausdruck zu verleihen. Dies führt dazu, dass sie in ihrer Gefühlsentwicklung gefördert werden. Vogel betont den Zusammenhang des Tanzens und dem Erleben des eigenen Körpers für die Gefühlswahrnehmung:

*„Beim Tanzen können spontane Gefühle sofort in Bewegung umgesetzt und damit geäußert werden. Über die Förderung des Körpergefühls und des Körper- bzw. Bewegungsausdrucks erhalten die Kinder die Möglichkeit, ihre*

*Gefühle zu äußern, Aggressionen abzubauen, Konflikte zu verarbeiten und Energien freizusetzen, was eine wohltuende und befreiende Wirkung haben kann.“ (2004, S. 309)*

Sie macht weiter darauf aufmerksam, dass Kinder, die ihr Körper-Gefühl verloren haben, auch über weniger Ausdrucksmittel verfügen (vgl. Vogel 2004, S. 310). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Tanz neben der Möglichkeit den Körper zu erleben auch die Möglichkeit zu mehr (Gefühls-) Ausdruck bieten kann.

### **7.2.3 Entwicklung durch Achtung und soziale Kompetenz**

Achtung gegenüber sich selbst und anderen sowie der Umgang mit Menschen, soziale Kontakte und Bindungen bilden nach Maslow ebenfalls Grundbedürfnisse des Menschen (siehe Kapitel 5.1.1).

Achtung kann in zwei Kontexten gesehen werden: Zum einen kann Achtung als Zeichen der Aufmerksamkeit verstanden werden.

Durch Tanzen wird einerseits die Be- Achtung auf sich selbst gelenkt. Die Aufmerksamkeit wird z.B. darauf gelenkt, wie der Körper sich beim Tanzen anfühlt, wie man die Bewegung in Einklang mit der Musik bringen kann, ob die Bewegungen „richtig“ ausgeführt werden oder wie man seine eigenen Fähigkeiten erweitern kann. Wie man vielleicht annehmen könnte, wird dabei nicht die Vereinzelung und bloße Fokussierung auf sich selbst begünstigt. Bei diesem „Blick auf sich selbst“ ist vielmehr eine „positive“ Konzentration auf die Verantwortung des eigenen Einbringens in die Gruppe, mit der man tanzt, zu verstehen. Es besteht nicht wie z.B. beim Sport, die Leistungserwartung an andere („Hättest du den Ball getroffen, hätten wir gewonnen!“), sondern beim gemeinsamen Tanzen bringt sich jeder soweit ein, wie er kann. Durch verschiedene gruppenspezifische Übungen beim Tanzen (siehe auch Kapitel 8) oder durch Kindertänze wird auch die Aufmerksamkeit auf die „Mittänzer“ gelenkt. Die Aktionen der anderen sind

wichtig für die eigene Reaktion. Bei gemeinsamen Tänzen und gerade bei Tänzen mit Handfassung (Kindertänzen / folkloristischen Tänzen) ist das gegenseitige aufeinander Achten von Bedeutung: „Ist die Person neben mir im Takt? Kann ich mich auf sie einstellen? Harmonisieren die Bewegungen des anderen mit meinen Bewegungen?“ etc.

Barbara Haselbach kann dies aus ihrer Erfahrung als Tanzpädagogin bestätigen:

*„Bei vielen Aufgaben, die die Kinder zu gleicher Zeit, aber unabhängig von den anderen ausprobieren, müssen sie lernen, andere nicht zu behindern und zu stören, trotzdem aber Raum für ihre eigene Übung zu finden. In Partner- oder Gruppenaufgaben hängt eine gemeinsame Lösung weitgehend davon ab, wie sehr in der Bewegung, im Spiel mit Geräten oder Instrumenten aufeinander geachtet wird, wie weit man auf die Fähigkeiten des anderen eingeht und sich ihnen anpasst.“ (1971, S. 31)*

Achtung beinhaltet jedoch noch eine tiefer gehende Bedeutung.

Das Internetlexikon wissen.de versteht unter Achtung die Anerkennung und das Wissen um den Wert von etwas oder jemandem (vgl. wissen.de 2005). Das bedeutet demnach, dass Achtung über die Aufmerksamkeit auf das Sein und Handeln der eigenen oder einer anderen Person hinausgeht. Es geht um die Wertschätzung seiner Selbst und Anderer.

So wird der andere nicht lediglich mit seinen Stärken und Schwächen „be-achtet“, sondern auch „ge-achtet“, weil der Tanz ermöglicht, aufeinander einzugehen und zu lernen, mit dem vorhandenen Potential, das in den einzelnen Gruppenmitgliedern liegt, umzugehen.

Soziale Kompetenz bedeutet darüber hinaus, mit anderen kooperieren, sich am gemeinsamen Spiel beteiligen, miteinander sprechen und Kontakte initiieren zu können (vgl. Schmidt-Denter 1988, S. 88). Ich verstehe hierunter im wesentlichen drei Fähigkeiten: Das Aushandeln von Regeln, die Aufnahme von Kontakten und die Fähigkeit zur Kommunikation.

Vogel sieht den Zusammenhang von Tanz und sozialer Kompetenz wie folgt:

*„Das Tanzen bietet vielfältige Formen der Kommunikation, da es den Kindern näher liegt, sich durch Bewegungen und Handlungen mitzuteilen als über die Sprache [...]“* (Vogel 2004, S. 307)

Sie hebt zudem hervor, dass durch die Formen der Tänze oder die Musikstruktur, der Tanz Kindern eine Vorgabe von Kommunikation bieten könne, indem er sich von der personalen Ebene der Kommunikation abhebe und in eine Form gebracht werde. Dauer und Art der Kommunikation würden durch Musik und Tanz vorgegeben, was für viele unsichere oder gehemmte Kinder eine Erleichterung sei. Das Tanzen fördere somit den Kontakt auf geformte, unverfängliche Weise (ebd.).

Zudem wird Kooperation durch die gemeinsamen Gruppentänze und durch spezifische Partner- bzw. Gruppenaufgaben gefördert, wo Ziele miteinander ausgehandelt und Bewegungen aufeinander abgestimmt werden müssen.

#### **7.2.4 Entwicklung durch Struktur**

Kinder benötigen zur Persönlichkeitsentwicklung Sicherheit und Strukturen. In der Bedürfnispyramide von Maslow ist das Grundbedürfnis von Sicherheit ebenfalls eines der Grundbedürfnisse des Menschen (vgl. Kapitel 4.1.1). Struktur bietet Kindern diese Sicherheit, da sie für sie Orientierung bedeutet. Beim Tanzen werden Strukturen durch das Metrum, den Rhythmus und die Form der Musik vorgegeben, hebt Vogel hervor (2004, S. 305).

Gleichmäßig wiederkehrende Rhythmen und Formabschnitte der Musik sind durch Vorhersehbarkeit charakterisiert. Dies vermittelt dem Kind die Sicherheit, die es benötigt, um sich zu orientieren und sich wohl zu fühlen (ebd.). Weiter führt Vogel aus, dass das Prinzip der Wiederkehr durch Erwartungs- und Erfüllungserlebnisse gekennzeichnet sei. Viele Lernvorgänge und Spiele von Kindern fänden, so Vogel, anhand von

rhythmischen Wiederholungen statt. Tanz und Musik kämen dem Mensch in dem Bedürfnis nach, alles zu ordnen, da sie auf rhythmischen, wiederholbaren und strukturierten Formen beruhen. Gerade für Kinder seien diese Ordnungen und festen Einheiten sowie Rituale und ritualisierte Handlungen wichtig. Ein Formbewusstsein werde durch das Tanzen entwickelt, das vor Chaos und Unordnung schütze. Wurde das Formbewusstsein in einem Bereich gelernt, so sei es auch auf andere Lebensbereiche übertragbar.

Schlussfolgernd ist also zu sagen, dass die nötige Struktur, die Kinder für ihre Entwicklung brauchen, durch Tanz gegeben ist. Damit ist eine Voraussetzung geschaffen, diese Struktur auf andere Lebensbereiche zu übertragen.

### **7.2.5 Die Bedeutung des Tanzes für die kognitive Entwicklung**

Die kognitive Entwicklung wird durch verschiedene Sinneseindrücke gefördert (vgl. Medizinfo.de 2005). Corinna Vogel stellt fest, dass alle Übungen des Tanzes zur akustischen, visuellen und taktilen Wahrnehmung und Differenzierung sowie der Ausbildung der Motorik dazu beitragen, dass die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen entwickelt werden (vgl. 2004, S. 310). Da Tanz eine Orientierung in Raum und Zeit ermögliche, fördere er zudem das Gespür für zeitliche und räumliche Begriffe, Denk- und Vorstellungsstrukturen (ebd.).

Barbara Haselbach hebt hervor, was Tanzen für die sprachliche Entwicklung von Kindern bedeutet:

*„In der Tanzerziehung mit vier- bis zehnjährigen handelt es sich [...] um das gegenständliche, körperhafte ‚Begreifen‘ und Erfahren von Begriffen der allgemeinen Sprache und von solchen Ausdrücken, die sich auf Musik, Bewegung, Raum und Zeit beziehen. [...] Wesentlich ist, daß vor der Begriffsklärung die Erfahrung der Wortbedeutung durch eigenes Tun steht. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen: gemeinsam - einzeln, miteinander*

- gegeneinander [...] oben, unten, vorne, rückwärts [...] Kreis, Bogen, Reihe, Gruppe [...]." (1971, S. 33)

Vogel betont:

*„Die Sprache erscheint bei Kindern erst dann, wenn die Stufe der sensomotorischen Intelligenz erreicht ist [ ]. Bewegungen können, lange bevor sie mit Begriffen benannt werden, ausgeführt und verstanden werden [..].“* (2004, S. 311)

Zudem stellt gerade die Schule für Kinder eine große Herausforderung dar. Grundschulkinder sind in ihrer Entwicklung nach Erikson in einer Phase, wo sie sich besonders mit der eigenen Leistung und dem eigenem Versagen auseinandersetzen. Dabei kann häufiges Misslingen ein Kind in seinem Selbstwertgefühl schädigen und dazu verleiten, sich wieder klein zu machen (vgl. Berliner Bildungsserver 2005). Hier ist also eine Forderung des Kindes gefragt, bei der es genügend Erfolgserlebnisse machen und ein gesundes Selbstbewusstsein aufbauen kann. Vogel betont, dass zwar auch Tanzen nicht frei von dem Gedanken der Leistung ist, die Leistung allerdings als etwas Positives bewertet wird (vgl. S. 306). Sie hebt hervor:

*„Durch die spielerische, tänzerische Bewegung können bisher gehemmte Kinder über sich hinauswachsen und ohne Wahrnehmung ihrer motorischen Insuffizienz zunächst unbewusst Leistungen erbringen und so ihr Selbstbewusstsein stetig erweitern.“* (2004, S. 306)

Tanzen bietet somit für Kinder die Möglichkeit auf eine Weise gefordert zu werden, bei der sie nicht ständig mit Versagens- und Misserfolgserlebnissen konfrontiert werden. Gleichzeitig wird durch Tanz die kognitive Entwicklung gefördert.

### **7.3 Tanz als Gewaltprävention**

Nachdem nun deutlich geworden ist, wie bedeutend Tanz für eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern ist, stellt sich nun die Frage, inwiefern Tanz als Möglichkeit der Gewaltprävention an Schulen genutzt werden kann.

Hierfür ist es sinnvoll, die zuvor herausgearbeiteten Aspekte des Tanzes und der Gewaltprävention zusammenzufassen.

Der Tanz bietet eine Möglichkeit des ganzheitlichen Körpererlebens und trägt zudem zu einer umfassenden Entwicklung von Kindern bei. Durch Tanzen bekommen Kinder die Gelegenheit sich mitzuteilen, können lernen „gesunden“ (Körper-) Kontakt zu anderen auf-, sowie Hemmungen in diesem Bereich abzubauen. Zudem kommt Tanzen der spontanen Bewegungsfreude von Kindern entgegen. Kinder kommen „zum Vorschein“ und haben die Möglichkeit sich auszudrücken, Aggressionen abzubauen und ihr Selbst auf einer ganzheitlichen Ebene zu entwickeln.

Tanz wirkt daher vor allem deshalb gewaltpräventiv, weil er bei den Entstehungsbedingungen von Gewalt gleichermaßen auf der persönlichen sowie auf der strukturellen Ebene ansetzt. In den Kapiteln 4.2 und 5.3.1.1 ist deutlich geworden, dass die strukturellen Bedingungen der Schule das Körpererleben von Kindern und Jugendlichen stark eingrenzen und diese darauf mit Gewalt und Aggression reagieren können. Tanz, durch den das Körpererleben in hohem Maße gefördert wird, bietet also in dieser Hinsicht eine Möglichkeit, der Bewegungsarmut in der Schule und damit der strukturellen Schulgewalt entgegenzuwirken.

Entstehungsbedingungen für Gewalt in der Schule, die auf der persönlichen Ebene liegen (vgl. Kapitel 3.3.1), wie z.B. hohe Aggressionsbereitschaft oder mangelnde Gewissenhaftigkeit können unter anderem auch an einer gestörten Wahrnehmung liegen. Kinder, die das Verhalten ihrer Mitschüler in

irgendeiner Weise als bedrohend, beleidigend oder gegen sie selbst gerichtet wahrnehmen und bewerten, auch wenn dies von ihrem Gegenüber gar nicht so beabsichtigt ist, können darauf mit Gewalt oder Aggression antworten. Kappert schreibt dazu:

*„Es gibt Wahrnehmungs- und Verhaltensdefizite. Situationen werden unangemessen eingeschätzt, es wurde ein sozial nicht erwünschtes Verhalten erlernt.“* (Kappert 2003, S. 15).

Schubarth sieht in der mangelnden Identifikation mit der Schule die Ursache für Gewalt und Wahrnehmungslosigkeit (Apathie) (vgl. Kapitel 2.4.2, S. 21). Folglich stellt Kappert fest:

*„Nötig sind ein Wahrnehmungs- und Verhaltenstraining, in dem angemessener wahrgenommen werden kann und differenzierteres nicht aggressives Verhalten geübt wird [...]“* (Kappert 2003, S. 15).

Die Fähigkeit Situationen in der Umwelt besser wahrzunehmen und einzuschätzen, wird durch Körpererleben und demnach durch Tanz begünstigt (siehe Kapitel 5). Tanz kann also als ein Wahrnehmungs- und Verhaltenstraining betrachtet werden.

Er schreibt über die gewaltpräventive Wirkung des Tanzes:

*„Die allgemeine Selbst- und soziale Einschätzungen werden verbessert, Kinder lernen spielerisch differenziertes Wahrnehmen und nicht aggressive Handlungsmöglichkeiten; es ist eine echte, freie Gestaltung möglich.“*  
(2003, S. 23)

Vor allem sollte Tanz jedoch deshalb als Gewaltprävention eingesetzt werden, weil er eine Kunstform darstellt. Anders als beim Sport, der auch Körpererleben fördert, ist Tanz kein Wettkampf. Im Tanz zählt das Miteinander statt des Gegeneinanders. Der Tanz entfaltet die Fähigkeit sich selbst zu finden, seinen Emotionen Ausdruck zu verleihen, zu gestalten und kreativ zu sein, ohne dabei den anderen „auszuspielen“. Tanz verbindet und bedeutet die gemeinsame Gestaltung von Kunst. Zudem wird durch die

Kunst des Tanzes soziales Verhalten und die richtige Wahrnehmung seiner selbst und anderen „von ganz allein“ ohne ein Anzeichen von arbeitsintensiven Korrektur- oder Präventionsunterrichtseinheiten hervorgerufen. Hierzu macht Kappert deutlich:

*„Für Kunst gilt, daß die Korrektur aggressiven Verhaltens hier ganz von selbst und nicht mit erhobenem Zeigefinger geschieht. Dadurch, daß soziale und emotionale Situationen körperlich ausgedrückt werden, lernen Kinder eine realistischere Einschätzung ihrer selbst und anderer, was schon eine Gewaltprävention darstellt. Was gelernt ist, ist vor allem schön und stimmig, mitreißend und positiv. Das ist eine der wenigen Kategorien, die stärker als Gewalt ist, zumal Gewalt nicht ausgeschlossen wird. Sie kann symbolisch ausagiert werden.“ (ebd.)*

Auf das in Kapitel 4.2 beschriebene Interventionsprogramm von Hurrelmann bezogen, ist hier durch Tanz eine Intervention ebenso auf der personalen sowie der sozialen Ebene möglich. Die Intervention sollte in jedem Falle vor dem Auftreten von Gewalt und der Verhinderung von ersten Gewalttendenzen als präventive bzw. sekundäre Prävention erfolgen. Zwar ist sicher auch eine tertiäre Gewaltprävention durch Tanz möglich (besonders in Form von Aggressionsabbau), jedoch möchte ich mich in meiner Arbeit auf Primär- und Sekundärprävention beschränken. Gewaltprävention durch Tanz sollte so früh wie möglich, am besten schon im Grundschulalter erfolgen, da durch das Erleben des Körpers, sowie durch das Erlernen einer realistischen Wahrnehmung und sozialem Verhalten durch Tanz schon dem ersten Erscheinen von Gewalt entgegengewirkt werden kann.

Wie genau Tanz als Gewaltprävention aussehen kann, soll im folgenden Kapitel anhand der Darstellung eines Kindertanzprojektes deutlich werden.

## **8 Kindertanzprojekt in der Gemeinschaftsgrundschule Köln-Vingst**

Im nachstehenden Kapitel soll das Kindertanzprojekt beschrieben werden, durch das die im Theorieteil (Kapitel 1-7) erarbeiteten Ergebnisse praktisch erprobt und umgesetzt wurden. Hierzu möchte ich zunächst auf die Planung des Projekts eingehen und dann die tatsächliche Durchführung darstellen. Resultate und Vorschläge zur Verbesserung, die sich aus dem Projekt ergaben, sollen schließlich eine Grundlage für weitere Überlegungen in der gewaltpräventiven Arbeit an Schulen durch Tanz bilden.

### **8.1 Zielgruppe**

Die Zielgruppe meines Projekts waren 28 Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse aus der Gemeinschaftsgrundschule (GGs) Köln-Vingst. Über den sozialen Hintergrund der Kinder, die in diesem Stadtteil leben, lässt sich sagen, dass sie unter erschwerten sozialen Bedingungen aufwachsen. Organisatoren der Ferienzeltstadt „HöVi-Land“, die für Kinder aus den Stadtteilen Höhenberg und Vingst in den Sommerferien eine Möglichkeit des „Urlaubs in der Stadt“ bieten, beschreiben auf ihrer Homepage die Situation der Kinder wie folgt:

*„Die beiden rechtsrheinisch gelegenen Kölner Stadtteile Höhenberg und Vingst mit insgesamt ca. 23.500 Einwohnern sind in verschiedener Weise von sozialer Problematik besonders betroffen. Die Arbeitslosenquote liegt bei 22,9 %, (Durchschnitt in Köln: 14,9 %).*

*Die meisten Familien mit Kindern leben in relativ kleinen Wohnungen. Dies hat im besonderen Konsequenzen für die Bewegungsmöglichkeit und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder. Der Anteil der Drei- und Vier-Personen-Haushalte liegt um ein Viertel, der Anteil der Fünf-Personen-Haushalte sogar um ein Drittel höher als im Durchschnitt Kölns.*

*Der Anteil der ausländischen Bevölkerung liegt bei 32 % (Durchschnitt in Köln: 18,8 %), dabei liegt der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler bei 47,55 %.*

*Etwa 40 % der Familien verfügen über kein selbst erwirtschaftetes Einkommen.*

*Viele physische und psychische Folgeprobleme stellen sich ein. [ ]. Eine Untersuchung an allen Grundschulen in den beiden Stadtteilen ergab, dass 56 % der Kinder in verschiedener Weise verhaltensgestört sind. [ ]“ (vgl. HöVi-Land 2005)*

Diesem Befund zu Folge haben Kinder aus diesen Stadtteilen kaum die Möglichkeit, sich ausreichend zu bewegen. Psychosoziale und strukturelle Bedingungen führen zu Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern. Die Bewegungsmöglichkeiten an der Schule waren zudem für die SchülerInnen der GGS Vingst eingeschränkt. Wegen Bauarbeiten musste die Turnhalle gesperrt werden, und der Pausenhof ist durch Baustellen und zusätzliche Container eingegrenzt worden. Die Schulleitung war jedoch sehr darum bemüht, trotz dieser strukturellen Einschränkungen den Kindern genügend Bewegungsgelegenheiten zu bieten [z. B. Sportunterricht in umliegenden Turnhallen (die mit dem Bus erreicht wurden) oder durch zusätzliche Sport- und Bewegungsangebote]. Dennoch hatten die SchülerInnen der GGS auch in der Schule selber (im Gebäude und auf dem Hof) wenig Bewegungsraum. Der Jungen- und Mädchenanteil der vierten Klasse, die an meinem Tanzprojekt teilnahm, war relativ ausgewogen. Auch ließen sich die Angaben der HöVi-Land- Organisation zu dem Anteil ausländischer SchülerInnen und den sozialen Hintergründen von Grundschulkindern in Vingst auch in dieser Klasse bestätigen. Ca. 60% der SchülerInnen der Klasse waren ausländischer Herkunft. Zudem berichtete die Schulleiterin, dass unzureichende Deutschkenntnisse und mangelnde Sozialkompetenz bei den Kindern, die Schule vor erhebliche Probleme stelle. Eine Zunahme von sozialer Vernachlässigung, Fehlernährung, Wahrnehmungs- und Bewegungsstörungen, würde bei den Kindern dieser Schule verstärkt auffallen (siehe auch Anhang).

## 8.2 Rahmenbedingungen

Das Tanzprojekt fand wöchentlich ein Mal über einen Zeitraum von vier Wochen vor den Herbstferien im September 2005 statt.

Da die Gruppengröße für eine Tanzgruppe aus Platz-, Aufmerksamkeits-, und Konzentrationsgründen nicht höher als 15 Kinder betragen sollte, habe ich die Klasse in zwei Gruppen à 14 Kinder geteilt. Dabei habe ich eine bestehende Gruppeneinteilung der Lehrerin (sie teilt die Klasse immer in „Wale“ und „Delphine“) übernommen. Das hatte den Vorteil, dass die Kinder der einzelnen Gruppen schon vertraut und aufeinander eingespielt waren und somit kein neuer Gruppenfindungsprozess zu Beginn des Projekts stattfinden musste. Somit fand der Tanzunterricht für eine Gruppe von 14 Kindern, den „Delphinen“, immer montags in der 5. Stunde und für die andere Hälfte der Klasse, den „Walen“, in der 6. Stunde statt. Damit die volle Konzentrationsfähigkeit der Kinder gefordert wurde, sollte jede Stunde nur 45 Minuten betragen. Alle SchülerInnen dieser Klasse sollten mit dem Gewaltpräventionsprojekt erreicht werden. Daher hat die Schulleitung das Tanzprojekt als reguläre Unterrichtsstunden anerkannt. Das Tanzprojekt war somit für die SchülerInnen eine verpflichtende Schulveranstaltung. Trotz der möglichen Minderung der Motivation der Kinder für das Tanzprojekt durch eine eventuell unfreiwillige Teilnahme, war ich mir dennoch sicher, dass ich alle Kinder in diesem Projekt ansprechen wollte und nur die gesamte Klasse davon profitieren konnte, wenn jedes Kind der Klasse an einem gemeinsamen Projekt arbeitete.

Das Tanzprojekt fand in einem leer geräumten Klassenraum der GGS statt, da die Turnhalle wegen Renovierungsarbeiten gesperrt war. Der Raum war gerade groß genug, damit 14 SchülerInnen dort Platz hatten.

Die Kinder sollten in bequemer Kleidung und Turnschuhen bzw. barfuss tanzen.

### 8.3 Ziele

Die Ziele für den kreativen Kindertanz orientieren sich hauptsächlich an tänzerischen Zielen:

*„Bei der Nennung der Ziele des kreativen Tanzunterrichts gilt es zu unterscheiden zwischen primären (fachlichen), also tänzerisch-gestalterisch-musikalisch-künstlerischen und sekundären (außerfachlichen), also persönlichkeitsbildenden und sozialen Zielen sowie Transfereffekten. Diese Zielsetzungen sind nicht immer klar voneinander zu trennen, weil sie sich gegenseitig bedingen bzw. beeinflussen.“ (Vogel 2004, S. 341)*

Für die Gewaltprävention sollen hier jedoch in erster Linie die persönlichkeitsbildenden und sozialen Ziele von Bedeutung sein und somit auf gleicher Ebene mit den tänzerischen Zielen stehen. Folglich ergeben sich für das Tanzprojekt an der Gemeinschaftsgrundschule Köln-Vingst, folgende Grobziele mit ihren untergeordneten Feinzielen:

#### **1) Überschüssige Energie/Frustration abbauen**

- „Austoben“ (dem natürlichen Bewegungsdrang nachgeben können);
- Energie, Frustration, Anspannung etc. loslassen und abbauen können;
- zur Ruhe kommen;
- ein ausgewogenes Verhältnis von Spannung und Entspannung entwickeln.

#### **2) Den eigenen Körper wahrnehmen lernen**

- Den Körper, sowie einzelne Körperteile, Bewegungsmöglichkeiten des Körpers, körperliche Prozesse (z.B. hoher Pulsschlag bei gesteigerter Anspannung/Bewegung) wahrnehmen und erleben;
- sich selbst und seine Gefühle über den Körper ausdrücken lernen (was kann ich tun, wenn ich wütend/traurig/fröhlich bin? Was passiert mit meinem Körper, wenn ich so bin?);

- Bewegungen koordinieren / harmonisch bewegen (rückwärts laufen / auf einem Bein stehen u. ä.);
- Selbstbewusstsein stärken;
- Rücksicht nehmen (mich und andere wahrnehmen lernen).

### **3) Den Anderen wahrnehmen lernen**

- einen gesunden Körperkontakt mit anderen herstellen können (gehemmten oder „gewaltvollen“ Körperkontakt abbauen);
- Kommunikation und Kooperation fördern (Kinder sind keine Gegner sondern Partner);
- Rücksicht nehmen;
- Kreativität entwickeln.

### **4) Tanzen lernen**

- Zum Rhythmus bewegen lernen;
- passende Bewegungen zur Musik finden;
- Beweglichkeit fördern;
- Kreativität entwickeln;
- Orientierungsfähigkeit und Raumgefühl bekommen.

## **8.4 Ziele, Inhalte und Methoden**

Um diese Ziele zu erreichen, möchte ich mich vor allem auf die in Kapitel 6.2 und 7.1 beschriebenen Tanzspiel- und Kindertanzformen beziehen.

Dabei ist die Vermittlung von bestimmten Inhalten erforderlich. Unter *Inhalten* sollen hier verschiedene Übungen und Spiele (z.B. Rhythmus- und Musikübungen, sowie Übungen zu den Bewegungsgrundformen oder zum Körperbewusstsein), Bewegungstechniken, Kindertänze, Tanzspiele und –gestaltungen, Improvisationen oder Bewegungsabläufe verstanden werden.

Es gibt verschiedene Methoden, die bei der Umsetzung dieser Inhalte dienen. Dabei ist zu beachten:

*„Die Methoden können in jeder Phase der Stunde wechseln und nur bedingt vorgeplant werden, da die Gruppensituation und das aktuelle Geschehen immer in den Unterricht miteinbezogen werden müssen und flexibel darauf zu reagieren ist.“ (Vogel 2004, S. 343)*

Es können in Kombination und flexibel folgende Unterrichtsmethoden verwendet werden (vgl. hier auch mit Vogel 2004, S. 343):

- *Geschlossene Aufgabenstellungen*, wie z.B. „Stellt euch in einer Reihe hintereinander auf und geht in dieser Schlange entlang der vier Wände einmal durch den Raum!“
- *Offene Aufgabenstellungen*, wie z.B. „Wie würde sich ein Schmetterling und wie dagegen ein Elefant bewegen?“, „Welche Bewegungen könnten deiner Ansicht nach zu dieser Musik passen?“
- *Die Kombination von offenen und geschlossenen Aufgabenstellungen*, wie z. B. „Geht entlang der vier Wände in einer Reihe einmal durch den Raum und versucht euch dabei so wie Elefanten zu bewegen!“
- *Die Demonstration von Bewegungen (Imitativmethode)*, wie z.B. das Vor- und Nachmachen von Bewegungen, Gesten, Schritten oder Körperhaltungen.

Im Folgenden möchte ich nun dieses theoretische Wissen auf das Tanzprojekt in der GGS Köln-Vingst übertragen und darstellen, wie die dafür vorgesehenen Ziele inhaltlich und methodisch umgesetzt werden können.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Um den exemplarischen Charakter für „Tanzgewaltpräventionsprojekte“ unabhängig von meinem bereits stattgefundenen Tanzprojekt beizubehalten, soll die folgende Darstellung im Präsens und nicht in der Vergangenheit beschrieben werden.

### **1) Überschüssige Energie/Frustrationen abbauen**

Hier sollen vor allem Übungen im Vordergrund stehen, die die Kondition in Anspruch nehmen und den Kreislauf in Gang bringen. Schnelligkeit, Kraft und Ausdauer sollen hier gefördert werden und Merkmal der Tänze sein. Sehr rhythmische, eingängige Musik ist dafür eine passende Begleitung, die die Motivation sich „ausgelassen“ zu bewegen zusätzlich unterstützen soll.

### **2) Den Körper wahrnehmen lernen**

Die Kinder sollen hier die Möglichkeit bekommen, ihren Körper zu „be-achten“. Sie sollen spüren, was bestimmte Bewegungen in ihrem Körper auslösen und welche Bewegungen mit dem Körper möglich sind. Dies kann vor allem durch kurzes „Innehalten“ und die *bewusste Aufmerksamkeitslenkung* auf den Puls oder Herzschlag, z.B. nach einem atembeanspruchenden Tanz, erreicht werden. Aber auch durch das *Tanzen selbst* und die Erfahrung der Vielzahl von möglichen Bewegungen, die man mit dem Körper machen kann, können bereits dazu beitragen, den Körper (anders) wahrzunehmen. *Entspannungsgeschichten* tragen dazu bei, dass auf spielerische phantasievolle Weise der Körper entdeckt und wahrgenommen werden kann. Hierbei ist es wichtig, dass Kinder, die noch wenig Erfahrungen mit Übungen zur Körperwahrnehmung haben, langsam darauf vorbereitet werden.

### **3) Den anderen wahrnehmen und mit im kooperieren lernen**

Durch Lauf-, Spring-, oder Gehübungen *durch den Raum* soll die gegenseitige (Rück-) Sicht auf die anderen Kinder geschult werden. Die Kinder müssen dabei vorgegebene Aufgaben durch den Raum so ausführen ohne dabei andere Kinder „anzurempeln“ oder ihnen in die Quere zu kommen.

Weiter sollen *Gruppen- und Partnerarbeiten* (z. B. das Gestalten einer kleinen Tanzsequenz) dazu beitragen, gemeinsam Aufgaben zu bewältigen und einander Hilfestellung zu geben. Hierdurch soll die Kommunikation untereinander und die Kooperation miteinander gefördert werden.

Vor allem nehmen auch in diesem Bereich (folkloristische) *Kindertänze* eine bedeutende Rolle ein. Hierbei wird besonders das Gemeinschaftsgefühl gefördert, da der Verlauf des Tanzes von der Zusammenarbeit der Gruppe abhängt. Die Bewegungen eines jeden Kindes müssen aufeinander abgestimmt sein. Das bedeutet: Jede Schülerin und jeder Schüler ist für sich, aber auch für die nebenstehende Person verantwortlich: Eine falsche Bewegung kann Auswirkungen auf den gesamten Tanz haben. Kommt z.B. ein Kind aus dem Rhythmus, so kann es entweder die gesamte Gruppe aus dem Takt bringen, oder aber es wird von der Gruppe „getragen“ und kommt dadurch wieder in den Fluss des Tanzes.

#### **4) Tanzen lernen**

Für das Erlernen neuer speziell erwünschter Bewegungsabfolgen und einer gesunden Körperhaltung ist die *Imitativmethode* geeignet. Das bedeutet, dass die Kinder vorgegebene Bewegungen nachmachen und diese bei Bedarf korrigiert werden. Jedoch haben die Kinder die Möglichkeit auch selbst neue Bewegungsabfolgen herauszufinden. Hierbei können auf der einen Seite durch spielerische Übungen und begleitendes Heranführen eine bestimmte Bewegungsvorstellung der Lehrperson (in diesem Fall: von mir) erzielt werden oder aber die Kinder haben können ganz frei und kreativ eigene Bewegungsabläufe ausdenken.

Spezielle Dehnübungen tragen zu einer erhöhten Beweglichkeit bei und können auch in spielerischer Form ausgeübt werden. Zudem minimieren sie ein mögliches Verletzungsrisiko. Ein harmonischer Einklang von Bewegung und Musik kann durch verschiedene Klatsch- und Rhythmusübungen in Spielform vermittelt werden. Letztlich trägt jedoch das Tanzen selbst zu jener Harmonie bei.

## 8.5 Verlaufsplan

Im Folgenden möchte ich nun vier Unterrichtseinheiten vorstellen, wie sie im Tanzprojekt in der GGS Köln-Vingst ganz konkret durchgeführt wurden. Jede einzelne Unterrichtsstunde umfasste 45 Minuten. Ich verwendete für die einzelnen Unterrichtseinheiten die Bezeichnung *Stundenverlaufsplan*. Der Stundenverlaufsplan war strukturiert nach der eingeplanten Zeit (in Minuten) pro methodisch gegliederten Lehrinhalten (z.B. Begrüßung, Aufwärmen, Entwicklung eines Tanzes, ), daneben wurden die Ziele des jeweiligen Lehrinhaltes sowie die einzelnen Methoden aufgeführt. Unter „Organisation“ wurde die Umsetzung der Methode beschrieben (z. B. im Sitzkreis); unter „Bemerkungen“ wurden praktische Dinge, wie z.B. Musikeinsatz oder benötigte Materialien angegeben.

Jede der vier Unterrichtsstunden stand unter einem bestimmten Thema mit einem Hauptziel, das in der jeweiligen Einheit besonders fokussiert werden sollte. Die Themen sollten eine kleine Auswahl, eine Art Potpourri im Unterricht zur Gewaltprävention darstellen. Die Stunden sollten einen logischen Verlauf bilden und in sich abgeschlossen sein.

**1. Stundenverlaufsplan,**

**Thema der Stunde: "Allein und gemeinsam", Hauptziel: Eigen- und Fremdwahrnehmung lernen**

<b>Zeit pro min</b>	<b>Methodisch gegliederte Lehrinhalte</b>	<b>Ziele/ Intentionen</b>	<b>Lehrverfahren/ Methode</b>	<b>Organisation</b>	<b>Bemerkungen/ (Musikeinsatz, Material, etc.)</b>
5	Begrüßung/ Informationen über bestehende Tanzkenntnisse einholen	Die Kinder „Ankommen“ lassen/ über ihre Vorkenntnisse+Er-fahrungen berichten lassen	Fragen: Wo/Wann wird getanzt? (Anlässe) Wer tanzt?	Stehkreis	
5-10	Aufwärmen	Austoben/Energie rauslassen Koordination/ Konzentration auf sich selbst und im Wechsel auf andere lenken	Rennen, bei Musikstopp: 1. auf Boden legen 2. lange Schlange bilden 3. sich nach oben strecken 4. einen Pulk bilden 5. sich um sich selber drehen 6. einen Kreis bilden	durch den Raum	
10	Kennenlernen der Kinder		1)Name+ Bewegung (Bew.) vorstellen 2) „Koffer-Pack-Prinzip“ ->ein Kind führt eine Bew. vor, die anderen machen sie nacheinander nach	Kreisaufstellung	Bei freien Bew.die Kinder auffordern Bew. auszuprobieren/ mit dem Körper zu experimentieren

<b>Zeit pro Min</b>	<b>Methodisch gegliederte Lehrinhalte</b>	<b>Ziele/ Intention</b>	<b>Lehrverfahren/ Methode</b>	<b>Organisation</b>	<b>Bemerkungen (Musikeinsatz, Material, etc.)</b>
05	Einstimmung auf + Verbindung mit Tanz	Konzentration (Gedächtnis) üben Verbindung von Musik und Bewegung lernen	3)alle Bewegungen, werden nun zusammengetragen+auf Musik gemacht (imitativ)		Musik: Joss Stone: „Super duper Love“ Tr. 8  evtl. einmal ohne Musik?
10	Eigenen Tanz entwickeln	gemeinsam etwas gestalten/sich absprechen lernen	4)Partner suchen mit ähnlichen Bewegungen 5) Paar suchen mit ähnl. Bew. (4 Bewegungen)	Durch den Raum, Verbindung zu den Bewegungen: gehen, hüpfen, Handfassung )	Evtl. entsteht eine ungleiche Anzahl an Gruppenmitgliedern
5	Entspannung	„abschalten“ entspannen	Sich selbst „abklopfen“ Stichwort „verstaubter“ Teppich (die Kinder klopfen sanft mit den Händen ihren Körper an Armen, Beinen, Bauch+Schultern ab)	Anleitung von mir	Musik: Vanessa Carlton „Thousand Miles“ Tr.16

**2. Stundenverlaufsplan,**

**Thema der Stunde: "kraftvoll/kraftlos und hart/weich", Hauptziel: Mit Gegensätzen umgehen lernen**

<b>Zeit</b>	<b>Methodisch gegliederte Lehrinhalte</b>	<b>Ziele/Intentionen</b>	<b>Lehrverfahren/Methode</b>	<b>Organisation</b>	<b>Bemerkungen (Musikeinsatz, Material, etc.)</b>
05	Aufwärmen	Aufwärmen, Einführung ins Thema, austoben	Jogger-Geschichte (Pfüte-platsch, Hund-auf Baum klettern, Wald-Slalom, Bank-springen, Ampel-warten, Auto-ausweichen, Dose-kicken, Nachbar-winken, Zaun-durchkrabbeln )  kraftvolle/kraftlose Bewegungen	Ich stehe vor den Kindern und mache Bew.vor, die ich bildlich unterstreiche (*siehe Lehrverf.) Die Kinder stehen in Reihen, so dass jedes mich gut sehen kann+Platz hat. (Blockaufstellung)	Jazz-Mix Tr. 3
05	Auseinandersetzung mit der Bewegungsqualität hart/kraftvoll	Gezielter Krafteinsatz Umgang mit Tanzmaterial	(zur Vorstellung: Sumo-Ringer, Bodybuilder) Kinder sollen erst Stab abfühlen, was kann man damit machen? Dann in beide(!) Hände nehmen und zur Musik bewegen – kraftvoll	–jeder für sich am Ort verteilt; später durch den Raum  Ebenen mit einbauen (tief/hoch)	

<b>Zeit/ min.</b>	<b>Methodisch gegliederte Lehrinhalte</b>	<b>Ziele/ Intentionen</b>	<b>Lehrverfahren/ Methode</b>	<b>Organisation</b>	<b>Bemerkungen</b>
10	Kooperativer Krafteinsatz	Verantwortungsvoll mit dem anderen umgehen; konzentriert sein, aufeinander reagieren	Verzerrtes Spiegelbild: Einer gibt die Bewegung mit dem Stab kraftvoll vor, der andere macht sie spiegelbildlich nach	Partnerarbeit, einer führt, später Wechsel! Genügend Abstand! Keine Berührung!	
05	Auseinandersetzung mit der Bewegungsqualität weich/sanft	Weiche Bewegungen finden, lernen sich behutsam zu bewegen	Die Kinder befragen: „Was ist leicht?“ (z.B. Schmetterling) -> ein Bild aufgreifen und sie sich danach mit dem Tuch bewegen lassen		14 bunte Tücher! Norah Jones „Sunrise“  Tr. 10
05	sich miteinander weich bewegen	sanft aufeinander eingehen, miteinander kooperieren	Schattenboxen (Zeitlupe)  Genau auf den Partner achten!	Mit Partner! Wirklich NUR weiche Bewegungen!!! Trotzdem kraftvoll	The miseducation of Lauryn Hill, Tr. 13 “Everything is everything”
10	hart/weich in Kombination,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rücksicht aufeinander nehmen</li> <li>- Spannung halten</li> <li>- Grenzen wahrnehmen</li> <li>- Hemmungen überwinden</li> <li>- Beobachtungsschulung</li> <li>- Gehörsinn/Takt/Musikgefühl herausbilden</li> <li>- Zeiteinsatz finden</li> </ul>	Ein Kind hat einen Stab, eines ein Tuch. Der Partner mit dem Stab bewegt sich in eckigen, harten Bew.um den „versteinerten“ Partner mit dem Tuch herum. Später umgekehrt!	Gruppenarbeit	Grundlagen-CD, Tr. 13 Einfach lostanzen „hart/weich“

05	Entspannung	Nach Krafteinsatz lernen sich zu entspannen	Sich selbst „abklopfen“		Norah Jones „Sunrise“
----	-------------	---	-------------------------	--	--------------------------

### 3. Stundenverlaufsplan,

**Thema der Stunde: Gemeinsam tanzen; Hauptziel: einen positiven Körperkontakt zu anderen aufbauen**

Zeit	Methodisch gegliederte Lehrinhalte	Ziele/Intentionen	Lehrverfahren/Methode	Organisation	Bemerkungen (Musikeinsatz, Material, etc.)
05	Ankommen, Ruhig werden, Begrüßung	Konzentration der Kinder auf den folgenden Unterricht lenken, ruhig werden lassen	Kurzes Gespräch über die letzte Stunde	Sitzkreis	
05	Aufwärmen, Einführung ins Thema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erster Körperkontakt mit anderen</li> <li>- Hören auf Musikeinsatz</li> <li>- Taktgefühl entwickeln</li> <li>- Beobachtung, Rücksicht/Reaktion auf die andere Gruppe lenken</li> </ul>	<p>zwei lange Schlangen bilden – Hände auf den Rücken des Vorderen</p> <p>1. Schlange klatscht am Ort, 8 Takte</p> <p>2. Schlange läuft durch den Raum</p>	durch den Raum, im Wechsel, innerhalb der Schlange Führungswechsel	Bravo Hits `94, Tr. 17 („Cotton Eye Joe“)

<b>Zeit Pro Min.</b>	<b>Methodisch gegliederte Lehrinhalte</b>	<b>Ziele/ Intentionen</b>	<b>Lehrverfahren/ Methode</b>	<b>Organisation</b>	<b>Bemerkungen</b>
05	Grundschrirte des Tanzes „Cotton Eye Joe“ erklären	Rhythmusgefühl, Koordination, Konzentration stärken	imitativ	Zwei Gassen bilden, erst die Gassen-, dann die Paaraufgabe erklären!	
10	Gemeinsam Tanzen	Reaktion/Aufmerksamkeit fördern (wann bin ich dran?), Gruppengefühl stärken		Zwei Gassen, ein Paar tanzt immer	
	Einführung in die Entspannung/ Körperarbeit	Ausprobieren/Lernen, was man mit seinen Händen auf dem Rücken des Partners tun kann	ich gebe Beispiele vor, die die Kinder durch ihre Ideen erweitern können	Halbkreis sitzend	Buch Streichelwiese, S. 11
15	Entspannung	Aktiver Partner: behutsam mit dem anderen umgehen, sensibel sein, ich berühre den anderen, um ihm etwas Gutes zu tun, passiver Partner: lernen zu entspannen/loszulassen, Berührungen auf dem Körper wahrnehmen	Phantasiegeschichte mit Musikuntermalung	Hintereinander zu zweit sitzend, im Halbkreis angeordnet, in der Mitte sitze ich	Junge mit Junge/ Mädchen mit Mädchen; mit Matten  Geschichte „Gewitter“ (S. 22) aus dem Buch Streichelwiese, Musik von gleichnamiger Cd, Tr. 8 (Dreister/Horn 1999)

#### 4. Stundenverlaufsplan,

**Thema der Stunde: Im Land „Wut und Freude“, Hauptziel: Lernen Gefühle zu zeigen und auszudrücken**

Zeit	Methodisch gegliederte Lehrinhalte	Ziele/Intentionen	Lehrverfahren/ Methode	Organisation	Bemerkungen
05	Begrüßung, Unterrichtsgespräch	Zum Nachdenken anregen über Gefühle	Unterrichtsgespräch, „Was kennt ihr für Gefühle?“	Sitzkreis	
05	Aufwärmen	Gefühle ausdrücken	Stopptanz, bei jedem Stopp - wütend, fröhlich, traurig, lustig, angeekelt, überrascht gucken	Kinder sollen bei Stopp mit Mimik und Körperhaltung Gefühle ausdrücken	Jazz Posse „Blue“ TR. 4
03	Reise in vier ferne Länder	Einführung in die kommende Aufgabe	Die Länder sind Gefühle (Wut, Trauer, Freude, Überraschung) Wir „fliegen“ zusammen zu den einzelnen Ländern	In vier Ecken des Raumes sind Plakate mit 4 Gefühlen beschriftet verteilt	CD: Streichelwiese, Tr. 8
03	Gruppeneinteilung		Jeder sucht sich ein Land aus		(Versuchen gleichmäßig aufzuteilen, -in jedem Land sollten mindestens 2 Kinder sein!) jeder bereist jedes Land

<b>Zeit</b>	<b>Methodisch gegliederte Lehrinhalte</b>	<b>Ziele/ Intention</b>	<b>Lehrverfahren/ Methode</b>	<b>Organisation</b>	<b>Bemerkungen</b>
05	gemeinsame Entwicklung einer Bewegung	Lernen sich zu einigen, eine Bew./ Körperhaltung zu einem bestimmten Gefühl ausdenken	Jede Gruppe einigt sich auf eine Bew., die das Gefühl in ihrem Land ausdrückt	Aufteilung in Gruppent	Feet in the soul, Tr. 3  Britney Spears, "Lucky" (Tr. 7)
05	Reise durch die Länder (Weltreise)	Jede Gruppe soll die Bewegung der anderen Gruppe lernen	Jede Gruppe zieht von Ecke zu Ecke und probiert alle Bewegungen in dem Land einmal aus		
05	Gemeinsamer Tanz	Die Bewegungen sollen zu einem Ganzen zusammengefügt mit verschiedenen Schritten zu einem Tanz gestaltet werden.	Alle kommen zum Kreis und machen alle Bewegungen gemeinsam.	Im Kreis, alle Bewegungen hintereinander folgend, Verbindungen mit gehen/ hüpfen/ laufen, verschiedenen Schritttechniken	
02	„Rückflug“				CD: Streichelwiese, Tr. 8

## **8.6 Auswertung**

Um das Projekt auszuwerten, möchte ich überprüfen, inwieweit die vier von den oben genannten Hauptzielen des Projekts umsetzbar waren und wie die einzelnen Übungen auf die Kinder gewirkt haben.

### **1) Überschüssige Energie/Frustrationen abbauen**

In der Aufwärmphase, wo die Kinder ihrem Bewegungsdrang „freien Lauf“ lassen konnten, hatte ich den Eindruck, dass sie sehr viel Spaß dabei hatten. Sie liefen ungehemmt durcheinander, lachten viel und wurden von der Musik motiviert. Teilweise war jedoch die Ausgelassenheit so groß, dass sich die Kinder gegenseitig anrempelten. Dies war allerdings durch meine Anweisung, ohne jemanden zu berühren durch den Raum zu laufen, relativ schnell zu kontrollieren. Besonders nach der großen Pause kamen die Kinder schon voller Energie in den Tanzraum und lagen zum Teil schon raufend aufeinander. Hier wird deutlich, wie wichtig für die Kinder diese Phase, war ihre Energie und mögliche Frustrationen „auszutanzten“. Diese erste Phase hätte sogar noch länger sein können.

### **2) Den eigenen Körper wahrnehmen lernen**

In der Verfolgung dieses Zieles haben sich einige Schwierigkeiten gezeigt. Viele der Kinder hatten große Hemmungen davor, ihre Schuhe auszuziehen und barfuss zu tanzen. Der überwiegende Teil der Gruppe wollte lieber Turnschuhe anbehalten. Bei einigen Kindern waren auch verstärkte Hemmungen da, Bewegungen nach einer offenen Aufgabenstellung frei im Raum auszuprobieren. Sie weigerten sich teilweise mitzumachen oder aber sie waren sehr blockiert und schüchtern in der Ausführung der Aufgabe. Anderen Kindern wiederum fiel dies überhaupt nicht schwer, und sie ließen sich darauf ein. Auch bei der Präsentation von erarbeiteten Bewegungsabfolgen oder Tanzstücken, was sozusagen bedeutete, ihren

eigenen Körper vor anderen zu „präsentieren“, zeigten die Kinder sehr mutige, selbstbewusste, aber auch lustlose und gehemmte Bereitschaft.

Bei einer Entspannungsübung sollten sich die Kinder „selbst abklopfen“, d.h. sie sollten durch leichtes Klopfen auf verschiedene Körperteile die Muskeln auflockern und diese Körperteile spüren. Die Bemerkung eines Jungen fand ich dabei sehr überraschend. Er sagte: „Sie wollen ja, dass wir uns selber schlagen!“ Das, was für den Körper eigentlich als angenehm wahrgenommen werden sollte, hat dieser Junge als Schläge interpretiert und konnte nichts Positives daran finden. Dies kann bedeuten, dass dieser Schüler Körpererleben generell als negativ bewertet oder erfahren hat (vgl. Kapitel 5.3.1.1).

Die Übungen zum Körpererleben haben generell deutlich gemacht, wie ungewohnt und fremd es für diese Kinder war, ihren Körper bewusst wahrzunehmen. Sie müssen langsam damit vertraut gemacht werden, ihren Körper zu erleben.

### **3) Den Anderen wahrnehmen lernen**

Bei der Umsetzung dieses Zieles kristallisierten sich die meisten Schwierigkeiten heraus. Die SchülerInnen waren in der Rücksichtnahme auf andere sehr grob. Dies zeigte sich dadurch, dass sie bei den Aufwärmübungen häufig gegeneinander stießen. Nach meiner Aufforderung ohne gegenseitige Berührung durch den Raum zu laufen, haben sie mehr darauf geachtet. Hier musste also zunächst die visuelle Wahrnehmung aufeinander geschult werden. Starke Hemmungen und Abneigungen hatten die Kinder, wenn es darum ging, Körperkontakt zum anderen aufzubauen. Sich gegenseitig an die Hand zu nehmen oder sich an der Schulter zu fassen bedeutete für die Kinder eine große Überwindung und zu viel Nähe. Dies wurde dadurch deutlich, dass nicht jeder jeden an die Hand nehmen wollte bzw. der Körperkontakt mit manchen Kindern sogar bewusst gemieden wurde (siehe hierzu auch Kapitel 8.7). Grundsätzlich wollte auch nie ein Junge mit einem Mädchen zusammen tanzen. Die Mädchen hingegen hätten

auch gerne mit einem Jungen (ihrer Wahl) getanzt. Aber auch wenn zwei Jungen miteinander tanzen sollten, wurde gleich protestiert: „Wir sind doch nicht schwul!“ Diese Beobachtungen zeigen, dass in den Köpfen der Kinder eine Vorstellung über die Berührung und den („positiven, gewaltfreien“) Körperkontakt zu anderen Menschen herrscht, die eine hohe emotionale Vertrautheit oder zumindest das Gefühl, den zu Berührenden zu kennen und zu mögen voraussetzt. Die Kinder waren offensichtlich in ihrer eigenen Einstellung oder der ihrer Mitschüler („Wenn ich den anfasse bin ich schwul“ oder „Wenn ich die an die Hand nehme denken die anderen, ich mag sie“) so verankert, dass es ihnen schwer fiel, plötzlich entgegen ihrer bisherigen Ansicht zu handeln. Die Berührung würde etwas über die Beziehung zu dem anderen aussagen, was die Kinder anscheinend nicht gewohnt sind zu zeigen oder was in seiner Bedeutung in den Augen der Kinder festgelegt ist. Hier ist es wichtig, die Grenzen der Kinder zu respektieren und sie nicht zu etwas zu überreden, was sie nicht wollen. In einigen Fällen habe ich daher bei den Tänzen anstatt einer Handfassung eine Hüftfassung gewählt (Einstützen der Hände in die eigene Hüfte). Zudem habe ich mich entschieden, keine Entspannungsgeschichte in Partnerarbeit mit den Kindern durchzuführen. Das wäre für diese SchülerInnen ein viel zu plötzliches Eindringen in ihre bisherigen Gewohnheiten in Bezug auf ihr Körpererleben.

#### **4) Tanzen lernen**

Die Kinder zeigten bis auf vereinzelte Ausnahmen eine große Bewegungsfreude und Spaß am Tanzen zur Musik. Aufgaben, wo sich die Kinder selbst Bewegungen ausdenken konnten, haben sie sehr kreativ und abwechslungsreich gelöst. Es hat sich herausgestellt, dass die Kinder bei einigen Tänzen Probleme mit dem Rhythmus hatten und ich somit zusätzlich noch einige Klatschübungen zur Rhythmusschulung eingebaut habe. Aufgaben zur freien Improvisation führten bei den Kindern anfangs eher zu Unsicherheit und Unbehagen. Jedoch haben die Kinder nach einigen

Übungen und Lob von meiner Seite für bestimmte herausragende Einfälle immer mehr Sicherheit gezeigt.

Zudem lässt sich sagen, dass besonders die Mädchen ganz bestimmte Vorstellungen vom Tanzen hatten und es ihnen somit schwer fiel, meinen Unterricht als Tanzen anzusehen. Die Mädchen wollten hier besondere Tanzschritte und –bewegungen machen, derer es eines längeren Trainings bedarf und welche sie durch ihren Körper und ihr Rhythmusgefühl noch gar nicht durchführen konnten. Hier war ihnen nicht bewusst, dass die Bewegungen, die sie meinten, auch längere „Arbeit“ und disziplinierte Übung verlangen. Die Beweglichkeit der Kinder war zum überwiegenden Teil noch nicht sehr fein oder fließend, bildete aber eine gute Grundlage für eine weitere Arbeit in der Bewegungsschulung.

## **8.7 Schwierigkeiten des Projekts**

Besondere Schwierigkeiten während des Projekts zeigten sich vor allem in der mangelnden Konzentrationsfähigkeit und der verstärkten Aggressionsbereitschaft der Kinder. Grundsätzlich fand ein sehr starkes Rempeln, Schubsen, Stoßen und Piesacken insbesondere während der Aufwärmphase statt. Besonders aus die Jungen aus der ersten Gruppe raufte regelrecht miteinander, sprangen sich gegenseitig an und hielten sich im Schwitzkasten. Hier fiel es mir schwer die Jungen voneinander zu lösen. Generell war eine hohe Unruhe während der Tanzstunden zu verzeichnen. Die Kinder haben oft nicht mitbekommen, was ich gesagt habe, und ich musste sie mehrmals auffordern zuzuhören. Wenn es darum ging, zu zweit oder in einer Gruppe Aufgaben durchzuführen, haben die Kinder sich häufig gesträubt und wollten nur mit Kindern zusammenarbeiten, die sie sich selbst aussuchen konnten. Eine Paar- oder Gruppenfindung durch spielerische Einteilung von mir wurde wenig akzeptiert. Sehr auffallend war eine Situation, wo ein Mädchen ganz offensichtlich „gemobbt“ wurde. Sie wurde eindeutig

ausgegrenzt und Körperkontakt mit ihr wurde vermieden: „*Die fass ich nicht an, die hat Seuche!*“ haben mir einige Kinder voller Überzeugung gesagt, als es darum ging, einen Kreis mit Handfassung zu bilden. Durch mehrere solcher und ähnlicher Bemerkungen oder Handlungen wurde deutlich, dass dieses Mädchen in der Klasse eine Außenseiterin ist und auch außerhalb des Tanzunterrichtes gemobbt wurde. Hier haben also vereinzelte SchülerInnen psychische Gewalt ausgeübt ohne sich dessen bewusst zu sein. Dass sich gerade Gewalt in einem Tanzprojekt, das der Gewaltprävention dienen soll, in so vielfältiger Weise manifestiert hat, ließ mich anfänglich an meiner Arbeitsweise zweifeln. Letztlich hat es mir jedoch gezeigt, welcher hoher Bedarf in dieser Klasse bestand, gewaltpräventiv zu arbeiten. Im folgenden Kapitel möchte ich dennoch mit der Frage auseinandersetzen, wie es zu den Schwierigkeiten des Projekts kommen konnte.

## **8.8 Deutung und Verbesserung**

Bevor ich auf die Deutung von den zuvor geschilderten Schwierigkeiten eingehe, möchte ich mit einer professionellen Tänzerin des Berliner Tanzensembles „No Limit“, die bei dem Berliner Tanzprojekt „Le sacre du printemps“ (vgl. Kapitel 6.2.2) mitgewirkt hat, festhalten:

*„Teilweise ist es schwer zu akzeptieren, dass nicht bei jedem die notwendige Ernsthaftigkeit oder Konzentration während der gesamten Proben vorhanden ist, aber das ist auch eine gute Erfahrung. Man ist gezwungen, anders auf die Leute um einen herum einzugehen, kann nicht alles voraussetzen.“*  
(zitiert aus Rhythm is it 2004a)

Dieses Zitat zeigt mir, dass in einem so professionell durchgeführten Tanzprojekt ähnliche Probleme, wie z.B. Konzentrationsschwäche bei den SchülerInnen aufgetreten sind. Gleichzeitig fordert es mich aber auch heraus, mich intensiv mit den Mängeln des Projekts auseinanderzusetzen.

Im Folgenden möchte ich nun mögliche Gründe für Schwierigkeiten bei der Ausführung des Projekts suchen und Vorschläge für eine Verbesserung bieten. Vier grundlegende Faktoren hatten meiner Ansicht nach Einfluss auf den Verlauf des Projekts, die näher beleuchtet werden sollen.

#### **Berücksichtigung von Rahmenbedingungen:**

- *Mehr Zeit einplanen* (oft ging sehr viel Zeit verloren, weil die Kinder eine ganze Weile brauchten, um sich nach der Pause zu sammeln, ihre Tanzbekleidung zu holen und anzuziehen. Um nicht unter Zeitdruck zu stehen, ist es empfehlenswert vor und nach der Stunde noch 10 bis 15 Minuten „Puffer“ –Zeit zu haben);
- *die Gruppengröße noch kleiner halten* (die Kinder hatten durch den kleinen Raum wenig Möglichkeit sich uneingeschränkt zu bewegen - wenn kein größerer Raum zur Verfügung steht, ist es ratsam sie Gruppe nochmals zu teilen);
- *für gute Akustik sorgen* (die von der Schule bereitgestellte Musikanlage war sehr leise –SchülerInnen konnten sich teilweise durch schlechtes Verstehen nicht auf die Musik einlassen, hier sollte mit der Schule vorher die Anschaffung von gutem Equipment abgesprochen werden);
- *bessere Absprachen vor dem Projekt treffen* (durch Absprachen bzgl. der Pausenzeiten, einem reibungslosen Wechsel der Gruppen, Testen der Musikanlage etc. können strukturelle Bedingungen effizienter genutzt und mit Einschränkungen besser umgegangen werden).

#### **Verbesserungen an meiner Arbeit als Tanzpädagogin:**

- *den Anspruch* an das Projekt verringern (für die zur Verfügung stehende Zeit habe ich zu viele und hohe Ziele gesetzt, die erst nach einer langfristigen Arbeit erkennbar werden können. Dies führte zu einer zu hohen Erwartungshaltung an die Kinder);

- *den Kindern die Chance geben mich besser kennenzulernen* (es wäre hilfreich gewesen, die Kinder vor dem Projekt kennen zu lernen, damit eine gegenseitige Vertrauensbasis entsteht; die Offenbarung bzw. „Auslieferung“ von Körperlichkeit bedarf umso mehr Vertrauen)
- *Ziel und Sinn der Übungen erkennen lassen* (die Kinder haben oft nicht verstanden, warum sie bestimmte Übungen tun sollten, was Unsicherheit und Lustlosigkeit bei ihnen hervorrief);
- *die Aufgaben mehr anleiten und Vorgaben machen* (die Kinder brauchten noch mehr [Bewegungs-] Vorgaben als erwartet und haben sich teilweise bei einigen Improvisationsaufgaben überfordert gefühlt)
- *kleinschrittigere Arbeitsweise vornehmen* (an einigen Stellen hätten die Aufgaben vorbereitender Übungen bedurft) ;
- *flexibel bleiben* (dass der Unterricht nicht stets so verlaufen kann, wie geplant, ist zu beachten und sollte keinen Anlass geben in [Zeit-] Druck zu geraten, sondern Alternativplanungen sollten gemacht und miteinbezogen werden).

#### **Beachtung der Situation der Kinder und der Gruppe:**

- *eine Einfindungsphase bieten:* Viele innere Blockaden oder Hemmungen gegenüber körperlicher Berührung und die hohe Unkonzentriertheit der Kinder können auch mit ihrer sozialen Situation zusammenhängen [vgl. Kapitel 8.1 zur Zielgruppe]. Hier ist es wichtig die Grenzen der Kinder zu respektieren und ihnen die Möglichkeit zu bieten Vertrauen zu sich, den anderen Kindern und mir aufzubauen. Für den Aufbau eines Vertrauens- und Sicherheitsklimas in der Gruppe ist eine gewisse Zeit notwendig. In dieser Einfindungsphase sollte zunächst wenig oder zumindest sehr behutsam mit Körperkontakt umgegangen werden, damit den Kindern die Möglichkeit geboten werden kann, langsam an körperliches Erleben herangeführt zu werden,

- *besondere Gewalttendenzen herausfinden und berücksichtigen:* In dieser Klasse viel Gewalt, besonders in Form von Mobbing sichtbar geworden, dies bedeutet, dass auf diese Situation eingegangen werden und in der Konzeption des Projekts Berücksichtigung finden muss (in diesem Projekt, aber auch grundsätzlich). Hier wird besonders deutlich: Präventionsarbeit ist auf jeden Fall notwendig!;
- *eine gemeinsame (Tanz-) Basis schaffen:* Die Vermittlung des Wissens, dass es sich bei dem „gewaltpräventiven Tanzunterricht“ um eine besondere Form des Tanzes handelt, kann den Kindern helfen ungleiches Tanzniveau und unterschiedliche Erwartungen an Tanz zu umgehen und anzugleichen.

#### **Bedeutung für die Konzeption der Stundenabläufe:**

- *Die Klasse kennen lernen:* Vertrauen aufbauen, Gewalttendenzen und Tanzerfahrung herausfinden;
- *ein Konzept entwickeln:* Speziell für die zuvor kennen gelernten SchülerInnen soll unter Berücksichtigung der „Kennenlernphase“ ein Konzept erstellt werden;
- *die einzelnen Stunden überschaubar halten:* Es hat sich herausgestellt, dass in dieser Klasse zu viele Inhalte in einer Tanzstunde bearbeitet wurden. Ratsam bei einer tanzunerfahrenen Klasse und dem begrenzten Zeitrahmen ist, die Stunde nicht mit Inhalten zu überhäufen, sondern sich intensiv auf einzelne Inhalte zu konzentrieren;
- *auf ein Ziel hinarbeiten:* Damit die Kinder einen Zusammenhang in den ihnen gestellten Aufgaben sehen und eine Motivation für Übungen haben, die auf den ersten Anschein sinnlos oder „zu anstrengend“ erscheinen, empfiehlt es sich, ein gemeinsames Ziel mit den Kindern zu formulieren, z.B. das vereinte Hinarbeiten auf eine Aufführung.;
- *dauerhafte Etablierung von Tanzunterricht:* Um die in Kapitel 8.3 formulierten Ziele zu erreichen, ist es zweckmäßig, eine dauerhafte

Arbeit anzustreben. Vier Tanzstunden können nicht als ausreichend betrachtet werden, stattdessen ist ein regelmäßiger und langfristiger Tanzunterricht für die Gewaltprävention unabdingbar.

## **8.9 Ausblick für eine gewaltpräventive Arbeit an Schulen durch Tanz**

Das vorgestellte Konzept sowie dessen Durchführung und Auswertung, bieten eine Grundlage für weitere Überlegungen einer gewaltpräventiven Arbeit mit SchülerInnen durch Tanz.

Die Umsetzung von Tanz als Gewaltprävention an Schulen bedarf in erster Linie der Möglichkeit, in die alltägliche Schulstruktur integriert zu werden.

Es ist denkbar, ein Tanzprojekt mit gewaltpräventiver Ausrichtung im Rahmen eines Nachmittagsprogramms z.B. als Einbindung in den Entwurf von Ganztagsgrundschulen. Daneben bietet sich die Idee an, Tanzunterricht, der auch Ansätze der Bewegungserziehung und des Musikunterrichtes integriert, z.B. anstelle von Sport- oder Musikunterricht im Stundenplan zu verankern. Ideal wäre natürlich eine Hauptfachstunde für das Fach Tanz.<sup>15</sup>

Um Veränderungen und Wirkungen für die in der Gewaltprävention relevanten Ziele (vgl. Kapitel 8.2) verzeichnen zu können, ist auf jeden Fall ein langfristiges Tanzprojekt anzustreben. Vorstellbar ist beispielsweise ein (Pilot-) Projekt, das mindestens ein ganzes Schuljahr ein- bis mehrmals in der Woche stattfindet. Wünschenswert ist im Anschluss natürlich die dauerhafte Integrierung von Tanzunterricht in die Schule, da Bedürfnisse wie das Körpererleben nicht „auf Vorrat“ erfüllbar sind, sondern ständig und in gleichmäßigen Rhythmus Beachtung finden müssen. Kleine Aufführungen, wo Ergebnisse des Tanzunterrichts gezeigt werden, können den Kindern ein

---

<sup>15</sup> Die Begründungen und die Möglichkeiten für die Integration von Tanzunterricht in der Grundschule werden von Corinna Vogel (2004, S. 352 ff) ausführlich dargestellt und bieten ebenso einen Ansatzpunkt für die Einbindung des Konzepts „Tanz als Gewaltprävention an Schulen“ in die Grundschulstruktur.

Ziel geben und ihnen somit helfen, mit gesteigerter Motivation am Tanzunterricht teilzunehmen.

Es ist künftig zu überlegen, ob eine gewaltpräventive Arbeit mit Kindern durch Tanz noch früher, z.B. schon bei Kindern der 1. und 2. Klasse, ansetzen sollte. Kinder dieser Altersgruppe haben eventuell noch weniger Hemmungen bei körperlichem (fremdgeschlechtlichen) Kontakt. Eventuelle Gewalttendenzen oder (Außenseiter-) Rollen in der Klasse sind hier vermutlich noch nicht sehr weit verfestigt.

Zudem ist ausschlaggebend, wer ein solches Tanzprojekt durchführen könnte. Erforderlich ist hier eine Person, die über Kenntnisse im Bereich der Gewaltprävention und der Tanzpädagogik verfügt. Denkbar wären SozialpädagogInnen, die eine Fortbildung im tanzpädagogischen Bereich aufzeigen können<sup>16</sup> oder ausgebildete TanzpädagogInnen, die sich entsprechend Einblicke in die Besonderheiten gewaltpräventiver Arbeit verschaffen müssten. Die naheliegendste Möglichkeit für Schulen ist sicherlich das Einsetzen von eigenen Lehrkräften. Diese müssten sich ferner in beiden gewichtigen Bereichen Gewaltprävention und Tanzpädagogik weiterbilden.

Entscheidend ist hierbei das Wissen darüber, dass die Wirkung eines solchen Tanzprojekts von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Die (tanz-)pädagogische Sachverständigkeit, sowie das Einfühlungsvermögen und die Sensibilisierung des Lehrers für die Besonderheiten der einzelnen Kinder und der Gesamtgruppe spielen eine erhebliche Rolle. Strukturelle Einschränkungen durch die Schulgegebenheiten und erschwerte personale Bedingungen der SchülerInnen fordern eine erhöhte Flexibilität und Kompetenz der Lehrperson.

---

<sup>16</sup> Hierzu gibt es eine Vielzahl von (privaten) Tanzinstituten, die Zusatzausbildungen anbieten. Nähere Informationen und Adressen sind im Anhang zu finden.

## 9 Schlussfolgerung

In der vorliegenden Arbeit wurde erörtert, warum es sinnvoll ist, Tanz als Gewaltprävention an Schulen einzusetzen. Dabei ist zunächst ein Gewaltverständnis herausgearbeitet worden, um sich dann ein Bild über die aktuelle Gewaltsituation an hiesigen Schulen machen zu können. Die Ermittlung möglicher Ursachen schulischer Gewalt und bestehender Präventionskonzepte lieferten eine Überlegung zu einem neuen Ansatzpunkt für die Suche nach den Entstehungsbedingungen von Gewalt an Schulen. Die Frage, ob ein fehlendes Körpererleben als Folge von struktureller Gewalt in der heutigen Lebenswelt von Kindern ein Auslöser für Gewalt sein kann, hat eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Körpererleben“ und dessen Bedeutung für den Menschen nach sich gezogen. Da Tanz eine Möglichkeit bieten kann, den Körper zu erleben, wurde dadurch die Idee untermauert, Tanz als Gewaltprävention an Schulen zu verwirklichen. Unter der Berücksichtigung der zuvor gesammelten Ergebnisse wurde ein Konzept entwickelt, das mit GrundschülerInnen praktisch umgesetzt und durch dessen Auswertung eine Basis für weitere Überlegungen in der gewaltpräventiven Arbeit an Schulen durch Tanz gelegt wurde.

Um nun eine Antwort auf die Frage zu erhalten, ob Tanz als Gewaltprävention genutzt werden kann, ist zunächst festzuhalten, dass das Körpererleben eine erhebliche Rolle für die Entwicklung und Selbstentfaltung von Kindern spielt. Der Tanz als eine Vereinigung von Bewegung, Musik, Rhythmus und Kunst bietet mehr als jede andere Bewegungsart die Möglichkeit, den Körper ganzheitlich zu erleben. Mit der erlernten Fähigkeit, den eigenen Körper wahrzunehmen, wird auch die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung für andere geschult. Neben dem eigenen Wohlbefinden durch ein ganzheitliches Körpererleben kann Tanz demnach auch die Rücksicht auf andere und damit die soziale Kompetenz fördern. Um also mangelndem Körpererleben als einem Entstehungsfaktor von Gewalt an Schulen und

Kennzeichen von struktureller Gewalt entgegenzuwirken, stellt Tanzen eine außerordentlich geeignete Form dar.

Somit ist festzuhalten, dass Tanz eine erhebliche Rolle in der Gewaltprävention spielt und in jedem Fall als solche genutzt werden sollte.

Es ist folglich entscheidend, dass vielen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten wird, an entsprechenden Tanzprojekten teilzunehmen. Durch die tanzpädagogische Arbeit an Grundschulen erhalten alle Kinder unabhängig von ihrem Bildungs- oder Kulturhintergrund die Chance zu tanzen und bereits in jungen Jahren Beziehung zu ihrem Körper zu finden. Für die Arbeit in der Gewaltprävention bedeutet dies: Die Tanzprojekte sollten so früh (Primärprävention) und bei bereits vorhandenen Gewalttendenzen (Sekundärprävention) so langfristig wie möglich eingesetzt werden.

Es bleibt zu wünschen, dass die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule einer Integrierung von Tanzprojekten in das Schulsystem nicht im Wege stehen, sondern die Dringlichkeit von Körpererleben und Gewaltprävention bei führenden Köpfen bewusst wird und zum Handeln anregt. Zudem ist zu hoffen, dass eine große Bereitschaft und authentischer Enthusiasmus bei LehrerInnen, PädagogInnen, und TänzerInnen entsteht Kindern durch Tanz die Möglichkeit zu bieten sich mit ihrem Körper, ihren Mitschülern und schließlich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Denn letztendlich sehnen sich Kinder danach, dass sie Hilfe dazu bekommen, das zu werden, was sie sein wollen und sollen:

*Nelly: „Royston meint, wir sollen uns stärker fühlen, irgendwie so eine Kraft entwickeln, aus dem eigenen Körper irgendwie raus“*

*Keyvan: „Also, [Tanzen] interessiert mich eigentlich nicht. Ist mir irgendwie im Grunde scheißegal. Ich mach, was die sagen, mehr nicht.“*

*Franzi: „Hey, warte doch mal. Ich find's gut, dass er so mit uns umgeht, weil dann verstehen wenigstens die anderen wie ernst er es meint.“*

*Marie: „Wir können auf jeden Fall noch mehr leisten, das ist jetzt so generell. Und eigentlich ganz normal was wir noch abziehen oder?“*

*Franzi: „Ich find, in den ganzen Schülern steckt noch viel mehr Power drin, das sieht man auch [ ].“ (zitiert in Rhythm is it 2004b)*

## Quellenverzeichnis

*Albrecht, Wilhelm:*

You can change your life. In: Katechetische Blätter (Kt Bl), Jg. 2005, H. 30, S. 262 – 267.

*Baake, Dieter:*

Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim, Basel 1992, 4. überarb. Aufl.

*Bauer, Erich; Lukoschik, Andreas:*

Die richtige Körpertherapie. Ein Wegweiser durch westliche und östliche Methoden. München 1989.

*Berliner Bildungserver (2005):* Entwicklung der Persönlichkeit –eine Abfolge „psycho-sozialer Krisen“, unter <http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/entwicklung/identkrise.htm>, Abrufdatum 21.11.05

*Böhme, Fritz:*

Rudolf von Laban und die Entstehung des modernen Tanzdramas. Berlin 1996.

*Bründel, Heidrun; Hurrelmann Klaus (Hrsg.):*

Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994.

*Bundesverband der Unfallkassen [BUK] (Hrsg. ) (2005):* Empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993 -2003, unter [www.unfallkassen.de/files/510/Gewalt an Schulen.pdf](http://www.unfallkassen.de/files/510/Gewalt_an_Schulen.pdf), Abrufdatum 20.10.2005

*Bürgerliches Gesetzbuch:*

dtv-Ausgabe. München 2003, 54. Auflage

*Dahms, Sibylle:*

Tanz. Basel, London, New York u.a. 2001.

*Dordel, Sigrid; Kunz, Torsten (2005):* Bewegung und Kinderunfälle – Chancen motorischer Förderung zur Prävention von Kinderunfällen, unter [http://regelwerk.unfallkassen.de/daten/s\\_inform/SI\\_8074.pdf](http://regelwerk.unfallkassen.de/daten/s_inform/SI_8074.pdf), Abrufdatum 14. 11.2005

*Dreister, Marion;Horn, Reinhard:*

Streichelwiese. Ganzheitliche Körpererfahrung für Kinder. o. O. 1999.

*Du Bois, Reimer:*

Körper- Erleben und psychische Entwicklung.  
Göttingen 1990.

*Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.):*

Gewalt als soziales Problem an Schulen.  
Untersuchungsergebnisse und Präventions-strategien.  
Opladen 1998.

*Fuchs, Marek; Lamnek, Siegfried; Luedtke, Jens:*

Schule und Gewalt, Opladen 1996

*Gesunde Schule (2004):* Gewaltprävention an Schulen nach Dan Olweus

<http://www.gesunde-schule-erftkreis.de/gewaltprav/olweus.htm>, Abrufdatum:  
14. 12. 2005

*Gloning, Eberhard (2005):* Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung, unter <http://www.kanzlei-dr-gloning.de/recht-des-kindes.html#>, Abrufdatum 30. 01. 2006

*Gross, Werner (2004):* Körperwahrnehmung, unter <http://www.bdp-gus.de/gp/massnahmen/koerperwahrnehmung.htm>, Abrufdatum 27.10. 2005

*Haselbach, Barbara:*

Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für  
Kindergarten, Vor und Grundschule. Stuttgart 1971.

*Holtappels; Heitmeyer; Melzer; Tillmann (Hrsg.):*

Forschung über Gewalt an Schulen.  
Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und  
Prävention. Weinheim, München 1999.

*HöVi-Land (2005):* Stadtteile, unter <http://www.hoevi-land.de>, Abrufdatum 31.12. 2005

*Hurrelmann; Rixius; Schirp (Hrsg.):*

Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung –  
Intervention. Weinheim, Basel, Berlin 1999.

*Inneckes, Barbara:*

Kinesiologie – Kinder finden ihr Gleichgewicht.  
Wissenswertes, Spiele, Lieder und Geschichten.  
München 2000.

*Jäger, Thomas (2006):* Maßnahmen gegen Gewalt bei Kindern und Jugendlichen, unter [http://www-user.rhrk.uni-kl.de/~zentrum/lapsus/gewalt\\_grundlagen.html](http://www-user.rhrk.uni-kl.de/~zentrum/lapsus/gewalt_grundlagen.html),  
Abrufdatum 19.01.2006

*Kappert, Detlef:*

Tanz mit Kindern.  
Erziehung zu Toleranz und Respekt durch  
Kreativität und Körperbewusstsein. Essen 2003.

*Kasper, Horst:*

Prügel, Mobbing, Pöbeleien. Kinder gegen Gewalt in der  
Schule stärken. Berlin 2003.

*Klein, Petra:* Tanztherapie.

Ein Weg zum ganzheitlichen Sein. München 1993.

*Know Library (2005) :* Artikel „Bewegung“, unter <http://bewegung.know-library.net> ,  
Abrufdatum 03.11. 2005

*Kuhlmann, Andreas:*

Faustrecht. Gewalt in Schule und Freizeit. Köln 1998.

*Lander, Hilda- Maria:*

Tanzen will ich. Bewegung und Tanz in Gruppe und  
Gottesdienst. München 1983.

*Lander, Hilda- Maria; Zohner, Maria –Regina:*

Bewegung und Tanz – Rhythmus des Lebens.  
Handbuch für die Arbeit mit Gruppen. Mainz 1995

*LBS- Initiative Junge Familie (Hrsg.):*

Kindheit 2001 – Das LBS- Kindheitsbarometer.  
Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten.  
Opladen 2002.

*Martin, Lothar; Martin, Peter:*

Gewalt in Schule und Erziehung.  
Ursachen – Grundformen der  
Prävention und Intervention. Rieden 2003.

*Maslow, Abraham:*

Motivation und Persönlichkeit. Olten 1977.

*Medizinfo.de (2005):* Geistig –sprachliche Entwicklung, unter

<http://www.medizinfo.de/kinder/entwicklung/sprache.htm>., Abrufdatum 03. 12.  
2005

*Miller, Rob (1990):* Schulzucht, unter

<http://mywebpage.netscape.com/corpungermany/schule.htm>, Abrufdatum 31.  
01. 2006

*Mittermair, Franz:*

Körpererfahrung, und Körperkontakt.  
Spiele Übungen und Experimente für Gruppen,  
Einzelne und Paare. München 1985.

*Olweus, Dan:*

Gewalt in der Schule.  
Was Eltern wissen sollten – und tun können.  
Bern 2002, 3. korrigierte Aufl.

*Pestalozzi, Johann Heinrich:*

Menschenbildung und Menschenbild.

Texte für die Gegenwart.

In: Roth, Heinrich. Zug, Schweiz 1976.

*Pilz, Gunter A. (2003):* „Bewegte Schule“ –eine Möglichkeit Aggressionen abzubauen und Gewalt vorzubeugen, unter

[http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_738.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_738.html),

Abrufdatum: 14.10. 2005

*Pilz, Gunter; Böhmer, Henning:*

Wahrnehmen – Bewegen – Verändern.

Beiträge zur Theorie und Praxis sport-, körper-, und bewegungsbezogener sozialer Arbeit. Hannover 2002.

*Rebel, Günther:*

Modern Jazz Ballett. Weingarten 1990.

*Rhythm is it (2004) a):* Zitate; Tänzerin von „No Limit“, unter

[http://www.rhythmisit.com/de/php/index\\_flash.php?HM=2&SM=2&CM=24](http://www.rhythmisit.com/de/php/index_flash.php?HM=2&SM=2&CM=24),

Abrufdatum 25. 01. 2006

*Rhythm is it (2004) b):* Zitate; TänzerInnen des Projekts „Le sacre du printemps“, unter

[http://www.rhythmisit.com/de/php/index\\_flash.php?HM=2&SM=2&CM=25](http://www.rhythmisit.com/de/php/index_flash.php?HM=2&SM=2&CM=25),

Abrufdatum 25. 01. 2005

Schmidt-Denter, Ulrich

Soziale Entwicklung.

Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. München 1988.

*Schneider, Katja:*

Alle Kinder tanzen gern.

Wie tanzen Kinder fördert und erfüllt. Wiesbaden 2004.

*Schubarth, Wilfried:*

Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe.

Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse,

Praxismodelle. Neuwied 2000.

*Schultze; Meyer; Krause; Fricke (Hrsg.):*

Diskurse der Gewalt. Gewalt der Diskurse.

Frankfurt am Main 2005.

*Stevens, Chris:*

Alexandertechnik.

Ein Weg zum besseren Umgang mit sich selbst.

Basel 1989.

*Theunert, Helga:*

Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität.

Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches

Handeln. Opladen 1987.

*Tossmann, Peter (Hrsg.):*

Gesundheitsförderung in der Grundstufe.

Praxisbeispiele für die Suchtprävention. o.O. 1994.

*Trouwborst, Bettina (2004):* Der Pisa- Schock macht's möglich, unter

<http://new.heimat.de/tanzschulen/inhalt-frames-presse.html>, Abrufdatum

01. 11. 2005

*Tschöpe-Scheffler, Sigrid:*

Kinder brauchen Wurzeln und Flügel. Erziehung zwischen Bindung und Autonomie. Mainz 1999.

*Tschöpe-Scheffler, Sigrid:*

Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern. Mainz 2003.

*Vogel, Corinna:*

Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte. Augsburg 2004.

*Weller, Konrad (2004):* Sexualerziehung in der Familie, unter

[http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_1177.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_1177.html), Abrufdatum 22. 11. 2005

*Wissen.de (2005):* Artikel „Achtung“, unter

<http://www.wissen.de/xt/default.do?MENUNAME=Suche&SEARCHTYPE=topic&query=Achtung>, Abrufdatum 25.11.2005

*Zimmer, Renate:*

Spielformen des Tanzes. Vom Kindertanz bis zum Rock`n`Roll. Dortmund 2000, 4. überarb. Aufl.

Kursbuch Bewegungsförderung. So werden Kinder fit und beweglich. München 2004.

**Filmmaterial:**

**RHYTHM IS IT!**

**Single-Disc Edition**

Regisseur: Thomas Grube, Enrique Sánchez

FSK: o.A.

EAN: 4042564013955

Vertrieb Deutschland: ALIVE AG

Vertrieb Österreich: edel

**Anhang**

**Möglichkeiten zur tanzpädagogischen Weiterbildung in Köln:**

***Tanzimpulse***

Institut für Tanzbildung

Leitung: Bettina Bierdümpel, Ute Luckey

Zusatzausbildung und Fortbildung für PädagogInnen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich.

Fortbildungsmöglichkeiten: 1- bis 3 jährige Ausbildung zur TanzpädagogIn, sowie verschiedene Workshops

Nähere Informationen sind unter folgender Anschrift zu finden:

Folwiese 20

51069 Köln

Tel.: 0221/ 68 36 91

Fax: 0221/ 689 77 97

[info@tanzimpulse-koeln.de](mailto:info@tanzimpulse-koeln.de)

[www.tanzimpulse-koeln.de](http://www.tanzimpulse-koeln.de)

## ***Tanz in Schulen***

Das vom Landesbüro Tanz NRW initiierte Projekt „Tanz in Schulen“ bietet unter der Leitung von Lina Müller in regelmäßigen Abständen so genannte Symposien zur tanzpädagogischen Weiterbildung an. Folgend sind einige Termine vermerkt, die in kommender Zeit stattfinden werden.

Samstag, 11. Februar 2006: SYMPOSIUM

Das Kind im Tanz – Tanzmedizinische Aspekte der Pädagogik!

Samstag, 11. März 2006: SYMPOSIUM

Kindertanz im 1. und 2. Schuljahr- über die körperbildende Schulung zur künstlerischen Form

Samstag, 9. September 2006: SYPOSIUM mit Anne Tiedt

Samstag, 21. Oktober 2006: SYPOSIUM mit Anne Tiedt

Samstag, 18. November 2006: SYPOSIUM mit Anne Tiedt

Weitere Informationen zu dem Projekt "Tanz in Schulen", sowie weiteren Symposiumsdaten sind unter folgender Anschrift erhältlich:

NRW Landesbüro Tanz

Im Mediapark 7

50670 Köln

Tel.: 0221-226 57 54

Fax: 0221-226 57 51

[L-Mueller@tanznrw.de](mailto:L-Mueller@tanznrw.de)

[www.tanzinschulen.de](http://www.tanzinschulen.de)

## Gemeinschaftsgrundschule Lustheider Straße

Lustheider Straße 43 \* 51103 Köln-Vingst  
Tel: 0221/35661130 Fax: 356611330

Gemeinschaftsgrundschule  
Primarstufe  
Lustheider Str. 43  
51103 Köln (Vingst)  
Ruf: 02 21 / 3 56 61 13 - 0  
Fax: 02 21 / 3 56 61 13 - 30

Köln, 29.09.2005

### Bescheinigung

Frau Sarah Caspar erprobte im Rahmen ihrer Diplomarbeit ein vierwöchiges Projekt „Tanz als Gewaltprävention“ an unserer Schule.

Unsere Schule befindet sich in einem Stadtteil mit erhöhtem Erneuerungsbedarf. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt ca. 65 %. Das stellt die Schule vor erhebliche Probleme in Bezug auf Sprachkenntnis und Sozialkompetenz. Ein großer Teil der Kinder kommt mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in die Schule. Wir stellen eine Zunahme von sozialer Vernachlässigung, Fehlernährung, Wahrnehmungsstörung und Bewegungsstörung fest. Daher sind Schwerpunkte unserer Arbeit Sprachförderung, Bewegungsförderung und soziale Integration.

Frau Caspar erprobte in 8 Wochenstunden mit einem 4. Schj., inwieweit Tanz der Gewaltprävention dienen kann. Vor Beginn des Projekts stellte sie sich den Kindern vor und erläuterte ihnen ihr Vorhaben. Sie teilte die Klasse auf und arbeitete abwechselnd mit Gruppen von etwa 15 Kindern. Sie vermittelte den Kindern Erfahrungen in der tänzerischen Darstellung von Befindlichkeiten und Gefühlen, Rücksichtnahme und aktivem aufeinander Zugehen. Dabei legte sie Wert darauf, dass die Kinder den Zusammenhang von Musik und Bewegung erfuhren und deren Bedeutung erkannten. Die Kinder lernten durch körperlichen Ausdruck mit anderen in Beziehung zu treten und andere in ihrer Befindlichkeit zu erkennen.

Dabei stellte sich heraus, dass ein Zeitraum von 4 Wochen doch recht kurz ist, um eine Verhaltensänderung bei den Kindern zu erreichen. Frau Caspar erkannte, dass eine Gewaltprävention längerer und intensiverer Übungen bedarf um einen dauerhaften Erfolg zu erreichen. Im Hinblick auf ihre Diplomarbeit wurde ihr klar, dass „Tanz als Gewaltprävention“ sehr wohl geeignet scheint, wenn das Vorhaben in ein größeres Projekt eingebunden ist.



Fink/Schulleiterin

### **Eidesstattliche Erklärung:**

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Diplomarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen Quellen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ort/ Datum

Unterschrift