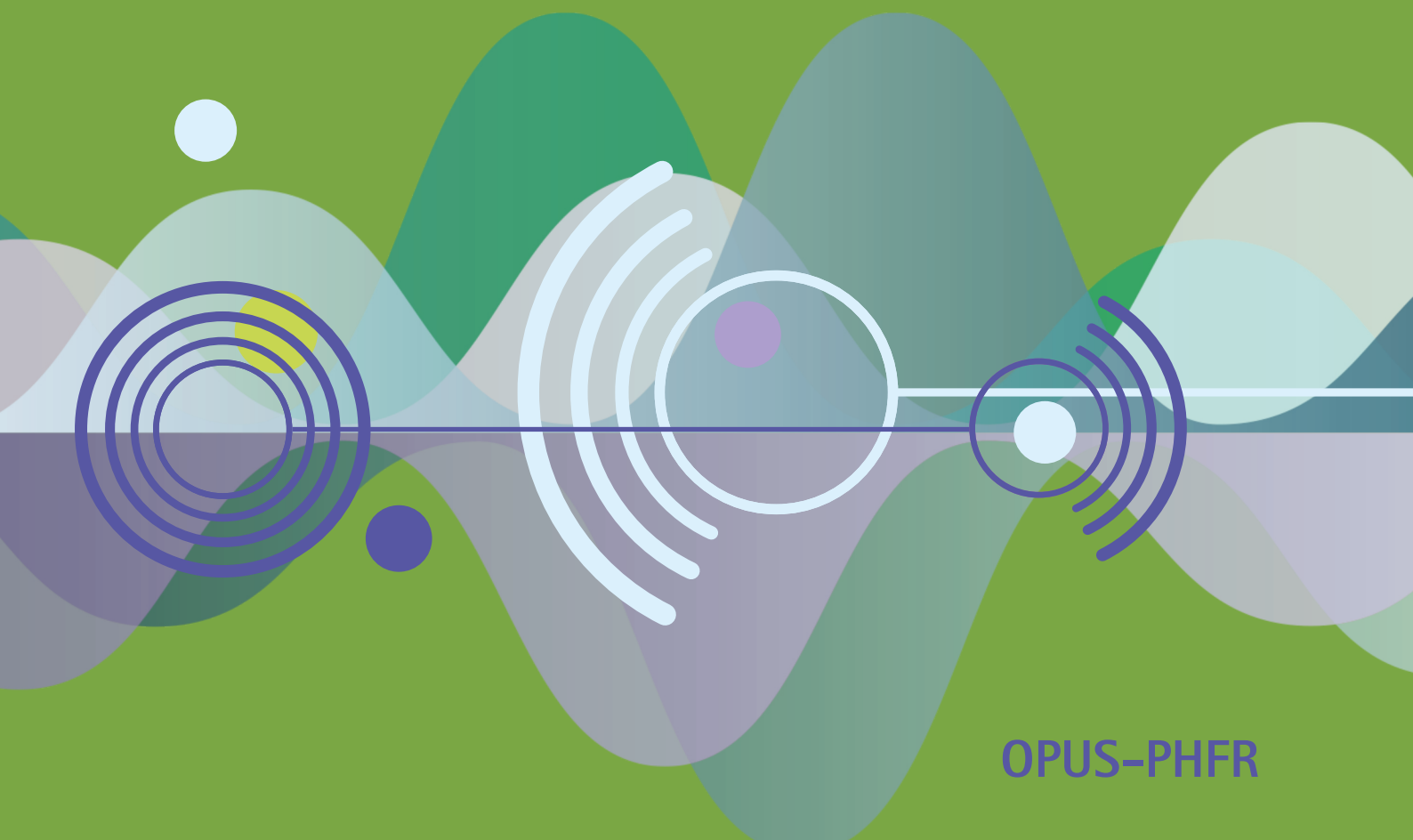


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHT DIE SEKUNDARSTUFE 1?

Konzeptionelle und
unterrichtsspezifische Beiträge
zu einem zukunftsfähigen
Musikunterricht



OPUS-PHFR

IMPRESSUM

Zitationsvorschlag

Brunner, G., Fiedler, D. & Schmid, S. (Hrsg.) (2025). *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?. Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Herausgeber:innenteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Daniel Fiedler, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg

Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Pädagogische Hochschule Freiburg

Korrektur und Lektorat: Elena Friedrich, Pädagogische Hochschule Freiburg; Maike Garkisch, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lisa Weidemann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Formatierung: Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Veröffentlichung

OPUS-PHFR (<https://phfr.bsz-bw.de/home>) – Hochschulschriftenserver der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

opus-phfr@ph-freiburg.de

Lizenz

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht © 2025 by Brunner, G., Fiedler, D., & Schmid, S. is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI

<https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Freiburg im Breisgau und München, 2025

Inhaltsverzeichnis

Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine Bestandsaufnahme (Editorial)..... 1

Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Franziska Degé

Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule..... 24

Georg Brunner & Daniel Fiedler

Der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg. Eine explorative Studie zur Analyse von Unterschieden im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns 43

Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland

„S is mir auch relativ boogy, ob da so viel mitbestimmt wird“ – Schüler:innen-Perspektiven auf Partizipation im Musikunterricht..... 65

Jürgen Oberschmidt

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang“ – Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstenfaltung 79

Daniel Mark Eberhard

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik 93

Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht

Steven Schiemann

Chancen und Herausforderungen einer diversitätsorientierten Förderung von Schüler*innen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 durch Erhebungen von Lernvoraussetzungen 109

Miriam Eisinger, Mareike Weiser, Franziska Degé, Andreas Heye & Daniel Müllensiefen

Übung macht den Meister: Growth Mindset für den Musikunterricht..... 128

Sabine Schneider-Binkl

Identitätsbildung im Musikunterricht: Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe 1 142

Populäre und (post)digitale Musikpraxen

Jonas Schwald

Auseinandersetzung mit problematisierter Musik im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 am Beispiel Gangsta-Rap 154

Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht 172

Wolfgang Pfeiffer

Popmusik anders unterrichten – neue Ansätze zur Didaktik populärer Musik.....
..... 188

Tobias Rotsch & Lisa Werner

Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien 197

Simon Krickl & Silke Schmid

Deeper Learning und Creative Literacy. Digital-gestützte Lehr-Lernumgebungen kreativitätsfördernd und nachhaltig gestalten 212

Johannes Treß

Initiale Designprinzipien einer Maker Music Education am Beispiel eines Unterrichtsprojekts in der Sekundarstufe 1 228

Klassenmusizieren, Tanz und Szene

Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner

Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte 242

Mathias Schillmöller & Stefan Zöllner-Dressler

Gestalten von Atmosphären als Deeper Learning-Prozess: ein Musikunterricht zum Thema Das zerbrechliche Paradies 266

Sonja Baulecke

Tanz im Musikunterricht – Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte, wenn sie im Musikunterricht tanzen? 280

Interdisziplinäre, interkulturelle Ansätze und Teilhabe

Felix Helpenstein

Säkularität vs. Ungleichheit. Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 292

Wolfgang Pfeiffer

klasse.im.puls – Musikklassen in Bayern..... 304

<i>Katharina Schilling-Sandvoß</i> „Bridges – Musik verbindet“. Interprofessionelle Kooperation im interkulturellen Musikunterricht.....	313
<i>Valerie Krupp</i> Teilhabe und Befähigung als Ziele musikalischer Bildungsangebote der Sekun- darstufe 1	325
<i>Christine Löbbert & Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Sonja Baulecke

Tanz im Musikunterricht – Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte, wenn sie im Musikunterricht tanzen?

Zusammenfassung

Tanz ist Teil des Musikunterrichts. Ob und wie es unterrichtet wird, darüber gibt es nur Vermutungen. Empirische Forschung gibt es dazu kaum. Im Disserationsprojekt Tanz im Musikunterricht an weiterführenden Schulen wurden Interviews basierend auf dem Erwartungs-Wert-Modell mit neun Musiklehrkräften durchgeführt, um zu verstehen, warum Musiklehrkräfte im Musikunterricht an weiterführenden Schulen (nicht) tanzen. In diesem Beitrag wird sich auf die Ziele, welche die Musiklehrkräfte verfolgen, beschränkt. Diese sind vielfältig und können sich auf persönliche Erfahrungen und Präferenzen zurückführen lassen. Auch lassen sie sich musikpädagogisch einordnen und eröffnen einen Anlass, über Tanz im Musikunterricht und dessen Möglichkeiten zu sprechen.

Schlüsselwörter

Tanz im Musikunterricht; Musiklehrkräfte; Ziele 3; Tanzen 4; Musik und Bewegung

Dance in music education – Which goals do music teachers pursue when teaching dance?

Abstract

Dance in music classes in German high schools is speculated to be not that relevant. Despite these speculations, there is almost no empirical research to suggest so. In the research project “Dance in music education in German high schools” nine interviews referring to the expectancy-value-theory (EVT) with music teachers were conducted in order to find out whether music teachers dance or do not dance in music class and goals and reasons for teaching it. This paper focuses solely on the goals, which vary depending on the teachers’ personal experience and preferences. These goals can be placed within music pedagogical reasoning and open up a discussion for possibilities of dance in music education.

Keywords

Dance in music class 1; music teachers 2; teaching goals 3; dance 4; music and movement

1 Tanz im Musikunterricht? Kein neues Thema!

Der Sammelband stellt die Frage, welchen Musikunterricht die Sek I braucht. Ein Teil des Musikunterrichts ist Tanz, auch wenn dieser eher sporadisch in den Lehrplänen zu finden ist. So scheint Tanz im Musikunterricht auf den ersten Blick ein Randthema sowohl in der Musikpädagogik als auch im Musikunterricht der Sekundarstufe I darzustellen. Doch die Frage, weshalb dieses so ist, ist keine neue. Denn bereits 1988 fragt Günther Noll (1988, S. 404) „warum ein Urphänomen menschlicher Verhaltensweisen, der Tanz, einen musikpädagogischen Problemfall darstellt“. Dabei ist Tanz als Teil der ästhetischen Bildung in den Schulgesetzen verankert (Breitig, 2006, S. 13) und kann im Fächerkanon von Sport, Musik und Darstellendem Spiel wiedergefunden werden. Dennoch schreibt Klinge (2013, S. 76) Tanz sowohl im Sport- als auch im Musikunterricht ein „Schattendasein“ zu. Wie die Umsetzung im Musikunterricht in der Realität aussieht, bleibt ungewiss. Als Gründe, weshalb Tanz im Musikunterricht von Musiklehrkräften nicht umgesetzt wird, werden „geschlechtsspezifische Bedenken [...], Angst vor unkontrollierten Affektausbrüchen [...] bis hin zu Unsicherheit im Bereich der Tanzvermittlung [...] und Unkenntnis didaktisch-methodischer Prinzipien seitens der Lehrenden“ sowie „unzureichende praxisnahe Materialien [...], fehlende Fortbildungsmöglichkeiten, unzureichende Akzeptanz im Kollegium und Mangel an Zeit und Raum“ (Oberhaus, 2010, S. 2) genannt. Empirische Studien und Erkenntnisse zu Tanz im Musikunterricht in der Sekundarstufe gibt es kaum. Eine der wenigen Studien zum Thema ist die Dissertation von Corinna Vogel (2015). Diese beschränkt sich jedoch auf die Grundschule und ist bereits mehr als 10 Jahre alt. So können Erkenntnisse nur ansatzweise auf die Sekundarstufe I bezogen werden.

Neben der Frage, welchen Musikunterricht die Sekundarstufe I in Bezug auf Tanz braucht, soll dieser Beitrag einen Einblick in das Dissertationsprojekt *Tanz im Musikunterricht an weiterführenden Schulen* geben. Denn wie bereits oben angedeutet, ist es unklar, wie der Musikunterricht in der Sekundarstufe I in Bezug auf Tanz überhaupt aussieht und welche Perspektiven es auf Tanz im Musikunterricht in der Musikpädagogik gibt.

2 Tanz im Diskurs der Musikpädagogik

Im folgenden Teil soll ein kurzer Einblick über die Perspektiven auf Tanz im Musikunterricht gegeben werden.

2.1 Tanz oder Bewegung?

Eine eindeutige Definition zu den Begriffen Tanz und Bewegung gibt es weder in der Musikpädagogik noch in anderen nahen Fachdisziplinen – teilweise werden die Begriffe auch als Synonym verwendet. Dies kann durch die „individuelle[n] und soziokulturelle[n] Kontakte[n] mit Tanz“ (Helbig, 2015, S. 5) erklärt werden. Je nachdem welche Berührungspunkte man in der eigenen Biographie mit Tanz hat, kann sich die eigene Definition von Tanz oder die Wahrnehmung, was alles zu Tanz gehört, ändern. So gibt es viele unterschiedliche Tanzrichtungen und –formen (Steffen-Wittek, 2017, S. 228) und in unterschiedlichen Kulturen hat Tanz einen höheren oder niedrigeren Stellenwert. Auch nimmt Tanz unterschiedliche Funktionen ein. Zudem kommt noch, dass „Tanz als flüchtige Kunst schwer in Schrift zu fassen ist“ (Lampert, 2007, S. 24).

Aus einer musikpädagogischen Perspektive differenziert Corinna Vogel (2015, S. 16) jedoch zwischen Tanz und Bewegung. So besteht Tanz zwar aus Bewegung, doch ist nicht jede Bewegung Tanz. Der Übergang zwischen Bewegung und Tanz ist fließend. Auch kann zwischen einer Bewegung und einer Bewegung zur Musik unterschieden werden. Damit eine Bewegung als Tanz gedeutet werden kann, setzt Vogel (2005, S. 33–34) „eine innere Beteiligung, Darstellungsabsicht sowie der Auseinandersetzung mit der Musik“ voraus.

2.2 Inhalte und Ziele von Tanz im Musikunterricht aus Sicht der Musikpädagogik

Ein Handbuch für Tanz im Musikunterricht gibt es nicht. Ebenso fehlt ein Konsens, was die Inhalte und Ziele sein sollen, welche Tanz im Musikunterricht hat. Daher rücken im Folgenden einzelne Beiträge und Veröffentlichungen, die aus musikpädagogischer Perspektive verfasst worden sind, in den Fokus. Dadurch soll ein Einblick über die Vorstellungen von Tanz im Musikunterricht gegeben werden. Dieser kann jedoch nur einen Bruchteil des Diskurses und der Perspektiven auf Tanz im Musikunterricht und der Musikpädagogik abbilden.

2.2.1 Inhalte

Welche Aspekte von Tanz im Musikunterricht relevant oder irrelevant sind, ist nicht geklärt. Werden Inhalte ausgeschlossen, so werden diese teilweise ohne oder mit kurzer Begründung für unpassend für den Musikunterricht bezeichnet (Bsp.: Vogel, 2018, S. 337) oder wenn Tanz als Inhalt für den Musikunterricht genannt wird, so wird dieses eher selten musikpädagogisch begründet.

Versucht man sich einen Überblick über die möglichen Inhalte zu verschaffen, so begegnet man dem schier großen Aufwand bei der Vorbereitung und Durchführung von Tanz im Musikunterricht (Bsp.: Müller, 1990, S. 230), dem Hindernis, dass man als Lehrperson eigentlich eigene praktische Erfahrungen im Tanzen gesammelt haben sollte (Zierul, 2006, S. 365). Wird Tanz in Zeitschriften für Musikunterricht thematisiert, so werden Vorschläge für den Unterricht Tanz nur beiläufig als Zusatz erwähnt, die Methodik Vor- und Nachtanzen oder das Ziel einer

Choreographie steht im Vordergrund. Zudem wird man mit genderspezifischen Inhalten konfrontiert, so werden Genderstereotypen reproduziert und Vorbehalte verstärkt bei Aussagen wie: „Jungen haben die Möglichkeit, die ganze Sache im wahrsten Sinne des Wortes, ‚sportlich zu sehen‘“ (Vogel, 2010, S. 384). In Lehrwerken für die Sekundarstufe I findet man häufig Beiträge zu historischen Tänzen oder Tanz wird in Verbindung mit *fremden* Kulturen vorgeschlagen (Letkiss, Kreistänze aus anderen Ländern).

2.2.2 Ziele

Als Ziele finden sich in musikpädagogischen Beiträgen die Förderung der „schöpferische Auseinandersetzung mit Musik“ (Müller, 1990, S. 225), „Einblicke in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext von Musik“ (Trapp, 1997, S. 189), die Förderung von Kreativität und Eigenständigkeit der Lernenden (Kuntzsch, 2010, S. 378) sowie das Ziel, dass „Schülerinnen und Schüler sich die Tänze handelnd aneignen, selbst neue Figuren und Bewegungsmuster erfinden“ (Eckstaedt, 2004, S. 286).

Schaut man jedoch in Fachzeitschriften, so steht häufig am Ende der thematischen Auseinandersetzung eine Vorführung oder eine Choreographie als Ziel. So bezeichnet Kuntzsch (2010, S. 382) Tanz ohne Aufführung als „nahezu wertlos“. So formuliert Kugler (2000, S. 234), dass musikdidaktische Ziele bei der Durchführung von Tanz in den Hintergrund gestellt werden sollten, um Körper- und Bewegungserfahrungen zu ermöglichen. Welches diese musikdidaktischen Ziele sind und weshalb Körper- und Bewegungserfahrungen dazu nicht gehören, wird jedoch nicht erläutert.

2.2.3 Tanz in der Musikpädagogik?

Es wird deutlich, dass es einer intensiveren Auseinandersetzung mit musikpädagogischem Ansatz in Bezug auf Tanz im Musikunterricht geben muss. Denn bereits existierende Texte und Aussagen zu Tanz im Musikunterricht widersprechen sich zum Teil, ohne eine Einordnung vorzunehmen oder sich aufeinander zu beziehen. Zudem beziehen sich einige dieser auch ausschließlich auf die Grundschule.

3 Methodik

Für das Dissertationsprojekt *Tanz im Musikunterricht an weiterführenden Schulen* wurden qualitative leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Musiklehrkräften durchgeführt. In diesem Beitrag wird ein Ausschnitt aus den Ergebnissen präsentiert. Dabei orientiert sich der empirische Teil am Erwartungs-Wert-Modell nach Eccles et al. (1983). Das Modell wurde ursprünglich entwickelt, um das Leistungsverhalten und Entscheidungen von Schüler:innen vorherzusagen (Wigfield, 1994).

Das Erwartungs-Wert-Modell führt Leistungsverhalten auf zwei Komponenten zurück: auf die Erwartungs-Komponente und die Wert-Komponente. Die Erwartungs-Komponente inkludiert das aufgabenspezifische Selbstkonzept und die wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit. Die Wert-Komponente setzt sich aus der Nützlichkeit, Emotionen, Wichtigkeit und Kosten zusammen. Bei der Wert-Komponente kann dabei auch eine Rolle spielen, welches Ziel verfolgt wird.

3.1 Musiklehrkräfte

Für die Interviews wurden neun Musiklehrkräfte aus den Bundesländern Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen interviewt. Das Sampling erfolgt durch eine Kombination von induktiven und deduktiven Verfahren. Aufgrund der Vermutung aus der Fachliteratur, dass Tanz im Musikunterricht kaum stattfindet, wurden zwei Musiklehrkräfte deduktiv für die Studie ausgewählt, da bekannt war, dass sie Tanz im Musikunterricht unterrichten. Die restlichen Musiklehrkräfte wurden durch ein induktives Zufallsverfahren gefunden. Die Lehrerfahrung variierte zwischen zwei Jahren und bereits pensioniert. Drei von den Musiklehrkräften unterrichten an Gymnasien, vier an Gesamtschulen und zwei an Haupt- und Realschulen. Drei der Musiklehrkräfte waren weiblich, sechs waren männlich.

3.2 Interview und Leitfaden

Um zu verstehen, weshalb Musiklehrkräfte im Musikunterricht tanzen, wurden qualitative leitfadengestützte Interviews mit den Musiklehrkräften durchgeführt, welche zwischen 20 und 45 Minuten dauerten. Zur Entwicklung der Fragen für den Leitfaden wurde sich dabei am Erwartungs-Wert-Modell von Eccles et al. (1983) orientiert, zwei Pretests durchgeführt und die Leitfragen anschließend überarbeitet. Fragen wurden offen gestellt und Lehrkräfte ermutigt, Bedenken und Ideen zu äußern. Zusätzlich wurden Nachfragen vorbereitet, sollte eine Musiklehrperson auf bestimmte Aspekte während des Interviews nicht eingehen. Nach dem Interview wurden von den Lehrkräften mündlich demographische Daten abgefragt, welche schriftlich festgehalten wurden. Diese Notizen wurden auf den ausgedruckten Leitfaden für das jeweilige Interview festgehalten, auf dem während der Interviews teilweise Notizen für Rückfragen sowie gestellte Fragen abgehakt wurden.

3.3 Datenanalyse

Von allen Interviews wurde das Audio aufgenommen, anschließend transkribiert und in MAXQDA mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Rahmen des Dissertationsprojekts wurde für die Analyse eine Kombination aus deduktiven und induktiven Kategorienbildung genutzt. Dies begründet sich darin, dass im Projekt die Frage geklärt werden soll, ob das Erwartungs-Wert-Modell nach Eccles et al. (1983) dazu genutzt werden kann, um die Entscheidung von Musiklehrkräften Tanz im Musikunterricht zu unterrichten zu

erklären. Für diesen Beitrag wird sich jedoch auf lediglich auf die Ziele der Musiklehrkräfte von Tanz im Musikunterricht fokussiert, welche auch eine Rolle im Erwartungs-Wert-Modell einnehmen.

4 Ergebnisse

Alle interviewten Musiklehrkräfte unterrichten Tanz im Musikunterricht oder haben es unterrichtet. Zwei Musiklehrkräfte gaben jedoch an, dass aufgrund eines Schulwechsels und den damit zusammenhängenden Ausgangsvoraussetzungen, wie unzureichende Räumlichkeiten oder die Lerngruppe Tanz von der Lehrperson nicht mehr umgesetzt wird. Eine Musiklehrkraft ist bereits pensioniert und unterrichtet nicht mehr aktiv. Alle Musiklehrkräfte hatten einen positiven Bezug zum Tanzen. Die Ziele, welche die Lehrkräfte beim Unterrichten von Tanz nannten, können in sechs verschiedene Kategorien eingeteilt werden: Rhythmus, tänzerische Fähigkeiten, Wahrnehmung, soziale Aspekte, Musikpraxis und Anderes. Es zeigt sich zudem, dass der soziokulturelle Hintergrund und die früheren Erfahrungen mit Tanz einen Einfluss zu haben scheinen. So war der Inhalt in Bezug auf das Thema Tanz im Musikunterricht meist eines, welchen den Musiklehrkräften selbst bekannt war, in denen sie selbst sozialisiert wurden oder von dem sie begeistert waren. Um ausführlicher auf die Ergebnisse eingehen zu können, wird sich in diesem Beitrag auf die Kategorien: Wahrnehmung, soziale Aspekte und Musikpraxis beschränkt.

4.1 Wahrnehmung

In der Kategorie Wahrnehmung kann zwischen unterschiedlichen Zielen differenziert werden. Eines der Ziele war eine Visualisierung der Musik durch Tanz, um Strukturen der Musik besser zu verstehen. Komplexe Zusammenhänge oder die Struktur eines Musikstückes können so teilweise auch analysiert werden. Zudem sollen Schüler:innen dadurch ein besseres Verständnis von musikalischen Parametern und Abläufen von Musik und auch Liedern erhalten.

Als ein weiteres Ziel wurde die Wahrnehmungsintensivierung genannt. Dabei stand für die Musiklehrkraft im Vordergrund, dass das Gehörte in Bewegung transformiert werden kann. „Also dieses ich bewege mich, ich komme auch irgendwie mit meinem Körper irgendwie klar. Ich weiß, was ich tue, plus ich kann das noch verknüpfen mit dem, was ich höre. Dann, das ist ja immens wichtig.“ (LP1, Z. 44-46)⁷⁹ Damit wird der Fokus auf das Hören gelegt und die Lehrperson schreibt der Verknüpfung von Gehörtem und Bewegung im Körper, aber auch überhaupt den Körper wahrzunehmen und diesen zu akzeptieren eine hohe Bedeutung zu.

⁷⁹ „LP1“ steht für die Abkürzung Lehrperson 1. Zur Anonymisierung der Interviewpartner:innen wurden die interviewten Musiklehrkräfte mit der Abkürzung LP und anschließend chronologisch des Erhebungsdatums nummeriert. Die Angabe „Z.“ verweist auf die Zeilen, in welcher das Zitat im Transkript zu finden ist.

Eine weitere Musiklehrkraft gab als Ziel an, dass positive Aufführungserlebnisse geschaffen werden sollen. Dabei steht die Entwicklung von Selbstbewusstsein, positiven Aufführungserfahrung und die Wahrnehmung von dem Gefühl, auf der Bühne zu sein, im Vordergrund. Durch die positiven Aufführungserfahrungen soll das Selbstbewusstsein der Schüler:innen gestärkt werden und sie sollen lernen, wie es sich anfühlt, auf der Bühne zu stehen.

4.2 Soziale Aspekte

In der Kategorie soziale Aspekte wurden unterschiedliche Zielsetzungen genannt. So gab eine Musiklehrkraft an, dass Tanzen das Gemeinschaftsgefühl stärken kann, denn „das ist so ein bisschen wie Orchestermusizieren“ (LP1, Z. 67). Dabei geht es um gruppenspezifische, um soziale Aspekte. Ein weiteres Ziel, welches von einer Musiklehrkraft genannt worden ist, war die Kommunikation mit dem Körper. Beim Tanzen steht die nonverbale Kommunikation im Vordergrund. So können mit dem Körper Emotionen und Höreindrücke ausgedrückt oder auch miteinander kommuniziert werden.

Als Beispiel zum Erreichen dieses Ziels wurde der Spiegeltanz genannt. Dabei stehen sich zwei Schüler:innen gegenüber. Ein:e Schüler:in gibt dabei langsame Bewegungen vor, welche der:die andere Schüler:in nachmacht. Das Spiegelbild muss sich auf die vortanzende Person einlassen und gibt die Kontrolle ab. Die vortanzende Person muss jedoch darauf achten, dass das Spiegelbild die vorgemachten Bewegungen nachahmen kann und muss gegebenenfalls Bewegungen abändern. Dies geschieht jedoch nicht, indem die Schüler:innen miteinander reden, sondern durch das Beobachten des Spiegelbilds und Interpretation der Bewegungen. Hier kann unterschiedlich je nach Zielgruppe unterschiedlich differenziert werden. So kann das Sitzen auf Stühlen die Bewegungsfreiheit gewollt einschränken, welches gleichzeitig mit einer eventuellen Überforderung an Bewegungsmöglichkeiten entgegenzuwirken.

4.3 Musikpraxis

Wenn als Ziel Musikpraxis genannt wurde, so wurde darauf hingewiesen, dass Tanz ein niedrigschwelliger Zugang sei, da die Schüler:innen dazu keine musiktheoretischen Vorkenntnisse haben oder ein Musikinstrument spielen müssen. So können alle Schüler:innen teilnehmen und mitwirken. Zudem wurde von einer Lehrkraft argumentiert, dass Tanz aufgrund der damaligen Pandemieeinschränkungen ein Zugang zur Musikpraxis darstellte. Außerdem merkte eine Lehrkraft an, dass Tanz kostengünstig sei, da dafür keine teuren Musikinstrumente gekauft werden müssen.

5 Diskussion

5.1 Limitierung der Studie

Dieser Beitrag stellt nur einen Teil des Dissertationsprojekts *Tanz im Musikunterricht an weiterführenden Schulen* dar. Dabei bezieht sich die Studie und der Fragebogen auf das Erwartungs-Wert-Modell von Eccles et al. (1983). Daher zielen die Fragen des Leitfadenterviews nur für einen Teil auf die Ziele der Musiklehrkräfte bei der Umsetzung von Tanz im Musikunterricht ab. Zudem sollte hervorgehoben werden, dass es sich ausschließlich um Musiklehrkräfte handelt, die positive Konnotation mit Tanz haben und zum größten Teil in der Freizeit ausführen oder ausgeführt haben. Daher wäre es für künftige Studien wichtig, Musiklehrkräfte zu inkludieren, die nicht im Musikunterricht tanzen oder im Musikunterricht zwar tanzen, aber dem Tanz einen geringen Stellenwert zuschreiben und nur aufgrund des Lehrplans umsetzen.

In Bezug auf Ziele von Tanz im Musikunterricht müsste somit der Fragebogen angepasst werden, sodass ein Einblick gegeben werden kann, welche Ziele die befragten Musiklehrkräfte im Musikunterricht generell verfolgen und welche dann beim Thema Tanz eine oder keine Rolle spielen.

5.2 Tanz im Musikunterricht?

In den Interviews zeigt sich, dass anders als von der Literatur angenommen Tanz im Musikunterricht vielfältig stattfindet: Improvisation, Choreographien, historische Tänze. Je nach Musiklehrkraft wird Tanz unterschiedlich und mit verschiedenen Zielen unterrichtet. Dabei spielen insbesondere persönliche Erfahrungen und soziokulturelle Hintergründe eine Rolle. Dabei deutet sich an, dass einige Lehrkräfte die impliziten Lernprozesse in den Vordergrund stellen. Im Gegensatz zu den genannten Bedenken in der Literatur zeigen sich die Aussagen der Musiklehrkräfte, dass Tanz auch dafür geeignet ist, an Musik teilhaben zu können, ohne dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Andererseits kann Tanz auch dazu dienen, dass musikalische Strukturen durch Tanz besser verstanden werden.

Es zeigt sich jedoch auch, dass das Thema Tanz und größer gefasst Musik und Bewegung in der Musiklehrkräfteausbildung eher eine Randrolle einzunehmen scheint, da alle Musiklehrkräfte angaben, dass es in ihrer Ausbildung keine Rolle eingenommen hat oder sie sich teils mehr Fortbildungen wünschen. Diese beiden Aspekte verdeutlichen, dass das Thema Tanz im Musikunterricht nicht vermieden werden darf und gegebenenfalls eine Aufarbeitung darüber zu leisten ist, welche Inhalte in der Ausbildung vermittelt werden sollten. Denn so bietet insbesondere das Studium den Musikstudierenden einen geschützten Ort, um neue oder für sie noch unbekannte Aspekte des Musikunterrichts für sie zu erschließen.

Ein Abbild des Musikunterrichts in der Breite lässt sich mit dieser Studie nicht zufriedenstellend darstellen, da es auch Schulen gab, die auf Interviewanfragen antworteten, dass bei ihnen im Musikunterricht nicht getanzt wird.

6 Tanz im Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Welchen Musikunterricht soll es in der Sekundarstufe 1 denn in Bezug auf Tanz geben? Diese Frage lässt sich innerhalb dieses Beitrags nicht abschließend klären. Dennoch können einige Aspekte herausgestellt werden.

Für den Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 muss sich das Verständnis beim Thema Tanz von einem engen zu einem weiteren Begriff wandeln. Dies benötigt jedoch auch eine fachlich intensivere, aber auch interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Tanz im (Musik-)Unterricht. Tanz im Musikunterricht ist mehr als nur Choreographieren oder Vor- und Nachtanzen. Dies soll nicht bedeuten, dass die Methode Vortanzen und Nachtanzen eine schlechte ist, denn auch diese kann zur Erschließung und zum Erlernen neuer Bewegungen beitragen oder Unsicherheiten beim Bewegen nehmen. Zudem gehört das Vor- und Nachtanzen durch soziale Plattformen wie TikTok in einigen jugendlichen Kreisen zum Alltag. Auch wenn in der Sportpädagogik für einige Zeit Kritik an der Methode laut wurde, schreibt Klinge (2008) über das Potential von Nachtanzen, welches weit mehr als nur Nachahmung sein kann, und dass jedes Nachtanzen zudem eine mimetische Handlung ist. Auch Roscher (2012, S. 240) betont, dass in mimetischen Prozessen Widerstände und Fremdheit auftreten können und diese Differenzen erzeugen können. Durch eine tänzerische Auseinandersetzung können diese Differenzen jedoch auch anerkannt und wertgeschätzt und reflexive Prozesse angestoßen werden.

In der Musikdidaktik lässt sich das Vor- und Nachtanzen in die „vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber Musik“ von Dankmar Venus (1984) in den Bereich Reproduktion einordnen, das Choreographieren je nach Methodik in der Produktion wiederfinden.

Doch Tanz im Musikunterricht kann, wie man in den Interviews mit Musiklehrkräften sieht, mehr als nur Vor- und Nachtanzen oder Choreographie sein. Denn so muss am Ende einer Unterrichtsreihe oder –stunde nicht zwingend eine Choreographie oder ein bewertbares Endprodukt stehen, sondern ästhetische Erfahrungen können in den Vordergrund rücken. Bezieht man sich wieder auf Venus (1984), so kann Tanz auch die Bereiche Rezeption, Transposition und Reflexion abdecken.

Insbesondere die Transposition stellt ein großes Potential für Tanz dar, denn laut Verena Freytag (2022, S. 708)

„wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch expressiv-präsentative Potentiale besitzt, die ihn in die Lage versetzen Erlebnisse, Empfindungen, Vorstellungen oder Gefühle in ästhetischen Produkten wie Bildern, Bewegung, poetischer Sprache zum Ausdruck zu bringen.“

Und auch wenn dieses eine Perspektive aus einem sportwissenschaftlichen Beitrag stammt, lässt sie sich in die Musikpädagogik transferieren, nur ist hier eine

starke Verschränkung mit Rezeption festzustellen. Denn so rücken beim Transponieren von Musik und Bewegung die individuellen Höreindrücke und dadurch resultierenden unterschiedlichen Assoziationen und Emotionen der Schüler:innen in den Vordergrund. Dies verlangt eine Offenheit und Feingefühl der Musiklehrkraft, um den Schüler:innen einen Raum zu geben, ebendiese Assoziationen und Emotionen in Bewegung ausdrücken zu können.

Als letztes soll noch auf die Improvisation eingegangen werden. Diese lässt sich vorrangig in die Produktion, aber auch in die Rezeption einordnen. Denn auf der einen Seite wird in der Bewegungsimprovisation Bewegung generiert, auf der anderen Seite generieren sich die Bewegungen meist durch das Hören der Musik. Dabei ist es wichtig, dass den Schüler:innen ein Rahmen gegeben wird, in welchem sie sich bewegen können. Dies muss kein physischer Rahmen sein oder eine Beschränkung auf einen Platz, sondern es können auch metaphorische Instruktionen (Bsp.: wir bewegen uns so langsam wie eine Schnecke) oder Bewegungsvorgaben sein. Ein Beispiel dafür ist die 9-Punkte-Improvisation, welche von Lampert (2007) in ihrem Buch detailliert beschrieben wird. Durch diese Rahmen kann eine Orientierung gegeben werden, wo und wie sich bewegt werden kann und die Anzahl von Möglichkeiten werden eingeschränkt. Dadurch soll eine Überforderung vermieden werden.

7 Literaturverzeichnis

- Breitig, R. (2006). Bildungspolitische Grundlagen und Strategien für eine Einbindung von Tanz in Schulen. In L. Müller & K. Schneeweis (Hrsg.), *Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven; Dokumentation der "Bundesinitiative Tanz in Schulen"* (S. 13–18). Kieser.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. et al. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Perspective on achievement and achievement motivation*. W. H. Freeman.
- Eckstaedt, A. (2004). Die virtuelle Simche. Jiddische Lieder und Tänze im Musikunterricht. In M. Ansohn & J. Terhag (Hrsg.), *Musikkulturen - fremd und vertraut* (= Musikunterricht heute, Band 5) (S. 286–317). Lugert.
- Freytag, V. (2022). Bewegungsfeld Tanz. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft* (S. 703–717). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53404-5_43 [23.11.2024].
- Helbig, C. (2015). *Tanz als Erfahrungs-, Lern- und Gestaltungsraum. Elementare erlebnispädagogische Möglichkeiten unter Berücksichtigung tanzpädagogischer Bildungsinhalte*. Diplomica Verlag; Ciando. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1994983 [02.07.2024].
- Klinge, A. (2008). Nachmachen und Tanzen - Tanzen und Nachmachen. In A. Klinge (Hrsg.), *Tanzen*. Sammelband. (= Sportpädagogik. 32 [Themenheft]). Friedrich.
- Klinge, A. (2013). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Körper, Bewegung und Schule*

- I. Theorie, Forschung und Diskussion* (=Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 7) (S. 76–89). Barbara Budrich.
- Kugler, M. (2000). *Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk "Elementare Musikübung". Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik* (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Band 9). Lang.
- Kuntzsch, B. (2010). Tanzen ohne vorzutanzten!? Mit Poptanz-Bausteinen zur individuellen Choreografie. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre populäre Musik in der Schule* (= Musikunterricht heute, Band 8) (S. 378–382). Lugert.
- Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation. Geschichte - Theorie - Verfahren - Vermittlung* (TanzScripte). Transcript.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (= Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930 [02.07.2024]
- Müller, R. (1990). Rock- und Poptanz im Musikunterricht. Musikpädagogische Aspekte. In W. Pütz & M. Clynes (Hrsg.), *Musik und Körper. Beiträge des Cloppenburgers Symposions "Musik und Körper"* ; AMPF-Tagung, Cloppenburg, 13. - 15. Oktober 1989 (= Musikpädagogische Forschung, Band 11) (S. 223–233). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:9275> [23.11.2024]
- Noll, G. (1988). Tanz im Musikunterricht? Zur wechselhaften Geschichte eines musikpädagogischen Feldes (Teil 1). *Musik und Bildung - Zeitschrift für Musikerziehung*, (5), 404-412.
- Oberhaus, L. (2010). Hier tanzt der Leib! Wie sich Körper- und Leiberleben im Tanz unterscheiden. *Zeitschrift ästhetische Bildung*, 2(1), 1–14.
- Roscher, M. (2012). Bewegung gestalten - Gymnastik und Tanz. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen - Lehrplan - Bewegungsfelder* (1., Aufl.) (S. 238–253). Limpert.
- Steffen-Wittek, M. (2017). Musik - Bewegung - Tanz. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Auflage) (S. 228–237). Cornelsen.
- Trapp, K. (1997). Musik und Bewegung am Beispiel historischer Tänze. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II* (= Handbuch des Musikunterrichts / Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber, Band 3) (S. 189–205). Bosse.
- Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören* (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 30). Heinrichshofen.
- Vogel, C. (2005). Bewegung/Tanz. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (4., vollkommen neu erarb. Ausg., S. 33–34). Bosse.
- Vogel, C. (2010). Jenseits von "und 1-2-3-4-kick-seit-ran". Choreografieren mit Kindern und Jugendlichen zu Populärer Musik. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre populäre Musik in der Schule* (= Musikunterricht heute, Band 8) (S. 383–388). Lugert.

- Vogel, C. (2015). *Tanz in der Grundschule. Geschichte - Begründungen - Konzepte* (= Augsburger Schriften, Band 62, 4., unveränderte Auflage). Wißner.
- Vogel, C. (2018). Tanzen/Bewegen als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse* (utb-studi-e-book, Band 5040) (S. 334–340). Waxmann.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78.
<https://doi.org/10.1007/BF02209024> [23.11.2024]
- Zierul, P. (2006). Musik und Bewegung. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I* (Handbuch des Musikunterrichts, Band 2) (S. 365–382). Bosse.