

Inhaltsverzeichnis

1	PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN.....	8
2	KOMPETENZENTWICKLUNG IM UNTERRICHTSFACH BEWEGUNG & SPORT	11
2.1	Begriffsdefinitionen	11
2.1.1	Lehrplan	11
2.1.2	Kompetenzen	13
2.1.3	Kompetenzentwicklung	15
2.2	Dimensionen der Kompetenzentwicklung	20
2.2.1	Fachkompetenz.....	24
2.2.2	Methodenkompetenz	24
2.2.3	Sozialkompetenz	24
2.2.4	Selbstkompetenz	25
2.3	Fachdidaktische Überlegungen in Bewegung & Sport.....	26
2.3.1	Planungsaktivitäten	27
2.3.2	Mehrperspektivität.....	29
3	CHANCEN & HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE KOMPETENZENTWICKLUNG IM TANZ	31
3.1	Begriffsdefinition Tanz.....	31
3.2	Betrachtungsweisen auf das Tanzen	33
3.2.1	Schulsport	34
3.2.2	Gesellschaftskultur & Vereinssport	37
3.3	Tanzen innerhalb der Erfahrungs- und Lernbereiche des Schulsports	38
3.3.1	Motorische Grundlagen	41
3.3.2	Spielen	45
3.3.3	Elementare Bewegungsformen	47
3.3.4	Wahrnehmen & Gestalten.....	49
3.3.5	Gesund leben	56
3.3.6	Erleben & Wagen	58
4	QUALITATIV-EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	61
4.1	Aktueller Forschungsstand	61
4.2	Forschungsmethode	65
4.2.1	Der qualitative Forschungsansatz	67
4.2.2	Leitfadeninterviews	67

4.2.3	Qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse	69
4.3	Analyse	71
4.3.1	Beschreibung der Stichprobe	71
4.3.2	Kategoriensystem	72
4.3.3	Leitfadenerstellung	79
4.3.4	Transkription	80
4.3.5	Datenauswertung	81
4.3.6	Zusammenfassung	82
5	ERGEBNISSE	90
5.1	Allgemeine Ausführungen zu den Ergebnissen	90
5.2	Motorische Grundlagen	92
5.3	Spielen	94
5.4	Elementare Bewegungsformen	95
5.5	Wahrnehmen & Gestalten	97
5.6	Gesund leben	99
5.7	Erleben & Wagen	100
5.8	Sonstige Aspekte zum Tanzen in Bewegung & Sport	102
6	DISKUSSION	104
7	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	109
8	LITERATURVERZEICHNIS	112
9	ANHANG	127
9.1	Anhang 1: Interviewleitfaden	127
9.2	Anhang 2: Transkript der Interviewperson (IP) 1	135
9.3	Anhang 3: Transkript der Interviewperson (IP) 2	141
9.4	Anhang 4: Transkript der Interviewperson (IP) 3	148
9.5	Anhang 5: Transkript der Interviewperson (IP) 4	154
9.6	Anhang 6: Transkript der Interviewperson (IP) 5	160
9.7	Anhang 7: Transkript der Interviewperson (IP) 6	168
9.8	Anhang 8: Transkript der Interviewperson (IP) 7	174
9.9	Anhang 9: Transkript der Interviewperson (IP) 8	180
	Eigenständigkeitserklärung	186

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: 4K-Modell („Das 4K-Modell - Kompetenzen in der VUCA-Welt des 21. Jahrhunderts“, o. J.).....14

Abbildung 2: Kompetenz & Performanz (Gnahs, 2010, S. 23)16

Abbildung 3: Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts (Feindt & Meyer, 2010, S. 30).....18

Abbildung 4: Elemente des Doppelauftrags im erziehenden Sportunterricht (Prohl, 2012, S. 77)21

Abbildung 5: Konzept der sportlichen Handlungsfähigkeit (KURZ (2004) zitiert nach GRÖBING (2007, S. 29)23

Abbildung 6: Planungsstruktur (Mitmannsgruber, 2013).....27

Abbildung 7: Mehrperspektivischer Sportunterricht (Balz & Neumann, 2015, S. 3).....30

Abbildung 8: Kompetenzmodell für Bewegung & Sport (Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2014, S. 8)39

Abbildung 9: Koordinativ geschulte Sportlerinnen und Sportler (Hotz, 1997, S. 23)42

Abbildung 10: Ablaufmodell des Forschungsprozesses (Mayring, 2001, S. 10).....66

Abbildung 11: Allgemeiner Ablauf einer qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2023, S. 98)70

Abbildung 12: Kode-Manager.....81

Abbildung 13: Haupt- & Unterkategorien mit Zitaten.....82

Abbildung 14: Zitate-Manager.....82

Abbildung 15: Häufigkeit der genannten Kategorien91

Abbildung 16: Häufigkeit der genannten Indikatoren92

Abbildung 17: Kategorie & Subkategorien Motorische Grundlagen92

Abbildung 18: Kategorie & Subkategorien Spielen.....94

Abbildung 19: Kategorien & Subkategorien Elementare Bewegungsformen.....95

Abbildung 20: Kategorien & Subkategorien Wahrnehmen & Gestalten97

Abbildung 21: Kategorien & Subkategorien Gesund leben99

Abbildung 22: Kategorie & Subkategorien Erleben & Wagen100

Abbildung 23: Kategorie & Subkategorien Sonstige Aspekte zum Tanzen in BSP102

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Leitfragen zur Didaktischen Analyse (Böhmman & Schäfer-Munro, 2008, S. 78)	29
Tabelle 2: Kodierleitfaden (nach Mayring, 2015, S. 111)	79
Tabelle 3: Transkriptionsregeln (Kuckartz, 2016, S. 167)	80
Tabelle 4: Zusammenfassung am Beispiel des Interviews mit IP8.	89

Abkürzungsverzeichnis

ELB	Erfahrungs- und Lernbereiche (des neuen Fachlehrplans im Unterrichtsfach Bewegung & Sport)
ZNS	Zentrales Nervensystem



1 Problemaufriss und Zielstellungen

„Nichts ist dem Menschen so unentbehrlich wie der Tanz.“ (Molière)

Der Tanz zählt als gesellschaftskultureller und technisch-kompositorischer Sport im Bewegungsfeld der ästhetischen Sportarten untrennbar zur Ausdrucksfähigkeit eines Menschen und wird seit Urzeiten praktiziert (Güllich & Krüger, 2013, S. 603). Tanzen steht für Balance, enorme Körperbeherrschung, Anmut, Rhythmusgefühl, präzise Schnelligkeiten und teils hochkomplexe Choreografien, welche mit dem gesamten Körper in einem interaktiven Prozess umgesetzt und koordiniert werden (Haas, 2018, S. 5). Dabei sind psychophysische Vorgänge der Wahrnehmung, Gestaltung und Darstellung simultan aktiv (Güllich & Krüger, 2013, S. 603 ff.).

Im Schuljahr 2023/24 tritt in der Primarstufe aufsteigend, also mit den ersten Schulstufen, ein neuer Lehrplan für alle Unterrichtsfächer in Kraft, so auch für Bewegung & Sport. Im Zentrum des Unterrichts steht nunmehr die Kompetenzorientierung. Für den Fachlehrplan in Bewegung & Sport ist dies keine wesentliche Neuerung, denn schon in der letzten Revision 2012 kam dem Unterrichtsfach, im Sinne der Kompetenzorientierung, ein Doppelauftrag zu: Einerseits sollen Schülerinnen und Schüler *durch* Bewegung & Sport handlungsfähig werden und sich inhaltlich in den sechs Erfahrungs- und Lernbereichen *Motorische Grundlagen, Elementare Bewegungsformen, Wahrnehmen & Gestalten, Gesund leben, sowie Erleben & Wagen* vertiefen und dadurch motorisch weiterentwickeln, andererseits sollen Schülerinnen und Schüler *zum* Bewegungs- & Sporttreiben über die Schule hinaus motiviert werden (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 100 f.).

Der Fachlehrplan in Bewegung & Sport sieht in der Primarstufe eine Auseinandersetzung mit ästhetischen Bewegungselementen im Bereich Tanzen, Gestalten und Darstellen zum Aufbau eines differenzierten Körper- & Selbstkonzepts vor (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 98). Durch das Tanzen eignen sich Schülerinnen und Schüler ein Bewegungsrepertoire an, von dem sie ein Leben lang profitieren können. Sie fördern ihre Koordination und Kondition, die kognitive Leistungsfähigkeit und Kreativität und bahnen ästhetische Verhaltensweisen an, welche ihnen dazu verhelfen, ihren Alltag sinnstiftend zu gestalten und auf ihre Umwelt aktiv Einfluss zu nehmen (D. Braun, 2007, S. 47; f. Freimüller et al., 2013, S. 7; LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 11; Quante, 2010, S. 27). Durch die kompetenzorientierte Forderung nach reflexiver Grundbildung können Schülerinnen und Schüler im Kontext des Bewegungs- & Sportunterrichts vorherrschende Geschlechterstereotype in Bezug auf das Tanzen rekurrieren und dadurch ihr Selbstkonzept erweitern (Gieß-Stüber, 2002, S. 55; Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 98 f.). Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Tänzen und Tanzstilen, durch gebundene vs. offene bzw. durch choreografierte vs. improvisierte Tanzangebote, wird nicht

nur die Vielfältigkeit des Bewegungs- & Sporttreibens ausgeschöpft, sondern vor dem Hintergrund einer multikulturellen Gesellschaft eine Partizipation jeder Schülerin und jedes Schülers, ungeachtet der sozialen und ethnischen Herkunft, ermöglicht (Frei & Kunz, 2005, S. 18). Das darstellende Spiel und das Tanzen sind die einzigen Settings, in denen der Körper einerseits das Medium zur Darstellung ist und andererseits gleichzeitig Prozess, Produkt und Darstellung selbst ist (Freytag, 2010b, S. 228): „In dem Moment der Darstellung kann sich der Aufführende nicht vom Werk distanzieren. Er ist das, was er tut. [...] Etwas aufzuführen ist ein höchst sensibler Akt der (Selbst-)Darstellung (Freytag, 2010b, S. 228).“

Um diese angeführten Aspekte berücksichtigen zu können, bedarf es einer wohlüberlegten Planungsarbeit und einer Umsetzung von Unterrichtsvorhaben, welcher der Kompetenzentwicklung Rechnung trägt und damit die Lernenden in den Fokus der Unterrichtsbemühungen stellt. Moderner Bewegungs- & Sportunterricht orientiert sich zudem an der Mehrperspektivität, was bedeutet, dass Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven auf ein Stundenthema ermöglicht werden, um dadurch sinnvoll-assoziierte Übertragungsmöglichkeiten in den Alltag zu evozieren (Balz & Neumann, 2015, S. 3; Duncker, 2004).

Diese vielfältigen Chancen können Primarstufenlehrpersonen nützen, wenn sie sich mit dem Tanz intensiver auseinandersetzen. Gleichzeitig ergeben sich für die Kompetenzentwicklung bei näherer Betrachtung aber auch Herausforderungen auf das ästhetische Bewegungsfeld. Diese beiden Disparitäten werden durch die vorliegende Masterarbeit erörtert und durch folgende Forschungsfragen begründet (Barthel & Artus, 2017):

- a.) Welche Chancen bietet das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe?**
- b.) Welche Herausforderungen bietet das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe?**

Das Ziel dieser Arbeit ist es, ein Abbild über den Status quo zur Umsetzung des Tanzens im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe herzustellen. Primarstufenlehrpersonen erläutern, mit welchen Perspektiven sie an das Tanzen im Schulsport herangehen und welche Bewegungshandlungen sie umsetzen, um bewegungs- & sportbezogene Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Durch diesen Umstand ergeben sich in der Unterrichtspraxis Chancen und Herausforderungen. Durch die Verknüpfung der theoretischen Inhalte mit den Rückmeldungen aus der Bewegungs- & Sportpraxis können Aussagen über die derzeitige Situation getroffen werden.

Um die oben angeführten Forschungsfragen beantworten zu können, werden Leitfadeninterviews mit Primarstufenlehrpersonen durchgeführt, die eine pädagogische Ausbildung

absolviert haben, seit mindestens fünf Jahren im Dienst stehen und zusätzlich tänzerische Erfahrungen mitbringen. Die aus den Leitfadeninterviews gewonnenen Daten werden mithilfe einer qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015) ausgewertet und im Anschluss daran präsentiert und diskutiert.

Die vorliegende Masterarbeit unterteilt sich grob in einen theoriebasierten und in einen qualitativ-empirischen Teil, der auch die Beantwortung der beiden oben genannten Forschungsfragen beinhaltet. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird zunächst in Kapitel 2 beschrieben, was Lehrpläne sind und welche Funktion sie im Zusammenhang mit Kompetenzen erfüllen. Es wird erläutert, welche fachdidaktischen Überlegungen bei der Vermittlung von bewegungs- & sportbezogenen Kompetenzen anzustellen sind und wie die Planungsdimensionen mit dem Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität zusammenhängen. Außerdem wird erläutert, in welchen vier Dimensionen sich Kompetenzen entwickeln können.

Auf Grundlage des zweiten Kapitels wird in Kapitel 3 der Stellenwert des Tanzens zur Kompetenzentwicklung herausgearbeitet. Nach einer begrifflichen Definition wird das Tanzen aus Perspektive des Schulsports und aus gesellschaftskultureller Perspektive betrachtet und erläutert. Eine zentrale Stellung in dieser Masterarbeit nimmt die Explikation der sechs Erfahrungs- und Lernbereiche ein, welche gleichzeitig den Rahmen für den späteren Forschungsteil darstellen. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten, welche sich auf den Tanz beziehen, werden expliziert.

Das Kapitel 4 widmet sich dem qualitativ-empirischen Teil, in dem zunächst der aktuelle Forschungsstand zum betreffenden Thema abgebildet wird. Es folgt eine Ausführung der gewählten Forschungsmethode, in der das qualitative Forschen, der Aufbau des Leitfadeninterviews und die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse beschrieben werden. Im darauffolgenden Abschnitt der Analyse wird die Stichprobe beschrieben, das Kategoriensystem dargelegt, sowie die Durchführung, Transkription und Zusammenfassung der Erkenntnisse abgebildet.

Die Ergebnisse aus den Interviews werden in Kapitel 5 zusammengefasst, festgehalten und die Forschungsfragen beantwortet. Die interessantesten Fakten werden in Kapitel 6 näher beleuchtet und diskutiert. Den Abschluss bildet das Kapitel 7, in dem ein Resümee über die vorliegende Masterarbeit gezogen und mit möglichen Anschlussarbeiten verknüpft wird.

2 Kompetenzentwicklung im Unterrichtsfach Bewegung & Sport

Der Kompetenzbegriff ist nicht nur auf nationaler Ebene, sondern im internationalen Kontext zu einem Schlüsselbegriff avanciert und prägt die politischen, wissenschaftlichen und bildungspraktischen Diskussionen mit teils kontroversen und heftigen Auseinandersetzungen. Der Kompetenzentwicklung aus dem Blickwinkel des lebenslangen Lernens wird angesichts der Sicherung des Überlebens unserer Gesellschaft und zur Bewältigung zukünftiger Herausforderungen eine zentrale Stellung zugewiesen (Gnahn, 2010, S. 11 f.). Begrifflichkeiten, die mit Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung in Verbindung stehen, werden deshalb in diesem Kapitel zunächst definiert und erläutert. Daraufhin folgen Ausführungen zu fachdidaktischen Überlegungen, die unmittelbar mit dem Unterrichtsfach Bewegung & Sport in Verbindung stehen: Welchen Sinn haben Bewegungskompetenzen für den weiteren Lebensverlauf der Schülerinnen und Schüler? Welchen Stellenwert nehmen Planungsaktivitäten und das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität ein?

2.1 Begriffsdefinitionen

Da die folgenden Begrifflichkeiten zentrale Schlagworte dieser Arbeit darstellen, werden diese nun ausführlicher beschrieben.

2.1.1 Lehrplan

Der Lehrplan ist ein Planungsinstrument für den Unterricht und bezeichnet im engeren Sinn das Dokument mit allen schriftlichen Weisungen der Bildungsverwaltung (Westphalen, 1985, S. 13). Synonym werden die Begriffe „Curriculum“, „Rahmenplan“ oder „Richtlinien“ verwendet. Lehrpläne enthalten „kodifizierte Aussagen über Ziele und Inhalte eines Unterrichts (Hopmann, 1988, S. 23)“ und gelten als Grundlage für:

- „die Konkretisierung des Bildungsauftrages der Schule
- die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und methodischer Hinsicht
- die Gestaltung der schulischen Freiräume und der schulautonomen Lehrplanbestimmungen
- die Planung von Aktivitäten der schulpartnerschaftlichen Gremien
- das standortbezogene Bildungsangebot

- die Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 1)“

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung lautet die allgemeine Beschreibung des Lehrplans: „Lehrpläne sind für Pädagoginnen und Pädagogen die Grundlage ihrer eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, durch geeignete Planung und Gestaltung des Unterrichts den einzelnen Schülerinnen und Schülern die Erreichung der im Lehrplan vorgegebenen Ziele zu ermöglichen. Sie sind ein Orientierungsrahmen für Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte, über welches Wissen und Können Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schuljahres verfügen sollen. Darüber hinaus bilden sie den Bezugspunkt für die Entwicklung von Lehrmitteln sowie für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.).“

Lehrpläne würden in der schulischen Realität nur wenig Veränderung bewirken, wenn diese ausschließlich durch eine staatliche Kommission („top-down“) verordnet werden, deshalb werden Lehrpersonen in die Gestaltung früh genug eingebunden („bottom-up“). Dadurch können Diskrepanzen zwischen hohen Erwartungen und geringen Wirksamkeiten in der schulischen Praxis weitestgehend reduziert werden (Künzli et al., 2013, S. 13). Lehrpläne erfüllen eine *Legitimationsfunktion*. Dies bedeutet, dass durch die Lehrpläne bildungspolitische Maßnahmen über Ziele und Inhalte des Lernens umgesetzt werden und die Lehrperson, im Falle von äußeren Angriffen oder Anfeindungen gegenüber dem eigenen Unterricht, geschützt wird. Lehrpläne erfüllen weiters eine *Orientierungs- und Steuerungsfunktion* weil sie Lehrpersonen Hilfestellungen und didaktische Unterrichtsanregungen geben. Durch den Erlass von Lehrplänen soll auch das *innovative Denken* der Lehrpersonen angeregt werden, wenngleich sich das in der Schulpraxis oft sehr divergent zeigt und in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt wird (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 2 f.).

Nach der letzten Revision des Volksschullehrplans im Jahr 2012, tritt mit dem Schuljahr 2023/24 in Österreich aufsteigend (beginnend mit den ersten Schulstufen) der neue Lehrplan in Kraft. Mit dieser Revision des Lehrplans für Volksschulen wurde die pädagogische Kernidee der *Kompetenzorientierung* umgesetzt, welche schon lange in den Bildungsgremien gefordert und diskutiert wurde. Durch die wachsenden Ansprüche an die Schule und durch den Wunsch nach der Vergleichbarkeit von Leistungen der Schülerinnen und Schüler erweisen sich Standards und Kompetenzen im Bildungsbereich als neue Zauberformel (Baumberger, 2018, S. 19).

2.1.2 Kompetenzen

Kompetenz entspringt dem lateinischen Wort „*competentia*“ und bedeutet so viel wie „Zusammengehörigkeit, Zuständigkeit oder Befugnis“ (Menge, 1998, S. 113). Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Terminus oftmals mit „Wissen“, „Können“ oder mit „Leistung“ gleichgesetzt, daher bedarf es zunächst einer Klärung (Bräutigam, 2003, S. 7). Bedingt durch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen seit den 1960er Jahren wurde der ursprüngliche „*Bildungsbegriff*“ durch den „*Qualifikationsbegriff*“ und später durch den „*Kompetenzbegriff*“ abgelöst. Diese Entwicklung konstatiert die Veränderung der Perspektive auf Bildung und Beruf – nicht mehr die Vervollkommnung durch Bildung steht im Mittelpunkt, sondern die Adaption der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten an die sich ständig verändernden, beruflichen Wirklichkeiten (Vonken, 2005, S. 46).

Laut rechtlicher Definition des Schulorganisationsgesetzes §8 sind Kompetenzen „längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], die von Schülerinnen und Schülern entwickelt werden und sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 3).“

Bildungstheoretisch häufig zitiert ist auch die Definition des Kompetenzbegriffs von WEINERT (2002, S. 27 f.): Es handelt sich um „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

FREY (2004, S. 904) unterteilt in seiner Definition den Terminus Kompetenz in eine kognitive und in eine motorische Ebene und betont als Kennzeichen die Fähigkeit, Probleme zu lösen: „Kompetenzen sind ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“

Zentral in den angeführten Definitionen ist, dass es sich bei Kompetenzen nicht nur um Wissensbestände handelt, welche jederzeit von den Individuen abrufbar sein sollen, sondern dass das Individuum bestimmte Dispositionen benötigt, um Handlungen in unterschiedlichen Anforderungssituationen erfolgreich umsetzen zu können.

MERKEL ET AL., (1997, S. 35) halten im Zuge der UNESCO-Kommission im Bildungsbericht für das 21. Jahrhundert fest, dass es vier grundsätzliche Lernanforderungen benötige, um nachhaltige Kompetenzen zu erwerben:

- „Learning to be (Personale Kompetenz)
- Learning to do (Aktivitäts- und Handlungskompetenz)
- Learning to live together (Sozial-kommunikative Kompetenz)
- Learning to know (Fach- und Methodenkompetenz)“

Als Basis für den gesetzlichen Bildungsauftrag der Kompetenzorientierung an Schulen wird das 4K-Modell herangezogen. Für Lernende des 21. Jahrhunderts werden folgende vier Kernkompetenzen als bedeutsam konstatiert: **Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken**.

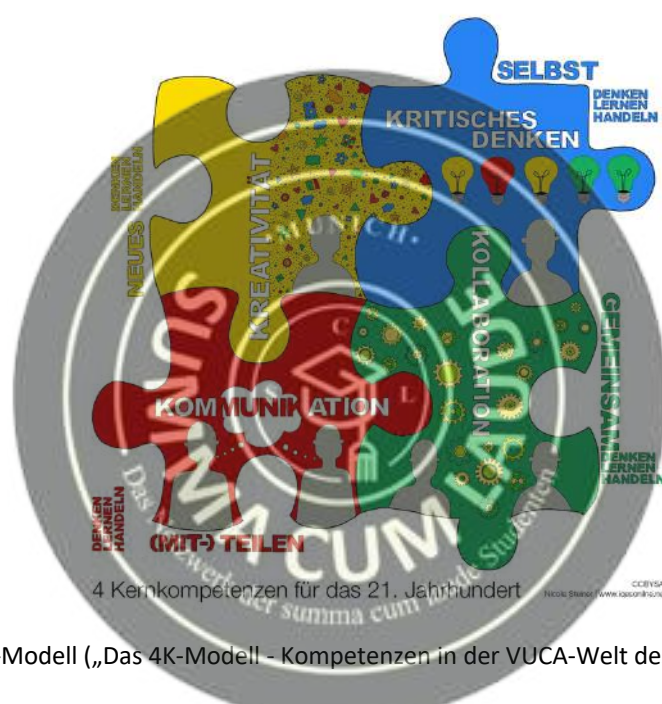


Abbildung 1: 4K-Modell („Das 4K-Modell - Kompetenzen in der VUCA-Welt des 21. Jahrhunderts“, o. J.)

Durch das 4K-Modell wird das Lernen in einen größeren Kontext eingeordnet und bedeutet mehr als die bloße Aneignung und Reproduktion von kognitiven Lerninhalten (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 2). Schülerinnen und Schüler sollen durch Lehrpersonen in die Lage versetzt werden „[...] ihr Wissen und Können in Gruppen zur Problemlösung anzuwenden. Teamfähigkeit ist genauso wichtig wie Kreativität, um zu neuen Lösungen zu kommen und Kritikfähigkeit, um die eigenen Problemlösungen distanziert zu betrachten. Es ist Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, durch einen kompetenzorientierten Unterricht sowie durch *interessante, offene* und somit auch *schülerinnen- und schülergerechte Aufgaben*, am Erreichen der übergeordneten Leitvorstellungen bzw. Ziele mitzuwirken. [...] *Kompetenzen für nachhaltige Entwicklungen* sollen angebahnt werden (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 2).“ Erreicht werden soll dieses Ziel über den Weg der *reflexiven Grundbildung*, also der Fähigkeit, kritisch zu urteilen und eigenständig weiterzulernen (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 3). Neben der

reflexiven Grundhaltung werden in einer weiteren Präzisierung des neuen Lehrplans der Volksschule drei Arten von Kompetenzen formuliert, welche sich auf alle Unterrichtsfächer in der Primarstufe übertragen lassen. Die *fachlichen Kompetenzen* sind direkt mit dem jeweiligen Unterrichtsfach verbunden. Zu den *überfachlichen Kompetenzen* zählen die Motivation, die Selbstwahrnehmung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. *Überfachliche Kompetenzen* werden *in der Beschäftigung mit übergreifenden Themen* erworben. Diese sind:

- „Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung,
- Gesundheitsförderung,
- Informatische Bildung,
- Interkulturelle Bildung,
- Medienbildung,
- Politische Bildung,
- Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung,
- Sexualpädagogik,
- Sprachliche Bildung und Lesen,
- Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung,
- Verkehrs- und Mobilitätsbildung,
- Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 3)“

2.1.3 Kompetenzentwicklung

Nach der Definition des Wortes Kompetenz und den begrifflich-relevanten Aussagen aus dem neuen Lehrplan stellt sich die Frage, wie Individuen nun spezifische Kompetenzen im Laufe ihrer Lebensspanne entwickeln können.

Dazu ist eingangs festzuhalten, dass Kompetenzen nicht im Sinne des Wissenserwerbs, wie z.B. das Einmaleins oder der Felgumschwung, „erlernt“ werden können, sondern dass diese durch persönliche Erfahrungen konsolidiert und in Übereinstimmung mit eigenen Werten erworben bzw. verinnerlicht werden. Wie aus den obigen Definitionen zum Kompetenzbegriff hervorgeht, ist das Wissen allein zu wenig, um tatsächlich von einer Kompetenz sprechen zu können. Entscheidend ist die *Performanz*, also das vom Individuum gezeigte und registrierbare Verhalten in einer bestimmten Bedarfs- bzw. Anforderungssituation (Gnahs, 2010, S. 21 ff.).

In Abbildung 2 werden die Zusammenhänge zwischen den Begriffen des Handelns und der Performanz verdeutlicht.

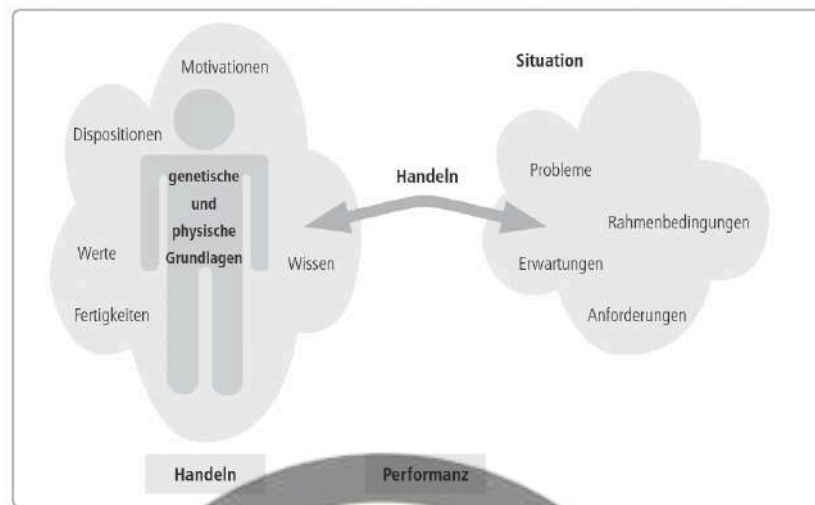


Abbildung 2: Kompetenz & Performanz (Gnahn, 2010, S. 23)

Das Individuum besitzt zu einem bestimmten Zeitpunkt *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Werte*, *Dispositionen* und *Motivationen*, die in einer Bedarfssituation eingesetzt werden können. Aus Sicht des Individuums ist also ein bestimmtes Potenzial vorhanden, welches sich abhängig von körperlichen, geistigen und genetischen Rahmenbedingungen und von biografischen Erfahrungen im zeitlichen Ablauf verändern kann. In der konkreten Bedarfssituation reagiert das Individuum nun mit Handeln und zeigt das gegenwärtig vorhandene Potenzial. Das kompetente Handeln wird bei einfacheren Aufgaben konstant und vorhersehbar sein, in komplexen Anforderungssituationen hingegen, aufgrund der Spannweite an Handlungsausführungen, mehr oder weniger stark divergieren und daher schwieriger zu prognostizieren sein (Gnahn, 2010, S. 23).

Bildungspolitisch geriet der Begriff *Kompetenzentwicklung* im Jahr 2000 in Diskussion, als in Lissabon eine Sondersitzung des Europäischen Rates stattfand, in der das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ verabschiedet wurde. Dieses Papier besagt, dass die Orientierung am lebenslangen Lernen in einer wissensbasierten Wirtschaft die innereuropäische Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Maßstab sichern werde. Kompetenzentwicklung wird zu diesem Zweck als Schlüsselement konstatiert und beschreibt den lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozess als entscheidenden Faktor für die Gestaltung unserer Zukunft. Sie sichert die persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und die Beschäftigungsfähigkeit des Menschen (Gnahn, 2010, S. 12 ff.). Von genetischen Prädispositionen abgesehen, gibt es fünf Wege, über die sich beim Individuum Kompetenzen entwickeln können. Dies sind die *Sozialisation*, das *formale*, *nicht-formale* und *informelle Lernen* und das *Lernen „en-passant“*.

Sozialisation findet innerhalb der Familie oder zumindest nahe der Familie statt und auch die Peer-Group in Schule oder Verein trägt dazu bei, dass sich Werte, Dispositionen und Haltungen ausbilden bzw. stabilisiert werden. Das formale Lernen meint das Erreichen von Bildungsabschlüssen, die zur Berufsausübung oder zur Fortsetzung der Bildungsbiografie dienen. Das nicht-formale Lernen vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten, die unmittelbar im Berufs- oder Privatleben eingesetzt werden können (z.B. Führerschein). Das informelle Lernen passiert über das intentionale Aneignen von Kenntnissen und Fähigkeiten außerhalb organisierter Kontexte (z.B. über Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde, etc.). Beim Lernen „en-passant“ wird das beiläufige, unbewusste Aufnehmen von Kenntnissen und Fähigkeiten verstanden. Diese Kategorien können sich wechselseitig überlappen und sind oft nicht trennscharf abgrenzbar (Gnahn, 2010, S. 30). Durch Forschungen der 60er und 70er Jahre konnte belegt werden, dass die Wahrnehmung dieser Lernwege und der Grad des Lernerfolgs von persönlichen und strukturellen Voraussetzungen abhängig ist. Menschen aus unteren sozialen Milieus tun sich aufgrund der materiellen Deprivation in ihrer gesamten Bildungs- und späteren Berufsbiografie oftmals schwerer beim Aufbau lebenswichtiger Kompetenzen und haben dementsprechend weniger Chancen an kultureller Teilhabe gegenüber Menschen aus höheren Soziumilieus (Schröder, 2021, S. 125; Gnahn, 2010, S. 31).

Kompetenzentwicklung im schulischen Milieu basiert auf *kompetenzorientiertem Unterricht*. Dafür gibt der neue Lehrplan der Volksschule zwar allgemeine Hinweise und Anregungen, lässt jedoch Fragen zur konkreten Umsetzung in der Unterrichtspraxis offen. Weil Primarstufenlehrpersonen dennoch gefordert sind, kompetenzorientiert zu unterrichten, reagieren diese oftmals mit Vermeidungsstrategien oder eigenwilligen Interpretationen hinsichtlich dieses Konzepts (Feindt & Meyer, 2010, S. 29). Bei kompetenzorientiertem Unterricht handelt es sich um ein gegenwärtiges Konzept der allgemeinen Didaktik und er stellt Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt der pädagogischen Handlungen und Bemühungen. Dies beginnt beim Beobachten und Erfassen des jeweiligen Lernstands, geht über die Umsetzung verschiedener Unterrichtsmethoden und reicht bis zur Steuerung des Lernens (angeleitetes und eigenständiges Lernen) und einer entsprechenden Evaluation, aus der individuelle Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler ablesbar werden (Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2014, S. 4). Der Lehrplan manifestiert dazu bestimmte Kriterien. Kompetenzorientierter Unterricht findet statt, wenn:

- „klar und deutlich erkennbar ist und kommuniziert wird, was gelernt werden soll,
- Aufgabenstellungen im Lernprozess eingesetzt werden, die den Erfahrungen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entsprechen,

- die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem jeweiligen Thema angestrebt wird (kognitive Aktivierung),
- handlungs- und anwendungsorientiert gelehrt wird, indem erworbenes Wissen zur Lösung von Problemen und zur Bewältigung von Anforderungssituationen genutzt wird,
- die Lernangebote zu grundlegenden Einsichten bei den Schülerinnen und Schülern führen, was eine entsprechende Diagnose der Lernausgangslagen voraussetzt,
- sich der Wissenszuwachs systematisch aufbaut, mit anderen Wissensgebieten vernetzt und dadurch nachhaltig und anschlussfähig wird (kumulatives Lernen),
- überfachliche Kompetenzen wie zB Methoden- und Sozialkompetenz implizit entwickelt werden,
- es eine Kultur der Selbstreflexion gibt, die den Schülerinnen und Schülern ihre erworbenen Kompetenzen bewusstmacht und ihre Lernmotivation weiter fördert,
- Schülerinnen und Schüler Lernerfahrungen machen, die über den Unterricht hinausreichen und sinnstiftend sind (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 4).“

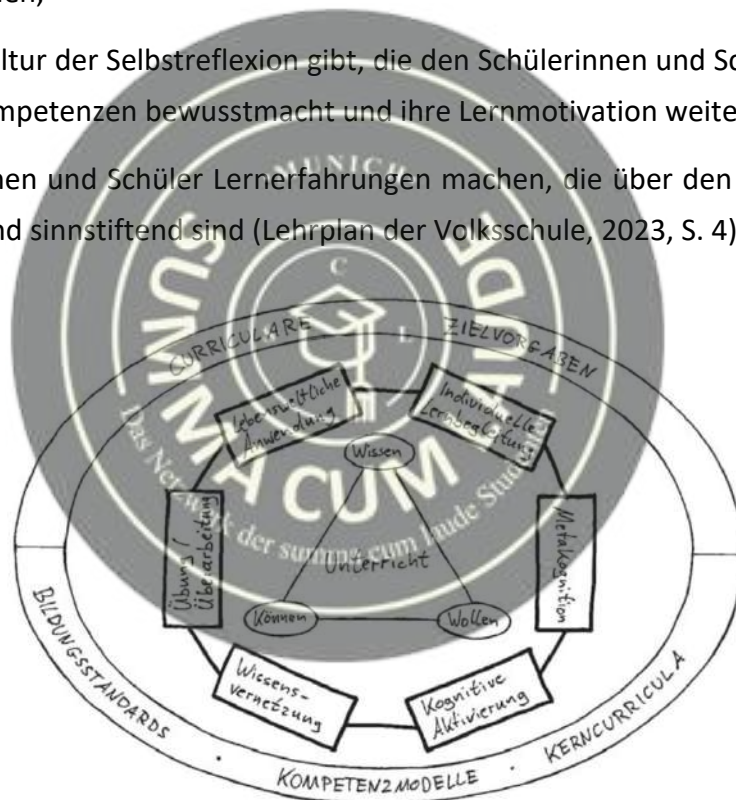


Abbildung 3: Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts (Feindt & Meyer, 2010, S. 30)

Abbildung 3 verdeutlicht, in welchem Spannungsfeld sich kompetenzorientiertes Unterrichten entfaltet. Im Mittelpunkt steht der Unterricht, welcher die Kompetenzentwicklung bzw. den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler forciert. Die Ecken bilden die drei Dimensionen, welche auch in den Definitionen zum Kompetenzbegriff genannt wurden: „Wissen“, „Können“ und „Wollen“. Nach der Frage, *welche Kompetenzen* im Unterricht der Primarstufe zu vermitteln sind, geben curriculare Zielvorgaben, Kompetenzmodelle, Kerncurricula und Bildungsstandards Auskünfte. Sie bilden den Außenkreis. Antworten darauf, *wie*

kompetenzorientierter Unterricht so gestaltet werden kann, dass der Erwerb anvisierter Kompetenzen bestmöglich gefördert wird, können im Mittelkreis gefunden werden. Die sechs Aspekte *Kognitive Aktivierung, Wissensvernetzung, Übung und Überarbeitung, Lebensweltliche Anwendung, Individuelle Lernbegleitung* und *Metakognition* basieren auf den umfangreichen Forschungen zur Unterrichtsqualität von HELMKE (2006, S. 42 ff.). Um Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren, sind Primarstufenlehrpersonen darin gefordert, anspruchsvolle, aber gut bewältigbare Aufgabenstellungen auszuwählen. Wissensvernetzung ist dann gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen und Können mit dem neuen Lehrstoff verbinden können. Regelmäßiges Üben und Trainieren des neu Erlernten stellen die Basis für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb dar. Im Sinne der lebensweltlichen Aktivierung schaffen Primarstufenlehrpersonen günstige Anforderungssituationen, in denen Schülerinnen und Schüler zugleich ihr neu erworbenes Wissen einbringen können. Ein wesentlicher Aspekt im kompetenzorientierten Unterricht ist die individuelle Förderung, welche im Idealfall einen gestuften Kompetenzerwerb umfasst: „Für jede Kompetenz sollten mehrere Dimensionen, für jede Stufe sollte ein Stufenkriterium definiert und beispielhaft erläutert werden (Feindt & Meyer, 2010, S. 32).“ Um weiters individuell unterstützen zu können, benötigt es eine genaue Analyse und eine didaktische Bewertung der Lösungsstrategien von Schülerinnen und Schülern, was durch genaues Hinschauen und Beobachten der Primarstufenlehrpersonen erreicht werden kann. Letztlich befördert die Metakognition den Grad des Lernerfolgs. Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Profil über eigene Stärken und Schwächen in Lehr- und Lernprozessen, was wiederum für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterstützend wirken kann. Zur Dokumentation von Lernprozessen im Sinne der Metakognition, können beispielsweise Kompetenzraster und Portfolios eingesetzt werden. Durch diese Instrumente werden eigene Lernfortschritte ersichtlich und neue Entwicklungsaufgaben können identifiziert werden (Feindt & Meyer, 2010, S. 30 ff.).

Um die individuelle Kompetenzentwicklung an bestimmten Zeitpunkten (z.B. Aufstieg in die nächste Schulstufe, Transition in die Sekundarstufe) zu evaluieren/messen oder vergleichen zu können, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Ein standardisiertes Messinstrument, welches in der Bildungslandschaft in regelmäßigen Abständen zur Anwendung kommt, ist die Überprüfung der *Bildungsstandards*. Diese „legen fest, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer schulischen Karriere können müssen, um auf das Leben außerhalb und nach der Schule vorbereitet zu sein (Baumberger, 2018, S. 173).“ Gleichzeitig sichern und steigern sie die Qualität der Arbeit in der Schule (Bildungsmonitoring). Bildungsstandards liegen in Österreich jedoch nur zur Evaluierung von Lernergebnissen und Kompetenzen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch vor (Klieme et al., 2003, S. 10). Zur

Erhebung in anderen Unterrichtsfächern, wie zum Beispiel in Bewegung & Sport, werden oftmals *Kompetenzmodelle* eingesetzt. Sie bilden ein Bindeglied zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen aus der Unterrichtspraxis. So können Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler systematisch ausgewertet werden und in weiterer Folge die Grundlage für die Operationalisierung von Bildungszielen darstellen (Klieme et al., 2003, S. 71). Weitere Möglichkeiten, um Kompetenzen feststellen zu können, wären *Beurteilungen* durch Prüfungen oder Kompetenzraster, durch *Selbsteinschätzungen* anhand eines Portfolios oder durch *Bescheinigungen*, welche die Teilnahme an einem Kurs oder Seminar als Kompetenznachweis bestätigen (Gnahn, 2010, S. 49).

2.2 Dimensionen der Kompetenzentwicklung

Im Unterrichtsfach Bewegung & Sport bildet der neue Fachlehrplan 2023 die Grundlage für die Planung und Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts. Dabei handelt es sich, speziell bei diesem Fachlehrplan, um keine wesentliche Neuerung, denn bereits in der letzten großen Revision des Lehrplans der Volksschule im Jahr 2012 gab es einige Neuerungen: Lernziele wurden damals schon kompetenzorientiert formuliert, das Unterrichtsfach wurde von *Leibesübungen* auf *Bewegung & Sport* umbenannt und man distanzierte sich vom *Sportartenkonzept* (Gogoll, 2011, S. 26). Folglich wurde schon in der letzten Lehrplanrevision proklamiert, den Bewegungs- & Sportunterricht nicht mehr an der institutionalisierten, wettkampforientierten Vermittlung von Sportarten auszurichten, sondern den Sportbegriff zu erweitern, um auf die schulischen und gesellschaftlichen Veränderungen zu reagieren. Anstelle der Wettkampfsportarten wurden *Bewegungsfelder* (z.B. Wettkampfdisziplin „Leichtathletik“ wurde zum Bewegungsfeld „Laufen, Springen, Werfen“ umbenannt) gebildet, deren Ausweitung in zwei Richtungen erfolgte: Einerseits kamen neue Inhalte „von außen“ (Aufgreifen des bewegungskulturellen Umfelds) in die Schule. Andererseits öffneten sich wettkampforientierte Inhalte nach innen, wie oben durch die Bewegungsfelder ausgeführt wurde. Durch diese normativen Veränderungen stiegen allerdings auch die Erwartungen an das Unterrichtsfach Bewegung & Sport und die pädagogische Leitidee lautete: Weg vom instruktionsorientierten Sportunterricht, hin zum *erziehenden Sportunterricht*. Der pädagogische Auftrag für den Schulsport erfüllt nun eine *Doppelfunktion*: Einerseits geht es darum, Schülerinnen und Schüler für den außerschulischen Sport zu qualifizieren (*Erziehung zum Sport*) und andererseits darum, die persönlichen Anlagen zu fördern und soziale Werte weiterzugeben (*Erziehung durch Sport*), welche mit ihm verbunden sind. Diese beiden Elemente können nicht getrennt voneinander mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden, sondern werden im Idealfall mit den fachimmanenten Zielen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule verknüpft. Das

Unterrichtsfach Bewegung & Sport leistet also nicht nur einen Beitrag zur Bewegungsbildung, sondern auch zur Allgemeinbildung (Prohl, 2012, S. 76; Schumacher, 2011, S. 2 f.). Diese Zusammenhänge, welche im Kontext des erziehenden Sportunterrichts beansprucht werden, sind in folgender Abbildung 4 dargestellt.



Abbildung 4: Elemente des Doppelauftrags im erziehenden Sportunterricht (Prohl, 2012, S. 77)

Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise an einem Sportfest oder einer Laufolympiade partizipieren möchten, so wurde im Sinne der Kompetenzorientierung nicht nur die Sinnperspektive erfüllt, sondern es wurde auch ihre Selbst- bzw. Mitbestimmung angesprochen und damit auch der Doppelauftrag erfüllt. Das Commitment dazu, Schülerinnen und Schüler zur Erreichung der im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen zu animieren, wird vor allem dann gesteigert, wenn Primarstufenlehrpersonen Kompetenzen nicht im Sinne einer *Normierung* (Vergleich mit vorgegebenen Größen, ohne Rücksicht auf Individualität), sondern als *Orientierung* (Betonung der Interaktion und Beziehung zum Individuum) und Basis individueller Fördermaßnahmen verfolgen (Baumberger, 2018, S. 163 f.). Was bisweilen für die konkrete Unterrichtspraxis noch mangelhaft erscheint, sind praxistaugliche Aufgabenstellungen, die sich aus den teils abstrakten Kompetenzerwartungen des Fachlehrplans ableiten. Für Primarstufenlehrpersonen stellt sich die Frage, wie sie einen zeitgemäßen Bewegungs- & Sportunterricht anbieten können, der sich an Kompetenzzuwächsen und damit verbundenen lernförderlichen Aufgabenstellungen ausrichtet (Neumann, 2014, S. 178).

Unbestritten liegen in Bewegung & Sport für die Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl an Bildungschancen, welche in unterschiedlichen Ausprägungen von ihnen wahrgenommen werden. Bewegungs- & sportbezogene Kompetenzen nehmen für den weiteren Lebensverlauf der Schülerinnen und Schüler einen durchaus gewichtigen Teil ein, sei es das Wissen zum Aufbau eines leistungsorientierten Trainings, der gesundheitsorientierten Präventionsarbeit, in der Gestaltung von erlebnisreichen Freizeitangeboten oder in Prozessen der Rekonvaleszenz nach Verletzungen. Darüber hinaus können durch einen aktiven Lebensstil Verhaltensänderungen eingeschliffen (z.B. zur Gewichtsreduktion) bzw. Haltungen gestützt und ausgebildet werden. Umgekehrt wirken sich Bewegungseinschränkungen bzw. Bewegungsarmut auf „die Zunahme an zivilisationsbedingten Krankheitsbildern, Reizüberflutung, Wahrnehmungsstörungen, eingeschränkte Bewegungs- und Körpererfahrungen, Bewegungsunsicherheit, Störungen im Sozialverhalten, eingeschränkte motorische Leistungsfähigkeit, wenig Selbstvertrauen, Stimmungsschwankungen, Reizbarkeit und Demotivation (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 7)“ aus. Ob Bildungsprozesse im Unterrichtsfach Bewegung & Sport gelingen, hängt von persönlichen Dispositionen ab und wird durch Rollenübernahmen bzw. Kommunikationsprozesse der Schülerinnen und Schülern konsolidiert. Für die Primarstufenlehrpersonen gilt es kritisch zu hinterfragen, welche Beiträge und Themen sie aus „Bewegung, Spiel und Sport“ in der Vermittlung auswählen und welchen Bildungswert sie für Schülerinnen und Schüler daraus erachten (Lange, 2014, S. 1 f.). Im Zuge dieser Auswahl könnte eine Überlegung sein, welche Themen und Sachlagen für Schülerinnen und Schüler interessant und sinnvoll erscheinen und letztlich eine Persönlichkeitsentwicklung in Gang bringen. Die Sinnperspektiven des Sporttreibens lagen schon im letzten Jahrhundert im Fokus der Forschungsbemühungen. Der englische Sportpsychologe KENYON (1968) lieferte dazu folgende Überlegungen, aus welchen Perspektiven heraus Menschen sich für das Sporttreiben interessieren:

- „Gesundheit und Fitness fördern
- Kontakte zu anderen Menschen aufbauen und fördern
- Herausforderungen, um sich in Leistungssituationen zu erproben
- Medium ästhetischer Botschaften und Erfahrungen
- neue Bewegungserfahrungen erschließen
- Spannung und Reiz des ungewissen Ausgangs (Horn, 2009, S. 89 f.)“

Auf Basis dieser sechs individuellen Sinnzuschreibungen für das Sporttreiben formulierte der deutsche Sportpädagoge Dietrich Kurz die sechs *pädagogischen* Sinndimensionen, welche je nach Individuum und bei jeder sportlichen Handlung unterschiedlich wahrgenommen werden

können. Diese sechs Sinndimensionen sind meist nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern überlappen sich:

- „Gesundheit (Körpererfahrung)
- Anschluss (Miteinander)
- Leistung
- Ausdruck
- Eindruck
- Spannung (Kurz, 2000, S. 101)“

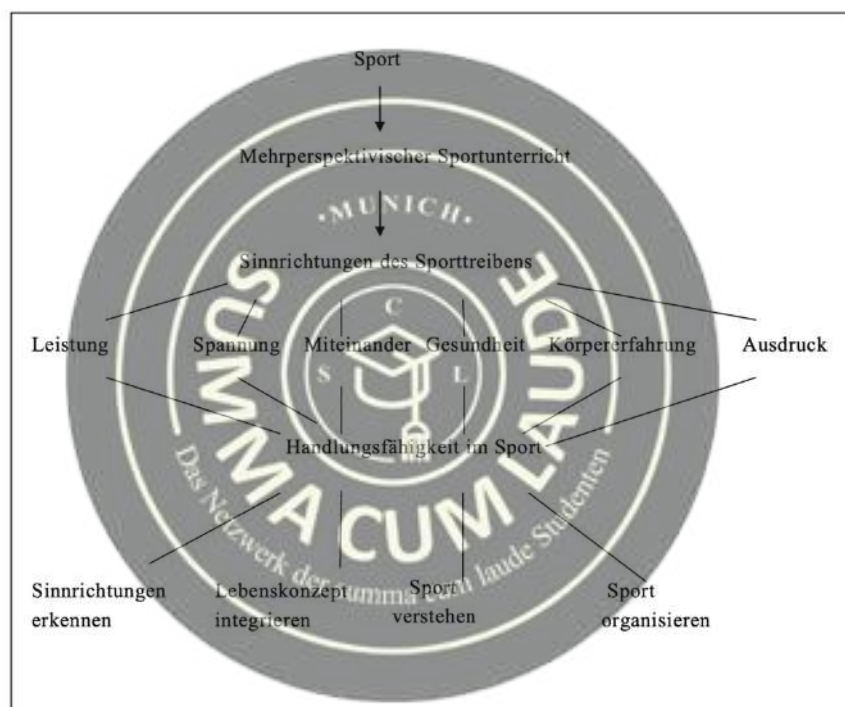


Abbildung 5: Konzept der sportlichen Handlungsfähigkeit (KURZ (2004) zitiert nach GRÖBING (2007, S. 29)

Abbildung 5 zeigt das Konzept der sportlichen Handlungsfähigkeit. Die sechs Sinnrichtungen sind auch im neuen Fachlehrplan bei den *Zentralen, fachlichen Konzepten* beim Unterpunkt *Sport und Sinn* ausgewiesen und werden an dieser Stelle als bedeutsame, motivationale Faktoren für das Bewegen und Sporttreiben konstatiert (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 99).

Um die allgemeine und sportbezogene Handlungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern evaluieren und ablesen zu können, vollzieht sich die Kompetenzentwicklung im Unterrichtsfach Bewegung & Sport anhand zweier Achsen. Auf der einen Achse wird die Handlungsfähigkeit durch die Dimensionen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz abgebildet und auf der zweiten Achse werden die inhaltlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die

sechs Erfahrungs- und Lernbereiche (ELB) beschrieben, welche Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe erwerben sollen (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 100).

2.2.1 Fachkompetenz

Die Fachkompetenz in Bewegung & Sport beschreibt jenes Wissen sowie jene Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sensomotorik, um unterschiedliche Bewegungen und Sportarten überhaupt erst ausführen zu können. Die Fachkompetenz in Bewegung & Sport wird bei den Schülerinnen und Schülern dadurch ersichtlich, dass erworbenes Wissen aus dem Schulsport auch auf neue, sportbezogene Aufgaben innerhalb und außerhalb der Schule (z.B. bei Schulfesten, etc.) angewendet werden und motorische Aufgabenlösungen reflektiert werden können (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 100). Fachkompetenz erweist sich in ihrer formellen, informellen und nicht-formellen Handlungsfähigkeit vor allem gegenüber neuen Anforderungssituationen und persönlichen Herausforderungen. Es geht darum, sich ein bestimmtes Fachwissen unter Zuhilfenahme entsprechender Medien selbstorganisiert anzueignen und falls notwendig auch mit anderen Personen zu kommunizieren bzw. zu kooperieren, um bestmögliche, synergetische Lösungen zu entwickeln (Heyse, 2015, S. 28).

2.2.2 Methodenkompetenz

Methodenkompetenz von Schülerinnen und Schülern beschreibt die Fähigkeit, das Wissen und die Volition zu haben, Lernprozesse und Lernarrangements zu verstehen, zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren. Schülerinnen und Schüler zeigen ihre Methodenkompetenz in Bewegung & Sport, wenn sie fachspezifische Organisationsstrukturen wiederholend abrufen und umsetzen und Rahmenbedingungen einhalten können. Sie verstehen bewegungs- & sportbezogene Aufgaben, setzen diese um und zeigen situationsangepasstes Verhalten in Risiko- und Gefahrensituationen. Weiters entwickeln und zeigen sie positive Einstellungen zu den gesundheitsförderlichen Faktoren, welche mit und durch die Bewegung entstehen können (Erkennbarkeit von Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Leistungswillen, Möglichkeit Feedback zu äußern, aktive und aufmerksame Teilnahme am Unterricht) (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 100).

2.2.3 Sozialkompetenz

In der Sozialkompetenz geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler in Bewegung & Sport die Fähigkeit, das Wissen und die Bereitschaft zeigen, ihr eigenes Handeln im Kontext einer Gruppe bewusst wahrzunehmen und aktiv darauf Einfluss nehmen zu können. Sie reflektieren entstandene Prozesse und greifen zu diesem Zweck auf ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, sowie ihre Empathiefähigkeit zurück und entwickeln eine ethische

Grundhaltung zur Fairness. Sozial kompetente Schülerinnen und Schüler erkennt man daran, dass sie sich in eine Gruppe integrieren und miteinander kooperieren können, sich auf das Können und Verhalten von Gruppenmitgliedern einstellen und sich (falls erforderlich) auch zurücknehmen können. Bei teambezogenen Bewegungsaufgaben gelangen sie meist zu motivierenden Lösungen für alle Beteiligten. Auch die Übernahme von Verantwortung und das Erkennen von fairem bzw. unfairem Verhalten bei sich selbst und anderen sind Indikatoren zur Erkennbarkeit von Sozialkompetenz (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 98–106). Forschungen rund um das Konstrukt der Sozialkompetenz oder synonym eingesetzten Begriffen wie „*soft skills*“ oder „*emotionale Intelligenz*“ sind in den letzten zehn Jahren zunehmend in das Forschungsinteresse gerückt und wurden auch aus wirtschaftspolitischem bzw. arbeitspsychologischem Interesse gefördert, weil dieser Kompetenz in der späteren Arbeits- und Berufswelt in Führungspositionen und für das Sozialverhalten bzw. der Teamfähigkeit in Gruppen eine Schlüsselqualifikation zugeschrieben wird. Soziale Kompetenz setzt sich laut KANNING (2015, S. 1–5) aus der Fähigkeit zusammen, sich anzupassen und durchzusetzen. Soziale Kompetenzen korrelieren weiters mit positiven Begleiterscheinungen wie einer höheren Lebenszufriedenheit, einer positiven Lebensorientierung, geringeren körperlichen Beschwerden und einer besseren sozialen Integration.

2.2.4 Selbstkompetenz

In der Selbstkompetenz oder *personalen Kompetenz* geht es darum, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen aus den unterschiedlichen Bewegungsbereichen für sich selbst einzuordnen und in ein entwicklungsförderliches *Selbstkonzept* einzuflechten. Dieser Aspekt wird im neuen Fachlehrplan unter den „Zentralen fachlichen Konzepten“ beschrieben. Das Sich-Bewegen stellt ein konstituierendes Phänomen der Körperlichkeit dar und formt im Austausch mit sich selbst und der Umwelt die Facetten des Selbstkonzepts (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 99). Das *Selbstkonzept* eines Menschen beschreibt alle Erfahrungen, Kenntnisse und Informationen, die ein Mensch über sich selbst hat und bei ihm zu Einstellungen und Überzeugungen über sich selbst führen. Zum Selbstkonzept gehören einige Teilaspekte, die häufig vermischt oder undefiniert sprachlich verwendet werden. So stellt das *Selbstbild* einer Person die eher *kognitive Repräsentation* des eigenen Selbst dar, mit dem Wissen über das Aussehen, die Stärken und die eigenen, körperlichen Merkmale. Das *Selbstwertgefühl*, oder die Selbstwertschätzung, ist die *emotionale Komponente*, die mit einer Bewertung über die eigene Person einhergeht (Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und den eigenen Fähigkeiten, etc.). Das Selbstkonzept nährt sich aus den Quellen der eigenen Interpretationen und über Rückmeldungen durch das Außen (Zimmer, 2022, S. 50 ff.). Gerade für die Ausführung von komplexen Bewegungshandlungen ist das Ausmaß der *Selbstwirksamkeitserwartung* als Teil des Selbstkonzepts

entscheidend für die Zufriedenheit, denn gerade bei dieser Tätigkeit erleben Schülerinnen und Schüler, dass sie bestimmte Wirkungen hervorrufen können. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist also die Überzeugung eines Menschen, in verschiedenen Lebenssituationen subjektive Kontrolle erleben zu können und sich in diesen Momenten kompetent zu fühlen (Jerusalem & Schwarzer, 1986). Um die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, braucht es neben vorgegebenen Bewegungen vor allem die offen gestalteten Lernarrangements und Lerngelegenheiten. Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, eine Tätigkeit ohne fremde Hilfe auszuführen, damit sie lernen, dass ihr eigenes Handeln zum Erfolg bzw. auch zum Misserfolg führen kann (Zimmer, 2022, S. 69). Vielfältige Bewegungsimpulse wirken sich unterstützend auf die Entwicklung des eigenen Körperbildes und somit auch auf den Selbstwert aus. Die sportliche Aktivität fördert gerade in der Phase der Identitätssuche bzw. in der Pubertät den Teamgeist, das Selbstvertrauen in die eigene Kraft-Ausdauer, vermindert Stress und depressive Symptomaten und hat zusätzlich einen gewichtsreduzierenden Effekt (Boeger, 2010, S. 146).

Im Unterrichtsfach Bewegung & Sport zeigt sich die individuelle Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler durch das Ausmaß ihrer Anstrengungsbereitschaft, der Emotionsregulation und einer realistischen Einschätzung des eigenen Könnens. Die Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler in den Erfahrungs- und Lernbereichen wird dann ersichtlich, wenn sie ihren Körper bewusst wahrnehmen und Bewegungen gezielt ausführen können. Zu dieser Dimension gehören auch die Wahrnehmung, Einordnung und Regulation eigener Gefühle und Emotionen, die realistische Einschätzung eigener Stärken und das Bewältigen herausfordernder Bewegungssituationen sowie das Erkennen körperlicher Reaktionen auf sportliche Anstrengung und der Auswirkungen von daran anschließender Erholung (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 98-106).

Die vier Dimensionen der Kompetenzentwicklung stehen keinesfalls voneinander unabhängig, sondern sind idealerweise miteinander verwoben und vernetzt. Das Zusammenspiel dieser vier Dimensionen ist die Grundlage für die Entwicklung von Handlungskompetenz (Kreisler et al., 2012, S. 89).

2.3 Fachdidaktische Überlegungen in Bewegung & Sport

In der Zeit der Hochkonjunktur an Bildungsreformen, eingebettet in einer Wissens- und Informationsgesellschaft, steigt auch die Bedeutung der Auseinandersetzung mit eigenen, didaktischen Überlegungen und Konzeptionen, welche Primarstufenlehrpersonen an die Unterrichtsfächer der Primarstufe herangetragen. Im Unterrichtsfach Bewegung & Sport ist die

pädagogische Leitidee der pragmatischen Sportdidaktik, Schülerinnen und Schüler im Schulsport für die Teilnahme am Freizeit- und Vereinssport zu qualifizieren, im Kontext des erziehenden Sportunterrichts nicht mehr haltbar. Vielmehr geht es um gut durchdachte Planungsaktivitäten, welche die pädagogischen Perspektiven implizieren und das Unterrichtsprinzip der Mehrperspektivität berücksichtigen (Lange, 2014, S. 30 ff.).

2.3.1 Planungsaktivitäten

„Schlecht geplanter Unterricht kann auch gelingen, gut geplanter Unterricht geht aber seltener schief (Böhmman & Schäfer-Munro, 2008, S. 67).“

Pläne und Planungen schaffen Transparenz, indem Ziele und Handlungsschritte beschrieben werden. Sie optimieren Entscheidungsprozesse, da mögliche Schwierigkeiten antizipiert werden können. Sie schaffen kognitive Entlastung, da man sich auch auf andere Aspekte des Unterrichtens konzentrieren kann. Pläne sind intersubjektiv kommunizierbar, wenn mehrere Akteure systematisch an einem Prozess arbeiten. Sie schaffen Sicherheit und Verbindlichkeit, vor allem gegenüber neuen Handlungssituationen, und sie machen diese dann in letzter Instanz auch evaluierbar, sodass Reflexionen dann in zukünftige Planungen einfließen können (Weingarten, 2019, S. 18 f.). Eine sorgfältige Unterrichtsplanung setzt voraus, dass die Primarstufenlehrperson in verschiedenen Dimensionen denkt und alle Bereiche und die zur Verfügung stehenden Mittel berücksichtigt. Laut Planungsstruktur sind zunächst folgende Ebenen der Unterrichtsplanung einzuhalten, wie Abbildung 6 zeigt:

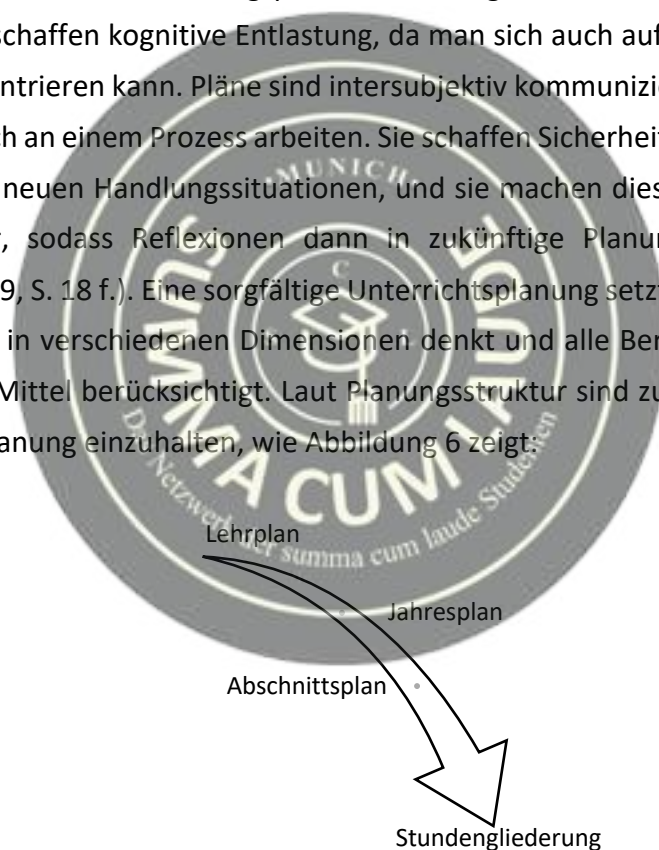


Abbildung 6: Planungsstruktur (Mitmannsgruber, 2013)

Grundlage für sämtliche Vermittlungsprozesse im Unterricht bildet der *Lehrplan*. Im *Jahresplan* werden die zur Verfügung stehenden Jahresstunden aufgeteilt, Unterrichtsthemen gebildet, Lerninhalte geplant und Termine für Sonderveranstaltungen zeitlich strukturiert. Für die Primarstufenlehrperson geht es bei der Erstellung des Jahresplans um eine Einschätzung der körperlichen und motorischen Leistung der Schülerinnen und Schüler. Der weitere Planungsschritt kann ein *Abschnittsplan* sein, sofern die Jahresplanung nur sehr umrissen gestaltet ist.

Im Abschnittsplan sollten zusätzlich die notwendigen Unterrichtsmaterialien geplant werden, Lerninhalte und Unterrichtsthemen beschrieben und damit verbunden auch Lernzielkontrollen terminisiert werden. Die *Stundengliederung* ist die letzte Ebene im Planungsprozess und besteht für gewöhnlich aus der Dreiteilung: Einleitung, Hauptteil und Schluss (Mitmannsgruber, 2013, S. 53 ff.). Parallel zur Erstellung von Jahres-, Abschnitts- oder Stundenplanung geht es auch um die Erfassung von normativen, situativen und personalen Voraussetzungen am jeweiligen Schulstandort, welche durch die *Bedingungsanalyse* zum Ausdruck kommen. Diese beschreibt die Situation der Klasse, der Schule und Primarstufenlehrperson, die bei der weiteren Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind. Das Ziel der Bedingungsanalyse ist es, individuelle Förderung zu ermöglichen, Lernproblemen vorzubeugen und den ungefähren Bedarf an Lernzeit zu ermitteln (Böhmman & Schäfer-Munro, 2008, S. 71; Mitmannsgruber, 2013, S. 49 f.). Im weiteren Planungsprozess geht es um die Formulierung von passenden Lernzielen und der damit verbundenen, wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem geplanten Unterrichtsvorhaben, fachlich als *Sachanalyse* bezeichnet. Die Primarstufenlehrperson eignet sich in diesem Schritt durch geeignete Literatur die notwendige Sachkompetenz für die Vermittlung des jeweiligen Unterrichtsvorhabens an, um die wichtigsten Sachfragen (er)klären zu können. Für die Unterrichtsplanung als zentral erachtet wird die *didaktische Analyse* (Klafki, 1963, S. 136 f.). In dieser gilt es zu klären, worin der Sinn des Unterrichtsthemas für die Schülerinnen und Schüler in ihrer gegenwärtigen Lebenssituation liegt. Der Lehrstoff wird also nach dem Bildungswert bzw. dem Nutzen untersucht, den die Schülerinnen und Schüler daraus ziehen können. Außerdem geht es darum, welche geistigen Zugänge (Interessen, Einstellungen, Kenntnisse, Lernvoraussetzungen) Schülerinnen und Schüler zum entsprechenden Thema mitbringen. Gibt es Situationen, Modelle oder Medien, in denen der Unterrichtsinhalt den Schülerinnen und Schülern bereits in ihrer Wirklichkeit erschlossen worden ist? Tabelle 1 gibt Aufschluss darüber, welche Ansätze und Leitfragen sich bei der Erstellung der didaktischen Analyse in der Geschichte der Allgemeinen Didaktik bzw. der Fachdidaktik bewährt haben.

Möller 1969	Robinsohn 1967	Klafki 1958
Ist der Inhalt für ein bestimmtes Wissensgebiet bedeutsam?	Hat der Gegenstand eine herausragende Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft?	Welchen größeren bzw. allgemeineren Sinn- oder Sachzusammenhang erschließt der Inhalt (Exemplarität/Repräsentativität)?
Hat sich der Inhalt schon seit alters her bewährt?	Leistet der Inhalt Wesentliches für das Weltverstehen?	Welche Bedeutung hat der Inhalt für die Gegenwart der Schülerinnen und Schüler?

Ist der Inhalt nützlich?	Hat der Inhalt eine wichtige Bedeutung für spezifische Verwendungssituationen des privaten oder öffentlichen Lebens?	Worin liegt die Bedeutung des Inhalts für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler?
Ist der Inhalt für die Lernenden interessant?		Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhalts den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?

Tabelle 1: Leitfragen zur Didaktischen Analyse (Böhmman & Schäfer-Munro, 2008, S. 78)

Im kompetenzorientierten Bewegungs- & Sportunterricht geht es fachdidaktisch in der Planungsstruktur vor allem darum, Überlegungen anzustellen, wie konkret einzelne Bewegungshandlungen der Stundengliederungen schrittweise zu Bewegungskompetenzen gebildet und letztlich zur bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit führen können. Daraus wird ersichtlich, dass Kompetenzerwerb nicht in einer Unterrichtsstunde zu erreichen ist. Bewegungshandlungen sind längerfristig so zu planen, dass das Anknüpfen an Teilkompetenzen möglich ist und diese durch beständiges Üben und Trainieren, auch durch unterschiedliche Methoden und in variablen Situationen gefestigt werden (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 20 f.).

2.3.2 Mehrperspektivität

Als übergeordnetes Unterrichtsziel zählt in einem zeitgemäßen, kompetenzorientierten Bewegungs- & Sportunterricht die *Handlungsfähigkeit* der Schülerinnen und Schüler. Der Auftrag des Schulsports besteht darin, dass Primarstufenlehrpersonen den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven auf spezifische Themenstellungen des Unterrichtsfachs Bewegung & Sport eröffnen. *Mehrperspektivität* ist ein didaktisch-methodisches Unterrichtsprinzip, welches bereits seit den 90er Jahren in der allgemeinen Didaktik diskutiert und mittlerweile in unterschiedlichen Fachbereichen Eingang gefunden hat: Auf der einen Seite geht es im geplanten Unterrichtsvorhaben um die Sacherschließung und andererseits um die nachhaltige Persönlichkeitsentwicklung, also der Fähigkeit mit dem Gelernten dann auch etwas zu tun oder sein Wissen unter Beweis zu stellen (Balz, 2009, S. 38). Die Begründung für die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips liegt darin, den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven von Wirklichkeit auf einen bestimmten Fachgegenstand oder Fachbereich zu ermöglichen, um diesen differenzierter beurteilen und letztlich mit den eigenen Weltdeutungen

in Verbindung bringen zu können. Der Perspektivenpluralismus ist vor allem in einer sich inklusiv verstehenden Gesellschaft bedeutsam, denn dadurch können individuell unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt erzeugt werden (Ruin & Meier, 2016).

Um in der Unterrichtspraxis einen Perspektivenwechsel vollziehen zu können, gibt es zwei Herangehensweisen: *Perspektiven kontrastieren* oder *Perspektiven kumulieren*. Beim Kontrastieren werden im Idealfall zwei Perspektiven gegenübergestellt (z.B. Ausdauerlauf mit Pulsmessung und Belastungsorientierung sind anders als ein leistungsorientiertes Training im Wettkampfmodus oder ein lockerer Ausdauerlauf, in dem noch mitgesprochen werden kann und wo im Anschluss Gruppen gebildet werden). Jede Perspektive benötigt eine eigene Bewegungs- und Reflexionszeit und erst der Vergleichsmoment macht Schülerinnen und Schüler urteilsfähig. Beim Kumulieren werden verschiedene Perspektiven in einem Unterrichtsvorhaben übereinandergelegt. Dabei wird den Schülerinnen und Schülern Einsicht gewährt, wie sich verschiedene Perspektiven simultan mehrperspektivisch integrieren lassen, z.B. bei einem kleinen Bewegungsspiel („Zombie“) oder einem großen Sportspiel (z.B. Fußball), in denen zeitgleich Aspekte von Koordination und Konkurrenz, Anstrengung, Spannungserleben und Ausgleichserfahrungen gemacht bzw. erlebt werden können. Diese gemeinsamen Schnittmengen von Perspektiven sollten bereits bei den methodisch-didaktischen Überlegungen in der Planung berücksichtigt werden (Balz, 2009, S. 39).



Abbildung 7: Mehrperspektivischer Sportunterricht (Balz & Neumann, 2015, S. 3)

Primarstufenlehrpersonen können durch mehrperspektivisch-ausgerichteten Bewegungs- & Sportunterricht allgemein-erzieherische Ziele mit sportspezifischen Zielen kombinieren. Schülerinnen und Schüler fördern ihre Urteils- und Kritik-, aber auch ihre Empathie- und Distanzierungsfähigkeit und entwickeln durch die mündige Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur mehr Selbständigkeit (Balz & Neumann, 2015, S. 3; Schumacher, 2011, S. 18 f.).

3 Chancen & Herausforderungen für die Kompetenzentwicklung im Tanz

Das Bewegungsfeld Tanzen, Gestalten und Darstellen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil durch die Auseinandersetzung ästhetische Prozesse angestoßen werden, die über die rein kognitiven Fähigkeiten und das abrufbare Wissen hinausgehen und Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und fördern (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 9, 11). Der Schulsport ist neben dem Vereins- bzw. Freizeitsport eine tragende Säule im Kinder- und Jugendsport. Ihr gemeinsamer Auftrag ist die Förderung der sportlichen Anlagen sowie der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kinder und Jugendlichen, aber auch die Hinführung zu einer breiten Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 9). In diesem Kapitel wird zunächst das Tanzen definiert und aus dem Blickwinkel des Schulsports, aber auch aus vereinsportlicher bzw. gesellschaftskultureller Perspektive beleuchtet. Daran anschließend werden die sechs Erfahrungs- und Lernbereiche (ELB) des neuen Fachlehrplans im Unterrichtsfach Bewegung & Sport mit mehrperspektivischem Blick auf tänzerische Umsetzungsmöglichkeiten und den sich daraus ergebenden Chancen & Herausforderungen für die Kompetenzentwicklung betrachtet.

3.1 Begriffsdefinition Tanz

Tanzen ist ein Sammelbegriff und wird in seiner allgemeinen Definition oft aufgrund seiner formalen, nach außen sichtbaren Kriterien wie Bewegung, Rhythmus, Ausdruck oder Musik beschrieben. SCHNEIDER & RAAB (1985, S. 523) bezeichnen Tanzen deshalb als „Formen rhythmischer Körperbewegungen, die meist von Gesang oder Musik begleitet sind“. Der DUDEN beschreibt Tanzen als die „[geordnete] Abfolge von Körperbewegungen, die nach einem durch Musik oder eine andere, akustische Äußerung (wie Schlagen, Stampfen o. Ä.) hervorgebrachten Rhythmus ausgeführt wird (Dudenredaktion, o. J.).“ Diese beiden Definitionen enthalten zwar die wesentlichen Grundcharakteristika des Tanzes in seiner äußeren Form, klammern aber die historische Entwicklung und den sozialen Kontext aus, in dem der Tanz häufig eingebettet ist.

FLEISCHLE-BRAUN (2012, S. 582) erweitert deshalb ihre Definition: „Tanzen ist eine nonverbale Darstellungs- und Ausdrucksform des Menschen, in deren Zentrum die subjektiv-ästhetische Inszenierung des Körpers und eine Form der Bewegung in Raum und Zeit stehen. Die Erscheinungsformen und Funktionen des Tanzes sind geprägt von ihrem jeweiligen geschichtlichen und soziokulturellen Umfeld.“ Die Musik gibt der tanzenden Person den Rhythmus vor, zu der

sie ihre Bewegung gestaltet. Musik und Bewegung haben in diesem Zusammenhang denselben Stellenwert und stehen in Wechselwirkung zueinander (Vogel, 2015, S. 14).

Autorin KLEIN (1992, S. 14) betont, dass über das Tanzen noch so viel mehr ausgedrückt werden kann, als es durch Worte oder durch Sprache überhaupt möglich wäre. Tanzen ist ein dynamischer, räumlich-zeitlicher und affektiv-körperlicher Vorgang – er lebt vom Körper und vom Augenblick, denn er ist flüchtig und nur im Moment des Geschehens lebendig. SACHS (2007, S. 8) erkannte, dass Tanzen die Sprachgeschichte streift und weit hinein in die Fachbereiche der Physiologie, Psychologie, Religion, Anthropologie, Musik und Soziologie, aber auch der Wirtschaftsgeschichte reicht.

Dieser Umstand führte in der Geschichte dazu, dass sich unterschiedliche Erscheinungsformen und Stilrichtungen im Tanz entwickelt haben. So gibt es, grob gefasst, z. B. den historischen, den klassischen und den zeitgenössischen Tanz, den Gesellschaftstanz, aber auch unterschiedliche, regionaltypisch geprägte Volkstänze, den Bühnentanz, usw. Der Deutsche Kulturrat versuchte die unterschiedlichen Erscheinungsformen und Stilrichtungen aus Gründen der Übersichtlichkeit und zur besseren Definierbarkeit grob in drei unterschiedliche Bereiche einzuteilen, um sie leichter voneinander abgrenzen zu können. So wurden die Begriffe *Tanzkultur*, *Tanzkunst* und *Tanzsport* eingeführt. *Tanzkunst* beschreibt mit dem klassischen Bühnentanz die höchste Form der Darstellung. Im *Tanzsport* werden Darbietungen im Zuge eines Wettkampfs oder eines Turniers ausgetragen und von einer fachkundigen Jury bewertet. Weil es sich beim Tanzen um eine technisch-kompositorische Disziplin handelt, gibt es keine objektiv vergleichbaren Einheiten wie z. B. bei einer Abfahrt im Ski alpin oder in der Leichtathletik (z.B. Zeitmessung, Weite, etc.). Tänzerische Darbietungen werden anhand vorab festgelegter Kriterien mit Punkten bewertet (Klinge, 2009, S. 404). Für die Beurteilung der Leistungen gilt ein technisch hoher Sollwert und es zählt die Körperbeherrschung der Athletinnen und Athleten (Probst, 2007, S. 18). Die *Tanzkultur* beschreibt Tanz als Form des gesellschaftlichen Miteinanders und als Teil der ganzheitlichen Bildung eines Menschen (Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2010).

Diese Vielfältigkeit, aus welchen Motivlagen heraus getanzt werden kann, hat HASELBACH (1985) so beschrieben: „Tanz wurde und wird von bestimmten Menschen unter besonderen sozialen und motivationalen Bedingungen zu unterschiedlichen Zeiten und unter verschiedenartigen kulturellen Einflüssen auf vielfältigste Weise ausgeführt und dargestellt (Haselbach, 1985, S. 41).“ Das urmenschliche Bedürfnis, zu gestalten und sich auszudrücken, kann durch das gemeinsame Tanzen, durch das Singen und Musizieren, aber auch durch darstellendes Spiel ausgelebt werden. Dieser Ausdrucks- und Gestaltungswille existierte schon bei den Naturvölkern, zog sich über die adelige Gesellschaft der letzten Jahrhunderte und reicht bis zur

heutigen, individualistisch-geprägten Gesellschaft (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 11). Diesen Aspekt greift auch der neue Fachlehrplan bei den *Zentralen fachlichen Konzepten* beim Punkt *Mensch und Gesellschaft* auf und erläutert, dass Bewegung & Sport immer vor dem Hintergrund sozialer und kultureller Diversität stattfindet. Gruppendynamische Themenkomplexe wie Macht, Kommunikation sowie Führen und Folgen bilden eine immer wiederkehrende Struktur im fachlichen Denken und Handeln (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 99).

Beim Tanzen werden die drei Parameter jeglicher menschlicher Bewegungen *Energie, Zeit* und *Raum* deutlich sichtbar. Diese stehen immer in einer Wechselwirkung zueinander und treten nie für sich allein in Erscheinung. Die Aufgabe der Tänzerinnen und Tänzer ist es, Handlungsmöglichkeiten zu finden, wie sie mithilfe dieser drei Parameter gezielt Veränderungen an ihren Bewegungen vornehmen können, um dadurch höhere Bewegungsqualitäten zu erzielen. Wenn ihnen bewusst ist, welche Parameter ausgeprägt sind und welche noch intensiverer Aufmerksamkeit bedürfen, kann dies gezielt (z.B. für das Choreografieren) eingesetzt werden. Diesen Umstand kann sich auch der Schulsport für die Umsetzung tänzerischer Unterrichtsinhalte zu Nutze machen, um Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern (Barthel & Artus, 2017, S. 37; Westphal, 2020, S. 123).

3.2 Betrachtungsweisen auf das Tanzen

Die Popularität des Tanzes ist zwar durch den Einfluss der Medien (u.a. „Dancing Stars“) in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen, dennoch erfährt der Tanz als eigene Sportart in Österreich keine massenwirksame Popularität und zieht nur zu bestimmten, gesellschaftlichen Großveranstaltungen, wie z.B. dem Neujahrskonzert, dem Opernball oder den Festspiel-Übertragungen, in Österreich Aufmerksamkeit auf sich. Tanzen ist nach wie vor eine Sportart, die gerne als Freizeit- oder Breitensport betrieben wird und obwohl auch hier ein gesteigertes Angebot an Workshops, Festivals und Kursen durch erfahrene Tänzerinnen und Tänzer, Tanzpädagoginnen und Tanzpädagogen und Tanzgruppen geboten wird, bleibt es eine Randsportart und findet vorwiegend in institutionalisierten Räumen (Tanzschulen, Studios, etc.) statt (Horky, 2009, S. 300; Koch & Buschmann, 1998, S. 107; Rebel & Hörnschemeyer, 1990, S. 7).

Obwohl viele tanzbegeisterte Menschen das Tanzen nur als Freizeitbeschäftigung und nicht auf professioneller Ebene betreiben, wirken bisher gesammelte Tanzerfahrungen auf das Individuum, weil die Einbettung dieses Sports immer mit der entsprechenden Atmosphäre verbunden ist, in der er stattfindet. Diese wirkt sich letztlich nicht nur auf die Begeisterung aus, sondern auch auf die Schnelligkeit und Nachhaltigkeit beim Erlernen von Choreografien (Simmel, 2014, S. 189). Dieser Aspekt sollte den verantwortlichen Personen bewusst sein, die

den Tanz unterrichten, in welcher Form auch immer. Schülerinnen und Schülern sollte in einem zeitgemäßen, kompetenzorientierten Bewegungs- & Sportunterricht die gesellschaftskulturelle Relevanz des Tanzens aufgezeigt werden, daher wird in den folgenden Abschnitten das Tanzen aus dem Blickwinkel des Schulsports und aus der Sicht der Öffentlichkeit bzw. der Gesellschaftskultur mit Vereins- und Freizeitsport erläutert.

3.2.1 Schulsport

Tanzen und weitere ästhetisch-assoziierte Bildungsbereiche der Schule (Kunst, Film, Musik, etc.) befinden sich aktuell in einem Spannungsfeld zwischen Marginalisierung und dem Wunsch nach intensiverer Eingliederung im Unterricht. Da vor allem die Primarstufenlehrpersonen für die konsequente Umsetzung ästhetisch-expressiver Zugänge verantwortlich sind, scheint ihre Haltung zum Thema richtungsweisend (Freitag & Theurer, 2020, S. 23). Tanzen im Rahmen des Schulsports fördert sowohl die Individualität und gleichzeitig das Gesellschaftsgefüge. Diese Vielseitigkeit und der praktische Nutzen, der vom Tanz in seiner gesellschaftskulturellen Relevanz ausgeht, kann den Schülerinnen und Schülern schon im Zuge des Schulsports bewusst gemacht werden (Donsbach, 2018, S. 3). Obwohl Tanzen eine uralte Form der menschlichen Darstellung und Ausdrucksfähigkeit ist, war es dennoch nicht immer in den Lehrplänen als fixer Bestandteil des Bewegungs- & Sportunterrichts verankert. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte das Tanzen im Unterricht keine Bedeutung. Während der Zeit des Nationalsozialismus war es nur Frauen vorbehalten und erst ab den 50er Jahren wurde es mit dem Volkstanz im Fächerkanon in der „Körpererziehung“ unterrichtet (später: „Leibesübungen“) und für Burschen und Mädchen gleichermaßen umgesetzt (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 75). Ein weiterer Aspekt, der für ein breites Bewegungs- & Sportangebot (so auch für das Tanzen) im Schulsport spricht, ist die Herausbildung der eigenen Geschlechtsidentität, welche gerade in der Phase der anfänglichen Pubertät und im weiteren Verlauf der Jugend eine Rolle spielt. Schülerinnen und Schüler haben durch die Vielfalt an Sportarten die Möglichkeit, sich in ihrer favorisierten Sportart zu vertiefen, damit zu identifizieren und andere vielleicht erst kennenzulernen oder neu bzw. auf andere Art zu entdecken. Jede Sportart entwickelt eigene Verhaltensmuster und um geschlechterstereotype Zuschreibungen und geschlechtliche Zuordnungen zu vermeiden, bietet es sich an, diese Vielseitigkeit im Schulsport auszuschöpfen (Schaaf, 2016, S. 11). Die Schule ist eine regulierende Institution, wenn es darum geht stereotype Geschlechterrollenbilder und Vorstellungen von Heteronormativität aufzubrechen und zu erweitern. Besonders Burschen können durch den Schulsport dabei unterstützt werden, ihre individuellen Potenziale und Differenzierungen und das geschlechtsbezogene Selbst, abseits von Negativkonzepten wie Herrschaft und Dominanz, zu entwickeln (Winter, 2010, S. 413). Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Bewegungen formt also nicht nur die

Geschlechterrollenidentität, sondern stößt auch künstlerische Bildungsprozesse an, welche dazu verhelfen, sich kreativ über den eigenen Körper auszudrücken (Freytag, 2010a, S. 226). Im Diskurs um den Tanz tritt häufig der Begriff „Ästhetik“ auf und wird im Allgemeinen mit Schönheit verbunden. Die „Schönheit“ des Körpers tritt als äußeres Erscheinungsbild des eigenen Selbst in Erscheinung und wird mit Sportarten wie der Rhythmischen Sportgymnastik, dem Eiskunstlauf oder dem Tanz assoziiert (Probst, 2007, S. 18). Ästhetische bzw. Kulturelle Bildung ist in Deutschland im Lehrplan verankert und verlangt die sportive Imitation von tanzstiltechnischem Können und die Rezeption und Interpretation von künstlerischen Erwartungen (Hafner, 2016, S. 39).

REICHER (2005) unternahm einen Versuch, ästhetische Bildung zu definieren. Der Begriff *Ästhetik* beinhaltet drei Arbeits- und Wirkungsbereiche. Ästhetik kann einerseits als Theorie des Schönen, als Theorie der Kunst oder der sinnlichen Erkenntnis betrachtet werden. *Ästhetische Erziehung* soll laut BAUMGARTEN & MIRBACH (2007) Menschen dazu befähigen, selbständig Erkenntnisse in diesem Bereich zu generieren und damit zur eigenen, produktiven Praxis beizutragen. Die Bewegungserziehung ist ein geeignetes Mittel, um diese Prozesse anzuregen und zu entwickeln. Philosophisch betrachtet sprechen die Autorinnen und Autoren beim Körper im Zusammenhang mit Ästhetik häufig vom *Leib*-Begriff, denn der *Leib* stellt mehr als nur die äußere Hülle des Ichs dar. Er ist Sitz der Sinne, über die der Mensch Kontakt zur Welt aufnimmt und innere und äußere Eindrücke verarbeiten kann. Bewegend kann er reagieren und sich so aktiv die Welt erschließen. Im Rahmen seiner Erfahrungsmöglichkeiten kommt es deshalb zur *ästhetischen Bewegungserziehung* (Probst, 2007, S. 18 f.). Die ästhetische Bewegungserziehung gliedert FRITSCH (1989) in zwei wesentliche Aufgabenfelder: Einerseits in die *Aisthesis*, welche als sinnengetragene Wahrnehmungsfähigkeit beschrieben werden kann und uns dabei hilft die Wirklichkeit zu erfassen. Andererseits spricht er von der *Poesis*, welche den gesamten expressiven Bereich meint. Sie ermöglicht es dem Menschen sich auszudrücken, zu formen und zu gestalten. Etwas vorher nicht Dagewesenes kann der Mensch so entstehen lassen und dadurch seine lebensweltlichen Bedingungen aktiv beeinflussen und gestalten. Der Schulung dieser ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit wird neben der Entwicklung von mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen eine hohe Bedeutung zugemessen, weil dadurch unter anderem die soziale Interaktion, die künstlerische Sensibilität und das kulturelle Verständnis geschult werden. Ansätze dieser Wahrnehmungsfähigkeit sind bereits im Kleinkindalter angelegt und entwicklungsfähig, denn Kinder haben einen natürlichen Drang nach Bewegung, Spiel und Ausdruck. Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen können deshalb entsprechende Settings vorbereiten und so den Fokus auf eine vielseitige, rhythmisch-musikalische Früherziehung,

verbunden mit Bewegung lenken und unterstützen (Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2010). Für die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz ergibt sich in Deutschland für den Bereich der ästhetischen Bewegungserziehung sogar ein Bildungs- und Erziehungsauftrag, welcher vorsieht, dass Primarstufenlehrpersonen schrittweise und sensibel das vorhandene Potenzial aus dem Kindergarten ausschöpfen und weiterentwickeln (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 11). Dabei sollen möglichst vielseitige Bewegungsanreize geschaffen werden und das Repertoire an tänzerischen Erscheinungsformen und Stilrichtungen ausgeschöpft werden (Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2013, S. 3).

Kulturelle Bildung, zu der auch das Tanzen gerechnet wird, kann als „pädagogische Herausforderung“ betrachtet werden, denn sie hat immer etwas mit Spontaneität und Nichtberechenbarkeit zu tun und ist für Schülerinnen und Schüler nicht nur mit Freude verbunden, sondern schirmt ihre persönliche Entwicklung vor den Tricks der Unterhaltungsindustrie ab. Wer malt oder zeichnet, erhält einen anderen Zugang zu ästhetischer Wirklichkeit, wer mit Freundinnen und Freunden komponiert, selbst arrangiert und vielleicht veröffentlicht, wird unabhängig von der kommerziellen Musikbranche (Ölkers, 2013, S. 3). Dadurch reagieren Schülerinnen und Schüler nicht nur auf die sie umgebende Wirklichkeit, sondern sie gestalten oder verändern diese aktiv. Das dadurch entstehende Gefühl von Autonomie ist eine wertvolle Erfahrung am Weg zu einem unabhängigen Individuum (D. Braun, 2007, S. 42 f.). Musik und Rhythmus verhelfen Schülerinnen und Schülern dazu, eigene Bewegungsideen zu kreieren und Sinnlichkeit zu erfahren und zu entfalten (Westphal, 2020, S. 118). Wenn der Schulsport es schafft, gesellschaftliche Themen und Entwicklungen über das Tanzen aufzugreifen und für verschiedene Situationen bewegungsoffene, nonverbale Ausdrucksformen zu finden, gilt ein wesentlicher Teil des Lehrplans als erfüllt (Müller, 2012, S. 597).

Ein wesentlicher Aspekt, der den ästhetischen Bereich von anderen Bewegungsfeldern des Schulsports unterscheidet, ist seine schwierige Bewertbarkeit. Vorsehnell wird Primarstufenlehrpersonen Subjektivität und Beliebigkeit unterstellt, was in weiterer Folge dazu geführt hat, dass das Tanzen im Zuge des Schulsports selten oder gar nicht angeboten wurde (Klinge, 2010, S. 237). Weil sportmotorische Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht im Vordergrund stehen, sondern der Umgang mit dem eigenen Körper, die Qualität der Bewegungsausführung und das Sich-Einlassen-Können auf vielfältige Bewegungsaufgaben von Bedeutung sind, braucht es möglichst objektiv bewert- und einschätzbare Kriterien. KLINGE (2010, S. 238) postuliert deshalb einen Katalog von Gütemaßstäben, anhand derer ein faires Urteil gelingen kann. Aufgrund der technisch-kompositorischen Zuordnung des Tanzes gibt es keine objektivierbaren Größen, weshalb dem spontanen, „reflexartigen“ Urteil über eine Leistung vorerst der Vorzug gegeben wird. Klinge bezeichnet dieses spontane Urteil als *Evidenzurteil*. Dieses

hat zwar seinen Stellenwert, darf aber nicht die Gesamtbewertung ausmachen. In weiterer Folge geht es darum, sich zur Darbietung Notizen zu machen und die eigenen Eindrücke zu beschreiben, um dann das Konzept des Stücks herausfiltern und benennen zu können. Bevor es abschließend zu einem Feedback kommt, gilt es noch die Wahl der Gestaltungsmittel (Prinzipien, Parameter, technische Mittel) in die Bewertung miteinzubeziehen. Durch diese Beschreibungen wird auch das Ausdrücken einer Note für Schülerinnen und Schüler transparenter.

3.2.2 Gesellschaftskultur & Vereinssport

Die Weltbevölkerung wächst zusammen und damit begegnen sich auch Kulturen in pluralistischer Weise. Das stellt die Gesellschaft und das kulturelle Zusammenleben vor neue Herausforderungen. Einerseits geht es darum, die eigene Kultur zu pflegen und als Teil der eigenen Identität anzunehmen und andererseits die Disparitäten zu fremden Kulturen (an)zuerkennen und mit ihnen den Austausch zu pflegen (Höppner, 2012, S. 547). Diese Multikulturalität prägt auch das Tanzen und bringt verschiedene Erscheinungsformen zusammen. Dabei unterliegt es einem stetigen Wandel, der unter anderem auf den Wechsel der Generationen zurückzuführen ist. Man tanzte gestern anders als man es heute und vermutlich in zehn Jahren tun wird. Aus der Geschichte begründet gilt der Tanz als Aktion einer bestimmten Gruppe, um sich mit Gleichgesinnten von einer anderen Gruppe abzugrenzen und die Normen eines Landes anzuerkennen und zu zeigen (z.B. Entstehung von regional-geprägten Volkstänzen). Welche Normen zu gelten haben, wurde von der jeweils stärksten, politischen Macht im Land vorgegeben. Wurde gegen bestimmte Konventionen verstoßen, gab es in der Geschichte immer wieder Tanzverbote, dessen Ausübung dann als unsittlich und sündig geahndet wurden. Vor allem im Nationalsozialismus wurde dies besonders verfolgt (Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2010; Gipp, 2016, S. 15).

Wenn sich Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule tänzerisch betätigen oder aktiv werden möchten, dann verfolgen sie dadurch meist das Ziel, einen ganz bestimmten Tanzstil zu erlernen und sich letztlich darin zu vervollkommen. Neben diesen Bedingungen der intrinsischen Motivation geht es mit zunehmendem Alter auch um das Gemeinschaftserlebnis oder das Interesse, dieselbe Leidenschaft mit Gleichgesinnten zu teilen. Menschen, die einen Sportverein besuchen und das Sportangebot nutzen, ersehnen sich oftmals einen Ausgleich zur alltäglichen oder beruflichen Aktivität (Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2013, S. 3). Durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Artefakten (z.B. Bilder, Gemälde, Skulpturen, etc.) und mit vergänglichen, darstellenden Künsten (Theater, Tanz, Schauspiel, etc.) sichern sich Menschen zwar nicht ihr Überleben, aber diese Tätigkeiten spiegeln das urmenschliche Verlangen wider, sich der Umwelt kreativ mitzuteilen. So kann der Alltag sinnstiftend gestaltet und erlebt

und innerer Unzufriedenheit und Unerfülltheit entgegengewirkt werden (Holm-Hadulla, 2005, S. 22, 120). Weiters konnte in den westlichen Gesellschaften und innerhalb der letzten drei Jahrzehnte ein immer größer werdendes, gesellschaftliches und individuelles Interesse an der Formung, Gestaltung und Darstellung des eigenen Körpers verzeichnet werden (Gugutzer, 2022, S. 34). Dafür ist Tanzen bis heute eine zentrale, gesellschaftlich anerkannte Lerngelegenheit, um das jeweils andere Geschlecht kennenzulernen, sich auf immer wieder neue Partnerinnen und Partner einzustellen, eine bestehende Paarbeziehung zu intensivieren oder sich nonverbal miteinander zu verständigen (Abraham, 2007, S. 88; Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2013, S. 5). Zu besonders festlichen Anlässen (Volksfeste, Bälle, Abendveranstaltungen, Geburtstage, etc.) nimmt der Tanz jedoch auch eine fixe Stellung ein und gilt sogar als Ritual. Das erlernte Wissen aus institutionalisierten Räumen, wie der Tanzschule beispielsweise, wird dort von Menschen gerne gezeigt oder im gesellschaftskulturellen Rahmen aufgefrischt und zelebriert. Ein konkretes Beispiel ist der „Wiener Walzer“. Es ist wohl der einzige Tanz, der zumindest in seiner Grundform in unseren Breitengraden beherrscht wird, eine generationsübergreifende Funktion aufweist und gleichzeitig ein Träger unserer Gesellschaftskultur ist (Koch & Buschmann, 1998, S. 110).

3.3 Tanzen innerhalb der Erfahrungs- und Lernbereiche des Schulsports

Wie in Abschnitt 2.2 bereits beschrieben wurde, wurde die ausschließliche Orientierung und Vermittlung von Sportarten in Fachkreisen kritisch betrachtet, weshalb im neuen Fachlehrplan *Bewegungsfelder* gebildet wurden. Sie sind ein Kennzeichen der kompetenzorientierten Ausrichtung und spiegeln das übergeordnete Interesse an der Erziehung durch und zum Sport wider. Diese Bewegungsfelder sind im Lehrplan der Volksschule als „Erfahrungs- und Lernbereiche“ ausgewiesen und bilden die inhaltliche Dimension ab, in denen sich bestimmte bewegungs- & sportbezogene Kompetenzen bis zum Ende der Primarstufe bei Schülerinnen und Schülern entwickeln sollen:

- *Motorische Grundlagen*
- *Spielen*
- *Elementare Bewegungsformen*
- *Wahrnehmen & Gestalten*
- *Gesund leben*
- *Erleben und Wagen*

Der damalige (bereits kompetenzorientierte) Fachlehrplan in Bewegung & Sport, in seiner letzten Revision 2012, wurde in Österreich nicht nur fachdidaktisch, sondern auch unterrichtspraktisch durch MACHER-MEYENBURG & KOCH angeregt und weiterentwickelt. Sie stellten mit ihrem *Praxishandbuch Grundschule für Bewegung & Sport* eine praxisorientierte Handreichung für das Unterrichtsfach Bewegung & Sport zusammen, in der Primarstufenlehrpersonen Einblicke in das Konzept der Kompetenzorientierung gewinnen, Anregungen und Hilfsmittel für sämtliche Planungsdimensionen erhalten und exemplarische Stundenbilder zu allen sechs ELB vorfinden. Eine Kernaufgabe der Primarstufenlehrpersonen, welche auch das Bildungsministerium so vorgibt, bildet die konsequente lang- und mittelfristig orientierte Planung. Sie soll gewährleisten, dass der gesamte Lehrstoff verteilt und über die Zeit gleichrangig entwickelt wird. Kompetenzen und Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler sollen im Sinne der Outcome-Orientierung an bestimmten Zeitpunkten erhoben werden, sodass im Sinne der Transparenz bisher Erreichtes und noch Offenes sichtbar werden (Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2014, S. 6 f.; Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 98).

Ein Vorschlag, Evaluationen durchzuführen, ist das Kompetenzmodell (siehe Abbildung 8), welches zwar für die Sekundarstufe ausgearbeitet wurde, allerdings auf den Bereich der Primarstufe in ähnlicher Form adaptiert werden kann. Es zeigt all die kompetenzorientierten Komponenten durch die Abbildung des Lehrstoffs in den sechs ELB, den vier Handlungsdimensionen (Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz), sowie den Komponenten Können, Wissen und Wollen. Die für ein Schuljahr vorgesehenen Felder sind in der Abbildung grau hinterlegt und können nach deren Erreichung abgehakt werden. Noch offene Lerninhalte in Bewegung & Sport sind somit gleich ersichtlich.

KOMPETENZMODELL Sekundarstufe I und II		SELBST-KOMPETENZ			SOZIAL-KOMPETENZ			METHODEN-KOMPETENZ			FACH-KOMPETENZ		
		KÖNNEN	WISSEN	WOLLEN	KÖNNEN	WISSEN	WOLLEN	KÖNNEN	WISSEN	WOLLEN	KÖNNEN	WISSEN	WOLLEN
LEHRSTOFF	ALLG. SPORTMOTORISCHE FÄHIGKEITEN	✓						✓					
	TURNEN	✓	✓			✓			✓	✓	✓		
	LEICHTATHLETIK												
	SCHWIMMEN	✓								✓	✓	✓	
	SPORTSPIELE			✓		✓			✓				
	GYMNASTIK, TANZ, AKROBATIK			✓		✓			✓		✓		
	ROLL- und GLEITSORTARTEN												
	ZWEIKÄMPFE												
	WEITERE SPORTARTEN												

Abbildung 8: Kompetenzmodell für Bewegung & Sport (Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2014, S. 8)

Dass diese ausgewogene Verteilung der Lerninhalte lt. Abbildung 8 in der Praxis oft nicht gewährleistet ist, konnte STÖGER (2017, S. 52 f.) in seiner Bachelorarbeit belegen. Durch die Analyse von Klassenbüchern acht verschiedener Primarstufenlehrerinnen zeigte sich, dass der ELB *Spielen* zu oft und die ELB *Wahrnehmen & Gestalten*, *Gesund leben* und *Erleben & Wagen* hingegen zu selten in einem Schuljahr umgesetzt wurden. Auch schon vor über 20 Jahren äußerten Schülerinnen und Schüler in einer Studie von ALTENBERGER (2000) diese Kritik. Sie berichteten, dass Stundenverläufe in Bewegung & Sport einseitig und langweilig gestaltet waren und dass sie bei ihren Lehrpersonen das fehlende Engagement, das gestresste Auftreten, den autoritären Unterrichtsstil, die mangelnde Vorbildfunktion und die Bevorzugung von leistungsstarken Schülerinnen und Schüler feststellen konnten. Es ist daher kritisch zu betrachten, weshalb manche ELB in der Unterrichtspraxis nicht gleichgewichtig umgesetzt werden. Zwei Gründe für diese ungleiche Verteilung konnte STÖGER (2017) schon in seiner Bachelorarbeit eruieren: Klassenbücher gelten als offizielle Dokumente von Schule & Unterricht – in der Zeile Bewegung & Sport ist zu wenig Platz, um alle Unterrichtsinhalte vollständig abzubilden. Ein weiterer Grund ist, dass seltener genannte ELB nicht stundenfüllend eingesetzt werden, sondern oftmals zum Einstieg oder zum Abschluss, als Warm-Up oder Cool-Down-Element einer Unterrichtsstunde eingesetzt werden. Weitere mögliche Ursachen für die unausgewogene Umsetzung der ELB könnten in der unzureichenden Planung oder in der fehlenden Selbstkompetenz der Primarstufenlehrpersonen vermutet werden. Bei ihren Planungstätigkeiten orientieren sich Primarstufenlehrpersonen häufig an Unterrichtsinhalten und deren Aufbereitung, denken jedoch nicht aus Perspektive der Lernenden mit ihren Bedürfnissen und Interessen – nur gut durchdachte und strukturierte Lernverläufe im Vorfeld sichern die nachhaltige Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern (Jeisy, 2011, S. 5).

Wenn es um die Selbstkompetenz für die Umsetzung des Tanzens geht, konnte belegt werden, dass es vielen Primarstufenlehrpersonen an künstlerischer, tanzpraktischer und tanzpädagogischer Selbsterfahrung, bereits während der pädagogischen Ausbildung, mangelt und dieses Bewegungsfeld oft eine Herausforderung für sie darstellt. Das Gefühl von fehlender Kompetenz oder Ratlosigkeit mündet letztlich in eine Ablehnung oder Ausklammerung dieses Bewegungsfeldes im Bewegungs- & Sportunterricht (Cabrera-Rivas & Klinge, 2008, S. 12 f.; Mühlforste, 2009, S. 173–178). Auch HAFNER (2016, S. 41) äußert sich zu diesem Aspekt: Einerseits gibt es Unklarheiten über die Sachzugehörigkeit des Tanzens, irritierte Haltungen von Sportstudentinnen und Sportstudenten gegenüber Tanz und der damit verbundenen Relevanz in der Ausbildung, geringe Vorerfahrungen der Lehramtsstudierenden, ein dementsprechend geringes Lehrdeputat für Sport-Lehramtsstudierende sowie mangelndes Engagement der Sportlehrenden grundsätzlich. Für das Tanzen wäre es notwendig, tanzpädagogische

Leitungen mit hoher Professionalität heranzuziehen, die bei einer Übertragung, Begleitung und Unterstützung von ästhetischen Erfahrungen in den Alltag mit ihrem moderativem und künstlerischem Know-how unterstützen können (Land, 2012, S. 4). Um diesen Bereich trotzdem in Bewegung & Sport umzusetzen, empfehlen KEUCHEL ET AL. (2009, S. 6) eine Auslagerung an externe Personen im Sinne eines „Outsourcings“. Sportvereine freuen sich grundsätzlich, wenn sie die Synergien zwischen Schul- und Freizeitsport nutzen und sich im Zuge des Bewegungs- & Sportunterrichts präsentieren dürfen (M. Braun & Speigner, 2019, S. 15; LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 139).

Um diese kritisierte Kompetenzlücke durch diese Arbeit ein Stück weit schließen zu können, werden in den nächsten Abschnitten praktische Umsetzungsmöglichkeiten für das Tanzen aufgezeigt und für die einzelnen ELB des neuen Fachlehrplans in Bewegung- & Sport aufgelistet. Manche Unterrichtsinhalte überschneiden sich jedoch mit anderen ELB und können durch unterschiedliche Perspektiven mit den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden.

3.3.1 Motorische Grundlagen

Durch die inhaltlichen Beschreibungen im ELB *Motorische Grundlagen* kommen im neuen Fachlehrplan Bewegung & Sport die Grundkomponenten sämtlicher Bewegungsausführungen zum Ausdruck. *Motorische Grundlagen* bilden, wie im Namen schon deutlich wird, die „Voraussetzungen für den Erwerb von Alltagsmotorik, sportlichem Bewegungskönnen, Spielfähigkeit und Bewegungssicherheit. Ausgehend von den jeweils individuellen Voraussetzungen, stehen dabei das Verbessern der Wahrnehmungsfähigkeit, das Erweitern der Körper- und Bewegungserfahrungen, das Weiterentwickeln der *koordinativen und konditionellen Fähigkeiten* sowie der Aufbau eines umfangreichen Bewegungsschatzes im Mittelpunkt (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 33).“ Zu den koordinativen Grundlagen zählen die fünf Teilbereiche *Gleichgewichts-, Reaktions-, Orientierungs-, Rhythmisierungs-, und Differenzierungsfähigkeit*. Sie lassen sich besonders optimal zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr bei Schülerinnen und Schülern entwickeln und fördern, weshalb man diesbezüglich vom „goldenen Lernalter“ spricht. Die Weiterentwicklung der koordinativen Fähigkeiten kann durch *möglichst vielseitiges und variantenreiches* Üben erreicht werden. Durch das Erzeugen von „Druckbedingungen“ können Übungsvariationen durchgeführt und neue Anforderungen an die Koordinationsleistung gestellt werden. Wenn es z.B. um die Genauigkeit geht, wird *Präzisionsdruck* erzeugt. Wenn es um die Erhöhung der Geschwindigkeit geht, wird mit *Zeitdruck* gearbeitet und wenn Übungen simultan oder mehrmals hintereinander durchgeführt werden, so wird der *Komplexitätsdruck* erhöht (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 34 f.). Eng mit den koordinativen Fähigkeiten wirken die *konditionellen Fähigkeiten* zusammen, zu denen die Teilbereiche *Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit* gehören (Freimüller et al., 2013, S. 8 f.). Spezifische

Bereiche der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten können nicht isoliert voneinander entwickelt werden, sondern bedingen immer eine Verknüpfung bzw. Übung mehrerer Teilbereiche. Aufgrund dieser Vielfältigkeit, die von den motorischen Grundlagen ausgeht, stellt dieser ELB Bezüge zu allen weiteren ELB her (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 34 f.)

QUENZEL & HURRELMANN (2022, S. 36) bestätigen, dass sportmotorisch gut entwickelte Schülerinnen und Schüler für ihren weiteren Lebensweg einen soliden Grundstein für eine Fülle an bewegungstechnischem Können legen und dadurch wertvolle gesundheitsorientierte und psychophysische Ressourcen aufbauen. Eine Steigerung der körperlichen Aktivität bedingt demnach positive Auswirkungen auf gesundheitsrelevante Korrelate (Körperzusammensetzung, Knochendichte, kardio-vaskuläre Faktoren, etc.) und auf kognitive Leistungen (exekutive Funktionen, Schulleistungen) (Pfitzner et al., 2022, S. 207). Dies verdeutlicht auch folgende Abbildung:

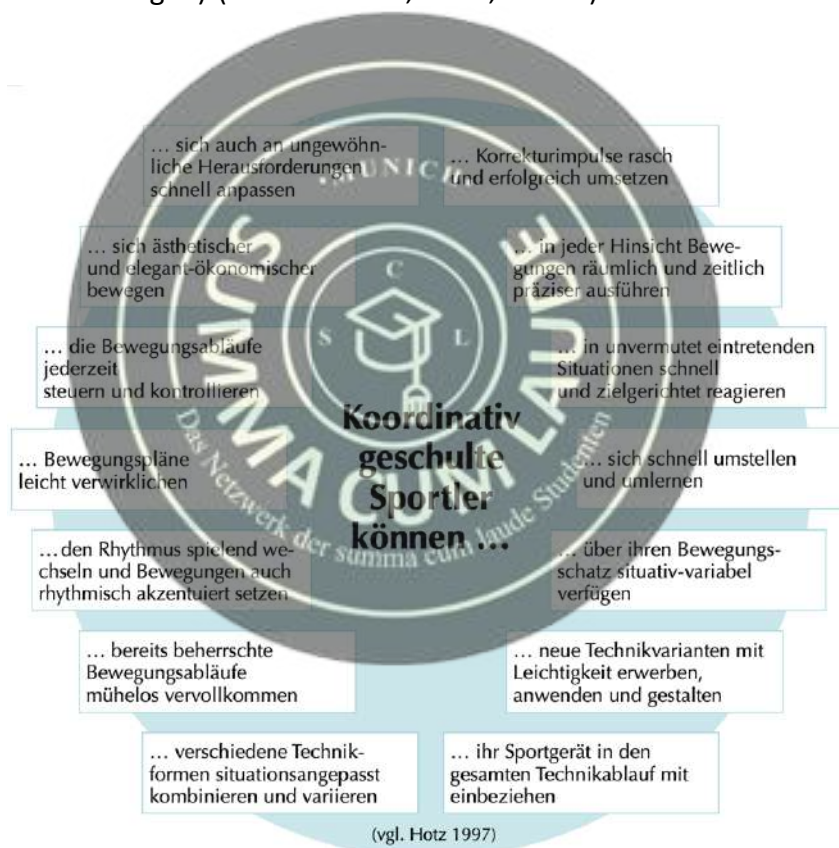


Abbildung 9: Koordinativ geschulte Sportlerinnen und Sportler (Hotz, 1997, S. 23)

Bezugnehmend auf diese Abbildung und die im Lehrplan geforderten Inhalte zu den koordinativen und konditionellen Grundlagen zeigt sich, dass gerade das Tanzen eine Vielzahl dieser Anforderungen erfüllen kann. Die Chancen und Herausforderungen werden in den folgenden Abschnitten aufgezeigt.

3.3.1.1 Chancen

Tanzen steigert durch die Vielzahl an Bewegungsverknüpfungen die allgemeine, motorische Leistungsfähigkeit. Das Erlernen und Wiederholen von Schritten und die unterschiedlichen Eindrücke und Anforderungen, die die anleitende Person stellt, erfordern ein hohes Maß an Konzentration. Alle koordinativen Prozesse, die während des Tanzens ablaufen, werden vom Gehirn und vom Zentralnervensystem (ZNS) gesteuert (Frei & Kunz, 2005, S. 18 f.; Wanke, 2011, S. 29). Die *Gleichgewichtsfähigkeit* wird z.B. durch das Einnehmen einer Tanzhaltung und durch die Veränderung der Belastung von einem Fuß auf den anderen geschult. Die Arme helfen dabei, die Balance zu halten und Bewegungsveränderungen im Raum ausgleichen zu können. Die *Reaktionsfähigkeit* ist stark an die Konzentrationsleistungen des Gehirns gekoppelt, welche vor allem bei Spielen wie dem Musik-Stopp oder bei sämtlichen Tanzimprovisationen gefördert wird. Wenn im Raum getanzt wird, muss Bewusstsein darüber herrschen, wo sich andere Menschen befinden oder Wände und Hindernisse sind. In bestimmten Schrittabfolgen ändern sich die Raumrichtungen um teilweise 90 Grad und es wird ein höherer Anspruch an die *Orientierungsfähigkeit* gestellt. Wenn Tänze zum Beispiel auf einer Bühne präsentiert werden und wenig Platz zur Verfügung steht, sind Schülerinnen und Schüler darin gefordert, sich rasch und flexibel an neue Raumgegebenheiten anzupassen. Die Selbstbeobachtung beim Nachahmen von Tanzschritten oder die Ausführung bestimmter, komplexerer Tanzbewegungen erfordert vom eigenen Körper höhere Wahrnehmungsfähigkeiten bzw. das Erkennen von Grenzen des eigenen Körpers (Wanke, 2011, S. 58). Obwohl beim Tanzen der gesamte Körper in die Wahrnehmung integriert ist, ist auf akustischer Ebene vor allem der *Rhythmus* zu nennen. Er ist ein wesentliches Charakteristikum des Tanzes und fungiert als Bindeglied zwischen den Bewegungen des Körpers und der akustischen Begleitung, welche in den meisten Fällen eine Musik ist. Rhythmus kann auf rein funktionaler Ebene als ein Element betrachtet werden, welches erst durch die biomechanischen Prinzipien Bedeutung erfährt und in der Ausführung der Bewegungen entsteht. Rhythmus kann für Zuschauerinnen und Zuschauer aber auch mehr als nur funktional sein und eine faszinierende Wirkung haben bzw. sie zum Mitmachen anregen. Deshalb ist *Rhythmisierungsfähigkeit* ein Element der koordinativen Grundlagen und auch in anderen Bewegungsfeldern des Bewegungs- & Sportunterrichts erforderlich, z. B. beim Einüben von Schrittfolgen für Hochsprung oder in anderen leichtathletischen Disziplinen, um die kinetische Energie des Anlaufs auf das Wurfgerät zu übertragen (Körner, 2014, S. 198). Tanzen fördert jedoch nicht nur die koordinativen Fähigkeiten, sondern im Bereich der konditionellen Fähigkeiten auch Schnelligkeit, Beweglichkeit und Ausdauer (Barz & Kosubek, 2011, S. 133). Tänzerinnen und Tänzer zeigen im Vergleich zu Langstreckenläufern zwar eine schlechtere Ausdauer, im Bereich der Schnelligkeitsausdauer sind sie jedoch

besser aufgestellt (Wanke, 2011, S. 55). Übungen zum Aufbau von Körperspannung einzeln und mit Partnerin oder Partner, sowie zur Schulung der Visuomotorik (Auge-Hand-Koordination) und zum Tanzen mit Hula-Hoop-Reifen können ebenfalls diesem ELB zugeordnet werden (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 43 ff.).

3.3.1.2 Herausforderungen

Die Erfahrungs- und Lebenswelten von Kindern haben sich durch gesellschaftliche Entwicklungsdynamiken der letzten Jahrzehnte drastisch verändert. Ausgedehnte Streifzüge durch Wälder, Bäche und Wiesen und freies Spielen ohne elterliche Aufsichten gehören der Vergangenheit an. Freie Bewegungsräume wurden über die Jahre hinweg in Funktionsräume (z.B. Kinderspielplätze, Sportvereine, etc.) transformiert bzw. zurückgedrängt, die Verkehrssituation hat sich durch das gestiegene Mobilitätsaufkommen verändert und der Medienkonsum konkurriert mit dem kindlichen Bewegungsverhalten (Voss, 2019, S. 49). Dadurch haben sich zwei Extrempositionen gebildet: Es gibt einerseits Kinder, die durch den Sport parentifiziert werden und im Verständnis von Sport tendenziell leistungsorientiert aufwachsen und andererseits jene Kinder, für die wenig Bewegungsanreize geschaffen werden. Diese Bewegungsvermeidung führt zu Haltungsschwächen, Übergewicht, sowie zu motorischer und konditioneller Verarmung (Fey, 2012, S. 44 f.).

Nicht nur die unterschiedlichen, motorischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sind beim Tanzen zu berücksichtigen, sondern auch die Art und Weise der Tanzvermittlung. Die Primarstufenlehrperson sollte sich ihrer Rolle bewusst sein, wann sie jeweils vortanzt oder anleitet und dies in die Planung miteinbeziehen. Zur Vermittlung von stilistisch, festgelegten Tanzformen und den damit verbundenen, charakteristischen Schritten (Pop-, Jazz-, Balletttanz, Rock'n Roll, Standard- oder Lateinamerikanische Tänze, etc.) bietet sich die *imitative Vorgehensweise* an: Die Primarstufenlehrperson zeigt vor, begleitet ihre Anweisungen durch Beschreibungen und benennt Schlüsselstellen. Sie stellt Schülerinnen und Schüler in einem Block auf und zeigt die Schritte mit dem Blick nach vorne ausgerichtet vor, sodass Schülerinnen und Schüler die Schritte leichter abnehmen können und nicht spiegelverkehrt zu denken brauchen. In der *kreativen Vorgehensweise* verhält es sich anders: Schülerinnen und Schüler sind entweder selbst Expertinnen und Experten und studieren mit der Gruppe eine Choreografie (z. B. aus einem Videoclip der sozialen Medien) ein oder arbeiten einzeln oder in der Gruppe an einer bestimmten Bewegungsaufgabe. Die Primarstufenlehrperson ist dadurch weitgehend freigespielt und kann unterstützend agieren (Herrmannsfeldt, 2005, S. 6). Die Abwechslung zwischen freien und gebundenen Tanzformen unterstützt das kreative Potenzial der Schülerinnen und Schüler und wird als motivierend und abwechslungsreich

wahrgenommen, erfordert von den Primarstufenlehrpersonen jedoch ein breites Verständnis von praktischen Umsetzungsmöglichkeiten ästhetischer Bewegungsfelder (Müller, 2012, S. 1).

3.3.2 Spielen

Obwohl es so viele Spielsachen und so viele Freizeitangebote für Kinder wie noch nie zuvor gibt, sind sie gleichzeitig so arm an Möglichkeiten, sich ihre Umwelt eigenaktiv über die Sinnesorgane und ihren Körper zu bemächtigen. Dieser Umstand stellt an die Bildungsinstitutionen hohe Anforderungen und ist gleichzeitig an Erwartungen der Elternschaft geknüpft (Zimmer, 2020, S. 24, 26). Durch den ELB *Spielen* in Bewegung & Sport können Bewegungserfahrungen initiiert werden, welche Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich eine allgemeine, altersgemäße Spielfähigkeit anzueignen und sich an vereinbarte Spielregeln zu halten (=Fair Play). Weiters geht es darum, Spiele alleine oder in der Gruppe auszuführen und im Umgang mit diversen Spielgeräten, verschiedenen Materialien und Bällen (rollen, prellen, dribbeln, fangen, treffen) zunehmend geschickter zu agieren. Spielerische Bewegungshandlungen helfen Schülerinnen und Schülern dabei ihr grundlegendes Erregungs- und Spannungsbedürfnis auszuleben und abzubauen. Daraus können sich soziale, kommunikative und kooperative Kompetenzen entwickeln, welche Schülerinnen und Schüler dazu befähigen sich zu verständigen, mit Konflikten und Emotionen besser umzugehen, aber auch altruistische Verhaltensweisen (z.B. Hilfsbereitschaft) zu entwickeln (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 48).

3.3.2.1 Chancen

Vor diesem Hintergrund eröffnen sich für Tanzstunden in Bewegung & Sport vielfältige, spielerische Einsatzmöglichkeiten:

- Musikstopp-Spiele: Schülerinnen und Schüler laufen zur Musik und bei Musikstopp frieren sie ihre Bewegungen ein, schütteln so viele Hände wie möglich, berühren ein bestimmtes Körperteil so oft wie möglich oder führen bestimmte Übungen zehnmal hintereinander durch (Hampelmänner, Liegestütze, etc.). Diese Übungen können beliebig variiert werden.
- Spiegelbild- und Schattenaufgaben: Spiegelbilder werden in Partnerinnen- bzw. Partnerarbeit gegenüber durchgeführt (zuerst im Stand, später in der Bewegung); mit wechselnden Musikstücken (Anpassung an neuen Rhythmus, Tempo & Charakter) kombiniert oder durch wechselnde Partnerinnen und Partner oder durch Schattenläufe immer wieder erschwert;
- Schaufensterpuppen: Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Die eine Hälfte sind Schaufensterpuppen und die andere Hälfte sind die Dekorateurinnen und

Dekorateure, welche die Schaufensterpuppen in beliebige Posen bringen dürfen. Die Musik dient als Untermalung.

- Gehen zur Musik mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen: Verschiedene Raumaspekte werden ausgenutzt (hoch, tief, kurvig, eckig, rückwärts oder seitwärts); Technische Aufgaben, wie z.B.: auf Ballen, Fersen, einen bestimmten Schritt (Chassé auf 7, 8); Inhaltliche Aufgaben, wie z.B.: wütend, hektisch, wie ein alkoholisierter Mensch, in Zeitlupe, etc. (Herrmannsfeldt, 2005, S. 9).

Dem Tanzen über solche exemplarisch angeführten Bewegungsspiele zu begegnen, ist für Schülerinnen und Schüler motivierend und sie gewinnen die Möglichkeit, sich über ihren Körper auszudrücken, wahrzunehmen und zu spüren. Unterstützt wird dies durch die prinzipielle Gegenwärtigkeit des kindlichen Lebensvollzugs, woraus Schülerinnen und Schüler der Primarstufe beim Spielen maximale Chancen zur Selbstaktivierung und zur Selbstentfaltung gewinnen können (Mogel, 2008, S. 8). In dieser Altersspanne empfinden sie Freude an der Tätigkeit selbst und tun dies nicht aus der Absicht heraus, etwas zu lernen (Zimmer, 2020, S. 99). Wenn bereits Choreografien mit den Schülerinnen und Schüler erarbeitet wurden, können diese öfter hintereinander mit kurzen Pausen wiederholt werden, um beispielsweise die Grundlagenausdauer und damit die konditionellen Fähigkeiten zu fördern (Wanke, 2011, S. 55).

3.3.2.2 Herausforderungen

Tanzbezogene Spiele knüpfen am natürlichen Erregungs- und Spannungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe an. Wie bei allen Spielen ist es in der sozialen Einbettung einer Klasse jedoch erforderlich, ein klares Regelwerk festzulegen und transparent mitzuteilen, damit allen klar ist, um welche Absichten und um welchen Gegenstandsbezug es sich beim jeweiligen Spiel handelt (Lange, 2014, S. 153). Damit Bewegungs- und Tanzspiele auch langfristig motivierend im Bewegungs- & Sportunterricht eingesetzt werden können, empfiehlt es sich, entweder Variationen anzubieten oder den Schülerinnen und Schüler eigene Abwandlungen bilden zu lassen. Die Auswahl von motivierenden Musikstücken aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, welche eine gleichförmige Rhythmusstruktur aufweisen, erleichtert den Einstieg in einander aufbauende, tänzerische Unterrichtssequenzen. Die darauffolgende, tänzerische Schwerpunktsetzung für das geplante Unterrichtsvorhaben sollte sich bereits in den Erwärmungsspielen niederschlagen. Durch das Angebot an möglichst abwechslungsreichen Bewegungsspielen und Übungen finden Schülerinnen und Schüler auch rasch ihre persönlichen Vorlieben (Oerter, 2011, S. 144 ff.).

3.3.3 Elementare Bewegungsformen

Inhaltlich sind im Fachlehrplan Bewegung & Sport im ELB *Elementare Bewegungsformen* folgende Bereiche angeführt, die es im Laufe der vierjährigen Zeit in der Primarstufe zu entwickeln gilt (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 100 ff.):

- Freie (z.B. Balancieren, Rollen, Stützen, Klettern, Schaukeln, Schwingen, Hängen, Hangeln), und formgebundene (Sprünge, Rollen, Handstand und Rad, Stützsprünge, Auf- und Abschwünge) Bewegungen am Boden und an Geräten ausführen
- Mit unterschiedlichen Anforderungen laufen (z.B.: schnell, ausdauernd oder rhythmisch), auch über Hindernisse; Im Ausdauerbereich für das Laufen gilt als Richtwert das Lebensalter der Schülerinnen und Schüler in Minuten
- Entwicklung von Grundtechniken bzw. Grobformen im Hoch- und Weitsprung
- Weit- und Zielwerfen mit verschiedenen Wurfgeräten (z.B.: Schlagballwurf)
- Fertigkeiten des Schwimmens unter Einhaltung der geltenden Baderegeln
- Fertigkeiten auf zumindest einem rollenden Gerät (z.B.: Fahrrad, Inline-Skates, etc.) entwickeln, die daran beteiligten Kräfte (z.B.: Schwerkraft, Rollwiderstand, Fliehkraft, etc.) spüren und regulieren können, adäquate Sportausrüstung, Funktionalität und Sicherheit für die Ausübung bestimmter Sportarten kennenlernen

Aus dieser Auflistung wird ersichtlich, dass es sich in diesem ELB hauptsächlich um das Erlernen bestimmter Sportarten (Boden- und Geräteturnen, Fertigkeiten der Leichtathletik, Schwimmen, etc.) und des Umgangs mit verschiedenen Geräten (Radfahren, Inline-Skaten, etc.) handelt. Auf Basis eines positiven Selbstkonzepts gilt es die individuelle Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu entfalten, verschiedenste Bewegungsaufgaben zu lösen, eigene Leistungsgrenzen zu erkennen und zu verschieben und auch Leistungsvergleiche mit sich selbst und anderen anzustellen (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 57).

3.3.3.1 Chancen

Chancen für die Umsetzung des ELB *Elementare Bewegungsformen* im Bereich des Tanzens liegen in der Schulung der Ausdauerfähigkeiten: Laufen oder Bewegen mit verschiedenen Anforderungen kann in unterschiedlichen Dynamiken rhythmisch mit dem Körper oder auch mithilfe von Geräten umgesetzt werden. Beispielsweise kann eine Bewegung hörbar werden, indem sie eine rhythmische Klangspur hinterlässt (Kontakte mit dem Boden, Einsatz von Körperinstrumenten durch Schnipsen, Klatschen). Bewegungsformen ohne Gerät sind z.B. Gehen,

Laufen, Wechselschritte, Sprünge in unterschiedlichen Variationen. Bewegungsformen mit Geräten können z.B. klanglich durch das Prellen eines Balls, durch das Aufsetzen eines Stabs oder durch das Schlagen eines Seils erzeugt werden. Über dieses akustische Feedback, welches diese Bewegungen hinterlassen, können Bewegungsausführungen und entstehende Rhythmen selbständig überprüft und korrigiert werden. Für wenige geübte Schülerinnen und Schüler kann das gemeinsame Üben solcher Bewegungen in der Gruppe unterstützend sein. Rhythmisches Bewegen zu Paaren in der Gruppe erfordert die Fähigkeit aufeinander zu achten, sich anderen anzupassen und Bewegungen in ein größeres Ganzes einzuordnen (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 42 f.).

Tanzen kann jedoch auch aus dem Blickwinkel des Tanzsports betrachtet und im Unterricht umgesetzt werden: Die sportive Seite tritt dann in Erscheinung, wenn Tanztechniken geübt und unter Beachtung bestimmter Teilaspekte kombiniert (z.B. sauber getanzte Füße, schöne Armpositionen, etc.) und mehrmals wiederholt werden. Der Körper reagiert mit einer gesteigerten Atem- und Pulsfrequenz, was wiederum die Fitness- und Belastungsfähigkeit steigert (Hafner, 2016, S. 1). In diesen ELB passt auch die Teilnahme an Wettbewerben: Wenn sich mehrere Schulen zusammentun und ein kleines Wertungsturnier ausrichten, können Schülerinnen und Schüler an die Bewertung individueller oder gemeinschaftlicher Leistungen herangeführt werden. Auf diese Weise gewinnen Schülerinnen und Schüler auch Einblicke in die wettkampforientierte Seite des Tanzens als eigene Sportart (=Tanzsport). Besonders talentierten Schülerinnen und Schülern wird so eine Plattform geboten, ihr Interesse zu wecken oder das Talent zum Tanzen zu entdecken. Es bieten aber auch punktuell herausragende Ereignisse im Schuljahr (Schul- oder Sportfeste, etc.) Anlass, die eigenen Ausdauerfähigkeiten unter Beweis zu stellen (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 141 f.).

3.3.3.2 Herausforderungen

Im Sinne der kompetenzorientierten Forderung nach einer reflexiven Grundhaltung kann Schülerinnen und Schülern im Zuge des Schulsports und als Teil dieses ELB Tanzen auch als Leistungssport mit den Vor- und Nachteilen präsentiert werden. Unter der Perspektive der Leistungs- und Wettkampforientierung werden beispielsweise ein- und dieselben Bewegungsabläufe oft wiederholt, intensiv geübt und trainiert, damit die Feinkoordination von Bewegungen mit jedem Training besser gelingt, konstanter ausfällt und Zufälle minimiert werden (Brand, 2010, S. 128 ff.). Dies im Schulsport von Schülerinnen und Schülern zu fordern, würde viele vermutlich demotivieren. Es bietet sich an, im Zuge eines Unterrichtsgesprächs verschiedene Haltungen und Meinungen zum Leistungssport zu diskutieren und zu reflektieren. Schülerinnen und Schüler erachten den Tanzsport möglicherweise unter dieser Perspektive destruktiv, mechanisch oder befremdend, weil der eigene Körper bis zur äußersten

Schmerzgrenze getrieben wird oder auf verschiedene Körperteile über Jahre hinweg enorme Gelenkbelastungen ausgeübt werden. Mädchen werden in bestimmten Sportarten (z.B. Ballett) zum Untergewicht „verpflichtet“ und sind dadurch, gerade bei ästhetischen Sportarten, einer höheren Gefahr ausgesetzt, Angst- oder Essstörungen oder sonstige psychische Erkrankungen zu entwickeln (Markser & Bär, 2019, S. 50; Reichel, 2012, S. 2).

3.3.4 Wahrnehmen & Gestalten

Im Bewegungs- & Sportunterricht steht der ELB *Wahrnehmen & Gestalten* stellvertretend für die ästhetischen Bewegungsfelder im Schulsport. Schülerinnen und Schüler lernen in diesem ELB sich selbst und ihre Umwelt mit verschiedenen Sinnen (visuell, taktisch, kinästhetisch, vestibulär¹) zu erfahren und wahrzunehmen. Der eigene Körper kann als Medium zur Darstellung, Gestaltung und Verständigung eingesetzt werden. Um die individuelle Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit bzw. die Kreativität der Schülerinnen und Schüler zu fördern, können Alltagsmaterialien, Rhythmen und tänzerische oder gymnastische Abfolgen zum Einsatz kommen (Frei & Kunz, 2005, S. 18; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 96). Tanzbewegungen mit Kapten oder Stäben beispielsweise bieten Abwechslung und sie werden von Schülerinnen und Schülern als motivierende Hilfsmittel erlebt (Bundesamt für Sport BASPO, 2013, S. 4). Weiters geht es in diesem ELB um das Nachmachen, Imitieren und ausdrucksvolle Gestalten von Bewegungen sowie um das Erfinden eigener Bewegungsideen. Einfache Choreografien sollen sich Schülerinnen und Schüler aber auch merken und anschließend präsentieren können. In verschiedene Rollen zu schlüpfen und Gefühle darstellerisch auszudrücken ist auch Teil dieses ELBs (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 101 ff.).

Wahrnehmung (fachsprachlich: *Perzeption*) ist laut Definition des *Dorsch-Lexikons der Psychologie* ein Vorgang und das Ergebnis einer Reizverarbeitung. Gemeint ist ein bewusster Erkenntnisprozess, der Vorstellungen, Gegenwärtiges und auch Nachbilder miteinschließt. Nachbilder sind Wahrnehmungen, die nach der Beendigung eines Reizes in den Nervenregungen noch kurze Zeit fortauern (z.B. nach längerem Fixieren einer roten Fläche, sieht man dann ein grünes Nachbild). Grundsätzlich ist der Begriff Wahrnehmung nur unscharf definiert, denn der gesamte Prozess setzt sich aus mehreren, psychologischen Verarbeitungsmechanismen, wie der visuellen, auditiven und multisensorischen Verarbeitung, der Aufmerksamkeit und dem Bewusstsein zusammen (Dorsch-Lexikon der Psychologie, o. J.). WENDT (2014, S. 23 f.) beschreibt die Wahrnehmung als Schnittstelle zwischen dem Individuum und der Außenwelt, bei

¹ vestibulär = den Gleichgewichtssinn betreffend

der es zu einer Interaktion von Reizenergien mit den Sinnesrezeptoren und daraus resultierend zu einer Bereitstellung von Informationen zur Deutung unserer Umwelt kommt. Beim Tanzen ist die gesamte Wahrnehmungsorganisation in das Geschehen involviert, wie das folgende Zitat von WESTPHAL (2020, S. 122) beschreibt: „Im Vollzuge der Wahrnehmung erleben wir, erfassen wir, begreifen und verstehen wir die Welt. Diese riechen wir, wir können sie hören und fühlen und unterscheiden nach Rhythmus und Klang in Korrespondenz zu unserer Körperlichkeit, aber auch zu unseren Erinnerungen und Vorstellungen. Der umgebende Raum wird zur Erfahrung des (tanzenden) Körpers.“ Wenn das Bewegungsrepertoire durch Tanzen nun erweitert wird, findet auf sensomotorischer Ebene durch Organisation und Restrukturierung des Sich-Bewegens eine Reflexion des eigenen Bewegungsziels vor dem Hintergrund eigener Bewegungsmöglichkeiten statt. Reflexion entsteht durch Rückmeldungen der Körperlichkeit bzw. den Sinnen und durch geistige Abstraktion. Auf beiden Ebenen werden Bedeutungen hergestellt, die es dem Menschen erlauben, seine Welt und sich selbst zu verstehen, neu zu strukturieren und weiterzuentwickeln (Hartmann, 2021, S. 49).

Gestaltung und Darstellung sind zwei urmenschliche Bedürfnisse, um innere Regungen, Gefühle, Gedanken und Ideen zum Ausdruck zu bringen. Diesen humanitären Gestaltungswillen und der Wunsch, seine Umwelt aktiv zu gestalten, lässt sich historisch an Bildern und Maleisen, Skulpturen, geritzten Felsen, Tonfiguren, gewebten Stoffen, Tänzen und Bewegungen und an sämtlichen Fotografien und Dokumenten der Moderne ablesen (Haselbach & Zemann, 1993, S. 9). Um zu gestalten, ist eine innere Repräsentation und Empfindung notwendig, welche durch die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sinneseindrücken entsteht. Weiters benötigt es eine Absicht, also ein „Gestaltungsmotiv“. Stehen die Absichten des Gestaltenden mit der entstandenen Form im Einklang, so kann die Gestaltung als gelungen bezeichnet werden (Grupe, 1967, S. 48). Gestaltung vollzieht sich aber in den letzten drei Jahrzehnten immer stärker über die Ebene des eigenen Körpers. In postmodernen Gesellschaften lässt sich materieller Wohlstand verzeichnen, wodurch sich der Freizeitbereich ausgedehnt hat und intensiver in den eigenen Körper investiert wird. Zusätzlich werden über Zeitschriften, das Internet und soziale Medien bestimmte Körperbilder vermittelt, die die Formung, Ästhetisierung und „Erhaltung“ des eigenen Körpers fokussieren (Gugutzer, 2022, S. 35).

Der Bewegungs- & Sportunterricht ist in seinen Grundzügen häufig leistungsdefiniert oder orientiert sich zumindest an genormten Bewegungsfertigkeiten oder einem vordefinierten Ergebnis. Am Beispiel der großen Sportspiele (Volleyball, Fußball, Basketball, etc.), Leichtathletik, Schwimmen oder Geräteturnen werden diese festen Strukturen ersichtlich. Für die Schülerinnen und Schüler ergibt sich in diesen Bewegungsfeldern wenig Freiheit und

Gestaltungsspielraum, denn von Gestaltung kann erst gesprochen werden, wenn es den Schülerinnen und Schülern möglich ist, diese festen Strukturen aufzubrechen und nach eigenen Vorstellungen zu verändern. Da in Gymnastik und Tanz der Anteil an Gestaltungsspielräumen am Größten ist, werden diese Bereiche auch am Häufigsten mit Kreativität assoziiert (Klinge, 2009, S. 405 ff.). Der Vollzug von gestaltenden Bewegungshandlungen wird von Schülerinnen und Schülern sehr ambivalent wahrgenommen. Einerseits gibt es Momente, die als sehr mühevoll oder sogar frustrierend empfunden werden, vor allem dann, wenn man lange auf der Stelle tappt und gefühlt nichts weitergeht. Dann wiederum gibt es Situationen, die äußerst beflügeln können. Im gesamten Gestaltungsprozess ist es notwendig, neben Anstrengungsbereitschaft auch viel Energie einzusetzen, Entscheidungen zu treffen und dabei bewusst andere Möglichkeiten außen vor zu lassen. Zufriedenheit mit dem Produkt stellt sich meist erst dann ein, wenn subjektiv das Gefühl entsteht, eine richtige Form für die Gestaltung gefunden zu haben. Besonders in kreativen Prozessen, zu denen auch die Gestaltung gehört, machen Menschen oftmals die Erfahrung, dass es die eine Lösung nicht gibt, sondern dass das Ziel über viele Wege erreicht werden kann. In der Kreativitätsforschung spricht man in diesem Zusammenhang auch von der *Ambiguitätstoleranz* (Freytag, 2010b, S. 230). CSIKSZENTMIHALYI (2010, S. 155) betont dies auch in seinem Buch über Kreativität. Echte Kreativität sei laut seiner Ansicht nach niemals eine plötzliche Erkenntnis, sondern die Folge einer langen, intensiven Arbeit an einer bestimmten Thematik. Ein zu starkes Bestreben, schnelle Lösungen zu finden, behindert den Gestaltungsprozess eher, als dass es ihn fördert und es ist vollkommen legitim, dass es während der Gestaltung einer Choreografie zu Phasen der Unsicherheit kommt. Im Sinne der geistigen Flexibilität ist es daher förderlich, diese als konstruktive Notwendigkeit anzunehmen und im Sinne der Ambiguitätstoleranz verschiedene Ausgänge zuzulassen. Das Gestalten oder die gestalterische Auseinandersetzung bedient sich KLINGE (2009, S. 406) zufolge an folgenden Herangehensweisen:

- Sich-ähnlich-Machen und Nachmachen
- Ausgrenzen und Reduzieren
- Rhythmisieren
- Kontrastieren und Polarisieren
- Verändern und Verfremden

Auf diese Weise können im Unterricht auch abstrakte Tanz- und Gestaltungskonzepte umgesetzt werden, was bedeutet, dass Bewegungen um der Bewegungen willen in neue, spannende Formen gebracht werden (Barthel & Artus, 2017, S. 94). Bewegungsgestaltungen

können laut MEUSEL & WIESER (1995, S. 10 ff.) auf unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden:

- Gestaltung mit und ohne Handgeräte
- Gestaltung mit und ohne Musik
- Gestaltung mit und ohne Bühnenausstattung
- Gestaltung, die andere Künste (z.B. Malerei) miteinbeziehen
- Festgelegte und offene Gestaltungen
- Gestaltungen, die nur aus einer Stilrichtung kommen
- Gestaltungen, die mehrere Stile miteinander verbinden
- Narrative Gestaltung und „pure Bewegung“

Förderliche Rahmenbedingungen für kreatives Verhalten, im Speziellen für gestalterische Prozesse, herrschen immer dann, wenn es eine Atmosphäre gibt, die von gegenseitiger Toleranz und Offenheit, sowie von Freiheit und Sicherheit geprägt ist (Kirchner & Peez, 2009, S. 18). Die Ausschöpfung dieser kreativen Ressourcen und die Intensität ästhetischer Erfahrungen bilden eine direkte, somatische Verbindung im Gehirn. Durch die Vertiefung der sinnlichen und emotionalen Qualitäten wird die Ausschüttung von Glückshormonen begünstigt und das Individuum bildet wertvolle Schlüsselkompetenzen für einen erfüllten, kulturellen Alltag (Land, 2012, S. 1).

Weitere Aspekte, die diesem ELB zugeordnet werden können, sind *Eindruck & Ausdruck*. Es handelt sich nicht nur um zwei Sinndimensionen des pädagogischen Handelns nach KURZ (2004, S. 57 f.), sondern um zwei Aspekte, welche die Wirkung und Bedeutsamkeit von Bewegungen und Darbietungen im Tanz beeinflussen. Der *Eindruck* im Tanz bezieht sich auf die visuelle Wahrnehmungsorganisation und Aufführungen durch das Publikum. Faktoren, welche den Eindruck im Tanz beeinflussen sind die technische Beherrschung, die Körperlichkeit und die ästhetische Ausführung der Bewegungen. Durch den spielerischen Umgang mit den Bewegungsparametern *Energie, Zeit, Raum* und *Dynamik* können Tänzerinnen und Tänzer Atmosphäre schaffen und dadurch verschiedene Emotionen im Publikum erzeugen (Hanna, 1983, S. 42). Der *Ausdruck* im Tanz hingegen bezieht sich auf die Fähigkeit der Tänzerinnen und Tänzer persönliche Emotionen und künstlerische Visionen durch Bewegungen auszudrücken. Dies ist stark von den individuellen Interpretationen und von den subjektiven Erfahrungen der Tänzerinnen und Tänzer abhängig. Durch ein Zusammenspiel von Körperbewegungen, Gesichtsausdrücken und interpretativen Techniken kann eine tiefe, emotionale Resonanz erzeugt

werden und auf diese Weise eine Verbindung zum Publikum entstehen (Foster, 2008, S. 75). Im Tanz sind diese beiden Dimensionen *Eindruck* und *Ausdruck* intensiv miteinander verwoben, weil sie eine Form der nonverbalen Kommunikation darstellen und den Tänzerinnen und Tänzer ermöglichen, eigene, innere Erfahrungen und Emotionen mit dem Publikum zu teilen. Tänzerinnen und Tänzer greifen auf ihre technischen Fähigkeiten zurück, um einen bestimmten Eindruck zu erzeugen und drücken gleichzeitig persönliche Emotionen und künstlerische Visionen durch ihre Bewegungen aus. Dieser Zusammenhang ermöglicht dem Publikum eine tiefere Verständnisebene, erzeugt emotionale Resonanz und hinterlässt letztendlich ein künstlerisches Erlebnis (Fraleigh, 1996, S. 102).

3.3.4.1 Chancen

Wenn Tanzen im Zuge dieses ELB umgesetzt wird, vereint es zahlreiche technische und expressive Fähigkeiten:

- „Bewegungsfluss, Balance, Koordination, Flexibilität;
- Aktion: Beugung, Ausdehnung, Rotation, Fortbewegung, Drehung, Gestik, Erhebung, Ruhe;
- Dynamik: Verbindung von Geschwindigkeiten, Energie und Kontinuität, Kontrast, Variation, Setzung von Akzenten, Rhythmisierung;
- Raum: Orientierung des Körpers im Raum, Größe; Ebene; Richtung;
- Beziehungen: Körperteil zu Körperteil, Bewegung zu Bewegung, Person zu Person, Interaktion zwischen und Sensibilität zu anderen Tänzern im Raum;
- Fokus, Musikalität, Vermittlung der choreographischen Intention (Wolter et al., 2006, S. 66)“

Einige dieser genannten Ausdrucksformen sind Teil unserer menschlichen, nonverbalen Kommunikation, unserer *Körpersprache*. Auch wenn wir gerade nicht kommunizieren, sendet unser Körper permanent Signale über Haltungen und Bewegungen, die wir gerade ausführen. Diese Perspektive kann im Bewegungs- & Sportunterricht nutzbar gemacht werden, denn über Bewegungstheater, Rollenspiele, Pantomime oder Tanz können die expressiven Funktionen von Bewegungen geschult werden und letzten Endes zu mehr Stimmigkeit im Selbstaussdruck führen. Körpersprache kann aber auch instrumentell eingesetzt werden, um beispielsweise den Gegner in einem Spielzug zu täuschen. Letztlich kann auch Empfundenes oder nicht Gesagtes oftmals durch Körpersprache besser ausgedrückt werden als es durch Worte möglich ist und auch der bereits genannten Definition von KLEIN (1992, S. 14) entspricht. Als probate Vorgehensweise, um mit Körpersprache im Bewegungs- & Sportunterricht zu arbeiten, hat

sich das *Nachahmen* etabliert. Nachahmen ist keine anspruchslose Tätigkeit, wie man anfangs vermuten möchte, sondern erfordert die aktive Auseinandersetzung mit der Vorlage (Lehrperson, Bildkarte, etc.) und eine anschließende Verkörperung. Besonders modern ist gerade das „Videoclip-Dancing“, also das Imitieren von Tanzchoreografien aktueller Popsongs. Schülerinnen und Schüler kleiden sich zudem gerne wie ihre Idole durch das Tragen eines Fußballtrikots und ahmen deren Verhaltensweisen und Gesten nach. So könnte eine Aufgabe im Unterrichtsvorhaben heißen, nicht einfach zu tanzen, sondern zu tanzen wie „Britney Spears“ oder „Justin Timberlake“. Dadurch wird zusätzlich das Darstellen im Bewegungs- & Sportunterricht angesprochen und stößt möglicherweise auch bei Burschen auf einen größeren, motivationalen Zuspruch (Lange, 2014, S. 197).

Beim *Präsentieren* von einstudierten Choreografien oder ästhetischen Darstellungen im Zusammenhang mit Projektarbeiten, Vorführungen oder Wettbewerben ist die *Sozialkompetenz*, *Teamfähigkeit*, aber auch die *Kritikfähigkeit* aller Schülerinnen und Schüler gefordert. Sie stellen bei Aufführungen ihre technischen und expressiven Fähigkeiten unter Beweis und begreifen sich als Teil eines Ensembles. Das fördert die Wahrnehmungs- und Kooperationskompetenzen (Wolter et al., 2006, S. 66). Daraus ergibt sich für den Einzelnen und für die Gruppe die Möglichkeit, bei einer Aufgabe über sich selbst hinauszuwachsen und im Zusammenwirken von einer intensiven Gemeinschaftserfahrung zu profitieren, vor allem dann, wenn die Dynamik innerhalb der Gruppe stimmig ist (Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2013, S. 231). Weil das „Sich präsentieren“ in vielen Lebensbereichen eine immer zentralere Stellung einnimmt, kann dies durch das Tanzen gut geübt werden. Im Vergleich zu anderen Sportarten steht hier nicht das Ziel der Bewegungsausführung (z.B.: Treffe ich den Korb beim Basketballspiel?), sondern die Aufmerksamkeit auf den Bewegungsfluss selbst im Zentrum, weshalb Schülerinnen und Schüler eine höhere „Verletzbarkeit“ zeigen (Bundesamt für Sport BASPO, 2013, S. 7). Die Darstellung bzw. Präsentation von erarbeiteten Werken im kleinen Rahmen am Ende der Stunde vor der Klasse oder bei einer großen Schulveranstaltung erhöht die Wahrnehmung von ästhetischer Bildung am jeweiligen Schulstandort und hilft den Schülerinnen und Schülern dabei, sich auf ein bestimmtes Ziel zu fokussieren und wertvolle Bühnenerfahrungen zu sammeln (Frei & Kunz, 2005, S. 19; Herrmannsfeldt, 2005, S. 7). Wenn die Aufführung zusätzlich durch eigens gestaltete Kostüme sowie Bühnen- und Lichttechnik unterstützt wird, wird damit gleichzeitig das Engagement der Schülerinnen und Schüler gewürdigt und die künstlerische Tanzerziehung verstärkt sich (Müller, 2012, S. 598). Folgende Aspekte sollten bei einer Präsentation berücksichtigt werden:

- „Lieber eine kürzere Auftrittssequenz als eine lange mit vielen Fehlern.

- Für eine gelungene Performance ist ein angemessener Gesichtsausdruck von Bedeutung, der zum Tanz passt.
- Der Tanz sollte auf der tatsächlichen Aufführungsfläche geprobt werden, um die räumlichen Positionen einzustellen.
- Schülerinnen und Schüler, die die Choreografie sicher beherrschen, sollten vorne stehen, damit die schwächeren eine Orientierung finden.
- Auf- und Abgang, sowie eine Verbeugung am Ende des Tanzes gehören ebenso zum Auftritt.
- Adäquate Kleidung, die zum Tanz passt erhöht den Wirkfaktor (Herrmannsfeldt, 2005, S. 9)“

3.3.4.2 Herausforderungen

Werden Ausdrucks- und Gestaltungsprozesse im Rahmen dieses ELB angelegt, so empfiehlt sich, im Vergleich zu anderen Bewegungsfeldern des Bewegungs- & Sportunterrichts, die Herstellung eines wettkampf- und konkurrenzfreien Aktionsraums, damit sich Schülerinnen und Schüler für das Tanzen öffnen und dabei selbst authentisch zeigen können (LandesSportBund NRW et al., 2007; Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 98). Der Umgang mit Ausdruck & Körpersprache erfordert eine behutsame und sensible Vorgehensweise, da es sich um den individuellen Ausdruck einer Person handelt und Körpersprache nur bedingt über das Bewusstsein zugänglich ist. Schülerinnen und Schüler zeigen ihr Inneres, der Öffentlichkeit der schulischen Institution steht der private Selbstausdruck gegenüber. Die Reaktion mit Widerständen kann eine mögliche Verhaltensreaktion sein, weil die Angst besteht, sich selbst zu blamieren. Es empfiehlt sich daher der Einstieg mit zunächst im Sport üblichen oder alltagsnahen Aufgaben, wobei die Ausdrucksmöglichkeiten nicht „berichtigt“ werden sollten. Auch Primarstufenlehrpersonen zeigen sich in der Auseinandersetzung mit Körpersprache mitunter „verletzlicher“, da die Trennung zwischen ihrer Rolle und Person schwerer fällt. Gleichzeitig birgt genau dieser Umstand die Chance, sich gegenüber Schülerinnen und Schülern authentisch zu zeigen, was in Zeiten medialer Selbstinszenierung sicherlich unterstützend wirken kann (Wolters & Weigelt, 2007, S. 8 f.). Doch genau dies sind Kompetenzen, welche Schülerinnen und Schüler aus diesem ELB mitnehmen können: Eigene Bewegungserfahrungen erweitern und die persönliche Wahrnehmungsfähigkeit verbessern (LandesSportBund NRW et al., 2007; Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 98).

3.3.5 Gesund leben

Der Themenkomplex um Gesundheit sorgt in der Gesellschaft für viele Diskussionen. Er beschäftigt den Menschen, die Angst vor dem Schwinden ist verbreitet und beträchtliche Summen werden für Prävention und Wiederherstellung der eigenen Gesundheit ausgegeben. Die WHO definiert den Gesundheitsbegriff 1948 sehr weit gefasst: „Gesundheit ist ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen (Wirtz & Dorsch, 2020).“ HURRELMANN (2010, S. 4) definiert Gesundheit als einen „Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet.“ Tanzen bietet, im Sinne der psychischen Gesundheitsversorgung, sogar eine eigene Form der Psychotherapie an (Bräuninger, 2009, S. 12). „Die Tanztherapie geht davon aus, dass der Körper die visuelle Repräsentation des gesamten Seins des Menschen darstellt (Bender, 2014, S. 15).“ In der Tanztherapie werden deshalb Bewegungsmuster des Menschen durch die Therapeutin oder den Therapeuten analysiert, gedeutet und gemeinsam nach befriedigenderen Schrittmustern gesucht, um in weiterer Folge Problemstellungen der Patientinnen und Patienten lösen zu können. Tänzerische Kenntnisse spielen keine Rolle (Bender, 2014, S. 15).

Für die schulische Gesundheitsförderung ist das Modell von BECKERS (1986) interessant, da nach seiner Auffassung ein Zustand subjektiver Gesundheit dann vorliegt, wenn die Aspekte *der biologischen Funktionsfähigkeit, der soziokulturellen Leistungsfähigkeit und der individuellen Gestaltungsfähigkeit* erfüllt sind. Für den Schulsport gilt es daher im ELB *Gesund leben* mit den Schülerinnen und Schülern das gesundheitsfördernde Potenzial von Bewegung & Sport breit zu erschließen. Gesundheitskompetenzen als Ausdruck der individuellen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sind erfüllt, wenn sie gesundheitliche Chancen und Risiken des Sporttreibens kennen, wissen wie ein präventives Training funktioniert, angemessen dosiert und praktiziert wird und sie Aspekte der Sicherheit zum jeweiligen Sporttreiben kennen und auch einhalten (*Gesundheitsförderung im Schulsport: Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*, 2016, S. 110).

3.3.5.1 Chancen

Im ELB *Gesund leben* kann im Zuge des Tanzens der Aspekt der *Haltungsschulung* aufgegriffen werden. Wirbelsäule, Bandscheiben und Rückenmuskulatur ermöglichen den aufrechten Gang des Menschen. Risikofaktoren wie zu langes Sitzen, Überbelastungen und mittlerweile auch stundenlanger Konsum durch Bildschirmmedien in Kombination mit Bewegungsmangel

beeinträchtigen eine gesunde Körperhaltung. Tanzen stärkt die Rückenmuskulatur und bewirkt eine Streckung der Wirbelsäule, weil tänzerische Bewegungen häufig aus dem Rumpf heraus entstehen und in vielen Tanzformen auch gefordert werden (z.B. im Paartanz) (Haas, 2018, S. 55; Simmel, 2014, S. 50, 52).

Eine weitere Chance, die sich in der tänzerischen Auseinandersetzung in diesem ELB ergibt, ist der Fokus auf das *Atmen*. Da der Körper beim Tanzen in einem ständigen Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung steht, wird auch der Atem entsprechend gefordert, besonders bei schnellen Bewegungsmustern. Regelmäßiges Tanzen bewirkt eine automatische Anpassung der Atemfrequenz an die höhere Belastung. Dieser Umstand macht das Tanzen zu einer probaten Rehabilitationmethode nach Herzerkrankungen und führt in angespannten Situationen (z.B. bei einer Prüfung) unter bewusster Fokussierung auf das Ausatmen zu einer höheren Sauerstoffversorgung im Gehirn und bewirkt mehr Entspannung (Cohan et al., 1986, S. 50; Mandl, 2008, S. 45). Eine gute Atemführung kann im Tanzen auch für das Dehnen nutzbar gemacht werden. Um größere Bewegungsamplituden und feinere Bewegungsausführungen zu erzielen, helfen regelmäßige Dehnungsübungen. Im Rahmen der Gesundheitsförderung, welche dieser ELB abdeckt, verbessert sich die Beweglichkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Kraft des Protagonisten wächst und mit ihm auch die Dehnfähigkeit des Antagonisten. Dadurch wird neben dem statischen Dehnen auch die dynamische Beweglichkeit gefördert (Franklin & Burger, 2009, S. 62; Wanke, 2011, S. 56).

Das Wissen um eine gesunde Haltung und um Möglichkeiten, die Rückenmuskulatur zu kräftigen, sowie den eigenen Körper zu mobilisieren und zu stabilisieren, ist ein Teil der Fachkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Das Erkennen von Körperreaktionen auf Belastungen durch einen steigenden Puls, eine höhere Atemfrequenz oder durch Schwitzen und Möglichkeiten, selbst durch Entspannungsmaßnahmen regulierend eingreifen zu können, ist in diesem ELB der Selbstkompetenz von Schülerinnen und Schülern zuzurechnen (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 101, 106).

3.3.5.2 Herausforderungen

Herausforderungen, welche sich durch die Beschäftigung mit tänzerischen Inhalten im ELB *Gesund leben* ergeben können, liegen beim Transfer von Gesundheitsthemen in den Alltag der Schülerinnen und Schüler. Kinder und Jugendliche orientierten sich stärker an der Gegenwart, möchten aktuelle Bedürfnisse befriedigen und zeigen beschränktes Interesse an möglichen, gesundheitlichen Konsequenzen in der Zukunft. Das Verhalten wird selten von individuellen, gesundheitlichen Überlegungen gesteuert. Zur Erreichung gewünschter Ziele (z.B. Soziale Akzeptanz im Freundeskreis, Kompensation von Selbstwertdefiziten, Stressbewältigung, Protest

gegen gesellschaftliche Normen, Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, etc.) neigen Jugendliche oftmals zu riskanten Verhaltensweisen durch den Substanzkonsum von Alkohol, Nikotin oder Drogen. Das Sozialverhalten steht also eher im Vordergrund als das Gesundheitsverhalten (Jessor et al., 1990, S. 29).

3.3.6 Erleben & Wagen

Im ELB *Erleben & Wagen* geht es inhaltlich um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Partnerinnen und Partnern und dem Gegensatz von Nähe und Distanz. Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen und fremde Grenzen zu erkennen, zu respektieren, aber vielleicht auch zu erweitern, wenn es eine bestimmte Situation erfordert (=Wagnis).

3.3.6.1 Chancen

Bereits in Abschnitt 3.2.2 wurde erwähnt, dass Tanzen im Rahmen der Öffentlichkeit eine gesellschaftlich akzeptierte Lerngelegenheit darstellt, um das jeweils andere Geschlecht kennenzulernen und sich mit diesem auseinanderzusetzen. Dieser Aspekt kann in diesem ELB aufgegriffen und zum Thema gemacht werden. Dazu bietet es sich an, zunächst Übungen durchzuführen, die die eigenen Körpergrenzen markieren (z.B.: Schülerinnen und Schülern umlegen die eigene Körperform mit einem Seil) und einen sensiblen Umgang mit Nähe und Distanz schulen (z.B.: Was ist eine gute Distanz zueinander und ab wann wird es als unangenehm empfunden, etc.). Im weiteren Verlauf können geschlechtsneutrale, fitnessorientierte Gestaltungssportarten aufgegriffen werden, wozu z.B. Jumpstyle, Hip-Hop, Rope-Skipping oder Step-Aerobic gezählt werden. Durch den engen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler weisen diese Gestaltungssportarten einen hohen Motivationscharakter auf und auf diese Weise können Burschen und Mädchen gleichermaßen für tänzerische Inhalte begeistert werden (Menze-Sonneck & Winke, 2012, S. 12).

Ein tänzerischer Aspekt, welcher gleichermaßen im ELB *Wahrnehmen & Gestalten*, aber auch im ELB *Erleben & Wagen* aufgegriffen werden kann, ist die *Improvisation*. Ursprünglich wurde das Wort aus dem italienischen „improvvisare“ entlehnt und bedeutet so viel wie „unvorhergesehen, unerwartet“. Später wurde es zu „aus dem Stegreif singen, dichten“ erweitert und hat letztlich den Einzug ins Deutsche geschafft (Stibi, 2018, S. 140). Improvisation findet in den performativen und darstellenden Künsten (Schauspiel, Tanz, Theater, etc.), sowie in der Malerei und der Musik Anwendung. Charakteristisch für das Improvisieren ist das spontane, freie Spiel mit keinen oder nur wenigen Vorgaben (Stibi, 2016, S. 62). Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Improvisation zu einem eigenständigen Bereich in der tänzerischen Praxis (Lampert, 2015, S. 15). Seither bildet sie, vor allem im Schulsport, einen stark vernachlässigten Bereich des Tanzunterrichts.

Eine weitere Facette der Improvisation bildet die *aktive Pausengestaltung*. Die Einrichtung einer Disco in einer leeren Klasse oder einem Flur ohne Durchgangsbetrieb bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich kognitiv zu entlasten, durch das Sitzen angestaute Energien abzubauen und sich tänzerisch frei zur Musik zu bewegen. Schülerinnen und Schüler können sich in Gruppen zusammenfinden, sich austauschen und bekannte Bewegungsformen oder bestehende Tänze variieren oder erweitern (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 139 f.). Improvisation kann aber gleichsam als Herausforderung erachtet werden, weil sie von den anweisenden Personen eine gewisse tänzerische Expertise oder zumindest eine vertiefende Auseinandersetzung erfordert.

3.3.6.2 Herausforderungen

Tanzen und damit verwandte, ästhetische Bereiche (Gestalten, Darstellen, etc.) unterliegen im Vergleich zu anderen Sportarten noch immer starken Geschlechterstereotypen. Diese entwickeln sich bereits bei Kleinkindern im Altern zwischen zwei und drei Jahren und wirken sich später in sozialen Situationen, wie z. B. beim Unterricht, auf die Wahrnehmung anderer Personen, aber auch auf die Wahrnehmung der eigenen Person aus (Hannover, 2010, S. 28).

Geschlechterstereotype sind soziokognitive Strukturen, die sich innerhalb der Gesellschaft auf *deskriptiver* (Eigenschaftszuschreibungen) und auf *präskriptiver* (Verhaltenserwartungen) Ebene zeigen. „Die deskriptiven Anteile umfassen traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten. Frauen „sind“ danach verständnisvoll und emotional, Männer „sind“ dominant und zielstrebig (Eckes, 2010, S. 178).“ Die präskriptiven Anteile besagen, wie ein Mann oder eine Frau sich verhalten „soll“. Wenn diese Annahmen über eine Person verletzt werden, entsteht daraus meist Ablehnung. Diese Verletzung der Stereotype führt bei einer Person aber nicht zu einer Änderung der Einstellung, weshalb Geschlechterstereotype äußerst veränderungsresistent sind (Eckes, 2010, S. 178).

Eine mögliche Ursache, warum das Tanzen häufig Geschlechterstereotypen unterliegt, mag in der formalen Exklusion in der Geschichte der Zulassung der Sportdisziplinen bei den olympischen Spielen liegen. Hier gab es lange Zeit eine starke, geschlechtliche Trennung bzw. Unterscheidung bei der Zulassung zu bestimmten Sportarten. So war es üblich, dass beim Synchronschwimmen und bei der rhythmischen Sportgymnastik zunächst ausschließlich Frauen zugelassen waren und beim Skispringen und Zehnkampf ausschließlich Männer. Als dann beide Geschlechter zugelassen waren, wurden aber die Regelwerke adaptiert. So kam es, dass z.B. Baseball durch Regelveränderungen zum „Softball“ für Frauen wurde und so das traditionelle Baseball eine Männerdomäne bleiben konnte. „Diese strukturellen Arrangements

katalysieren eine Geschlechtsunterscheidung und den Aufbau von hierarchisierenden Differenzen, indem sie schon für Kinder und Jugendliche zentrale Elemente ihrer Körper- und Bewegungssozialisation darstellen, die Nachfrage nach eindeutiger Geschlechtszugehörigkeit verschärfen und Gelegenheitsstrukturen für die Inszenierung von Geschlecht bereitstellen (Hartmann-Tews & Rulofs, 2010, S. 688).“ Dieser Umstand wird durch die sportjournalistische Medienberichterstattung noch weiter verschärft, denn die Sportmedien sind auf allen journalistischen Ebenen männlich dominiert. Inhaltlich befasst sich diese Gruppe wiederum mit der Berichterstattung von Sportlern, wodurch rund 90% der täglichen Sportnachrichten in der Presse und im Fernsehen durch Männersportarten (z.B.: Fußball, Tennis, etc.) dominiert sind. In der Berichterstattung über Sportlerinnen wird vorwiegend Bildmaterial produziert, das den Männern gefallen soll. Auf diese Weise werden durch die Sportmedien Geschlechterstereotype stabilisiert (Hartmann-Tews & Rulofs, 2010, S. 688 f.).

In einer Lehrhilfe für Sportunterricht publizierte GRIGOROIU (2015, S. 1 ff.) ein stundenübergreifendes Unterrichtsprojekt mit hohem Aufforderungscharakter. Er erarbeitete in sieben Doppelstunden mit Schülerinnen und Schülern eine Hip-Hop-Choreografie, mit einer Dauer von mindestens dreimal acht Zählzeiten. Nach der anfänglich demotivierten Haltung der Schülerinnen und Schüler setzte er zu deren Motivation Tablets ein, mit denen sie arbeiten konnten. Die Tablets wurden dafür eingesetzt, choreographische Verbindungen festzuhalten und zu analysieren. Gegenüber den Spiegeln hatten Tablets den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler einzelne Sequenzen stoppen und gruppenübergreifend auch mit anderen Kommilitonen zu beliebigen Zeitpunkten vergleichen konnten. Schülerinnen und Schüler konnte ihre Lernfortschritte besser verdeutlichen und auch die Bewertung durch die Primarstufenlehrperson konnte anhand der Filme transparenter erfolgen.

4 Qualitativ-empirische Untersuchung

Dieses Kapitel dient zur Darlegung des aktuellen Forschungsstandes und zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen am Ende des qualitativ-empirischen Teils. Hinter dem Einsatz der qualitativen Methode steht das explizite Forschungsinteresse, vertiefende Einblicke zur Umsetzung des Tanzens im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe zu gewinnen. Primarstufenlehrpersonen berichten in einem Leitfadeninterview darüber, wie und aus welcher Perspektive sie das Tanzen in den ELB des Bewegungs- & Sportunterrichts umsetzen und welche Chancen und Herausforderungen sie für die Kompetenzentwicklung erachten. Weiters werden in diesem Kapitel die Begriffe der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse und der Leitfadeninterviews ausführlich beschrieben. Bei der Analyse folgt eine Beschreibung, nach welchen Gesichtspunkten die Stichprobe ausgewählt wurde und nach welchen Kriterien die relevanten Kategorien für die Abfrage zur Umsetzung des Tanzens gebildet wurden. Ankerbeispiele verdeutlichen die spätere Zuordnung der Aussagen aus den Transkripten zu den entsprechenden Kategorien. Nach Transkription der Leitfadeninterviews und Auswertung des gewonnenen Datenmaterials mithilfe der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse werden die Erkenntnisse daraus abgeleitet und dargestellt.

4.1 Aktueller Forschungsstand

1994 wurde im Zuge der Generalversammlung der Vereinten Nationen die Präambel für das Recht des Kindes auf Beteiligung am kulturellen Leben verabschiedet: „Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und ästhetischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Bildung (Vogel, 2006, S. 19).“

Auf Basis dieser Präambel entstand vor allem in Deutschland eine Diskussion um die Bedeutung des Tanzens als Mittel zur Bewältigung interkultureller und gesellschaftlicher Herausforderungen und der Ausbildung persönlichkeitsbildender, emanzipatorischer und künstlerisch-kreativer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Folgende Forschungsergebnisse untermauern diese Aussage: Beim Tanzen sind Bewegungsabfolgen miteinander verknüpft, weshalb mehrere Gehirnareale auf kinästhetischer, musikalischer, emotionaler und propriozeptiver Ebene gleichzeitig aktiviert werden. Umso komplexer die Abläufe sind, umso mehr Gehirnareale werden getriggert und umso mehr neue Nervenbahnen bilden sich aus. Diese neu entstandenen und miteinander verknüpften Synapsen wirken sich wiederum auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aus (Engemann, 2007, S. 32). Für den Primarstufenbereich zwar weniger interessant und dennoch sehr erstaunlich ist das Ergebnis einer im *New England*

Journal of Medicine publizierten Studie. In dieser wurde der Zusammenhang zwischen den Freizeitaktivitäten und der mentalen Fitness von insgesamt 469 Probandinnen und Probanden, die älter als 75 Jahre waren, untersucht. Es zeigte sich, dass das Tanzen im Vergleich zu anderen Sportarten wie Golfen oder Schwimmen das Risiko verringert, eine Demenzerkrankung zu entwickeln (Verghese et al., 2003, S. 5). 2005 konnte in einer weiteren Studie von HILLMAN ET AL. belegt werden, dass die kognitive Leistungsfähigkeit durch das Tanzen bei heranwachsenden Kindern deutlicher gesteigert werden konnte als dies bei nicht- oder nur wenig-sportlichen Kindern der Fall war. Das Tanzen fördert weiters die Durchblutung des Gehirns und regt die Produktion von Nervenwachstumsstoffen und Nervenleitstoffen (*Neurotransmittern*) an (Frei & Kunz, 2005, S. 18; Simmel, 2014, S. 44; Walk, 2010, S. 28). Ähnliche positive Forschungsergebnisse gibt es zur Imaginationsfähigkeit von Tänzerinnen und Tänzern: Erfolgreiche Tänzerinnen und Tänzer verbinden ihren Geist mit dem Körper und lernen mit zunehmender Trainingsintensität, Bewegungsmuster und Schrittfolgen vorab zu visualisieren, bevor sie beginnen, diese durch die eigene Muskularbeit umzusetzen (Haas, 2018, S. 9). Diese Forschungsergebnisse belegen also die positiven Folgen der tänzerischen Auseinandersetzung, welche sich für Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe ergeben.

Die aus diesen Forschungsergebnissen entstehende Relevanz, das Tanzen fix in den Fachlehrplänen zu verankern, erkannten Länder wie beispielsweise Großbritannien, die Niederlande oder Frankreich schon länger. In diesen Ländern ist das Tanzen wesentlicher Bestandteil des Curriculums. Auch in Deutschland wurde der Wunsch nach einer intensiveren Thematisierung von ästhetischen Bewegungsfeldern im Unterricht laut (Frei & Kunz, 2005, S. 18). In Kooperation mit außerschulischen, professionellen Tanzpädagoginnen und Tanzpädagogen wurde deshalb der „Bundesverband Tanz in Schulen“ als bundesweites, unabhängiges Netzwerk im Jahr 2007 ins Leben gerufen (Müller & Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW, 2006, S. 7). In länderübergreifenden Konferenzen wurde in Kooperation mit ausgewiesenen Fachleuten, Bund, Ländern und politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern ein umfangreicher Qualitätsrahmen mit Gelingensfaktoren ausgearbeitet, der für mehr Transparenz und eine nachhaltige Entwicklung sorgen soll (Bundesverband Tanz in Schulen, 2011, S. 4 ff.). Eine erste Evaluation der gesetzten Maßnahmen im Jahr 2009 ergab, unter 367 registrierten Tanzprojekten, insgesamt eine sehr hohe (50%) oder hohe (34%) Zufriedenheit auf Seite der Schülerinnen und Schüler. Auch die beteiligten Akteurinnen und Akteure (Projektleiterinnen und Projektleiter, Lehrpersonen, Schulleitungen) äußerten sich positiv zu den bereits umgesetzten Projekten. Die Tanzprojekte fanden im Erhebungszeitraum der beschriebenen Studie während der Unterrichtszeit in Form einer Doppelstunde, in der schulischen Ganztagesbetreuung oder durch die Teilnahme an Wahlpflichtangeboten statt. In den Tanzprojekten

wurden hauptsächlich Inhalte aus dem zeitgenössischen Tanz (55%), aber auch Hip-Hop (60%) und außereuropäischen Tanzformen (16%) aufgegriffen. Mit 48% wurden im Primarstufenbereich die meisten Tanzprojekte veranstaltet, gefolgt von Gymnasien (15%), Sonder- und Förderschulen (11%) und Mittelschulen (9%). Der Fokus bei allen Tanzprojekten lag auf interkulturellen Aspekten, was durch den Umstand bekräftigt wurde, dass 46% der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund hatten. Die freiwillige Beteiligung männlicher Schüler betrug trotz offener Tanzangebote nur 15%, was die Autoren einerseits auf die gesellschaftlich vorherrschenden Rollenbilder und andererseits auf den familiären Bildungshintergrund und der damit verbundenen Schülermotivation postulierten (Keuchel et al., 2009, S. 4 ff.). Ein ähnliches Projekt zur Forcierung des Tanzens im Zuge des Schul- & Freizeitsports wie in Deutschland gibt es in der Schweiz. „Dance 360 School“ ist ein webbasiertes Lehrmittel, welches das Ziel verfolgt, Lehrpersonen praktische Handreichungen durch Videos und einfache Schrittkombinationen für ihren Unterricht zu bieten und sie so zu motivieren, vermehrt tänzerische Unterrichtsinhalte in Bewegung & Sport zu integrieren (Bundesamt für Sport BASPO, 2013, S. 1).

Gerade in der praktischen Umsetzung tänzerischer Unterrichtsvorhaben fühlen sich viele Primarstufenlehrpersonen überfordert und nicht kompetent genug, was mittlerweile auch in einigen empirische Studien in Deutschland belegt werden konnte: 2015 nahmen insgesamt 220 Primarstufenlehrpersonen an einer Befragung teil und gaben an, dass sie im Unterricht nur selten (65,6%) bis gar nicht (21,9%) mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht tanzen. Als Ursachen dafür postulierten sie ihre fehlende Initiative und Affinität zum Tanzen und den wenigen Anreizen bzw. Spezialisierungsmöglichkeiten im Bereich des Tanzens während der Ausbildung (Vogel, 2015, S. 310). Auch 2020 überprüfte eine qualitative Teilstudie zum Forschungsprojekt „Kulturelle Bildung“ die Realisierung des Tanzes im Bewegungs- & Sportunterricht mittels teilstrukturierter, problemzentrierter Interviews (n = 23) und Einzelbewertungen von Sportlehrpersonen (Hafner, 2020, S. 1). Dabei konnten folgende Problemkategorien gebildet werden:

- „Sportlehrkräfte wählen zur Durchführung von Sportunterricht nur sehr selten das Bewegungsfeld *Tanzen, Gestalten, Darstellen*.
- Wird dieses Bewegungsfeld indes ausgewählt, kommt es zu Fehlinterpretationen, die vornehmlich auf Unkenntnis der Sportlehrkräfte gegenüber körperlich-ästhetischen Verwirklichungen beruhen.
- Sportlehrkräfte können dem Bewegungsfeld theoretisch passende Förderabsichten zuordnen, bemerken aber ihre tanzpraktischen Vermittlungsschwächen.

Sportlehrkräfte sind mit überhöhten Anforderungen an das *Tanzen, Gestalten, Darstellen* im Sportunterricht konfrontiert. Differenzen zeigen sich zwischen der ungenügenden tänzerischen Ausbildungspraxis von Sportlehrerinnen und Sportlehrern und den tanzdidaktischen Ansprüchen (Hafner, 2020, S. 1).“

Sollte es künftig gelingen, diese Kompetenzlücken bei angehenden Primarstufenlehrpersonen schon während der Ausbildung zu schließen, würde dies in Folge ihren Mut und die Motivation, tänzerische Unterrichtsinhalte in Bewegung & Sport umzusetzen fördern (Hafner, 2020, S. 11). Sportwissenschaftliche Forschungen zeigen (siehe Abschnitt 3.3.1), dass sich Schülerinnen und Schüler der Primarstufe in einer optimalen Zeitspanne befinden, um ihre koordinativen, konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln (Freimüller et al., 2013, S. 7). Für den Einsatz tänzerischer Unterrichtsvorhaben in der Primarstufe spricht weiters das Durchbrechen gesellschaftlich-intendierter, geschlechterstereotyper Zuschreibungen, was in diesem Alter noch einfacher gelingt als mit dem Einsetzen der Pubertät. Ab diesem Zeitpunkt entwerfen Schülerinnen und Schüler ein immer differenzierteres Bild über sich selbst, ihrer Identität und ihrer Leistungen, was einerseits durch das Feedback der Primarstufenlehrpersonen angestoßen wird, aber auch durch die eigene, wachsende Bedeutsamkeit des Vergleichs mit Peers (Kugelman, 2002, S. 18). Die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen kann in Bezug auf das Tanzen und die Kompetenzentwicklung eine Herausforderung darstellen und mitunter Konflikte, vor allem bei Burschen, auslösen. Diesem Umstand sollte sich die Primarstufenlehrperson bewusst sein und mit gutem Beispiel vorangehen (Gieß-Stüber, 2002, S. 55). Als große Motivations- und Inspirationsquelle für den tänzerischen Bereich gelten aktuell Social-Media-Plattformen wie Instagram, YouTube oder TikTok. Über diese Kanäle finden Schülerinnen und Schüler Bewegungsideen und werden auf Facetten des Tanzes aufmerksam. Dort gesehene Moves werden kopiert und dadurch in das eigene Bewegungsrepertoire integriert, was mitunter auch das Selbstkonzept stärken kann, vor allem dann, wenn sich die Ansprüche der eigenen tänzerischen Fähigkeiten mit den präsentierten Bewegungsabfolgen decken und sich bald Erfolg einstellt (Rudi & Steinberg, 2022, S. 157 f.).

Beim Versuch, den aktuellen Forschungsstand abzubilden, konnte festgestellt werden, dass es in den Forschungsbemühungen vor rund 20 Jahren noch wenig empirische Nachweise zur Umsetzung des Tanzens im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe gegeben hat. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass dieser Bereich erst seit den 60er Jahren für Buben und Mädchen gleichermaßen curricular verankert ist. Um die Jahrtausendwende hat sich dieses Bild allerdings verändert und der Bereich *Tanzen, Gestalten und Darstellen* bzw. der *ästhetisch-künstlerische Bereich* wird deutlich öfter beforscht und ihm wird aufgrund der Bewältigung gesellschaftspolitischer und multikultureller Herausforderungen, Förderung der

kognitiven Flexibilität und zahlreicher gesundheitsförderlicher Aspekte eine höhere Bedeutung bzw. Aufmerksamkeit beigemessen.

Was allerdings bislang fehlt sind Daten, die aufzeigen, mit welchen Chancen und Herausforderungen Primarstufenlehrpersonen in der Unterrichtspraxis konfrontiert sind. Welche intendierten Unterrichtsziele und darauf aufbauenden Kompetenzen verfolgen Primarstufenlehrpersonen bei Schülerinnen und Schülern durch die tänzerische Auseinandersetzung. Auf dieser Basis werden daher folgende forschungsleitende Fragestellungen formuliert:

„Welche Chancen bietet das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe?“

„Welche Herausforderungen bietet das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe?“

4.2 Forschungsmethode

Empirie leitet sich aus dem griechischen „*empeiria*“ ab und bedeutet so viel wie „auf Erfahrung beruhend“. Damit ist gemeint, dass wissenschaftlich-systematisch erhobene und interpretierte Daten und Informationen immer auf sozialen Realitäten fußen. Die Frage nach der Wahl des passenden methodischen Zugangs kann also nur in Übereinstimmung mit dem Forschungsinteresse, den Fragestellungen und dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand getroffen werden (Bennewitz, 2013, S. 46). Um beim wissenschaftlichen Arbeiten Sachverhalte abzuleiten, bedient man sich den Vorgehensweisen des logischen Schließens und methodologischen Erklärens (Diaz-Bone, 2019, S. 49; Rübken & Wetzel, 2020, S. 9). „Empirische Sozialforschung hat das Ziel, Aussagen über die Struktur und Beschaffenheit der uns umgebenden sozialen Wirklichkeit zu machen (Misoch, 2015, S. 1).“ Zu diesem Zweck kommt eine systematische und regelgeleitete Analyse zum Einsatz, die ein bestimmtes soziales Phänomen mithilfe einer ausgewählten Erhebungstechnik (Befragung, Beobachtung, Experiment, Interview, etc.) untersucht. In der empirischen Sozialforschung werden zwei grundlegende Methoden unterschieden, nach denen soziale Phänomene wissenschaftlich ergründet werden können. Es gibt den *quantitativen* Ansatz, der das Ziel verfolgt, möglichst quantifizierbare, statistisch auswertbare und objektiv verallgemeinerbare Fakten über die durch die Stichprobe ermittelten Aussagen zu treffen. Im Zentrum steht die Erhebung mit standardisierten Messinstrumenten an möglichst großen und repräsentativen Stichproben, die Analyse von Kausalzusammenhängen, deduktive Prozesse und die Überprüfung mithilfe theoretisch begründeter Hypothesen. Im *qualitativen* Ansatz wird zu vergleichsweise wenig Fällen verbales, visuelles oder ähnliches Datenmaterial generiert, um soziale Phänomene mithilfe einer tieferen und differenzierteren

Analyse untersuchen zu können. Das Vorgehen ist eher induktiv und hypothesengenerierend (theorieentdeckende Forschungslogik). Individuelle Sichtweisen, Meinungen und Motive stehen im Vordergrund und sind für das jeweilige Forschungsthema von Interesse (Döring et al., 2015, S. 23, 26; Misoch, 2015, S. 1 f.). Quantitative und qualitative Forschungsmethoden stehen in der modernen Sozialforschung nicht mehr in Konkurrenz zueinander, sondern ergänzen sich im Idealfall gegenseitig und kommen vielfach in Forschungs- und Erkenntnisprozessen an bestimmten Stellen zum Einsatz. Forscherinnen und Forscher gehen sogar noch einen Schritt weiter, indem sie durch den „*Mixed Methods-Ansatz*“ qualitative und quantitative Teilstudien im Rahmen einer Studie sinnvoll miteinander in Beziehung bringen, um maximale Erkenntnisse daraus zu generieren (Döring et al., 2015, S. 27; Mayring, 2023, S. 9 ff.). Die folgende Abbildung 10 zeigt das Ablaufmodell bei einem Forschungsprozess mit insgesamt sechs Phasen, wie er auch in dieser Masterarbeit angewendet wird. Dieses Ablaufmodell kann lt. MAYRING (2001, S. 9) jedoch auf alle drei Arten der Sozialforschung (quantitativ, qualitativ, gemischt) angewendet werden:



Abbildung 10: Ablaufmodell des Forschungsprozesses (Mayring, 2001, S. 10)

Für die Beantwortung der beiden Forschungsfragen kommt allerdings nur die qualitative Forschungsmethode zum Einsatz, weshalb im folgenden Abschnitt die Besonderheiten dieses Forschungsansatzes beleuchtet werden.

4.2.1 Der qualitative Forschungsansatz

Gerade in der erziehungswissenschaftlichen Forschung sind qualitative Methoden in den letzten zehn Jahren deutlich im Vormarsch, was an der gestiegenen Anzahl qualitativer Forschungsarbeiten abzulesen ist (Bennewitz, 2013, S. 43). „Das Forschungsziel qualitativer Forschung besteht darin, die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird (Lamnek & Krell, 2016, S. 44).“ Dieser Formulierung folgen einige Grundsätze, welche das qualitative Denken kennzeichnen: Die soziale Realität, in der sich das Untersuchungsobjekt befindet, ist immer subjektiv konstruiert und kann nicht als objektiv geltend angenommen werden. Menschliches Handeln ist an bestimmte Situationen gebunden, beruht auf persönlichen Erfahrungen und spiegelt die subjektive Bedeutsamkeit wider. Qualitative Sozialforschung tut sich daher schwer, spezifische Problemstellungen zu verallgemeinern und auf die Grundgesamtheit zu übertragen. Das Subjekt wird in seinem natürlichen Untersuchungsfeld durch naturalistische Methoden erfasst und beschrieben. Kennzeichnend für qualitative Sozialforschung sind weiters die kontinuierliche und kritische Reflexion der getroffenen Aussagen sowie die Abweichung von standardisierten Methoden zugunsten der nicht-standardisierten Formen, um dem Untersuchungsgegenstand die notwendige Offenheit beizumessen. Im Sinne der Gütekriterien qualitativer Daten ist eine detaillierte Explikation darzulegen, wofür die Ergebnisse im Detail am Ende des Forschungsprozesses stehen (Lamnek & Krell, 2016, S. 44 f. Mayring, 2023, S. 19 ff.).

Aus diesen theoretischen Ausführungen geht hervor, dass die Aussagen des Menschen in der qualitativen Sozialforschung als erkennendes Subjekt im Kontext seiner individuellen, sozialen Realität für bestimmte Forschungszwecke von Interesse sind (Röbken & Wetzel, 2020, S. 14). Dieses Bild bestätigt sich auch in den Methoden, denen sich die qualitative Sozialforschung bedient: Befragung, Beobachtung, Qualitative Inhaltsanalyse, Methode des lauten Denkens, biografische Methode, Fokusgruppe. Um die Themenstellung dieser Masterarbeit erforschen zu können, werden Leitfadeninterviews als geeignete Untersuchungsmethode erachtet.

4.2.2 Leitfadeninterviews

Auf Basis der qualitativ-methodischen Herangehensweise hat sich das Interview als ausdifferenziertes und gut ausgearbeitetes Medium zur Datenerhebung entwickelt (Lamnek & Krell, 2016, S. 315 f.). Vor der Durchführung werden konkrete Überlegungen zur Form des Interviews angestellt: Handelt es sich um eine teilstrukturierte, wenig strukturierte oder stark strukturierte, schriftliche oder mündliche, um eine persönliche oder eine telefonische Befragung?

Am Beispiel von stark strukturierten Interviews zeigt sich, dass aufgrund der festgelegten und gereihten Fragen sowie des Umfangs nur wenig Spielraum für die Aussagen der befragten Person bleiben und Auskünfte auf das Wesentliche reduziert werden. Die Fragen werden durch Fachliteratur theoriebasiert erstellt. Die Dauer einer Befragung kann aufgrund der Anzahl der Fragen divergieren. Aufgrund der nachlassenden Konzentrationsfähigkeit der interviewenden und der befragten Person, wird grundsätzlich eine Befragungsdauer von 30 bis 60 Minuten vorgeschlagen. Im Vergleich zu strukturierten Befragungen gestalten sich teilstrukturierte Befragungen ungebundener, weil die Abfolge der Fragen an den Interviewverlauf adaptiert und eventuelle, neu hinzukommende Themen einbezogen werden können. Zu diesem Zweck werden im Interviewprozess etwaige Ergänzungsfragen inkludiert. Wenig strukturierte Befragungen kennzeichnen Direktheit und Spontaneität. Fragestellungen orientieren sich am Gesprächsanlass und werden individuell an die befragte Person angepasst. Kennzeichnend für diese Art der Befragung ist das Generieren von persönlichen, individuellen Einstellungen zu einer Problemstellung und die grundsätzliche Offenheit gegenüber der befragten Person (Atteslander et al., 2010, S. 134 ff.). Das Prinzip der Offenheit nimmt im Interview grundsätzlich eine vorrangige Position ein, weil die Aussagen von befragten Personen, als Expertinnen und Experten ihres sozialen Systems, als bedeutsam erachtet werden (Froschauer & Lueger, 2020, S. 72).

Das Leitfadeninterview, welches in dieser Masterarbeit zur Anwendung kommt, ist eine teilstrukturierte Methode. Kennzeichnend ist das vorbereitete Konstrukt: „Der Leitfaden ist eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs. Er kann sehr unterschiedlich angelegt sein, enthält aber immer als optimale Elemente (Erzähl-)Aufforderungen, explizit vorformulierte Fragen, Stichworte für frei formulierbare Fragen und/oder Vereinbarungen für die Handhabung von dialogischer Interaktion für bestimmte Phasen des Interviews. [...] Die Erstellung eines Leitfadens folgt dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig (Helfferich, 2022, S. 876).“ Die interviewende Person ist trotz der Offenheit des Gesprächs in gewissem Maße für die Steuerung der Interviewsituation und des Informationsflusses zuständig. Zur Gewährleistung von Güte und Brauchbarkeit des qualitativ-erhobenen Datenmaterials empfiehlt die Literatur, eine bevorstehende Interviewsituation genau zu planen und durchzudenken. Bei der Interviewsituation handelt es sich, trotz der methodologischen Prämissen zur qualitativen Interviewführung, um eine mehr oder weniger stark ausgeprägte, künstlich-hergestellte Situation, welche nicht den Regeln der Alltagskommunikation folgt. Sie ist durch ein asymmetrisches, komplementäres Kommunikationsverhältnis (interviewende Person – befragte Person) geprägt (Helfferich, 2022, S. 875 f. Kruse,

2015, S. 217). Die Daten werden im Zuge eines Einzelgesprächs zwischen der interviewenden Person und den zu befragenden Personen gewonnen (Liebold & Trinczek, 2009, S. 33).

4.2.3 Qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse

Die Daten, die aus den Leitfadeninterviews erhoben wurden, werden im nächsten Schritt mithilfe einer qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Sie stellt eine sozialwissenschaftliche Methode dar und verfolgt das Ziel, geeignetes Kommunikationsmaterial (Bild, Film, Text, etc.) zu analysieren und nach bestimmten Kriterien zu untersuchen und auszuwerten (Mayring, 2015, S. 12 f.). Inhaltsanalytische Verfahren unterscheiden sich stark von hermeneutischen Methoden, welche vor allem in den Geisteswissenschaften (Psychologie, Kultur- und Literaturwissenschaft) eingesetzt werden. Die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse hat sich aus der Alltagsrealität heraus entwickelt. In der Analyse werden neben klaren Inhalten auch digitale und schriftliche Quellen interpretativ gedeutet, um nähere Hintergründe und Sachverhalte über deren Entstehung zu erfahren. Es geht also darum, mehr über die Absichten des Senders und über die Wirkung auf den Empfänger, eingebettet in der sozialen Situation, zu gewinnen (Atteslander et al., 2010, S. 195, 202). MAYRING (2023, S. 98) unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse:

- *Zusammenfassung*: Das Ziel ist die Reduktion des Materials auf die wesentlichen Inhalte und durch die Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen, in dem aber immer noch das Ausgangsmaterial zu erkennen ist.
- *Explikation*: Zu einzelnen, fraglichen Textfragmenten wird zusätzliches Material herangezogen, welches dazu verhelfen soll, bestimmte Textstellen näher zu erforschen.
- *Strukturierung*: Bestimmte Aspekte des Materials werden unter vorher festgelegten Ordnungskriterien herausgefiltert, um einen Querschnitt über das Material geben zu können.

KUCKARTZ unterteilt die drei Grundformen ähnlich in *inhaltlich-strukturierende*, *evaluative* und *typenbildend-qualitative* Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 97, 123, 147). Bei der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse wird mit einem großen Spektrum an Kategorien gearbeitet, welche von der vollständig induktiven Kategorienbildung bis hin zur deduktiven Kategorienbildung reichen. In der reinen Form sind die beiden Pole allerdings nur selten anzutreffen, häufiger kommt es über ein mehrstufiges Verfahren zu einer Mischform der beiden Forschungsansätze (Kuckartz, 2018, S. 97 f.). Für die Inhaltsanalyse sind nur jene Daten von Relevanz, welche später auch tatsächlich für die Beantwortung der Forschungsfragen dienen (Kuckartz, 2018, S. 97; Mayring, 2015, S. 67 ff.). Im ersten Durchlauf ist die Kategorienanzahl

meist mit 10 bis 20 Hauptkategorien sehr überschaubar. Deshalb werden in der nächsten Phase die Kategorien am Material weiterentwickelt und zunehmend ausdifferenziert. Anschließend wird das Prozedere wiederholt, erneut codiert und für die Ergebnisdarstellung ausgewertet. Durch das Vergleichen und Kontrastieren von analyserelevanten Aspekten gewinnt das gesamte Datenmaterial an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft. Valide Aussagen bzw. Querschnitte über das ursprüngliche Ausgangsmaterial können so bei der Einhaltung des Regelwerks gegeben werden (Kuckartz, 2018, S. 97 f.).

Diese soeben beschriebenen Schritte der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse in ihrer allgemein-gültigen Form sind in der folgenden Abbildung ersichtlich:

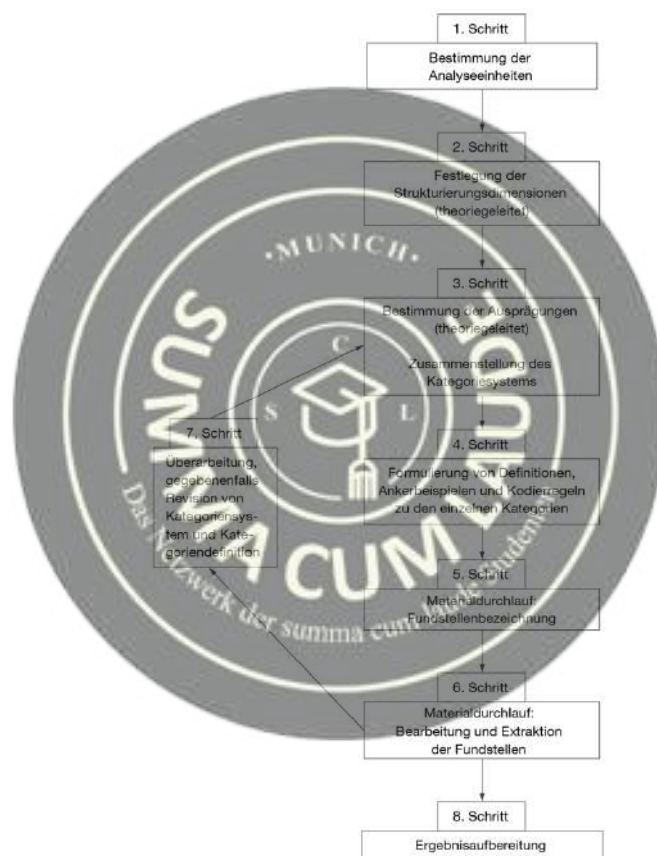


Abbildung 11: Allgemeiner Ablauf einer qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2023, S. 98)

MAYRING (2015, S. 99) unterscheidet bei der Strukturierung zwischen vier verschiedenen Zielen: Die *formale Strukturierung* filtert die innere Struktur nach formalen Strukturierungspunkten heraus. Die *inhaltliche Strukturierung* extrahiert das Material nach bestimmten Themen. Die *typisierende Strukturierung* möchte auf einer bestimmten Dimension markante Ausprägungen finden. Die *skalierende Strukturierung* möchte vorhandenes Material nach Skalen definieren und einschätzen. Diese vier Varianten unterscheiden sich allerdings nur in den Schritten zwei und acht. Alle weiteren Analyseschritte sind in allen vier Strukturierungen ident.

4.3 Analyse

In diesem Abschnitt wird zunächst die Stichprobe beschrieben. Daran anschließend wird das Kategoriensystem expliziert, welches die Basis für die Auswertung der Leitfadeninterviews durch die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse darstellt. Die Darlegung des Transkriptionsvorgangs und der Datenauswertung bilden die Basis für die Beschreibung und exemplarischen Darstellung der Zusammenfassungen.

4.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe, auch „*Sampling*“ genannt, ist eine „Auswahl der zu befragenden Personen, die im Hinblick auf bestimmte Merkmalsausprägungen einen Teil der zu untersuchenden Grundgesamtheit darstellen (Misoch, 2015, S. 185)“. Unter der Grundgesamtheit kann die Menge aller vorhandenen Elemente verstanden werden, die eine bestimmte Merkmalsausprägung aufweisen. Wenn nicht alle Elemente dieser Grundgesamtheit, im Sinne einer Vollerhebung, befragt werden können, so wird eine Stichprobe gezogen (Misoch, 2015, S. 185). Im Sampling werden jene Subjekte ausgewählt, die die Grundgesamtheit mit ihren Merkmalsausprägungen am repräsentativsten abbilden, um letztlich Antworten auf die Forschungsfrage(n) zu erhalten (Oppong, 2013, S. 203).

In der vorliegenden Masterarbeit wurden Leitfadeninterviews mit Primarstufenlehrpersonen durchgeführt, welche folgende Merkmalsausprägungen zeigten:

- Die Primarstufenlehrperson unterrichtet regelmäßig (lt. Stundentafel des neuen Lehrplans der Volksschule 2-3 Unterrichtsstunden pro Schulwoche) Bewegung & Sport (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 21).
- Die Primarstufenlehrperson hat eine pädagogische Hochschulausbildung absolviert und steht bereits *seit fünf Jahren* im Dienst. Dieses Kriterium war deshalb entscheidend, weil Primarstufenlehrpersonen beim Einstieg in den Beruf vor vielfältigen pädagogisch-organisatorischen Herausforderungen hinsichtlich Schulleitung, Kollegium, Classroom-Management, Elternarbeit, Heterogenität, eigenem Rollenverhalten und Planung bzw. Unterrichtsvorbereitung stehen. Aufgrund dieser Hürden erleben junge Primarstufenlehrpersonen in der Induktionsphase vielfach einen *Praxisschock* (Nairz-Wirth et al., 2023, S. 11 ff.). MITMANNGRUBER (2017, S. 210) bekräftigt in seiner Dissertation, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im ersten Dienstjahr noch intensiv mit unterschiedlichen Planungsaspekten in Bewegung & Sport befasst sind (z.B. Einhaltung des zeitlichen Rahmens, Berücksichtigung der Organisations- und Sozialformen, Überlegungen zur Unterrichtsbeteiligungen, etc.). Mit zunehmender

Unterrichtserfahrung entwickeln Primarstufenlehrpersonen jedoch mehr Sicherheit in der Vermittlung von Sportarten, was im Zusammenhang mit dem Tanzen und dieser Masterarbeit notwendig ist, um mehrperspektivische Einblicke generieren zu können (Achtergarde & Hartung, 2011, S. 25).

- Die Primarstufenlehrperson hat in oder neben ihrem Job als Primarstufenlehrperson individuelle, tanzspezifische Kenntnisse erworben.

Primarstufenlehrpersonen, auf denen diese Merkmalsausprägungen zutrafen, wurden per *Schneeballsystem* ausgewählt. Diese Methode ist dadurch gekennzeichnet, dass Interviewpersonen aus einem bestimmten Feld wiederum Kontakt zu anderen Personen pflegen, die sich ebenfalls in diesem Feld aufhalten. Vorteile dieser Sampling-Methode liegen in der Offenlegung von inneren Strukturen und dem Zugang zu interessanten Kontrasten von Aussagen bestimmter Interviewpersonen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 180 f.). Dadurch konnten insgesamt acht Primarstufenlehrpersonen ($N = 8$) für diese Interviews akquiriert werden, wovon sechs weiblich und zwei männlich waren. Alle Interviews konnten persönlich mit den Primarstufenlehrpersonen durchgeführt werden.

4.3.2 Kategoriensystem

Das unstrukturierte sprachliche Datenmaterial aus den Interviews enthält nach der Durchführung ein Übermaß an Informationen. Für die Beantwortung der Forschungsfragen ist aber nur ein Teil dieser Aussagen relevant und für die weitere Analyse aufschlussreich, daher wird auf ein Kategoriensystem zurückgegriffen (Kuckartz, 2018, S. 63 ff.; Mayring, 2022, S. 13). Die Erstellung dieses Kategoriensystems steht zentral im Mittelpunkt der Auswertung von quantitativem oder qualitativem Datenmaterial und dient zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Analyse. Die vorliegenden Interview-Transkripte wurden nach diesem Kategoriensystem analysiert. Die extrahierten Passagen wurden zusammengefasst (paraphrasiert), auf Widersprüche und Redundanzen überprüft und nach den Merkmalen dieses Kategoriensystems sortiert (Mayring, 2015, S. 51, 61).

Die Bildung von Kategorien kann entweder *deduktiv* oder *induktiv* erfolgen. Im Falle der deduktiven Vorgehensweise werden die Kategorien unabhängig vom erhobenen Datenmaterial, also nach einer bereits ausgearbeiteten Theorie aufgestellt. Bei der induktiven Vorgehensweise hingegen werden Kategorien direkt anhand des erhobenen Datenmaterials gebildet, um daraus eine mögliche Theorie ableiten zu können (Kuckartz, 2016, S. 64, 72).

Das Ziel der deduktiven Kategorienbildung besteht in der Zuordnung bestimmter Textbestandteile an bereits definierte Strukturen, die wiederum an das transkribierte Datenmaterial herangetragen werden. Um die Strukturierungsdimensionen festlegen zu können, ist es

notwendig, die Forschungsfragen genau zu untersuchen, um damit zusammenhängende Aspekte ableiten zu können. Aus diesen Strukturen werden im nächsten Schritt weitere Unterpunkte ausdifferenziert, um sie anschließend wieder dem Kategoriensystem zuführen zu können. Das Ziel des ersten Kodierdurchlaufs besteht in der Beschreibung von Ankerbeispielen, die als Untermauerung für die Zuweisung in eine bestimmte Kategorie dienen sollen. Das Ankerbeispiel ist nicht nur eine Beschreibung zur betreffenden Kategorie, sondern gleichzeitig auch eine Abgrenzungshilfe gegenüber den anderen Kategorien (Kuckartz, 2016, S. 180; Mayring, 2015, S. 97).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die Kategorien größtenteils deduktiv, per inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse gebildet, also auf Basis der zuvor ausgearbeiteten Theorie. Dadurch wurden die Bestimmung und die Zusammenfassung des Ausgangsmaterials möglich. Zu den jeweiligen Kategorien wurden in der folgenden Tabelle Definitionen mit entsprechenden Ankerbeispielen und Kodierregeln angeführt, um die eindeutige Zuordenbarkeit von Textpassagen sicherzustellen.

Kategorie	Definition / Indikator	Ankerbeispiel	Kodier-Regeln
K1: Motorische Grundlagen (siehe Kapitel 3.3.1)	Alle Textstellen, die Informationen a) zu den Potenzialen, b) zu den Schwierigkeiten, c) zur Rolle der Lehrperson enthalten, welche sich in Bewegung & Sport durch die Auseinandersetzung mit koordinativen und konditionellen Bewegungshandlungen beim Tanzen ergeben.	a) „Da ist es um die Kondition gegangen, dass sie wirklich diese Strecke total Power geben oder mal links-rechts mit den Füßen total intensiv springen.“ (IP3, Zeilen 63-64) b) „Ich merke halt, die Koordination der Kinder wird immer schwächer. So viele haben von Haus aus Probleme mit der Rechts-Links-Richtung, mit oben, unten, vor und zurück.“ (Transkript IP1, Zeilen 77-78) c) „Ich starte eigentlich immer als Vorzeigende, weil ich finde,	Innerhalb dieser drei Definitionen kann eine klare Abgrenzung getroffen werden. Abgrenzung zu anderen Kategorien: K1 umfasst alle Aussagen, die über Kondition und Koordination, sowie zur Rolle der Lehrperson getroffen werden.

		dadurch kann man eigentlich die Inhalte am besten für die ganze Gruppe vermitteln. Wenn ich dann merke, dass die Schritte schon gefestigt sind, gehe ich dann auch auf die Kinder zu, tanze auch mit den Kindern, um sie zu animieren.“ (IP8, Zeilen 62-64)	
K2: Spielen (siehe Kapitel 3.3.2)	Alle Textstellen, die Informationen zu a) spielerischen Unterrichtsideen, b) Potenzialen, c) Problemen enthalten, welche sich in Bewegung & Sport durch die Auseinandersetzung mit spielerischen Bewegungshandlungen beim Tanzen ergeben.	a) „Feuer-Wasser-Sturm – super mit Musik.“ (IP1, Zeile 97) b) „Sie lernen auch einfach dieses Nachahmen von anderen Kindern oder einfach mal stehen zu bleiben und schauen was passiert [...]“ (IP4, Zeilen 83-84) c) „Ja oft ist diese Reizüberflutung, dass es dann auch so Spaß macht, dass es dann oft zu Unruhe führt.“ (IP3, Zeile 107)	Abgrenzung zu K4: Alle Spiele, die nicht dezidiert von den Interviewpersonen zur Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit beschrieben werden.
K3: Elementare Bewegungsformen (siehe Kapitel 3.3.3)	Alle Textstellen, die Aussagen a) zum Leistungsbegriff in Verbindung mit Tanz, b) über Medien oder Materialien, welche	a) „Tanzen erfordert ein sehr hohes Maß an Disziplin.“ (IP1, Zeile 123) b) „Ja also ich arbeite viel, also mit Tüchern oder Seilen. Das ist super mit so Schwungbändern,	

	<p>für das Tanzen verwendet werden,</p> <p>c) über Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Leistungsorientierung im Tanzen</p> <p>d) über Formen der Leistungsrückmeldung oder Feedback zu den tänzerischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler beinhalten.</p>	<p>mit diesen Gymnastikbändern, die gehen super zum Tanzen. Mit Fächern oder auch mit Musik oder mit Pinseln.“ (IP3, Zeilen 121-122)</p> <p>c) „Wenn man es auf Leistung auslegt, geht die Lust voll verloren.“ (IP5, Zeilen 164-165)</p> <p>d) „Ich habe verschiedene Kategorien und die versuche ich mir anzuschauen im Unterricht, also zum Beispiel einerseits die Motivation [...]“ (IP7, Zeilen 101-102)</p>	
<p>K4: Wahrnehmen & Gestalten</p> <p>(siehe Kapitel 3.3.4)</p>	<p>Alle Textstellen, die Informationen</p> <p>a) über die Wahrnehmungsfähigkeit,</p> <p>b) über Möglichkeiten kreativer bzw. gestalterischer Bewegungshandlungen,</p> <p>c) über die Bedeutung kreativer bzw. gestalterischer Bewegungshandlungen für den Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern</p> <p>d) über Möglichkeiten der Präsentation bzw. Darstellung und daraus hervorgehender Kompetenzen,</p>	<p>a) „Ich glaube, das Tanzen fördert die Körperwahrnehmung sehr stark.“ (IP7, Zeile 137)</p> <p>b) „Wo sich Kinder halt selber eben mit Bewegungen ausdrücken konnten, da ist es eher um Zirkus und artistische Sachen gegangen, aber auch ganz viel um ästhetische Bewegungen.“ (IP2, Zeilen 31-32)</p> <p>c) „Ich finde, diese ganze Kreativität, das fördert natürlich auch das Selbstbewusstsein der</p>	

	<p>e) über etwaige Hindernisse, welche sich beim Präsentieren bzw. Darstellen zeigen können,</p> <p>f) über die ästhetischen Aspekte im Tanz beinhalten.</p>	<p>Kinder. Und das Selbstvertrauen: Ich kann was, ich kann was gut, ich kann was zeigen.“ (IP4, Zeilen 162-163)</p> <p>d) „Wenn die Kinder einmal etwas tänzerisch präsentieren können, wie bei einem Musical vor den Eltern, dann können sie natürlich auch ein Referat leichter halten vor der Klasse.“ (IP2, Zeilen 198-199)</p> <p>e) „Ja also ich finde es auch ganz wichtig, dass man auch niemanden dazu zwingt, sondern dass immer diese Freiwilligkeit im Vordergrund steht.“ (IP6, Zeilen 197-198)</p> <p>f) „Also Tanzen ist als Ganzes eines der oder einer der ästhetischsten Sportarten überhaupt.“ (IP8, Zeile 138)</p>	
K5: Gesund leben (siehe Kapitel 3.3.5)	<p>Alle Textstellen, die Informationen</p> <p>a) über Möglichkeiten zum Aufbau protektiver Gesundheitsressourcen durch das Tanzen,</p> <p>b) über den Stellenwert des Tanzens in Bezug</p>	<p>a) „Rumpfstabilisation ist eigentlich auch so ein Thema. Weil natürlich bei vielen Tänzen, speziell bei Kindertänzen, wird viel gesprungen, da braucht man eine irrsinnige Rumpfkraft.“ (IP2, Zeilen 217-218)</p>	<p>Abgrenzung zu anderen Kategorien: K5 umfasst alle Aussagen der Interviewpersonen, welche mit Gesundheitskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Verbindungen gebracht werden, jedoch keine Aussagen über Koordination</p>

	<p>auf die Gesundheitsorientierung</p> <p>c) über Schwierigkeiten im Aufbau protektiver Gesundheitsressourcen</p> <p>beinhalten.</p>	<p>b) „Und dass man ihnen immer wieder erklärt, dass man zum Beispiel das Brustbein hebt oder ein bisschen eine Bauchspannung hat. Und [...], dass sie das auch im Alltag, wenn sie jetzt sitzen oder gehen oder was auch immer, wenn sie sich bewegen, dass sie das trotzdem auch im Alltag irgendwie einhalten sollen für die Körperhaltung.“ (IP7, Zeilen 196-198)</p> <p>c) „Ich denke, erstens einmal die Regelmäßigkeit wäre ein Hindernis. Das müsste man wirklich in einem regelmäßigen Rahmen machen. Und was vielleicht auch ist, ein sensibles Thema mit „Body Shaming.“ (IP1, Zeilen 230-231)</p>	<p>und Kondition beinhalten (→K1).</p>
<p>K6: Erleben & Wagen (siehe Kapitel 3.3.6)</p>	<p>Alle Textstellen, die Informationen</p> <p>a) über den Umgang mit Nähe und Distanz sowie dem Erkennen und Respektieren eigener und fremder Grenzen,</p> <p>b) über den Umgang mit unmotivierten Schülerinnen und</p>	<p>a) „Persönlich fällt mir auf, dass diese Nähe-Distanz, dieses Grenzen respektieren bei vielen Kindern immer schwierig wird. Also es werden oft die Grenzen anderer ausgelotet, bewusst oder unbewusst.“ (IP1, Zeilen 238-239)</p>	

	<p>Schülern bzw. über den Umgang mit geschlechterstereotypen Rollenbildern, welche den Tanz betreffen,</p> <p>beinhalten.</p>	<p>b) „Wir haben dann schon auch so Pyramiden wie im Cheerleading so ein bisschen. Und da sind auch die Burschen voll dabei, weil sie wissen, sie sind da irgendwie die Starken oft einmal, die vielleicht unten sind oder so in der Pyramide und das taugt ihnen schon.“ (IP7, Zeilen 123-125)</p>	
<p>K7: Sonstige Aspekte zum Tanzen in Bewegung & Sport</p> <p>(siehe Kapitel 2.2.3, 2.3.3, 3.2.2)</p>	<p>Alle Textstellen, die Informationen</p> <p>a) über die Frustrationstoleranz,</p> <p>b) über Planungsaspekte,</p> <p>c) über soziale Aspekte und</p> <p>d) über den gesellschaftlichen Stellenwert des Tanzens</p> <p>beinhalten.</p>	<p>a) „Also die muss man gut motivieren und natürlich die Frustrationsgrenze. Also die finde ich sinkt auch immer mehr. Also wenn man etwas nicht gleich beim ersten Mal kann, Hut drauf.“ (IP1, Zeilen 86-88)</p> <p>b) „Ich denke jetzt da mal an den Ordnungsrahmen. Das könnte ein Thema sein, weil Tanzen lässt schon sehr viele Freiheiten zu und da muss man als Lehrperson schon sich dem Ordnungsrahmen bewusst sein und natürlich das am Anfang ganz klar festlegen.“ (IP8, Zeilen 82-84)</p>	

		<p>c) „Das, wenn sie etwas, was sie in der Gruppe gemacht haben, so dieser Aspekt, diese Gruppendynamik, Teil einer Gruppe zu sein. Also diese Kompetenz, dass das auch wichtig ist im Leben.“ (IP3, Zeilen 194-195)</p> <p>d) „Ja vielleicht der gesellschaftliche Aspekt des Tanzens für die Kinder und für die weitere Zukunft der Kinder.“ (IP2, Zeile 307)</p>	
--	--	---	--

Tabelle 2: Kodierleitfaden (nach Mayring, 2015, S. 111)

4.3.3 Leitfadenerstellung

Anhand der deduktiv gebildeten Kategorien konnte im nächsten Schritt ein Leitfaden erstellt werden. Dieser übernimmt bei der Durchführung von qualitativen Interviews eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion, um verbale Daten systematisch ermitteln zu können. Als Mittel zur Beibehaltung des „roten Fadens“ erfüllt er eine Reihe verschiedener Funktionen: Ein Leitfaden ermöglicht eine thematische Rahmung und Fokussierung auf das Gespräch und eine damit verbundene Vergleichbarkeit von Aussagen, eine Auflistung sämtlicher Themenkomplexe, welche im Interview erhoben werden und er strukturiert Kommunikationsprozesse (Misoch, 2015, S. 65 f.). In der anfänglichen Informationsphase der Leitfadeninterviews wurden die Primarstufenlehrpersonen zunächst über die datenschutzrechtlichen Vorkehrungen aufgeklärt. Nach deren Einwilligung zur Tonaufnahme folgte in einer Aufwärm- und Einstiegsphase die allgemeine Hinführung zum Thema und in der Hauptphase die Erhebung der Interviewfragen. Als Ausklang des Leitfadeninterviews dienten zwei persönliche Abschlussfragen (Misoch, 2015, S. 68). Alle Gespräche verliefen reibungslos und fanden jeweils in ruhiger und entspannter Atmosphäre statt. Während der Interviewdurchführung lag der Fokus auf den ausführlichen Berichten der Primarstufenlehrpersonen, um rasch auf eventuelle Rückfragen reagieren zu können, aber auch um die Einhaltung und Vollständigkeit der Leitfragen zu überprüfen und flexibel an die jeweiligen Gesprächssituationen anzupassen. Die befragten

Primarstufenlehrpersonen zeigten sich gesprächsbereit und auskunftsfreudig, sodass umfangreiche Informationen für die Beantwortung der Forschungsfragen gewonnen werden konnten. Der Leitfaden befindet sich im Anhang unter 9.1.

4.3.4 Transkription

Die erhobenen Daten aus den Leitfadeninterviews, welche in auditiver Form vorlagen, wurden im Anschluss eigenhändig (ohne Zuhilfenahme einer computergestützten Transkriptionssoftware) transkribiert. *Transkription* bedeutet, dass verbale oder nonverbale Kommunikationsinhalte verschriftlicht werden, um sie in weiterer Folge einer vertiefenden Analyse unterziehen zu können (Misoch, 2015, S. 249). Zur besseren Lesbarkeit und Auswertbarkeit der Transkripte wurden die Dialekte in Schriftsprache überführt. Die Transkription des Datenmaterials erfolgte nach bestimmten Regeln, die in der folgenden Tabelle ersichtlich sind:

Transkriptionsregeln
<div><div>1.</div><div>Die Transkription erfolgt wortwörtlich, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Dialekte werden nicht berücksichtigt, sondern ins Hochdeutsche überführt.</div></div> <div><div>2.</div><div>Die Sprache sowie die Interpunktion werden im Sinne der Annäherung an das Schriftdeutsche geglättet. Fehlerhafte Satzstrukturen und Artikel bleiben jedoch unangetastet.</div></div> <div><div>3.</div><div>Absätze der befragten und interviewenden Person werden durch „I“ für interviewende Person und „IP“ für „Interviewperson“ kenntlich gemacht.</div></div> <div><div>4.</div><div>Wörter der Bestätigung durch die interviewende Person, wie z.B.: „mhm“ oder „aha“ werden nicht mittranskribiert, wenn sie den Redefluss nicht unterbrechen.</div></div> <div><div>5.</div><div>Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammer gesetzt.</div></div> <div><div>6.</div><div>Zusätzliche Lautäußerungen (z.B.: Lachen oder Seufzen) der Interviewperson werden in einer Klammer notiert, sofern sie eine Aussage untermauern.</div></div> <div><div>7.</div><div>Jeder gesprochene Beitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Im Sinne der Lesbarkeit wird nach jedem Absatz die Enter-Taste gedrückt, damit diese Beiträge zusammenhängend erscheinen.</div></div> <div><div>8.</div><div>Deutliche und längere Pausensequenzen werden durch in Klammer gesetzt Auslassungspunkte (...) gekennzeichnet. Je nach Länge der Pausen werden Punkte gesetzt oder die Dauer in Sekunden beziffert.</div></div> <div><div>9.</div><div>Besondere, sprachlich hervorgehobene Begriffe werden durch Unterstreichungen markiert.</div></div> <div><div>10.</div><div>Lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großbuchstaben gekennzeichnet.</div></div>

Tabelle 3: Transkriptionsregeln (Kuckartz, 2016, S. 167)

Alle Zeilen in den Transkripten wurden mit Nummern versehen, damit eine anschließende Suche für bestimmte Inhalte nachvollziehbar wird oder vermerkte Zitate in der Arbeit rascher gefunden werden können.

4.3.5 Datenauswertung

Im nächsten Arbeitsschritt erfolgte die Auswertung der Daten mithilfe der Software von „ATLAS.ti“. Dabei handelt es sich um ein leistungsfähiges qualitatives Tool zur systematischen Erfassung und Analyse größerer Mengen an Text-, Grafik-, Audio- oder Videodateien. Die Software kann entweder in einer Web- oder in einer Desktopversion verwendet werden und wird nicht nur in den Sozialwissenschaften eingesetzt, sondern findet mittlerweile eine breite Anwendung in vielen Fachrichtungen wie der Literatur, Medizin, Psychologie, Geschichte oder Verwaltung (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2023, S. 9 ff.).

Für diese Forschungsarbeit konnten auf Basis des Kategoriensystems bzw. des Leitfadens insgesamt sieben Kategorien mit entsprechenden Subgruppen deduktiv gebildet werden. Eine Übersicht über die gebildeten Kategorien sowie den entsprechenden Subgruppierungen findet sich in der gesammelten Auflistung des „Kode Managers“ des Analyseprogramms (siehe Abbildung 12).



Abbildung 12: Kode-Manager

Klickt man auf die Pfeile an den linken Seiten (Hauptkategorien), öffnen sich die zugewiesenen Subkategorien und in der rechten Spalte lässt sich ablesen, wie häufig entsprechende Zitate anhand der Indikatoren in den Transkripten zugewiesen werden konnten. Abbildung 13 zeigt exemplarisch die Hauptkategorie *Sonstige Aspekte zum Tanzen in Bewegung & Sport* mitsamt der 4 Subkategorien *Frustrationstoleranz*, *Planungsaspekte*, *Soziale Aspekte im Tanz* und *Tanzen aus gesellschaftlicher Sicht*. Die Anzahl der Zitate können anhand der rechten Spalte abgelesen werden. Aussagen über die Frustrationstoleranz wurden beispielsweise sechsmal in den acht Transkripten vergeben.

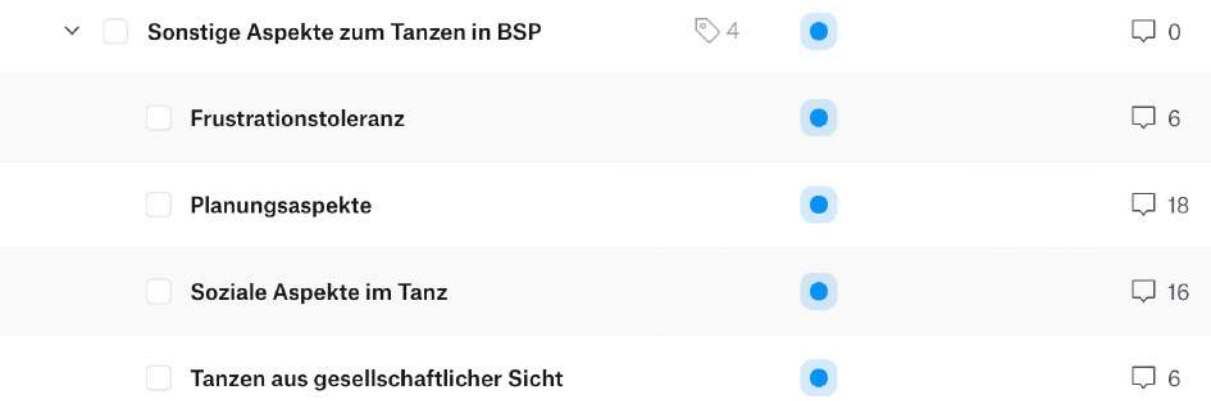


Abbildung 13: Haupt- & Unterkategorien mit Zitaten

Für die weitere Analyse erscheint auch der „Zitate-Manager“ interessant und hilfreich, der eine Auflistung über die Häufigkeit an zugewiesenen Kategorien in den Transkripten zeigt (siehe Abbildung 14).

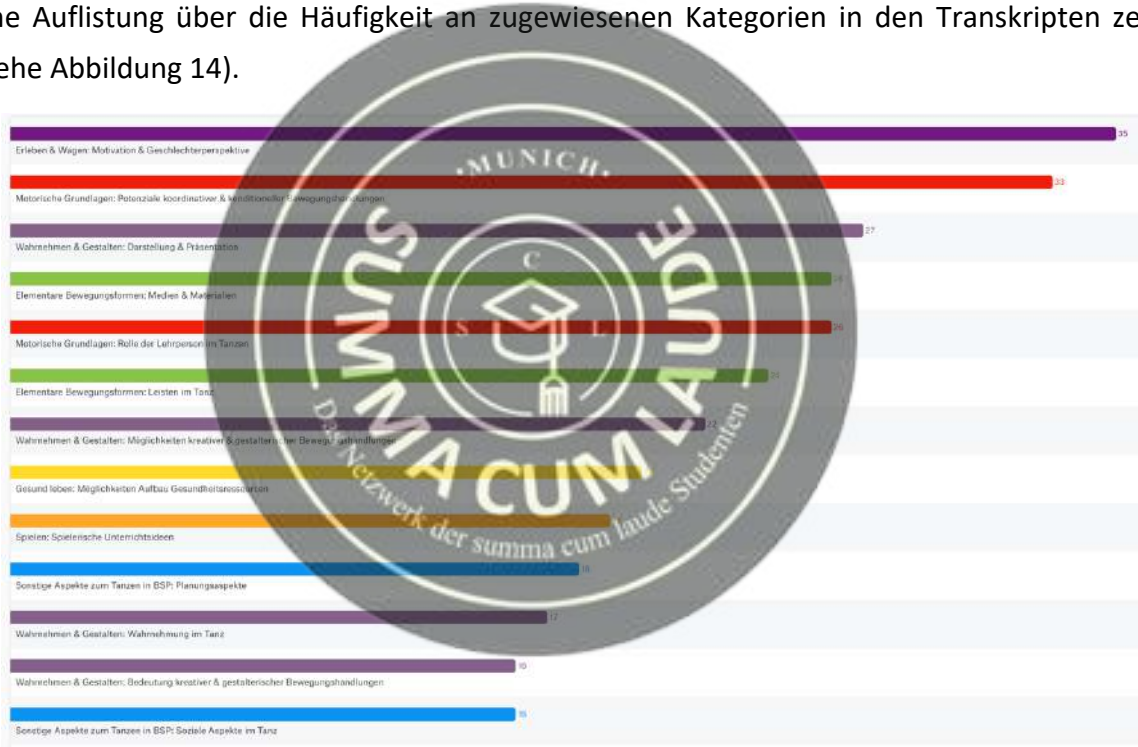


Abbildung 14: Zitate-Manager

4.3.6 Zusammenfassung

Die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse fand in dieser Masterarbeit Anwendung und diente zum Herausfiltern der wesentlichsten Aussagen aus dem gesammelten Datenmaterial. Zu Beginn wurden die transkribierten Texte nach dem bestehenden Kategoriensystem analysiert. In einem weiteren Analyseschritt konnten pro Kategorie die Paraphrasen gewonnen und zusammengefasst werden. Um den Ablauf der Zusammenfassung exemplarisch darzustellen, wurden einige Kategorien von IP8 in nachstehender Tabelle aufgelistet.

ID / Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
K1: Motorische Grundlagen				
Z. 41-51	1.	Durch das Tanzen verbrennt man sehr viele Kalorien, weil man durch die Bewegung zur Musik vergisst, dass man eigentlich Sport macht. Beim Tanzen braucht man immer eine Bewegung der Beine zum Rhythmus. Wenn man auch noch Armbewegungen einbaut und das zur Musik tanzen kann, ist das schon sehr fortgeschritten. Für besonders gewiefte Kinder kann zusätzlich noch eine Hüfte eingebaut werden, nach oben hin gibt es beim Tanzen koordinativ keine Grenzen.	Durch Bewegung zur Musik vergisst man sportliche Betätigung; Koordinativ gibt es beim Tanzen nach oben hin keine Grenzen: Aufbau Beine – Arme – Hüftbewegungen	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegung zur Musik schult Kondition als Nebeneffekt • Koordinativ beim Tanzen nach oben hin keine Grenzen • Aufbau der Koordination von Beinen, Armen und Hüfte • Koordination einzelner Teilbewegungen und zeitgleiche Ausführung separierter Bewegung (Arm – Bein) schwierig • Beginn in der vorzeigenden Position und später Wechsel in die begleitende Position • Förderung der Raumorientierung durch unterschiedliche Bewegungsanforderungen im Tanzen
Z. 54-57	2.	Schwierig ist die Koordination der Bewegungen zur Musik und natürlich dahingehend, dass der Arm etwas anderes macht als das Bein.	Koordination der Teilbewegungen zur Musik und zeitgleiche Ausführung schwierig	
Z. 199-200	4.	Durch die Musik bewegt man sich mehr und schult dadurch die konditionellen Fähigkeiten.	Bewegung zur Musik schult konditionelle Fähigkeiten als Nebeneffekt	
Z. 218-222	5.	Die räumliche Wahrnehmung wird vor allem bei Tänzen in der Gruppe	Förderung der räumlichen Wahrnehmung durch die Gruppe bzw. durch selbe	

		geschult, weil man den eigenen Raum und die anderen Kinder beachten muss. Bei einem Kreistanz wird die Orientierung gestärkt, weil ich mich in dieselbe Richtung bewegen muss.	Bewegungsrichtung im Kreistanz	
K2: Spielen				
Z. 71-72	6.	Spezielle Übungen, die jetzt die Koordination schulen sollen, setze ich als Spiele ein, z.B. Spiegelübungen	Koordinative Übungen setze ich als Spiele ein, z.B. Spiegelübungen	<ul style="list-style-type: none"> • Koordinative Übungen als Spiele (z.B. Spiegelübungen) • Kreatives Tanzen für ältere Kinder
K3: Elementare Bewegungsformen				
Z. 72-75	8.	Tanzchallenges oder Battles gegenüber: Wer schafft es, den Grundschritt am längsten zu tanzen oder Burschen gegen Mädels	Tanzchallenges oder Battles	<ul style="list-style-type: none"> • Abschluss der Tanzstunde durch Challenges oder Battles • Teilnahme am Schülercup des ÖTSV oder Planung einer schulinternen Aufführung
Z. 95-101	9.	Schülercups bieten eine ideale Möglichkeit, um auf ein Ziel hinzuarbeiten und dies gleich mit einer Exkursion zu verbinden. Sollte die Teilnahme nicht möglich sein, kann eine schulinterne Vorführung veranstaltet werden. Leistungssport bedeutet,	Schülercups in Verbindung mit einer Exkursion oder schulinterne Aufführungen erleichtern die Zielorientierung für das Tanzen	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation durch Applaus und Zurufe • Demotivation und Sinnfrage • Aussicht auf künftige Erfolge mit Sachpreisen,

		auf ein bestimmtes Ziel hin zu trainieren.		Urkunden, Medaillen, usw. unterstützend
Z. 112-117	13.	Applaus & Zurufe des Publikums im Performancekreis tun beim Präsentieren gut und motivieren.	Applaus & Zurufe motivieren Kinder bei Präsentationen	• Zielorientierung sichert Motivation
Z. 119-123	14.	Demotivation und Sinnfrage; Primarstufenlehrperson sollte Kinder pushen und auf Konsequenzen des Erfolges hinweisen: Medaillen, Urkunden, etc.	Beim Tanzen herrschen oft Demotivation und die Sinnfrage; Hinweise auf Preise und Erfolge pushen Kinder	
Z. 130-131	16.	Das Arbeiten an einem Ziel gibt den Kindern Richtung und sichert gleichzeitig die Motivation.	Zielorientierung ist wichtig und sichert Motivation.	
K4: Wahrnehmen & Gestalten				
Z. 78-79	17.	Wir machen aus dem Turnsaal einen Ballroom und spielen „Dancing Stars“ und jedes Kind darf dann präsentieren.	Verwandlung des Turnsaals für Präsentationen in einen Ballroom „Dancing Stars“	• Umgestaltung des Turnsaals in einen Ballroom fürs Präsentieren • Arbeit mit Bildern zur Entwicklung von Vorstellungen zur Körperwahrnehmung • Kreativität & Gestaltung bedeutet, neue Facetten und Einsatzmöglichkeiten des Körpers
Z. 138-144	19.	Weil es beim Tanzen häufig um Körperwahrnehmung und Körpergefühl geht, arbeite ich gerne mit Bildern: Mach die Bewegung so groß wie ein Elefant oder so klein wie eine Maus. Auch die	Durch Arbeit mit Bildern werden Vorstellungen zu Körperwahrnehmung und Körpergefühl entwickelt.	

		Musik schult die Körperwahrnehmung.		kennenzulernen, welche die Persönlichkeit unterstützen
Z. 158-160	21.	Kreative und gestalterische Aspekte dienen der Persönlichkeitsentwicklung. Man wird auf seinen eigenen Körper aufmerksam und lernt neue Facetten und Einsatzmöglichkeiten kennen.	Kreativität & Gestaltung für Persönlichkeitsentwicklung förderlich, weil man neue Facetten und Einsatzmöglichkeiten des Körpers kennenlernt.	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation erfordert Selbstbewusstsein • Präsentationen fördern Eigenverantwortung und Selbstkompetenz, Selbstdisziplin und Wertschätzung
Z. 167-170	22.	Wenn man etwas präsentieren möchte, braucht man schon eine gewisse Portion Selbstbewusstsein, welches sich jedoch mit jedem Auftritt weiterentwickelt. Kinder werden zur Eigenverantwortung erzogen und entwickeln Selbstkompetenz.	Präsentation erfordert Selbstbewusstsein, welches sich mit Auftrittserfahrung entwickelt. Weiters wird Eigenverantwortung und Selbstkompetenz gefördert.	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehung der Kinder bei Präsentationen ihr Maximum bzw. ihre Bestleistung zu geben
Z. 175-180	23.	Wenn es dann bei der Präsentation darauf ankommt, möchte die Kinder schon dahingehend erziehen, ihr Maximum bzw. ihre Bestleistung zu geben, weil ich mich ja lange mit den Kindern darauf vorbereite. Das hilft dem selbstdisziplinierten Verhalten, der Wertschätzung untereinander und der Motivation.	Erziehung der Kinder, beim Präsentieren ihre Bestleistung zu zeigen; Förderung der Selbstdisziplin, Wertschätzung und Motivation	

K5: Gesund leben				
Z. 24-28	24.	Ich unterrichte selbst in der Volksschule und im Tanzsport und merke, wie gut es jedem Menschen in jedem Lebensalter tut. Neben dem Körperlichen macht das Tanzen auch viel mit dem Selbstvertrauen und der Entfaltung der Persönlichkeit.	Tanzen tut jedem Menschen in jedem Alter gut; Neben körperlichen Aspekten wird auch Selbstvertrauen und Persönlichkeit gestärkt.	<ul style="list-style-type: none"> • Tanzen für jeden Menschen in jedem Alter zu empfehlen • Entwicklung von Selbstvertrauen und Persönlichkeit neben körperlichen Aspekten • Tanzen trainiert alle Muskelgruppen des Körpers • Aufbau einer stabilen Rumpfmuskulatur und guten Haltung, Förderung der Konzentration • Tanzen ist für Körper & Geist gesund • Schlechte Körperhaltung vieler Kinder durch häufigen Konsum von Bildschirmmedien • Erarbeitung einer guten Tanzhaltung schwierig, in Verbindung mit Musik jedoch spielerisch und freudvoll umsetzbar
Z. 197-199	25.	Beim Tanzen bewegt man den ganzen Körper auf vielen Ebenen durch und es werden alle Muskelgruppen trainiert. Das vergisst man durch die Musik oft.	Beim Tanzen wird der ganze Körper durchgearbeitet und viele Muskelgruppen trainiert.	
Z. 200-206	26.	Durch das Tanzen werden Stabilisierungsmuskeln und der gesamte Rumpf gestärkt. Die Haltung wird stabiler und auch die Konzentration wird gefördert. Tanzen trainiert sowohl den Körper als auch den Geist und hat nur Vorteile.	Tanzen baut Stabilisierungsmuskeln auf, stärkt Rumpf und Haltung, fördert Konzentration; Tanzen optimal für Körper & Geist	
Z. 209-214	27.	Durch den Konsum der vielen Bildschirmmedien ist die Grundkörperhaltung vieler Kinder schlecht. Eine gute, tänzerische Haltung zu	Grundkörperhaltung durch Konsum von Bildschirmmedien bei vielen Kindern schlecht; Herausforderung, eine gute Tanzhaltung zu	

		erarbeiten, könnte daher schon eine Herausforderung sein. Doch in Verbindung von Bewegung mit Musik können Körperhaltung und Bewegungselemente spielerisch und freudvoll entwickelt werden.	erarbeiten, in Verbindung mit Musik jedoch spielerisch und freudvoll umsetzbar	
K6: Erleben & Wagen				
Z. 64-66	28.	Gerade Burschen für das Tanzen zu begeistern ist nicht so einfach, aber die Vorbildwirkung der Primarstufenlehrperson kann bereits wirken.	Vorbildwirkung der Primarstufenlehrperson hilfreich für stereotyp-eingestellte Burschen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbildwirkung der Primarstufenlehrperson bei stereotypen Burschen oft wirksam • Recht des Kindes, eigene Grenzen aufzuzeigen
Z. 222-226	29.	Jedes Kind hat das Recht darauf, eigene Grenzen aufzuzeigen und gewisse Bewegungen abzulehnen. Weil ich jedoch lösungsorientiert arbeite, suche ich mit den Kindern alternative Bewegungen.	Jedes Kind hat Recht, Grenzen zu ziehen und Bewegungen abzulehnen; Gemeinsame Suche nach alternativen Bewegungs-ideen jedoch wichtig für mich	<ul style="list-style-type: none"> • Suche nach alternativen Bewegungsideen • Sichtweise auf das Tanzen offener geworden • Burschen können über Aspekte der Bewunderung („Alle bewundern dich, „Du bist ein Held, wenn du mit einem Mädchen tanzt“) motiviert werden
Z. 231-243	30.	Die Sichtweise auf das Tanzen ist durch die Möglichkeit zur Teilnahme an Single-Bewerben und durch gleichgeschlechtliche Paarungen offener geworden. Burschen können durch die coolen Aspekte des Tanzens gelockt werden: Alle bewundern dich wegen	Sichtweisen auf das Tanzen offener geworden; Burschen können durch Aspekte der Bewunderung, welche ihnen gezollt wird, motiviert werden; Wenn nichts hilft, lasse ich Kinder aber auch alleine tanzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Hartnäckig stereotypisiert-eingestellte Kinder alleine tanzen lassen

		deiner Bewegungen, du stehst im Mittelpunkt; Wenn die Kinder dann älter sind: Schau du kannst mit einem Mädchen tanzen und bist der Held; Wenn auch das nicht klappt, lasse ich die Kinder aber auch alleine tanzen.		
K7: Sonstige Aspekte zum Tanzen in Bewegung & Sport				
Z. 82-84	32.	Tanzen verlangt gerade zu Beginn nach einem klar kommunizierten Ordnungsrahmen.	Klar kommunizierter Ordnungsrahmen beim Tanzen wichtig	<ul style="list-style-type: none"> • Klarer Ordnungsrahmen wichtig • Nette & respektvolle Atmosphäre sowie positive Gruppendynamik bei Präsentation wichtig • Hindernisse beim Präsentieren sind Scheuheit und Lampenfieber • Ängste, Sorgen, Worst-Case-Szenarien werden im Rahmen einer sozialen Lernstunde gesammelt und besprochen
Z. 86-90	33.	Besonders wichtig ist, dass beim Tanzen eine nette und respektvolle Lernatmosphäre herrscht, in der niemand ausgelacht oder diffamiert wird.	Nette & respektvolle Atmosphäre beim Tanzen wichtig	
Z. 182-190	35.	Lampenfieber und Scheuheit, vor Publikum zu tanzen, können Hindernisse sein beim Präsentieren. Damit Kindern die Nervosität genommen wird, bespreche ich mit ihnen in einer sozialen Lernstunde alle Ängste und Worst-Case-Szenarien und mache ein Probeturnier.	Hindernisse bei Präsentationen können Scheuheit und Lampenfieber sein; Ängste & Sorgen, Worst-Case-Szenarien werden gesammelt in einer sozialen Lernstunde besprochen, um Kinder auf Präsentationen vorzubereiten	

Tabelle 4: Zusammenfassung am Beispiel des Interviews mit IP8

5 Ergebnisse

Dieses Kapitel dient zur Darlegung der Ergebnisse aus der Datenerhebung und zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen dieser Masterarbeit. Bevor die einzelnen Ergebnisse, nach Kategorien sortiert, erläutert und mit direkten Zitaten belegt werden, folgt zunächst eine überblicksmäßige Darstellung zur Häufigkeit der genannten Kategorien mitsamt ihren Indikatoren.

Die Basis für die vorliegenden Ergebnisdarstellungen bilden die Zusammenfassungen (siehe Kapitel 4.3.6, exemplarisch abgebildet für IP8), welche für jede Interviewperson ausgearbeitet wurden. Die Erstellung solcher fallbezogenen thematischen Summaries wird von qualitativen Forschern als effektiver Zwischenarbeitsschritt empfohlen, um die weitere Ergebnispräsentation zu vereinfachen (Kuckartz, 2016, S. 117 ff.). Um wesentliche Aussagen zu unterstreichen, wird empfohlen, die Ergebnisse unter Einbeziehung von Zitaten aus den Original-Transkripten in den Auswertungsprozess miteinzubeziehen (Kuckartz et al., 2007, S. 45).

5.1 Allgemeine Ausführungen zu den Ergebnissen

Generell bildet das Tanzen für alle befragten Primarstufenlehrpersonen einen vertrauten Teilbereich des Bewegungs- & Sportunterrichts, den sie mit ihren Schülerinnen und Schülern in regelmäßigen Abständen umsetzen. Aufgrund ihrer zusätzlichen Erfahrungen und Kompetenzen, die sie speziell für das Tanzen mitbringen, konnten sie auch vertiefende Einblicke in die Chancen & Herausforderungen gewähren. Bei der offenen Einstiegsfrage nach den ersten Assoziationen, welche Primarstufenlehrpersonen mit dem Tanzen verbinden, gingen die Antworten erwartungsgemäß in ganz unterschiedliche Richtungen: „Ich glaube es ist ja irgendwie in unserer Genetik drinnen, dass wenn man Musik aufdreht, besonders als hemmungsloses Kind, dass man einfach beginnt sich zu bewegen“ (IP5, Z. 27-29). „Also ich finde, dass Tanzen halt wirklich ganzheitlich ist“ (IP6, Z. 24). „Und ich glaube, dass [Kreativität] halt auch ein Riesenthema ist, eben auch wenn es um das Thema Tanzen geht, also auch um die Ästhetik, wie sich Kinder bewegen und was sie halt gerne ausdrücken wollen“ (IP2, Z. 28-29). Häufig wird auch der Aspekt der Freude an der Bewegung zur Musik, welcher an Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden soll, von den befragten Primarstufenlehrpersonen angesprochen (IP1, Z. 25-26; IP4, Z. 27-28; IP7, Z.26). Einige Interviewpersonen beschreiben auch die koordinativen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche durch das Tanzen angesprochen und weiterentwickelt werden (IP3, Z. 24-27; IP6, Z. 26; IP4, Z. 26-27). Die folgende Abbildung 15 zeigt eine Verteilung über die Häufigkeit der genannten Hauptkategorien. Am häufigsten wurden *Wahrnehmen & Gestalten* sowie *Motorische Grundlagen* angesprochen. Indikatoren für die

Zuordnung in die Hauptkategorien *Elementare Bewegungsformen*, *Erleben & Wagen* und *Sonstige Aspekte zum Tanzen in Bewegung & Sport* wurden rund fünfzig Mal getroffen. Am wenigsten oft wurden Aussagen in den Kategorien *Gesund leben* und *Spielen* zugewiesen.



Abbildung 15: Häufigkeit der genannten Kategorien

Die befragten Primarstufenlehrpersonen tätigen in ihren Interviews Aussagen zu allen genannten Hauptkategorien. Die einzelnen Indikatoren, welche auf Chancen und Herausforderungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung durch das Tanzen hindeuteten, wurden unterschiedlich oft und umfangreich thematisiert.

Eine detaillierte Auflistung aller Subkategorien bzw. Indikatoren zeigt die folgende Abbildung 16. Aus ihr geht hervor, dass die beiden Indikatoren *Motivation & Geschlechterperspektive* sowie *Potenziale koordinativer und konditioneller Bewegungshandlungen* mit Abstand am häufigsten vergeben wurden. Bei den beiden, am wenigsten vergebenen Indikatoren *Tanzen aus gesellschaftlicher Sicht* und *Frustration* hingegen, konnten die wenigsten Aussagen zugewiesen werden. Bei diesen Beispielen handelt es sich jedoch auch um die Hauptkategorie *Sonstige Aspekte zum Tanzen in Bewegung & Sport*, in denen zwar interessante bzw. analyse-relevante Aussagen der Interviewpersonen gesammelt wurden, jedoch nicht zu den anderen sechs ELB zugeordnet werden konnten (siehe Abbildung 13).

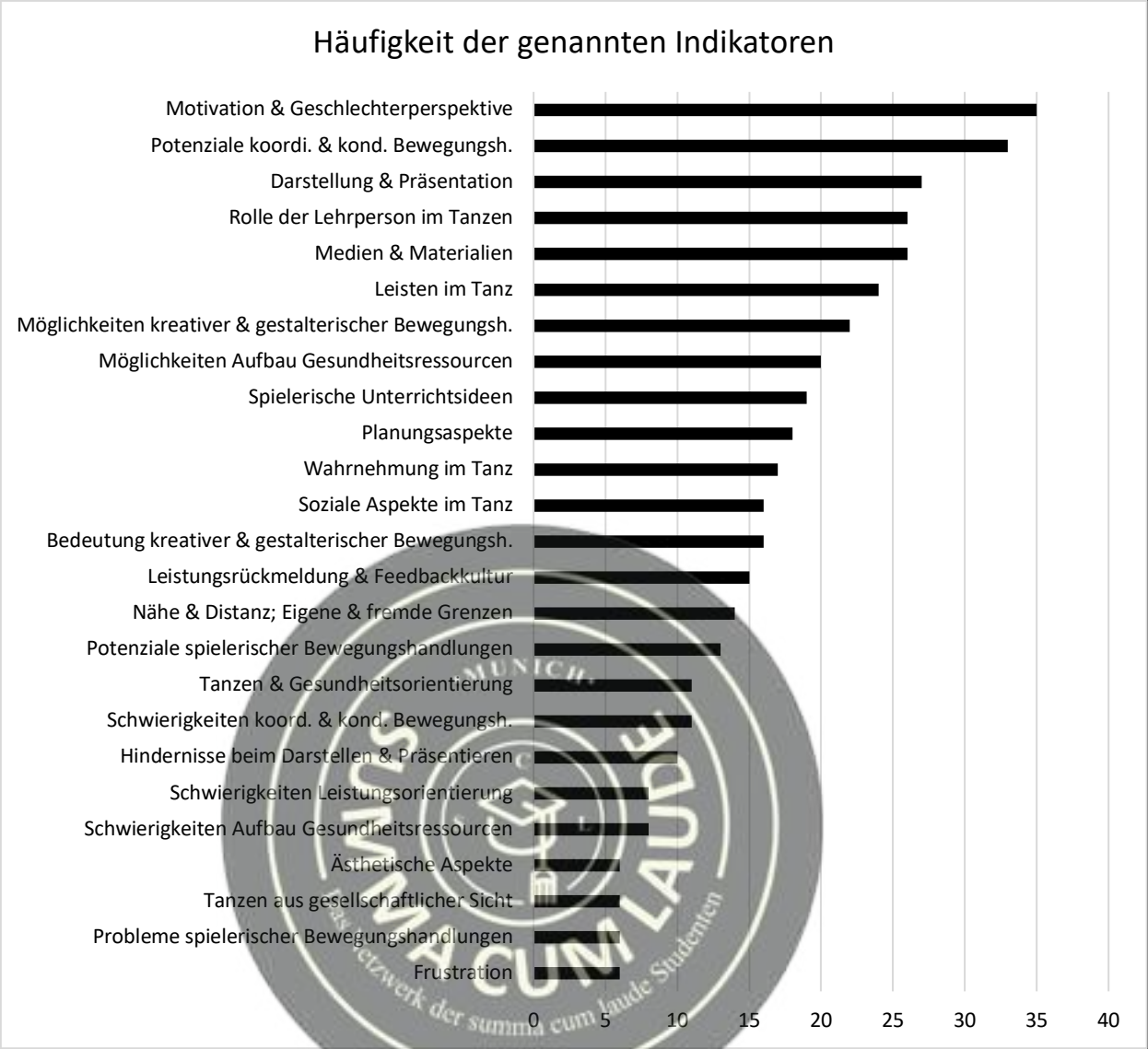


Abbildung 16: Häufigkeit der genannten Indikatoren

Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit, welcher Indikator in welche Hauptkategorie zugeordnet wurde, findet sich jeweils zu Beginn der nächsten Abschnitte eine Abbildung, bevor die Ergebnisse der jeweiligen Hauptkategorie detailliert beschrieben und dargelegt werden.

5.2 Motorische Grundlagen

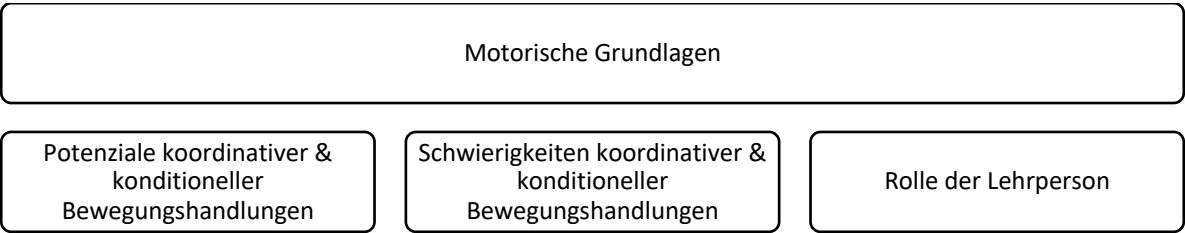


Abbildung 17: Kategorie & Subkategorien Motorische Grundlagen

Wie auch die Häufigkeit des Indikators *Potenziäle koordinativer & konditioneller Bewegungshandlungen* an zweiter Stelle belegt, wurden Aussagen zu den motorischen Grundlagen von Primarstufenlehrpersonen besonders häufig getroffen. In erster Linie erachten sie die größten Potenziale, welche durch das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler hervorgehen, auf Ebene der Orientierungs- und Merkfähigkeit, welche durch das Erarbeiten von Schrittabfolgen und der Raumorientierung (vorne, hinten, links, rechts, usw.) forciert werden (IP1, Z. 81-82; IP2, Z. 57-62; IP4, Z. 44-47; IP7, Z. 46-47; IP8, Z. 218-222). IP1 ergänzt, dass auch verschiedene Aufstellungsformen die Entwicklung dieser beiden Komponenten unterstützen: „Also wir beginnen im Kreistanz, das heißt alle Kinder wissen in die gleiche Richtung gehen. Dann mache ich eine Reihenaufstellung. Das heißt ich spiegle die Kinder [...]“ (Z. 45-47). IP2 setzt im Zuge des Warm-Ups gerne die Koordinationsleiter ein (Z. 123-124).

Ebenso häufig beschreiben die Primarstufenlehrpersonen in den Interviewsituationen, dass die Schulung der konditionellen Fähigkeiten durch das Tanzen leichter gelingt als bei etablierten Lauf- oder Fangspielen bzw. Laufen im Strom. Die Musik und die Gruppe stellen ein Kontinuum dar und motivieren Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen oder Durchhalten und deshalb ist auch die Hürde zum Aufhören während eines Tanzes höher. Die Schülerinnen und Schüler bemerken zwar, „dass man schwitzt, dass man voll Kalorien verbrennt [...]“ (IP2, Z. 211-212; IP6, Z. 40-46) und „[...] ab Minute zweieinhalb wird's schon schwer, [...] aber ich halte es bis zum Ende durch...“ (IP5, Z. 74) und „[...] erst dann nachher sind sie wirklich erschöpft und fertig“ (IP6, Z. 45).

Wenn es um die *Schwierigkeiten bei der Umsetzung koordinativer & konditioneller Bewegungshandlungen* zum Erwerb von Kompetenzen geht, sind fast alle Primarstufenlehrpersonen der Meinung, dass die motorischen Voraussetzungen auf Ebene der Koordination und Kondition bei Schuleintritt sehr heterogen bzw. tendenziell nachlassend sind (IP1, Z. 77-78, 84-86; IP2, Z. 122-123; IP4, Z. 25-27; IP5, Z. 64-69; IP6, Z. 49; IP7, Z. 52-54; IP8, Z. 54-57). Als Beispiele hierfür nennen IP4 das Treppensteigen (Z. 48-50) und IP2 das Merken von Schrittabfolgen in Kombination mit der Raum-Lage-Orientierung (Z. 73-74). IP8 und IP4 haben beim Tanzen mit Schülerinnen und Schülern weiters bemerkt, dass die Koordination der Bewegungen zur Musik schwierig ist und die Ausführung von isolierten Bewegungen (z.B. Arm geht nach vorne, Bein streckt nach hinten) nur schwer umgesetzt werden können (IP4, Z. 44-47; IP8, Z. 54-57).

Die *Rolle der Lehrperson* in ihrer Position als „Role-Model“ stufen die befragten Primarstufenlehrpersonen im Sinne der Vorbildwirkung und Authentizität auf Schülerinnen und Schüler durchwegs als entscheidend ein (IP3, Z. 264-267; IP1, Z. 279-281; IP2, Z. 84-85; IP4, Z. 279-285; IP5, Z. 30-31). Beim Tanzen in Bewegung & Sport selbst nehmen einige der befragten

Interviewpersonen vorerst die instruierende Rolle ein, bevor sie später in die begleitende Position wechseln. Sie sind der Meinung, dass man dadurch „[...] die Inhalte am besten für die ganze Gruppe vermitteln kann. Wenn ich dann merke, dass die Schritte tatsächlich schon gefestigt sind, gehe ich dann auch auf die Kinder zu, tanze auch mit den Kindern, um sie zu animieren“ (IP8, Z. 63-64). IP7 (Z. 60-63) ergänzt, dass sie ihre Rolle auf die Bedürfnisse der Kinder abstimmt. IP2 und IP5 nehmen dazu eine andere Position ein, weil sie der Ansicht sind, dass Tanzen klare Instruktionen benötigt und mit einer Vorbildwirkung verbunden ist (IP2, Z. 91-93; IP5, Z. 103-107). IP3 nimmt durch ihre Haltung eine Kontraposition ein, weil sie Kinder eher begleitet, anstatt zu instruieren (Z. 83-85).

5.3 Spielen



Abbildung 18: Kategorie & Subkategorien Spielen

In der Hauptkategorie *Spielen* wurden drei Subkategorien gebildet. Primarstufenlehrpersonen bringen viele *Spielerische Unterrichtsideen* mit, welche mit Tanz bzw. mit Bewegung zur Musik verbunden sind. Von allen Primarstufenlehrpersonen wird der Stopptanz vorgeschlagen, der mit unterschiedlichen Bewegungsaufgaben kombiniert und häufig ohne Ausscheiden gespielt wird (IP5, Z. 70-82; IP6, Z. 70-82; IP7, Z.71), um Stehzeiten zu verhindern und eine hohe Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Ebenso werden bei Spielen gerne Übungen zum Spiegeln, Schattentanz bzw. Partnerübungen zum Führen & Folgen eingesetzt (IP3, Z. 33-34; IP6, Z. 70-82, 110-113). Diese Aufgaben schulen einerseits die Koordination und andererseits die Wahrnehmungsfähigkeiten. Weitere Ideen für Tanz- und Bewegungsspiele sind Bewegungsmemories (IP2, Z. 101-103) und Zeitungs- und Sesseltanz, sowie Limbo (IP4, Z. 78-80, IP5, Z. 121-123).

Die befragten Primarstufenlehrpersonen orten die größten *Potenziale spielerischer Bewegungshandlungen* im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Entwicklung einer allgemeinen Spielfähigkeit: „Ich finde Spiele sowieso immer total super für Kompetenzen, also für ganz viele Sachen, die man im Leben einfach braucht“ (IP3, Z. 99), wie zum Beispiel das Verlieren können, abwarten, bis jemand an der Reihe ist, sich zurückzunehmen oder sich zu trauen, dass man sich in den Mittelpunkt stellt.

Wenn es um die Beschreibung von *Problemen bei spielerischen Bewegungshandlungen* geht, wird von einigen Primarstufenlehrpersonen der Ordnungsrahmen angesprochen: „Ja oft ist diese Reizüberflutung, dass es dann auch so Spaß macht, dass es dann oft zu Unruhe führt“ (IP3, Z. 107). „Manchmal finde ich es, ist es schwierig diese Sachen zu erklären, weil es den Kindern schwerfällt zuzuhören. Kommt auch immer auf die Deutschkenntnisse natürlich der Kinder an, ob sie verstehen was man machen muss“ (IP4, Z. 87-88). „Ja, Regeln halt. [...] Dass die Regeln, die kommuniziert sind, die halt manchmal, manchmal nicht so eingehalten werden, wie das ausgemacht ist“ (IP6, Z. 85-86). „Ja das ist unfair und die Regeln einhalten und dass dann irgendwie Diskussionen entstehen bei Spielen, [...]“ (IP7, Z. 84-85). Dreimal wurde auch angesprochen, dass Spiele mit Gewinnern und Verlierern aufgrund des Konfliktpotenzials schwierig sind (IP7, Z. 84-85; IP4, Z. 91-94; IP5, Z. 124).

5.4 Elementare Bewegungsformen



Abbildung 19: Kategorien & Subkategorien Elementare Bewegungsformen

Abbildung 19 zeigt die Hauptkategorie *Elementare Bewegungsformen* mit ihren vier Subkategorien. Wenn es um den *Leistungsbegriff im Tanzen* geht, denken drei befragte Primarstufenlehrpersonen an Disziplin: „Tanzen erfordert ein sehr hohes Maß an Disziplin“ (IP1, Z. 123); „Man muss irrsinnig diszipliniert sein“ (IP2, Z. 300); „Also das heißt, dass ich wirklich diszipliniert aufpasse und zuschaue, das versuche in mir aufzunehmen und dann halt mitmache, [...]“ (IP7, Z. 93-94). Zwei Primarstufenlehrpersonen bereiten ihre Schülerinnen und Schüler durch den Tanzunterricht, im Sinne der Motivation, sogar auf einen Schülercup vor, der vom Österreichischen Tanzsportverband (ÖTSV) ausgetragen wird: „Wenn ich ein Ziel habe, ist es immer leichter, Kinder zu etwas zu animieren und zu motivieren“ (IP8, Z. 130-131). „[...] Da haben wir einmal in der Woche Training und ich muss sagen, das geht immer mehr“ (IP4, Z. 111-112). Drei der befragten Primarstufenlehrpersonen sind jedoch gegen den Leistungsgedanken im Bereich des schulsportbezogenen Tanzens und sehen es eher als Möglichkeit, neue Bewegungsformen mit seinem Körper zu erlernen und das Bewegen zur Musik zu erproben (IP3, Z. 124-126, 128-130; IP5, Z. 202-204). IP7 gibt zu bedenken, dass das Tanzen bei zu hohem Leistungsanspruch auf Schülerinnen und Schüler auch demotivierend wirken kann, vor allem dann, wenn sie sich grundsätzlich mit dieser Bewegungsform schwertun (Z. 128-132).

Schwierigkeiten der Leistungsorientierung in Bezug auf das Tanzen im Schulsport für die weitere Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ergeben sich laut IP1 (Z. 127-128) dadurch, dass es ein „[...] extrem hohes Ausmaß an Trainingsintensität und Regelmäßigkeit [...]“ voraussetzen würde. Für viele Kinder und Erwachsene liegt das Tanzen nicht in deren Interessenslage, wie IP1 (Z. 143-144, 147-148) und IP5 (Z. 29-31) bekräftigen. Auch IP8 bringt zu diesem Indikator folgende Aussage: „Eventuell Demotivation. Vielleicht auch die Sinnfrage: Warum mache ich das?“ (Z. 119)

Bei der Frage nach dem Indikator *Leistungsrückmeldung & Feedbackkultur* berichteten die Interviewpersonen über verschiedenste Evaluationsmethoden, welche sie beim Tanzen in Bewegung & Sport einsetzen: Gegenseitiges Vortanzen innerhalb der Gruppe oder alleine mit anschließendem Feedback (IP1, Z. 165-167; IP4, Z. 181-187), häufiges Loben und Vortanzen gemeinsam mit der Primarstufenlehrperson an der Front (IP6, Z. 102-107), Wertfreies Beobachten, ohne Bewertung (Z. 173-175) oder mündliche Rückmeldungen der Primarstufenlehrperson (IP5, Z. 171), Verweis auf mögliche Erfolge (Sachpreise, Medaillen, Urkunden, etc.) (IP4, Z. 147-149; IP8, Z. 125-127). Eine Interviewperson bewertet die Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch einen vorab erstellen Kriterienkatalog (IP7, Z. 101-105).

Eine große Bandbreite zeichnet sich auch bei den eingesetzten *Medien & Materialien* ab, welche die Primarstufenlehrpersonen beim Tanzen einsetzen. Alle Primarstufenlehrpersonen arbeiten mit Musik und haben bereits Chiffontücher verwendet. Auf große Beliebtheit und Motivation bei den Schülerinnen und Schülern stoßen auch Tanzfilme oder die gemeinsame Analyse von Videosequenzen im Unterricht (IP1, Z. 164; IP8, Z. 106-109; IP4, Z. 143-144). Spannende, zweckbezogene Einsatzmöglichkeiten nannte IP2: „[...] Heuer haben wir schon bei einem Tanz mit einem Ball geprellt, also das war quasi unser Musikinstrument für den Refrain von einem Lied“ (Z. 141-142). IP3 setzt in ihren Tanzstunden gerne Pinsel ein, um die Schülerinnen und Schüler in kreative Vorstellungen zu lenken (Z. 122-123); IP7 erklärt Pompons aus dem Cheerleading als geeignetes Medium für den Tanzunterricht, welche auch von Burschen verwendet werden (Z. 110-118).

5.5 Wahrnehmen & Gestalten

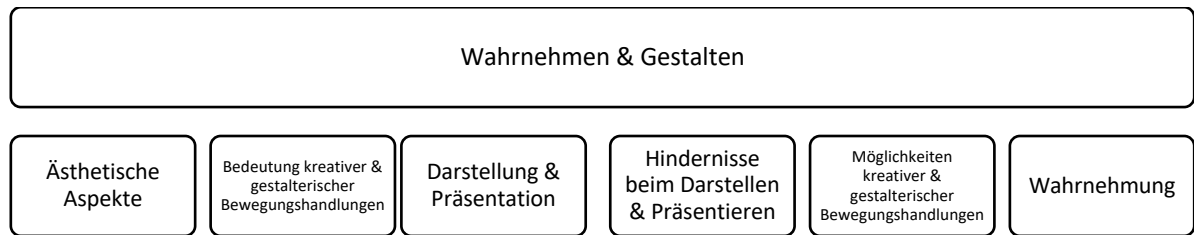


Abbildung 20: Kategorien & Subkategorien Wahrnehmen & Gestalten

Wahrnehmen & Gestalten bildet aufgrund der sechs Indikatoren die umfangreichste Hauptkategorie bei der folgenden Ergebnisdarstellung.

Die Frage nach der Verbindung von *Wahrnehmung* und Tanzen beantworteten viele Primarstufenlehrpersonen mit „Sich-spüren“ können: „Ich arbeite zum Beispiel total gerne mit Tüchern oder Übungen, wo sie einmal die Augen verbunden haben und da sich selbst spüren sollen auch mit meinem Partner durch Berührungen“ (IP4, Z. 102-104), „Schmeiß die [Chiffontücher] in die Luft und sie müssen es mit irgendeinem Körperteil fangen, ein bisschen Körper spüren [...]“ (IP1, Z. 138-139). Um den Bereich des Wahrnehmens anzusprechen, arbeiten Primarstufenlehrpersonen auch gerne mit Vorstellungen (z.B.: „Mach die Bewegung so groß wie ein Elefant oder so klein wie eine Maus“) (IP8, Z. 133-144; IP5, Z. 225-235). Die Auseinandersetzung mit Elementen des Wahrnehmens bewahrt Schülerinnen und Schüler davor sich zu stoßen und eigene Körpergrenzen besser spüren zu können (IP4, Z. 50-51, 51-53; IP5, Z. 225-235).

Drei der befragten Primarstufenlehrpersonen beschreiben, dass es beim Tanzen *ästhetische Aspekte* zu berücksichtigen gilt und deshalb ist es interessant, wie Schülerinnen und Schüler sich bewegen und was sie mit ihren Bewegungen gerne ausdrücken möchten (IP2, Z. 28-29; IP7, Z. 28-29; IP8, Z. 138). IP1 empfiehlt im Tanzunterricht und bei Präsentationen „[...] sehr groß Acht darauf zu geben, dass das nicht in eine negative Richtung umschlägt, mit: „Du bist zu dick zum Tanzen!“, [...]“ (IP1, Z. 231-234). Auch Zirkuskünste bieten Anknüpfungsmöglichkeiten für ästhetische Unterrichtsvorhaben (IP2, Z. 31-32).

Für die *Umsetzung von kreativen & gestalterischen Bewegungshandlungen* bringen die befragten Primarstufenlehrpersonen einige Ideen und *Umsetzungsmöglichkeiten* mit, wie sie diesen Erfahrungs- und Lernbereich des Bewegungs- & Sportunterrichts nutzen, um das kreative Potenzial der Schülerinnen und Schülern zu fördern. IP8, IP2 und IP3 beschreiben, dass Kreativität und Gestaltungsfähigkeit viel mit dem Entdecken und Erforschen des eigenen Körpers zu tun hat (IP8, Z. 148-154) und die Körperwahrnehmung dadurch gefördert wird, weil Schülerinnen und Schüler die Unterschiedlichkeit ihrer Bewegungsausführungen entdecken (IP2, Z.

168-169; IP3, Z. 128-130). IP3 führt Schülerinnen und Schüler bewusst in kreative Prozesse, in denen ihre eigenen Ideen gefragt sind (Z. 85-89). IP7 hat in ihren Tanzstunden bemerkt, dass Frei-, Partner- und Gruppenarbeiten automatisch die Phantasie der Schülerinnen und Schüler anregen und Kreativität und Gestaltung fördern (Z. 151-155). Bisher haben Primarstufenlehrpersonen kreative & gestalterische Bewegungshandlungen durch Zirkuskünste (IP2, Z. 31-32) und durch ein Musical (IP2, Z. 43-45) umgesetzt. Weiters kamen schon ein Bewegungsmemory (IP2, Z. 109-112), Spiegelübungen (IP3, Z. 33-34) und der Schattenlauf (IP6, Z. 154-160) zum Einsatz. Teilweise bilden auch die Musikwünsche der Kinder die Basis für kreatives Tanzen im Unterricht (IP7, Z. 159-161; IP6, Z. 154-160).

Spannend in den Interviews mit den Primarstufenlehrpersonen war auch die Frage nach den kompetenzbildenden Aspekten, also den *Bedeutungen von kreativen & gestalterischen Bewegungshandlungen*. IP8 beschreibt es so: „Also ich finde, dass es sehr viel bewirken kann, vor allem in der Persönlichkeitsentwicklung“ (IP8, Z. 158-159). IP3 bzw. IP4 nennen dahingehend den Selbstwert, den Gruppenzusammenhalt (IP3, Z. 171-172) bzw. das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen (IP4, Z. 162-163). Obwohl Tanzen als geeignetes Mittel zur Entfaltung von kreativen & gestalterischen Potenzialen erachtet wird (IP7, Z. 170-171; IP5, Z. 242-243), wird auch beschrieben, dass Schülerinnen und Schüler sich „da wirklich auch öffnen und das auch wirklich zulassen“, vor allem ältere Kinder (IP1, Z. 179-180, Z. 181-182).

Darstellen & Präsentieren ist ebenfalls ein Teilaspekt des Erfahrungs- und Lernbereichs bzw. der Kategorie *Wahrnehmen & Gestalten*, welcher an dritthäufigster Stelle (siehe Abbildung 16) als Indikator in den Textpassagen zugeordnet werden konnte. Primarstufenlehrpersonen bringen damit in erster Linie psychische Aspekte, betreffend des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler, in Verbindung: „Ganz klar einmal Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen (IP1, Z. 190)“, „Selbstbewusstsein und die Sicherheit, etwas zeigen zu können (IP2, Z. 195)“, „Ich glaube auch, dass der Selbstwert total steigt bei den Kindern (IP3, Z. 193)“, „[...] dass man so eine Selbstsicherheit aufbaut, dass man sich traut das vor anderen zu präsentieren“ (IP6, Z. 183). Voraussetzungen, um erfolgreich präsentieren zu können, sehen Primarstufenlehrpersonen im Mut (IP1, Z. 190; IP6, Z. 181-184) und im Stolz bzw. der Wertschätzung eigener Leistungen (IP2, Z. 193-194; IP5, Z. 303-305), aber auch in einer gewissen Portion Selbstbewusstsein (IP8, Z. 167-170) der Schülerinnen und Schüler, sowie eine wertschätzende Atmosphäre (IP7, Z. 182-184; IP1, Z. 196; IP8, Z. 170-175). Daraus hervorgehende Kompetenzen erachten Primarstufenlehrpersonen darin, dass Schülerinnen und Schüler sich in künftigen Situationen bei Auftritten oder Präsentation selbst besser regulieren können (z.B. Lampenfieber) (IP2, Z. 198-200; IP6, Z. 186-194).

Hindernisse beim Darstellen & Präsentieren zeigen sich laut Auskünften dreier Primarstufenlehrpersonen bei Schülerinnen und Schülern, die nicht gerne im Mittelpunkt stehen und Scheu davor haben (IP3, Z. 182; IP1, Z. 202-203; IP8, Z. 182), auch vor dem Hintergrund, dass keine negativen Erfahrungen daraus entstehen. Um dies zu verhindern, konstatieren zwei Primarstufenlehrpersonen, dass Präsentationen ohne Zwang, sondern auf persönlichem Wunsch und freiwilliger Basis entstehen sollten (IP6, Z. 197-199; IP7, Z. 186-187, 188-189). Schwierig sei in der Unterrichtspraxis die Situation, wenn Schülerinnen und Schüler Auftritte verweigern, jedoch gut dafür geeignet wären und dann die Balance zu finden, Kindern zu ihrem Glück zu verhelfen oder es wirklich sein zu lassen (IP3, Z. 201-203; IP6, Z. 202-203). IP8 bietet diesbezüglich folgende Lösungsstrategie: „Wir schauen uns alle „Worst-Case-Szenarios“ an und versuchen Lösungen zu finden“ (IP8, Z. 185-186).

5.6 Gesund leben



Abbildung 21: Kategorien & Subkategorien Gesund leben

Bei der Frage nach dem Gesundheitswert des Tanzens für die weitere Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler assoziieren Primarstufenlehrpersonen auf physischer Ebene Unterschiedliches: IP6 und IP8 bezeichnen das Tanzen als „ganzheitlich“ (IP6, Z. 213-222; IP8, Z. 197-199). IP4 (Z. 204-212) und IP6 (Z. 213-221) sprechen die Kräftigung der Muskulatur an und IP4 (Z. 211) und IP2 (Z. 212-213) erachten das Dehnen als Chance für mehr Beweglichkeit. Auch das vergleichsweise geringe Verletzungsrisiko im Vergleich zu anderen Sportarten (vgl. IP2, Z. 229-230; IP4, Z. 212-214; IP6, Z. 230-232) wird dreimal angesprochen. Auch auf psychischer Ebene werden Effekte des Tanzens spürbar: „Einmal die Musik aufzudrehen und einfach mal alle Emotionen so rauszulassen, die man angestaut hat den ganzen Tag. Und ich habe gesehen, dass das nicht nur für mich gut ist, sondern auch für die Kinder“ (IP3, Z. 276-278), „Tanzen macht auch ganz viel mit dem Selbstvertrauen, mit der Persönlichkeitsentwicklung“ (IP8, Z. 27-28), „Das Kind kann Stärken zeigen“ (IP3, Z. 219).

Es ergeben sich viele *Möglichkeiten, durch das Tanzen langfristig Gesundheitsressourcen aufzubauen*. Am häufigsten nennen die Interviewpersonen, dass durch das Tanzen der gesunde, körperliche Aufbau initiiert bzw. die Körperspannung und Rumpfstabilität entwickelt werden:

„Dann wird beim Tanzen ja besonders Wert gelegt oder besonders trainiert die Körperspannung“ (IP1, Z. 213-214), „Weil natürlich bei vielen Tänzen, speziell bei Kindertänzen, wird viel gesprungen, da braucht man eine irrsinnige Rumpfkraft“ (IP2, Z. 218-219). Auch IP4 (Z. 193-196) und IP6 (Z. 26) bestätigen die positiven Auswirkungen auf die Bauchmuskulatur, welche sich in weiterer Folge auf eine gesunde Körperhaltung auswirkt (IP2, Z. 216; IP8, Z. 200-206; IP3, Z. 225; IP4, Z. 193-196). Eine Primarstufenlehrperson hat in ihrem Bewegungs- & Sportunterricht im Zuge des Tanzens auch das Thema einer gesunden Atmung mit Schülerinnen und Schülern aufgegriffen (IP3, Z. 207-208).

Primarstufenlehrpersonen sind beim Tanzen in Bewegung & Sport allerdings auch mit *Schwierigkeiten beim Aufbau von Gesundheitsressourcen* konfrontiert, vor allem deshalb, weil Gesundheitsthemen für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe, laut IP3, oft schwer greifbar sind. Als Brücke arbeitet sie daher mit Gedanken- und Phantasiereisen, um Themen wie Haltung oder Atmung aufgreifen zu können (IP3, Z. 228-229). IP8 macht auf die schlechte Grundkörperhaltung vieler Schülerinnen und Schüler aufgrund des intensiven Bildschirmmedienkonsums aufmerksam (IP8, Z. 209-214). Im Aufbau von nachhaltigen Gesundheitskompetenzen sei man laut IP8 „[...] gerade in der Primarstufe sehr auf die Eltern angewiesen“ (Z. 223). Und IP2 (Z. 156) macht auf das Übergewicht vieler Schülerinnen und Schüler aufmerksam, was ebenso eine Hürde darstellen kann.

5.7 Erleben & Wagen

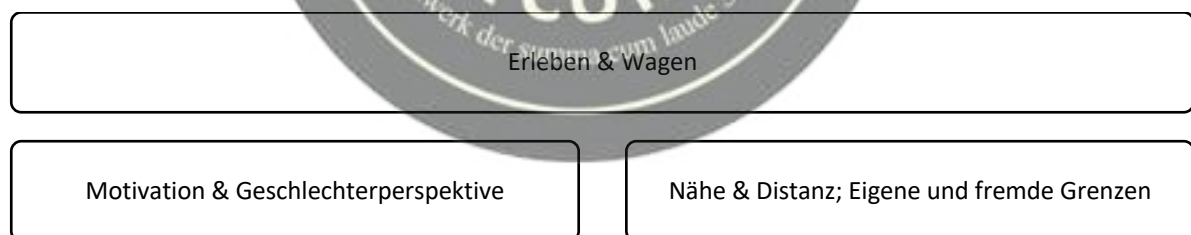


Abbildung 22: Kategorie & Subkategorien Erleben & Wagen

Die Kategorie *Erleben & Wagen* umfasst die beiden Indikatoren *Nähe & Distanz* bzw. die Fähigkeit eigene und fremde Grenzen erkennen und respektieren zu können und andererseits die Motivation und Geschlechterperspektive auf das Tanzen im Schulsport, welche am häufigsten (insgesamt 35-mal) (siehe Abbildung 16) in den Textpassagen der Interviewpersonen zugeordnet werden konnte.

IP1 (Z. 238-239) kommentiert zum Thema *Nähe & Distanz; Eigene und fremde Grenzen*: „Persönlich fällt mir auf, dass diese Nähe-Distanz, dieses Grenzen respektieren, bei vielen Kindern immer schwieriger wird. Also es werden oft die Grenzen anderer ausgelotet, bewusst oder

unbewusst.“ Die befragten Primarstufenlehrpersonen sind sich deshalb darüber einig, dass Tanzen eine ideale Lerngelegenheit darstellt, um die Themen Nähe & Distanz bzw. eigene und fremde Grenzen im Unterricht aufzugreifen, allerdings unter der Voraussetzung, dass eine Atmosphäre des gegenseitigen Respekts herrscht (IP1, Z. 240-244; IP3, Z. 146-148; IP5, Z. 348-358; IP7, Z. 224-227). Zwei Primarstufenlehrpersonen haben durch ihre Unterrichtstätigkeit festgestellt, dass es notwendig ist, die eigenen Grenzen vorab zu kennen, bevor das Zulassen von Nähe möglich wird (IP4, Z. 235-245; IP6, Z. 238-247).

Durchwegs herausfordernd sehen die befragten Primarstufenlehrpersonen das Thema der *Motivation & Geschlechterperspektive*, wenn es um das Tanzen in Bewegung & Sport geht, nicht zuletzt dadurch, weil sie darum bemüht sind, der gesamten Bandbreite an Verhaltensweisen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler möglichst gerecht zu werden: Von „[...] das will ich gar nicht. (IP2, Z. 157)“, „Tanzen ist etwas Feminines, das ist was Uncooles“ (IP5, Z. 81-82) oder „Es gibt einfach Kinder und Erwachsene auch, die mit Tanzen nichts anfangen (IP1, Z. 147-148)“ bis „[...] in ein paar Wochen haben wir wieder einen Auftritt und da sind so und so alle dabei, weil sie da mittanzen wollen“ (IP4, Z. 260-261) sind viele Ansichten vertreten. Vor allem geschlechterstereotype Burschen ziehen das Tanzen ins Lächerliche, obwohl sie koordinativ nicht die notwendigen Voraussetzungen besitzen, um sich die komplexen Bewegungsabfolgen zu merken (IP1, Z. 255-262; IP2, Z. 74-78). Die Entstehung solcher Hemmschwellen gegenüber dem Tanzen vermutet IP5 im primären sozialen Umfeld (Familie, Freundinnen und Freunde, etc.) der Schülerinnen und Schüler (Z. 238-242). So vielfältig die individuellen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler sind, so unterschiedlich sind auch die Reaktionen der befragten Primarstufenlehrpersonen auf diese Verhaltensweisen. Bemühungen um die Etablierung geschlechtsneutraler Sichtweisen auf das Tanzen unternehmen alle Interviewpersonen (IP5, Z. 259-260, 263-268), was letztlich auch durch veränderte Sichtweisen im sportlichen Umfeld bekräftigt wird (z.B.: Single-Bewerbe, gleichgeschlechtliches Tanzen) (IP8, Z. 231-243). In Bezug auf die Motivation und Geschlechterperspektive wirkt die Primarstufenlehrperson mit ihren spezifischen Einstellungen als Vorbild (IP1, Z. 249-250; IP8, Z. 64-66) und kann sogar Schülerinnen und Schüler alleine dadurch für das Tanzen motivieren (IP5, Z. 81-84; IP7, Z. 239-246). Eine weitere Möglichkeit, unmotivierten Schülerinnen und Schülern das Bewegungsfeld des Tanzens „schmackhaft“ zu machen, ist, zeitgemäße, moderne Choreografien auszuwählen und auf Aspekte von Coolness hinzuweisen: „Von Red Bull gibt es irre coole Tanzvideos und diese ganze Breakdance-Szene und dieses Popping“ (IP1, Z. 265-266, 251-254), „Okay cool, das kann ja auch cool ausschauen. Oder dann tanzen wir mal eher was in die Pop-Richtung, das beeindruckt Burschen wieder mehr oder Breakdance“ (IP4, Z. 252-254), „Schau wie cool das ist, du kannst mit einem Mädchen tanzen und da bist du voll der Held“

(IP8, Z. 237). IP6 weist auf die Gentleman-Aspekte des Tanzens hin oder erklärt geschlechterstereotypen Fußballern, dass diese einen „Freudentanz“ machen, wenn sie bei einem Spiel ein Tor geschossen haben (IP6, Z. 256-266). Wenn gar keine Interventionen helfen und die Schülerinnen und Schüler durch ihr unmotiviertes Verhalten stören würden, erlauben Primarstufenlehrpersonen den Schülerinnen und Schülern sich auf die Seite zu setzen und zuzuschauen (IP3, Z. 252-253; IP5, Z. 294-297). Auch individuelle Gespräche können unterstützend sein, um Hintergründe für die Demotivation der Schülerinnen und Schüler zu erfahren (IP7, Z. 251-254).

5.8 Sonstige Aspekte zum Tanzen in Bewegung & Sport

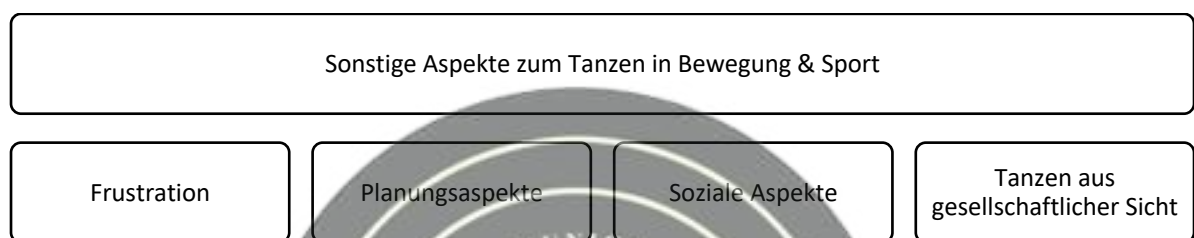


Abbildung 23: Kategorie & Subkategorien Sonstige Aspekte zum Tanzen in BSP

Bei der Kategorie Sonstige Aspekte zum Tanzen in Bewegung & Sport handelt es sich um eine Hauptkategorie, die sich aus vier Indikatoren zusammensetzt.

In Bezugnahme auf *Planungsaspekte* beim Tanzen in Bewegung & Sport orientieren sich Primarstufenlehrpersonen, neben den allgemeinen, didaktischen Überlegungen hinsichtlich der Klasse, mit der getanzt und mit welcher Absicht es umgesetzt werden soll (IP3, Z. 30-33; IP4, Z. 31-40; IP6, Z. 31; IP7, Z. 33-40), auch gerne an den Musikwünschen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler (IP2, Z. 37-38, 40-42). Zweimal wird von den Interviewpersonen auch der starke Ordnungsrahmen angeführt, dem bei der Planung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben auf jeden Fall Beachtung geschenkt werden sollte (IP1, Z. 123-127; IP8, Z. 82-84). Einige Primarstufenlehrpersonen äußerten auch den Wunsch, das Tanzen viel übergreifender als nur in Bewegung & Sport zu sehen und es flexibler im Unterrichtsalltag einzusetzen (z.B. als Start in den Tag, Pausenfüller, etc.) (IP3, Z. 282-284).

Sechzehnmal wurden auch *soziale Aspekte* in den Transkripten der Interviewpersonen zugewiesen, welche durch das Tanzen gefördert werden. In den Ausführungen der Interviewpersonen geht es meist um gruppenspezifische Prozesse, welche durch das Tanzen evoziert werden. Wenn Schülerinnen und Schüler zusammenkommen, geht es anfangs um das Herstellen einer positiven Atmosphäre und Gruppendynamik: „Es ist alles okay was man macht und jeder Fehler ist okay. Wir dürfen Fehler machen und wir sollen uns vor niemandem verstecken [...]“ (IP8, Z. 171-172), „Wir grüßen uns mit „Waka, Waka“, das ist unser Gruppengruß und das ist

auch unsere Verabschiedung“ (IP1, Z.194), „Also ich finde, bevor man überhaupt präsentieren kann, ist das soziale Lernen ein ganz, ganz wichtiger Faktor, weil man generell mit den Kindern besprechen muss, wenn jemand etwas vorführt, was er vielleicht noch nicht so gut kann, dass man dafür nicht ausgelacht wird, [...]“ (IP4, Z. 177-181). IP3 beschreibt, dass es für viele Schülerinnen und Schüler anfangs eine Hürde sein kann, sich auf Kommilitonen einzulassen, dass es letztlich aber für das Soziale förderlich ist (IP3, Z. 143-145). IP5 und IP7 tanzen mit Schülerinnen und Schülern hauptsächlich in Formationen, damit der individuelle Vergleich wegfällt bzw. die Wertigkeit der individuellen Leistung des Individuums für die Gruppe steigt (IP5, Z. 322-329; IP7, Z. 94-96).

Spannend in den Auswertungen war, dass von einigen Primarstufenlehrpersonen auch das *Tanzen aus gesellschaftlicher Sicht* angesprochen wurde. IP2 findet es wertvoll, dass Kinder durch den Schulsport „[...] auf diesen Sport aufmerksam gemacht werden. Weil es eher eine Sportart ist, die was eben nicht wie Fußball, sag ich jetzt einmal, jeder hinter dem Haus im Garten spielen kann, sondern da wo wirklich Kinder darauf hingeführt werden müssen“ (IP2, Z. 128-130). Auch angesichts der kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutung trägt das Tanzen einen gewissen Stellenwert (IP2, Z. 307, 309-313). Angesprochen wird auch das menschliche Urbedürfnis, sich über Bewegung bzw. Musik auszudrücken (IP5, Z. 27-29) und die Einsetzbarkeit in jedem Lebensalter (IP2, Z. 302-303; IP8, Z. 24-28).

Einige Primarstufenlehrpersonen haben in den Interviews auch die sinkende *Frustration* und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler angesprochen. Wenn die Erarbeitung von Tanzschritten nicht gleich auf Anhieb funktioniert, dann „Hut drauf“ (IP1, Z. 87-88). Sie geben frühzeitig auf, obwohl es mit einigen mehreren Wiederholungen dann vielleicht doch geklappt hätte (IP5, Z. 84-92). Die fehlende Koordination nimmt Schülerinnen und Schülern die Freude und sie reagieren rasch mit Demotivation (IP7, Z. 54-57; IP6, Z. 124-128). Deshalb sind auch Spiele mit Gewinnern & Verlierern schwierig, weil Schülerinnen und Schüler damit nicht umgehen können (IP5, Z. 125). IP3 hält zum Thema Frustration jedoch auch fest, dass es oft dann zur Frustration kommt, „[...] wenn ich wirklich darauf bestehe, dass sie es jetzt in dem Moment wirklich machen. Die Frage ist dann halt: Ist es wichtig, dass sie es perfekt machen oder nicht?“ (IP3, Z. 74).

6 Diskussion

Im Rahmen der Diskussion werden nun die gewonnenen Ergebnisse aus dieser Masterarbeit mit den zugrundeliegenden theoretischen Erkenntnissen verknüpft. Die Ergebnisse werden für jede Kategorie ausgewertet und interpretiert.

Die beiden Forschungsfragen

- „Welche Chancen bietet das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Bewegung & Sport in der Primarstufe?“
- „Welche Herausforderungen bietet das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Bewegung & Sport in der Primarstufe?“

konnten im Zuge des Auswertungs- und Darlegungsprozesses beantwortet werden.

Grundsätzlich beschreiben alle Primarstufenlehrpersonen in Bezugnahme auf das Tanzen im Unterrichtsfach Bewegung & Sport vielfältige Chancen, welche sich für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ergeben. Bereits bei der Einstiegsfrage assoziieren sie ausschließlich Vorteile, welche das Tanzen bietet. Bereiche, die in besonderer Weise durch das Tanzen gefördert werden, betreffen nicht nur die physische Ebene, sondern auch kognitive bzw. psychische Komponenten. Dennoch berichten Primarstufenlehrpersonen auch von Herausforderungen, welche sich durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Tanzen in Bewegung & Sport ergeben, insbesondere wenn es um den Leistungsaspekt und die Leistungsheterogenität, den Umgang mit Geschlechterstereotypen, den Ordnungsrahmen oder den Umgang mit Nähe & Distanz geht.

Als wesentlich stufen die Primarstufenlehrpersonen ihre eigene Rolle und Haltung ein, wenn es um die freudvolle und authentische Vermittlung von tänzerischen Unterrichtsinhalten in Bewegung & Sport geht (Freytag & Theurer, 2020, S. 23). Sie berichten, dass sie in ihrer Vorbildwirkung beim Tanzen gerne die instruierende bzw. vorzeigende Rolle einnehmen. Dadurch können zunächst Schrittfolgen in der Gruppe besser erarbeiten werden. Später wechseln sie auch in die begleitende Rolle, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren (Herrmannsfeldt, 2005, S. 6). Schwierig schätzen jedoch die befragten Primarstufenlehrpersonen die fachlichen Kompetenzen jener Kolleginnen und Kollegen ein, welche selbst nicht gerne tanzen oder mit dem Tanzen nur wenig Berührungspunkte haben, weil für die Umsetzung doch spezifische Kenntnisse (z.B.: musikalisch, rhythmisch, choreografisch) erforderlich sind. Aufgrund dieser mangelnden Kompetenzen klammern jene Primarstufenlehrpersonen das Tanzen häufig aus und setzen es selten um (Cabrera-Rivas & Klinge, 2008, S. 12 f.; Freytag & Theurer, 2020, S. 23; Mühlpforte, 2009, S. 173 ff.; Müller, 2012, S. 1).

Nicht zuletzt aufgrund der Häufigkeit an genannten Indikatoren, liegen die vermutlich größten Chancen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in der Umsetzung koordinativer und konditioneller Bewegungshandlungen. Diese Erkenntnis aus der Forschung bestätigt die theoretischen Ausführungen aus Kapitel 3.3.1 (*Motorische Grundlagen*). Die Anpassung komplexer Schrittfolgen im Raum und die simultane Umsetzung zur Musik beim Tanzen beschreiben auch KÖRNER (2014, S. 198) und WANKE (2011, S. 58) als koordinative Meisterleistungen. Eng verknüpft mit den koordinativen Bewegungshandlungen sind die konditionellen, welchen die Primarstufenlehrpersonen durch das Tanzen große Entwicklungspotenziale zuschreiben. Im Vergleich zu Lauf- oder Fangspielen gelingt die Schulung der Ausdauerfähigkeiten beim Tanzen einfacher und stellt oft einen „Nebeneffekt“ dar. Schülerinnen und Schüler nehmen zwar somatische Auswirkungen wie das Schwitzen und die erhöhte Puls- bzw. Atemfrequenz wahr, hören jedoch selten während eines Tanzes auf. Die Bewegung zur Musik und die Gruppe wirken motivierend und fördern das Durchhaltevermögen (Barz & Kosubek, 2011, S. 133). Dieser Umstand wird dadurch bekräftigt, dass Schülerinnen und Schüler sich in einer optimalen Zeitspanne befinden, um genau diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln (Freimüller et al., 2013, S. 8 f. Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 34 f.). Gleichzeitig wird von den Primarstufenlehrpersonen beschrieben, dass die koordinativen und konditionellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sinken und die dadurch entstehende Leistungsheterogenität eine zunehmende Herausforderung darstellt. Im Unterricht eine ausgewogene Balance koordinativer bzw. konditioneller Bewegungsaufgaben zu finden, die für alle passt, ist oft schwierig, vor allem deshalb, weil auch die Leistungsbereitschaft und Frustrationstoleranz abgenommen haben. Fehlende koordinative Voraussetzungen beim Erlernen von Schritten demotivieren Schülerinnen und Schüler rasch und führen zu Resignation.

Spielerische Bewegungshandlungen setzen die Primarstufenlehrpersonen beim Tanzen zum Aufwärmen, als Stundenausklang oder für Zwischendurch ein. Damit beabsichtigen sie eine Förderung der Wahrnehmungsfähigkeiten, der motorischen Grundlagen oder eine neuerliche Fokussierung und Konzentration auf den aktuellen Unterrichtsinhalt. Stopptanz, Schattenlauf, Schaufensterpuppe, Spiegelübungen mit Partnerinnen und Partnern werden zu diesem Zweck gerne und häufig eingesetzt und variiert (Herrmannsfeldt, 2005, S. 9; Wanke, 2011, S. 55). Schülerinnen und Schüler erwerben durch diese Tanz- und Musikspiele soziale Kompetenzen und eine altersadäquate Spielfähigkeit (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 48). Als herausfordernd wird der Ordnungsrahmen von Primarstufenlehrpersonen wahrgenommen, weil durch die Freude am Spiel und der damit verbundenen Reizüberflutung Regeln oft nicht eingehalten werden und Diskussionen um Gewinnen und Verlieren entstehen (Lange, 2014, S. 153).

Mehrheitlich sprachen sich die Primarstufenlehrpersonen gegen zu hohe Leistungsansprüche beim Tanzen in Bewegung & Sport aus. Das ästhetische Bewegungsfeld soll im Sinne der Wahrnehmungsförderung eher dazu anregen, sich selbst zu spüren, eigene Bewegungsideen weiterzuentwickeln und vor dem Hintergrund der Reflexion neue Bewegungsformen zu integrieren, anstatt Leistungen im Wettkampfmodus miteinander zu vergleichen (Hartmann, 2021, S. 49). Diese Trainingsintensität und Regelmäßigkeit wie im Leistungssport kann der Schulsport mit einem Stundenausmaß von zwei bis drei Wochenstunden nicht bieten und würde bei vielen Schülerinnen und Schülern außerdem auf Ablehnung stoßen. Motiviert auf ein Ziel hinzuwirken und das Erlernte im Rahmen einer Schulveranstaltung für die Eltern, im Zuge einer Tanzveranstaltung oder für ein Video aufzuzeichnen, stößt hingegen weitgehend auf Zustimmung (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 141 f.). Um Leistungen der Schülerinnen und Schüler evaluieren zu können, wird gegenseitig vorgetanzt und Feedback gegeben oder anhand eines Kriterienkatalogs bewertet. Diese Vorgehensweise wurde in der Theorie (siehe Kapitel 3.2.1) auch durch KLINGE (2010, S. 238) vorgeschlagen. Durch die Berücksichtigung mehrerer Kriterien wird nicht nur nach subjektiven Gesichtspunkten (*Evidenzurteil*) beurteilt. Für das Tanzen setzen alle Primarstufenlehrpersonen Musikanlagen und Chiffontücher ein, aber auch Bälle oder Pompons aus dem Cheerleading, sowie Alltagsmaterialien wie Kerzen, Pinsel oder Bierkartons werden gerne verwendet (Bundesamt für Sport BASPO, 2013, S. 4; Frei & Kunz, 2005, S. 18; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 96).

Im Bereich der Wahrnehmung erkannten Primarstufenlehrpersonen, dass konkrete Bilder (z.B. „Bewegung so groß wie ein Elefant“) und Vorstellungen den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich abstrakte Bewegungen leichter vorstellen zu können. Bessere Wahrnehmungsfähigkeiten verbinden Primarstufenlehrpersonen mit einer verbesserten Körperwahrnehmung und dem Erkennen eigener Körpergrenzen, um sich beispielsweise nicht zu stoßen und Bewegungsideen zu kreieren und zu gestalten. Dahingehend erwähnten viele Interviewpersonen, dass sie kreative Arbeitsphasen im Tanzen durch freies Bewegen (*Improvisieren*) auf Basis von Musikwünschen der Kinder und durch Zirkuskünste berücksichtigen (Klinge, 2012, S. 405 ff.). In Bezug auf das Darstellen & Präsentieren stärken Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre Selbstkompetenz und das Selbstkonzept, sondern sie erwerben durch die Auftrittserfahrungen auch Selbstregulationsmechanismen, welche ihnen dabei helfen, das Lampenfieber zu minimieren und Ängste zu überwinden. Voraussetzungen für gelungene Präsentationen sind eine wertschätzende Atmosphäre und Gruppendynamik, ausreichende Vorbereitung und vor allem die Freiwilligkeit, losgelöst von Zwang oder Verpflichtung (Kirchner & Peez, 2009, S. 18; LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 50).

Große Potenziale sehen Primarstufenlehrpersonen in der Entwicklung protektiver Gesundheitsressourcen, welche durch das Tanzen entwickelt werden können (*Gesundheitsförderung im Schulsport: Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*, 2016, S. 110; Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 36). Die Kräftigung der Arm- und Beinmuskulatur, der Rumpfstabilität, sowie der Körperspannung und damit verbunden der gesunde, körperliche Aufbau mit einer guten Haltung werden häufig genannt. Auch das Dehnen, verbunden mit dem vergleichsweise geringen Verletzungsrisiko gegenüber anderen Sportarten, wurde als gesundheitspräventiver Ansatz eingebracht. Eine bewusste Atemführung, verbunden mit den bereits angeführten, psychischen Aspekten bildet eine Chance im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen (Bräuninger, 2009, S. 12). Barrieren im Aufbau dieser Gesundheitsressourcen durch das Tanzen bilden die schlechte Grundkörperhaltung vieler Schülerinnen und Schüler, welche durch den intensiven Bildschirmmedienkonsum evoziert wird, das Übergewicht und die mangelnde Motivation bzw. Greifbarkeit gegenüber gesundheitsorientierten Themen durch die Schülerinnen und Schüler (Cohan et al., 1986, S. 50; Franklin & Burger, 2009, S. 62; Haas, 2018, S. 55; Simmel, 2014, S. 50, 52; Wanke, 2011, S. 56).

Beim Tanzen in Bewegung & Sport sind früher oder später Nähe und Distanz sowie eigene und fremde Grenzen ein Thema geworden, was angesichts dieses Bewegungsfeldes auch eine intendierte und ideale Lerngelegenheit darstellt. Diese Erkenntnis teilen auch MENZE-SONNECK & WINKE (2012, S. 12). Vielfach wird das Kennen der eigenen Grenzen als Voraussetzung dafür erachtet, Nähe überhaupt zulassen zu können. Wie beim Darstellen, sollte auch bei diesem Thema eine vertraute Atmosphäre herrschen, welche von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist. Schwierig sind Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Grenzen nicht kennen und diese dann bewusst oder unbewusst ausloten.

Im Hinblick auf Geschlechterstereotype gegenüber dem Tanzen, lässt sich erkennen, dass alle Primarstufenlehrpersonen neben der Tanzvermittlung auch um die Weitergabe möglichst geschlechterneutraler Einstellungen und Sichtweisen bemüht sind. Der Umgang mit unmotivierten bzw. geschlechterstereotypen Schülerinnen und Schülern ist dennoch sensibel bzw. herausfordernd und erfordert individuelle Maßnahmen. Primarstufenlehrpersonen versuchen altersangepasste, zeitgemäße Choreografien aus Hip-Hop und Breakdance umzusetzen und anhand professioneller Tanzvideos aus sozialen Medien und durch die coolen Aspekte des Tanzens zum Mitmachen anzuregen. Manchmal reicht auch ein männliches „Role-Model“ aus, damit Schülerinnen und Schüler ihre engen Sichtweisen und Einstellungen verlassen können und für tänzerische Unterrichtsinhalte offen sind (Gieß-Stüber, 2002, S. 55; Grigoriu, 2015, S. 1 ff.; Winter, 2010, S. 413). Bevor jedoch besonders unmotivierte Schülerinnen und Schüler das Tanzen in Bewegung & Sport stören, greifen Primarstufenlehrpersonen aber auch auf die

Möglichkeit zurück, diese Schülerinnen und Schüler entweder alleine tanzen oder aussetzen und zusehen zu lassen.

Die befragten Primarstufenlehrpersonen sind bemüht, den Schülerinnen und Schülern im Schulsport vielfältige Perspektiven und Sinnrichtungen auf das Tanzen zu eröffnen (Kurz, 2004, S. 58). Hierfür bieten die sechs Erfahrungs- und Lernbereiche des neuen Fachlehrplans eine geeignete Planungsgrundlage und einen idealen Rahmen, um fachdidaktisch und tanzpädagogisch in verschiedene Richtungen zu denken und den Blick zu öffnen (Balz & Neumann, 2015, S. 3; Duncker, 2004, S. 5). In der Stundengliederung sind Überlegungen anzustellen, wie beim Tanzen ein transparenter Ordnungsrahmen hergestellt werden kann, sodass offene und strukturierte Bewegungsangebote möglich sind. Genannt werden auch übergreifende Einsatzmöglichkeiten, welche über das Unterrichtsfach Bewegung & Sport hinausgehen, z.B. als Start in den Tag oder als Pausenfüller (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 139 f.). Beschrieben wurde auch, dass durch das Tanzen soziale, kulturelle und gesellschaftliche Normen getragen werden. Tanzen hält für jede Altersgruppe, in jedem Lebensbereich und bei bestimmten Anlässen (z.B. in der Disco, bei einem Ballabend oder einem anderen festlichen Anlass) Kompetenzen bereit, die in verschiedenen Situationen eingesetzt werden können (Koch & Buschmann, 1998, S. 110). Schülerinnen und Schüler und alle an der Schule Mitverantwortlichen mit der Freude an der Bewegung in Kontakt zu bringen, kann dabei unterstützen, das Tanzen in der Schule als fixen Bestandteil in Bewegung & Sport, wie im deutschen Vorzeigemodell „Tanz in Schulen“, zu verankern und über die Grenzen der Schulen hinweg zu stärken (Donsbach, 2018, S. 3).

7 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Masterarbeit wurden Chancen & Herausforderungen im Tanz für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler erforscht. Besonderes Augenmerk lag dabei auf den Einsatzmöglichkeiten von tänzerischen Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport, wofür der neue Fachlehrplan mit seinen sechs Erfahrungs- und Lernbereichen die Rahmenstruktur vorgab. Nach der ausführlichen theoretischen Aufarbeitung, welche schwerpunktmäßig in der Erläuterung des Kompetenzbegriffs und der damit verbundenen, allgemeinen, sowie tanzspezifischen Kompetenzentwicklung lag, erfolgte die Erstellung eines Kategoriensystems. Diesem können die deduktiv hergeleiteten Kategorien, die zugehörigen Indikatoren und Definitionen sowie Ankerbeispiele entnommen werden. Die Kategorien mitsamt der Indikatoren lauten: *Motorische Grundlagen* (Potenziale koordinativer & konditioneller Bewegungshandlungen, Schwierigkeiten koordinativer & konditioneller Bewegungshandlungen, Rolle der Lehrperson), *Spielen* (Spielerische Unterrichtsideen, Potenziale spielerischer Bewegungshandlungen, Probleme spielerischer Bewegungshandlungen), *Elementare Bewegungsformen* (Leisten im Tanz, Schwierigkeiten der Leistungsorientierung im Tanz, Leistungsrückmeldung & Feedbackkultur, Medien & Materialien), *Wahrnehmen & Gestalten* (Wahrnehmung, Möglichkeiten kreativer & gestalterischer Bewegungshandlungen, Bedeutung kreativer & gestalterischer Bewegungshandlungen, Darstellung & Präsentation, Hindernisse beim Darstellen & Präsentieren, Ästhetische Aspekte), *Gesund leben* (Tanzen und Gesundheitsorientierung, Möglichkeiten Aufbau Gesundheitsressourcen, Probleme Aufbau Gesundheitsressourcen), *Erleben & Wagen* (Nähe & Distanz; eigene und fremde Grenzen, Motivation & Geschlechterperspektive).

Im weiteren Schritt wurde auf Basis dieses Kategoriensystems ein Leitfaden entwickelt, welcher als Unterstützung für die Interviews mit den Primarstufenlehrpersonen eingesetzt wurde. Die Interviewpersonen wurden nach drei Kriterien für diese Befragung herangezogen: Sie haben eine pädagogische Ausbildung für die Primarstufe erworben, stehen seit mindestens fünf Jahren im Dienst und haben in ihrer Biografie zusätzliche Kompetenzen im Bereich Tanzen erworben. Als Sampling-Verfahren wurde das Schneeballsystem ausgewählt und die Interviewpersonen wurden durch persönliche Kontaktaufnahme gewonnen. In der Interviewsituation selbst folgte eine kurze Einführung in die forschungsleitende Thematik. Insgesamt konnten acht Interviews im zeitlichen Umfang zwischen 30 und 50 Minuten durchgeführt werden. Sechs der befragten Primarstufenlehrpersonen waren weiblich und zwei männlich. Das Durchschnittsalter der Interviewpersonen lag bei 35 Jahren und sie unterrichteten durchschnittlich seit sieben Jahren in der Primarstufe. Im Anschluss an die Durchführung der Interviews konnte das gesammelte Datenmaterial transkribiert werden. Die Transkripte wurden nun mittels qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015, S. 98) analysiert.

Zu diesem Zweck kam die Webversion des computergestützten Datenanalyseprogramm *ATLAS.ti* zum Einsatz, welches für die Untersuchung und Auswertung der vorab festgelegten Kategorien eingesetzt wurde. Da die Erzählungen der Interviewpersonen sehr umfangreich waren, wurde bei der Auswertung immer wieder auf die Leitfragen zurückgegriffen, um den roten Faden beizubehalten. Die Auswertung der Interviews ergab, dass alle Primarstufenlehrpersonen den grundsätzlichen Wert für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, welcher durch den Tanz angestoßen wird, als hoch einschätzten. Unter dem Blickwinkel der Mehrperspektivität konnten die Primarstufenlehrpersonen innerhalb der sechs Erfahrungs- und Lernbereiche des neuen Fachlehrplans von vielen tänzerischen Umsetzungsmöglichkeiten in Bewegung & Sport berichten.

Aus den Befragungen ging hervor, dass die Primarstufenlehrpersonen die größten Chancen und Potenziale für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der motorischen Grundlagen und im Gesundheitswert des Tanzens erachteten, was auch durch einen praktischen Unterrichtsbehelf von FREIMÜLLER et al. (2013, S. 7) proklamiert wurde. Gleichzeitig wurden in diesen Bereichen Herausforderungen aufgrund der steigenden Leistungsheterogenität und der schlechten Grundhaltung durch häufigen Bildschirmkonsum der Schülerinnen und Schüler bzw. Übergewicht angesprochen. Gerade das Tanzen bietet durch zahlreiche Spiele und Übungen vielfältige und lustvolle Möglichkeiten, koordinative und konditionelle Bewegungshandlungen umzusetzen und Wahrnehmungsfähigkeiten zu schulen, sofern ein klar strukturierter Ordnungsrahmen herrscht. Bezugnehmend auf das Tanzen im Sinne der Leistungsorientierung, äußerten sich Primarstufenlehrpersonen eher skeptisch und sprachen sich für eine Verlagerung in den Vereins- bzw. Freizeitsport aus. An einem Ziel zu arbeiten und das Erarbeitete im Zuge eines Schulfestes oder einer Tanzaufführung zu präsentieren fand hingegen Zuspruch und wurde vor allem mit positiven Folgeeffekten auf das Selbstkonzept und Selbstregulationsmechanismen konnotiert. Gerne und häufig binden die Primarstufenlehrpersonen auch freie bzw. improvisatorische Übungen ein, um kreative und gestalterische Bewegungsideen der Schülerinnen und Schüler anzuregen und dadurch die Körperwahrnehmung weiterzuentwickeln und soziale Aspekte zu integrieren. Tanzen bietet auch eine ideale Lerngelegenheit, um Nähe & Distanz zu erproben und damit die eigenen und fremden Grenzen besser kennenzulernen. Der Umgang mit Nähe & Distanz sowie geschlechterstereotyp bzw. unmotivierten Schülerinnen und Schülern stellt zwar eine Herausforderung dar, lässt sich jedoch durch Vorbildwirkung, zeitgemäße Choreografien, Einbindung moderner Tanzstile sowie Vier-Augen-Gespräche oftmals kompensieren. Primarstufenlehrpersonen scheuen aber auch nicht davor Schülerinnen und Schüler alleine zu tanzen oder zuschauen zu lassen.

Ein möglicher Ansatzpunkt für weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich wäre die Perspektive der Primarstufenlehrpersonen auf das Tanzen ins Kalkül zu nehmen und mögliche Strategien zu mehr Professionalisierung herauszufiltern. In den Interviews wurde einige Male erwähnt, dass viele Primarstufenlehrpersonen nichts mit Tanzen am Hut hätten bzw. sich in diesem Bereich gar nicht auskennen. Um vertiefende Hintergründe zu dieser Kompetenzlücke zwischen Lehrplanforderungen und der Unterrichtspraxis zu erfahren und daraus Maßnahmen zur Implementierung in der Praxis abzuleiten, könnte eine quantitative Feldstudie durch den Einsatz von Fragebögen Aufschluss geben. Aus diesen Ergebnissen ließen sich mögliche Verbesserungen ableiten, welche sich einerseits in der pädagogischen Ausbildung durch einen vertiefenden Schwerpunkt im ästhetischen Bewegungsfeld niederschlagen könnten oder die ein verdichtetes Fortbildungsmanagement von bereits im Dienst stehenden Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Bereich nach sich ziehen. Mögliche Ansätze dazu liefern deutsche Ausbildungsstätten, welche einen Erweiterungsstudiengang „Kulturelle Bildung/Tanz“ mit einem Umfang von 45 ECTS initiiert haben, vermutlich nicht zuletzt dadurch, weil das Projekt „Tanz in Schulen“ immer wieder geschultes Fachpersonal akquirieren möchte (Hafner, 2016, S. 10; Keuchel et al., 2009, S. 4 ff.).



8 Literaturverzeichnis

- Abraham, A. (2007). Der Tanz—Inspektion eines geschlechtlich aufgeladenen Phänomens. In *Tanz! Rhythmus und Leidenschaft, Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung* (Bd. 42, S. 87–94). Jonas.
- Achtergarde, F., & Hartung, H. (2011). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht: Ein Sportmethodenhandbuch* (4. Auflage). Meyer & Meyer.
- Altenberger, H. (2000). Was leistet der Schulsport für das Sporttreiben im nachschulischen Leben? In E. Baltz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft* (Bd. 113, S. 165–170). Czwalina.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti 23 Quicktour* [Manuskript]. https://doc.atlasti.com/QuicktourMac.de/ATLAS.ti_Quick-Tour_de_Mac.23.pdf?_ga=2.119759181.412185589.1710660940-1448508831.1710660940&_gl=1*1xru38e*_ga*MTQ0ODUwODgzMS4xNzEwNjYwOTQw*_ga_K459D5HY8F*MTcxMDY1ODA3NS4xLjEuMTcxMDY2MTExNy4wLjAuMA..
- Atteslander, P., Cromm, J., Grabow, B., Klein, H., Maurer, A., & Siegert, G. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Auflage). Erich Schmidt Verlag.
- Balz, E. (2009). Ausdauersport—Ausdauer mehrperspektivisch unterrichten. *sportunterricht*, 34, 38–39.
- Balz, E., & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht—Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 3+4, 2–7.
- Barthel, G., & Artus, H.-G. (2017). *Vom Tanz zur Choreographie: Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik* (4. Auflage). Athena.
- Barz, H., & Kosubek, T. (2011). Take-off: Junger Tanz im Spiegel der Forschung. In M. Kessel (Hrsg.), *Aufwachsen mit Tanz: Berichte aus Praxis, Schule und Forschung* (S. 101–164). Beltz.
- Baumberger, J. (2018). *Kompetenzorientierter Sportunterricht: Eine explorative Studie an Primarschulen zur Umsetzung des Lehrplans 21 Bewegung und Sport*. Meyer & Meyer.
- Baumgarten, A. G., & Mirbach, D. (2007). *Ästhetik*. F. Meiner.

- Beckers, E. (Hrsg.). (1986). *Gesundheitsbildung, Wahrnehmungsentwicklung, Bewegungserfahrung: Theoretische Grundlagen*. Strauß.
- Bender, S. (2014). *Systemische Tanztherapie*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Auflage, S. 43–60). Beltz Juventa.
- Boeger, A. (2010). Entwicklungspsychologie: Körper und Geschlecht im Jugendalter: Schlaglichter auf eine Entwicklungsaufgabe für beide Geschlechter. In G. Steins (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung* (S. 133–152). VS.
- Böhmman, M., & Schäfer-Munro, R. (2008). *Kursbuch Schulpraktikum: Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen* (2. Auflage). Beltz Verlag.
- Brand, R. (2010). *Sportpsychologie*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, D. (2007). *Handbuch der Kreativitätsförderung: Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern*. Herder.
- Braun, M., & Speigner, S. (2019). *Soziale Verantwortung—Herausforderung und Chance für den Sportverein* [Broschüre].
- Bräuninger, I. (2009). *Tanztherapie: Verbesserung der Lebensqualität und Stressbewältigung*. Beltz.
- Bräutigam, M. (2003). *Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerausbildung (Sa-Se-Ko)—Fragmente eines Entwurfs einer begrifflich-konzeptionellen Fundierung und Orientierung (unveröffentlichtes Manuskript)*. Insitut für Sport und seine Didaktik.
- Bundesamt für Sport BASPO. (2013). Tanzen macht Schule. *mobilesport.ch*, 1, 16.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J.). Lehrpläne. In *Schule*. Abgerufen 28. Dezember 2023, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>
- Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.). (2011). *Tanz in Schulen—Theorie & Praxis. Leitfaden zur Initiierung, Gestaltung und Optimierung tanzkünstlerischer Projekte an Schulen* [Review of *Tanz in Schulen—Theorie & Praxis. Leitfaden zur Initiierung, Gestaltung und Optimierung tanzkünstlerischer Projekte an Schulen*, von K. Schneeweiß]. 84.

- Cabrera-Rivas, C., & Klinge, A. (2008). Tanzen in der Schule gestalten. *Sportpädagogik. Fachzeitschrift für Lehrer*, 25(5), 2–9.
- Cohan, R., Sleep, W., & Dorelli, F. (1986). *Dance workshop: Bewegung, Ausdruck, Selbsterfahrung*. Otto Maier Verlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden* (8. Auflage). Klett-Cotta.
- Das 4K-Modell—Kompetenzen in der VUCA-Welt des 21. Jahrhunderts. (o. J.). In *IQES online*. Abgerufen 26. Dezember 2023, von <https://www.iqesonline.net/bildung-digital/digitale-schulentwicklung/modelle-zur-digitalisierung-von-schule-und-unterricht/das-4k-modell/>
- Diaz-Bone, R. (2019). Formen des Schließens und Erklärens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 49–65). Springer VS.
- Donsbach, L. (2018). *Tanz—Eine ästhetische Kunstform*. www.knsu.de
- Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C., & Gädde, J. C. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Springer.
- Dorsch-Lexikon der Psychologie. (o. J.). Wahrnehmung. In *Dorsch-Lexikon der Psychologie*. Abgerufen 5. April 2023, von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/wahrnehmung#search=6ef2c31a519d43d355bf466931345363&offset=0>
- Dudenredaktion. (o. J.). Tanz. In *Duden*. Abgerufen 5. Februar 2023, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Tanz>
- Duncker, L. (2004). Mehrperspektivität als didaktisches Prinzip—Grundlagen und Begründungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 20–33). Hofmann.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Auflage, S. 178–189). VS.
- Ellermann, U., & Flügge-Wollenberg, B. (2010). Tanzen—Ein unverzichtbares Angebot zur frühkindlichen kulturellen Bildung. *Kulturelle Bildung*, 6, 32–35.

- Ellermann, U., & Flügge-Wollenberg, B. (2013). Tanz als Alltagskultur. *Kulturelle Bildung Online*, 1–6.
- Engemann, T. (2007). *Bildung in Bewegung. Über das Wesen von Tanz und dessen bildungskulturelle Bedeutung*. Cuvillier.
- Feindt, A., & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.
- Fey, D. (2012). *Psychomotorik in der Grundschule*. AVM.
- Fleischle-Braun, C. (2012). Tanz und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 581–588). Kessler Druck + Medien.
- Foster, S. L. (2008). *Reading dancing: Bodies and subjects in contemporary American dance*. University of California Press.
- Fraleigh, S. H. (1996). *Dance and the lived body: A descriptive aesthetics* (2. Auflage). Univ. of Pittsburgh Press.
- Franklin, E., & Burger, S. (2009). *Kraftvoller Auftritt: Tanzen mit Power und Perfektion: Die Franklin-Methode®* (2. Auflage). VAK-Verl.-GmbH.
- Frei, A., & Kunz, M. (2005). Rhythmus brings: Tanzen für mehr Lebensfreude. *Bildung Schweiz*, 10a, 18–19.
- Freimüller, F., Freimüller, I., & Giegler, S. (2013). *Fit mir Koordi—Volksschulkinder fördern* [Broschüre der OÖ Gebietskrankenkasse].
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(50), 903–925. <https://doi.org/10.25656/01:4847>
- Freytag, V. (2010a). Tänzerisches Gestalten als Teil künstlerischer Bildung im Sportunterricht. *sportunterricht*, 59(8), 226.
- Freytag, V. (2010b). Zwischen Nullbock und Höhenflug—Eine explorative Studie zum tänzerischen Gestalten. *sportunterricht*, 59(8), 227–232.

- Freytag, V., & Theurer, C. (2020). Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? - Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung. In E. Pürgstaller, S. Konietzko, & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven* (Bd. 24, S. 23–39). Springer VS.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. Fragen—Thesen—Erläuterungen. *Sportpädagogik*, 13(5), 11–18.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (2. Auflage). facultas.
- Gesundheitsförderung im Schulsport: Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele.* (2016). Meyer & Meyer Verlag.
- Gieß-Stüber, P. (2002). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht: Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Bd. 125, S. 49–60). Czwalina.
- Gipp, A. (2016). *Einfach tanzen. Lehrbuch & Lexikon der einfachen Tanzbewegungen*. Books on Demand GmbH.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). VS Verlag.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen—Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bertelsmann.
- Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich „Bewegung, Spiel und Sport“. In K. Bös, M. Knoll, S. Scharenberg, V. Scheid, D. Schmidt-Volkmar, & N. Fessler (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (S. 18–28). Hofmann.
- Grigoriou, V. (2015). Tanzen mit dem Tablet. *sportunterricht*, 64(10), 1–4.
- Gröbning, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik: Lehren und Lernen im Sportunterricht* (9. Auflage). Limpert Verlag.
- Grupe, O. (1967). Bewegung und Bewegungsgestaltung in pädagogischer Sicht. In Ausschuss deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), *Die Gestaltung* (S. 39–56). Karl Hofmann.
- Gugutzer, R. (2022). *Soziologie des Körpers* (6. Auflage). transcript Verlag.

- Güllich, A., & Krüger, M. (Hrsg.). (2013). *Sport: Das Lehrbuch für das Sportstudium*. Springer Spektrum.
- Haas, J. G. (2018). *Dance Anatomie: Der vollständig illustrierte Ratgeber für Beweglichkeit, Kraft und Muskelspannung im Tanz* (Komplett überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Copress Sport.
- Hafner, S. (2016). Tanzen, Gestalten, Darstellen—Sportunterrichtliche Widersprüche. *Forschung in Bewegung Magazin*, 62, 38–41.
- Hafner, S. (2020). Tanzen im Sportunterricht: Eine Wahlverwandtschaft mit begrenztem Mehrwert—Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. *Kulturelle Bildung Online*, 1–12.
- Hanna, J. L. (1983). *To Dance is Human: A Theory of Nonverbal Communication*. University of Chicago Press.
- Hannover, B. (2010). Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus Sicht der Selbstpsychologie. In G. Steins (Hrsg.), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung* (S. 27–42). VS.
- Hartmann, M. (2021). Ästhetische Aktivierung—Eine Perspektive der bewegungspädagogischen Fachdidaktik auf Vermittlungsprozesse im Sportunterricht. *Aktivierung im Sportunterricht*, 2. Auflage, 40–55. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Hartmann-Tews, I., & Rulofs, B. (2010). Sport: Analyse der Mikro- und Makrostrukturen sozialer Ungleichheit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Auflage, S. 686–691). VS.
- Haselbach, B. (1985). Tanzgeschichte und Gegenwart. In U. Fritsch (Hrsg.), *Tanzen: Ausdruck und Gestaltung* (S. 41–52). Afra.
- Haselbach, B., & Zemann, H. (Hrsg.). (1993). *Improvisation, Tanz, Bewegung* (6. Auflage). Klett.
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Auflage, S. 875–892). Springer VS.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *PÄDAGOGIK*, 2(58), 42–45.
- Herrmannsfeldt, S. (2005). *Rhythmisches und tänzerisches Gestalten und Inszenieren von Bewegungen*. 22.

- Heyse, V. (2015). Wissen gleich FachKompetenz? Zur Vermessung der Schulwelt und des Schülergedächtnisses. In J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), *Kompetenz ist viel mehr: Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis* (S. 19–66). Waxmann.
- Hillman, C. H., Castelli, D. M., & Buck, S. M. (2005). Aerobic Fitness and Neurocognitive Function in Healthy Preadolescent Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(11), 1967–1974. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000176680.79702.ce>
- Holm-Hadulla, R. M. (2005). *Kreativität: Konzept und Lebensstil*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hopmann, S. (1988). *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Höppner, C. (2012). Musik und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 546–552). Kessler Druck + Medien.
- Horky, T. (2009). Was macht den Sport zum Mediensport? Ein Modell zur Definition und Analyse von Mediensportarten. *Sportwissenschaft*, 39(4), 298–308. <https://doi.org/10.1007/s12662-009-0077-4>
- Horn, A. (2009). *Bewegung und Sport: Eine Didaktik*. Julius Klinkhardt.
- Hotz, A. (1997). *Qualitatives Bewegungslernen: Bewegungsspielräume erleben, erkennen und gestalten. 33 Kernbegriffe im lernpädagogisch-methodischen Spannungsfeld zwischen Orientierungssicherheit und Gestaltungsfreiheit* (3. Auflage). Schweizerischer Verband für Sport in der Schule.
- Hurrelmann, K. (2010). *Gesundheitssozialisation*. Juventa.
- Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg, & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport: Kompetenzorientiert unterrichten*.
- Jeisy, E. (2011). *Basismodelle des Lernens und Lehrens. Anregungen zur Unterrichtsgestaltung im Sport* (2. Auflage). Eidgenössische Hochschule für Sport.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit. Forschungsbericht 5*. Freie Universität - Institut für Psychologie.

- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. (1990). Personality, perceived life chances, and adolescent health behavior. In K. Hurrelmann & F. Lösel (Hrsg.), *Health hazards in adolescence* (S. 25–42).
- Kanning, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern* (2. Auflage). Hogrefe.
- Kenyon, G. S. (1968). Six scales for assessing attitude toward physical activity. *Research Quarterly*, 39, 566–574.
- Keuchel, S., Günsche, C., Groß, S., & Zentrum für Kulturforschung Bonn (ZfKf). (2009). Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis. *Studie im Auftrag des Bundesverbandes Tanz in Schulen*, 59.
- Kirchner, C., & Peez, G. (2009). Kreativität in der Schule. *Kunst + Unterricht*, 331, 332, 10–18.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*.
- Klein, G. (1992). *FrauenKörperTanz: Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes*. Quadriga.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. 224 pages. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Klinge, A. (2009). Gestalten. In *Handbuch Sportdidaktik* (S. 401–411). Spitta.
- Klinge, A. (2010). Tanz, Tanzstücke und Gestaltung bewerten: „Tanz im Sportunterricht? Nee, das lass ich lieber, das kann man ja nicht bewerten!“ *sportunterricht*, 59(8), 236–243.
- Klinge, A. (2012). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1–12.
- Koch, M., & Buschmann, F. (1998). Wer tanzt hier eigentlich noch? - Historischer Wandel und jugendliche „Unordnung“. In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 94–113). Leske + Budrich.
- Körner, P. (2014). Bewegungsrhythmen im kompetenzorientierten Sportunterricht. In O. Jahraus, E. Liebau, E. Pöppel, & E. Wagner (Hrsg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (Bd. 13, S. 198–207). Waxmann.

- Kreisler, M., Macher, S., Paechter, M., & Zug, U. (2012). Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der schulischen Ausbildung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach, & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 88–104). Beltz.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kugelman, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten—Eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht: Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Bd. 125, S. 11–20). Czwalina.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W., & Rosenmund, M. (2013). *Der Lehrplan—Programm der Schule*. Beltz Juventa.
- Kurz, D. (2000). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, 2(50), 72–78.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57–70). Hofmann.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6. Auflage). Beltz.
- Lampert, F. (2015). *Tanzimprovisation*. Transcript-Verlag.
- Land, R. (2012). Tanzerfahrung und professionelle Tanzvermittlung. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de>
- LandesSportBund NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, & Tanzsportverband NRW (Hrsg.). (2007). *Gestalten, Tanzen, Darstellen in Schule und Verein* (Bd. 5). Meyer & Meyer.
- Lange, H. (2014). *Sportdidaktik und Sportpädagogik: Ein fachdidaktischer Grundriss*. Oldenbourg Verlag.

- Lehrplan der Volksschule. (2023). *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschule geändert werden*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig
- Liebold, R., & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 32–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Macher-Meyenburg, R., & Koch, C. (2014). *Praxishandbuch Grundschule für Bewegung und Sport*. Leykam.
- Mandl, A. (2008). *Alles Tanzen: Leitfaden für Tanzfreunde, Tanzfeinde und Unentschlossene*. Echo-media.
- Markser, V. Z., & Bär, K.-J. (2019). *Seelische Gesundheit im Leistungssport: Grundlagen und Praxis der Sportpsychiatrie*. Schattauer.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(1), 1–14.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7. Auflage). Beltz.
- Menge, H. (1998). *Langenscheidts Taschenwörterbuch Latein*. Langenscheidt.
- Menze-Sonneck, A., & Winke, C. (2012). Trends aufgreifen. Gestaltungskompetenz fördern. Eine Präsentation im Gambol Jump als Beitrag zu einem geschlechtersensiblen Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 6, 12–16.
- Merkel, C. M., Delors, J., Deutsche UNESCO-Kommission, International Commission on Education for the Twenty-First Century, & UNESCO (Hrsg.). (1997). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*. Luchterhand.
- Meusel, W., & Wieser, R. (1995). *Handbuch Bewegungsgestaltung*. Kallmeyer.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. de Gruyter Oldenbourg.

- Mitmannsgruber, P. (2013). *Grundlagen der Bewegung / des Schulsports* [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Mitmannsgruber, P. (2017). *Unterrichtsplanung aus Bewegung und Sport. Die Erfassung und Deutung von Differenzen zwischen Anspruch und Verwirklichung* [Dissertation]. Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung* (3. Auflage). Springer.
- Mühlpforte, N. (2009). *Die Auswirkungen von kreativem Tanzunterricht auf die Graphomotorik von Erstklässlern—Eine empirische Studie. Der Tanz als Möglichkeit der ressourcenorientierten Förderung von qualitativen und quantitativen Aspekten der Schrift in der Erwerbsphase* [Dissertation]. Osnabrück Universität.
- Müller, L. (2012). Tanz in formalen Bildungseinrichtungen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 597–599). Kessler Druck + Medien.
- Müller, L., & Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW (Hrsg.). (2006). *Tanz in Schulen: Stand und Perspektiven; Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“*. Kieser.
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Lehner, S. (2023). *Praxisschock? Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern* (Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien, S. 59) [Endbericht]. Abteilung für Bildungswissenschaft. Wirtschaftsuniversität Wien. <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft>
- Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *sportunterricht*, 6(63), 174–180.
- Oerter, R. (2011). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz* (2. Auflage). Beltz.
- Ölkers, J. (2013). Schule, Kultur und Pädagogik. *Kulturelle Bildung Online*, 1–5.
- Oppong, S. H. (2013). The Problem of Sampling in qualitative research. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(2), 202–210.

- Pfitzner, M., Gebken, U., & Mühlbauer, T. (2022). Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 204–216). Julius Klinkhardt.
- Probst, A. (2007). Ästhetische Bewegungserziehung oder „Spieglein, Spieglein an der Wand—Wer ist der Durchtrainierteste im Land?“ *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes*, 98, 18–22. <https://doi.org/10.25656/01:17651>
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik: Grundlagen—Vermittlungsformen—Bewegungsfelder* (S. 70–91). Limpert Verlag.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (2. Auflage). Oldenbourg.
- Quante, S. (2010). Bewegungsangebote zur Stärkung des Selbstkonzepts. *Haltung&Bewegung*, 30(4), 24–31.
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Auflage). Beltz Juventa.
- Rebel, G., & Hörnschemeyer, M. (1990). *Modern Jazz Ballett*. Kunstverlag.
- Reichel, A. (2012). *Sinnvoll Tanzen—Tanz als Ausdruck des ganzen Menschen*. http://www.reichel-reichel.at/wp-content/uploads/2016/03/2012_Tanzen-ist-sinnvoll-Beitrag-Heft-34-A.-Reichel.pdf
- Reicher, M. E. (2005). *Einführung in die philosophische Ästhetik*. WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Röbken, H., & Wetzel, K. (2020). *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. Ossietzky Universität.
- Rudi, H., & Steinberg, C. (2022). Das tänzerische Selbstkonzept bei Kindern: Empirische Annäherungen an ein bisher vernachlässigtes Konstrukt. In J. Schwier & M. Seyda (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter: Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik* (S. 157–167). transcript.

- Ruin, S., & Meier, S. (2016). *Mehrperspektivität als gewinnbringendes Prinzip für inklusiven Unterricht? Ein sportpädagogisches Statement*.
- Sachs, C. (2007). *Eine Weltgeschichte des Tanzes* (4. Auflage). Olms.
- Schaaf, F. (2016). *Homosexuelle Schüler im Sportunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie über homosexuelle Schüler und ihre individuellen Erfahrungen im Sportunterricht* [Dissertation]. Ruhr-Universität.
- Schneider, K. (2006). *Alle Kinder tanzen gern: Wie Tanzen Kinder fördert und erfüllt*. Beltz.
- Schneider, O., & Raab, R. (1985). *Tanzlexikon: Volkstanz, Kulttanz, Gesellschaftstanz, Kunstdanz, Ballett: Tänzer, Tänzerinnen, Choreographen, Tanz- und Ballettkomponisten: Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Schott.
- Schröder, J. (2021). Bildung und Kompetenz „ganz unten“—Beiträge zur Debatte aus der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung. In W. Barros & M. Sailer (Hrsg.), *Bildung und Kompetenz in Konkurrenz?* (S. 125–136). Springer VS.
- Schumacher, C. (2011). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Realität* [2. Fachtagung Berliner Schulsport].
- Simmel, L. (2014). *Tanzmedizin in der Praxis: Anatomie, Prävention, Trainingstipps* (4. Auflage). Henschel.
- Stibbe, G., & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport: Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Stibi, S. (2016). Tanzende Verbindungen. Tanzimprovisation in der EMTP. Künstlerische und didaktische Perspektiven. In R. Schneidewind & M. Widmer (Hrsg.), *Die Kunst der Verbindung. Reflexionen und Praxisberichte zur elementaren Musik-, Tanz- und Bewegungspädagogik in Österreich* (S. 61–78). Helbling.
- Stibi, S. (2018). *Tanzimprovisation anleiten. Eine beschreibende Systematik multimodaler Instruktionsmuster* [Inaugural Dissertation]. Universität Augsburg - Philosophisch-sozialwissenschaftliche Fakultät.

- Stöger, M. (2017). *Der neue Volksschullehrplan im Unterrichtsfach Bewegung & Sport. Eine Klassenbuchanalyse bezüglich der Implementierung der sechs Erfahrungs- und Lernbereiche* [Bachelorarbeit].
- Vergheese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., Ambrose, A. F., Sliwinski, M., & Buschke, H. (2003). Leisure Activities and the Risk of Dementia in the Elderly. *New England Journal of Medicine*, 348(25), 2508–2516. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa022252>
- Vogel, C. (2006). Bedingungen der Fächer Musik und Sport mit dem Schwerpunkt auf der Primarstufe. In L. Müller & Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW (Hrsg.), *Tanz in Schulen: Stand und Perspektiven ; Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“* (S. 19–34). Kieser.
- Vogel, C. (2015). *Tanz in der Grundschule: Geschichte - Begründungen - Konzepte* (4. Auflage). Wißner.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voss, A. (2019). Der Wandel kindlicher Bewegungswelten als Herausforderung für die Institution Kita. In A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik: Ein Handbuch* (S. 49–68). Verlag W. Kohlhammer.
- Walk, L. (2010). Bewegung formt das Hirn: Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Lernen in Bewegung*, 01/2011, 27–29. <https://doi.org/10.3278/DIE1101W027>
- Wanke, E. M. (Hrsg.). (2011). *TanzSportMedizin: Handbuch für Tänzer, Trainer, Therapeuten und Ärzte*. Sportverlag Strauß.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Waxmann.
- Wendt, M. (2014). *Allgemeine Psychologie—Wahrnehmung*. Hogrefe.

- Westphal, K. (2020). Tanzen. Transformationsprozesse in Bewegung und zeitgenössischem Tanz. In M. Krebs & J. Noack Napoles (Hrsg.), *Bewegungen denken. Pädagogisch-anthropologische Skizzen* (S. 117–128). Beltz Juventa.
- Westphalen, K. (1985). *Lehrplan—Richtlinien—Curriculum*. Klett.
- Winter, R. (2010). Jungen. Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Auflage, S. 411–417). VS.
- Wirtz, M. A., & Dorsch, F. (2020). *Dorsch—Lexikon der Psychologie* (Verlag Hans Huber, Hrsg.). Hogrefe.
- Wolter, D., Baumgart, C., Bender, H. F., Göwe, J., Vogel, C., & Wenzel, A. (2006). Angebotsstruktur Tanz in Schulen. In *Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“* (S. 65–72). Kiesel.
- Wolters, P., & Weigelt, L. (2007). Körpersprache als Thema im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 2, 4–9.
- Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (26. Gesamtauflage). Herder.
- Zimmer, R. (2022). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (2. Auflage). Herder.

9 Anhang

9.1 Anhang 1: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Chancen & Herausforderungen im Tanz für die Kompetenzentwicklung in Bewegung & Sport

Respondentinnen- & Respondentengruppe: Primarstufenlehrpersonen, die seit mindestens fünf Dienstjahren regelmäßig Bewegung & Sport unterrichten, eine pädagogische Hochschulausbildung absolviert haben und sich zusätzlich mit Tanz beschäftigen bzw. beschäftigt haben.

Forschungsfragen:

- *Welche Chancen bietet das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe?*
- *Welche Herausforderungen bietet das Tanzen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe?*

Dokumentation des Interviews

Ort: _____

Zeit: _____

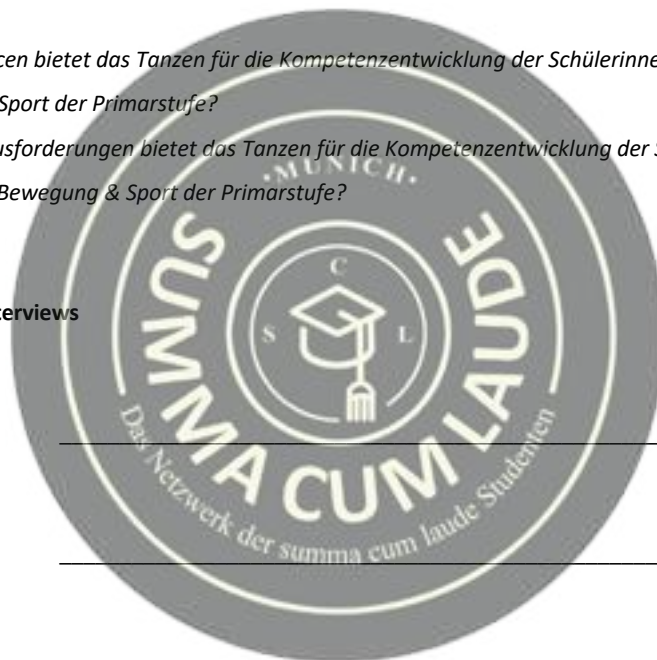
Alter: _____

Geschlecht: _____

Atmosphäre/Klima: _____

Störungen: _____

Besonderheiten: _____



Vorbereitung auf das Interview

Vielen Dank, Frau/Herr X, dass Sie sich für dieses Interview Zeit nehmen. Bevor ich nun gleich mit der Durchführung beginne, möchte ich Sie nochmal über den Grund dieses Interviews aufklären. Das Ziel dieser Masterarbeit ist herauszufinden, wie Lehrpersonen das Tanzen im Unterrichtsfach Bewegung & Sport der Primarstufe umsetzen und welche Chancen und Herausforderungen Sie für die Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern erachten. Die Dauer dieses Interviews beträgt rund 30 Minuten. Um währenddessen den Überblick zu behalten, habe ich mir einige Fragen in Form eines Leitfadens notiert, was jedoch nicht bedeutet, dass dieses Interview auch strikt nach diesem verläuft. Eher kommt es währenddessen zu persönlich erachteten Schwerpunktsetzungen, welche in dieser Befragung auch von Relevanz bzw. Interesse sind. Wir beginnen zunächst mit inhaltlich relevanten Fragen. Den Abschluss bilden zwei persönliche Fragen.

Ich darf Ihnen versichern, dass sämtliche personenbezogenen Daten im Auswertungsprozess verschlüsselt werden und somit auch kein Rückschluss mehr auf Ihre Person möglich ist. Um mich während des Interviews mit voller Aufmerksamkeit unserem Gespräch zuwenden zu können, werde ich das Gesagte mit einem Aufnahmegerät aufzeichnen. Sind Sie damit einverstanden?

Wenn soweit alles klar ist, würde ich nun mit dem Interview und der Aufnahme beginnen.

Beginn des Interviews

Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe durch unmittelbare Körper- und Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare, kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem aktiven Lebensstil führen (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 98). Das Tanzen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse angestoßen werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und das abrufbare Wissen hinausgehen (Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2013, S. 4; LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 9, 11; Probst, 2007, S. 18). Kompetenzorientierter Bewegungs- & Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten (Interfakultärer Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2014, S. 6 f.; K. Schneider, 2006, S. 15 ff.).

Fragen	Anmerkung/Begründung/Referenzstelle/Ergänzungsfragen
Tanzen & Kompetenzentwicklung	
1. In dieser Arbeit geht es um das Tanzen in der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken assoziieren Sie mit dieser Thematik? (Barthel & Artus, 2017, S. 37; Gnahs, 2010, S. 30; Westphal, 2020, S. 123)	Der interviewten Person wird Raum gegeben, über Assoziationen zu sprechen, die mit Tanzen und Kompetenzen in Verbindung stehen und subjektive Einstellungen und Sichtweisen darzulegen.

2. Wie gehen Sie an die Planung tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es Faktoren, die Sie zusätzlich oder besonders berücksichtigen? (Böhmann & Schäfer-Munro, 2008, S. 78; Klafki, 1963, S. 136 f.; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 34)	Die interviewte Person hat die Möglichkeit über ihre allgemeinen und besonderen Planungsperspektiven in Bezug auf das Tanzen zu berichten.
--	--

Fragen	Anmerkung/Begründung/ Referenzstelle	Ergänzungsfragen
K1: Motorische Grundlagen		
3. Im ELB Motorische Grundlagen geht es um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Erwerb von Alltagsmotorik. Wie kann das Tanzen aus Sicht der koordinativen und konditionellen Grundlagen zur Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern beitragen? (Freimüller et al., 2013, S. 7; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 34)		Haben Sie noch weitere Ideen, wie das Tanzen über koordinative und konditionelle Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung führen kann? (Freimüller et al., 2013, S. 7; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 34)
4. Welche Probleme zeigen sich bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben in diesem Erfahrungs- und Lernbereich? (Freimüller et al., 2013, S. 7; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 34)		
5. Als Lehrperson kann man beim Tanzen die Rolle der vorgehenden bzw. instruierenden oder der begleitenden Person einnehmen. Welche Rolle nehmen Sie als Primarstufenlehrperson ein, wenn Sie mit Schülerinnen und Schülern in Bewegung & Sport tanzen? (Herrmannsfeldt, 2005, S. 6)		

Fragen	Anmerkung/Begründung/ Referenzstelle	Ergänzungsfragen
K2: Spielen		
<p>6. Der ELB Spielen steht für die Entwicklung einer altersgemäßen Spielfähigkeit und die Erhaltung der Spielfreude. Wie kann das Tanzen durch den spielerischen Anteil zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern beitragen?</p> <p>(Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 48; Mogel, 2008, S. 8; Wanke, 2011, S. 55)</p>		<p>Gibt es Ihrerseits noch weitere Unterrichtsideen, wie das Tanzen durch spielerische Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen kann? (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 48; Mogel, 2008, S. 8; Wanke, 2011, S. 55)</p>
<p>7. Welche Schwierigkeiten können sich Ihrer Meinung nach im Tanz durch spielerische Bewegungshandlungen ergeben? (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 48; Mogel, 2008, S. 8; Wanke, 2011, S. 55)</p>		
Fragen	Anmerkung/Begründung/ Referenzstelle	Ergänzungsfragen
K3: Elementare Bewegungsformen		
<p>8. Zum ELB Elementare Bewegungsformen gehört das Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten an und mit Geräten. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Perspektive des Leistungssports für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden? (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 10 ff.; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 58; K. Schneider, 2006, S. 28 f.)</p>		<p>Fallen Ihnen noch weitere Unterrichtsideen ein, wie das Tanzen aus Sicht des Leistungssports zur Entwicklung von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern führen kann? (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 10 ff.; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 58; K. Schneider, 2006, S. 28 f.)</p>

9. Welche Medien oder Materialien haben Sie für das Tanzen bisher eingesetzt oder würden Sie gerne einmal ausprobieren, um bestimmte Unterrichtsziele zu erreichen? (LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 42 f.)		Wie bewerten oder honorieren Sie die tänzerischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler? (Klinge, 2010, S. 238)
10. Welche Hürden zeigen sich bei der Umsetzung des Tanzens unter der Perspektive des Leistungssports für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler? (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 58; Schneider, 2006, S. 28 f.; LandesSportBund NRW et al., 2007, S. 42 f.)		

Fragen	Anmerkung/Begründung/ Referenzstelle	Ergänzungsfragen
K4: Wahrnehmen & Gestalten		
11. Der ELB Wahrnehmen & Gestalten beschäftigt sich mit den ästhetischen Anteilen des Bewegungs- & Sportunterrichts. Durch welche Bewegungshandlungen kann das Tanzen im Bereich der Wahrnehmung für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert bzw. entwickelt werden? (Frei & Kunz, 2005, S. 18; Hartmann, 2021, S. 49; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 96; Westphal, 2020, S. 122)		Haben Sie noch weitere Unterrichtsideen, wie das Tanzen aus Sicht der Wahrnehmungsfähigkeit zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen kann? (Frei & Kunz, 2005, S. 18; Hartmann, 2021, S. 49; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 96; Westphal, 2020, S. 122)
12. Wie kann das Tanzen aus Sicht der Kreativität und Gestaltungsfähigkeit zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern beitragen? (Klinge, 2009, S. 405 ff.; 2010, S. 406)		<ul style="list-style-type: none"> Haben Sie noch weitere Unterrichtsideen, wie im Tanz kreative und gestalterische Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen können? (Klinge, 2009, S. 405 ff.; 2010, S. 406) Welche Bedeutung messen Sie im Tanz den kreativen und

		gestalterischen Anteilen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler bei? (Barthel & Artus, 2017, S. 94; Csikszentmihalyi, 2010, S. 155; Kirchner & Peez, 2009, S. 18; Meusel & Wieser, 1995, S. 10 ff.)
13. Durch das Tanzen drückt sich eine Person selbst aus und hinterlässt durch die Art und Weise ihrer Bewegungsausführung Eindruck. Beim Präsentieren von Tänzen gewährt die Person Einblicke in ihr Selbst und macht sich dadurch auch angreifbar. Dieser Aspekt erfordert eine sensible Vorgehensweise von Primarstufenlehrpersonen. Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach beim Tanzen aus Sicht des Präsentierens bei Schülerinnen und Schülern entwickelt? (Wolters & Weigelt, 2007, S. 197, 2007, S. 8 f.; Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2010, S. 231; Foster, 2008, S. 75; Wolter et al., 2006, S. 66)		<ul style="list-style-type: none"> • Welche Kompetenzen erwerben Schülerinnen und Schüler durch das Präsentieren von Tänzen vor Publikum? • Welche Hindernisse zeigen sich im Kompetenzaufbau, wenn Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, Tänze vor Publikum zu präsentieren? (Wolters & Weigelt, 2007, S. 197, 2007, S. 8 f.; Ellermann & Flügge-Wollenberg, 2010, S. 231; Foster, 2008, S. 75; Wolter et al., 2006, S. 66)

Fragen	Anmerkung/Begründung/ Referenzstelle	Ergänzungsfragen
K5: Gesund leben		
14. Das Ziel des ELB Gesund leben ist der Aufbau von protektiven, physischen, psychischen und sozialen Gesundheitsressourcen. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Sicht gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen? (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 125; Menze-Sonneck & Winke, 2012, S. 12; Stibi, 2018, S. 62)		Haben Sie noch weitere Unterrichtsideen, wie das Tanzen durch gesundheitsorientierte Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen kann? (Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 125; Menze-Sonneck & Winke, 2012, S. 12; Stibi, 2018, S. 62)

15. Welchen Stellenwert nimmt das Tanzen Ihrer Meinung nach zum Aufbau protektiver Gesundheitsressourcen im Schulsport ein? (Jessor et al., 1990, S. 29; Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 101, 106)		
16. Welche Schwierigkeiten zeigen sich im Tanz aus Sicht gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen für den Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern? (Jessor et al., 1990, S. 29; Macher-Meyenburg & Koch, 2014, S. 126; Menze-Sonneck & Winke, 2012, S. 12; Stibi, 2018, S. 62)		

<i>Fragen</i>	<i>Anmerkung/Begründung/ Referenzstelle</i>	<i>Ergänzungsfragen</i>
K6: Erleben & Wagen		
17. Im ELB Erleben & Wagen geht es um die Auseinandersetzung mit Themen wie Nähe und Distanz sowie dem Erkennen und Respektieren eigener und fremder Grenzen. Wie kann das Tanzen unter dieser Perspektive zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern dienen? (Menze-Sonneck & Winke, 2012, S. 12; Stibi, 2016, S. 62, 140)		Haben Sie noch weitere Ideen, wie das Tanzen unter der Perspektive des Erlebens & Wagens zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen kann? (Menze-Sonneck & Winke, 2012, S. 12; Stibi, 2016, S. 62, 140)
18. Wie reagieren Sie auf unmotivierte Schülerinnen und Schüler bzw. auf geschlechterstereotype Zuschreibungen, die den Tanz betreffen? (Eckes, 2010, S. 178; Hannover, 2010, S. 28; Hartmann-Tews & Rulofs, 2010, S. 688)		Welche Maßnahmen setzen Sie in Bewegung & Sport ein, um Stereotype oder individuelle Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern zu verändern bzw. zu erweitern? (Eckes, 2010, S. 178; Hannover, 2010, S. 28; Hartmann-Tews & Rulofs, 2010, S. 688)

Fragen	Anmerkung/Begründung/Referenzstelle
Abschlussfragen	
<p>19. Bitte erzählen Sie mir zum Abschluss noch etwas über Ihre persönliche, tänzerische Biografie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welchen Tanzstil üben Sie aus / haben Sie ausgeübt? • Wie sind Sie dazu gekommen? • Was sind / waren ihre Motivationsgründe, diesen Sport zu wählen? 	<p>Der interviewten Person wird zum Abschluss der Befragung noch der Raum gegeben, die eigene Tanzbiografie zu reflektieren und damit verbundene, persönliche Einstellungen zu erläutern.</p>
<p>20. Gibt es für Sie etwas, das in diesem Interview noch offengeblieben ist oder etwas, das Sie mir zu diesem Thema noch gerne erzählen möchten?</p>	<p>Offengebliebenes aus der Befragung kann die interviewte Person noch einbringen.</p>



9.2 Anhang 2: Transkript der Interviewperson (IP) 1

1 Interview; IP1

2
3 **Art des Interviews:** Face-to-Face-Befragung (persönlich)
4 **Zeit / Dauer des Interviews:** 14.17 Uhr bis 14.53 Uhr / 36 Minuten
5 **Alter:** 39 Jahre
6 **Geschlecht:** weiblich
7 **Dienstjahr:** 5. (seit 2019 im Schuldienst)
8 **Atmosphäre/Klima:** angenehm und entspannt
9 **Störungen:** Pausenglocke
10 **Besonderheiten zum Gesprächsverlauf:** keine
11 -----
12

13 I: Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, durch unmittelbare Körper- und
14 Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue
15 Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und
16 Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten
17 und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem
18 aktiven Lebensstil führen sollen. Das Tanzen steht derzeit im Bildungskontext hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse
19 angestoßen werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und das abrufbare Wissen hinausgehen. Sich kreativ über seinen Körper
20 auszudrücken und zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen dienen. Kompetenzorientierter Bewegungs- &
21 Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern
22 unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und den vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten. In dieser Arbeit geht es um das
23 Tanzen in der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken
24 assoziieren Sie mit dieser Thematik?

25 IP1: Ja Tanz an sich ist für Kinder und für die Entwicklung von Kindern ganz ein wichtiges Thema finde ich. Es sind so viele Aspekte,
26 die mit dem Tanz spielerisch und mit viel Freude aufgearbeitet werden können und da muss man nicht einmal in den Turnsaal
27 gehen. Das kann man auch in der Klasse umsetzen. Also ich denke mal, das ist das Instrument, dass relativ leicht und jederzeit
28 überall zur Verfügung stehen kann und dementsprechend auch verwendet werden sollte.

29 I: Wie gehen Sie in der Planung tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es Faktoren, die Sie beim
30 Tanzen zusätzlich oder besonders berücksichtigen?

31 IP1: Also ich habe grundsätzlich ein fixes Konzept wie meine Tanzstunden ablaufen. Dieses Konzept ist aufgrund der Regelmäßigkeit,
32 ich habe jede Woche einmal eine Tanzstunde, ist das Konzept für Kinder sehr durchsichtig. Das heißt sie wissen ganz genau, wir
33 starten und so. Dann geht es so weiter und dann geht es so weiter. Das ist so eine ganz strenge Struktur, die sie teilweise dann
34 schon alleine umsetzen können. Also ich stehe dann oft schon am Rand und lass sie einmal kurz alleine werken und das ist was, was
35 für mich und für die Kinder eine gewisse Sicherheit und eine gewisse Motivation auch gibt. Aspekte. Wie den sozialen Aspekt. Ich
36 denke der ist gerade beim Tanzen auch ganz, ganz wichtig, dass man das immer ein bisschen im Fokus hat. Also wie sind die
37 Gegebenheiten in der Klasse, was ist möglich mit der Klasse. Ist die Klasse nun eher kindlich. Kindliche Tänze machen? Oder ist die
38 Klasse schon eher auf dem jugendlichen Sprung? Muss ich da ein bisschen anders mit der Thematik umgehen und mit der
39 Einführung umgehen?

40 I: Das heißt in Betracht auf das soziale vor allem nehmen Sie Rücksicht. Im Erfahrungs- und Lernbereich Motorische Grundlagen geht
41 es um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Erwerb von Alltagsmotorik. Wie
42 kann das Tanzen aus Sicht der koordinativen und konditionellen Grundlagen zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und
43 Schüler beitragen?

44 IP1: Grundsätzlich. Tanz besteht quasi aus Koordination und Kondition, also das sind die zwei Grundpfeiler des Tanzes, neben der
45 Ästhetik natürlich. Und ich habe zum Beispiel verschiedene Aufstellungen, um die Koordination zu schulen. Also wir beginnen im
46 Kreistanz, das heißt alle Kinder wissen in die gleiche Richtung gehen. Dann mache ich eine Reihenaufstellung. Das heißt ich spiegle
47 die Kinder oft und während der Stunde sagen die Kinder: „Frau Lehrerin, du machst es ja mit links!“. Dann sag ich auch: „Weil ich
48 zeig es dir so wie du es machst.“ Ja und dann kommen sie drauf, ah links, rechts, links und ja, also verschiedene Aufstellungen, dann
49 gibt es ja noch den Line Dance, dann gibt es den Square Dance, also es gibt im Tanz verschiedene Möglichkeiten, um die
50 Koordination zusätzlich zu den Bewegungen auch in der Aufstellung zu festigen. Und ja wie gesagt. Kondition ist das A und O beim
51 Tanzen, weil ich kann nicht mitten unter dem Tanz, weil ich keine Puste mehr habe, aufhören. Also die Kinder werden automatisch
52 in der Ausdauer gestärkt, weil wir einfach die Tänze wirklich durchziehen. Und das ist oft was man im Bewegungs- & Sportunterricht
53 dann immer so. Ich kann nicht mehr und hören sie auf, das macht im Tanzen keiner. Ganz selten, dass irgendwer mal mitten im Tanz

- 54 einfach aufhört, weil die Musik und die Schritte und dieses Miteinander die Kinder einfach motivieren, weiterzumachen. Also
55 Ausdauerschulung ist beim Tanz auf jeden Fall gegeben und je nach Tanzstil geh ich dann auch in den Hochintervall-Bereich. Also
56 mache ich eine schnelle Choreo mit vielen Sprüngen, mit vielen Bewegungen, mit schnellen Bewegungen, mit ausdauernden
57 Bewegungen oder mache ich eher eine langsame, liturgische Choreografie, wo vielleicht nicht so viel Ausdauer geschult wird, aber
58 dafür halt einfach Bewegungsfluss.
- 59 I: Aber Ausdauer ist auf jeden Fall ein Teil, Teilbereich, den Sie auch als Kompetenz daraus mitnehmen können für Ihr weiteres
60 Leben?
- 61 IP1: Auf jeden Fall. Genau.
- 62 I: Und Sie haben vorher auch schon angesprochen die Rolle der Lehrperson, die sie einnimmt beim Tanzen. Wie würden Sie Ihre
63 Rolle beschreiben im Unterricht in Bewegung & Sport? Ist die eher auf der instruierenden Seite oder ist die auf der begleitenden
64 Seite? Wie würden Sie das beschreiben?
- 65 IP1: Es kommt natürlich drauf an, auf die Klassenstufe. Wie lange unterrichte ich die Kinder schon? Also. Ich bin sicher am Anfang
66 eine sehr stark eine vorzeigende Lehrperson, die viel selber vorzeigt, weil ich mir denke: Kinder brauchen Vorbilder. Und nach
67 Vorbildern, denen eifern sie nach und in der Volksschule ist das halt noch so. Die Frau Lehrer ist die Frau Lehrer und die möchte man
68 beeindrucken und die mag man hoffentlich gern und da möchte man auch das können was die Frau Lehrer kann. Also ich bin am
69 Anfang sicher eine sehr stark vorzeigende Lehrperson. Wenn sich dann eine gewisse Struktur und Regelmäßigkeit eingebürgert hat,
70 dann gehe ich mehr die instruierende Position. Und irgendwann freue ich mich wenn ich sage: „So jetzt zeigt mir den Pinguintanz!“
71 Und ich stelle mich hin und sie tanzen und ich mach nur so ganz leichte Bewegungen, für die, die es noch nicht so sicher können.
72 Und das ist dann eigentlich das Ziel, auf dass ich hinaus arbeite.
- 73 I: Also anfangs sehr instruierend.
- 74 IP1: Vorzeigend. Dann instruierend und dann eben beobachtend, kann man sagen.
- 75 I: Welche Probleme zeigen sich bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben in diesem Erfahrungs- und Lernbereich?
76 Koordination, Kondition.
- 77 IP1: Ich merke halt die Koordination der Kinder wird immer schwächer. So viele haben von Haus aus starke Probleme mit der
78 Rechts-Links-Richtung, mit oben, unten, vor und zurück. Mit der Angabe drei Schritte nach vor zu gehen und sie rennen einfach vor,
79 drauf los, weil es sich jetzt einfach super ausgent mit der Musik. Anstatt dass sie wirklich diese drei Takte nur nehmen und nur drei
80 Schritte nach vor gehen, drei Schritte zurückgehen. Also ich merke, dass von Haus einfach die Koordination ein bisschen geschwächt
81 ist. Ich mach jetzt auch in der 1. Klasse immer nach unserem Aufwärmlied, nach unserem Dehnen, rechts-links im Kreis. Also jeder
82 muss mir die rechte Hand zeigen, ich klatsche mit jedem ein. Das machen wir jetzt schon seit Monaten, mittlerweile funktioniert.
83 Ich mach es trotzdem jede Woche, weil es einfach dazu gehört und sie fordern es auch ein. Frau Lehrer klatsch mit uns ein. Und ich
84 sehe dann natürlich auch Verbesserungen. Aber man sieht einfach es ist von Haus aus ein bisschen weniger gegeben, genauso mit
85 der Ausdauer. Also man merkt einfach, die Kinder ermüden relativ schnell. Haben nicht mehr so. Natürlich gibt es ein paar die
86 immer voller Tatendrang sind, aber viele sind eher lethargisch und eher träge. Also die muss man dann gut motivieren und natürlich
87 auch die Frustrationsgrenze. Also die finde ich sinkt auch immer mehr. Also wenn man etwas nicht gleich beim ersten Mal kann, Hut
88 drauf. Oder, ja.
- 89 I: Dann kommen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich, Spielen. Der steht für die Entwicklung einer altersgemäßen
90 Spielfähigkeit und der Erhaltung der Spielfreude. Wie kann das Tanzen durch diesen spielerischen Anteil zur Kompetenzentwicklung
91 der Schülerinnen und Schüler beitragen?
- 92 IP1: Also ich setze sehr viel Musik im Allgemeinen im Bewegungs- & Sportunterricht ein. Meine Stunden starten immer mit, die
93 Kinder müssen sich umziehen und sobald sie Musik aus dem Turnsaal hören, dürfen sie den Turnsaal betreten und machen dann,
94 solange die Musik rennt, ihre Übungen: Namen turnen, Lauf-ABC, Dehnungsübungen. Also sie haben quasi schon den Turneinstieg
95 mit musikalischer Begleitung und viele Laufspiele funktionieren irrsinnig gut mit Musik. Muss jetzt nicht nur der Stopp-Tanz sein, der
96 Allzeit-Bekannte, den ich übrigens ohne Ausscheiden mache, weil die fadisieren sich zu Tode, die Kinder die ausscheiden. Aber,
97 Feuer, Wasser, Sturm – super mit Musik. Da brauchen wir keine Trommel, da nimmt man einfach ein total cooles Lied, was die
98 Kinder motiviert mitzumachen. Was die Kinder wirklich, im Spiel, obwohl es ein Spiel ist, motiviert das jetzt durchzuziehen und da
99 einfach dabei zu sein. Und was ich auch immer wieder merke: Es ist trotz Musik die Konzentration voll da. Also die werden nicht
100 abgelenkt von der Musik, sondern im Gegenteil. Sie bewegen sich mehr und rhythmischer und motivierter, wenn da eine Musik
101 oder eben mehr Bewegung einfach dabei ist.

102 I: Gibt es irgendwelche Schwierigkeiten, die sich bei der Umsetzung Ihrer Meinung nach im Tanz durch diese spielerischen
103 Bewegungshandlungen zeigen?

104 IP1: Ja, also wie gesagt die Ablenkung finde ich nicht wirklich. Also hätte ich bis jetzt noch nicht bemerkt. Was allerdings immer ist,
105 wenn ich Musik zum Beispiel im spielerischen Bereich nehme und sie eben sich dazu bewegen dürfen, also quasi freies Tanzen. Sie
106 verfallen total schnell ins Laufen. Und das ist bei mir eine ganze eine strenge Regel. Wenn wir zum Beispiel im Stopp-Tanz spielen,
107 muss getanzt werden. Es darf nicht gelaufen werden, und auch nicht Ringel-spielen, sondern man muss sich wirklich bewegen, man
108 muss sich ausdrücken, man muss tanzen. Ich tanze dann auch natürlich ein bisschen mit, um ihnen einfach Ideen zu geben wie sie
109 sich bewegen können. Wenn jetzt wirklich nur ein paar herumstehen und schauen. Aber ich glaube, dass das sehr verleitet, dass
110 man dann nur mehr läuft. Und darum, das ist etwas, da bin ich ganz rigoros. Aber sonst finde ich hat das nur Vorteile eigentlich.

111 I: Und das heißt, das ist dann so, das geht so ein bisschen in die offene, kreative Richtung. Eigene Bewegungsideen finden, sich
112 ausdrücken lernen.

113 IP1: Genau. Sich ausdrücken lernen, genau und da bin ich wirklich rigoros und sage. Und die oberste Regel, ich sage immer Elsa heißt
114 das bei mir, weil alle einfrieren, wenn ich die Musik stoppe und dann schreien sie alle schon: Nicht laufen! Genau, das ist einfach
115 wichtig, weil es sonst. Und wenn einer anfängt, es rennen dann alle im Kreis. Und wenn sich dann aber alle anders bewegen, finden
116 vielleicht auch die den Mut, das zu machen, die sich sonst vielleicht eher zurücknehmen würden und eben laufen würden. Darum ist
117 mir das wichtig, kein Laufen, freies Tanzen. Freies Bewegen sage ich eigentlich mehr dazu. Weil sie oft dann tanzen und dann wissen
118 sie nicht genau was sie noch anfangen sollen.

119 I: Dann kommen wir zum Erfahrungs- und Lernbereich Elementare Bewegungsformen. Da gehört das Erlernen
120 sportartenspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten an und mit Geräten dazu. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus der
121 Perspektive des Leistungssports oder des leistungsorientierten Aspekts für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler
122 eingesetzt werden?

123 IP1: Tanzen erfordert ein sehr hohes Maß an Disziplin. Das heißt es muss ein starker Ordnungsrahmen bestehen. Die Kinder müssen
124 auf ihrem Platz stehen, bevor die Musik beginnt. Bevor der Tanz beginnt, muss ein Jeder wissen was zu tun ist. Und darum habe ich
125 zum Beispiel einfach die Tänzerposition eingeführt. Das heißt sobald ich sage „Tänzerposition“ wissen alle: Hände an die Hüfte,
126 Beine zusammen. Das ist eine gute, ideale Ausgangsposition für fast alle Tänze die wir machen. Und sie wissen, okay jetzt geht's los.
127 Ich muss mich jetzt fokussieren und konzentrieren. Tanz als Leistungssport an sich, ist in der Schule eigentlich nicht wirklich, meiner
128 Meinung umsetzbar, weil das einfach ein extremes Ausmaß an Trainingsintensität und Regelmäßigkeit erfordert. Also Tanz als
129 Leistungssport an sich ist in der Schule nicht umsetzbar. Aber ich finde Tanz in der Schule im Breitbandsport ist ganz toll und einfach
130 umsetzbar und bringt den Kindern irrsinnig viel.

131 I: Gibt es irgendwelche Medien oder Materialien, die Sie für das Tanzen bisher schon eingesetzt haben oder dass Sie vielleicht
132 einmal gerne ausprobieren würden?

133 IP1: Ja ich hab Musikzugang über Spotify und wir haben eine ganz eine tolle Musikanlage. Gott sei Dank. Und ich steuere das alles
134 über meine Uhr, was den Vorteil bringt. Ich bin quasi permanent präsent für meine Kinder und hab wirklich nur an der Uhr zu
135 steuern, muss nicht ständig CD wechseln oder zum CD-Player oder irgendwo hinrennen. Sondern ich stehe wirklich vor den Kindern,
136 drücke auf Stopp, drücke auf Pause bin in der Bewegung aktiv, während ich die Musik steuere. Also das ist für mich so das Gadget
137 was meinen Tanzunterricht irrsinnig erleichtert. Ich habe auch die Tücher oft im Einsatz, einfach um. Ich mache damit zum Beispiel.
138 Schmeiß sie in die Luft und sie müssen es mit irgendeinem Körperteil fangen, ein bisschen Körper spüren oder für sanfte
139 Bewegungen, also diese Chiffontücher. Die habe ich auch öfters im Einsatz.

140 I: Welche Hürden zeigen sich bei der Umsetzung des Tanzens unter der Perspektive des Leistungssports, haben Sie vorher eh schon
141 ein bisschen darüber erzählt und darüber berichtet, dass man das in der Schule nicht richtig umsetzen kann. Fällt Ihnen da noch
142 etwas dazu ein, warum nicht umsetzbar, so direkt aus der Perspektive des Leistungssports?

143 IP1: Ja. Ich glaube, dass das einfach, erstens einmal. Tanz ist im Leistungssport etwas, dass man wirklich wollen muss. Und in der
144 Schule kommen ganz viele Kinder zusammen, die es Null interessiert. Verständlich, mich interessiert Fußball auch nicht. Ich will auch
145 kein Fußballer werden. Und ich wäre auch sauer, wenn meine Lehrerin jede Stunde Fußball spielt mit mir. Und ich glaube aber, dass
146 Tanzen eben als Leistungssport ausgeübt werden muss, musst du wirklich jede Woche intensiv trainieren und das kann ich in der
147 Schule nicht bieten, nicht umsetzen. Und nur dazu, eben wie gesagt, du kannst auch nicht alle ins Boot holen. Es gibt einfach Kinder
148 und Erwachsene auch, die mit Tanzen nichts anfangen.

149 I: Das heißt Sie sehen da Ihren Auftrag darin, das Interesse zu wecken und da vielleicht auch einmal so Grundsteine zu legen. Aber
150 ansonsten würden Sie dieses Thema Leistungssport dann eher vereinssportmäßig dann ausgliedern?

151 IP1: Genau, genau, auf jeden Fall. Also Leistungssport muss ausgegliedert werden aus der Schule in den Bereich Tanz und Sport.
152 Breitbandsport. Ich unterrichte auch im Verein Tanzen für kleine Kinder, auch auf Breitbandsport ausgelegt. Da kann jede Stunde
153 jedes Kind kommen und sofort mitmachen. Und das ist etwas, was ich mir denke was auch in der Schule geboten werden kann. Weil
154 Bewegung, Motivation zur Bewegung, ist genau das, was im Bewegungs- & Sportunterricht passieren muss. Und das schaffe ich mit
155 Tanz als Breitbandsport auf jeden Fall.

156 I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Wahrnehmen & Gestalten da beschäftigt man sich mit den ästhetischen Anteilen des Bewegungs-
157 & Sportunterrichts. Durch welche Bewegungshandlungen kann Ihrer Meinung nach das Tanzen im Bereich der Wahrnehmung für
158 die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert bzw. entwickelt werden?

159 IP1: Ganz groß natürlich das Thema freies Tanzen, sich ausdrücken, selbst gestalten, eigene Ideen einbringen. Ich habe auch oft
160 Choreografien, die ich mit den Kindern quasi noch ein bisschen ausfeile und dann sagt ein Kind: Frau Lehrer können wir nicht das
161 noch machen? He, das passt voll gut, das machen wir. Die Kinder aktiv mitgestalten lassen. Spiegeltanzen. Einfach zwei Kinder
162 gegenüber aufstellen. Der Eine gibt die Bewegung vor, der andere muss sie nachmachen. Andere wahrnehmen, sich selbst
163 wahrnehmen. Koordinative Fähigkeiten, also Spiegeltanzen ist auch etwas, was in den Bereich Wahrnehmung ganz gut hineinpasst.
164 Was ich noch nicht gemacht, was aber auch ein Aspekt wäre: Filmen und Analysieren, die Videoaufnahme zum Beispiel. Oder was
165 ich ab und zu, dann eher am Ende hin mache, dass ich die Gruppe in zwei Gruppen aufteile. Die eine tanzt für die andere vor und
166 dann umgekehrt. Da baue ich aber vorher schon die Gruppen so auf, dass man sehr respektvoll miteinander umgehen und die
167 Leistungen anderer honorieren und respektieren und eine gute Gruppendynamik haben.

168 I: Und da gehört natürlich auch der Bereich Kreativität und Gestaltungsfähigkeit dazu in diesen Bereich. Wie kann das Tanzen aus
169 dieser Sicht zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen?

170 IP1: Da habe ich jetzt eh schon ein paar Sachen genannt. Genau.

171 I: Genau da haben Sie eh schon ein paar Sachen erwähnt.

172 IP1: Also die Ideen der Kinder in die Choreografien miteinfließen lassen. Die Kinder selbst choreografieren lassen, vor allem in den
173 höheren Schulstufen. Zuerst einmal eine gewisse Basis an Tanzschritten aufbauen mit den Kindern und sie dann eben wirklich
174 kreativ selber gestalten lassen. Vielleicht in der Gruppe, dann hat man auch den Aspekt soziales Lernen dabei. Wie organisiert sich
175 die Gruppe? Wer übernimmt das Ruder? Und ja, eben das freie Tanzen und die Kinder darin eben bestärken auch wirklich sich zu
176 bewegen, zu tanzen bei freiem Tanzen und nicht zu laufen.

177 I: Und welche Bedeutung messen Sie diesen, also grundsätzlich im Tanz diesen kreativen und diesen gestalterischen Aspekten, für
178 die Schülerinnen und Schüler? Wie sehen Sie das?

179 IP1: Mir kommt vor, es wird immer schwieriger, dass sich Kinder da wirklich auch öffnen und das auch wirklich
180 zulassen. Geht mir als Erwachsener teilweise auch nicht anders mehr. Wo ich mir gedacht habe, als Kind habe ich das genossen mich
181 zu präsentieren und da zu zeigen, was ich alles kann. Und total viele Kinder, vor allem eben in den höheren Klassenstufen dann,
182 ducken sich dann eigentlich immer mehr und verschlingen die eigene Kreativität. Also ich würde das begrüßen, wenn das verstärkt
183 eingesetzt wird. Weil ich gerade glaube, das macht etwas mit Kindern, wenn man aus sich ein bisschen herauskommen kann in
184 einem geschützten Raum. Mit einem respektvollen Umgang miteinander.

185 I: Das bringt mich auch gleich zum nächsten Punkt. Durch das Tanzen drückt sich eine Person selbst aus, also sie zeigt wirklich
186 Anteile des eigenen Selbst und bringt das hier über die Art und Weise der Bewegungsausführung zum Ausdruck. Beim Präsentieren
187 macht sie sich auch angreifbar, teilweise. Das ist natürlich ein Aspekt der erfordert von der Primarstufenlehrperson eine sehr
188 sensible Vorgehensweise. Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach beim Tanzen aus der Sicht des Präsentierens bei den
189 Schülerinnen und Schülern entwickelt?

190 IP1: Ganz klar einmal Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen ist ein wichtiger Punkt. Weil man muss sich einfach überwinden. Und
191 für manche ist es überhaupt keine Überwindung, weil die stehen in der ersten Reihe und präsentieren sich wunderbar, aber es gibt
192 auch Kinder, die sich, obwohl sie sich freiwillig bei mir zum Beispiel bei der Unverbindlichen Übung angemeldet haben, damit
193 Probleme haben. Wir haben das so geregelt, das Tanzen ist in einer Gruppe, also wir haben eine Gruppendynamik. Wir haben einen
194 Gruppengruß. Wir grüßen uns mit „Waka, Waka“, das ist unser Gruppengruß und das ist auch unsere Verabschiedung. Also wir
195 sagen nicht „Auf Wiedersehen Frau Lehrer“, sondern wir sind da Gruppe, eine Tanzgruppe und wir gehören zusammen und wir
196 respektieren eben die Leistung des Anderen. Und wenn der geschützte Raum besteht, kann man eben auch Selbstbewusstsein, ein
197 Selbstvertrauen stärken mit der Bewegung, mit dem Tanz, mit dem Präsentieren.

198 I: Und, gibt es irgendwelche Hindernisse, die sich hier zeigen beim Kompetenzaufbau im Hinblick auf dieses Präsentieren von Tänzen
199 vor Publikum? Vor der Klasse? Was wären so Hürden, die Ihnen da einfallen?

200 IP1: Also. Hürden an sich. Was ich aktuell gerade ein bisschen so habe ist. Wir trainieren jetzt auf das Schulfest hin. Jetzt habe ich
201 eine Aufstellung, eine fixe Aufstellung gemacht und da sind jetzt Kinder, die nicht in der ersten Reihe sind und für die ist das gerade
202 ein großes Problem gerade. Das versuchen wir gerade zu lösen. Ansonsten denke ich, man darf das Kind nicht zwingen. Also ein Kind
203 zu zwingen auf eine Bühne zu gehen, vor Leuten etwas zu präsentieren, dass Angst hat, das nicht kann, dass sich wirklich fürchtet,
204 das bringt nichts, außer dass das Kind komplett dicht macht. Also, als Hindernis, wenn es wirklich nicht geht, lieber nicht erzwingen.
205 Ich hab das letztes Jahr gehabt, da haben wir so einen kleinen Elternnachmittag gemacht und die Eltern eingeladen zu einer
206 Tanzstunde und das eine Kind wollte einfach wirklich nicht. Es war auch keiner von ihm dann da der zuschaut und er war dann mein
207 Assistent. Und es ist vollkommen in Ordnung und ich glaube das muss man das akzeptieren können als Lehrperson.

208 I: Da sind wir wieder bei der sensiblen Vorgehensweise. Weil eben die Kinder wirklich sehr viel und so unmittelbar natürlich über
209 sich selbst erzählen. Wenn wir jetzt im Erfahrungs- und Lernbereich Gesund leben sind, da geht es um den Aufbau von protektiven
210 physischen, psychischen und sozialen Gesundheitsressourcen. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Sicht
211 gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern führen?

212 IP1: Also vor allem im protektiven Aspekt würde ich sagen ist Koordination das A und O was bei Tanzen geschult. Und wenn ich mich
213 koordinativ bewegen kann, verringere ich automatisch schon einmal ein Unfallrisiko, vor allem im Alltag. Dann wird beim Tanzen ja
214 besonders Wert gelegt oder besonders trainiert die Körperspannung. Auch das ist auf jeden Fall ein schützender Aspekt. Körper
215 schützen mit Körperspannung. Auch einen gesunden körperlichen Aufbau damit initiieren. Im schulischen Tanzen ist das auf jeden
216 Fall alles in einem absolut gesunden Raum. Ja, Kondition verbessern ist glaube ich auch ein großer Punkt, der in einem gesunden
217 Leben verankert sein sollte.

218 I: Welchen Stellenwert nimmt das Tanzen Ihrer Meinung nach zum Aufbau protektiver Gesundheitsressourcen ein? Also jetzt so im
219 Groben gesehen? Vor allem das Tanzen, was es dazu beitragen kann?

220 IP1: Also meiner Meinung nach hätte es einen sehr, sehr hohen Stellenwert. Aber ob der tatsächlich umgesetzt ist, glaube ich nicht.
221 Also null. Oder sehr, sehr wenig. Es ist halt auch ein Aspekt in der Primarstufe, in der Volksschule ist halt einfach, dass eine Lehrerin
222 alles können muss. Und es ist nicht ein jeder ein Tänzer, es ist nicht ein jeder ein Sänger, es ist nicht ein jeder mit den kreativen
223 Unterrichtsfächern so bewandert, so vertraut. Und ich glaube, das ist ein großer Punkt, wo man ein bisschen ändern könnte und ein
224 bisschen Änderungsbedarf schulintern vielleicht auch anstreben kann. Wenn man sagt, ich habe eine sportbegeisterte, motivierte
225 Kollegin, vielleicht möchte die ein paar mehr Turnstunden haben und einfach ihren Einfluss da miteinbringen oder ihr Können und
226 Wissen in die Gruppe miteinbringen. Und wie gesagt, meiner Meinung nach hätte er gerade in den protektiven
227 Gesundheitsressourcen einen großen Stellenwert, weil er würde viel bringen, viel Nutzen, viel verbessern.

228 I: Und gibt es irgendwelche Schwierigkeiten, die Sie in diesem Teilbereich da erachten? Wenn man jetzt den Tanz aus dieser
229 Gesundheitsperspektive sieht, sozusagen? Oder mit den Schülerinnen und Schülern daran arbeitet?

230 IP1: Ich denke erstens einmal die Regelmäßigkeit wäre ein Hindernis. Das müsste man wirklich in einem regelmäßigen Rahmen
231 machen. Und was vielleicht auch ist, ein sensibles Thema. Mit „Body-Shaming“. Gerade im Tanz ist eben die Ästhetik gefragt und
232 muss man da sehr groß Acht geben, dass das nicht in eine negative Richtung umschlägt. Mit „Du bist zu dick zum Tanzen!“, „Es
233 gefällt mir nicht wie du dich bewegst.“ oder „Du tanzt wie eine Spaghetti.“ Und solche Sachen. Also ich glaube, dass das auch ein
234 Hindernis sein kann, dass man dann da verletzend wird.

235 I: Ja der letzte Erfahrungs- und Lernbereich ist der Erfahrungs- und Lernbereich Erleben & Wagen. Da geht es um die
236 Auseinandersetzung mit Themen wie Nähe und Distanz und das Erkennen und Respektieren eigener und fremder Grenzen. Wie
237 kann das Tanzen unter dieser Perspektive zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern dienen?

238 IP1: Persönlich fällt mir auf dass diese Nähe-Distanz, dieses Grenzen respektieren, bei vielen Kindern immer schwieriger wird. Also
239 es werden oft die Grenzen anderer ausgelotet, bewusst oder unbewusst. Kinder haben oft nicht mehr so dieses Nähe-Distanz-
240 Verhältnis im Kopf, aus verschiedensten Gründen. Und ich denke, dass es im Tanz aber sehr gut zu schulen ist, dass ich die Nähe
241 oder eben die Distanz zu Kindern wahre, wenn ich zum Beispiel einen Partnertanz mache, wie nahe komme ich meinem Partner, wie
242 nahe darf ich gehen? Das sind Sachen, die im Tanz auf jeden Fall aufgearbeitet werden können. Die eigenen Grenzen und die
243 Grenzen Fremder, sind sowohl von den Schülern, wie auch von der Lehrerin zu akzeptieren. Gerade im Tanzen sind die Grenzen
244 emotional oft sehr schnell erreicht. Und da muss auch die Lehrerin vielleicht einmal sagen – okay, bis da und weiter geht's nicht.
245 Macht nichts. Weil ich denke eben, dass der Tanz in der Schule in erster Linie Freude bereiten soll und eben nicht auf Leistung
246 getrimmt werden soll.

247 I: Wie reagieren Sie auf unmotivierte Schülerinnen und Schüler im Unterricht bzw. auf geschlechtsstereotype Zuschreibungen, die
248 den Tanz betreffen?

249 IP1: Ähm. Was immer ein Punkt ist. Ich denke immer, die Lehrperson muss das, was sie macht, gerne machen, weil Authentizität ist
250 einfach das A und O als Lehrerin. Authentisch sein. Das was man macht vertreten. Und das fällt mir im Tanzen zum Beispiel relativ
251 leicht (lacht). Was immer ein Punkt ist, altersgemäße Choreografien, also wenn ich jetzt in einer dritten Klasse einen
252 Ringelschwanztanz mache, da werden sie mir einen Baum aufstellen. Wenn ich aber in einer dritten Klasse einmal eine Breakdance-
253 Übung einfließen lasse, die nicht jetzt sofort ein jeder kann, sondern die einmal bisserl eine Herausforderung auch ist, ich aber als
254 Lehrerin vorzeigen kann, ist da gleich eine andere Motivation da und ist da gleich ein anderer Respekt da. Also die Kinder
255 respektieren die Leistung durchaus, auch was die Frau Lehrer kann. Ich bin ja aus dem Bereich Ballett und das wird ja immer
256 superlächerlich gemacht und gerade von eben Stereotypen. Jungs, die eben in diesem Schema aufwachsen und hab ihnen halt mal
257 eine Choreografie gezeigt am Video und dann hab ich gesagt: Und jetzt macht einmal nur die Anfangsposition, wie die starten. Und
258 es hat niemand geschafft. Und dann sage ich: Das ist der härteste Sport, den man machen kann. Und wenn du nicht einmal eine
259 Position kannst, musst du dir einmal vorstellen, was da alles dahintersteckt. Und was da alles gemacht werden muss und was da
260 alles gelernt werden muss und wie lange die dafür eigentlich trainieren, dass die die Schrittfolgen machen können. Gibt natürlich
261 immer wieder Kinder, die dann trotzdem sagen: „Ahhh langweilig und aaaaa“. Aber einen Großteil der Klasse kann man fangen und
262 ich glaube, wenn man eine gute Gruppendynamik zusammenbringt, dann auch diese Kinder mitnehmen kann.

263 I: Und gibt es irgendwelche speziellen Maßnahmen, die sind dann einsetzen um diese festgefahrenen Sichtweisen,
264 Verhaltensweisen bisschen eine Spur weit zu erweitern, zu verändern?

265 IP1: Auf eben modernere Aspekte, dann vielleicht auch hinweisen. Von Red Bull gibt es irre coole Tanzvideos und diese ganze
266 Breakdance-Szene und dieses „Waking-Popping“ was auch immer. Diese ganzen aktuellen Tänze, dieses Urban-Dancing. Und solche
267 Sachen, die die Kinder cool finden und Red Bull ist sowieso cool. Und ich glaube, dass man mit so eher moderneren Sachen dann
268 auch diese Stereotypen brechen kann. Weil da sind teilweise ziemlich coole Jungs und Typen, die eigentlich als Tänzer da auf der
269 Bühne stehen und dann gewinnt das wesentlich mehr an Wert und Coolness, wie wenn ich jetzt ein klassisches Ballett aufdrehe.

270 I: Bitte erzählen Sie mir noch zum Abschluss noch etwas über Ihre persönliche, tänzerische Biografie. Welchen Tanzstil üben Sie aus
271 oder haben Sie ausgeübt. Wie sind Sie dazu gekommen. Was sind Ihre Motivationsgründe gewesen, sich da zu spezialisieren in
272 diesem Bereich?

273 IP1: Also ich komme aus dem Bereich Ballett, klassischer Tanz und hab da auch eine Ausbildung abgeschlossen mit der paritätischen
274 Bühnenreifeprüfung, also klassischen und modernen Tanz und war dann selbst Tänzerin in Kairo bei der „Kairo Opera Ballett
275 Company“. Und hab das eben als Leistungssport, also als wirklichen Leistungssport betrieben und gemacht und geliebt, bin aber
276 jetzt komplett weg vom Leistungssport und versuche eben nach wie vor Freude am Tanz, vor allem Kindern zu vermitteln, aber in
277 Richtung Breitbandsport, also so, dass wirklich jeder sich zu der Musik bewegen kann, zu den Tänzen bewegen kann. Das ist etwas,
278 was mir ganz, ganz wichtig ist. Weil ich mir denk Leistungssport ist nicht für jeden, aber das kann jeder machen und damit kann man
279 total viel im Leben bewirken, wenn man sich einfach nur bewegt. Und Musik ist sowieso, Musik und Tanz und Bewegung dazu, ist in
280 so vielen Lebenslagen oft Motivator, Stimmungsheber und ja, das sind eigentlich so meine Hauptgründe warum ich das nach wie
281 vor versuche Kindern zu vermitteln und weiterzumachen.

282 I: Und gibt es für Sie irgendetwas, dass in diesem Interview noch offengeblieben ist, irgendetwas, dass Sie mir zu diesem Thema
283 noch mitgeben, sagen möchten?

284 IP1: So ad hoc fällt mir jetzt eigentlich nichts ein. Ich glaube es ist alles relativ gut aufgearbeitet gewesen jetzt und ja wie gesagt. Ich
285 bin ein großer Fan von diesem Tanz als Breitbandsport, einfach für einen jeden zugänglich machen, jeden zu motivieren, jeden
286 abzuholen und zum Mitmachen zu bewegen. Und gerade im Schulbereich, würde dies unbedingt gehören, auch in der Klasse zum
287 Beispiel. Es gibt so tolle Konzentrationstänze, die stehen einfach auf und machen mit. „Soco, soco, bate, bate“, weiß nicht, ob Sie
288 das kennen? Die einfach so für zwischendrin ein totaler Aktivator sind und ich finde sowas gehört viel mehr in den Unterricht und in
289 den Schulalltag integriert.

290 I: Gut, dann sag ich danke für das Gespräch.

291 IP1: Danke.

9.3 Anhang 3: Transkript der Interviewperson (IP) 2

1 Interview; IP2

2
3 **Art des Interviews:** Face-to-Face-Befragung (persönlich)
4 **Zeit / Dauer des Interviews:** 15.42 Uhr bis 16.16 Uhr / 34 Minuten
5 **Alter:** 26 Jahre
6 **Geschlecht:** weiblich
7 **Dienstjahr:** 5. (seit 2019 im Schuldienst)
8 **Atmosphäre/Klima:** ruhig
9 **Störungen:** keine
10 **Besonderheiten zum Gesprächsverlauf:** keine
11 -----
12

13 I: Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, durch unmittelbare Körper- und
14 Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue
15 Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und
16 Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten
17 und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem
18 aktiven Lebensstil führen. Das Tanzen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse angestoßen
19 werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie das abrufbare Wissen hinausgehen. Sich kreativ über seinen
20 Körper auszudrücken, kann zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen dienen. Kompetenzorientierter Bewegungs- &
21 Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern
22 unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und den vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten. In dieser Arbeit geht es um das
23 Tanzen in der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken
24 assoziieren Sie mit dieser Thematik?

25 IP2: Am wichtigsten für mich ist im Turnunterricht eigentlich, dass die Kinder sich kreativ eben ausleben können. Also ich mache
26 ganz viele Turnspiele, wo die Kinder sich auch eben selber kreativ ausleben können. Da ist mir halt ganz wichtig, dass die Kinder
27 immer eigene Ideen auch einbringen können. Also ich mache nicht nur Spiele, die jetzt ich als Frau Lehrer vorgebe, sondern dass die
28 Kinder sich auch selber halt auch einbringen können. Und ich glaube, dass das halt auch ein Riesenthema ist, eben auch wenn es um
29 das Thema Tanzen geht, also auch um die Ästhetik, wie sich die Kinder bewegen und was sie gerne halt ausdrücken wollen. Ich hab
30 da jetzt ein Riesenthema gehabt mit meiner ersten Grundstufe, wo es wirklich auch um diese, war das Thema halt Zirkus zum
31 Beispiel. Wo sich die Kinder halt selber eben mit Bewegungen ausdrücken konnten, da ist es eher um Zirkus und artistische Sachen
32 gegangen, aber eben auch ganz viel um die ästhetischen Bewegungen. Und ja, das ist halt das Erste, was mir halt sofort einfällt,
33 wenn ich alles Tänzerische denke, was im Lehrplan auch verankert ist.

34 I: Wie gehen Sie in der Planung tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es in Bezug auf das Tanzen
35 spezielle Punkte die Sie berücksichtigen oder die Sie zusätzlich berücksichtigen, zu den normalen Planungen, die Sie für das
36 Unterrichtsfach machen?

37 IP2: Für mich ist es so, dass ich mich eigentlich immer an der Musik orientiere, die ich mit den Kindern, meiste Zeit im normalen
38 Unterricht höre und die Kinder fragen mich dann, ob wir halt zu dieser Musik auch im Sportunterricht tanzen können. Weil mir eben
39 wichtig ist, dass die Kinder eben auch meistens von Kinderfilmen die aktuell sind, zum Beispiel „Trolls“ war jetzt so ein Thema, wo
40 da eben aktuelle Musik, die eigentlich auch den Charts läuft. Die Kinder, die hören das auch zu Hause und dann tanzen wir dazu.
41 Also das eigentlich das, woher die Planung kommt. Ich suche mir nicht selber die Musik aus und dazu überlege ich mir dann halt
42 meistens ganz einfache Tanzschritte und die mache ich dann mit den Kindern im Turnunterricht. Genau. Das ist das, was ich jetzt in
43 der 1. Klasse eben gemacht habe. Und letztes Jahr in der Vierten hab ich sogar ein Musical gemacht, wo wirklich, zu einem gewissen
44 Thema, da waren Musikstücke vorgegeben, und da waren halt wirklich auch schon Tanzschritte und so vorgegeben, aber das war
45 trotzdem voll super, da haben sich die Kinder trotzdem selber voll verwirklichen können mit ihren Ideen. Also eher über zusätzlich,
46 wenn die Frage so war, über den normalen Unterricht hinaus. Zum Beispiel über das Musical letztes Jahr, weil das ist halt wirklich
47 über den Unterricht hinausgegangen und das war fächerübergreifend in allen Fächern. Und so normal im Unterricht über die Musik,
48 die die Kinder so hören, was ich ihnen vorspiele im Zeichenunterricht und das fragen sie dann. Das wollen sie halt dann gerne
49 umsetzen.

50 I: Also das bringen quasi die Kinder schon mit.

51 IP2: Also ich gebe ihnen diese Musik quasi als Angebot halt mit, viele Kinder erzählen dann, ich hab diesen Film eh im Kino gesehen,
52 ich kenne die Musik, wenn ich ihnen das erzähle von den „Trolls“ zum Beispiel, das haben die Kinder gekannt. Und dann haben wir
53 halt zu diesem Lied getanzt, beispielsweise genau.

- 54 I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Motorische Grundlagen geht es um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen
55 Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Erwerb der Alltagsmotorik. Wie kann das Tanzen aus Sicht der koordinativen und
56 konditionellen Grundlagen zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern beitragen?
- 57 IP2: Also auf alle Fälle einmal die Raumorientierung, wenn es um Koordination geht, links-rechts, vorne-hinten. Dass die Kinder
58 verstehen, dass sie sich einfach Schrittabfolgen merken müssen, das ist koordinativ eine Wahnsinns-Leistung für die Kinder, auch für
59 Erwachsene. Dass man Tanzschritte lernt. Und dann natürlich auch konditionell habe ich es erst letzte Woche erst gemerkt im
60 Unterricht gemerkt, dass die Kinder einfach, durch dass, dass sie koordinativ so gefordert sind, dann konditionell das gar nicht so
61 merken, dass sie eigentlich sich zwei Minuten Vollgas bewegen und dann aber fertig sind nach den zwei Minuten tanzen. Und es ist
62 halt, Tanzen ist ein irrsinnig anstrengender Sport mit viel Springen und viel schnellen Bewegungen, mit einer Drehung. Also ja,
63 Tanzen ist der beste Sport für das, sag ich jetzt einmal. Dass Kinder genau diese Fähigkeiten lernen, was vergleichsweise in einem
64 Laufspiel meistens nicht so ist, weil die Kinder viel Herumstehzeiten haben im Vergleich zu dem, wenn wirklich jedes Kind die
65 Tanzschritte zur selben Zeit machen muss oder halt jetzt macht in dem Setting. Also die Kinder sind da viel angestregter und sind
66 konditionell viel mehr gefordert wie bei einem normalen Spiel, sag ich jetzt einmal unter Anführungszeichen. Also da ist Tanzen
67 sicher besser als ein normales Laufspiel, wenn ich das jetzt einmal so sagen darf. Ja. Genau.
- 68 I: Welche Probleme zeigen sich bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben in diesem Erfahrungs- und Lernbereich?
69 Also vor allem wenn es um die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten geht. Was denken Sie sind Probleme?
70 Herausforderungen?
- 71 IP2: Für die Kinder oder für die Lehrperson?
- 72 I: Für die Kinder.
- 73 IP2: Ja das eben Kinder raumorientierungs-technisch Schwierigkeiten haben. Dass sie sich die Schrittabfolgen merken können, weil
74 das eben schwierig ist. Natürlich dann auch, speziell in der Grundstufe 2, habe ich das beobachtet letztes Jahr, das natürlich Kinder,
75 speziell die Burschen, weil es halt stereotypisiert ist ein bisschen, dass die das halt dann nicht wirklich ernst nehmen können, dass
76 sie sich nicht konzentrieren können, das ins Lächerliche ziehen, obwohl sie nicht fähig dazu sind, sich es koordinativ zu merken. Also
77 das ist auch ein Riesenthema, dass die Kinder das dann halt, speziell die Burschen aus meiner Erfahrung halt, dass sie das halt
78 lächerlich ein bisschen finden und dann nicht wirklich mitmachen. Genau.
- 79 I: Und aus Sicht der Lehrperson, was gibt es da Ihrer Meinung nach für Herausforderungen? Schwierigkeiten?
- 80 IP2: Ja wenn die Lehrperson selber, also vor den Kindern vorzutanz und etwas den Kindern zu lernen, was tanzschrittbezogen ist,
81 ist halt sehr anspruchsvoll. Da muss man selber halt auch Rhythmusgefühl haben, man muss selber die Musik richtig auswählen,
82 man muss selber die Tanzschritte richtig auswählen, die auch für die Kinder geeignet sind. Also das stelle ich mir für jemanden, für
83 mich ist es jetzt leicht, weil ich vom Tanzen herkomme, aber wenn man selber halt nicht wirklich eine Ahnung von dem Thema hat.
84 Für mich ist Fußball ein anderes Thema. Wenn man selber mit dem nicht so viel am Hut hat, ist es natürlich schwierig und ein
85 anspruchsvolles Unterrichtsfach, so zu unterrichten.
- 86 I: Sie haben die Rolle schon als Lehrperson angesprochen, die Sie da einnehmen. Es gibt jetzt da zwei Möglichkeiten. Das eine ist die
87 instruierende / vorzeigende Rolle und das andere wäre die Rolle als Begleitung während des Tanzens. Welche Rolle nehmen Sie da
88 ein als Primarstufenlehrperson?
- 89 IP2: Immer instruierend.
- 90 I: Immer instruierend.
- 91 IP2: Weil die Kinder brauchen immer das permanente Vorzeigen, speziell auch wenn die Schritte vorgezeigt habe und die Kinder
92 können es schon, unter Anführungszeichen. Dann ist es meistens so, dass ich mich umdrehe und die Schritte gespiegelt tanze und
93 den Kindern zuschaue und sie dann noch zusätzlich instruiere. Die brauchen ganz viel, sicher können sie sich dann auch einmal frei
94 bewegen, eh klar, aber sie brauchen ganz viel Instruktion und ein sichtbares Modell an dem sie halt lernen können, weil es halt
95 einfach schwierig ist sich die Schritte zu merken. (lacht)
- 96 I: Gehen wir weiter zum Erfahrungs- und Lernbereich Spielen. Der Erfahrungs- und Lernbereich Spielen steht für die Entwicklung
97 einer altersgemäßen Spielfähigkeit und die Erhaltung der Spielfreude. Wie kann das Tanzen durch den spielerischen Anteil zur
98 Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen, Ihrer Meinung nach?

99 IP2: Also praktisch fällt mir wirklich nur Bewegungsmemory ein. Das habe ich mit den Kindern schon ganz oft mit tänzerischen
 100 Elementen halt gemacht. Weil Bewegungsmemory kennt man sicher, wo Kinder sich eben diese Übungen überlegen müssen zu
 101 zweit. Und die Kinder haben sich halt da wirklich selbst quasi tänzerische Bewegungen aussuchen können und in diesem Spiel. Den
 102 Kindern hat das halt voll getaugt, weil sie sich selbst halt Bewegungen überlegen haben können und es war aber im Rahmen von
 103 einem Spiel, dass sie schon kannten und es war einfach mal etwas Neues, als wie nur Hampelmann und ja, weiß ich nicht. Also da
 104 war es in einer spielerischen Form einen Tanz auch näher zu bringen, wo Kinder auch gar nicht so über das nachgedacht haben, dass
 105 das jetzt eigentlich auch Tanz ist. Also ja da zum Beispiel, fällt mir jetzt als Erstes ein. Ansonsten Spiel.

106 I: Was entwickeln die Kinder Ihrer Meinung nach für Kompetenzen durch das Bewegungsmemory?

107 IP2: Definitiv, dass die Kinder selbständig kreativ wirkend sind, ohne einer Instruktion eigentlich. Weil die Instruktion ist nur, sie
 108 kennen das Spiel, sie müssen sich eine Bewegung überlegen, die aber tänzerisch sein muss. Mehr habe ich als Instruktion da gar
 109 nicht getätigt und gar keine Idee gehabt. Meistens sind dann eh so zwei, drei Mädels, die selbst schon einmal ein bisschen Ballett
 110 gemacht haben, irgendwelche Ballettsachen gemacht halt und die Burschen halt dann irgendwelche Hip-Hop-Sachen am Boden,
 111 aber das kommt von ihnen voll selber, diese kreativen Ideen kommen von den Kindern dann eigentlich komplett alleine. Das wissen
 112 die Kinder dann selber und das ist eigentlich cool, dass sie eigentlich selbst kreativ schaffend sind durch das Bewegungsmemory.

113 I: Welche Schwierigkeiten zeigen sich in diesem Erfahrungs- und Lernbereich bei der Umsetzung von spielerischen
 114 Bewegungshandlungen fürs Tanzen?

115 IP2: Ja, das Kinder, die halt wenig Erfahrung haben mit dem, die tun sich halt dann schwer, dass sie halt eigene Ideen einbringen
 116 können. Dass sie dann vielleicht in dem Spiel dann vielleicht eine Bewegung machen, die schwer zu erkennen ist oder nicht wirklich
 117 tänzerisch ist und die dann halt ausgebessert werden muss durch die Lehrperson oder durch andere Kinder. Genau.

118 I: Zum Erfahrungs- und Lernbereich Elementare Bewegungsformen gehört das Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten und
 119 Fertigkeiten an und mit Geräten. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus der Perspektive des Leistungssports oder auf der
 120 leistungsorientierten Perspektive für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden? Wenn man es
 121 jetzt so im Sportiven betrachtet.

122 IP2: Ja definitiv, dass die Kinder merken, dass das ein irrsinnig anstrengender Sport ist, wo sie einfach ihre Kondition extrem
 123 verbessern, auch koordinativ. Wir haben das zum Beispiel auch mit der Koordinationsleiter, habe ich quasi aufgewärmt in der einen
 124 Stunde und dann haben wir eben einen Tanz erarbeitet. Und da hat ein Kind gesagt, ein Bursch, dass das voll ähnlich ist wie Fußball.
 125 Weil da muss man auch koordinativ mit den Füßen diese Aktionen schnell können. Also auch diese sportartenübergreifenden Ideen,
 126 dass eigentlich das Tanzen ja zum Beispiel auch für Fußball sinnvoll ist, weil man koordinativ eine Verbesserung hat. Das heißt die
 127 Kompetenz ist ja dann nicht nur dann eben leistungstechnisch gesehen vom Tanzen super, sondern auch für andere Sportarten, wo
 128 Kinder da dann auch ihren Horizont erweitern. Also das hat ein Kind selber gesagt. Das war auch voll spannend. Genau. Und das
 129 natürlich auch die Kinder auf diesen Sport aufmerksam werden. Weil es eher eine Sportart ist, die was eben nicht wie Fußball, sag
 130 ich jetzt einmal, jeder hinter dem Haus im Garten spielen kann, sondern da wo wirklich Kinder darauf hingeführt werden müssen.
 131 Was die Kinder kennenlernen müssen, um es zu wissen, dass es das überhaupt gibt. So wie es mir selber auch gegangen ist. Ich habe
 132 es vorher auch nicht gewusst, vor 12, dass es das überhaupt gibt und sonst wäre ich nie dazu gekommen. Und ich finde es super,
 133 dass dies durch diesen Erfahrungs- und Lernbereich eigentlich im Lehrplan abgedeckt ist, dass die Kinder das volle Spektrum halt
 134 einmal lernen und sehen können oder sollten. Ja.

135 I: Welche Medien oder Materialien haben Sie für das Tanzen bisher schon eingesetzt oder würden Sie vielleicht noch gerne
 136 einsetzen, um bestimmte Unterrichtsziele beim Tanzen zu erreichen?

137 IP2: Boah, ganz viel. Beim Mini-Musical zum Beispiel haben wir mit solchen aufblasbaren Tieren, für unser Sommer-Musical halt
 138 getanzt, da waren halt das unsere „Props“. Und dann haben wir auch mit so Tüchern, mit so Seidentüchern haben wir gearbeitet
 139 oder mit ganz einem großen, blauen Tuch, das waren quasi die Wellen. Und da haben wir zum Beispiel eine Geschichte untermalt
 140 mit diesen Bewegungen durch verschiedene Materialien. Genau. Mit Masken haben wir gearbeitet schon, das heißt da waren die
 141 Kinder dann so Wassergeister dann zum Beispiel und heuer haben wir schon bei einem Tanz mit einem Ball geprellt, also das war
 142 quasi unser Musikinstrument für den Refrain von dem einen Lied. Also da gibt es unendliche Sachen, wo man auch Sportgeräte
 143 einsetzen kann. Genau, also.

144 I: Wie bewerten oder honorieren diese tänzerischen Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler zeigen?

145 IP2: Die Kinder jubeln meist selber. Also ich applaudiere halt und die Kinder applaudieren dann auch. Aber wir haben jetzt zum
 146 Beispiel bei dem Zirkus-Thema, was wir jetzt gehabt haben die letzten paar Wochen, haben die Kinder dann mit einem Reifen halt
 147 und mit den Seidentüchern halt etwas aufführen dürfen in der letzten Stunde und die Kinder haben sich hingestellt halt und wir

- 148 haben zugeschaut und jedes Kind hat zwei Minuten oder eine Minute Zeit bekommen und die Kinder haben das halt, die Kinder
149 haben dem Kind halt applaudiert. Also ich hab da jetzt gar nichts eigentlich gemacht, ich hab nur gesagt es darf wer vorzeigen und
150 die Kinder haben applaudiert, automatisch, wenn das fertig war und wenn das Kind sich verbeugt hat. Also die Kinder sind eher
151 gegenseitig da in der Honorierung mehr da als wie ich. Also ich sag gar nicht viel, braucht es auch nicht.
- 152 I: Gibt's Hürden, die sich in der Umsetzung des Tanzens unter der Perspektive Leistungssport für die Kompetenzentwicklung der
153 Schülerinnen und Schüler zeigen?
- 154 IP2: Jetzt in der Schule?
- 155 I: Genau, ja.
- 156 IP2: Ja sicher, Kinder, die halt schon von Haus aus schon übergewichtig sind. Denen macht das halt nicht so viel Spaß, dass sie halt
157 konditionell ausdauernd sein müssen. Dann ist da natürlich dieses Thema, dass sie von Haus aus sagen, das will ich gar nicht. Wobei,
158 ja. Man darf es dann als Lehrperson halt dann auch nicht übertreiben. Aber das sehe ich als Hürde. Und natürlich auch, wenn Kinder
159 dabei sind, die besonders gut können, dass die anderen Kinder dann eingeschüchtert sind. Aber das halt ein eher soziales Thema.
- 160 I: Gehen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich, Wahrnehmen & Gestalten. Der Erfahrungs- und Lernbereich Wahrnehmen
161 & Gestalten beschäftigt sich mit den ästhetischen Anteilen des Bewegungs- & Sportunterrichts. Durch welche
162 Bewegungshandlungen kann das Tanzen im Bereich der Wahrnehmung für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler
163 gefördert / entwickelt werden? Also wahrnehmerische Bewegungshandlungen.
- 164 IP2: Ich weiß nicht, ob ich das jetzt richtig verstehe oder richtig beantworte, aber wir haben jetzt zum Beispiel bei diesem Zirkus-
165 Thema ganz viel Bewegungen, die ich ihnen vorgezeigt habe, haben die Kinder auch nachgemacht und halt einfach einmal nur
166 kopiert. Und haben sich dann einmal selber wahrnehmen können, in einer Bewegung, die halt einfach einmal rollend ist oder die
167 einmal am Boden passiert oder die mit mehr Spannung im Körper passieren sein muss, weil es eine schnelle Bewegung sein muss.
168 Also da, diese Körperwahrnehmung, dass die Kinder verschiedene, wie soll ich sagen, verschiedene Wahrnehmungen in sich selber
169 halt merken, wie man sich verändern kann, wenn man sich verschieden bewegt. Also ist das ein eher freies, lockeres Bewegen, dass
170 die Hände halt voll „schlankeln“ oder ich bin jetzt wirklich unter Spannung. Oder ich bewege mich wirklich jetzt ganz rund oder ich
171 bewege mich schwer. Also die Arten der Bewegung, das haben wir sehr viel gemacht. Ich hoffe ich hab das richtig verstanden.
- 172 I: Wie kann das Tanzen aus Sicht der Kreativität und der Gestaltungsfähigkeit zu einer Kompetenzentwicklung führen?
- 173 IP2: Eigentlich das, was ich vorher schon gesagt habe. Die Kinder, ich habe zum Beispiel beim Musical letztes Jahr mit den Kindern,
174 die Tänze, die ich erarbeitet habe, habe ich eine Vorgabe gegeben den Kindern. Dann haben wir halt vier Schritte nach vorne
175 gemacht, sind in die Knie gegangen beim gewissen Moment in der Musik. Und dann haben einige Kinder voll coole Ideen gehabt
176 mit: Wir heben jetzt eben das Tier in die Höhe oder wir drehen uns einmal im Kreis oder es heben nur zwei Kinder von vier das in die
177 Höhe und erst beim zweiten Schlag heben es die anderen in die Höhe. Also, die Kinder sind da, man kann ihnen wirklich viel mehr
178 zutrauen. Und wenn man den Kindern ein bisschen einen Rahmen gibt und ihnen dann aber auch Freiraum lässt, diese kreativen
179 Sachen auch zu verbalisieren, dann entwickeln sich auch kreative Fähigkeiten bei den Kindern unwillkürlich. Also, ich finde man
180 muss den Kindern Raum geben, um selber Ideen zu kreieren.
- 181 I: Das ist auch das, was ich Sie als nächstes fragen wollte. Welche Bedeutung Sie eben diese kreativen, den gestalterischen Anteilen
182 der Kompetenzentwicklung beimessen?
- 183 IP2: Irrsinnig hoch. Weil die Kinder nur so kreativ handelnd werden und es ist halt. Beim Tanzen geht's darum halt kreativ zu sein.
184 Also ganz wichtig finde ich.
- 185 I: Durch das Tanzen drückt sich eine Person selbst aus und hinterlässt durch die Art und Weise ihrer Bewegungsausführung
186 Eindruck. Beim Präsentieren von Tänzen gewährt die Person Einblicke in ihr Selbst und macht sich dadurch auch angreifbar. Dieser
187 Aspekt erfordert eine sensible Vorgehensweise von Primarstufenlehrpersonen. Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung beim
188 Tanzen aus Sicht des Präsentierens bei Schülerinnen und Schülern entwickelt?
- 189 IP2: Definitiv Selbstbewusstsein. Wir haben letztes Jahr eben das Musical aufgeführt vor 50 Eltern. Und das war halt schon, die
190 Kinder waren irrsinnig nervös. Da haben wir eine Generalprobe vor anderen Kindern gemacht, das war auch schon mal eine Stufe,
191 wo ich halt als Lehrperson gewusst habe, die Kinder müssen darauf vorbereitet werden. Die können nicht gleich sofort vor den
192 Eltern stehen, weil die vergessen alles und schaffen nichts mehr. Und deswegen haben wir das eben mal vor Kindern vorgeführt und
193 dann eben wirklich vor den Eltern. Also definitiv das Selbstbewusstsein und dann auch dieses Stolz darauf sein, dass ich etwas

- 194 vorgezeigt habe und ich kann etwas. Ich kann etwas herzeigen. Die Selbstsicherheit, auch etwas zeigen zu können.
195 Selbstbewusstsein und die Selbstsicherheit etwas zeigen zu können, hätte ich jetzt mal gesagt.
- 196 I: Irgendetwas, dass sie noch hinzufügen wollen? Welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erwerben durch das
197 Präsentieren? Psychisch irgendetwas, physisch? Dass sie dann übertragen können vielleicht in der Kompetenz auf andere Bereiche?
- 198 IP2: Ja sicher einmal, also wenn die Kinder einmal etwas tänzerisch präsentieren können, wie bei einem Musical vor den Eltern,
199 dann können sie natürlich auch ein Referat leichter halten vor der Klasse, beispielsweise. Also da ist sicher das Lampenfieber auch
200 ein anderes. Wenn ich weiß, ich kann vor 30 Eltern tanzen, kann ich auch vor 20 Leuten mein Referat halten.
- 201 I: Hindernisse im Bereich zum Präsentieren / Aufführen vor Publikum? Haben Sie irgendwelche Erfahrungsberichte?
- 202 IP2: Ja sicher. Kinder, die sehr schüchtern sind. Da ist sicher, halt man als Lehrperson, schwitzt man mit und macht sich Sorgen, ob
203 die Kinder dann nicht noch eingeschüchterter sind oder halt vielleicht eine Negativerfahrung haben können. Wobei ich aus meiner
204 Erfahrung sagen muss, das war immer positiv. Und ich hab 25 Kinder gehabt letztes Jahr, 24. Und kein Kind, auch die schüchternen
205 Kinder, waren da irgendwie so, ich will jetzt gar nicht dabei sein, nicht mitmachen. Die haben sich wirklich, die waren stolz darauf
206 über das, was sie gemacht haben und sie haben sich gefreut, dass sie das machen haben können. Also das wirklich nur positiv,
207 durchwegs.
- 208 I: Es geht dann weiter mit dem Erfahrungs- und Lernbereich Gesund leben. Dieser steht für den Aufbau von protektiven physischen,
209 psychischen und sozialen Gesundheitsressourcen. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Sicht gesundheitsorientierter
210 Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung führen?
- 211 IP2: Eh was ich vorher schon gesagt habe. Die Kinder merken absolut, dass das konditionell sehr anstrengend ist. Dass man schwitzt,
212 dass man voll Kalorien verbrennt, ja. Und dass die Kinder nachher müde sind und Hunger haben. Dann definitiv auch, dass die
213 Beweglichkeit auch gefördert wird. Also wir haben jetzt zum Beispiel auch, eben bei dem Zirkus-Thema, haben wir auch die Brücke
214 ausprobiert und solche Positionen. Und da hat man halt auch gemerkt: Kinder die sich eben mehr damit beschäftigen, beweglicher
215 zu sein oder halt die was jetzt klettern gehen oder so. Da merkt man einfach die sind gelenkiger und beweglicher und haben mehr
216 Körpergefühl. Und manche Kinder, genau, sie lernen halt auch die Haltung natürlich, eine bessere Haltung einzunehmen. Und,
217 genau. Ja die Beweglichkeit der Gelenke wird halt einfach gefördert in allen Bereichen. Und Rumpfstabilisation ist eigentlich auch so
218 ein Thema. Weil natürlich bei vielen Tänzen, speziell bei Kindertänzen, wird viel gesprungen, da braucht man eine irrsinnige
219 Rumpfkraft, sonst hält man das nicht aus. Ja, genau. Bauchmuskeln. Ja also die Bauchmuskeln anspannen, Spannung halt halten
220 können. Ja, genau.
- 221 I: Genau, da habe ich auch dazu passend auch die Frage: Welchen Stellenwert nimmt das Tanzen Ihrer Meinung nach zum Aufbau
222 protektiver Gesundheitsressourcen im Schulsport ein? Also da geht es jetzt so: Überhaupt, nur das Tanzen, was kann das leisten für
223 den Schulsport oder welchen gesundheitsorientierten Bereich, kann das im Schulsport leisten für die Schülerinnen und Schüler?
- 224 IP2: Ja, also definitiv das Verletzungsrisiko in anderen Sportarten halt verringern, weil einfach die Beweglichkeit in die Fußgelenke
225 und was weiß ich einfach besser wird. Noch dazu die Körperspannung, was wir vorher schon gesagt habe. Wenn ich mehr
226 Körperspannung so habe im Tanzen, da konzentriere ich mich mehr auf das, bin ich dann auch in anderen Sportarten sicherer. Und
227 natürlich auch dass ich mir Bewegungsabläufe merken muss. Das ist im Tanzen so ein Riesenthema. Dass ich mir die Schritte merken
228 muss und natürlich, wenn ich dann auch über den Kasten darüberspringen muss, muss ich mir auch einen Bewegungsablauf
229 merken, der was halt viel anspruchsvoller ist, ist gleich erhöht mit 2 Meter über dem Boden. Beim Tanzen stehe ich auf dem Boden,
230 da kann ich, wenn ich einen Schrittfehler mache, kann ich mich weniger leicht verletzen.
- 231 I: Welche Schwierigkeiten zeigen sich bei der Umsetzung gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen? Gibt es da etwas was
232 Ihnen einfällt, beim Aufbau von Kompetenzen?
- 233 IP2: Man darf es den Kindern sicher nicht so verkaufen, als wäre das jetzt gesundheitsbringend. Sondern es muss immer in Form von
234 einem Spiel sein, es muss den Kindern Spaß machen. Also das hab ich vielleicht als Lehrperson im Kopf, aber den Kindern würde ich
235 das sicher nicht so verkaufen. Vielleicht kann man einmal darüber sprechen, dass es wichtig ist, aber in dem Tun würde ich das den
236 Kindern nicht kommunizieren, sondern wirklich immer spielerisch und mit Spaß verpacken / verkaufen.
- 237 I: Letzter Erfahrungs- und Lernbereich ist der Erfahrungs- und Lernbereich Erleben & Wagen. Da geht es um die Auseinandersetzung
238 mit Themen wie Nähe & Distanz, sowie dem Erkennen und Respektieren eigenen und fremder Grenzen. Wie kann das Tanzen unter
239 dieser Perspektive zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen?

- 240 IP2: Da habe ich auch wieder ein Beispiel, letztes Jahr vom Musical. Da haben wir einen Paartanz gemacht und die Kinder haben
241 einen Partnerwechsel vollführen müssen bei dem Tanz. Man hat halt wirklich gemerkt, wie da einfach anfangs Konflikte entstanden
242 sind zwischen den Kindern, weil sie eben diesen Abstand nicht gewahrt haben zueinander. Manche Kinder sind viel empfindlicher
243 auf Berührung, manche Kinder brauchen den Abstand und da war es ganz wichtig im Nachhinein gesehen, dass ich dann sehr klar
244 kommuniziert habe: Wenn du nicht angefasst werden möchtest, dann musst du das vorher sagen, dann wird darüber gesprochen es
245 werden nur die Hände berührt, es wird sonst nirgends berührt wo du das nicht möchtest. Also das hat sich aus diesem Thema
246 eigentlich heraus ergeben, sonst wäre das nie zur Sprache gekommen eigentlich. Also ist eine Riesenchance eigentlich in dem
247 Lernbereich, dass die Kinder dieses Bewusstsein auch bekommen und auch als Lehrperson käme man sonst wahrscheinlich nicht auf
248 die Idee das da anzusprechen. Muss ich ganz ehrlich sagen.
- 249 I: Also durch das Tanzen kommt man auf das Thema eigene, fremde Grenzen, respektieren, wahrnehmen. Mhm. Beiderseits.
- 250 IP2: Absolut, als Lehrperson und auch die Kinder. Weil die Lehrperson dazu gezwungen wird, eigentlich sich damit
251 auseinanderzusetzen und mit den Kindern darüber zu sprechen. Also super eigentlich.
- 252 I: Wie reagieren Sie, und das haben Sie mir ja vorher auch schon erzählt im Erfahrungs- und Lernbereich Motorische Grundlagen.
253 Wie reagieren Sie auf unmotivierte Schülerinnen und Schüler bzw. auf geschlechtsstereotype Zuschreibungen, die den Tanz
254 betreffen?
- 255 IP2: Prinzipiell achte ich schon einmal in der Planung voraus, eben, dass sich die Kinder eher selber für die Musik entscheiden. Da
256 beginnt es schon mal, weil dann sind die Kinder schon motiviert dieses Lied zu hören, sich zu diesem Lied zu bewegen. Und was ich
257 immer mache bei beginnender Stunde, wenn wir irgendwas tanzen ist, dass die Kinder sich frei bewegen dürfen. Also sie dürfen
258 herumspringen, sie dürfen aber auch laufen, sich dürfen sich am Boden herumkugeln und das Witzige ist, dass die Burschen da eben
259 meistens solche Breakdance-artigen Dinge machen und wenn sie sich nur am Boden hinsetzen und sich im Kreis drehen. Und
260 natürlich wenn ich dann eben diese Tänze halt einführe, taugt es nicht jedem Kind, aber es ist schon eine Erleichterung, wenn man
261 dann eben diese Ideen von den Kindern zu Beginn aufgreift und in den Tanz einfließen lässt. Das ist das eigentlich das Einzige was
262 geholfen hat, wenn Kinder wirklich so stereotyp demotiviert waren. Weil natürlich die Mädels da immer viel mehr Ideen haben
263 prinzipiell, aber die Burschen können auch was und das darf man nicht außer Acht lassen. Und so sind sie dann auch motiviert, das
264 auszuführen was sie ja vorher selber gemacht haben. Können sie ja sagen, das ist meine Bewegung. Also, ja.
- 265 I: Also das gliedern Sie dann sozusagen ein?
- 266 IP2: Ja da muss man halt flexibel sein im Unterricht. Man kann dann nicht so starr mit seinem Plan dann voranschreiten. Was oft
267 nicht so leicht ist.
- 268 I: Vielleicht da noch ein kleines Attribut zu diesem Thema: Welche Maßnahmen setzen Sie dann ein in Bewegung & Sport, um
269 stereotype, festgefahrene Denkwesen, individuelle Sichtweisen zu verändern, zu erweitern? Da denke ich jetzt vielleicht an
270 besonders hartnäckige Schülerinnen, die sich vielleicht auch weigern oder Probleme haben, sich mit dem Tanzen
271 auseinanderzusetzen.
- 272 IP2: Spannenderweise war das in meinem letzten Jahr beim Musical so, dass gerade die Kinder die Probleme damit haben, sich für
273 die Hauptrollen eingeschrieben haben. Weil diese Kinder dieses, ich möchte mich zeigen haben. Deshalb sind sie ja meistens auch
274 lauter, weil sie ja diese Aufmerksamkeit wollen. Nur, das war ganz spannend, weil letztes Jahr hat man gemerkt, dass genau die
275 Kinder das aber dann trotzdem nicht geschafft haben und das hat denen eigentlich einen Riesen-Denkzettel verpasst, weil sie
276 gemerkt haben, eigentlich sind sie dem nicht gewachsen und waren dann eigentlich in ihrer Rolle woanders sogar sehr glücklich
277 dann. Eben in der Gruppe. Also das war sehr, speziell für den Musikunterricht als Ganzes eine super Sache. Also ich würde ein
278 Musical, mit einer, speziell dritten, vierten Klasse, zweite Grundstufe, wo die Burschen halt schon mehr stereotypbewusster
279 werden, würde ich auf alle Fälle wieder machen. Weil nach dem Musical war der Musikunterricht ein anderer, das muss ich sagen.
280 Durch diese Rollenverteilung, weil die Kinder gemerkt haben, das kann ich besser, das kann ich nicht so gut und waren aber dann
281 auch glücklich in ihrer Rolle, wo sie waren, weil sie gemerkt haben. Wow, das kann ich gar nicht. Da müssen sie aber einmal dem
282 ausgesetzt sein, he ich kann das wirklich nicht. Ich kann den Tanz nicht, ich kann die Sprechstelle nicht, ich kann diese Liedertexte
283 nicht. Ja.
- 284 I: Das heißt über dieses Musical haben die Kinder eigentlich Kompetenzen entwickelt, die dann in weiterer Folge auch in anderen
285 Unterrichtsfächern zu sehen waren.
- 286 IP2: Absolut. Ich meine in Bezug auf Musik, aber auch in anderen Fächern. Die Kinder haben einfach ihren Platz ein bisschen mehr
287 gefunden, in positiver Art und Weise jetzt. Dass die Kinder einfach gemerkt haben, he das kann ich gar nicht so gut, da sollte ich

288 mich vielleicht gar nicht so in die Auslage stellen und abwarten und schauen und überlegen, ob das das Richtige ist. Also das war
289 spannend letztes Jahr.

290 I: Ja dann sind wir eigentlich schon bei den Abschlussfragen. Bitte erzählen Sie mir zum Abschluss noch etwas über Ihre persönliche,
291 tänzerische Biografie. Welchen Tanzstil üben Sie aus / haben Sie ausgeübt, wie sind Sie dazu gekommen und was sind Ihre
292 Motivationsgründe gewesen, sich mit diesem, mit doch dieser eher Randsportart zu beschäftigen?

293 IP2: Ich bin damals über meinen Bruder dazu gekommen mit 12, sonst hätte ich gar nicht gewusst, dass es das überhaupt gibt. Habe
294 lange nach einem Sport gesucht, der mir taugt und nichts war so anspruchsvoll, als dass es mich interessiert hätte, das extremer
295 auszuführen. Habe dann eigentlich über 10 Jahre, 12 Jahre, 13 Jahre, Leistungssport im lateinamerikanischen Tanz betrieben mit
296 verschiedenen Partnern, eben bis zur Staatsmeisterschaft. Und ich habe mich für die Sportart entschieden, ganz einfach, weil es für
297 mich am anspruchsvollsten war, von den Sportarten, die ich für mich bis dato ausprobiert habe. Für mich ist Tanzen einer der
298 anspruchsvollsten Sportarten, egal welche Tanzform jetzt. Bei mir jetzt lateinamerikanisch, aber Tanzen im Insgesamten ist so
299 variabel und kann so weit ausgelegt werden und hat aber so viele Aspekte, die den Sport einfach unvergleichbar machen, finde ich.
300 Eben, man muss Kompromisse eingehen mit seinem Partner, wenn man einen Tanzpartner hat. Man muss irrsinnig diszipliniert sein.
301 Man muss sich sehr viel Zeit nehmen und man braucht irrsinnig viel Ausdauer, weil sonst kommt man auch in diesem Randsport
302 nicht weit. Weil es eben nur eine Randsportart ist. Aber meiner Meinung nach, egal für erwachsene Kinder, ältere Leute, der beste
303 Sport den es eigentlich gibt, wenn man ihn nicht zu exzessiv verfolgt.

304 I: Das heißt also, da haben Sie schon eine Reihe von Kompetenzen angesprochen, wie das im weiteren Leben auch dienlich sein
305 kann, wenn man sich mit diesem Sport beschäftigt. Gibt es für Sie etwas, dass in diesem Interview noch offen geblieben ist oder
306 etwas, dass Sie mir zu diesem Thema noch gerne sagen, mitgeben möchten?

307 IP2: Ja vielleicht der gesellschaftliche Aspekt des Tanzens für die Kinder und für die weitere Zukunft der Kinder. Weil das etwas ist,
308 dass man den Kindern so über die Schule eigentlich nicht mitgeben kann. Das ist etwas, zu mir kommen, ich bin jetzt Tanzlehrerin
309 auch. Zu mir kommen Leute, die sind 16, 18, 50, 60 und wollen tanzen lernen mit dem Ehepartner oder mit der Freundin oder auch
310 nur Burschen alleine, weil sie sich denken ich will fortgehen, ich will auf einen Ball gehen und will dort tanzen können, weil sie am
311 gesellschaftlichen Leben teilhaben können und da ist Tanzen einfach beim Fortgehen in der Disco auch ganz wichtig und so werden
312 auch diese Hemmschwellen halt auch einfach abgebaut und wenn diese stereotypen Ideen von den Kindern in den Köpfen in der
313 Volksschule nicht schon ein bisschen verändert werden, wird es später im schwieriger werden, gerade bei den Männern. Das ist halt
314 so ein Tanzthema. Das ist halt einfach so.

315 I: Dann sage ich vielen Dank für das Gespräch.

316 IP2: Sehr gerne.



9.4 Anhang 4: Transkript der Interviewperson (IP) 3

1 Interview; IP3

2
3 **Art des Interviews:** Face-to-Face-Befragung (persönlich)
4 **Zeit / Dauer des Interviews:** 15.45 Uhr bis 16.18 Uhr / 33 Minuten
5 **Alter:** 31 Jahre
6 **Geschlecht:** weiblich
7 **Dienstjahr:** 10. (seit 2014 im Schuldienst)
8 **Atmosphäre/Klima:** ruhig, entspannt
9 **Störungen:** kurzes Handyläuten
10 **Besonderheiten zum Gesprächsverlauf:** keine
11 -----
12

13 I: Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, durch unmittelbare Körper- und
14 Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue
15 Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und
16 Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten
17 und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem
18 aktiven Lebensstil führen. Das Tanzen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse angestoßen
19 werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie das abrufbare Wissen hinausgehen. Kompetenzorientierter
20 Bewegungs- & Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern
21 unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und den vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten. In dieser Arbeit geht es um das
22 Tanzen in der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken
23 assoziieren Sie mit dieser Thematik?

24 IP3: Also ich assoziiere ganz viel das Sich-spüren. Das sich mal die Kinder überhaupt merken, dass sie, wo ist ein Kopf, wo sind meine
25 Hände, dass sie mal überhaupt das Gleichgewicht herausfinden. Wo ist links, wo ist rechts? Wie breche ich mir nicht die Füße, wenn
26 ich nach links gehe oder mal über Kreuz. So einfach einmal den Körper spüren und wahrnehmen und einmal einfach auch separat
27 sich bewegen können. Also das ist einmal so ein Großes, das Erste was ich damit assoziiere.

28 I: Wie gehen Sie in der Planung tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es da Besonderheiten, die Sie
29 für das Tanzen speziell berücksichtigen oder wie handhaben Sie das in der Planung, Vorbereitung?

30 IP3: Genau, also. Für mich ist ganz wichtig: Was möchte ich jetzt kurz? Möchte ich den Tag starten mit einem kurzen Tanz, damit wir
31 einmal alle zusammenkommen. Dann ist es eher etwas, was die Kinder schon können. Dass man einfach mal 5 Minuten den Körper
32 kurz aufwärmt, mit einer kurzen Anleitung. Oder geht's darum? Mach ich jetzt eine Hip-Hop-Einheit? Dann brauch ich Matten,
33 brauche ich den Turnsaal? Also einfach was möchte ich erreichen? Ich mache auch viel in Musik mit sich spüren, mit
34 Spiegelübungen. Dass sie sich einmal wahrnehmen, dann brauch ich ein bisschen Platz, brauch ich Distanz. Viel die Örtlichkeit, wo
35 passt gerade gut. Das ist einmal die Hauptplanung. Welche Musik?

36 I: Okay in Anbetracht. Was will ich mit dem Tanzen erreichen bei den Schülerinnen und Schülern?

37 IP3: Genauso.

38 I: Das stellen Sie sich ganz speziell diese Frage.

39 IP3: Ja es macht finde ich schon einen Unterschied, möchte ich jetzt, dass sie sich spüren, möchte ich, dass sie kreativ sind. Da
40 braucht man ein ganz anderes Setting. Wie möchte ich dass wir uns jetzt in Turnen aufwärmen mit der Musik? Und möchte ich eine
41 Choreografie mit ihnen lernen? Das braucht finde ich ganz was anderes und hat aber dann einen anderen Output auch.

42 I: Dann kommen wir zum ersten Erfahrungs- und Lernbereich, Motorische Grundlagen. Da geht es um die Entwicklung der
43 koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel Erwerb von Alltagsmotorik. Wie kann das Tanzen aus
44 Sicht dieser koordinativen und konditionellen Grundlagen zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern beitragen?

45 IP3: Ja ich finde das ganz viel beitragen, das ist auch das was ich davor gesagt habe. Das Sich-spüren, das Gleichgewicht, einmal wo
46 sind die Körperteile, die motorischen Grundfertigkeiten. Einfach das man das nicht übt, sondern in Verbindung mit Musik, mit einem
47 Spiel, mit einem Stopp-Tanz, einfach die Aufgaben dazwischen geben. Einfach Musik einschalten und einmal sagen: Beweg nur
48 deine, nur die Arme tanzen, zum Beispiel. Das ist für die Kinder total schwierig, oder schaffen viele auch überhaupt nicht, dass der
49 restliche Körper ruhig steht. Mal einfach diese motorische Fähigkeit zu erwerben, nur ein Körperteil zu bewegen. Das ist für viele
50 eine Riesen, Riesen Herausforderung. Oder die links-rechts. Das ist ja für Viele in der vierten Klasse Volksschule noch total schwierig,

51 dass ich einmal das spüre und kombiniere und ich glaube mit Musik und gerade im Tanz, ist das einfach ein guter Weg, das mit den
52 Kindern spielerisch zu machen.

53 I: Und in Bezug auf die Kondition. Haben Sie da auch irgendwelche Entdeckungen?

54 IP3: Na da mach ich eher weniger. Konditionell mach ich eher weniger. Einmal habe ich sie im Turnunterricht, habe ich sie nur, das
55 habe ich von einer Fortbildung vom Felix Berner, weiß nicht ob Ihnen der etwas sagt, der war bei der Pina Bausch-Company, genau
56 das war total spannend mit dem. Und der hat nur, der ist nur Strecken mit uns gegangen, also wirklich nur von links nach rechts.
57 Und das war so spannend und der hat wirklich Kondition auch aufgebaut, mit über einem Seil darüberspringen. Und wirklich nur
58 diese Strecke zurücklegen. Und dann habe ich das mit den Kindern gemacht und da waren sie dann immer in Bewegung, weil sie
59 immer diese Strecke zurückgelegt haben und das hat ihnen total getaugt, weil die Musik da war. Und dann sind wir schnell und dann
60 sind wir langsam und die kurze Anstellpause hatten sie dazwischen, aber dazwischen waren sie total gefordert. Ist es verständlich
61 was ich meine?

62 I: Also da ist es in die Richtung Kondition gegangen?

63 IP3: Da ist es um die Kondition gegangen, dass sie wirklich diese Strecke total Power geben oder mal links-rechts also mit den Füßen
64 total intensiv springen. Oder, genauso.

65 I: Welche Probleme zeigen sich bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben bei koordinativen, konditionellen
66 Grundlagen?

67 IP3: Ja ich finde, dadurch dass sich die Kinder oft nicht selber spüren, werden sie dann auch oft unruhig, weil sie es nicht können.
68 Und weil sie es nicht können, gerade diese Kinder probieren das dann oft zu überspielen und werden dann oft unruhig und stören
69 dann die Gruppe, die sie ja konzentrieren möchte. Und probieren dann diese Unsicherheit zu überspielen, das dann oft den
70 Ordnungsrahmen sprengt. Das ist oft so schwierig, finde ich, weil sie diese Unsicherheit überspielen möchten. Weil sie es einfach
71 auch nicht schaffen, oft. Genau.

72 I: Und kommt es dann bei den Kindern zu Frustration?

73 IP: Ist glaube ich unterschiedlich. Also es kann zu Frustration kommen, wenn ich wirklich darauf bestehe, dass sie es jetzt in dem
74 Moment wirklich machen. Die Frage ist dann halt: Ist es wichtig, dass sie es perfekt machen oder nicht? Oder oft schaut man halt
75 dass sie sich dann wieder beruhigen oder dass die Aufmerksamkeit halt weggeht. Dann ist es ja egal, dann haben sie auch die
76 Übungsphase. Ich glaube schwierig ist es dann, wenn man den Fokus wirklich auf das Kind legt und sagt: So und zappel nicht und
77 mach das jetzt. Glaube ich kann das total zu Frustration führen, weil sie es ja nicht können. Die tun das ja nicht absichtlich. Genau.

78 I: Das ist dann auch so ein bisschen in der Planung, ein Planungsaspekt. Was verfolge ich mit dem Tanzen in dieser Sequenz?

79 IP3: Ja. Vielleicht total, aber ich glaube das sind so Sachen, die man nicht planen kann, weil man ja nicht immer weiß wie die Kinder
80 reagieren. Also ich glaube das ist oft so eine spontane Entscheidung.

81 I: Dazu passend auch gleich die Frage. Als Lehrperson kann beim Tanzen die Rolle der instruierenden Person einnehmen oder der
82 begleitenden. Welche Rolle nehmen Sie da ein, wenn Sie mit den Schülerinnen und Schülern in Bewegung & Sport tanzen?

83 IP3: Also wenn ich etwas Neues mache mit den Kindern, dann finde ich es wichtig, dass man es ihnen zuerst vorzeigt, weil sonst
84 können sie sich nicht vorstellen, was jetzt da von ihnen verlangt wird und dann nehme ich eigentlich ganz viel die Rolle der
85 begleitenden Person ein. Dass ich sie in Prozesse führe, wie eben mit den Spiegeln zum Beispiel, das tu ich total gerne, dass sie dann
86 zu zweit zusammengehen und da brauchen sie mich nicht. Also ich finde Tanz ganz wichtig für die Kinder, dass sie selber auf Sachen
87 draufkommen, dass sie spüren, ah was macht mein Körper. Was kann mein Körper? Welche Bewegungsformen kann ich jetzt
88 machen, wenn ich nur den Kopf bewege, zum Beispiel? Also das ist auch für mich total spannend, was so rauskommt aus den
89 Kindern. Ich glaube viel mehr, als wie wenn ich es ihnen vormachen würde.

90 I: Also anfangs vorzeigend, so in der Rolle der vorzeigenden Lehrperson und dann eher in die Begleitung hineingehen und da
91 vielleicht auch individuell unterstützen.

92 IP3: Also ich habe jetzt zum Beispiel einen Line-Dance, den ich mit den Kindern erarbeite. Dann muss ich ihnen vorzeigen und dann
93 tanzen sie es nach und dann machen wir alle den gleichen Line-Dance. Genau. Also es kommt wieder drauf an was ich gerade
94 mache.

95 I: Dann kommen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich, das ist Spielen und da haben Sie ja auch schon einige praktische
96 Beispiele eingebracht. Dieser Erfahrungs- und Lernbereich steht für die Entwicklung einer altersgemäßen Spielfähigkeit und die
97 Erhaltung der Spielfreude. Wie kann das Tanzen durch diesen spielerischen Anteil zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen
98 und Schülern führen?

99 IP3: Ich finde Spiele sowieso immer total super für Kompetenzen, also für ganz viele Sachen, die man im Leben einfach braucht.
100 Dieses Verlieren-Können, also das Verlieren ist jetzt bei Tanzspielen nicht wirklich da, aber dieses Abwarten, wann bin ich an der
101 Reihe. Wann schau ich zu? Also das ist ja für Kinder ganz schwierig oft nicht immer an der Reihe zu sein, einmal den Fokus auf ein
102 anderes Kind zu legen. Und jetzt bin gerade ich nicht wichtig, sondern ein anderes Kind ist jetzt wichtiger als ich. Oder umgekehrt,
103 für manche ist es total schwierig: Oh Gott, jetzt schauen alle zu mir, also gerade beim Spiel, jetzt bin ich wichtig. Also da können
104 Kinder total viel lernen finde ich mit so Spielen.

105 I: Gibt es da in diesem Bereich, in diesem Erfahrungs- und Lernbereich Schwierigkeiten auf die Sie da stoßen in der Praxis beim
106 Spielen?

107 IP3: Ja oft ist diese Reizüberflutung, dass es dann auch so Spaß macht, dass es dann oft zu Unruhe führt. Dass man dann auch
108 schauen muss, dass man die Kinder wieder zurückholt. Worauf kommt es jetzt an? Jetzt schauen wir, dass wir nicht mit dem
109 Nachbarn quatschen. Oft ist für dieses Lustvolle, auch zu Ablenkung und da muss man halt wieder diesen Bogen wieder spannen
110 können, dass man irgendwie wieder zurück zur Sache kommt. Dass die Kinder nicht abdriften. Ist das verständlich?

111 I: Ist verständlich ja. Mhm. Dann kommen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich, Elementare Bewegungsformen. In diesem
112 Erfahrungs- und Lernbereich gehört das Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten an und mit Geräten. Wie kann
113 Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Perspektive des Leistungssports für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler
114 eingesetzt werden?

115 IP3: Genau. Das ist jetzt etwas, was ich eigentlich ganz selten mache mit den Kindern. Richtung Sport oder Leistungssport zu gehen
116 mit den Kindern. Weil für mich ist es eher, ich setze es eher als kreativen Schaffensprozess ein oder Aufwärmen oder genau so
117 etwas. Ich habe so wie mit dem Slalom, dass wir mal mit dem Slalom Bewegungsformen erlernen, dass ichs in der Hinsicht
118 verwende, kann vorkommen und sonst eher nicht.

119 I: Und gibt es irgendwelche Medien oder Materialien, die Sie da einsetzen für das Tanzen oder die Sie vielleicht gerne einmal
120 einsetzen würden?

121 IP3: Ja also ich arbeite viel, also mit Tüchern oder Seilen. Das ist super mit so Schwungbändern, mit diesen Gymnastikbändern, die
122 gehen super zum Tanzen. Mit Fächern oder auch mit Musik oder mit Pinseln. Ich tanze total gerne mit Pinseln, aber das ist jetzt
123 nicht so ein Sportgerät in dem Sinn, sondern es leitet halt die Kinder wieder eine Vorstellung hinein. Ich arbeite ganz viel mit
124 Vorstellungen im Tanz und wenn man sich vorstellt man malt jetzt einen Raum an, dann hilft der Pinsel voll. Und die Kinder
125 bewegen sich ganz anders, aber das hat mit Leistungssport wieder überhaupt nichts zu tun, weil es überhaupt nicht in die Richtung
126 geht.

127 I: Und sie thematisieren das Thema Leistung im Tanz in dem Zusammenhang jetzt auch nicht?

128 IP3: Nein, für mich ist Tanz da. Ich finde wichtig, dass Kinder beim Tanz sich ausdrücken können, dass sie mal ihren Körper
129 kennenlernen können und auch sich wertschätzen können und andere in ihrer Bewegungsform, deshalb gibts diesen
130 Leistungsgedanken im Tanz bei mir im Unterricht eigentlich überhaupt nicht.

131 I: Wenn wir weitergehen, dann kommen wir zum Erfahrungs- und Lernbereich Wahrnehmen & Gestalten. Und da haben Sie ja schon
132 einige Aspekte genannt. Dieser Erfahrungs- und Lernbereich beschäftigt sich mit den ästhetischen Anteilen des Bewegungs- &
133 Sportunterrichts. Durch welche Bewegungshandlungen kann das Tanzen im Bereich der Wahrnehmung zu einer
134 Kompetenzentwicklung führen? Da haben Sie ja eingangs schon einige Beispiele genannt, sich spüren können. Was machen Sie da
135 konkret mit den Schülerinnen und Schülern?

136 IP3: Also da mach ich eben ganz viel in dem Bereich. Also, dass sie sich mit dem Stopp-Tanz einmal spüren lernen. Was ich auch
137 gerne mache, ist mit den Kindern in Partnerarbeit zu gehen, dass sie einmal auch als Statuen stehen, dass sie einmal den anderen
138 bewegen. Einmal nur ruckartig oder auch Impulse geben wie: Ein Kind steht in einer Statue und berührt die Hand des anderen und
139 dann kann das Kind mit der Hand tanzen, zum Beispiel. Und das einmal das wahrgenommen wird. Das andere Kind nimmt jetzt
140 meine Hand wahr und dann nehme ich meine Hand wahr und verzaubere die in einen Tanz, zum Beispiel. Oder auch diese Form des
141 Spiegels, ein Kind tanzt etwas vor und das andere macht nach. Und irgendwann verschwimmt das und man weiß gar nicht mehr,
142 wie Führen und Folgen. Man weiß gar nicht mehr wer führt jetzt und wer folgt jetzt. Also dass das einfach auch so synchron dann

143 passiert und ich glaube das ist auch am Anfang für manche Kinder ganz schwierig, weil ich mich ja total auf einen anderen
144 Menschen einlassen muss. Und ich glaube das ist aber für die Kinder ganz wichtig, einmal zusammen, also auch von sich
145 wegzukommen und gemeinsam was zu machen. Weil es auch für das Soziale total wichtig ist, aber da ist es auch ganz wichtig:
146 Berührt man sich? Berührt man sich nicht? Für die Kinder ist es ganz wichtig oft, dass sie sich da die Person aussuchen können, mit
147 der sie tanzen, weil das geht nicht mit jedem. Also da sind sie auch ganz wählerisch. Da teile auch niemanden ein, weil es dann auch
148 oft sehr persönlich wird. Genau.

149 I: Gibt es Vorgehensweisen wie Sie diese tänzerischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewerten oder honorieren, in
150 irgendeiner Art und Weise?

151 IP3: Ja, Schülerfeedback. Also die Kinder erarbeiten dann was und am Ende sage ich immer, also wie in dieser Partnerarbeit, Führen
152 und Folgen und am Ende der Einheit sage ich: Wer hat eine Bewegungsform gefunden, die ihm gefällt und möchte das vorzeigen?
153 Und dann möchten es eben viele vorzeigen, manche nicht. Und dann geben die Kinder Feedback: Und sagen, ja das hat mir total gut
154 gefallen, weil ihr ward total gleichzeitig, das war schön oder diese Bewegung hab ich lustig gefunden. Und das ist ganz schön, wie
155 Kinder sich auch wertschätzend Feedback geben und auch Verbesserungsvorschläge manchmal. Die sind oft ganz kritisch: Da hätte
156 man noch gleichzeitiger sein können. Also, genau.

157 I: Sie haben auch hier schon zu diesem Thema schon einige Punkte genannt. Wie kann das Tanzen aus Sicht von Kreativität,
158 Gestaltungsfähigkeit zur Kompetenzentwicklung beitragen? Fällt Ihnen da irgendwas ein dazu? Kreativität, Gestaltungsfähigkeit?

159 IP3: Ja, ich leite sie auch oft an selber eine Choreografie zu machen oder selber eine Bewegungsabfolge zu machen, eben kurz, die
160 sie wiederholen können. Und das ist schon für die Kinder ganz wichtig, dass das aus ihnen rauskommt. Also diese Kreativität zu
161 spüren oder dann die Musik zu ändern, und dann gestalten sie es auf einmal ganz anders. Ich glaube das ist ganz wichtig für die
162 Kinder. Nicht immer nur diese Vorgaben. In der Schule bekommt man so viele Vorgaben vom Lehrer. Und in Deutsch muss man jetzt
163 den Aufsatz schreiben und diese Sätze und das Prädikat unterstreichen und in Mathematik auch. Und der Tanz ist für mich eben so
164 ein Ausgleich, wo ich ihnen nicht immer sag: Das musst du jetzt machen. Sondern wir machen: Ich gebe einen Input und in diesem
165 Input können sie machen was sie wollen und es kann nicht wirklich falsch sein und auch nicht richtig, sondern ist einfach ein
166 kreativer Prozess. Der kann nicht falsch oder richtig sein. Das ist glaub ich ganz wichtig für die Kinder, dass sie sich in diesem
167 Rahmen bewegen können, ohne etwas zu erfüllen.

168 I: Da kommt jetzt auch schon ein bisschen die Bedeutung heraus, die Sie persönlich, diesen gestalterischen, diesen kreativen
169 Anteilen im Tanz, sozusagen da beimessen? Und daraus eben, was glauben Sie, was können die Kinder für ihr weiteres Leben da für
170 Kompetenzen entwickeln, wenn sie so kreativ, gestalterisch tätig sind?

171 IP3: Also ich glaube das hilft ganz viel dem Selbstwert. Dass sie einfach auch spüren was sie können, auch mit dem
172 Gruppenfeedback, dass sie Teil einer Gemeinschaft sind, dass einfach auch dieser Aspekt des kreativen Schaffensprozesses, dass
173 man nicht: Mah, das habe ich jetzt falsch gemacht. Sondern: Ich habe da was geleistet und man muss nicht immer alles bewerten
174 und dass sie das auch kennenlernen, weil wir sind gerade in einer Gesellschaft wo immer alles so streng bewertet wird. Dass sie
175 auch einmal etwas anderes kennenlernen, das finde ich auch ganz wichtig.

176 I: Dann kommen wir vielleicht zu einem Punkt, da bin ich jetzt auch sehr gespannt, was sie zu diesem Aspekt sagen. Durch das
177 Tanzen drückt sich die Person selbst aus. Sie hinterlässt durch die Art und Weise ihrer individuellen Bewegungsausführungen einen
178 Eindruck. Beim Präsentieren von Tänzen gewährt die Person Einblicke in ihr Selbst und macht sich dadurch auch in gewisser Weise
179 angreifbar. Dieser Aspekt erfordert eine sensible Vorgehensweise von Primarstufenlehrpersonen. Welche Kompetenzen werden
180 Ihrer Meinung beim Tanzen aus Sicht dieses Präsentierens oder des „Sich-in-den-Mittelpunkt-stellen“ bei den Schülerinnen und
181 Schüler entwickelt?

182 IP3: Ja für manche Kinder ist es ganz schwierig sich in den Mittelpunkt zu stellen und da sind oft diese Präsentation eher kurz. Und
183 ich finde das auch wichtig, dass man dann auch schätzt: Ah ja, das war eine kurze Präsentation und das hat den gleichen
184 Stellenwert, wie wenn das eine lange Präsentation ist. Also einfach dieses was sie gerade schaffen zu schätzen und wertzuschätzen.
185 Gerade in diesem persönlichen Präsentieren ist ja diese Vielfalt einfach da. Und das den Kindern auch zu erklären: Okay das war
186 jetzt kurz, aber was hat man da in der so kurzen Zeit gesehen? Also einfach, da einfach auch zu schauen, nicht zu werten finde ich
187 ganz wichtig, etwas wertfrei zu beobachten, also das ist eine große Chance finde ich. Wertfrei zu beobachten, was habe ich
188 gesehen, oft geht man immer sofort in den Wert hinein. Und gerade in diesem Prozess, ist es wichtig auch die Kinder anzuleiten,
189 ihnen einen Weg zu geben. Also nur diesen beobachtenden Aspekt zu schätzen. Weil eben das so individuell ist und jeder Mensch so
190 besonders und einzigartig ist.

191 I: Und welche Kompetenzen erwerben Sie dann, wenn sie Tänze präsentieren die Schülerinnen und Schüler? Ganz allgemein
192 gesehen vielleicht.

193 IP3: So viel. Ich glaube auch, dass der Selbstwert total steigt bei den Kindern, wenn sie selber etwas vorzeigen, was sie sich selber
194 ausgedacht haben zum Beispiel. Das wenn sie etwas, was sie in einer Gruppe gemacht haben, so dieser Aspekt, diese
195 Gruppendynamik, Teil einer Gruppe zu sein, also diese Kompetenz, also dass das wichtig ist auch im Leben. Sonst fällt mir jetzt gar
196 nicht viel ein.

197 I: Hindernisse in Bezug auf das Präsentieren, die Sie da vielleicht aus Ihrer Praxis, wo Sie berichten können.

198 IP3: Ich hatte auch totale Tanzverweigerer zum Beispiel, Musikverweigerer generell. Und das ist schon ein großes Hindernis. Wann
199 ist mir jetzt wichtig: Mach jetzt mit! Und wann ist wichtig zu sagen: Okay, das Kind kann, will gerade nicht aus irgendeinem Grund.
200 Oft ist das ja gar nicht einzuschätzen warum es gerade nicht tanzen will oder hat vielleicht auch psychische Ursachen, warum es
201 gerade nicht fähig ist etwas zu präsentieren. Und dann abzuschätzen als Lehrperson wann ist es wichtig zu sagen, du musst jetzt
202 mitmachen, weil das ist Teil des Unterrichts. Und wann sag ich: Okay, dann schaust du zu und das ist jetzt dein Teil, du machst
203 zusehend mit. Weil auch durch das Zusehen kann man ja total viel lernen.

204 I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Gesund leben steht der Aufbau von protektiven, physischen, psychischen und sozialen
205 Gesundheitsressourcen im Mittelpunkt. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus dieser gesundheitsorientierten Perspektive zu
206 einer Kompetenzentwicklung führen bei Schülerinnen und Schülern?

207 IP3: Genau, also. Ich habe gerade das Thema auch den Atem viel gehabt mit den Kindern, weil meine Schwester eine Atemtherapie-
208 Ausbildung macht und wir haben einmal den Fokus auf den Atem gelegt. Und einmal gesagt: Okay, wie atmet man ein? Welche
209 Organe werden da überhaupt gebraucht und das ist ja auch ein wichtiger Teil vom Tanz, dass man einmal schaut, wie man atmet.
210 Und einfach da, der Atem macht so viel im Leben. Weil wenn man gestresst atmet, dann schlägt es sich auf das ganze Nervensystem
211 und hat total großen Einfluss auf die Gesundheit. Und da einfach einmal den Aspekt in den Atem zu legen, hat glaube ich ganz viele
212 gesundheitliche, positive, gerade stressabbauende...Jetzt fällt mir das Wort nicht ein.

213 I: Faktoren?

214 IP3: Faktoren, ja genau.

215 I: Und was denken Sie im Groben gesehen, welchen Stellenwert hat das Tanzen Ihrer Meinung nach für die Entwicklung dieser
216 protektiven Gesundheitsressourcen? Für das weitere Leben? Wenn Sie jetzt den Tanz so grundsätzlich betrachten. Der Tanz und die
217 weitere Gesundheit? Hat das für Sie, oder inwiefern passt das für Sie zusammen?

218 IP3: Ich glaube, dass der Tanz ganz viel Auswirkung auf die Gesundheit haben kann. Auch viel Psychische. Also ich glaube, dass
219 gerade im Teenage-Alter oder im Volksschulalter der Tanz ganz viel psychisch ausmachen kann. Das Kind kann Stärken zeigen, das
220 Kind hat eine Gruppe vielleicht in der es tanzt. Und ich glaube, dass das gerade in der psychischen Gesundheit ganz viele gute
221 Auswirkungen haben kann. Natürlich auch konditionell. Aber für mich, ich sehe es eher in der psychischen Gesundheit.

222 I: Und gibt es Schwierigkeiten in der Begegnung mit so gesundheitsorientierten Bewegungshandlungen? Mit den Schülerinnen und
223 Schülern, die sich zeigen in der Praxis?

224 IP3: Ja manchmal ist es schon schwierig, eben das, ist schwierig, ihnen, ich glaube, wenn man ihnen eine Vorstellung gibt, wie wenn
225 man mit der Haltung was macht oder mit dem Atem, ist es ganz wichtig, gerade bei den Kleineren mit einer Vorstellung zu arbeiten.
226 Und dann werden so Hürden überbrückt. Gerade im Volksschulbereich, ist jetzt...jetzt hab ich den Faden verloren, es tut mir leid. Es
227 sind eben solche grundsätzlichen Übungen schwierig, wie eben die Haltung oder schau, dass du gerade bist. Das interessiert die
228 Kinder oft nicht so sehr. Wenn sie dann in der Vierten sind, ist es schon spannender. Und mit einer Vorstellung oder mit einer
229 Gedanken- oder Phantasiereise reinzugehen hilft ihnen total, auch solche Techniken zu üben.

230 I: Dann kommen wir zum letzten Erfahrungs- und Lernbereich, Erleben & Wagen heißt dieser. Und in diesem Erfahrungs- und
231 Lernbereich geht es speziell um die Auseinandersetzung mit Themen wie Nähe und Distanz, aber auch um das Erkennen und um das
232 Respektieren eigener und fremder Grenzen. Wie kann das Tanzen unter dieser Perspektive zu einer Kompetenzentwicklung führen?

233 IP3: Ja ich finde das ist ein ganz ein wichtiger Bestandteil des Tanzes. Weil oft man muss man etwas vorzeigen mit den Kindern und
234 dann muss ich ein Kind berühren zum Beispiel. Und dann ist es auch wichtig zu sagen, ist das okay, wenn ich dir jetzt auf deine
235 Schulter greife, ich muss jetzt deinen Arm bewegen und das Kind kann sagen: Ja oder Nein. Und wenn es Nein sagt. Dann sag ich
236 okay, für wen ist es denn in Ordnung, wenn ich das vorzeige? Und ich glaube, gerade dieses Vorleben und nicht ich greif jetzt ein

237 Kind einfach an und zeig was vor, ist auch für die Kinder, da sehen sie: Ah okay, ich greif nicht jemanden an, also greifen sie auch
238 nicht einfach jemanden an. Also dass dieses Thema sehr sensibel behandelt wird. Und wenn ein Kind gerade keine Nähe will, dann
239 will es keine Nähe und dann diskutiert man nicht drüber, sondern dann ist es jetzt so. Aus welchem Grund auch immer. Und wenn
240 es nie mitmacht, dann kann ich es mir ja einmal alleine rausholen und sagen: He warum ist das jetzt so? Aber vor der Gruppe muss
241 das in Ordnung sein und muss das immer respektiert werden. Und das ist ganz wichtig da, das mit den Kindern auch zu
242 thematisieren. Wenn da jemand gerade nicht will, dann will er jetzt keine Nähe. Und das muss immer erlaubt sein.

243 I: Diesen Aspekt, den ich jetzt gleich fragen möchte, den haben Sie auch vorher schon kurz angesprochen und zwar wie Sie auf
244 unmotivierte Schülerinnen und Schüler reagieren oder auf geschlechtsstereotype Zuschreibungen. Ich denke jetzt zum Beispiel an
245 die Burschen. Wie handeln Sie das in Ihrem Bewegungs- & Sportunterricht?

246 IP3: Ja das ist ganz lustig, weil in diesem Jahrgang, den ich gerade unterrichte, sind eher die Burschen, total die, mit diesem
247 Bewegungsdrang und die hören gar nicht mehr auf und eher die Mädchen die Schüchternen, die man eher so ein bisschen anleiten
248 muss. Jetzt probier einmal! Da hilft dann oft ein Gegenstand oder etwas, womit sie tanzen können, dass sie ein bisschen
249 rauskommen aus sich. Diese Verweigerer sind oft ganz schwierig auch für mich muss ich sagen. Weil man möchte auch, dass sie am
250 Unterricht teilnehmen, die Kinder. Aber man will sie auch zu nichts drängen, gerade in so kreativen Prozessen, weil es eben, wie wir
251 vorher besprochen haben, sehr persönlich sein kann und das für viele einfach schwierig ist. Je nachdem aus welchem Haushalt sie
252 auch kommen. Wenn das einmal vorkommt, meine erste Reaktion ist immer: Ah okay, du magst nicht mitmachen, dann setz dich
253 raus und schau mal zu. Und dann schau ich was passiert. Und wenn das Kind nie mitmacht, da wird's dann schwieriger. Das ist echt
254 eine schwierige Thematik, dass man sie dazu bringen kann auch mitzutanzten. Oft hilft es die Richtung zu wechseln, eine andere Art
255 des Tanzens zu verwenden, in dem Tanzspiel – ah das taugt ihnen jetzt. Stopptanz ist cool, weil da tanzen alle gleichzeitig und da
256 funktioniert. Und in Choreografien zum Beispiel funktioniert gar nicht. Also da einfach abzuwechseln hilft oft.

257 I: Also Wechsel der Stile sozusagen. Wechsel der unterschiedlichen Tanzstile?

258 IP3: Ja genau.

259 I: Ja dann kommen wir eigentlich auch schon zu den Abschlussfragen. Bitte erzählen Sie mir zum Abschluss noch etwas über Ihre
260 persönliche, tänzerische Biografie. Welchen Tanzstil üben Sie aus oder haben Sie ausgeübt? Wie sind Sie persönlich zum Tanzen
261 gekommen und was sind Ihre Motivationsgründe, genau diesen Sport zu betreiben?

262 IP3: Also ich hab jetzt überhaupt keine klassische Tanzausbildung. Überhaupt nicht. Ich komme eher aus der Musikrichtung. Und ich
263 hab dann, ich glaube es war mein viertes Dienstjahr als Lehrerin, hab ich den, in Innsbruck am Konservatorium den Lehrgang EMP –
264 Elementare Musikpädagogik gemacht. Und da war eben ein großer Teil die Bewegung und das Tanzen und da haben wir ganz viel
265 eben mit dieser Körperwahrnehmung gemacht. Und das hat mir total gut gefallen, weil es mich auch als Person so entspannt hat
266 und runter vom Alltag gebracht hat. Boah, das ist schön mal den Kopf auszuschalten und einfach mal den Körper machen zu lassen.
267 Und hab das immer öfter in den Unterricht eingebaut und das hat mir sehr gefallen. Und durch diesen Lehrgang bin ich dann zum
268 nächsten Lehrgang gekommen nach Salzburg ins Orff-Institut. Und da haben wir auch viel wieder mit Gruppentänzen gemacht. Und
269 auch mit Interpretationen und das hat mir auch wieder so gut gefallen, aber immer in Kombination auch mit Musik, auch mit
270 Instrumenten. Wie ein Instrument spielt. Also, in Teamarbeit. Also ich spiel Xylophon zum Beispiel und mein Partner tanzt dazu. Und
271 spiel ich jetzt schnell oder spiel ich jetzt langsam. Also immer auch mit Instrumenten in der Musik eingebaut. So und dann hab ich
272 eben auch noch den Lehrgang „Schule tanzt“ gemacht. Und das ist dann eher, weil ich gesagt habe, mir geht das Technische total
273 ab. Ich bewege mich, aber ich hab von der Haltung keine Ahnung oder von der Technik, was es jetzt eigentlich braucht. Und dieser
274 Lehrgang hat mir auch dann wieder mehr Technik gegeben, auch in Musical oder Jazzdance, Hip-Hop, also das war so ein Einblick in
275 ganz viele Tanzrichtungen. Und einmal, um diesen technischen Lücken ein bisschen zu füllen, die ich so hab. Genau. Und eigentlich
276 beweg ich mich einfach gern, ich tanze sehr gern. Weil es einfach für mich und für die Psyche total gut ist. Einmal die Musik
277 aufzudrehen und einfach mal alle Emotionen so rauszulassen, die man so angestaut hat den ganzen Tag. Und ich habe gesehen, dass
278 das nicht nur für mich gut ist, sondern auch für die Kinder. Und dass das auch ein guter Stressabbau ist für die Kinder.

279 I: Zum Abschluss: Gibt es für Sie etwas, dass in diesem Interview noch offengeblieben ist oder etwas, dass Sie mir noch zu diesem
280 Thema sagen möchten, mitgeben möchten?

281 IP3: Ja für mich ist wichtig, dass halt das Thema Tanz nicht nur so spezifisch im Sport oder spezifisch in der Musik gesehen wird,
282 sondern eher. Ich finde es so wichtig, das viel übergreifender zu sehen. Als Start in den Tag, als kurzen Pausenfüller, irgendwie das
283 viel regelmäßiger einzubauen. Tanz muss nicht eine ganze Stunde lang passieren, also Tanz kann einfach 5 Minuten sein und dann
284 kann der Unterricht wieder ganz anders weitergehen. Dass das ein bisschen individueller betrachtet wird.

285 I: Okay, gut. Dann sage ich danke für das Gespräch.

9.5 Anhang 5: Transkript der Interviewperson (IP) 4

Interview; IP4

Art des Interviews: Face-to-Face-Befragung (persönlich)
Zeit / Dauer des Interviews: 18.45 Uhr bis 19.30 Uhr / 45 Minuten
Alter: 30 Jahre
Geschlecht: weiblich
Dienstjahr: 10. (seit 2014 im Schuldienst)
Atmosphäre/Klima: locker, ruhig
Störungen: keine
Besonderheiten zum Gesprächsverlauf: keine

I: Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, durch unmittelbare Körper- und Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem aktiven Lebensstil führen. Das Tanzen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse angestoßen werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und das abrufbare Wissen hinausgehen. Kompetenzorientierter Bewegungs- & Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. In dieser Arbeit geht es um das Tanzen in der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken assoziieren Sie mit dieser Thematik?

IP4: Ja, da ich selbst sehr, sehr gerne tanze und aus dem Tanzsport komme, finde ich Tanzen enorm wichtig und ich merke auch, gerade in der Volksschule, dass es den Kindern viel Spaß bereitet, dass sie bei allen möglichen Liedern viel besser die Inhalte sich merken, viel besser lernen können und vor allem Kinder kommen mit schwierigeren, motorischen Voraussetzungen in die Schule. Gerade Grobmotorik wird durch das Tanzen total geschult und ich glaube halt immer dieses Lernen in Bewegung mit Musik und mit Freude ist das halt, was die Kinder weiterbringt und woran man anknüpfen muss.

I: Wie gehen Sie in der Planung tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es Faktoren, die Sie beim Planen zusätzlich oder besonders berücksichtigen?

IP4: Wichtig ist für mich immer, wenn es ein neuer Tanz ist oder wirklich eine bisschen, eine schwierigere Choreografie, dass ich überlege: Wie stehen die Kinder, wie stehe ich zu den Kindern? Dass ich es ihnen wirklich gut erklären kann. Manchmal sind es einfachere Tänze, wo im Lied schon vorkommt was getanzt werden muss. Dann ist es natürlich einfacher für die Kinder und sonst: Es kommt natürlich sehr auf die Altersstufe und auf die Voraussetzungen der Kinder an. Wenn man Kinder hat, die schon eine Weile tanzen, lernen die natürlich Bewegungen viel leichter und was ich auch merke ist, dass man viel zurückschrauben muss. Von den Anforderungen an die Kinder und auch dass sie sehr schnell müde werden, weil es kognitiv doch anstrengend ist dieses Tanzen und sie viel Pause brauchen, wenn man so eine ganze Stunde oder eine ganze Tanzeinheit macht. Dass man wirklich auch immer wieder Zeit für Spielen gibt, für Kreativität, wo sie sich selbst entdecken können. Wo man nicht sagt, so wie in einem Tanzkurs: Okay man macht jetzt eine Stunde Unterricht und macht eine Stunde eine Choreografie, sondern dass man halt viel Abwechslung in das Geschehen hineinbringt.

I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Motorische Grundlagen geht es um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Erwerb der Alltagsmotorik. Wie kann das Tanzen aus Sicht dieser koordinativen und konditionellen Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern zu einer Kompetenzentwicklung führen?

IP4: Ich finde durch das Tanzen wird vor allem eben diese Links- und Rechtsfähigkeit total geschult, weil man das im Tanzen braucht und auch die Verbindung der verschiedenen Körper, also die Verbindung der Körpermitte mit den Körperseiten und die komplette Körperkoordination, was auch für den Alltag total wichtig ist, dass man weiß, okay, wenn ich mit dem linken Bein vorgehe, kann ich auch den rechten Arm heben, was für Kinder schwierig ist. Und generell, dass sie einfach. Kinder kommen zum Beispiel in die Schule und können teilweise keine Treppen mehr richtig gehen. Sie steigen Treppen im Nachstellschritt und durch diese verschiedenen Bewegungen, durch verschiedenen Schrittmuster, lernen sie aber den Körper besser kennen und können sich dann im Alltag wieder besser bewegen. Oder, sie schaffen es auch Hindernisparcours besser zu überwinden, weil sie mehr spüren wo hört mein Körper auf. Es gibt Kinder, die in die Schule kommen und ständig irgendwo dagegen rennen und ich finde gerade durch dieses Tanzen und dieses Körpergefühl und durch die Körperwahrnehmung kann man da total viel entgegenwirken, was natürlich für den Alltag auch wieder gut ist. Und andererseits wird aber finde ich auch die Feinmotorik geschult, weil man auch mit kleineren Bewegungen

54 arbeitet oder mit Material oder auch die Hände viel benutzt, was natürlich wieder für die Graphomotorik auch eine wichtige
55 Voraussetzung ist.

56 I: Welche Probleme zeigen sich Ihrer Meinung nach bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben, speziell in diesem
57 Erfahrungs- und Lernbereich, wenn es um die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten geht?

58 IP4: Da finde ich geht die Schere zwischen den Schülern und Schülerinnen sehr auf. Es gibt manche, denen fällt es total leicht
59 Bewegungsabläufe nachzuahmen und mache plagen sich da sehr, einfach weil sie nicht wissen, wo ist mein rechter Fuß, wo ist mein
60 linker Fuß. Oder weil es ihnen schwerfällt einen Fuß vorzusetzen und mit dem Arm gleichzeitig eine Bewegung zu machen. Weil sie
61 einfach entweder den Arm oder das Bein machen können. Und was auch immer mehr fehlt ist einfach die Ausdauer. Dass Kinder,
62 egal ob es jetzt bei einem Wandertag oder bei einem Spaziergang ist, einfach schnell fragen: Wann sind wir da? Einfach sich mit
63 etwas nicht beschäftigen können. Und auch beim Tanzen finde ich merkt man das, dass sie einfach schnell ermüden. Obwohl man
64 wiederum da sie auch mehr motiviert und mitnehmen kann, ist es aber trotzdem ein Unterschied zwischen den Kindern wie sehr sie
65 das schaffen.

66 I: Als Lehrperson kann beim Tanzen die Rolle entweder der vorzeigenden oder der instruierenden Rolle einnehmen oder der
67 begleitenden. Wie ist das bei Ihnen? Welche Rolle nehmen Sie in dieser Position bei der Vermittlung ein?

68 IP4: Also es ist ganz unterschiedlich. Manchmal ist es wirklich, dass ich den Kindern etwas vorzeige oder mit ihnen eine Choreo
69 erlerne, manchmal ist es, dass ich es nur anleite, zum Beispiel eher bei Bewegungsspielen. Aber manchmal ist es auch einfach
70 wirklich, dass ich mit ihnen mittanze und sie dadurch motiviere. Also ich glaube ich nehme alle drei Rollen ein und sogar in einer
71 Tanzeinheit, dass es abwechselt. Und eh, wie es für die Kinder passt und je nachdem auch was von den Kindern verlangt wird oder
72 wo ich merke: Was brauchen sie gerade? Wo kann ich sie am besten unterstützen?

73 I: Der Erfahrungs- und Lernbereich Spielen steht für die Entwicklung einer altersgemäßen Spielfähigkeit und für die Erhaltung dieser
74 Spielfreude, die den Kindern innewohnt. Wie kann das Tanzen durch diesen spielerischen Anteil zur Kompetenzentwicklung bei
75 Schülerinnen und Schülern führen?

76 IP4: Gerade eben Musik und Spielen ist Kindern total wichtig und da kann man sie zum Lernen und zum Mitmachen bewegen. Ich
77 finde sie lernen dadurch zusammenzuarbeiten, sie lernen dadurch verlieren, sie lernen dadurch nachzugeben, sie lernen zu
78 gewinnen, sie lernen aber finde ich auch anderen zuzuschauen, andere zu bewundern, für das was sie können. Und gerade diese
79 ganzen spielerischen Tänze, die man eh von der Volksschule, von Kindergeburtstagen kennt, wie Zeitungstanz, Stopptanz, alle
80 möglichen...wie heißt denn das? Mit unter der Stange durch?

81 I: Limbo.

82 IP4: Limbo. Generell einfach, wo sie sich bewegen können. Oder eben diese ganzen Bewegungslieder, wo schon vorgegeben ist, was
83 man machen muss. Sie lernen auch einfach dieses Nachahmen von anderen Kindern oder einmal einfach stehen zu bleiben und
84 schauen was passiert. Und wie geht es dann weiter? Es sind so viele Sachen dabei, die Kinder für das weitere Leben brauchen oder
85 auch für den Schulalltag.

86 I: Gibt es spezifische Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser spielerischen Bewegungshandlungen im Tanzen Ihrer Meinung nach?

87 IP4: Manchmal finde ich es, ist es schwierig diese Sachen zu erklären, weil es den Kindern schwerfällt zuzuhören. Kommt auch
88 immer auf die Deutschkenntnisse natürlich der Kinder an, ob sie verstehen, was man machen muss. Das Zweite ist halt, dass viele
89 Kinder nicht mehr verlieren können oder dann nicht wissen was machen sie jetzt, wenn sie zum Beispiel beim Zeitungstanz jetzt
90 ausscheiden oder so. Das sie mit dem total schwer umgehen können und man sich da immer überlegen muss, auch bei einem
91 Stopptanz, okay, was macht man für Spiele, dass es keinen Verlierer gibt, aber trotzdem die Motivation derer fördert, die halt um
92 diesen Gewinn Gedanken dabei haben, diesen Leistungsgedanken. Dass man da einfach die Balance findet: Wie kann ich die fördern,
93 die gewinnen wollen und was kann ich für die tun, die eigentlich eher Spiele ohne Gewinner wollen. Dass man da ein bisschen die
94 Balance findet.

95 I: Zum Erfahrungs- und Lernbereich Elementare Bewegungsformen gehört das Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten und
96 Fertigkeiten an und mit Geräten. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus der Perspektive des Leistungssports für die
97 Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler dienlich sein?

98 IP4: Gerade alle möglichen Materialien, die man findet in der Schule im Turnsaal, seien es Bälle, Tücher, Reifen. All das, sind
99 Gegenstände die Kinder aus dem Alltag kennen, wo man wieder verschiedene Bewegungsformen einfließen kann, wo man eben
100 auch Bewegungen, die man aus verschiedenen Tanzarten oder aus dem Leistungssport kennt, wo einfach diese ganze Koordination

101 wichtig ist, die man da miteinfließen lassen kann und die den Kindern einfach total hilft und sie viel mehr begeistert, wenn sie auch
102 mal was in der Hand haben und das spüren können. Ich arbeite zum Beispiel total eben gerne mit Tüchern oder auch mit Übungen,
103 wo sie einmal die Augen verbunden haben und da sich selbst spüren sollen oder auch mit einem Partner durch Berührungen oder
104 auch mit diesen Bierkartons, die balancieren müssen oder irgendwo auflegen müssen, um da mal zu spüren, was kann ich mit
105 meinem Körper alles machen?

106 I: Und der Leistungsaspekt kommt bei Ihnen auch vor in Bezug auf das Tanzen oder haben Sie einige Unterrichtsbeispiele, wo Sie
107 diesen Leistungsaspekt auch in das Tanzen eingliedern?

108 IP4: Genau, also ich hab auch an der Schule auch eine Turniertanzgruppe, wo wir wirklich in Lateinamerikanische und Standardtänze
109 gehen, und das ist wirklich für die Kinder die da mehr machen wollen. Und die mittlerweile, es gibt jetzt mittlerweile vom ÖTSV ein
110 Turnierprogramm, wo es Schülercups gibt und wo wirklich Volksschulen teilnehmen können. Das ist für Kinder, die nicht in einem
111 Tanzclub Mitglied sind, sondern wirklich an der Volksschule und da haben wir einmal in der Woche ein Training und ich muss sagen
112 das geht immer mehr. Ich hab angefangen mit drei Kinderpaaren und ich hab mittlerweile 20 Kinderpaare in meinem Kurs und wo
113 sie jetzt schon wirklich regelmäßig an Turnieren teilnehmen und wo auch von den Kindern kommt: Ich möchte gewinnen, ich
114 möchte so gut wie das andere Paar sein. Und das ist halt wirklich für die, die da mehr machen wollen und das hat sich halt auch erst
115 entwickeln müssen. Es gibt natürlich andere, die nur für den Spaß tanzen, aber da fließt hat dieser Leistungsgedanke hinein und es
116 gibt sogar jetzt ein Schülerpaar dass jetzt Richtung Breitensport schon geht, dass sich dadurch entwickelt hat.

117 I: Wow, okay. Und gibt's irgendwelche Medien oder Materialien, die Sie gerne noch einsetzen würden für das Tanzen und vielleicht
118 bisher noch nicht eingesetzt haben?

119 IP4: Ich möchte auch gern mehr so in Richtung Akrobatik auch gehen und da generell mit verschiedenen Matten und
120 Sprungbrettern arbeiten, weil ich finde das ist auch eine Richtung des Tanzens, die man einfließen lassen kann. Und generell auch
121 diese ganze rhythmische Sportgymnastik arbeitet ja viel mit so Bällen oder mit diesen Stäben, wo diese Tücher dranhängen, wo
122 einfach, wo man sich das wahrscheinlich selber erst basteln müsste, wo das Geld dafür fehlt, aber wo ich mir denke, dass man auch
123 noch mehr in diese Kreativität gehen kann.

124 I: Welche Hürden zeigen sich bei der Umsetzung des Tanzens unter der Perspektive des Leistungssports für die
125 Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler?

126 IP4: Eine Hürde sind meiner Meinung nach schon noch die Eltern, ob sie die Kinder diesbezüglich unterstützen und ob sie das
127 machen wollen und auch einerseits die Eltern, die dann sagen, es soll nicht in diese Richtung gehen oder mein Kind macht das und
128 das schon und bei den Kindern finde ich ist die Hürde auch, wollen sie das wirklich und können sie da dranbleiben und können sie
129 mit diesem Druck dann auch umgehen, weil ich finde Leistungssport geht leider immer auch mit einem bisschen einem Druck
130 einher, weil man muss trainieren, man muss irgendwie auch Erfolge bringen. Und für viele Kinder ist es einfach auch ganz schwierig
131 mit diesem Misserfolg umzugehen und dann sie wieder motivieren trotzdem weiterzumachen und dranzubleiben. Viele Kinder, ich
132 sag jetzt nicht negativ, möchte ich jetzt nicht sagen, aber diese Kritik nicht kennen mehr aus ihrem alltäglichen Leben. Weil alles ist
133 nur mehr schön und alles ist nur mehr gut und alles ist nur mehr toll und im Leistungssport, gerade bei Turnieren, wenn du dann
134 Platzierungen hast und vielleicht nicht am Podest bist, ist es dann schon für viele Kinder sehr, sie sind dann einfach sehr traurig und
135 dann ist es schwer sie wieder zu motivieren und zum Weitermachen zu bewegen.

136 I: Und trotzdem der Zulauf bei den Turnierinteressenten? Sehr spannend, ja.

137 IP4: Ja, genau.

138 I: Wie bewerten oder wie honorieren Sie die tänzerischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler? Gibt es hier irgendeine Art und
139 Weise, was Sie einsetzen?

140 IP4: Also wir machen einerseits Vortanzen vor den Eltern oder vor der Schule oder vor anderen Klassen. Wir tanzen uns aber auch
141 gegenseitig vor. Ich teile oft die Kinder dann in Gruppen, einmal tanzen die Burschen vor, einmal tanzen die Mädchen vor, einmal
142 auch gemischte Gruppen. Einmal dürfen, zum Beispiel, wenn ich eine altersgemischte Klasse habe, dann tanzen mal die ersten mit
143 den dritten gemeinsam vor und die anderen schauen zu, wir machen aber auch Videos, die die Kinder sich dann anschauen können
144 oder die die Kinder dann den Eltern zeigen. Wir haben auch die Möglichkeit jetzt gehabt, schon einzelne Shows zu tanzen bei
145 Turnierveranstaltungen von anderen Tanzsportarten durften wir Eröffnungsshows tanzen. Zum Beispiel der Europameisterschaft in
146 Schwechat damals, was für die Kinder natürlich eine besondere Ehre ist und wo ich dann auch von den Eltern höre: Dieses Video
147 wurde dann drei Monate lang durchgehend angeschaut, weil die Kinder so begeistert davon waren. Und am Ende des Schuljahres
148 gibt es auch immer nochmal so ein Vortanzen, wo die Kinder dann Urkunden bekommen und Medaillen, ohne Platzierung, aber
149 einfach wo honoriert wird, was sie da geleistet haben.

150 I: Mhm. Der Erfahrungs- und Lernbereich Wahrnehmen & Gestalten beschäftigt sich mit den ästhetischen Anteilen des Bewegungs-
151 & Sportunterrichts. Durch welche Bewegungshandlungen kann das Tanzen im Bereich der Wahrnehmung für die
152 Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden?

153 IP4: Was ich total viel mache ist auch, dass die Kinder selbst Tänze entwickeln dürfen oder kurze Tanzausschnitte. Einerseits um sich
154 selbst einmal zu spüren und auszuprobieren, was für Bewegungen passen zur Musik? Sie lernen auch die Musik wahrzunehmen,
155 nicht jede Bewegung passt zu jedem Musikstück und sich gegenseitig vorzutanzten. Wir probieren auch teilweise, dass die Kinder
156 alleine tanzen, um da zu schauen was möglich ist. Und derzeit mach ich mit den Kindern einen Tanz in Richtung Contemporary, wo
157 es wirklich um ganz kleine Bewegungen geht, um neue Bewegungen, um den Körper zu spüren. Und total schwierig für die Kinder,
158 weil es etwas Neues ist, aber hilft ihnen auch wieder den Körper besser kennenzulernen, sich besser kennenzulernen, was Neues
159 auszuprobieren.

160 I: Sie haben eh schon einige Aspekte genannt? Wie kann das Tanzen aus Sicht dieser Kreativität und dieser Gestaltungsfähigkeit für
161 die Kompetenzentwicklung eingesetzt werden Ihrer Meinung nach? Haben Sie da noch Ideen?

162 IP4: Ich finde diese ganze Kreativität, das fördert natürlich auch das Selbstbewusstsein der Kinder. Und das Selbstvertrauen, ich
163 kann was, ich kann was gut, ich kann was zeigen. Und was wir halt auch machen, wenn ein Auftritt ist. Sie dürfen sich dann auch
164 speziell anziehen oder die Haare machen oder sich schminken, was natürlich auch wieder viel für das Selbstbewusstsein der Kinder
165 beiträgt. Und einfach dieses auch: Tanzen ist was Schönes. Und das auch darzustellen, man darf sich da mal anders anziehen, ein
166 bisschen dieses Theater mit hineinfließen lassen und aber auch ein bisschen dieses Präsentieren finde ich was auch dazukommt.
167 Nicht nur durch das Tanzen präsentieren, sondern auch dazu zu sprechen, begrüßen die Leute oder zu sagen, warum ich das mache,
168 fließt da auch mit ein. Sind auch Kompetenzen, einfach dieses, ich traue mich vor der Gruppe zu sprechen, ich traue mich vor einer
169 Gruppe aufzutreten, mich hinzustellen und was zu machen ist finde ich eine ganz, ganz wichtige Kompetenz für das komplette,
170 weitere Leben, egal ob schulisch oder beruflich.

171 I: Da haben Sie mir jetzt gleich den Samen gelegt für die nächste Frage. Durch das Tanzen drückt sich eine Person selbst aus und
172 hinterlässt durch die Art und Weise ihrer Bewegungsausführung einen Eindruck. Beim Präsentieren gewährt die Person Einblicke in
173 ihr Selbst und macht sich dadurch natürlich auch angreifbar. Dieser Aspekt erfordert eine sensible Vorgehensweise von der
174 Primarstufenlehrperson. Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach beim Tanzen aus Sicht des Präsentierens bei den
175 Schülerinnen und Schülern entwickelt und was kann Ihnen diese Bewegungshandlung Präsentieren in weiterer Folge, für ihr
176 weiteres Leben bringen, welche Kompetenzen?

177 IP4: Also ich finde, bevor man überhaupt Präsentieren kann, ist das soziale Lernen ein ganz, ganz wichtiger Faktor, weil man generell
178 mit den Kindern besprechen muss, wenn jemand etwas vorführt, was er vielleicht noch nicht so gut kann, dass man dafür nicht
179 ausgelacht wird und so. Dass man da vorbereitet wird, jeder kann etwas anderes gut. Jeder fühlt etwas anderes gut und nur weil,
180 wenn ich zum Beispiel ein und denselben Tanz habe, kann der trotzdem von verschiedenen Personen anders dargestellt werden
181 oder anders gefühlt werden. Weil je nachdem wie gut man es kann. Das heißt für mich ist einerseits die Vorbereitung in der Gruppe
182 total wichtig, wie gehe ich um wenn jemand etwas vorführt. Wie kann ich darauf reagieren? Wie arbeiten da sehr viel dann auch mit
183 dem positiv Feedback geben, was hat mir ganz besonders gut jetzt gefallen, von den Zuschauern her. Dass sie wirklich schauen,
184 okay. Und gerade jetzt auch bei der Turniertanzgruppe ist es so, dass sie dann sagen: Ah, ich fand deine Beine waren total gestreckt.
185 Oder: Du hast den einen Arm sehr zackig gemacht. Dass sie einfach lernen einmal bewusst hinzuschauen: Was gefällt mir gut? Und
186 weg von dem Gedanken: Was gefällt mir nicht? Weil Kinder neigen eh dazu sehr kritisch zu sein. Sondern mal wirklich zu schauen:
187 Was gefällt mir gut? Und wenn sie dann natürlich das Präsentieren, ihnen zu lernen: Okay, wie trete ich dann auf, dass ich mich
188 dann nicht genieren muss, wenn ich da vor anderen tanze? Und nicht irgendwie, wenn ich einen Fehler mache, lache. Sondern
189 lerne: Wie kann ich mit dem Fehler gut umgehen? Wie kann ich meine Präsentation oder meine Choreografie so abschließen, dass
190 es für das Publikum so wirkt als hätte alles so sein sollen. Also einfach dieser Umgang mit Fehlern. Auch dieses: Nicht zu lachen
191 anfangen, wenn ich da vor Leuten stehe und auch dieses Feedback annehmen von anderen und einfach mal, was finde ich Kindern
192 auch schwerfällt: Danke zu sagen, wenn sie etwas Schönes hören. Wenn der eine sagt, du hast schön gestreckte Beine, einfach mal
193 zu sagen: Danke. Was ich auch finde, dieses Feedback annehmen, was eine Kompetenz ist für das spätere Leben. Und ich finde
194 einfach durch dieses Tanzen entwickeln die Kinder so eine enorme Körperhaltung und Körperspannung, die sie dann auch in das
195 alltägliche Leben und in später, berufliche Leben miteinfließen lassen. Weil sie ein ganz anderes Auftreten schon entwickeln und
196 wenn das in der Volksschule schon anfängt, finde ich zieht sich das einfach bis ins berufliche Leben durch.

197 I: Gibt es diesbezüglich Hindernisse beim Kompetenzaufbau bei Schülerinnen und Schülern?

198 IP4: Es kommt natürlich immer drauf an, welche Vorerfahrungen die Kinder schon mitbringen. Aber ganz egal bei welchen Kindern,
199 es entwickeln sich die Kompetenzen, es braucht nur bei manchen bei mehr Unterstützung, manche schaffen es einfach von sich aus,
200 manche sind schon selbstbewusster, manche muss man einfach mehr begleiten, aber es entwickeln sich alle in diese Richtung.

201 I: Das Ziel des Erfahrungs- und Lernbereichs Gesund leben ist der Aufbau von protektiven psychischen, physischen und sozialen
202 Gesundheitsressourcen. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Sicht dieser gesundheitsorientierten Bewegungshandlungen
203 zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen?

204 IP4: Also mir ist total wichtig, dass die Kinder lernen ihren Körper kennenzulernen. Also dass sie auch wissen, okay, zum Beispiel
205 ganz einfach: Wann bin ich durstig? Dass ich auch, wenn ich Sport mache, etwas trinken muss. Das heißt dass sie da, nur weil es ist
206 keine normale Turnstunde, es ist vielleicht ein Tanzeinheit ist. Aber auch dass da: Bewegung erfordert Flüssigkeit. Dass sie das
207 lernen, dass sie aber auch lernen. Man muss eine richtige Körperhaltung haben, wir machen viele Vorübungen, also so quasi kleine
208 Workouts ja, wo sie einfach schon lernen: Okay, welche Muskulatur brauche ich, um überhaupt Tanzen zu können und warum ist
209 das auch wichtig? Zum Beispiel wir dehnen am Ende auch. Und da sag ich ihnen auch: Wenn man viel sitzt, ist dieser Muskel
210 verkürzt. Und ich finde das sind alles so Kompetenzen oder Bereiche, die sie dann für das spätere Leben hoffentlich mitnehmen und
211 wissen. Okay, Bewegung ist wichtig für das weitere Leben, Dehnen ist wichtig. Es ist wichtig, dass ich mich gesund ernähre, dass ich
212 viel trinke, dass ich Sport mache, weil all das im späteren Leben genauso weiterhin gebraucht wird. Und ich merke halt bei den
213 Kindern, die da dahinter sind, dass sie sich einerseits weniger verletzen, auch im Sportunterricht, weil der Körper viel besser
214 trainiert ist, weil die Muskulatur da ist. Dass sie viel seltener krank sind, weil sie einfach auch darauf achten: Was esse ich? Was ist
215 gesund? Was braucht mein Körper? Dass sie genug trinken und bei mir ist wichtig: Trinken heißt für mich Wasser trinken. Und dass
216 sie da einfach auch schon ein bisschen in die Gesundheitsorientierung oder gesundes Leben gelenkt werden, weil das einfach
217 gerade in den heutigen Zeiten immer wichtiger wird. Und was jetzt auch noch war. Dieser psychische Aspekt. Auch zu wissen: Was
218 tut mir gut? Was brauche ich gerade? Brauche ich gerade eine Pause, weils mir zuviel ist, dann ist es okay. Dann können sie sich mal
219 auf die Seite setzen und eine Pause machen oder passt es eh noch und probiere mal herauszufinden, wie weit sind meine Grenzen.
220 Wie weit kann ich noch gehen? Und sie da aber auch zu pushen und nicht zu sagen: Na du bist jetzt müde, na komm setz dich hin.
221 Sondern zu sagen: Okay, kannst du nicht mehr oder willst du nicht mehr? Da auch hineinzuspüren. Was ist noch möglich?

222 I: Welche Schwierigkeiten zeigen sich im Tanz aus Sicht dieser gesundheitsorientierten Bewegungshandlungen?

223 IP4: Ich finde da ist man gerade in der Primarstufe sehr auf die Eltern angewiesen. Wie unterstützen sie einfach dieses ganze
224 Conclusio. Dieses ganze auch, Gesund leben, Gesund ernähren und auch natürlich bei den Kindern. Wie ernst nehmen sie das? Weil
225 es gibt, gerade wenn man so kleine Mini-Workouts macht, wie ordentlich machen sie wirklich die Übungen? Wie sehr sind sie
226 dahinter? Und wie kann man sie da einfach auch hinbringen, dass es wirklich nur dann sinnvoll ist, wenn man es wirklich ordentlich
227 macht.

228 I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Erleben & Wagen geht es um die Auseinandersetzung mit Themen wie Nähe und Distanz, aber
229 auch um das Erkennen und um das Respektieren eigener und fremder Grenzen. Wie kann das Tanzen unter dieser Perspektive zur
230 Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern dienen?

231 IP4: Ja ich finde das immer ein ganz, ganz interessantes Thema. Weil gerade diese Mädchen-Bubengeschichte in der Volksschule ja
232 doch sehr schwierig ist. Ich hab in meiner Tanzgruppe ein Paar, na mittlerweile zwei, wo ein Bub mit einem Mädchen tanzt und
233 sonst gibt's wirklich nur Mädels die untereinander tanzen. Und weil das einfach für sie so schwierig ist, aber, wie wir das dann halt
234 mal besprochen hatten: Okay es ist völlig okay, dass ein Bursch und ein Mädchen tanzt, war das auch für die andern Kinder in
235 Ordnung. Und, ja aber auch diese Nähe ist für manche Kinder schwierig. Jetzt auch vom gleichgeschlechtlichen Part einfach
236 zuzulassen, sich da angreifen zu lassen und berühren zu lassen. Ich finde die Voraussetzung ist immer, dass ich mal meinen Körper
237 kenne und weiß, wo ist meine Grenze, das mach ich immer mal als Vorübung, wie weit darf ein anderer überhaupt gehen? Aber
238 gerade beim Paartanzen muss man sich angreifen, man muss gemeinsam tanzen und was ich dann mache: Wir wechseln sehr oft
239 den Partner durch. Das heißt sie müssen lernen sich auf verschiedene Partner einzulassen. Und ja ist einfach total interessant, aber
240 merke ich halt gerade, Kinder, die jetzt schon länger dabei sind, dass sie da ganz anders schon damit umgehen und viel
241 selbstverständlicher das geworden ist, als Kinder die neu dabei sind. Schwierig ist immer noch das Blickkontakt halten, das fällt
242 Kindern in dem Alter einfach noch sehr, sehr schwer. Und ja. Distanz, also so für sich alleine tanzen, wenn man Platz hat, also in
243 einer Gruppe, alle tanzen dasselbe ist immer noch leichter, aber ich merke einfach auch, dass diese Nachfrage, wenn man das
244 einmal überwunden hat. Es ist okay, sich da anzugreifen und gemeinsam zu tanzen, das Interesse natürlich dann spannender wird,
245 weil es ist ja viel lustiger zu zweit zu tanzen oder mit einem Partner zu tanzen.

246 I: Auch eine sehr interessante Frage dahingehend. Wie reagieren Sie auf unmotivierte Schülerinnen und Schüler bzw. auf
247 geschlechtsstereotype Zuschreibungen, was das Tanzen betrifft?

248 IP4: Natürlich kommt, vor allem auch von den Kindern: Naja das ist ja ein Bub und der kann das nicht oder weiß ich nicht. Das ist
249 halt Mädchen tanzen halt mit Mädchen. Und ich mach das aber wirklich mit meiner Klasse auch so: Es tanzen alle mit, so wie wir im
250 Turnunterricht dann alle Fußballspielen. Ja, und auch wirklich besprechen. Es gibt Fußballmannschaften. Und es ist sehr praktisch,
251 mein Freund tanzt selber auch. Und den natürlich dann einfach einmal mitzunehmen und mit dem gemeinsam zu tanzen, ist dann

252 auch wieder ein bisschen eine Motivation für Burschen. Okay cool, das kann ja auch cool ausschauen. Oder: Dann tanzen wir mal
253 eher was in die Pop-Richtung, das beeindruckt wieder die Burschen mehr oder Break-Dance. Und einfach diese Vielfältigkeit da
254 hineinzubringen, weckt das Interesse und mittlerweile kommt das gar nicht mehr vor, dass die Kinder in meiner Gruppe sagen:
255 Okay, das dürfen nur Mädchen machen. Sondern sie freuen sich über jeden Burschen, der dazukommt und finden das total cool und
256 sagen: Ja voll cool, dass du dabei bist und wieder ein Bursch mehr. Also die feiern das sehr. Und, was war jetzt die Zweite?

257 I: Die unmotivierten Schülerinnen und Schüler, welche Maßnahmen ergreifen Sie da?

258 IP4: Ah die unmotivierten Schüler. Ich muss sagen, es ist ja total lustig, weil in der einen Tanzgruppe habe ich wirklich 45 Kinder und
259 ich brauch kein Mikrofon, weil die Kinder, die dort sind, das wirklich wollen. Da unterrichte ich ohne Mikro und die sind alle dabei.
260 Spätestens wenn ich sage: Okay, wir haben in ein paar Wochen wieder einen Auftritt, sind so und so alle dabei, weil sie da
261 mittanzen wollen. Und wenn man es jetzt mit einer Gruppe macht, die jetzt nicht nur so auf das Tanzen spezialisiert ist, gibt es
262 natürlich immer wieder unmotivierte Schüler, die sagen: Maah nein Tanzen, das ist überhaupt nichts für mich. Aber wo ich dann
263 sage: Naja, schau mal zu bei den ersten Malen oder schau mal, was für eine Bewegung passt für dich? Und du musst ja nicht alles
264 mitmachen und ich finde dann aber dadurch, dass sie nur einen Teil mitmachen und aber sehen die ganze Gruppe macht das und
265 das schaut richtig toll aus, auch wenn sie sich das von außen mal anschauen, hab ich die Erfahrungen, dass sie dann doch
266 mitmachen wollen, um Teil dieses Gesamten zu sein, weil es dann doch wieder ihr Selbstbewusstsein stärkt und sie einfach ein ganz
267 tolles Gefühl bekommen, dann doch da dabei sein zu können.

268 I: Also da lässt man die Gruppendynamik für sich arbeiten ein bisschen. Okay.

269 IP: Ja, genau.

270 I: Ja dann sind wir eigentlich schon wieder bei den Abschlussfragen. Bitte erzählen Sie mir zum Abschluss noch etwas über Ihre
271 persönliche, tänzerische Biografie. Welchen Tanzstil üben Sie aus, wie sind Sie dazu gekommen und was sind Ihre
272 Motivationsgründe, diesen Sport auszuüben?

273 IP: Also, ich tanze eigentlich schon seit klein auf. Ich hab damals mit Jazz-Dance angefangen im Volksschulalter, hab dann
274 verschiedene Tanzrichtungen ausprobiert: Hip-Hop, Line-Dance und bin dann schon mit 13 Jahren in eine Tanzschule gegangen, weil
275 ich mehr tanzen wollte und bin dann recht bald auch ein bisschen ins Einzeltanzen gegangen und dann mit 18 zum
276 Formationstanzen übergegangen und bin da jetzt eben seit sehr vielen Jahren, warte 12 Jahren beim HSV Zwölfaxing und bin da
277 mittlerweile im höchsten Team, im A-Team, tanz Weltmeisterschaften, Europameisterschaften, hab 5-6 mal die Woche Training,
278 zwischen 15 und 25, manchmal auch 30 Stunden, sowohl Einzel-, als auch Formationstraining. Ja was ist für mich die Motivation?
279 Einerseits gerade als Volksschullehrerin, ich brauche einfach diesen Ausgleich und beim Tanzen gelingt es mir komplett
280 abzuschalten und nicht mehr an die Schule zu denken, das ist einmal Grund eins und das zweite einfach, dass ich so enorm Freude
281 an dieser Bewegung hab und ich merk das auch immer, wenn ich mit den Kindern tanz, ich kann das so gut weitergeben und ich
282 liebe es mich zu bewegen, sobald ich irgendwo eine Musik hab, hör, ich kann ja gar nicht still sitzen, ich muss mich dazu bewegen.
283 Und ja, es stärkt mich total, mir geht's danach viel besser und ja ich hab durch das Tanzen eigentlich auch gelernt viel
284 selbstbewusster zu sein und meinen Körper viel besser kennengelernt und es ist für mich einfach der perfekte Ausgleich. Ich merke
285 einfach ohne Tanzen glaube ich könnte ich gar nicht.

286 I: Wow, okay. Gibt es für Sie etwas, dass am Ende dieses Interviews noch offengeblieben ist, etwas dass Sie mir zu diesem Thema
287 noch mitgeben, erzählen möchten?

288 IP4: Ja also, ich glaube, ich fänds wirklich wichtig, dass der Tanz eine wichtige Rolle in der Volksschule bekommt, weil es gibt auch
289 einfach, es gibt ja Lehrer die vielleicht nicht so die Tanzerfahrung haben, aber es gibt viele Lieder, die einfach anleiten, was für eine
290 Bewegung man machen muss. Wir tanzen gerade zu einem afrikanischen Lied und haben da einfachere Bewegungen dazu. Das
291 heißt „An Bessa“. Oder es gibt den „Sportinator“, wo genau gesagt ist was getan ist und es gibt total viel Lernlieder, zum Beispiel es
292 gibt das Lied „Links und rechts“ und ich hab einfach die Erfahrung gemacht, dass Kinder sich durch die Musik und durch das Tanzen
293 alle möglichen Inhalte, sei es zum Beispiel das Einmaleins, sei es Wortarten, sei es Sachunterrichtsthemen viel besser merken
294 können und wenn man dann wirklich Musik und Bewegung verknüpft, wirkt das viel tiefer und die Sachen die wir in der ersten
295 gesungen haben, können die Kinder in der vierten immer noch, während man Inhalte, die man vielleicht nur so besprochen hat gar
296 nicht mehr so wieder abrufbar sind. Also ich, keine Ahnung, muss sagen Tanzen und Musik in den Unterricht einzubinden ist total
297 wichtig. Es freut die Kinder, es freut einen Selbst, es bringt so viel Abwechslung hinein und das Schönste ist dann, wenn die Kinder
298 kommen und sagen: Können wir das Lied nochmal tanzen? Können wir das Lied nochmal singen? Können wir heute im
299 Sportunterricht wieder einmal etwas tanzen? Dann weiß man, man hat etwas richtig gemacht.

300 I: Vielen Dank für das Gespräch und das Interview.

9.6 Anhang 6: Transkript der Interviewperson (IP) 5

Interview; IP5

Art des Interviews: Face-to-Face-Befragung (persönlich)
Zeit / Dauer des Interviews: 13.20 Uhr bis 14.10 Uhr / 50 Minuten
Alter: 28 Jahre
Geschlecht: männlich
Dienstjahr: 6. (seit 2018 im Schuldienst)
Atmosphäre/Klima: ruhig, entspannt
Störungen: Pausenglocke
Besonderheiten zum Gesprächsverlauf: keine

I: Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, durch unmittelbare Körper- und Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem aktiven Lebensstil führen. Das Tanzen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse angestoßen werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und das abrufbare Wissen hinausgehen. Kompetenzorientierter Bewegungs- & Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. In dieser Arbeit geht es um das Tanzen in der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken assoziieren Sie mit dieser Thematik?

IP5: Ich nehme an, es geht jetzt mal um allgemeine, erste Gedanken. Grundsätzlich, ich finde schon das Tanzen auch ein sehr guter und wichtiger Bereich ist in Bewegung & Sport, ich habe es nämlich schon öfter angewendet. Ich muss jetzt ehrlich sein, in der Grundstufe 1 öfter als jetzt in der Grundstufe 2. Aber sowohl Kinder, die schon mal getanzt haben, egal auf welche Weise, als auch Kinder, die noch gar keine Erfahrung hatten, Bewegung zu einer Musik ist immer bisher gut angekommen. Ich glaube es ist ja auch irgendwie in unserer Genetik drinnen, dass wenn man Musik aufdreht, besonders als hemmungsloses Kind, dass man einfach beginnt sich zu bewegen. Also, es ist auf jeden Fall eine gute Ressource, die man nutzen kann. Man muss natürlich auch der Typ dafür sein. Ich kenne Lehrpersonen, die gar nix am Hut haben mit Bewegung zur Musik, die machens klarerweise auch nicht im Unterricht. Aber, ich finds eine sinnvolle, gute Sache.

I: Wie gehen Sie an die Planung tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es besondere Faktoren, die Sie da berücksichtigen, wenn Sie tanzen oder irgendwas Besonderes vorbereiten für den Unterricht?

IP5: Ja, nur als Beispiel. Ich unterscheide immer: Ist es meine Klasse oder es ist eine besondere Tanzgruppe, sag ich mal. Meine Schule bietet einmal im Semester ein Atelier an, lange Geschichte kurz. Das sind kreative Tage, wo die Kinder sich eine Station aussuchen dürfen und da habe ich in der Vergangenheit schon mal eine Tanzstation angeboten. Das heißt wenn ich das Gewissen habe, oh das sind jetzt eine Gruppe von 20 Kindern, die sich aktiv entschieden haben für: Ich möchte etwas tanzen. Dann plane ich natürlich wirklich eine Art von Choreografie, die wir dann öfter wiederholen, die wir dann so oft wiederholen, dass es herzeigbar ist, dass wir dann auch eine Präsentation machen, weil ich ja in dem Wissen bin: Die Kinder wollten ja tanzen. Sie hätten auch malen gehen können, sie hätten auch singen gehen können. Aber die wollen alle. Wenn ich für meine Klasse jetzt einfach gemischt etwas vorbereite, dann gehe ich eher so in Richtung. Der Sinn ist, dass sie sich bewegen, der Sinn ist, dass sie sich bewegen zur Musik. Und wenn ein Kind halt dann die Schritte oder Arme oder Bewegungen noch immer am Ende nicht perfekt zur Musik kann, ja, dann pfeif drauf. Es ging drum, dass du dich bewegt hast dazu. Also ich würde sagen, der Fokus aufs Endprodukt ist anders bei diesen zwei verschiedenen Gruppen. Bei einem sag ich es ging um das Tun, bei der anderen Gruppe schau ich schon, dass wir wirklich, das so „hinklopfen“, dass es am Ende auch herzeigbar ist, das wäre jetzt für mich der größte Unterschied in der Planung.

I: Dann kommen wir nun zu den sechs Erfahrungs- und Lernbereichen des neuen Lehrplans. Der erste ist Motorische Grundlagen und da geht es um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten für den Erwerb von Alltagsmotorik. Wie kann das Tanzen aus Sicht der koordinativen und konditionellen Grundlagen zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen.

IP5: Klingt jetzt blöd, aber kann natürlich massiv helfen. Weil gerade koordinativ, tanzen. Rechtes Bein, linkes Bein, wann bin ich wo drauf? Kann eine super Grundlage sein für alle anderen Bewegungsabläufe. Ich mein natürlich, wenn man einem Kind sagt, lauf, manche haben es halt unbewusst gelernt in ihrer Erziehung und ihrem Leben, manche haben halt ganz wenig Bewegungserfahrung. Ich habe einen Schüler, der konnte in der ersten Klasse sich gar nicht, gar nicht bewegen, weil er halt nie raus durfte, nie auf den

54 Spielplatz durfte, ganz überprotektive Mutter, die ihn halt nix machen hat lassen und das hat man gemerkt, weil er halt rechts-links
55 oder auf einem Bein stehen oder generell laufen, war ganz, ganz unmöglich für ihn. Und da habe ich dann schon gemerkt wenn wir
56 so einen kleinen Tanz gemacht haben mit halt rechts-links-rechts-vor-rück-vor, was jetzt auch immer, dass dann er wirklich stark
57 darüber nachdenken musste: Okay da ist rechts, dann da ist links und ich muss zuerst auf rechts sein, dass ich dann auf links gehen
58 kann. Sachen die für uns selbstverständlich sind, waren halt für ihn komplett neu. Ich muss mein Gewicht wohin bringen, ich kann
59 nur einen Schritt machen, wenn ich den Fuß vorbereite..blablabla. Und da hat er sich sicher dann einiges mitgenommen, vielleicht
60 auch für das normale Gehen, fürs Stiegen steigen, für andere Turnübungen. Also wenn man es, noch dazu regelmäßig macht, kann
61 es sicher extrem produktiv sein für das Kind. Hängt halt wieder davon ab, wie sehr die Lehrperson daran motiviert ist, aber
62 grundsätzlich, ja das ist meine Meinung nach zu dem Bereich.

63 I: Und auf der konditionellen Ebene wie schaut es da aus Ihrer Meinung nach?

64 IP5: Gute Frage. Weil ich finde Kondition ist immer ein sehr großer Unterschied. Viele Kinder sind, viele Kinder sind, finde ich, nicht
65 gut konditionell ausgebildet, weil es gibt auch Kinder die sagen, ja ich bin supersportlich, aber dann haben sie eigentlich gar nicht so
66 ein Durchhaltevermögen, sag ich mal, weil ich mache einmal im Jahr ein Lauftraining unter Anführungszeichen in meiner Klasse und
67 alleine das von wegen, wir laufen jetzt fünf Minuten und ein Partner zählt wie viele Runden du schaffst. Und dann drückst du halt
68 auf Go und 90% aller Kinder rennen halt Vollgas los mit so viel sie können und nach einer Minute sind sie außer Atem. Da ist halt
69 dann die Frage, Kondition. Wie kannst du dir einteilen, dass du eben länger dich bewegen kannst? Im alten Lehrplan stand ja drin,
70 pro Jahresalter, sollte sich das Kind eine Minute lang bewegen können, also ein Zehnjähriger sollte sich zehn Minuten non-stop
71 bewegen können. Können einige Erwachsene nicht, viele Erwachsene nicht. Aber vielleicht ist da der Tanz super, weil in einem Tanz
72 hast du halt vorgegebene Bewegungen, vorgegebene Schritte. Das bedeutet du kannst nicht einfach sagen, ich mach jetzt in zehn
73 Sekunden, renn ich so schnell ich kann und vielleicht erfahren sie da mal. Wie ist das, wenn ich mich drei Minuten zu einem Lied
74 non-stop, oh ab Minute zweieinhalb wird's schon schwer, ich fang an zu schwitzen, aber ich halts bis zum Ende durch. Und dann
75 wenn mans öfter wiederholt, vielleicht dann oh, letzte Woche war ich am Ende, so, am Tanz und jetzt geht's mir eigentlich gut am
76 Ende des Tanzes. Also konditionell sicher auch ein wertvoller Beitrag.

77 I: Welche Probleme zeigen sich bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben in diesem Erfahrungs- und Lernbereich?
78 Sie haben eh schon angesprochen, dass das konditionell für viele Kinder eine Herausforderung ist, koordinativ auch eine
79 Herausforderung sein kann. Gibt's noch besondere Hürden, die es in diesem Bereich, im konditionell-koordinativen Bereich gibt,
80 Ihrer Meinung nach?

81 IP5: Ja, ich meine das ist jetzt nicht konditionell-koordinativ, aber eines der ersten Sachen die mir einfällt ist halt ja: Tanzen, das ist
82 etwas Feminines, das ist was Uncool's. Klarerweise hast du immer Burschen dabei, die dann glauben: „Äh Tanzen, nein das mach
83 ich nicht, das ist für Mädchen.“ Das Problem habe ich jetzt nicht so, weil wenn ich reinkomm als männlicher Lehrer und sag wir
84 tanzen heute, dann sticht dieses Argument halt nicht. Dann ist eher so: Ich mach das, was der Herr Lehrer macht und super. Aber
85 was anderes was schon ist, die Frustrationsgrenze bei Kindern ist oft halt sehr gering und das bezieht sich ja auf alle
86 Lebenssituationen. Also wenn dann halt dieser Tanz und diese Schritte nicht innerhalb von 10 Sekunden funktionieren, dann hauen
87 wir den Hut drauf, dann probieren wir es nicht noch einmal und dann muss man oft sehr viel alleine daran arbeiten, dass man sagt:
88 Komm, ich erkläre es euch nochmal, ja wir müssen das jetzt fünfmal wiederholen, damit es im Kopf drinnen ist und nein, das geht
89 nicht nach einem Mal und nein, aber auch nicht aufgeben, weil es ist kein Meister vom Himmel gefallen. Aber habe ich auch schon
90 eben gemerkt, dass es einige Kinder gibt, die halt dann sagen: Eh das kann ich nicht, ist langweilig, ich setz mich auf die Seite. Was
91 halt schade ist, weil einfach, wenn die Frustrationsgrenze höher wäre, wärs sicher super gegangen in den nächsten zehn Minuten.
92 Aber das ist finde ich noch eine zusätzliche Herausforderung zu diesen Bereichen Tanz.

93 I: Als Lehrperson kann man beim Tanzen die Rolle der vorzeigenden bzw. der instruierenden Person einnehmen oder der
94 begleitenden. Welche Rolle nehmen Sie als Primarstufenlehrperson ein, wenn Sie mit Schülerinnen und Schülern tanzen in
95 Bewegung & Sport?

96 IP5: Das sag ich halt jetzt das, was ich mach und das ist eine Entscheidung, die ich getroffen habe. Ich habe herausgefunden, dass,
97 ich finde der Unterricht funktioniert so am besten, wenn mal halt wirklich als Lehrperson agiert. Die Schüler und Schülerinnen sollen
98 wissen, das ist der Herr Lehrer, das ist nicht mein bester Freund von zu Haus, das ist nicht mein Freund vom Park, das ist der Herr
99 Lehrer. Darum nehme ich mich manchmal oder oft absichtlich in eine besondere Rolle, im Sinne von „Nein ich kann jetzt nicht mit
100 dir fangen spielen, weil meine Aufgabe ist es, dass ich alle betrachte und schau, dass es allen gut geht.“ Auch wenn ich sicher gerne
101 sagen würde: Maah wäre wirklich nett mit dem Kind und der würd sich freuen. Aber ich bin halt eben nicht der Freund, der mit dir
102 fangen spielt, ich habe eine andere Rolle. Weil leider die Realität ist, dass es, meiner Meinung nach, dann oft Kinder gibt, die das
103 halt dann ausnutzen und die nicht mehr dein Wort so Ernst nehmen oder halt nicht dann so gut hören. Worauf ich hinauswill, ich
104 bin immer in der vorzeigenden Situation, weil halt die Kinder merken sollen, oh wir lernen heute einen Tanz, der Herr Lehrer zeigt es

105 vor, ja er nimmt teil, das ist wichtig als Vorbild, aber wir machen die Schritte, die er macht, damit wir halt diesen Tanz gut lernen
106 und am Ende haben wir eine Bewegungs- oder musikalische Erfahrung gemacht und das ist Teil des Sportunterrichts. Du hast etwas
107 dazugelernt. Wenn ich jetzt mit den Kindern, keine Ahnung, als Beispiel, ich spiel mit beim Stopptanz. Das wär dann wieder für mich
108 so eine Frage. Da bin ich jetzt eigentlich nicht mehr in der Lehrerrolle drinnen, sondern auf gleicher Ebene mit den Kindern und das
109 könnte unter Umständen wieder zu einem Machtverhältnis führen, was dann vielleicht nicht so ist wie ich es gerne hätte. Ich weiß,
110 Machtverhältnis klingt schrecklich der Begriff, aber rein objektiv gesehen. Ich bin die Lehrperson und du musst im Unterricht den
111 Ton angeben und darum bin ich zu 99% eigentlich immer in der vorgehenden Position. Ich weiß, meine Kollegin (Person) macht den
112 Tanzkurs bei uns in der Schule, am Nachmittag, den freiwilligen und die hat jedes Mal eine, wie heißt denn das...eine Einheit oder 10
113 Minuten dabei, wo wirklich Freestyle ist. Sie dreht Musik auf und es darf immer ein Kind einfach was Freies tanzen und alle tanzen
114 nach. Dann stellt sie sich in die Mitte und tanzt eine Sache und alle tanzen nach. Also sie geht in diese Situation, wo sie auch,
115 praktisch mit den Kindern gemeinsam, nicht nur vorgehend, sondern sich auch unterstellt und einem Kind was nachtanzt. Aber da
116 finde ich, das ist wieder eine Kurssituation, das ist eine andere Situation als ein Unterricht. Aber für den Unterricht finde ich es als
117 vorgehende Person produktiver und sinnvoller, rein vom Ordnungsrahmen her.

118 I: Mit dem Musikstopp haben Sie eh schon das erste Thema des nächsten Erfahrungs- und Lernbereichs genannt, es geht ums
119 Spielen. Dieser Bereich steht für die Entwicklung einer altersgemäßen Spielfähigkeit und die Erhaltung der Spielfreude. Wie kann
120 das Tanzen durch diesen spielerischen Anteil zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen?

121 IPS: Ich überlege gerade welche Spiele ich kenne mit Tanzen. Stopptanz klarerweise. Vielleicht könnte man Sesseltanz auch
122 dazunehmen, ist auch eine Art von Musikspiel. Grundsätzlich ja, Spiele mit Musik sind sicher extrem lustvoll. Ich mach ja auch Sport
123 immer mit Musik, also das „enhanced“ ja irgendwie das Bewegen. Hat jetzt vielleicht nicht mit der Musik allein was zu tun, aber ich
124 bin dann auch gleichzeitiger einer, so ein links-liberaler Montessoripädagoge. Ich mach kaum Spiele mit Gewinnern und Verlierern.
125 Weil wenn eben die Frustrationsgrenze schon so niedrig ist. Mir ist es wichtiger, dass sich alle bewegen, alle teilnehmen, als dass wir
126 am Ende sagen: Du hast gewonnen, du hast verloren! Weil dann sind manche angefressen, manche freuen sich ohne Grund, weil du
127 hast ein Spiel gewonnen, du kriegst keinen Preis dafür. Und da ist dann wieder Konfliktpotenzial da. Also wenn ich zum Beispiel
128 Stopptanz spiele: Alle Kinder tanzen, ich dreh die Musik ab und dann wird das Kind, oder die zwei oder die drei, die sich noch
129 bewegt haben, die müssen eine Runde aussetzen, die müssen dann raus. Dann mach ich die nächste Runde und dann kommen halt
130 die wieder rein und andere raus. So habe ich einerseits nichts mit Gewinnern oder Verlierern und das was ich noch viel sinnvoller
131 finde ist: Du bist die ganze Zeit am Tanzen, du bist nicht irgendwie dann als Erstes draußen und dann sitzt du 10 Minuten und
132 schaust zu, sondern du hast auch die ganze Zeit die Bewegung, weil du ja nur vielleicht einmal 30 Sekunden draußen bist und dann
133 bist du wieder Teil vom Spiel. Weil mir wurde beim Studium beigebracht. Das Wichtigste beim Sportunterricht ist: Die Kinder
134 müssen sich bewegen. Sie sollen nicht die Hälfte des Unterrichts sitzen und warten bis sie dran sind, sondern eigentlich möglichst
135 viel sich bewegen. Und so, finde ich, hat man zwei Fliegen mit einer Klappe. Sie lernen das Spiele nicht mit Frust kombiniert sind,
136 sie bewegen sich viel und der Spaß steht im Vordergrund. Und bei meiner Klasse finde ich, funktioniert das super. Somit haben sie
137 auch jetzt, wenn wir einmal sowas wie Völkerball spielen, ich weiß darf man nicht mehr sagen, ich sag es trotzdem. Aber wenn man
138 sowas wie Völkerball spielt, können die supergut annehmen: Oh, ja passt ich geh raus. Oh, ich habe verloren, naja nächstes Mal
139 gewinne ich. Also ich glaube, dass das schon auch damit zusammenhängt, dass sie halt gelernt haben: Wenn man mal verliert, ist es
140 auch nicht schlimm. Weil wir halt sehr viel ohne Verlieren und Gewinnen gemacht haben. Aber ja jetzt Tanzen und Spielen ist für
141 mich auch ein und gleiche Bereich, das gehört zusammen.

142 I: Zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich Elementare Bewegungsformen gehört das Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten
143 und Fertigkeiten an und mit Geräten. Wie kann Ihrer Meinung das Tanzen aus der Perspektive des Leistungssports oder des
144 leistungsorientierten Aspekts für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden?

145 IPS: Geht es da jetzt um den Leistungssport Tanz oder generell alle Leistungssportarten?

146 I: Genau, den Tanz als eigene Sportart.

147 IPS: Im Unterricht?

148 I: Im Unterricht.

149 IPS: Wäre jetzt ein passendes Beispiel: Ich mach mal ein paar Cha-Cha-Schritte mit den Kindern im Turnunterricht?

150 I: Genau. Und das vielleicht leistungsorientiert aufbauen.

151 IPS: Und, tut mir leid, dass ich nochmal nachfrage. Aber geht es jetzt darum, ob das sinnvoll ist oder ob das etwas ist, dass man
152 machen sollte, oder was ist die Frage?

153 I: Wie Sie das sehen.

154 IP5: Ich habe, ich habs ein- zweimal.

155 I: Hat Leistung in der...Entschuldigung. Hat Leistung in der Schule mit Tanz etwas zu tun?

156 IP5: Ich find überhaupt nicht, wenn ich so gefragt werde, sag ich überhaupt nicht. Weil, generell in sportlichen und kreativen
157 Fächern, da nehme ich die jetzt alle in einen Topf, finde ich. Das sind keine Leistungsfächer. Es geht darum teilzunehmen und es
158 geht darum neue Kulturtechniken zu lernen. Ja, du sollst einmal gearbeitet haben mit einem Kartoffeldruck. Ja du sollst einmal mit
159 Wasserfarben gemalt haben. Ja du sollst einmal mit Bällen geworfen haben, damit du diese Erfahrung schon mal gemacht hast. Aber
160 ob das Kind jetzt wirklich supergut werfen kann oder ob es immer halt immer nur zwei Meter wirft, das ist mir im Endeffekt nicht
161 wichtig. Es geht um die Teilnahme und es geht darum, dass das Kind gesehen hat: Oh das gibt's. Und vielleicht sogar: Oh, das taugt
162 mir. Und so soll es auch beim Tanzen sein. Du sollst einmal getanzt und am Ende siehst du vielleicht: WoW, das Bewegen zur Musik
163 war eigentlich voll cool und dann macht es das Kind zu Hause einmal im Kinderzimmer. Und dann im Zuge dessen kommt
164 irgendwann einmal vielleicht das Interesse an einem Tanzverein, Sportverein. Ich finde eher umgekehrt, wenn man es auf Leistung
165 auslegt, geht die Luft voll verloren. Also wenn ich mit meinen Kindern tanzen würde und am Ende sage ich: Ihr Drei habt es ur gut
166 gemacht, aber ihr Fünf ihr seid halt echt Bewegungslegastheniker und Doppel-Linksfüßer, da geht gar nichts, ihr könnt es ur nicht.
167 Würde das halt die Kinder ur drücken. Weil vielleicht hat ein Kind Spaß daran und dann aber dieses Leistungsfeedback, von wegen
168 du hast es jetzt nicht geschafft, würde voll die Lust rausnehmen.

169 I: Das bringt mich gleich zu einer nächsten Frage: Wie bewerten oder wie honorieren Sie diese tänzerischen Leistungen der
170 Schülerinnen und Schüler?

171 IP5: Natürlich im Zuge der Sportnote oder bzw. halt wenn ad hoc mündlich. Ich habe damals in der 1. Klasse mit den Kindern ein
172 Tanzmusikvideo gedreht. Die Kinder haben sich ein Lied ausgesucht, wir haben einen Tanz einstudiert, ich habs gefilmt und am Ende
173 hab ichs den Eltern beim Elternabend gezeigt und hab es ihnen als USB mitgegeben. Das heißt hier war wahrscheinlich die
174 Honorierung: WoW Mama und Papa waren stolz auf mich, sie haben es gesehen, WoW die haben geklatscht beim Elternabend und
175 Mama und Papa zeigen es sogar dem Rest der Familie zu Hause. Dass halt da einfach der Stolz, das hab ich erreicht, das hab ich
176 vorgeführt. Und wir durften auch dann, erste, zweite Klasse, immer die Tänze, die wir hatten, bei Schulfesten, vor der ganzen Schule
177 vorführen. Also ich denke das ist auch eine Art der Honorierung. Boah, wir durften jetzt auf der Bühne stehen, alle von der Schule
178 haben geklatscht, die waren stolz auf mich. Einfach dieses halt. Ich habe etwas erstellt und erlernt und ich durfte es präsentieren
179 und jetzt bin ich stolz auf mich, dass ich es gehabt habe. Ansonsten halt von der Note her – es ist Teil der Sportnote, aber es gibt
180 jetzt keine 1er auf Tanzen und du kriegst einen 3er in Tanzen, weil du bist gestolpert, keine Ahnung (lacht). Aber ich denke darum
181 geht's, dass sie das machen.

182 I: Welche Medien oder Materialien haben Sie für das Tanzen bisher schon eingesetzt oder vielleicht gibt es auch irgendetwas was
183 Sie noch gerne einsetzen würden?

184 IP5: Medien klarerweise Musik (haha) mit der Musikbox, das ist natürlich immer dabei. Muss aber auch sagen, ich habe mit den
185 Kindern einen Tanzfilm geschaut, weil das war irgendwie im Zuge von dieser Tanzgruppe, von diesem Tanzprojekt, haben wir uns
186 auch dann einmal auch so einen Hip-Hop-Film, ich weiß leider nicht mehr wie er hieß, aber es ging mir einfach darum, dass ich mal
187 den Kindern zeig. Wie sieht denn das jetzt aus, wenn das Profis machen, oder wie sieht aus, wie sieht das aus, wenn es richtig coole
188 Choreografie von Erwachsenen ist. Weil das könnte ja auch viel auslösen, im Sinne von „WoW, so cool kann das ausschauen, wenn
189 ich jetzt drauf hinarbeite“. Ich habe jetzt vielleicht noch mehr Motivation. Also Filme, Videos habe ich schon genutzt und wenn es
190 jetzt um physische Medien geht. Ich habe auch im Zuge von dem mal mit den Kindern solche Schwungbänder, ich meine das geht
191 jetzt eher in Richtung Gymnastik, aber so ein Stock wo ein Band dran hängt und da kann man (Pfeifgeräusch) was auch immer
192 machen. Und das haben wir halt dann auch mit Musik beim Tanzen benutzt und dann große Schwünge und dann wieder kleine Ding.
193 Hat halt dann wieder Lust gemacht den Kindern, weil oh ich hab jetzt, das kann ich bewegen und unterschiedlich groß, klein. Auch
194 wieder eine andere Bewegungserfahrung. Aber gibt viele verschiedene Möglichkeiten da Medien zu nutzen. Welche würde ich noch
195 gerne benutzen? Fällt mir jetzt ad hoc keins ein. Bin eigentlich recht zufrieden mit dem was ich gemacht hab. (lacht) Aber bin für
196 Vorschläge offen, wenn wieder einmal etwas zukommt.

197 I: Welche Hürden zeigen sich bei der Umsetzung...haben Sie eigentlich eh schon ein bisschen erwähnt. Welche Hürden zeigen sich
198 bei der Umsetzung des Tanzens unter der Perspektive Leistungssport. Also Sie sagen einfach, Leistungssport hat in der Schule jetzt
199 nichts verloren auf das Tanzen bezogen, sondern das ist Sache des Vereins oder des Freizeitsports wenn sich jemand spezialisieren
200 möchte.

201 IP5: Genau das sowieso. Das unterstreiche ich nochmal und der Meinung bin ich auch. Wenn ich vielleicht noch dazu sagen kann. Es
 202 klingt zwar böse, weil ich war selber 10 Jahre lang im Leistungssport vom Tanzen, aber ich finde halt Tanzen als Leistungssport ist
 203 komplett ungeeignet für Kinder. Meiner Meinung nach sind eben jetzt Turniertanz, Lateinamerikanisch und Standard überhaupt
 204 nicht eine Bewegungsform, die für ein Kind attraktiv ist. Wie gesagt, meiner Meinung nach. Weil ich finde ein Kind ist ein Kind, will
 205 die Welt entdecken, will die Welt kennenlernen und somit halt auch viel machen, viel probieren, viel tun, sehr aktiv. Meiner
 206 Meinung nach geht es immer sehr viel um: Oh was ist das und jetzt hol ich das und jetzt yeah springen wir und klettern wir und
 207 wuhu. Also alles einfach sehr großräumig und sehr viel erleben. Und der Tanzsport ist halt einfach kombiniert mit ganz, ganz vielen
 208 kleinschrittigen Wiederholungen und ganz, ganz lange die gleichen Schritte und immer wieder das gleiche und immer wieder das
 209 gleiche und jetzt nicht irgendwie so: Heute springen wir zehn Mal in der Luft rum. Ich weiß, dass viele Tanzlehrer im Verein das auch
 210 machen mit Kindern, als Aufwärmen, irgendwie wirklich spielen und Ding. Aber halt der Tanz an sich, ist halt echt, du machst jetzt
 211 deinen Lockstep fünfzig Mal und dann kriegst du wieder ein Feedback und dann machst du es nochmal 50 Mal. Und meiner
 212 Meinung nach sind die meisten Kinder nicht gemacht dafür kognitiv. Es gibt die wenigsten Kinder, die freiwillig, solche
 213 Wiederholungen so oft machen wollen. Auch in meiner Klasse, selbst Kinder die tanzen mögen. Die haben nach dem fünften Mal
 214 gesagt: Okay für heute reicht's Herr Lehrer, nächste Woche vielleicht wieder, aber spielen wir was anderes. Was ich verstehe. Weil
 215 so dieses ganz oft wiederholen finde ich ist nicht im Gehirn eines Kindes drinnen, das kommt dann vielleicht in der Pubertät, wenn
 216 man sich entwickelt, aber meiner Meinung nach ist es nicht drinnen. Die, die es halt jung machen, werden oft von den Eltern
 217 gezwungen, aber das ist eine andere Meinung. Ich finde halt rein psychologisch passt nicht zusammen. Aber das ist meine Meinung.

218 I: Der Erfahrungs- und Lernbereich Wahrnehmen & Gestalten beschäftigt sich mit den ästhetischen Anteilen des Bewegungs- &
 219 Sportunterrichts. Durch welche Bewegungshandlungen kann Ihrer Meinung nach das Tanzen im Bereich der Wahrnehmung für die
 220 Kompetenzentwicklung dienlich sein?

221 IP5: Oh extrem viel. Eh, es war nicht nur wahrnehmen, oder? Es war Wahrnehmen & Ästhetik, oder?

222 I: Wahrnehmen hätte ich jetzt mal im Ersten. Gestalten, kreativ kommt im Anschluss.

223 IP5: Dann bleiben wir bei Wahrnehmen. Für Wahrnehmen natürlich wahnsinnig, weil wie ich schon vorher gesagt habe: Leider gibt
 224 es einige Kinder, die halt ganz auf einem elementaren Level sind, wo ich sogar sagen würde, manche Kindergartenkinder haben
 225 mehr Bewegungserfahrungen als die. Aber halt sowas, das habe ich auch in der ersten Klasse gemacht: Mach jetzt einmal die größte
 226 Bewegung, die du kannst. Soweit mit den Armen ausholen, wie du kannst, den größten Schritt. Den größten Sprung. Geh einmal an
 227 dein Maximum. Und dann gleichzeitig mach einmal die kleinste Bewegung, die du kannst. Mit so ganz kleinen Bewegungen. Und
 228 dann jetzt schnell bewegen, langsam bewegen. Wie fühlt sich das an, wenn wir es jetzt mal ziehen, wie ein Kaugummi? Und viele
 229 Kinder haben das halt noch nie gemacht. Und wenn sie dann wahrnehmen: Boah, mein Arm geht eigentlich bis dahin! Dann ist das
 230 so ein WoW. Das nehme ich jetzt wahr, meine räumliche Wahrnehmung. Und da könnte das auch dazu führen, dass sie halt einfach
 231 besser zurechtkommen im Leben. Also, dass sie dann halt wissen: Oh, ich bin so groß, so viel Platz brauche ich. Weil ganz viele
 232 Kinder nehmen sich ja nicht wahr, die gehen durch den Gang und stoßen mit vier Leuten zusammen, weil sie halt nicht merken. Oh,
 233 ich habe ja Schultern. Oh, meine Arme, wenn ich die jetzt da ausstreck, dann könnte das wem im Weg sein. Also klingt jetzt
 234 elementar, aber viele haben das nicht und da kann Tanzen natürlich goldwert sein. Wenn man diese verschiedenen Arten der
 235 Bewegungen mal probiert und es dann Klick macht im Kopf.

236 I: Kommen wir zur nächsten Frage. Wie das Tanzen aus Sicht der Kreativität und der Gestaltungsfähigkeit zu einer
 237 Kompetenzentwicklung führen kann?

238 IP5: Da finde ich genauso gut. (lacht) Da kommt es halt wieder auf die Hemmung an. Weil wenn Kinder jetzt schon eben von zu
 239 Hause oder vom, was weiß ich, Freundeskreis oder Umfeld halt gehemmt sind, im Sinne von: Das könnte peinlich sein, das könnte
 240 uncool sein, das ist was für Mädchen. Wie gesagt, die Klassiker. Dann ist es schwer zu sagen: He, überleg dir jetzt einmal eine
 241 Bewegung zu dem. Wie würdest du dich bewegen zu dem Refrain von der Musik oder wie würdest du dich bewegen zu diesem
 242 Instrument. Da ist extrem viel Potenzial da, weil wenn die Kinder darauf einsteigen, hast du oft sehr, sehr coole Ergebnisse, wo
 243 Kinder manchmal, oft eigene Choreografien erstellen, die echt toll und sinnvoll sind. Und sich echt Gedanken darüber machen: Wo
 244 geht der hin? Und wann macht der den nächsten Schritt? Kommt leider eben vereinzelt vor. Ich hatte in meinem letzten Rad in
 245 meiner vierten Klasse so ein Dreiergespann an sehr motivierten Mädchen, die haben echt gefragt: Herr Lehrer, dürfen wir eine
 246 eigene Choreografie erstellen? Und denen habe ich dann halt immer, keine Ahnung, zwei Stunden die Woche Möglichkeit gegeben,
 247 dass sie im Nebenraum daran arbeiten und dann haben dann echt voll super am Ende des Semesters der Klasse präsentiert eine
 248 zweiminütige Choreografie, wo sie alles selbst erfunden haben. Die Schritte, die Arme, die Positionswechsel, wann machen sie
 249 Stopp in der Musik, voll, voll super. Aber die haben halt eben sich darauf eingelassen und wollten. Andere Kinder, die halt sagen: Ah,
 250 ich weiß nicht, weißt du eh, dreh die Musik auf und beweg dich wie du glaubst. Erwachsene machen das oft nicht. Ah, das ist
 251 peinlich. Ich mach lieber mal gar nichts, bevor ich eine peinliche Bewegung mach. Ich glaube da sind die Hemmungen eher. Aber

252 wenn man diese Hemmungen überspringen kann, ist es kreativ sicher extrem wertvoll. Was man da alles rausholen kann und mit
253 der Wahrnehmung.

254 I: Das haben Sie, das ist auch eine Frage in meinem Interview. Wie reagieren Sie auf diese unmotivierten Schülerinnen und Schüler
255 oder auf geschlechtsstereotype Zuschreibungen, was den Tanz betrifft?

256 IP5: Geschlechtsstereotyp gar nicht. Gibt's bei mir nicht, aber da bin ich extrem egoistisch. Oder: Das ist mir extrem wichtig. Ich sag
257 auch immer: Ich habe einen sozialen Schwerpunkt in der Klasse. Also. In meiner Klasse: Alle sind gleich. Meinetwegen Geschlechter
258 sind vorhanden, aber es gibt keine Unterschiede, Entschuldigung. Keine unterschiedlichen Verhaltensweisen, keine
259 unterschiedlichen Umgänge. Ich gehe mit den Mädchen genauso um wie mit den Buben und ich verlange, dass die Kinder genauso
260 agieren. Das sind halt solche Klassikerbeispiele wie: Wer kann mir jetzt beim schweren Tragen helfen? Ist mir wurscht, ich nehme
261 die ersten Drei und die Mädchen können genauso tragen wie die Burschen. Und andersrum genauso: Oh, der braucht jetzt kurz
262 wem zum Trösten, wer könnte das übernehmen? Nehm ich die Burschen genauso wie die Mädchen. Also alle sollen das gleiche
263 Erlernen und es soll keine Unterschiede geben. Von daher auch beim Tanzen. Für wen ist Tanzen? Für alle. Also das Geschlecht hat
264 auf keinen Fall einen Einfluss drauf ob dir das taugt oder nicht. Deine Einstellung, wie du drauf bist, deine Persönlichkeit, die hat
265 Einfluss drauf, aber das Geschlecht...komplett egal. Es sollte auch keine Rolle spielen. Sie werden eh wahrscheinlich dann in
266 Geschlechterrollen gedrängt ab der Pubertät und in der nächsten Umwelt und sonst was, aber ich habe eben die Hoffnung, dass
267 wenn sie es jetzt bei mir mitbekommen, dass es komplett egal ist, dass eben eine möglichst geschlechtsneutrale, moderne,
268 emanzipierte Einstellung mitnehmen und ich glaub das hab ich auch in meiner Klasse. Sind alle gleich frech, die Mädels zu den
269 Burschen, die Burschen zu den Mädels und spielen aber auch gemeinsam. Also die sind da, was das Geschlecht angeht, eigentlich
270 kaum Unterschied. Aber...

271 I: Das heißt das ist sehr offen?

272 IP5: Es ist sehr offen. Noch dazu, viele Kinder von mir kommen nicht aus offenen Kulturen oder aus offenen Elternhäusern. Also bin
273 ich umso begeisterter, dass sie es hier trotzdem umsetzen. Kann sein, dass sie es zu Hause oder im Park dann wieder ganz anders
274 denken, aber ich finds toll, dass hier in der Schule, das eben gleichsehen. Ich habe Burschen die zusammen kuscheln, ich hab Mädels
275 die Fußball spielen und das wird nie angesprochen. Alle sehens und alle sagen: Leitwand für sie. Also, komplett egal. Da hängt auch
276 die Regenbogenflagge, das hab ich von der Pride mitgenommen, haben wir gleich hängen lassen. Aber der zweite Punkt, kannst du
277 mich bitte erinnern? Was war das mit dem?

278 I: Ja, auf unmotivierte Schülerinnen und Schüler, wenns ums Tanzen geht.

279 IP5: Unmotiviert genau. Unmotiviert ist jetzt ein anderes Thema. Ich sage ehrlich: Grundstufe 1 gibt's kein unmotiviert. Du musst
280 mitmachen, du musst es ausprobieren und wenn du dann merkst es taugt dir nicht, dann können wir drüber reden. Dann finden wir
281 eine Lösung. Weil vielleicht machst du dann weniger oder setzt dann einmal aus oder vielleicht machst du dann wieder beim
282 nächsten mit. Aber zu 90% oder vielleicht sogar 95% - alle die einmal mitgemacht haben, wollten dann auch bis zum Ende
283 mitmachen. In der Grundstufe 2 bin ich ehrlich, da schreibe ich den Kindern schon so viel Selbsteinschätzung zu und
284 Selbstpersönlichkeit. Sie dürfen mir im Sportunterricht bei gewissen Sachen sagen: Herr Lehrer, da möchte ich jetzt nicht
285 mitmachen. Also zum Beispiel, wenn ich einen Tanz machen würde und zwei Kinder kommen zu mir und sagen: Herr Lehrer, ich
286 möchte beim Tanz jetzt nicht mitmachen, dann lasse ich es zu, dass ich sag: Gut, dann für den Tanz, setz dich auf die Seite und schau
287 zu. Du kannst halt nicht stattdessen Fußball spielen gehen, aber ich lasse dir den Freiraum. Du möchtest das nicht, das gefällt dir
288 nicht, ist okay. Dann setz dich auf die Seite und mach später beim nächsten Bereich, beim nächsten Spiel wieder mit. Weil wie
289 gesagt: Grundstufe 2: 9-, 10-, 11-Jährige, so viel Verantwortung gebe ich ihnen schon, das lasse ich zu. Aber bei den Kleinen, die ja
290 eigentlich noch nicht so viele Erfahrungen gemacht haben. Da sage ich: Nein du machst mit und hast es einmal miterlebt. Aber diese
291 9-, 10- oder 11-Jährigen haben es ja schon mit mir gemacht, mit 7 und 8. Also die haben in ihrem Leben schon mal getanzt mit mir
292 und wenn sie jetzt entschieden haben: He ich weiß, wies ist Herr Lehrer, das taugt mir nicht. Dann sag ich passt, setz dich auf die
293 Seite. Das ist in meinem Unterricht, treffe ich diese Entscheidung. Weil...Entschuldigung, nur der letzte Satz: Weil ich versteh es
294 auch irgendwie. Nicht jeder mag alles und wenn ein Kind halt unmotiviert ist, sag ich ehrlich: Du dann gehen wir drauf an, du setzt
295 aus, ist mir lieber, als wenn du dann so dastehst und vielleicht noch Blödsinn machst und dann störst. Das nimmt ja die Freude von
296 denen weg, die es machen wollen. Da lass ich die lieber, dann bist du happy dass du zuschauen kannst, die sind happy dass sie in
297 einer Gruppe sind, wo alle sich freuen. Ist ja nur Vorteile für alle, finde ich.

298 I: Durch das Tanzen drückt sich eine Person selbst aus und sie hinterlässt die Art und Weise ihrer eigenen Bewegungsausführung
299 Eindruck. Beim Präsentieren von Tänzen gewährt die Person Einblicke in ihr Selbst und sie macht sich dadurch auch angreifbar und
300 dieser Aspekt erfordert eine sensible Vorgehensweise von der Primarstufenlehrperson. Welche Kompetenzen werden Ihrer
301 Meinung nach beim Tanzen, aus Sicht dieses Präsentierens oder des Darstellens bei Schülerinnen und Schülern entwickelt und vor
302 allem: Worin erachten Sie diese Sinnhaftigkeit dieser Kompetenzen, die sich dabei entwickeln beim Präsentieren von Tänzen?

IP5: Naja Mut auf jeden Fall, weil das ist sicher der größte Aspekt. Einfach den Mut haben, etwas zu zeigen und aber auch gleichzeitig halt stolz sein auf das, was man erstellt hat. Weil das fehlt auch ganz oft, dass Kinder...Sie erstellen etwas und sind überhaupt nicht mehr stolz drauf. Wir basteln etwas für (...) Muttertag und ja und dann sagens: Naja, aber Herr Lehrer, das wird zu Hause eh nur weggeworfen, es ist nicht so wichtig. Was traurig ist, weil ich sag dann immer: Das hast du erstellt. Das gibt's einmal, du hast Zeit reingesteckt. Das ist egal wies aussieht, alleine das ist ein Riesending. Und das sollte die nächsten 3 Jahre irgendwo aufgehoben werden, weil das hast du erstellt. Und so finde ich es beim Tanzen auch: Egal wie gut das Endprodukt aussieht, du hast diesen Tanz erlernt, du machst es so gut wie du kannst und da solltest du stolz drauf sein, weil das hast du geschafft. Du kannst mehr als du vorher konntest. Und gleichzeitig, gut da siehst du halt wieder die gute Klassengemeinschaft, weil ich so viel Wert darauf gelegt hab. Da gibt es niemanden, der dich irgendwie verapeln wird oder sowas. Weil es gibt entweder welche, die sagen, okay gefällt mir nicht so gut und die sitzen dann da und schauen zu oder es gibt welche, denen es gut gefallen hat und die feuern dich an. Ich hab sogar eher, dass eben mein Bewegungsspezialist, der halt wirklich gar nicht bewegen kann. Den feuern sie immer extra an, weil sie wissen, wie wenig der kann. Also wenn der eben diese einfachsten Übungen schafft, dann sind sie immer: Wow, ur super, ja geht schon und toll. Und er freut sich dann immer ur, weil ich mein da geht's jetzt drum, keine Ahnung, die anderen Kindern müssen mir vorzeigen eine Hocke und einen Sprung in die Luft und er schafft nur die Hocke und die anderen so: Ja ur super, du hast die Hocke geschafft. Was eh total lieb ist, aber so hoffe ich eben, dass sie den Mut kriegen. Ja ich bin etwas wert, ich zeig das auch gerne her und das, was ich erstellt hab oder das, was ich bin, das ist wichtig und wertvoll. Weil halt andersrum: In der Pubertät hast du eh zehntausend Probleme und wirst wahrscheinlich irgendwie in Mobbing oder sonst was Fälle verwickelt sein und da wird eh so viel Selbstwertgefühl zerstört. Da ist es wichtig, dass man sich vorher so viel wie möglich mitnimmt und resistent dagegen wird und da hat man die Möglichkeit beim Tanzen. Du hast was einstudiert, zeig es vor. Und dann sei stolz drauf, weil du kriegst einen Applaus, der Herr Lehrer sagt: Super, wow, beeindruckend. Ich muss nur sagen: Ich mach es immer in Gruppen. Also wenn ich zum Beispiel einen Tanz einstudiere und die Kinder stehen zum Beispiel in drei Reihen, dann mach ichs gern, dass ich so sag: So, jetzt nur die erste Reihe tanzt es vor und alle anderen schauen zu. Und das ist wenigstens das weg: Ich bin allein. Weil du bist trotzdem in einer Gruppe, einer Kleingruppe, aber das sind halt dann 5 die vortanzen und 20 schauen zu. Und dann: Passt, ur super gemacht, Gruppe 1, jetzt kommt Gruppe 2. Und dann tanzt die das vor. Und das kommt auch immer sehr gut an, weil erstens sind sie in einer Gruppe und werden angefeuert von den Partnern und zweitens tanzen sie das Gleiche wie die nächste Gruppe. Also sie wissen: Oh, ich tanz das dann auch, nicht so von wegen: Boah, die Gruppe hat so einen tollen Tanz, meiner ist so schlecht. Das gibt es dann auch nicht. Sie haben das Gleiche. Und so glaub ich kann man das sehr positiv mit den Kindern machen.

I: Der nächste Erfahrungs- und Lernbereich ist Gesund leben und das Ziel ist der Aufbau von protektiven physischen, psychischen und sozialen Gesundheitsressourcen. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Sicht gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung führen?

IP5: Puuh. Gesundheitsmäßig glaube ich wenig.

I: Psychisch, physisch, der Tanz.

IP5: Ich meine...wenn die Kinder eben dann tanzen toll finden und wenn die Kinder sagen: WoW, Tanzen taugt mir. Und dann werden sie vielleicht am Nachmittag im Zimmer mal tanzen oder bei der nächsten Geburtstagsfeier tanzen oder vielleicht, vielleicht, sogar in einem Sportverein tanzen. Dann klarerweise, das ist Sport, Bewegung, gut für den Körper. Aber halt ansonsten. Welcher Tanz gesehen, kann finde ich nur auf diese Weise zum gesunden Lebensstil beitragen. Weil halt gesunder Lebensstil ist so viel: Das ist Sport, das ist Bewegung, das ist Ernährung, das ist wenn man mental dazu nimmt: Das soziale Umfeld. Also das sind so viele Bereiche, wo Tanz wirklich nur auf der physischen Ebene, finde ich, Einfluss drauf haben kann.

I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Erleben & Wagen geht es um die Auseinandersetzung mit Themen wie Nähe und Distanz und dem Erkennen und Respektieren eigener und fremder Grenzen. Wie kann das Tanzen unter dieser Perspektive zu einer Kompetenzentwicklung führen?

IP5: Geht es jetzt um das Tanzen allgemein oder geht es um eben gesellschaftliche Tänze: Lateinamerikanische Tänze, Standardtänze?

I: Tanzen allgemein. Inwiefern kann das dazu beitragen, dass das Verhältnis Nähe – Distanz aufgezeigt wird oder eben diese Grenzerfahrungen gemacht werden können mit dem Tanzen.

IP5: Weil ich finde zum Beispiel super, wenn man eben solche Spaßtänze nimmt, wie zum Beispiel eine Polonaise. Wir nehmen uns alle an den Schultern und gehen eine Reihe entlang oder auch so etwas wir nehmen uns an den Händen und drehen uns. Das ist einerseits halt Wahrnehmung und andererseits auch cool, wir machen etwas gemeinsam. Und ich lasse das zu und wir nehmen uns an den Händen, weil das macht Spaß oder wir haben alle uns an den Schultern und das macht Spaß, weil da sind wir in der Gruppe. Da ist sicher eine positive Einstellung dann zu Nähe & Distanz. Ich finde sowas wie halt Gesellschaftstänze, da ist es halt schwer, weil

353 da Rollenbilder sind. Also wenn man jetzt wirklich sagt du gehst in eine Haltung und so tanzen wir dann. Da finde ich es halt schwer,
354 weil das sind halt Rollenbilder, geschlechtliche Rollenbilder, einer führt, einer wird geleitet. Und so im Sinne von: Das muss so sein.
355 Nicht im Sinne von: Okay, wir tanzen jetzt und ja wir nehmen uns an den Händen, weil wir wollen uns halt nicht verlieren. Das ist für
356 mich etwas, was halt Sinn macht. Aber die Haltung bei Standard, das ist halt so, weil es gesellschaftlich schön aussieht oder halt in
357 diesem Tanz so gehört. Ein Mehrwert für diese Distanzerfahrung und sonst was, finde ich hat das nicht, eben, um auf diesen Bereich
358 zu gehen. Da haben die anderen spielerischen Tänze sicher super Möglichkeiten. Aber halt jetzt eben die traditionellen
359 Gesellschaftstänze gesehen, hat in diesem Bereich finde ich, wenig Einfluss, weil es auch die Kinder, es geht hier eben um
360 Volksschulkinder, nicht so weit denken.

361 I: Und dann kommen wir schon zu den Abschlussfragen. Bitte erzählen Sie mir zum Abschluss noch etwas über Ihre persönliche,
362 tänzerische Biografie. Welchen Tanzstil haben Sie ausgeübt, wie sind Sie dazugekommen und was sind Ihre Motivationsgründe
363 gewesen sich für diesen Sport zu entscheiden?

364 IP5: Ich habe insgesamt 10 Jahre getanzt, wobei ich, wenn ich es aufteile, waren die ersten drei Jahre Formationstanzen in einer
365 lateinamerikanischen Formation, beim (anonymisiert). Und dann eben 7 Jahre nur Einzeltanzen, aber immer nur eine Disziplin,
366 lateinamerikanisch. Und im Endeffekt: Bei der Formation waren wir dritter Platz Staatsmeisterschaft in der 1. Bundesliga, also
367 dritter Platz von Österreich. Und beim Einzeltanz ging es eben jetzt von der D-Klasse bis zur S-Klasse durch. Einmal habe ich Partnerin
368 gewechselt, weil die Partnerin älter war als ich und halt Kindesplanungen hatte. War aber, wir sind im Guten auseinandergegangen
369 und hat voll gepasst. Und mit der zweiten Partnerin bin ich dann eben nochmal von der B bis in die S-Klasse aufgestiegen und so wie
370 ich vorher erwähnt habe, die letzten drei Jahre dann auch im Nationalkader, wo wir sehr stolz drauf waren, dass wir da eben Teil
371 sein konnten von wirklich dem Nationalteam. Hat sich halt einfach toll angefühlt, da ein bisschen wichtig tun zu können. Und ich habe
372 wie gesagt mit 17 begonnen, einfach nur aus dem klassischen Wiener Grund. Meine Mama hat gesagt: Bub, du bist 16, du musst in
373 die Tanzschule. Ich habe gesagt: Nein ich will nicht. Und sie hat gesagt: Oja, weil du musst einen Walzer können bei deiner Hochzeit.
374 Habe ich gesagt: Gut, dann muss ich halt. Und dann bin ich so wie alle Teenager in Wien mit 16 in die Tanzschule (anonymisiert)
375 gegangen und hab dann aber dort gemerkt, dass es eigentlich cool ist sich zur Musik zu bewegen. Und war dann auch öfters bei
376 Perfektionen und hab sogar bei anderen Kursen aufgeholt, bis dann der (anonymisiert) von der Tanzschule (anonymisiert), der
377 Tanzlehrer kam und gesagt hat: Du (anonymisiert), es scheint dir Spaß zu machen und du bewegst dich recht gut. Möchtest du nicht
378 mal in einem Verein vorbeischaun? Und ich hab lustigweise am Anfang noch gesagt: Nein möchte ich nicht, weil in einem Verein
379 müsste ich zweimal die Woche trainieren und das ist mir zu viel. Höhö. Und dann kam aber ein Freund von mir, der gesagt hat: He,
380 da ist ein Tag der offenen Tür von einer Tanzschule, ah von einem Tanzverein (anonymisiert) und er möchte dort unbedingt
381 hinschauen und ob ich mitkommen könnte. Und ich habe gesagt: Ja passt, wird mich jetzt nicht so interessieren, aber ich komm mit.
382 Und dann sind wir dort gewesen und die haben vorgetanzt und wir haben es halt gesehen. Und er hat dann am Ende gesagt: He
383 (anonymisiert), ich würde das schon gerne mitmachen, bitte, aber alleine traue ich mich nicht, gehst du mit mir zu den ersten
384 Trainings und zum Schnuppertraining? Und ich habe gesagt: Ja passt, ich habe nichts Besseres vor, ich geh mit zum
385 Schnuppertraining. Und dann war ich aber halt die ersten vier Trainings dabei und er hat aufgehört und ich nicht. Und ich bin
386 geblieben dann die nächsten drei Jahre und war wie gesagt am Ende dann sogar Teamkapitän und sonst was. Aber einerseits:
387 Formationstanzen halte ich nicht aus, das ist nicht mein Fall, weil da musst du einfach so viel aushalten und so viel zurückstecken
388 und so viel drin sein in dem Team, das schaff ich nicht mental, darum habe ich dann nur gewechselt auf Einzel. Und dann ja, Einzel
389 haben wir eh lange durchgezogen. Meine Motivationen damals, ganz, ganz zu Beginn war: Woah cool, ich möchte auch diese
390 Choreografien können, weil ich fand das sehr beeindruckend, das ist so synchron und wie cool muss das sein, wenn man sich so zur
391 Musik bewegt. Das hat man dann natürlich in den ersten 5 Jahren dann hingekriegt. Und dann die nächste Motivation war halt: Oh
392 cool, da gibt's Klassen, da gibt's Turniere, da gibt's Plätze. Ich möchte schauen, wie gut ich da abschneiden kann. Also da war dann
393 der kompetitive Gedanke dabei. Und das war auch, hat auch funktioniert, weil wir haben es geschafft die Klassen aufzusteigen und
394 wir haben einige Erfolge kriegen können, also das hat mir sehr viel gegeben und hat sich sehr gut angefühlt. Aber so wie ich gesagt
395 habe: Am Ende dann im letzten Jahr oder in den letzten zwei Jahren habe ich gemerkt: Okay wir sind jetzt auf einem Level, wo du
396 entweder alles reinsteckst, damit du mithalten kannst oder lass es halt sein. Weil so halb-halb mit einem Vollzeitjob kannst du in der
397 S-Klasse nicht mehr wirklich mithalten, weil die anderen machen es vier Stunden pro Tag und jedes Wochenende auf Trainingslager.
398 Alle Ferien, jeden Urlaub in Trainingslager reinstecken, also. Entweder du steckst alles rein und kannst mithalten oder kannst halt
399 nicht mithalten und das war auch der Grund warum ich mich dann entschieden habe in der Schule zu bleiben.

400 I: Gibt es für Sie etwas, dass in diesem Interview noch offen geblieben ist zum Thema, dass Sie mir noch erzählen möchten?

401 IP5: Nein, ich glaube ich konnte in den Fragen alles ziemlich gut verpacken. Ich mein ich werde jetzt wieder ab nächster Woche den
402 Tanzkurs übernehmen, weil die (anonymisiert) ist schwanger, jetzt im 6. – 7. Monat und kann soeben nicht mehr voll alles arbeiten.
403 Und jetzt hat sie mich gefragt ob ich den Tanzkurs am Nachmittag übernehme. Also ich werde jetzt wieder mehr Erfahrungen haben
404 mit Tanzen mit Kindern. Find ich ja auch eigentlich ein cooler Bereich. Und in meiner nächsten Klasse, nächstes Jahr, werde ich auch
405 eigentlich ganz sicher wieder Tanzen in den Unterricht einbauen, weil ich finde es ein super Teil des Sportunterrichts. Wie gesagt,

406 Grundstufe 1 leichter als Grundstufe 2, meiner Meinung nach, weil da noch nicht so viele Hemmungen da sind. Aber, ja. Ich werde
407 es in der Zukunft weiter einbauen und bin auch der Meinung, dass es sehr viele Vorteile hat für die Volksschule.

408 I: Dann sage ich danke fürs Gespräch.

409 IP5: Dankesehr.

9.7 Anhang 7: Transkript der Interviewperson (IP) 6

Interview; IP6

Art des Interviews: Face-to-Face-Befragung (persönlich)
Zeit / Dauer des Interviews: 15.55 Uhr bis 16.30 Uhr / 35 Minuten
Alter: 36 Jahre
Geschlecht: männlich
Dienstjahr: 10. (seit 2014 im Schuldienst)
Atmosphäre/Klima: ruhig
Störungen: Hund
Besonderheiten zum Gesprächsverlauf: keine

I: Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, durch unmittelbare Körper- und Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem aktiven Lebensstil führen. Das Tanzen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse angestoßen werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten und das abrufbare Wissen hinausgehen. Kompetenzorientierter Bewegungs- & Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. In dieser Arbeit geht es um das Tanzen in der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken assoziieren Sie mit dieser Thematik?

IP6: Also ich finde das Tanzen halt wirklich ganzheitlich ist. Also das kann man überall miteinfließen lassen, ob das Musik, ob das jetzt Bewegung & Sport ist, auch ob das Kunst & Gestalten ist, was wir jetzt haben. Kann man eigentlich überall miteinbringen. Also ich mein was Taktgefühl betrifft, was Körperspannung betrifft, was Koordination betrifft, was Ausdauer betrifft, was Empathie betrifft, also dieses Einstellen. Ja, also es ist: Was Musik hören betrifft, also ganz spezifisch hören, also es ist allumfassend. Ganz, ganz viele Bereiche, die da reinfließen.

I: Wie gehen Sie an die Planung tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es Faktoren, die Sie zusätzlich oder besonders berücksichtigen, wenn Sie mit den Schülerinnen und Schülern tanzen?

IP6: Also ist immer eine Frage mit welcher Klasse man das macht. Also ob das eine 1., 2., oder Grundstufe 1 eigentlich und Grundstufe 2, also so wird's unterteilt. Das ist bei mir auch am Nachmittag. Ich habe zwei Kurse, die sich mit Tanzen beschäftigen und einer ist unterteilt in Grundstufe 1 und der andere in Grundstufe 2. Und da kommt halt wirklich drauf an: Grundstufe 2 schon was Komplexeres, Grundstufe 1 ein bisschen einfachere Bewegungsabläufe, aber von den Spielen her sind sie eigentlich sehr ähnlich. Also, das Spielerische, der spielerische Aspekt ist sehr ähnlich. Aber es ist von der Strukturierung her ein bisschen anders. Also da muss man dann schon schauen, wie man es macht und welche Tänze ich mit ihnen mache.

I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Motorische Grundlagen geht es um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Erwerb von Alltagsmotorik. Wie kann das Tanzen aus Sicht der koordinativen und konditionellen Grundlagen zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schülern beitragen oder eingesetzt werden?

IP6: Ja koordinativ klar. Halt von einfacheren Bewegungsmustern zu immer komplexeren werdend. Koordination, auch was die Füße betrifft, rechts-links. Auch was den Blick betrifft, nach vorne, wenn ich was vorzeige. Es muss halt, muss man es immer koordinieren. Auch die Koordination zur Musik in Wahrheit, das dann halt in irgendeinem Takt ist, eine Struktur hat. Und konditionell ist es, finde ich sehr, sehr wichtig, weil bei den Kindern ist es meistens so, die schwitzen so viel, wenn ich mit ihnen tanze. Viel mehr als sie normalerweise geben, als wie, wenn das, weiß ich nicht, Laufen im Strom ist. Und sie merken es aber nicht. Erst dann nachher sind sie wirklich erschöpft und fertig. Und ich finde das ist wirklich ein, das ist das Coole auch. Also dass man diese Kondition, oder diese konditionellen Fähigkeiten, dass man das wirklich entwickeln kann in spielerischer, tänzerischer Weise.

I: Gibt es Probleme, die sich bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben in diesem Erfahrungs- und Lernbereich zeigen? In Bezugnahme auf Kondition, Koordination, Hürden?

IP6: Ja. Ja schon auch. Also konditionell: Manche packen das nicht. Also für manche ist das wirklich irgendwie so, dass sie, selbst wenn der Tanz nur 3 Minuten dauert, aber der recht anstrengend ist, sind mache, dass sie sagen: Okay, wollen eigentlich stoppen, weil sie es konditionell nicht schaffen. Es sind zwar nicht besonders viele, aber sind schon da und das ist eigentlich, ob das Grundstufe 1 ist oder Grundstufe 2. Das hält sich irgendwie die Waage. Also ich finde da ist etwas problematisch, aber weniger

- 53 problematisch lustigerweise als im normalen Bewegungs- & Sportunterricht. Wenn man Laufen im Strom macht und irgendwer
54 dann sagt nach 30 Sekunden er kann nicht mehr, ist es beim Tanzen, finde ich, diese Hemmschwelle aufzuhören viel größer, weil
55 man so ein Bezugssystem mit Musik hat. Also das finde ich.
- 56 I: Haben Sie vorher schon kurz angesprochen. Als Lehrperson kann man beim Tanzen die Rolle der vorgehenden oder
57 instruierenden Lehrperson einnehmen oder der begleitenden. Wie ist es bei Ihnen? Welche Rolle nehmen Sie in dieser Situation ein,
58 wenn Sie tanzen mit den Schülerinnen und Schülern?
- 59 IP6: Also eigentlich fast immer vorgehend bzw. mittanzend. Also ich zeige es ihnen vor und mache genau zur Musik genau das
60 gleiche mit. Selten, aber auch, kommt auch vor, dass ich, wenn die Kinder zum Beispiel irgendeinen bestimmten Tanz schon gut
61 können, dann stellt sich wer vor, zeigt das vor und ich beobachte nur und bin von der Seite nur da um zu unterstützen wenn man
62 etwas nicht checkt. Aber ansonsten eigentlich fast immer vorgehend und halt mittanzend.
- 63 I: Also eher seltener in der Begleitung?
- 64 IP6: Seltener, ja. Manchmal schon, aber seltener.
- 65 I: Dann kommen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich: Spielen. Der steht für die Entwicklung einer altersgemäßen
66 Spielfähigkeit und die Erhaltung der Spielfreude. Wie kann das Tanzen durch diesen spielerischen Anteil zu einer
67 Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen?
- 68 IP6: Ich find spielerisch ist extrem wichtig, das mach ich immer am Anfang des Unterrichts. Soll ich aufzählen was für Spiele?
- 69 I: Gerne.
- 70 IP6: Also wir machen Stopptanz, der Klassiker. Auch mit unterschiedlichen Bewegungsaufgaben. Also weiß nicht, wenn die Musik
71 stoppt, stehst du auf einem Bein. Die Musik stoppt, du suchst dir eine Linie und stehst auf einem Bein und hältst das 5 Sekunden
72 oder 10 Sekunden und dann sag ich ihnen, gebe ich ihnen Tipps. Im Bauch ein bisschen Bauchspannung, bessere Haltung, längere
73 Wirbelsäule. Schau dass du aufrecht stehst und dass du ein bisschen Spannung hältst. Dann zum Beispiel als spielerischen Aspekt:
74 Ich sag dir wie viele, was den Boden berühren darf, zum Beispiel nur ein Bein, zwei Beine, eine Hand und solche Sachen. Also, dass
75 sie auch gleich koordinativ das spielerisch einbauen können. Dann haben wir eines meiner Lieblingsspiele, was auch den Kindern
76 extrem gefällt, ist Schattenlauf. Also das heißt einer ist der Tänzer vorne, der dahinter macht das nach. Und das lieben sie wirklich
77 extrem und vor allem ist es total spannend, weil es es halt dann auch andere Kompetenzen einfach fördert. Glaub, kommen wir eh
78 noch dazu. Ja dann Spiegelbild, du musst gleichzeitig mit dem anderen diese Bewegungen machen, wobei das mache ich eher als
79 Ausklang, weil das halt ruhiger ist. Schaulaufensteruppe – einer ist der Fotograf und muss den anderen einrichten. Der muss sich halt
80 dann so hinstellen, wie ich das möchte und dann wird ein Foto gemacht und dann wird gewechselt. Aber das ist auch eher eine
81 Ausklangsgeschichte. Und über diese Spiele, ich mach auch zwischen den Tänzen immer wieder so eine Stopptanz-Runde, oder was
82 auch immer, wo sie sich dann an einen neuen Platz suchen. Also ich find ohne dem würde es nicht funktionieren, dass man zu
83 zielgerichteteren Dingen kommt.
- 84 I: Gibt es Schwierigkeiten, die sich in diesem Erfahrungs- und Lernbereich zeigen in der Praxis?
- 85 IP6: Ja, Regeln halt. Also das ist der Klassiker. Dass die Regeln, die kommuniziert sind, die halt manchmal, manchmal nicht so
86 eingehalten werden, wie das ausgemacht ist. Und, ja. Sonst eigentlich. Genau, eigentlich wirklich nur die Regeln. Sonst gibt's
87 eigentlich kaum Schwierigkeiten, wobei die Regeln auch da leichter sind, gerade mit Musik als Bezugssystem ist es viel einfacher.
88 Also wenn ich zum Beispiel sag, also wenn ich merke es wird unruhig, dann kann man immer eine Runde irgendeinen Stopptanz
89 machen mit der Musik, dann sind alle wieder irgendwie da. Und die Musik stoppt, dann sind alle eigentlich sehr einfach wieder bei
90 der Sache. Ohne, dass ich wirklich viel sagen und das ist beim Tanzen wirklich anders als im normalen Unterricht.
- 91 I: Spannend. Dann kommen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich, Elementare Bewegungsformen. Hier gehört das
92 Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten an und mit Geräten dazu. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen
93 aus der Perspektive des Leistungssports oder der leistungsorientierten Perspektive zu einer Kompetenzentwicklung bei
94 Schülerinnen und Schülern führen.
- 95 IP6: Also das ist ein spannendes Thema. Also Leistungssport in der Grundschule finde ich überhaupt ein spannendes Thema, wie
96 man das machen kann. Aber Leistungsorientierung, also Tanzen, auch wenn ich das unterrichte. Ist zwar lustig, macht Spaß, ist
97 spielerisch, aber ich verlange trotzdem Leistung ab. Also das heißt wir wollen am Ende des Jahres, wollen wir eine Show machen
98 und da sollten halt wirklich ein paar Tänze passen und das ist die Leistung, die eigentlich erwarte von den Kindern. Das ist halt, ich

99 bin da nicht sonderlich streng, eh klar, aber das ist schon so, es nicht nur Spaß ist, sondern wir wollen ja auch etwas entwickeln. Für
100 mich ist es schon wichtig auch die Leistung, den Leistungsanspruch zu stellen. Und das ist eigentlich meine Aufgabe.

101 I: Stichwort Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Wie bewerten oder honorieren Sie diese tänzerischen Leistungen?

102 IP6: Schwierig, aber durchaus. Also ich versuch wirklich immer mit viel Lob zu arbeiten: Ja super! Und auch mit Blickkontakt
103 während des Tanzens. Also das ist dann auch schwierig, das hat ein bisschen Training irgendwie erfordert. Aber schon, dass ich sag:
104 Ja super und hast gemacht und super machst du das mit den Armen! Und wenn wirklich herausragend gute Leistungen sind, dann
105 sag ich: Na, wer es ganz besonders gut macht, der kommt vor zu mir und unterstützt mich links und rechts und zeigt das genauso
106 mit mir vor. Also das ist schon die, sozusagen die und das wollen sie auch gerne. Also wirklich dieses vorne stehen und rauskommen
107 und da eigentlich auch schon im Mittelpunkt stehen mit mir gemeinsam. Also das ist eigentlich die Form von Lob.

108 I: Welche Medien oder Materialien haben Sie für das Tanzen bisher eingesetzt oder gibt es irgendwelche Dinge, die Sie noch gerne
109 ausprobieren, einsetzen würden künftig?

110 IP6: Also genial war in der Grundstufe 1, da hab ich aber ein bisschen gebraucht, Reifen. Ja also einfach, das war immer beim
111 Stopptanz. Wenn die Musik stoppt, suchst du dir einen Reifen. Ah, es waren zu wenige Reifen, dann musst du eine Runde aussetzen,
112 wie auch immer, bis genug Reifen da waren und die habe ich hingelegt. Das heißt, dass man immer den Abstand zwischen den
113 Tänzern hat und dass sie sich auch dann immer einen Platz suchen können, aber der Platz ist eigentlich vorgegeben. Also Reifen
114 waren immer, Grundstufe 1, das Mittel, um ein Bezugssystem auch zu schaffen für die Kinder selber. Und dann auch zum Vorzeigen.
115 Ich steig raus aus dem Reifen, auf die eine Seite, auf die andere, vorne, hinten. Also das ist sehr wichtig. Hütchen für die Reihen
116 grundsätzlich, wenn dann die Reifen weg waren. Und wir haben Koordinationsleitern, die habe ich sehr gerne verwendet für die
117 Spiele, also für den Stopptanz oder für den Schattenlauf. Also wenn sie hintereinander gehen. Einer zeigt bei der Koordinationsleiter
118 was vor, der andere macht das nach. Genau das gleiche. Koordinationsleiter ist eh bekannt. Das wars aber eigentlich. Und Musik
119 natürlich, Musikanlage und that's it. Also mehr habe ich eigentlich nicht verwendet. Na gut, selten doch schon. Wir haben Stäbe, wo
120 wir Balanceübungen gemacht haben oder manchmal Langbänke und Tennisbälle, um ein bisschen zu balancieren und die
121 Koordination irgendwie zu schulen. Also das schon auch, aber das weniger in der Grundstufe 1, mehr dann in der Grundstufe 2.
122 Genau, that's it eigentlich.

123 I: Welche Hürden zeigen sich bei der Umsetzung des Tanzens wenn es um Leistungsorientierung geht?

124 IP6: Ja, das wenn es den Kindern mal einmal keinen Spaß macht, dass sie dann sagen sie wollen sich abmelden oder so. Also das ist
125 schon auch. Also diese Leistungsbereitschaft hat grundsätzlich ein bisschen abgenommen. Auch wirklich zu sagen, ich bleib dabei.
126 Und wenn es mir einmal keinen Spaß macht, dann ist es egal, denn es macht mir ja grundsätzlich Spaß. Aber, also das finde ich, ist
127 ein bisschen die Hürde. Oder auch wenn es wirklich sehr anstrengend ist, dass man dabei bleibt und da drüber geht und nicht
128 aufhört. Also das finde ich, ist ein bisschen diese Hürde, dass man sie bei der Sache hält, ohne dass man sie irgendwie...

129 I: Frustriert.

130 IP6: Ja genau. Ja.

131 I: Also der Spagat zwischen dem „Bei-Laune-halten“ und trotzdem abverlangen?

132 IP6: Genau. Richtig. Ja genau. Also dass es halt nicht nur Spaß ist und ich kann machen was ich will, also ich mein schon mit
133 bestimmten Regeln. Nicht falsch verstehen. Aber halt dann, wenn ich wirklich einfordere, das wird jetzt so gemacht, dass man da
134 dabei bleibt. Also eh die Mischung.

135 I: Dann kommen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich, Wahrnehmen & Gestalten. Dieser Teilbereich des Bewegungs- &
136 Sportunterrichts inkludiert alle ästhetischen Anteile. Durch welche Bewegungshandlungen kann das Tanzen vor allem im Bereich
137 der Wahrnehmung für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden?

138 IP6: Also wahrnehmen ist super. Das heißt Selbstwahrnehmung eigentlich. Wie spüre ich meinen eigenen Körper? Wie bewege ich
139 das? Wie ist das, wenn ich meinen Arm strecke? Also wirklich diese eigenen Geschichten. Weil viele Kinder, also ich habe wirklich
140 das Gefühl in der Grundstufe 1, dass das so ist, dass viele Kinder sich da noch nie so betätigt haben. Also dass da noch nie wirklich,
141 irgendwie koordinativ irgendwas gemacht haben, wo man sagt, okay. Linkes Bein, oder was auch immer. Wenn es nicht links und
142 rechts ist, dann Blumen- und Drachenfuß. Wie auch immer, ja. Aber dass sie halt wirklich eine, halt wirklich selber checken, was
143 können sie mit ihrem Körper so machen. Also das ist, finde ich gerade in der 1. Klasse, wenn die dann zu mir kommen, finde ich sehr
144 interessant. Aber ansonsten Selbstwahrnehmung irgendwie und auch die Wahrnehmung wer steht links und rechts von mir. Dann
145 dieses Hineinversetzen in den Partner, gerade mit dem Spielerischen, mit diesem Schattenlauf oder mit Spiegelbild, aber auch dann

146 wenn es um die Leistung geht. Das heißt wenn ich wirklich eine Schrittfolge habe, die ich nachtanzen muss, muss ich mich
147 versuchen hineinzuversetzen oder das wahrzunehmen und das irgendwie in meinen Körper zu bringen. Also ich finde gerade was
148 Wahrnehmung betrifft ist das sehr vielfältig. Auch natürlich die Musik, es muss zu der Musik passen. Es muss. Sehr vielfältig. Also
149 einfach man muss sehr viel gleichzeitig irgendwie wahrnehmen, also selbst wahrnehmen, aber auch was von außen kommt. Also
150 das ist ein sehr großer, wichtiger Bereich finde ich.

151 I: Und Gestalten ist jetzt so der zweite Teilbereich in diesem Erfahrungs- und Lernbereich. Wie kann das Tanzen aus Sicht der
152 Kreativität und Gestaltungsfähigkeit zu einer Kompetenzentwicklung führen?

153 IP6: Ja sehr. Also Kreativität ist ja vielfältig. Also ich mein, es kann mir eine Musik sehr gut gefallen, also was die Musik auch betrifft.
154 Ich habe dann auch immer Musikwünsche von den Kindern und dann schauen wir was sie daraus machen. Aber Kreativität in den
155 Bewegungen, gerade auch vom Lernen von jemand anderem. Der Kreativität von jemand anderem, das zu erlernen. Also das ist
156 spannend. Deswegen finde ich auch diesen Schattenlauf immer so spannend, weil sie lassen sich immer was anderes einfallen und sie
157 wechseln Partner und lernen dann von einem anderen. Und sie sind sozusagen gezwungen kreativ zu sein, was es ein bisschen
158 schwierig, also Zwang, vielleicht der falsche Ausdruck. Aber sie haben den Auftrag kreativ zu sein, weil der hinter ihnen das
159 sozusagen nachmachen soll. Und ich kann nicht immer das Gleiche machen, weil es ja langweilig ist, sondern ich stell mich dann
160 irgendwie darauf ein. Also ich finde Kreativität ist auch ein wichtiger Punkt.

161 I: Ein zweiter Unterpunkt da dazu wäre: Welche persönliche Bedeutung Sie diesem, dem Tanz, für eine spätere
162 Kreativitätsentwicklung beimessen?

163 IP6: Mhm.

164 I: Gestalterisch-kreativ.

165 IP6: Ja sehr groß, weil wie gesagt, man eigentlich mit dem eigenen Körper, mit dem ganzen Körper da arbeitet. Und das finde ich
166 halt wesentlich. Ich mein, wir haben andere gestalterische Fächer, wo wir, weiß ich nicht, Technik und Design macht. Aber das hat,
167 finde ich, trifft andere Kompetenzen. Aber das Tanzen ist halt allumfassend, ja. Und der eigene Körper ist mit Energie und mit
168 Anstrengung dabei, wie gesagt, körperliche Anstrengung. Also ich finde es extrem wichtig, dass die Kinder auch lernen, sozusagen,
169 diese Kreativität in den eigenen Körper zu bringen und nicht nur, oder nicht nur, das ist auch (anonymisiert) gesagt, aber ich mein
170 natürlich, wenn ich ein schönes Bild male, dann habe ich auch meine Kreativität aufs Papier gebracht, aber mit dem Körper kreativ
171 zu sein ist halt, ja, uriger irgendwie. Also so brauch ich eigentlich nicht viel, brauch ich gar nichts, brauch ich nicht einmal Papier.

172 I: Und durch das Tanzen drückt sich eine Person selbst aus und hinterlässt durch die Art und Weise ihrer individuellen
173 Bewegungsausführung Eindruck. Beim Tanzen oder beim Präsentieren von Tänzen gewährt die Person Einblicke in ihr Selbst und
174 macht sich dadurch auch angreifbar. Das ist natürlich eine Situation, die für die Primarstufenlehrperson, sehr sensibel handzuhaben
175 ist. Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach beim Tanzen aus Sicht des Präsentierens bei den Schülerinnen und Schülern
176 entwickelt und vielleicht auch im Hinblick, welche Kompetenzen sie für ihr weiteres Leben daraus erwerben, wenn sie Tänze
177 präsentieren.

178 IP6: Ja also extrem wichtig. Was habe ich heute gehört in irgendeinem Podcast? Die Angst vor Menschen zu sprechen ist bei den
179 meisten Menschen größer als die Angst vor dem Tod. Ja, also dass die Leute einfach große Angst haben, dass vor anderen Menschen
180 irgendwas zu präsentieren und jetzt bin ich nicht beim Sprechen, sondern halt beim Tanzen. Und ich finde gerade da kann man
181 extrem dagegenwirken. Oder den Kindern gerade schon von Anfang an eigentlich den Mut und dieses Selbstbewusstsein mitgeben,
182 dass man, wenn man etwas, sozusagen gelernt hat oder wenn man sich wirklich mit einer Sache länger beschäftigt, dass man so
183 eine Selbstsicherheit aufbaut, dass man sich traut, das vor anderen zu präsentieren. Und damit steigert das einfach immens den
184 Selbstwert. Also ich hab's sehr, also ich mach jetzt diesen Tanzkurs seit, in der Schule seit 10 Jahren. Und das ist lustig, die begleite
185 ich, viele Kinder von der 1. bis zur 4. Klasse und man sieht so diese Entwicklung. Und wie sie dann wirklich aufblühen und rausgehen.
186 Und ich mach immer eine Show am Ende des Jahres und auch wenn mir dann die Kinder sagen, na, ein Mädchen hat mir gesagt, na
187 sie macht eine Überraschungs-Tanzshow, alleine, solo. Und ich habe gesagt: Ja super, ich bin sehr gespannt. Man hat ihr den Raum
188 gegeben und die ist wirklich aufgeblüht und die hat das wirklich toll gemacht. Und macht hat richtig gemerkt was sie mitnimmt,
189 auch für die Zukunft, weil ich glaube wenn man sich sowas traut und vor Publikum zu tanzen, weil das waren auch ganz viele Eltern,
190 dann hat man einfach ein super Gefühl, ein Glücksgefühl, dass man mitnehmen kann. Und je mehr man das hat, umso mehr steigert
191 das den Selbstwert und umso besser kann man irgendwie diese Ängste loswerden. Und gerade, wenn sie Präsentationen machen
192 müssen. Also wenn ich ein Referat habe in der Klasse, natürlich ist das aufregend, aber wenn ich gewohnt bin oder wenn ich das
193 Gefühl hab, okay, ich bin, ich kann das, ich schaff das. Von wo auch immer das kommt – wenn es aus dem Tanzen kommt, super.
194 Dann ist das für das Leben in Wahrheit sicher wichtiger als vieles andere, was man so lernt.

- 195 I: Und gibt es da Ihrer Meinung nach Hürden beim Präsentieren von Tänzen? Wie ist das vielleicht mit Schülerinnen und Schülern,
196 die sich schwertun sich zu zeigen, sich zu präsentieren?
- 197 IP6: Ja, also ich finde es ganz wichtig, dass man auch niemanden dazu zwingt, sondern dass immer die Freiwilligkeit im Vordergrund
198 steht. Dass man sagt: Na du musst das jetzt nicht vorzeigen, das musst du nicht machen, weil es muss ja aus ihnen selber entstehen.
199 Und ich hatte und wenn man sie dazu zwingt, das funktioniert einfach nicht und das bewirkt wahrscheinlich das Gegenteil. Also die
200 Hürde ist schon tatsächlich dieses Feingefühl zu haben: Ist es jetzt wirklich so, dass jemand einen kleinen Schubser braucht, um sich
201 zu trauen, das zu machen und hat dann ein super Gefühl oder ist das dann schon zu viel und man bewirkt das Gegenteil. Also es ist
202 schon. Man muss die Kinder, finde ich, gut kennen und auch diesen emotionalen Aspekt darf man nicht verlieren. Also dieses
203 Empathische, dass man sich denkt: Okay, wie passt das jetzt zu dem Kind? Braucht das einen kleinen Schubser oder eben nicht?
204 Muss sich das irgendwie noch entwickeln? Also, die Meisten kommen dann wirklich selber raus und wenn man sie fragt: Na wer
205 möchte nach vorne? Zeigen eh alle auf. Aber da muss man dann, ja, mit Augenmaß irgendwie arbeiten. Also gut, wenn man seine
206 Schüler kennt, ja und gut kennt, dass man sagen kann: Okay, das ist eh noch ein geschützter Rahmen, da kannst du vorkommen, du
207 kennst alle anderen Kindern und da kannst du mit mir vorzeigen und mit mir gemeinsam oder auch alleine wenn du das magst. Aber
208 kein, wie gesagt Hürde, kein Zwang, aber vielleicht leichter Druck, damit man jemanden eher zu seinem Glück verhelfen kann, wenn
209 er das dann selber so empfindet.
- 210 I: Dann kommen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich. Das ist der Erfahrungs- und Lernbereich Gesund leben. Hier geht es
211 um den Aufbau von protektiven physischen, psychischen und sozialen Gesundheitsressourcen. Wie kann Ihrer Meinung nach das
212 Tanzen aus Sicht gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen zu einer Kompetenzentwicklung führen?
- 213 IP6: Naja, gesundheitsorientiert. Also, Tanzen ist ja mit Sicherheit, wenn man sich nur mit seinem eigenen Körper beschäftigt,
214 glaube ich sehr, sehr gut. Weil wenn ich daran denke, wie sich die Kinder, wenn sie, weiß ich nicht, eine Rolle vorwärts machen oder
215 an irgendeinem Gerät arbeiten, selber nicht die Fähigkeiten irgendwie einschätzen können und vielleicht da irgendwie der Körper
216 noch nicht so entwickelt ist, wie er entwickelt werden sollte, ja. Also, dass weiß ich nicht, irgendwie Muskulatur noch nicht stark
217 genug ist und beim Tanzen arbeitet mit den Möglichkeiten, die man hat, ohne dass wir ein anderes Gerät sozusagen zur Verfügung
218 haben, wo unsere Muskulatur vielleicht nicht ausreicht, sondern das entwickelt sich halt einfach mit dem Tanz selber und je mehr
219 man tanzt, umso mehr baut man die Muskulatur auf, die man braucht und um sozusagen, das ist Muskulatur, die ich jeden Tag
220 brauche, weil ich bin jetzt nicht, wenn ich nach Hause komm, dann stemm ich jetzt nicht meinen Tisch in die Höhe, sondern ich
221 muss meinen eigenen Körper tragen. Also das ist schon so eine Sache. Dann halt natürlich die, von der Haltung her, von der
222 Wirbelsäule, von den Armen, von der Stärke, von meiner Muskulatur in den Beinen, also das ist einfach ein ganzheitliches Training.
- 223 I: Welchen Stellenwert nimmt das, speziell jetzt das Tanzen, Ihrer Meinung nach zum Aufbau dieser Gesundheitsressourcen ein?
224 Also welchen Stellenwert hat es so im Großen und Groben gesehen das Tanzen?
- 225 IP6: Ja sicher zu wenig, aber es sollte mehr Stellenwert haben. Also ich glaube Tanzen ist halt mehr so ein Rand, also macht man
226 vielleicht einmal im Jahr. Aber nicht, dass das wirklich durchgängig irgendwie Einfluss hat auf unsere Bildung grundsätzlich. Aber, ja.
227 Zu wenig.
- 228 I: Zu wenig. Okay. Welche Schwierigkeiten können sich da zeigen in der Auseinandersetzung mit den gesundheitsorientierten
229 Bewegungshandlungen?
- 230 IP6: Meiner Meinung nach, also eigentlich nicht so viele. Wobei, ja klar. Also wenn man seinen eigenen Körper nicht so kennt und
231 dann übertreibt oder weiß ich nicht, irgendwie eine Bewegung, die man irgendwie nicht gewohnt ist, dann kann man sich vielleicht
232 verletzen, aber ansonsten finde ich, zeigt einem der Körper, seiner eigener Körper eh mehr die Grenzen auf. Also besondere
233 Schwierigkeiten würde ich jetzt so, so eigentlich nicht sehen. Gerade gesundheitsorientiert. Also Tanzen ist, finde ich, voll
234 gesundheitsorientiert. Also ich wüsste jetzt keine Sache, wo ich sag, naja nein, das wäre irgendwie schwierig.
- 235 I: Dann kommen wir zum letzten Erfahrungs- und Lernbereich, Erleben & Wagen. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit
236 Themen wie Nähe und Distanz, aber auch um das Erkennen der eigenen und fremden Grenzen. Wie kann das Tanzen unter dieser
237 Perspektive zu einer Kompetenzentwicklung führen?
- 238 IP6: Ist ganz wichtig. Einer meiner wichtigsten Regeln am Anfang, gerade bei der Grundstufe 1, ist: Du berührst niemanden. Du
239 schaust, dass du, sozusagen in deinem Raum arbeitest, also für den Beginn und das ist für viele sehr, sehr schwierig. Also da können
240 sie diese Nähe und Distanz noch nicht wirklich einschätzen, aber das wird im Laufe der Zeit immer besser. Und ich finde auch diese
241 Empathiefähigkeit wird einfach viel besser. Also was Nähe und Distanz betrifft. Wenn ich mir jemanden anschau und ich weiß: Aha,
242 da bin ich jetzt zu nahe oder zu weit weg. Also das ist schon eine spannende Sache und ich finde ganz wichtig: Grenzen von anderen
243 erkennen und sehen, auch gerade was die Berührung betrifft oder halt seine eigenen Grenzen kennenlernen, das ist halt wichtig

244 auch für den Lehrer, dass er da klar diese Grenzen setzt und auch schaut, dass die eingehalten werden. Also das ist wirklich ein ganz
245 wichtiger Punkt, dass den Kindern ganz klar ist, wie, was darf ich, was soll ich nicht machen. Aber ich mein jetzt bei den eigenen
246 Grenzen: Ja, das merkt man dann eh, wenn einem die Luft ausgeht. Also dann merkt man schon: So arg kann ich jetzt vielleicht nicht
247 mitmachen. Also ja, ich finde ganz ein wichtiger Bereich, was Nähe und Distanz betrifft. Ja.

248 I: Wie gehen Sie im Unterricht mit unmotivierten Schülerinnen und Schülern um? Wenn Sie jetzt die große, breite Masse haben und
249 mit so Zuschreibungen: „Naja Tanzen ist etwas für Mädels, aber nix für Burschen.“ Welche Maßnahmen setzen Sie da ein oder
250 welche Dinge setzen Sie ein, damit Sie diesen individuellen Sichtweisen ein bisschen überschreiben oder erweitern von manchen
251 Schülerinnen und Schülern?

252 IP6: Gut, also damit habe ich eigentlich ganz selten zu tun gehabt, ja, also schon auch, aber in meiner eigenen Klasse. Muss man
253 wohlgernekt sagen. Weil in dem Tanzkurs den ich habe, ist es so, dass sich natürlich nur die anmelden, die gerne hinmöchten und
254 das ist klar: Die wollen das eigentlich gerne machen, wobei auch viele oder manche dann draufkommen: Naja sie wollen es doch
255 nicht so gerne machen. Und dann sag ich schon: Naja, du musst nicht da sein. Du kannst auch was anderes machen, aber lass dich
256 drauf ein, schau dir mal genau an und das ist eigentlich immer sehr, sehr gut. Aber in der eigenen Klasse ist es dann schon
257 manchmal so, weil das ist halt nicht jede Woche, dass wir jede Woche tanzen, dann schon auch: Ich muss mit einem Mädchen
258 tanzen oder ich muss tanzen? Das sind immer die klassischen Fußballer, wo ich dann sag: Na schau, wenn ein Brasilianer ein Tor
259 schießt, dann tanzt er auch und macht seinen Freudentanz und das machen ganz viele und Tanzen gehört halt einfach irgendwie
260 dazu. Also das ist schon schwierig, aber meistens funktioniert das eigentlich recht gut. Auch wenn man dann auch auf so
261 Gentleman-Aspekte eingeht und das ein guter Tänzer, sozusagen auch gesellschaftlich irgendwie angesehen ist und wie man so
262 seine Dame behandelt oder wie man grundsätzlich in einer Gesellschaft die anderen Menschen behandelt. Das ist schon ein,
263 sozusagen, ein respektieren, also so ein Respektsaufbau. Also das finde ich und das checken die meisten Kinder dann schon auch
264 und dann habe ich keine Diskussionen mehr. Also das ist schon so, dass man dann sagt: Aha okay, das gehört dazu. Nagut der
265 brasilianische Fußballer tanzt auch, wenn er ein Tor geschossen hat, aber es gibt einen respektvollen Umgang mit allen und im
266 Tanzen ist das auch so und halt die Bewegung zur Musik dazu, also funktioniert dann schon auch.

267 I: Ja dann sind wir auch schon bei den Abschlussfragen angekommen. Bitte erzählen Sie mir zum Abschluss noch etwas über Ihre
268 persönliche, tänzerische Biografie. Welchen Tanzstil üben Sie aus, wie sind Sie dazu gekommen und was sind Ihre
269 Motivationsgründe diesen Sport zu machen?

270 IP6: Gut, also, ich werds nicht so lang machen. Mit 5 habe ich angefangen mit Ballett. Das war aber dann eher nicht so meins. Also
271 meine Mama hat mich angeschaut als Kind und hat sehr viele Sportarten ausprobiert. Also ich war Fechten, Reiten, dann
272 Klavierspielen und wir haben alle möglichen, anderen Sachen ausprobiert. Und Ballett. Und dann bin ich beim Steppen gelandet.
273 Und Steppen war mit 6 Jahren bis ich 13 war. Dann habe ich Schlagzeug gespielt von 10 bis ungefähr 15 und dann war ich in der
274 Tanzschule und dann ist es halt wirklich, dann ist es sehr rasant gegangen. Weil ab dem Zeitpunkt der Tanzschule waren halt diese
275 Standard- und Lateintänze einfach total spannend und halt in der Pubertätszeit natürlich mit den Mädels hat das gut funktioniert
276 und dann mit 17 hab ich angefangen in einer Formation zu tanzen. Zuerst noch beim (anonymisiert), und dann weiter beim
277 (anonymisiert), der sich dann entwickelt hat zu (anonymisiert) und mit 19 hatte ich dann das erste Einzel-Lateinturnier, ja, da hab
278 ich dann trainiert beim (anonymisiert) und dann wars überhaupt geschehen. Und dann mit 24, also von 19 an bis 24, mit 24 war ich
279 dann in der S-Klasse in Latein und dann ist es weitergegangen bis 27. Da waren wir aktiv und dann gabs eine kurze Pause, weil
280 meine Tanzpartnerin schwanger geworden ist, die hat dann noch ein Kind gekriegt, dann haben wir ein Kind gekriegt, dann noch ein
281 Kind, noch ein Kind. Und dann haben wir gesagt: Jetzt tanzen wir Senioren weiter. Also es hat das Training, das Training hat nie
282 aufgehört, wir haben immer weiter trainiert, halt nicht mehr in dem Ausmaß. Und nach wie vor trainieren wir jetzt dreimal die
283 Woche und sind österreichischer Meister in Senioren 1.

284 I: Sehr schön, ja, sehr ambitioniert. Gibt es für Sie etwas, dass in diesem Interview noch offengeblieben ist oder etwas, dass Sie mir
285 zu diesem Thema noch mitgeben möchten?

286 IP6: Nein, nein. Super Thema, wichtiges Thema, dass viel zu kurz kommt. Deswegen umso wichtiger, dass man sich damit beschäftigt
287 und dass das irgendwie auch so wissenschaftlich aufgearbeitet wird. Danke.

288 I: Wunderbar. Vielen Dank für das Gespräch.

9.8 Anhang 8: Transkript der Interviewperson (IP) 7

Interview; IP7

Art des Interviews: Face-to-Face-Befragung (persönlich)
Zeit / Dauer des Interviews: 08.27 Uhr bis 09.04 Uhr / 37 Minuten
Alter: 28 Jahre
Geschlecht: weiblich
Dienstjahr: 5. (seit 2019 im Schuldienst)
Atmosphäre/Klima: ruhig, ungestört
Störungen: leichtes Rauschen im Hintergrund
Besonderheiten zum Gesprächsverlauf: keine

I: Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, durch unmittelbare Körper- und Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem aktiven Lebensstil führen. Das Tanzen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse angestoßen werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und das abrufbare Wissen hinausgehen. Kompetenzorientierter Bewegungs- & Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. In dieser Arbeit geht es um das Tanzen in der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken assoziieren Sie mit dieser Thematik?

IP7: Okay. Mit welcher Thematik jetzt?

I: Mit dem Tanzen in der Primarstufe.

IP7: Mit dem Tanzen in der Primarstufe. Generell assoziiere ich damit eher Spaß, also jetzt gar nicht so in Richtung Leistung, sondern eher mal, in erster Linie, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass es Spaß macht zu tanzen und sich zu bewegen und sich im Rhythmus quasi zu bewegen und, ja, ja das man schon irgendwie schaut, dass es ästhetisch ist, also das es schon irgendwie schön anzuschauen ist, dass man das rüberbringen soll, aber in erster Linie dass es Spaß macht und motiviert.

I: Und motivierend gestaltet ist. Wie gehen Sie an die Planung solcher tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es beim Tanzen Faktoren, die Sie zusätzlich berücksichtigen oder besonders berücksichtigen, wenn Sie mit den Schülerinnen und Schülern tanzen?

IP7: Ja, einerseits würde ich sagen das Vorwissen. Also quasi, Vorerfahrungen. Wie viel Tanzen man generell schon im Unterricht mit ihnen gemacht? Also was können sie schon? Haben sie schon mal probiert, Choreografien zum Beispiel selbst zu gestalten oder haben sie schon welche eingelernt, die jetzt von der Lehrperson gezeigt worden sind. Also Vorerfahrung würde ich mal sagen. Und dann das Alter, also je nachdem ob es jetzt eher eine 1., 2. Klasse ist oder eine 3., 4. Klasse ist. Vielleicht welche Hilfsmittel oder Materialien man schon verwendet hat, also ob man vielleicht schon irgendwie was mit Reifen oder Tücher gemacht hat oder was ganz neu ist. Also das ist mal für die Planung, würde ich sagen, wichtig. Und dann in nächster Linie was man damit erreichen will. Also will ich jetzt am Ende eine fix-fertige Choreografie am Schluss haben oder will ich nur mal kleine Sequenzen selbst erstellen oder kleine Sequenzen quasi vorzeigen, je nachdem was da dann das Ziel ist.

I: Dann kommen wir zum ersten Erfahrungs- und Lernbereich. Das sind die Motorische Grundlagen. In diesem Erfahrungs- und Lernbereich geht es um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten mit dem Ziel: Erwerb der Alltagsmotorik. Wie kann das Tanzen aus Sicht dieser koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schülern verhelfen?

IP7: Also generell würde ich einmal sagen, dass es für die Grundlagenausdauer schon mal nicht schlecht ist das Tanzen. Also Kondition wird gefördert und Koordination natürlich auch. Durch das ständige Denken. Ist das jetzt links, ist das rechts? Und Schritte erlernen und Schritte sich merken. Und, ja. Ich muss kurz überlegen. Ich weiß jetzt nicht, also Koordination wird auf alle Fälle gefördert. Auch Rhythmusfähigkeit würde ich sagen. Irgendwie Orientierung im Raum, vielleicht auch. Und, ja, was noch. Beweglichkeit, wenn das da auch noch dazu gehört.

I: Gibt es irgendwelche Probleme, die sich bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben in Bezug auf Kondition, Koordination bei Schülerinnen und Schülern zeigen? Was sind da Herausforderungen?

52 IP7: Ja, würde ich schon sagen. Wenn wir mit der Kondition anfangen: Es gibt so viele Schülerinnen, die einfach nicht die Ausdauer
53 haben, dass sie jetzt zum Beispiel ein ganzes Lied durchtanzen, die dann gleich einmal sehr fertig sind oder demotiviert dann, weil
54 sie schon so müde sind. Und Koordination auf alle Fälle auch. Also da gibt's auch Probleme. Ich merke das immer wieder, wenn halt
55 die Kinder das lange nicht verstehen, dann sind die einfach auch demotiviert und dann freut sie es nicht mehr so, wenn sie jetzt das
56 nicht verstehen, auch wie geb ich jetzt den linken Fuß da her und den rechten dazu oder wie geht dieser Seitschritt? Dass da halt,
57 oft einmal gleich die Freude verloren geht, wenn vielleicht die Koordination noch nicht so ausgeprägt ist.

58 I: Als Lehrperson kann man beim Tanzen die Rolle der vorzeigenden oder der instruierenden Position einnehmen oder der
59 begleitenden. Wie ist es bei Ihnen? Welche Rolle nehmen Sie beim Tanzen ein mit den Schülerinnen und Schülern?

60 IP7: Ich glaub größtenteils, die der instruierenden Person, aber schon also abwechselnd mit begleitender Person. Also ich probiere sie
61 generell einmal sie etwas zu zweit oder in einer Gruppe machen zu lassen und einfach durchzugehen und ein bisschen Tipps geben,
62 und begleiten quasi im Prozess. Aber auch sehr oft als instruierende Person, weil die Schülerinnen und Schüler das eigentlich auch
63 fordern oder möchten auch sogar, dass ich etwas vorzeige und sie es mir nachmachen.

64 I: Quasi nach einem Vorbild tanzen. Okay. Dann kommen wir zum nächsten Erfahrungs- und Lernbereich: Spielen. Hier geht es um
65 die Entwicklung einer altersgemäßen Spielfähigkeit und der Erhaltung dieser kindlichen Spielfreude. Wie kann das Tanzen durch den
66 spielerischen Anteil zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen? Also Tanz und Spiel. Wie gehört das
67 zusammen?

68 IP7: Welche Spiele mir dazu jetzt einfallen, oder?

69 I: Ja gerne. Welche Spiele Ihnen dazu einfallen, was Sie glauben, dass dieser Bereich speziell bei den Schülerinnen und Schülern für
70 Kompetenzen entwickelt?

71 IP7: Ich spiel mit ihnen natürlich oft den Stopptanz, weil das mögen sie einfach am liebsten. Ich glaube, das ist ja generell, wenn wir
72 jetzt wieder in Richtung Koordination usw. gehen ist Schnelligkeit ein Thema, aber auch. Ich spiel mit ihnen auch oft, so quasi, dass
73 sich hin und wieder sich vorne jemand hinstellt und die anderen das nachmachen müssen und das immer so im „Radl“. Also halt
74 jeder steht quasi mal vorne und zeigt was vor. Und ich finde, das ist ganz spannend zu beobachten, wie viele dann aus sich
75 rauskommen und sich dann auch wirklich trauen, das vorzuzeigen und die anderen das nachmachen und auch keiner lacht oder so.
76 Also ich glaube das fördert auf jeden Fall, so irgendwie das Miteinander, dass man aufeinander vertrauen kann, dass man sich
77 wohlfühlt in der Gemeinschaft und man weiß, man kann da jetzt einfach vorne stehen und irgendwas vorzeigen und alle machen
78 das nach und keiner findet das jetzt lustig. Genau. Ja das fällt mir dazu jetzt ein.

79 I: Ja und welche Schwierigkeiten können sich in diesem Teilbereich zeigen, wenn es um diese spielerischen Bewegungshandlungen
80 beim Tanz geht? Stoßen Sie da auf irgendwelche Hürden?

81 IP7: Sicher. Am Anfang muss man das einmal klar kommunizieren. Egal was da jetzt vorgezeigt wird, zum Beispiel. Keine darf jetzt
82 wen auslachen, das ist immer vielleicht schon ein bisschen eine Challenge, dass man das wirklich klar macht, dass das so ein
83 geschützter Rahmen ist und man da jetzt nicht irgendwie wen auslachen darf. Sonst würde ich sagen, dass was bei allen Spielen
84 auch immer wieder eine Herausforderung ist: Ja das ist unfair und die Regeln einhalten und dass dann irgendwie Diskussionen
85 entstehen bei Spielen, weil halt irgendwer gerne gewinnen möchte und dann nicht verlieren kann. Also so diese klassischen
86 Probleme kommen da auch vor.

87 I: Okay, also diese allgemeinen Probleme, die man halt sonst aus diesem Teilbereich kennt beim Spielen. Okay, ja. Dann kommen
88 wir zum 3. Erfahrungs- & Lernbereich, Elementare Bewegungsformen. Hier gehört das Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten
89 und Fertigkeiten an und mit Geräten dazu. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Perspektive des Leistungssports bzw. aus
90 dieser leistungsorientierten Perspektive zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen?

91 IP7: Also nur der Tanz jetzt?

92 I: Genau, der Tanz als eigene Sportart oder der Tanz unter dem Blickwinkel der Leistung?

93 IP7: Also ich glaube Tanz im Sinne von Leistung, hat auch viel mit Disziplin zu tun. Also das heißt, dass ich wirklich diszipliniert
94 aufpasse und zuschaue, das versuche irgendwie in mir aufzunehmen und dann halt mitmach, weil es ist ja doch Tanzen ein
95 Gruppensport für mich, wenn man es jetzt zum Beispiel in der Formation macht, wo halt jeder was beitragen muss, weil es sonst
96 halt nicht zum positiven Outcome kommt. Deswegen glaube ich da, also Disziplin und halt einfach auch wieder Gemeinschafts- oder
97 Zusammengehörigkeitsgefühl wird gestärkt auf alle Fälle bei der Leistung, wenn man jetzt irgendwie eine Leistung oder einen
98 Outcome will. Und was fällt mir noch dazu ein? In welche Richtung könnte ich da jetzt noch gehen?

99 I: Sie könnten mir zum Beispiel erzählen darüber, wie Sie diese tänzerischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewerten
100 oder honorieren? Wie tun Sie?

101 IP7: Also wir machen das so. Ich habe verschiedene Kategorien und die versuche ich mir anzuschauen im Unterricht, also zum
102 Beispiel einerseits Motivation. Wie motiviert sind die Schülerinnen, wenn wir tanzen? Dann das Taktgefühl. Also quasi, tanzen sie im
103 Takt der Musik? Dann hab ich einen Punkt Choreografie. Also können sie die Schritte, die sie entweder selbst gelernt haben oder ich
104 ihnen vorgezeigt habe. Und Körperspannung. Also Präsentation generell mit Ausdruck und Körperspannung. Wie ist das so? Also
105 aufgrund dieser Kriterien bewerte ich das.

106 I: Also Sie haben einen Bewertungskatalog nach dem Sie vorgehen bei der Beurteilung von tänzerischen Leistungen? Okay?

107 IP7: Genau, genau.

108 I: Welche Medien oder Materialien haben Sie für das Tanzen bisher eingesetzt oder gibt es vielleicht etwas, dass Sie noch gerne
109 einsetzen würden oder ausprobieren würden beim Tanzen?

110 IP7: Wir haben in der Schule so Pompons von Cheerleading und wir benutzen die eigentlich sehr oft, weil die Schülerinnen und
111 Schüler so motiviert sind mit den Pompons zu tanzen. Also das ist oft Material, dass wir verwenden. Aber wir haben auch schon zum
112 Beispiel jetzt etwas mit Tüchern gemacht oder im Advent haben wir so einen Lichtertanz gemacht mit Kerzen und Medien...Ich
113 verwende hin und wieder YouTube, dass wir, also zum Beispiel, dass die Kinder sich, das machen wir, das ist so unser Ritual am
114 Stundenbeginn, dass die Kinder das Aufwärmen machen und nicht ich. Also die Schülerinnen und Schüler suchen sich oft schon zu
115 Hause ein YouTube-Video, so ein Warm-Up, Dreiminuten-YouTube-Video wo sie halt verschiedene, so, also Aufwärmen zu Musik,
116 also rhythmisches Aufwärmen und das zeigen sie dann vor. Also ich spiel das Lied ab und sie zeigen es vor und die anderen machen
117 halt alle mit. Und ich helfe ihnen sonst, weil ich seh eh das Video und was als Nächstes kommt, wenn irgendeine Bewegung
118 vielleicht gerade nicht so im Kopf ist. Genau also wir arbeiten auch hin und wieder mit YouTube-Songs.

119 I: Da würde mich noch interessieren: Wie gehen Sie oder wie ist das für die Burschen mit den Pompons? Machen das nur die Mädels
120 oder machen da die Burschen mit? Wie ist das?

121 IP7: Nein, eigentlich taugt das auch den Burschen.

122 I: Spannend, okay.

123 IP7: Das taugt eigentlich beiden irgendwie. Wir haben dann schon auch so Pyramiden wie im Cheerleading so ein bisschen. Und da
124 sind auch die Burschen voll dabei, weil sie wissen, sie sind da irgendwie die Starken oft einmal, die vielleicht unten sind oder so in
125 der Pyramide und das taugt ihnen schon.

126 I: Okay, ja. Gibt es Ihrer Meinung nach Hürden, die sich bei der Umsetzung des Tanzens unter der Perspektive Leistungssport für die
127 Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern zeigen? Was könnten Hürden sein wenn Sie an Leistung und Tanzen denken?

128 IP7: Ja ich glaube manchen macht es dann vielleicht einfach nicht mehr so viel Spaß, wenn es dann nur um Leistung geht und nicht
129 nur ums Tanzen und Spaß haben. Wenn man dann so ein bisschen hindrillt, glaube ich, verlieren viele die Freude, vor allem die, die
130 nicht die geborenen Tänzerinnen und Tänzer sind vielleicht und die, die eh vielleicht sich nicht super zur Musik und rhythmisch
131 bewegen können. Die verlieren dann vielleicht die Freude, was auch schade ist. Also ich glaube man muss da so eine Balance finden
132 zwischen Tanz als Spaßfaktor und motivierend gestaltend und halt als Leistungssport.

133 I: Dann kommen wir zum Erfahrungs- und Lernbereich Wahrnehmen & Gestalten. Dieser beschäftigt sich mit den ästhetischen
134 Anteilen des Bewegungs- & Sportunterrichts. Durch welche Bewegungshandlungen kann das Tanzen vor allem im Bereich der
135 Wahrnehmung zu einer Kompetenzentwicklung führen bei Schülerinnen und Schülern? Wahrnehmungsspiele in Bezug auf das
136 Tanzen? Wie passt das für Sie zusammen.

137 IP7: Ich glaube das Tanzen fördert die Körperwahrnehmung sehr stark. Also wie nehme ich meinen Körper wahr, wie schnell bin ich
138 vielleicht müde, wenn ich viel tanze oder wie ist das, wenn ich jetzt irgendein Körperteil ansteuere? Funktioniert das auch, dass sich
139 das wirklich bewegt und dass sich das dann auch rhythmisch bewegt zur Musik? Ich finds sehr schade, weil wir haben keinen
140 Spiegel, aber das finde ich sonst immer sehr interessant, wenn man einen Spiegel hat und die Schülerinnen und Schüler sich beim
141 Tanzen auch beobachten können, weil das nochmal irgendwie die Wahrnehmung fördert und die dann wirklich auch sehen wie
142 schaut das aus, was ich da gerade produziere? Also für die Körperwahrnehmung auf alle Fälle. Und auch glaube ich die
143 Wahrnehmung nicht nur von mir selbst, sondern auch von anderen. Wie schaut das bei den anderen aus, wenn die eigentlich
144 dasselbe machen wie ich, aber bei denen schaut das trotzdem irgendwie anders aus. Genau. Und, ja.

145 I: Wie kann das Tanzen, das ist jetzt dann so der gestalterische Anteil. Wie kann das Tanzen aus Sicht der Kreativität und der
146 Gestaltungsfähigkeit zu einer Kompetenzentwicklung führen?

147 IP7: Also wenn man jetzt eher die begleitende Person einnimmt, würde ich sagen, also jetzt nicht die instruierende, sondern eher
148 begleitend, dann fördert das auf alle Fälle die Kreativität der Kinder. Weil wenn man jetzt sagt: Okay, ich geb euch, keine Ahnung,
149 eine halbe Stunde und ihr probiert euch selbst einmal ein paar Achter zu überlegen, entweder zu einer vorgegebenen Musik oder
150 man lässt es ihnen komplett frei und lässt ihnen auch die Musik aussuchen. Obwohl das dann meistens schief geht, weil sie dann 20
151 Minuten die Musik aussuchen (lacht). Aber, also ich glaube die Kreativität wird auf jeden Fall angesprochen, wenn man so freie
152 Arbeiten macht, Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten, also die sie einfach selbst einmal die Möglichkeit haben, etwas zu gestalten
153 und das taugt ihnen glaub ich auch. Weil sie sonst halt oft einfach immer etwas reproduzieren, sondern aktiv auch etwas
154 mitgestalten dürfen. Und genau. Und die Phantasie irgendwie regt das auch an würde ich sagen: Also was gibt's für Bewegungen?
155 Wie kann ich mich bewegen? Das kann man zu zweit machen.

156 I: Aber Sie haben auch schon erwähnt, dass es einen gewissen Rahmen braucht. Einen gewissen, organisatorischen Rahmen, damit
157 sich Kreativität entwickeln kann?

158 IP7: Genau, also ein paar Vorgaben braucht man natürlich. Wie zum Beispiel, jetzt dass man sagt: Man gibt eine Zeitvorgabe oder
159 wie viele Sekunden oder wie viele Achter sie jetzt vom Lied zum Beispiel gestalten müssen. Oder man sagt: Ich hab schon ein
160 vorgegebenes Lied und ihr müsst euch dazu bewegen oder müsst euch irgendwas einfallen lassen. Also irgendwas braucht man, weil
161 sonst sind sie so verloren, weil es so viele Möglichkeiten gibt und dann kommen sie nie auf ein Ergebnis.

162 I: Welche Bedeutung messen Sie persönlich dem Tanz mit diesen kreativen und gestalterischen Aspekten der
163 Kompetenzentwicklung den Schülerinnen und Schülern bei? Also, welchen Stellenwert hat für Sie oder welche Bedeutung hat für Sie
164 das Tanzen für die weitere, schulische Laufbahn oder für das weitere Leben der Schülerinnen und Schüler, wenn Sie sich mit
165 Kreativität und Gestaltung auseinandersetzen?

166 IP7: Ich würde sagen einen sehr hohen. Also wenn man jetzt nach der Volksschule zum Beispiel in Richtung Mittelschule schaut gibt
167 es dann auch eher zum Beispiel die kreativeren Mittelschulen oder die, die sportlicher sind, ja also verschiedene Schwerpunkte. Und
168 kreativ, da ist eigentlich immer Tanz dabei. Also so, Tanz und Musik und Kreatives Gestalten, also Zeichnen und ich glaub Tanz ist da
169 wirklich ein sehr gutes Mittel um frei zu gestalten und Kreativität ein bisschen zu ermöglichen und dass man sich die Chance gibt
170 einmal selbst etwas zu machen und einmal eher frei, trotzdem mit Ordnungsrahmen, aber eher frei zu arbeiten. Ich würde sagen
171 Tanz ist da wirklich sehr wichtig zur Entfaltung von Kreativität.

172 I: Durch das Tanzen drückt sich eine Person selbst aus und hinterlässt durch ihre Art und Weise der Bewegungsausführung Eindruck.
173 Beim Präsentieren von Tänzen gewährt die Person Einblicke in ihr Selbst und macht sich dadurch auch angreifbar. Das ist ein Aspekt,
174 der von der Primarstufenlehrperson eine sensible Vorgehensweise braucht. Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach beim
175 Tanz aus Sicht des Präsentierens bei Schülerinnen und Schüler entwickelt und wie können ihnen diese Kompetenzen in ihrem
176 weiteren Leben helfen, die Sie daraus mitnehmen können über das Präsentieren?

177 IP7: Ich würd sagen, einerseits einmal Selbstreflexion. Dass man sagt, okay dass man sich selbst einmal reflektiert, was man da
178 überhaupt präsentiert. Und ja wie das von anderen wahrgenommen wird, eh was ich schon erwähnt hab, quasi. Dass die anderen
179 nicht lachen, zum Beispiel oder dass man sich dann selbst als Zuschauer dann wiederum, wenn jetzt jemand anderer präsentiert,
180 dass man eben reflektiert: Wie war das für mich, als ich da vorne gestanden bin oder, halt keine Ahnung in der Gruppe das
181 vorgezeigt habe? Dass man sich ein bisschen hineinversetzt: Wie ist das jetzt für die nächste Person, die sich da nach vorne stellen
182 muss und irgendwas präsentieren muss? Also dass man lernt, sich in andere hineinzuversetzen, Empathie würde ich auch sagen.
183 Und halt Reflexion, so im Sinne von diesem Präsentieren: Dass man halt keine Angst haben muss und dass das alles in einem
184 geschützten Rahmen ist.

185 I: Und welche Hindernisse gibt's in Bezug auf die Präsentation von Tänzen? Was könnte dem vielleicht als Hürde entgegenstehen?

186 IP7: Ich glaube es gibt Schülerinnen und Schüler, die einfach gern, also Spaß am Tanzen haben, aber Präsentation, die sich aber voll
187 fürchten vor einer Präsentation. Also, die, die sagen: Ich tanz voll gern im Unterricht mit, aber ich mag das überhaupt nicht vor
188 Leuten. Und ich glaube es ist wichtig, dass man dann nicht voll zwingt, also das muss jetzt sein. Und du musst da dich jetzt nach vorn
189 stellen und das jetzt vor anderen präsentieren. Also ich glaube trotzdem ein bisschen eine Freiheit lassen. Also das ist sicher etwas:
190 Die Furcht vor der Präsentation selbst, dass sich manche einfach nicht trauen das auch vorzuzeigen.

191 I: Dann kommen wir zum Erfahrungs- und Lernbereich Gesund leben. Dieser dient zum Aufbau von protektiven physischen,
192 psychischen und sozialen Gesundheitsressourcen. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Sicht gesundheitsorientierter
193 Bewegungshandlungen im Unterricht eingesetzt werden, um eine Kompetenzentwicklung anzustoßen?

194 IP7: Wie man das im Unterricht anwendet?

195 I: Ja genau. Also gesundheitsorientierte Bewegungshandlungen im Tanzen, die dann zu einer Entwicklung von Kompetenzen führen.

196 IP7: Also ich glaube, dass man generell beim Tanzen mal auf die Haltung, also man schaut ja sowieso viel auf die Haltung selbst. Und
197 dass man ihnen immer wieder erklärt, dass man das zum Beispiel das Brustbein hebt oder ein bisschen eine Bauchspannung hat.
198 Und dass man das auch gleichzeitig versucht ihnen mitzugeben, dass sie das auch im Alltag, wenn sie jetzt sitzen oder gehen oder
199 was auch immer, wenn sie sich bewegen, dass sie das trotzdem auch im Alltag irgendwie einhalten sollen für die Körperhaltung.
200 Dass das einfach für die Gesundheit einfach etwas ganz Wichtiges ist und im ganzen Leben brauchen sie das dann, dass man das
201 gleich einmal festigt. Und sagt: Ja so tritt man normalerweise auf und das ist nicht nur im Tanzen wichtig, sondern auch im weiteren
202 Leben.

203 I: Welchen Stellenwert nimmt das Tanzen Ihrer Meinung nach zum Aufbau dieser protektiven Gesundheitsressourcen im Schulsport
204 ein? Also betrachten Sie einmal das Tanzen im Großen und Ganzen als Teil des Schulsports und welchen Stellenwert hat das Tanzen
205 zum Aufbau dieser überdauernden Gesundheitsressourcen?

206 IP7: Ja, also ich glaube schon wiederum einen sehr hohen, weil man lernt sich wahrzunehmen: Was habe ich für eine Haltung? Wie
207 präsentiere ich das vielleicht? Wie komme bei anderen rüber? Man sieht das ja gleich jetzt wenn Präsentationen sind. Dann sieht
208 man ja gleich wer hat Körperspannung und wer hat überhaupt keine Körperspannung? Und wer hat eher eine sehr gute Haltung und
209 wer eher nicht? Dass man, jetzt ohne natürlich auf jemanden zu zeigen vor allen irgendwie, aber dass man sie schon in diese
210 Richtung hinführt, dass das wichtig ist. Dass sie einfach auch auf ihre Gesundheit schauen und das halt irgendwie mitnehmen in
211 anderen Bereichen. Von dem her glaube ich, dass man da schon, dass man da schon viel erreichen kann im Bereich Tanz. Weil ich
212 meine sicher hast du in anderen Sportarten auch Sachen mit der Haltung zum Beispiel oder mit Körperwahrnehmung, aber im
213 Tanzen finde ich ganz besonders.

214 I: Und gibt es Schwierigkeiten, die sich bei der Umsetzung dieser gesundheitsorientierten Bewegungshandlungen zeigen im
215 Unterricht Ihrer Meinung nach?

216 IP7: Nein ich glaube bei manchen ist es einfach so, dass sie ihren Körper noch nicht so gut kontrollieren können in dem Alter. Und
217 man dann nicht vielleicht zu sehr mit Druck arbeiten darf, sondern wirklich ein bisschen freier und jetzt nicht irgendwie mit Zwang
218 oder Druck arbeiten. Sondern einmal schauen, dass das ein Stück von selbst kommt und nicht so aufgezwungen wird. Auch zum
219 Beispiel die Haltung und die Körperspannung halt. Manche einfach noch nicht das Körpergefühl haben, dass sie das umsetzen
220 können.

221 I: Kommen wir noch zum letzten Erfahrungs- und Lernbereich Erleben & Wagen. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit
222 Themen wie Nähe & Distanz und dem Erkennen eigener und fremder Grenzen. Wie kann unter dieser Perspektive das Tanzen zu
223 einer Kompetenzentwicklung beitragen?

224 IP7: Wenn man jetzt zum Beispiel in Richtung Nähe & Distanz geht, ist das beim Tanzen sicherlich ein Punkt einmal Formationen hat,
225 wo man ein bisschen näher zusammen ist oder generell auch irgendwie Schritte oder auch Sachen eingebaut sind, wo man einander
226 berühren muss, vielleicht. Also Partnerübungen wo irgendwelche, weiß nicht, seien es jetzt Akrobatik oder was auch immer, wo
227 man sich berühren muss und dass man das ein bisschen aufgreift und dass da kein, jetzt irgendwie, also dass das für sie auch ein
228 Stück normal ist, dass man auch jemand anderen berühren kann, ohne dass das selbst komisch ist. Jetzt auch wieder nicht mit
229 Zwang vielleicht, aber dass man sie da ein bisschen einführt, dass das ganz normal ist, wenn man irgendwelche Bewegungen zu
230 zweit macht. Und was war das Zweite? Nähe, Distanz?

231 I: Eigene und fremde Grenzen.

232 IP7: Aber trotzdem auch bei den anderen, quasi merkt: Okay, das ist jetzt die Grenze und da darf ich nicht drüber. Also ich darf ihn
233 jetzt nicht irgendwo berühren, wo er oder sie das nicht will. Also, dass man dann schon weiß: Okay, bis dahin, aber nicht weiter.
234 Also dass man auch, glaub ich als Lehrperson, glaub ich bisschen Grenzen aufzeigt. Was darfst du dann in dem Fall und was nicht?

235 I: Und eine Frage, die ja auch vorhin schon ein bisschen aufgetaucht ist bei den Pompons. Wie reagieren Sie auf unmotivierte
236 Schülerinnen und Schüler bzw. auf individuelle Geschlechtszuschreibungen, also beispielsweise „Tanzen ist etwas nur für Mädels,
237 aber nicht für Burschen“. So in diese Richtung. Wie gehen Sie mit dem um und gibt's da irgendwelche Maßnahmen, die Sie setzen,
238 um diese Sichtweisen zu erweitern, diese Verhaltensweisen zu erweitern?

239 IP7: Ich glaube, das ist ganz wichtig, dass man das gleich einmal klarstellt, dass das kein Sport ist nur für Mädels. Also das ist sicher
240 ganz, ganz wichtig. Ich hab auch einen Kollegen, der Leistungstanz eigentlich, also so Tanz als Leistungssport macht und das hilft bei

241 uns wirklich sehr, dass die Burschen auch motiviert sind. Also die wissen, mein Kollege ist auch Leistungstänzer und das motiviert sie
242 glaube ich auch, so ein bisschen als Vorbild, Vorbildwirkung. Und, ja also ich zeige ihnen oft einmal auch dazwischen so Videos, nicht
243 immer Leistungstänzer. Aber irgendwie, wenn ich irgendwas finde im Internet oder seise auch nur auf Instagram, irgendein cooles
244 Video, wo jetzt eine Choreografie ist und das halt mit Burschen und Mädels zum Beispiel. Dann zeig ich ihnen das und dann sehe ich
245 eh, dass ihnen das voll gefällt und sie würden das auch gerne so machen. Also ich glaube so ein bisschen die Motivation anregen und
246 auch zeigen, dass ist überhaupt nicht nur ein Sport für Mädels, also das kann ja jeder machen. Und das ist glaub ich ganz wichtig und
247 dass man auch gleich einmal schaut, wenn wer unmotiviert ist, an was liegt es und versucht diesem Grund ein bisschen, also dieser
248 Ursache ein bisschen auf den Grund zu gehen und dem ein bisschen entgegenzuwirken oder halt schauen: Was muss ich machen,
249 dass der auch wieder Freude daran hat und daran teilnimmt wieder unter Anführungszeichen?

250 I: Das heißt Sie suchen das Gespräch mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern?

251 IP7: Genau ja. Also ich hab das auch schon öfters gehabt, jetzt nicht mit Burschen, sondern eher mit Mädels, dass die gar keine Lust
252 mehr gehabt haben. Aber witzigerweise sind dann eher so Sachen herausgekommen, wie, zum Beispiel zu Hause passt irgendwas
253 nicht, also jetzt gar nicht mit dem Tanzen spezifisch zu tun, sondern von daheim in die Schule mitgenommen und dann irgendwie so,
254 dass sie das Tanzen auf einmal nicht mehr wollen haben, weil daheim irgendetwas passiert ist. Also das war schon öfters der Fall.
255 Aber sonst, genau Gespräch suchen und einmal schauen, wieso magst du nicht mehr? Vielleicht war irgendein Streit untereinander,
256 das ist ja auch oft der Grund. Und das dann ein bisschen thematisieren.

257 I: Dann sind wir schon bei den Abschlussfragen angekommen. Bitte erzählen Sie mir zum Abschluss noch etwas über Ihre
258 persönliche, tänzerische Biografie. Welchen Tanzstil üben Sie aus, wie sind Sie dazu gekommen und was waren Ihre
259 Motivationsgründe, sich in diesem Sport zu vervollkommen?

260 IP7: Ja, ich bin eigentlich schon recht früh zum Tanz gekommen. Also ich war schon mit 4 oder so, hab ich Ballett begonnen. Hab
261 dann einige Jahre Ballett gemacht. Das hat mir dann nicht so getaugt, zumindest sagt das meine Mama (lacht). Und bin dann von
262 Ballett in Richtung Modern, Hip Hop. Und hab dann ca. 10 Jahre, hab ich dann in Richtung und Modern was gemacht und war auch
263 auf ein paar Wettbewerben, also immer so Gruppenformationen. Und, genau. Eigentlich ein paar Jahre aufgehört während meines
264 Studiums, nicht mehr wirklich Zeit gehabt. Und dann bin ich eher so in eine, bisschen andere Schiene gefallen. Eher so in Richtung
265 Fitness, also so Dance Fitness, so in die Richtung. Und hab dann eine Zeit lang „Breaklatics“ gemacht, weiß nicht, ob das bekannt ist,
266 aber das ist so ein HIIT-Training mit Choreografie. Und dann eigentlich erst wieder durch den Umstieg in eine andere Schule, dass
267 ich vielleicht wieder mehr Tanz mache. Und hab dann einen Tanzpädagogik-Übungsleiter gemacht bei der Sportunion und dann
268 zwei-drei Fortbildungen in Richtung „Cheer-Dance“ und so wieder zum Tanzen gekommen.

269 I: Sehr spannend. Und gibt es für Sie etwas, dass in diesem Interview noch offengeblieben ist oder etwas, dass Sie mir zu diesem
270 Thema noch mitgeben möchten, in diesem Interview?

271 IP7: Ich glaub nicht (lacht).

272 I: Gut, dann sag ich vielen Dank für das Gespräch.

273 IP7: Bitte.

9.9 Anhang 9: Transkript der Interviewperson (IP) 8

1 Interview; IP8

2
3 **Art des Interviews:** Face-to-Face-Befragung (persönlich)
4 **Zeit / Dauer des Interviews:** 13.04 Uhr – 13.41 Uhr / 37 Minuten
5 **Alter:** 32 Jahre
6 **Geschlecht:** weiblich
7 **Dienstjahr:** 7. (seit 2017 im Schuldienst)
8 **Atmosphäre/Klima:** entspannt
9 **Störungen:** kurze Unterbrechung der Telefonverbindung
10 **Besonderheiten zum Gesprächsverlauf:** keine
11 -----
12

13 I: Das Unterrichtsfach Bewegung & Sport ermöglicht Schülerinnen und Schülern der Primarstufe, durch unmittelbare Körper- und
14 Bewegungserfahrungen und emotionale Erlebnisse einen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt aufzubauen. Der neue
15 Fachlehrplan orientiert sich an Kompetenzen mit dem Ziel der bewegungs- & sportbezogenen Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und
16 Schüler erwerben über die Erziehung mit und durch Bewegung & Sport längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten
17 und Einstellungen, die ihnen die Teilnahme an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglichen und sie letztlich zu einem
18 aktiven Lebensstil führen. Das Tanzen steht derzeit in Bildungskontexten hoch im Kurs, weil ästhetische Lernprozesse angestoßen
19 werden, die über rein kognitive Fähigkeiten und das abrufbare Wissen hinausgehen. Kompetenzorientierter Bewegungs- &
20 Sportunterricht inkludiert alle Erfahrungs- und Lernbereiche gleichermaßen und eröffnet Schülerinnen und Schülern
21 unterschiedliche Perspektiven auf das Tanzen und den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. In dieser Arbeit geht es um das Tanzen in
22 der Primarstufe und um die damit verbundene Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Welche Gedanken
23 assoziieren Sie mit dieser Thematik?

24 IP8: Also ich finde das Tanzen so ein vielseitiger Sport ist, von dem meiner Meinung nach auch ältere, also es profitiert eigentlich
25 jeder, jeder Mensch profitiert vom Tanzen. Ich selber bin Volksschullehrerin, aktuell in Karenz, unterrichte nebenbei auch im
26 Tanzsport und hab da wirklich von Sechsjährigen bis Siebzigjährige und jeder Einzelne profitiert in allen möglichen Lebensbereichen.
27 Also angefangen natürlich vom Körperlichen, aber ich find Tanzen macht auch ganz viel mit dem Selbstvertrauen, mit der
28 Persönlichkeitsentwicklung und dahingehend find ich Tanzen hat in der Volksschule auf alle Fälle schon Platz.

29 I: Wie gehen Sie an die Planung tänzerischer Unterrichtsvorhaben in Bewegung & Sport heran? Gibt es Faktoren, die Sie zusätzlich
30 oder besonders berücksichtigen bei der Umsetzung des Tanzens?

31 IP8: Also ich würde immer schauen, wie ist die Klasse, die ich gerade unterrichte? Gibt es da irgendwelche Problemkinder, die ich
32 vielleicht, Problemkinder klingt jetzt so abwertend, aber gibt es da vielleicht spezielle Bedürfnisse, die ich stillen muss. Wie baue ich
33 das Ganze auf? Gehe ich spielerischer an die Sache heran? Bei Grundstufe 1 würde ich es eher durch Spiele machen, viel mit: Ich
34 stehe vorne, zeig etwas her, die Kinder machen was nach und je älter die Kinder natürlich sind in der Grundstufe 2, kann man das
35 auch sie, selbst ihren Körper erforschen lassen. Also ich würd dann vielleicht nur Aufgaben geben und die Kinder auch selbst diese
36 Bewegungsformen erlernen lassen und nicht nur alles durch Copy & Paste. Also, je nachdem mit welcher Klasse und mit welchen
37 Kindern ich es zu tun habe, würde ich da mal schauen wie ich die Planung dann angehe.

38 I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Motorische Grundlagen geht es um die Entwicklung der koordinativen und konditionellen
39 Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Erwerb von Alltagsmotorik. Wie kann das Tanzen aus Sicht der koordinativen und
40 konditionellen Grundlagen zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schülern beitragen oder eingesetzt werden?

41 IP8: Also, konditionell natürlich. Tanzen verbrennt enorm viele Kalorien, indem man einfach Tänze, Schritte den Kindern beibringt
42 und diese Schritte dann vermehrt zur Musik immer wieder tanzt. Ich finde auch, aus meiner persönlichen Sicht, durch die Bewegung
43 zur Musik, vergisst man oft eigentlich, dass man gerade Sport macht. Und ich glaube dadurch, durch die Freude an der Bewegung
44 zur Musik, ist die Kondition auf alle Fälle mal ganz hoch im Kurs. Und koordinativ würde ich es dahingehend einsetzen. Durchs
45 Tanzen braucht man immer eine Bewegung der Beine zum Rhythmus, das ist schon mal eine koordinative Herausforderung, plus
46 zusätzlich dann noch eine Armbewegung. Also ich würde immer schauen, natürlich auch an das Level angepasst: Man startet mal
47 nur mit den Schritten zur Musik, dass der Takt einmal geschult ist, dass die Füße mal das machen was sie machen sollen und dann
48 nach und nach die anderen Körperteile miteinbeziehen. Mal hier eine Armbewegung, wenn die Kinder dann schon wirklich gut sind
49 und schon wirklich auch beides gut können würde ich dann vielleicht sogar noch eine Hüftbewegung miteinfließen lassen. Also, ich
50 finde da ist nach oben hin keine Grenze gesetzt, da Tanzen eine sehr komplexe Sportart ist, gibt's da eigentlich immer was
51 koordinativ, was man machen kann.

52 I: Welche Probleme zeigen sich bei der Umsetzung von tänzerischen Unterrichtsvorhaben, speziell bei den koordinativen oder
53 konditionellen Grundlagen?

54 IP8: Probleme sehe ich dahingehend, dass es immer schwierig ist, eine Bewegung, den Ablauf dann zur Musik zu machen. Also
55 gerade dieses: Ich muss einen Bewegungsablauf mal beherrschen können, der muss dann wirklich gefestigt sein, um ihn dann zur
56 Musik machen zu können. Also da sehe ich eigentlich die meisten Schwierigkeiten. Und koordinativ oft Rechts-links, also dass der
57 rechte Arm was anderes macht als der linke oder das rechte Beine was anderes macht als das linke. Da sind glaube ich so die
58 meisten Tücken in dem Ganzen.

59 I: Sie haben es vorher schon angesprochen. Als Lehrperson kann man beim Tanzen die Rolle der vorzeigenden bzw. instruierenden
60 oder der begleitenden Person einnehmen. Welche Rolle nehmen Sie als Primarstufenlehrperson ein, wenn Sie mit den Schülerinnen
61 und Schülern in Bewegung & Sport tanzen?

62 IP8: Ich starte eigentlich immer als vorzeigende, weil ich finde, dadurch kann man eigentlich die Inhalte am besten für die ganze
63 Gruppe vermitteln. Wenn ich dann merke, dass die Schritte tatsächlich schon gefestigt sind, gehe ich dann auch auf die Kinder zu,
64 tanze auch mit den Kindern, um sie zu animieren. Gerade leider immer wieder bei den Burschen ist das nicht so einfach, die dann
65 wirklich für das Tanzen zu begeistern. Aber wenn dann die Frau Lehrerin mal mit einem Kind oder einem Burschen tanzt, finden das
66 manche ganz cool, andere auch nicht, aber ich würde immer sagen, ich starte immer als die Vorzeigende und wechsele dann, wenn
67 eben die Schritte schon gefestigt sind auch zu den Kindern, um einfach mit ihnen bei der Sache zu sein.

68 I: Der Erfahrungs- und Lernbereich Spielen steht für die Entwicklung einer altersgemäßen Spielfähigkeit und die Erhaltung der
69 kindlichen Spielfreude. Wie kann das Tanzen durch den spielerischen Anteil zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und
70 Schülern beitragen?

71 IP8: Also ich habe die Erfahrung gemacht, dass spezielle Übungen, die jetzt eigentlich die Koordination schulen sollen als Spiele
72 eingesetzt werden. Ich denke jetzt da zum Beispiel an eine Spiegelübung. Ein Kind tanzt etwas vor, das andere macht es nach. Oder
73 man macht eine Challenge von einem Tanz zum Beispiel: Man schaut, wie lange halte ich zum Beispiel jetzt einen Cha-Cha-Cha-
74 Grundschrift aus? Wer kann am längsten den Grundschrift in der Musik tanzen? Oder wir machen Burschen-Mädels-Battels: Wir
75 stellen uns gegenüber voneinander auf. Also ich finde schon, dass Tanzen viele Möglichkeiten bietet. Und natürlich: Je älter die
76 Kinder sind, würde ich dann auch kreatives, spielerisches Tanzen mit ihnen machen, quasi. Dass ich eine Bewegungsaufgabe gebe
77 und sie durch das, quasi ausprobieren vom eigenen Körper, spielerisch an die Sache rangehen und dann das auch herzeigen können.
78 Also wir spielen dann quasi „Dancing Stars“ und wir machen im Turnsaal einen Ballroom und sie dürfen dann ihres vorführen, wenn
79 das als Spiel so gesehen wird, aber ich finde schon. Also, ja.

80 I: Mhm, okay, ja. Welche Schwierigkeiten können sich Ihrer Meinung nach im Tanz durch spielerische Bewegungshandlungen
81 ergeben?

82 IP8: Ich denke jetzt da mal an den Ordnungsrahmen, das könnte ein Thema sein, weil Tanzen lässt schon sehr viele Freiheiten zu und
83 da muss man als Lehrperson schon sich dem Ordnungsrahmen bewusst sein und natürlich das am Anfang ganz klar festlegen. Was
84 möchte man? Was möchte man nicht? Vielleicht auch mit den Kindern gemeinsam das besprechen. Was wollt ihr? Braucht ihr eher
85 Ruhe? Kann es auch lauter werden? Also Ordnungsrahmen ist da glaube ich ein ganz wichtiger Punkt. Und was für mich auch ganz,
86 ganz wichtig ist, das schaue ich jetzt auch nicht nur in der Schule, sondern auch jetzt privat: Niemand sollte über jemanden anderen
87 urteilen. Also es sollte immer eine schöne, nette Lernatmosphäre sein. Das heißt, selbst wenn eine Bewegung jetzt vielleicht lustig
88 für den einen ausschaut, auslachen geht auf gar keinen Fall, meiner Meinung nach. Man sollte immer offen sein und jeder hat sein
89 eigenes Level, jeder macht das was er macht toll und also ja, das könnte eventuell in der einen oder anderen Klasse auch Thema
90 sein.

91 I: Zum Erfahrungs- und Lernbereich Elementare Bewegungsformen gehört das Erlernen sportartenspezifischer Fähigkeiten und
92 Fertigkeiten an und mit Geräten. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Perspektive des Leistungssports für die
93 Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden? Es geht aber nicht nur um den Leistungssport, sondern
94 auch um dieses „Leistung beim Tanzen“.

95 IP8: Also ich würde da gerne das Projekt „Schulcup“ erwähnen. Ich weiß nicht, ob Sie das schon kennen. Aber es finden immer
96 wieder so „Schulcups“ statt und das stelle ich mir als Motivation oder als Ziel für die Kinder ganz cool vor. Und dass ich da gleich
97 eine Exkursion draus mache und mit den Kindern quasi an so einem „Schulcup“ teilnehme, weil dann einerseits ist das gemeinsame
98 Vorbereiten, das gemeinsame Trainieren im Fokus und ich hab auch ein Ziel, worauf ich hinarbeite, weil ich finde Training ohne
99 Zielsetzung ist immer sehr schwierig. Und sollte ein „Schulcup“ nicht möglich sein, könnte man eventuell eine Vorführung für die
100 Eltern planen. Dass man sagt: Okay, das ist Ziel ist, an dem Tag X, machen wir unser eigenes Tanzfest, die Eltern kommen und wir

- 101 trainieren dafür. Also das ist für mich eigentlich Leistungssport, dass ich auf einen Tag X hinarbeite und dafür trainiere und dafür
102 brauchs halt eben immer eine Zielsetzung.
- 103 I: Welche Medien oder Materialien haben Sie für das Tanzen bisher eingesetzt oder würden Sie gerne einmal ausprobieren, um
104 bestimmte Unterrichtsziele zu erreichen?
- 105 IP8: Ich würde auf alle Fälle, also Musik braucht man mal, also irgendeine Art von Bluetooth-Box oder auch CD, je nachdem was in
106 der Schule verfügbar ist. Man kann aber auch das Ganze filmen und eine Videoanalyse machen, wäre jetzt eine Idee, also ein
107 Gedankenstoß der gerade gekommen ist, weil wir uns ja auch jetzt per Video sehen. Und könnt ich mir auch vorstellen. Dass man
108 sagt okay, man filmt es und schaut sich selbst zu und analysiert: Was war jetzt gut? Was war weniger gut? Also vielleicht das auch
109 als Medium, weil durch das eigene Zusehen lernt man auch sehr viel.
- 110 I: Wie bewerten oder wie honorieren Sie diese tänzerischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler?
- 111 IP8: Also es hängt natürlich immer davon ab welches Belohnungssystem oder was ich gerade so im Unterricht anwende. Es hängt
112 natürlich auch immer von der Jahresplanung ab und von den Kindern ab. Aber ich finde am Allerbesten, das kann ich aus eigener
113 Erfahrung sagen, ist immer der Applaus und die Zurufe des Publikums. Und um es jetzt mal auf eine einzelne Stunde
114 herunterzubrechen, würde ich dann einfach am Schluss einen Performancekreis machen, sprich wir machen einen großen Kreis und
115 es darf immer, natürlich der, der sich traut, in die Mitte und einmal was herzeigen oder wenn das so ist, dass sich einzelne Kinder
116 das nicht vortanzen trauen, dass man vielleicht zwei Gruppen macht und die Kinder wirklich dazu animiert zu applaudieren, weil ich
117 finde dadurch ist man dann auch viel motivierter und das tut einem selbst gut.
- 118 I: Welche Hürden zeigen sich bei der Umsetzung des Tanzens aus der Perspektive des Leistungssports?
- 119 IP8: Eventuell Demotivation. Vielleicht auch die Sinnesfrage: Warum mach ich das? Ja, das stelle ich mir halt schwierig vor und da ist
120 es halt wichtig, als Lehrperson die Kinder zu motivieren und zu animieren und sie wirklich versuchen da zu pushen und zu sagen:
121 Schau das ist so toll und du kannst da mitmachen und du bekommst da auch vielleicht eine Medaille, wenn man das jetzt im
122 Rahmen eines Tanzfestes macht. Man wirklich den Kindern dann am Schluss auch ein kleines Präsent überreicht oder eine Urkunde
123 wo halt steht: Du hast erfolgreich am Tanzfest XY teilgenommen. Ich weiß jetzt nur vom „Schulcup“ – das wird mit Noten bewertet.
124 Und dann sehen sie auch, also, die Wertungsrichter in dem Fall, ich bin auch Wertungsrichterin, hab so einen „Schulcup“ schon mal
125 werten dürfen und wir sind da wirklich dahingehend angeleitet die Kinder möglichst gut zu bewerten. Und die sind einfach extrem
126 stolz, wenn sie bei der Siegerehrung eben dort stehen und eben ihre Urkunde, ihre Medaille oder ein kleines Präsent bekommen.
127 Und das wäre auf alle Fälle eine Motivationsanstoß, ja.
- 128 I: Mhm, okay und so beantworten Sie auch die Sinnerspektive? Wenn Sie mit dem Leistungsaspekt, unter dem Leistungsaspekt
129 tanzen?
- 130 IP8: Ja also ich würde wie gesagt immer auf etwas hinarbeiten. Weil dann, es ist jetzt egal in welchem Fach, wenn ich ein Ziel habe,
131 ist es immer leichter die Kinder zu etwas zu animieren und zu motivieren, als wenn ich einfach nur: Okay, ich mach das jetzt. Na,
132 warum machen wir das? Naja, weil wir es halt machen. Aber das ist für mich halt immer so: Das war für mich als Kind schon immer
133 schwierig sowas zu verstehen, deshalb will ich gerade als Erwachsener ein gutes Vorbild sein und wir machen das, weil wir an dem
134 Tag das und das können wollen. Also, ja.
- 135 I: Ist ja auch ganz im Sinne der Kompetenzentwicklung. Der Erfahrungs- und Lernbereich Wahrnehmen & Gestalten beschäftigt sich
136 mit den ästhetischen Anteilen des Bewegungs- & Sportunterrichts. Durch welche Bewegungshandlungen kann das Tanzen im
137 Bereich der Wahrnehmung zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen?
- 138 IP8: Also Tanzen ist als Ganzes, eines oder einer der ästhetischsten Sportarten überhaupt. Es geht ganz viel um Körpergefühl,
139 Körperwahrnehmung und das ist eigentlich ein Riesenthema, aber für Kinder oft schwer zu begreifen, deshalb ist es immer wichtig,
140 das habe ich jetzt in meiner Arbeit als Lehrerin und Trainerin schon gemerkt, mit Bildern zu arbeiten. Also zum Beispiel: Mach die
141 Bewegung so groß wie ein Elefant oder so klein wie eine Maus. Dadurch nehmen sie ihren eigenen Körper wahr durch Bilder. Ich
142 finde auch Bewegung zur Musik schult eigentlich die eigene Körperwahrnehmung, weil man muss hören und gleichzeitig sich dazu
143 bewegen. Was fühle ich? Was tanze ich? Wie nehme ich dieses Musikstück wahr? Wie nehme ich ein anderes Musikstück wahr?
144 Also einerseits eben durch das Hören und Wahrnehmen, andererseits durch Bilder, die ich dann darstellen möchte. Also, ja, der
145 Bereich ist einfach, ja, spricht für das Tanzen, per se.
- 146 I: Wie kann das Tanzen aus Sicht der Kreativität und Gestaltungsfähigkeit zu einer Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und
147 Schülern beitragen? Also kreativ, gestalterisch. Welchen Beitrag hat das zur Kompetenzentwicklung?

148 IP8: Also ich hab es glaub ich ja ganz am Anfang schon angesprochen. Wenn man sie wirklich mal den eigenen Körper erforschen
149 lässt mit diversen Bewegungsaufgaben oder man spielt ein Musikstück und lässt sie mal wirklich bewegen. Was fühlst du zu dem
150 Musikstück? Wie setzt du genau dieses Bewegungsmuster um? Fühlst du das eher mit den Armen, fühlst du das eher mit den
151 Beinen? Ich finde aber es geht ganz viel um das Erforschen vom eigenen Körper. Und da zählt wirklich jedes Körperteil dazu. Wie
152 fühle ich die Bewegung mit meiner Schulter, mit meinem Handgelenk, mit meinen Fingern, mit meinen Zehen? Also ich finde da ist
153 Wahrnehmung von jedem einzelnen Körperteil voll wichtig und durch die Kombi mit der Musik find ich einfach das ist ein toller
154 Bereich um in dieser Kompetenz sich weiterzuentwickeln.

155 I: Und welche Bedeutung messen Sie im Tanz diesen kreativen und gestalterischen Aspekten für die weitere Kompetenzentwicklung
156 der Schülerinnen und Schüler bei? Also so ganz allgemein gesehen. Was kann der Tanz für die Kompetenzen der Schülerinnen und
157 Schüler im Bereich Kreativität, Gestaltung bewirken?

158 IP8: Also ich finde, dass sehr viel bewirken kann, vor allem in der Persönlichkeitsentwicklung. Man wird durch das Tanzen auch
159 aufmerksam auf den eigenen Körper. Dadurch wiederum lernt man neue Facetten kennen. Dadurch wird wieder die Kreativität
160 angeregt, Neues zu probieren. Also ich finde, dadurch dass der Tanz so vielschichtig ist, regt er definitiv an, kreativ zu handeln.

161 I: Dann kommen wir zu einem weiteren Aspekt zu Kreativität, Wahrnehmen, Gestaltung. Durch das Tanzen drückt sich eine Person
162 selbst aus und hinterlässt durch die Art und Weise ihrer Bewegungsausführung Eindruck. Beim Präsentieren von Tänzen gewährt die
163 Person Einblicke in ihr Selbst und macht sich dadurch auch angreifbar. Dieser Aspekt erfordert eine sensible Vorgehensweise von
164 der Primarstufenlehrperson. Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach beim Tanzen aus Sicht des Präsentierens bei
165 Schülerinnen und Schülern entwickelt und vielleicht erzählen Sie mir auch kurz, welchen grundsätzlichen Beitrag Präsentieren im
166 Tanz das für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen kann.

167 IP8: Also durch das Präsentieren sind sie mal dahingehend gefordert sich selbst, ich würde jetzt nicht sagen zu mögen, aber sie
168 müssen schon ein gewisses Selbstbewusstsein haben, um das Tanzen, dass sie leisten auf die Fläche bringen zu können. Dadurch ist
169 einmal definitiv das Selbstbewusstsein gestärkt und ich finde auch, dass sie auch dadurch zur Eigenverantwortung erzogen werden.
170 Also Selbstkompetenz steht da ganz oben für mich einmal beim Präsentieren. Zusätzlich finde ich es ganz wichtig als Lehrperson, die
171 Kinder in einer Gruppe zu schulen. Wie gesagt, was ich schon vorher kurz angesprochen habe. Es ist alles okay was man macht und
172 jeder Fehler ist okay. Wir dürfen Fehler machen und wir sollen uns vor niemanden verstecken, also das ist für mich ganz, ganz
173 wichtig. Und auch dass die Gruppendynamik immer eine Positive ist. Dass wir eine positive Klassenatmosphäre schaffen und als
174 Team an das Ganze rangehen, und wir sind alle toll, es gibt niemanden der was schlecht macht, also das ist für mich ganz, ganz
175 wichtig beim Präsentieren. Zusätzlich finde ich, dass die Selbstdisziplin auch wichtig ist, will ich, als ehemalige Leistungssportlerin die
176 Kinder schon so erziehen, dass sie beim Präsentieren ihr Maximum geben. Also so wie bei einer Schularbeit. Wir lernen, wir bereiten
177 uns vor und bei der Schularbeit will ich dann meine beste Leistung zeigen und genauso würde ich sie dann beim Präsentieren von
178 einem Tanz erziehen. Also es soll dann nicht einfach nur so dahingetanzte oder irgendwie, ja wir machen das halt. Sondern ich würde
179 sie schon dahingehend motivieren ihre Bestleistung zu bringen. Ja, also einerseits die Selbstdisziplin, die Wertschätzung der
180 Mitschülerinnen und Mitschüler und auch die Motivation.

181 I: Gibt es Hindernisse beim Präsentieren in der Praxis?

182 IP8: Ja Lampenfieber. Also ich kann mir schon vorstellen, dass der eine oder andere vielleicht dann scheu ist vor Publikum zu tanzen.
183 Deshalb würde ich auch, so wie ich es auch bei der ersten Schularbeit mache, eine Probeschularbeit machen, vielleicht auch ein
184 Probeturnier machen. Und sie wirklich auf alle Hoppalas, die passieren können, vorbereiten. Es kann passieren, dass ich mal
185 vergesse auf die Fläche zu gehen oder dass ich mal umfalle oder dass ich mal stolpere. Und da würde ich einfach schauen: Wir
186 schauen uns alle Worst-Case-Szenarios an und versuchen Lösungen zu finden und das aber schon im Rahmen von einem
187 Probeturnier. Weil dann haben sie die Angst nicht mehr. Weil, was ist wenn. Na was ist wenn, das haben wir ja eh schon
188 durchbesprochen. Also einfach sie darauf vorbereiten: Was kann passieren? Ich würde da auch wirklich so eine Art Mind-Map
189 machen. Alle, vielleicht Ängste, die sie haben im Rahmen von einer sozialen Lernstunde mal zusammenzutragen, und dann aber
190 auch Lösungen zu finden. Also nicht nur: Oh Gott, das kann alles passieren! Sondern auch was mache ich wenn das passiert.

191 I: Mhm, also gleich in die Lösung zu gehen und nach Lösungsmöglichkeiten für eventuelle Problemsituationen zu sorgen.

192 IP8: Genau, oder ich vergess plötzlich mein Programm. Was mache ich? So Sachen einfach ja.

193 I: Das Ziel des Erfahrungs- und Lernbereichs Gesund leben ist der Aufbau von protektiven physischen, psychischen und sozialen
194 Gesundheitsressourcen. Wie kann Ihrer Meinung nach das Tanzen aus Sicht gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen zu einer
195 Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern führen?

196

197 IP8: Durchs Tanzen bewegt man sich körperlich sehr viel und sehr vielschichtig. Dadurch werden alle möglichen Muskelgruppen
198 angesprochen und auch trainiert. Dadurch dass die Musik im Hintergrund spielt, hab ich eh schon gesagt, vergisst man oft, dass man
199 sich gerade bewegt. Und man bewegt sich eigentlich mehr als man sich ohne Musik bewegen würde. Das heißt dadurch schult man
200 schon mal die konditionellen Fähigkeiten und baut aber gleichzeitig vor allem die ganzen Stabilisierungsmuskeln auf, weil im Tanzen
201 braucht man eine gewisse Körperhaltung. Dadurch wird der Rumpf gestärkt, der ganze Körperaufbau ist dann einfach viel stabiler.
202 Die Haltung wird besser, vor allem gerade durch das viele Sitzen im Unterricht. Durch das Aufrechtstehen beim Tanzen wird dann
203 eben die Haltung viel besser. Ja also das ist ein ganz wichtiger Punkt und auch konzentrationsmäßig. Tanzen erfordert wahnsinnige
204 Konzentration. Ich muss mir Schritte merken, ich muss mir Zahlen dazu merken. Ich muss das ganze zur Musik machen. Also es ist
205 gleichzeitig Körper und Geist inbegriffen, also Mind & Bodytraining sozusagen ja. Ich trainiere sowohl den Körper als auch den Geist
206 und hab eigentlich nur Vorteile dadurch.

207 I: Gibt es Schwierigkeiten bei der Umsetzung gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen im Unterricht? Wenn Sie da jetzt daran
208 denken, diese Themen, die Sie angesprochen haben, den Kindern zu vermitteln. Gibt es hier Hürden, Schwierigkeiten im Unterricht?

209 IP8: Ich glaube, was eine Schwierigkeit sein könnte, das viele Kinder dieses Körpergefühl nicht mehr kennen. Weil heutzutage sitzen
210 viele vor den PCs, vor den Handys, Tablets, dadurch ist schon mal die Grundkörperhaltung eine ganz andere. Und sie mal dazu
211 hinzubringen in die aufrechte Körperhaltung, könnte eine Herausforderung sein. Und dann auch die komplexen
212 Bewegungselemente ihnen beizubringen. Allerdings, wenn man das dann mit Musikstücken kombiniert und sie die Freude an der
213 Bewegung haben, denke ich dass man dem ganz gut entgegenwirken kann. Und man kann selbst die Körperhaltung spielerisch
214 einführen. Also, ja.

215 I: Im Erfahrungs- und Lernbereich Erleben & Wagen geht es um die Auseinandersetzung mit Themen wie Nähe und Distanz, aber
216 auch um das Erkennen eigener und fremder Grenzen. Wie kann das Tanzen unter dieser Perspektive zu einer
217 Kompetenzentwicklung führen?

218 IP8: Also es geht jetzt mal um Nähe und Distanz. Wenn sie zum Beispiel in einer Gruppe tanzen. Ich denke jetzt an mehrere Kinder
219 tanzen gleichzeitig, müssen sie schon mal ihren eigenen Raum wahrnehmen und auch die anderen Kinder, um nicht zusammen zu
220 tanzen. Das heißt die räumliche Wahrnehmung wird dadurch schon mal geschult. Selbst wenn ich jetzt einen Kreistanz, wie zum
221 Beispiel einen Samba tanze, muss ich mich selbst im Raum, im Kreis in Tanzrichtung bewegen. Das heißt dadurch wird schon mal die
222 Orientierung gestärkt. Grenzen find ich immer ganz wichtig, vor allem die persönlichen Grenzen. Jedes Kind hat ein Recht darauf
223 Nein zu sagen, wenn es eine gewisse Bewegung nicht machen möchte. Ich zwingt niemanden zu irgendwas, aber ich bin schon
224 immer lösungsorientiert. Also ich will dann schon wissen warum und was könnten wir stattdessen machen. Also Grenzen im Sinne
225 von: Welche Bewegung traue ich mir selbst zu? Was möchte ich nicht machen? Das zu respektieren, aber auch Lösungen zu finden.
226 Was möchtest du stattdessen machen? Also, ja, das zum Thema Grenzen von meiner Seite.

227 I: Und dann schauen wir gleich zum nächsten Punkt. Das haben Sie auch schon erwähnt im Interview einmal kurz. Wie reagieren Sie
228 auf unmotivierte Schülerinnen und Schüler bzw. auf geschlechtsstereotype Zuschreibungen seitens der Burschen: „Tanzen ist was
229 für Mädchen.“ Was tun Sie, um diese individuellen Sichtweisen, Verhaltensweisen zu erweitern, zu verändern ein Stück weit
230 vielleicht?

231 IP8: Dadurch das Tanzen immer offener wird für auch gleichgeschlechtliches Tanzen, sprich es dürfen seit heuer offiziell auch
232 Mädchen-Mädchen, Burschen-Burschenpaarungen in allen Startklassen beim ÖTSV beim Turnieren teilnehmen. Dadurch ist einmal
233 die Sichtweise auf das Tanzen schon mal offener. Ich würde, wenn jetzt Probleme, speziell eher mit Burschen sind, sie auf das Coole
234 im Tanzen heraufziehen. So: Ja, aber schau wie cool diese Bewegung ist und du kannst da vor Publikum tanzen, alle bewundern dich,
235 vielleicht auch mit Vorbildwirkung von Tänzern, die sie vielleicht aus dem Fernsehen kennen, irgendwelche prominenten Tänzer,
236 also einfach mit Vorbildwirkung viel erreichen. Oder auch wenn sie so stereotyp denken, einfach den Spieß einmal umzudrehen,
237 gerade in der Dritten, Vierten: Schau wie cool das ist, du kannst mit einem Mädchen tanzen und da bist du voll der Held und voll der
238 Hero. Also ja, ich find es hängt halt immer davon ab, von der Persönlichkeit von den Burschen, wie die generell denken. Aber ich hab
239 die Erfahrung gemacht, speziell mit den Burschen die da eher schwieriger sind und gar nicht mit Mädels tanzen wollen: Die lass ich
240 dann einfach auch oft alleine tanzen. Also wenn sie wirklich, oder auch Mädchen, die keinen Burschen angreifen wollen. Hatte ich
241 auch schon. Dann entweder du tanzt ganz alleine, es gibt ja auch Solobewerbe. Beim „Schulcup“ dürfen ja sogar auch Kinder alleine
242 starten, ist ja auch erlaubt. Oder du suchst dir einen Freund von dir aus mit dem du tanzen möchtest. Also ich finde da ist wirklich
243 nach oben hin keine Grenze. Ich würde das aber so einführen, dass wirklich jeder, das für sich entscheiden kann. Wie er startet, was
244 er tut und ja. Die Frage somit gut beantwortet?

245 I: Bitte erzählen Sie mir zum Abschluss noch etwas über Ihre persönliche, tänzerische Biografie. Welchen Tanzstil haben Sie
246 ausgeübt, wie sind Sie dazu gekommen und was waren Ihre Motivationsgründe diesen Sport zu wählen?

247 IP8: Also ich tanze seit ich 7 Jahre alt bin. Und zwar habe ich begonnen mit den lateinamerikanischen Tänzen und später dann auch
248 die Standardtänze. Und ich hab begonnen, weil meine beste Freundin das damals gemacht hat und ich hab das bei ihr gesehen bei
249 einem Auftritt und hab gesagt: Mama ich möchte das auch unbedingt machen! Und dadurch bin ich zum Tanzen gekommen und
250 dabei geblieben. Und jetzt ist nach wie vor die Motivation für mich so ein bisschen dem Alltag zu entfliehen. Mich selbst als Frau
251 besser wahrzunehmen, Bewegungserfahrungen zu sammeln, das Zusammenspiel auch mit dem Tanzpartner ist ein Ding, das einfach
252 immer spannend bleibt und dadurch kann ich mich nach wie vor motivieren auch selbst zu trainieren. Mein tänzerischer Werdegang
253 war so, dass ich mit eben, in einem Tanzsportklub begonnen habe mit den Standard- und Lateintänzen. Hab dann, bis ich 14 Jahre
254 alt war, auch immer wieder mit einem Partner getanzt, hatte dann aber ein Jahr keinen Tanzpartner, dann hab ich Hip Hop getanzt
255 und dann mit 15 bin ich wieder zurück in den Tanzsport und hab dann auch sehr viele schöne Erfolge feiern dürfen in Österreich,
256 mitunter mehrere tolle Titel und Landesmeister und bin auch durchs Tanzen eigentlich in der ganzen Welt herumgereist: War in
257 Asien, in Europa und eigentlich fast in jedem Land in Europa, auch in Russland mehrmals, um eben bei internationalen
258 Tanzmeisterschaften teilzunehmen, sowohl Europa- als auch Weltmeisterschaften. Und somit hat eigentlich der Tanzsport mein
259 Leben in jeglicher Hinsicht sehr bereichert und ich wüsste nicht, was ich ohne den Sport machen würde. Also ich bin bis heute
260 dankbar, dass meine beste Freundin von damals mir das gezeigt hat.

261 I: Okay, sehr schön, wow. Eine tolle Biografie, die Sie hier vorweisen können. Gibt es für Sie etwas, dass in diesem Interview noch
262 offengeblieben ist oder etwas, dass Sie mir zu diesem Thema noch mitgeben möchten?

263 IP8: Ich glaube wir haben die Bereiche super abgedeckt und ich schätze es sehr, dass Sie sich diesem Thema auch widmen. Und ich
264 finde es auch sehr wichtig, immer mehr Kinder zum Tanzen zu bringen und zu motivieren es zu tun, weil es wie gesagt, für mich
265 einer der schönsten Sportarten der Welt ist und man wirklich in jedem Bereich dazulernt. Ja, also danke, dass Sie das machen und
266 auch die Kinder dahingehend motivieren und sich mit dem Thema auseinandersetzen.

267 I: Danke für das Gespräch.

268 IP8: Ja, dankeschön.

