

IS HET GRAS ECHT GROENER BIJ DE BUREN?



100 jaar danseducatie in Duitsland en Nederland

Een vergelijkend onderzoek naar
historische en recente ontwikkelingen
en een blik in de toekomst

Door © Julia Dieckmann
ArtEZ Masteropleiding Kunsteducatie
Zwolle 2009

Begeleidende docenten:
Eva van Schaik
Diederik Schöna

Inhoudsopgave

I	INLEIDING	6
	Voorwoord	6
1.	Vraagstelling	8
1.1.	Motivatie voor dit onderzoek/ onderwerp	10
2.	Definitie van gehanteerde begrippen/ Begrippenverheldering	12
3.	Opiniestuk: Waarom dans? Waarom cultuureducatie?	15
II	THEORIE EN GESCHIEDENIS	16
4.	Historische uitleg van ontwikkeling dans op basisschool vóór 1945	16
4.1.	Ontwikkelingen Duitsland vóór 1945	16
4.2.	Ontwikkelingen Nederland vóór 1945	22
4.3.	Samenvatting/ Vergelijking/ Conclusie	25
5.	Historische uitleg ontwikkelingen na 1945 tot 2000	28
5.1.	Ontwikkelingen Duitsland	28
5.2.	Ontwikkelingen Nederland	32
5.3.	Samenvatting/ Vergelijking/ Conclusie	41
6.	Beschrijving en Vergelijking huidige situatie D-NL	46
6.1.	Rol van dans in de maatschappij	46
6.2.	Schoolsysteem	49
6.3.	Opleiding Pabo-Primarstufe	51
6.4.	Opleiding Docent Dans	53
6.5.	Samenwerking buitenschoolse organisatie voor binnenschoolse dans	54
7.	Recente geschiedenis, ontwikkelingen in de 21 ^e eeuw	56
7.1.	Ontwikkelingen Duitsland	56
7.1.1.	Richtlijnen Basisonderwijs	56
7.1.2.	Buitenschoolse ontwikkelingen	63
7.1.3.	Samenvatting	71
7.2.	Ontwikkelingen Nederland	72
7.2.1	Kerdoelen en Onderzoek EduArt	72
7.2.2	Onderwijsbeleid	78
7.2.3	Samenvatting conclusie Nederland	82
III	ONDERZOEK NAAR DANSEDUCTIE IN TWEE LANDEN	85
8.	Uitslag onderzoek	85
8.1.	Onderzoek Recklinghausen	85
8.1.1.	Onderzoeksopzet en respons	85
8.1.2.	Onderzoeksmethode	85
8.1.3.	Resultaten Onderzoek	86
8.1.4.	Samenvatting van de resultaten	93
8.2.	Onderzoek Arnhem, aan de hand van het SKON onderzoek	95
8.2.1.	Onderzoeksopzet	95

8.2.2.	Onderzoeksmethode	95
8.2.3.	Resultaten Onderzoek	96
8.2.4.	Samenvatting van de resultaten	99
8.3.	Vergelijking/ Conclusie	100
IV	CONCLUSIE	103
9.	Verschillen en Overeenkomsten/ Conclusie	103
10.	Toekomstschets	110
11.	Aanbevelingen	114
12.	Literatuurlijst/ Bronnenvermelding	116
V	Bijlagen	121
1.	Afkortingen	121
2.	Appendix	122
3.	Onderzoeksresultaten	128
4.	Werkveldopdracht	143

I INLEIDING

Voorwoord

„Der Tanz ist vor allem immer ein Plädoyer für die Fantasie und du kannst mit Tanz über gesellschaftliche Zustände sprechen.“¹

Deze scriptie onderzoekt niet de dans op zich of een bepaalde vorm ervan om over maatschappelijke omstandigheden te praten, zoals het bovengenoemde citaat omschrijft, maar neemt de maatschappelijke en politieke ontwikkelingen in de loop van meer dan een eeuw als vertrekpunt om mede hierdoor uitspraken te kunnen doen over de ontwikkelingen die zich hebben voltrokken binnen de danseducatie.

De Masterstudie Kunsteducatie heeft mijn interesse voor historische ontwikkelingen erg geprikkeld en ik ben blij dat ik deze component aan mijn onderzoek kan verbinden.

Na een lange overweging om het vak management als specialisatievak te kiezen ben ik binnen dit onderzoek teruggekomen bij dat wat mij daadwerkelijk bezig houdt.

Dans- Nederland- Duitsland.

Hier kan ik al jaren niet aan ontsnappen en wil dat zeker niet in mijn Masterscriptie doen.

Voor mij, als Duitse die in Nederland woont en haar leven en werk aan de dans en de danseducatie wijdt, doet zich vaker de vraag voor in welk van beide landen ik thuis ben, thuis wil zijn en blijven.

Op deze vragen geeft deze scriptie zeker geen antwoord, wel op de vraag hoe het met de dans, voornamelijk de danseducatie in beide landen is gesteld: waar perspectieven liggen, hoe de ontwikkelingen zullen verlopen en zijn verlopen.

Dit gaf mij niet alleen de mogelijkheid een spannend onderwerp te onderzoeken, maar het geeft mij vooral de mogelijkheid om in de toekomst in beide landen thuis te zijn en te blijven.

Ik wil graag Marlies Weeting bedanken voor al haar tijd en moeite om de voorliggende scriptie door te lezen en taalfouten te verbeteren.

Diederik Schönau bedank ik voor zijn vakkennis en vakinhoudelijke begeleiding van het onderzoek in Recklinghausen en Arnhem.

Ook wil ik hem bedanken voor het gebruik mogen maken van de resultaten van het SKON onderzoek.

¹ Ditta Rudle, dansrecencente, *Die Presse Schaufenster*, 2008

In het bijzonder wil ik Eva van Schaik bedanken voor haar goede begeleiding. Voor de lange gesprekken, haar enorme kennis en groot enthousiasme voor het vak.

Door haar werd ik uitgedaagd mij te verdiepen en kritisch op te stellen.

Binnen twee jaar studie heeft zij mijn interesse voor cultuurgeschiedenis enorm weten te prikkelen en heb ik veel van haar kunnen leren.

Hiervoor heel erg bedankt, Eva!

De uitspraak die Norbert Lammert *„Präsident des deutschen Bundestages“* ruim een jaar geleden heeft gedaan,

‘...Die Bedeutung des Tanzes ist hoch, sein Stellenwert in der operativen Kulturpolitik aber eher niedrig...’²

hoop ik met betrekking tot de belangstelling in de cultuurpolitiek met deze scriptie te weerleggen.

Over het eerste gedeelte van het citaat geef ik hem graag gelijk.

Julia Dieckmann, mei 2009

² Dr. Norbert Lammert, Laudatio deutscher Tanzpreis 26.02.2005

1. Vraagstelling

Hoe ziet de binnenschoolse danseducatie op basisscholen op het moment in Duitsland en Nederland eruit?

In de theorie en in de praktijk?

Waar liggen verschillen? Wat loopt gelijk op?

Hoe is dit onderscheid te plaatsen in historische context?

Wat zijn redenen en oorzaken voor verschillen?

Waar liggen kansen? Waar liggen valkuilen?

De danseducatie op basisscholen in Duitsland en Nederland verschilt nogal. Hoe komt dit?

Hoe is dit te plaatsen in een historische context?

Nederland staat bekend om zijn vooroplopende rol op kunsteducatief, dus ook danseducatief gebied. Duitsland is wat dat betreft een stiefkindje en loopt in de ontwikkeling ver achter.

Maar is dat ook zo? Is het in Nederland daadwerkelijk zo als de Duitsers over het algemeen aannemen? En hoe groot is de Duitse achterstand? Is er iets aan het veranderen of blijft de kunst/danseducatie in de stijve patronen van het Duitse onderwijs een exotisch vak?

Veel literatuur is er niet over te vinden. Vaak is die geschreven of door Duitse auteurs die de Nederlandse situatie niet goed genoeg kennen of door Nederlandse auteurs die zich over het algemeen niet bezig houden met de Duitse danseducatie en alleen de Nederlandse kant uitlichten.

Dit onderzoek wil antwoord geven op de bovengenoemde vragen, een toekomstschets maken en waar mogelijk aanbevelingen voor ontwikkelingen in de toekomst voor beide landen geven.

Het onderzoek richt zich op de beschrijving van binnenschoolse danseducatie op basisscholen, waarbij maatschappelijke ontwikkelingen maar ook cultuureducatieve ontwikkelingen in het algemeen niet buiten beschouwing worden gelaten. De keuze voor het basisonderwijs heeft onderzoekstechnische, maar ook inhoudelijke redenen. Dans of beweging wordt zowel in de Duitse als ook Nederlandse richtlijnen voor het lager onderwijs genoemd. Daarom wil ik deze graag naast elkaar leggen en vergelijken. Ik acht het belangrijk eerst de situatie in het lager onderwijs in kaart te brengen, om adequate uitspraken te kunnen doen ook met betrekking tot het voortgezet onderwijs.

In dit onderzoek worden de twee landen vergeleken en beschreven, waarbij de Duitse situatie grotendeels aan de hand van een voorbeeldprovincie, in dit geval Nordrhein-Westfalen, beschreven wordt.

Het aantal inwoners van Nordrhein-Westfalen (NRW) verschilt niet veel met het inwonersaantal van heel Nederland. Toch wordt in dit onderzoek over de Nederlandse recente ontwikkelingen in de 21^e eeuw ook ingezoomd op een provincie. In dit geval Gelderland.

De vergelijking klopt natuurlijk qua aantal niet, maar de vergeleken noemers zijn in beide gevallen land, provincie en stad.

Voor het grootste gedeelte van dit onderzoek is gebruik gemaakt van reeds bestaande literatuur. Daarnaast werden interviews met informanten gevoerd en enquêtes naar alle basisscholen in Recklinghausen gestuurd. Voor informatie over de Arnhemse basisscholen maakt dit onderzoek gebruik van het al in 2009 uitgevoerde SKON³ onderzoek naar talentontwikkeling onder alle basisscholen in Arnhem.

Gesprekken met informanten:

Bos, Ingeborg, docente dansexpressie en algemene dansante vorming ArtEZ Arnhem.

Fokkens, Sanne, adviseur dans Kunstfactor Dans, Utrecht.

Heijdanus, Etje, dans en dramadocente. Zij heeft onder andere aan de Pabo '*In Holland*' in Rotterdam onderwezen en is auteur van praktijkboeken/ handleidingen dans voor het basisonderwijs. Onlangs verscheen 'Proeve van vakspecifieke competenties dans voor studenten aan de Pabo' door Etje Heijdanus en Ria Swaans SLO, 2007

Huggers, Patrick, docent basisschool 'SBO De Toonladder', Arnhem.

Kooper, Wilhelmijn, docente basisschool 'De Toermalijn', Arnhem.

Kraft, Birgit, docent dans in Duitsland. Coördinator dans voor de Stichting Mus.e, Düsseldorf.

Müller, Linda, oprichter en projectleider 'Tanz in Schulen' en voorzitter van 'Bundesverband Tanz in Schulen e.V.' Keulen.

Overwater, Frances, dans docente en Intern Cultuur Coördinator op een cultuurmagneetschool in Amsterdam

Rezgui, Noura, adviseur dans en docent dans, Breedtekunst Arnhem

Rooijackers, Franca, docente basisschool 'De Laarhorst', Arnhem

Schaik, Eva van, danshistorica, dans- en theatercriticus, auteur en docente ArtEZ hogeschool voor de kunsten, Arnhem en Zwolle.

Verdurmen, Angela, adviseur dans Kunst en Cultuur Gelderland, Arnhem.

Westmijze, Odette, docente basisschool 'Lea Dasberg', Arnhem

³ SKON: Studieloopbanen Kunstonderwijs Oost Nederland, onderzoek naar talentontwikkeling in Arnhem 2008/2009

1.1. Motivatie voor het onderwerp

Aangezien het feit dat heel weinig literatuur te vinden is die de Nederlandse en Duitse situatie van binnenschoolse danseducatie beschrijft en nauwelijks literatuur die deze situaties met elkaar vergelijkt, lijkt het mij als Duitse die in Nederland woont en werkt meer dan noodzakelijk hier verandering in te brengen.

De Nederlandse literatuur oriënteert zich sinds het vertrek van Rudolf von Laban naar Engeland in 1938 nog steeds grotendeels op de ontwikkelingen in dat land. Dat deze inmiddels niet meer vooruitlopen op Nederland, blijkt niet veel uit te maken. De Duitse literatuur echter zingt lofliederen over de situatie in Nederland zonder deze kritisch te ondervragen.

Het onderzoek heeft dus een nijpende actualiteitswaarde wat ook te herkennen is aan andere onderzoeken die door studenten of cultuurinstellingen betreft danseducatie binnenschools in Europese landen op het moment worden uitgevoerd.

De interesse die al voorafgaand door Kunstfactor Dans en Kunst en Cultuur Gelderland (KCG) voor de resultaten van dit onderzoek werd getoond onderstreept de genoemde actualiteitswaarde. In het gesprek met Sanne Fokkens, adviseur dans bij Kunstfactor Dans, kwam naar voren dat Kunstfactor Dans met een vergelijkend onderzoek naar danseducatie in Engeland en Nederland bezig is en na afsluiten van mijn onderzoek de resultaten uit Duitsland graag naast de andere wil leggen om deze te vergelijken. Angela Verdurmen, adviseur dans bij KCG wil ook graag over de resultaten op de hoogte worden gehouden. Daarbij is het niet alleen voor mij als Duitse in Nederland van belang te weten wat in beide landen speelt, maar ook voor het grote aantal Duitse studenten, dat jaarlijks een studie tot docent dans aan één van de Nederlandse dansacademies begint evenals voor deze hogescholen zelf.

Ik hoop met dit vergelijkend onderzoek inclusief uitspraken over toekomstige ontwikkelingen de communicatie tussen de landen met betrekking tot binnenschoolse danseducatie/ cultuureducatie te bevorderen. Nederland kan in zijn rol als 'vooroploper' inspelen op de ontwikkelingen in Duitsland, samenwerkingsverbanden aangaan en wellicht een nieuwe markt helpen te ontsluiten. Duitsland kan zich oriënteren op Nederland en wellicht fouten of ontwikkelingen die de binnenschoolse dans of cultuureducatie tegenwerken voorkomen.

Cultuur- of danseducatie wil grenzen verleggen en hiermee bedoel ik niet alleen persoonlijke grenzen. Letterlijk grenzen verleggen, de dialoog aangaan, samenwerken.

Er is gebleken dat vanuit *ArtEZ Arnhem* en '*Tanz in Schulen*' Keulen interesse bestaat om deze samenwerking in de toekomst wellicht aan te gaan.

Voor mij persoonlijk is het belangrijk dat ik mij kritisch bezighoud met de ontwikkelingen in Duitsland en Nederland omdat ik, zoals al genoemd, in alle twee de landen 'thuis' ben.

Ik wil graag mijn expertise in beide landen kunnen gebruiken, de communicatie stimuleren, multi-inzetbaar zijn en een vertolker tussen de landen in inhoudelijke zin zijn. Dat dit werkt is al gebleken uit de werkveldopdracht, die ik voor een Duitse cultuurinstelling heb uitgevoerd. Hierbij ging het om een onderzoek naar de netwerkstructuren tussen scholen, dansdocenten, kunstenaars en cultuurinstellingen in Nederland. De opdracht (zie bijlage) werd gegeven door '*Tanz in Schulen*' om op de hoogte te zijn van wat er in het buurland speelt en in hoeverre andere concepten toepasbaar zouden kunnen zijn voor de Duitse situatie. De opdrachtgever is op het moment bezig overkoepelende netwerkstructuren in NRW te installeren, die wellicht voor heel Duitsland toegepast kunnen worden.

De genoemde cultuurinstelling in Duitsland is in een blijvende samenwerking met mij geïnteresseerd.

Ook de bovengenoemde samenwerking tussen '*ArtEZ*' en '*Tanz in Schulen*' zou ik door mijn onderzoek, scriptie en expertise graag willen helpen stimuleren.

2. Definitie gehanteerde begrippen

Ik ben tot onderstaande definities gekomen op basis van bestaande literatuur, websites en eigen kennis.

Danseducatie:

Alle vormen van educatie waarbij dans als doel of als middel wordt ingezet. Danseducatie is leren over, door en met dans. Deze omschrijvingen sluiten puur instrumenteel gebruik van dans, zoals het versterken van sociale cohesie, niet uit. Meestal is echter sprake van dansgerelateerde doelstellingen: kennismaking met of verdieping in dans, het genieten, leren beoordelen, en zelf beoefenen horen daarbij. ⁴

Educatieve dans:

'Dans die gericht is op het verwezenlijken van educatieve doelstellingen; een van de drie hoofdvormen van dans, wordt vooral in het onderwijs toegepast; een van de belangrijkste voorbeelden is dansexpressie...' ⁵

Met educatieve dans wordt een combinatie van dansvormen bedoeld, die de fysieke, cognitieve, sociale, affectieve en artistieke vaardigheden van mensen bevorderen. Educatieve dans kan door middel van improvisatie, maar ook door structurele dansen op een actieve, receptieve en reflectieve manier plaatsvinden.

Het aanleren van een techniek kan deel uitmaken van de educatieve dans, maar is geen educatieve dans op zich.

Educatieve dans kan binnen- en buitenschools plaatsvinden.

In deze scriptie wordt de term educatieve dans gebruikt of alleen de term dans als de context dit toelaat.

Dansexpressie zie ik als een vorm van educatieve dans.

⁴ Cultuurnetwerk

⁵ Remmers, *Lexicon voor de kunstvakken*, 4^e druk 2002, p.42

Binnenschoolse dans:

Met binnenschoolse dans wordt de educatieve dans bedoeld, die onder de schooltijd in de vorm van lessen, projecten of dergelijke plaatsvindt en waaraan leerplannen, kerndoelen en curricula ten grondslag liggen.

In het kader van deze scriptie wordt hiermee vooral de dans binnen het basisonderwijs bedoeld.

Dansexpressie:

*'Danssoort voorkomend uit de Europese moderne dans (de 'Ausdruckstanz'); heeft zich ontwikkeld als theaterdans (expressionistische dans) en educatieve dans. Internationaal is de educatieve richting bekend als Modern Educational Dance en Creative Dance. Kenmerkend is dat de danser wordt uitgedaagd zijn eigen dans te dansen en deze dans te ontwikkelen. De danser doet tijdens het dansen een beroep op zijn eigen bewegingsmogelijkheden, ideeën en gedachten. De persoonlijke expressie van de danser staat centraal. De wisselwerking tussen beleving en beweging is de leidraad in het dansproces.'*⁶

In het kader van deze scriptie wordt met dansexpressie de door Kit Winkel en Corrie Hartong ontwikkelde methodiek bedoeld. In de dansexpressie staat de wisselwerking tussen beleving en beweging centraal. De dansende geeft uitdrukking aan wat hij/ zij beleeft. Improvisatie en exploratie maken een belangrijk deel uit van het didactisch proces.

Dansexpressie wil een bijdrage leveren aan de persoonsvorming en bewustwording van de danser.

Kinderdansen:

Met kinderdansen worden structurele, vaak uit de volksdans of folklore afkomstige dansen bedoeld, die speciaal voor kinderen en hun beleving zijn gemaakt.

*'Het begrip werd aanvankelijk alleen gebruikt voor dans met kinderen, voortkomend uit de internationale folklore: zangdansen, kinderzang, kinderspel, kringspelen, zangspelen enz.. Een andere naam hiervoor is kindervolksdans. Bredere interpretatie: alle (structurele) dansen met en door kinderen...'*⁷

⁶ Remmers, *Lexicon voor de kunstvakken*, p.34

⁷ Remmers, *Lexicon voor de kunstvakken*, p. 69

Kunsteducatie:

*De ruimste omschrijving van het begrip kunsteducatie is: alle vormen van educatie waarbij kunst en/ of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel worden gebruikt. Strikter gedefinieerd is kunsteducatie doelgericht leren omgaan met kunst, als persoonlijk uitdrukkingsmiddel en als cultureel fenomeen. Kunsteducatie is niet alleen studie en reflectie maar ook actieve kunstbeoefening.*⁸

*'Het doel van kunsteducatie is niet enkel het verwerven van kennis van kunstobjecten en kunstprocessen, maar tevens het bestuderen van wat deze objecten en processen bij de beschouwer bewerkstellingen: een proces van reflectie op de werkelijkheid.'*⁹

Cultuureducatie:

*'Omvat alle vormen van educatie waarbij kunst, bijvoorbeeld beeldende kunst, audiovisuele kunst, letteren, drama, muziek, dans en het materiële culturele erfgoed, als doel of als middel worden ingezet; omvat een actieve, een receptieve en een reflectieve component.'*¹⁰

⁸ Cultuurnetwerk

⁹ Onderwijsraad, *Onderwijs in Cultuur*, 2006 p.17

¹⁰ Remmers, *Lexicon voor de kunstvakken*, p. 32

3. Opiniestuk. Waarom Danseducatie? Waarom cultuureducatie?

‘Jeder Mensch ist ein Tänzer.’ en ‘Jeder Mensch ist ein Künstler’.

Geloven wij de bekende credo's van Rudolf Von Laban en Joseph Beuys dan is het antwoord op de vraag 'Waarom danseducatie? Waarom cultuureducatie?' snel gegeven.

Moeten kinderen dansen en aan cultuureducatie participeren omdat het sowieso in hen zit? Omdat wij allemaal geboren dansers en kunstenaars zijn?

Het gegeven dat kinderen zich graag bewegen en dansen, op of zonder muziek, dat zij graag en zonder weinig drempels creatief bezig zijn en door middel van hun fantasie materiaal scheppen, maakt hen volgens mij nog niet tot kunstenaars.

Naar mijn mening is het helemaal niet zo belangrijk of kinderen kunst maken, maar wel dat zij kansgelijk met de kunstvormen en cultuur in aanraking komen. Dans (en kunst) moet doel én middel zijn. Kinderen moeten de mogelijkheid krijgen door, met, van en over kunst te leren.

Niet alleen maar omdat dans en cultuurparticipatie de creatieve, sociale, affectieve en fysieke ontwikkeling van kinderen bevordert, maar ook omdat zij bijdragen aan culturele oriëntatie en de algemene ontwikkeling.

Dans is gelijkwaardig en eigenwaardig onderdeel van cultuur en mag daarom niet aan kinderen onthouden worden. Kinderen moeten de kans krijgen om eigen interesses te leren kennen om bewust voor kunst en cultuur te kiezen, bijvoorbeeld in de vorm van vrije tijdsbesteding, een studie- of beroepskeuze.

Dans en cultuurparticipatie worden door de meeste kinderen als prettig of zelfs plezierig ervaren. Dit biedt de mogelijkheid om kinderen op jonge leeftijd in aanraking te brengen met alle kunstvormen zodat deze op oudere leeftijd vanzelfsprekend geïntegreerd zijn

Ten aanzien van dans geldt dat vooral jonge kinderen graag spontaan dansen, terwijl leerlingen op oudere leeftijd dit vaak moeilijk en ongebruikelijk vinden.

Als dans op jonge leeftijd deel uitmaakt van het gewone onderwijs zal dat op oudere leeftijd ook vanzelfsprekender zijn.

Het leren plezier te houden in bewegen en creatief bezig zijn speelt hierbij een grote rol, waarbij ik nadrukkelijk ervoor pleit dat de inhoudelijke kwaliteit gewaarborgd moet zijn.

Alleen dan kunnen kinderen duurzaam van cultuur in het algemeen en dans in het bijzonder profiteren. Voor het vak dans in het onderwijs betekent die waarborg bovendien, dat het zich anders geen geloofwaardige plek kan veroveren en afleiding en vermaak dreigt te zijn, worden of blijven.

II THEORIE EN GESCHIEDENIS

4. Historische uitleg van ontwikkeling dans op de basisschool vóór 1945

Dit hoofdstuk beschrijft de ontwikkelingen van de danseducatie in Duitsland en Nederland aan het begin van de 20e eeuw tot het begin van de Tweede Wereldoorlog in 1945. Er wordt zowel ingegaan op binnenschoolse als ook op buitenschoolse ontwikkelingen en ontwikkelingen in de maatschappij.

Hierbij wordt een chronologische opbouw gehanteerd.

Uitleg over een aantal belangrijke personen, speerpunten van hun werk en hun onderlinge connecties is in de appendices te vinden. Dit dient ter verheldering van de chronologische beschrijvingen. Hierbij gaat het om Delsarte, Dalcroze, Duncan, Von Laban en Wigman.

4.1. Ontwikkelingen in Duitsland vóór 1945¹¹

Aan het eind van de 19^e eeuw kwam de '*Kunsterziehungsbewegung*' op, welke bestond uit de 'Wandervogel- en Jugendbewegung'. Doel van deze beweging was de mens in zijn geheel (je bedoelt: als eenheid) te benaderen; zowel intellectueel als fysiek in verbinding met de natuur.

Dit idee van de '*Kunsterziehungsbewegung*' beïnvloedde onder andere de situatie van het onderwijs aan het begin van de 20^e eeuw. De voorstanders van de '*Kunsterziehnungsbewegung*' wilden zich distantiëren van het intellectualisme en wilden de kunstzinnige educatie als een nieuwe methode in het onderwijs centraal stellen, zodat alle kinderen- ongeacht hun achtergrond- met kunst in aanraking zouden kunnen komen.

Er werden 'Kunsterziehungstage' georganiseerd, waar onder andere de pedagoog Alfred Dressler, vertegenwoordiger van een opvoeding door ritmiek en expressie, de invoering van dans als onderdeel van het onderwijs voor jonge kinderen eiste. Natuurlijke dans zoals '*Miss Duncan hem heeft herontdekt*'¹² werd een belangrijk onderdeel van het onderwijs bevonden. Sport en dans waren geen randverschijnselen meer, maar werden uitgangspunten van deze beweging. Ruimte, schwing en ritme, werden belangrijke termen.

¹¹ geraadpleegde bronnen: Karina, L., *Tanz unterm Hakenkreuz*, 1996, Schneiders, P., *Erfgoed van eeuwen*, 1992 Vogel, C. *Tanz in der Grundschule*, 2004, mondelinge mededelingen van Schaik, E., Müller, L.

¹² Vogel, C. *Tanz in der Grundschule*, 2004, p. 54, citaat Alfred Dressler

Vanaf 1910 pleitte deze beweging ervoor dans op verschillende manieren onderdeel van het onderwijs te maken.¹³

Alsnog was er veel verzet tegen. Aan de ene kant stond de '*Kunsterziehungsbewegung*', aan de andere kant stonden de intellectuelen en de kerk, die vreesden dat de moraal onder de dans zou lijden. Door hen werd dansen als slecht voor de hersenen en voor de organen bevonden. Door sprongen zouden de hersenen door elkaar geschud worden, op een onnatuurlijke manier zou zweet geproduceerd worden en kinderen zouden minder zin hebben om te leren. Dansen zou bovendien zenuwaandoeningen en een te snelle seksuele ontwikkeling bevorderen waaronder de onschuld van jongens en meisjes zou lijden. Dans werd door kerk en intellectuelen als gift voor lijf en ziel beschouwd.

De wals, die in de 19^e eeuw modern was geworden en die door de massa werd gedanst, vonden vooral vertegenwoordigers van de kerk waardeloos en pedagogisch ongeschikt. Kinderen mochten er niet eens naar kijken omdat de volwassenen in direct fysiek contact of dicht tegenover elkaar stonden tijdens het dansen.

Om hier iets tegenover te zetten wat wel als waardevolle dans werd beschouwd leerden de kinderen de 'Reigen' te dansen. Dit was een controleerbare, nette en niet frivole dans.

Na de grote populariteit van de wals in de 19^e eeuw werd ook in de 20^e eeuw in de maatschappij steeds meer gedanst, onder andere in speciaal voor dans ingerichte clubs en buitenschoolse instellingen.

De 'natuurlijke dans', zoals in de eerste decennia van de 20^e eeuw geïntroduceerd door Isadora Duncan en Mary Wigman, kreeg veel aandacht binnen de maatschappij en kunstscène, maar alsnog werd deze niet ingevoerd op de basisscholen. Het tegenovergestelde gebeurde. Omdat het land zich voorbereidde op de aanstaande grote oorlog, werden ook de kinderen op school hierop voorbereid en lichamelijk gedrild. Door turnen en marcheren werden ze klaargestoomd op de aanstaande militaire dienst. Zelfs de 'Reigen' mocht op school niet meer gedanst worden.

Een uitzondering was de 'Elizabeth Duncan School', opgericht in 1904 in Berlin, Grunewalden vanaf 1911 in Darmstadt. Een internaat, waar dans als eigen vak werd onderwezen.

Tijdens de oorlog stonden alle ontwikkelingen stil. Het werd als schandelijk gezien te dansen terwijl de soldaten voor hun land en leven vochten. Pas na de oorlog was er weer ruimte voor veranderingen.

¹³ Vogel, C. p. 55

Vanaf 1919, waren op Duitse scholen hervormingen mogelijk. Dat kwam aan de ene kant door de mogelijkheid voor een naoorlogs nieuw begin en aan de andere kant omdat voor het eerst in de geschiedenis de kerk geen inspraak meer had in het onderwijs.

Vanaf 1920 werd de 4-jarige basisschool van de 'Nationalversammlung' ingevoerd. In de tijd van de 'Weimarer Republik' was er weer aandacht voor het humanistische denken en onderwijzen en mede daardoor ook aandacht voor het kunst- en bewegingsonderwijs. Er werd gepleit voor een muzische benadering van educatie.

Een vertegenwoordiger van de moderne dans, Isadora Duncan- vanaf 1899 in Europa en vanaf 1902 in Duitsland, pakte deze humanistische en muzische idealen op en beargumenteerde zo haar streven voor dans en onderwijs.

Reformpedagogische bewegingen zoals de ritme- en levensfilosofie werden onder andere door Emile Jacques Dalcroze en Elfriede Feudl in theorieën vormgegeven. Deze theorieën inspireerden anderen, zoals Rudolf von Laban, Mary Wigman, Gret Palucca etc.

Feudel en Dalcroze vonden dat de ritmische gymnastiek als basis dient voor alle leerjaren op de basisschool. De vakken muziek, tekenen en taalonderwijs maken hier gebruik van. Dit betekent dat beweging en ritme het uitgangspunt zijn voor het leren van bijvoorbeeld tekenen en schrijven. Binnen hun onderwijsideaal wordt het kind als persoon met recht op eigen persoonlijke ontplooiing beschouwd.

Logische consequentie zou zijn dat de leraren ritmische gymnastiek ook een eigen gevoel voor beweging zouden moeten hebben of anders zouden moeten ontwikkelen, zodat het onderwijs dieper kan gaan dan alleen maar oppervlakkige en aan de buitenkant waarneembare bewegingen.¹⁴

Dalcroze zelf zag ritmische gymnastiek als methode voor muziekonderwijs, niet als kunstzinnige expressievorm. Wél heeft ritmiek volgens hem invloed op expressiviteit.

Doelen waren onder andere de beeldende uiting van muziek door beweging, verbetering van het ritmegevoel en scholing van het gehoor.

Dalcroze's ritmische gymnastiek is wel als wegbereider voor de dans op school te zien, maar niet als het begin van het dansonderwijs op school. Dalcroze's methode stelde namelijk de muziek centraal. Beweging, niet eens dans, was daaraan ondergeschikt.

Vanaf 1924 werd het vak muziek een eigen vak op het rooster van Duitse scholen. Daarvoor werd meestal alleen zang onderwezen. Leo Kerstenberg, muziekreferent in het Ministerie voor Wetenschap, Kunst en Volkseducatie, had deze hervorming tot stand gebracht. Volgens hem was muziek een complex cultuurgood dat binnen het muziekonderwijs centraal gesteld moet worden en vooral de eigen activiteit van de kinderen zou bevorderen. Bovendien zou

¹⁴ Vogel, C. p. 62- Feudel, E.: *Rhythmische Erziehung*, 1966, p.124

een connectie gemaakt kunnen worden met andere vakken op school, zoals Duits, 'Vaterlandskunde' en turnen.

Door hem kreeg muziek als kunstzinnig vak een geëxponeerde rol. Het was het eerste kunstvak dat door zijn toedoen een zelfstandig plek binnen het onderwijs en het rooster kreeg. Dit zien we anno 2009 nog steeds terug in de belangstelling voor muziek binnen het basisonderwijs. Zie hiervoor ook uitslagen van het onderzoek op de Duitse basisscholen in hoofdstuk 8.

Nieuw in Kerstenbergs idee was de combinatie met andere vakken en voor het eerst werd lichamelijke beweging ter ondersteuning van ritme in de leerplannen vermeld. Vanaf 1927 kwam de volksdans er ook als onderdeel bij.

Dit was de eerste keer dat de term dans verscheen in de richtlijnen van het (kunst)vak muziek, daarvoor werd dans alleen bij lichamelijke opvoeding vermeld.

In 1928 kreeg spel en dans zelfs een zelfstandig onderdeel in het leerplan, waarin eerste progressieve stappen richting improvisatie en dramatiseren werden gezet.

Ook in het vak lichamelijke opvoeding werd dans als expliciet onderdeel genoemd.

Dit is onder meer te verklaren door de hoge acceptatie van dans zowel in de maatschappij als in de educatie in de jaren '20 van de 20^e eeuw onder invloed van belangrijke uitvoerende danser/essen en docenten.¹⁵

Er werd door een aantal tijdgenoten, onder andere door de dansjournalist John Schikowski, een pleidooi voor het genotvolle dansen gehouden en geen onderscheid gemaakt tussen de dans van volwassenen (vermaak en willen vergeten) en kinderen(educatie).

'*Ausdruckstanz*' werd door hen zowel voor kinderen als volwassenen als zinvol bevonden.

Hier tegenover stonden twijfels van ouders en leraren die een andere overtuiging nastreefden. Toch was de acceptatie voor de dans groter dan ooit. Voor implementatie van dans in het lager onderwijs leek de tijd in Duitsland rijp.

Een ware danswoede ontstond in de maatschappij in de jaren '20. Men wilde zich vermaken, van het leven genieten en 'men danste om te vergeten'.¹⁶

Van de wereldmacht Amerika kwamen onder meer ook Amerikaanse dansen naar Europa, zoals de '*charleston*', die erg 'en vogue' raakten en die men veelal in aangeboden cursussen kon leren. Dit was het korte intermezzo van de '*swinging twenties*' tussen de Eerste Wereldoorlog en de eerste grote inflatie in 1927.

Educatieve en expressieve dans werd als onderdeel van het (buitenschoolse)onderwijs geaccepteerd, maar er heerste onenigheid tussen veel verschillende scholen met eigen

¹⁵ zie appendices

¹⁶ Vogel, C. p. 69

ideeën over doelen en inhoud van danseducatie. Daarnaast heerste de strijd tussen het concept van moderne en klassieke dans.

Toch is een verankering van een breed aangelegde binnenschoolse danseducatie in Duitsland niet tot stand gekomen. Dit komt waarschijnlijk door de onderlinge strijd tussen belangrijke vertegenwoordigers van de dans in Duitsland aan de ene kant, maar ook en vooral door het opkomende nationaal socialisme in Duitsland aan de andere kant.

Tussen 1933 en 1945 werd dans op school vooral gebruikt of beter misbruikt voor de ideologie van de Nazi's. De voedingsbodem hiervoor was al eerder bereid. Door de eerste grote inflatie in 1927 en de daaropvolgende machtsgreep van de nationaalsocialisten in 1933, maar ook, volgens cultuurhistorische theorieën, door veel eerder opgebouwde nationale frustraties die in Duitsland gecultiveerd zijn door de versplintering van het Heilige Rooms Rijk, de bezetting door Napoleon en het verlies van de Eerste Wereldoorlog. De Arische mythe, die al in de Romantiek onder andere door Herder en zijn beschrijving van de natie als eenheid van heilige aard, de '*Volksgeist*' en de '*Volkskultur*', en door Nietzsche met zijn indeling in superieure en inferieure mensen, in meesters en slaven en sterken en zwakken, gecultiveerd is, werd door de nationaalsocialisten in perverse vorm gebruikt, en ook toegepast in het onderwijs.

Muziek en sport werden belangrijke schoolvakken, vooral om de lichamen van jongens en meisjes sterk te maken voor de aanstaande oorlog, om volksdansen te leren dansen en volksliederen te zingen, om op deze manier de Duitse nationaliteit van jongens en meisjes nadrukkelijk te implementeren.

Het dansen vond echter alleen plaats in de meisjesklassen, jongens moesten hun lijven 'hard maken' voor de oorlog. Dansen werd hiervoor niet geschikt bevonden.

De individuele beleving van dansplezier werd bewust onderdrukt voor een algemene/gezamenlijke ideologie.

Dans was niet langer doel, dans werd middel om de nationaalsocialistische ideologie en propaganda te ondersteunen. Volksdansen en de 'Reigen' werden opnieuw gedanst om de kracht en eenheid van een gezond nationalistisch volk te benadrukken.

Negroïde dansen en buitenlandse dansen werden helemaal verboden, op school, maar vooral buiten de school, waar deze dansen gedanst werden.

Dansen die onderwezen of getoond werden, werden op 'Deutschheit' gecontroleerd en er werden alleen dansen toegestaan die bij het 'Duitse wezen' pasten. Hierbij hoorde ook dat alleen op de muziek van Duitse componisten gedanst mocht worden. Componisten van buitenlandse of joodse herkomst werden verboden.

De nieuwe ideeën en opvattingen die in de Weimarer tijd waren ontstaan, pasten niet in de ideologie van de nationaalsocialisten en werden verboden of veranderd.¹⁷

Vertegenwoordigers uit de 'Ausdruckstanz' of danseducatie, zoals Von Laban en Wigman distantieerden zich niet voldoende van het nationaalsocialistisch regime. Sterker nog, zij toonden hun loyaliteit om hun werk verder te kunnen blijven doen.

Dit wordt duidelijk uit correspondentie tussen Von Laban, Wigman en de 'Reichskulturkammer'.¹⁸

Toch moesten alle twee in 1937 met hun werk in of voor Nazi-Duitsland stoppen. Von Laban vertrok in 1938 naar Engeland, Dartington Hall, waar hij later zijn ideeën met hulp van Lisa Ullmann verder uitwerkte. Hij viel niet meer in de smaak bij de regering van de nationaalsocialisten. Zijn choreografie, de bewegingskoren, die als groot spektakel voor de Olympische spelen in 1936 waren gepland, werden door Goebbels eerst gedeeltelijk dan helemaal verboden omdat zij het Germaanse edeldom te weinig benadrukten.

Toen Otto von Keudell, ministeriaalraad in de cultuursenaat, naar het propagandaministerie werd overgeplaatst, werd het voor Von Laban helemaal moeilijk werken. Zonder von Keudell, die het werk van Von Laban en zijn persoon altijd had bevorderd, was ook diens protegé aan het einde van zijn Duitse era aangekomen.¹⁹

Von Laban volgde Kurt Jooss naar Dartington Hall, waarheen deze al in 1933 was vertrokken. Bij Jooss' groep hoorden veel Joodse dansers, wiens achtervolging Jooss vreesde, ten spijt van de Nationaalsocialisten, die hem graag in Duitsland hadden willen houden. Zij vroegen hem zelfs om voor de Olympische spelen in 1936 terug naar Duitsland te komen en zijn werk te laten zien. Kurt Jooss wilde dit alleen doen onder de voorwaarde dat de hele groep mocht dansen én hij zelf de choreografieën mocht kiezen. Zijn voorwaarden werden niet geaccepteerd.²⁰

Mary Wigman bleef in Duitsland waar zij wél voor de Olympische spelen de choreografie 'Totenklage' liet zien, maar vlak daarna ook in ongenade bij de Nationaalsocialisten viel. Zij voldeed niet aan de idee van Goebbels, dat "*Tanz muss beschwingt sein und schöne Frauenkörper zeigen. Das hat mit Philosophie nicht zu tun.*"²¹

Zij bleef wel in Duitsland, maar haar grote successen hoorden bij het verleden.

¹⁷ Vogel, C. p. 84

¹⁸ Karina, L. *Tanz unterm Hakenkreuz*, 1996 p. 206 ff

¹⁹ Karina, L., p.165ff.

²⁰ Karina, L., p. 69

²¹ Karina, L., p.187 *Die Tagebücher Goebbels*, 1937

4.2. Ontwikkelingen in Nederland vóór 1945 ²²

De beschrijving van de ontwikkelingen in Nederland begint in het jaar 1848 omdat de ontwikkelingen toendertijd van grote betekenis waren voor de onderwijssituatie van toen en nog steeds van betekenis zijn voor de onderwijssituatie van vandaag.

Na de eerste fase van de schoolstrijd werd in 1848 de vrijheid van het onderwijs, onder leiding van J.R. Thorbecke, in de grondwet opgenomen. De wettekst luidde:

'Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezigt der overheid, en bovendien, voor zoover het middelbare en lager onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en zedelijkheid des onderwijzers; het één en ander door de wet te regelen.' ²³

Iedereen kon op deze manier en binnen de kaders van de deugdelijkheideisen een school stichten. In de tweede helft van de 19^e eeuw begon de tweede fase van de schoolstrijd omdat niet alle scholen uit openbare middelen werden bekostigd. Om meer duidelijkheid te scheppen werd aan het begin van de 20^e eeuw een onderscheid gemaakt tussen openbaar- en bijzonder onderwijs, waarbij het openbaar onderwijs openbaar en het bijzonder onderwijs door ouders werd bestuurd. Iedereen was vrij om onderwijs naar eigen wensen in te richten en vorm te geven. ²⁴

In 1917 stelde de wet op lager onderwijs openbaar- en bijzonder onderwijs in financieel opzicht aan elkaar gelijk. Hiermee was de onderwijsstrijd beëindigd en vastgelegd in artikel 23 van de Nederlandse grondwet.

Tussen de eerste en de tweede schoolstrijd werd in 1900 de eerste leerplichtwet ingevoerd. Het verplichtte kinderen van 6 tot 12 jaar tot het volgen van onderwijs. Deze wet was met 50 tegen 49 stemmen aangenomen, omdat een tegenstander Francis Schimmelpenninck van zijn paard was gevallen en op deze manier niet kon stemmen.

Er werden uitzonderingen gemaakt voor kinderen van boerenfamilies in oogsttijden en voor kinderen in privé onderwijssituaties.

²² geraadpleegde bronnen:

Loos, E., *Dansexpressie en haar werkvelden*, 1992, Schneiders, P., *Erfgoed van eeuwen*, 1992, Baroud, R., *Dansexpressie-Geschiedenis en ontwikkeling van idealen*, 1990, Bergman, V., *De geschiedenis van dans in het basisonderwijs*, 1989, Vogel, C. *Tanz in der Grundschule*, 2004, mondelinge mededelingen: van Schaik, E., Bos, I., Heijdanus, E.,

²³ Thorbecke, J.R., grondwet 1848

²⁴ Dit is anno 2009 nog steeds het geval en roept in tijden van geloofskwesties binnen het onderwijs de vraag op of een ruim 100 jaar oude wet nog van toepassing kan zijn in het Nederland van de 21^e eeuw.

De eerste onderwijshervormingen volgden de leerplichtwet rond 1920. De eerste Rudolf Steiner scholen (vrije scholen) en Montessorischolen ontstonden, die de ontwikkeling van het kind centraal stelden.

Kees Boeke richtte in 1929 de werkplaats kindergemeenschap op. Ieder kind was hier verantwoordelijk voor zichzelf. Binnen de werkplaats bestond veel aandacht voor kunstzinnige vorming, sport en ritmische gymnastiek. Boeke's ideeën kregen echter niet veel aanhangers.

De onderwijsontwikkelingen liepen gelijk op met de maatschappelijke ontwikkelingen - ook wat betreft de dans- rond de jaren '20.

Na beëindiging van de Eerste Wereldoorlog heerste een optimistische en idealistische geest in Europa. De VS was door deelname aan de oorlog een wereldmacht geworden en economische veranderingen maar ook uitvindingen en nieuwigheden bereikten Europa en daarmee Nederland. Dat betrof onder andere de Afro-Amerikaanse muziek, de jazz, maar ook dansen als de charleston etc.

Isadora Duncan, een Amerikaanse moderne danseres, was al in 1905 voor het eerst in Nederland was opgetreden. Haar ideeën en die van de Duitse danseres Mary Wigman, die vooral na de eerste wereldoorlog in Nederland optrad, beïnvloedden talloze Nederlandse dansers en danseressen. Dit werd ook mogelijk gemaakt door de immigratie van enkele Duitse danseressen en dansdocenten naar Nederland, tijdens of vlak na de wereldoorlog. Onder hen waren bijvoorbeeld Angèle Sydow en Gertrud Leistikov²⁵.

Een jaar na Duncans eerste optreden in Nederland werd in Rotterdam de notarisdochter Corrie Hartong geboren, die een belangrijke vertegenwoordigster van de moderne dans maar ook de educatieve dans zou worden. Gevormd door een remonstrants kunstzinnig gezin, volgde zij van jongs af aan danslessen bij Angèle Sydow en Xanda Stradowska, die volgens de Dalcroze methode les gaven. Ook op de middelbare school en in een jongerenvereniging maakte zij choreografieën en trok daarmee veel aandacht.²⁶

In 1924 koos Corrie Hartong na haar eindexamen niet voor een theologiestudie, maar voor een dansopleiding, die zij in Duitsland volgde omdat de opleidingsmogelijkheden in Nederland haar niet aanspraken. In 1925 begon zij haar studie aan de school van Mary Wigman in Dresden. Na het afronden van deze opleiding gaf zij zelf les aan de 'Volksbühne Chemnitz' en vanaf 1929-1931 als leidster van de Mary Wigmanschule in Maagdenburg.

In 1931 keerde zij naar Rotterdam terug waar zij samen met voormalige danseres en pedagoge Gertrud Leistikow een dansvakopleiding opzette en waarvan zij in 1935, toen de Rotterdamse Dansschool onderdeel werd van het Toonkunst Conservatorium, directrice

²⁵ Danseressen en danspedagogen, 1920 naar Nederland geëmigreerd

²⁶ Instituut voor Nederlandse geschiedenis, www.inghist.nl

werd. De school werd echter tijdens de Tweede Wereldoorlog door het Duitse bombardement in 1940 getroffen. Het gebouw en de inventaris gingen geheel verloren.

Corrie Hartong hield zich in de bezettingsjaren afzijdig van de ‘*Kulturkammer*’, die alle uitvoeringen en voorstellingen censureerde. Zij gaf geen voorstellingen en hield zich vooral bezig met lesgeven.

Een andere tijdgenote, vertegenwoordigster en medestrijdster voor de educatieve dans was Kit Winkel. De in 1916 geboren Kit Winkel volgde als kind les van Jeanne Plank, een dansdocente, die les gaf aan een afdeling kunstzinnige vorming van het Instituut voor arbeidersontwikkeling. ‘Plastisch dansen’ werd het genoemd en op te vatten als een zwakke echo van Isadora Duncan’s bewegingsidoom. Kit Winkel studeerde later in Amsterdam lichamelijke opvoeding waar zij dansles kreeg van Els Keezer.

Els Keezer had haar opleiding aan de Loheland Schule gevolgd, een antroposofische school voor de opleiding tot gymnastiekleraar. Daarna volgde zij lessen bij het Dalcroze instituut in Zwitserland en danste jarenlang bij Kurt Jooss. In 1933 gaf zij, terug in Nederland, dansles aan de academie voor lichamelijke opvoeding in Amsterdam. Aan deze academie, werd door de directeur Gaulhofer een nieuwe leermethode van de Oostenrijkse school geïntroduceerd. Deze kenmerkte zich in een democratische, niet prestatiegerichte, niet vergelijkende stijl van lesgeven en in opdrachten die op een explorerende en onderzoekende manier uitgevoerd mochten worden.

Els Keezers liet de leerlingen creatief aan de gang gaan. Haar groepswerken waren echter geënt op de werkwijze van Laban en zijn bewegingskoren, maar volgens Kit Winkel, die ook buiten de academie om danslessen van Els Keezer volgde, ‘*minder pretentius en gestileerd*’ dan die van Von Laban.

In 1939 zette Els Keezer een eigen dansvakopleiding op wat toen uniek was. Kit Winkel volgde deze opleiding, waar naast danslessen ook muziek, cultuur en danscultuur werd onderwezen. De opleiding werd uitgebreid wegens succes en meerdere prominenten uit de danswereld hebben er later lessen gevolgd, onder andere Louki van Oven.

In 1940 werd Nederland door de Duitsers bezet en Els Keezer mocht als jodin haar werk niet voortzetten. Zij werd gedeporteerd naar een concentratiekamp, waar zij in 1942 omkwam.

Kit Winkel gaf al vanaf 1935 gymnastiekles binnen en buiten het onderwijs, waar zij probeerde danselementen in haar lessen te integreren. Ook zette zij korte schoolprojecten op.²⁷

Kit Winkel zat naast het lesgeven ook bij een groep, die repeteerden voor eigen dansoptredens, maar tijdens de oorlog was het moeilijk om door te gaan. Men moest lid zijn van de ‘*Kulturkammer*’ om te mogen optreden, Kit Winkel was en werd er uit principe geen

²⁷ Uit de beschikbare literatuur wordt niet duidelijk of deze bedoeld waren voor het basis- of beroepsonderwijs

lid van. Toch heeft zij samen met een aantal anderen 'stiekem' geoefend en optredens bij clandestiene huisconcerten verzorgd. Later ontwikkelde zich uit deze groep het door Hans Snoek opgerichte Scapino Ballet.²⁸

4.3. Samenvatting/ Vergelijk/ Conclusie

De moderne 'Ausdruckstanz', maar ook de danseducatie vindt haar wortels in Duitsland in het begin van de 20^e eeuw. Dankzij vertegenwoordigers zoals Isadora Duncan, Mary Wigman en Rudolf von Laban, die in Duitsland leefden en werkten. Hun ideeën vielen in een naoorlogs land (Eerste wereldoorlog) op vruchtbare bodem.

Door de scheiding van school en kerk vonden in de jaren '20 hervormingen plaats, die het klimaat voor de binnenschoolse dans begunstigten.

De Nederlandse Els Keezer, die danseres van Kurt Jooss was en eerder in Zwitserland aan het Dalcroze instituut lessen had gevolgd en Corrie Hartong, die leerling aan de Wigman school in Dresden was, namen de op Laban gebaseerde ideeën mee naar Nederland waar zij deze verder ontwikkelden.

Corrie Hartong richtte een aan het muziekconservatorium verbonden dansacademie in Rotterdam op. Els Keezer gaf les aan de academie voor lichamelijke opvoeding. Een van haar leerlingen was Kit Winkel, die vooral in de jaren '50 Els Keezers erfenis samen met Corrie Hartong verder zou gaan ontwikkelen.

Vóór de Tweede Wereldoorlog heersten dus in beide landen gunstige omstandigheden voor kunstzinnige en educatieve hervormingen.

Van deze omstandigheden werd ook in beide landen door een aantal vertegenwoordigers, die zich grotendeels op Von Laban baseerden, gebruik gemaakt.

Een interessant overeenkomstig feit is wel dat zowel in Duitsland als in Nederland de educatieve dans vooral vanuit het algemeen belang van lichamelijke opvoedkunde en muziekpedagogie werd gepropageerd. *'De emancipatorische betekenis dat ieder mens niet alleen een lichaam is, maar ook een lichaam heeft en dat ieder mens zowel een zichzelf als de cultuur vormende waarde aan die twee-eenheid kan ontleen heeft wel al in de eerste helft van de 20^{ste} eeuw postgevat.'*²⁹ De emancipatie van dans in het onderwijs heeft dus via muzikale vorming en lichamelijke vorming plaatsgevonden. Zowel de muziekwereld als de

²⁸ het Scapino Ballet werd in Amsterdam opgericht en verhuisde pas in de jaren '80 naar Rotterdam

²⁹ Schaik, van E., mondelinge mededeling

gymnastiekwereld stond open voor dans. Dans wist hier gebruik van te maken en zich zelfs al voor de tweede wereldoorlog op te werpen als een autonoom opvoedkundig medium.

Het opkomende nationaal-socialisme gaf aan deze ontwikkelingen in Duitsland een andere wending dan in Nederland, waarbij het in Duitsland voor de cultuur en cultuureducatie in de toekomst verder reikende gevolgen had.

Het nationaal-socialisme waarvan de wortels al in de Romantiek te vinden zijn, werd volgens cultuurhistorische theorieën begunstigd door eeuwen lang opgebouwde nationale frustraties. De arische mythe kreeg weer een enorme betekenis en de kunst en het kunstonderwijs werden voortaan op hun *'Deutschheit'* gecontroleerd en door de *'Reichskulturkammer'* verboden als deze hier niet aan voldeed.

De gevolgen voor het dansonderwijs waren dat er alleen nog maar Duitse volksdansen, zoals de *'Reigen'* op school en buitenschools gedanst mochten worden, die nadrukkelijk het Duitse wezen benadrukten. *'Er werd daarbij niet alleen een scheiding tussen de seksen gemaakt, maar ook een seksegebonden scheiding tussen volksdansen en ritmische gymnastiek. Zo geschikt als de Duitse volksdansen voor meisjes werd geacht, zo geschikt was ritmische gymnastiek voor jongens. Beide seksen werden daarmee gestaald voor hun nationaalsocialistische toekomst en taakstelling.'*³⁰

De *'Ausdruckstanz'*, die aan het begin van de eeuw erg populair was geworden, werd door de Nazi's vanwege te veel filosofie en intellectualiteit niet gewenst. Alleen grote bewegingskoren, die vooral thema's als eenheid, macht, liefde voor het vaderland en trouw tot in de dood uitbeelden waren toegestaan.

Von Laban en Wigman distantieerden zich niet genoeg van het nationaalsocialistische regime. Zij gaven grote bewegingskoren vorm en toonden zelfs hun loyaliteit met de Nazi's. Toch moest Von Laban in 1938 uit Duitsland naar Engeland vertrekken. Hij viel niet meer in de smaak bij de regering van de nationaalsocialisten.

Von Laban volgde Kurt Jooss naar Dartington Hall, waarheen deze al in 1933 was vertrokken. Bij Jooss' groep hoorden veel Joodse dansers, wier achtervolging Jooss vreesde, ten spijt van de Nationaalsocialisten, die hem graag in Duitsland hadden willen houden.

Mary Wigman bleef in Duitsland waar zij wél voor de Olympische spelen de choreografie *'Totenklage'* liet zien, maar vlak daarna ook in ongenade bij de Nationaalsocialisten viel. Zij bleef wel in Duitsland, maar haar grote successen hoorden bij het verleden.

³⁰ citaat Schaik, van E. 2009

Een andere ontwikkeling van de theaterdans en de danseducatie dan in de richting van het nationaal socialistische denken was tijdens het regime van de Nationaalsocialisten uitgesloten. In het door Duitsers bezette Nederland speelde zich een zelfde scenario af.

Ook hier besloot de *'Reichskultuurkammer'* over wat er wel en niet getoond mocht worden. Wel een groot verschil was dat Corrie Hartong en Kit Winkel uit principe geen lid van de *'Reichskulturrkammer'* werden en zich voortaan vooral op het lesgeven concentreerden.

Corrie Hartong en Els Keezer werden door bombardement en deportatie slachtoffers van het Nazi-regime.

Vóór en tijdens de oorlog waren de omstandigheden voor de dans en danseducatie in beide landen dus redelijk vergelijkbaar. Wel met het grote verschil dat in Duitsland een aantal vertegenwoordigers wél in eerste instantie hun loyaliteit met het regime toonden en belangrijke pleitbezorgers in Nederland zich daar van meet af aan van distantieerden. Enkel konden niet ontkomen aan de terreur, werden slachtoffer van bombardement en zelfs deportatie.

Juist dit feit maakt het in Nederland mogelijk om de ruïnes van de oorlog in letterlijke maar ook in danseducatieve zin weer op te bouwen. Men was ervan overtuigd dat de nalatenschap van de vermoorde Els Keezer zo snel mogelijk weer opgepakt moest worden en dat de maatschappij na het schrikbewind van de Nazi's juist toe was aan kunst en cultuur. Bovendien was artikel 23 van de grondwet weer van toepassing wat een individuele invulling van het onderwijs mogelijk maakte. Een soortgelijke wet had in Duitsland nooit bestaan.

Duitsland daarentegen bevondt zich na de oorlog in een 'back to zero' situatie die zich vrij weinig onderscheidde van die aan het einde van de 19^e eeuw. Echter ging men de situatie in Duitsland niet met frisse moed oppakken zoals het in Nederland het geval was. De dans en de danseducatie hadden juist een negatieve bijsmaak/ imago gekregen, waarvan men zich liever wilde distantieëren. Hiermee zou de dans en danseducatie in Duitsland in de tweede helft van de 20^e eeuw moeten leren leven.

5. Historische uitleg ontwikkelingen van 1945 tot 2000

Dit hoofdstuk beschrijft de ontwikkelingen in Duitsland en in Nederland na 1945. Zowel maatschappelijke als ook binnenschoolse en buitenschoolse ontwikkelingen betreffende de danseducatie worden in chronologische volgorde behandeld.

5.1. Ontwikkelingen in Duitsland na 1945 ³¹

Na 1945 bestond de behoefte om politiek, maatschappij en alles eromheen te 'entnazifizieren' en te democratiseren. Een behoorlijke en bizarre verandering als men bedenkt dat vele van de ex-nazi's na de oorlog nog leefden en gedeeltelijk zelfs weer openbare functies bekleedden. Deze 'Entnazifizierung' en democratisering gold ook voor het (primaire) onderwijs. Er werd voor een geheel nieuw schoolsysteem gepleit. Het model van de 'Weimarse school' werd niet meer als geschikt gezien, omdat het te veel uitging van de verschillende standen in de maatschappij.

Ongeacht deze vorderingen vond een fatsoenlijke uiteenzetting met het verleden en de geëiste schoolhervorming niet plaats. Grotendeels werd er in veel opzichten voortgeborduurd op de leerinhouden en -doelen van vóór 1933. Muzische en ritmische educatie werd kortweg uit de leerplannen geschrapt. Dans was belast met de gedachte fascistisch en ideologiedragend te zijn, en gold daarom als pedagogisch niet bruikbaar. ³²

Iedereen die zich met dans bezighield werd veroordeeld 'niets van de geschiedenis geleerd te hebben' en overdreven gezegd werd dans 'als uitvinding van het Derde Rijk' beschouwd, die men beter moest negeren. ³³

Boven genoemde ontwikkelingen werden niet bevorderd door de zogenaamde Spoetnik schok³⁴ in 1957. Deze zorgde voor een identiteitscrisis van de VS en West-Europa. De Sovjet Unie had door de lancering van de eerste satelliet 'Spoetnik' zijn superioriteit of gelijkheid tegenover de VS op technisch gebied bewezen. Bovendien liet het zien dat de Sovjet Unie in bezit van intercontinentale raketten was en de VS met atoomwapens kon

³¹ geraadpleegde bronnen: Vogel, C. *Tanz in der Grundschule*, 2004, Schneiders, P. *Erfgoed van Eeuwen*, 1992, Müller, H., Stabel, R., *Krokodil im Schwanensee, Tanz in Deutschland seit 1945*, 2003, Infodienst: Das Magazin für kulturelle Bildung Nr.85, Nr.90, 2007/08, Landesregierung NRW, Presseservice NRW, Postuwka, G. *Entwicklung der Tanzpädagogik in Deutschland*, 1999, mondelinge mededelingen: van Schaik, E., Müller, L., Kraft, B.

³² Vogel, C. p.90

³³ Vogel, C. p.96, citaat Noll, G. *Tanz im Musikunterricht* 1988 S. 594

³⁴ in het vervolg wordt de term 'sputnik schok' gebruikt als symbool voor de koude oorlogs problematiek tussen het Oosten en het Westen.

bedreigen. Dit zorgde voor een omwenteling op politiek en maatschappelijk gebied binnen de VS en West-Europa. Onderwijshervorming was één van de gevolgen.

Wetenschappelijke oriëntatie werd op school in veel belangrijker. Andere vakken, zoals de kunstzinnige vakken, kwamen op de achtergrond terecht of verdwenen.

Als reactie op de Sputnik schok enerzijds en het gebruik van muziek en beweging door de Nazi's in het Derde Rijk anderzijds, maar ook door de exodus van belangrijke vertegenwoordigers van de educatieve dans, de splitsing van Duitsland en het inzetten van de koude oorlog, kwamen dans en bewegen in de leerplannen in de jaren '50 en '60 niet meer voor. Zelfs niet als onderdeel van de vakken muziek of lichamelijke opvoeding.

Buiten de scholen probeerden danskunstenaars weer aan het concept van de '*Ausdruckstanz*' van vóór de oorlog aan te knopen. Dit was echter weinig succesvol.

De '*Ausdruckstanz*' was als '*Seelenketzerei*' betiteld en niet meer gewenst. Er was meer aandacht voor het concept van de formele, afstandelijke klassieke dans die buitenschools op professioneel niveau en alleen bij grote, gesubsidieerde theaters plaatsvond en in Duitsland uitgroeide tot een enorme balletcultuur. Kleine uitvoerende groepen zonder subsidie hadden bijna geen mogelijkheden om op te treden.

Een enorme dansbeweging in de jaren '50 en '60 vond echter niet op scholen noch in theaters, maar in de maatschappij zelf plaats. Rock'n Roll, Boogie en Twist veroverden de dansvloeren. Een individualisering van maatschappelijke dansen nam toe. Er werd steeds meer zonder partner gedanst. Deze beweging is echter niet op de basisscholen en het voortgezet onderwijs terug te zien.

Na ingrijpende politieke en maatschappelijke gebeurtenissen in de jaren '60 en '70, zoals de moord van John F. Kennedy en Martin Luther King, de Vietnamoorlog en de Rote Armee Fraktion, de coup van Pinochet, Watergate, de Praagse lente, de nieuwe oorlog in Israël en de OPEC crisis, vonden er ook in de maatschappij enorme omwentelingen, demonstraties, revoluties en hervormingen plaats. Bewegingen zoals de vredesbeweging, studentenbewegingen, bewegingen tegen het gebruik van atoomenergie en de hippie beweging reageerden op de plaatsgevonden gebeurtenissen.

Er ontstond ruimte om oude structuren in twijfel te trekken en na te denken over andere, wellicht betere levensstijlen. Hierbij hoorde ook de manier van opvoeding. De anti-autoritaire en laissez faire stijl werden als manier van opvoeden overwogen en toegepast, omdat men vreesde met een autoritaire opvoeding autoritaire mensen te 'kweken'.

(In Nederland had de OPEC crisis andere gevolgen voor het kunsteducatieve onderwijs, zie hiervoor hoofdstuk 5.2)

In het kader van bovengenoemde ontwikkelingen vonden ook in het onderwijssysteem vernieuwingen plaats en was er vervolgens weer meer aandacht voor de binnenschoolse dans. Enkele pedagogen en docenten aan de hogeschool ontwikkelden concepten, die gedeeltelijk tot op de dag van vandaag van betekenis zijn. Deze kregen gehoor in de toenmalige onderwijsdiscussies.

De pedagoog Helmut Günther eiste in 1970, dat dans binnenschools werden opgenomen, omdat het maatschappelijk van belang is vanwege zijn vrijheidsgaranderende gehalte. Hij eiste dat zowel jongens als ook meisjes in dans onderwezen worden, omdat het voor hen een noodzaak is. Met dans bedoelde hij een vrije, plezierige vorm van dansen, niet het reproduceren van dansen of bewegingen.³⁵

Barbara Haselbach, ook pedagoge, pleitte bovendien voor dans binnenschools, omdat de maatschappij de verantwoordelijkheid voor de instandhouding van de dans als onderdeel van de maatschappij niet meer kon waarborgen. *'Dans is binnen onze maatschappij uit vele levenssituaties verdwenen, daarom is het de opdracht voor instituten als scholen dans alsnog levendig en in stand te houden.'*³⁶

Voor het eerst sinds lange tijd werd er niet tégen bepaalde vormen van dans gevochten, maar vóór een vorm van dans, die het uitdrukken van gevoelens en improvisatie mogelijk maakt en het individu centraal stelt.

In de schoolhervormingen van 1969 werd de term van het vak 'lichamelijke opvoeding' veranderd in 'sport'. Dit maakte het vak los van zijn oude fascistische, muzische imago en richtte de aandacht duidelijk op de bewegingsvaardigheden ter bevordering van kracht, snelheid en uithoudingsvermogen.

Mede door het losmaken van zijn muzische verleden, kon dans voor het eerst in de geschiedenis een vast en eigen onderdeel van het vak 'sport' worden. Daarvoor werd echter niet de term 'Tanz' gebruikt maar '*Bewegungsgestaltung*'.

Het woord 'Gestaltung' maakt duidelijk dat het niet ging om de reproductie van dansen, maar om de eigen vormgeving, bijvoorbeeld door improvisatie.

Het 'open bewegingsconcept' zoals sportieve vakken in combinatie met '*Bewegungsgestaltung*' genoemd werden, hield voor alle leerjaren van het basisonderwijs improvisatie, ritmisch bewegingsspel, zangspel en structurele dansen in.

In 1973 werd de naam van dit concept veranderd in 'Gymnastik/ Tanz' voor jongens en meisjes. In Nordrhein- Westfalen werd het vervolgens toegepast, in andere provincies nog niet. Pas in de jaren '80 vond wat dit betreft een omslag plaats.

³⁵ Günther, H. *Tanzunterricht in Deutschland*, p.49

³⁶ Haselbach, B. *Tanz und Erziehung*, p.45

Men keerde zich af van een te sterke oriëntatie op de klassieke sporttakken en gaf meer aandacht aan het open bewegingsconcept, dat het kind met zijn beweging- en vormgevingsbehoeften centraal stelde.

Concepten, ontwikkeld door een aantal hogeschooldocenten in de jaren '70 kregen zoveel aandacht, dat ze de toen heersende curriculumdiscussie beïnvloedden en rechtstreeks in leerplannen werden opgenomen, waar ze gedeeltelijk tot op de dag van vandaag geldig zijn. Deze concepten zijn gerelateerd aan concepten die onderwijswetenschappelijk algemeen van belang waren.

Concepten:³⁷

1. Dit concept is georiënteerd op de esthetische theorieën (esthetisch wordt hier niet in de zin van 'mooi' begrepen, maar in de zin van Aristoteles gebruik van het woord, de waarneming betreffend). Het doel van dit concept was: De waarneming en vormgeving van eigen omgeving te leren genieten, te veranderen en te bekritisieren. 'Ich – Stärkung'³⁸

Deze theorie heeft de meeste aandacht gekregen.

.

2. Een ander concept is georiënteerd op communicatieve en creatieve leerdoelen. Deze zijn, het ontwikkelen van: spontaniteit, creativiteit, individualiteit, communicatie en coöperatie (samenwerken).³⁹

3. Het derde concept sluit aan bij handelingstheoretische- communicatieve theorieën.

Het doel is dans een communicatieve functie te laten hebben buiten de gesproken taal om.

Gemeenschappelijk doel van alle theorieën is, het ontwikkelen van creativiteit, betere waarneming, sensibiteit, spontaniteit, flexibiliteit en reflectievermogen.⁴⁰

In alle concepten staan leerdoelen centraal die buiten de kunstvorm dans liggen. Dans is middel, maar geen doel op zich. Er wordt geen enkele keer gesproken over de dans als kunstvorm. Dans als middel werd opgenomen in de leerplannen voor zowel het vak sport als muziek, desondanks bleef de binnenschoolse dans vooral in theorie bestaan.

Er werd in de jaren '90 herhaaldelijk eraan herinnerd dat veel van deze hervormingen in de praktijk niet hadden plaatsgevonden. Er waren echter andere kwesties die de maatschappij en het onderwijs in de jaren '90 veel sterker bezig hielden. Door de val van de muur tussen Oost en West-Duitsland moest een integratie van de Oost-Duitse provincies plaatsvinden. Niet alleen maatschappelijk maar ook onderwijstechnisch. Het West-Duitse systeem werd grotendeels ook in Oost-Duitsland toegepast.

³⁷ Postuwka, G. *Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten* Nr. 51, 1999, p. 9-11

³⁸ Drefke, H. *Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung*, 1976, p.55-64

³⁹ Fischer-Münstermann, *Aspekte zum Tanzunterricht in Schule und Ausbildung*, 1976, p. 22-23

⁴⁰ Kramer-Lauff, D. *Tanzdialektik*, 1978 p.65-78

Wat de binnenschoolse danseducatie aan het einde van de 20^e eeuw betreft is duidelijk dat veranderingen hadden plaatsgevonden, maar dat men nog steeds aanliep tegen oude resentimenten en vooroordelen. Deze zouden in de toekomst moeten worden opgelost.

5.2. Ontwikkelingen in Nederland na 1945 ⁴¹

Al in 1945 werd door Hans (Johanna) Snoek het Scapino Ballet te Amsterdam opgericht. Zij maakte uit de nood, dat mogelijk te weinig publiek in een naoorlogs Nederland naar een dansvoorstelling zou komen kijken, een deugd en nodigde niet alleen volwassenen maar ook scholieren, dus kinderen uit om naar de eerste voorstellingen te komen kijken. Na een enorm succes bleef zij doorgaan met voorstellingen voor kinderen, met als doel kinderen en jongeren in aanraking te brengen met dans en een educatieve rol te vervullen. Dit was een wereldwijd uniek gebeuren toentertijd en uitermate progressief.

Vanaf de jaren '50 werd Scapino als eerste en toen enige educatieve dansgezelschap structureel gesubsidieerd.

Een ander fenomeen was de enorme belangstelling voor volksdansen na de 2e wereldoorlog. Er waren veel verenigingen, die zich met volksdansen bezig hielden en waar volwassenen hun vrije tijd konden besteden.

De meningen waren er over verdeeld of men met kinderen mocht volksdansen: men vond een aantal aspecten en bewegingen binnen de volksdans te erotisch voor kinderen. Om volksdans voor kinderen toegankelijk te maken, zouden de als te erotisch gevonden aspecten geneutraliseerd moeten worden. Dit zou er echter toe kunnen leiden dat deze dansen als saai en oninteressant door de volwassenen bevonden werden. In Engeland was dit op deze manier gebeurd. Alleen die volksdans werd als een geschikte dansvorm voor kinderen gezien die voor volwassenen niet meer aantrekkelijk was.⁴²

Bovendien bestond er geen goed boek of bundel waaruit lesgegeven zou kunnen worden.

⁴¹ Loos, E., *Dansexpressie en haar werkvelden*, 1992, Schneiders, P., *Erfgoed van eeuwen*, 1992, Baroud, R., *Dansexpressie-Geschiedenis en ontwikkeling van idealen*, 1990, Bergman, V., *De geschiedenis van dans in het basisonderwijs*, 1989, Boshoven, T. *Tanzproduktionen für die Jugend-Tanzpädagogik in den Niederlanden nach 1945*, 1999, Vogel, C. *Tanz in der Grundschule*, 2004, mondelinge mededelingen: van Schaik, E., Bos, I., Heijdanus, E., EduArt, Cultuurnetwerk, Ministerie voor Onderwijs

⁴² Bergman, V., van Doorn, F., van Meel, J., *De geschiedenis van dans in het basisonderwijs*, Kunsten & Educatie, (2) 1989 (dec.33-41) LOKV, p.89/3

Er werden vanuit de Nederlandse Volksdansvereniging (NEVO) zomercursussen georganiseerd om met kinderen in de klas te kunnen volksdansen.

In het boekje van 1948 *'Kinderzang en Kinderspel'* kwam nauwelijks dans aan bod, maar *'De vrolijke kring'* een boekje van Femke van Doorn, dat in 1955 verscheen, bleek een redelijk houvast te zijn, in combinatie met de cursus van de NEVO, om volksdansen op school te kunnen introduceren.

De theoloog Gerard van der Leeuw (de eerste minister voor de kunsten na 1945), zijn collega Theo van Baarn en dominee Nieuwenhuys onderbouwden de van oudsher spirituele betekenis van dans en droegen deze uit. Dit was van grote betekenis voor de dans. Gerard van Leeuw was maar één jaar minister voor de kunsten, maar door hem heeft dans als expressieve kunst met educatieve betekenis een nieuwe plek gekregen, zowel binnen het ministerie voor Onderwijs en Kunsten als in de beleidscommissies op rijksniveau.

Corrie Hartong was met Theo van Baarn -auteur van het boek *'Dans en Religie'*- goed bevriend. Mede door deze belangenverstrengeling is het haar, Kit Winkel en Johanna Snoek gelukt bij het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen ervoor te zorgen dat dansante vorming langzamerhand een plek in het onderwijs kreeg. Deze drie vrouwen waren allemaal Laban-aanhangers, die hun opleiding in het vooroorlogse Duitsland hadden gevolgd.

In 1956 en 1957 experimenteerde Hans Snoek met vereenvoudigde balletlessen op het lager onderwijs. Kit Winkel heeft meegedaan aan dit experiment, dat echter mislukte, waarschijnlijk omdat de lessen te technisch waren en niet aansloten bij de belevingswereld van de kinderen.

Ondanks het mislukken van het experiment trok het toch de aandacht van de Raad voor de Kunst. Vanuit deze raad werd een initiatief gestart om onderzoek te doen naar dans op school. In het kader van dit onderzoek gaven Corrie Hartong en Kit Winkel op vier scholen in vier verschillende vakrichtingen les. Deze vier richtingen waren: volksdans, ritmische gymnastiek naar Rudolf Bode, beweging op muzikaal ritmische grondslag vrij naar Dalcroze én bewegings- of dansexpressie.

Kit Winkel en Corrie Hartong brachten een rapport uit met een ontwerp voor een onderwijsmethodiek, waarin dansexpressie methodisch als het meest toepasbaar in het onderwijs werd beschouwd.

In 1957 kregen Kit Winkel en Corrie Hartong een staatsbeurs om zich in Engeland te verdiepen in de *'modern educational dance at primary and secondary schools'*.

Na hun terugkeer brachten zij een verslag uit waarin zij eisten dat dans in Nederland net als in Groot Brittannië een plek binnen het onderwijs, en dus ook in het lager onderwijs zou moeten krijgen. Dit moest op een vrije, creatieve manier onderwezen worden, niet door middel van vastgelegde oefeningen. In het rapport van 1960 werd dit beschreven als:

*'Het kind moet centraal staan, het gaat om spontane bewegingsdrang, ontplooiing van creativiteit, ontplooiing van lichamelijke gesteldheid.'... Naast de actieve beoefening van de lichamelijke expressie zal ook een benadering van de danskunst moeten plaatsvinden met de volgende middelen: bezoek aan (...educatieve) dansvoorstellingen en dansfilms, vertoning van afbeeldingen met toelichting, muzikale inleidingen en zo mogelijk studiobezoek.'*⁴³

Er werd vervolgens een vakgeschoolde onderwijzer geëist, 'die van dans af weet en zich in de belevingswereld van het kind kan verplaatsen'. Om dit te bereiken was volgens Hartong en Winkel een 3 jarige opleiding tot dans(expressie)docent een noodzaak.

Deze opleiding werd voorlopig niet gerealiseerd, maar er kwam een 'cursus dansexpressie voor onderwijzers', die door Kit Winkel werd gegeven en door de Amsterdamse Kunstraad werd gesubsidieerd. Een Amsterdamse schooldirecteur, de heer Kokkes, stelde in 1963 klassen ter beschikking waarin de cursisten les konden geven.

In 1965 werd de cursus in een twee jarige deeltijdopleiding omgezet, met als doel de eigen dansexpressie te ontwikkelen en daarin les te kunnen geven. Het beheersen van techniek was geen vereiste. Er werd ook contact gezocht met de NBDK, de Nederlandse Beroepsvereniging Voor Danskunstenaars. Deze vereniging onstond vanuit de beweging kunstenaarsverzet in het laatste oorlogsjaar, in 1944.⁴⁴

Sinds 1961 was er ook formeel een Centraal Dansberaad in Den Haag, waarvan Corrie Hartong directeur en Kit Winkel secretaresse waren. Zoals meerdere kunstdisciplines had ook de danssector in Nederland namelijk een belangen overkoepelend orgaan gekregen, als aanspreekpunt van deze kunstsector voor de overheid. De danssector was weliswaar de laatste sector der kunsten die zo'n belangen behartigend orgaan kreeg, maar met de subsidiering daarvan werd dans wel ministerieel erkend en ook die belangenbehartiging gelegitimeerd.

In 1967 vertrok Kit Winkel opnieuw voor een jaar naar Engeland in opdracht van het ministerie van Cultuur, Recreatie, Maatschappelijk Werk (voorheen ministerie Onderwijs en Kunsten), om onderzoek te doen naar de zogenaamde '*Modern Educational Dance*'.

Volgens haar werd duidelijk dat in Engeland in een korte tijd de dans in het onderwijs gerealiseerd moest worden, waardoor de oorspronkelijk creatieve, thematische vorm nog maar incidenteel aan de orde kwam. Docenten die hierin les moesten geven kwamen oorspronkelijk uit een ander vakgebied en de door vroegere Labanleerlingen ingevoerde termen werden te bindend gehanteerd. Dit alles werkte beperkend voor de dans.

⁴³ Baroud, R. *Dansexpressie*, Nederlands Instituut voor de dans, 1990, p.28

⁴⁴ De NBDK komt sindsdien op voor de belangen van dansend en dansonderwijzend personeel.

Terug in Nederland hervatte zij haar bij- en nascholingen voor docenten in het lage onderwijs.

In 1968 het jaar waarin de Mammoetwet werd ingevoerd door minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Jo Cals, werd ook de Vereniging Amsterdamse Theaterschool opgericht.

De eerste directeur was Jan Kassies: hij was jarenlang secretaris van de Raad van de Kunst geweest, directeur van de Boekmanstichting en getrouwd met balletdanseres Louki van Oven. De theaterschool bundelde acht afdelingen voor drama, dans en kleinkunst. De voormalige dansacademie Nel Roos, de Scapino Dansacademie, een nieuwe afdeling moderne dans, eigentijdse dans en dansexpressie waren hier onderdeel van.

In 1969 kwam de vierjarige opleiding tot docent dansexpressie onder leiding van Kit Winkel. Vanaf 1976 had deze theaterschool-studieafdeling een zelfstandige status met een diploma docent dansexpressie. Hiervoor heette het diploma nog 'voordrachtskunst' omdat de toneelschool als gasthuis had gediend.⁴⁵

Kit Winkel en Jan Wilmans, ex-gymnastiek onderwijs die zich ook voor het oprichten van deze opleiding had ingezet, zetten zich ook in voor dansexpressie buitenschools, maar vooral binnenschools. Jan Wilmans richtte in 1968 de Stichting Educatieve Dans op onder het motto: 'ieder kind een kans op dans', met Kit Winkel als directeur.

In verband met de Mammoetwet (educationalisering en pedagogisering) ontstond in de jaren '60 de term kunstzinnige vorming. De dansante vorming zocht aansluiting bij het in 1968 nieuw opgerichte Landelijk Overleg Kunstzinnige Vorming (LOKV) en kreeg daarbinnen een eigen afdeling dans.

Medestrijders van Kit Winkel en Jan Wilmans waren Corrie Hartong, Jan Kassies en Dick Zweers, destijds inspecteur kunstonderwijs muziek en dans. Zij zetten zich allemaal in voor de binnenschoolse opname van dans in kunstzinnige vorming.

Ook via de Stichting educatieve dans, De Werkschuit Amsterdam en Stichting voor Kunstzinnige Vorming werden na- en bijscholingscursussen in dansexpressie aangeboden. Door inzet van Kit Winkel en Jacques van Meel werd het vak dansexpressie in 1971 opgenomen bij de pedagogische academie Oudenbosch.

Dit was echter een doorn in het oog van alle meer techniekgerichte door het rijk erkende dansacademies, die opleiden tot docent dans. Zij waren tegenstanders van de dansante vorming binnenschools omdat zij vreesden dat hun afgestudeerden hiervoor vervangen zouden worden door de in dansexpressie gespecialiseerde docenten en erger nog door docenten van de Pabo, door dansexpressie ook daar als vak in te voeren.

⁴⁵ Baroud, R. p. 37

In 1973/74 namen ook de dansacademies Rotterdam en Tilburg dansexpressie in hun programma op, wat mogelijk was door de introductie van het twee vakken systeem. In Tilburg ging het om dansexpressie en volksdans en in Rotterdam om dansexpressie en één andere danstechnische vak, zoals klassiek, jazz, modern of volksdans.

In Arnhem en Den Haag werd dansexpressie (in Arnhem algemene dansante vorming genoemd) maar een klein onderdeel van de algemene opleiding tot dansdocent. Het bestond hier dus als vak naast klassiek, modern en jazz.

De leerplandiscussies over de kwestie van een smalle (Arnhem, Den Haag) of brede (Amsterdam, Rotterdam) opzet voor dansexpressie bleven tussen 1968 en 1978 bestaan.

Mede daardoor zou dans vooral via het vak lichamelijke opvoeding en de bond van gymnastiekleraren zijn ingang in scholen vinden. Dat Kit Winkel getrouwd was met Jan Wilmans, ex-gymnastiekleraar, en in de jaren '70 lid van de meeregerende politieke partij DS 70, droeg zeker zijn steentje bij.

De altijd groeiende aandacht voor dans in de maatschappij werd bevorderd en gebruikt door amateurballetscholen, die als paddenstoelen uit de grond schoten. Dans was niet langer een kwestie van sociale herkomst. Break en beat waren nieuwe stromingen voor de amateurkunst, net zoals tango, salsa etc.

De grote dansgezelschappen zoals Het Nationale Ballet (HNB) en het Nederlands Dans Theater (NDT) kregen een nieuwe directie en er ontstonden naast de educatieve afdeling van het Scapinoballet ook andere educatieve dansgezelschappen in de jaren '70. Dit waren onder andere studio LP (later Introdans), Werkcentrum Dans (later Rotterdamse Dansgroep) en de Noord Nederlandse Dansgroep (later Reflex). De educatieve afdeling van Scapino werd Scapino 10.

De educatieve gezelschappen hadden persoonlijkheidsontwikkeling en creatieve ontwikkeling van scholieren ten doel. De artistieke doelen van dans als kunstvorm waren ondergeschikt aan educatieve doelen. Een nieuw fenomeen was dat dansgezelschappen met hun voorstellingen, workshops en lespakketten naar scholen toegingen. De reden hiervoor lag buiten de educatieve en artistieke doelen.

Omdat in de jaren '70 een enorme mobilisering en mechanisering in Nederland plaatsvond, het auto, trein-, tram-, bus- en vliegverkeer sterk toenam en daarmee het aantal verkeersongelukken, wilden de verzekeringsmaatschappijen niet meer voor ongelukken betalen, die scholieren buiten het schoolgebouw kregen. In diezelfde periode deed zich de OPEC crisis voor, die achteraf door velen als het begin van bezuinigingsoperaties in de kunstensector wordt aangemerkt.

De consequenties daarvan waren dat scholen minder excursies naar musea en theaters maakten omdat dit verzekeringstechnisch te gevaarlijk en duur kon worden.

Als reactie hierop moest de kunst dus binnen het schoolgebouw zelf worden gehaald.

Dat had tot gevolg dat een grote stap naar 'kunst binnen de eigen schoolmuren' gemaakt werd, wel met de consequentie dat scholieren de kunst in oorspronkelijke samenhang minder snel en vaak leerden kennen.

Een andere consequentie hiervan was, dat scholen lespakketten aangeboden kregen. Met behulp van deze lespakketten konden groepsleerkrachten kant-en-klaar dans, drama en muziek onderwijs geven. Door de combinatie van de kunstvakken in één gezamenlijk productie begon musical aan zijn intocht in Nederlandse scholen.

De intensieve pogingen om dans, zowel de volksdans als de dansexpressie, als vast vak in het onderwijs te vestigen, zijn om verschillende redenen tot de jaren '70 mislukt.

In eerste instantie heeft dans zijn eigen plek niet weten te manifesteren wegens het ontbreken van wetenschappelijk onderbouwde publicaties. *'Zowel de kunstdansbranch als de danseducatieve branch verkeerden nog te veel in een statu nascendi.'*⁴⁶

In tegenstelling tot het beeldend- en muziekonderwijs heeft de educatieve sector van de dansbranche nauwelijks iets waarop hij zijn verantwoording voor dansonderwijs baseert.

Een tweede reden zou het wederzijdse wantrouwen en tot op zekere hoogte verkettering van dansexpressie vertegenwoordigers en vertegenwoordigers vanuit de kindervolksdans geweest kunnen zijn. Reden hiervoor zijn verschillende strategische uitgangspunten om volksdans of dansexpressie op school te vestigen. Dansexpressie vocht voor een zelfstandig vak, volksdans zocht de ingang via het muziek- of gymnastiekonderwijs.

Een derde, wel heel belangrijke reden is, dat de nieuw ontstane dansacademies een van de grootste tegenstanders van de binnenschoolse danseducatie waren. Op deze manier vond er geen samenwerking plaats om krachten te bundelen. Het tegenovergestelde was het geval.

In 1975 werd de Commissie Leerplanontwikkeling Dans-Mime-Drama geïnstalleerd, op initiatief waarvan in 1978 door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) een langdurig project namens 'Dans-Mime-Drama/Basisschool' werd gestart en voortgezet tot 1985.

Ondertussen eiste het Ministerie van Onderwijs steeds meer van het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk dat de uitvoerende kunstsector voortaan aan educatieve verplichtingen moest voldoen.

Maar wie zou dat moeten betalen? Moest dat uit het budget Kunst of het budget Onderwijs? Er werd steeds meer subsidiëring geëist bij het ministerie voor kunstzaken door educatieve jeugddansgroepen.

⁴⁶ Mondelinge mededeling Schaik, van E. 2009

In 1978 vond een grote manifestatie van dansgroepen en -organisaties op het Binnenhof in Den Haag plaats voor een verhoging van het dansbudget. Deze verhoging werd vervolgens toegezegd. Door deze vordering en een gelijksoortige actie in Amsterdam in 1983 organiseerde zich de professionele dansbranche in Directeuren Overleg Dans, onder meer voor een dans-cao. Deze zou pas begin jaren '90 effectief worden.

In tegenstelling tot de jaren '70 verwaarloosden diverse dansgezelschappen met een educatieve verplichting hun educatieve bezigheden in de jaren '80. Zij hielden zich in plaats daarvan veeleer bezig met hun eigen repertoire voor een volwassen theaterpubliek. In 1988 werd Scapino 10 als educatieve afdeling van het Scapino Ballet opgeheven. Hun werk werd door Scapino in School en vanaf 1997 door het LOKV voortgezet.

Reflex bestond inmiddels niet meer. Hiervoor kwamen nieuwe educatieve ensembles in de plaats, zoals 'De Stilte' of 'Meekers'. Introdans-Educatief pakte in 1989 na een periode van verwaarlozing zijn educatieve werk weer op. In de jaren '90 veranderde het zijn naam naar 'Introdans Ensemble voor de jeugd' en hield zich zowel met werk binnenschools, als ook met theatervoorstellingen voor kinderen en jongeren bezig. Het dansgezelschap te Arnhem bestaat thans formeel uit drie afdelingen: Introdans I, Introdans Ensemble voor de Jeugd en Introdans Educatief.

In de wet op primair onderwijs werden in het jaar 1985 de expressievakken spel en beweging opgenomen. De vakken heetten niet drama en dans, maar spel en beweging. Etje Heijdanus⁴⁷ over de woordkeuze:

*“Drama heet spel, dans heet beweging...achtergrond, in een gelovig land vond men de termen te werelds. Met creatieve dans en dramatiseren verbeeld je, en als je verbeeldt ben je gelijk aan god. En als je gelovig bent mag dat niet. Daarom deze woordkeuze... en deze woorden staan er nog steeds in de kerndoelen. En die woorden geven er tot op de dag van vandaag, vind ik- maar ook meerdere met mij- verwarring.”*⁴⁸

De verwarring die Etje Heijdanus aanhaalt, komt door de gelijkenis in de woordkeuze van 'spel en beweging' en 'bewegingsonderwijs', waarmee lichamelijke opvoeding wordt bedoeld.

In 1989 publiceerde de SLO een advies over de voorlopige eindtermen basisonderwijs, hierin waren ook de eindtermen van dans(beweging) opgenomen.

⁴⁷ Etje Heijdanus is dans en dramadocente. Zij heeft onder andere aan de Pabo 'In Holland' in Rotterdam onderwezen en is auteur van praktijkboeken/ handleidingen dans voor het basisonderwijs. Onlangs verscheen 'Proeve van vakspecifieke competenties dans voor studenten aan de Pabo' door Etje Heijdanus en Ria Swaans SLO, 2007

⁴⁸ Interview Etje Heijdanus op 18.02.2009

Maar kon er aan deze eindtermen worden voldaan? Kon de wet van 1985 die spel en beweging in het primair onderwijs voorschrijft, worden uitgevoerd?

Tot 1990 studeerden naar schatting 300 dansexpressiedocenten in Nederland af⁴⁹, maar enkele scholen hadden dans als zelfstandig vak: werkplekken en stageplaatsen ontbraken. Vera Bergman, Femke van Doorn en Jacques van Meel betoogden in hun artikel 'De geschiedenis van dans in het basisonderwijs' dat dans in 'de jaren tachtig: op weg naar een volwaardig vak in het basisonderwijs' was.

*'Het ontbreken van dans op de Pabo's blijft daarbij vooralsnog het grootste probleem. Of dat probleem in de jaren '90 zal worden opgelost, moet worden afgewacht.'*⁵⁰

Maar waren Pabo docenten de oplossing? Zouden zij de nieuwe dansdocenten zijn?

Volgens Etje Heidanus, zelf (dans)docent aan de Pabo in Rotterdam, zijn zij een goede aanvulling op vakdocenten dans en bovendien didactisch sterker en beter opgeleid.

Over deze argumenten blijft natuurlijk te twisten, want waarom zou een groepsleerkracht ook in de kunstvakken les moeten geven als er daartoe opgeleide vakdocenten zijn? Is de didactische voorsprong daadwerkelijk zo groot en is deze belangrijker dan de inhoudelijke?

Maar dit leek voor meerdere vertegenwoordigers een optie te zijn en dans werd vervolgens onderdeel van een aantal Pabo opleidingen.

In de jaren '90 ontstond er een nieuwe oriëntatie op cultuureducatief gebied. Kunst werd niet meer alleen maar als middel beschouwd maar als doel op zích. Het doel was actief, receptief en reflectief onderwijs in de kunsten. Bovendien vonden er belangrijke onderwijsvernieuwingen plaats. In 1998 werd Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV 1) in het voortgezet onderwijs geïntroduceerd en werd dans, in het kader van de hervorming van de middenbouw van het voortgezet onderwijs, voor het eerst een zelfstandig vak.

Het volgde de introductie van CKV 3 dans. Formeel was dans voortaan evenwaardig aan CKV 3 voor beeldende kunst, muziek en drama, maar in werkelijkheid werd het maar sporadisch toegepast.

In 1999 boden er tien scholen dans als vak aan, negen scholen CKV 3 dans.

De eerste kerndoelen voor het basisonderwijs dateerden van 1993. De redenen voor het invoeren van de kerndoelen werden als volgt geformuleerd:

⁴⁹ Baroud, R., p.52

⁵⁰ Bergman, V., van Doorn, F., van Meel, J., p. 89/3

‘Voordat de kerndoelen werden ingevoerd, konden scholen zelf bepalen hoeveel tijd en aandacht er aan de verschillende vakken gegeven moest worden. De verschillen tussen scholen konden hierdoor erg groot worden. Vandaar dat in 1993 de kerndoelen zijn ingevoerd. De kerndoelen zorgen voor:

- meer eenheid in het onderwijsaanbod;*
- verbetering van de aansluiting met het voortgezet onderwijs;*
- een beter en doelgerichter basisonderwijs.⁵¹*

Over de gedachten achter de kerndoelen legde het Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap uit dat er tot 1993 geen landelijke afspraken waren...

“...over wat een school precies aan onderwijs zou moeten geven in de verschillende vakken. Bij onder meer taal, rekenen en geschiedenis maakten scholen zelf keuzes. Het gevolg was dat de verschillen tussen scholen erg groot konden worden. Daarom heeft OCW de kerndoelen ingevoerd. Daarmee is meer eenheid in het onderwijs te realiseren. Daarnaast verbeteren kerndoelen de aansluiting met het voortgezet onderwijs en maken ze het basisonderwijs beter en doelgerichter. De onderwijsinspectie – die scholen controleert op de naleving van wet- en regelgeving – ziet toe op het hanteren van de kerndoelen.”⁵²

Nadat de kerndoelen in 1993 waren ingevoerd bestond er snel de behoefte deze weer te veranderen. In 1998 werd de tweede generatie van kerndoelen van kracht. Het aantal was teruggebracht van 122 naar 103 doelen.

Het verschil uitte zich in wat grotere leergebieden in plaats van vakgebieden en in de toevoeging van leergebiedoverstijgende kerndoelen, zoals zelfstandigheidontwikkeling, de ontwikkeling van het zelfbeeld van leerlingen en omgaan met ICT.

In de kerndoelen van 1998 stond voor het onderdeel ‘beweging’:

Bij het gebied 'beweging' gaat het om expressieactiviteiten waarbij de leerlingen kennismaken met de betekenis en de beleving van beweging, in hun eigen cultuur en enkele andere culturen. Vaak gaat het daarbij om dans. Deze activiteiten dragen bij aan het repertoire van leerlingen om ervaringen, belevingen, ideeën, gevoelens, situaties en gebeurtenissen te uiten en vorm te geven. Alleen, of samen met anderen, gebruiken leerlingen de elementen tijd, kracht en ruimte om hun bewegingen inhoud, uitdrukkingskracht en een context te geven. Daarnaast maken ze gebruik van muziek, hulpmiddelen en attributen die de uitdrukkingskracht van hun bewegingen kunnen ondersteunen en versterken.

Kerndoelen

G Domein bewegingsvaardigheid

⁵¹ Postbus 51, Rijksoverheid

⁵² Ministerie voor Onderwijs, Cultuur, Wetenschap

14 De leerlingen kunnen:

Een beperkt repertoire speelliederen en volksdansen en eigentijdse dansen uitvoeren, die afkomstig zijn uit verschillende culturen; ervaringen, gevoelens, situaties en gebeurtenissen met elkaar in beweging en dans weergeven.

H Domein beschouwen

15 De leerlingen kunnen:

*Vertellen over de wijze waarop ze dansen uitvoeren.*⁵³

Uit deze kerndoelen wordt duidelijk dat dans nog zeker geen eigen plek heeft kunnen innemen in het basisonderwijs anno 1998.

‘*Vaak gaat het daarbij om dans*’ maakt duidelijk dat onder de term beweging dus niet alleen maar dans wordt begrepen, maar dit vaak op een bredere manier, zelfs de ruimste zin van het woord, in te vullen is. Leerkrachten, die geen affiniteit met dans hebben, zouden dit anders kunnen interpreteren of invullen.

Bovendien is de inhoudelijke beschrijving vrij summier. Vaak wordt verwezen naar andere culturen en volksdansen. De dansante vorming of dansexpressie neemt maar een klein gedeelte in.

Er blijft teveel ruimte voor een mogelijk onvoldoende invulling.

5.3. Samenvatting/ Vergelijk/ Conclusie

Na de 2^e wereldoorlog was er geen aandacht meer voor de ‘*Ausdruckstanz*’ en de danseducatie in Duitsland. Dit heeft meerdere oorzaken.

Omdat de Nazi’s dans en danseducatie ideologisch hadden gebruikt of misbruikt, ontstond na 1945 de opvatting dat dans pedagogisch niet bruikbaar was vanwege zijn nationaalsocialistisch imago. Ook hadden belangrijke vertegenwoordigers van de moderne dans en de danseducatie zoals Von Laban, Wigman en Palucca zich niet voldoende van deze cultuurideologie gedistantieerd en bovendien had er een exodus van veel vertegenwoordigers en vernieuwers naar het buitenland plaatsgevonden. Hun ideeën werden nu elders verder ontwikkeld.

Een andere, meer praktische reden voor de minachting van de danseducatie was dat Duitsland letterlijk in de as lag. Het was een grote puinhoop, waarvan de opbouw alle energie vergde. In het naoorlogse Duitsland ging de interesse niet meer uit naar de

⁵³ Kerndoelen 1998, Ministerie OCW

'*Ausdruckstanz*'. De formaliteit en afstandelijkheid van het klassieke ballet trok de interesse en zo kon een grondslag worden gelegd voor een Duitse balletcultuur, die zich de komende decennia zou gaan ontwikkelen. De '*Ausdruckstanz*' verdween uit de belangstelling en daarmee uit de theaters.

De splitsing van Oost en West-Duitsland door de bouw van de muur in 1961 zorgde er tenslotte voor dat vertegenwoordigers uit Oost en West-Duitsland hun ideeën niet konden bundelen en een samenwerking in geen enkel opzicht, dus ook niet voor de danseducatie, plaatsvond.

In Nederland vonden deze ontwikkelingen niet plaats. Ook hier had het dansonderwijs enorm te lijden gehad onder de Duitse bezetting. Het gevolg hiervan was echter dat dans en danseducatie hier niet ideologisch waren belast en kon er juist snel verder worden gebouwd op het eerdere werk van Els Keezer, Kit Winkel en Corrie Hartong.

Het feit dat Els Keezer als jodin door de Nazi's gedeporteerd en vermoord werd en de school van Corrie Hartong in 1940 door de Duitsers gebombardeerd en in as gelegd werd, schraagden de overtuiging dat de ideeën van Els Keezer en Corrie Hartong in ieder geval opgepakt moesten worden.

Na het schrikbewind van de Nazi's was men in Nederland ervan overtuigd dat kunst en cultuur, die door de Naz's verboden werd, juist een belangrijk deel van het leven uitmaakten. Vlak na de oorlog vonden al de eerste voorstellingen van het Scapino Ballet plaats, die speciaal voor kinderen gemaakt waren. Na een enorm succes hield Hans Snoek vast aan dit concept en maakte '*Scapino*' tot het boegbeeld van het educatieve gezelschap met voorstellingen voor kinderen. Dit was een in heel Europa ongekend fenomeen en revolutionair voor de danseducatie. Ook was men vanuit de NEVO geïnteresseerd om vlak na de oorlog volksdansen voor kinderen toegankelijk te maken en op scholen te introduceren.

De verschillen konden niet groter zijn. Terwijl in Duitsland dans en beweging vanwege zijn nationaalsocialistisch verleden en de Spoetnik shock in de jaren '50 en '60 helemaal uit de leerplannen verdween, liepen de ambities om dans in het onderwijs te vestigen in Nederland op volle toeren.

Hoewel er ook in Nederland sprake was van de koude oorlogsproblematiek had Nederland anders met de weerslag daarvan te maken. In Nederland gold een andere, meer godsdienstig geïnduceerde autoriteitsgevoeligheid dan in Duitsland.

Het concept van de '*Ausdruckstanz*' werd in Nederland met veel interesse aanschouwd. In tegenstelling tot dit ontwikkelde zich in Duitsland vanaf het einde van de Tweede wereldoorlog een balletcultuur, die vooral met virtuoze techniek indruk wilde maken. Ook in

Nederland bloeide in danstechnische zin een balletcultuur op, maar deze bleek sterk georiënteerd op een combinatie van ballettechniek en dansdramatische expressie, zoals onder andere tijdens de jaren 1935 – 1945 door de in Nederland werkzame choreografe en leerlinge van Mary Wigman, Yvonne Georgi, al was uitgedragen.

Dit feit laat zien dat in Duitsland het verleden op een zakelijke en technische manier werd doodgezwegen. Duitsland ontwikkelde zich enorm op technisch en wetenschappelijk gebied terwijl in Nederland cultuur hoog op de kaart stond. Dit verklaart ook dat Nederland een ongedwongenere omgang met culturele activiteiten toonde- en nog steeds toont- dan Duitsland. Terwijl theater, dans, muziek en beeldende kunst meer en meer toegankelijk werd voor alle burgers, was dat in Duitsland weggelegd voor de gegoede burgerij die in avondgarderobe een avondje uit gingen. De link tussen scholen en theaters werd niet van hogerhand gelegd.

Op de rock 'n roll, de boogie en de twist na, die uit Amerika naar Europa kwamen en daar door de brede massa gedanst werden, hadden Duitsland en Nederland in de jaren '50 en '60 qua dansante en danseducatieve ontwikkelingen niet veel meer gemeen, ondanks de gemeenschappelijke historische wortels.

In de loop van de jaren verliepen de ontwikkelingen in Duitsland en in Nederland zelfs tegengesteld, te vergelijken met de twee messen van een geopende schaar.

De pogingen die in de jaren '70 door enkele pedagogen in Duitsland werden ondernomen om dans een plek binnen het onderwijs te geven waren van twijfelachtig succes. Het feit dat dans in de leerplannen werd opgenomen, waar het gedeeltelijk tot op de dag van vandaag geldig is, kan als duurzame ontwikkeling worden beschreven.

Dans werd een zelfstandig onderdeel van het vak sport en kreeg in de jaren '80 in het kader van het *'open bewegingsconcept'* steeds meer aandacht.

Nochthans waren deze pogingen niet richtinggevend voor een nieuw tijdperk voor dans binnenschools. Er gebeurde zelfs zo weinig dat in de jaren '90 geconstateerd moest worden dat deze hervormingen vooral in de theorie en niet in de praktijk hadden plaatsgevonden en dat men nog steeds te maken had met oude weerstanden en vooroordelen tegenover dans.

In Nederland voltrokken zich de veranderingen vanaf de jaren '60 vergeleken met Duitsland juist in een rap tempo. Door particuliere, politieke en kunstzinnige verstrengelingen vond dans vooreerst ook hier via het vak lichamelijke opvoeding zijn ingang in het onderwijs.

Door Corrie Hartong, Kit Winkel, Jacques van Meel en anderen werden de eerste dansexpressie opleidingen gesticht en verder ontwikkeld. Het vak dansexpressie werd in de jaren '70 vast onderdeel van vele docent dansopleidingen in Nederland.

Er ontstonden steeds meer educatieve ensembles zoals Studio LP en Scapino 10. De dansvoorstelling voor kinderen kreeg naast het theater ook een nieuwe plek: binnen de schoolmuren.

Toch waren er omstandigheden, die het invoeren van dans als een zelfstandig vak moeilijk maakten. Dat was aan de ene kant de ontbrekende wetenschappelijke onderbouwing en aan de andere kant tegenstanders vanuit de kindervolksdans en de dansacademies zelf. Een bundeling van krachten vond niet plaats. In 1985 leek het doel bereikt. In de wet op primair onderwijs werden in het jaar 1985 de expressievakken spel en beweging opgenomen.

In 1993 werden de eerste kerndoelen geformuleerd en ook in de kerndoelen van 1998 zijn spel en beweging opgenomen. Ook in het middelbaar onderwijs werden de vakken CKV 1, 2, 3 ingevoerd en dans werd een zelfstandige kunstdiscipline naast muziek, drama en beeldende kunst. Hiervan was voor het basisonderwijs tot het jaar 2000 geen sprake. De term dans werd zelfs geen enkele keer in de kerndoelen genoemd. De formulering van de kerndoelen betreffende de expressievakken spel en beweging gaf teveel ruimte voor een onvoldoende invulling.

De basisschool heeft ten doel leerlingen op het voortgezet onderwijs voor te bereiden. In het geval van het vak dans betekende dit dat het geen plek op de basisschool had, waardoor er geen aansluiting plaats vond op dit vak binnen het voortgezet onderwijs. In de kerndoelen van het basisonderwijs werd dans inhoudelijk maar sporadisch beschreven, het vak zelf werd niet eens dans genoemd.

De situatie die zich aan het eind van de 20^e eeuw in Duitsland voordeed, was precair. Er bestonden niet eens dansacademies die opleiden tot docent dans met een binnenschoolse lesbevoegdheid. Dat kwam onder meer door het feit dat het educatieve en het professionele danscircuit nooit de samenwerking waren aangegaan en dat ze los van elkaar bleven bestaan. Pogingen voor binnenschoolse dans vonden in tegenstelling tot Nederland vanuit het onderwijs zelf plaats, niet door vertegenwoordigers uit de danswereld. Als er binnenschools dans werd onderwezen dan werd dit door de groepsleerkrachten gedaan, die in het kader van hun studie binnen het vak sport sporadisch contact maakten met het vak dans.

Er waren andere zaken dan die van de danseducatie, die aan het einde van de jaren '80 in Duitsland opgelost moesten worden.

In het kader van de hereniging van Oost- en West-Duitsland, in 1989, moest er naast de maatschappelijke integratie ook een onderwijstechnische integratie van de provincies van de voormalige 'Deutsche Demokratische Republik' (DDR) plaatsvinden.

Over het algemeen werden de West-Duitse structuren ook op het Oosten toegepast met kleine uitzonderingen en aanpassingen.

Aan het einde van de 20^e eeuw bevond Duitsland zich, evenals Nederland, op een onderwijspolitiek keerpunt. Hoewel deze situatie in beide landen ook de danseducatie betrof, was nog onduidelijk hoe de veranderingen zouden uitwerken.

Een interessant en belangrijk gegeven is dat de ontwikkeling in Nederland zich gelijkmatig voltrok. Er ontstonden concepten voor de binnenschoolse dans en tegelijkertijd werd voor opleidingen voor dansexpressiedocenten gevochten. Op alle vlakken werd voor de binnenschoolse dans gepleit en een steeds groeiend netwerk met instellingen ontstond, zoals de NBDK, de Stichting Educatieve Dans, het Centraal Dansberaad, dat in 1985 werd vervangen door het Nederlands Instituut voor de Dans en het Landelijk Centrum voor Amateurdans (LCA) en tal van educatieve dansgezelschappen.

Het meest cruciale verschil was wellicht dat al het werk voor de educatieve dans in Nederland door vertegenwoordigers vanuit de dansexpressie werd verricht. In Duitsland waren deze vertegenwoordigers al lang naar het buitenland vertrokken en waren het enkele pedagogen vanuit het onderwijs die voor de opname van de dans binnenschools pleitten. De benadering van dans was daardoor een compleet andere. Door hen werd dans vooral als educatief middel gezien, ter ontplooiing van het kind. Dans als kunstvorm maakte geen deel uit van deze overwegingen.

Omdat deze pedagogen voor de rest los stonden van het danscircuit werd niet op meerdere vlakken gelobbyd. Er ontstonden geen academies waar docenten voor het dansonderwijs binnenschools werden opgeleid, geen educatieve dansgezelschappen en ook de *'Deutscher Berufsverband für Tanzpädagogik'* die 1975 werd opgericht, hield zich alleen bezig met het buitenschoolse onderwijs voor theaterdans. Onder deze omstandigheden werden door pedagogen voorgestelde concepten in de leerplannen opgenomen, maar zij waren daar weinig succesvol.

Overeenkomst tussen beide landen was dat dans in eerste instantie zijn ingang via het vak lichamelijke opvoeding had gevonden. In Nederland werd 'beweging' uiteindelijk onderdeel van de expressievakken; in Duitsland bleef dans onderdeel van het vak sport en muziek. In de jaren '80 werd dus zowel in de Duitse als ook in de Nederlandse leerplannen/ kerndoelen dans of beweging expliciet genoemd. De weg hiernaartoe en ook hierna heeft zich echter heel verschillend voltrokken en zal van betekenis zijn voor de toekomstige ontwikkelingen.

6. Beschrijving Verschillen overeenkomsten huidige situatie

In dit hoofdstuk worden de verschillen en overeenkomsten wat betreft de omstandigheden voor dans binnenschools in Duitsland en Nederland in de huidige situatie uitgewerkt. Dit dient ter verheldering van plaatsgevonden en recente ontwikkelingen. Aangezien de mogelijkheden en het tijdsbestek van dit onderzoek beperkt zijn, beperkt zich deze beschrijving tot het heden.

Er wordt zowel de rol die dans thans binnen de maatschappij in Duitsland en in Nederland inneemt beschreven, als ook de verschillende opleidingen, het schoolsysteem en buitenschoolse organisaties, die dans binnenschools realiseren.

6.1. Rol van dans in de maatschappij

In Duitsland zijn dansgezelschappen veelal gevestigd bij een theater. Dat kan een 'Staats-Landes- of Stadttheater' zijn. Het verschil in benaming geeft aan wie de financiering van het theater of bijhorende gezelschappen waarborgt. In Duitsland zijn er ongeveer 150 openbaar gefinancierde theaters.

Sinds het einde van de Tweede Wereldoorlog wereldoorlog is in Duitsland een klassieke balletcultuur gecultiveerd, die lange tijd en nog steeds het beeld van dans in Duitsland vormt. Naast de structureel gefaciliteerde theaters en gezelschappen heeft zich er in de afgelopen decennia ook een grote 'vrije scene' gevestigd. Deze heeft sinds de jaren '90 steeds meer acceptatie en aandacht gekregen en maakt een belangrijk deel uit van het Duitse danslandschap.

Duitse dansgezelschappen krijgen in Duitsland maar ook in het buitenland waardering, waarbij vooral één gezelschap sinds de jaren '70 nog steeds hét Duitse moderne gezelschap is. Het Tanztheater Wuppertal van Pina Bausch. Dansgezelschappen over de hele wereld hebben zich door Pina Bausch laten inspireren en niemand is in zijn ideeën en de uitwerking daarvan zo vaak gekopieerd als zij.

Ondanks goede gezelschappen en toenemende diversiteit, wordt theaterdans in Duitsland nog steeds en vooral bekeken door mensen, die regelmatig naar het theater gaan en ook over het algemeen geïnteresseerd zijn in kunst en cultuur.

Omdat Duitse dansgezelschappen geen expliciete opdracht vanuit de overheid hebben om educatief bezig te zijn, vindt dit fenomeen ook maar incidenteel plaats.

Het ligt aan het theater en het gezelschap zelf of zij waarde hechten aan educatieve activiteiten.

Vaak is er een educatie medewerker aangesloten bij een gesubsidieerd theater, maar beperken de educatieve programma's zich hoofdzakelijk tot drama of opera/ muziek.

Educatieve voorstellingen zoals zij in Nederland bekend zijn, vinden in Duitsland wel plaats, maar vergeleken met Nederland vrij sporadisch en alleen maar binnen de theaters zelf. Het is niet gebruikelijk dat ensembles naar scholen toe gaan. Theaterdans en danseducatie zijn in Duitsland altijd twee van elkaar gescheiden zaken geweest. Maar heel langzaam komt hier verandering in, omdat danseducatie over het algemeen meer onder de aandacht komt.

Het tijdschrift van de Duitse 'Kulturrat' vermeldt in de bijlage 'Kultur, Kompetenz, Bildung' van 2008 dat de educatieve voorstellingen in theaters sinds 1987 verviervoudigd zijn. Hierbij gaat het niet alleen om dansvoorstellingen maar ook om theater- en muziekproducties.⁵⁴

In Berlijn zijn ondertussen modelprojecten gestart, waarin scholen en culturele instellingen zoals theaters en musea intensief samenwerken om een nieuwe doelgroep te bereiken en te enthousiasmeren voor kunst en cultuur.⁵⁵

De onlangs uitgezonden televisieprogramma's als 'So you think you can dance' of 'Dancing with the stars' en dergelijke hebben dans onder de aandacht gebracht bij een jonge doelgroep, die voor de rest weinig affiniteit heeft met uitvoerende dans.

Deze programma's zijn geen kennismaking met theaterdans, maar zij hebben –vooral bij jongeren- de belangstelling voor dans, in welke vorm dan ook, wel vergroot.

Deze trend, het aanspreken van een jongere doelgroep, is een gemis van dansgezelschappen en theaters, iets waar ze al lang op hadden moeten inspelen.

Het blijft echter te betwijfelen in hoeverre hier dans als kunstvorm wordt neergezet en wat door deze programma's overgedragen wordt. Dit verschilt in Duitsland en in Nederland niet veel van elkaar. Ook in Nederland hebben deze programma's plaatsgevonden en voor enorme kijkcijfers onder de jongeren gezorgd. En ook hier is het competitiegehalte groter dan het kunstzinnige. Eén ding is echter zeker, deze programma's hebben er wél voor gezorgd dat dans meer aandacht heeft gekregen, dat er over gepraat wordt en jongeren zich ervoor interesseren. Dat heeft deze kunstvorm in Duitsland zeker nodig, want zij is nog steeds het ondergeschoven kind van de kunstdisciplines muziek, drama, beeldende kunst en dans. Het blijft echter afwachten of deze programma's enigzins gevolgen hebben voor de theaterdans. Voor de buitenschoolse danseducatie hebben zij het zeker weten wel.

In Nederland is sinds het jaar 2009 de basisinfrastructuur voor de culturele sector van toepassing. Dat betekent voor de dans, dat negen theaterdansgezelschappen en vier educatieve dansgezelschappen gedurende vier jaar structureel gesubsidieerd worden.

⁵⁴ Bolwin, R. Deutscher Kulturrat *Kultur-Kompetenz-Bildung*, p.5, januari-februari 2008

⁵⁵ Schmitz, André, Staatssekretär für Kultur, *Der Freiheit eine Klasse*, 'Tagesspiegel' 2008

De subsidie wordt vanaf 2009 tot en met 2012 toegekend, zonder jaarlijks herhalende aanvragen te moeten doen. Dat betekent voor deze gezelschappen dat zij minder tijd aan bureaucratie moeten besteden en constanter kunnen werken. Aan de andere kant betekent dit voor vele groepen, die eerder wél subsidie hebben ontvangen, dat werken voor hen onmogelijk wordt. En dat voor de komende vier jaar.

Zodoende vindt er langzamerhand een ontwikkeling plaats naar monopolies in de Nederlandse danskunst, waarbinnen alleen plek blijkt te zijn voor diegene die zich een plek in die basis infrastructuur hebben weten te veroveren. Overdreven gezegd volgens Darwin 'The surviving of the fittest'. Piet Rogie en Nanine Linning zijn maar twee voorbeelden van choreografen, die door deze nieuwe regeling uit het Nederlandse danslandschap min of meer zijn verdwenen of naar het buitenland zijn toegegaan.

In het geval van Nanine Linning naar Duitsland, waar zij als hoofd van het danstheater Osnabrück onder meer educatieve projecten uitvoert.

Een groot verschil met de Duitse dansscène is dat de Nederlandse groepen die gesubsidieerd worden verplicht zijn om educatief bezig te zijn. Dat kan in de vorm van educatieve voorstellingen, workshops, kijklessen, voorbereidende gesprekken voor of uitwisseling na een voorstelling zijn. In ieder geval vinden veel van de activiteiten voor een andere doelgroep plaats dan de doelgroep die sowieso naar het theater komt.

Echter, dat theaterdans in de Nederlandse maatschappij volledig geaccepteerd en door alle milieus geïntegreerd is, dat de Nederlandse kinderen bij wijze van spreken dans vanzelf sprekend met de paplepel ingegoten krijgen, en abstract dansvocabulaire dat professionele groepen gebruiken aan eigen dansvocabulaire kunnen relateren en kunnen herkennen zoals het Corinna Vogel in haar visie op de Nederlandse situatie beschrijft⁵⁶, blijft heel erg te betwijfelen.

Er is sinds de afgelopen jaren wel veel meer aandacht voor kunsteducatie, maar dat dans een vast onderdeel van het dagelijkse onderwijs uitmaakt is een sprookje dat in Duitsland wordt verteld. Dans is ook in Nederland een kunstvorm die permanent om acceptatie moet vechten, zowel binnen als buiten de schoolmuren.

⁵⁶ Vogel, C., p.270

6.2. Schoolstelsel

In Duitsland is het onderwijssysteem federaal georganiseerd. Vanwege de '*Kulturhoheit*' ligt de verantwoordelijkheid voor scholen en hogescholen bij de provincies zelf. Daardoor kan het onderwijs gedeeltelijk door deze onderwijsinstellingen worden ingevuld maar wel in het kader van een nationaal geldig curriculum.

De Duitse '*Grundschule*' omvat over het algemeen vier leerjaren, waar kinderen van zes tot tien jaar naartoe gaan. Alleen in Berlijn en Brandenburg omvat de basisschool zes jaar.

Het onderwijs vindt alleen in de ochtend plaats, meestal van 8.00 uur tot 13.00 uur. Dat betekent dat er zes lessen worden gegeven, waarbij kinderen van lage klassen minder lang op school zitten dan kinderen van hoge klassen.

De hoofdvakken zijn wiskunde, Duits en wereldoriëntatie, bijvakken zijn religie, muziek, beeldende kunst en sport. Er wordt onderwezen vanuit een bindend curriculum. Op grond van een federaal onderwijssysteem besluiten in Duitsland de '*Bundesländer*' (vergelijkbaar met provincies) zelf hoe de richtlijnen eruit komen te zien.

In 1920 was de vierjarige '*Grundschule*' al door middel van het '*Reichsgrundschulgesetz*' ingevoerd ten tijden van de Weimarer Republiek. Alle kinderen zouden naar de dezelfde school gaan. Zogenaamde '*Volksschulen*' konden ook katholiek of protestants ingericht zijn.

De duur van vier jaar werd later veranderd in acht jaar en pas na een schoolreform in 1968 bestaat de '*Grundschule*' in de vorm van vandaag.

Na vier jaar basisschool kunnen de leerlingen op advies van de docenten kiezen tussen Gymnasium (negen jaar), Realschule (zes jaar), Gesamtschule (zes of negen jaar).

Het 'Abitur', het examen na negen jaar Gymnasium, geeft toelating tot een universitaire studie. Zes jaar Real- en zes jaar Gesamtschule, na het behalen van een diploma, geeft toegang tot een middelbaar beroepsopleiding en de Gesamtschule, als deze na negen jaar succesvol wordt afgesloten, tot een vakhogeschool.

In 2003 werd de '*Ganztagsschule*' voor '*Grundschule*' en '*Sekundarstufe I*' ingevoerd. Scholen hebben de mogelijkheid deze in open of gesloten vorm aan te bieden. '*Ganztagsschule*' wil zeggen dat een school op ten minste drie dagen een dagprogramma kan aanbieden voor de hele dag naast het programma dat standaard maar een halve dag duurt. De '*Ganztagsschule*' is tot nu toe op een vrijwillige basis. Ouders moeten hun kinderen aan het begin van het jaar opgeven voor een dagprogramma inclusief lunch. Deze kinderen zijn verplicht het programma het hele jaar door te volgen.

In het kader van het *'Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung'* investeert het land vier miljard euro om deze scholen overal in Duitsland op te richten.⁵⁷

In Nordrhein Westfalen worden tot 2010, 100 miljoen euro aan de bouw van nieuwe scholen en 75 miljoen euro aan personeelskosten besteed.⁵⁸

Scholen die de dagprogramma's aanbieden worden door de provincie (€ 820) en door de gemeente (€ 410) per leerling per jaar financieel ondersteund. Er kan ook een bijdrage (max. € 150) aan de ouders gevraagd worden.

Het aanbod in lessen en activiteiten binnen het dagprogramma verschilt per school. Vaak wordt begeleiding voor huiswerk aangeboden, maar ook sportieve of artistieke activiteiten kunnen een plek hebben binnen deze scholen.

De Nederlandse basisschool omvat echter acht leerjaren.

Deze zijn onderverdeeld in acht groepen en drie bouwen. Groep 1 en 2 horen bij de onderbouw, groep 3, 4 en 5 bij de middenbouw en groep 6, 7 en 8 bij de bovenbouw.

Sinds de wet op 'vrijheid van onderwijs' 1848 respectievelijk 1917 in de grondwet is opgenomen, kunnen scholen vrij gesticht worden. Onder openbaar onderwijs vallen scholen die door een openbaar bestuur worden bestuurd, onder bijzonder onderwijs de scholen die door een particulier bestuur, ouders, geloofsgemeenschap of andere worden bestuurd. Dit kunnen christelijke, gereformeerde, islamitische scholen zijn, maar ook Montessori-, Jenaplan- of vrije scholen.

In het kader van de vrijheid van onderwijs is er geen landelijk curriculum dat iedere school moet volgen. Er zijn vakken die aan elke school moeten worden onderwezen. De vakken zijn onderverdeeld in leergebieden. Deze zijn Nederlands, Engels, Rekenen/ Wiskunde, Oriëntatie op jezelf en de wereld, Kunstzinnige Oriëntatie, Bewegingsonderwijs en Sport.

Per vak en leergebied zijn de te bereiken kerndoelen geformuleerd.

Met hoeveel uur welk vak wordt onderwezen, welke methoden worden gebruikt is afhankelijk van het desbetreffende schoolplan. Elke school mag dit volgens de vrijheid van onderwijs zelf invullen. In het schoolplan worden bovendien de principes en doelen van de school zelf geformuleerd.

In tegenstelling tot Duitsland worden in Nederland de docenten door de scholen zelf in dienst genomen. Scholen kunnen vacatures plaatsen en vervolgens beslissen met welke docenten zij samen willen werken. In Duitsland worden docenten door de 'Bezirksregierung' op de scholen geplaatst. Er moet alsnog een sollicitatieprocedure plaatsvinden, maar de docenten zijn minder zelfstandig in de keuze van de school.

⁵⁷ Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF

⁵⁸ Rüttgers, J., Ministerpräsident NRW, BMBF

In Nederland controleert de onderwijsinspectie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het schoolplan en de te behalen doelen van een school. Deze inspectie vindt meestal om het jaar plaats. Er worden leergebieden gecontroleerd, maar niet alle leergebieden en vakken komen aan bod. *'Beweging staat vaak buiten de beschouwing'*, weet een informant, die in het onderwijs werkt te vertellen.

Het basisonderwijs wordt afgesloten met een CITO-eindtoets. Deze toets geeft uitslag over vaardigheden op het gebied van taal, [rekenen](#), [wiskunde](#), [studievaardigheden](#) en [wereldoriëntatie](#). Aan de hand van de CITO toets, het advies van de docenten en de mening van ouders wordt de schoolloopbaan op het middelbaar onderwijs vervolgd.

De leerling heeft de mogelijkheid naar het Vwo-Gymnasium-Atheneum, naar de Havo of het Vmbo te gaan. Een Vwo- Gymnasium en Atheneum diploma geeft recht op toelating tot een universiteit, dat van de Havo voor een HBO studie en het diploma van het Vmbo voor het MBO. Doorstromen naar een hoger opleidingsniveau is na het behalen van een beroepsopleiding mogelijk.

6.3. Opleiding Primarstufe-Pabo

In Duitsland kan de studie tot basisschooldocent, voor de zogenaamde *'Primarstufe'*, aan een universiteit of aan een pedagogische hogeschool worden gedaan. Op het moment zijn universiteiten en hogescholen bezig de bestaande studie in een studie met Master en Bachelor niveau te veranderen. Deze wijzigingen zouden in 2010 doorgevoerd moeten zijn. Zonder in te gaan op het hele studieprogramma kan samengevat worden dat voor deze studie een onderwijswetenschappelijk gedeelte, een didactisch gedeelte en een hoofd en bijvakkeuze een vereiste is. Het hoofdvak moet óf Duits óf Wiskunde zijn, het bijvak kan gekozen worden uit de vakken Engels, Kunst en Vormgeven, Muziek, Religieus katholiek of protestants, het leerdomein natuurwetenschappen, sociaalwetenschappen en maatschappijleer.

Het aantal uren dat aan hoofd en bijvak wordt besteed verschilt. De niet gekozen vakken komen ook, maar met minder uren aan bod.

De boven genoemde drie gedeeltes vormen de basis van de studie, die aangevuld wordt door praktijkstages, die in de lezingvrije periodes tussen de semester plaatsvinden.

Pas na het afsluiten van de bachelor én masteropleiding of volgens de oude universitaire basisstudie, volgt een twee jarige stage op een basisschool, het *'Referendariat'*. Na afsluiting van het Referendariat is de volledige lesbevoegdheid behaald.

In Nederland geeft een studie aan de Pedagogische Academie voor basisonderwijs (PABO) bevoegdheid tot het lesgeven op een basisschool. De vier jaar durende voltijd studie sluit af met een bachelor graad.

Het onderwijs is competentie gericht en houdt de domeinen taal, rekenen, kunsten (drama, dans, muziek en beeldende kunst), oriëntatie op jezelf en de wereld en bewegingsonderwijs in. Alle vakken worden inhoudelijk en didactisch ontsloten.

Daarnaast worden ook de vakken pedagogiek, onderwijskunde en cultuur- en levensbeschouwing onderwezen. Niet alle domeinen en vakken zijn verplicht. Vaak wordt dans als keuzevak aangeboden binnen een blok met weinig uren per week.

In vergelijking met de Duitse studie wordt duidelijk dat het toelating- en studieniveau in Nederland lager is. Hier is een bachelor graad voldoende om in het onderwijs les te geven, in Duitsland is een Master een vereiste.

Ook de onderwijsstructuur is een andere. In Duitsland wordt het universitaire systeem van semester en collegevrije periode aangehouden.⁵⁹ Praktijk en theorie worden grotendeels los van elkaar gevolgd. Een tweejarige stage verdiept de opgedane kennis in de praktijk. Terwijl in Nederland de praktijk meer in het lopende studieprogramma is geïntegreerd. Er wordt vanaf het begin van de studie een dag (of meer) in de week stage gelopen.

Om het niveaus aan Nederlandse Pabo's te verhogen is sinds 2005 een reken- en taaltoets als toelatingseis ingevoerd om het niveau van de studenten te waarborgen. Bovendien is de universiteit Utrecht in 2008 een samenwerkingsverband met de Hogeschool Utrecht aangegaan voor een gezamenlijke studie onderwijskunde en leraar basisschool. Dit vanwege de groeiende politieke en maatschappelijke behoefte om het niveau van de leraren basisonderwijs te verhogen.

Een ander verschil, dat voor dit onderzoek van groter belang is, is dat in het programma aan Nederlandse Pabos alle kunstvakken onderdeel en inhoud van de studie zijn. In Duitsland wordt dit beperkt tot muziek en beeldende kunst, waarbij dans en drama hooguit een onderdeel uitmaken van sport en muziek, zoals het ook in het curriculum voor de basisscholen zelf is opgenomen. Kunstzinnige oriëntatie speelt bij de Nederlandse Pabos en daardoor ook bij de Nederlandse basisscholen een grotere rol dan bij de Duitse.

Alsnog zou het hoogvliegend zijn te stellen dat een basisschool docent in het kader van zijn of haar studie in staat is om gekwalificeerd dansonderwijs voor basisschoolkinderen aan te bieden.

De Rotterdamse Pedagogische Academie voor Basis Onderwijs, heeft hiertegen dans als verplicht onderdeel in het curriculum opgenomen.

⁵⁹ Een semester bestaat uit drie maanden, de collegevrije periode duurt ook drie maanden

Etje Heijdanus, docent aan de Rotterdamse Pabo, vermeldt:

“In leerjaar 1 werken de studenten aan theorie vorming en ze werken aan eigen vaardigheid dans en drama. Tevens maken ze een presentatie dans en drama. Het boek ‘Drama in de hoofdrol’, van E.Heijdanus-de Boer en T.van der Jagt is een verplicht boek in leerjaar 1 en 2. ‘Dansen rond thema’s’, van de T.van der Does, uitgave SKVR is de verplichte reader voor dans in leerjaar 1 en 2.

*In leerjaar 2 maken de studenten een kunstproduct aan de hand van een onderwerp met de kunstvakken: dans, drama, beeldend en muziek. Verder werken ze aan een eigen visie op kunst in onderwijs, aan eigen vaardigheden in de genoemde kunstvakken. Ze leren lessen dans drama opzetten en uitvoeren in het basisonderwijs.”*⁶⁰

Deze docenten 'in spe' worden zeker ruimer opgeleid dan de gemiddelde Pabo student wat betreft het vak dans. Zij zouden een goede aanvulling kunnen geven op de vakdocent dans, in de zin van voorbereiding of didactische begeleiding. Toch maakt een verplicht onderdeel in het curriculum van een Pabo opleiding nog geen dansdocent.

Eigen vaardigheid en een vier jaar durende opleiding aan een dansacademie (HBO) kunnen niet door een verplicht onderdeel binnen de Pabo vervangen worden.

6.4. Opleiding Docent Dans

In Duitsland bestaan er 11 dansacademies. Aan vier daarvan is het mogelijk een opleiding tot docent dans te volgen. ‘Musikhochschule’ in Keulen, aan de ‘Folkwang Schule’ in Essen, aan de “Hochschule für Musik und darstellende Kunst’ in Mannheim en aan de ‘Palluccaschule’ in Dresden.

De hogescholen zijn echter verschillend qua invalshoek, curriculum en uitstroomprofielen. De ‘Folkwangschule’ in Essen leidt op tot docentschap voor professionele dansers. De ‘Musikhochschule Köln’ leidt op tot professioneel danser met een mogelijk trainer/coach profiel. In Mannheim aan de ‘Akademie des Tanzes’ wordt een opleiding aangeboden voor Docent Kinderdans met als doel aan privéscholen of volksuniversiteiten les te kunnen geven. Deze opleiding is vooral klassiek georiënteerd.

Aan geen van de Duitse hogescholen en dansacademies kan nog voor het dansdocentschap voor het lager of middelbaar onderwijs gestudeerd worden.

Echter vinden er op het moment wel ontwikkelingen plaats, die verandering hierin brengen.

⁶⁰ Interview met Etje Heijdanus op 18.02.2009

In Dresden op de 'Palucca Schule' zou vanaf 2010 een studie tot docent dans zowel voor de professionele sector als voor de amateursector te volgen zijn. Bovendien zal een specialisatie voor het doceren aan openbare basisscholen mogelijk zijn.

De 'Master of Arts' in Frankfurt am Main aan de hogeschool voor 'Musik und Darstellende Kunst' leidt tevens op tot het geven van projecten in het kader van 'Tanz in Schulen'.

De opleiding 'Master of Arts' Sport-Erlebnis-Bewegung aan het 'Institut für Tanz und Bewegungskultur an der deutschen Sporthochschule Köln' zal in de toekomst 'Sport/Tanz-Erlebnis-Bewegung' genoemd worden en in dans- en creatieve bewegingspedagogiek aan scholen opleiden. Dit studieaanbod is nog niet definitief en er wordt uit de gegeven informatie door de hogeschool zelf niet duidelijk of het om binnenschoolse of buitenschoolse lesbevoegdheid gaat. Daarnaast bestaat er een 'post graduate' opleiding aan de technische universiteit in München, faculteit sportwetenschappen, die in negen maanden opleidt om dansprojecten binnen- en buitenschools op te richten en te coördineren.⁶¹

In Nederland echter bestaan er 5 dansacademies HBO, die allemaal opleiden tot docent dans met eerste graad bevoegdheid. Dit zijn de ArtEZ dansacademie in Arnhem, Fontys dansacademie in Tilburg, de dansacademie aan de Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam, de Codarts dansacademie in Rotterdam en de Hogeschool Dansacademie Lucia Marthas in Groningen.

De vakinhouden en vakkencombinaties verschillen per hogeschool, waarbij aan alle hogescholen danstechnieken zoals klassiek, modern, jazz of folklore worden onderwezen als ook dansexpressie of dansante vorming. Met een docent dans diploma worden de studenten bevoegd om zowel binnen- als ook buitenschools les te geven.

Zowel in het lager als in het middelbaar onderwijs. Zowel in het kader van structureel of project onderwijs.

Het beroepsperspectief is in Nederland met een docent dans diploma vele malen groter dan in Duitsland.

6.5. Buitenschoolse organisaties voor binnenschoolse dans

De samenwerkende buitenschoolse organisaties voor binnenschoolse dans zijn in Duitsland sinds het begin van de 21^e eeuw enorm gegroeid. De organisaties hebben verschillende

⁶¹ Infodienst für kulturelle Bildung Nr.90, 2009, p.22

doelen en werken vanuit verschillende initiatieven. Deze organisaties worden gefinancierd door verschillende subsidiegevers zoals gemeente, provincie, land, fondsen of particulieren. *„Tanz in Schulen“* en de *„Bundesverband Tanz in Schulen“* zijn twee voorbeelden van deze initiatieven. Er bestaat nog geen overkoepelende structuur voor deze organisaties, maar er vinden steeds meer onderlinge samenwerkingsverbanden plaats en vanuit de landelijke organisatie van *„Tanz in Schulen“* wordt voor een netwerkstructuur tussen scholen, dansdocenten of danskunstenaars en zogenaamde *„K-Stellen“* (cultuurpunten/ culturele instellingen) gepleit.

Een algemeen en compleet overzicht is door het bovengenoemde moeilijk te geven. Het is heel lastig na te gaan hoeveel scholen in het kader van welke projecten en regelingen via welke instellingen dansonderwijs aanbieden. Onderstaand worden enkele van de projecten genoemd, dit gebeurt op alfabetische volgorde en heeft vooral betrekking op Nordrhein Westfalen. Voor meer uitleg zie de bijlage 2.

Deze overkoepelende structuren bestaan sinds recente ontwikkelingen in Nederland wél.

Er zijn regionale culturele steunpunten, die zich bezig houden met advies voor scholen, voor kunstaanbieders en voor de lokale cultuurinstellingen.

Bovendien zorgen zij voor evaluatie en onderzoek op het gebied van kunsteducatie, ontwikkelen bijscholingscursussen en voeren deze uit.

De lokale cultuurinstellingen creëren zelf kunsteducatief aanbod dat scholen kunnen afnemen, zij bemiddelen docenten, projecten en voorstellingen voor scholen. Bovendien zorgen zij voor een gedeelte van de financiering voor de scholen.

De lokale en regionale steunpunten worden gesubsidieerd vanuit de overheid. Voor meer informatie hierover zie onderzoek: *„Strukturen für Tanz in Schulen -*

„In welcher Art und Weise sind Tänzer, Choreographen und Tanzpädagoginnen, die in niederländischen Schulen Tanz vermitteln miteinander vernetzt, bzw. wo gibt es Schaltstellen?“ Zie bijlage.

Andere reeds in 6.1. genoemde buitenschoolse organisaties, die voor dans binnenschools zorgen zijn de dansgezelschappen of educatieve ensembles zelf.

Door middel van workshops, lessen, kijklessen of andere activiteiten maken zij deel uit van de buitenschoolse organisaties voor binnenschoolse dans. Dit kan echter in zelfregie gebeuren als ook via de boven genoemde lokale of regionale steunpunten.

Bovendien zijn naast de dansgezelschappen, lokale en regionale steunpunten en cultuuraanbieders ook enkele andere initiatieven bezig met danseducatie binnenschools.

Ook hier is het lastig een compleet beeld te geven. BIK- Beroepskunstenaar in de klas is hier een voorbeeld voor.

7. Recente geschiedenis, ontwikkelingen in de 21^e eeuw

Dit hoofdstuk beschrijft de ontwikkelingen in Duitsland en in Nederland aan het begin van de 21^e eeuw. Ook hier worden zowel maatschappelijke als binnen- en buitenschoolse ontwikkelingen in chronologische volgorde beschreven en toegelicht.

Voor de binnenschoolse ontwikkelingen in Duitsland betekent dat er in 7.1. uitgebreid aandacht wordt besteed aan de richtlijnen, die er vanuit het ministerie voor onderwijs in Nordrhein-Westfalen voor alle basisscholen in NRW geldig zijn en aan de plek die dans binnen deze richtlijnen inneemt. Dit maakt duidelijk wat er inhoudelijk vanuit school plaats moeten vinden.

Vervolgens wordt in chronologische volgorde ingegaan op wat er buiten de scholen gebeurt met de gevolgen hiervan voor de binnenschoolse danseducatie.

De Nederlandse ontwikkeling wordt uitgelegd aan de hand van de kerndoelen uit 2004, die door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zijn geformuleerd.

In het verloop van 7.2. wordt nader bekeken wat er buiten de scholen om gebeurt om dans binnenschools een plek te geven.

7.1. Ontwikkelingen in Duitsland in de 21^e eeuw⁶²

7.1.1. Richtlijnen basisonderwijs

De richtlijnen voor de basisschool in NRW worden door het Ministerie voor onderwijs vastgelegd. In 2003 werden de nieuwste richtlijnen bekend gemaakt, die vanaf 1 augustus 2008 definitief geldig zijn voor de vakken Duits, wiskunde, Engels, wereldoriëntatie, muziek, beeldende kunst, lichamelijke opvoeding, protestantse en katholieke religieeler.

Dans is geen zelfstandig vak, maar wordt als onderdeel van de vakken muziek en sport op verschillende manieren genoemd.

⁶² geraadpleegde literatuur: Vogel, C. *Tanz in der Grundschule*, 2004, Schneiders, P. *Erfgoed van Eeuwen*, 1992, Müller, H., Stabel, R., *Krokodil im Schwanensee, Tanz in Deutschland seit 1945*, 2003, Infodienst: Das Magazin für kulturelle Bildung Nr.85, Nr.90, 2007/08, Landesregierung NRW, Presseservice NRW, Bischof, M., *e-motion*, 2006, Gehm, S., *Knowledge in Motion*, 2007, Kelb, V. *Kultur macht Schule, Innovative Bildungsallianzen- Neue Lernqualitäten*, 2007, Müller, L., Schneeweiss, K. *Kooperationsfeld Schule und Tanz. Kultur trifft Schule. Lernen mit Kunst und Kultur*, 2008, Müller, L. *Tanz in Schulen- Stand und Perspektiven*, 2006, Staatskanzlei Nordrhein-Westfalen, Kultur und Schule, 2007
Mondelinge mededelingen: van Schaik, E., Müller, L., Kraft, B., Postuwka, G. *Entwicklung der Tanzpädagogik in Deutschland*, 1999, mondeline mededelingen: van Schaik, E., Müller, L., Kraft, B.

Hieronder wordt de inhoud van de vakken muziek en sport belicht en het aandeel van dans uitgewerkt. Voor het leerplan van het vak muziek is het volgende als opdracht en doel gesteld. Het vak muziek is onderverdeeld in 4 leergebieden:

1. muziek maken
2. naar muziek luisteren
3. muziek vertalen
4. communiceren via muziek

Dans wordt alleen genoemd in leergebied 3: muziek vertalen. Over dit leergebied wordt geschreven:

„Schülerinnen und Schüler erleben Musik ganzheitlich. Der Kompetenzbereich „Musik umsetzen“ ermöglicht durch die Verbindung von Musik mit Gestik, Mimik, Sprache, Bewegung, Tanz, Szenen, Bildern etc. kindgemäße Zugänge und differenzierte Erlebensweisen. Das kreative Potenzial der Kinder wird besonders gefordert und entwickelt, wenn ihre Ideen als Gestaltungsgrundlagen aufgegriffen werden.

Beim Sich-Bewegen zu Musik werden entsprechend ihrer Machart inhaltliche, formale, emotionale und kommunikative Aspekte erfahren. Diese Zugangsweise trägt dem natürlichen Bewegungsbedürfnis und den Lernwegen von Grundschulkindern Rechnung.

Beim Gestalten musikalischer Szenen folgen die Schülerinnen und Schüler Prinzipien des Musiktheaters. Damit eröffnet sich für sie ein produktiver Zugang zu dieser Kunstform.

Auch beim Umsetzen von Musik in Bilder wird einem natürlichen Betätigungsbedürfnis entsprochen. Die Kinder lassen sich auf die Musik ein und kommen ihr in ihrer eigenen Weise auf die Spur, indem sie sie eher emotional, strukturell oder assoziativ wahrnehmen und reagieren. Wenn dabei Analogien von Klängen und Zeichen festgestellt werden, fördert dies die Einsicht in das Wesen der Notation.“

Schwerpunkte sind:

- Sich zur Musik bewegen
- Musikalische Szenen gestalten
- Musik in Bilder umsetzen.⁶³

⁶³ Schulministerium/ NRW 2003, www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de

Binnen leergebied 3 van het vak muziek gaat het om het holistisch beleven van muziek in verbinding met stem, mimiek, gebaren, beweging, dans, scènes en beelden, waarbij het vooral gaat om de creativiteitsbevordering bij de leerlingen.

Aan het bewegen op muziek worden inhoudelijke, formele, emotionele en communicatieve aspecten toegevoegd. Dit wordt verder niet toegelicht.⁶⁴

De dans wordt in verband met muziek vooral genoemd als het gaat om het uitbeelden van scènes, beelden en muziek. Dans is duidelijk ondergeschikt aan muziek; er wordt eerder een verbinding gemaakt met spel en theater dan met dans.

Dans of beweging is een middel om doelen van het vak muziek te bereiken, bijvoorbeeld het inzichtelijk maken van muzieknotatie.

Anders is dit voor het vak sport. Hier wordt dans als een apart leergebied genoemd.

Voor het vak sport worden de volgende doelen geformuleerd:

Die Grundschule sichert durch kindgemäße Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote ganzheitliche Lernerfahrungen der Kinder und fördert deren Entwicklung nachhaltig. Sie eröffnet den Kindern darüber hinaus einen Zugang zu geeigneten Ausschnitten der für sie bedeutsamen Bewegungs-, Spiel- und Sportwirklichkeit. Als leitende Orientierung dienen die folgenden pädagogischen Perspektiven:

1. *Wahrnehmungsfähigkeiten verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern*
2. *Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten*
3. *Etwas wagen und verantworten*
4. *Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen*
5. *Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen*
6. *Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln.*

En verder over de leergebieden:

A. Bereiche und Schwerpunkte:

Im Folgenden werden die für die Grundschule verbindlichen Bereiche und Schwerpunkte entsprechend den Rahmenvorgaben für den Schulsport aufgeführt:

1. *den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen*
2. *das Spielen entdecken und Spielräume nutzen*
3. *Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik*
4. *Bewegen im Wasser – Schwimmen*

⁶⁴ voor een leek op dansgebied is het echter moeilijk dit kwalitatief goed in te vullen

5. *Bewegen an Geräten – Turnen*
6. *Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste*
7. *Spiele in und mit Regelstrukturen - Sportspiele*
8. *Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport*
9. *Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport.*

6. Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste

Kinder nehmen Gelegenheiten, in denen sie gestalten, tanzen oder etwas darstellen können, in der Regel gerne wahr. Sie entwickeln Freude an kreativem Bewegungshandeln und an Selbstbestätigung sowie Gemeinschaft bei vielfältigen improvisatorischen oder darstellerischen Bewegungsanlässen. Diese Erfahrungen müssen Jungen und Mädchen gleichermaßen ermöglicht werden.

Im stimmigen Zusammenklang von Bewegung, Rhythmus und Musik kann sich den Kindern ein Ausdrucksmedium erschließen, das ihrer Bereitschaft zur Darstellung und Präsentation in besonderer Weise gerecht wird.

Mädchen und Jungen, die miteinander tanzen, etwas gestalten und darstellen, treten über und durch Bewegung in Kontakt und verständigen sich über ihr Bewegungshandeln. Dieser Bereich eröffnet auch die Erfahrung von Gemeinsamkeit und von Aufgehoben-Sein in einem konkurrenzfreien Raum. Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Anpassungsfähigkeit werden auf anschauliche Weise herausgefordert und entwickelt.

Schwerpunkte sind:

1. *die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten – auch mit Handgeräten und Objekten – entdecken, erproben und variieren*
2. *Bewegungskunststücke mit Handgeräten und Objekten erfinden, üben und gestalten*
3. *Rhythmus, Musik und Bewegung aufeinander beziehen*
4. *durch Bewegung etwas mitteilen und darstellen*
5. *Tänze erlernen und Bewegungsgestaltungen entwickeln, üben und präsentieren.*⁶⁵

Binnen het vak sport heeft dans een eigen leergebied, vertaald in: 'Vormgeven, dansen, uitbeelden, gymnastiek/ dans, bewegingskunsten'. Deze leergebieden zijn *verbindlich* dat betekent verplicht of vereist. Binnen dit leergebied wordt gerefereerd naar het bewegingsplezier van kinderen; dat zij plezier hebben in dans, improvisatie en het creatief omgaan met bewegingsopdrachten. Dit geldt voor zowel jongens als meisjes.

Ritme, beweging en muziek moeten voorwaarden scheppen om eigen expressie van ieder kind mogelijk te maken. Verder wordt erop gewezen dat dans de onderlinge communicatie

⁶⁵ Schulministerium/ NRW 2003, www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de

en samenwerking bevordert en dat kinderen, zonder het aspect van concurrentie, inlevingsvermogen kunnen ontwikkelen, zich aan elkaar kunnen aanpassen en met elkaar rekening kunnen houden.

Het accent in dit leergebied komt te liggen op het ontdekken, exploreren en variëren van bewegingsmogelijkheden. Genoemde doelen zijn: Ritme, muziek en beweging met elkaar verbinden, door beweging kunnen communiceren, dansen leren, dansen zelf ontwikkelen en kunnen presenteren. Voor het gebied 'gymnastiek' wordt het uitvoeren of zelf verzinnen van kunstjes met een object genoemd.

Aan het receptieve aspect binnen de dans wordt geen aandacht besteed. Niet binnen het vak muziek en ook niet binnen het vak sport.

Het zou aan bod kunnen komen binnen het vak "Sachunterricht", ook wereldoriëntatie genoemd. Hier wordt aandacht besteed aan cultureel erfgoed, verschillende culturen en tijd over het algemeen. Dans wordt niet specifiek genoemd als onderdeel waarin receptieve vaardigheden worden geoefend.

Ter verheldering:

Der Lehrplan bündelt die naturwissenschaftlichen, technischen, raum- und naturbezogenen, sozial- und kulturwissenschaftlichen, historischen und ökonomischen Sachverhalte zu folgenden fünf Bereichen:

1. *Natur und Leben*
2. *Technik und Arbeitswelt*
3. *Raum, Umwelt und Mobilität*
4. *Mensch und Gemeinschaft*
5. *Zeit und Kultur.*

Die Bereiche und die ihnen zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich, sie stellen aber keine Unterrichtsthemen oder -reihen dar. Sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

5. Lernbereich: Zeit und Kultur

Kinder benötigen zeitbezogene Orientierungshilfen, um sich in unterschiedlichen Alltagssituationen zurechtzufinden. Sie müssen lernen, mit Zeit, Zeiträumen und Zeiteinteilungen sachgerecht umzugehen. Eigene biografische und episodische Zeiterfahrungen sind dabei die Grundlage für ein sich entwickelndes Zeitverständnis.

Ebenso müssen Kinder die eigene kulturelle und soziale Wirklichkeit mit ihren Lebensbedingungen, Gebräuchen, Traditionen und sozialen Regeln erfahren und sich in ihr zurechtfinden. Zeitzeugnisse und Kulturgüter geben dabei Auskunft über technische, künstlerische und kulturelle Entwicklungen, über Wandel und Beständigkeit.

Schließlich steht die eigene Lebenswelt in vielfältiger Weise mit Menschen und Gruppen aus anderen Ethnien und Kulturen und auch mit zurückliegenden Epochen in Beziehung. Aufarbeitung und Vergleich anderer Epochen und Kulturen tragen dazu bei, Respekt gegenüber anderen Menschen, ihren kulturellen, religiösen Traditionen und ihren Kulturgütern sowie Verständnis für andere Lebensformen zu entwickeln.

In diesen Schwerpunkten spielen Medien als zeitgeschichtliche bzw. historische Informationsquellen und als Mittel der Kommunikation eine besondere Rolle. Die Darstellungen historischer, zeitgeschichtlicher, sozialer und kultureller Situationen in den Medien müssen dabei aber auch darauf befragt werden, ob sie historische und kulturelle Aspekte sachgerecht wiedergeben.

Schwerpunkte sind:

- Zeiteinteilungen und Zeiträume
- Früher und heute
- Ich und andere
- Viele Kulturen – eine Welt
- Medien als Informationsmittel
- Mediennutzung.⁶⁶

Binnen het vak wereldoriëntatie moeten zowel natuurwetenschappelijk, technische, natuur- en milieutechnische, cultuurwetenschappelijke, historische en economische aspecten aan bod komen. De kunsten, en daarmee dans, vallen onder het kopje 'Tijd en Cultuur', waarbinnen de leerlingen hun eigen levenssituatie leren plaatsen. Dit aan de hand van kennis van historische tijdperken, cultureel erfgoed en tradities én ten opzichte van andere culturen. Dans wordt niet expliciet genoemd en zal alleen een plek hebben als het bij de voorkeur en interesses van de docent aansluit.

Aan de hand van de nadere beschouwing van de richtlijnen en het leerplan wordt duidelijk dat dans binnen de genoemde vakken op verschillende manieren onder de aandacht wordt gebracht. Binnen het vak sport is dit het duidelijkst dankzij een eigen leergebied. Binnen het vak muziek wordt dans ook genoemd maar is het onderdeel van het muzikale leergebied 'muziek vertalen', binnen het vak 'wereldoriëntatie' wordt dans niet genoemd, maar zou het

⁶⁶ Schulministerium/ NRW 2003, www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de

receptieve gedeelte van de dans kunnen invullen, dit hangt echter af van de eigen invulling van de groepsleerkracht zelf.

In de genoemde richtlijnen wordt dans als onderdeel van muziek en sport uitgebreid beschreven. Een vakdocent zou hier makkelijk invulling aan kunnen geven. De vertaling door een niet-vakdocent naar kwalitatief goed onderwijs lijkt echter een hoge eis. Hier ontstaat dus een frictie tussen wat er zou moeten gebeuren en wat er daadwerkelijk kan gebeuren. Uit eerder gedaan onderzoek blijkt dat docenten zich niet in staat en goed genoeg voelen opgeleid om aan deze eisen te voldoen.

Uit het onderzoek van Corinna Vogel uitgevoerd in 2003 op 167 Duitse basisscholen, blijkt onder meer dat docenten in het basisonderwijs over het algemeen drie keer per week met leerlingen dansen, tijdens de lessen muziek en sport, waarbij de verwerking in het vak muziek de voorkeur heeft.⁶⁷

Alle docenten vinden dans een belangrijk onderdeel binnen het basisonderwijs. Als reden hiervoor wordt plezier, bevordering van coördinatie, ontwikkeling van motoriek en ritme genoemd. Daarnaast geeft dans ook de mogelijkheid om opgedane spanning te compenseren. Als reden om niet te dansen wordt onvoldoende opleiding, te kleine of geen lokalen, ontbreken van lesmateriaal en ontbreken van eigen talent genoemd.

Bijscholingen, beter lesmateriaal en een betere opleiding wordt door het grootste gedeelte van de docenten als nodig bevonden.

75% van de ondervraagden zou graag met een externe vakdocent dans samen willen werken, vooral vanwege professionaliteit en vakcompetenties.⁶⁸

In hoofdstuk 8. wordt op de resultaten van mijn onderzoek ingegaan, waarin vergelijkbare resultaten naar voren komen.

⁶⁷ Dit in tegenstelling tot de richtlijnen, welke dans vooral binnen het vak sport plaatsen

⁶⁸ Vogel, C. p.176/177

7.1.2. Buitenschoolse ontwikkelingen

De volgende beschrijving laat zien dat een nieuw tijdperk voor de danseducatie is aangebroken in de 21^e eeuw.

Tallose organisaties, instellingen en politiek besteden aandacht aan de dans, danseducatie en aan cultuureducatie over het algemeen.

Onderstaand bevindt zich een uittreksel van gebeurtenissen, instellingen en initiatieven, die chronologisch geplaatst een overzicht geven van de recente ontwikkelingen in Duitsland en vooral in Nordrhein-Westfalen.

Aan het begin van de 21^e eeuw vinden duidelijke veranderingen plaats, welke nieuwe voorwaarden/ omstandigheden scheppen voor de dans binnenschools.

In 2001 worden voor het eerst de resultaten van het PISA⁶⁹ onderzoek van 2000 bekend gemaakt. Onderstaand bevindt zich een overzicht over de PISA resultaten van Duitsland en Nederland voor het jaar 2000, voor 2003 en 2006.

De cijfers geven uitleg over de rang die Duitsland of Nederland met betrekking tot wiskunde, lezen en natuurwetenschappen heeft gescoord. Meer uitleg over PISA in de appendices.

	Wiskunde/Mathematik			Lezen/ Lesefähigkeit			Natuurwetenschappen Naturwissenschaften		
	2000	2003	2006	2000	2003	2006	2000	2003	2006
<u>Deutschland</u>	20	16	14	21	18	14	20	15	8
<u>Niederlande</u>	Disq.	3	3	disq.	8	9	Disq.	5	6

70

Duitsland scoort op schokkend laag niveau en discussies branden los wat betreft nieuwe onderwijsstrategieën. Er wordt gepleit voor het leren van toetsbare kennis en voor het

⁶⁹ Programme for International Student Assessment

⁷⁰ OECD-bericht , *First Results* 2001, 2004 (voor PISA 2000 bzw. 2003); voor de resultaten van PISA 2006: PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World

bevorderen van cognitieve leerprestaties. Als gevolg daarvan wordt het werken met computers belangrijk en het vak Engels wordt vanaf de 3^e klas van het basisonderwijs ingeroosterd. De intellectuele prestaties treden duidelijk op de voorgrond, wat lichamelijke passiviteit en minder aandacht voor de affectieve ontwikkeling als gevolg heeft.

Desalniettemin of juist daarom rommelt het aan het begin van de 21^e eeuw behoorlijk op het gebied van binnenschoolse dans- en kunsteducatie. Als verklaring hiervoor zijn verschillende interpretaties mogelijk.

Er wordt kritiek hoorbaar, die tegen een vorm van onderwijs is met teveel aandacht voor het cognitieve. Het Duitse onderwijs is al jaren vooral gericht geweest op cognitieve prestaties en heeft alsnog laag gescoord bij het PISA. Er wordt voor een andere manier van leren gepleit en men ziet het gevaar voor nog meer leerproblemen als men niet genoeg aandacht besteedt aan vakken waar kinderen kunnen bewegen en creatief bezig kunnen zijn.

Carla Hannaford noemt in haar boek, *'Bewegung-Tor zum Lernen'* dat kinderen gelukkig met hun hele lijf naar school komen en deze, zo mogelijk, ook in zijn geheel moeten gebruiken om goede omstandigheden voor succesvol leren te scheppen. Zij vindt het een verkeerde conclusie dat men op school niet beweegt om zo meer tijd voor geconcentreerd leren te hebben.

Een andere reactie op het PISA onderzoek in Duitsland, aan het begin van de 21^e eeuw, is dat de toepassing van het concept *'Ganztagsschule'* en *'Schule mit offenem Ganztag'* enorm is gegroeid. Normaal gesproken gingen basisschoolkinderen alleen in de ochtend naar school en waren in de middag vrij. Dansen, muziek maken en sporten vond vooral in het kader van de vrijetijdsbesteding plaats.

Omdat scholen hopen met het open of gesloten model van *'Ganztag'* ook betere algemene prestaties van de leerlingen tegemoet te zien, hebben veel scholen voor een dergelijk concept gekozen. Dit concept wordt in NRW door de provincie en de bevoegde stad met een totaalbedrag van ongeveer €1.200,00 per leerling per jaar gefinancierd.⁷¹

Dit geeft enerzijds meer ruimte en tijd voor het cognitieve leren, maar anderzijds ook de mogelijkheid om andere activiteiten op school aan bod te laten komen.

Deze lacune hebben een aantal instellingen gebruikt om een ingang voor dans op school te vinden.⁷² Is het een lacune aan de ene kant en een valkuil aan de andere? In het kader van *'Offener Ganztag'* zijn vaak die kinderen op school, wiens ouders werken of die geen geld voor eigen invulling van vrijetijdsbesteding hebben. Vindt dans binnen deze vrijwillige kaders plaats, dan kan het gebeuren dat dans nooit een volwaardige plek binnen het onderwijs zal krijgen en op het niveau van vrijwillige vrijetijdsbesteding blijft hangen.

⁷¹ Landesportal Nordrhein-Westfalen

⁷² Vgl. *Tanz in Schulen* appendices

Bovendien is er vaak niet genoeg geld om gekwalificeerde onderwijzers te betalen.

Op die manier kan het zijn dat (dans)onderwijs wordt gegeven door personen die het gewoon leuk vinden om te doen, die ooit ergens een cursus hebben gevolgd of ouders die actief mee willen werken op school. Op deze manier komt geen gekwalificeerd dansonderwijs tot stand.

Hoe dan ook komt er letterlijk beweging in het Duitse onderwijs. Dit heeft onder meer te maken met de documentairefilm *'Rhythm is it!'* die in 2004 in de Duitse bioscopen verscheen. Een film over de choreograaf Royston Maldoom, de dirigent Sir Simon Rattle, 250 kinderen van Berlijnse scholen in een achterstandswijk en het Berlijnse philharmonie orkest, die samen een dansproject hebben uitgevoerd dat veel interesse, belangstelling en enthousiasme onder onderwijzers, kunstenaars en scholen teweeg heeft gebracht.

Als laatste, maar daardoor niet minder belangrijk, kan de toenemende interesse voor dans op school ook te maken hebben met het feit dat in 2010 het Ruhrgebied *'Cultural capital of Europe'* zal zijn. De provincie NRW en dus verschillende steden in NRW bereiden zich hierop voor, waardoor ook scholen extra aandacht besteden aan verschillende vormen van kunstonderwijs.

In 1999, toen PISA nog bekend was als een stad in Italië en niet als onderwijsonderzoek, richtte Yehudi Menuhin een stichting genaamd *Mus-e*⁷³ op. Deze stichting heeft ten doel scholen in achterstandswijken de mogelijkheid te geven dans, drama, beeldende kunst en muziek door vakkunstenaars of vakdocenten te laten onderwijzen.

Het concept is dat een kunstenaar aan de kinderen en de docent 2 uur per week minstens een jaar lang lesgeeft. Ieder kind op een *Mus-e* school heeft minstens 3 jaar lang les van een *Mus-e* kunstenaar om zijn eigen gevoelstaal te ontdekken en te ontwikkelen en die van medeleerlingen te begrijpen.

Hierbij mag de kunstenaar zelf invulling geven aan zijn lessen, de school kiest alleen het kunstvak. Door de stichting worden de kunstenaars/ docenten gekozen, onderwijservaring is hierbij een pre. Sinds 2009 bestaat ook de mogelijkheid dat kunstenaars via *Mus-e* een bijscholing krijgen om voor de klas te kunnen staan.

10 jaar na haar oprichting en de dood van Yehudi Menuhin is *Mus-e* in 12 provincies vast onderdeel van het onderwijslandschap. Rond de 18.000 leerlingen werken wekelijks met circa 250 kunstenaars samen. *Mus-e* is een deuropener geweest voor volgende projecten, zoals *'Tanz in Schulen'* of *'Kultur und Schule'*.

⁷³ Music for Schools in Europe, vgl. appendices

Via *Mus-e* kunnen alleen scholen die in een achterstandswijk liggen of die een grote behoefte aan vernieuwing nodig hebben, lessen in de kunstvakken krijgen. Dus niet ieder kind kan van *Mus-e* profiteren.

De reeds genoemde documentairefilm '*Rhythm is it!*' van Thomas Grube en Enrique Sánchez Lanch heeft in 2004 de kwestie van kunst/dans in het onderwijs en van onderwijs door en in dans opnieuw onder de aandacht gebracht. De film heeft verschillende prijzen gewonnen. Veel docenten hebben deze film gezien, met als resultaat dat vrijwel direct dans in het onderwijs in Duitsland opnieuw onderwerp van discussie en belangstelling werd.

De pionier *Mus-e* en de film '*Rhythm is it!*' hebben in zekere zin een soort startschot gegeven voor de verdere ontwikkelingen van binnenschoolse kunst- en daarmee ook dansonderwijs in Duitsland aan het begin van de 21^e eeuw. Ik zal verder vooral ingaan op de provincie Nordrhein-Westfalen.

In 2003 na een tweede en nog lang niet optimaal PISA resultaat vinden veel onderwijsbeleidsdiscussies plaats. Daarnaast of als gevolg hiervan is het concept van de '*Offener Ganztag*' van start gegaan. Hier heeft het project '*Tanz in Schulen*', dat in 2003 door het '*nrw landesbüro tanz*' mogelijk gemaakt werd, op in weten te haken. '*Tanz in Schulen*' is een initiatief, gestart door Linda Müller, met het doel danskunst binnen het onderwijs te vestigen. Na de eerste successen te kunnen vermelden, gaat het deze organisatie er nu om voor continuïteit en professionaliteit te zorgen. Het doel van deze provinciale instelling is structuur te scheppen, docenten, scholen en kunstenaars te verbinden en zorg te dragen dat ieder kind tijdens zijn schoolloopbaan met dans in aanraking komt en de kans heeft zich voor dans te interesseren en voor dans te kiezen, bijvoorbeeld als vrijetijdsbesteding of als beroep.

Samenwerkende partners zijn onder ander het '*nrw landesbüro tanz*', Ministerie voor generaties, familie, vrouwen en integratie van het land NRW en de ministerpresident van het land NRW, Jürgen Rüttgers.

In 2003/2004 hebben 28 scholen in NRW met ondersteuning van Landesarbeits Gemeinschaft Tanz (*LAG Tanz*) dans als voortdurend project in hun onderwijs opgenomen.

In 2004/2005 zijn er 38 scholen, in 2005/ 2006 al meer dan 60 scholen, in 2006/2007 meer dan 100 scholen betrokken geweest. Dit werd onder andere door het landesprogramma '*Kultur und Schule*' gefinancierd.

Tot 2006 werd het accent gelegd op basisscholen, sinds 2006/2007 worden projecten ook op middelbare scholen aangeboden.

In 2007/2008 hebben meer dan 200 scholen dans als voortdurend project in hun aanbod. Sinds juni 2008 zijn het ruim 300 scholen in NRW.

In 2009 vindt er een pilotonderzoek op 367 scholen plaats om in kaart te brengen waar daadwerkelijk wat gebeurt. De projecten op scholen kunnen variëren in het aantal deelnemende leerlingen, duur, vorm en inhoud.⁷⁴

In 2006 wordt het initiatief '*NRW Modelland kulturelle Bildung*' van het ministerie voor onderwijs gestart. Dit initiatief wil de cultuureducatie binnenschools en buitenschools sterken en steunen. Nordrhein-Wetsfalen wil hierin een Modelland in Duitsland worden, dat binnen zijn educatieve opdracht kunst en cultuur bovenaan zijn lijst heeft staan. NRW belooft extra financiële ondersteuning voor Kunst en Cultuur, in totaal een bedrag van 13 miljoen euro, in vergelijking tot 6 miljoen euro drie jaar geleden.⁷⁵ Dit houdt onder andere in dat scholen aanvragen kunnen indienen om kunst en cultuurprojecten te financieren. Bovendien zijn er een aantal '*Landesprogrammas*'⁷⁶, die door de provincie NRW wordt gesteund. Zoals '*Jedem Kind ein Instrument*', '*Kultur und Schule*', '*Kommunale Gesamtkonzepte kulturelle Bildung*'.⁷⁷

Barbara Sommer (Ministerin für Schule und Weiterbildung) wil dat NRW als eerste provincie een structuur schept, die het mogelijk maakt in de hele provincie kunstzinnige en culturele educatie te implementeren:

*„Nordrhein-Westfalen möchte als erstes Flächenland eine landesweite Unterstützungsstruktur für künstlerisch-kulturelle Bildung schaffen.“*⁷⁸

De staatssecretaris voor cultuur in Berlijn, André Schmitz, vindt ondertussen het concept van de provincie NRW '*Jedem Kind ein Instrument*' oubollig en te veel georiënteerd op de normen en waarden van een te burgerlijke opvatting van cultuureducatie.⁷⁹ Hij pleit voor de manier van het modelcasus Berlijn wat betreft kunst- en cultuureducatie. In Berlijn is 3,5 miljoen euro uitgetrokken voor binnen- en buitenschoolse cultuureducatie. Goede netwerkstructuren tussen 250 culturele instellingen en scholen staan hierin centraal. Dit vooral omdat de Berlijnse musea, theaters en andere culturele instellingen niet zeker kunnen zijn van het feit dat hun publiek naar de desbetreffende instellingen blijft stromen. Zij

⁷⁴ Bundesverband Tanz in Schulen

⁷⁵ Infodienst für kulturelle Bildung Nr.85, 2007, p.13,16,17

⁷⁶ Programmas voor de provincie NRW

⁷⁷ Schulministerium NRW

⁷⁸ Infodienst für kulturelle Bildung Nr. 85, 2007, p.16

⁷⁹ Schmitz, A., Staatssekretär für Kultur *Der Freiheit eine Klasse*, Tagesspiegel Kultur, 2008

gaan naar scholen toe om een nieuwe generatie kennis te laten maken met de kunsten en om op deze manier een nieuw publiek te kweken.

Deze boot hebben veel dansgezelschappen over het algemeen in Duitsland en NRW tot nu toe nog gemist. Er is vanuit de regering geen educatieve tegenprestatie vereist voor structurele subsidie, die de dansgezelschappen ontvangen. Veel theaters hebben wel een educatief medewerker, maar deze is afkomstig uit de opera of theaterwereld wat vooral muzikale of theatrale educatieve activiteiten als gevolg heeft.⁸⁰ Hierentegen beweert Rolf Boldwin van de *'Deutsche Kulturrat'* in 2008 dat cultuuronderwijs wél vanzelfsprekend is geworden voor theaters en culturele instellingen en dat de educatieve voorstellingen of projecten van 1987 tot 2008 verviervoudigd zijn.⁸¹

In 2009 komt er nog een nieuwe financiële ondersteuning bij. Onder het label *'Tanzland NRW'* zullen in 2009 professionele gezelschappen, choreografen, initiatieven, danscentra, scholen en marketing voor 'nrw dansland' financiële hulp krijgen. Op 1 januari 2009 werd aan Armin Grosse-Brockhoff, staatssecretaris van cultuur en Jürgen Rüttgers, minister-president van NRW, het 'dansconcept' voor de subsidiëring van de dans in Nordrhein-Westfalen voorgelegd. Het grootste gedeelte van de rond € 700.000, die boven op de reguliere subsidies komt, zal naar het professionele uitvoerende werkveld gaan, waarbij vier gezelschappen een 3 jaar durende extra subsidie krijgen. Maar ook de binnenschoolse dans wordt binnen het *'Tanzkonzept'* van Armin Grosse-Brockhof genoemd.

De nijpende belangstelling van dans binnenschools wordt niet alleen duidelijk door financiële middelen, die ter beschikking worden gesteld of door slechte PISA resultaten, die opgelost willen worden, maar ook door onderzoek wat op het moment plaatsvindt betreffende het dansonderwijs.

Het *'Zentrum für Kulturforschung'* heeft in opdracht van de *'Bundesverband Tanz in Schulen e.V.'* en de minister-president van NRW een pilotonderzoek gedaan om te inventariseren hoeveel scholen waar en op welke manier bezig zijn met dans met het doel uitspraken te kunnen doen over structuren en plan van aanpak voor toekomstige projecten en implementatie van dans in het onderwijs. In het kader van dit onderzoek werden zowel basisscholen als ook middelbare scholen ondervraagd, waarvan de helft van alle 367 onderzochte projecten plaats vonden binnen het primaire onderwijs. De uiteindelijke resultaten van 260 onderzochte projecten zullen pas in april of mei 2009 verschijnen, maar dit onderzoek laat de behoefte aan bevordering, verandering, organisatie

⁸⁰ Vogel, C. p.194

⁸¹ Bolwin, R., p.5

en inventarisatie nu al duidelijk zien. Een eerste samenvatting van de resultaten is hieronder beschreven.

Over het algemeen zijn deelnemers en deelnemende docenten tevreden(34%) tot zeer tevreden(50%) met de projecten. Directeurs van scholen vermelden een verbeterd schoolklimaat (21%) en 47% vermeldt zelfs een uitstekend verbeterd schoolklimaat door dansprojecten. Maar dat er nog wel een lange weg te bewandelen is blijkt uit het feit dat maar 30% van de projecten verplicht was voor alle leerlingen, 16% was gedeeltelijk verplicht en 59% was vrijwillig. Er kan nog geen sprake zijn van een breed bereik van leerlingen voor dans, zelfs niet daar waar projecten plaats vinden. 55% van de aangeboden dansstijlen is beschreven met hedendaagse dans, snel gevolgd door hip hop of streetdance.

Op landelijk niveau wordt in 2005 vanuit de ‘Kulturstiftung des Bundes’ de ‘Tanzplan Deutschland’ gestart, een 5 jaar durend project, waarvoor 12,5 miljoen euro ter beschikking wordt gesteld. ‘Tanzplan Deutschland’ wil een netwerk opbouwen voor de dans; centraal hierin staat opleiding, vervolgopleiding en bijscholing. Doel zijn nieuwe samenwerkingsverbanden tussen kunstenaars, pedagogen, politici, gemeentes en provincies om de danskunst in Duitsland te bevorderen. Hierbij gaat het vooral om concepten voor de dans ‘vor Ort’, dat wil zeggen in een aantal steden, maar ook concepten voor opleiding voor choreografie en pedagogiek.

*"Tanzplan Deutschland" ist ein Förderprojekt der Kulturstiftung des Bundes, das im Rahmen der Spitzenförderung von Kunst und Kultur nachhaltige Maßnahmen für den Tanz bis zum Jahr 2010 vorsieht. Es soll die strukturellen Bedingungen für den Tanz als eigenständige Kunstsparte stärken sowie bestehende und sich entwickelnde Initiativen unterstützen und in einem kontinuierlichen Dialog deren Projekte begleiten. Der "Masterplan" für den Tanz versteht sich nicht nur als bloßes Förderinstrument, sondern möchte sich gemeinsam mit den Tanzschaffenden der Herausforderung stellen, neue Wege zur kulturpolitischen Durchsetzung künstlerischer Ideen zu beschreiten.*⁸²

Omdat er niet alleen in Nordrhein-Westfalen maar ook in andere provincies in Duitsland instellingen en privépersonen druk bezig zijn met het binnenschoolse dansonderwijs, wordt in 2007 de ‘Bundesverband Tanz in Schulen e.V.’ opgericht.

*„Der „Bundesverband Tanz in Schulen e.V.“ ist ein bundesweiter, unabhängiger und übergreifender Zusammenschluss von Einzelpersonen, Projekten und Institutionen. Oberstes Ziel dieses Vereins ist, zeitgenössische Tanzkunst und Tanzkultur in der schulischen Bildung zu etablieren.“*⁸³

⁸² Kulturstiftung des Bundes

⁸³ Bundesverband Tanz in Schulen e.V.

Deze overkoepelende organisatie heeft ten doel hedendaagse danskunst en danscultuur in de binnenschoolse educatie te vestigen. Hiervoor werken privépersonen, instituten, projecten en organisaties met elkaar samen.

Dit gebeurde op initiatief van Linda Müller, projectleidster van *'Tanz in Schulen NRW'*, die meer dan 40 vertegenwoordigers uit 10 provincies heeft uitgenodigd om krachten te bundelen voor het binnenschoolse dansonderwijs.

Hun doel is dans in het reguliere onderwijs te integreren, met een eigen vakbeschrijving en curriculum. De *'Bundesverband'* houdt zich niet alleen bezig met netwerken, maar ook met evaluatie van wetenschappelijk onderzoek, met kwaliteitsbewaking, met bemiddeling tussen scholen en docenten, bij- en nascholingen en opleiding voor kunstenaars en docenten.

De situatie van dans binnen het onderwijs aan het begin van de 21^e eeuw is mede lastig door het kip en ei verhaal dat zich voordoet met betrekking tot de opleiding voor dansdocenten.

In Duitsland is tot op de dag van vandaag geen docent dansopleiding, die de bevoegdheid geeft zelfstandig binnenschools les te geven. Alle docentenopleidingen richten zich op het professionele- of amateurwerkveld. En waar geen vakdocent is, is ook geen vak? Of zijn er geen vakdocenten omdat er geen vak is?

Voor het eerst in de geschiedenis van de educatieve dans is er in 2008 een aanbesteding voor 100.000 euro voor universiteiten of hogescholen, die hun dansopleiding op Bachelor of Master niveau willen professionaliseren en kwalificeren voor een docentschap binnen *'Tanz in Schulen'*. Er wordt een langdurige uitvoering van deze opleidingstak geëist, om voor de subsidie in aanmerking te komen. Het geld wordt ter beschikking gesteld in het kader van *'Tanzplan Deutschland'* en dus medegefinancierd door het land. Tot november 2008 konden aanvragen worden ingediend, toekenning volgt in het voorjaar 2009. Er ligt dus een nieuwe kans voor de oplossing van het kip en ei verhaal en voor de binnenschoolse dans.

De bovengenoemde initiatieven, projecten, onderzoeken en subsidiëring zijn die met de grootste reikwijdte en op het moment richting gevend. Er zijn bovendien een veeltal andere projecten en initiatieven die ook bezig zijn dans een onderdeel uit te laten maken van het primaire onderwijs. Een algemeen en compleet overzicht is door bovengenoemde redenen moeilijk. Het is heel lastig om vast te stellen hoeveel scholen in het kader van welke projecten en regelingen dansonderwijs aanbieden. Wat zeker is, is dat het behoorlijk borrelt in de keuken van cultuur- en danseducatie. Enkele projecten worden in de bijlage 2. nader toegelicht.

7.1.3 Samenvatting Duitsland

Vergeleken met de ontwikkelingen van de afgelopen 50 jaar, hebben aan het begin van de 21e eeuw cruciale veranderingen voor de educatieve dans binnenschools plaatsgevonden. Deze steunen op 3 pijlers. Politiek, buitenschoolse instellingen voor binnenschoolse dans en succesvolle voorbeelden uit film en televisie, zoals Royston Maldoom's 'Rhythm is it!'. Nog nooit in de geschiedenis van de (educatieve) dans is er zo veel belangstelling vanuit verschillende circuits geweest. Eerder waren dit vooral enkele pedagogen, wiens ideeën niet doorgezet konden worden. Het is voor Duitsland een vrij unieke situatie waarin de dans/educatie zich op het moment bevindt. Dat wil niet zeggen dat het cultuureducatieveniveau in Duitsland reeds heel hoog is. Zo ver is Duitsland nog lang niet. Maar de veranderingen zijn enorm, vergeleken met wat er aan voorafgaand heeft plaatsgevonden of juist niet heeft plaatsgevonden. Wel is het moment gekomen om verdere stappen te zetten, wil de dans en de danseducatie ook in de toekomst een stijgende lijn kunnen aantonen. De '*Tanzplan Deutschland*' is in 2010 afgelopen en ook alle bezigheden voor '*Ruhrgebiet- Cultural Capital of Europe*' vinden dan hun einde. Het blijft echter af te wachten of de wederzijdse belangstellingen van lange duur zullen zijn.

7.2. Ontwikkelingen in Nederland in de 21^e eeuw ⁸⁴

7.2.1 Kerndoelen en Onderzoek

Na de kerndoelen uit het jaar 1993 en 1998 zijn er in 2004 en respectievelijk 2006 nieuwe kerndoelen geformuleerd die met ingang van het schooljaar 2009/2010 volledig ingevoerd zouden moeten zijn. Dit is de derde generatie van kerndoelen en het zijn er nog maar 58 (in vergelijking met 122 kerndoelen in 1993). De leergebiedoverstijgende doelen zijn eruit verdwenen. Er wordt aandacht besteed aan de grotere leergebieden zoals de talen, rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs.

Zoals het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap beschrijft, zijn kerndoelen

*streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten. Ze beschrijven het onderwijsaanbod op de basisschool in grote lijnen. Niet alles wat op school gebeurt, is hierin voorgeschreven. De kerndoelen gaan over wat in elk geval aan de orde moet komen. Daarnaast hebben scholen ruimte voor een eigen, specifiek onderwijsaanbod. Om de kerndoelen daadwerkelijk in het onderwijs te gebruiken, is een uitwerking in methoden nodig. Dat kan op veel verschillende manieren. De school bepaalt zelf hoe leerlingen het niveau van de kerndoelen behalen.*⁸⁵

Het leergebied kunstzinnige oriëntatie wordt samengevat in de kerndoelen 54, 55 en 56 en houden het volgende in:

- *Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden, muziek, taal, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.*
- *Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.*
- *Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed*

Dit is heel summier beschreven en laat de school alle ruimte voor eigen invulling. Pas als men de vier bij de kerndoelen horende leerlijnen voor de vakken beeldende vorming, muziek, taal en spel en beweging bekijkt en de toelichting en verantwoording voor de verschillende vakken leest, wordt de inhoudelijke invulling duidelijker.

⁸⁴ Loos, E., *Dansexpressie en haar werkvelden*, 1992, Schneiders, P., *Erfgoed van eeuwen*, 1992, Baroud, R., *Dansexpressie-Geschiedenis en ontwikkeling van idealen*, 1990, Bergman, V., *De geschiedenis van dans in het basisonderwijs*, 1989, Boshoven, T. *Tanzproduktionen für die Jugend-Tanzpädagogik in den Niederlanden nach 1945*, 1999, Vogel, C. *Tanz in der Grundschule*, 2004, Heijdanus-de Boer, E., *Proeve van vakspecifieke competenties dans voor studenten aan de Pabo*, 2007, Cultuurnetwerk Bulletin Nr. 50, Nr.53, Nr.55, Cultuurnetwerk *Een rugzak gevuld met cultuur*, 2007, Bureau Breedtekunst, Cultuur en School, 2008, EduArt, *Cultuur gewogen*, 2008, EduArt, *Jaarpublicatie 2007*, 2008, EduArt, *Oriëntatie op cultuuroriëntatie*, 2008
mondelinge mededelingen: van Schaik, E., Bos, I., Heijdanus, E.,
Ministerie voor Onderwijs, Cultuur, Wetenschap

⁸⁵ Ministerie OCW 2008

De term dans wordt niet gebruikt, er is alleen sprake van beweging. Dit kan in het geval van de vakken kunstzinnige oriëntatie vertaald worden met dans, maar schept over het algemeen meer verwarring dan duidelijkheid vanwege de gelijksoortige woordkeuze met het vak bewegingsonderwijs wat lichamelijke opvoeding bedoeld.

Over het onderdeel beweging binnen het kerndoel 54 wordt toegelicht dat het erom gaat *dat leerlingen de expressieve en communicatieve mogelijkheden verkennen van beweging(dans). In lessen [dansexpressie](#) verbeelden de kinderen ideeën en ervaringen, gevoelens en gebeurtenissen in eigen dans. In lessen [dans uit verschillende culturen](#) experimenteren zij op een speelse manier met bestaande speelliedjes en kindervolksdansen uit verschillende culturen. Al dansend leren ze de uitdrukingskracht van hun bewegingen te vergroten door op zoek te gaan naar de verschillende bewegingsmogelijkheden van hun lichaam. De leerlijn volgt een concentrische opbouw. Dit houdt in dat de onderwerpen en danselementen die in een voorgaande bouw aan bod zijn gekomen terugkomen in de volgende bouw, maar dan op een hoger niveau.*

Verder wordt in de 'TULE inhouden & activiteiten' van de SLO duidelijk beschreven welke inhouden in welke thema's en welke danselementen in welke groepen aan bod kunnen komen. Dit is echter een aanbeveling, alleen de kerndoelen zijn verplicht.

Groep 1/2**Groep 3/4****Groep 5/6****Groep 7/8**

Onderwerpen en thema's

Betekenisvolle onderwerpen en thema's uit de verschillende leergebieden en de directe belevingssfeer van de kinderen. Bijvoorbeeld: je eigen lijf, mensen, dieren, seizoenen, het weer, water, de zee, speelgoed, feest, sprookjes en verhalen, gedichten, prentenboeken, materiaal als inspiratiebron. De actuele belangstelling van kinderen voor specifieke spelletjes, tv programma's, enzovoort	De onderwerpen van groep 1 en 2 komen weer aan de orde, maar dan op een ander niveau. Nieuwe onderwerpen/thema's zijn bijvoorbeeld: beroepen, vervoermiddelen, op vakantie, verhalen, gedichten, liedteksten, oude dansspelletjes	Onderwerpen en thema's uit wereldoriëntatie en kunst. Bijvoorbeeld: het menselijk lichaam, zintuigen, sport, reizen, machines, de krant, tijd, geschiedenis, kinderliteratuur, poëzie, verschillende dansstijlen uit heden, verleden en andere culturen, dans als beroep en danstheater	Onderwerpen en thema's uit vorige groepen worden uitgediept. Nieuwe onderwerpen zijn bijvoorbeeld: · danstrends, subcultuur, gevoelens, mode, kleding, dans als kunstvorm, dans en theatervormgeving, muziekstijlen in relatie tot dans, de geschiedenis van dans
---	---	--	--

Gebruik van danselementen

Gebruik van de danselementen tijd, kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten in dansexpressie en kinderdans:	Als groep 1/2 + gebruik van de danselementen tijd, kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten in dansexpressie en kinderdans:	Als groep 3/4 + bewust gebruik van de danselementen tijd, kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten in dansexpressie en kinderdans:	Als groep 5/6 + bewust gebruik van de danselementen tijd, kracht, ruimte en bewegingskwaliteiten in dansexpressie en kinderdans:
- je verplaatsen in de ruimte - dansen op de plaats - dansen met het hele lichaam - dansen met afzonderlijke lichaamsdelen - dansen op verschillende soorten muziek - dansen en zingen - dansen als groep ieder voor zich - dansen in tweetallen - dansen in verschillende opstellingen (bijvoorbeeld kring, rij, slinger)	- variatie in manieren van je verplaatsen in de ruimte - tegenstellingen tussen dansen en stil staan - in lagen dansen (hoog/laag) - in verschillende richtingen dansen - verschillende vloerpatronen dansen - dansen in tweetallen en kleine groepjes - samen een kleine eigen dans maken	- experimenteren met geïsoleerde en totaalbewegingen - experimenteren met tegenstellingen in tijd ruimte en kracht - experimenteren met bewegingskwaliteiten tijdens het bewegen van laag veranderen (van hoog naar laag) - evenwicht en balans houden - dansen met bestaande en zelfbedachte passen - samen een kleine dans ontwerpen en presenteren in tweetallen of groepjes	- leiden en volgen in tweetallen/groepjes - gelijktijdig dezelfde bewegingen dansen - dans opbouwen: begin, kern en einde - aandacht voor vormgevingselementen - passen en dansfiguren ontdekken, imiteren, herhalen - bestaande dansen gebruiken als inspiratiebron voor eigen dans - samen een eigen dansvoorstelling ontwerpen en presenteren

Bovengenoemd kerndoel 54 beschrijft de actieve beoefening van de expressievakken.

Kerndoel 55 richt zich op de passieve en reflectieve beoefening hiervan.

‘De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.’

De uitwerking hiervan wordt weer beschreven in de ‘TULE inhouden&activiteiten’:

Kijken/luisteren naar en praten over eigen werk en dat van hun groepsgenootjes	Als groep 1/2 + Kijken/luisteren naar en praten over eigen werk en dat van hun groepsgenoten met aandacht voor verschillen in ontwerp, vormgeving en presentatie	Als groep 3/4 + Bespreking van de plannen: wat ga je maken en hoe ga je dat maken? Bespreking van het eigen product en werkproces en dat van groepsgenoten Bespreking van eigen werk in relatie tot dat van kunstenars Respect en waardering tonen voor het werk en de zienswijze van anderen	Als groep 5/6 + Bespreking van ideeën, plannen en keuze mogelijkheden voor het maken van een eigen presentatie (tentoonstelling, modeshow, toneelstuk, hoorspel, instrumentaal spel, uitvoering schoolorkest of schoolkoor, musical, dansvoorstelling, voordracht van eigen verhalen of gedichten) Mening geven over eigen product en werkproces en over dat van groepsgenoten Mening geven over het werk van kunstenars Eigen mening met argumenten onderbouwen
--	---	---	--

86

Tot slot bekijken wij kerndoel 56. 'De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.'

Hiervoor worden de verschillende aspecten van cultureel erfgoed beschreven

- *objecten uit het verleden (voorwerpen, monumenten, gebouwen);*
- *rituelen en gebruiken;*
- *verhalen van mensen over het verleden*
- *kunstzinnige disciplines (beeldend, muziek, dans, spel, media en literatuur)*

Via de uitwerking van dit kerndoel komen de kinderen

'zoveel mogelijk in aanraking met erfgoed en kunst in de directe omgeving van de school. Zij maken kennis met cultureel erfgoed en kunstzinnige disciplines binnen school: voorwerpen en gebruiken die kinderen zelf meebrengen, echte kunst- of erfgoed objecten, een kunstenaar of iemand die boeiend kan vertellen over erfgoed. Ook maken zij kennis met cultureel erfgoed en kunstzinnige disciplines buiten school: op straat, in een atelier, de kunsttuin, een museum voor beeldende kunst, een historisch museum, een theater, een kerk, een archief, enz.

Daarbij gaat het erom dat kinderen kunst en erfgoed beleven en leren bevragen. Op die manier

⁸⁶ SLO, TULE inhouden en activiteiten

ontwikkelen zij kennis over cultureel erfgoed met het uiteindelijke doel daarvoor waardering te ontwikkelen. In dit leerproces werkt de school nauw samen met instellingen voor kunst en cultuur en erfgoedhuizen en worden vraag en aanbod zoveel mogelijk op elkaar afgestemd.

Naast samenhang met de andere inhouden van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie is er ook een nauwe samenhang met het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld en met Nederlandse taal.'

Wanneer men de uitwerking van 'inhouden & activiteiten' van de kerndoelen van de SLO bekijkt, komt duidelijk naar voren wat leerlingen binnen 8 jaar basisschool in de expressievakken en in het bijzonder voor het vak dans kunnen leren. Er wordt uitgebreid op in gegaan. Dit in contrast met de kerndoelen, die heel algemeen geformuleerd zijn en waar de term dans niet eens in voor komt.

Zoals het Ministerie OCW voorschrijft beschrijven de kerndoelen wat in elk geval aan de orde moet komen. Omdat dit zo summier is beschreven voldoen scholen er al vrij snel aan.

Op deze manier hebben scholen de mogelijkheid van een eenmalige dansactiviteit, zoals bijvoorbeeld een workshop of een les, tot een lessenreeks of een compleet jaarprogramma met een vast ingeroosterde wekelijkse les, voor de invulling van het onderdeel dans. Dat mag een school helemaal zelf beslissen en is vrij haar keuzes daarin maken.

Sterker nog, een school, die dans niet belangrijk vindt of die dans vanwege religieuze of andere beweegredenen als ongepast beschrijft, kan andere onderdelen van de kunstzinnige oriëntatie sterker naar voren laten komen en zo de dans helemaal omzeilen.

*'Voor een reformatorische school kan een dans- of theaterproject niet wenselijk zijn, maar is een beeldend project over Rembrandt misschien wel bespreekbaar.'*⁸⁷

De uitwerking van de thema's en danselementen, die vanaf groep 1 tot en met groep 8 aan de orde kunnen komen zijn uitgebreid en geven een vakdocent een goed houvast en richtlijn. Alleen blijft te betwijfelen of groepsleerkrachten adequaat invulling kunnen geven aan de beschreven thema's en danselementen. Op een oppervlakkige manier zou dat wellicht kunnen als het gaat over 'je verplaatsen in de ruimte' en 'patronen maken op de vloer', maar hoe geeft een groepsleerkracht invulling aan een groep 5 opdracht, die *'het experimenteren met geïsoleerde totaalbewegingen'* of *'het experimenteren met bewegingskwaliteiten'* eist? Hoe laat een groepsleerkracht kinderen met bewegingskwaliteiten experimenteren, als hij of zij dat zelf nooit heeft gedaan?

⁸⁷ Oriëntatie op Cultuueducatie, EduArt

In tegenstelling tot de gedetailleerde uitwerking van het onderdeel beweging laat het onderzoek 'Cultuur gewogen: Het gewicht van de basis nr.2-2008'⁸⁸, een onderzoek aan 757 van 966 ondervraagde Gelderse basisscholen, van EduArt zien, dat meer dan de helft van de basisscholen in Gelderland in de midden- en bovenbouw helemaal geen aandacht besteden aan dansonderwijs. Dit geldt voor het jaar 2007/2008. In vergelijking met de meting van 2005/2006 is het aantal uren voor dansonderwijs afgenomen.

Maar 61% van de onderbouwklassen krijgt 1 tot 2 uur in de week dansles, 41,2% van de midden en 38,7% van de bovenbouwklassen. Volgens EduArt hebben 6,3 % van de Gelderse scholen een vakdocent dans, dit is een stijging van 2,4% in de tweede meting en komt binnen het speciaal onderwijs vaker voor dan in het reguliere onderwijs.

Tekenen en handvaardigheid zijn met 87,7% het meest beschreven kunstvak in het schoolplan, op de voet gevolgd door muziek met 85,9%. Voor het vak drama zijn bij 66,1% van de scholen beschrijvingen in het schoolplan te vinden en dans is met 47,3% de laatste in deze rij. In vergelijking met de meting van 2005/2006 is dat voor dans een toename van 6,6%. Dit is opvallend aangezien het feit dat er minder uren dans worden gegeven dan in 2005/2006. Deze tegenstelling zou verklaard kunnen worden door de toename van de passieve dansbeoefening, zoals reflectie of erfgoed, beschouwing, in plaats van de actieve dansbeoefening.

Op het gebied van culturele activiteiten binnen de school, die plaatsvinden buiten het gewone rooster om, is naar aanleiding van de resultaten van hetzelfde onderzoek van EduArt in 2008 'Het gewicht van de basis' een duidelijke toename te bemerken. Het gaat hier om receptieve culturele activiteiten op school en om gastlessen.

Receptieve activiteiten zijn gemiddeld met 18% gestegen, dansvoorstellingen op scholen zelfs met 20,6 % van 17,4% naar 38,0%.

Hiermee zou het bovengenoemde fenomeen te verklaren zijn dat dans meer in het schoolplan wordt genoemd, maar minder in het wekelijkse onderwijs plaatsvindt.

Gastlessen dans worden in 2007/2008 ook meer gegeven dan in 2005/2006. Op 43,7% van de scholen vinden in het schooljaar 2007/2008 gastlessen plaats, in vergelijking met 26,8% in 2005/2006.⁸⁹

⁸⁸ EduArt, *Cultuur gewogen: Het gewicht van de basis nr.2-2008, Derde meting: Stand van zaken Cultuureducatie in het primair onderwijs in Gelderland december 2008*

⁸⁹ EduArt, *Cultuur gewogen: Het gewicht van de basis nr.2-2008, Derde meting: Stand van zaken Cultuureducatie in het primair onderwijs in Gelderland december 2008*

Culturele activiteiten buiten de scholen zijn ook toegenomen, bijvoorbeeld receptieve activiteiten, zoals het bezoeken van een dansvoorstelling of het volgen van gastlessen buiten de school.

7.2.2. Onderwijsbeleid

De in 7.3 genoemde ontwikkelingen zijn te verklaren als gevolg van het onderwijsbeleid in de afgelopen jaren.

In 1997 initieerde het Ministerie OCW het project Cultuur en School als onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik. Dit was het eerste project nadat 'Cultuur' was verhuisd van het Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur naar het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Staatssecretaris Aad Nuijs is dit project gestart met het doel, leerlingen van jongs af aan vertrouwd te maken met cultuur, omdat hij overtuigd was dat leerlingen er beter van zouden worden, beter in de zin van beter toegeruste mensen, omdat kunst volgens hem niet alleen mogelijkheid biedt tot zelfexpressie maar ook een venster op de werkelijkheid kan zijn.⁹⁰

Voor dit project werkt het ministerie samen met gemeenten, provincies, culturele instellingen en onderwijsorganisaties.

De maatregelen voor het basisonderwijs zijn:

- *De regelingen Versterking Cultuureducatie in het primair onderwijs, de pabo's en de lerarenopleidingen vo en de regeling Cultuur en School voor de BVE-sector om cultuureducatie te verankeren in het onderwijs*
- *De cursus Interne Coördinator Cultuureducatie (ICC), waarmee leerkrachten basisonderwijs en medewerkers van culturele instellingen worden opgeleid om het cultuurbeleid op scholen te formuleren en uit te voeren*
- *De ontwikkeling van de brede school in het primair onderwijs*⁹¹

Sinds 2003 is er een drastische cultuureducatieve koerswijziging ingezet. Het inzicht dat cultuureducatie een fundamentele bijdrage aan het onderwijscurriculum vormt, neemt toe. In het jaar 2003 publiceert het Ministerie van OCW het rapport Hard(t) voor Cultuur. Dit rapport vormt het startsein voor de nieuwe beleidslijn, waarin cultuureducatie terug naar scholen wordt gebracht en niet meer alleen maar zaak van buitenschoolse specialisten is.

⁹⁰ Bulletin *Cultuur en School* 2008 # 50

⁹¹ Ministerie OCW

In het kader van de Cultuureducatie Primair Onderwijs-regeling (CEPO-regeling) *Versterking Cultuureducatie* wordt in 2004/2005 extra geld uitgetrokken om cultuureducatie in het primair onderwijs te versterken. Een bedrag van € 10,90 per leerling dat door de scholen aangevraagd kan worden. 10% van de scholen neemt op dit initiatief in 2004/2005 deel aan deze regeling. De belangstelling is daarna steeds toegenomen. In 2007 hebben 97% van de scholen gebruik gemaakt van deze regeling. Een algemeen verbindend voorschrift van de *Regeling Versterking Cultuureducatie* van 15 januari 2008 schrijft voor dat iedere school per leerling een bedrag van € 10,90 krijgt. Dit bedrag is geormerkt voor Cultuureducatie en kan dus niet voor andere belangen worden gebruikt. De school moet aantonen waaraan zij het geld heeft besteed.

“De minister verstrekt aan het bevoegd gezag een subsidie voor de schooljaren 2008-2009, 2009-2010 en 2010-2011, waarmee de school een visie ontwikkelt op de functie van cultuureducatie in haar onderwijsprogramma en deze visie in samenwerking met haar culturele omgeving vertaalt in een samenhangend geheel van cultuureducatieve activiteiten.”⁹²

Naast het deelnemen aan actieve en receptieve culturele activiteiten is het de bedoeling dat scholen een visie ontwikkelen op cultuureducatie. Dit houdt in dat scholen een *Interne Cultuur Coördinator* aanwijzen of door een steuninstelling laten opleiden.

Taak van deze *ICC'er* is om samen met de school een cultuureducatieve visie te ontwikkelen, die aansluit op de onderwijsvisie en –curriculum van de desbetreffende school. Op de basis van deze visie formuleren scholen hun cultuureducatieve wensen en behoeften, aansluitend op hun onderwijsprogramma. Doel is dat een school duidelijk maakt hoe zij zich op het gebied van cultuureducatie de komende jaren gaat ontwikkelen, wat zij belangrijk vindt, waarom zij voor welke activiteiten kiest, waar accenten liggen en samenhang ontstaat. Omdat dit anno 2009 nog steeds lang niet overal het geval is en goed opgeleide *ICC'ers* vaak ontbreken, houden provinciale steuninstellingen, zoals EduArt in Gelderland, zich bezig met het aanbieden en vormgeven van scholingen tot *Interne Cultuur Coördinator*. Het is onduidelijk hoe leerkrachten, die geen kennis van kunst en cultuur hebben en plotseling tot *ICC'er* worden opgeleid, aan de taak kunnen voldoen een cultureel beleidsplan voor de school te schrijven en een inhoudelijk en educatief sterk programma in elkaar te zetten.

Er zijn 3 scenario's voor scholen, voor het indelen van hun ambitieniveau voor cultuureducatie.

Scenario 1 beschrijft dat scholen ad hoc culturele activiteiten ondernemen, zonder samenhang met andere vakken. Op het moment deelt 50% van de scholen zich in scenario 1

⁹² Verbindend voorschrift Regeling versterking cultuureducatie

in. Scenario 2 wil zeggen dat scholen activiteiten kiezen die in hun schoolprofiel passen en die een cultuurbeleid en een lange termijn visie hebben. 18% van de scholen deelt zich hiervoor in. Scenario 3 houdt in dat een school een brede leeromgeving aanbiedt. 19% van de scholen deelt zich voor dit scenario in.⁹³

Om de € 10,90 van de *Regeling Versterking Cultuureducatie*, per leerling zinvol te kunnen besteden, zijn er sinds 2007 in Gelderland steeds meer lokale coördinatiepunten voor cultuureducatie ontstaan. Deze hebben de taak van het voormalige provinciale coördinatiepunt voor cultuureducatie, EduArt in Gelderland, overgenomen.

De lokale punten ontwikkelen nu zelf lespakketten, projecten, kunstmenu's en dergelijke. Op verzoek van de school kunnen de lokale coördinatiepunten bemiddeling verzorgen met desbetreffende kunstvakdocenten. Bovendien werken zij samen met kleinere en grotere educatieve gezelschappen, die voorstellingen op scholen, theaters of andere projecten aanbieden.

De Gelderse provinciale steuninstelling EduArt heeft een adviserende rol zowel voor de lokale instellingen als ook voor de scholen. Bovendien bieden de provinciale punten scholingen tot *Interne Cultuur Coördinator* aan. Daarnaast onderzoeken en evalueren zij de meest recente ontwikkelingen op het gebied van cultuureducatie. Op deze manier zijn de taken van één monopolieinstelling onderverdeeld op meerdere instellingen, die lokaal met de betreffende scholen kunnen samenwerken. De scholen zijn niet verplicht om hun aanbod bij een lokaal steunpunt 'in te kopen', maar maken hier wel vaak gebruik van. Dit heeft verschillende redenen. Ten eerste wordt de school extra financieel gesteund door de lokale instelling. Deze zijn zelf door de gemeente, provincie of rijk gesubsidieerd, zodat zij een school een extra bedrag kunnen aanbieden als deze bij het lokale steunpunt haar programma 'inkoopt'. Voorbeeld: een school betaalt per leerling € 7,50 aan een lokale instelling en krijgt van deze een bijdrage van € 15. Hierdoor heeft de school per leerling € 22,50 ter beschikking. Kiest de school een duurder profiel, dan wordt de bijdrage automatisch hoger.

Bovendien zijn scholen, ook al hebben zij een *Interne Cultuur Coördinator*, vaak niet bekwaam genoeg om op een adequate manier vorm te geven aan hun hele programma. Veel scholen vertrouwen, wat betreft de samenstelling van lessenspakketten, projectweken etc. meer op het professionele advies van de lokale instelling. Door middel van dat advies kan een school uit de aangeboden mogelijkheden kiezen en hoeft bij wijze van spreken alleen nog maar te shoppen in de winkel van cultuureducatie.

Een derde reden, die uit de twee reeds genoemde redenen voortvloeit, is dat het voor een school wel 'zo makkelijk is' om het geld op deze manier te besteden. Anders zou de school

⁹³ Bulletin *Cultuur en School* 2008 # 50

zelf op zoek moeten gaan naar geschikte activiteiten en deze vervolgens moeten inpassen in het bestaande onderwijsprogramma en hun eigen visie op cultuureducatie.

Het boven genoemde, en in de realiteit ook toegepaste systeem, past uitstekend in een maatschappij met chronisch tijdgebrek, shoppingmentaliteit en gemakzucht. Mede daardoor wordt het geheel ook goed ontvangen.

Vanaf schooljaar 2008/2009 kunnen 35 grote steden en bijbehorende provincies subsidies aanvragen bij het Fonds Cultuurparticipatie, dat cultuureducatie als één van de speerpunten heeft. Het bedrag van de *Regeling Versterking Cultuureducatie* zal ook in de toekomst blijven bestaan, maar niet meer geormerkt zijn. Men hoopt dat scholen, tot het zo ver is, cultuureducatie als vast onderdeel in hun beleidsplannen hebben geïmplementeerd.

Het blijft echter afwachten hoe scholen in de toekomst het geld zullen gaan besteden. Wat gebeurt er bijvoorbeeld als een school een nieuw schoolplein of iets dergelijks nodig heeft? We zullen zien of de subsidie, die oorspronkelijk voor culturele activiteiten was bedoeld, ook daadwerkelijk subsidie voor culturele activiteiten blijft.

Op 23 oktober 2007 heeft Jet Bussemaker, staatssecretaris van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, van Kunstfactor twee rapporten in ontvangst genomen over het belang van dans voor beweging. Kunstfactor Dans heeft deze onderzoeken bij TNO⁹⁴ en TNS NIPO⁹⁵ in opdracht gegeven. Één rapport, 'Gezond dansen' naar de energetische belasting van dans, het andere rapport, 'Dansen is grensverleggend' naar de motivatie van mensen om te dansen. De staatssecretaris gaf aan dat sport -dans- een belangrijke plaats heeft gekregen in de beleidsplannen van 2007-2011. Met de resultaten van de onderzoeken kan dans als een volwaardige aanvulling op sport worden meegenomen. Kunstfactor Dans wil in de toekomst verder praten over de mogelijkheden om dans, sport en onderwijs meer met elkaar samen te laten werken.

Een nieuwe trend die zich voordoet in het Nederlandse onderwijs, is het ontstaan van MBO dansopleidingen. Anno 2009 zijn inmiddels 11 opleidingen gestart, die gediplomeerde VMBO leerlingen opleiden tot danscoördinator of dansleider.

Deze opleidingen schieten als paddenstoelen uit de grond. Vaak beginnen leerlingen al aan een zulk soort opleiding, terwijl de leerplannen, curricula en inhouden nog niet volledig ontwikkeld zijn.

⁹⁴ Toegepast Natuurwetenschappelijk Onderzoek: Een onafhankelijke kennisorganisatie die een schakel vormt in de kennisketen tussen de wetenschap enerzijds en bedrijven en organisaties anderzijds

⁹⁵ Taylor Nelson Sofres en Nederlands Instituut voor Publieke Opinie: Nederlands opinie onderzoeks bureau

Er heerst onduidelijkheid over de binnenschoolse lesbevoegdheid van MBO danscoördinatoren. Bij een aantal MBO opleidingen blijkt de binnenschoolse lesbevoegdheid na het afstuderen onderdeel van het diploma, bij anderen niet.

Op basis van eigen kennis mogen MBO danscoördinatoren niet zelfstandig binnenschools lesgeven. Hiervoor is de samenwerking en aanwezigheid van een groepsleerkracht een vereiste. Dit geldt bijvoorbeeld ook voor de MBO sportcoördinatoren die in tegenstelling tot de docenten, die aan de Academie Lichamelijke Opvoeding (ALO) (HBO) afgestudeerd zijn, niet zelfstandig les mogen geven binnenschools.

Als de MBO opleiding wél bevoegd tot het dans les geven binnen het primaire onderwijs, betekent dat, dat er toekomstig vier soorten dansdocenten binnenschools aangetroffen kunnen worden. De HBO dansdocent, de MBO dansdocent, de Pabo docent met een minimale scholing in dans en de BIK docent.

De verschillende opleidingen zullen verschillende niveaus dansdocenten 'kweken' wat betreft inhoud, vaardigheden en intellect.

Van een beroepsbescherming waarvoor onder andere Corrie Hartong, Kit Winkel en Hans Snoek hebben gevochten kan dan geen sprake meer zijn.

Het blijft afwachten of deze viersplitsing de danseducatie zal bevorderen of juist ondermijnen.

7.2.3. Samenvatting en Conclusie:

Als men de Nederlandse binnenschoolse situatie voor actief dansonderwijs bekijkt, wordt duidelijk dat scholen op een eenvoudige manier kunnen voldoen aan de eisen van de kerndoelen. De leerlingen leren dans, of beter gezegd beweging, gebruiken om gevoelens en ervaringen uit te drukken en te communiceren. Ze leren reflecteren op eigen werk en van anderen, daarnaast leren ze cultureel erfgoed kennen en waarderen.

Zoals reeds hier boven genoemd, kan de school hieraan binnen één enkele workshop, één voorstelling of iets dergelijks, aandacht besteden en daardoor aan de kerndoelen voldoen. Dit kan echter ook door middel van een wekelijks terugkerende les, welke de leerlingen hun gehele basisschooltijd van 8 jaar volgen.

Het is logisch dat hier een frictie ontstaat. Er kan geen sprake zijn van een gelijke en kansgelijke ontwikkeling van alle basisschool leerlingen. De school bepaald hoe en op welke manier kinderen kennis maken met dans. Of zij met, van en over dans leren of niet.

In de kerndoelen wordt de kern van het te leren vakgebied wél beschreven, maar omdat deze op verschillende wijzen gerealiseerd kunnen worden, blijft het probleem van kansgelijke ontwikkeling, binnen het vak dans, hierdoor bestaan.

Duidelijk komt echter ook naar voren, dat dans anno 2009 naast de andere kunstvakken geen plek als zelfstandig vak kon innemen. Hierdoor is de ontwikkeling van dans als vak op gegeven moment stil blijven staan. Dit heeft meerdere redenen. Niet voldoende gefundeerd onderzoek en vakliteratuur wat betreft de effecten van dansonderwijs kan een reden zijn. Strijd over opleiding en vakdocenten of groepsleerkrachten een andere. Wellicht zijn de veranderingen op cultuurpolitiek gebied de belangrijkste.

Er is in Nederland duidelijk een omwenteling op cultuureducatief gebied vanuit de politiek zichtbaar. De politiek heeft het realiseren van cultuureducatie binnen het onderwijs, na het samengaan van de ministeries, Onderwijs en Cultuur, als hun missie en verantwoordelijkheid opgepakt. Ze biedt financiële ondersteuning en bevordert concepten zoals lokale en provinciale steunpunten. Dit systeem wordt door de scholen goed ontvangen. Voor de receptieve dansactiviteiten en voor gastlessen dans is een enorme toename te boek te stellen. Dit is op het eerste gezicht een verblijdende ontwikkeling voor de aandacht van dans binnen de scholen, maar op het tweede gezicht maakt het duidelijk dat er tegelijkertijd minder aandacht wordt besteed aan een actief en structureel (dans)vakonderwijs.

Ook al werkten in 2007/2008 meer scholen met een dansvakdocent, 6,3% is toch een pover resultaat voor het vak dans.

Vera Bergman, Femke van Doorn en Jacques van Meel stelden in de jaren '80:

'Dansante vorming is op weg om een volwaardig vak in het basisonderwijs te worden' ⁹⁶, Maar terugkijkend is het duidelijk, dat dit in de jaren '90 en zelfs aan het begin van de 21^e eeuw, nog niet is gelukt en waarschijnlijk, de recente ontwikkelingen in acht nemend, ook niet meer zal gaan gebeuren.

Dit is niet de ontwikkeling, die de politiek en onderwijsgeevenden voor ogen hebben.

Cultuureducatie in brede zin is belangrijk. De verschuiving gaat van vakonderwijs naar breed projectonderwijs en van interne vakdocenten naar externe cultuuraanbieders. Of deze ontwikkelingen goed of slecht zijn valt natuurlijk over te discussiëren.

Goed voor het vak dans is dit zeker niet. Ook niet voor de leerlingen, die minder van, met, door en over dans kunnen leren. Niet voor verdieping, die door project- en themaweken moeilijk te bereiken is. En ook niet voor de acceptatie van het vak dans.

Duidelijke voordelen scheppen deze ontwikkelingen echter voor een grotere aandacht voor dans binnenschools, voor dans als gelijkwaardig onderdeel tegenover andere kunstvakken,

⁹⁶ Bergman, V., p. 89

binnen project en themaweken, en voor dans als kunstvorm die de receptieve vaardigheden van de leerlingen schoolt. Bovendien is het duidelijk een voordeel dat cultuur hoog op de kaart staat van politiek en onderwijzers, zodat leerlingen kunnen profiteren van kennismaking met kunst en cultuur in brede zin.

Men mag echter hopen dat de kwaliteit van het aangeboden programma sterk genoeg is om deze voordelen ook voordelen te laten blijven. Dat kennismaking met kunst, in dit geval dans, dieper gaat dan een leuk, gezellig lesje, een vermakelijke voorstelling of een kant een klaar pakket voor een musicalproductie.

De boot van cultuureducatie bevindt zich op het moment in gevaarlijk maar ook uitdagend vaarwater. De stroomversnellingen waar de boot in positieve zin in terecht kan komen heten enthousiasme, kennismaking, deelname en verdieping. De negatieve daarentegen heten oppervlakkigheid, non-professionaliteit, vermaak en gemakzucht.

Het doel moet zijn binnen de gegeven kaders zo groot mogelijke resultaten te bereiken en kwaliteit af te leveren. Dit geldt echter niet alleen voor de samenwerkende cultuuraanbieders maar ook voor de docenten die over een goed, voedend en leerrijk programma na moeten denken.

Door de beleidsplannen van staatssecretaris Jet Bussemaker, en het onderzoek van Kunstfactor Dans, wordt anno 2007 de fysieke betekenis van dans weer actueel. In de beleidsplannen van 2007-2011 gaf Jet Bussemaker aan dat sport -dans- hierbinnen een belangrijke plaats heeft gekregen. Mensen moeten meer bewegen en dansen is over het algemeen een makkelijke toegang tot beweging. Maar *'dans betekent voor veel mensen meer dan alleen een fysieke uitdaging. Dans is beweging+kunst, dans is een kunstvorm waarin het fysieke aspect cruciaal is. Zo legt dans een verbinding tussen sportieve en artistieke activiteiten.'*⁹⁷ Dit is een interessante ontwikkeling, omdat in de jaren '50 en '60 dans in eerste instantie ingang tot het onderwijs via het vak lichamelijke opvoeding heeft verkregen.

Anno 2009 wordt niet alleen gebruik gemaakt van de fysieke kant van dans, maar wordt de brug geslagen tussen fysiek en artistiek. Wellicht een nieuwe kans voor de dans?

⁹⁷ Roseboom, W. , hoofd Kunstfactor Dans, Utrecht

III ONDERZOEK NAAR DANSEEDUCATIE IN TWEE LANDEN

8. Onderzoek

In dit hoofdstuk worden de doelstellingen, onderzoeksopzetten en uitslagen van het onderzoek in Recklinghausen (Duitsland) en in Arnhem (Nederland) beschreven.

De twee steden zijn vooral gekozen vanwege vergelijkbare inwonersaantallen.

Het onderzoek wil de huidige stand van zaken betreft binnenschoolse danseducatie op basisscholen inzichtelijk maken.

Nadere uitleg over methoden en doelen is te vinden onder 8.1 en 8.2.

Voor resultaten van het onderzoek in Duitsland zijn enquêtes naar alle basisscholen in Recklinghausen verstuurd, voor resultaten in Nederland is gebruik gemaakt van een bestaand onderzoek. In het kader van het SKON onderzoek voor talentontwikkeling werden in Arnhem aan het begin van het jaar 2009 alle basisscholen benaderd om een enquête in te vullen betreffende cultuureducatie en talentontwikkeling.

8.1. Onderzoek Recklinghausen

8.1.1. Onderzoeksopzet en respons

Het onderzoek is gehouden onder alle basisscholen in Recklinghausen. Er zijn in totaal 23 scholen aangeschreven. Van de aangeschreven 23 scholen hebben 9 scholen aan het onderzoek meegewerkt. Dat is een responspercentage van 39%. De resultaten kunnen niet als volledig representatief worden beschouwd, maar geven een richting aan.

8.1.2. Onderzoeksmethode

De betrokken scholen hebben begin februari een brief met een vragenlijst ontvangen. De vragenlijst was geadresseerd aan de directeur, met in de begeleidende brief het verzoek de vragenlijsten in te laten vullen door diegene die het meest op de hoogte is van de binnenschoolse danseducatie. Dat kon de directeur zelf zijn, maar ook een vakdocent, groepsleerkracht of externe docent.

In de brief werd onder meer vermeld, dat scholen indien gewenst de vragenlijst ook digitaal

konden ontvangen en terugsturen. Twee scholen hebben hiervan gebruik gemaakt.

De scholen kregen ruim drie weken de tijd om het onderzoek in te vullen en terug te sturen. Hierna werden scholen, waar nog geen reactie van teruggekomen was, gebeld en vriendelijk verzocht het onderzoek alsnog in te vullen en terug te sturen. Er kwamen tot begin april nog vragenlijsten binnen. De vragenlijst omvatte zowel open als ook gesloten vragen. In totaal waren het 22 vragen.

8.1.3. Resultaten onderzoek

Algemeen:

88% van de scholen is een openbare school. De overige 11% geeft geen uitleg hierover. Het leerlingenaantal varieert op alle scholen tussen de 200 en 300 leerlingen.

Vraag 1: In welke leerjaren wordt op de school gedanst?

Vraag 2: Hoeveel uur per jaar?

In leerjaar 1 wordt het meest gedanst. Op 44% van de scholen wordt circa één uur in de week gedanst, op 33% van de scholen circa 10 uur per jaar en op 33% van de scholen wordt niet gedanst. Dit komt waarschijnlijk door een speelse opbouw van de leerstof aan het begin van de schoolcarrière. Jonge leerlingen hebben meer afwisseling nodig en een minder lange concentratieboog. Dans zou op deze manier ingezet kunnen worden.

In leerjaar 2 wordt veel minder gedanst. 55% van de scholen geeft aan niet te dansen. In leerjaar 3 neemt dit weer toe. Op 44% van de scholen wordt niet gedanst. Echter 22% van de scholen wordt er wel 1 uur per week gedanst. Leerjaar 4 is vergelijkbaar met leerjaar 1.

Conclusie: Dans maakt wel op de meeste scholen deel uit van het leerplan. De meeste kinderen komen in aanraking met dans tijdens hun schoolloopbaan. In welke mate ligt aan school zelf.

Uren dans per school per leerjaar:

School 1-9 Leerjaar I-IV	I	II	III	IV	Vorm van dansonderwijs
1	40	-	-	8	- Eigen plek in het rooster - Binnen muziek- en sportles - Lessenreeks en projectmatig
2	5-10	5-10	5-10	5-10	- Binnen muziek- en sportles - Lessenreeks en projectmatig - open dagen
3	10	5	5	-	- Binnen sportles - Projectmatig - Enkele les
4	-	-	-	-	- Projectmatig (Ruhrfestspiele) - Vrije namiddag besteding (AG im Ganzttag ⁹⁸)
5	40	-	-	-	- Binnen muziek- en sportles - 'AG im Ganzttag' - Lessenreeks en projectmatig
6	-	-	30	-	- Binnen muziek- en sportles - Lessenreeks
7	-	-	-	-	- Binnen sportles - Feesten en open dagen
8	12	10	8	8	- Binnen muziek- en sportles - Lessenreeks en projectmatig - open dagen
9	40	40	40	40	- Binnen Muziek- en sportles - Lessenreeks en projectmatig - AG

Vraag 3: Welke andere kunstvakken zijn op de school vertegenwoordigd?

Vraag 4: Met hoeveel uur per jaar?

Muziek en beeldende kunst zijn het sterkst vertegenwoordigd binnen het basisonderwijs in Recklinghausen. Op één school na geven alle scholen minimaal 2 uur per week beeldende kunst lessen. 22% zelfs 3 uur per week. De school die geen 2 uur beeldende kunst les per week geeft, werkt in leerjaar 2 samen met een kunstenaar in de klas.

100% van de scholen geeft minimaal 1 uur muziekles in de week, 50% zelfs 2 uur per week.

Muziek is sinds 1924 een zelfstandig vak op de basisschool en daarmee vast onderdeel van het leerplan.⁹⁹

⁹⁸ AG-Arbeitsgemeinschaft in open middagprogramma

⁹⁹ Vgl. Hoofdstuk 4.

Eén school maakt maar gebruik van het provinciaal programma: '*Jedem Kind ein Instrument*', waarbij de provincie NRW het onderwijs dat de stedelijke muziekschool verzorgt mee financiert. Ieder kind krijgt een instrument, mag dit mee naar huis nemen, thuis oefenen en kan op deze manier een instrument leren spelen. Bijvoorbeeld viool, cello, blokfluit, dwarsfluit etc.

Het vak drama is net als het vak dans geen zelfstandig vak in Duitsland- of in ieder geval in de meeste Duitse provincies. Het wordt op 33% van de scholen als vrijwillig 'Arbeits Gemeinschaft' (AG) in de namiddag aangeboden of in het kader van andere vakken of projecten.

Volgens deze enquête komen er geen andere kunstvakken voor op de basisscholen in Recklinghausen. Textiel wordt één keer genoemd, maar kan als onderdeel van beeldende kunst worden beschouwd.

Totaal vraag 1 t/4: uren per school voor 4 leerjaren in totaal

	Totaal uren dans	Totaal uren drama	Totaal uren BK	Totaal uren Muziek	Totaal Kunsteducatie
1:	50	40	260	180	530
2:	40	-	400	240	680
3:	20	-	360	160	540
4:	-	-	320	320	640
5:	80	-	320	320	720
6:	20	-	400	160	580
7:	-	-	480	160	640
8:	38	-	40	240	318
9:	120	-	320	320	760

De twee scholen die in totaal het meeste aantal uren aan kunsteducatie besteden- meer dan 770 uur binnen 4 jaar- besteden ook het meeste aantal uren aan danseducatie.

De regel 'hoe meer uur aan kunsteducatie wordt besteed hoe meer uur aan danseducatie wordt besteed' is niet van toepassing voor de rest van de scholen. Scholen met meer dan

600 uur kunsteducatie per jaar besteden geen aandacht aan dans en evenzo besteden scholen met weinig uur voor kunsteducatie wel aandacht aan dans.

Het meeste aantal uren voor kunsteducatie besteden de scholen aan beeldende kunst. Muziek is ook sterk vertegenwoordigd, drama bijna niet. Aan danseducatie wordt meer aandacht besteed dan aan dramalessen.

Vraag 5: Hoe beoordeelt u de frequentie van dans op uw school?

Op één school na beantwoorden alle scholen deze vraag met: (te) weinig!

Vraag 6: Als u (te) weinig heeft aangekruist, wat zijn daar de redenen voor?

Niet voldoende opgeleide docenten wordt in 55% van de gevallen als reden genoemd. Dat andere kunstvakken sterker vertegenwoordigd zijn vermeldt 33,3%. Dit is ook terug te zien bij vraag 3 en 4. Als andere reden wordt geen tijd binnen het ochtendprogramma, maar als vrijwillige namiddagbesteding, en in één geval een te hoge werkdruk op andere gebieden, genoemd.

Vraag 7: Welke plek neemt dans in?

Duidelijk wordt dat dans vaak een plek binnen de muziek- (66%) of sportles (88%) wordt aangewezen. Dit heeft de oorsprong in een lange historie en wordt tot op de dag van vandaag op deze manier gehanteerd. Bovendien is een duidelijke trend te herkennen dat dans een plek begint te veroveren in het kader van de 'offener Ganztag'. Dat is het, tot op heden, vrijwillige middagprogramma voor kinderen, van wie de ouders de hele dag werken. Opvallend is dat dans meer in combinatie met sport, dus fysiek, dan met muziek, kunstzinnig, wordt ingedeeld!

Vraag 8: In welke vorm wordt dans onderwezen?

66% van de scholen noemt een lessenreeks een vorm waarin dans aan bod komt.

Een projectmatige werkvorm wordt door 77% van de scholen genoemd.

Vraag 9: Wat wordt inhoudelijk aan dans onderwezen? En in welk leerjaar?

Het leren van ritmes en waarneming van het lichaam, bewegen op muziek en kinderdansen komt inhoudelijk aan bod in leerjaar 1 op de scholen. In leerjaar 2 worden 'Tanzformen', dus organisatievormen in de ruimte als inhoud genoemd, naast improvisatie en expressie van gevoelens en gedachten. Het accent verschuift in leerjaar 3 naast waarneming, expressie en improvisatie ook naar het leren van bestaande dansen en dansvormen, met partner en zonder. Daarnaast wordt er ook aandacht besteed aan het zelfstandig creëren en vastleggen van dansmateriaal. Leerjaar 4 is vergelijkbaar met leerjaar 3.

Samenvatting: In leerjaar 1 en 2 komen vooral improvisatie, eigen waarneming van lichaam, muziek en ruimte aan bod. Kinderdansen worden ook vaak genoemd.

In leerjaar 3 en 4 verschuift het accent naar vaste vormen en dansen, naar het structurele leren van een dans of het zelf ontwikkelen en vastleggen van een dans.

Vraag 10: Wie geeft dansonderwijs op uw school?

In de meeste gevallen, 77%, wordt dansles gegeven door de muziek- of sport docent en door de groepsleerkracht. In één geval door een bijgeschoolde groepsleerkracht.

Een vakdocent, kunstenaar of externe dansdocent komt in 33% van de gevallen voor.

Vraag 11: Hoeveel van de docenten die op uw school lesgeven, voelen zich in het kader van hun studie bekwaam genoeg om dansonderwijs te verzorgen?

44% van de scholen geeft aan dat niemand op hun school zich bekwaam voelt en 55% geeft aan dat minder dan 30% van de docenten op hun school zich vakbekwaam voelt.

De minderheid voelt zich dus niet in staat om dansonderwijs te verzorgen, maar doet het, gezien vraag 10, wel en geeft er, gezien vraag 9, een inhoudelijk invulling aan.

Vraag 12: Volgen docenten op uw school al bijscholing(en) betreft het vak dans?

Vraag 13: Bestaat er vanuit de docenten een behoefte om bijscholing(en) te volgen?

Bijscholing(en) wordt maar in 33% gevolgd en is ook maar in 33% gewenst. De andere 33% geeft aan geen bijscholing(en) te volgen noch behoefte te hebben om deze te volgen.

Dit is een redelijk laag resultaat gezien het feit dat maar de minderheid zich bekwaam genoeg voelt om goed dansonderwijs te geven.¹⁰⁰

Vraag 14: Als er dansonderwijs plaatsvindt, is deze dan actief of receptief of allebei?

Dans wordt alleen actief onderwezen! 88,8% geeft dit aan.

Vraag 15: Als dans actief wordt onderwezen, welke stijlen komen dan aan bod?

Kinderdans, volksdans en improvisatie zijn de meest genoemde dansstijlen waarmee de leerlingen in leerjaar 1 in aanraking komen. (77%)

In leerjaar 2 is volksdans minder vertegenwoordigd (11%) en in leerjaar 3 worden moderne dans en streetdance/ hip hop in enkele gevallen (22%) onderdeel van de lessen.

Het beeld verandert niet cruciaal in leerjaar 4.

Samenvatting: Improvisatie, kinderdans en volksdans komen het meeste voor op de scholen. Moderne dans, streetdance en hip hop worden ook enkele keren genoemd.

Vooraf het onderwijs in technische dansstijlen, zoals jazzdance en moderne dans, roept de vraag op of deze op een adequate manier plaats kan vinden, aangezien in vraag 11 de meerderheid aangeeft zich niet bekwaam genoeg te vinden.

¹⁰⁰ Vgl. Vraag 11

Vraag 16: Is er lesmateriaal, zijn er methodes etc. waar docenten gebruik van kunnen maken?

Het antwoord op deze vraag laat twee verschillende beelden zien. 44,4% beantwoordt deze vraag met JA en 44,4 % NEE, waarbij één school ertussen zit met JA en NEE.

Vraag 17: Als uw school samenwerkt met een externe dansdocent, wat zijn hier de redenen voor?

Opmerkelijk is dat 44% nu wel van een samenwerking uitgaat, terwijl dat bij vraag 10 maar bij 33% het geval was. Nieuwe impulsen voor leerlingen en docenten worden als reden voor samenwerking genoemd. Vakkennis geen enkele keer, terwijl het grootste gedeelte van de docenten zich zelf niet bekwaam genoeg vindt.

Vraag 18: Als uw school niet samenwerkt met een externe dansdocent, wat zijn hier de redenen voor?

Genoemde redenen voor het uitblijven van een samenwerking zijn vooral kosten en organisatieproblemen. Een aantal scholen geeft zelfs aan zelf over genoeg vakbekwame docenten te beschikken. Eén keer wordt de 'slechte kwaliteit' van externe docenten genoemd.

Vraag 19: Vindt uw school het belangrijk dat dans vast onderdeel van het onderwijs is/wordt?

100%, beantwoordt deze vraag met JA. Redenen hiervoor zijn vooral dat dans een belangrijk expressiemiddel is voor kinderen, dat kinderen te weinig bewegen, dat het goed is voor lichaam, geest en ziel; dansen bevordert de ontwikkeling van de leerlingen.

Opvallend (of misschien typisch voor pedagogen) is dat dans vooral als middel wordt begrepen en niet als doel. Het kunstzinnige aspect speelt een minder grote rol. Geen enkele keer wordt bijvoorbeeld kennismaken met de kunstvorm dans genoemd.

Vraag 20: Docent dansopleiding voor dans binnenschools is momenteel discussieonderwerp op provinciaal en landelijk niveau en op dansacademies. Wordt een mogelijke docent dansopleiding als wenselijk beoordeeld?

Hierover zijn de meningen verdeeld. Toch zegt de meerderheid (77,7%) JA op de vraag naar speciaal opgeleide vakdocenten. Terwijl vakkennis niet als belangrijkste reden wordt genoemd. Hier staat ook de ontwikkeling van leerlingen centraal.

Er wordt verwezen naar de nieuwe leerplannen zoals richtlijnen voor het vak sport.¹⁰¹. Deze richtlijnen zijn zo veel omvattend dat een niet-vakdocent daar moeilijk aan kan voldoen.

Vraag 21: Zou uw school vervolgens met een speciaal opgeleide docent dans samenwerken?

Of een school zou samenwerken met een externe vakdocent wordt door circa de helft met JA beantwoord. De andere helft 'weet het niet'. Er klinkt scepsis in de antwoorden over de houding tegenover nieuwe vakdocenten door. 55% 'weet het niet zeker', 11% geeft aan het niveau van huidige dansdocenten twijfelachtig te vinden en 11% beschikt over te weinig achtergrondinformatie.

Vraag 22: Vinden in het kader van 'Ruhrgebiet-Kulturhauptstadt 2010' bijzondere culturele activiteiten plaats op uw school?

Ook hier zijn de antwoorden verdeeld. De helft doet mee aan een cultureel programma, de andere helft niet of weet het nog niet. De scholen lijken hier onverschillig over te zijn.

8.1.4. Samenvatting van de resultaten

De scholen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek laten zien dat dans in Recklinghausen geen zelfstandig vak is. Dans is sinds de eerste helft van de 20^e eeuw onderdeel van de vakken muziek en sport en blijkt hier zijn vaste plek gevonden te hebben.

¹⁰¹ Vgl. Recente ontwikkelingen hoofdstuk 7.

De vakken muziek en beeldende kunst zijn, in tegenstelling tot dans en drama, wel zelfstandige kunstvakken met een eigen plek in het rooster en leerplan.

Alle scholen vinden dat te weinig dansonderwijs of activiteiten op de scholen plaatsvinden en zien dans als belangrijk educatief middel voor de expressiemogelijkheden en de ontwikkeling van een kind. Het is opvallend dat dans volgens deze antwoorden geen kunstzinnig doel heeft en dat kennismaking met de danskunst niet als doel wordt genoemd. Deze opvatting wordt onderstreept door de fysieke benadering van dans. Er wordt meer aandacht aan dans binnen de sportlessen dan binnen de muzieklessen besteed. Een reden hiervoor zou echter ook de facilitaire mogelijkheden kunnen zijn. De gymzaal biedt natuurlijk meer ruimte om te bewegen dan het muziek- of klaslokaal.

Het is duidelijk dat de meerderheid van de docenten zich in het kader van hun studie niet voldoende voelt opgeleid, om dansonderwijs te geven, maar het alsnog binnen de muziek of sportles doet. Inhoudelijk houdt men zich wel bezig met de eisen van de leerplannen.

De belangstelling voor bijscholingen blijft echter gering en men mag daarom twijfelen aan de kwaliteit van het dansonderwijs. Maar weinig scholen werken samen met een externe vakdocent als redenen hiervoor worden organisatieproblemen en onvoldoende budget genoemd. Als er wordt samengewerkt worden de nieuwe impulsen, die een externe vakdocent kan geven, gewaardeerd. Vakkennis wordt niet als reden genoemd, wellicht voelen de docenten zich hier in hun eigen vakkennis en competenties bedreigd.

Een speciale opleiding tot docent dans wordt door de meeste scholen bepleit, maar over de samenwerking willen ze liever nog geen uitspraken doen.

Het feit dat het Ruhrgebied in 2010 culturele hoofdstad van Europa is laat circa de helft van de scholen onverschillig. Maar op de andere helft van de scholen vinden er speciale culturele activiteiten plaats. Heel duidelijk wordt uit dit onderzoek, dat het afhankelijk is van de school in welke mate aandacht wordt besteed aan de culturele activiteiten, die plaatsvinden op een school. Dans is in de leerplannen onderdeel van het vak muziek en sport en docenten proberen hieraan in dit kader min of meer te voldoen. De invulling en kwaliteit zijn ook hier afhankelijk van de school en de verantwoordelijke docenten.

Er wordt bovendien duidelijk dat binnen het ochtendprogramma weinig ruimte is, of gemaakt wordt, voor dans, maar dat het –tot nog toe vrijwillige- middagprogramma nieuwe kansen voor de dans biedt. Op een aantal scholen heeft dans hierbinnen al een plek gevonden.

Ditslag van de enquêtes maakt duidelijk dat geen school in Recklinghausen samenwerkt met 'Tanz in Schulen'.

8.2. Onderzoek Arnhem

8.2.1. Onderzoeksopzet en respons

Voor de uitslagen van de resultaten in Arnhem is gebruik gemaakt van de resultaten die in het kader van het SKON onderzoek voor talentontwikkeling werden verkregen.

Het onderzoek is gehouden onder alle basisscholen in Arnhem. Er zijn in totaal 63 scholen aangeschreven. Van de aangeschreven scholen hebben 18 scholen aan het onderzoek meegewerkt. Dat is een responspercentage van 28,5 %. De resultaten kunnen niet als volledig representatief worden beschouwd, maar geven een richting aan.

Naast de resultaten van het SKON onderzoek zijn door mij interviews gehouden met 4 docenten van basisscholen, die al eerder de enquête van het SKON onderzoek hadden ingevuld.

8.2.2. Onderzoeksmethode

De betrokken scholen hebben in het kader van het SKON onderzoek in juni 2008 een brief met een vragenlijst ontvangen. De vragenlijst was geadresseerd aan de directeur, met in de begeleidende brief het verzoek de vragenlijsten in te laten vullen door diegene die het meest op de hoogte is van de binnenschoolse cultuureducatie. Dat kon de directeur zelf zijn, maar ook een vakdocent, groepsleerkracht of externe docent.

De scholen kregen ruim drie weken de tijd om het onderzoek in te vullen en terug te sturen. Hierna werden scholen, waar nog geen reactie van teruggekomen was, gebeld en vriendelijk verzocht het onderzoek alsnog in te vullen en terug te sturen.

De vragenlijst omvatte zowel open als ook gesloten vragen. In totaal waren het 35 vragen, maar ik gebruik hiervan alleen 10 vragen die ook in het kader van dit onderzoek relevant zijn. Voor de interviews zijn naar 8 scholen brieven gestuurd. Deze waren geadresseerd aan de directeur met het verzoek met de *ICC'er*, een vak- of groepsleerkracht of met de directeur zelf een verdiepend gesprek te mogen voeren over cultuur- en danseducatie.

In 4 gevallen werden gesprekken toegezegd en ook uitgevoerd.

8.2.3. Resultaten Onderzoek

1. Kunstdomeinen binnen het basisonderwijs:

In de onder- en bovenbouw komt dans op 14 van 18 scholen aan bod. Dat is 77,7% van de ondervraagde scholen. Er is geen verschil tussen onder- en bovenbouw.

Voor de andere kunstvakken verschillen de resultaten voor de onder- en bovenbouw lichtelijk van elkaar. Het vak beeldende kunst is in de onderbouw aan 88% en in de bovenbouw aan 82,5% van de scholen vertegenwoordigd. Drama is in de onderbouw aan 82,5%, in de bovenbouw aan 77% van de scholen en het vak muziek in de onderbouw aan 93,5% van de scholen en in de bovenbouw aan 82,5% van de scholen een onderwezen vak.

Deze resultaten tonen aan dat alle 4 kunstvakken bijna even sterk vertegenwoordigd zijn. Het percentage varieert maar tussen 77,7% en 95%. Er vinden dus geregeld kunstonderwijs of kunstzinnige activiteiten in alle kunstvakken plaats. Dans is echter met 77,7% het zwakst aanwezig van alle vier de vakken.

Aanvullend op het SKON onderzoek kwam in de 4 interviews naar voren, dat dans op geen van de 4 scholen een zelfstandig vak is en alleen incidenteel wordt onderwezen, in het kader van projecten, voorstellingen of workshops. Dat kan 2 keer per jaar zijn, maar ook een jaar helemaal niet.

2. Gespecialiseerde leerkrachten

De meeste gespecialiseerde leerkrachten van de ondervraagde scholen zijn thuis in het vak muziek. 38,5% van de scholen gaf aan gespecialiseerde scholen docenten voor het vak muziek in dienst te hebben. Voor dans is het 27,5%, net zoals voor het vak drama.

Maar 22% van de scholen werkt met een gespecialiseerde docent beeldende kunst.

Dit resultaat laat zien dat over het algemeen meer dan een vierde van de deelnemende scholen met minstens één vakdocent samenwerken. Muziek komt hierbij het meest voor, beeldende kunst het minst.

In een van de gesprekken kwam naar voren dat op één school een groepsleerkracht werkt die ook vakdocente dans is, maar die op grond van andere taken en tijdgebrek op deze school geen dansonderwijs verzorgt.

3. ICC'er aanstelling

17 van de 18 scholen, dus bijna 95% van de scholen, hebben een ICC aanstelling. De *Regeling Versterking Cultuureducatie* en de daarmee verbonden eis om een *Interne Cultuur Coördinator* binnen het team te hebben, blijkt goed te werken.

4. Beleidsdocument kunsteducatie aanwezig

Bij 12 scholen, 66,6%, is een beleidsdocument kunsteducatie aanwezig. Meer dan de helft van de scholen is bezig een eigen beleid vorm te geven, ook een van de eisen van de *Regeling Versterking Kunsteducatie*.

5. Externe aanbieders van kunstzinnige activiteiten

95% van de scholen, dus alle scholen op een school na, werkt met externe aanbieders voor kunstzinnige activiteiten.

Er wordt aan de hand van de antwoorden niet duidelijk of de aanwezige gespecialiseerde docenten zelf kunstzinnige activiteiten aanbieden of niet. Wel is duidelijk herkenbaar dat externe expertise gewenst is. Het is mogelijk dat gespecialiseerde vakdocenten -zoals in punt 2 genoemd- geen les in hun kunstdiscipline geven.

Onderstaand worden voorbeelden gegeven van vrijwillige activiteiten en verplichte activiteiten. Vrijwillige activiteiten zijn:

(Wijkgerichte) projecten, VSD (verlengde schooldag), vogelproject.

Verplichte activiteiten zijn:

Kunstmenu EduArt, bureau breedtekunst, culturele weken, studenten HAN, ARTEZ, ouders van kinderen, voorstelling op school, workshops, kunstkaravaan, muziekvoorstelling, dansvoorstelling, toneel-/dans-/filmlessen, pottenbakken, muziek, circusweken, schrijfster in de klas, stichting beleven.

Expertise in kunst onder docenten

6. Kunstbeoefening van docenten

11 scholen gaven aan dat leerkrachten in hun vrije tijd zelf aan kunstbeoefening doen. Dat is echter een onduidelijk resultaat. Er is onduidelijk of deze uitslag het hele team betreft of wellicht maar één docent uit het team, die kunst beoefent in zijn/haar vrije tijd. Als kunstvormen die beoefend worden, wordt genoemd:

Muziek (o.a. spelen in orkest), schilderen, tekenen, dans, beeldend, drama, toneel, zang, beweging, pottenbakken.

(Er lijkt grote belangstelling te zijn voor het beoefenen van kunst, maar zoals boven genoemd is niet duidelijk van hoeveel docenten er sprake is.)

7. Belangstelling voor volgen van trainingen of nascholing op het gebied van kunsteducatie:

Slechts één school geeft aan belangstelling te hebben voor het volgen van trainingen of nascholingen op het gebied van kunsteducatie. 38,5% geeft aan dat er vermoedelijk belangstelling is, bij 33% van de scholen is het onbekend en 22% van de scholen geeft aan geen belangstelling te hebben. Dit geeft een onduidelijk beeld van wat er speelt, maar duidelijk is dat er geen grote interesse bestaat om bij- of nascholingen te volgen.

Dit komt ook uit de interviews naar voren. Op geen van de scholen, waar een verdiepend gesprek werd gevoerd, volgen docenten bijscholingen voor het vak dans en melden er ook geen belangstelling over aan.

8. Aantal scholen waar docenten trainingen of nascholing hebben gevolgd op het gebied van kunsteducatie in de afgelopen 5 jaar?

Vier Scholen geven aan dat docenten bijscholingen hebben gevolgd in de afgelopen 5 jaar. Dat betekent dat niet ieder jaar aan één van de 18 scholen een bijscholing op het gebied van kunsteducatie heeft plaatsgevonden. Dat is een vrij laag resultaat.

9. Welke disciplines hebben trainingen of nascholing gevolgd?

In tegenstelling tot het resultaat op vraag 8, geeft 33% van de scholen aan dat de *ICC*'er een training of bijscholing heeft gevolgd en 9 individuele docenten.

10. Aandacht voor kunstzinnige activiteiten die uiting geven aan hedendaagse jeugdcultuur, zoals hip hop, Idols, jumpstyle of YouTube?

Ruim 72% van de scholen besteedt aandacht aan hedendaagse jeugdcultuur, 11% niet en van 16,5% is het onbekend. Wat dit echter voor de dans betekent wordt niet duidelijk. Er is alleen te herkennen dat bijna $\frac{3}{4}$ van de scholen ingaat op de hedendaagse jeugdcultuur, waar dans natuurlijk deel van uitmaakt.

8.2.4. Samenvatting van resultaten

De resultaten van het SKON onderzoek, die bruikbaar zijn voor dit onderzoek, laten zien, dat dans duidelijk vertegenwoordigd is binnen het kunstonderwijs op de basisschool. Aan 77,7% van de scholen komt dans in de onder- én bovenbouw aan bod. In welke mate, met hoeveel uur per week of per jaar, wordt aan de hand van de antwoorden niet duidelijk, zodat het lastig is om hier uitspraken over te doen. Waar wel een uitspraak over te doen valt, is dat dans bijna even sterk vertegenwoordigd is als de andere kunstvakken.

Het muziekonderwijs is aan de ondervraagde scholen het sterkst vertegenwoordigd van alle kunstvakken. Dat kan wellicht verklaard worden door het feit dat 38,5% van de scholen aangeeft een gespecialiseerde docent voor het vak muziek binnen hun team te hebben. Voor het vak dans geeft 27,5% van de scholen dit zelfde aan. Dat de docenten wel of niet in de gespecialiseerde kunstvakken lesgeven, wordt niet inzichtelijk uit dit onderzoek. Aan alle scholen op één na, is een docent met *ICC* functie aangesteld en 66,6% hiervan heeft een beleidsdocument voor kunsteducatie. Dit resultaat laat zien dat de *Regeling Versterking*

Cultuureducatie blijkbaar goed op weg is gebracht en de scholen bezig zijn om aan de hieraan verbonden eisen te voldoen.

Een logische consequentie hiervan is dat veel scholen ook gebruik maken van extern educatief kunstzinnig aanbod. Dat blijkt uit de enquête, waarin 95% aangeeft met externe aanbieders van kunstzinnige activiteiten te werken. Hoeveel uur hieraan wordt besteed en of de interne gespecialiseerde docenten wel of niet lesgeven, wordt niet duidelijk uit de gestelde vragen. Evenmin wordt duidelijk hoeveel van de samenwerking de kunstdiscipline dans betreft. Uit de gevoerde gesprekken kan worden opgemerkt dat de dansactiviteiten per school, maar ook per schooljaar (niet perse leerjaar) verschillen. Er wordt bijvoorbeeld binnen een jaar een dansworkshop, een dansvoorstelling of een projectweek met dans als onderdeel gevolgd, maar in het jaar erop wordt geen aandacht aan dans, maar aan een andere kunstdiscipline besteed.

60,5% van de scholen geeft aan dat de docenten in hun vrije tijd zelf bezig zijn met kunstbeoefening. Het wordt niet duidelijk of dit het hele team, een kleine groep of wellicht alleen maar een of twee docenten uit het team betreft.

Bijscholing zijn maar in één enkel geval uitdrukkelijk gewenst, 38,5% geeft aan dat er vermoedelijk belangstelling is. De rest weet het niet of is er niet in geïnteresseerd.

Dit resultaat doet vermoeden dat de belangstelling voor interne bijscholing niet erg hoog is en de school op een samenwerking met externe cultuuraanbieders vertrouwt.

Dit vermoeden wordt bekrachtigd door de gevoerde gesprekken, waaruit duidelijk naar voren komt dat de docenten op het programma van een lokale cultuuraanbieder vertrouwen en zelf geen bijscholing volgen.

Wel werden in de afgelopen 5 jaar bijscholing door 9 individuele docenten en door 6 *ICC'ers* gevolgd. Dit staat echter in tegenstelling tot het resultaat dat slechts 4 van de 18 scholen (22%) aangeven in de afgelopen 5 jaar bijscholing gevolgd te hebben.

Wel is er bij de ondervraagde scholen belangstelling voor hedendaagse jeugdcultuur, zoals hip hop, YouTube, jumpstyle, Idols etc. Ruim 72% van de scholen geeft aan hier aandacht aan te besteden. In welke vorm dit geldig is voor dans wordt niet duidelijk.

8.3. Vergelijk resultaten Recklinghausen – Arnhem

De resultaten van de enquête op scholen in Recklinghausen, Duitsland en Arnhem, Nederland zijn niet zomaar te vergelijken. Er zijn andere vragen gesteld omdat het uiteindelijke doel van de vragenlijsten anders was.

Toch zijn een aantal vragen en antwoorden bruikbaar voor een vergelijking en kunnen conclusies getrokken worden.

Vragen die op elkaar lijken of antwoorden die vergelijkingen toelaten, worden in de onderstaande tekst met elkaar vergeleken. De resultaten van het SKON onderzoek worden aangevuld met antwoorden die in het kader van verdiepende interviews aan 4 van de ondervraagde Arnhemse scholen werden gevoerd.

Een duidelijk wettelijk en praktisch verschil tussen de verschillende landen is dat in Duitsland de vakken beeldende kunst en muziek als zelfstandige vakken met een vaste plek binnen het rooster vertegenwoordigd zijn en in Nederland deel uitmaken van het leergebied kunst en cultuur, waarin alle vier kunstvakken vertegenwoordigd zijn. Dans is in Duitsland geen zelfstandig vak. Uit de resultaten van het SKON onderzoek wordt niet duidelijk of dans op de betreffende scholen een zelfstandig vak is. Dit wordt echter in alle 4 verdiepende interviews ontkent. Dans blijkt dus ook op Arnhemse scholen geen zelfstandig vak te zijn. Wél is inzichtelijk dat dans net als de andere kunstvakken aanwezig is op 3/4 van de basisscholen. Over het aantal uren geeft het SKON onderzoek helaas geen informatie.

Ook aan meer dan de helft van de ondervraagde Duitse scholen vinden dansactiviteiten plaats, maar heeft dans een andere status. Het is onderdeel van het vak lichamelijke opvoeding of muziek, waarbij een fysieke benadering van dans centraal staat. Op de in Nederland ondervraagde basisscholen wordt de invulling niet duidelijk, maar wordt dans wel gezien als een op zichzelf staand kunstvak.

De resultaten laten zien dat er aan de Arnhemse basisscholen wel een aantal gespecialiseerde docenten zijn, maar of deze echter zelf les geven in de kunstvakken wordt niet duidelijk. Wel wordt duidelijk dat op één school na, alle scholen met externe cultuuraanbieders werken. Breedtekunst, EduArt en Hogeschool voor de Kunsten worden als mogelijke partners genoemd. In welke mate dans hierbinnen vertegenwoordigd is wordt niet inzichtelijk, maar er komt uit de interviews naar voren dat de keuze van projecten en voorstellingen te maken heeft met thema's op school, reeds behandelde kunstvormen, financiële en facilitaire middelen. Een kennismaking met dans vindt aan de meeste ondervraagde scholen in de loop van de basisschooltijd wel plaats.

In tegenstelling tot de ondervraagde scholen in Nederland, werken de scholen die aan de enquête hebben deelgenomen in Duitsland niet of nauwelijks samen met externe kunst- en cultuuraanbieders. De groepsleerkrachten vullen zelf het dansonderwijs in, in het geval dat dit plaatsvindt.

Een ander cruciaal verschil is dat in Nederland in het kader van de *Regeling Versterking Cultuureducatie* de scholen de opdracht krijgen om *Interne Cultuur Coördinatoren* op te

leiden en een beleidsdocument voor kunsteducatie op te stellen. Op één school na werken de aan het SKON onderzoek deelnemende scholen met een ICCer samen en heeft 66,6% van de scholen een beleidsdocument voor kunsteducatie.

In Duitsland is deze regeling ongekend. Er bestaat geen vergelijkbare regeling die scholen de opdracht geeft zelf actief te worden om kunsteducatie te integreren.

In het kader van dezelfde regeling werkt 95% van de Nederlandse scholen met externe aanbieders voor kunstzinnige activiteiten. Hoeveel van de gespecialiseerde docenten lesgeven in de kunstvakken wordt niet duidelijk. In Duitsland is het tegenovergestelde het geval. De minderheid van de deelnemende scholen werkt samen met externe (dans)kunstenaars of docenten.

Dit verschil is ook te verklaren aan de hand van de bovengenoemde regeling. In Nederland hebben de scholen de mogelijkheid om een bepaald bedrag te besteden en uit een aangeboden programma te kiezen. In Duitsland bestaat geen structurele financiële ondersteuning, noch een gevarieerd aangeboden programma.

Er kan wel een subsidie voor kunstzinnige activiteiten en programma's aangevraagd worden, zoals, '*Jedem Kind ein Instrument*' of '*Kultur und Schule*'. Dit moet op eigen initiatief van de scholen gebeuren. Enkele scholen uit Recklinghausen maken hier gebruik van.

De belangstelling voor bijscholing aan de ondervraagde scholen in Nederland en Duitsland is even gering. Echter hebben aan een aantal van Arnhemse scholen individuele bijscholing én bijscholing tot ICCer plaatsgevonden, wat ook een consequentie van de ingevoerde Regeling Versterking Cultuureducatie is.

Zoals boven genoemd is het lastig om de resultaten met elkaar te vergelijken.

Echter komt duidelijk naar voren dat het kunstonderwijs in Nederland en Duitsland grote verschillen vertoont. Terwijl het Nederlandse kunstonderwijs, door het invoeren van de *Regeling Versterking Cultuureducatie*, verandert naar cultuureducatie waarin dans, drama, beeldende kunst en muziek op projectbasis even sterk vertegenwoordigd zijn, de kunstzinnige activiteiten door externe aanbieders ingevuld worden en de scholen ernaar streven om een ICCer binnen hun team te benoemen, is het Duitse kunstonderwijs bezig met een ander model. Hier zijn de kunstvakken muziek en beeldende kunst met minstens 2 uur per week vertegenwoordigd. Dans en drama zijn alleen onderdeel van andere vakken of worden op projectbasis gegeven. Het Duitse onderwijs kenmerkt zich dus door een scheiding in verdiepend vakonderwijs en projectonderwijs. Grotendeels wordt dit vakonderwijs gegeven door de groepsleerkrachten zelf, die maar gedeeltelijk gespecialiseerd en geen vakdocenten zijn.

IV CONCLUSIE

9. Samenvatting, conclusie

Onderwerp van het voorliggende onderzoek is de vergelijking van binnenschoolse dans in het basisonderwijs in twee Europese landen, namelijk Duitsland en Nederland.

Het onderzoek beschrijft de huidige stand van zaken en verklaart deze door een overzicht te geven over de plaatsgevonden ontwikkelingen in de afgelopen eeuw.

Voor het verzamelen van de informatie voor dit onderzoek is vooral voor het historische gedeelte gebruik gemaakt van literatuuronderzoek. Er werden bovendien interviews met relevante informanten gevoerd. Voor de directe vergelijking van twee voorbeeldsteden is gebruikt gemaakt van een vragenlijst en van het onlangs uitgevoerde SKON onderzoek voor talentontwikkeling.

De huidige situatie in Duitsland is uiteraard niet zomaar vergelijkbaar met de huidige situatie in Nederland. Men moet met de kaders, waarin dans wel of niet plaatsvindt, rekening houden.

In hoofdstuk 6 worden randvoorwaarden zoals schoolsystemen, lerarenopleidingen, dansopleidingen, de rol van dans in de maatschappij en buitenschoolse organisaties voor binnenschoolse dans beschreven en met elkaar vergeleken. Dit is het eerste vertrekpunt om de huidige situatie te kunnen begrijpen. De voorafgaande historische beschrijvingen in hoofdstuk 4 en 5 maken begrijpelijk hoe zich de huidige situatie heeft kunnen ontwikkelen.

Door factoren als emancipatie en hervormingspedagogiek, is in de eerste helft van de 20^e eeuw een voedingsbodem gekweekt voor nieuwe ideeën en concepten van vertegenwoordigers zowel vanuit de moderne dans, de muziek als het onderwijs.

Delsarte, Dalcroze en Duncan zijn wegbereiders voor onder andere Wigman, Von Laban en Palucca, die in Europa en met name in Duitsland hoofdacteurs van een nieuw danspedagogisch tijdperk worden.

Door de uitspraak '*Jeder Mensch ist ein Tänzer*' van Rudolf von Laban wordt duidelijk dat dansen voortaan geen privilege meer voor opgeleide dansers of de gegoede burgerij is, maar deel kan uitmaken van ieders leven. Dans als basisbehoefte, ter expressie en identiteitsvorming. Ook Mary Wigman en Gret Palucca worden medestrijders van Von Laban. Zij richten hun eigen scholen op, waar hun ideeën door leerlingen als Els Keezer en Corrie Hartong ook naar Nederland worden gebracht en hier verder worden ontwikkeld.

De voor en tijdens de oorlog in Nederland werkzame Dalcroze, Laban of Wigman en adepten Gertrud Leistikov, Angele Sydow, Yvonne Georgi hebben dit met voorstellingen, scholen en eigen groepen in Nederland geëffectueerd! Het Nederlandse publiek kon met grote regelmaat kennis maken met Duitse Ausdruckstänzer in Nederlandse schouwburgen, onder wie Charlotte Bara, Clotilde von Derp, Harald Kreutzberg, Kurt Jooss en Wigman zelf.

Muziek en lichamelijke opvoeding zijn in Duitsland evenals in Nederland trekpaarden geweest voor de dans binnenschools.

In het kader van onderwijshervormingen die door de scheiding van kerk en school in de jaren '20 mogelijk werden, is er in Duitsland veel aandacht voor nieuwe pedagogische concepten en een holistische ontwikkeling van de mens en vooral het kind. Dans en muziek passen optimaal binnen deze overtuigingen en maken vanaf 1928 deel uit van het leerplan in Duitsland. Ook in Nederland is door reeds genoemde vertegenwoordigers zoals Els Keezer, Corrie Hartong en Kit Winkel de weg bereid voor de dans binnenschools. Hier zijn veranderingen door de vrijheid van het onderwijs, in 1917, en artikel 23 van de grondwet, die het lager openbaar en bijzonder onderwijs financieel aan elkaar gelijk stelt, mogelijk. Deze wet heeft in Duitsland nooit bestaan.

Het opkomende nationaalsocialisme in Duitsland, een fenomeen dat zich, geworteld in de Romantiek en bevorderd door nationale frustraties, in de loop van de eeuwen heeft kunnen ontwikkelen, doet echter alle hervormingspedagogische, humanistische en holistische ontwikkelingen teniet. Militaire drill wordt op de scholen belangrijk en dans wordt alleen in het kader van propaganda gebruikt. Vertegenwoordigers zoals Von Laban en Wigman distantiëren zich niet voldoende van het regime en tonen zelfs hun loyaliteit. Dit is één van de redenen waardoor aan het einde van de Tweede Wereldoorlog aan de educatieve dans een nationaalsocialistisch imago kleeft.

Dans wordt na de Tweede Wereldoorlog in Duitsland als niet meer pedagogisch bruikbaar geacht en verdwijnt uit alle leerplannen. Duitsland bevindt zich aan het einde van de Tweede Wereldoorlog betreffende de educatieve dans binnenschools terug bij af. Door het ontbreken van een artikel zoals het Nederlandse artikel 23 van de grondwet is een individuele invulling van het onderwijs niet mogelijk.

Ook door de koude oorlogsproblematiek, de splitsing van Duitsland, de bevordering van techniek in plaats van cultuur en het verdwijnen van de '*Ausdruckstanz*', die als '*Seeelenkatzerei*' wordt uitgescholden, en het opkomen van een steeds groeiende balletcultuur bevordert de binnenschoolse danseducatie in Duitsland in de volgende jaren niet.

In Nederland heeft de danseducatie weliswaar ook een enorme schade opgelopen tijdens de Tweede Wereldoorlog, maar hier kunnen de ideeën van Els Keezer, Kit Winkel en Corrie Hartong weer veel sneller worden opgepakt en verder worden ontwikkeld.

Er ontstaan in Nederland vlak na de 2^e wereldoorlog, tijdens de wederopbouw, zelfs educatieve dansgezelschappen. Het Scapino Ballet is hier, als eerste gezelschap specifiek gericht op educatie, baanbrekend te noemen. Dit fenomeen is tot op dat moment in heel Europa niet bekend. Het is voor het eerst dat een dansvoorstelling speciaal voor kinderen is gemaakt.

Door de inzet van Corrie Hartong en Kit Winkel krijgt de dansexpressiebeweging, die op concepten van Von Laban is gebaseerd, aandacht in de politiek en het onderwijs.

Ondanks goede contacten en uitwisseling met Labanleerling Kurt Jooss, heeft in Duitsland geen integratie van dans in het onderwijs plaatsgevonden. Echter heeft de sputnik shock, die symbool staat voor de koude oorlogsproblematiek en de Oost-West splitsing, in de jaren '50 en '60 ervoor gezorgd dat een distantiëring van de kunsten heeft plaatsgevonden.

Terwijl de ontwikkelingen in Nederland als een tandwiel in elkaar grijpen en opleidingen voor docenten dansexpressie ontstaan en organisaties voor de belangen van de danseducatie en hun vertegenwoordigers worden opgericht, staat de ontwikkeling in Duitsland stil.

Het belangrijkste verschil is dat in Nederland de beweging door dansers, dansdocenten en andere vertegenwoordigers vanuit cultuur en politiek wordt gedragen, terwijl in Duitsland enkele pogingen vooral door vertegenwoordigers uit het onderwijs worden ondernomen.

De benadering en de functie van dans is hierdoor in beide landen een andere. Dans als pedagogisch middel tegenover dans als expressief middel en artistiek doel.

Door te weinig verbindende instanties, zoals politiek, academies, vakbonden enzovoort, is er in Duitsland weinig aandacht voor de binnenschoolse dans. Dans zou echter deel uit moeten maken van het vak lichamelijke opvoeding en muziek. De richtlijnen hiervoor zijn door het Ministerie van Onderwijs gedetailleerd in de leerplannen beschreven, maar worden, ondanks de opname in de leerplannen, in de praktijk niet of zelden uitgevoerd.

In 1985 lijkt in Nederland voorlopig het doel bereikt. Dans en drama, -spel en beweging genoemd-, worden opgenomen in de wet op basisonderwijs. De invulling hiervan is te interpreteren door de scholen zelf en de term 'beweging' draagt eerder bij aan verwarring met het vak bewegingsonderwijs, waarmee lichamelijke opvoeding wordt bedoeld dan aan een eigen heldere vakdefinitie. De eerste kerndoelen, die van 1993 dateren, zullen voor meer eenheid in het onderwijs zorgen, zodat een betere en gericht basisonderwijs met adequate aansluiting op het voortgezet onderwijs gegarandeerd kan worden.

In Duitsland is het onderwijssysteem echter federalistisch georganiseerd. Vanwege de '*Kulturhoheit*' ligt de verantwoordelijkheid voor scholen en hogescholen bij de provincies zelf. Daardoor kan het onderwijs gedeeltelijk door deze worden ingevuld maar wel in het kader van een landelijk geldig curriculum.

Aan het einde van de 20^e eeuw doet zich het beeld als volgt voor.

In Nederland is de binnenschoolse danseducatie door de voorvechters van de dansexpressie redelijk goed op weg gebracht. Femke van Doorn en Jacques van Meel zijn twee van de vertegenwoordigers. Zij vechten onder meer voor een uitbreiding van dans binnen de lerarenopleiding, zodat het dansonderwijs op school ook door groepsleerkrachten kan worden verzorgd.

In 1998 wordt de tweede versie van de kerndoelen in het lager onderwijs geldig en maken spel en beweging ook hier onderdeel uit van de expressievakken. Bovendien is in het middelbaar onderwijs het vak CKV 1,2 en 3 ingevoerd en leiden dansacademies in het hele land op tot docent dansexpressie of docent dans met een specialisatie in ADV, algemene dansante vorming en docent CKV.

De vraag of het dansonderwijs voortaan door vakdocenten dans of door groepsleerkrachten afgestudeerd aan de Pabo moet worden gegeven, is ondertussen niet opgelost.

Evenmin de vraag of dans een zelfstandig vak moet zijn. Er worden vakdocenten dansexpressie opgeleid maar dans is maar op enkele scholen een zelfstandig vak.

Als de groepsleerkrachten het dansonderwijs kunnen verzorgen, worden dan de vakdocenten overbodig? En kan een groepsleerkracht even goed lesgeven in een kunstvak dat anders een vierjarige voltijd studie vereist? Op deze vragen wordt zo snel geen antwoord gegeven en Nederland bevindt zich aan het eind van de 20^e eeuw na alle inzet, werk en moeite voor dans als een zelfstandig vak op een keerpunt.

Dans is geen zelfstandig vak op de meeste basisscholen, dat betekent dat er geen of weinig vakdocenten in dienst worden genomen. Worden deze dus uiteindelijk toch overbodig? Dit denkt men op te kunnen lossen door de groepsleerkrachten die, binnen hun studie aan de Pabo, op het geven van danslessen worden voorbereid. Dit laat twijfel bestaan over een voldoende artistieke kwaliteit en vakinhoudelijke invulling en zou een nog grotere terugloop van vakdocenten kunnen betekenen. Een vicieuze cirkel?

Duitsland is in de jaren '90 in tegenstelling tot Nederland weinig bezig met binnenschoolse dans. Er zijn niet eens dansacademies die opleiden tot docent dans met een binnenschoolse lesbevoegdheid. Dat komt onder meer doordat het educatieve en het professionele danscircuit nooit hun krachten en ideeën hebben gebundeld. Pogingen voor binnenschoolse dans vonden in tegenstelling tot Nederland vanuit het onderwijs zelf, niet door vertegenwoordigers uit de danswereld plaats. Als er binnenschools dans wordt onderwezen

dan wordt dit gedaan door de groepsleerkrachten, die in het kader van hun studie binnen het vak sport sporadisch contact maken met het vak dans.

Het zijn andere kwesties dan die van de danseducatie, die zich in de jaren '90 in Duitsland voordoen. Door de val van de muur tussen Oost- en West-Duitsland in '89 moet er naast de maatschappelijke integratie ook een onderwijstechnische integratie van de provincies van de toenmalige DDR plaatsvinden. Over het algemeen worden de West-Duitse structuren ook op de oostelijke provincies toegepast met kleine uitzonderingen en aanpassingen.

Aan het einde van de 20^e eeuw bevindt Duitsland zich, evenals Nederland op een keerpunt. Deze betreft echter niet de danseducatie, hoewel het er zeker gevolgen voor heeft, maar de gehele onderwijspolitieke situatie.

Bij het PISA onderzoek, uitgevoerd in 2000, behaalt Duitsland een catastrofaal slecht resultaat, waarop met concrete veranderingen gereageerd moet worden.

De reacties hierop zijn uiteenlopend. Aan de ene kant wordt gepleit voor de versterking van het cognitieve onderwijs. Er worden computers 'en gros' aangeschaft en Engels vanaf leerjaar 3 ingevoerd. Aan de andere kant wordt gepleit voor meer beweging in het onderwijs en manieren van leren die niet alleen met de cognitieve prestaties rekening houden. De integratie van kunstvakken lijkt interessant.

Om veranderingen in het onderwijs te brengen en aan te sluiten bij wat in andere Europese landen al lang gebruikelijk is, wordt in 2003 de '*Offener Ganztag*' ingevoerd.

Tot op de dag van vandaag is op de meeste basisscholen alleen het ochtendprogramma verplicht. De '*Offener Ganztag*' biedt de mogelijkheid om andere vakken, waaronder kunstvakken, aan te bieden en de werkdruk van het korte ochtendprogramma te minderen.

Onder andere de instelling '*Tanz in Schulen*' grijpt de kans om op deze manier succesvol een ingang in het basisonderwijs te vinden. Dit succes heeft onder meer ook te maken met de zeer geslaagde documentaire film "*Rhythm is it!*" uit 2004, die het werk van choreograaf Royston Maldoom op Berlijnse achterstandswijk scholen weergeeft en een groot aantal van docenten voor dans ziet te enthousiasmeren.

Er ontstaan in Duitsland aan het begin van de 21^e eeuw een aantal culturele instellingen, die ervoor pleiten dans in het (basis)onderwijs een vaste plaats te geven.

Onder meer zijn dat *Mus.e* (voorloper van alle instellingen), *Tanz in Schulen*, *Tanz an Schulen*, etc. Ook de politiek staat niet stil en heeft zich ten doel gesteld door middel van de '*Tanzplan Deutschland*' extra geld, aandacht en belangstelling te geven aan de moderne, hedendaagse, professionele en educatieve dans.

In Nederland lijkt zich de vraag wie het dansonderwijs verzorgt en of er dansonderwijs plaatsvindt langzamerhand vanzelf te beantwoorden. Het zijn niet de vakdocenten noch de groepsleerkrachten, die geregeld binnen het kader van een vaste les in de toekomst les zullen geven.

De overheid heeft in het kader van het *'Actieplan cultuurbereik'* een andere oplossing bedacht. Sinds 2004 is een extra geldbedrag per leerling uitgetrokken voor de *Regeling Versterking Cultuureducatie*. De school krijgt €10,90 per leerling per jaar, eerder is dit op aanvraag, sinds 2008 is dit structureel.

Sindsdien is er een enorme toename van culturele instellingen op lokaal en regionaal niveau te bemerken. Zij zijn anno 2009 diegene die een cultuureducatief programma aanbieden en/of bemiddelen. Dat kunnen dag-, week- of langdurigere projecten zijn, voorstellingen, workshops, kijk- of doe mee lessen, zowel actief, receptief als reflectief. Hiermee wordt aan de invulling van de kerndoelen voldaan.

Er worden *Interne Cultuur Coördinatoren* op scholen opgeleid, die een plan kunnen uitzetten voor het cultuurbeleid op hun school. Scholingen tot *ICC'er* worden aangeboden door de regionale steuninstellingen. Desalniettemin zijn de docenten vaak vakvreemd en vertrouwen zij bij de uiteindelijke keuze toch op het advies van de steunende instelling.

Op deze rust nu een enorme druk de scholen met kwalitatief hoogwaardige voorstellingen, lessen en projecten te voorzien. Het fenomeen, dat zich aan het begin van de 21^e eeuw voordoet, is dat cultuureducatie enorm onder de aandacht staat, politiek, educatief en algemeen. Het lijkt chique, hip en belangrijk 'aan cultuureducatie te doen'.

'Cultuureducatie is it!' aan het begin van de 21^e eeuw, niet de kunstvakken op zich. Een lesje dans, beeldende kunst en een voorstelling dragen bij aan de kennismaking met de kunsten en aan het voldoen aan de kerndoelen. Verdieping en ontwikkeling vindt meestal niet plaats.

De vakdocent geeft nu les, echter alleen in het kader van projecten, niet op constante basis. Hij verdwijnt uit het vaste onderwijs als hij er überhaupt ooit aanwezig is geweest.

De nog altijd geldende kerndoelen uit 2004 zijn teruggebracht tot twee zinnen. *'De leerling leert door middel van beelden, muziek, taal, spel en beweging gevoelens uit te drukken en te communiceren. ... op eigen werk en dat van anderen te reflecteren.'*

De term 'dans' wordt niet eens genoemd. Worden leerlingen, die binnen het voortgezet onderwijs onderwezen worden in het vak dans, voldoende voorbereid op dit vak? Is de acceptatie van de leerlingen voor dit vak groot genoeg als in het basisonderwijs een keer een enkele workshop heeft plaatsgevonden?

Het artikel 23 uit de grondwet en het recht op eigen invulling van het onderwijs hebben in het verleden het Nederlandse cultuuronderwijs bevordert.

Anno 2009 kan juist deze individuele invulling per school een rem zijn om alle leerlingen kansgelijk in contact te brengen met cultuur- of dansonderwijs. Voor reformatorische, maar ook voor de onlangs ontstaane islamitische scholen, maakt dans geen deel uit van het onderwijs.

Het is opmerkelijk dat in alle twee de landen de 21^e eeuw de eeuw van de Versterking Cultuureducatie blijkt te zijn. Er wordt meer geld uitgetrokken voor kunst en cultuur en politici onderstrepen de waarde en noodzaak van de culturele ontwikkeling.

Men is bezig met cultuureducatie, in de vorm van onderzoek, onderwijs, bijscholing, discussies en meer.

Wat het aanbod en de mogelijkheden betreft loopt Duitsland nog achter, maar timmert hard aan de weg wat danseducatie betreft en heeft de mogelijkheid uit bijna 50 jaar Nederlandse ervaring te leren.

De uitslagen van de vragenlijsten en interviews onderstrepen het boven geschetste beeld.

In Duitsland verzorgen een aantal groepsleerkrachten het dansonderwijs. In enkele gevallen wordt dit aangevuld door een vakdocent. Er is uitdrukkelijk de wens naar meer dansonderwijs en deze wordt als heel belangrijk voor de ontwikkeling van het kind aangezien. Zoals andere pedagogen uit de jaren '70, denken deze docenten vooral vanuit de educatieve waarde van de dans. Dans als middel, niet als doel op zich. Dus niet als kunstvorm.

Hierin is Nederland veel verder. Dans en andere kunstvakken worden niet alleen vanwege hun educatieve waarde, maar ook vanwege hun artistieke waarde gewaardeerd. Dans vindt ook hier, volgens de uitslag van het empirisch onderzoek en de gevoerde gesprekken, niet plaats als zelfstandig vak met een vakdocent. De scholen maken graag gebruik van het aangeboden programma door de lokale en regionale cultuurstellingen. De trend, zoals uit het onderzoek van EduArt blijkt¹⁰², gaat uit naar het receptieve aanbod. De vraag naar actief aanbod loopt terug.

¹⁰² Vgl. Hoofdstuk 7.2.1.

10. Toekomstschets

Nederland

De *Regeling Versterking Cultuureducatie* zal in Nederland waarschijnlijk nog tot 2011 doorlopen en het bedrag van € 10,90 per leerling per jaar exclusief voor cultuureducatie toekend worden. Dat betekent dat de lokale en regionale cultuurinstellingen de taak blijven houden om de scholen van een programma of keuzemogelijkheden te voorzien. Omdat de groepsleerkrachten vaak te weinig kunstvakken kennis hebben en ook na het volgen van de cursus tot ICC'er problemen hebben om een cultuurbeleidsplan voor meerdere jaren te ontwikkelen, is het logisch dat zij op het aangeboden programma en de aanbevelingen van de cultuurinstellingen vertrouwen of gaandeweg in het aanbod gaan shoppen.

Dit vraagt veel van de cultuurinstellingen. Zij moeten zorgen dat ook een school zonder teveel kennis een inhoudelijk en educatief sterk programma aangeboden krijgt.

Dit kan gezien worden als een stap in de goede richting om een gevarieerd kunstprogramma aan te bieden dat alle kunstvakken gelijkelijk omvat. Ik zie het gevaar erin dat het kunstonderwijs verzandt in een oppervlakkigheid, die de grens van kennismaking met dans of drama of muziek, beeldende kunst en andere kunstvakken niet overschrijdt. Dat ligt echter niet aan de kwaliteit van het aangeboden programma, maar aan de duur en frequentie van de projecten. Bovendien is de verleiding groot om in de winkel van de cultuureducatie te 'shoppen'. Dat betekent vaak dat niet de inhoud het belangrijkste aspect is, maar de verpakking en de prijs. De consumptiementaliteit wordt door kant en klare producten zoals musicalproducties onderstreept. Het wordt het voor de scholen erg makkelijk gemaakt om aan de kerndoelen te voldoen.

Naar mijn idee werken de lokale en regionale instellingen hard om de kwaliteit te waarborgen en een gevarieerd programma aan te kunnen bieden, maar blijft de vraag of ze deze duurzaam kunnen maken. Als het bedrag van € 10,90 vanaf 2012 niet meer gelabeld is, is het niet moeilijk te bedenken wat er dan gaat gebeuren: er is ook al heel lang geld nodig voor het nieuwe schoolplein of iets dergelijks. Is het niet een illusie te denken dat de cultuureducatie dan al duurzaam op weg is gebracht? De dansexpressie is het in ieder geval niet gelukt om haar duurzame plek in het onderwijs te vinden, deze kans is al lang gemist.

Door de nieuwe regelingen wordt de samenwerking met professionele kunstenaars en kunstvakdocenten gestimuleerd. Dit kan als een positieve ontwikkeling gezien worden.

Waarom zou het kunstonderwijs ook door groepsleerkrachten ingevuld moeten worden? De leraren hoeven niet alles zelf te kunnen of willen kunnen. Het is alleen maar legitiem om met vakdocenten samen te werken, dat is voor het vak lichamelijke opvoeding tenslotte ook een vereiste.

Maar om kinderen daadwerkelijk iets te leren van een kunstvak en veranderingen tot stand te brengen is het nodig dat cultuureducatie de kennismaking overstijgt. Dat alle kunstvakken aan bod komen en op deze manier de frequentie van het ene kunstvak afneemt ten bate van het andere vak is verdedigbaar, maar dat het boven de kennismaking uit stijgt is een vereiste.

Met wiskunde maken de kinderen ook niet alleen maar kennis en door dans worden naast ruimtelijk inzicht en andere cognitieve competenties ook sociale, fysieke, affectieve en artistieke competenties ontwikkeld.

Maar dit zal geen pleidooi zijn voor de dans als onderwijsvak. Veel meer gaat het in dit onderzoek erom de ontwikkelingen die zich hebben voltrokken te beschrijven, deze te verklaren en aan te geven wat de toekomstige ontwikkelingen wellicht kunnen zijn.

Dit is aan de hand van de tegenwoordige wereldeconomiëcrisis natuurlijk meer dan moeilijk te voorspellen. Of juist niet? Het blijft te hopen dat in tijden van crisis niet bespaard wordt op onderwijs in het algemeen en cultuuronderwijs in het bijzonder. Het is de opdracht van de regering om dat te voorkomen en de tot nu toe bereikte (tussen)doelen niet teniet te doen.

Om in Nederland duurzame cultuureducatie in het basisonderwijs te vestigen, is het nodig het bedrag van € 10,90 niet vrij te stellen om het anders te kunnen besteden, maar het geormerkt te houden of zelfs te verhogen. Om een voorbeeld te geven: Met € 10,90 per leerling per jaar kan een klas naar een voorstelling gaan kijken en één of twee workshops volgen. Omgerekend per jaar is dat concreet natuurlijk heel weinig en het kan niet boven de kennismaking uitstijgen.

Om cultuureducatie van hoge kwaliteit aan te bieden, de educatieve opdracht te waarborgen en de shoppingmentaliteit te voorkomen, is het nodig om vaker terugkomende activiteiten door professionals aan te bieden en vast in de jaarplanning te integreren.

Bovendien lijkt het mij aan te raden om de Pabo studenten beter op een ICC functie voor te bereiden. Dit is ook de bedoeling van het beleid van de Pabo om ook hier de cultuureducatie te versterken.¹⁰³ Leraren in het basisonderwijs moeten niet alle vakken, inclusief kunst- en dansonderwijs willen kunnen geven, maar volgens mij moeten zij voldoende opgeleid zijn om

¹⁰³ Cultuurnetwerk, *Een rugzak gevuld met cultuur*, 2007

het cultuurbeleid vorm te kunnen geven. Dit lijkt mij een vereiste, wil het nieuw opgezette systeem ter *Versterking Cultuureducatie* met positieve uitkomst werken.

Duitsland

Bekijkt men de historische en de recente ontwikkelingen, dan wordt duidelijk dat Duitsland na een fundament te hebben gelegd aan de ontwikkelingen aan het begin van de 20^e eeuw, inmiddels helemaal achterop is geraakt wat de binnenschoolse danseducatie betreft.

In feite heeft Duitsland aan het eind van de 20^e eeuw een achterstand van ruim 50 jaar opgelopen. Dat is natuurlijk een slechte ontwikkeling, maar te verklaren door politieke en maatschappelijke ontwikkelingen. Verbazingwekkend is wat zich in de afgelopen tien jaar aan ontwikkeling heeft voorgedaan. Of is het niet meer dan een logisch gevolg?

Duitsland is er nog lang niet en ook zeker nog niet op het niveau van de Nederlandse cultuureducatie qua frequentie, acceptatie en belangstelling, maar timmert toch behoorlijk hard aan zijn weg. Het feit dat nu pas opleidingen tot dansdocent voor binnenschools onderwijs te volgen zijn, laat zien welke ontwikkelingen nog moet plaatsvinden, maar ook welke al hebben plaatsgevonden zonder het bestaan van dit beroep.

Het land van de dichters en denkers komt langzamerhand letterlijk in beweging.

Vroeg of laat gaat ook in Duitsland zoals in andere Europese landen de basisschool met een verplicht ochtend- en middag programma beginnen, wat ruimte voor het onderwijs, inclusief de kunstvakken betekent, die nu al door culturele instellingen succesvol geïntroduceerd worden.

Maar er moet nog veel werk worden verricht, wil dans een zelfstandige of ten minste herkenbare status krijgen, want de kunstvakken muziek en beeldende kunst staan als twee palen boven water in het Duitse onderwijs. Dit is een andere keuze dan in het Nederlandse onderwijs en in Duitsland sinds decennia een feit. Om hier verandering in te brengen kan een kwestie van evenveel decennia worden. Vanuit het onderwijs wordt de functie van dans vooral tot pedagogisch middel beperkt en zijn plek vooral binnen het vak sport en muziek gezocht. Docenten uit het basisonderwijs geven aan niet meer aan de eisen van het nieuwe leerplan sport te kunnen voldoen, omdat deze voor het onderdeel dans ontzettend gedetailleerd en veeleisend zijn en voor een groepsleerkracht simpelweg niet haalbaar zijn.

De dans in ruimere, artistieke en educatieve context plaatsen, gebeurt in Duitsland vooral door buitenschoolse organisaties, die voor de dans binnenschools pleiten, netwerken en tussen kunstenaars, docenten en scholen bemiddelen.

Duitsland heeft vanwege de achterstand, die zij in 50 jaar heeft opgebouwd, de mogelijkheid om om zich heen te kijken en van de wet van de remmende voorsprong en de stuwende

achterstand gebruik te maken. Uit de ontwikkelingen van de dansexpressiebeweging in Nederland en alle werk en moeite die gedaan is om dans binnenschools een plek te geven, zou het Duitse onderwijs het volgende te leren:

Kennis en belangen moeten worden gebundeld en niet tegen elkaar gebruikt worden. Dansacademies niet versus Pabo's, vertegenwoordigers van de dansexpressie niet versus vertegenwoordigers vanuit andere danseducatieve stromingen.

Vanuit Nederland zou veel meer de kans aangegrepen kunnen worden om expertise, kennis en ervaring uit te wisselen, bijvoorbeeld door middel van buitenlandse stage's voor Nederlandse studenten, en het gunstige klimaat voor de dans te gebruiken.

Niet voor niets zoeken Nederlandse professionele danskunstenaars werk in Duitsland en zijn zij er ook educatief bezig. Het is een lucratief, en op het moment veelbelovend werkveld.

Bovendien moeten Nederlandse dansacademies in de toekomst wellicht op een vermindering van een redelijk groot aantal Duitse studenten rekenen, die jaarlijks naar Nederland komen om hier de docent dansopleiding met binnenschoolse lesbevoegdheid te volgen. Als dit toekomstig ook in Duitsland mogelijk is zou het slim zijn om al van tevoren over nieuwe manieren van samenwerking na te denken. Het blijkt dat er vanuit de ArtEZ hogeschool voor de Kunsten in Arnhem en 'Tanz in Schulen' in Köln interesse bestaat om een dialoog aan te gaan. Nederlandse expertise en Duitse daadkracht en belangstelling zouden kunnen leiden tot een samenwerking waarvan beide landen kunnen profiteren.

Dit acht ik een stap in de goede richting, om voortaan met cultuureducatie niet alleen grenzen te verleggen, maar ook grenzen te overschrijden.

11. Aanbevelingen

Deze aanbevelingen maak ik op basis van de resultaten van dit onderzoek.

Als voorbeeld voor een mogelijke samenwerking heb ik ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten en 'Tanz in Schulen' gekozen. Andere samenwerkingsverbanden zijn evengoed mogelijk.

Nederland

- Kunstonderwijs door professionele docenten of professionele dansgezelschappen laten verzorgen
- Het bedrag ter Versterking Cultuureducatie 'geormerkt' houden
- Dit bedrag verhogen
 - frequentie verhogen
 - boven kennismaking uitstijgen
- Shoppingmentaliteit voorkomen
- Pabo studenten op ICC functie voorbereiden en opleiden tot ICC'er
- Samenwerking aangaan met Duitsland
 - beginnen aan de Hogescholen voor de Kunsten of Dansacademies
 - uitwisselingen tussen studenten en culturele instellingen in Duitsland én Nederland
- Duidelijkheid over viersplitsing van dansdocenten, MBO en Pabo niet zelfverantwoordelijk dansonderwijs laten verzorgen

Duitsland

- 'Ganztag' verplicht invoeren, om tijd en ruimte binnen het rooster en het onderwijs te creëren
- Opleiding tot docent dans binnenschools verder opbouwen
- Dans in een ruimere context plaatsen
 - artistiek en educatief
 - dans als doel, niet alleen als middel
- Gebruik maken van ervaring, competenties, expertise Nederland
 - uitwisseling en samenwerking aangaan

→ Duitsland heeft naast een vruchtbare bodem voor binnenschoolse danseducatie ook financiële middelen te bieden

Mogelijke Samenwerking

- ‚Tanz in Schulen’ of een vergelijkbare buitenschoolse organisatie voor binnenschoolse dans en ArtEZ starten samenwerkingsproject

Voordelen voor ArtEZ	Voordelen voor ‘Tanz in Schulen’
Stageplekken voor studenten, bijvoorbeeld Docent Dans en Master Kunsteducatie	Goed opgeleide stagiaires
Nieuw werkveld voor docenten, toekomstige docenten en studenten kan worden ontsloten	Profiteren van jarenlange expertise dans- en kunsteducatie binnenschools in Nederland
Internationale samenwerking wordt gestimuleerd (subsidiemogelijkheden)	Internationale samenwerking wordt gestimuleerd (subsidiemogelijkheden)
Eigen expertise doorgeven	Mogelijk concepten voor structuren of netwerken
Aantal Duitse studenten blijft gewaarborgt omdat een samenwerking met Duitsland aantrekkelijk is juist voor Duitse studenten	Tanz in Schulen uitbreiden, bekendheid vergroten
Algemeen netwerk vergroten	Algemeen netwerk vergroten
Op de hoogte zijn van ontwikkelingen in Duitsland	Op de hoogte zijn van ontwikkelingen in Nederland

12. Literatuurlijst/ Bronnenvermelding

Baarda, De Goede en Teunissen
Basisboek Kwalitatief Onderzoek
Handleiding voor het opzetten van kwalitatief onderzoek
 2^e, geheel herziene druk, Stenfert Kroese
 2005, Groningen/ Houten

Baroud, R., Gerner, M., Schnippers, N.
Dansexpressie-Geschiedenis en ontwikkeling van idealen
 Nederlands instituut voor de dans, 1990
 Amsterdam

Bergman, V., van Doorn, F., van Meel, J.
De geschiedenis van dans in het basisonderwijs
 Kunsten & Educatie, (2) 1989 (dec.33-41) LOKV

Bischof, M., Feest, C., Rosiny, C.
e-motion
 Jahrbuch Tanzforschung Bd.16
 Gesellschaft für Tanzforschung (GFT), 2006
 Münster

Boshoven, T.
Tanzproduktionen für die Jugend
Tanzpädagogik in den Niederlanden nach 1945
 Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten Nr.51, Januar 1999, p.15-17
 Unna

Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.
 Landsarbeitsgemeinschaft kulturpädagogische Dienste/ Jugendkunstschulen NRW e.V.
Infodienst: Das Magazin für kulturelle Bildung
 Nr.85 Oktober 2007, „NRW.20XX, Modelland Kulturelle Bildung“
 Unna

Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.
 Landsarbeitsgemeinschaft kulturpädagogische Dienste/ Jugendkunstschulen NRW e.V.
Infodienst: Das Magazin für kulturelle Bildung- Step by step, Tanz öffnet Welten
 Nr. 90 Dez.2008/Jan 2009
 Unna

Bureau Breedtekunst
Cultuur en School
 Arnhem, 2008

Cultuurnetwerk Nederland
Bulletin Cultuur en School
 Januari 2008, jaargang 11, nummer 50
 Utrecht

Cultuurnetwerk Nederland
Bulletin Cultuur en School
 Juli 2008, jaargang 11, nummer 53
 Utrecht

Cultuurnetwerk Nederland
Bulletin Cultuur en School
Januari 2009, jaargang 12, nummer 55
Utrecht

Cultuurnetwerk 2007
Een rugzak gevuld met Cultuur
Utrecht

Doddema, B.
Edukativ Expressiver Tanz
Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten Nr.51, Januar 1999, p.12-14
Unna

EduArt
Jaarpublicatie 2007
© 2008 EduArt, Arnhem

EduArt, Lefers, T.
Cultuur gewogen: Het gewicht van de basis nr.2 – 2008
Derde meting: Stand van zaken Cultuureducatie in het primair onderwijs in Gelderland
december 2008
Arnhem, 2008

EduArt
Orientatie op Cultuureducatie
Praktische handreiking voor Cultuurmakers in Gelderland
Willy Hilverda Stichting Loket Cultuureducatie Provincie Zuid Holland
Arnhem, 2008

Gehm, S., Husemann, P., Wilcke, v.K.
Knowledge in Motion
Perspectives of Artistic and Scientific Research in Dance
2007, transcript Verlag Bielefeld

Heijdanus-de Boer, E., Swaans, R.
Proeve van vakspecifieke competenties dans voor studenten aan de Pabo
SLO, Maart 2007
Enschede

Hemel, v. A., Thissen, C., Vogelzang, P.
Een rugzak gevuld met cultuur
Cultuurnetwerk april 2007

Karina, L., Kant, M.
Tanz unterm Hakenkreuz
Eine Dokumentation
Henschel, 1996, Berlin

Kelb, V.

Kultur macht Schule, Innovative Bildungsallianzen- Neue Lernqualitäten

Kulturelle Bildung Vol.3

kopaed 2007

Druck: Kessler-Druck, Bobingen

Loos, E., Wilmans, J.

Danseexpressie en haar werkvelden

NDBK, Stichting educatieve dans, 1994

Baambrugge

Müller, H., Stabel, R., Stöckemann, P.

Krokodil im Schwanensee, Tanz in Deutschland seit 1945

Anabas-Verlag, Frankfurt a.M., 2003

Müller, L., Schneeweiss, K.

Kooperationsfeld Schule und Tanz

Kultur trifft Schule. Lernen mit Kunst und Kultur

Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6 (Hrg: Bischoff/Brandi)

2008 Merseburg

Müller, L., Schneeweis, K.

Tanz in Schulen- Stand und Perspektiven

Dokumentation der Bundesinitiative Tanz in Schulen

K.Kieser, 2006, München

Postuwka, G.

Entwicklung der Tanzpädagogik in Deutschland

Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten Nr.51, Januar 1999, p.9-11

Unna

Presseservice NRW

Tanzkonzept zur Förderung des Tanzes in NRW vorgelegt

21.09.2009, Düsseldorf

Remmers

Lexicon voor de kunstvakken

4^e druk, juli 2002, Tilburg

Tilburg

Schneiders, P.

Erfgoed van eeuwen

Van Gorcum, Assen/ Maastricht 1992

Assen

Staatskanzlei Nordrhein-Westfalen

Kultur und Schule

Das Magazin zum NRW Landesprogramm

Düsseldorf, November 2007

Vogel, C.

Tanz in der Grundschule

Geschichte- Begründung- Konzepte

Forum Musikpädagogik Band 62, 2004, Augsburg

Onderzoek:

Culture and School/ La Culture et l'Ecole (2004)

A survey of politics for arts and heritage education across the European Union

www.cultuurnetwerk.nl

Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland (2002)

www.cultuurnetwerk.nl

Websites:

www.bredeschool.nl

www.bv-tanzinschulen.de

www.cultuurcoordinator.nl

www.cultuurnetwerk.nl

www.cultuursubsidie.nl

www.edu-art.eu

www.inghist.nl

www.iseling.nl

www.kcg.nl

www.kultur.nrw.de

www.kulturundschule.nl

www.kunstconnectie.nl

www.lerntippsammlung.de

www.lkd-nrw.de

www.minocw.nl

www.mus.e.de

www.nbdk.nl

www.postbus51.nl

www.schulministerium.nrw.de

www.starters.intermediair.nl

www.slo.nl

www.st-ed.nl (stichting educatieve dans)

www.tanzinschulen.de

www.tanzserver-nrw.de

www.tule.slo.nl

www.verenigingdansonderzoek.nl

V BIJLAGEN

1. Afkortingen:

DDR:	Deutsche Demokratische Republik
DS 70:	Democratisch Socialisten 70
e.V.:	eingetragener Verein
HNB:	Het Nationale Ballet :
ICT:	Informatie- en Communicatie Techniek
ICC:	Intern Cultuur Coördinator
K-Stellen:	Kultur-Stellen
NBDK:	Nederlandse Beroepsvereniging Dans Kunstenaars
NDT:	Nederlands Dans Theater
NEVO:	Nederlandse Volksdans Vereniging
LAG Tanz:	Landes Arbeits Gemeinschaft Tanz
LOKV:	Landelijk Overleg Kunstzinnige Vorming
PABO:	Pedagogische Academie voor Basis Onderwijs
PISA:	Programme for International Student Assessment
SLO:	Stichting Leerplan Ontwikkeling
CKV 1,2,3:	Culturele en Kunstzinnige Vorming 1,2,3
OCW:	Onderwijs Cultuur Wetenschap (Ministerie)
NRW:	Nordrhein-Westfalen
TNO:	Toegepast Natuurwetenschappelijk Onderzoek
TNS NIPO:	Taylor Nelson Sofres en Nederlands Instituut voor Publieke Opinie (Nederlands opinie onderzoeks bureau)

2. Appendix:

Namenlijst:

Dalcroze, Emil Jacques (1865-1950): was de grondlegger van de ritmisch-muzikale opvoeding/educatie.

Hij onderzocht de samenhang tussen muziek en dansante expressie door middel van ritme. In eerste instantie was bevorderen van muzikaliteit zijn doel geweest. Dalcroze probeerde muziek in beweging te vertalen en de muziek daardoor visueel te maken. Samen met Nina Gorter ontwikkelde hij de MJD, de Methode Jacques Dalcroze, voor ritmische gymnastiek. Hij vertrouwde hierbij op de wisselwerking van muzikale, lichamelijke en emotionele ervaringen, die zijn werkwijze opriep. Gebruik van ritmiek in oefeningen en improvisaties had invloed op de expressiviteit. Hij beweerde dat ritmiek een positief effect op pedagogische processen had. Het uit de VS komende 'Delsartisme' bereikte Europa aan het begin van de 20^e eeuw. In 1911 richtte hij een eigen school in Hellerau bij Dresden op, genaamd 'Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus'. Zijn onderwijsmethode, lesdemonstraties en ensceneringen trokken de Europese avant-garde aan. Zijn pedagogische en artistiek werk kreeg erkenning in de hele wereld.¹⁰⁴ Leerlingen van Dalcroze waren onder andere Mary Wigman en Els Keezer. Rudolf Bode, ook een Dalcroze leerling, ontwikkelde Dalcrozés lichamelijke muzikleer door tot ritmische gymnastiek.

Delsarte, François (1811-1871): was zanger en componist. Door problemen met zijn stem moest hij stoppen met zingen en ging zijn interesse voortaan uit naar de samenhang van muziek en beweging. Hij werd hervormer van de hoog ontwikkelde podiumkunsten. Hij wilde opleiden door gebruik te maken van een natuurlijke manier van expressie door houding en beweging in plaats van ingestudeerde techniek. Zijn onderwijsmethode werd, vooral door zijn leerling en uitlegster Steele MacKaye, vanaf 1871 als een soort gymnastiek in de VS bekend.

Leerlingen van hem waren Ted Shawn en Ruth St. Denis. Delsarte beïnvloedde onder ander Dalcroze, die aanknopte aan zijn ideeën, maar ook uitvoerende dansers zoals Isadora Duncan én beweging- en muziekdocenten in de 20^e eeuw.

Duncan, Isadora(1877-1927): was zoals Delsarte tegen de starre klassieke techniek. Zij werd dé wegbereider voor de moderne 'Ausdruckstanz', georiënteerd aan antieke, Griekse idealen. Zij ontwikkelde een geheel nieuwe lichaams- en bewegingssensatie en werd

¹⁰⁴ Sinds 1925 is ritmiek een vak data aan Duitse muziekhoeescholen gestudeerd kan worden

symbool van de vernieuwing van de dans. 1899 reisde zij met haar familie uit Amerika naar Europa, waar zij als 21 jarige haar eerste successen als uitvoerende danseres had.

In 1904 richtte zij samen met haar zus Elizabeth Duncan een internaatsdansschool in Berlijn Grunewald op, waar leerlingen gratis en volgens haar idealen konden worden opgeleid. Lichaam, geest en ziel moesten in gelijke mate ontwikkeld en ontplooid worden waarin de door haar ontwikkelde danskunst een grote rol innam. Vanaf 1910 leidde haar zus deze school, die via Salzburg in 1936 naar München verhuisde.

Laban, von Rudolf: (1879-1958): studeerde beeldende kunst in Parijs en volgde tegelijkertijd beweging- en danslessen. 1910 stichtte hij een dansgroep in München, waar hij choreograaf én danser was. Hij was ervan overtuigd dat dans bij de mensheid hoort, bij kinderen, volwassenen, beroepsdansers en amateurs. 'Met dans geef je uiting aan je innerlijke bevindingen' was zijn opvatting. Op de Monte Verita in Zwitserland richtte hij een 'School voor Kunst' op, die zich ook met nieuwe dans bezighield, van 1913 tot 1919 werden er zomercursussen gehouden, terwijl op andere plekken de 1^e wereldoorlog tekeer ging. Hier kwam hij in contact met Dalcroze. Von Laban was tegen de starre klassieke techniek en onderwees dans vanuit improvisatie en eigen invulling. Hij wilde expressie van innerlijke beleving. Hij had de opvatting dat voor alle mensen dezelfde bewegingsprincipes bruikbaar zijn. Door de natuurlijke bewegingen van het menselijk lichaam te onderzoeken, heeft hij een bewegingsleer ontwikkeld, waarmee in principe iedereen tot dans kan worden gebracht. Dit systeem, is gebaseerd op het model van het Ikosaeder's, waaraan de ruimte- ritme en dynamiekanalyse ten grondslag ligt. Deze leer heeft hij verder ontwikkeld na het verlaten van Duitsland in 1938, waar hij onder andere als hoofd van de Duitse 'Staatsoper' heeft gewerkt en door het Duitse regime gesteund werd. Hij heeft, samen met anderen, in Duitsland de dans 'nationaal-socialistisch vormgegeven en georganiseerd' ¹⁰⁵ Zijn vertrek is eerder gebaseerd op het feit dat het de Nazi's niet beviel dat hij leidersgedrag vertoonde en als een soort sektenhoofd zijn leerlingen om zich heen verzamelde, dan dat hij de ideologie van de Nazi's dwarsboomde. In Engeland heeft hij zijn bewegingssysteem verder ontwikkeld. Hij deed streng analytisch onderzoek naar de wetten van lichamelijke beweging en combineerde deze met een ambitie op cultureel educatief gebied. Dans was volgens hem van cultureel-maatschappelijk belang en daarom als schoolvak meer dan geschikt. Het resultaat van de bovengenoemde ambities is de later door onder andere Lisa Ullmann ontwikkelde modern educational dance. Tijd, kracht, ruimte, flow, 9 elementaire bewegingsthema's, 9 gevorderde bewegingsthema's en 8 basisacties zijn het uitgangspunt van zijn theorie.

Door hem is de 'Labanotation' ingevoerd, een manier om dans op te schrijven.

¹⁰⁵ Karina, L., p.176

Wigman, Mary (1886-1973): de Duitse Marie Wiegmann, zij noemde zichzelf Mary Wigman, was een leerling van Dalcroze maar haalde uit zijn onderwijsmethode te weinig artistieke voldoening. Op de Monte Verita in Zwitserland maakte zij kennis met Von Laban en zijn opvattingen. Zij werd leerling van en later onderwijzer voor Von Laban. Haar bloeiperiode als 'Ausdruckstänzerin' was van 1920 tot 1935. In deze tijd richtte zij ook een eigen school in Dresden op en werkte als een van de eerste docenten met een leerplan. Zij werd als pedagoge van belang en een van haar leerlingen was Corrie Hartong. Was zij eerst leerling en 'partner' van Von Laban, later ontwikkelde hun relatie zich meer en meer naar een concurrentiestrijd toe. Net als Von Laban toonde Wigman loyaliteit met het Nazi regime en werd mede daardoor in haar werk gesteund. Desondanks werd haar school in 1942 door de Nazi's gesloten. Ook ontwikkelden Laban en Wigman nieuwe richtingen op meerdere gebieden binnen de dans, zoals danspedagogiek, kinderdans, danstherapie, artistieke amateurdans en theaterdans, uiteindelijk werden zij 'slachtoffers van hun eigen, te grote ambities'.¹⁰⁶

Onderzoek:

PISA: Is een onderzoek van de OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, om prestaties van leerlingen internationaal te toetsten en met elkaar te vergelijken. Er wordt zowel beroepsrelevante kennis als ook kennis uit het dagelijkse leven van 15 jarige leerlingen gemeten en vergeleken. Het onderzoek wordt om de drie jaar herhaald. Het onderzoek zal niet alleen de momentele toestand beschrijven, maar vooral uitgangspunt zijn voor verbeteringen in de toekomst.

Initiatieven in Duitsland/ NRW:

Mus-e: De 'Yehudi Menuhin Stiftung', Mus-e¹⁰⁷ genoemd, is 1999 in Duitsland opgericht door de gelijknamige Yehudi Menuhin. Hij en de stichting hebben ten doel om scholen in achterstandswijken de mogelijkheid te geven dans, drama, beeldende kunst en muziek door vakkunstenaars of vakdocenten te laten onderwijzen.

Het concept is dat een kunstenaar aan de kinderen en de docent minstens 2 uur per week een jaar lang lesgeeft. Ieder kind op een Mus-e school heeft minstens 1 jaar en in het beste geval 3 jaar lang les van een Mus-e kunstenaar om zijn of haar eigen gevoelstaal te ontdekken en te ontwikkelen en die van medeleerlingen te begrijpen.

Hierbij mag de kunstenaar zelf invulling geven aan zijn lessen, de school kiest alleen het kunstvak. Door de stichting worden de kunstenaars/docenten gekozen, ondervindingservaring is

¹⁰⁶ Karina, L., p.176

¹⁰⁷ Music for Schools in Europe, Brussel

hierbij een pré. Sinds 2009 bestaat ook de mogelijkheid dat kunstenaars via Mus-e een bijscholing krijgen om voor de klas te kunnen staan.

Mind the gap: Is een professioneel dansgezelschap in Keulen/Bonn, dat ieder jaar een educatief programma presenteert. Schoolklassen kunnen deelnemen aan workshops, die een aantal dagen tot 2 weken duren. De workshop wordt afgesloten met een presentatie. De scholen kunnen ook deelnemen aan lezingen of na voorstellingen door 'mind the gap' zelf kijken. De projecten zijn voor de scholen gratis en vinden alleen in NRW plaats. De belangstelling voor de deelname aan deze projecten is groot.

Take-off: Junger Tanz- Tanzplan Düsseldorf: Is georganiseerd door het 'Tanzhaus nrw' in Düsseldorf in het kader van 'Tanzplan Deutschland'. Het project loopt van 2006 tot 2010. Acht partnerscholen in Düsseldorf nemen deel aan dit project. Bij deze scholen maakt dans tijdens de duur van het project deel uit van het gewone leerplan en rooster. De leerlingen maken kennis met hedendaagse dans, hip hop en 'community dance'/dansculturen op actieve, receptieve, reflectieve en productieve manier.

Tanz an der offenen Ganztagschule: Ook hier is het 'Tanzhaus nrw' aanspreekpunt. De projecten die in het kader van de verlengde schooldag in Düsseldorf worden aangeboden, worden individueel met de scholen besproken. 'Tanzhaus nrw' zorgt voor bemiddeling van kunstenaars, docenten, kwaliteitscontroles en evaluaties. Er wordt samengewerkt met onder andere het cultuurambt van Düsseldorf en de Yehudi Menuhin stichting Mus-e.

Tanz an Schulen: 'Landesarbeitsgemeinschaft Tanz' coördineert de projecten die in heel Nordrhein-Westfalen in het kader van de verlengde schooldag worden aangeboden. Er wordt hulp aangeboden bij financiering van projecten, het opzetten, evalueren, bemiddelen bij kunstenaars en bij het netwerken met andere organisaties of scholen.

Tanz in Schulen: Sinds 2003 is Tanz in Schulen bezig om de artistieke dans in openbare scholen als deel van het curriculum te vestigen. Bemiddeling van kunstenaars, projectconcepten, evaluatie, netwerken, financiering horen bij de taken van Tanz in Schulen.

Dit initiatief richt zich op Nordrhein-Westfalen, maar is inmiddels uitgebreid tot een landelijk initiatief.

TanzmaXX-Tanz für junges Publikum: ,Tanzhaus nrw' wil sinds 2001 met 'tanzmaXX' een jong publiek in aanraking brengen met moderne, hedendaagse dans. Hiervoor worden in het 'Tanzhaus nrw' voorstellingen en workshops georganiseerd. Jongeren kunnen ook repetities bijwonen of aan dansproducties deelnemen. Dit project vormt de basis van het project take-off, ook van het 'tanzhaus nrw' georganiseerde project in het kader van 'Tanzplan Deutschland'.

Landesprogramm 'Kultur und Schule': Is sinds 2006 een subsidieregeling van de provincie Nordrhein-Westfalen om kunst- en cultuureducatie op school te bevorderen. Kinderen zullen in aanraking komen met kunst en cultuur door een samenwerking aan te gaan met professionele kunstenaars. De werkplek kan op school of in theaters, musea, of andere culturele instellingen plaatsvinden. Zowel de scholen zelf als ook de kunstenaars die projecten op een school willen uitvoeren kunnen een aanvraag in dienen. In 2009 is in totaal €300.000,- voor projecten beschikbaar.

Landesprogramm 'Jedem Kind ein Instrument': Is een project dat sinds 2007 van de provincie NRW en de 'Kulturstiftung des Bundes' geïnitieerd werd. 10 miljoen euro is uitgetrokken om alle basisschool kinderen tot 2010 in aanraking te brengen met muziek en instrumenten. Een wekelijkse les van vakdocenten en ter beschikking gestelde instrumenten horen bij dit programma. Scholen kunnen hier in het eerste basisschoolleerjaar gratis aan meedoen. In het 2^e, 3^e en 4^e leerjaar zijn er minimale kosten aan verbonden. Scholen zijn niet verplicht om dit programma te volgen. In het kader van 'Cultural Capital of Europe' in 2010 worden alle deelnemende kinderen samengevoegd tot een groot orkest.

Initiatieven in Nederland:

BIK: Beroepskunstenaar in klas: Beroepskunstenaar in de klas biedt een opleiding voor uitvoerende kunstenaars, om op scholen les te kunnen geven en projecten te verzorgen.

BIK is ook een netwerk voor scholen en kunstenaars. De scholen kunnen de projecten via BIK boeken. Kunstenaars die geen opleiding of bijscholing via BIK hebben gevolgd, kunnen niet in de database van BIK worden opgenomen.

BIK werkt samen met de Amsterdamse Hogeschool voor de kunsten, het Kunstcentrum Groningen, het Utrechts Centrum voor de Kunsten en Kunst en Cultuur Overijssel.

Andere initiatieven in Nederland zijn vaak gekoppeld aan de lokale of regionale cultuuraanbieder. Hiervoor zie uitleg in de bijlage 15. werkveldopdracht.

3. Onderzoeksresultaten

Uitwerking Vragenlijsten RE

9 scholen van 23 hebben vragenlijst ingevuld en opgestuurd.

Dit is een responspercentage van 39%. De resultaten kunnen niet volledig representatief worden genoemd, maar geven een richting aan.

Algemeen informatie:

Aantal leerlingen	Schoolvorm/type/confessie
1: 297	openbare school
2: 200	openbare school
3: -	openbare school
4: 305	openbare school
5: -	-
6: 288	openbare school
7: 250	openbare school
8: 297	openbare school
9: 229	openbare school

88,8% van de scholen is openbaar. Leerlingen aantal ligt tussen 200 en 300.

Vraag 1 en 2:

In welke leerjaren wordt gedanst	hoeveel uur per jaar
Leerjaar 1	
1: ja	40
2: ja	5-10
3: ja	10
4: -	-
5: ja	40
6: nee	-
7: nee	-
8: ja	12
9: ja	40 (volgens leerplan- moeilijk in te schatten)

Leerjaar1: aan 44% van de scholen wordt ca 1uur in de week gedanst. Aan 33% ca 10 uur per jaar. Aan 33% wordt niet gedanst.

Leerjaar 2

1: nee	-
2: ja	5-10
3: ja	5
4: -	-
5: -	-
6: nee	0
7: nee	0
8: ja	10
9: ja	40 (volgens leerplan- moeilijk in te schatten)

Leerjaar 2: maar aan 55% wordt niet gedanst. Uitzondering 1 school 1 uur per week.

Leerjaar 3:

1: nee	-
2: ja	5-10
3: ja	5
4: -	-
5: -	-
6: ja 2 ^e helft van het jaar	30
7: nee	-
8: ja	8
9: ja	40 (volgens leerplan- moeilijk in te schatten)

Leerjaar 3: vergelijkend met leerjaar 2 weer meer gedanst, maar nog aan 44,4% van de scholen niet. 2 scholen bijna iedere week.

Aan 55,5% van de scholen komen kinderen wel in contact met dans.

Leerjaar4:

1: ja	8
2: ja	5-10
3: nee	-
4: -	-
5: -	-
6: nee	-
7: nee	0
8: ja	8
9: ja	40 (volgens leerplan- moeilijk in te schatten)

Leerjaar 4: 55,5% van scholen doet niets met dans. Aan 44,4% van de scholen komt dans wel in het programma voor.

Samenvatting vraag 1 en 2:

Leerjaar 1 het meest gedanst. Komt waarschijnlijk door meer speelse opbouw van leerstof. Jonge leerlingen hebben meer afwisseling nodig, minder lange concentratieboog.

Leerjaar 2 wordt het veel minder, leerjaar 3 weer meer. Zou ook per cohort verschillend kunnen zijn. In verband met projecten die plaatsvinden.

Dans maakt wel aan de meeste scholen deel uit van het leerplan. De meeste kinderen komen in contact met dans tijdens hun schoolloopbaan. Hoeveel en in welke mate ligt aan school zelf.

Vraag 3 en 4:

Andere Kunstvakken? Hoeveel uur per jaar?

Muziek:

Leerjaar 1	2	3	4
1: 40 tot 80	40	40	40
2: 40	40	80	80
3: 40	40	40	40
4: 80	80	80	80
5: 80	80	80	80
6: 40	40	40	40
7: 40	40	40	40
8: 40 jedem Kind..	40 jedem Kind...	80	80

9: 80	80	80	80
-------	----	----	----

Heel duidelijk met 1 of 2 uur per week van de kunstvakken(samen met beeldende kunst) het sterkst vertegenwoordigt.

Reden: zie geschiedenis gedeelte, sinds lange tijd vast onderdeel van het leerplan. Een school maakt hierbij maar gebruik van het provinciaal programma: 'Jedem Kind ein Instrument', waarbij de provincie NRW meegefinancierd dat de stedelijke muziekschool onderwijs verzorgt. Ieder kind krijgt een instrument, mag dit mee naar huis nemen, oefenen en op die manier een instrument leren. Bijv. Viool, cello, blokfluit, dwarsfluit etc.

Drama:

1:-	-	-	40
2: in ,offener ganztag, vrijwillig projectmatig, onregelmatig			
3: -	-	-	-
4: -	-	-	-
5: -	-	-	-
6: spelen van scènes in andere vakken: bijv. Engels, religieus, Duits			
7: -	-	-	-
8: -	danstheater	-	-
9: -	-	-	-

Drama komt minder voor dan het vak dans. Het wordt als vrijwillig AG in de namiddag aangeboden of in het kader van andere vakken of projecten.

Beeldende Kunst:

1: 40-80	80	80	40
2: 120	120	80	80
3: 80	80	100	100
4: 80	80	80	80
5: 80	80	80	80
6: 80	80	80	80
7: 120	120	120	120
8: -	kunstnaar in klas	-	-
9: 80	80	80	80

Het sterkst vertegenwoordigt van de kunstvakken in het basisonderwijs!

Andere:

1: -	-	-	-
2: -	-	-	-
3: -	-	-	-
4: -	-	-	-
5: -	-	-	-
6:		40(Textiel)	40 (Textiel)
7: -	-	-	-
8: -	-	-	-
9: -	-	-	-

Er komen geen andere kunstvakken voort aan Recklinghäuser basisscholen. Textiel kan als onderdeel van beeldende kunst worden beschouwd.

Totaal vraag 1 t/4:

	Totaal uren Dans	Totaal uren per jaar kunsteducatie	Totaal uren per jaar BK	Totaal uren Muziek	Totaal Drama
1:	50	530	260	180	40
2:	40	680	400	240	-
3:	20	540	360	160	-
4:	-	640	320	320	-
5:	80	720	320	320	-
6:	20	580	400	160	-
7:	-	640	480	160	-
8:	38	318	40	240	-
9:	120	760	320	320	-

Vraag 5:

Hoeveelheid dans aan school:

	Te weinig	juist goed	te (veel)	maakt niet uit
1:	x			
2:		x		
3:	x			
4:	x			
5:	x			
6:	x			
7:	x			
8:	x	x		
9:	x			

Op een school na beantwoorden alle scholen deze vraag met (te) weinig! (Dat is verbazingwekkend- had ik niet verwacht)
Redenen zie hieronder.

Vraag 6:

Als te weinig werd aangekruist, wat zijn de redenen hiervoor?

	Geen opgeleide doc	andere kunstvakken meer aanw.	Geen interesse	anders
1:	x	x		
2:				
3:	x			
4:				x
dans geen eigen vak, omdat te weinig uren beschikbaar binnen rooster, als vrijwillige namiddagbesteding				
5:		x		
6:	x	x		
7:	x			
8:				
9:	x			x

hoge werkdruk op andere gebieden

Geen opgeleide docenten wordt in 55,5% van de gevallen als reden genoemd. Andere kunstvakken sterker vertegenwoordigd komt in 33,3% van de gevallen voor. Dit is terug te zien in vraag 3 en 4.

Als andere reden wordt geen tijd binnen het ochtendprogramma, maar als vrijwillige namiddagbesteding genoemd en in een geval een te hoge werkdruk op andere gebieden.

Vraag 7:

Welke plek neemt dans in?

Eigen plek binnen het rooster	binnen muziekles	binnen sportles
1: x (leerjaar 1)	x	x
2:	x	x
3:		x
4: Anders: AG Arbeitsgemeinschaft im OG Offenen Ganztag (vrijwillig open middagslessen)		
5:	x	x
En: Anders: AG Arbeitsgemeinschaft im OG Offenen Ganztag (vrijwillig open middagslessen)		
6:	x	x
7:		x
8:	x	x
9:	x	x

Duidelijk wordt dat de plek van dans vaak binnen de muziek 66,6% of sportles 88,8% wordt aangewezen. Bovendien is een duidelijke trend te herkennen in de 'Offener Ganztag'. Het tot nu toe nog vrijwillig middagprogramma voor kinderen, van wie de ouders overdag werken. Dans wordt meer in combinatie met sport, dus fysiek, dan met muziek, kunstzinnig, ingedeeld!

Vraag 8:

In welke vorm vindt dans plaats:

- 1: Lessenreeks, Projectmatig
- 2: Lessenreeks, Projectmatig, open dagen
- 3: Projectmatig, als losstaande lessen
- 4: Projectmatig en deelname aan fringe festival (Ruhrfestspiele)
- 5: Lessenreeks, Projectmatig
- 6: Lessenreeks
- 7: open dag, schoolfeest
- 8: Lessenreeks, Projectmatig, open dag
- 9: Lessenreeks, Projectmatig, Tanz AG- vrijwillig

66% van de scholen noemt een lessenreeks een vorm waarin dans aan bod komt. Projectmatig wordt in 77% van de scholen genoemd.

Vraag 9:

Inhoud per leerjaar?

Leerjaar 1:

- 1: Muziek, beweging, expressie
- 2: bewegen op muziek, kinderdansen leren en presenteren
- 3: -
- 4: -

- 5: waarneming van ritme, takt en tonen, bevorderen van lichaamsgevoel, lichaamsspanning
- 6: -
- 7: er zijn geen
- 8: dansexpressie, structurele dansvormen
- 9: spelen, drama, basis-ritme ervaring opdoen, bewegen op muziek, kinderdansen, zangspelen

Leerjaar 1: het leren van ritmes en waarneming van het lichaam, bewegen van muziek zijn inhouden die aan een aantal scholen vaker terug komen.

Leerjaar 2

- 1: -
- 2: vrij op muziek bewegen, structurele dansvormen leren (cirkel, rij, straatje, paren)
- 3: -
- 4: -
- 5: bevordering van improvisatievaardigheden, vertalen van gevoelens en gedachten in beweging
- 6: -
- 7: -
- 8: dansexpressie ook met materialen, structurele dansvormen
- 9: spelen, drama, basis-ritme ervaring opdoen, bewegen op muziek, kinderdansen, zangspelen

Leerjaar2: Tanzformen, dus organisatievormen in de ruimte wordt als inhoud van leerjaar 2 genoemd, naast improvisatie en expressie van gevoelens en gedachten.

Leerjaar 3:

- 1: -
- 2: bewegen op muziek, kinderdansen leren en presenteren
- 3: -
- 4: Hip Hop
- 5: -
- 6: Volksdansen
- 7: -
- 8: dansexpressie, eigen danstaal leren kennen, structurele dansvormen, partner-en groepswork
- 9: bewegen op muziek, leren van structurele dansen, deze veranderen en zelf nieuw materiaal creëren

Leerjaar3: hier verschuift het accent naast waarneming, expressie en improvisatie ook naar het leren van bestaande dansen en dansvormen, met partner en zonder. En het zelfstandig creëren en vastleggen van dansmateriaal.

Leerjaar 4:

- 1: dansstijlen, improvisatie
- 2: vrij bewegen op muziek, structurele danspassen en dansvormen leren
- 3: -
- 4: Hip Hop
- 5: -
- 6: -
- 7: -
- 8: dansexpressie, eigen danstaal leren kennen, werken met materialen, structurele dansvormen

9: bewegen op muziek, leren van structurele dansen, deze veranderen en zelf nieuw materiaal creëren

Leerjaar 4: Vergelijkbaar met leerjaar 3.

Samenvatting: Leerjaar 1 e 2 komen vooral improvisatie, eigen waarneming van lichaam, muziek en ruimte aan bod. Kinderdansen worden ook vaak genoemd.

Leerjaar 3 en 4 verschuift het accent naar vast vormen en dansen. Naar het structurele leren van een dans of het zelf ontwikkelen en vastleggen van een dans.

Vraag 10:

Wie geeft dansles?

- 1: groepsleerkracht/ muziekdocent/ sportdocent
- 2: groepsleerkracht/ muziekdocent/ sportdocent
- 3: Docent Sport
- 4: Groepsleerkracht, Kunstenaar op school
- 5: vakdocent, groepsleerkracht met bijscholing, docent muziek, docent sport, kunstenaar(voormalig balletdanser-mime)
- 6: Docent Muziek, Docent Sport
- 7: -
- 8: Docent Muziek, docent sport, externe dansdocent, kunstenaar-kunstenaar in klas
- 9: groepsleerkracht, docent muziek, docent sport

Het meest wordt dansles gegeven door de muziek- of sport docent en de groepsleerkracht. In een geval met bijscholing van de groepsleerkracht.

Een vakdocent kunstenaar of externe dansdocent komt in 33% van de gevallen voort.

Vraag 11: Hoeveel docenten voelen zich in het kader van hun studie in staat om dansles te kunnen geven?

- 1: 30%
- 2: 20%
- 3: 0%
- 4: 0%
- 5: -
- 6: 30%
- 7: 0%
- 8: 25-30%
- 9: 10%

Duidelijk dat de minderheid van de docenten zich in het kader van hun studie in staat voelt om dansles te geven, maar het-terug te zien aan vraag 10 wel doet.

Vraag 12 en 13:

Nemen docenten deel aan bijscholing dans? En is er behoefte aan bijscholing vanuit de docenten?

Bijscholing

- 1: nee
- 2: ja
- 3: nee

Behoeft

- nee
- ja
- nee

4: nee	nee
5: ja	nee
6: nee	ja
7: nee	nee
8: ja	ja verschilt
9: nee	nee

Bijscholingen zijn maar in 33,3% van toepassing en ook in 33,3% gewenst.

Vraag 14:

Wordt dans actief of receptief onderwezen?

	Actief	Receptief	Alle twee
1:	x		
2:	x		
3:	x		
4:	x		
5:	x		
6:	x		
7:		x	
8:	x		
9:	x	x (zelden)	

Dans wordt actief onderwezen! 88,8%

Vraag 15:

Actief, zo ja welke dansstijlen komen in welk leerjaar aan bod?

Leerjaar 1:

1: Kinderdans, volksdans, improvisatie

2: Kinderdans, volksdans, improvisatie

3: Kinderdans

4: -

5: Kinderdans, volksdans, improvisatie

6: kinderdans

7: -

8: kinderdansen, jazzdanselementen, moderne dans

9: kan vraag niet beantwoorden

Kinderdans, volksdans en improvisatie zijn de meest genoemde dansstijlen met die de kinderen in leerjaar 1 aanraking komen.

Leerjaar 2:

1: -

2: Kinderdans, volksdans, improvisatie

3: Kinderdans

4: -

5: Kinderdans, dansen uit andere culturen, improvisatie, jazzdans en hip hopelementen

6: kinderdans

7: -

8: kinderdansen, jazzdanselementen, moderne dans

9: kan vraag niet beantwoorden

Zie boven, volksdans minder vertegenwoordigt.

Leerjaar 3:

- 1: -
 - 2: Improvisatie, kinderdans, volksdans, moderne dans, hip hop
 - 3: streetdance
 - 4: moderne dans
 - 5: -
 - 6: volksdans en kinderdans
 - 7: -
 - 8: kinderdansen, jazzdanselementen, moderne dans
 - 9: kan vraag niet beantwoorden
- moderne dans en streetdance hip hop worden onderdeel.

Leerjaar 4:

- 1: improvisatie, moderne dans volksdans, jazzdans
 - 2: Improvisatie, kinderdans, volksdans, moderne dans, hip hop
 - 3:streetdance
 - 4: hip hop
 - 5: -
 - 6: volksdans
 - 7: -
 - 8: kinderdansen, jazzdanselementen, moderne dans
 - 9: kan vraag niet beantwoorden
- Beeld verandert niet cruciaal.

Samenvatting: Improvisatie, kinderdans volksdans komt het meest voort. Moderne dans, streetdance en hip hop wordt ook enkele keren genoemd.
(Vakbekwaamheid?)

Vraag 16:

Is er lesmateriaal dat docenten kunnen gebruiken om dansonderwijs vorm te geven?

- 1: ja, vakliteratuur voor muziek, sport, danspedagogiek
- 2: ja, ideeën uit muziekvak tijdschriften
- 3: nee
- 4: weet niet
- 5: ja, doeken etc. maar voor de rest niet veel. Geen literatuur of muziek
- 6: nee
- 7: nee
- 8: ja
- 9: ja, literatuur en eigen lesvoorbeelden

44,4% JA en 44,4 % NEE, waarbij een geval ertussen met JA en NEE.

Sommigen hebben materiaal en weten dat te vinden, anderen zetten zich er blijkbaar niet mee uiteen.

Vraag 17:

Samenwerking externe dansdocent. Redenen?

- 1: nieuwe impulsen, motivatie, kans voor kinderen zich anders te laten zien bij externe docent
- 2:-
- 3: -
- 4: nieuwe impulsen, motivatie
- 5: -
- 6: -
- 7: nieuwe impulsen, motivatie

8: nieuwe impulsen, kans voor kinderen zich anders te laten zien bij externe docent
9: -

44% geeft samenwerking nu wel aan terwijl bij vraag 10 maar 33%. Nieuwe impulsen worden als reden voor samenwerking genoemd. Vakkennis geen enkele keer!
Terwijl zich het grootste gedeelte van de docenten zelf niet bekwaam genoeg vindt.

Vraag 18:

Geen samenwerking met externe dansdocent. Redenen?

- 1: kosten
- 2: organisatieproblemen, kosten, te weinig bekwame docenten die buiten videoclip dancing iets te bieden hebben
- 3: te weinig contact met andere docenten en vakken, organisatieproblemen, kosten
- 4: organisatieproblemen, kosten
- 5: kosten, school heeft zelf genoeg vakbekwame docenten
- 6: te weinig contact met andere vakken en docenten, kosten, school heeft zelf genoeg vakbekwame docenten
- 7: organisatieproblemen
- 8: kosten
- 9: organisatieproblemen, kosten

Redenen voor geen samenwerking zijn vooral kosten en organisatieproblemen.

Een aantal scholen geeft zelfs aan zelf over genoeg vakbekwame docenten te beschikken.

Een keer wordt de 'slechte' kwaliteit van externe docenten genoemd.

Vraag 19:

Belangrijk dat dans vast deel uitmaakt van basisschoolonderwijs? Uitleg.

- 1: ja, want belangrijk expressiemiddel voor kinderen
- 2: ja, omdat kinderen te weinig op muziek bewegen
- 3: ja, omdat het ontwikkeling van kinderen bevordert
- 4: ja, omdat drang van kinderen om te bewegen aandacht geven, kinderen heel gemotiveerd door dans
- 5: ja, omdat dans creativiteit, lichaamsgevoel, sociale vaardigheden verbetert en bevordert
- 6: ja, want door uitvoeren wordt zelfbewustzijn gestimuleerd
- 7: ja, omdat kinderen te weinig bewegen, een gevarieerd aanbod is wenselijk
- 8: ja, omdat dansen goed is voor lichaam, geest en ziel
- 9: ja, omdat kinderen de mogelijkheid krijgen zich in een andere samenhang/ omgeving te laten zien. Beweging is basis voor leren en ontwikkeling, kinderen kunnen zich op een andere manier uiten, door beweging en muziek gevoel voor hun lijf ontwikkelen.

Iedereen dus 100% beantwoordt deze vraag met ja. Redenen hiervoor zijn vooral dat dans belangrijk expressiemiddel is voor kinderen, dat kinderen te weinig bewegen, dat het goed is voor lichaam, geest en ziel. Dus dat het de ontwikkeling van kinderen bevordert.

Opvallend (of misschien typisch voor pedagogen) is dat dans vooral als middel wordt begrepen en niet als doel. Het kunstzinnige aspect speelt een minder grote rol. Geen enkele keer wordt bijvoorbeeld kennismaken met de kunstvorm dans genoemd.

Vraag 20:

Docent dansopleiding voor dans binnenschools in gesprek op dansacademies. Wenselijk?

- 1: ja, want dans belangrijk expressiemiddel voor kinderen
- 2: ja, omdat muziek en beweging voor kinderen bij elkaar horen. Belangrijk voor meer betekenis van dans
- 3: nee, omdat dans bij sport en muziek hoort
- 4: veel zintuigen door dans worden geprikkeld
- 5: weet ik niet

6: ja, omdat toekomst, zie nieuwe leerplannen sport

7: omdat breed aanbod gegarandeerd moet worden, behoefte want hele dag school wordt steeds meer uitgebreid

8: ja

9: ja, goede docenten altijd nodig, alles wat te maken heeft met beweging is voor de holistische ontwikkeling van kinderen belangrijk en nodig

Hierover zijn de meningen verdeeld. Toch zegt de meerderheid JA op de vraag naar speciaal opgeleide vakdocenten. Terwijl vakkennis weer niet als belangrijkste reden wordt aangegeven. Hier wordt weer de ontwikkeling van kinderen centraal gesteld.

Er wordt verwezen op de nieuwe leerplannen dus richtlijnen voor het vak sport. Zie hoofdstuk recente ontwikkelingen. Deze richtlijnen zijn zo omvattend dat niet vakdocent daaraan moeilijk kan voldoen.

Vraag 21:

Zou school samenwerken met een speciaal opgeleide docent dans?

1: ja

2: weet ik niet, omdat niveau twijfelachtig van huidige dansdocenten

3: weet ik niet

4: weet ik niet

5: weet ik niet

6: ja

7: weet ik niet, moet meer bekend worden, te weinig achtergrondinfo bij groepsleerkrachten

8: ja

9: ja

Of een school dan ook zou samenwerken met een externe vakdocent wordt van ca de helft met Ja beantwoord. De andere 'helft weet het niet'. Er klinkt scepsis uit de antwoorden tegenover nieuwe vakdocenten mee.

Vraag 22:

Speciale activiteiten in het kader van 'Ruhrgebiet Kulturhauptstadt 2010'?

1: Kultur und Schule Project, samenwerking met acteurs, regisseurs en muzikanten

2: ja, nog in planning

3: nee

4: evt.

5: nee

6: nee

7: ja, vertelkofferproject dat taalvaardigheden bij scholieren zal verbeteren, afsluitend feest trommelproject met vakleerkracht hele schooljaar door

8: ja, muziek, dans, beeldende kunst programma

9: nee

Ook hier zijn de antwoorden verdeeld. De helft doet mee aan een cultureel programma, de andere helft niet of weet het nog niet.

Duidelijk wordt dat de scholen zelf invulling kunnen geven aan culturele activiteiten en dat ook in verschillende mate doen.

Rapportage onderdelen SKON onderzoek in Arnhem**Onderzoekspopulatie/ steekproef**

Basisscholen in Arnhem

Enquêtes ingevuld door: icc-er, (groeps-/ vak)leerkracht, directeur

Items/aandachtsgebieden

Kunstdomeinen binnen basisonderwijs

	Beeldend	bewegen/dans	spel/drama	muziek
Onderbouw	16/18	14/18	15/18	17/18
Bovenbouw	15/18	14/18	14/18	15/18

Gespecialiseerde leerkrachten

	Geen	wel
Beeldend	14	4
Bewegen/dans	13	5
Spel/drama	14	5
Muziek	11	7

ICC-er aanstelling

Ja 17
Nee 1

Beleidsdocument kunsteducatie aanwezig

Ja 12
Nee 6

Beleidsdocument ter inzage
Aantal 6, 1 onbekend

Externe aanbieders van kunstzinnige activiteiten

Ja 17
Nee 1

Voorbeelden van vrijwillige activiteiten:
(Wijkgerichte) projecten, VSD (verlengde schooldag), vogelproject,

Voorbeelden van verplichte activiteiten:
Kunstmenu Eduart, bureau breedtekunst, culturele weken, studenten HAN, ARTEZ, ouders van kinderen, voorstelling op school, workshops, kunstkaravaan, muziekvoorstelling, dansvoorstelling, toneel-/dans-/filmlessen, pottenbakken, muziek, circusweken, schrijfster in de klas, stichting beleven

Expertise in kunst onder docenten

Aantal scholen waar leerkrachten aan in privé aan kunst beoefenen: 11

Kunstvormen: muziek (o.a. spelen in orkest), schilderen, tekenen, dans, beeldend, drama, toneel, zang, beweging, pottenbakken.

Belangstelling voor volgen van trainingen of nascholing op het gebied van kunsteducatie:

Onbekend	6
Vermoedelijk	7
Ja	1
Nee	4

Aantal scholen waar docenten trainingen of nascholing hebben gevolgd op het gebied van kunsteducatie in de afgelopen 5 jaar: 4

Welke disciplines hebben trainingen of nascholing gevolgd:

Icc-er	6
Individuele docenten	9
Hele team	

Aandacht voor kunstzinnige activiteiten die uiting geven aan hedendaagse jeugdcultuur:

Nee	2
Ja	13
Onbekend	3

Signaleren van leerlingen met passie of talent voor de kunst

Beleid ten aanzien van algemeen begaafde leerlingen aanwezig

Ja	
Nee	1

Aandacht voor leerlingen met passie of talent voor kunstzinnige activiteiten tijdens leerlingenbespreking

Nee	
Ja	incidenteel 1
	Gestructureerd

Aandacht op andere wijze voor leerlingen met passie of talent voor kunstzinnige activiteiten:

Onbekend	
Ja, informeel door docenten onder elkaar	1
Nee	

Melding aan ouders bij talentvolle of artistieke ouders?

Nee	
Ja	informeel 1
	Formeel 1

Middelen aanwezig om leerlingen met talent of passie voor de kunsten te stimuleren?

Nee	
Ja	1
-	Voorbeelden: wekelijkse drama's door vakdocent, muziekles van dirigent, musical, instrumenten

Motivatie onder leerkrachten om leerlingen te stimuleren?

Onbekend

Nee

Enkele leerkracht

Meeste leerkrachten

Hele team

Afgelopen vijf jaar leerlingen ontdekt of gestimuleerd?

Ja aantal leerlingen:

Nee

Kunstvorm:

Begeleiding door vakleerkracht:

Nee

Ja

Belangstelling voor scholing voor ontdekken en begeleiden leerlingen met passie of talent?

Onbekend

Ja

Nee

Begeleiding van leerlingen met talent

Individuele begeleiding leerlingen met talent:

Nee

Ja in lestijd

 In pauzes en tussenuren

 Na lestijd

Door wie:

Groepsleerkracht

Vakleerkracht

Anders

Contact met buitenschoolse organisaties of verenigingen voor doorverwijzing:

Nee

Ja vaste organisaties

 Passende organisaties worden gezocht

Voorbeelden van organisaties waar contact mee is

Voorbeelden van organisaties waar leerlingen naar zijn doorverwezen

Aantal leerlingen per jaar:

Voorlichtingsmateriaal aanwezig voor cursussen op kunstzinnig gebied?

Doorstroom van leerlingen met talent

Doorstroming van leerlingen met passie of talent naar buitenschools instituut of opleiding:

Nee

Onbekend

Ja soms

 Vaak

Dit n.a.v. verwijzing door docenten:

Nee

Onbekend

Ja soms

 Vaak

Belangstelling onder talentvolle leerlingen met een andere culturele achtergrond

Even veel

Minder vaak

Vaker

Suggesties voor verbeteringen van contacten met externe organisaties op het gebied van kunsteducatie:

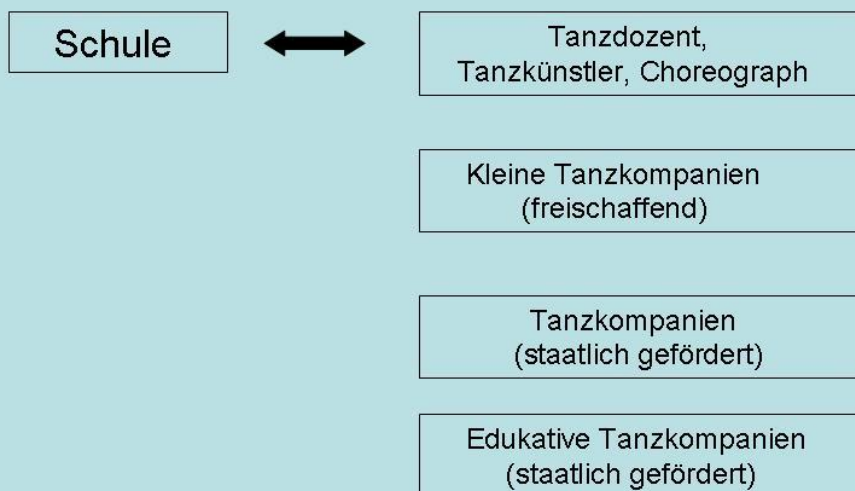
4. Werkveldopdracht/ Uitleg

De werkveldopdracht en bijhorende uitleg bevinden zich in de bijgevoegde Powerpoint presentatie.

PRAKTIKUMSAUFTRAG VON JULIA DIECKMANN FÜR TANZ IN SCHULEN

*Strukturen für Tanz in Schulen -
"In welcher Art und Weise sind Tänzer, Choreographen und
Tanzpädagogen, die in niederländischen Schulen Tanz
vermitteln miteinander vernetzt, bzw. wo gibt es Schaltstellen?"*

1

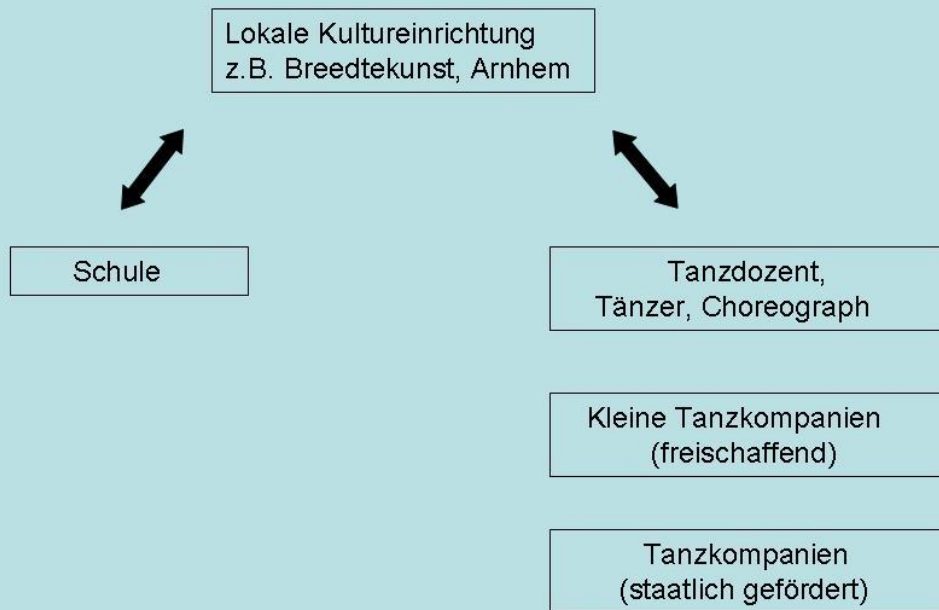
SZENARIO 1: direkter Kontakt

2

ERLÄUTERUNG SZENARIO 1:

- Direkter Kontakt
- Initiative von: Tanzpädagogen, Tänzern oder kleinen Ensembles
- Initiative von Schule
- Ausführliche Information siehe word document

3

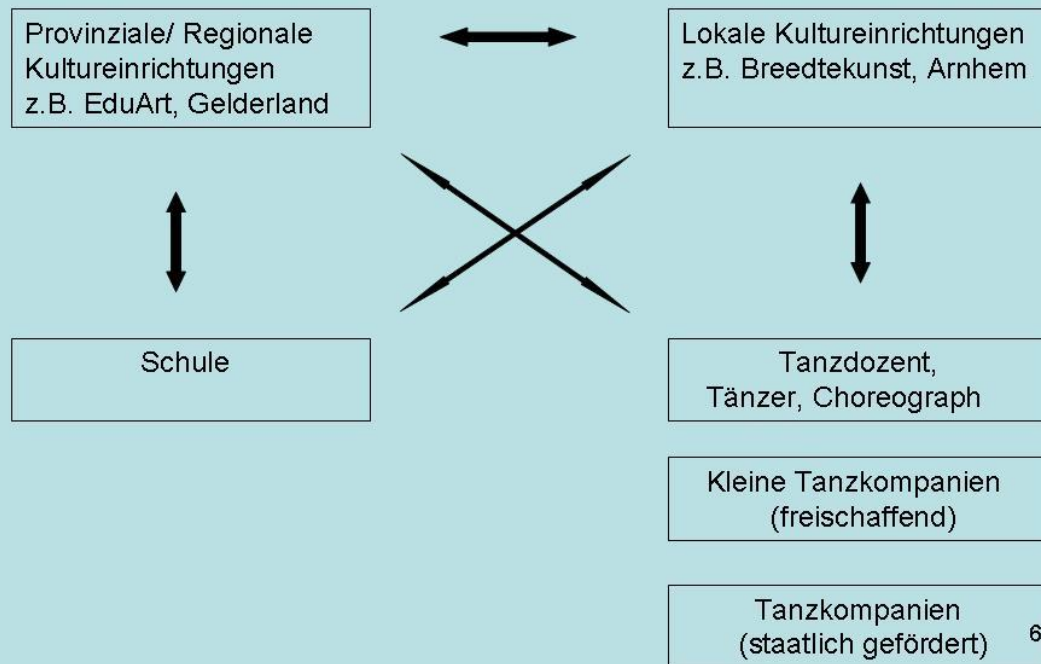
SZENARIO 2: indirekter Kontakt, lokale Kultureinrichtungen

4

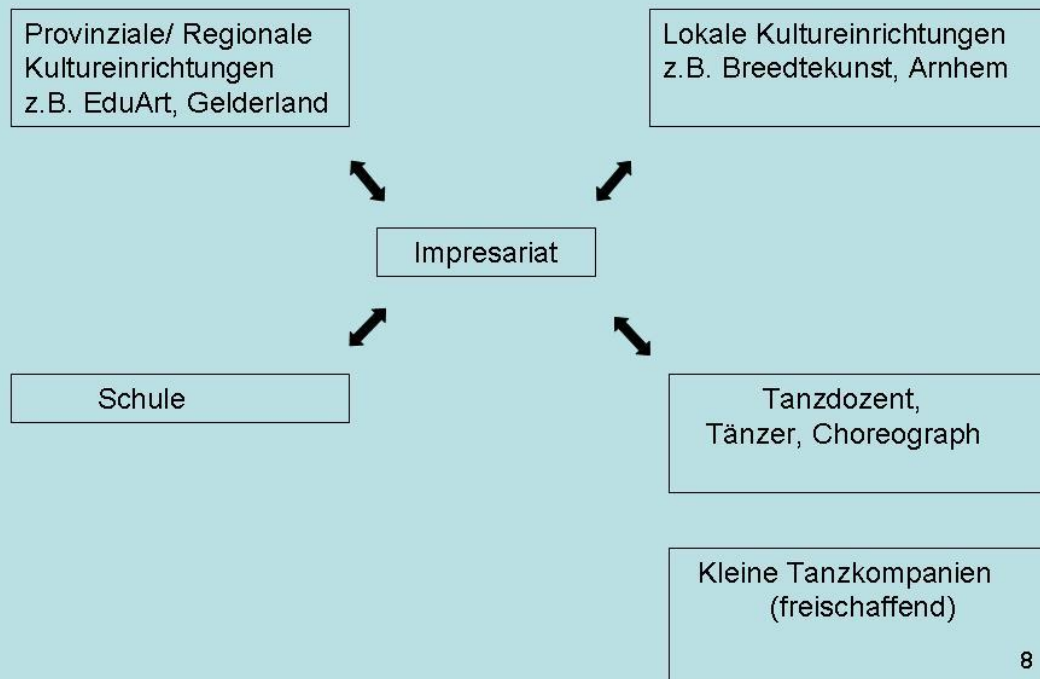
ERLÄUTERUNG SZENARIO 2:

- Indirekter Kontakt über lokale Kultureinrichtungen
- Schule nimmt Kontakt auf mit lokalem Kulturanbieter für deren Angebot bzw. für Vermittlung externen Angebots
- Lokale Kultureinrichtung nimmt Kontakt mit Schule auf für eigenes oder externes Angebot
- Lokale Einrichtungen stehen in Kontakt mit Anbietern, z.B. Tanzdozenten, Ensembles, Tänzern, etc.
- Ausführliche Information siehe word document

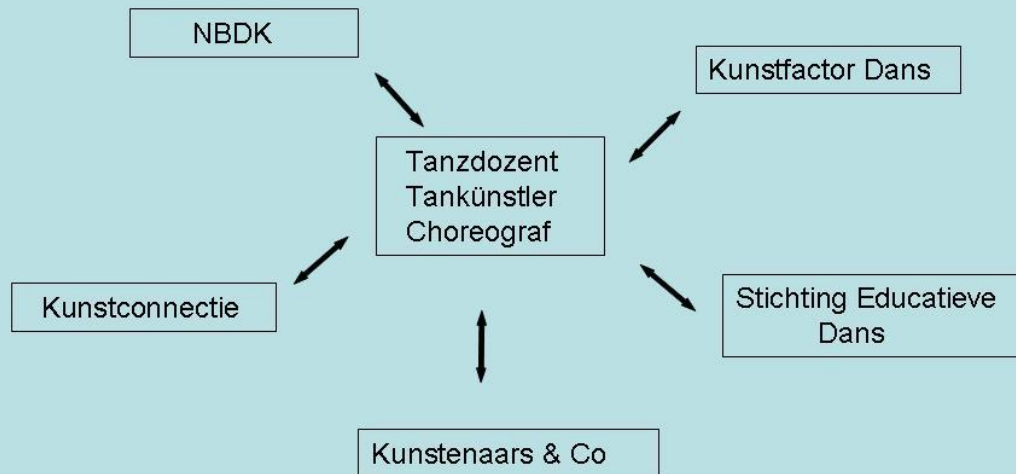
5

SZENARIO 3: indirekter Kontakt- provinciale Kultureinrichtungen**ERLÄUTERUNG SZENARIO 3:**

- Indirekter Kontakt über provinzielle/ regionale Kultureinrichtungen
- Schule nimmt Kontakt auf mit regionaler Kultureinrichtung für deren Angebot bzw. für die Vermittlung von externem Angebot
- Regionale Einrichtung nimmt Kontakt auf mit Schule, um eigenes oder externes Angebot anzubieten
- Regionale Einrichtungen bedienen sich aus lokalem Angebot
- Regionale Einrichtungen sind Kostenträger für lokale Einrichtungen
- Stehen in Kontakt mit Anbietern, z.B. Tanzdozenten, Tänzern, Ensembles etc.
- Ausführliche Information siehe word document

SZENARIO 4: Impresariat**ERLÄUTERUNG SZENARIO 4:**

- Impresariat
- Impresariat kontaktiert Schulen
- Schulen nehmen Kontakt auf mit Impresariat
- Impresariat steht in Kontakt zu provinziellen bzw. lokalen Einrichtungen
- Impresariat steht in Kontakt zu Anbietern z.B. kleinen Ensembles und Tänzern

Anlaufstellen für Tanzdozenten, Künstler und Choreografen

10

ERLÄUTERUNG SCHALTSTELLEN:

- Registration
- Aus- und Weiterbildung
- Vernetzung untereinander
- Verbesserung Berufsklima
- Information
- Starthilfe
- Ausführliche Information siehe word document

11

Julia Dieckmann
J.dieckmann@student.artez.nl
0031-6-17175512
© Julia Dieckmann
Februar 2009

12

Praktikumsauftrag von Julia Dieckmann

für

Tanz in Schulen

Strukturen für Tanz in Schulen -

*„In welcher Art und Weise sind Tänzer, Choreographen und Tanzpädagogen,
die in niederländischen Schulen Tanz vermitteln miteinander vernetzt, bzw. wo
gibt es Schaltstellen?“*

Um die Powerpoint Präsentation verstehen zu können, ist es wichtig, vorab einige Gegebenheiten sowie verwendete Terminologien zu erläutern. Dazu dient dieses ‚handout‘.

Zur Veranschaulichung gebrauche ich Gelderland als Beispielsprovinz und Arnhem als Beispielsstadt mit dazugehörigen Einrichtungen, Ensembles etc.

Zur Erläuterung und Illustration sind Websites beigefügt. Diese stehen beispielhaft für andere Einrichtungen dieser Art.

Es sei noch hinzugefügt, dass die Angaben per Stadt, Provinz, Anbieter, Vermittler etc. variieren können.

Desweiteren ist anzumerken, dass es in den Niederlanden seit 2009 eine neue Regelung zur Verteilung der staatlichen Fördergelder für (edukative)Tanzkompanien gibt. Mussten in der Vergangenheit die Anträge auf staatliche Förderung jährlich gestellt werden, so sieht die neue Regelung vor, dass ausgewählte Kompanien 4 Jahre lang zugesprochene Gelder beziehen, ohne jährlich wiederkehrende Antragsstellung. So erhalten in der ersten Periode der sogenannten ‚Basisinfrastructuur‘, neun Tanzkompanien und vier edukative Ensembles Fördergelder. Das bedeutet konstantes Arbeiten und Reduzierung der bürokratischen Tätigkeiten einerseits, aber das ‚Aus‘ für viele kleinere Ensembles andererseits, und das zudem gleich für vier Jahre.

In den Niederlanden wird neben aktiver Ausübung der Kunstfächer auch Wert auf den Rezeptiven Teil gelegt. Beides fällt an Grundschulen unter die Kernziele des Fachbereichs ‚expressievakken‘. Zu den expressiven Fächern gehören Tanz und Schauspiel, auch ‚Bewegen en Spel‘ genannt. Das hört sich zunächst fortschrittlich und für deutsche Verhältnisse erstrebenswert an, allerdings sind die Grundschulen frei in der Gestaltung dieses Fachbereichs. Das heisst, eine Schule kann durch einen einmaligen Besuch einer Vorstellung oder eines Workshops ihre ‚Schuldigkeit‘ für diesen Fachbereich erfüllt haben. Genauso kann eine Schule aber auch ein Jahresprogramm anbieten oder mehrere Aktivitäten durchführen. Das ist der Schule selbst überlassen, es gibt keine einheitlichen Vorgaben.

An weiterführenden Schulen werden die Kunstfächer als eigenständige Fächer angeboten. Die Schule kann selbst wählen, welche Fächer sie anbietet.

Den Vorrang haben immer noch bildende Kunst und Musik, danach Drama und zuletzt Tanz.

Erläuterung der verwendeten Begriffe:

Zentrum für die Künste:

Lokaler Anbieter von Kursen für Amateure in allen Kunstsparten, wird von der Stadt gefördert.

In Arnhem ist dies ‚Het Domein‘. <http://www.domein-arnhem.nl/>

Lokale Kultureinrichtungen:

Oft gekoppelt an ein Zentrum für die Künste, ebenfalls von der Stadt gefördert. Stehen außerdem in Kontakt mit Schulen und bieten ein eigenes Kunst-Kulturprogramm an. Das heißt, sie entwickeln selbst so etwas wie eine Kunstwoche, oder ein Kunstpaket, das die Schulen dann abnehmen können. Ein festes Dozententeam ist bei den lokalen Kultureinrichtungen angestellt, für größere Projekte werden externe Dozenten angeworben.

Die lokalen Kultureinrichtungen sind aber auch Vermittler von Vorstellungen und Workshops, die kleinere und größere Kompanien anbieten.

Wie der Name schon sagt, arbeiten diese Einrichtungen lokal, das heißt für eine Stadt oder einen Kreis. Was die Vermittlung von Vorstellungen und Workshops betrifft, werden auch lokal ansässige Ensembles und Kompanien bevorzugt.

In Arnhem und Umgebung heißt die lokale Kultureinrichtung 'Breedtekunst' bzw. 'Stichting Beleven'

http://www.breedtekunst.nl/_matrix/matrixKeuze.php

http://www.beleven.org/_site/

Für Breedtekunst beispielsweise arbeiten zwei fest angestellte Dozentinnen. Werden mehr Dozenten für ein Projekt benötigt, so werden diese aus dem Pool von Breedtekunst ausgesucht.

Provinziale/ regionale Kultureinrichtungen:

In den Niederlanden gibt es zwölf Provinzen, die sich mit den deutschen Bundesländern vergleichen lassen. In jeder Provinz gibt es eine regionale/ provinziale Einrichtung, die für die Kulturvermittlung, -beratung und -evaluation zuständig ist. Sowie für Weiterbildungsangebote und Schulungen.

In der Vergangenheit sorgten die regionalen Einrichtungen auch für die Entwicklung von Kunstpaketen, Kunstmenüs, Stundenmaterial etc. Schulen konnten hieraus eine Auswahl treffen und so die Gestaltung des Inhalts, des an ihren Schulen durchgeführten Kulturprogramms, weitestgehend aus den Händen geben. Diese Aufgabe wurde in der jüngsten Vergangenheit jedoch den lokalen Einrichtungen zugesprochen.

In Zukunft sollen sich die regionalen Einrichtungen vor allem auf Beratung, Evaluation und Schulungen konzentrieren. Regionale Einrichtungen verstehen sich als eine Art Expertisezentrum.

Die regionalen Einrichtungen werden von der jeweiligen Provinz finanziell gefördert.

In Flevoland gibt es keine regionale Einrichtung, hier teilen sich vier lokale Einrichtungen das Feld.

Für die Provinz Gelderland ist EduArt die regionale Kultureinrichtung.

<http://www.edu-art.eu/>

Diese relativ neue Aufgabenverteilung findet in vorgesehener Form aber noch längst nicht in allen Provinzen statt. So vermitteln regionale Einrichtungen auch immer noch Dozenten an Schulen für Workshops, Projekte, Stundenreihen, Jahrprogramme etc.

Zur Veranschaulichung: EduArt- regionale Einrichtung in Gelderland- arbeitet mit einem Dozentenpool von ca. 120 Dozenten, (alle Kunstsparten, nicht nur Tanz) die mehr oder weniger regelmäßig eingesetzt werden. Für den Bereich Tanz sind das etwa 20 Dozenten. Die Lehrer müssen über Unterrichtserfahrung verfügen und ihre Stunden oder Projekte nach Ablauf mit den Schulen evaluieren. Falls die Schulen nicht zufrieden sind, kann dem betreffenden Dozenten ein Begleittrajekt, von EduArt angeboten werden, um gegebenenfalls an pädagogischen Fähigkeiten zu arbeiten.

Die Karte der Niederlanden mit den dazugehörigen regionalen Einrichtungen:



Groningen:	Kunststation C
Friesland:	Keunstwurk
Drenthe:	Kunst & Cultuur Drenthe
Overijssel:	KCO (Kunst en Cultuur Overijssel)
Flevoland:	keine regionale Einrichtung, sondern 4 lokale Einrichtungen: Kunstlinie, Almere Centrum v. kunstzinnige vorming, Dronten Muzisch Centrum 'De Kubus' Emmeloord Kunst en Cultuur, Lelystad
Noord-Holland:	Kunst en Cultuur Noord Holland
Gelderland:	EduArt
Utrecht:	Kunst Centraal
Zuid-Holland:	Kunstgebouw
Zeeland:	Cultuureducatie Zeeland
Noord-Brabant:	BISK (Brabants Instituut voor school en kunst)
Limburg:	Cultuureducatie Limburg

Schule:

Hiermit sind sowohl Grundschulen als auch weiterführende Schulen gemeint.

Grundschulen erhalten in den Niederlanden seit 2004 im Rahmen der 'Regelung zur Verstärkung der kulturellen Bildung' einen Betrag von € 10,90 pro Schüler. Die Schulen müssen nachdem sie

diesen Zuschuss erhalten haben am Ende des Schuljahres belegen können, dass sie das Geld tatsächlich für kulturelle Zwecke verwendet haben. Tanz, Drama, Musik, bildende Kunst, audiovisuelle Kunst, Film, Literatur, etc. sind hier möglich.

Es gibt ein breites Angebot aus aktiven oder rezeptiven Leistungen, wie z.B. Workshops, Stundenreihen, einwöchige Projekte, das Besuchen einer Vorstellung, die gegebenenfalls speziell für die betreffenden Schulen aufgeführt wird, etc.

Die Schulen werden angehalten, einen Einjahres- bzw. Mehrjahresplan für die Kulturpolitik an ihrer Schule zu schreiben. Das heißt, Ziele langfristig zu planen und zu rechtfertigen. Zudem soll die Schule eine Ideologie im Rahmen kultureller Bildung entwickeln, die darlegt, welche kulturellen Aktivitäten aus welchem Grund und zu welchem Zweck geplant und durchgeführt werden.

Da diese Regelung relativ neu ist, gibt es einen solchen Einjahres- bzw. Mehrjahresplan noch längst nicht an jeder Schule. Oft fehlen dafür gut ausgebildete Lehrer.

Provinzielle/ regionale Einrichtungen beschäftigen sich momentan mit dementsprechenden Schulungen.

Für die weiterführenden Schulen gibt es diese Regelung nicht, sie arbeiten häufiger mit Fachlehrern zusammen. Vorstellungen und ähnliches müssen durch andere Budgets der Schule abgedeckt werden.

Tanzdozent, Tanzkünstler, Choreograf:

Hiermit sind freischaffende und angestellte Dozenten, Künstler und Choreografen gemeint. In den Niederlanden arbeiten viele Tanzdozenten für kulturelle Zentren, z.B. für den Amateurbereich, und sind hier fest angestellt.

Aber die selbstständige Variante ist ebenfalls möglich.

Kleine freischaffende Ensembles:

Es gibt in den Niederlanden eine Reihe von kleineren Tanzkompanien, die nicht staatlich gefördert werden. Einige von ihnen werden zeitweise von der Stadt, der Provinz oder anderen Fördermitteln unterstützt.

Andere arbeiten vollkommen selbstständig.

Ein Großteil der freischaffenden Ensembles haben es sich zur Aufgabe gemacht, ebenfalls edukativ tätig zu sein. Das heißt, Tanzvorstellungen für Kinder und Jugendliche anzubieten und diese direkt an den Schulen, also nicht im Theater, zu spielen. Oft werden die Vorstellungen mit Workshops kombiniert.

Dansstorm Oost ist beispielsweise eines dieser Ensembles in Arnhem.

www.dansstormoost.nl

Staatlich geförderte Tanzkompanien:

Die staatlich geförderten Tanzkompanien (2009-2012) haben den Auftrag, neben ihren abendfüllenden Programmen, auch edukativ tätig zu sein. Sozusagen als Ausgleich für ihre staatliche Förderung.

Einige von ihnen haben ein eigenes edukatives Ensemble, wie z.B. Introdans, und machen Vorstellungen, die ausdrücklich für Kinder gemacht und im Theater zu sehen sind.

Dazu bieten diese Tanzkompanien oft ein Programm an, das unter anderem aus Workshops, Stundenreihen etc. besteht.

www.introdans.nl

Staatlich geförderte edukative Tanzkompanien:

Für die staatliche Förderung 2009-2012 wurden vier Tanzkompanien ausgewählt, die sich speziell auf die kulturelle Kinder- und Jugendbildung im Bereich Tanz spezialisiert haben. Sie haben ein eigenes Theater, in dem sie die Vorstellungen zeigen. Zudem touren sie aber auch durch andere Theater im Land. Neben Vorstellungen bieten sie auch andere edukative Leistungen an.

'De Stilte', 'Meekers', 'Aya', Merkx en dansers'

www.destilte.nl

Impresariat:

Ein Impresariat arbeitet ähnlich wie die lokalen und regionalen Kultureinrichtungen, beschränkt sich allerdings auf die Vermittlung von kleinen und mittelgroßen Kulturanbietern. Ein Impresariat steht in Kontakt mit den Schulen, mit den Anbietern und oft auch mit den lokalen oder provinziellen Kultureinrichtungen.

Der größte Unterschied zwischen Impresariat und lokalen bzw. regionalen Kultureinrichtungen ist, dass ein Impresariat nicht von der Stadt oder Provinz finanziell gefördert wird. Das heißt, dass ein gewisser Prozentsatz des vereinbarten Preises z.B. für eine Vorstellung an das Impresariat geht. Impresariate arbeiten im Gegensatz zu den lokalen und regionalen Einrichtungen kommerziell. In Utrecht gibt es ein Impresariat 'Uit de kunst', das landesweit, also in ganz Holland arbeitet.

www.impresariaatuitdekunst.nl

Es gibt in den Niederlanden eine Reihe von Organisationen, die Anlaufstellen für Tanzdozenten, Künstler und Choreografen sind, sowohl für Information, Registrierung, Schulung, Weiterbildung, Verknüpfung, etc.

Untenstehend werden diese erläutert.

NBDK:

Nederlandse Beroepsvereniging Danskunstenaars

Die NBDK ist der größte holländische Berufsverband für Tanzdozenten, Choreografen und Tänzer und zählt ca. 350 Mitglieder.

Ziel dieser Organisation ist es, das Berufsklima für professionelle Tanzdozenten, Tänzer und Choreografen zu verbessern. Netzwerk, Austausch, Informationen, Literatur etc.

www.nbdk.nl

Kunstfactor Dans:

Befasst sich hauptsächlich mit dem Feld des Amateurtanzes. Er ist Gesprächspartner für öffentliche, behördliche und politische Belange und

setzt sich für Verbindungen innerhalb und außerhalb der Amateurkunst ein.

Neben des Amateurtanzes im ausserschulischen Bereich richtet sich *Kunstfactor Dans* nun auch vermehrt auf den innerschulischen Bereich.

Informationen, Literatur, Verknüpfung, Fragen etc.

www.kunstfactor.nl

Stichting educatieve dans:

Hat zum Ziel, den Tanzunterricht innerhalb und außerhalb des Schulverbandes zu stärken.

Stichting educatieve dans klärt auf, unterstützt, bietet Bildmaterial, Zeitschriften, Veröffentlichungen und Tonträger. Die Stiftung arbeitet mit an Fortbildungen und trägt zu Entwürfen für Berufsaufbauanforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen bei.

www.st-ed.nl

Kunstenaars & Co:

Kunstenaars & Co. bietet Hilfe für startende Künstler. Künstler aller Kunstsparten können sich hier, in einer Art online Datenbank, registrieren lassen.

Kunstenaars & Co bietet die Möglichkeit, aus Künstlern *BIK's* zu machen. *Berufskünstler in der Klasse*. Hierzu müssen Künstler eine Aus- bzw. Weiterbildung bei *Kunstenaars & Co* machen, um diese Befugtheit zu erlangen. *Kunstenaars & Co* vermittelt die ausgebildeten Berufskünstler dann weiter an Schulen. Bereits ausgebildete Tanzdozenten werden nicht vermittelt. Nur diejenigen, die die Ausbildung *BIK* bei *Kunstenaars & Co* gemacht haben.

www.kunstenaarsenco.nl

Kunstconnectie:

Ist eine Branchenvereinigung für Kunsterziehung, Kunstunterricht und für Ausübung von Kunst.

Erläuterung zu den Sheets der Powerpoint Präsentation:

Szenario 1: direkter Kontakt

Die Schule und der Tanzdozent, -künstler oder Choreograf stehen in direktem Kontakt zueinander.

Dieses geschieht entweder auf Initiative der Schule oder des Künstlers.

Der Kontakt kann sowohl aus einer früheren Zusammenarbeit entstanden sein, als auch über Empfehlung von Dritten oder privaten Kontakten zustanden kommen.

Ebenso können Zusammenarbeiten oder Buchungen von kleineren oder größeren educativen Ensembles entstehen.

Szenario 2: indirekter Kontakt, lokale Kultureinrichtung

Die Schule nimmt mit einer lokalen Kultureinrichtung Kontakt auf, um Stunden, Stundenreihen, Workshops, Projekte, Vorstellungen etc. zu buchen.

Die Stundenreihen, Workshops und Projekte können von dem lokalen Kulturanbieter selbst entwickelt und angeboten werden. In diesem Fall setzt die Einrichtung eigene, das heißt angestellte Dozenten ein. Bei größeren Projekten oder sehr häufiger Buchung werden externe Dozenten, oder Dozenten aus der Kartei angeworben.

Genauso denkbar ist aber eine Vermittlung von Tanzkünstlern, freischaffenden Ensembles oder größeren Kompanien. Diese müssen sich allerdings im 'Angebot' des lokalen Kulturanbieters befinden. Das heißt, sie müssen vor Beginn des neuen Schuljahres, meist ist das im Frühjahr, ausgesucht und aufgenommen werden.

Hierzu müssen die zukünftigen Anbieter die Qualitätsstandards der jeweiligen lokalen Einrichtung erfüllen.

Oft senden lokale Einrichtungen den Schulen Informationsmaterial zu, z.B. in Form eines Kunstmenüs. Aus diesen Angeboten kann die Schule dann das für sie Passende auswählen.

Der Kontakt muss also nicht in erster Linie zuerst von der Schule erfolgen.

Szenario 3: indirekter Kontakt, provinzielle-lokale Kultureinrichtungen

Der Kontakt über die regionalen Einrichtungen erfolgt wie schon oben genannt ebenfalls entweder auf Initiative der Schule oder der regionalen Einrichtung hin.

Im Prinzip ist die Vorgehensweise ähnlich wie die, die in Szenario 2 erläutert wurde, allerdings ist das Angebot der regionalen Anbieter oft ein anderes. Das resultiert zum einen aus der größeren Reichweite der regionalen Einrichtungen, zum anderen aber auch aus der anderen Aufgabenstellung und Zielsetzung, die eine regionale Einrichtung im Vergleich zu einer lokalen Einrichtung zu erfüllen hat. (siehe Terminologieerläuterungen oben)

Möglich ist auch, dass sich eine regionale Einrichtung am Angebot einer Lokalen bedient, oder auch Kostenträger ist für das Angebot einer lokalen Einrichtung.

Das ist längst nicht immer der Fall, aber denkbar.

So kann eine provinzielle Einrichtung in direktem Kontakt mit Schule und Tanzkünstler stehen, oder diesen über die Zwischenstelle der lokalen Einrichtung laufen lassen.

Die Kriterien, um in das Angebot der regionalen Einrichtung aufgenommen zu werden, sind ähnlich wie die der lokalen Einrichtungen.

Szenario 4: Impresariat

Im vierten Szenario steht das Impresariat im Mittelpunkt.

Das Impresariat versteht sich als Vermittler von Vorstellungen, die an den Schulen selbst gespielt werden können.

Das Impresariat steht in Kontakt mit den Schulen, mit den Anbietern von Vorstellungen, also mit kleinen oder mittelgroßen Kompanien, aber auch mit lokalen und regionalen Einrichtungen.

Die Schulen nehmen mit dem Impresariat Kontakt auf und dieses sucht dann nach geeigneten Vorstellungen.

Andersherum organisiert das Impresariat einmal im Jahr, meist im Januar, sogenannte 'Etalagedagen'- Schaufestertage- bei denen die Kulturcoördinatoren von Schulen eingeladen sind, sich eine Auswahl der programmierten Vorstellungen (oft sind das Vorstellungen, die neu im Angebot sind) anzusehen, um diese oder auch andere zu buchen.