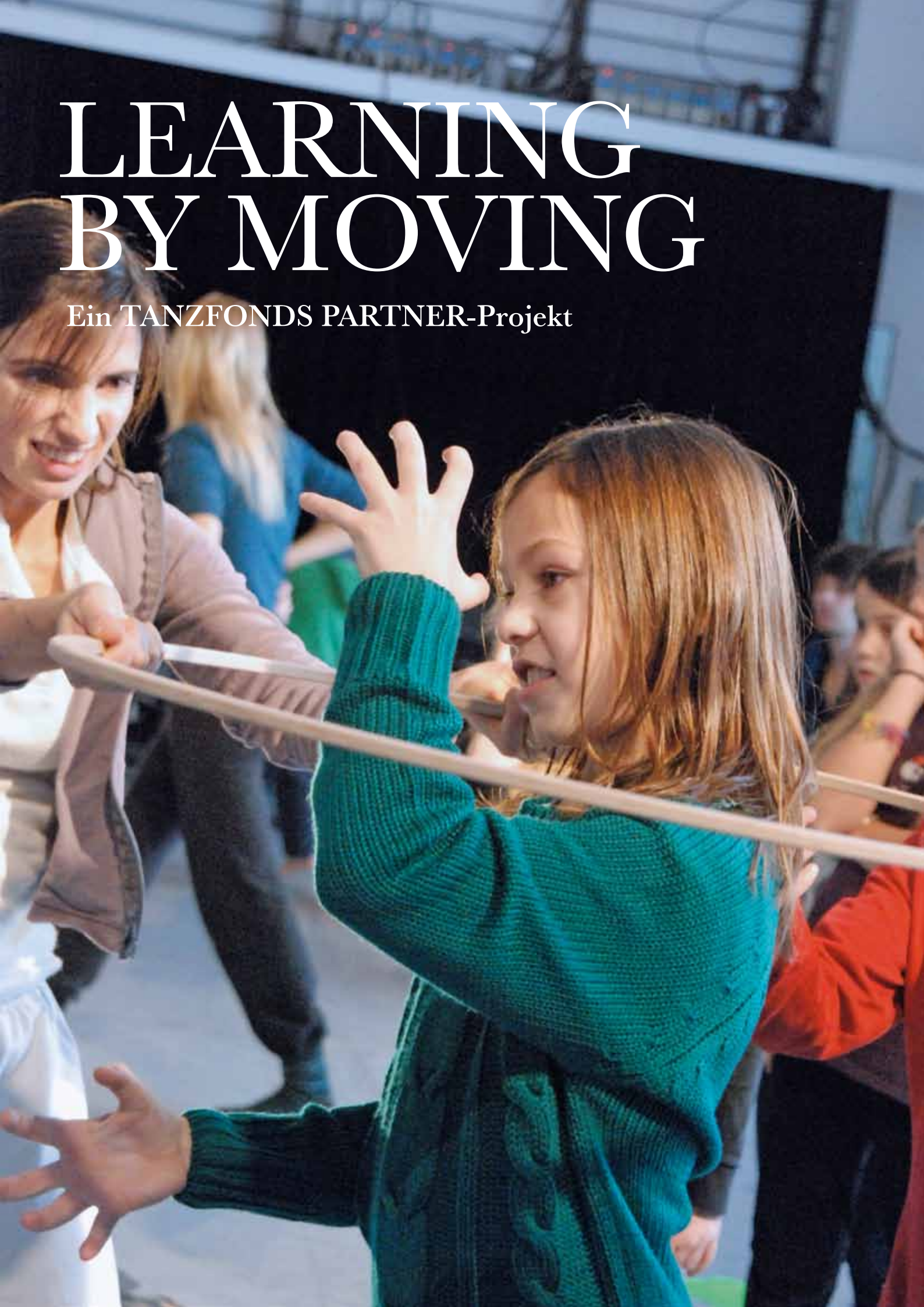
LEARNING BY MOVING

Ein TANZFONDS PARTNER-Projekt



Liebe Leserinnen und Leser,

das Theater Freiburg hat sich vor circa neun Jahren auf einen Weg begeben, der – inklusive vieler Irrwege und Sackgassen – zum Ziel hat, das Theater als einen kommunikativen, kreativen Ort für viele unterschiedliche Menschen zu öffnen.

Das Besondere bei dem Projekt *Learning by Moving* war und ist, dass in die Konzepte viele, sehr unterschiedliche Erfahrungen aus der Begegnung zwischen Schule und Theater einfließen konnten, fast so etwas wie der Versuch, einen „erfahrungsgesättigten" Prozess zu starten.

Diese Erfahrungen umfassten vor allen Dingen mehrere, sehr wichtige Punkte:
Theater und Tanz brauchen einen großen Erfahrungsraum, Tanz statt Schule braucht Zeit weg von der reinen Projektarbeit hin zu mehr Kontinuität und Nachhaltigkeit, möglichst in außerschulischen Räumen und möglichst beginnend mit Kindern der Grundschule. Und: Wir wollten unbedingt für alle beteiligten Künstlerinnen und Künstler eine Supervision ermöglichen.
Was passiert also, wenn Kinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren auf Künstlerinnen und Künstler aus den Bereichen Tanz und Choreografie treffen? Was passiert, wenn 150 Schülerinnen und Schüler über zwei Jahre regelmäßig eine Kunstinstitution wie das Theater Freiburg erobern; nicht als Zuschauende, sondern als Akteure, Tänzer, Schneider, Maler und Schreiner? Dank der Förderung von Tanzfonds Partner, eine Initiative der Kulturstiftung des Bundes, konnten die Vigelius-Grundschule und das Theater Freiburg eine Partnerschaft eingehen und sich diesen Fragen widmen.

Learning by Moving hat alle verändert: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Künstlerinnen und Künstler, aber auch die Institutionen, das Theater und die Schule selbst. Das vorliegende Heft versammelt Stimmen von Personen, die das Projekt in unterschiedlichen Funktionen gestaltet bzw. begleitet haben, als Choreograf, Dramaturgin, Lehrerin oder als Beobachterin oder Beobachter im Rahmen von Supervision und Evaluation. Die Essays, Interviews und Berichte werfen unterschiedliche Schlaglichter auf das umfassende und komplexe Projekt und halten so einen Zwischenstand fest. Denn das Wunderbare am Schluss: Die Vigelius-Grundschule und das Theater Freiburg setzen die Zusammenarbeit auch nach dem Auslaufen der Förderung durch den Tanzfonds Partner fort. Aktuell belebt schon wieder der nächste Jahrgang der Vigelius-Grundschule unser Theater.

Herzliche Grüße

Barbara Mundel
Intendantin Theater Freiburg

INHALT

5 LEARNING BY MOVING
Einführung in das Projekt und seine Methoden | Anna Wagner

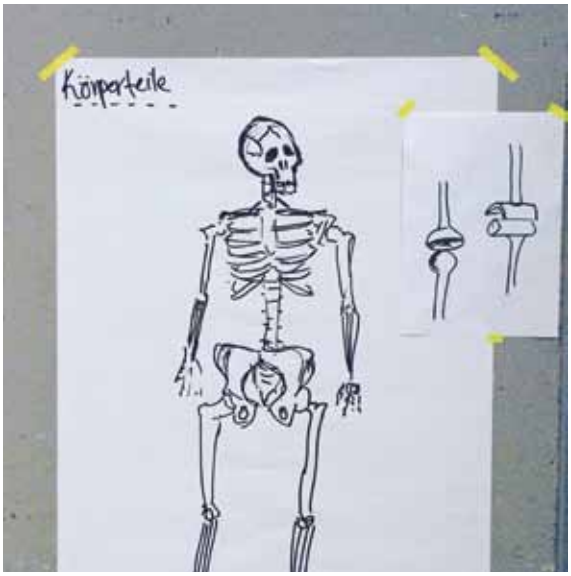
13 TANZEN IN DER SCHULZONE
Warum Learning by Moving entstand | Inga Schonlau

19 DURCH DEN KÖRPER DIE WELT ERFAHREN
Im Gespräch mit Graham Smith, künstlerischer Leiter & Choreograf

25 ANLIEGEN UND LÖSUNGEN MIT TASCHENLAMPE UND LATERNE
Einige Aspekte der Supervision von Learning by Moving | Inga Moritz

31 BLICKE WECHSELN
Im Gespräch mit Kea Ellée, Klassenlehrerin & Konrektorin

37 DAS LERNEN IST STÄNDIG IN BEWEGUNG
Reflexionen über das Verhältnis von Lernprozessen und Verkörperung am Beispiel von Learning by Moving | Martin Dornberg



LEARNING BY MOVING EINFÜHRUNG IN DAS PROJEKT UND SEINE METHODEN

Anna Wagner begleitete als Tanzkuratorin und Dramaturgin ***Learning by Moving****. Sie gibt Einblicke in die Struktur und Abläufe des zweijährigen Pilotprojektes.*

LEARNING BY MOVING *EINFÜHRUNG IN DAS PROJEKT UND SEINE METHODEN*

Autorin: Anna Wagner

Learning by Moving ist eins von zwölf Projekten, die in den Jahren 2012 bis 2014 vom Tanzfonds Partner, einer Initiative der Kulturstiftung des Bundes, bundesweit gefördert wurden. Mit dem Tanzfonds Partner reagierte die Kulturstiftung auf die vielen Projekte, die im Bereich „Tanz und Schule" aus dem Boden geschossen waren. Während diese Vorgängerprojekte meistens von unabhängigen Tanzschaffenden initiiert und mit einzelnen Klassen oder Jahrgängen durchgeführt wurden, ermöglichte der Tanzfonds Partner längerfristige, zunächst auf zwei Jahre angelegte Partnerschaften zwischen Tanzinstitutionen und allgemeinbildenden Schulen. Von Bremen bis Freiburg bildeten sich verschiedene Konstellationen, bei denen Stadttheater, freie Tanzcompagnien, Tanzhäuser und choreografische Zentren mit Grundschulen, Gymnasien, Reformschulen und Gesamtschulen arbeiteten. Während normalerweise Klassenzimmer, Turnhallen und Schulaulen als Begegnungsorte von Tanzschaffenden und Kindern dienten, machte der Tanzfonds Partner die Arbeit in den Kultureinrichtungen zur Bedingung. Die Schülerinnen und Schüler verließen die Schule als ihren vertrauten Ort des Lernens und entdeckten das Theater als einen besonderen Raum des Forschens und des Wissens. Für die Kinder eröffnete sich eine Welt, die ihnen zuvor unbekannt war. Doch nicht nur für sie veränderten sich Abläufe maßgeblich. Die regelmäßige Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler im Theater stellte auch so manche Gewohnheit in Frage und veränderte Sichtweisen und Regeln im Theateralltag. Das Aufeinandertreffen von Schülerinnen, Schülern und Tanzschaffenden, von Schule und Theater veranlasste alle Beteiligten sich durch die Augen der anderen neu zu entdecken und für einander zu öffnen.

Auf den folgenden Seiten wird das Konzept und der Verlauf von *Learning by Moving*, dem Freiburger Tanzfonds Partner-Projekt skizziert, um so eine Grundlage für die folgenden Essays und Reflektionen in dieser Dokumentation zu schaffen.

VORAUSSETZUNGEN

Learning by Moving wurde von dem Tänzer und Choreografen Graham Smith, der seit 2006 am Theater Freiburg tätig ist, und der Dramaturgin Inga Schonlau konzipiert. Das Projekt brachte Tanzschaffende und die dritten und vierten Jahrgangsstufen der Freiburger Vigelius-Grundschule zusammen. Die Vigelius-Grundschule und das Theater Freiburg arbeiteten im Rahmen von *Learning by Moving* das erste Mal zusammen. Theater und Schule konnten aber auf mehrjährige Erfahrungen im Bereich „Tanz und Schule" mit anderen Partnern zurückblicken. Dort gemachte Erfahrungen flossen in *Learning by Moving* ein. Die Vigelius-Grundschule und das Theater Freiburg verfügten darüberhinaus über relativ flexible Strukturen. Die Vigelius-Grundschule kann als gebundene Ganztagsschule freier mit der Gestaltung ihres Schulalltags umgehen als andere Schulformen. Die Schulleitung konnte so auf die Anforderungen des Projektes eingehen. Die Tanzsparte des Theater Freiburg befand sich im Jahr 2012 in einer Umbruchphase. Die Ensemblestruktur, die in den Jahren 2006 bis 2012 bereits zahlreiche außergewöhnliche Projekte realisiert hatte, wurde in eine Produktionsplattform für frei arbeitende Tanzschaffende verwandelt. Sie war nicht mehr an den Repertoirebetrieb gebunden und konnte flexibel mit den Räumen umgehen, die ihr exklusiv zur Verfügung standen. Darüberhinaus konnte sie Künstlerinnen und Künstler engagieren, die an der Arbeit mit Kindern interessiert waren. Diese flexiblen Strukturen erlaubten es beiden Institutionen, sich für die Bedürfnisse des anderen zu öffnen und stabile Rahmenbedingungen für das Projekt zu schaffen.

Trotz dieser guten Voraussetzungen war *Learning*

by Moving für alle Beteiligten eine große Herausforderung. Das Projekt überstieg in Umfang und Personal alle bisherigen Projekte. An *Learning by Moving* waren über die zwei Jahre insgesamt 153 Schülerinnen und Schüler, achtzehn Tanzschaffende, sieben Lehrerinnen und Lehrer, vier Perkussionisten, zwei Modedesigner, ein Bühnenbildner, eine Puppenspielerin, ein Schreiner, ein Komponist, drei Produktionsleiterinnen, zwei Dramaturginnen, zwei Personen im Bereich „Supervision & Evaluation" und viele weitere helfende Hände beteiligt.

STRUKTUR UND METHODE

Learning by Moving gliederte sich in zwei Projektmodule. Das erste Projektmodul richtete sich an die Schülerinnen und Schüler des dritten Jahrgangs der Vigelius-Grundschule. Das zweite Projektmodul stellte die Arbeit mit den vierten Klassen in den Mittelpunkt. Während das erste Projektmodul über die gesamten zwei Projektjahre lief, fand das zweite Projektmodul nur im zweiten Projektjahr, d.h. im Schuljahr 2013/2014 statt.

BEWEGUNG – ZEIT – RAUM: DIE ARBEIT IN DER DRITTEN KLASSE

Im Zentrum des ersten Projektmoduls stand die Sensibilisierung der Kinder für körperliche Prozesse und die Vermittlung grundlegender choreografischer Arbeitsweisen. *Learning by Moving* orientierte sich dabei an dem Konzept des *Creative Dance* von Anne Green Gilbert. Green Gilbert wiederum ist stark von der Bewegungslehre von Rudolf von Laban beeinflusst, der als Wegbereiter des modernen bzw. zeitgenössischen Tanzes gilt.

Beim *Creative Dance* geht es nicht darum, vorgegebene Bewegungsfolgen zu erlernen. Ziel ist es, sich und seine Umgebung durch Bewegung, Rhythmus und die Arbeit mit Materialien zu erkunden. Die abstrakten Größen ‚Bewegung', ‚Zeit' und ‚Raum', Grundelemente im Tanz, werden im *Creative Dance* praktisch erfahrbar. In Lerneinheiten, die jeweils einem Themenschwerpunkt gewidmet sind, werden das Zusammenspiel der drei Kategorien Bewegung, Zeit und Raum in immer komplexeren Konstellationen erforscht. Themenschwerpunkte können Raumkonzepte wie Größe, Ebenen und Raumwege, Zeitkonzepte wie Geschwindigkeit und Rhythmus oder Körperkonzepte wie Körperformen, Beziehungen und Körperteile sein. Sogenannte Aktionswörter wie ‚gleiten', ‚rennen', ‚krabbeln', ‚ausweichen', ‚stürzen', ‚schlagen' helfen, Bewegungen genauer zu beobachten und zu beschreiben. Graham Smith selbst lernte *Creative Dance* als Kind kennen. Für *Learning by Moving* entwickelte er ausgehend von Green Gilberts Konzept einen Lehrplan für die Drittklässler der Vigelius-Grundschule. Dieser Lehrplan bestand aus fünfzehn Lerneinheiten, die jeweils einem Schwerpunktthema gewidmet waren und immer denselben Ablauf hatten. Eine Lerneinheit entsprach einem Besuch im Theater. Nach einer Intensivphase Anfang November 2012, in der die Schülerinnen und Schüler täglich eine Woche im Theater arbeiteten, kamen sie mit einigen Ausnahmen zweimal die Woche für einen Vormittag ins Theater.

Jeder Aufenthalt im Theater begann mit dem sogenannten *Braindance*, einer Abfolge von Bewegungsabläufen, die wie der *Creative Dance* von Green Gilbert entwickelt wurde. Der *Braindance* dient zum Aufwärmen. Er ist an frühkindlichen Bewegungsmustern orientiert, die, sofern sie wiederholt werden, altersunabhängig das zentrale Nervensystem zu reorganisieren und Lücken im neurologischen System zu schließen vermögen. Im Anschluss an den *Braindance* wurde der Themenschwerpunkt unter dem Stichwort *Konzept erkunden* durch verschiedene Übungen eingeführt und erforscht. Nach einer Pause folgte der Abschnitt *Fähigkeiten entwickeln*, in dem die Kinder konkrete motorische Fähigkeiten wie Springen, Rollen und Drehen erlernen oder verfeinern konnten. Das folgende *Freie Spiel* gab Raum, mit dem Gelernten zu experimentieren und erste Schritte in Richtung Choreografie und freie Umsetzung zu machen. Es entstanden kleine Bewegungsstudien, die die Kinder sich am Ende des Vormittags gegenseitig zeigten. Wichtiger Bestandteil war dabei stets das gemeinsame *Feedback*, bei dem die Schüler sich das Gesehene gegenseitig beschrieben. Bei *Learning by Moving* griffen ‚sich selbst bewegen' und ‚Bewegungen beobachten' und ‚Bewegung beschreiben' eng ineinander. Die Kinder erprobten sich in all diesen Bereichen und erlebten sie als von einander nicht trennbar.

Nach der Arbeit mit den Kindern verfassten die beteiligten Künstlerinnen und Künstler *Protokolle* über die gelaufene Unterrichtseinheit, um so Entwicklungen und Probleme zu dokumentieren und dem gesamten

Team zugänglich zu machen. In regelmäßigen, moderierten Supervisionen wurden unter den Künstlerinnen und Künstlern zudem zentrale Erfahrungen ausgewertet und Probleme besprochen.

Die Schülerinnen und Schüler durchliefen das erste Projektmodul im Klassenverband. In jeder Klasse (insgesamt drei) übernahm eine Choreografin oder ein Choreograf für das gesamte Schuljahr die Rolle der Tanzklassenlehrerin oder des -lehrers. Die echten Klassenlehrerinnen und -lehrer hielten sich in Absprache mit dem künstlerischen Team im Hintergrund, um den kreativen Prozessen freien Lauf zu lassen. Die Tanzklassenlehrerinnen und -lehrer folgten dem Lehrplan von Graham Smith. Sie wurden bei der Arbeit durch einen weiteren Tanzprofi pro Klasse unterstützt, ebenso wie durch eine choreografische Assistentin oder einen Assistenten, zumeist Pädagogik- oder Lehramtsstudierende, die Teil der theatereigenen Jugendgruppe *School of Life and Dance* von Graham Smith waren. Regelmäßig wurde der Unterricht durch jeweils einen Perkussionisten begleitet.

Das erste Projektmodul von *Learning by Moving* griff durch seinen klar strukturierten Ablauf und den vorgegebenen Lerneinheiten schulische Muster auf. Die Kinder bewegten sich in einer für sie zunehmend vertrauten Struktur, in der sie sich sicher fühlen und zugleich entfalten konnten. Das Konzept ging von sehr einfachen Bewegungsabläufen wie gehen, springen und stehen aus, die für jedes Kind anschlussfähig waren. Es ging zunächst um das Zerlegen von Bewegungen in kleine Einheiten, um so choreografische Grundmuster zu begreifen.

Learning by Moving schlug ein sehr analytisches und exploratives Vorgehen vor und folgte so Ansätzen und Fragestellungen, die auch viele Choreografinnen und Choreografen im zeitgenössischen Tanz beschäftigen. Dieser Ansatz ebenso wie seine klare, für alle verbindliche Methodik unterscheidet *Learning by Moving* maßgeblich von anderen Schultanzprojekten. Viele von ihnen bauen auf dem kreativen Prozess auf, der durch die nicht-vorstrukturierte Begegnung zwischen Tanzschaffenden und Kindern ausgelöst wird oder gehen von den Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler aus. Im Gegensatz hierzu traten die Kinder in *Learning by Moving* zunächst hinter den allgemeinen Fragestellungen zurück. Es ging nicht darum, ein bestimmtes, klar erfassbares Ziel zu erreichen oder besonders originell zu sein, sondern vielmehr forschend und fragend das Verhältnis von Körper, Raum und Bewegung zu erfahren. Dieser Ansatz nahm den Druck, den die Kinder häufig in regulären Schulkontexten spüren. Die Kinder entwickelten ein sehr gutes Sensorium für ihre individuellen Fortschritte. Die Feedbackrunden zeigten, dass die Kinder immer sensibler für körperliche Vorgänge wurden und diese zunehmend differenzierter erfassen konnten. Dabei blühten besonders Kinder auf, die in den normalen Unterrichtsfächern Schwierigkeiten hatten. Hierzu trug das prozessorientierte Arbeiten bei, das im Zentrum des ersten Projektmoduls stand. Denn während viele Schultanzprojekte auf eine Aufführung zusteuern, die den gesamten Projektverlauf bestimmt, schlossen die Drittklässlerinnen und -klässler ihr erstes *Learning by Moving*-Jahr nur mit einer internen Präsentation vor Eltern, Lehrerinnen, Lehrern und den anderen Klassen der Vigelius-Grundschule ab, in dem einige Übungen präsentiert wurden. Diese Struktur ermöglichte es den Schülerinnen und Schülern im geschützten Rahmen über sich hinauszuwachsen, etwas zu riskieren und Selbstbewusstsein zu entwickeln, in ihren Bewegungen und im Auftreten vor Anderen. Auf diesen Fähigkeiten konnte das zweite Projektmodul aufbauen.

BEWEGUNG – EMOTIONEN – OPER: DIE ARBEIT IN DER VIERTEN KLASSE

Während in den dritten Klassen das prozessorientierte Arbeiten und freie Forschen im Mittelpunkt stand, erarbeiteten die vierten Klassen im Schuljahr 2013/14 über sechs Monate ein Tanzstück, das auf der großen Bühne des Theater Freiburg präsentiert wurde. In Anlehnung an die Barockoper *Dardanus* von Jean-Philippe Rameau setzen sich die Kinder mit dem Verhältnis von Gefühlen und Bewegungen auseinander. Sie entwickelten keine Eins-zu-Eins-Umsetzung der Oper, sondern eine assoziative Variation. Sie erhielt den Titel *Hesch Affekte?*, eine freie Übersetzung der Frage „Hast du Gefühle?“ ins Badische.

Graham Smith war an den Spannungen interessiert, die zwischen der abstrakten Arbeitsweise in der dritten Klasse und der barocken Vorlage besteht, in der es um große Gefühle und feststehende Pathosformeln des Barock geht. Wie stehen diese dem natürlichen und individuellen Gefühlsausdruck der Kinder gegenüber?

Das Konzept von *Learning by Moving* sah ursprünglich vor, im zweiten Projektmodul mit einer Gruppe von zwanzig interessierten Schülerinnen und Schüler eine Bühnenarbeit zu entwickeln. Am Ende der ersten Projektphase war jedoch klar, dass alle Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse weiter im Theater arbeiten wollten. Graham Smith lud deshalb weitere Künstlerinnen und Künstler zur Arbeit an *Hesch Affekte?* ein. Er entwickelte die Choreografie zusammen mit Lea Martini. Die Tänzerinnen Maria Pires und Olivia Maridjan-Koop, die den Kindern schon als Tanzklassenlehrerinnen in den dritten Klassen bekannt waren, unterstützten Martini und Smith als choreografische Assistentinnen. Darüber hinaus ergänzte die Puppenspielerin Vanessa Valk, der Bühnenbildner Jens Burde, der Modedesigner Daniel Kroh als Kostümbildner und der Komponist Julien Guiffes das Team.

Hesch Affekte? war Teil des regulären Spielplans des Theater Freiburg und folgte normalen Produktionsabläufen. Diese Tatsache zwang das künstlerische Team viele Entscheidungen, wie zum Beispiel über die Gestaltung der Kostüme und des Bühnenbildes, zu einem sehr

frühen Zeitpunkt zu treffen. Um dennoch die Visionen der Kinder in den Prozess mit einfließen zu lassen, begann die Arbeit an *Hesch Affekte?* im Januar 2014 mit einer choreografischen Werkstatt für alle Kinder. Die Schülerinnen und Schüler analysierten Gefühle mit den Kategorien und Begriffen, die sie in der dritten Klasse kennengelernt hatten. Sie erstellten Listen, in denen sie große Gefühle bestimmten Bewegungsqualitäten und Farben zuordneten. Die so entstandenen Assoziationen, Ideen und Bilder wurden als Ausgangspunkt für die Stückentwicklung genutzt und in den laufenden Monaten vertieft.

In den folgenden sechs Monaten kam der vierte Jahrgang der Vigelius-Grundschule dreimal die Woche für zweieinhalb Stunden ins Theater; während der Endprobenphase täglich für mehrere Stunden. Die Schülerinnen und Schüler entwickelten nicht nur die Choreografie, sie waren auch am Erstellen von Textmaterialien und der Umsetzung des Kostüm- und Bühnenbildes beteiligt. Nicht mehr im festen Klassenverband, sondern jetzt in wechselnden klassenübergreifenden Gruppen arbeiteten sie in einem rotierenden System in unterschiedlichen Werkstätten.

In der choreografischen Werkstatt entwickelten Lea Martini und Graham Smith mit kleineren Gruppen Szenen, in die später weitere Kinder integriert wurden. Martini und Smith kehrten mit den Kindern immer wieder zu den Begriffen zurück, die diesen aus dem ersten Projektmodul vertraut waren. Aus kleinen Bewegungseinheiten erschufen sie nun größere Zusammenhänge. Martini und Smith folgten nun nicht mehr einem vorgegebenen Curriculum, sondern den Anforderungen des künstlerischen Prozesses.

Bei der Arbeit an *Hesch Affekte?* wurde schnell deutlich, dass die Kinder auf ein solides Fundament aus dem Vorjahr aufbauten. Es war interessant zu sehen, wie sie ihr Wissen nun auf das Themenfeld „Gefühle“ übertrugen. Die Puppenspielerin Vanessa Valk unterstützte die Arbeit von Martini und Smith mit einer eigenen Werkstatt. Sie untersuchte mit den Kindern, wie sich die eigenen Bewegungen verändern, wenn Arme und Beine zum Beispiel durch Stücke und Stelzen verlängert wurden. Es entstanden Körperbilder und Fantasiewesen, die Teil der Choreografie wurden.

Der Modedesigner Daniel Kroh eröffnete im Theater eine eigene Kostümwerkstatt, in der Schülerinnen und Schüler regelmäßig hospitierten. Alle Kostüme von *Hesch Affekte?* wurden nach dem Prinzip des sogenannten Upcyclings entwickelt. Aus ausrangierter Arbeitskleidung und alten Handtuchrollen entwickelte Kroh, der auf dieses Verfahren spezialisiert ist, vom Barock inspirierte Kostüme. Ein Blaumann und eine Sicherheitsjacke verwandelten sich in ein Monster oder ein Regenschirm in einen Reifrock. Ideen der Kinder flossen in die Kostümentwicklung ein.

Viele Kinder saßen zum ersten Mal an einer Nähmaschine oder experimentierten mit anderen Schneiderwerkzeugen. Die besondere Atmosphäre in der Werkstatt und der enge Kontakt mit Kroh und seinem Mitarbeiter ermöglichten es, dass selbst unruhige Kinder in der Schneiderwerkstatt Konzentration und Ausdauer entwickelten. Parallel zur Kostümwerkstatt arbeitete Jens Burde in der Bühnenwerkstatt an der Erstellung des Bühnenbildes. Auch hier stand das Motto des Upcyclings im Mittelpunkt. Grundelemente des Bühnenbildes waren Schaumstoffe, alte Bettlaken und Holzleisten. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelte Burde eigene Versionen der Bühnenmaschinerien des Barocktheaters, darunter zum Beispiel das „Biest“, ein durch zwei Fahrradketten angetriebenes vielfüßiges Lattenwesen. In der Bauwerkstatt erwarben die Kinder erste handwerkliche Fähigkeiten bei der Arbeit mit Holz, Farben und Bastelmaterialien und konnten implizit ihr in der Schule erworbenes mathematisches Wissen beim Messen, Schneiden und Bohren praktisch anwenden.

Indem die Kinder nicht nur tanzten, sondern auch bauten, nähten und in andere Prozesse einbezogen waren, entwickelten sie neue Fähigkeiten und lernten auf ganzheitliche Weise die komplexen Abläufe kennen, die zur Entstehung eines Stücks gehören. Allerdings war diese umfassende Arbeitsweise mit einem hohen Personalaufwand verbunden. Am Ende des Projektes waren alle Mitarbeiterinnen der Tanzabteilung, von der Kuratorin über die Produktionsleiterin bis hin zu Praktikantinnen, in die Entwicklung von *Hesch Affekte?* einbezogen. Sie leiteten Schreib- und Malworkshops, in denen Plakate und Programmhefte bzw. Stücktexte entworfen wurden oder sie nähten Kostüme.

Hesch Affekte? entwickelte sich zu einem komplexen Bühnenstück, in dem alle 71 Viertklässlerinnen und -klässler auf der Bühne standen. Das Ziel, ein Stück zu entwickeln, die Aufgabe, ein großes Produkt zu erarbeiten, veränderte die Arbeitsatmosphäre im zweiten Projektmodul erheblich. Das feste Premierendatum und die festgelegten Produktionsabläufe des Theaters gaben einen anderen Arbeitsrhythmus vor. Zeit war knapp. Diese Tatsache ebenso wie die parallele Arbeit in den unterschiedlichen Werkstätten erschwerte es, mit den Kindern regelmäßig Ziele und Entwicklungsschritte durchzusprechen. Sie entwickelten zwar früh ein Gefühl für das gemeinsame Ziel aber nicht für seine konkrete Form. Implizit machten sie so zentrale Erfahrungen des künstlerischen Arbeitens, das durch Unsicherheit und Prozesse des Suchens ohne klaren Ausgang geprägt ist. Diese Qualitäten finden im Schulalltag, in dem Lernziele bestimmt sind, kaum einen Platz.

Die Aufführungen von *Hesch Affekte?* waren ein großer Erfolg. Sie brachten die Kinder auf eine andere Art und Weise miteinander und mit der choreografischen Forschung des vorherigen Jahres in Kontakt. Reaktionen von Zuschauerinnen und Zuschauern ermöglichten ihnen, eine außergewöhnliche Außenperspektive auf sich selbst zu gewinnen. Noch stärker als im ersten

Projektmodul entwickelten sie so ein Bewusstsein für ihre Präsenz und wurden in ihrer Selbstwahrnehmung gestärkt.

Learning by Moving war für die Vigelius-Grundschule und das Theater Freiburg das umfassendste Tanzschulprojekt, das beide Institutionen bisher durchgeführt hatten. Die Kinder wurden faktisch zum Teil der Tanzsparte. Sie bestimmten deren Alltag maßgeblich.

Die zweijährige Projektlaufzeit, die großzügige finanzielle Ausstattung, aber auch die sehr offen formulierten Anforderungen durch den Tanzfonds Partner ermöglichten, neue Formen der Begegnung zwischen Tanzschaffenden und Kindern zu entwickeln und immer wieder zu optimieren. Die Kinder durchliefen einen zweistufigen Prozess. Im ersten Jahr stand das Erlernen von choreografischen und tänzerischen Grundfragestellungen im Mittelpunkt. Im zweiten Projektjahr übertrugen die Kinder diese Prinzipien in einen theatralen Kontext. Egal ob im Tanzstudio oder auf der großen Bühne, die Kinder lernten Körper und Bewegungen als analytische Instrumente kennen. Dabei begegneten ihnen auf einer ganz neuen Weise Fragestellungen und Prinzipien, die auch in der Mathematik, im Deutsch- oder im Sachkundeunterricht relevant sind. Tanz vernetzt verschiedene Erkenntnisfelder und Wissensgebiete. *Learning by Moving* war jedoch kein Ersatz für den regulären Unterricht. Im Zentrum stand das Anliegen, die Kindern zu unterstützen, sich die für Tanz genuinen Erfahrungs- und Wissensfelder zu erschließen. Wissen im Tanz ist vielschichtig und dynamisch, ein Wissen im Plural, durch das wir uns beständig in Beziehung zur Umwelt setzen.

Alle Kinder gehen mittlerweile auf weiterführende Schulen. Viele von ihnen sind zu großen Teilen in der School of Life and Dance. Dort erforschen sie weiter Tanz, Bewegung und Körper. Doch auch wenn sie nicht mehr tanzen; Rückmeldungen machen deutlich, dass dank *Learning by Moving* die Kinder selbstbewusst in ihren neuen Lebensabschnitt gestartet sind.

Die Förderung des Tanzfonds Partner ist ausgelaufen. Trotzdem haben die Vigelius-Grundschule und das Theater Freiburg einen Weg gefunden, *Learning by Moving* in einer schlankeren Form auch in den kommenden Jahren fortzuführen.

TANZEN IN DER SCHULZONE – WARUM *LEARNING BY MOVING* ENTSTAND

Warum entscheidet die Tanzsparte eines Theaters, sich für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern und Bildungsinstitutionen zu öffnen? Welche Formen werden gewählt?
Inga Schonlau war viele Jahre Dramaturgin am Theater Freiburg und leitete mit Graham Smith die Tanzsparte. In ihrem Essay zeichnet sie die Gründe und Entwicklungslinien nach, die zur Konzipierung von ***Learning by Moving*** *führten.*

TANZEN IN DER SCHULZONE – WARUM LEARNING BY MOVING *ENTSTAND*

Autorin: Inga Schonlau

Learning by Moving **ist eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Kräften und Wahrnehmungen; man kann auch sagen, eine elementare körperliche Erfahrung von Raum und Zeit. Es setzt bei Fähigkeiten an, die jedes Kind mitbringt und die jedes Kind erweitern kann. Im Zusammenhang mit einigen vorangegangenen Tanz-Koproduktionen mit Schulen stellten sich uns, dem Team des *physical virus collective* (pvc) der Tanzsparte am Theater Freiburg von 2006-2012, folgende Fragen: Wie könnte Tanz nicht nur als vereinzeltes Projekt stattfinden, sondern langfristig in Schulen vorkommen? Wie kann Tanz in der Schule mehr sein als ein Tropfen auf den heißen Stein? Und wie kann der Tanz volle künstlerische Wirkung entfalten und sich nicht zur Bildungsproblemlösung an sogenannten Brennpunktschulen instrumentalisieren lassen?**

BRAINDANCE – BEWEGUNG, SAUERSTOFF, LOCKERUNG, SELBER DENKEN

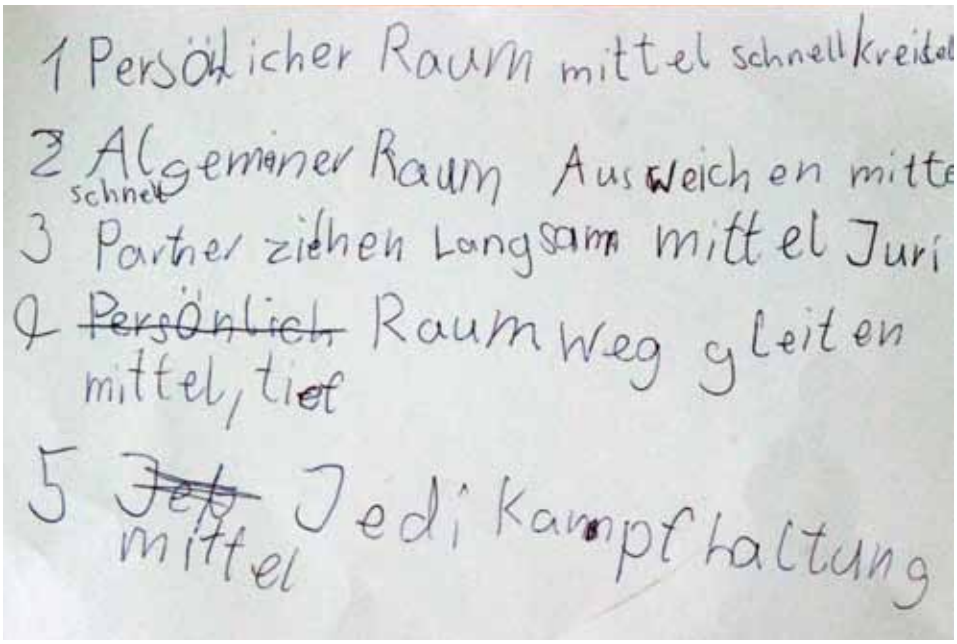
Neben den künstlerischen und tanzpädagogischen Ansprüchen des Projektes ist es schön zu sehen, dass *Learning by Moving* Kinder- und Erwachsenenaugen leuchten lässt. *Learning by Moving* macht Spaß und setzt einfach und verständlich an. Es könnte von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen des normalen Unterrichtscurriculums weitergeführt werden.[1]

Im Folgenden sind einige Umstände und Überlegungen beschrieben, die zur Konzeptionierung von *Learning by Moving* geführt haben und es zu einem tragfähigen Modell für die Integration von Tanz in der Grundschule machen sollen.

Am Anfang stehen persönliche, tänzerische und menschliche Kompetenzen, denn im Kern des Projektes wirkt mit Graham Smith, Choreograf, Tänzer und künstlerischer Leiter des Jungen Theater Tanz am Theater Freiburg, eine Zentrifugalkraft. Er ist ein Überzeugungstäter/-tänzer und arbeitet mit einem Team, das eine lange professionelle Zusammenarbeit verbindet. Tanzpädagogische Interessen haben sich im Rahmen des Projektes bei den verantwortlichen Künstlerinnen und Künstlern weiterentwickelt. Zentral ist für den Unterricht von *Learning by Moving* die eigene Erfahrung als Tänzerin oder Tänzer. Seit dem Start von *pvc* ging der Profitanz am Theater Freiburg immer wieder auf Freiburger Bürgerinnen und Bürger sowie Institutionen zu. Die Tänzerinnen und Tänzer von *pvc* tanzten in Privatwohnungen, Kellern, auf Balkonen, in der Kunstakademie und in der Sparkasse. Ab 2010 wurde eine ehemalige Gaststätte, der *Finkenschlag*, zum Performanceraum. Hier verbanden sich auf unangestrengte Weise internationale Künstlerinnen/Tänzerinnen und Künstler/Tänzer mit der Nachbarschaft und den nachbarschaftlichen Institutionen, so auch mit der Vigelius-Grundschule, mit der *Learning by Moving* entwickelt wurde, und der Vigeliusschule II, einer Werk- und Realschule. Das Junge Theater, das neben Kindern und Jugendlichen auch Laien unterschiedlichen Alters in die Theaterarbeit integriert, hat seit dem Start der Intendanz von Barbara Mundel den Stand einer veritablen vierten Sparte erreicht. Barbara Mundel hat *Learning by Moving* konzeptionell und institutionell tiefgreifend unterstützt. Allein um 75 Kinder im Theater proben zu lassen, mussten Schule und Theater hohen personellen und organisatorischen Aufwand betreiben. Alle Beteiligten, die Schulleiterin Gretel Maertins, die begleitenden Lehrerinnen und Lehrer und die Künstlerinnen und Künstler schenkten sich gegenseitiges Vertrauen. Schließlich konnte das Pilotprojekt von *Learning by Moving* realisiert werden, weil der Tanzfonds Partner diesem Projekt die Zustimmung gab und damit die finanziellen Voraussetzungen geschaffen waren. In die konzeptionelle Ausrichtung des Projektes sind viele Erfahrungen aus vorangegangen Tanzproduktionen mit Kindern und Jugendlichen eingeflossen, wie *Piraten* und *Hurra, Hurra, die Schule tanzt*.

---

[1] Graham Smith und sein Team geben regelmäßig Lehrerworkshops, die in die Methode von *Learning by Moving* einführen. Einige Lehrerinnen und Lehrer nutzten Elemente von *Learning by Moving* im Unterricht. Inwieweit sich die Gestalt und die Wirkung des Projektes ändert, wenn das Konzept von Lehrerinnen und Lehrern und nicht mehr von Tänzerinnen und Tänzern angeleitet wird, wird kontrovers diskutiert.



HURRA, HURRA, DIE SCHULE TANZT!

Wenn von Tanzprojekten mit Kindern oder Jugendlichen die Rede ist, schweben vielen die prominenten Projekte und Erfolge von Royston Maldoom und den Berliner Philharmonikern vor – sicherlich außergewöhnlich gut ausgestattete Jugendtanzprojekte mit großen Teams und professionellem Management. Sie beeindrucken, da man Kinder über sich hinauswachsen sieht. Sie konfrontieren viele der beteiligten oder zuschauenden Kinder aber auch mit elitären, bildungsbürgerlichen Vorstellungen von künstlerischem Schaffen, von Motivation und Ehrgeiz.

Tanzprojekte in Schulen lassen tief blicken – in den schulischen Alltag und auch in die häufig harte Lebensrealität der beteiligten Kinder und Familien.

Sowohl unsere Kooperationsschulen bei *Piraten*, die Freiburger Hebelschule und die Vigeliusschule II bei *Hurra, Hurra, die Schule tanzt,* galten als sogenannte „Brennpunktschulen", an denen es zu einer im Stadtvergleich unausgewogenen Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern aus Familien nicht-deutschsprachiger Herkunft kommt. Zum Teil müssen die Kinder mit dramatischen sozialen Familiensituationen oder Kriegserfahrungen zurechtkommen.

TANZ-VORLÄUFER UND TANZ-BLASEN

Bei den zwischen 2007 und 2013 unter der künstlerischen Leitung von Graham Smith entstandenen Kinder- und Jugendtanzprojekten konnten wir verschiedene Organisationsweisen ausprobieren. Bei der Produktion *Piraten*, mit zehn- bis dreizehnjährigen Schülerinnen und Schülern und *Hurra, Hurra, die Schule tanzt*, mit drei Klassen der sechsten Jahrgangsstufe, standen zwischen 30 und 45 Kinder auf der Bühne. In beiden Fällen war die Teilnahme für die Schülerinnen und Schüler nicht freiwillig, sondern Teil des Schulunterrichts. *Piraten* war das erste Tanzstück, das nach einer kurzen Workshop-Phase in der Hebelschule sechs Wochen im großen Tanzstudio des Theater Freiburg an den Vormittagen geprobt wurde, also während der normalen Schulzeit und der Proben- und Trainingszeit am Theater. 40 Schülerinnen und Schüler erhielten dafür schulfrei und zeigten mit großem Erfolg auf der Hinterbühne des Theater Freiburg eine fröhliche und freie Erörterung zum Thema Piraten: ein Spiel mit Ordnung und Chaos, große, düstere, beinahe opernhafte Bilder und viel Freude an Bewegung. Bei *Piraten* stand im Vordergrund, dass die Kinder möglichst aus ihren eigenen Bildern und Ideen schöpften, was für die beteiligten Künstlerinnen und Künstler eine nervenaufreibende Vorgabe wurde, die sie häufig an die Grenzen der eigenen ‚political correctness' und ‚gendercorrectness' führte. Die Ausdrucksfähigkeit der Kinder und ihre tänzerischen und persönlichen Entwicklungen wurden vor allem der intensiven Probenzeit im Theater zugeschrieben, in der Schulalltag und Schule als Ort von Prägungen und Wertungen in den Hintergrund treten konnten.

Eine Spielzeit später nahm *pvc* die Schularbeit in der Vigeliusschule II im Freiburger Stadtteil Haslach mit einem Team von je vier bis sechs künstlerischen Kolleginnen und Kollegen auf, neben Graham Smith und mir als Dramaturgin, Tom Schneider (Regisseur und Musiker), Olivia Maridjan-Koop, Maria Pires, Su-Mi Jang (Tänzerinnen und Choreografinnen), Wolfgang Klüppel (Regisseur), Moritz Jüdes (Videokünstler) und Julie Jaffrenou (Performancekünstlerin). Die Vigeliusschule II war damals eine Werk- und Realschule. Der sehr aufgeschlossene Schulleiter Thomas Hartwig ermöglichte es den Künstlerinnen und Künstlern, über einen Zeitraum von einem halben Jahr, jeden Freitagvormittag den Schulunterricht von zwei sechsten Klassen zu gestalten. Jeder im künstlerischen Team entwickelte Variationen auf den baden-württembergischen Lehrplan für Hauptschulen und stellte lose Beziehungen zwischen Mathe und Tanz, Performance und Deutsch, Theater und Religion her. Ein großes, vielleicht zu großes Unternehmen, das viele Diskussionen zwischen dem Künstlerteam und den begleitenden Lehrerinnen und Lehrern aufbrachte. *Hurra, Hurra, die Schule tanzt* hieß der krönende Abschluss dieses Schul-Tanz-Jahres, mit einer Tanzvorführung auf dem Schulhof, auf dem ein tolles Bühnenbild eingerichtet worden war, und mit einem großen Multikulti-Schulfest, das viele Leute aus der ganzen Stadt Freiburg in die Vigeliusschule führte.

Nach beiden Projekten fiel es schwer, die Kinder wieder aus dem Theater/Tanzkontext mit seinen besonderen Aufgaben und kräftigen Ausdrucksformen- und -möglichkeiten zu entlassen. Die Lehrerinnen und Lehrer erzählten uns im Anschluss von ganz unterschiedlichen Entwicklungen, von positiven Auswirkungen auf den Klassenzusammenhalt und überraschenden Schulverläufen einzelner Schülerinnen und Schüler. Für einige schien es aber auch sehr schwierig gewesen zu sein, den normalen Schulalltag wieder anzunehmen. Vor allem der Eindruck etwas anzuregen, das sich im weiteren (Schul)Leben nicht einlöst, hinterließ bei uns Unzufriedenheit.

Auf die Frage, was sie später einmal beruflich werden wollten bzw. würden, nannten viele Schülerinnen und Schüler neben Traumberufen wie Fußballprofi, Sängerin oder Schauspielerin, von ihnen selbst als „realistisch" bezeichnete Berufsprofile wie Putzfrau, Friseurin, Hauswart oder einfach die Kategorie „arbeitslos". Auf die meisten Kinder der genannten Projekte wartet kein hoffnungsmachendes Berufsbild. Einer unserer begleitenden Lehrer brachte in diesem Zusammenhang die Formel von der „Schule als Blase" auf. Er beschrieb die Schulzeit für die Schüler als eine Art Erholungsraum von schwierigen Familienverhältnissen und als eine „Schonzeit" zu den erfahrungsgemäß oft unglücklich verlaufenden Schul- bzw. Berufswegen. Als in den Endproben von *Hurra, Hurra die Schule tanzt* der Aufführungsdruck bei den Kindern beinahe schon wie bei Profis zunahm, meinte er: „Ihr seid genau wie wir. Ihr wollt etwas von denen, was die nicht wollen." Ein Warnsignal. Tanzprojekte können keine sozialen Probleme lösen oder negative bildungspolitische Konsequenzen in etwas Fruchtbares umwandeln. Der Anspruch, aus „schwierigen" Kindern „mehr" herauszuholen, Chaos zu unterdrücken, durch Tanzprojekte zu besseren Schulnoten zu führen, ganze Klassenverbände in ein hoffnungsvolles Licht zu setzen, wäre nur eine Verschleierung von Tatsachen. Die Chancenungleichheit zwischen Kindern wird bekannterweise u.a. durch das in Deutschland früh einsetzende dreigliedrige Bildungssystem verstärkt, das vielen unserer internationalen Tänzerkolleginnen und -kollegen befremdlich und unverständlich erscheint.

Aus den Erfahrungen der Vorgängerprojekte ergaben sich für die Konzipierung von *Learning by Moving* folgende Koordinaten:

Learning by Moving soll möglichst früh beginnen, also mit Kindern, die in ihrer Schullaufbahn noch vor der deutschen Teilung in drei Schultypen stehen. Es soll ein langfristiger Prozess angeregt werden, der der abschließenden Bühnenpräsentation mindestens gleichgestellt ist. Entgegen einem elitären und auslesenden Ansatz gilt der Anspruch, nach Möglichkeit alle Kinder im Klassenverband in das Projekt einzubeziehen, auch wenn deren Performance den Wünschen und Vorstellungen der Künstlerinnen und Künstler eventuell zuwider läuft. Die Kinder sollen von Aufführungs- und Präsentationsdruck möglichst befreit sein. Tänzerische Praktiken sollen sich auf Dauer in den Schulalltag integrieren lassen. Die Institutionen Schule und Theater sollen sich grundlegend miteinander auseinandersetzen. Die Kinder sollen für *Learning by Moving* bei ihren eigenen körperlichen und geistigen Fähigkeiten ansetzen können.

Das wesentliche Angebot an die Kinder ist, dass *Learning by Moving* ihnen einen anderen Erfahrungsraum zur Verfügung stellt. Sie erleben darin andere Formen von gegenseitiger Anerkennung und haben viele positive Erlebnisse und Kontakte. Aufgaben sind konkret und lösbar, auch veränderbar. Sie werden nicht von einem voraussetzungsreichen Thema überwältigt oder paternalisiert. Eher nehmen sie Begriffe auseinander und erfahren körperlich den Unterschied zwischen ziehen, zerren, reißen, zwischen schwanken, fallen, plumpsen, zwischen rennen und rasen. Es geht kraftvoll, heftig, wild zur Sache aber auch weich, zart, sensibel, poetisch, bei Mädchen und Jungen gleichermaßen. Nach den einzelnen Übungen geben sich alle gegenseitig konkrete Rückmeldungen. Etwas ist nicht einfach toll oder einfach blöd. Die Kinder können genau und konstruktiv beschreiben, was sie in den Bewegungen der anderen gesehen haben. Es geht darum, zu verstehen, warum etwas eine Wirkung hat, auch darum, was es beim Gegenüber auslöst. *Learning by Moving* ist ein großes tänzerisch-soziales Gebilde, das viel Freude und viele Konflikte freisetzt und an dessen Lernprozess alle beteiligt sind, Kinder, Tanzschaffende, Lehrerinnen und Lehrer. Alle üben.

DURCH DEN KÖRPER DIE WELT ERFAHREN

Graham Smith ist Tänzer und Choreograf. Er hat ***Learning by Moving*** *konzipiert und als künstlerischer Leiter durchgeführt. Mit Tanzkuratorin Anna Wagner spricht er über den Aufbau des Projektes und seine Sichtweise als Profi auf die Arbeit mit Laien.*

DURCH DEN KÖRPER DIE WELT ERFAHREN

Graham Smith, künstlerischer Leiter von *Learning by Moving* im Gespräch mit Anna Wagner, Projektdramaturgin und Tanzkuratorin

Anna Wagner: Hauptakteure von *Learning by Moving* waren 153 Dritt- und Viertklässlerinnen und -klässler der Vigelius-Grundschule. Wie kam es zu der Zusammenarbeit? In welchem Verhältnis steht das Projekt zu deiner übrigen künstlerischen Praxis?

Graham Smith: *Learning by Moving* ist eine logische Fortsetzung der Arbeit der Tanzsparte des Theater Freiburg. Seit vielen Jahren leitet sie das Interesse, den konventionellen Theaterbau zu verlassen und sich mit der Realität zu konfrontieren. Ich hatte mit verschiedenen Projekten soziale Strukturen auf ihre choreografischen Potentiale erforscht ebenso wie die Grenze zwischen Kunst und Alltag. Diese Projekte haben meinen Blick auf das Verhältnis von Kunst und Politik und von Kunst und Bildung verändert.

In einigen Projekten habe ich mit Haupt- und Realschülerinnen und -schülern gearbeitet. Diese Arbeit war nicht einfach. Es gab nicht genügend Zeit und Raum, an die Jugendlichen heranzukommen. Ihre Lebenssituationen und Sichtweisen waren häufig sehr festgefahren. Deshalb wollte ich mit Kindern in einem früheren Stadium arbeiten, in dem sie noch freier sind und noch keine Vorstellungen haben, was Tanz ist oder was man als Junge oder Mädchen machen darf oder nicht. In einem Kindergartenprojekt merkte ich, dass diese Kinder zu jung sind, um die Dinge zu reflektieren und nachhaltig zu arbeiten. Im dritten Anlauf ist deshalb meine Wahl auf den dritten und vierten Jahrgang der Vigelius-Grundschule in Haslach gefallen. In Haslach haben wir viele wichtige Vorgängerprojekte gemacht. Wir haben also an eine Geschichte angeschlossen.

Was ist an dritten und vierten Klassen besonders?

Die Kinder stehen an einer Schwelle. Sie stehen kurz vor dem großen Übergang in die weiterführenden Schulen, in die sie plötzlich aufgeteilt werden. In der Grundschule kommen Kinder mit grundlegenden Ordnungsprinzipien in Kontakt. Sie beginnen Anpassung zu lernen, Erwachsensein. Schubladen öffnen sich langsam, in die die Kinder hineingesteckt werden. Ich hoffe, dass wir es mit unserer tänzerischen Arbeit schaffen, immer wieder die vorgefertigten Schubladen aufzubrechen und andere Erlebnis- und Wissensfelder zu öffnen. Wir versuchen, ungewöhnliche Wege aufzuzeigen. Zugleich ist Tanz auch ein Medium, das viele Wissensfelder, die auch in der Schule eine Rolle spielen, miteinander kombiniert. In *Learning by Moving* sind wir gerade von diesem Punkt gestartet.

Wie würdest du *Learning by Moving* aus deiner Sicht beschreiben?

Im Gegensatz zu anderen Tanzprojekten haben wir uns für eine ganz starke Struktur, ein vorgegebenes Curriculum entschieden. Das gibt den Kindern, ähnlich wie in der Schule, zunächst Sicherheit, über die sie dann hinauswachsen können. In früheren Projekten machte ich die Erfahrung, dass ein sehr offener, häufig nach außen chaotischer Ansatz zu Konflikten mit der Institution Schule führte und sowohl die Kinder als auch die Künstlerinnen und Künstler überforderte. Es begegnen sich ja Menschen, die in zwei vollkommen unterschiedlichen Systemen arbeiten. Bei *Learning by Moving* haben wir versucht, den künstlerischen Prozess zunächst im pädagogischen Prozess stattfinden zu lassen. Innerhalb der vorgegebenen Struktur hatten die Choreografinnen und Choreografen absolute Freiheit.

> In gewissem Sinne werden Kategorien des Tanzes wie Zeit, Raum, Dichte, Gewicht oder Energie buchstabiert.

Das Curriculum, das die Arbeit der dritten Klassen bestimmt, basiert auf der Laban-Bartenieff-Methode. In ihr werden Bewegungen in kleine Teile zerlegt und analysiert. In gewissem Sinne werden Kategorien des Tanzes wie Zeit, Raum, Dichte, Gewicht oder Energie buchstabiert. Diese Struktur wirkt sehr trocken. Sie stellt aber auch eine große Freiheit dar. Die Kinder sind nicht gezwungen gleich etwas Persönliches einzubringen. Sie können zunächst sehr abstrakt forschen, ohne dass ein psychologisches Moment involviert ist. In diesem Punkt unterscheidet sich *Learning by Moving* von anderen Projekten, die sehr stark von den Persönlichkeiten der Kinder ausgehen.

Jede Unterrichtseinheit besteht aus drei Teilen. Jede Einheit ist einem Thema gewidmet, das zunächst in Übungen erklärt und dann von den Kindern selbständig erforscht wird. Am Schluss steht immer eine sehr freie und kreative Arbeitsphase. Die Kinder zeigen sich die Ergebnisse gegenseitig. Sie geben sich Feedback.

Jede Unterrichtseinheit ist in sich ein geschlossener Prozess. Im Prinzip durchleben wir mit den Schülerinnen und Schülern im Kleinen Vorgänge, die auch Teil

des Arbeitsprozesses an einem professionellen Stück sein könnten. Bei der Arbeit mit den vierten Klassen an *Hesch Affekte?* habe ich gemerkt, dass die Kinder zuvor immer wieder diese kleinen Prozesse durchlaufen haben. Sie hatten schon ein Gefühl für Abläufe. Darin unterscheiden sie sich von Kindern, die Projekte mit einer offeneren Struktur durchlaufen haben. Diese merken häufig erst bei der Generalprobe, worum es eigentlich geht.

Im zweiten Teil des Projektes stand dann die Erarbeitung eines Stücks im Mittelpunkt. Ausgehend von der Barockoper *Dardanus* von Jean-Philippe Rameau, haben wir mit den Kindern das Thema „Emotionen" erforscht. Ursprünglich hatten wir geplant, nur mit einer kleinen Gruppe von interessierten Schülerinnen und Schülern in der vierten Klasse zu arbeiten. Aber von 71 Kindern hatten ungefähr 60 Lust weiterzumachen. Deshalb wollte die Schule, dass alle weitermachen. Aus diesem Grund wurden die Kostüme und das Bühnenbild wichtig und wir haben unser Team erweitert. Denn mit so einer großen Gruppe kann ich nicht sehr detailliert arbeiten.

Habt ihr dann also bei *Hesch Affekte?* plötzlich ganz anders gearbeitet als bei *Learning by Moving*?

Wir haben mit *Hesch Affekte?* dort angefangen, wo wir mit den Kindern in der dritten Klasse aufgehört hatten. Wir haben auch hier zunächst Bewegungen in kleine Einheiten zerlegt, ohne Formen festzulegen. Wie kann ich Bewegungen, die mit bestimmten Gefühlen verbunden werden, beschreiben? Sind sie lokomotorisch oder nicht? Bewege ich mich im Raum oder auf dem Platz, wenn ich Angst habe? Jedes Kind hat das für sich praktisch erforscht. Daraus haben sie Listen entwickelt, aus denen sie choreografische Ideen generierten. Wir erwachsenen Künstlerinnen und Künstler haben diese Ideen dann mit unserem Wissen für die Bühne vergrößert. Durch diese Schritte konnten die Kinder ein Bewusstsein für größere choreografische Zusammenhänge entwickeln.

Das Vorgehen hat ihnen Orientierung gegeben. Am Ende haben alle ziemlich komplexe räumliche Vorgänge umgesetzt.

Was interessiert dich als Choreograf an der Arbeit mit Kindern? Was ist dein Ziel?

Ich selbst bin als Kind sehr früh mit Tanz und Kunst in Kontakt gekommen und konnte dann nicht mehr davon lassen. Aber mein Ziel ist nicht, eine neue Generation von Theaterprofis zu rekrutieren.

Ich hoffe, dass die Kinder, egal ob sie Schreiner, Lehrerin, Topmanager oder Schauspieler werden, gestärkt

aus unserer Zusammenarbeit kommen. Die Kinder entwickeln eine andere Beziehung zu ihrem Körper. Wenn ich mich in meinem Körper zu Hause fühle, fühle ich mich auch aufgehoben in der Welt. Ich hoffe, dass sie dieses Gefühl auch in der Pubertät behalten können.

Es geht aber nicht nur darum, ein Gefühl von Stärke zu entwickeln. Mich als Künstler interessieren auch Momente des Fragilen und des Labilen. In diesem Punkt unterscheidet sich ein künstlerischer Prozess von der Schule. Niemand interessiert sich in der Schule für ein fragiles Kind. Diesen Momenten auch einen Platz zu geben und den Kindern ihren Wert zu vermitteln, ist sehr wichtig. Auf der Bühne darf ich traurig sein. Ich muss keinen Panzer haben. Häufig werden Gefühle körperlich unterdrückt.

Tanz ist nicht Sport. Wir trainieren die Kinder nicht.

Mich faszinieren außerdem die Kraft und die Kreativität der Kinder. Ich mag ihre Verspieltheit. Auch wenn es chaotisch ist, kann man mit ihnen viel erreichen. Die Konfrontation mit ihnen hat meinen Blick auch auf meine Arbeit und mein Verständnis von Tanz insgesamt verändert. Ich muss viel über die Unterschiede zwischen Profis und Nichtprofis nachdenken. Warum tanzen wir? Welchen Wert hat das Streben nach Virtuosität?

Es gibt ein großes Interesse an der Arbeit mit Laien in den darstellenden Künsten. Sie scheinen eine Authentizität zu verkörpern, über die Profis nicht verfügen. Stellen solche Projekte das Feld der professionellen Theaterarbeit in Frage? Schaffen wir Profis uns damit ab?

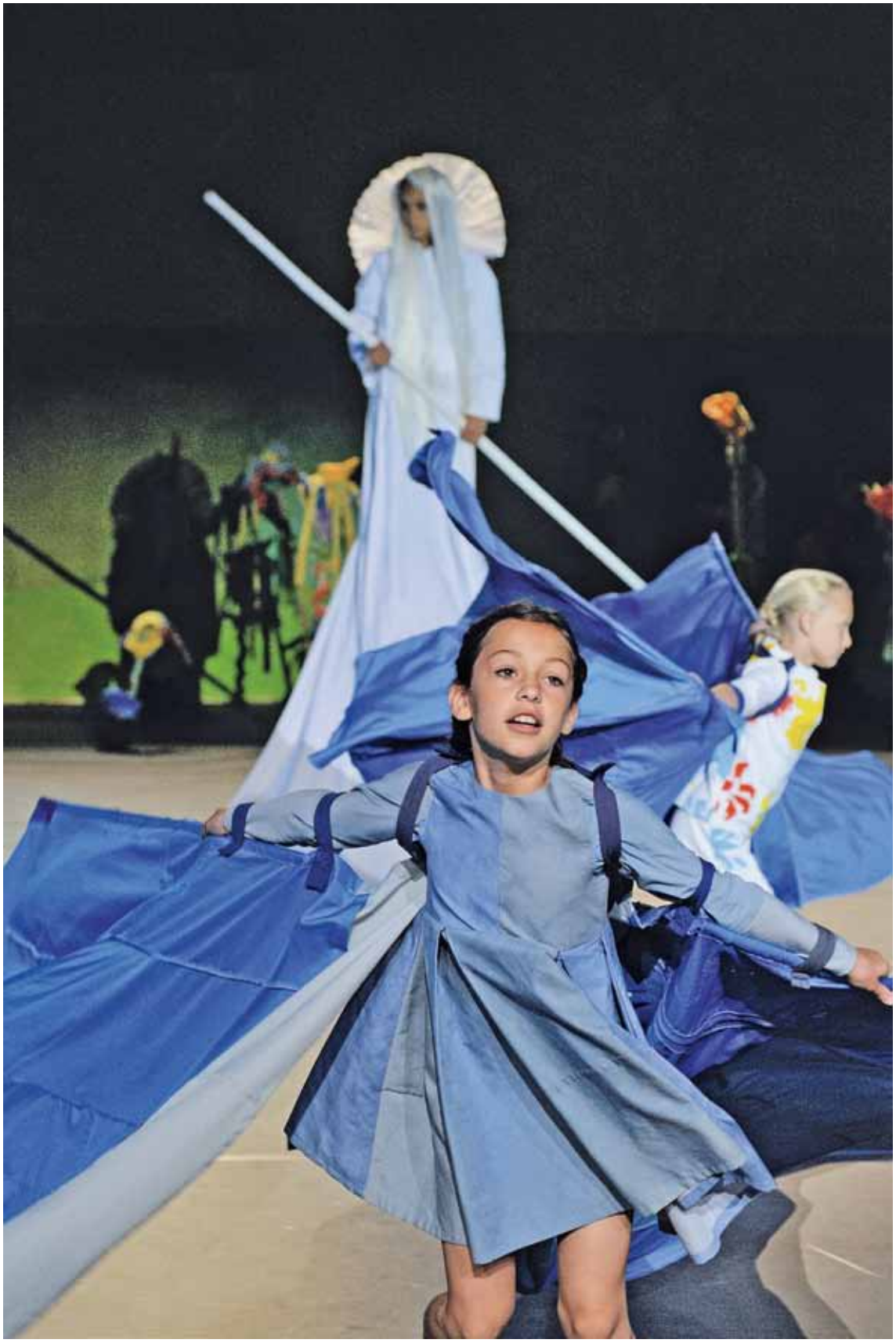
Ich finde, dass man diese beiden Bereiche nicht gegeneinander ausspielen darf. Was ist ein Profi, was ein Laie? Es gibt dazwischen viele Abstufungen. *Learning by Moving* zeigt, wie fruchtbar die Zusammenarbeit für beide Gruppen ist. Professionelle Tanzschaffende verkörpern ein sehr spezielles Wissen durch und über den Körper. Sie können auch Momente der Fragilität reproduzieren. Das können Laien nicht. Ich denke nur durch eine Koexistenz beider Bereiche, die Arbeit von Profis und die Arbeit mit Laien, kann die ganze Spannbreite von Tanz und seine gesellschaftliche Relevanz erfahrbar gemacht werden. Ich will, dass es mehr Tanz gibt und nicht weniger.

Ein Lehrer sagte zu mir, dass das, was wir mit den Kindern bei *Learning by Moving* machen, insbesondere mit *Hesch Affekte?* elitär sei und sich den Eltern nicht erschließen wird. Wieviel hat die Arbeit an einer Barockoper mit der Realität der Kinder zu tun?

Ich glaube, dass zeitgenössischer Tanz, so wie er bei *Learning by Moving* im Mittelpunkt steht, eine sehr offene Plattform ist, die Zugänge für unterschiedliche Menschen schafft, sowohl beim Machen als auch beim Zuschauen. Dabei geht es ja um eine andere Form der Erkenntnis, die normalerweise keine Rolle im Leben und in der Bildung spielt. Für viele Menschen ist das Vorhandensein eines Narrativs ein Qualitätsmerkmal, auch im Tanz. Wir sprechen aber mit *Hesch Affekte?* ganz andere, viel assoziativere Ebenen an. Es gibt kein Richtig oder Falsch. Ich denke, dass Tanz, so abstrakt er sein mag, wirklich grundlegende Fragen erforscht.

Mit *Hesch Affekte?* zitieren und produzieren wir Formen der Oper, die mit Hochkultur assoziiert werden. Das tun wir aber mit einem Augenzwinkern. Warum sollen Eltern und Kinder, die aus Haslach kommen, einem sozial schwächeren Viertel von Freiburg, nicht Zugang zu ihr bekommen oder haben? Die Bilder, die die Kinder schaffen, ermöglichen sehr unterschiedliche Zugangsebenen.

Tanz ist nicht Sport. Wir trainieren die Kinder nicht. Wir versuchen mit ihnen eine andere Form des Wissens zu erschließen, das sich irgendwo in einem Dazwischen bewegt. Zugleich durchlaufen die Kinder eine große Initiation. Die Kinder sind nun eingeweiht in das Ritual auf der Bühne zu stehen, vor jemandem etwas zu präsentieren, Erfolg zu haben. Gemeinsam haben wir unsere Ausdrucks- und Wahrnehmungsmöglichkeiten erweitert. Durch den Körper die Welt erfahren und gestalten ist ein großes Geschenk.



ANLIEGEN UND LÖSUNGEN MIT TASCHENLAMPE UND LATERNE

Learning by Moving *wurde von einer regelmäßigen Supervision begleitet. In ihrem Bericht stellt Inga Moritz, Leiterin der Supervision, Konzepte für die Beschreibung des Verhältnisses von Erwachsenen und Kindern vor, die im Projekt eine zentrale Rolle spielten.*

ANLIEGEN UND LÖSUNGEN MIT TASCHENLAMPE UND LATERNE

Einige Aspekte der Supervision von ***Learning by Moving***

Autorin: Inga Moritz

Die Arbeit der Tänzerinnen und Tänzer mit den dritten Klassen wurde über zwei Jahre durch eine regelmäßige Supervision begleitet.[1] Ich will den Prozess der gemischten Gruppe nachzeichnen, die ich zwei Jahre lang von November 2012 bis März 2014 als Supervisorin begleitet habe. Dieses Vorhaben bleibt ein Versuch, da ich selbst, meiner Funktion nach zwar mit Außenperspektive, doch Teil und Teilhaberin dieser Entwicklung bin. Zudem muss der Grundsatz der Vertraulichkeit, der unabdingbare Regel für jede Supervision ist, selbstverständlich auch in diesem Bericht gewahrt bleiben.

Daher werde ich mich in der Beschreibung auf Kernthemen beschränken. Dies sind Themen, die im Umgang mit den Kindern und in der Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern immer wieder auftauchten, und deren Bearbeitung am deutlichsten in das Projekt rückwirkten.[2]

Aus vier Kontinenten und sechs Ländern kamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe. Es waren Tänzerinnen und Tänzer, Studierende mit pädagogischem Hintergrund, die als „Springer" in den Klassen assistierten und die ihre künstlerische Ausbildung ebenfalls in Freiburger Tanzprojekten erhalten hatten. Die kulturelle Vielfalt war ein entscheidendes Merkmal dieser Gruppe und hatte große Auswirkung auf den Reichtum und die Lebendigkeit des Prozesses. „Wir wollen Künstlerinnen und Künstler bleiben, auch in der Begegnung mit der Schule. Wir wollen Herausforderungen künstlerisch/tänzerisch angehen, auch und gerade in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern." So hat es begonnen. Die Polarität der Projektpartner, aus der die Dynamik der Supervisionsgruppe zwei Jahre lang Energie schöpfte, leuchtete damals schon auf. Es gab die Befürchtung, von Schulstruktur und Schulmethoden vielleicht vereinnahmt werden zu können. Wie eng das Bestehen auf die künstlerische Autonomie mit den Wachstumschancen der Kinder im Projekt verbunden war, hat sich erst später während der Arbeit in den Klassen deutlich gezeigt.

Kaum eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer hatte Erfahrung mit Supervision und so war es für die meisten gewöhnungsbedürftig, mit persönlichen Anliegen im Fokus wertschätzender Aufmerksamkeit zu stehen. Fast alle standen mit dem Projekt *Learning by Moving* oder anderen Aufgaben unter Zeitdruck. Da waren die Ruhe, die Geduld und die scheinbar erst auf großen Umwegen gewonnenen Lösungsansätze der Supervision für manchen fast eine Zumutung, bestimmt aber eine Herausforderung!

Anfangs ging es um Fragen zur eigenen Rolle im Team: Was wird von mir erwartet? Was kann ich beitragen? Was traue ich mir zu? Wofür bin ich verantwortlich? Auch Wünsche nach größeren Aufgaben oder im Gegenzug nach mehr Entlastung wurden behandelt. Das Grundthema war Zugehörigkeit, einen Platz finden. Ein Meinungsbild in der dritten Sitzung ergab: Die Supervision soll weitergehen. Sie wurde von der Gruppe beschrieben als „Auszeit", manchmal auch „Vakuum" nach grenzwertiger Arbeitsanspannung; als ein Raum/Ort der Entschleunigung; als Gehen in großen Bögen mit unerwarteten Ergebnissen; als gemeinsames Erinnern, Reflektieren und Durcharbeiten, wo Verbindungen entstehen zwischen Gefühlen und Gedanken und wo das Erkennen von Strukturen wertvolle neue Zugänge möglich macht; als Ort, wo man Zugehörigkeit fühlen und als Erwachsene unter Erwachsenen wichtige Themen besprechen kann. Und schließlich als ein Platz des Vertrauens und der Zuversicht (confidence place). Auf dieser Basis arbeiteten wir weiter.

Die Themen der Folgezeit berührten den Spannungsbogen zwischen Zugehörigkeit, Autonomie und Integrität. Sie betrafen die Kommunikation zwischen Tanzschaffenden und Kindern, Lehrerinnen und Lehrern oder auch Musikerinnen und Musiker, oder warfen Fragen des respektvollen Umgangs auf, also der Gleichwürdigkeit von Kindern und Erwachsenen. Vor allem Disziplin und Disziplinierungsmaßnahmen wurden immer wieder neu thematisiert. Wie viel davon ist notwendig, wer fordert Ruhe und Arbeitshaltung ein, mit welchen Methoden? Wie fange/locke ich die Aufmerksamkeit der Kinder und halte sie fokussiert? Was tun mit immer wieder denselben Störern? Mal geht es gut, mal ist Chaos – was habe ich, oder wer sonst, falsch oder anders gemacht? Wie kann ich eingreifende Musiker oder reglementierende Lehrerinnen bitten, sich zurück zu halten? Welche Unterstützung erwarte ich eigentlich von den begleitenden Lehrerinnen und Lehrern, von den assistierenden Springern? Wie kann ich meinen Platz als Gruppenleiterin oder -leiter füllen? Bin ich dem gewachsen? Wie schafft es die eine Lehrerin ein-

fach durch ihre Gegenwart und sehr wenig Intervention ein gutes Klima entstehen zu lassen, während woanders die Fetzen fliegen? Was macht sie anders? Was können wir lernen? So und ähnlich waren die Fragen.

Bei Disziplinproblemen schien zunächst die Schule gefragt mit ihrem über Jahre bewährten Pool von Verhaltensregeln, Methoden zur Begrenzung von Regelverstößen und der Fülle praktisch erprobter Konsequenzen. Man hoffte auf den Erfahrungsschatz und das Können der Lehrkräfte und auf ihre Vertrautheit mit der Klasse und den Kindern. Dieser Wunsch ging nur zu Teilen in Erfüllung, denn die meisten der schulischen Methoden greifen nicht, wenn es um Tanz und um Kinder in Bewegung geht, im Gegenteil!

Reglementierte Kinder verlieren ihren Schwung, ihre Bewegungsfreude, ihren Ausdruck, ihre Energie – das wurde sehr schnell beobachtet. Oder sie machen sich fest, setzen noch eins drauf und gehen dem Unterricht, schlimmer noch ihrem eigenen Lernprozess auf diese Weise verloren. Zudem behindern eingreifende Erwachsene den Fluss der anderen Kinder und den Fluss des Unterrichts, der ja auch Bewegung ist. Sie nehmen den Fokus weg von der leitenden Künstlerin oder dem Künstler, lenken auf Nebenschauplätze um und werfen Fragen der Gerechtigkeit und Angemessenheit auf, die sich viele Kinder im Stillen stellen. Dasselbe geschah, wenn Musikerinnen und Musiker behilflich sein wollten, indem sie ihr Spiel bei Unaufmerksamkeit mancher Kinder einfach unterbrachen. Was also stattdessen? Wie den eigenen Anspruch darauf, gehört und beachtet zu werden, ernst nehmen und auch wirksam durchsetzen, ohne die Kinder in ihrem Selbstausdruck zu beeinträchtigen?

Für das Projekt *Learning by Moving* war es ein glücklicher Umstand, dass sich Künstlerinnen und Künstler, dazu noch aus aller Welt und mit der Labanschen Bewegungslehre als Basis, vor diese Aufgabe gestellt sahen. Labans Raumkonzept war der Ausgangspunkt vieler Übungen bei jeder Tageslektion! Die Kinder lernten von Anfang an zu unterscheiden zwischen meinem Raum, deinem Raum und allgemeinem Raum und bewegten sich zunehmend bewusster und geschickter darin. Das aber erfordert und fördert autonome Entscheidungen, genau die Fähigkeiten zur „Eigendrehung“, die bei Disziplinproblemen immer beklagt werden. Plötzlich wird dann das kindliche Autonomiebestreben als Feind für die „Eigendrehung“ des Erwachsenen und seiner Ziele erlebt. Folgende theoretische Konzepte, die kurz erläutert werden sollen, haben den Künstlern sehr geholfen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich mutig in neue Phasen konstruktiver Verunsicherung zu stürzen.

Das erste ist die Sache mit der Taschenlampe und der Laterne. Die Aufmerksamkeit des Erwachsenen gleicht einer Taschenlampe. Sie ist fokussiert, beleuchtet einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit, während der Rest der Welt im Dunkeln liegt. Jeder hat damit schon Erfahrungen gemacht! Kinder dagegen, besonders kleine, gehen mit einer Laterne durch die Welt. Alles wird beleuchtet, alles rundum ist interessant und die Aufmerksamkeit richtet sich mal hierhin, mal dahin und verweilt nirgends lange. Das ist physiologisch so gewollt, denn Kinder müssen in aller kürzester Zeit sehr viel lernen, wenn sie überleben wollen. Jedes Detail kann bedeutsam sein als Zutat für das Verständnis der Welt. Kinder sind viel wacher und bewusster als Große, dafür ermüden sie schneller. Das gilt auch noch für Neunjährige! Der Erwachsene hat mit den Jahren ausgewählt – er spezialisiert sein Wissen. Das Laternenlicht der Kinder, also die Art, wie wir selbst einmal gelernt haben, könnte Erwachsene viel lehren. Sie könnten gerührt und voller Zuneigung staunen und sich erinnern, wer sie selbst einmal waren.

Es geht um die Beschäftigung mit dem inneren Kind, oder richtiger mit den vielen inneren Kindern und ihren Gefühlen von Kränkung, Wut und Trauer, die fast jeder Erwachsene oft leidvoll noch in sich trägt. Sie birgt auch die Chance sich selbst als Lehrerin oder Lehrer besser zu verstehen und manches wie Leichtigkeit und Freude wieder zu entdecken, darunter auch die Kunst der Kinder wenig nachtragend zu sein und sich selbst und anderen zu verzeihen. Was unserem jungen Laternengeist vor Jahren gut getan hätte, vermag auch heutige Kinder zu faszinieren. In der Supervision gab es immer wieder Anliegen, die dieses Thema berührten. In den Rückmeldungen wurde gelegentlich freudig bestätigt: Die Kinder wissen alles, sie lernen, selbst wenn sie scheinbar gar nicht zuhören!

Das zweite ist die Sache mit der Kooperation. Hypothese: Kinder kooperieren immer! Kinder kooperieren vom ersten Tag ihres Lebens an, sie müssen kooperieren, weil sie sonst Gefahr laufen, verlassen zu werden. Sie kooperieren entweder spiegelgleich, also im Sinne der Bezugspersonen oder spiegelverkehrt, indem sie sich anders verhalten, jedenfalls nicht das tun, was die Bezugsperson tut oder möchte. Das eine Kind zum Beispiel reagiert auf die vielleicht depressiv gefärbte Bedürftigkeit seiner Mutter, indem es wenig schreit, wenig braucht und viel schläft. Ein anderes Kind schlägt gerade dann Krach, will ständig getragen werden, ist aktiv und beschäftigt seine Mutter rund um die Uhr. Beide tun etwas Sinnstiftendes für ihr System. Sie kooperieren!

Das berechtigt zur Hypothese, dass auch sogenannte „Störer“ im Schulkontext etwas Sinnstiftendes beitragen für das Geschehen in der Klasse. Die Aufgabe der Erwachsenen wäre es, herauszufinden, was das Gute am vermeintlich Schlechten, bisher noch Unentdeckten ist. Wichtig ist nicht die Antwort – denn die findet man oder eben auch nicht, sondern die Sinn vermutende Haltung! Was wird von solchen Kindern in die

Waagschale geworfen, was angemahnt? Den Anspruch auf die Deutungshoheit für das, was passend oder unpassend, wichtig oder unwichtig ist, hat keineswegs die bzw. der Erwachsene allein, sondern jeder Mensch bezogen auf die eigene Person. „Ich weiß, was gut und richtig ist für mich, nicht aber für Dich!" Da bleibt viel Raum für Selbstbefragung, für Absprachen und Einigungen. Dabei trägt die bzw. der Erwachsene die Verantwortung für den Rahmen und die Qualität der Beziehung zum Kind. Allein!

Mit dieser Kontextverlagerung kann störendes Verhalten ganz anders eingeordnet werden. Als Widersetzlichkeit gewertet statt als Versuch, die eigene Integrität zu entwickeln und zu wahren, droht den Kindern nicht selten ein Verlust an Zugehörigkeit in Form von Abwertung, Bloßstellung, Beschämung, Vereinzelung, Ausschluss oder Ignoranz. Zugehörigkeit hat für alle Menschen einen hohen Stellenwert, für Kinder aber ist sie unverzichtbar. Bestätigend dazu finden sich in den Klassen meist viele Kinder, die die Sicherheit ihrer Zugehörigkeit mit dem Verzicht auf Autonomie bezahlen. Diese Kinder trauen sich fast nicht, eigene Ideen auch nur zu haben, geschweige denn sie zu äußern. Sie schließen sich immer anderen an, haben sie doch allein schon als Zuschauer häufig genug erlebt, dass jeder Autonomieversuch für sie einfach zu risikoreich wäre. Da bleiben sie lieber im Hintergrund und unauffällig. Die entgangenen Entwicklungschancen sind für beide Gruppen enorm. Schließlich kann ein Kind echte Autonomie nur entwickeln, wenn seine Zugehörigkeit sicher und nicht verhandelbar ist. Umgekehrt kann ein Kind auf Autonomie zu Gunsten der Gemeinschaft oder für den Lehrer freiwillig erst dann verzichten, wenn sein Recht auf Autonomie und Selbstbestimmung respektiert wird und nie in Frage gestellt ist. Kinder erproben die Gültigkeit ihrer Rechte im Tun immer wieder neu. Erwachsene beweisen ihre Glaubwürdigkeit, ebenfalls im Tun, immer wieder neu![3]

Die Supervisionsanliegen zu dieser Hypothese hatten viele Varianten. Du-Botschaften und Ich-Botschaften standen auf dem Prüfstand. Persönlicher Raum im Tanz wird respektiert, jeder trägt Verantwortung. Wie kann das auch im Verbalen gelingen? Und trotzdem will und muss die bzw. der Erwachsene sich wirksam als bestimmend und als Gruppenleiterin oder -leiter positionieren können. Eine echte Herausforderung! An Beispielen aus den Klassen konnte damit während der Supervision experimentiert werden. Allmählich gelang ein Paradigmenwechsel bei der Bewertung von kindlichen Verhaltensweisen und führte zu tieferem Verständnis für das System als Ganzes.

Zum Glück wird nicht in jeder Kultur das Kindliche der Kinder als so bedrohlich erlebt wie traditionell in Europa, und speziell in Deutschland. Die Beiträge der Gruppenmitglieder, die ihre Lebenserfahrung in anderen Kulturkreisen sammeln konnten, waren gerade bei diesen Themen überaus wertvoll. In den Teams gab es nun ein freieres Experimentieren und es fiel leichter, sich von üblichen Meinungen über gelungenen Unterricht gelegentlich abzuwenden. Mal chaotisch und laut, mal dicht und konzentriert – das ist Realität, kein Bewertungsmaßstab! Das wachsende Können der Kinder, ihre Fähigkeit zu Selbstregulation und Achtsamkeit, zeigte sich bei rasanten tänzerischen Figuren oder eigenen kleinen Choreografien jeden Tag mehr. Der selbstbewusste Glanz der Kinderaugen beim Tanzen, das Leuchten von innen heraus, welches durch die Arbeit der Künstlerinnen und Künstler behutsam geweckt und hervorgelockt worden war, beeindruckte jeden, der dafür Sinne besaß.

Am Ende des ersten Jahres stand der Wunsch der Gruppe, den Supervisionsprozess zukünftig mit den Klassenlehrkräften der Schule zu teilen, um eine engere Zusammenarbeit zu ermöglichen. Das allerdings ist nur in geringem Umfang realisiert worden. Die Lehrerinnen und Lehrer kamen nur vereinzelt und abwechselnd zu den Treffen, jedenfalls nicht so verlässlich wie es für einen gemeinsamen Prozess erforderlich gewesen wäre oder von den Künstlerinnen und Künstlern angedacht war. Trotzdem hat die Gruppe im zweiten Turnus mit den jeweils Anwesenden ihre Arbeit intensiv fortgesetzt und verfeinert. Im März, nach den großartigen Bühnenauftritten des zweiten Jahrgangs der dritten Klassen, trafen wir uns ein letztes Mal zur Supervision. Alle waren sie gekommen. Es war ein guter Abschluss, denn dieses eine Mal hatte die Gruppe wirklich ganz zusammengefunden und für alle gemeinsam einen offenen Raum geschaffen. Folgerichtig ging es um das Thema „Zugehörigkeit und Ausgeschlossensein" Der Bogen zu den Kindern ergab sich ganz von allein. Jetzt hätte es zusammen weitergehen können, aber das Projekt war zu Ende.

---

[1] Von November 2012 bis Mai 2013 nahmen neun Personen, sechs Tänzerinnen und drei Tänzer über sieben Monate an zehn Supervisionstreffen von zweieinhalb Stunden Dauer teil. Die Treffen fanden nach Bedarf ca. alle drei Wochen statt. Im zweiten Jahr von *Learning by Moving* nahmen über fünf Monate zwölf Personen, fünf Tänzerinnen, vier Tänzer und drei Lehrerinnen teil. Es fanden fünf Supervsionen von zweieinhalb Stunden einmal im Monat zu einem festen Termin statt.

[2] Für diesen Bericht habe ich bewusst Ausschnitte der Supervision gewählt, um in der gebotenen Kürze, und trotzdem markant genug, einige wichtige Aspekte unserer Arbeit hervorzuheben. Viele Themen und Details, die für manche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vielleicht bedeutsamer waren, als die hier beschriebenen, werden unerwähnt bleiben müssen.

[3] Zur Vertiefung der beschriebenen Aspekte ist folgende Literatur zu empfehlen: Gopnik, A.: Kleine Philosophen, Berlin 2010; Juul, J./Jensen, H.: Vom Gehorsam zur Verantwortung, Weinheim 2005; Juul, J.: Grenzen Nähe Respekt, Reinbek 2000.

BLICKE WECHSELN

Kea Ellée ist Konrektorin an der Vigelius-Grundschule. Sie begleitete ***Learnig by Moving*** *als Klassenlehrerin über zwei Jahre. Im Gespräch mit Tanzkuratorin Anna Wagner reflektiert sie den Projektverlauf und spricht über das Verhältnis der Institutionen Schule und Theater.*

BLICKE WECHSELN

Gespräch zwischen Kea Ellée, Klassenlehrerin und Konrektorin der Vigelius-Grundschule und Anna Wagner, Projektdramaturgin und Tanzkuratorin

Anna Wagner: Was war die Motivation *Learning by Moving* an der Vigelius-Grundschule zu starten?

Kea Ellée: *Learning by Moving* schließt an andere Kunstprojekte an, die wir in der Vigelius-Grundschule regelmäßig durchführen. Diese Projekte haben gezeigt, dass in der künstlerischen Arbeit ein unheimliches Potential für die Kinder liegt. Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschieden, gemeinsam mit dem Theater Freiburg *Learning by Moving* zu starten, das in Umfang und Dauer alle vorherigen Projekte überstieg. Wir waren neugierig zu sehen, wie sich die Kinder, wie wir uns entwickeln würden. Unser Leitbild ist eine ganzheitliche Bildung. Schule darf nicht nur eine reine Wissensvermittlungsanstalt sein, auch wenn die Vermittlung von Grundfähigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen natürlich wichtig sind. Zur Bildung gehört noch viel mehr, wie zum Beispiel die Persönlichkeitsbildung. Gerade in diesem Punkt ist *Learning by Moving* ungemein bereichernd.

Learning by Moving holt jedes Kind bei dem ab, was es kann. Das Projekt ist sehr an Stärken orientiert. Das heißt, es gibt niemanden, der nichts kann.

Wie wichtig ist es, dass es sich um ein Tanzprojekt handelt?

Den Körper stärker in den Mittelpunkt zu rücken, ist Teil eines ganzheitlichen Bildungsansatzes. Tanz schafft diesen Fokus und ermöglicht über den körperlichen Ausdruck Kindern Zugänge, die in den herkömmlichen Fächern Schwächen haben.

Was zeichnet *Learning by Moving* aus?

Learning by Moving holt jedes Kind bei dem ab, was es kann. Das Projekt ist sehr an Stärken orientiert. Das heißt, es gibt niemanden, der nichts kann. Tanz wird in seine Grundkomponenten zerlegt und es geht vor allem um Wahrnehmungsprozesse. Die Kinder entwickeln Fähigkeiten, ein analytisches Handwerkszeug, das sie für sich nutzen können. Am Ende von *Hesch Affekte?* tragen einige Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Kostüme, die ihre Gesichter verdecken und zum Teil die Bewegungsfreiheit der Arme einschränken. Eine Schülerin, die unter einem riesigen Quallenkostüm verschwand, war am Anfang ganz verzweifelt, weil sie die Bewegungen nicht so ausführen konnte wie die anderen. Dann hat sie für sich selbst entdeckt, dass sie statt der Arme auch den Rumpf einsetzen kann und so eine ähnliche Wirkung wie die anderen Kinder durch die Arme erzielt. Die Kinder werden zu Gestaltern, das ist für ihre Persönlichkeitsentwicklung eine ganz tolle Sache. Ihre Selbstwahrnehmung wird gestärkt aber auch die Wahrnehmung für andere. Die Theaterarbeit beinhaltet stets einen sozialen Moment: Ich schaue, wie ich etwas besser hinkriege. Ich beobachte andere. Wir geben uns Rückmeldung.

Learning by Moving konfrontierte die Kinder aber auch mit ihren Grenzen. Ein Junge aus meiner Klasse war zum Beispiel bei seiner Einschulung total gehemmt, weil er merkte, dass er viel schwächer ist als die anderen. Er hatte besonders im motorischen Bereich große Defizite. Im Verlauf von *Learning by Moving* hat er Zutrauen in seine körperlichen Fähigkeiten gewonnen und diese radikal erweitert. Er weiß aber auch um seine Grenzen und hat dennoch viele verantwortungsvolle Funktionen bei *Hesch Affekte?*.

Mit einem positiven und realistischen Selbstbild entwickeln die Kinder eine innere Stärke, die andere nicht haben. Auch in Krisenzeiten oder in unsicheren Momenten werden sie auf diese Stärke hoffentlich in Zukunft zurückgreifen können.

Während in der dritten Klasse die Kinder immer alles zusammen gemacht haben, wurden sie in der vierten Klasse stärker aufgeteilt. Wir reagierten damit auf den Druck, ein Stück produzieren zu müssen. Graham Smith und Lea Martini, die Choreografen von *Hesch Affekte?*, konnten in Ruhe mit einer kleinen Gruppe szenisches Material entwickeln, während andere Kinder im Garten, der Schneiderei oder der Bauwerkstatt gearbeitet haben. Bestand durch diese Aufteilung die Gefahr, dass sich Kinder plötzlich zurückgesetzt fühlen?

Für mich war diese Aufteilung nicht negativ. Es gibt Kinder, die genießen es sehr rauszugehen. Es gab in meiner Klasse zum Beispiel ein paar Jungs, die eigentlich keine Lust auf Tanzen hatten. Über das Angebot in den Werkstätten sind sie dann dennoch ins Boot geholt worden. Gerade durch das vielfältige Angebot hat *Learning by Moving* für unterschiedliche Kinder unterschiedliche Zugänge geschaffen. Sie kamen auch mit Bereichen in

Kontakt, die ihnen normalerweise verschlossen bleiben. Ich war fasziniert zu sehen, wie unbefangen viele Jungen in der Schneiderei gearbeitet haben. Wir sind manchmal klischeebehafteter als die Kinder selbst. Sie haben in der Nähmaschine die Maschine mit Gaspedal gesehen. Schülerinnen und Schüler, die eigentlich sehr große Konzentrationsschwierigkeiten haben, entwickelten plötzlich eine große Ausdauer.

Hatte *Learning by Moving* auch Auswirkungen auf das Gruppen- bzw. Sozialgefüge der Kinder?

Im ersten Jahr von *Learning by Moving* wurden die Klassenverbände noch beibehalten. Hierarchien haben sich im Klassenverband geändert. Plötzlich waren andere körperliche Fähigkeiten gefragt und der Blick auf einige Kinder änderte sich. Bei *Hesch Affekte?* wurden die Klassen dann radikal gemischt. Ich glaube, dass die geschützten Erfahrungen in der dritten Klasse das ermöglicht haben. Es gab nur am Anfang Widerstände. Es entstand ein richtiger Gemeinschaftsgeist. Auch wenn die Kinder bei *Hesch Affekte?* in unterschiedlichen Konstellationen und Abteilungen gearbeitet haben, haben sie sich immer als Teil eines Ganzen gefühlt. Durch ihre Beteiligung an verschiedenen Arbeitsprozessen, die für die Entstehung einer Tanzproduktion notwendig sind, haben die Kinder zugleich ein Gefühl für die Komplexität des Ganzen entwickelt. Darin sehe ich eine große Stärke des Projektes.

Ich denke, dass für die Kinder auch wichtig war, zu wissen, dass sie in einem professionellen Kontext arbeiten. Dass ich zum Beispiel nicht mit meiner Freundin in *Hesch Affekte?* arbeiten kann, hat nichts mit mir persönlich zu tun, sondern mit den Entscheidungen der Profis. Das haben die Kinder sehr schnell verstanden.

Hat die Theaterarbeit Einfluss auf die Institution Schule gehabt?

Das Projekt startete nicht in einem luftleeren Raum, sondern schloss an Entwicklungen in der Schule an. Die Vigelius-Grundschule ist eine gebundene Ganztagsschule. Ich glaube, das trug erheblich zum Gelingen des Projektes bei. Das ist eine wichtige Botschaft an die Politik. Nicht in jedem institutionellen Zusammenhang ist eine solche Arbeit zu realisieren. Nicht nur mit Blick auf den Faktor Zeit, denn wir können viel flexibler mit der Wochengestaltung umgehen, sondern auch mit Blick auf die Haltung der Schülerinnen und Schüler selbst. In einer Halbtagsschule bzw. in einer offenen Ganztagsschule ist eine klassenübergreifende Arbeit wie diese nicht möglich. Die Schülerinnen und Schüler der Vigelius-Grundschule haben von Anfang an in vielen Zusammenhängen außerhalb des Klassenkontextes Kontakt. Die Integration von Expertinnen und Experten in unseren Schulalltag ist bei uns wichtiger Bestandteil. Die Kinder sind gewohnt, sich auf andere Kinder und auch auf andere Bezugspersonen einzulassen.

Theater und Schule werden in vielen Diskussionen als nicht kompatible Systeme bezeichnet. Wie würden Sie das Aufeinandertreffen der Institutionen Schule und Theater beschreiben?

In der Schule und im Theater stehen natürlich unterschiedliche Dinge im Mittelpunkt. Und auch die Organisations- und Arbeitsstrukturen sind anders. Die Schule ist vorausplanender. Aufgaben und Ziele stehen fest. Im Theater bewegt man sich im Prozess. Dieser Prozess muss natürlich auch immer nachgesteuert werden und hat auch ein Ziel. Aber die Abläufe sind ergebnisoffener. Das ist ein großer Unterschied. Beim Zusammentreffen von Theater und Schule im Rahmen von *Learning by Moving* hat es am Anfang etwas gehakt. Die Systeme brauchten Zeit sich kennenzulernen. Das trifft nicht nur auf die Kinder zu, sondern auch auf die erwachsenen Beteiligten.

Für uns war es zum Beispiel ein großer Schock, als Sie uns gesagt haben, dass wir in der zweiten Projektphase nicht nur mit einer kleinen Gruppe Kinder arbeiten können, sondern dass es mit dem gesamten vierten Jahrgang weitergehen muss. Mittlerweile verstehe ich warum, aber zunächst wirkte das wie eine große Überforderung.

Ich denke, das Projekt hat uns herausgefordert, Blicke zu wechseln, die anderen Institutionen und Bedürfnisse wahrzunehmen, aber auch den eigenen Blickpunkt in Bewegung zu setzen. Die Arbeitsweisen von Graham Smith und den anderen Tänzerinnen und Tänzern lassen die Schule in einem interessanten Licht erscheinen. Alles ist dort total durchstrukturiert. Ich möchte ein bisschen was von der forschenden und offenen Haltung der Tänzerinnen und Tänzer übernehmen und mich nicht immer von dem Bedürfnis leiten lassen, zu führen. Für manche Kinder ist es wichtig, eine klare Struktur vorgegeben zu bekommen. Aber andere müssen es einfach ausprobieren. Lea Martini ließ die Kinder sehr stark an ihren Denkprozessen und an ihrer Suche teilhaben. Das war nicht immer einfach. Aber das hat mir viel zu denken gegeben. Wie stark beziehen wir Kinder in Momente des Zweifelns und des Ungewissen ein? *Learning by Moving* macht deutlich, dass Kinder sehr unterschiedliche Zugänge brauchen. Wenn wir möglichst viele erreichen wollen, muss diese Vielschichtigkeit auch in der Schule möglich sein.

Wo hätten die Künstler von der Institution Schule lernen können?

Ich denke, dass die verschiedenen Akteure bei so einem Projekt voneinander profitieren können. Man muss sich natürlich Zeit und Raum nehmen sich auszutauschen. Das ist bei unserem Arbeitsalltag kaum möglich. Wir Lehrer mussten bei *Learning by Moving* erst in unsere Rollen finden. Wir waren uns am Anfang total unsicher, wann wir eingreifen sollten und wann nicht. Jeder hat

eine andere Toleranzschwelle, was Chaos anbetrifft. In manchen Punkten hätten wir vielleicht auch stärker Hilfestellungen leisten können, denn wir sind im Umgang mit einer großen Gruppe von Kindern geübt. Es ist wichtig mit Kindern Rituale zu entwickeln, wie zum Beispiel ein Ruhesignal. Wenn die Kinder eine klare Vorgabe bekommen und das konsequent etabliert wird, dann funktioniert das sehr gut. Das kostet natürlich Zeit!

Wie haben Sie den Wechsel von der Schule ins Theater bei den Kindern erlebt?

Für die Kinder war der Transfer ins Theater sehr hilfreich. Sie können sehr einfach zwischen den Systemen wechseln. Für sie ist klar, dass mit bestimmten Räumlichkeiten bestimmte Regeln und Freiheiten verbunden sind. Man muss den Kindern diese Regeln nur klar und frühzeitig vermitteln. Es war bei den Endproben von *Hesch Affekte?* faszinierend zu sehen, wie sehr der Wechsel vom Tanzstudio auf die Bühne die Kinder noch einmal verändert hat. Die Dinge wurden noch realer für sie. Plötzlich war es möglich, dass vierzig Kinder im Zuschauerraum saßen, während zwanzig andere auf der Bühne probierten. Das ist eine enorme Leistung für Kinder in diesem Alter. Sie mussten warten, haben aber gespürt, dass das für das Gesamte notwendig ist.

Kinder haben ganz andere Kanäle, um sich Dinge zu merken. Im Laufe der Sozialisation werden wir darauf trainiert, Dinge zu verschriftlichen. Mein auditives Gedächtnis ist vollkommen degeneriert. *Learning by Moving* spricht ganz andere Ebenen des Gedächtnisses an – das räumliche Gedächtnis, das soziale Gedächtnis. Bei *Hesch Affekte?* merkten sich die Kinder extrem komplexe Gruppenchoreografien, ohne dass die Reihenfolge ständig durchgesprochen wurde. Sollten wir diese unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle nicht auch im Erwachsenenalter pflegen? Kinder haben zu diesen Erkenntnisebenen noch einen viel unmittelbareren Zugang. Erst wenn sie eine gleichberechtigte Rolle spielen, können wir von ganzheitlicher Bildung sprechen.

DAS LERNEN IST STÄNDIG IN BEWEGUNG

Verkörperungskonzepte versuchen, das Verhältnis von Körper und Geist ebenso wie das von Erleben und Erkenntnis neu zu fassen. Psychosomatiker Martin Dornberg beleuchtet die Prozesse von ***Learning by Moving*** *vor dem Hintergrund dieser Theorien.*

DAS LERNEN IST STÄNDIG IN BEWEGUNG

Reflexionen über das Verhältnis von Lernprozessen und Verkörperung am Beispiel von ***Learning by Moving***

Autor: Martin Dornberg

Als Psychosomatiker habe ich den gesamten Verlauf von *Learning by Moving* beobachtend begleitet, d.h. vom Start des Projektes im Herbst 2012 in den damaligen dritten Klassen der Vigelius-Grundschule, über seine Fortführung mit einem neuen dritten Jahrgang ein Jahr später bis zur Erarbeitung des Stücks *Hesch Affekte?* mit dem nun vierten Jahrgang im Frühjahr 2014. Meine Perspektive war stark durch mein Interesse an der kindlichen Entwicklung, an Lern- und Veränderungsprozessen und künstlerischer Forschung geprägt, d.h. einer Forschung über Kunst, für Kunst und durch Kunst.[1] Das Projekt *Learning by Moving* verschränkt diese Bereiche und stellt Fragen nach dem Verhältnis von Entwicklung und Bewegung: Wie lernen wir? Welche alternativen Wege des Lernens können gegangen werden? Was heißt es, Lernen als einen verkörperten Prozess zu begreifen? Im Folgenden einige meiner Beobachtungen:

Learning by Moving schlägt, indem es Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer auffordert, den Klassenraum mit dem Theater zu tauschen, alternative Lern- und Entwicklungswege vor. Die Prioritäten verändern sich. Es steht nicht mehr das stark kognitive Lernen im Zentrum, das zum Teil nach relativ starren Lehrplänen und an der Auseinandersetzung Einzelner mit dem Lehrstoff orientiert ist; ein Lernen, das außerdem primär im Sitzen an dem klaren, funktional eindimensionalen Ort „Schule“ stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler unternahmen jeden Tag über mehrere Wochen eine Reise ins Theater, an einen mehrdimensionalen Ort mit vielen anderen Methoden und Materialien, mit Tänzerinnen und Tänzern, Musikerinnen und Musikern, Puppenspielerinnen und -spielern, Bühnen- und Kostümbildnerinnen und -bildnern, wo Bewegung, Austausch und auch eine Öffnung in Richtung Kunst im Vordergrund standen.

Aus Sicht von Philosophie und Psychosomatik[2] sind an der Reise mehrere Aspekte interessant. Aktuelle Erkenntnisse der Verkörperungsforschung helfen, diese zu systematisieren:

1. Einbettung bzw. Erschaffung von Umwelt: Der Ort des Theaters, die vielen unterschiedlichen Räume (Bühnen, Tanzstudio, Foyers), in denen die Kinder sich aufhalten, die unterschiedlichen Berufsgruppen, die Frage nach der Kunst, nach Phantasie und Spiel, schaffen ganz andere Bedingungen (Umwelten) und Lernanreize. Die Kinder werden auf neue, andersartige Weise herausgefordert, alleine schon durch den Weg von ihrem vertrauten Ort, der Schule, zum Theater, aber vor allem durch das Theater selbst, ein Ort, der für Kreativität und Phantasie steht und diese verkörpert. Dadurch werden eine größere Beteiligung, eine größere Ansprache, vielfältigere Formen von Anerkennung und Aktivierung möglich. Umwelt wurde bei *Learning by Moving* nicht nur gebildet und direkt erlebbar gemacht, sondern auch explizit thematisiert und inszeniert: Welche Umwelten, wie zum Beispiel Bewegungsparcours, Karten und Begriffe an der Wand oder Kostüme haben welche Auswirkungen auf uns? Wie verändern der Raum und dessen Gestaltungen unsere Wahrnehmungen und Bewegungen?

> Wie verändert sich durch Bewegung unsere Art, uns selbst und die Welt wahrzunehmen?

Die Kinder haben diese Veränderungen nicht nur begriffen, sondern zunehmend selbst aufgegriffen und Räume und Anforderungen eigenständig mitgestaltet. Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Aufführungen und Präsentationen, die *Learning by Moving* prägten. Diese konnten informeller Art sein, wie die regelmäßigen Präsentationen von Arbeitsergebnissen vor Mitschülerinnen und -schülern, halböffentlich, wie die Showings „Wir zeigen's Euch!“ am Ende der Arbeitsphasen mit den dritten Klassen oder ganz exponiert, wie die Aufführungen von *Hesch Affekte?*. Diese Aufführungen rahmten, führten, hielten, veränderten Spiel- und Lernatmosphären und halfen, Konzentration und Aufmerksamkeit zu schaffen, auch für besondere Momente ästhetischer oder interaktiver Natur.

2. Verkörperung und Lernen mit und durch den Körper: Während *Learning by Moving* stand klar das Lernen durch Bewegung im Vordergrund. Es ging weniger um Tanz als um das „Wir bewegen uns“ und „Jeder bewegt sich“. Implizit wurden immer wieder neue Fragen verhandelt: Wie geht eigentlich Bewegen? Was macht Spaß? Wie fühlt sich das an? Können wir uns anders Bewegen lernen? Welche Konsequenzen haben verschiedene Arten sich zu bewegen auf den Einzelnen und die Gruppe? Wie verändert sich dadurch unsere Art, uns selbst und die Welt wahrzunehmen?

Entwicklungspsychologie, Psychosomatik und Verkörperungsforschung haben gezeigt, dass das jeweilige Verhalten des Körpers die Dimensionen von Wahrnehmen, Erleben und Kognition mitbestimmt, formt und dadurch auch Lernprozesse in Gang setzen kann. Wenn in unserer Kultur das Drücken auf eine Tischplatte („von sich weg") dazu führt, bestimmte Dinge oder Vorschläge eher abzulehnen, das Ziehen der Tischplatte („auf mich zu") hingegen dazu, bestimmte Dinge oder Vorschläge eher anzunehmen oder positiv zu bewerten, dann gibt es keinen körper- und bewegungsfreien Raum von Wahrnehmung, Kognition und Bewertung. Das Medium (der Bewegung) wird Teil der Botschaft (des Bewusstseins).

Forschungen zur Verkörperung haben gezeigt, dass Bewusstsein und Körper miteinander verwoben sind und psychophysisch und physiopsychisch miteinander in Wechselwirkung stehen. Darüber hinaus machen sie deutlich, dass Bottom-Up-Prozesse quantitativ und qualitativ häufig gegenüber Top-Down-Prozessen unterschätzt und unterbewertet werden. Für eine Analyse solcher Bottom-Up-Prozesse fehlen zum jetzigen Zeitpunkt aber noch geeignete Methoden, die über stark parzellierte Mikroanalysen hinaus größere Zusammenhänge erfassen können. *Learning by Moving* ist stark von Bottom-Up-Prozessen geprägt. Auch wenn sich die Ergebnisse nicht detailliert fassen lassen: Die Beobachtungen über einen längeren Zeitraum machten jedoch deutlich, dass mindestens (größere) Gruppen von Schülerinnen und Schülern kognitiv (etwa im Umgang mit Zahlen oder im räumlichen Vorstellungsvermögen), affektiv (was zum Beispiel den Selbstwert angeht) und sozial (im Verhalten in der Gruppe) von den dort praktizierten Methoden deutlich profitierten. Bewegungen, die im Zentrum des Tanzprojektes standen, forderten den Körper der Kinder anders als bisher heraus. Und: Kognitive, affektive und soziale Lernprozesse im Zusammenhang mit Bewegung wurden nicht nur angeboten, sondern in ihren Wechselwirkungen explizit untersucht, etwa wenn Zahlen oder Raumdimensionen (hoch-mittel-tief; diagonal-horizontal-vertikal; persönlicher Raum-öffentlicher Raum) ausdrücklich „getanzt" und dann zum Beispiel auf choreografische Landkarten übertragen wurden.

3. Enaktives und interaktionelles Bewusstsein: Zeitgenössische Verkörperungstheorien erforschen und betonen insbesondere den enaktiven und interaktionellen Charakter von Bewusstsein und menschlichem Lernen. Nur durch Wechselwirkung, gegenseitige Assimilation und Adaption, Abgrenzung nach außen und Kohärenzerzeugung nach innen können Menschen Stabilität und zugleich Emergenz gewinnen und damit Neues erzeugen.

Learning by Moving ist durch und durch interaktionell angelegt: Einzelübungen (mit dem eigenen Körper als

Partner) treten in Austausch mit der Arbeit in kleineren (zu zweit oder zu dritt) und größeren Gruppen bzw. mit der Gesamtgruppe. „Alles hängt voneinander ab!“: Vom Beitrag aller, d.h. auch von meinem eigenen, der aber in steter Wechselwirkung mit den Beiträgen der Anderen steht und mit Materialien, wie dem Boden, den Bällen, den Hindernissen und der Musik. Interaktionalität wird gelebt, dem Erleben und Wahrnehmen zugänglicher gemacht und im Prozess explizit thematisiert. Auf diese Weise eignen sich die Schülerinnen und Schüler in gegenseitigem Austausch nicht nur ein Wissen über ihre vorhandenen wie neu erworbenen Fähigkeiten an, sondern auch implizit ein Prozess-, Beobachtungs- und Theoriewissen. Dieses Wissen hilft den Kindern, sich und ihre Umwelt differenzierter zu erfahren. In seiner Offenheit und Wechselwirkung ist dieses Wissen in der heute oft überkomplexen Wirklichkeit meines Erachtens auch für den Aufbau demokratischer Lebensformen unverzichtbar.

4. Innerliche und äußerliche Konstitution von Bewusstsein: Die Verkörperungsforschung befasst sich mit der Tatsache, dass sich das Bewusstsein (Geist bzw. Kognition und zum Beispiel Emotion) nicht nur innerlich (im Gehirn, im Bewusstsein, im Ich) konstituiert, sondern auch im Außen. So sind zum Beispiel Tagebücher, Archive, Mindmaps, elektronische oder andere mediale Gedächtnis- und Aufzeichnungssysteme Formen eines nach außen erweiterten Geistes. *Learning by Moving* nutzt eine Vielzahl externer Aktanten: Diagramme, Tafelbilder, imaginative oder aufstellungsbezogene, performative Verschränkungen schaffen für das Denken, für das Bewusstsein, für Emotionen und das Verhalten völlig neue Möglichkeiten und verändern diese zugleich. Ein Bild oder ein Tanz sagt nicht mehr als tausend Worte, sondern schafft neben und für Worte völlig andere Dimensionen, die diese tausend Worte in einem neuen Licht erscheinen und prozessieren lassen. Die Kinder erleben, wie sich durch den Einsatz von Bewegungen, Hindernissen, Materialien (Farbe, Bilder, Licht, Musik, Puppen) Probleme nicht nur anders darstellen, sondern auch anders lösen lassen: Durch das Übertragen von einem Format ins andere, bzw. von einer Ausdrucksform in die andere wie zum Beispiel Gefühle in Bewegungen oder Bewegungen in gemalte Karten. Auf diese Weise werden die Lernprozesse erlebnismäßig angereichert und zugleich explizit thematisierbar und das nicht nur durch kognitiv-sprachliche Methoden allein, sondern selbst wieder zum Beispiel im Raum und durch Bewegung.

In den beschriebenen Bereichen spielen bei *Learning by Moving* das Künstlerische, Phantasie, Imagination und poetische Momente entscheidende Rollen. Sämtliche Forschungen über das Lernen zeigen, dass Elemente von Angstfreiheit, Spiel und Genuss in zumindest genügendem Ausmaß vorhanden sein müssen, damit Lernen, kognitive, affektive und soziale Entwicklung gelingen kann.

Ich möchte *Learning by Moving* nicht idealisieren. Nicht alles war „Spiel/Heiterkeit/Gelingen“. Es gab immer wieder auch Momente von Spannung, Konflikt, gelegentlich auch von Angst, Druck und Streit, zwischen den Kindern aber auch zwischen den Tänzerinnen, Tänzern und den Kindern. Die Mischung zwischen

diesen Atmosphären schien mir aber anders als in der Schule zu sein. Hierarchien im Raum waren verteilter. Gelegentlicher Druck war klarer an Herausforderungen gebunden und durch Spiel ausgeglichen und abgefedert. Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder viel erleben oder gar nachholen konnten, was sie in ihrem sonstigen schulischen oder familiären Alltag vielleicht nicht leben und erleben konnten: Körperkontakt, Berührung, Bewegung, Ernstgenommenwerden, auch in und gerade durch ein oft angemessenes Herausgefordert- und Ermutigtwerden.

Herausforderung und Ermutigung waren vor allem bei der Arbeit mit den dritten Klassen an Spielsituationen gekoppelt. Die beteiligten Künstlerinnen und Künstler, aber auch die Kinder spürten, wenn aus dem Spiel Narrative, Geschichten oder poetisch-ästhetisch dichte Momente erwuchsen. Und diese wurden dann aufgegriffen und weiterentwickelt. Dabei war öfter der Einsatz von Materialien (Bälle, farbige Tücher, Stoffbahnen, o.ä.) aber auch genuin tänzerischer Elemente (wie spezielle Gruppenformationen und -bewegungen und deren Rhythmik, Kinästhetik und Haptik) wichtig. Die Kinder waren nicht nur Zuschauerinnen und Zuschauer von Kunst, sondern selber deren Akteurinnen und Akteure und wurden zu Autorinnen und Autoren, Choreografinnen und Choreografen und Regisseurinnen und Regisseuren vieler Aktionen. Insgesamt wurden bei *Learning by Moving* also nicht nur Bewegungen durchgeführt und aufgeführt, sondern auch ein Wissen zweiter Ordnung hergestellt, über die Ergebnisse sowie über Prozess- und Strukturqualitäten von deren Erzeugung: Welche Prozesse, Materialien, Zeiteinheiten wa-

ren nötig, um zu diesen Ergebnissen zu kommen? Neben das Machen tritt das Spüren, ein größeres Wissen um sich, den eigenen Körper, um die Fähigkeiten von Spiel, Imagination und künstlerisch-poetisch dichter Momente. Ein Mit-Wissen über das „Größere", das „Schöne", über Glücken und Gelingen, aber auch über den Umgang mit Momenten von Scheitern und Verletzlichkeit. Dieses Wissen ist heilsam. Es fördert wahrscheinlich auch die Gesundheit, wirkt nicht nur konzentrationsförderlich, sondern ganzheitlicher, salutogenetisch.

Im Laufe der zwei Jahre ließen sich nicht nur Veränderungen bei den Kindern beobachten. Das Projekt hatte auch auf die übrigen Beteiligten Auswirkungen, auf die Künstlerinnen und Künstler, die das Projekt anleiteten, aber auch auf Lehrerinnen und Lehrer und Angehörige. Die Tänzerinnen und Tänzer änderten im Laufe des Projektes ihren Umgang mit den Kindern und zum Teil auch mit sich selbst. Sie wurden ergebnisoffener, durchlässiger, sensitiver.

Neue Produktionen entstanden, die den intergenerationalen Umgang reflektieren, wie zum Beispiel *Der Nächste* (2013) und *Der Nussknacker* (2014) von Graham Smith. Ähnliche Effekte traten auch bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern auf, die den Unterricht und Umgang anders gestalteten und zum Teil sogar bei Eltern und Angehörigen, die ihre Kinder anders zu sehen und zu erleben begannen.

Je mehr sich die Tänzerinnen und Tänzer, die die Kinder anleiteten, selbst als Lernende verstanden, umso stärker sprang dieser Funke, die Lust am Lernen auf die Kinder über.

Ich bin davon überzeugt, dass über körperliche Spiegelprozesse wie zum Beispiel über die sogenannten Spiegelneuronen, aber auch über biopsychosoziale Rückkoppelungsprozesse alle Beteiligten am meisten lernen, wenn alle eben zusammen lernen. Dieser Prozess wurde bei den beteiligten Tänzerinnen und Tänzern auch stark daran sichtbar, dass sie jede Einheit intensiv vor- und nachbereitet haben und das Konzept von *Learning by Moving* immer wieder weiter entwickelt und an die einzelnen Kinder bzw. die gesamte Gruppe angepasst haben. Mir hat dabei der Versuch, so gut es ging auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler einzugehen, sehr imponiert. Dabei kamen den Tänzerinnen und Tänzern ihre im Bereich von Choreografie und Theater geübte Praxis steter Selbst- und Fremdkritik und ihre harte Arbeit an choreografischen Vorgängen zugute.

Eine Analyse meiner Beobachtungen von *Learning by Moving* unter Zuhilfenahme von Kategorien aus der Verkörperungsforschung wie Umweltbildung (*embeddedness*), der Verkörperung (*embodiment*), der interaktiven Wechselwirkung (*enaction*) und des ausgedehnten Bewusstseins (*extended mind*) machen deutlich, dass in diesem Projekt wie in anderen künstlerischen Projekten Lernprozesse und künstlerische Produktion ineinandergreifen. Im Idealfall lösen sich dabei klare Rollenzuweisungen zwischen Lernenden und Lehrenden auf. Das Erleben und Produzieren wird durch die Entwicklung eines Lernsystems zweiter Ordnung, d.h. durch die Reflexion eben jener Bewegungs- und Interaktionsprozesse erweitert. Gerade durch diese Mehrschichtigkeit unterscheidet sich das Projekt *Learning by Moving* von soziokulturellen Projekten mit einer ähnlichen Zielgruppe.

Die Analyse von *Learning by Moving* wirft natürlich weitere Fragen auf. Diese betreffen vor allem Aspekte der Forschung und Auswertung. Inwieweit muss man Teil des künstlerischen Prozesses sein oder/und wann von außen kommen? Inwieweit können zum Beispiel Methoden aus der Ethnologie und der Ethnografie neue Erkenntnisse bringen?[3] Wie beteiligt man alle an der Entstehung oder dem Prozess der Projekte selbst und auch an deren Auswertung und Erforschung? Wie weit also lässt man vor allem die Kinder selbst während der Projekte und in der Forschung über diese zu Wort oder zur Tat kommen? In diesem Zusammenhang werden die Begriffe der Partizipation oder der partizipativen Forschung wichtig. Und: Wie kann man die transmodalen bzw. transmedialen Überkreuzungsprozesse zwischen verschiedenen Sinnes-/Sinn-Bereichen wie Wort, Bewegung, Rhythmus, Bild, Diagramm, Musik, Mustern in Raum und im Bild beforschen, wie sie *Learning by Moving* praktiziert? Welche Wirkung haben sie auf einzelne Projekte und auf verkörperte, kognitive, emotive, soziale und ästhetische Lernprozesse? *Learning by Moving* zeigt einen Weg für ein Lernen durch Kunst auf, welches die Grenzen herkömmlicher Disziplinen, zum Beispiel zwischen Kunst, Pädagogik, Psychologie und Wissenschaft überschreitet und zu einem transdisziplinärem Lernen und einem Lernen über Transdisziplinarität sowie über transdisziplinäre Forschung führt. Dieses Lernen ist ständig in Bewegung.

---

[1] Meine Beobachtungen sind durch die Zusammenarbeit mit Graham Smith im Rahmen der Forschungsgruppe *mbody. Künstlerische Forschung in Medien, Somatik, Tanz und Philosophie e.V.* geprägt. Hierbei haben wir auch Projekte im Freiburger Stadtteil Haslach durchgeführt, aus dem die Kinder, die an *Learning by Moving* beteiligt waren, stammen. Siehe: http://www.metaspace.de/Main/PEAUPLIE und http://www.metaspace.de/Main/Epd. Vgl. Auch: Fetzner, D./ Dornberg, M.: Intercorporeal Splits, Leipzig 2015.

[2] Vgl. Hufendiek, R. (et al.): Philosophie der Verkörperung, Frankfurt/Main 2013.

[3] In eigenen künstlerischen Projekten haben wir mit eben solchen Ansätzen aus der Ethnographie bzw. der Eto-Ethnographie gearbeitet. Eine Nutzbarmachung dieser Methoden für die Arbeit mit Kindern ist denkbar, vgl. den Forschungsantrag »Partizipative Mediografien« des Autors, an dem auch Graham Smith mitwirkte, unter http://www.metaspace.de/tmp/mediografien.pdf.

HERAUSGEBER
Theater Freiburg

INTENDANZ
Barbara Mundel

REDAKTION
Anna Wagner

LEKTORAT
Joke Colmsee, Ann-Christin Görtz,
Elisa Liepsch, Jonas Lindner

FOTOS
Maurice Korbel, Jaska Gehring,
Graham Smith, Katja Stepputat,
Jule Herrmann, Maria Pires

GESTALTUNG
LEMONPINK DESIGN, Berlin

© Freiburg 2015

LEARNING BY MOVING wird gefördert durch
TANZFONDS PARTNER – eine Initiative
der Kulturstiftung des Bundes.

THEATER FREIBURG