



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Der Einfluss von Kindertanz auf die soziale Entwicklung von Vorschulkindern

Bachelor-Thesis

Im Studiengang

„Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter“

vorgelegt von

Alex Hinrich

Datum der Abgabe: 04.09.2019

Betreuerin: Prof. Dr. Claudia Nürnberg

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Die soziale Entwicklung	2
2.1	Der Begriff der Entwicklung	2
2.2	Die Begriffe Sozialisation, soziale Kompetenz und soziale Entwicklung	4
2.3	Soziale Entwicklung von Kindern zwischen 3-6 Jahren	6
3	Der Tanz – Zwischen Sport und Kunst	11
3.1	Die Bedeutung der Musik.....	13
3.2	Die Bedeutung der Bewegung.....	16
3.3	Tanz als Bewegung zur Musik	18
4	Der Kindertanz	19
4.1	Die kreativ-imitative Arbeitsweise.....	20
4.2	Bewegungserziehung.....	22
4.2.1	Die motorische Entwicklung von Kindern bis zum 6. Lebensjahr	22
4.2.2	Veränderte Kindheit – Verändertes Bewegungsverhalten.....	23
4.2.3	Konzepte der Bewegungserziehung.....	25
4.3	Musikalische Früherziehung.....	27
4.4	Die Umsetzung in der Praxis	28
4.5	Einfluss von Tanzerziehung auf die soziale Entwicklung von Vorschulkindern	30
5	Fazit	33
	Literaturverzeichnis	35

1 Einleitung

„Ich lobe den Tanz, denn er befreit den Menschen von der Schwere der Dinge, bindet den Vereinzelten zu Gemeinschaft. Ich lobe den Tanz, der alles fordert und fördert, Gesundheit und einen klaren Geist und eine beschwingte Seele.“

Bereits im 5. Jahrhundert nach Christus schrieb der Bischof von Hippo Augustinus Aurelius (354-430), seines Zeichens auch Philosoph und Heiliger, diese Worte. Sie sind Teil eines Textes, in welchem er den Tanz in allen seinen Facetten für seinen positiven Einfluss auf den Menschen lobt. Der Autor gibt das wieder, was wohl auch heute noch zentrale Motivation der meisten tanzenden Menschen ist: Es fühlt sich alles leichter an, man lernt neue Leute kennen, ist integriert in eine Gemeinschaft und hält sich körperlich und geistig gesund.

In meiner Funktion als begeisterter Turniertänzer und -trainer, sowie Tanzlehrer für Kinder und Jugendliche fasziniert es mich immer wieder, welche Auswirkungen Musik und die Bewegung auf die Persönlichkeit von kleinen und großen Tänzern haben. Vor allem bezüglich des gemeinsamen Umgangs miteinander, entwickeln gerade Kinder im Laufe der Zeit im Training erstaunliche soziale Kompetenzen: Sie lernen andere zu respektieren, höflich zu antworten, ihre Impulse zu kontrollieren und verlassen das Training oft motiviert und mit neuen Freunden. Diesem Phänomen möchte ich mit der vorliegenden Bachelorarbeit auf den Grund gehen.

Der erste professionelle Kontakt mit Tanz findet für viele Kinder nach dem dritten Lebensjahr statt, also auch dann, wenn sie in der Regel zum ersten Mal einen Kindergarten oder ähnliche Einrichtungen besuchen. Diese Zeit ist geprägt von vielen Veränderungen: Motorisch sind die Kinder gerade in der Phase ihres größten Lernzuwachses, durch die veränderte Situation in größeren Gruppen müssen sie sich neuen sozialen und strukturellen Gegebenheiten anpassen und ihr angeborener Bewegungsdrang wird durch gesellschaftliche Konventionen, sowie unzureichende Bewegungsgelegenheiten eingeschränkt. Zu Gute kommt den Kindern dann ein strukturierter Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihrer Entwicklung möglichst förderlich nachkommen zu können. Eine allumfassende Möglichkeit für Kinder bietet dabei der Kindertanz. Er richtet sich an Kinder im Vorschulalter und umfasst sowohl Formen der Bewegungserziehung als auch der musikalischen Früherziehung. Beides Bereiche, in denen Kinder großes, teils ungenutztes Potential besitzen.

Dieses Potential zeigt sich in verschiedensten Formen der kindlichen Entwicklung, so z.B. in Gesundheit und Wohlbefinden, der Entwicklung des Selbst und der kognitiven, sowie der sozialen Entwicklung. Am interessantesten schien mir dabei vor allem Letztere zu sein. Von Kindern wird seitens der Gesellschaft erwartet, dass sie sich im Laufe ihrer Kindheit zu sozialisierten und kompetenten Menschen entwickeln. Sie sollen lernen, wie sie sich möglichst wirkungsvoll mit ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzen können. Die vorliegende Arbeit soll darlegen, welchen positiven Einfluss Kindertanz (und in seiner professionalisierten Form Tanzerziehung) mit seiner Vielzahl an Inhalten und Ideen auf die soziale Entwicklung von Vorschulkindern haben kann.

Zur Einführung gibt es einen Überblick über den Begriff der sozialen Entwicklung. Nach einer Definition des Entwicklungsbegriffs, stehen die Bedeutung von Sozialisation, Sozialkompetenz und der sozialen Entwicklung von Vorschulkindern im Zentrum der ersten Betrachtungen.

Daraufhin steht Tanz im Allgemeinen im Vordergrund. Die wichtigsten Begrifflichkeiten und die Bedeutung von Musik und Bewegung werden zunächst separat, dann kombiniert betrachtet. Deutlich werden soll hierbei, welche Chance der Tanz als Kombination aus ästhetischen und sportlichen Eigenschaften für die menschliche Entwicklung bieten kann.

Anschließend wird der Fokus auf die spezielle Form des Tanzens für Vorschulkinder gelegt. Es wird erst die Arbeitsweise des Kindertanzes vorgestellt, dann die Inhalte. Zu ihnen zählen die Bewegungserziehung, in welcher ein kurzer Einblick in die motorische Entwicklung und die momentane Situation der Kinder geworfen wird, und die musikalische Früherziehung als ihr erster bewusster Kontakt mit Musikpädagogik, Instrumenten etc. Zuletzt wird das Augenmerk auf die exakten Auswirkungen der Tanzerziehung auf die soziale Entwicklung der Vorschulkinder, sowie die praktische Umsetzung gerichtet.

In der gesamten Arbeit wird zugunsten einer verbesserten Lesbarkeit weitestgehend auf geschlechtsspezifische Formulierungen verzichtet.

2 Die soziale Entwicklung

2.1 Der Begriff der Entwicklung

In der Psychologie wird der Begriff Entwicklung oft mit *Veränderung* gleichgesetzt (Bischof-Köhler, 2011, S. 21). Dabei wird jedoch versucht, nicht jede Art von

Veränderung als Entwicklung zu definieren. Die Abgrenzung passiert hierbei durch die Bezugnahme zum Lebensalter. Nach Bischof-Köhler (ebd.) liegt das Problem darin, dass sich das Alter nicht als Unterscheidungskriterium eignet, da weder Zeit noch Alter eine Entwicklung definieren können. Sie verweisen lediglich auf Prozesse, die sich im zeitlichen Verlauf des Lebens ereignen und auf die Entwicklung einwirken. Über den Altersbezug hinaus wird in der Literatur Wert daraufgelegt, dass die Veränderungen in einem *Zusammenhang* stehen, *geordnet, aufeinander bezogen, nicht zufällig* und von *nachhaltiger Wirkung* sind.

Damit eine Veränderung auch als Entwicklung verstanden werden kann, muss sie zusätzliche Kriterien erfüllen, um den Prozess angemessen zu charakterisieren. Ein erstes Indiz dafür ist das *Wachstum* und die damit verbundene *Differenzierung* und *Spezialisierung*. Neben dem Größerwerden des Kindes passiert so beispielsweise in seinem Verhaltensrepertoire etwas, das die Körperbeherrschung und Feinmotorik verbessert. Obendrein wird bei der Koordinierung von Muskeltätigkeiten mit Sinnesleistungen beobachtet, was auf die *Integration* einzelner Funktionen und damit eine *Organisation* des Gesamtverhaltens der Kinder hindeutet. Als Überbegriff für diese Teilbereiche und -funktionen, die sich am Organismus entwickeln, bietet sich *Struktur* an. Charakterisiert wird diese durch eine Vielzahl an unterscheidbaren Elementen, die in einem geordneten Zusammenhang stehen. Daraus ergibt sich, dass Entwicklung als *gerichteter Prozess* zu verstehen ist, mit dem Ziel, etwas *Neues* zu erreichen (ebd., S. 22f.).

Ein weiteres Kriterium für das Ziel der Entwicklung ist die *Adaption*, also die Anpassung an bestimmte Lebensweltgegebenheiten. Je besser ein Organismus gerüstet ist, desto besser kann er seine Umwelt meistern. Eine Wertung durch die Begrifflichkeiten „besser/schlechter“ passiert nur in Hinsicht auf die Angepasstheit an seine Umgebung und das Maß an Effizienz. Insofern ist jede neue Entwicklungsstufe eine Verbesserung gegenüber der vorhergehenden (ebd., S. 23).

Bischof-Köhler (2011, S. 24) bezieht als letztes das *Alter* mit in die Betrachtungen zur Entwicklung ein. Für Erwachsene ist dies von höherer Bedeutung, da es sich bei altersbedingten Ausfällen um einen Zerfall der Struktur handelt. Da Entwicklung *irreversibel* ist, kann man davon ausgehen, dass biografisch bedingte Veränderungen, die oft unvorhergesehen passieren, immer wieder neue Entwicklungsaufgaben stellen. Auch alternde Menschen können sich an altersbedingte Defizite anpassen und konstruktiv

bewältigen. Bei einer intendierten, aber nicht gänzlich erreichten Verbesserung, kann man auch von Entwicklung sprechen.

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien kann folgende Definition festgehalten werden:

„Entwicklung ist ein zielgerichteter Prozess, bei dem durch Differenzierung, Spezialisierung und Integration Strukturen aufgebaut und abgewandelt werden, die eine möglichst adäquate Anpassung an die Umweltgegebenheiten gewährleisten.“ (Bischof-Köhler, 2011, S.24).

2.2 Die Begriffe Sozialisation, soziale Kompetenz und soziale Entwicklung

Der Begriff „Sozialisation“ umfasst nach Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008, S. 24) zwei ineinandergreifende Strömungen. Aus *person- und subjektzentrierter* Sicht bezeichnet sie den Prozess der Herausbildung einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit mithilfe der biologischen Ausstattung des menschlichen Organismus. Dabei ist davon auszugehen, dass sich diese Persönlichkeit in Kooperation mit den vorhandenen Lebensbedingungen ständig weiterentwickelt. Das bedeutet, dass die natürlichen Anlagen des Menschen (körperlich und psychisch) in ständiger Auseinandersetzung mit der sozialen und physikalischen Umwelt stehen.

Betrachtet man auf der anderen Seite die *interaktions- und gesellschaftszentrierte* Sichtweise, so lässt sich hier die Sozialisation als Prozess beschreiben, der einen Menschen dazu befähigt, am sozialen Leben teilzuhaben und an dessen Entwicklung mitzuwirken. Hierbei spielt die Beziehung zu den Mitmenschen in Zusammenspiel mit dem Bewusstsein über seine eigenen relativen Verhaltensweisen eine zentrale Rolle. Die Existenz zwischenmenschlicher Beziehungen und der Willen zur Weiterentwicklung sind dabei von Bedeutung (ebd., S. 24f.).

Diese beiden Strömungen lassen sich in einer kurzen Definition zusammenfassen:

„Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz [Abhängigkeit] zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen.“ (Hurrelmann, Grundmann & Walper., 2008, S. 25).

Für die Autoren ist ein deutlicher Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft erkennbar, deren Entschlüsselung, aber nicht die Wertung und Beurteilung die Aufgabe der Sozialisationsforschung darstellt. Die Definition umfasst daher die sich durch Interaktion ergebende Ausbildung stabiler Persönlichkeitseigenschaften, ebenso wie „die Entstehung sozialer Rollen, die Etablierung gemeinsamer und kultureller Praktiken im Zusammenleben sowie die sich daraus ergebende wechselseitige Orientierung von Bezugspersonen an solchen intersubjektiven Handlungsvorstellungen [...]“ (ebd., S. 25).

Als „sozial“ gelten dabei jene Verhaltensweisen, denen das Ziel einer Kontaktaufnahme zugrunde liegt und die die Wahrscheinlichkeit einer sozialen Reaktion erhöhen. Die Fähigkeit, sich wirkungsvoll mit seiner sozialen Umwelt auseinanderzusetzen und diese Wirkung auf sozial akzeptierte Weise zu erreichen, bezeichnet man als *soziale Kompetenz* (Schmidt-Denter, 1988, S. 88f.).

Soziales Handeln, und somit auch die Sozialkompetenz, teilt sich nach Zimmer (2014, S.41) in fünf Basiskompetenzen auf, die im Folgenden erläutert werden:

- 1) Die *Soziale Sensibilität* beinhaltet die Fähigkeit, die Gefühle anderer wahrzunehmen und sich in die Lage eines anderen hineinversetzen und seine Bedürfnisse erkennen, sowie diese im eigenen Verhalten berücksichtigen zu können. Die Wünsche anderer können auch wahrgenommen werden.
- 2) Das *Regelverständnis* bezieht sich auf das Aufstellen und den flexiblen Umgang, sowie die Anpassung an diverse Situationen in Gruppenspielen mit einfachen Regeln. Ziel ist es, den Sinn von Regeln zu verstehen.
- 3) Die *Frustrationstoleranz* meint die Kompetenz, Bedürfnisse aufzuschieben und zugunsten anderer Werte zurückzustellen. Unter anderem soll erreicht werden, dass vor allem Kinder spüren, dass sie nicht immer im Mittelpunkt stehen müssen, wie sie mit Misserfolgen umgehen und wie sie sich in eine Gruppe einordnen können.
- 4) *Toleranz und Rücksichtnahme* zielen darauf ab, die Leistungen und Andersartigkeit anderer akzeptieren, anerkennen und respektieren zu können. Weiterhin geht es darum, die Bedürfnisse der Mitmenschen zu tolerieren, sich im Spiel darauf einzulassen, Schwächere zu integrieren und auf sie Rücksicht zu nehmen.
- 5) Letztlich zählt die *Kontakt- und Kooperationsfähigkeit* zu den Basiskompetenzen sozialen Handelns. Hierbei geht es darum, im Spiel Beziehungen zu anderen aufzunehmen, andere Mitspieler anzuerkennen, Hilfe annehmen und anfordern zu können, gemeinsam Aufgaben zu lösen und anderen zu helfen. Obendrein fällt darunter das Ausdrücken eigener Gefühle und die entsprechende Mitteilung an das Umfeld, sowie die verbale Auseinandersetzung mit diesem.

Nach dem Motto „Der Weg ist das Ziel“ lässt sich behaupten, dass eine komplette soziale Kompetenz niemals erreicht werden kann. Den Weg bildet die *soziale Entwicklung*. Der

Begriff ist allerdings schwer zu fokussieren, denn sein Themenbereich ist inhaltlich sehr vielfältig. Schmidt-Denter (1988, S. 307f.) bezieht sich dabei vor allem auf eine Kombination aus *sozialen Interaktionen* und *sozialen Beziehungen*. Erstere meinen die wechselseitige Beeinflussung zwischen Individuen durch Austauschprozesse. Sie sind im gesamten Lebenslauf von Bedeutung. Der Verlauf, den dieser Prozess nimmt, hängt dabei vom Zusammenspiel der Interaktionspartner ab, wobei die jeweiligen Handlungen, ihr Entwicklungsstand, ihre soziale Kompetenz und ihr Verständnis des Kontextes der Interaktion entscheidend sind. Beziehungen sind demzufolge Resultat und Voraussetzung dieser Interaktion zugleich. Soziale Beziehungen geben den Interaktionen folglich erst eine gewisse Form. Beide stehen in Wechselwirkung zueinander. Mit Blick auf die soziale Entwicklung geht es um die Analyse der Bildung bzw. Veränderung von Interaktionsmustern innerhalb von Beziehungsstrukturen, sowie um umgekehrt die Bildung bzw. Veränderung von Beziehungsmustern durch Interaktion. Vor allem im Vorschulalter spielt der Verlauf der sozialen Entwicklung eine entscheidende Rolle.

2.3 Soziale Entwicklung von Kindern zwischen 3-6 Jahren

Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass Kinder fair miteinander umgehen, einem Schwächeren den Vortritt gewähren oder jemandem helfen, der schüchtern in der Ecke steht. Dieses soziale Verhalten muss von Kindern erst erlernt werden. Was es heißt zu verlieren, gemeinsam Konflikte zu lösen und Kompromisse zu finden, erfahren Kinder im Umgang mit Klein- und Großgruppen, sowie altersübergreifenden oder unter Gleichaltrigen. Bei Aktivitäten innerhalb einer Gruppe erleben Kinder das Gefühl, Teil eines Ganzen zu sein. Selbst wenn es zu Konfliktsituationen kommt, gewinnen sie Sicherheit und Selbstvertrauen (Krahl-Rhinow, 2004, S.30f.).

Ein Großteil der Kinder betritt mit etwa drei Jahren neue soziale Erfahrungsräume wie den Kindergarten oder erste Sport- und Freizeitgruppen. Diese bringen neue soziale Anforderungen mit sich, die in ihrer Wirkung durchaus den Stellenwert eines kritischen Lebensereignisses annehmen (Schmidt-Denter, 1988, S. 98f.). Für die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen ist das Kindergartenalter also ein wichtiger Abschnitt. Ein Großteil der in dieser Zeit erworbenen Verhaltensmuster überdauert und prägt die nachfolgenden Lebensabschnitte bezüglich des sozialen Umfelds des Kindes. Lernprozesse finden zumeist durch eigene Erfahrungen im Umgang und Zusammenspiel mit anderen Kindern statt: Nachgeben und sich behaupten, streiten und sich versöhnen, sich durchsetzen und sich unterordnen, teilen und abgeben, sowie aushandeln und

bestimmen, sind zu erlernende Kompetenzen der Kinder. Gemeinsam mit ihrer Peergroup erleben sie, wie sie geliebt und angenommen, manchmal aber auch abgelehnt und ausgeschlossen werden. Verbale Belehrungen durch Erwachsene, bewusste Erziehungsmaßnahmen oder Anleitungen können den Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützen, sie aber nicht erzwingen. Man kann sie also nicht „beibringen“ (Zimmer, 2014, S. 39 f.).

In einer großen sozialen Gruppe bleiben Streitigkeiten und Konflikte nicht aus. Bereits Vorschulkinder sind in der Lage, entstandene Konflikte innerhalb der Peergroup zu lösen. Dabei verfolgen sie in der Regel zwei Hauptstrategien: Einerseits nutzen sie aggressive Durchsetzungstechniken, andererseits zeigen sie Vermeidungsverhalten. Konflikte führen also oft entweder zu einem totalen Sieg oder zu einer totalen Niederlage der beteiligten Kinder. Konstruktive Kompromissbildung mit Berücksichtigung der Interessen des Gegenübers bilden einen sehr kleinen Anteil. Meistens dominieren auch jene Kinder, die den Konflikt ausgelöst haben; Laut Statistik sind dies häufiger Jungen und ältere Kinder. Eine konstruktive Reaktion auf eine Konfrontation übersteigt den Entwicklungsstand von vor allem drei- bis fünfjährigen Kindern. Das liegt einerseits an der Schwierigkeit, Impulsivität zu kontrollieren, andererseits daran, dass das moralische Urteilssystem noch nicht ausgeprägt genug ist. Für diese Kinder bedeutet Gerechtigkeit, Gleiches mit Gleichem zu vergelten. Konstruktives Problemlöseverhalten wird in diesem Alter zunächst modellhaft in der Pädagogen- bzw. Eltern-Kind-Interaktion, erfahren (Nickel & Schmidt-Denter, 1980, S. 72ff.).

Um Kindern aus solchen Situationen herauszuhelfen, aus denen sie selbst nicht weiterkommen, beziehungsweise sie dabei zu unterstützen, bedarf es Anlässen. Diese Anlässe sollen Kinder in ihren Fähigkeiten herausfordern und sie die Regeln sozialen Umgangs selbst erfahren und dadurch verinnerlichen lassen (Zimmer, 2014, S. 41).

Zimmer (2014, S.42f.) verweist darauf, dass die in 2.2 genannten fünf Basiskompetenzen sozialen Handelns für Kinder im vorschulischen Alter höchst anspruchsvoll seien und auch bei Erwachsenen nie als vollständig „erreicht“ gelten können. Zu berücksichtigen ist die spezifische Sicht der Kinder auf ihre Umwelt und die eigene Person: Während Kinder unter drei Jahren sich meist ohne Vorbehalte untereinander akzeptieren, wird es für ältere Kinder im vorschulischen Alter stetig wichtig, sich ihre Freunde selbst auswählen zu können und dabei auch konstantere Spielpartner zu haben. Nichtakzeptanz und Ausschluss von einzelnen Kindern sind die Folge. Im Alter von drei bis vier Jahren ist es für Kinder schwierig, sich in andere

hineinzusetzen und ihre Gefühle zu verstehen. Zwar ist es ihnen bereits möglich, durch Mimik und Verhalten eines anderen, dessen Gefühle (traurig sein, weinen, sich freuen etc.) zu erkennen, aber die Einnahme der Perspektive desjenigen gelingt noch nicht. Im Spiel würde dies bedeuten, dass ein dreijähriges Kind die Situation eines Mitspielers kaum berücksichtigt und so handelt, als würde sich alles um sich selbst drehen, spricht, dass die eigene Betrachtungsweise eines Ereignisses oder eines Objektes unter Umständen als die einzig mögliche aufgefasst wird.

Ein Begriff für diese Stufe der Entwicklung von Kindern, der in der psychologischen Fachliteratur erstmals von Karl Bühler (1918, S. 307) verwendet wurde, lautet „egozentrisch“. Bühler ging davon aus, dass Kinder jegliche Geschehnisse auf sich selbst und ihre Bedürfnisse gerichtet und angelegt betrachten. Nach Böhm (1994, S. 12ff.) adaptierte Jean Piaget den Begriff und prägte in seinen Werken den *kindlichen Egozentrismus*. Dieser ist bezeichnend für die Welt des Kleinkindes. Piaget fand heraus, dass „bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren etwa die Hälfte der spontanen Sprache aus egozentrischen Äußerungen bestand“ (ebd., S. 17). Erst bei siebenjährigen Kindern verringert sich der Anteil auf etwa ein Viertel, was mit der Zunahme des logischen Denkens zusammenhängt. Piaget engte seinen Egozentrismus-Begriff auf die verbalen Äußerungen der Kinder ein, stellte aber heraus, dass auch Erwachsene weiterhin in egozentrischen Denkmustern agieren. Allein aufgrund der rein intellektuellen Ebene zeigen Kinder ein solches Denkverhalten auch nach außen (ebd., S. 17f.).

„Das [egozentrische] Sprechen im frühen Kindesalter [...] dient nicht dem Zweck der Mitteilung und erfüllt keine kommunikativen Funktionen, sondern skandiert, rhythmisiert, begleitet die Tätigkeit und die Emotionen des Kindes wie die Begleitung einer Hauptmelodie. Es verändert weder in der Tätigkeit noch in den Emotionen des Kindes irgendetwas wesentlich, so wie sich auch die Begleitung im Prinzip nicht in den Verlauf einer Melodie einmisch. [...] Das egozentrische Sprechen des Kindes tritt [...] gewissermaßen als ein Nebenprodukt der kindlichen Aktivität, als Äußerung des egozentrischen Charakters des kindlichen Denkens auf.“ (Vygotskij, 2002, S. 84).

Vygotskij (2002, S. 80f.) ergänzt, dass die egozentrische Sprache keineswegs abstirbt, sondern eine Vorstufe auf dem Weg zur Ausbildung der inneren Sprache darstellt. Diese innere Sprache, worunter zum Beispiel Selbstgespräche und Gedankenspiele fallen, sei nötig, um soziale Verhaltensformen und Formen der kollektiven Zusammenarbeit zu bewahren und sich in Gruppen integrieren zu können.

Mit Eintritt in eine vorschulische Institution wird ein Kind erstmals vor die Aufgabe gestellt, sich in solche Gruppen zu integrieren und engere Beziehungen zu fremden Peers und Erwachsenen aufzubauen. Kinder reagieren zu Beginn des Integrationsprozesses distanziert, zurückhaltend und sind am Spiel anderer oftmals nur als Zuschauer beteiligt.

Sie sind aber in ihrer sozialen Kompetenz nicht zurückgeworfen, sondern folgen einer kompetenten Strategie: Zum einen müssen Kinder ihre eigenen Gefühle bewältigen, die sie überkommen, wenn sie von ihren bisherigen Bezugspersonen getrennt sind und sich voller Angst und Verwirrtheit dem Unbekannten gegenüber sehen. Solange Kinder noch auf die eigene emotionale Situation konzentriert sind, können sie sich der sozialen Umwelt nicht öffnen. Zum anderen bedeutet das Verhalten des Neulings einen sozialen Schonraum innerhalb der Gruppe. In dieser Zeit verhalten sich die älteren Kinder ihm gegenüber freundlich bis neutral, selten aggressiv. Sie begutachten genau, geben Erklärungen und laden die jüngeren ihrerseits ein, sich an Spielaktivitäten zu beteiligen (Schmidt-Denter, 1988, S. 99).

„Nach einer gewissen Zeit müssen die jüngeren Kinder jedoch ihr Verhalten umstellen, um ihre soziale Integration voranzubringen. Von ihnen werden mehr eigene soziale Initiativen erwartet. Mit der Zunahme eigener Integrationsbemühungen geben die etablierten Kinder in der Gruppe ihre ‚Schonhaltung‘ auf, so dass [...] sich eine soziale Struktur und Hierarchie heraus[bildet], die durch eine Vielzahl sozialer Interaktionen konstruiert wird. [...] Ob die Eingliederung erfolgreich bewältigt wird, hängt nicht nur von den Interaktionen in der Peergroup ab, sondern auch von der sozialen Unterstützung, auf die ein Kind zurückgreifen kann [...]“ (Schmidt-Denter, 1988, S. 99f.).

Im Alter von ca. drei Jahren sucht ein Kind nach Beller (2016, S. 76f.) aktiv nach Gemeinsamkeiten, um Nähe und Zuneigung auszudrücken, auch wenn viele Unterschiede bestehen. Der Abgleich mit seinem eigenen Ich fällt ihm leichter. Weiterhin spielt es mit einer Gruppe von Kindern über längere Zeit, also ca. 20 Minuten, woraufhin später erste Vorstellungen von Freundschaft formuliert werden können. Emotionen führt es auf erste einfach zu erklärende Ursachen zurück und beginnt daraufhin zu verstehen, dass diese in Motiven und Gefühlen individuell variieren können.

Jene jüngeren Kinder zeigen neben ersten Freundschaftsansätzen auch verstärkte Kontaktinitiativen zu den älteren, erfahreneren (fünf Jahre), wobei die Hierarchie und das Entwicklungsniveau zu unterschiedlich sind, um tiefgründige Interaktionen zuzulassen. Die Orientierung an den „Großen“ dient dennoch zum Lernen auf Distanz: Ältere Kinder werden zum Vorbild und bringen Dauerhaftigkeit und Konstruktivität in das gemeinsame Spiel, wie es kleinere Kinder nicht erreichen können. Eine Lehrfunktion haben oft die dazwischenstehenden Vierjährigen inne: Es gibt aufgrund der alterstechnischen Nähe mehr wechselseitige, erfolgreiche Kontakte. In direkten Kontakten können sich dreijährige Kinder an den älteren orientieren, welche wiederum die Interaktionen durch ihre Kompetenzen reichhaltiger gestalten können. (Schmidt-Denter, 1988, S. 102f.).

Das typische Sozialverhalten eines ungefähr vierjährigen Kindes wird schon als deutlich moralischer beschrieben, das heißt, es gibt bereits erste Werturteile ab. Es

begreift auch, wenn es bei einem anderen Menschen Traurigkeit oder Schmerz verursacht hat und beginnt Konflikte bereits verbal zu lösen. Obendrein ahmt es stereotype Verhaltensweisen, vor allem von Erwachsenen, nach (Beller, 2016, S. 78f.).

Fünfjährige Kinder organisieren bereits Gruppenspiele und Arrangements mit anderen Kindern, diskutieren innerhalb einer Gruppe. Bestimmte Situationen und Ereignisse ordnen sie typischen Gefühlen (Angst, Ekel, Überraschung etc.) zu. Die eigene Distanz wächst und Kinder können nun schon über eigene Missgeschicke lachen (ebd., S.79f.)

Die ältesten Kinder einer Gruppe interagieren am liebsten untereinander und grenzen sich von den Jüngeren sowie vom anderen Geschlecht ab. Das hängt einerseits mit gewissen elitären Vorstellungen zusammen, andererseits auch mit der wachsenden Komplexität der Beschäftigungen, denen man sich am besten mit seinesgleichen widmen kann. Interaktionen mit den anderen Gruppenmitgliedern finden dann vermehrt über Beobachtung und Imitation statt (Schmidt-Denter, 1988, S. 103).

So beginnen Kinder zwar bereits ab dem vierten Lebensjahr zu erkennen, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt und verschiedene Menschen in individuellen Situationen anders denken und agieren, aber erst ab ca. sechs Jahren bildet sich die Fähigkeit heraus, eigenes Handeln aus der Sichtweise eines anderen zu reflektieren. Damit einher geht die umgekehrte Vorwegnahme der Reaktion auf dessen Handeln. Nun ist es möglich, mögliche Reaktionen und Gefühle anderer vorherzusehen und das eigene Verhalten darauf einzurichten (Zimmer, 2014, S.42).

Eine bereits erwähnte ‚soziale Unterstützung‘ beziehen die Kinder in der Regel von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Sie ahmen diese oft nach und übernehmen – unbewusst – Eigenarten des sozialen Umgangs der Erwachsenen mit anderen. Diese sollten sich dementsprechend regelmäßiger Selbst- oder Fremdüberprüfung bezüglich ihrer Verhaltensweisen unterziehen. Angebote wie Gesellschafts- und Bewegungsspiele bieten Kindern und Erwachsenen die Möglichkeit, sich und andere im Umgang mit ihren Mitmenschen zu beobachten. Vor allem Kinder machen beim Spielen oft keine positiven Erfahrungen mit ihrer Peergroup: Manchmal werden schwächere Kinder vom gemeinsamen Spiel ausgeschlossen, ältere Kinder ordnen sich jüngeren über und manche Kinder ertragen es nicht, wenn ihre Vorstellungen und Wünsche nicht von den anderen berücksichtigt werden. Erwachsene überblicken die Situation eher als Kinder, nehmen daraufhin vorsichtig Einfluss, vermitteln und lenken ein. Um soziale Lernprozesse der

Kinder zu fördern, bedarf es spielerischen Ideen, die auf Rücksichtnahme und Toleranz abzielen und nicht das Entstehen von Konkurrenz und Rivalität vermitteln (ebd., S. 43ff.).

Die Sozialisation beschränkt die Kinder jedoch auch zwangsläufig. So werden Kinder im Laufe ihrer sozialen Entwicklung stark in ihrer Kreativität begrenzt. Dieser Prozess ist Schöler (2019, S. 76ff.) zufolge aber zwingend notwendig. Symbolisch dafür sind Wortneuschöpfungen von Kindern zu nennen, die oft bestaunt werden, aber meist nur aus der Not heraus entstehen, weil die Bezeichnung für eine bestimmte Sache nicht bekannt ist. Bezüglich einer lebensnotwendigen Verkehrssprache ist also die Sozialisation des Wortschatzes nötig, um Informationen zügig und verständlich verbal austauschen zu können. Auch eine Einschränkung auf bestimmte geschlechtsstereotype Verhaltensweisen durch Erwartungen von Peergroups bleibt nicht aus. Für die Teilhabe an einer Gruppe, werden Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgrund der vorherrschenden Gruppenkultur in bestimmte Bahnen gelenkt. Entwicklung und Sozialisation bedeuten also zwangsläufig eine enorme Reduktion des Verhaltensrepertoires, damit dieses in die jeweiligen gesellschaftlichen und sozial verträglichen Formen (Werte und Normen) passt.

Dadurch, dass viele Kinder heutzutage in Kleinfamilien aufwachsen und wenig Gelegenheit bekommen, mit Geschwistern die elementaren Formen des sozialen Verhaltens einzustudieren, müssen andere Wege geschaffen werden, um Kindern gemeinsam mit anderen Kindern eine soziale Gemeinschaft bilden zu lassen (Zimmer, 2014, S.40). Dem Thema der veränderten Kindheit in der heutigen Gesellschaft wird sich zu einem späteren in Punkt 4.3.1 ausführlicher gewidmet. Eine Möglichkeit des Lernens und Erlebens in Gemeinschaft ist der Kindertanz, welcher nach einem Exkurs in die allgemeine Begrifflichkeit des Tanzes vorgestellt wird.

3 Der Tanz – Zwischen Sport und Kunst

„Der Tanz erfüllt in verschiedenen Ländern und zu bestimmten Zeiten sehr unterschiedliche Funktionen, die abhängig sind von kulturellen, sozialen, psychologischen, politischen und anderen Gegebenheiten. Tanz kann Ritual, Mittel zur Ekstase, erholsames Vergnügen, gesellschaftliche Konvention, Kinderspiel oder Schauhandlung sein.“ (Haselbach, 1991, S.13).

Die Fähigkeit, sich an der Musik, der Bewegung und dem Rhythmus, am Spiel und Tanz zu erfreuen, ist allen Menschen von klein an gegeben. Bereits Kleinkinder drücken Lust- und Unlustgefühle unmittelbar zum Beispiel mit Schreien oder Strampeln aus. Später in der Schule wird von ihnen dann erwartet, dass sie in der Lage sind, ihre Gefühle, den Mitteilungs- und Bewegungsdrang bis zu einem geeigneten Zeitpunkt kontrollieren können. Das Kindergartenalter bildet die Brücke zwischen den benannten

Entwicklungsstufen. Durch geeignete Tanzerziehung mithilfe von Rhythmus und Musik kann einengenden oder ungünstigen Entwicklungstendenzen entgegengewirkt werden. Tanzen kann dann nicht nur als Bewegungserfahrung und -training fungieren, sondern in der Reaktion auf musikalische Impulse auch ein emotionales und freudiges Erlebnis sein. Die ersten Jahre eines Kindes sind ausschlaggebend dafür, ob diese Freude verkümmert oder mit dem Aufwachsen immer differenziertere Ausdrucksformen annehmen kann (Gaß-Tutt, 1989, S. 9).

Menschliche Bewegung wird nach Gaß-Tutt (ebd.) dann zum Tanz, wenn die zunächst ungerichtete Bewegung in eine, wenn auch noch so bescheidene Form gebracht wird. Eine allgemeingültige Definition für den Begriff „Tanz“ zu finden scheint nicht einfach zu sein. Der Duden schreibt in einer Definition: Der Tanz ist eine „[geordnete] Abfolge von Körperbewegungen, die nach einem durch Musik oder eine andere akustische Äußerung (wie Schlagen, Stampfen o. Ä.) hervorgebrachten Rhythmus ausgeführt wird“ (Dudenredaktion, „Tanz“, 15.07.2019).

Steinbrinker (2011) unterscheidet zwei Arten des Tanzes: Tanz als Gattung der darstellenden Kunst geschieht vor und für ein Publikum und möchte mit dem Körper etwas zum Ausdruck bringen. Dem gegenüber steht der Tanz ohne Publikum, der allein oder in einer Gruppe vollzogen werden kann. Er bildet die Grundlage für den Bühnentanz, also für ein Publikum. Die Grenze ist in beide Richtungen nicht klar abzustecken. Diese zweite Art ist älter als die Menschheit, denn auch Tiere tanzen. Diesbezüglich zieht Steinbrinker (2011, S. 2) einen Vergleich zu Instrumenten:

„Unser Instrument beim Tanzen ist der Körper, der aber zunächst im Unterschied zur Violine noch gar kein ausdrucksfähiges Instrument ist, sondern durch intensive Schulung zu einem solchen entwickelt werden muss. Wenn wir ein Ausdrucksinstrument geworden sind, dann können wir, vielleicht, als Künstler mit ihm, d.h. mit uns, etwas ausdrücken, das den Zuschauenden zu ergreifen vermag. Allerdings müssen wir zuvor die Ausdrucksformen des Tanzes gelernt haben.“

Albrecht Gaupp (Gaß-Trutt, 1898, S. 9) bezeichnet Tanzen als Spiel mit den eigenen Bewegungsmöglichkeiten, als Spiel mit den Beziehungen zum Partner und zu den Mitspielern und als das Spiel mit Raum und Zeit. Steinbrinker (2011, S. 2) ergänzt dazu: „Tanz ist die Freude am Spiel mit den Möglichkeiten des Körpers, Rhythmus zu erzeugen und dynamisch zu gestalten, und zwar im Rahmen eines vorgegebenen Stils.“

Auf Leistungsebene verschmälert sich der Grat zwischen Kunst und Sport. *Tanzsport* zählt – ähnlich wie das Eiskunstlaufen oder Eistanzen – zu den sogenannten technisch-kompositorischen Sportarten. Das Ziel der angestrebten und übergeordneten „Ästhetik“ kann nur durch ein permanent hohes technisches und koordinatives Niveau erreicht

werden. Das heißt, dass erst eine gute Technik einem Tänzer die Möglichkeit eröffnet, seine Bewegungen zeitlich abgestimmt auf die Musik zu koordinieren. Eine besondere Stellung nimmt das Tanzen auch als Teamsport ein, vor allem im Hinblick auf mögliche Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen und zwischengeschlechtlichen Bereich (Deutscher Tanzsportverband e.V., 2003, S. 102).

Ausgehend von der vorangestellten Definition des Dudens ist es unerheblich, in welcher Form Tanz auftritt, beinhaltet er doch immer zwei grundlegende Dinge, die ihn als solcher definieren: Musik und Bewegung. Nachfolgend werden diese beiden Ingredienzen erst separat voneinander, dann in Kombination betrachtet.

3.1 Die Bedeutung der Musik

Eine Definition von Musik ist kaum, bzw. lediglich subjektiv möglich. Musik ist ein Grundbedürfnis des Menschen und ihm schon in die Wiege gelegt. Durch den Gang der Mutter, ihren Herzschlag und ihre Stimme kommt er früh mit Geräuschen, Klängen und Rhythmen in Kontakt. Auch Sprache ist Musik: Sprechrhythmus, -melodie, -tempo und unterschiedliche Lautstärken (flüstern, schreien, brüllen, etc.) sind dafür ein deutliches Indiz. Weiterhin ist die Welt geprägt von selbstverständlichen makrokosmischen Rhythmen, wie zum Beispiel der Wechsel von Tag und Nacht und die Gezeiten. Sie regeln das Leben aller Geschöpfe auf der Erde (Hirler, 1998, S. 7).

Nach Powell (2013, S. 12) ist Musik mit Sicherheit „Klang, der so eingerichtet ist, dass er jemanden zu stimulieren vermag.“ Dieser Versuch einer Definition beinhaltet sowohl positive als auch negative Gefühle, die sowohl bei der Komposition oder Interpretation einer Musik als auch beim Hören erzeugt werden können. Es ist wesentlich einfacher, die einzelnen Bausteine der Musik zu definieren. Hierzu zählen, als grundlegendste Bestandteile, die *Töne*, welche durch ihre Lautstärke, Dauer, Klangfarbe und Tonhöhe definiert werden. Sie entstehen durch eine regelmäßige Wiederholung von Luftdruckveränderungen, die unsere Trommelfelle hin und her schwingen lassen, wobei Anzahl und Intensität der Schwingungen dem Gehirn eine Information über Höhe und Lautstärke des Tons geben können. Weiterhin gibt es *Melodien*. „Jede Melodie besteht aus einer Folge von Tönen mit unterschiedlichen Tonhöhen“ (ebd., S. 14/107).

Um sich zu verständigen, benutzen bereits Kleinstkinder kleine Lieder, die oft aus einem einzigen Ton bestehen, den sie wiederholend singen. Werden sie älter, so steigt auch die Anzahl der Töne. Sie entdecken tiefe und hohe Töne. Kinder sammeln so einen

Vorrat an Melodien und melodischen Sprüngen und verwenden ab sofort *Tonleitern*, also eine begrenzte Anzahl von wiedererkennbaren Sprüngen in der Tonhöhe. Diese Sprünge heißen *Intervalle*. Einige von ihnen passen besser zusammen als andere. Eine wohlüberlegte Wahl der Töne, die gut zusammenklingen, nennt sich *Akkord* (Klang, der aus mindestens drei gleichzeitig gespielten Tönen besteht) und bildet die Grundlage für eine *Harmonie* (Abfolge von Akkorden). Die Beziehung zwischen Akkorden und Harmonien lässt sich mit der zwischen Worten und Sätzen vergleichen (ebd., S. 129ff.).

Letztlich ist noch der *Rhythmus* als einer der vielen Bestandteile der Musik zu nennen. Er wird oft unverständlicherweise als Sammelbegriff benutzt für Takt, Rhythmus und Tempo. Bei *Takten* handelt es sich nach Schmidt (2010, S. 10f.) um festgelegte, unterschiedlich starke Betonungen in der Melodie. Diese Betonungen heißen Taktteile, wobei jeder Taktteil mit einem Taktschlag beginnt. In der schriftlichen Niederlegung der Musik, der sogenannten Notation, wird jeder Takt vor seiner ersten Note durch einen Taktstrich gekennzeichnet. Dieser gibt dem Musiker an, wo die Betonungen zu setzen sind. Nicht jedes Musikstück besteht aus derselben Anzahl an Taktteilen. In Form eines mathematischen Bruchs wird entweder zu Anfang eines Taktes oder, wenn jeder Takt eines Musikstückes aus der gleichen Anzahl von Taktteilen besteht, am Anfang des Stückes nur einmal verzeichnet. Die obere Zahl – der Taktzähler – gibt an, aus wie vielen Taktteilen ein Takt besteht. Die untere Zahl – der Taktnenner – bestimmt den Noten- und Pausenwert eines Taktteils.

Notenwerte werden definiert als die relative zeitliche Länge von Tönen, Pausenwerte dementsprechend als die relativen Abstände dieser. Zusammengefasst spricht Schmidt (2010, S. 20ff.) von der Dauer der Töne und Pausen im Verhältnis zueinander, kurz: Vom *Rhythmus*. Rhythmen bilden das Muster, welches eine Form von Musik von anderen unterscheidet. Sie können teilweise aussetzen, sind aber im Laufe des Stückes immer wieder erkennbar und bestimmen seinen Charakter. Dabei gibt es den Rhythmus einer Melodie und den Begleitrhythmus. Während ersterer vorrangig von melodieerzeugenden Instrumenten wie Flöte oder Violine erzeugt wird, umfasst der Begleitrhythmus alles, was insbesondere die Perkussionsinstrumente wie Schlagzeug, Schüttel- oder Schrapplinstrumente erzeugen. Mit diesen Instrumenten kann man in der Regel keine Melodie hervorbringen. Einige Instrumente, wie zum Beispiel das Klavier, können beides.

Ein für diesen Abschnitt letzter wichtiger Begriff in der Musik ist der des *Tempos*. Das Tempo bestimmt die absolute Dauer von Tönen, Pausen und Takten. In der

Vergangenheit waren die Angaben zum Tempo sehr ungenau und hießen zum Beispiel ‚Allegro‘, ‚Largo‘, ‚Presto‘, ‚Andante‘ und ‚Adagio‘. Sie werden teilweise auch heute noch in der klassischen Musik verwendet. Im Jahr 1816 erfand allerdings Johann Nepomuk Mälzel, ein Wiener Ingenieur, das Metronom: Durch eine Feder angetrieben pendelt dabei ein Zeiger von einer Seite zur anderen und erzeugt dabei in gleichbleibenden Zeitabständen ein tickendes Geräusch. Durch ein Gewicht, welches sich am Zeiger verschieben lässt, wird das Tempo seitdem genauer eingestellt (ebd., S.45).

Weltweit ist keine Kultur bekannt, die ohne Musik auskommt und somit auf ihre Wirkung verzichten möchte. Musik bewirkt nach Wickel (2018, S. 51ff.) vor allem körperliche Reaktionen, also im Vorfeld vom Gehirn als Musik interpretierte und emotional bewertete akustische Signale. So wurde zum Beispiel bei Menschen, die viel Musik hören oder selbst musizieren, ein Anstieg des Oxytocin-Spiegels nachgewiesen. Dieser Botenstoff ist als „Kuschelhormon“ sozialer Beziehungen bekannt. Weiterhin hat die Musik je nach Einsatz und Situation verschiedene Bedeutungen für den Menschen in verschiedenen Lebenslagen. Diese Bedeutung ist stets relativ, da Bedürfnisse und Erfahrungen natürlich interindividuell divergieren und sich ebenso für den Einzelnen permanent verändern und erweitern. Aber auch gesellschaftlich kann Musik funktionalisiert werden:

„Auch über das Individuum hinaus spielt die Bedeutung von Musik eine erhebliche Rolle, denn seit Urzeiten übernimmt Musik gesellschaftliche, insbesondere ideologische, politische und soziale Funktionen. Im öffentlichen Leben kann Musik dazu beitragen, politische Zustände zu stabilisieren oder zu legitimieren, z.B. durch das Spielen und Singen der Hymne [...]. Bei sportlichen Großereignissen dient Musik der Identifikation innerhalb bestimmter Gruppen, etwa Fangemeinden beim Fußball. Musik kann aber auch zum Werkzeug der Veränderung oder des Umsturzes werden. [...] Musik und Musikpädagogik sind also auch auf das Engste mit gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Prozessen verzahnt.“ (Wickel, 2018, S. 57).

Wie bereits erwähnt, wird in frühester Kindheit der Grundstein dafür gelegt, Musik zu erleben, Musik auszuüben und sich mit ihr auseinandersetzen zu können. So fängt das Musikhören bereits im Mutterleib an, das Musizieren beginnt spätestens mit den ersten Lautäußerungen und melodischen Nachahmungen im Babyalter. In der frühen Kindheit wird die musikalische Entwicklung stark geprägt durch die familiären Bezugspersonen, aber mittlerweile auch durch den Konsum von Medien wie Radio, Fernseher und ähnlichem. Analog zum Spracherwerb verläuft das musikalische Lernen in qualitativen Sprüngen, also nicht geradlinig. Bedeutend wichtiger als Begriffe oder Notennamen ist in der Kindheit die Herausbildung von inneren Vorstellungen als musikalische

Repräsentationen. „Ganz wesentlich ist das Bewegen zur Musik, denn Kinder erfahren Raum und Zeit vor allem durch Bewegung.“ (Wickel, 2018, S. 58f.).

3.2 Die Bedeutung der Bewegung

„Bewegung ist ein Grundphänomen menschlichen Lebens, der Mensch ist von seinem Wesen her darauf angewiesen. Die Bewegungsentwicklung beginnt bereits im Mutterleib, und erst mit dem Tod hört jede Bewegung auf. [...] Bewegung bedeutet zunächst einmal keineswegs nur sportliche Betätigung und ist auch nicht vornehmlich auf die Fortbewegung bezogen. Sogar bei absolutem Stillstand unseres Körpers sind wir dennoch in Bewegung: Das Herz klopft, das Blut kreist in unserem Körper, die Lungen atmen usw.“ (Zimmer, 2014, S. 19f.).

Eine klare Definition des reinen Bewegungsbegriffes ist kaum möglich, da er nach Tiedemann (2019) verschiedenste Bedeutungsfunktionen erfüllt. Unter anderem aus *philosophischer Sicht* die Bewegung als Daseinsform der Materie, aus *physikalischer Sicht* die Bewegung als Eigenschaft und Zustand von Körpern und aus *soziologischer Sicht* die Bewegung als Bezeichnung für aktive gesellschaftliche Gruppen. Um bei der Definition des Bewegungsbegriffs nicht in wissenschaftstheoretische sowie -politische Schwierigkeiten zu geraten, ist eine Einengung des Begriffs erforderlich. Spricht man deswegen von „menschlicher Bewegung“, ist das schon klar definierter, kann aber auch in den Bereich der Psychologie fallen, siehe z.B. „bewegte Psyche“. Für die hier bedeutsame Sportwissenschaft spielt die Psyche aber eine untergeordnete Rolle und eine begriffliche Einengung auf „*körperliche Bewegung*“ scheint am besten zu passen. Damit sind vor allem äußerlich sichtbare, hauptsächlich physikalische und physiologische Fähigkeiten und Fertigkeiten des menschlichen Bewegungsapparates gemeint.

Völker (2012, S. 23ff.) schreibt davon, dass körperliche Aktivität – und in ihrer intensivierten Variante Sport (siehe unten) – mit Gesundheit assoziiert wird. Körperliche Aktivität zeigte bei der Auswertung wissenschaftlich erhobener Daten positive Korrelationen mit der Gesundheit von Menschen, Inaktivität dagegen stark negative. Die vielfältigen direkten und indirekten Wirkungen von körperlicher Bewegung bilden einen umfassenden Schutz für die Gesundheit. Wird Bewegung dauerhaft zu einem integralen Bestandteil der Alltagsaktivität, können viele Zivilisationserkrankungen vermieden werden. Der Mensch ist, wie bereits erwähnt, von den genetischen Vorgaben her, ein „Bewegungswesen“. Jedoch haben die enormen Fortschritte in der gesellschaftlichen und industriellen Entwicklung dem Menschen einen großen Teil seiner biologischen Bestimmung genommen. Der Mangel an Bewegung im Alltag hat für das moderne „Kopfwesen“ gesundheitliche Auswirkungen. Dabei muss bedacht werden, dass Gesundheit durch körperliche Aktivität nicht nebenbei hervorgerufen wird, sondern diese

bewusst initiiert und in den Alltag eingebunden werden sollten. Damit lässt sich sagen: „Bewegung, selbst reduziert auf die körperliche Aktivität, ist Leben.“ (ebd., S. 30).

Nach Titze und Oja (2012, S. 50ff.) sind es vor allem jene ausdauernden Bewegungsarten, die zu einer Verbesserung des Herz-Kreislauf-Systems und muskelkräftige Belastungen zur Verbesserung oder Bewahrung der Muskelfunktionen führen. Vor allem Kinder können durch ein gesteigertes Aktivitätsniveau starkem Übergewicht und Adipositas vorbeugen. Auch die Knochendichte kann durch körperrgewichtstragende Bewegungsformen, wie zum Beispiel Sprünge, erhöht werden. Körperliche Aktivität wirkt sich weiterhin positiv auf die psychische Gesundheit aus, da Angstsymptome und Depression abnehmen. Das Selbstwertgefühl und Selbstkonzept wird so gesteigert.

Wie bereits angesprochen, ist der *Sport* eine spezifische Art körperlicher Bewegung. Er ist in seiner modernen Form mit den Anfängen der kapitalistischen Industriegesellschaft entstanden. Des Weiteren stehen das soziale Verhalten, beruhend auf verinnerlichten Werten und Normen, sowie hierarchisch aufgebaut und geformte Bedürfnisse im Vordergrund. Dabei ist Sport meist organisiert, also konkret geplant, koordiniert und die Bewegungen selbst- oder fremdgesteuert und -kontrolliert. Auch ist Sport formalisiert, das heißt, dass die notwendigen Rahmenbedingungen individuell in den Alltag und das Leben des Sportlers fest integriert sind (Deitersen-Wieber, 2001, S. 31). Ergänzend dazu bedeutet Sport:

„[eine] willentliche Selbstbewegung des menschlichen Körpers, die bedürfnisorientiert, freudebetont, körperzentriert, die Leistungsgrenzen verschiebend, von sportspezifischen Werten, Zielen, Normen und Sanktionen geleitet, mehr oder weniger am Leistungs- und Lustprinzip ausgerichtet, bewußt [sic] Schwierigkeiten schafft und deren Überwindung anstrebt“ (Voigt, 1992, S. 144).

Soll aus Bewegungen Tanz entstehen, so bedarf es nach Vogel (2018, S. 334) eines Formungsprozesses. Dies passiert durch die Organisation der Bewegung in Zeit und Raum, sprich ihrer bewusst gewählten Gestaltung in Dauer, Tempo, Krafteinsatz und Größe. Eine Entwicklung von tänzerischer Bewegung ist auch möglich, wenn Gefühle oder Stimmungen ausgedrückt, beziehungsweise Handlungen erzählt oder etwas mit einer Situation assoziiert werden soll. Tanzbewegungen sind also bestimmt durch den Ausführenden und motiviert durch dessen Gestaltungs- und Ausdruckswillen. Sie bilden somit die „Grundlage für jegliches Lernen sowie den Aufbau von Erfahrung und Wissen.“ (ebd.). Sie bietet die Möglichkeit, sinnlich erlebte Erfahrungen als Wissen des Körpers zu speichern, die anschließend abstrahiert und benannt werden können. Durch den

Einfluss der Bewegung auf die verschiedenen Entwicklungsbereiche (soziale, kognitive, emotionale) bildet sie die Basis unter anderem für bewusstes musikalisches Handeln.

3.3 Tanz als Bewegung zur Musik

In reinster und primitivster Form kann man die Kombination aus Musik und Bewegung bereits bei Kleinstkindern beobachten: Sie stoßen während ihrer frühen Bewegungsversuche Töne aus. Das geschieht einerseits, um auf sich aufmerksam zu machen, andererseits aber auch, um spielerisch Stimme und Glieder auszuprobieren. Wenn ein Baby in den Schlaf geschaukelt wird und seine Mutter dazu singt oder monoton-melodisch mit ihm spricht, so wird das Kind durch den Rhythmus der Bewegung und des Klanges beruhigt und kann einschlafen. Größeren Kinder, die beim Erklingen einer Musik nicht mehr stillsitzen können und spontan aufspringen, sieht man oft die Freude im Gesicht an. Erwachsene dagegen verstecken diese Spontanität oftmals hinter einer konventionellen Maske, zeigen ihre Emotionen beim Klang der Musik nicht mehr ganz so offensiv. Jedoch beginnen auch sie sich fast unmerklich zu bewegen, wippen mit dem Fuß oder tippen den Takt mit den Fingerspitzen. Diese Erscheinung ist nichts anderes als rudimentäre, verkümmerte Tanzbewegung, die durch anerzogene gesellschaftliche Konventionen oft nicht anders zu äußern im Stande sind (Haselbach, 1991, S. 18ff.).

Tanzen ist nach Seippel (2000, S. 8f.) generell mehr als die reine Befriedigung des menschlichen Bewegungsdranges: Die Musik wird als Anlass genommen, sich mit anderen in der Gruppe zu bewegen. Diese gemeinsame Bewegung zur Musik entspricht einerseits der natürlichen Bewegungsfreude der Kinder und fördert andererseits gleichzeitig die Gemeinsamkeit. So werden im Tanzen musikalische Abläufe des Gehörten in entsprechende Bewegungsformen übertragen. Eine spezifische Form des Sozialverhaltens wird den Tanzenden dabei abverlangt, denn sie verständigen sich wenig mit Worten, sondern vorrangig mit Blicken und Gesten, also *nonverbal*. Das Tanzen in der Gruppe ist durch die gemeinsame Koordination und Differenzierung der Körperbewegung durch eine Musik auch mit Menschen unterschiedlicher Muttersprachen problemlos möglich.

Die Musik gibt drei entscheidende Punkte vor: Erstens das Tempo der Bewegung, also ob diese schnell oder langsam ausgeführt wird. Zweitens wird die Art der Bewegung bestimmt (z.B. gehen, laufen, hüpfen). Drittens wird die Form der Bewegung im Raum definiert (z.B. Kreis oder Gasse). Die Abstimmung von Bewegung und Musik innerhalb

der Tanzgruppe ermöglicht eine Einbindung von Personen und das Handeln anderer. Nur wenn sich jeder passend zur Musik oder abgestimmt zu den anderen Tänzern verhält, gelingt der Tanz. So ist eine neue, positive Selbsterfahrung vor allem für Kinder möglich: Durch ihr Mitwirken gelingt das Ganze und stärkt das Selbstwertgefühl (ebd., S. 9).

Eine besondere Form des Tanzens, speziell für die Vorschulkinder, ist der Kindertanz.

4 Der Kindertanz

Kindertanz ist nach Dold und Schilling (2013, S. 15f.) ein ganzheitliches Training für Kinder, das heißt, dass mit dem Tanz Körper und Geist in Bewegung gebracht werden. Sein Ziel ist es nicht, den Kindern ein bloßes Bewegungsangebot zu unterbreiten und tänzerische Abläufe und Techniken zu erlernen, sondern sie zum Mitdenken anzuregen, ihre Kreativität zu fördern und das Selbstbewusstsein durch kleine Erfolgsergebnisse zu stärken.

Dabei ist es nach Braun (2001, S. 29ff.) unerheblich, wo getanzt wird. Zuhause in der Familie, bei anregender Musik und weggerückten Möbeln oder auf Familienfesten ist es genauso gut möglich, Kinder ihre Kreativität ausleben zu lassen, wie in der Kindertageseinrichtung zu Tanzstunden und -AGs oder im Tanzverein. Es bedarf auch nicht immer einer größeren Gruppe, um daran Spaß zu haben.

Bei vielen Kindern ist das einfache ‚Konsumieren‘ von Ideen und Bildern bereits so etabliert, dass es ihnen annähernd unmöglich ist, die eigene Fantasie zu gebrauchen und eigene Bilder zu entwickeln. Durch Tanzschritte und Techniken, sowie Improvisationen soll die Fähigkeit entwickelt werden, Musik in Bewegung umzusetzen und somit bei jedem Kind die eigene tänzerische Persönlichkeit herauszufiltern. „Durch die Umsetzung von eigenen inneren Bildern in ebenso eigene Bewegungsabläufe kann das Kind individuelle Bewegungsqualitäten entwickeln, die seinem Körper und seinen Möglichkeiten entsprechen“ (Dold und Schilling, 2001, S. 16f.).

Eine Tanzeinheit mit Kindern kann rhythmisch-musikalische Übungen, Singspiele und Bewegungen nach Versen und kleinen Gedichten umfassen. Weiterhin spielt die Improvisation von Bewegungen und Bewegungsgeschichten im Raum, sowie das Erlernen von kleinen, altersgerechten Choreografien eine wichtige Rolle (ebd., S. 18).

Kindertanz und die damit verbundene Tanzerziehung, hat nach Ellermann und Flügge-Wollenberg (2013/2012) ihren Ausgangspunkt in dem natürlichen Bewegungsbedürfnis und den Spielerfahrungen des Kindes. Im Zentrum steht die

vielseitige Bewegungserziehung, die durch Rhythmik, Musik und Tanz geprägt ist. Es bedarf eines fundierten Wissens über die physische und psychische Entwicklung der Kinder. Daraus ergeben sich diverse Möglichkeiten, um sie zu fördern und ihnen nicht zu schaden. Letzteres kann im ungünstigsten Fall passieren, wenn die Pädagogen für diese verantwortungsvolle Aufgabe nicht entsprechend ausgebildet werden.

In Verbindung mit dem erwähnten fundierten Wissen entsteht eine gewisse Professionalität im Kindertanz. Dementsprechend wird nachfolgend der Begriff *Tanzerziehung* als Aufgabe ausgebildeter Pädagogen teilweise synonym zum Begriff des Kindertanzes verwendet.

4.1 Die kreativ-imitative Arbeitsweise

Grundsätzlich lassen sich in der Tanzerziehung zwei gegensätzliche Lehrmeinungen unterscheiden: Das imitative Aufnehmen/Aneignen und die kreative Arbeitsweise. Bei Ersterem dient der Pädagoge als Vorbild, zeigt eine technisch anspruchsvolle Übung und korrigiert diese unter Wiederholungen der Kinder. Ziel ist hierbei, dass ein Großteil dieser den Bewegungsvorgang beherrscht. Durch die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kinder bezüglich Konzentration, Begabung, Motorik usw., bedeutet das eine Unterforderung einer Gruppe, beziehungsweise eine Überforderung einer anderen. Auf individuelle Bedürfnisse von einzelnen kann dabei kaum eingegangen werden, was die Fantasie und Ausdrucksfähigkeit der Kinder kaum anregt. Hierbei zählt vor allem das Resultat und weniger die Entwicklung der individuellen kindlichen Anlagen (Haselbach, 1991, S. 41).

Die kreative Arbeitsweise dagegen erfordert vom Pädagogen eine Gliederung des zu erarbeitenden Materials in verschiedene Etappen. Allgemein gilt, dass „mit ‚Kreativität‘ [...] schöpferische Vorgänge bezeichnet [werden], die sich im Handeln und Denken realisieren und sich durch Originalität und Neuartigkeit auszeichnen. Es entstehen dabei [...] neue Lösungen für menschliche, technische und soziale Probleme [...].“ (Braun, 2001, S. 14).

Entsprechend der Möglichkeiten der Kinder werden ihnen hierbei verschiedene Aufgaben gestellt. Sie zielen auf die Gewinnung technischer, räumlicher, dynamischer und rhythmischer Erfahrungen ab. Je nach Aufgabenstellung werden dann rhythmische Varianten geübt, Partnerarbeit vollzogen, musikalische und räumliche Experimente gemacht oder technische Schwierigkeiten gelöst. Aus eigenen Versuchen und Vorstellungen sollen die Kinder zu einer Lösung gelangen. Dies erfordert

selbstverständlich eine viel differenziertere Beobachtung der Kinder durch den Pädagogen, denn nicht mehr die ganze Gruppe, sondern jedes einzelne Kind ist sein Partner. Es bedarf weiterhin einer längeren Zeit, um zum Resultat zu gelangen, als bei der imitativen Arbeitsweise. Die Aufgabenstellungen müssten dann so definiert sein, dass die Kinder nicht in ihren bekannten Bewegungsstilen fixiert sind, sondern auch andere kennenlernen (Haselbach, 1991, S. 41f.).

Das Ziel von Tanzerziehung sollte es nach Haselbach (ebd., S. 42f.) sein, beide Arbeitsweisen zu verbinden, damit die Kinder lernen, sich tänzerisch auszudrücken und zu bewegen. Das impliziert, dass Kinder einerseits nicht nur Technik und fixierte Tänze beigebracht bekommen und andererseits nicht in einem bloßen Spielangebot beschäftigt werden. Mit kleinen Improvisationen, Gruppentänzen oder der tänzerischen Darstellung von Geschichten kann dies erreicht werden. Angeregt werden dabei die Spontanität der Bewegung, die Fantasie und der Experimentierwillen. So kommen die Kinder zu eignen Ergebnissen und die reine Imitation des Pädagogen wird weitgehend vermieden. Dieser ist dafür verantwortlich, den Kindern Selbstvertrauen zu vermitteln und sie zu neuen schwierigeren Aufgaben zu ermutigen. In der Gruppe lernen Kinder voneinander ihre Schwierigkeiten zu überwinden. Imitativ und kreativ zu arbeiten schließt sich nicht von vornherein aus. Es bedarf lediglich einer genauen Erwägung, welche Inhalte und Ziele auf welchem Weg am besten erreicht werden können.

Ideen, den Kindertanz möglichst in positiver Art und Weise in der Praxis umzusetzen, gibt Braun (2001, S. 20). So bedarf es zunächst einer geeigneten Örtlichkeit zum Tanzen, meist ein Turn- oder Ausweichraum. Dieser sollte genügend Platz bieten, damit sich die Gruppe frei bewegen und drehen kann, ohne dass sich die Kinder einengen. Eine Entfaltung muss möglich sein. Provisorien wie eine Eingangshalle, Flur oder eine Wiese bieten mit der richtigen Gestaltung und Idee ebenso einen kreativen Raum für Kindertanz. In der Regel ist dabei eine Gruppengröße von zwölf bis fünfzehn Kindern ausreichend, denn so kann auf individuelle Ideen eingegangen werden.

Als wichtigstes technisches Hilfsmittel sollte ein Musikabspielgerät bereitstehen. Die Musik ist am besten vorher vorzubereiten, um unnötige Wartezeiten zu vermeiden, denn das würde die Geduld und Aufnahmefähigkeit der Kinder strapazieren. Auch die Musikauswahl sollte vorher durchdacht werden, damit ein bunter Mix entstehen kann, der die Kinder in Stimmungen versetzen kann, beziehungsweise zu den aktuellen Themen der Kinder passt. Dies sorgt obendrein dafür, dass die Tänzer motiviert bleiben. Die Länge eines Tanzstückes sollte auch eine Rolle spielen, denn viele Tanzgruppen besitzen

eine Konzentrationsdauer von maximal drei bis vier Minuten. Die Musik kann gegebenenfalls ausgeblendet werden. Wird keine Musik vom Band genutzt, sollten auch rhythmische Instrumente, bunte Bänder und Tücher, Seile, Federn usw. immer schnell griffbereit in der Nähe des Pädagogen liegen (ebd., S. 21ff.).

Bezüglich der Durchführung gibt Braun (2001, S. 25ff.) einige Hinweise für die Pädagogen. Diese sollten in ihren Vorüberlegungen klar herausstellen, welches Ziel sie verfolgen und welche Musik sie den Kindern präsentieren. Ein neues Tanzstück sollte ihnen immer erst vorgestellt werden, und zwar so, dass die Kinder entspannt zuhören können (z.B. hinlegen und Augen schließen). Hinterher wird die Wirkung der Musik besprochen und es werden Tanzideen erarbeitet. Dabei kann das Motiv des Tanzes gern vorgegeben werden, sollte aber Platz für eventuelle kreative Ideen der Kinder lassen. Bei der Durchführung des Tanzes soll sich dann die ganze Motivation in Bewegungen, Drehungen, Sprüngen usw. entladen. Den Takt wird der Körper automatisch aufnehmen, mitsingen und kommunikativer Austausch sind erwünscht. Am Ende der Musik haben alle Kinder zum Gruppentanz beigetragen und das Gruppengefühl in diesem Moment ist enorm. In einer kleinen Nachbesprechung äußern die Tänzer dann Ideen und Wünsche für das nächste Mal und Pädagogen können reflektieren, ob die Musik sinnvoll eingesetzt wurde. Wiederholungen von Tänzen dienen einerseits dazu, den Wünschen der Kinder gerecht zu werden, andererseits stellen sie ein methodisch-pädagogisches Grundprinzip des Lernens und Entwickelns dar. Dieses Prinzips bedient sich unter anderem auch die Bewegungserziehung und die musikalische Früherziehung als Bestandteile des Kindertanzes. Nachfolgend werden beide erläutert.

4.2 Bewegungserziehung

4.2.1 Die motorische Entwicklung von Kindern bis zum 6. Lebensjahr

Gemessen an anderen Lebewesen ist der Mensch mit dem Eintritt in die Welt relativ hilflos, abgesehen von lebenswichtigen Reflexen (z.B. saugen, greifen). In den ersten Lebensmonaten vollzieht sich die motorische Entwicklung mit großer Schnelligkeit und die Bewegungen werden differenzierter und gezielter. Der Säugling lernt seinen Kopf kontrolliert aufrecht halten, sich auf Unterarme zu stützen und sein Gleichgewicht beginnt sich zu entwickeln. Nach und nach lernt er zu sitzen, sich aktiv zu bewegen (robben, krabbeln) und bereitet somit den aufrechten Gang vor. Vorher wird sich das Kind an Möbelstücken hochziehen und Seitwärtsschritte vollziehen. Dann beginnt es

unkontrolliert zu laufen. Langsames Gehen erfordert ein höheres Maß an Gleichgewicht. In dieser Phase werden die Füße noch nicht abgerollt, das Kind läuft breitbeinig und mit erhobenen Armen (Zimmer, 2014, 83ff.).

Mit dem Erwerb der aufrechten Haltung gegen Ende des ersten Lebensjahrs und den Anfängen des Laufens, erweitert sich auch der Bewegungsradius von Kindern. Sie gewinnen an Selbstständigkeit, die sich während dieser Zeit vorwiegend in motorischen Aktionen äußert. Im Kleinkindalter werden die erworbenen Fähigkeiten des Laufens und Gehens stetig verbessert, modifiziert und ermöglichen so der Erwerb neuer Fertigkeiten. Kinder entwickeln so nach und nach grundsätzliche Bewegungsformen wie Gehen, Laufen, Springen, Kriechen, Rollen, Schieben, Ziehen, Hängen, Balancieren, Steigen, Tragen und Formen des Werfens. Mit dem Ende des dritten Lebensjahres werden auch bereits Versuche des Fangens sichtbar. In keiner anderen Altersstufe ist ein derartiger Lernzuwachs der motorischen Entwicklung zu verzeichnen wie in den ersten drei Lebensjahren (ebd., S. 89f.).

Die im Kleinkindalter erworbenen Grundbewegungsformen werden zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr von der Grobform zur Feinform hin ausdifferenziert und stetig verbessert. Den Kindern gelingt es nach und nach Bewegungsformen miteinander zu kombinieren. Koordinativ sind in dieser Zeit große Fortschritte in der Gleichgewichtsfähigkeit und in der Feinmotorik zu verzeichnen. Eine Ursache für die zügig voranschreitende motorische Entwicklung im Vorschulalter liegt in dem ausgeprägtem Spiel- und Bewegungsbedürfnis der Kinder, ihrem Aktivitätsdrang und dem neugierigen Streben nach neuen Erkenntnissen und Erfahrungen, sprich ihrer intrinsischen Motivation (ebd., S. 91). Allerdings ist es nicht selbstverständlich, dass Kinder diesem inneren Bewegungsdrang jederzeit nachkommen können. Es fehlt in der heutigen Zeit zusehends an Freiräumen und Möglichkeiten dazu.

4.2.2 Veränderte Kindheit – Verändertes Bewegungsverhalten

Kinder nehmen ihre Umwelt als Bewegungswelt wahr. In keinem anderen Lebensabschnitt spielt sie so eine große Rolle wie in den ersten sechs Lebensjahren. Die Welt wird durch Bewegung exploriert, die Umwelt durch den Körper und die Sinne erfahren. Sie entdecken die Welt durch ihr eigenes Tun. Dazu brauchen Kinder ausreichend Gelegenheiten auf familiärer, sowie institutioneller Ebene (Bildung und Erziehung). Der kindliche Bewegungsraum wird allerdings durch die hochtechnisierte und motorisierte Gesellschaft eingeengt (Zimmer, 2014, S. 18).

Krahl-Rhinow (2004, S. 6ff.) spricht von falschen Vorbildern, Erziehung, Umfeld, Ernährung und sozialen Strukturen, die für die Bewegungsarmut und motorischen Schwächen von Kindergarten- und Vorschulkindern verantwortlich sind. Kinder übernehmen das, was ihnen vorgelebt wird, denn sie sind noch nicht in der Lage zu differenzieren, zu filtern oder Verhaltensweisen vernünftig zu beurteilen. Vorbilder sind in jedem Fall die Eltern, Geschwister, Freunde oder Pädagogen, also jene, die einen Großteil der Zeit mit den Kindern verbringen. Sie sind dafür verantwortlich, den Kindern günstige Voraussetzungen für ein bewegungsintensives Leben vorzuleben. Oft führen mangelnde Bewegungsangebote zu Bewegungsstaus, nicht selten zu Konzentrationsschwächen mündend in Hyperaktivität oder Defiziten in der Aufmerksamkeit (AD(H)S¹). Die dadurch zu Auffälligkeiten neigenden Kinder bekommen in der Gruppe eine Sonderstellung, werden isoliert und entwickeln dadurch ein minderes Selbstbewusstsein. Kompensiert wird das häufig durch eine falsche Ernährung und Flucht in die virtuelle Welt.

Motorische Auffälligkeiten sind mit dem Eintritt in die Schule heutzutage fast normal. Elementare Bewegungen wie das Hüpfen auf einem Bein oder das Balancieren auf einer Linie können nicht abgerufen werden. Einen Ball zu werfen oder Kletterbewegungen zu koordinieren scheint schwierig. Grund ist unter anderem das Überangebot an Fernsehen und Computern, welche die Kinder zwar beschäftigt, aber nicht bewegt (ebd., S. 6). Zimmer (2014, S. 25) spricht dabei von einer „Mediatisierung“ von Erfahrungen, denn „das, was Kinder sehen und hören, können sie nicht – wie es für ihre Erkenntnisgewinnung wichtig wäre – fühlen, betasten, schmecken, riechen, mit ihren Händen und ihrem Körper erfassen.“ Enge Wohnungen, fehlende Spielflächen und vermehrter Straßenverkehr verwehren den Kindern den aktiven Umgang mit ihrer Lebenswelt. Für pädagogische Fachkräfte besteht zusätzlich der wesentlichste Wandel in dem Verlust der Eigenständigkeit der Kinder (ebd.).

Aktives Handeln, bei dem die Muskulatur des ganzen Körpers und viele sensorische Reize angesprochen werden, findet immer seltener statt. Auch von Seiten der eigenen

¹ Holowenko (1999, S. 19) schreibt: Die Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) „ist eine Verhaltensdiagnose für einen medizinischen Zustand, der eine gemischte Gruppe von störenden Verhaltensmustern beschreibt. Diese Verhaltensmuster haben viele Ursachen und Wirkungen, ihre Merkmale gehen nahtlos in normales Verhalten über. AD/HS heißt die ärztliche Diagnose, wenn diese Verhaltensmuster Schwierigkeiten für das Kind in den folgenden Bereichen mit sich bringen: Entwicklung, Verhalten und Leistung, Familienbeziehungen, soziale Interaktionen. [...] Ohne Hyperaktivität heißt die Störung AD/HS vom Typus Unaufmerksamkeit oder auch ‚ADS ohne Hyperaktivität‘.“

Familie werden Kinder in ihrer Bewegungsausübung gehemmt. Eltern, die ihre Kinder überbehüten, sie in allen Lebensbereichen schützen wollen und sie auf Gefahren hinweisen, die möglicherweise keine sind, nehmen dem Kind viel Bewegungsfreiraum und Erfahrungen, die für die motorische Entwicklung wichtig sind (Krahl-Rhinow, 2004, S. 7).

Institutionen, die sich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern widmen, werden vor große Herausforderungen gestellt. Sie müssen Raum, Zeit und Gelegenheit geben, damit Kinder sich auf die ihren Entwicklungsvoraussetzungen entsprechende Weise Erfahrungen mit sich selbst und ihrer Umwelt machen können. Dazu müssen sie Spielräume schaffen: Einerseits Spielräume, die auf die kindlichen Bedürfnisse abgestimmt sind und sie entdecken und probieren lassen, andererseits Spielräume für eigene Entscheidungen und individuell selbstständiges Handeln. Verloren gegangene natürliche Bewegungsgelegenheiten sollten so versucht werden zurückerobert oder ersetzt zu werden (Zimmer, 2014, S. 26f.). Bewegungserziehung bildet dabei eine Form der Zurückeroberung des Freiraums für die Kinder. Mit ihr können sie unter professioneller Anleitung gefördert und gefordert werden.

4.2.3 Konzepte der Bewegungserziehung

Neben besagten *Bewegungsgelegenheiten*, unter denen vorrangig situative Bewegungsmöglichkeiten zu verstehen sind, die von Kindern aufgrund der Raumgestaltung selbstständig genutzt werden können und den *offenen Bewegungsangeboten*, welche von der pädagogischen Fachkraft vorbereitet und von den Kindern je nach Interesse und Bedürfnis verwendet werden können, gibt es die *Bewegungserziehung*. Darunter sind „angeleitete, betreute, regelmäßige Bewegungszeiten [...] gemeint, die von den pädagogischen Fachkräften zwar vorbereitet werden, aber offen für die Ideen und Interessen der Kinder sind“ (Zimmer, 2014, S. 154). Dabei folgen diese Zeiten meist einem strukturierten Aufbau und sind obendrein mit dem Ziel verknüpft, den Kindern neue Bewegungserfahrungen zu vermitteln und ihr Bewegungsrepertoire zu erweitern.

Es gibt nach Zimmer (2014, S. 159) verschiedene Konzepte der Bewegungserziehung. Sie beinhalten zum einen die Orientierung an der Ausbildung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und fördern so untenstehende Grundbewegungsformen (u.a. Laufen, Springen, Rollen). Bei diesen *sportbezogenen Inhalten* geht es vorrangig darum, Kindern möglichst früh den Weg zu einer lebenslangen

Teilhabe an Bewegungs-, Spiel- und Sportkulturen zu ermöglichen und bilden die Grundlage für zukünftige sportliche Aktivitäten.

Weiterhin gibt es die Orientierung an kompensatorischen Zielen, das heißt, dass der zivilisationsbedingte *Mangel an Bewegung* im Vordergrund steht. Zunehmende gesundheitliche Beeinträchtigungen und psycho-soziale Fehlentwicklungen der Kinder werden als Anlass genommen, um lustvolle Bewegungsangebote (auch) für betroffene Kinder zu gestalten (ebd., S. 159f.).

Letztlich wird konzeptionell die Orientierung an anthropologischen Vorannahmen betrachtet. Hierbei kommt der Bewegung eine identitätsbildende Funktion zu und zielt somit auf die *Persönlichkeitsentwicklung* ab. Durch Körper- und Bewegungserfahrungen gewinnen Kinder ein Bild von sich selbst, bemächtigen sich mithilfe von Bewegung und Wahrnehmung ihrer Umwelt und können auf sie einwirken. Ziel ist dabei den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes anzuregen und die Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Körper, ihrer dinglichen sowie sozialen Umwelt zu unterstützen (ebd., S.160).

Als Medium der Vermittlung grundlegender emotionaler, kognitiver und sozialer Lernprozesse, kann Bewegung auch für andere Bildungsbereiche dienlich sein: Im Umgang mit Materialien und Geräten lernt ein Kind physikalische Gesetzmäßigkeiten (Schwerkraft, Gleichgewicht, Schwung, Bremskräfte, Fliehkräfte) kennen, mit den Sinnen erfährt es naturwissenschaftliche Phänomene und Wissen sowie Kompetenzen werden kontinuierlich erweitert, neue Lernwege erforscht und Strategien entwickelt. Auch Zahlen und geometrische Formen können über Bewegung erfasst werden. Die Bewegungsförderung ist somit elementarer Bestandteil frühkindlicher Bildung und Erziehung (ebd., S.160f.).

Grundlegendes Ziel der Bewegungserziehung, ist letztlich aber immer die Ausbildung der drei Fähigkeitsbereiche Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Sachkompetenz zu fördern. Darunter zählt unter anderem eine Vorstellung vom eigenen Körper zu entwickeln, körperliche Zustände wie Erschöpfung zu erleben, Grenzen zu erfahren, die Wirkung von Anspannung und Entspannung zu erleben und zu erkennen, dass sich durch Üben die körperlichen Fähigkeiten verbessern. Kinder lernen ihrer eigenen Leistung zu vertrauen, entwickeln Vorstellungen von motorischen Fähigkeiten, nehmen verschiedene Formen wahr, begreifen die Umwelt mit allen Sinnen, nehmen durch Bewegung mit anderen Kontakt auf, teilen sich ihnen mit und nehmen auf andere Rücksicht. Auch lernen sie Materialien und Gegenstände und deren Eigenschaften

kennen, passen sich Geräten an und machen Geräte entsprechend ihren Vorstellungen passend (ebd., S. 169f.).

4.3 Musikalische Früherziehung

„Erziehung durch Musik, sei darum die vorzüglichste, weil Rhythmus und Harmonie am tiefsten in das Innere der Seele dringen, ihr Anmut und Anstand verleihen“ (Sokrates).

Was bereits Sokrates verstanden hatte, nahm auch im Laufe der Jahrhunderte Einzug in die Pädagogik. Eine Basis für die frühkindliche musikalische Bildung, legte bereits Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) mit seinen Vorstellungen einer kindgerechten und ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Angelehnt an die Ideen von Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ebnete er den Weg für ein Verständnis in der Pädagogik, welches stets die gesamten Merkmale einer Persönlichkeit und ihrer aktuellen Entwicklung ins Auge fasst. Ein wichtiges Merkmal war für ihn das Singen von Liedern und er betonte die Wichtigkeit des Spiels für die menschliche Entwicklung. Anfang des 20. Jahrhunderts hielten zum ersten Mal auf Forderungen des Politikers Leo Kestenberg (1882-1962) Gehörbildung, rhythmische Gymnastik, Kinderlieder, Reigen und Improvisation Einzug in die Kindergärten Preußens. Der Komponist Carl Orff (1895-1982) brachte das elementare Musizieren entscheidend voran, indem er ein kindgerechtes und leicht zu handhabendes Instrumentarium entwickelte. Diese sogenannten Orff-Instrumente sind wesentlicher Bestandteil der Arbeit mit Kindern in der musikalischen Früherziehung (Wickel, 2018, S. 61f.).

Heute werden Kinder zwischen drei bis sechs Jahren bei der musikalischen Früherziehung noch vor der Einschulung auf spielerische Weise an die Musik herangeführt. Zentrale Themen dabei sind Singen, Sprechen, Musizieren, Bewegung und Instrumentenkunde. Erste Erfahrungen mit verschiedenen Rhythmen und Grundkenntnisse der Musiklehre sollen vermittelt und das Gehör geschult werden. Weiterhin soll ein erstes Spiel mit einfachen Instrumenten ausprobiert werden. Ohne das Beisein der Eltern wird eine Schulung aller Sinne angestrebt (Wickel, 2018, S. 61).

Eine Unterscheidung des Begriffes „Musikalische Früherziehung“ stellt Stippler (2011, S. 15) heraus. Im engeren Sinne wird er umrissen von einem klaren organisatorischen und medialen Rahmen und durch ausdrückliche Lernbereiche, das heißt ein zweijähriges Unterrichtsprogramm für 4-6-jährige, wie man es überwiegend an Musikschulen oder Kindergärten findet. Im erweiterten Sinne versteht man unter musikalischer Früherziehung ein umfassendes Angebot für Kinder im Vorschulalter von drei bis sechs

Jahren, ohne eine übergeordnete Konkretisierung von Lernbereichen, strikter Organisation oder Angeboten an Medien. Die zweite Variante findet sich vorrangig im Kindertanz wieder und wird eingebunden in die Arbeit mit der bereits erwähnten Bewegungserziehung.

4.4 Die Umsetzung in der Praxis

Gerade im vorschulischen Bereich gibt es nach Dold und Schilling (2013, S. 174) oft Differenzen bezüglich der Seriosität von Kindertanzangeboten. Oftmals ist den Pädagogen nicht bewusst, dass ihr Unterricht im Kindertanz einen hohen Stellenwert im Hinblick auf Lernziele, Qualität und Bildung der Kinder hat. Selbst dann, wenn er in der Freizeit stattfindet. Um einen qualitativ hochwertigen Tanzunterricht abhalten zu können, sollte es klare Regeln und Grenzen geben. Diese beinhalten vor allem klare Vorgaben zur Gruppenstärke, dem Umgang mit Eltern und schwierigen Kindern, sowie Diskussionen mit ihnen.

Die Gruppenstärke sollte einer klaren Begrenzung unterliegen. Eine Handhabung von über 20 Kindern in der Altersgruppe vier bis sechs ist oftmals insofern kaum möglich, als dass nicht auf jedes Kind problemlos eingegangen werden kann. Effektive Korrekturen und Beobachtungen fallen so weg. Damit das kreative und tänzerische Potenzial erkannt, ausgeschöpft und geformt werden kann, ist es notwendig auf die Kinder individuell eingehen zu können. Das ist mit einer maximalen Gruppenstärke von 15 Kindern gut möglich. Weitere Kinder können mithilfe einer Warteliste nachrücken, sollte es Abmeldungen geben. Auch eine Arbeit in kleineren Teilgruppen ist empfehlenswert (ebd., S. 175).

Der Umgang mit den Eltern erfordert von den Pädagogen meist viel Feingefühl. Vor allem bezüglich der Frage, ob diese dem Unterricht beiwohnen dürfen oder nicht, scheiden sich die Geister. Viele Eltern möchten gern zusehen, wenn das Kind die ersten Tanzbewegungen erlernt. Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass die Kinder sehr viel unkonzentrierter sind und schneller vom Unterricht abgelenkt werden. Auch wenn sich Eltern vermeintlich leise miteinander unterhalten, stört das häufig den Pädagogen in seiner Arbeit. Für Kinder sind die am Rande sitzenden Eltern oft ein Grund, sich dem Unterricht zu entziehen, wenn ihnen etwas nicht gefällt oder sie trinken oder essen wollen – was natürlich auch Nachahmer unter den Kindern findet und so die Stunde unweigerlich unterbricht. Es ist daher ratsam, eine feste Regelung für die Eltern zu schaffen: Eine offene Stunde in regelmäßigen Abständen oder eine kleine Aufführung sind zwei

Beispiele dafür, wie die Erwachsenen trotz der Tatsache, dass sie nicht mit im Raum sitzen dürfen, sehen, was ihre Kinder lernen und welche Fortschritte sie machen (ebd. S. 176).

Nach Dold und Schilling (ebd., S. 176ff.) ist weiterhin der Umgang mit vermeintlich schwierigen Kindern ein großes Problem von Tanzstunden. Häufig sind dies Kinder, die sich dem Unterricht komplett verweigern. In diesem Fall will das Kind oft gar nicht tanzen, sondern die Eltern möchten gern, dass es tanzt. Eine direkt angesprochene Empfehlung für die Eltern, eine andere Freizeitbeschäftigung zu suchen, wirkt hinsichtlich der Motivation und Freude der Kinder oft am besten. Es gibt auch Kinder, die keine Lust auf gewisse Teile des Unterrichts haben. Das kann zum Beispiel das Einüben neuer Schritte sein, was durchaus anstrengend sein kann. Sie klagen dann über Unwohlsein, das meist schnell verschwindet, wenn die Spiele beginnen. Schickt man dieses Kind auf die Bank, besteht die Gefahr, dass auch andere Kinder plötzlich unter Schmerzen leiden und sich unbedingt hinsetzen müssen. In diesem Fall kann es die Regelung geben, dass sich das betroffene Kind natürlich auf die Bank setzen darf, wenn es ihm nicht gut geht. Einmal hingesetzt, sollte es aber auch bis zum Ende der Stunde nicht mehr aufstehen dürfen, um sich wirklich auszuruhen. Die Kinder müssen merken, dass es ihnen keinen Vorteil bringt, auf der Bank zu setzen oder sich anders herauszureden. Sie können dann in der nächsten Tanzeinheit anders entscheiden. Eltern und Kindern sollte klar sein, dass es in der Tanzstunde auch ums Lernen geht und beim Tanzen generell eine gewisse Form von Durchhaltevermögen erfordert wird. Sollte sich ein Kind überhaupt nicht beruhigen lassen oder den Unterricht massiv wiederholend stören, so sollte sich der Tanzpädagoge nicht scheuen, die Eltern anzusprechen und das Kind des Saales zu verweisen. Das sollte immer im Vorfeld mit dem Träger des Angebots (z.B. Vereinsleitung oder Kita-Leitung) abgesprochen werden.

Ein letzter wichtiger und zu regelnder Punkt sind nach Dold und Schilling (ebd., S. 179) die Diskussionen mit Eltern und Kindern. Viel Zeit geht dabei vor allem in der Auseinandersetzung über die Stundeninhalte verloren und raubt dem Pädagogen Kraft und Nerven. Testen Kinder ihre Grenzen aus, so beginnen sie z.B. über die Musikauswahl zu diskutieren. Die unterrichtende Person sollte sich darauf nicht einlassen und deutlich machen, dass das letzte Wort bei ihr liegt. Wünsche und Kritik der Kinder können trotzdem gehört und ihre Ideen mit einbezogen werden. Fehlende Autorität kann unter Umständen schnell von Kindern ausgenutzt werden. Durch Sicherheit und Überzeugung über die Sinnhaftigkeit des Tanzunterrichts seitens des Pädagogen und durch klare

Reglementierungen werden positiv eingegrenzte Räume geschaffen. In ihnen können sich Kinder sicher bewegen und entsprechend ihrer Potenziale entwickeln.

4.5 Einfluss von Tanzerziehung auf die soziale Entwicklung von Vorschulkindern

Bewegung und Musik und in ihrer Kombination auch Tanz sind Ausdrucksmedien. Das Instrument dazu ist der Körper und bedarf wie jedes andere Instrument der Bildung und Übung. Wird das in der Erziehung vernachlässigt, so bilden Hemmungen, Ausdrucksschwäche, Bewegungsscheu und alle damit verbundenen psychischen und körperlichen Schädigungen und Konflikte die normale Reaktion der Kinder darauf. In der Lebenswelt der Kinder muss Raum geschaffen werden, um die kindliche Fantasie und Gestaltungsfähigkeit zur Entfaltung zu bringen. Tanzerziehung muss also sowohl unter dem Aspekt körperlicher wie auch ästhetisch-künstlerischer Erziehung gesehen werden. Letztlich fördert sie nicht nur die Entwicklung und Leistung des einzelnen, sondern bietet auch eine ausgezeichnete Hilfe zur Kommunikation (Haselbach, 1991, S. 25f.).

Tanzen bietet Kindern die Möglichkeit, ganzkörperliche Erfahrungen zu gewinnen. Diese wirken sich primär auf ihre allgemeine Persönlichkeitsentwicklung aus. Haselbach (1991, S. 27ff.) hat spezielle und allgemeine Aufgaben von Tanzerziehung skizziert:

Die Erfahrung der Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers: Das Kind wird sich darüber bewusst, dass sein Körper aus einzelnen Teilen besteht und lernt, diese kontrolliert und differenziert zu bewegen. Ihm werden im Tanzen neue Bewegungen präsentiert und die Chance gegeben, diese zu erproben, weiter zu üben und zu varrieren.

Koordination: Koordiniert werden die einzelnen Teile des Körpers im Zusammenspiel langsam und wiederholend, sowie Musik und Bewegung und ihren Ausführungen allein oder in einer Gruppe.

Orientierung und Raumgefühl: Nimmt das Körpergefühl zu, so wird die Stellung des Körpers im Raum und die Beziehung zu anderen Objekten klarer. Das Kind lernt Entfernungen einzuschätzen, Hindernissen auszuweichen, anderen Platz zu machen, Richtungen zu unterscheiden, Gruppierungen zu erkennen. Spürt das Kind sich selbst, so kann es auch seine Umgebung gezielter wahrnehmen.

Unterstützung für bewegungsgehemmte und übermotorische Kinder: Einige Kinder haben, eventuell krankheitsbedingt, ein starkes Bedürfnis nach Bewegung. Um sich in die Gemeinschaft einzuordnen, müssen sie ihre Motorik zügeln lernen und die Notwendigkeit

der Kontrolle verstehen lernen. Kein äußerer Zwang, sondern die eigene Einsicht fördert eine Veränderung des Verhaltens.

Sinnesschulung: In der Tanzerziehung werden die mit der Bewegung mittel- oder unmittelbar zusammenhängenden Sinne angeregt. Dazu zählen der kinetische Sinn (fühlen des Spannungszustands der Muskeln), Gleichgewichtssinn (empfinden von Richtungen, Richtungswechseln, Geschwindigkeiten), visueller Sinn (erkennen und beobachten von Raum, Partner, Gruppen und vermitteln von optischen Anregungen), akustischer Sinn (unterscheiden und benennen von Geräuschen, Tonhöhen, Tondauer, Lautstärke und Klangfarbe) und letztlich der taktile Sinn (tasten und fühlen von Umgebung, Gegenständen, Mitmenschen und dem eigenen Körper in Druck, Gegendruck, Beschaffenheit und Gestalt).

Konzentration: Die Aufmerksamkeitsfokussierung kann durch Aufgaben, die sich leicht verändern, aber trotzdem ein Ziel verfolgen, geschult werden. Dabei geht es um Geschicklichkeit, Körperbeherrschung, Reaktionen auf unerwartete Ereignisse. Diese Aufgaben sollten möglichst ein natürliches Ende haben (z.B. Verklingen der Musik, zur Ruhe kommen).

Gedächtnis: Beim Tanzen wird vorrangig das motorische, akustische und visuelle Gedächtnis geschult. Nach der Speicherung einer Bewegung, muss diese wiederholt und auf andere übertragen werden. Ziel ist das Abrufen schwieriger und komplizierter Abläufe. Das Gedächtnis ist schulbar.

Reaktion: Reaktionen sind Bewegungen, die als Antwort auf innere und äußere Reize erfolgen. Im Tanzen werden vorwiegend Reaktionen auf akustische und visuelle, teils auch auf taktile Zeichen geübt. Das Ziel liegt in der schnellstmöglichen Reaktion und der Anpassung auf immer neue Situationen, die ein bestimmtes Verhalten erfordern.

Soziales Verhalten: Gelernt wird hierbei, andere Kinder nicht zu behindern oder zu stören, trotzdem aber Raum für eigene Übungen zu finden. Ziel soll es sein, die Kinder eigene Lösungen für Probleme finden zu lassen und aufeinander zu achten.

Kommunikation: Gemeinsames Tanzen ist seit jeher ein geeignetes Mittel zur Bildung von Gemeinschaften, wobei die Ausführung freiwillig erfolgen muss. Schwierigkeiten in der Erarbeitung von Tänzen stellen die Kinder vor die Aufgabe der Lösung der Konflikte.

Kreativität: Hierbei ist die schöpferische Auseinandersetzung mit der Umwelt gemeint. Probleme sollen selbst erkannt und individuell gelöst werden. Spontane Einfälle können eine Vielzahl von Lösungen darbieten.

Differenzierung und Individualisierung: Jedes Kind sollte innerhalb eines gewissen Rahmens zu individuellen Lösungen kommen und nicht nur eine vom Pädagogen angestrebte Richtung verfolgen.

Begriffsbildung und sprachliche Förderung: Hier geht es um das Begreifen und Erfahren von Begriffen der allgemeinen Sprache und von tanzspezifischer Terminologie. Wesentlich ist dabei, dass vor der Begriffsklärung die Erfahrung der Wortbedeutung durch eigenes Tun steht.

Kritikfähigkeit und Stilempfinden: In der Erarbeitung einer möglichst sachlichen Beurteilung von Bewegungen und Tänzern sind Einfallsreichtum, Sicherheit in der Ausführung, Eingehen auf die Musik, räumliche und zeitliche Präzision, lebendige Dynamik und Anpassung an die Gruppe von Bedeutung. Kritik sollte nicht ohne Begründung stattfinden. Diesem Punkt gewinnt vor allem im schulischen Alter an Bedeutung, denn Kinder beginnen dann ihre Lage genau zu beobachten und klare Argumente zu formulieren.

Teil des Kindertanzes sind immer auch altersgerechte Spiele. Hirler (1998, S. 14) beschreibt den Einfluss von tänzerischen Spielangeboten als positiv auf das Selbstbewusstsein und als förderlich für das soziale Verantwortungsbewusstsein. Diese Spiele innerhalb der Tanzerziehung können allein, paarweise oder in der Gruppe vollzogen werden. Dirigierspiele, Vorführen eigener Ideen mit Materialien und Instrumenten und Rollenspiele stärken die Kinder in ihrer Persönlichkeit und der Aufgabenbereich „Führen und Folgen“ kann das soziale Verantwortungsbewusstsein fördern. Bei allen Spielen wird die Anpassungsfähigkeit an die jeweiligen Regeln innerhalb der Gruppe eingeübt und die Kinder können durch kindgemäße und vielseitige Angebote an ihrem jeweiligen Entwicklungsstand abgeholt werden. Dadurch werden die unterschiedlichen Verhaltensdefizite harmonisiert. Das bedeutet, dass das Selbstwertgefühl von gehemmten Kindern ohne Druck und Zwang wachsen kann. Im Schutz der Gruppe trauen sich motorisch schwächere oder schüchterne Kinder deutlich mehr zu agieren und werden durch spielerische Gestaltung dazu ermutigt, dieser auch etwas zu präsentieren. Den eher überaktiven oder sozial auffälligeren Kindern wird durch die Aufgaben innerhalb ihrer Gruppe ein soziales Grundverständnis vermittelt. Dazu zählen unter anderem Rücksichtnahme, warten können und zuhören. Ein permanentes Ausbrechen aus den Rahmenbedingungen und der Struktur der Tanzeinheit wird so in ein konstruktives, gemeinsames Spiel umgewandelt.

Im Kindertanz zählt nach Braun (2001, S. 16ff.) weniger das Ergebnis oder die Leistung als vielmehr das Erlebnis. Dieses Erlebnis beinhaltet das gemeinsame Wachsen im kreativen Prozess und geförderten Miteinander zu einer engen sozialen Gruppe heran. In dieser Gruppe hat jedes Kind seinen Platz, kann seine Fähigkeiten und Ideen mit einbringen oder sich inspirieren lassen. Weiterhin wird die Körperlichkeit der Kinder gefördert, sie fühlen einen Rhythmus und setzen ihn um. Das lässt sie ihre Grenzen, ihre Gliedmaßen fühlen, sowie ihre Kraft spüren und dosieren. Auch lernen die Kinder verschiedene Musikstile kennen und zu tolerieren. Unterschiedliche Musiken und Tanzformen lassen sie ihre Gefühle ausdrücken und umsetzen, ihre Themen und Geschichten innerhalb der Gruppe erzählen. Das erfordert ein soziales Miteinander und Engagement. Die Zielsetzungen von Kindertanz, wie z.B. Selbstbewusstsein und Kreativität führen dazu, dass sich Kinder zu selbstbewussten Persönlichkeiten mit eigenem Willen entwickeln können.

5 Fazit

Die vorliegende Bachelorarbeit hat sich ausführlich mit dem Kindertanz als Kombination aus Musik und Bewegung, beziehungsweise den jeweiligen Formen der Erziehung beschäftigt. Es wurde bestätigt, dass er sich, bei professioneller Ausübung, in allen Belangen positiv auf die soziale Entwicklung von Vorschulkindern auswirken kann.

Die mit der Entwicklung einhergehende Veränderung der kindlichen Lebenswelt wird durch äußere gesellschaftliche Einflüsse oft gehemmt. Eine geeignete Förderung schafft für Kinder wieder neue Räume, um sich frei entfalten zu können. Tanzen generell bietet diese Möglichkeit, denn er beinhaltet Musik und Bewegung, zwei von Grund auf natürliche und nötige Gegebenheiten des Menschen. Sie spielen bereits vor der Geburt eine entscheidende Rolle. Im Kindertanz werden sie gestärkt und gefördert. Musik versetzt die Kinder in Stimmungen, sie lassen sich mitreißen und begreifen sie als unabdingbar für ihr Leben und das Zusammenleben mit anderen. Musik verbindet Menschen zu Gruppen. Sie ist untrennbar mit Bewegung verbunden, denn Bewegung ist das primäre Ausdrucksmittel, vor allem von Kindern. Der Mensch als Bewegungswesen, kann ohne sie nicht leben, der Körper bewegt sich immer, ob aktiv oder passiv, bewusst oder unbewusst. Beginnt man diese Bewegung in Verbindung mit Musik gezielt einzusetzen, so entsteht Tanz. Die Musik gibt dabei den Rahmen bezüglich des Tempos, Art und Form der Bewegung vor. Innerhalb einer Gruppe, die sich zusammen zu einer Musik bewegt, spricht tanzt, ist es so möglich, zu kommunizieren und etwas zu gestalten.

Die Tänzer verständigen sich vorrangig nonverbal. Gelingt ein Tanz, so wächst der Zusammenhalt in der Gruppe sowie das Selbstwertgefühl des Einzelnen.

Speziell im Kindertanz, angeleitet durch eine pädagogische Fachkraft, können im vorbereiteten Rahmen, mit klaren Reglementierungen und einer kreativ-imitativen Arbeitsweise die Kinder zum Tanzen animiert werden. Durch spontane und vorgegebene Tänze lernen Kinder eigene oder gruppenbedingte Schwierigkeiten zu überwinden. Sie bekommen Raum für ihre eigenen Wünsche und Ideen und können so auch selbst kreativ werden oder lernen andere Ideen und Wünsche anzunehmen.

Teil des Kindertanzes ist die Bewegungserziehung, die den Kindern verschiedenste Kompetenzen vermitteln soll. Sie lernen ihre eigenen Grenzen kennen, erfahren Gefühlszustände und lernen so auch die Grenzen und Gefühle der anderen Kinder kennen. Durch die gemeinsame Bewegung werden nicht nur die eigenen körperlichen Fähigkeiten verbessert, sondern auch die Kommunikation untereinander. Man redet miteinander, hilft sich gegenseitig. Dasselbe gilt auch für die Musik. Gemeinsam bewegt man sich zu ihr, produziert sie vielleicht sogar selbst. In Kombination bietet das Tanzen die Möglichkeit, dass Kinder ganzkörperliche Erfahrungen sammeln können, was sich zum einen positiv auf die eigene individuelle Persönlichkeit auswirkt, andererseits daraufhin auch den Umgang mit der sozialen Umwelt fördert.

Kindertanz nimmt natürlich nicht nur Einfluss auf die soziale Entwicklung. Auch die Entwicklung des Selbst und die kognitive Entwicklung, sowie Gesundheit und Wohlbefinden wirkt er positiv und förderlich. Dem entgegen wirken der steigende gesellschaftliche Druck und Erwartungen an die Kinder, sowie die stetig wachsende Digitalisierung und die fortschreitende Mediatisierung. Insofern wird es zukünftig immer wichtiger, Bewegungsräume für die Kinder zu schaffen. Als allumfassendes, ganzkörperliches Training bietet sich Kindertanz an, um gleich mehreren grundlegenden Bedürfnissen von Kindern nachzukommen: Sie können ihrem Bewegungsdrang gerecht werden, kommen in Gemeinschaft mit Instrumenten und einem Eindruck von Musik in Kontakt, lernen zu kommunizieren und haben die Chance, sich letztlich zu sozial kompetenten Menschen zu entwickeln.

Bischof Augustinus Aurelius fand bezüglich der Bedeutung von Tanz für den Menschen folgende abschließende Worte: „Der Tanz fordert den befreiten, den schwingenden Menschen im Gleichgewicht aller Kräfte.“

Literaturverzeichnis

- Aurelius, A. (o.J.) URL: https://aphorismen.de/suche?f_thema=Tanz&seite=4
(Abrufdatum: 17.08.2019)
- Beller, S. (2016). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9* (10. Auflage). Berlin: Dr. Simone Beller, Forschung & Fortbildung in der Kleinkindpädagogik.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung Empathie, Theory of Mind* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Böhm, A. (1994). *Die Egozentrismus-Konzeption Jean Piagets*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Braun, A. (2001). *Leicht wie eine Feder: Kreatives Tanzen mit Kindern* (2. Auflage). München: Kösel-Verlag.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer Verlag.
- Deitersen-Wieber, A. (2001). *Sport und Persönlichkeit unter besonderer Berücksichtigung der arbeitsbezogenen Persönlichkeitsforschung*. Münster: Lit Verlag.
- Deutscher Tanzsportverband e.V. (2003). *Rahmentrainingsplan* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Tanzwelt-Verlag.
- Dold, J. & Schilling, L. (2013). *Kreativer Kindertanz: Spaß und Freude am Tanz vermitteln* (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Dudenredaktion (o.J.). „Tanz“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/179439/revision/179475> (Abrufdatum: 14.08.2019).
- Ellermann, U. & Flügge-Wollenberg, B. (2013/2012). Tanz als Alltagskultur. In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/tanz-alltagskultur> (Abrufdatum: 14.08.2019).
- Gaß-Tutt, A. (1989). *Fröhliches Tanzen im Kindergarten: Praxis der Bewegungserziehung*. Freiburg, Basel, Berlin: Herder Verlag.
- Haselbach, B. (1991). *Tanzerziehung: Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule* (6. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hirler, S. (1998). *Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz*. Münster: Ökoptia Verlag.

- Holowenko, H. (1999). *Das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS): Wie Zappelkindern geholfen werden kann*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008). Zum Stand der Sozialforschung. In: Hurrelmann, K. Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krahl-Rhinow, A. (2004). *Motorik und Bewegungsförderung: Übungen, Spiele und Bewegungsideen für alle Kinder* (1. Auflage). Stuttgart: Klett Verlag.
- Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1980). *Sozialverhalten von Vorschulkindern: Konflikt, Kooperation und Spiel in institutionellen Gruppen*. München: Reinhardt Verlag.
- Powell, J. (2013). *Was Sie schon immer über Musik wissen wollten: Alles über Harmonien, Rhythmus und das Geheimnis einer guten Melodie* (4. Auflage). Berlin: Rogner & Bernhard Verlag.
- Schmidt, U. (2010). *Tanzen ist Musik: Musik- und Tanztheorie für Turniertänzer, Hobbytänzer, Tanzlehrer und Tanzsporttrainer* (4. Auflage). Düsseldorf: Deutscher Tanzbuchverlag dtb OHG.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung: Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schöler, H. (2019). *Entwicklung und Bildung im Kindesalter: Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte*. (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Seippel, E. (2000). *Tanzen im Kindergarten: Kindertänze werden in Themen der Kindergartenarbeit eingebunden*. Boppard/Rhein: Fidula-Verlag.
- Steinbrinker, G. (2011). Was ist Tanz? In: Dokumente zum 3. Bildungskongress. URL: http://www.ki-bildungskongress.de/dokumente_BiKo-3.htm (Abrufdatum: 15.07.2019)
- Stippler, R. (2011). *Musikalische Früherziehung: Entwicklungen und Aspekte eines Fachs im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts*. Mainz: Schott Verlag.
- Tiedemann, C. (2019). *Bewegungskultur: Vorschlag einer Definition*. URL: <http://www.sportgeschichte.de/tiedemann/documents/DefinitionBewegungskultur.pdf> (Abrufdatum: 17.08.2019)

- Titze, S. & Oja, P. (2012). Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegung. In: G. Geuter, & A. Holleder (Hrsg.). *Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit*. Bern: Hans Huber Verlag, S. 49-63.
- Vogel, C. (2018). Tanzen/Bewegung als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Voigt, D. (1992). *Sportsoziologie: Soziologie des Sports*. Frankfurt am Main: Diesterweg, Sauerländer.
- Völker, K. (2012). Zusammenhang von körperlicher Aktivität mit physischer und psychischer Gesundheit – Eine Einführung. In: G. Geuter, & A. Holleder (Hrsg.). *Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit*. Bern: Hans Huber Verlag, S. 23-32.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wickel, H. (2018). *Musik in der sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Münster & New York: Waxmann Verlag.
- Zimmer, R. (2014). *Handbuch der Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Name, Ort, Datum, Unterschrift