

„Über die Köpfe“ - Vom Scheitern eines Tanzprojektes an Schulen. Eine Fallstudie aus Lehrerinnenperspektive

von **Verena Freytag**

Erscheinungsjahr: 2015

Stichwörter:

Fallstudie | Forschung | LehrerInnen | Schule | Tanzprojekt | Tanzvermittlung

Ob Kinder und Jugendliche ein Instrument lernen, Theater spielen, eine Ausstellung besuchen oder in eine Tanzschule gehen, hängt in Deutschland nach wie vor von dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Keuchel 2013:112). Inzwischen gibt es zahlreiche Projektmaßnahmen, die sogenannten ‚bildungsbenachteiligten‘ Kindern und Jugendlichen eine Teilhabe an der Kulturellen Bildung ermöglichen, wie z.B. „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ oder „Kulturrucksack NRW“. Entsprechende Projekte versprechen eine Zugangsmöglichkeit zu kulturellen Angeboten für *alle* Kinder. Trotzdem sind sie nicht nur dadurch, dass sie stattfinden, erfolgreich und schon lange keine Selbstläufer. Unterschiedliche Perspektiven und Ziele der beteiligten AkteurInnen können zu Problemen führen. LehrerInnen haben andere Erwartungen an ein Tanzprojekt als die beteiligten SchülerInnen, ChoreographInnen oder Eltern: „Die Diversität der Hintergründe bei den Beteiligten auf den Ebenen der Politik, der Kulturinstitutionen und der Schulen, aber auch der non-formalen Bildung ist eine wichtige Voraussetzung, um Teilhabe nicht in eindimensionalen Maßnahmen und Problemfeldern zu denken, sondern als Haltung einer Gesellschaft“ (Rat für kulturelle Bildung 2014:4). Die Schnittmenge von Schule und außerschulischen ‚Kulturschaffenden‘ eröffnet neue pädagogische und künstlerische Möglichkeiten, stellt die AkteurInnen aber auch vor neue Herausforderungen. Von Seiten der Forschung ist diese Schnittstelle bislang eher unbeachtet (vgl. Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“ 2014).

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dieser Schnittstelle und analysiert Gründe des Scheiterns eines Tanzprojekts aus Lehrerinnenperspektive. Die skizzierte Fallstudie ist Teil eines umfassenden Forschungsprojekts zur Analyse von Gelingensbedingungen von Tanzprojekten an Schulen. Der Schwerpunkt liegt in dem hier dargestellten Fallbeispiel auf der organisatorischen und pädagogischen Perspektive.

Theoretische Rahmung

Theoretische Grundlage der Untersuchung ist die Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci & Richard M. Ryan (1993), die als sensibilisierendes Konzept für die Datenauswertung fungiert. Die Autoren sind der Auffassung, dass psychologische Bedürfnisse (*Autonomie oder Selbstbestimmung, Kompetenz oder Wirksamkeit sowie soziale Eingebundenheit oder soziale Zugehörigkeit*) als eine Art anthropologische Universale Antrieb dafür sind, dass Menschen bestimmte Handlungsziele verfolgen und dafür Situationen aufsuchen, die ihnen positive Bedürfnisbefriedigung ermöglichen und deren Befriedigung die Handlungsmotivation positiv beeinflusst. Werden die grundlegenden Bedürfnisse positiv befriedigt, scheint dies ein gesteigertes Wohlbefinden, erhöhte psychische Gesundheit und positive Emotionen zur Folge zu haben. Die Theorie trägt somit zur Aufklärung der Entstehung von Handlungsmotivation, Lernleistung, Selbstwert, psychosozialer Entwicklung oder auch psychologischen Wohlbefinden bei (z.B. Grolnick/Ryan/Deci 1991; Ryan/Deci 2000; Véronneau u.a. 2005). Dabei wurde in verschiedenen Untersuchungen gezeigt, dass die Befriedigung dieser Bedürfnisse durch die Art und Weise des Umgangs mit den jeweiligen Personen beeinflusst werden kann. Rahmenbedingungen, in denen Menschen ermöglicht wird a) zu erfahren, dass sie Kontrolle über ihr eigenes Handeln haben und Situationen bestimmen und beeinflussen können, b) zu erleben, dass sie Handlungspläne mit den eigenen Voraussetzungen auch umsetzen können und c) zu erfahren, dass man von anderen akzeptiert wird und zum Zusammenhalt einer Gruppe beitragen kann, wirken sich positiv auf die Motivation und andere Eigenschaften sowie das Wohlbefinden aus (vgl. den Überblick von Deci/Ryan 1993; Ryan/Powelson 1991).

Auf der Basis des theoretischen Rahmenkonzepts ist davon auszugehen, dass das Nichtgelingen des Projekts aus Lehrerinnenperspektive als Folge fehlender Bedürfnisbefriedigung interpretiert werden kann und die Bereiche Selbstbestimmung, Wirksamkeit und soziale Zugehörigkeit sich innerhalb des Projekts nicht realisieren.

Zum Kontext des Fallbeispiels

Das Fallbeispiel wurde ausgewählt, da es in seiner Anlage als ein typisches Kooperationsprojekt zwischen schulischen und außerschulischen Partnern angesehen werden kann. An dem Tanz-, Theater- und Musikprojekt nahmen mehrere Klassen einer Gesamtschule sowie verschiedene KünstlerInnen aus den Bereichen Tanz, Theater und Musik teil. Der Fokus der hier skizzierten Untersuchung liegt auf dem Bereich Tanz. Das Projekt war an einer Schule angesiedelt, die als aufgeschlossen in Bezug auf Kulturprojekte bezeichnet werden kann und hier auf vielfältige Erfahrungen zurückgreifen kann.

Die Proben fanden – wie in der Projektausschreibung gefordert – im außerschulischen Bereich statt, was impliziert, dass die Teilnahme der SchülerInnen an dem Projekt freiwillig war. Geprobt wurde zunächst in einer an die Schule anliegenden Sporthalle und später an dem Aufführungsort, einer ehemaligen Fabrikhalle. In einigen vorbereitenden Treffen vor den Sommerferien hatten die AkteurInnen Gelegenheit sich kennenzulernen und erste Übungen durchzuführen. Der eigentliche Probenprozess begann nach den Sommerferien. Die Anzahl der SchülerInnen verringerte sich im Laufe des Projekts erheblich. Die Kinder bzw. Jugendlichen waren zwischen elf und sechzehn Jahre alt. Die abschließende Aufführung wurde mehrfach wiederholt.

Methoden der Datengewinnung und -auswertung

Die zentrale Forschungsfrage der Studie (Ursachen des Scheiterns von Kooperationsprojekten im Bereich Tanz) bedingt eine qualitative Forschungsstrategie. Als Methode der Datenerhebung wurde das problemzentrierte Interview gewählt, das aufgrund seiner Struktur einen weitgehend offenen Zugang ermöglicht. Das Interview wurde mit der Lehrerin geführt, die von schulischer Seite verantwortlich für das Projekt war und als Mitinitiatorin des Projekts bezeichnet werden kann. Sie ist in der Schule außerdem verantwortlich für den Bereich Darstellendes Spiel und leitet in ihrer Freizeit verschiedene Theatergruppen.

Das fast einstündige Interview wurde eine Woche nach Projektende durchgeführt, anschließend transkribiert und in Anlehnung an das mehrschrittige Analyseverfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) interpretiert. Als ein Verfahren, in dem Datengewinnung, Auswertung und Theoriebildung eng miteinander verbunden sind, eignet sich die Grounded Theory insbesondere auch für einzelfallanalytische Verfahren. Bereits mit und nach der Auswertung des ersten Falles können theoretische Schlüsse gezogen werden, sodass nicht erst zahlreiche Fälle erhoben und miteinander verglichen werden müssen. Aus den Ergebnissen der Studie sollen sich datenbasiert Kriterien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Partner in Kooperationsprojekten im Bereich Tanz ableiten lassen.

Schritte der Datenauswertung

Zunächst wurde das gesamte Interview zusammengefasst, um einen Überblick über thematische Aspekte der Daten zu erhalten und sich in die Gedankenführung des Interviews einfühlen zu können. Diese zusammenfassende Strukturierung steht noch vor der eigentlichen Analyse im Sinne der Grounded Theory und orientiert sich an dem Verfahren der Globalauswertung nach Heiner Legewie (1994). Die anschließende Interpretation im Sinne der Grounded Theory beginnt ausgehend von der Forschungsfrage (in diesem Fall Ursachen für misslingende Kooperationsprojekte im Bereich Tanz) mit dem so genannten offenen Kodieren. Ziel dieser Eingangsphase ist es einen Zugang zu den Daten zu bekommen, Textsegmente zu identifizieren, die bezogen auf das Forschungsthema relevant sind. Dabei ist ein breiter und offener Zugang zu den Daten erwünscht. Es ist zu konstatieren, dass es sich insgesamt bei dem Verfahren des theoretischen Kodierens weniger um ein sukzessives Abhaken von Analyseschritten handelt, sondern um einen komplexen Vorgang, in dem sich die einzelnen Phasen kaum voneinander trennen lassen. Der folgende Einblick in das Auswertungsprozedere soll beispielhaft einen Einblick in den Prozess ermöglichen. Zur Veranschaulichung wurde eine Passage aus dem Beginn des Interviews gewählt.

Lehrerin: Ah, ich muss sagen, ich bin diesem Projekt nur noch hinterhergerannt, ich wusste wirklich gar nicht, an wen ich mich wenden soll. (...) für mich selber war das total aufwendig. Die älteren Schüler, die gingen wechselweise auf Klassenfahrt. Die achte Klasse auch, die fiel dann ganz aus. Der Kollege stellte dann fest, dass er überhaupt keine Zettel abgegeben hat, also die von den Eltern vorher von mir eingesammelten Anmeldungen waren überhaupt nicht da und dann haben die Schüler gesagt: ‚Ja, ich hab ja nicht abgegeben, dann muss ich auch nicht mehr kommen. Das gefällt mir nicht.‘ Also, es war organisatorisch, war das irgendwie nicht so gelungen wie das erste Projekt. Da hatten wir eine Klasse, eine Klassenlehrerin und einen ganz überschaubaren Zeitraum. Der fing im März an, der war im Mai zu Ende und da

waren die Osterferien dazwischen. War aber alles kein Problem. Und hier...(Pause) kamen dann eben noch diese vielen Schauplätze dazu. Total schwierig.

Zunächst werden während des offenen Kodierens bezogen auf die Forschungsfrage relevant erscheinende Wörter, Sätze oder auch Textabschnitte herausgegriffen und für die sich hier zeigenden Phänomene Begriffe/Kodes gefunden. Ziel ist es die Daten „aufzubrechen“ (Strauss/Corbin 1996:45) und sie sich in „theoriegenetischer Perspektive verfügbar zu machen“ (Strübing 2013:118). Innerhalb dieses offenen Umgangs mit dem Text werden die einzelnen Segmente nicht paraphrasiert, sondern im Hinblick auf ihren theoriegenerierenden Gehalt befragt. Für die angeführte Interviewpassage wurden auf diese Art unter anderem folgende Kodes vergeben: Kommunikationsprobleme, organisatorische Bedingungen, Hilflosigkeit, Lehrer-Lehrer-Konflikt. Die identifizierten Begriffe werden weiter in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede verglichen, wobei Fragen helfen wie: „Was wird hier thematisiert? Was ist daran für die Forschungsfrage relevant? Welche Situationsdefinition, welches Handlungsproblem zeigt der Sprecher durch seine Art der Präsentation des Themas an? Was hätte hier auch stehen können“ (ebda.). Durch den anschließenden differenzierten Vergleich der ermittelten Kodes zeigte sich, dass einige von ihnen auf einen ‚gemeinsamen Nenner‘ hinweisen. Für dieses Oberthema auf einer abstrakteren Ebene wurde vorläufig das Konzept ‚Störungen erfahren‘ gewählt.

In dem zweiten Auswertungsschritt, dem axialen Kodieren wurde das in diesem Textsegment identifizierte Konzept ‚Störungen erfahren‘ mit weiteren Stellen des Interviews verglichen, die sich hierauf beziehen lassen. Es wurden Eigenschaften und Dimensionen (Ähnlichkeiten und Differenzen) ermittelt. Die im Text identifizierten Beispiele wurden dafür mit Hilfe eines Kodierparadigmas auf Ursachen, Strategien und Konsequenzen in kausale Zusammenhänge gebracht. Exemplarisch soll anhand von ausgewählten Textstellen die Anwendung des Paradigmas im Kontext dieses Fallbeispiels dargestellt werden.

Interviewauszug	Ursachen	Strategien	Konsequenzen
Also eine Kollegin hat sich total quergestellt und, ach das sind dann ja so Methoden, die man als Kollege nicht so mitbekommt, aber kann das schon sehr subtil machen: Wenn du da mitmachst, dann musst du mit den Konsequenzen leben.	Uneindeutig: ev. Desinteresse an dem Projekt, Sorge	Die betroffenen SchülerInnen steigen aus dem Projekt aus	Organisatorische Störungen, Gefühl, dass Projekt nicht geschätzt wird

Dass jetzt die Lehrer wechseln, dass die Gruppe, die vielleicht vorher eine Gruppe war, weil sie in einer Klasse gewesen ist, auf drei verteilt ist (...) Das ist tödlich gewesen für die Motivation und auch, also ich kann das überhaupt nicht beschreiben, wie viele Stunden ich damit zugebracht habe, die Kinder zusammenzusuchen.

Organisatorische Fehler

Versuch der Lehrerin organisatorische Probleme zu beheben; Ausstieg einiger Kinder aus dem Projekt

Hohe Beanspruchung der Lehrerin, Auswirkung auf die Motivation, Störung des Projekts

Also organisatorisch sind wir dann eben in dieser besagten Sporthalle gewesen, eine sehr hässliche Halle (...) schmutzig, schlechte Akustik, kalt. Und jetzt ging das noch mit Sommer und so (...). Gut, die war halt frei und die haben wir genommen und das war, naja (...) Ich bin ja jemand der sagt, der Raum spielt eine Rolle.

Fehlende Raumkapazitäten

Ausweichen auf eine „sehr hässliche Halle“

Störungen der Probenarbeit

Darstellung der empirischen Ergebnisse

Mit Hilfe der dargestellten Auswertungsstrategie konnten zwei Kategorien identifiziert werden, die aus Lehrerinnenperspektive als zentral für das Scheitern des Projekts angesehen werden können: 1) Störungen erfahren, 2) Fehlende Mitbestimmung. Die Kategorien hängen eng miteinander zusammen und zeigen vielfache Überschneidungen. Im Folgenden werden die Kategorien in ihren Eigenschaften und Dimensionen dargestellt.

Störungen erfahren

Insgesamt wurden durch das axiale Kodieren in Bezug auf das Konzept ‚Störungen erfahren‘ in dem gesamten Interview über zwanzig Situationen ermittelt. Dabei zeigten sich zusammenfassend folgende Ähnlichkeiten und Differenzen: es geht um (1) Interventionen durch KollegInnen (z.B. die SchülerInnen durch unterschwellige Drohungen davon abhalten an dem Projekt teilzunehmen) (2) schulorganisatorische Probleme (z.B. Änderung des Stundenplans nach Schuljahreswechsel; neue KlassenlehrerInnen) sowie (3) Störungen der Arbeitsatmosphäre durch ungünstige Bedingungen des Probenraum („schmutzig, schlechte Atmosphäre, kalt“).

1. Interventionen durch Kolleginnen und Kollegen

Lehrerin: Dann kamen die Lehrer, die Druck gemacht haben, die gesagt haben: ‚Du kannst jetzt nicht gehen, wir schreiben eine Arbeit, du kannst jetzt die zwei Stunden nicht verpassen.‘ Im

auslaufenden Schuljahr war das gar kein Thema. Jetzt haben wir so spät angefangen und so früh schon wieder Herbstferien gehabt und dann war das ein ganz großes Problem für viele Kollegen. Also eine Kollegin hat sich total quergestellt und, ach das sind dann ja so Methoden, die man als Kollege nicht so mitbekommt, aber kann das schon sehr subtil machen. Wenn du da mitmachst, dann musst du mit den Konsequenzen leben und so, statt zu sagen, mach mal. Die Frau Becker (alle in dem Interview genannten Namen wurden geändert, V.F.), unsere Schulleiterin hat erlaubt, dass ihr da mitmacht und ihr kriegt auch eure Möglichkeiten, den Stoff nachzuholen oder eine gute Arbeit zu schreiben oder irgendwie sowas. So kann man ja auch reden. Und so haben wir noch viele Schüler bei der Stange halten können. Aber ein paar waren wirklich einfach verloren für das Projekt (...) Es ist ja im Kopf vieler Lehrer so geblieben: ‚Ja, die verpassen dann ja ganz viel Unterricht.‘

Obwohl ein großes Entgegenkommen von Seiten der Schulleitung zu erkennen ist, erfährt die organisierende Lehrerin nicht von allen KollegInnen Unterstützung. Es entsteht der Eindruck von subtiler Sabotage. Der fehlende Zuspruch führt dazu, dass vereinzelt SchülerInnen das Projekt abbrechen und sich nicht mehr trauen aufgrund von Proben Unterricht zu verpassen. Jugendliche, die anfänglich an dem Projekt teilnehmen wollten, waren so für die Arbeit „verloren“. Sie stiegen während der bereits laufenden Probenphasen aus dem Projekt, was sowohl organisatorisch wie auch inhaltlich zu Problemen im Probenprozess führte.

2. Schulorganisatorische Probleme

Lehrerin: „(...) und nach den Ferien war dann die große Umverteilung, weil die ehemals sechsten Klassen dann in der siebten waren und die Haupt-, Real- und Gymnasialklassen aufgeteilt wurden. Ich hatte plötzlich völlig neue Klassenlehrer, von denen ich am Anfang nicht mal wusste, wer ist eigentlich hier Klassenlehrer, also zu Schulanfang.“

Zu erheblichen Störungen führt der durch die Sommerferien unterbrochene Ablauf des Tanzprojekts. Neue Klassenstrukturen, Klassenlehrer und Stundenpläne tragen dazu bei, dass ein Projekt das anfänglich in seiner Struktur von allen Betroffenen getragen wurde, nun nur noch unter größtem organisatorischem Kraftaufwand zu bewältigen ist. Klassenfahrten, die Teilnahme an einer Tagung sind zusätzliche Komponenten, die aus Lehrerinnenperspektive unüberschaubare Probleme aufwerfen. Dabei bleibt die organisatorische Arbeit hauptsächlich an einer Person hängen, was bei der Größe des Tanzprojekts und durch die Beteiligung vieler AkteurlInnen mit unterschiedlichen Interessen nicht zu bewältigen scheint.

3. Störende räumliche Bedingungen

Lehrerin: Wir haben die Halle, die gehört einem Verein, schmutzig, schlechte Akustik, kalt (...) Gut, die war halt frei und die haben wir genommen und das war, naja (Pause). Ich bin ja jemand, der sagt, der Raum spielt eine Rolle. Interviewerin: Absolut. Lehrerin: Und das war sehr schlecht. Dieser Raum war sehr unangenehm. Thomas (der Choreograph, Anm. V.F.) wurde immer lauter. Das war für die Kinder ein großes Problem (...) hässlicher Raum, lauter Übungsleiter.

Neben den organisatorischen Schwierigkeiten und der fehlenden Kooperationsbereitschaft einzelner KollegInnen tragen ungünstige räumliche Bedingungen dazu bei, dass sich keine förderliche Probenatmosphäre entwickeln kann. Die Lehrerin beschreibt den Probenraum mit den Adjektiven schmutzig, kalt, hässlich sowie mit einer schlechten Akustik. Christian Rittelmeyer (1994) hat auf die Wirkung von Schulräumen auf SchülerInnen verwiesen und konstatiert, dass Schulräume nur schülergerecht sind, wenn sie an bestimmte Grundbedürfnisse der SchülerInnen angepasst sind. Schulräume werden nach Rittelmeyer (ebda.:42) dann als angenehm empfunden, wenn sie „anregend“, „freilassend“ und „freundlich“ sind. Auch bedingen sich in dem Fallbeispiel offensichtlich eine schlechte Raumakustik und die Lautstärke des Choreographen.

Organisatorische Probleme, Interventionen von Kolleginnen sowie schlechte räumliche Bedingungen führen zu einer Vielzahl von Störungen und beeinträchtigen den Ablauf des Projekts. Bei der organisierenden Lehrerin, die als Koordinationsstelle zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und KünstlerInnen fungiert und das Projekt durch ihre verwaltende Tätigkeit letztlich vorantreibt, entsteht ein Gefühl von Überforderung und fehlender Anerkennung. Ausdrücke wie „total aufwendig“, „ich bin diesem Projekt nur noch hinterhergerannt“, „gerettet“, „überhaupt keine“, „überhaupt nicht“, „und dann kamen eben noch diese vielen Schauplätze“, „total schwierig“ verweisen auf die von ihr nicht zu bewältigenden Aufgaben. Schwierige organisatorische Bedingungen, fehlende Kooperation und Unterstützung vom Kollegium, temporäres Desinteresse der SchülerInnen sowie schlechte räumliche Bedingungen treten als ursächliche Bedingungen für Störungen im organisatorischen Ablauf sowie in dem Probenprozess auf. Eine von Michael Wimmer u.a. (2013:96) dargestellte Bedingung für kulturelle Projekte „Schaffung adäquater Rahmenbedingungen in Schulen“ gelingt nur in Ansätzen. In ihrer Gesamtheit sind die schlechten Bedingungen somit aus Perspektive der Lehrerin „tödlich für die Motivation“.

Was die Lehrerin hier als *motivationshemmend* beschreibt, kann zudem als Folge fehlender Bedürfnisbefriedigung interpretiert werden. Ihr ist es als maßgeblich an dem Projekt beteiligte Akteurin nicht möglich zu erfahren, dass sie ihr eigenes Handeln kontrolliert und Situationen beeinflussen kann. Im Gegenteil: organisatorische wie intervenierende Eingriffe von Kolleginnen führen zum Kontrollverlust. Ist es in Anlehnung an die theoretischen Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1993) in Bezug auf Handlungsmotivation von Bedeutung sich als selbstwirksam zu erleben, zeigt sich in diesem Fallbeispiel eine Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und den im Rahmen des Projekts verbleibenden Möglichkeiten. Gleiches gilt für das Erleben von *sozialer Bindung und Angenommensein* als weiteres psychologisches Grundbedürfnis im Sinne der SDT. Die Lehrerin fungiert in ihrer Rolle als eine Art ‚Einzelkämpferin‘. Unterstützende Hilfe fehlt von einigen Kolleginnen wie von vielen SchülerInnen. Auch die Zusammenarbeit mit den an dem Projekt beteiligten KünstlerInnen erfährt sie eher als eine Art ‚Zu-Arbeit‘ (vgl. die Kategorie: Fehlende Mitbestimmung). Ihr wird somit nicht nur die Einflussnahme an dem Projekt genommen, sondern auch das Gefühl der *sozialen Anerkennung* (vgl. Honneth 2014).

Fehlende Mitbestimmung

Lehrerin: Es war so, dass Thomas glaube ich beim dritten Treffen sagte: ‚So, jetzt zeigt doch mal, was ihr noch so könnt.‘ Und dann haben die so ein paar linkische Hip Hop Bewegungen gemacht, also das, was sie halt konnten. Der Max hat seinen Parcour, das was er dann auch

zeigen konnte und das sie Skateboard fahren können war auch irgendwann im Gespräch [...] Also so die Idee, da brechen jetzt in dieser Halle, in dieses alte Leben, da brechen jetzt die jungen Menschen ein, mit ihrem Graffiti, mit ihren Bewegungen, mit ihren Spielen, mit ihren Sachen, sie beleben die Halle neu, was es ja auch ausgesagt hat. Das war nicht klar von Anfang an. Da hätte man ja auch mehr draus machen können. [...] Also das, was der Thomas gemacht hat, ist jedenfalls eine strenge Form und nicht der Ansatz: ‚Ich gucke mal, wenn ich euch sage, wir sind in einer Fabrik, was wisst ihr denn von der Arbeit in einer Fabrik? Wart ihr schon einmal in einer Fabrik? Wie wurde denn gearbeitet? Könnt ihr das mal probieren zu zeigen.‘ So, das wäre eine Aufgabenstellung, die ich stellen würde, wenn ich mit Kindern arbeite, wo ich was über die Kinder erfahren will. Und dann sehe ich, was sie können und da docke ich dann irgendwo an und entwickle etwas und dann sage ich ihnen zu Beginn einer Stunde: das habe ich mir das letzte Mal aufgeschrieben, das habt ihr gesagt, das habt ihr gemacht und da hab ich nochmal drüber nachgedacht und bin zu folgender Idee gekommen. Was haltet ihr davon? Und meistens ist es so, dass sie dann sagen: ‚Ja, das wollen wir jetzt mal ausprobieren.‘ Ich halte sie da auf dem Punkt: du weißt, was ich mir gedacht habe und du kannst jetzt auch nein sagen, aus irgendeinem Grund. Das passiert aber nicht. Die Kinder sind ja froh, wenn man ihre Dinge bewegt und wenn sie da selber so einen Fortschritt erfahren und ja, sie erfahren eben einfach dabei. Ich habe ja jetzt so verschiedene Theaterprojekte, wo ich das einfach auch merke. Aber das geht langsamer. Interviewerin: Ja, okay. Das heißt, es fehlte vielleicht die Zeit? Oder das Kennenlernen oder das Kennen voneinander? Lehrerin: Ja, auch. Aber trotzdem muss ich ja sagen, der Thomas hat enorme Schwierigkeiten gehabt dadurch.

Eine weitere Ursache für das Scheitern des Projekts aus Lehrerinnenperspektive ist die fehlende Mitbestimmungsmöglichkeit und zwar von Seiten der Kinder wie auch von Seiten der Lehrerin. Die Beschreibung der Lehrerin deutet darauf hin, dass es nicht möglich war, aktiv gestaltend an dem Projekt teilzuhaben. Sowohl der Lehrerin wie auch den SchülerInnen wird das Gefühl vermittelt, dass ihre Ideen nicht von Interesse sind. Die fehlende Mitgestaltungsmöglichkeit erzeugt zweierlei: zum einen wird der „Wunsch nach Freiraum und Mitgestaltung“ (Miethling/Krieger 2004:147f.) nicht erfüllt und zum anderen führt die Negierung der Interessen der Kinder zu deutlichen Verständigungs- und Beziehungsproblemen. Es ergeben sich aus Sicht der Lehrerin „enorme Schwierigkeiten“. Der Choreograph verpasst es, die SchülerInnen ‚auf seine Seite‘ zu holen, indem er sie als gleichberechtigte Partner ernst nimmt. Er scheint ein Scheininteresse vorzuspielen: „Und die Sina, die dann operiert wurde, die zeigte die verschiedenen Positionen im klassischen Tanz, wo ich schon das Gefühl hatte, Thomas lässt sie das zeigen, aber das war es dann auch. Und es war keine wirkliche Partizipation.“

Die SchülerInnen nehmen aus Lehrerinnenperspektive an dem Projekt nicht aktiv gestaltend teil, sondern liefern das Material für das künstlerische Produkt. Sie selbst als Personen interessieren nicht. Die gemeinsame Arbeit reduziert sich dabei auf die bloße Teilnahme an dem Projekt; die Kinder haben weder den Raum für Experimente, noch für die Entwicklung eigener Impulse. Ihre Ideen zu dem die Choreographie leitenden Thema ‚Fabrik und Maschinen‘ werden nicht berücksichtigt. Wenn sie etwas zeigen, dann bloß um des Zeigens willen. Das Nachforschen, Explorieren mit das Thema des Projekts betreffenden Fragen werden nicht angeregt. Im Sinne eines autoritären Lehrerstils (Führung hoch/ Zuwendung niedrig vgl. Helmke 2007:6) gibt der Choreograph stattdessen Bewegungen und Materialien vor, die den Kindern fremd bleiben. Es gelingt ihm nicht, die SchülerInnen für seinen thematischen und ästhetischen Zugang zu öffnen. Die

Lehrerin, die das Projekt begleitet, gerät in Konflikt mit ihrem eigenen Unterrichtsverständnis, das im Sinne von Jürgen Funke (1991) als *verständigungsorientiert* beschrieben werden kann und bei dem sich die SchülerInnen in den Unterricht einbringen und diesen aktiv gestalten. Ein einseitiger autoritärer Unterrichtsstil verhindert dagegen generell Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Kinder und „führt zu frustrierenden Gefühlen der Erniedrigung und Entmündigung“ (Miethling/Krieger 2004:175).

Beiträge, die sich mit dem Gelingen von ästhetischer Praxis beschäftigen, betonen, dass gerade Offenheit und Mitbestimmung entscheidenden Anteil haben (vgl. Dröge 2009; Eger 2014; Wimmer u.a. 2013). Nana Eger (2014) nennt in diesem Sinn „Learning by noticing, experiencing ... and doing!“ als ein Merkmal für gelingende künstlerische Praxis. Ästhetische Praxis eröffnet hier Räume für Experiment, Exploration, Gestaltung und Ausdruck sowie für eigene Nachforschungen. Wimmer u.a. (2009:97) sprechen von „Moderation gemeinsamer Lernprozesse“ und Wiebke Dröge (2009) nennt den Punkt des „overtaking“ als den entscheidenden Moment in einem ästhetischen Prozess, an dem SchülerInnen das von außen angeregte Produkt zu ihrem eigenen machen und sich mit ihm identifizieren. In dem hier dargestellten Projekt scheint weder den SchülerInnen noch der Lehrerin die Möglichkeit gegeben zu sein, sich die Choreographie zu eigen zu machen.

Die Lehrerin fühlt sich stattdessen in erster Linie als Organisatorin, deren Ideen bei der Entwicklung des Konzepts nicht erwünscht sind:

Und ich hatte zu dem Zeitpunkt für meine eigene Theatergruppe eine Musik gesucht und hatte so einen finnischen Akkordeonisten, irgendwas mit ‚P‘, aber den hatte ich bei Youtube irgendwie mal plötzlich aufgetan. Und der hatte sowas wie ‚earth maschine‘ so ein Lied. Auf jeden Fall habe ich das den Künstlern rumgeschickt, hab gesagt: ‚Das war heute eine Assoziation [...] was haltet ihr davon?‘ Da kam überhaupt gar keine Reaktion. Und das fand ich, also gut [...] Ich bin nur Organisator gewesen. Ich hab dann diese Sache irgendwann mal für mich geschluckt, hab gedacht, du bist gar nicht gefragt hier, du musst nichts Künstlerisches entscheiden, kein Mensch fragt dich, keiner sagt dir was, du bist auf dem Level der Schüler und du guckst ob die Schüler alle da sind und das verwaltest du und Punkt.

Die Lehrerin erlebt die Nichtachtung ihrer Ideen als Kränkung. Ähnlich wie sie es für die Kinder beschreibt, wird auch ihr Wunsch auf Mitbestimmung nicht befriedigt. Sie fühlt sich auf verwaltende und organisierende Tätigkeiten reduziert, was ihrem Selbstverständnis als Lehrerin *und* Theaterpädagogin widerspricht. Gegensätzliche Handlungen oder das Fehlen von anerkennenden Verhaltensweisen werden bei Alex Honneth (1994) als „Ver-Kennung“ bezeichnet. Voraussetzung für Anerkennung ist ein Erkennen gemeint als Wahr-Nehmen (vgl. Honneth 2003). Ein Wahrnehmen und Erkennen findet in dem Fallbeispiel nicht statt. Fehlende Anerkennung kann nach Honneth (ebda.:119) zu negativen Gefühlsreaktionen wie Scham, Wut, Kränkung oder Verachtung führen: „um zu einer geglückten Selbstbeziehung zu gelangen ist er (der Mensch, V.F.) auf die intersubjektive Anerkennung seiner Fähigkeiten und Leistungen angewiesen“ (ebda.:120).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Organisatorische Probleme, Interventionen von KollegInnen sowie schlechte räumliche Bedingungen führen zu einer Vielzahl von Störungen und beeinträchtigen den Ablauf des Projekts. Hinzukommend wird aus der Perspektive der Lehrerin auf Kosten pädagogischer Werte wie Verständigung, Mitbestimmung und Anerkennung ein Tanzprojekt auf hohem künstlerischen Niveau

aber ‚über die Köpfe‘ der AkteurInnen durchgeführt. Es gelingt nicht, SchülerInnen und Lehrerin miteinzubeziehen und ihnen das Gefühl zu geben aktiv gestaltend an dem Projekt teilzunehmen und sich dieses *zu eigen* zu machen. Eine „gemeinsame Zielentwicklung der verschiedenen Akteure“ (Wimmer u.a. 2013:94) findet nicht statt. Die Kinder liefern in erster Linie das *Material* für den choreographischen Prozess und werden so zu „tanzenden Werkzeugen“ (Fuchs 2014). Ein ernst gemeintes Interesse ist zumindest aufgrund der Darstellung der Lehrerin nicht zu erkennen. Diese wird als Organisatorin und Verwaltungskraft gebraucht, nicht als Ideengeberin mit kreativem Potential. Aus einem „Schön, dass Ihr dabei seid“ (Rat für kulturelle Bildung 2014) wird so ein: „Seid doch froh, dass ihr dabei seid.“

Konsequenzen

Bei Beurteilung, ob Angebote in der Kulturellen Bildung erfolgreich sind oder nicht, spielt wie auch bei der Analyse von ‚nicht-künstlerischem‘ Unterricht eine Rolle aus welcher Perspektive und mit welchen Zielsetzungen Unterricht bzw. Projekte betrachtet werden, also zum Beispiel aus künstlerischer, pädagogischer oder organisatorischer Perspektive. Misst sich ein gelungenes Projekt vor allem an einem reibungslosen Ablauf, an dem künstlerischen Gehalt oder an dem, was die Kinder hier mitnehmen und erfahren. Es gibt in diesem Sinne also immer viele mögliche Blicke auf ‚Qualität‘, die miteinander harmonisieren aber auch konkurrieren können. Der pädagogische Blick betrachtet die Kinder. Aus dieser Perspektive kann ästhetische Praxis als gelungen bezeichnet werden, wenn sie es schafft den Kindern leiblich-sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen, wenn diese in ihren Emotionen, ihrer Einbildungskraft und Expressivität angesprochen werden und wenn eine intensive Auseinandersetzung mit sich, mit den Anderen und der Umgebung angeregt wird. Und wenn Kinder dazu animiert werden, sich auf offene Prozesse einzulassen, Möglichkeitsräume erfahren können.

Über Qualitätsvorstellungen in Bezug auf künstlerische Projekte an Schulen lässt sich aber streiten. Entsprechende Zielvorstellungen sind nicht in Stein gemeißelt, sondern differieren eben auch von Projekt zu Projekt. Im günstigsten Fall finden sich alle Beteiligten in dem Projekt wieder und erreichen eine große Schnittmenge in dem, was sie als gelungen bezeichnen wie auch in der Frage, wer sich wie in das Projekt einbringen kann. Hat die Lehrerin die Möglichkeit sich an dem kreativen Prozess zu beteiligen oder werden vor allem ihre organisatorischen und disziplinarischen Kompetenzen benötigt. Für die Klärung von Zielvorstellungen und Aufgabenverteilungen ist es aber nötig, sich vor Beginn des Prozesses zusammenzusetzen und sich Zeit zu nehmen. Gibt es hier keine oder nur wenig Schnittmengen, sollte man sich lieber andere KooperationspartnerInnen suchen. Analog formuliert der *Rat für kulturelle Bildung*: „Wünschenswert wäre eine stärkere Orientierung am situativen Qualitätsverständnis, um damit zur Weiterentwicklung und Interpretation von Qualitätsmerkmalen einzuladen. Dies sollte im Idealfall zu Beginn eines Projektes, einer Kooperation oder einer Programmentwicklung von möglichst vielen Akteuren gemeinsam geschehen.“ (2014:12).

In Bezug auf das hier dargestellte Projekt kann man aufgrund der Ergebnisse vermuten, dass neben organisatorischen Problemen die fehlende Kommunikation dazu geführt hat, dass das Projekt aus Lehrerinnenperspektive als misslungen gewertet wird. Über die Gründe, warum es keinen Austausch gab, kann nur spekuliert werden: vielleicht war es Desinteresse, Zeitmangel, der Druck der Aufführung oder schlicht fehlende Gelegenheit. Vielleicht waren aber auch ausufernde Antragsmodalitäten kontraproduktiv und ließen einfach keine Zeit für Austausch und Miteinander.

Kulturpolitisch lässt sich schlussfolgern, dass entsprechende Projekte Zeit benötigen unter Umständen auch eine Art *Supervision* oder fachliche Begleitung. Sie benötigen geförderte *Weiterbildungen* für KünstlerInnen und LehrerInnen, wie sie ja schon in unterschiedlichsten Formaten angestoßen wurden (z.B. in der Förderung des *BMBF* von Weiterbildungsmaßnahmen für Kunst- und Kulturschaffenden in pädagogischen Feldern). Projekte haben es schwer, wenn sie zu sehr in den organisatorischen und inhaltlichen Ablauf des ‚normalen‘ Schullebens eingreifen. Hier ist die Schulleitung gefordert *Freiräume* zu schaffen. Außerdem müssen – so selbstverständlich dies auch klingt – *Räume* bereitgestellt werden, in denen sich die AkteurInnen gerne aufhalten. Die warm, gepflegt und einladend sind. Wenn am Ende eines Projekts immer eine Aufführung steht, ist unter Umständen keine Zeit mehr für den Augenblick und die Bedürfnisse der AkteurInnen. Hier gilt es von Fall zu Fall zwischen *Prozess- und Produktorientierung* abzuwägen.

Verwendete Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 II/1993, 223-238.
- Dröge, Wiebke (2009):** Bevor Form entsteht. Entsichern und Begleiten als Verwebungsprozess von dynamischen Wissensfeldern. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung (235-252). Weinheim/München: Juventa.
- Eger, Nana (2014):** Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen - ein internationaler Vergleich. Bochum: Projektverlag.
- Fuchs, Max (2014):** „Qualität“ – Eine Leitformel zwischen Entwicklungsimpuls und Kampfbegriff: <http://www.kubi-online.de/artikel/qualitaet-leitformel-zwischen-entwick...> (letzter Zugriff am 23.01.2015).
- Funke, Jürgen (1991):** Unterricht öffnen - offener unterrichten. In: sportpädagogik 2, 12-18.
- Grolnick, Wendy S./Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (1991):** Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. In: Journal of Educational Psychology, 83, 508-517.
- Helmke, Andreas (2007):** Was wissen wir über guten Unterricht?: http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/... (letzter Zugriff am 14.10.2014).
- Honneth, Axel (2014):** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. (8. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2003a):** Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keuchel, Susanne (2013):** Jugend und Kultur: Zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo. In: Scheunpflug, Annette/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft 21/2013, 99-122. Wiesbaden: Springer VS.
- Kulturstiftung der Länder/Kulturstiftung des Bundes/Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2014):** Kinder zum Olymp! Perfekt? Zur Qualität kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche. Kongress in Hannover 13. und 14. Juni 2013. Berlin.
- Legewie, Heiner (1994):** Globalauswertung von Dokumenten: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-14547> (letzter Zugriff am 09.03.15).
- Miethling, Wolf.-D./Krieger, Claus (2004):** Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS). Hofmann: Schorndorf.
- Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“ (2014):** Was wir sehen und was wir nicht sehen. Zum Stand der Forschung über Kulturelle Bildung in Deutschland. In: Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.): Forschung zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde (o.S.). München: Kopaed.
- Rat für kulturelle Bildung (2014):** Schön dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge. Essen. Online unter: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf_RFKB_Schoen_Einzelseiten.pdf (letzter Zugriff am 04.11.2014).
- Rittelmeyer, Christian (1994):** Welche Gesichtspunkte müssen beim Bau von Schulen beachtet werden?: <https://www.bliv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Initiativen/Fachsymposie...> (letzter Zugriff am 09.03.15).
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000):** Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist, 55, 68-78.

Ryan, Richard M./Powelson, Cynthia (1991): Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. In: Journal of Experimental Education, 60, 49-66.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung kompakt. Eine komprimierte Einführung. München: Oldenbourg.

Véronneau, Marie-Hélène/Koestner, Richard F./Abela, John R. Z. (2005): Intrinsic need satisfaction and well being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. In: Journal of Social and Clinical Psychology, 24, 280-292.

Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja (2013): Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung in der Metropole Ruhr. Essen: Stiftung Mercator GmbH.

Empfohlene Literatur

Eger, Nana (2014): Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen - ein internationaler Vergleich. Bochum: Projektverlag.

Fuchs, Max (2014): „Qualität“ – Eine Leitformel zwischen Entwicklungsimpuls und Kampfbegriff: <http://www.kubi-online.de/artikel/qualitaet-leitformel-zwischen-entwick...> (letzter Zugriff am 23.01.2015).

Kulturstiftung der Länder/Kulturstiftung des Bundes/Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2014): Kinder zum Olymp! Perfekt? Zur Qualität kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche. Kongress in Hannover 13. und 14. Juni 2013. Berlin.

Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“ (2014): Was wir sehen und was wir nicht sehen. Zum Stand der Forschung über Kulturelle Bildung in Deutschland. In: Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.): Forschung zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde (o.S.). München: Kopaed.

Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.) (2014): Forschung zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: Kopaed.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Verena Freytag (2015): „Über die Köpfe“ – Vom Scheitern eines Tanzprojektes an Schulen. Eine Fallstudie aus Lehrerinnenperspektive. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/ueber-koepfe-scheitern-eines-tanzprojektes-schulen-fallstudie-aus-lehrerinnenperspektive> (letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>