

**Kompetenzentwicklung durch und über den Körper am Beispiel Tanz
im Kontext pädagogischer Studiengänge**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von Stefanie Pietsch

Berlin, 2019

Erstgutachterin:

Frau Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Zweitgutachterin:

Frau Prof. Dr. Yvonne Anders

Tag der Disputation: 27. August 2019

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1 Einleitung	2
I Theoretischer Teil	8
2 Konturierung des Kompetenzbegriffs	8
2.1 Theoretische Einbettung.....	8
2.1.1 Politische Hintergründe des Kompetenzkonstrukts	9
2.1.2 Kontexte der Kompetenzorientierung	10
2.1.3 Etymologische Einordnung und VertreterInnen	12
2.1.4 Kompetenzdefinitionen	14
2.1.5 Nationaler und internationaler Kompetenzdiskurs.....	15
2.1.6 Aspekte von Kompetenz	17
2.2 Paralleldiskurse des Kompetenzkonstrukts	23
2.3 Kompetenzmodelle	37
2.4 Kompetenzentwicklung im biographischen Kontext	40
2.4.1 Kompetenzentwicklung und Lernprozesse Erwachsener.....	40
2.4.2 Kompetenzbiographie	47
2.5 Kompetenzerfassung	49
2.5.1 Anwendungsbereiche und Zweck	49
2.5.2 Quantitative und qualitative Methoden	50
2.5.3 Verfahren der Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung.....	51
2.5.4 Konkrete Instrumente	52
2.5.5 Diskussion der Gütekriterien	55
2.6 Zusammenfassung.....	56
3 Kompetenzentwicklung durch und über den Körper im Kontext pädagogischer Studiengänge	61
3.1 Förderung und Erfassung von Kompetenzen im pädagogischen Hochschulstudium	61
3.1.1 Bildungspolitische und lehr-lerntheoretische Begründungsrahmen der Kompetenzorientierung im Hochschulkontext.....	61
3.1.2 Forschungsstand zu akademisch vermittelten Kompetenzen	63
3.1.3 Studien- und Kompetenzziele	64
3.1.4 Curriculare und methodisch-didaktische Umsetzung der Kompetenzorientierung.....	69
3.1.5 Erfordernis einer performativen Lernkultur	71
3.1.6 Berücksichtigung des Körpers in Hochschullehre und Forschung.....	72
3.2 Leib- und körpertheoretische Annäherungen an Kompetenzentwicklung	76
3.2.1 Zum Stellenwert des Körpers in den Sozialwissenschaften	76

3.2.2 Interdisziplinäre Perspektiven.....	76
3.2.2.1 <i>Phänomenologie und philosophische Anthropologie</i>	78
3.2.2.2 <i>Soziologie</i>	80
3.2.2.3 <i>Kognitionswissenschaft und Neuropsychologie/ -biologie</i>	86
3.3 Die Rolle des Körpers im pädagogischen Setting.....	92
3.3.1 Körperliche Dimensionen der Unterrichtspraxis.....	93
3.3.2 Embodied learning als theoretische Rahmung.....	96
3.3.3 Körperkompetenzen von PädagogInnen.....	99
3.4 Zusammenfassung.....	102
4 Kompetenzentwicklung durch und über den Körper am Beispiel Tanz im Kontext pädagogischer Studiengänge aus Aneignungs- und Vermittlungsperspektive.....	115
4.1 Phänomen Tanz.....	116
4.1.1 Begriffliche und konzeptuelle Annäherung.....	116
4.1.2 Tanzpädagogische Methodik.....	121
4.1.3 Tanzkonzepte und Bildungsdimensionen im Tanz.....	125
4.1.3.1 <i>(Bildungs-)Theoretische Begründungslinien und Positionen</i>	133
4.1.3.2 <i>Dance Literacy</i>	136
4.1.4 Erste Annäherung an Tanzkompetenzen unter dem Aspekt der Aneignung des Gegenstandsbereichs.....	137
4.2 Tanz im formalen Bildungssetting.....	139
4.2.1 Tanz in der Vorschule.....	140
4.2.2 Tanz in der Schule.....	142
4.2.3 Tanz in der Hochschule.....	156
4.2.3.1 <i>Verortung von Tanz im Lebramtsstudium Sport</i>	157
4.2.3.2 <i>Untersuchungen zu Tanz in der SportlehrerInnenausbildung</i>	159
4.2.4 Zweite Annäherung an Tanzkompetenzen unter dem Aspekt der Vermittlung des Gegenstandsbereichs.....	164
4.3 Zusammenfassung.....	165
II Empirischer Teil.....	172
5 Untersuchungsdesign.....	172
5.1 Skizzierung der Fragestellung und des methodischen Vorgehens.....	172
5.2 Auswahl des Samples.....	175
5.3 Verständnis von Kompetenzerfassung im Bereich Tanz im Rahmen der Hochschulausbildung in den eingesetzten Erhebungsverfahren.....	176
5.4 Beschreibung der einzelnen Instrumente und Auswertungsformen.....	178
5.4.1 ExpertInneninterviews und Dokumentenanalyse.....	178
5.4.1.1 <i>Theoretischer Hintergrund und Beschreibung der Methoden mit Bezug zur Fragestellung</i>	178

5.4.1.2 <i>Auswertungsverfahren</i>	180
5.4.2 Fragebögen	181
5.4.2.1 <i>Theoretischer Hintergrund und Beschreibung der Methode mit Bezug zur Fragestellung</i>	181
5.4.2.2 <i>Auswertungsverfahren</i>	184
5.4.3 Biographisch-narrative Interviews.....	185
5.4.3.1 <i>Theoretischer Hintergrund und Beschreibung der Methode mit Bezug zur Fragestellung</i>	185
5.4.3.2 <i>Auswertungsverfahren</i>	193
5.5 Zusammenfassung.....	198
6 Zum Stellenwert von Tanz an Hochschulen mit pädagogischer Ausrichtung aus ExpertInnen-sicht.....	201
6.1 Beschreibung des Samples	201
6.2 Ergebnisse der ExpertInneninterviews.....	202
6.2.1 Spezifika und Bedeutungsdimensionen von Tanz aus pädagogischer Perspektive	203
6.2.2 Tanz in der pädagogischen Hochschulausbildung	211
6.2.3 Tanz in der Schule.....	230
6.3 Zusammenfassung.....	240
7 Kompetenzentwicklung durch Tanz bei Studierenden aus Sicht der Dozierenden der teilnehmenden Hochschulstandorte	243
7.1 Beschreibung des Samples	243
7.2 Grundfach Tanz.....	244
7.2.1 Vergleichende Darstellung der Ausrichtung der Lehrveranstaltung an den Untersuchungsstandorten.....	244
7.2.2 Aufbau, Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltung	248
7.2.3 Umsetzung der Lehrveranstaltung	253
7.2.4 Erreichte Kompetenzen und Prüfungsformate	255
7.2.5 Bilanzierung der Lehrveranstaltung	259
7.3 Schwerpunktfach Tanz.....	260
7.3.1 Vergleichende Darstellung der Ausrichtung der Lehrveranstaltung an den Untersuchungsstandorten.....	260
7.3.2 Aufbau, Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltung	262
7.3.3 Umsetzung der Lehrveranstaltung	265
7.3.4 Erreichte Kompetenzen und Prüfungsformate	267
7.3.5 Bilanzierung der Lehrveranstaltung	271
7.4 Erfahrungen mit dem Lehren von Tanz im Lehramtsstudium Sport im Grundfach und Schwerpunktfach...272	
7.4.1 Vergleich der Lehre im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz	272
7.4.2 Übergreifende Themenkomplexe.....	280
7.5 Zusammenfassung.....	290

8 Kompetenzentwicklung durch Tanz aus Sicht der Studierenden.....	296
8.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	296
8.1.1 Beschreibung der Stichprobe	296
8.1.2 Soziodemographische Angaben zu den Studierenden.....	297
8.1.3 Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf Tanz im bisherigem Leben	298
8.1.4 Erwartungen an die bevorstehende Lehrveranstaltung	313
8.1.5 Angaben zur Evaluation der Lehrveranstaltung	324
8.1.6 Kompetenzselbst- und Relevanzeinschätzung.....	333
8.1.7 Zusammenfassung.....	339
8.2 Ergebnisse der Analyse der biographisch-narrativen Interviews	343
8.2.1 Beschreibung des Samples	343
8.2.2 Exemplarische Analyse zweier Eingangspassagen: Von der formulierenden und reflektierenden Interpretation zur Fallbeschreibung	344
8.2.2.1 <i>Der Einstieg in das Gespräch</i>	344
8.2.2.2 <i>Tanz als Leistung und Ausdruck (Lara, 24 Jahre)</i>	346
8.2.2.3 <i>Tanz als Selbsterfahrung und Hingabe (Paul, 25 Jahre)</i>	369
8.2.3 Sinngenetische Typenbildung.....	393
8.2.3.1 <i>Typus 1 – Tanzerfahrene leistungsorientierte KönnenInnen: Tanz als perfekt gestaltete Ausdrucksform</i>	393
8.2.3.2 <i>Typus 2 – Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle: Tanz als Persönlichkeitsentwicklung</i>	409
8.2.3.3 <i>Typus 3 – Tanzaufgeschlossene TanzvermittlerInnen: Tanz als Angebotsform in der Schule</i>	419
8.2.3.4 <i>Typus 4 – Tanzunerfahrene PragmatikerInnen: Tanz als zu absolvierender Bestandteil im Studium</i>	425
8.2.4 Soziogenetische Interpretationslinien	430
8.2.5 Übergreifende Themenkomplexe	436
8.2.6 Zusammenfassung.....	445
9 Zusammenfassende Betrachtungen und Diskussion.....	452
9.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Arbeit	452
9.2 Reflexion der Erhebungsverfahren	469
9.3 Einordnung der Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand und Forschungsdesiderata.....	470
9.4 Implikationen für die pädagogische hochschulische Handlungspraxis.....	473
Literaturverzeichnis.....	476
Abkürzungsverzeichnis	518
Abbildungsverzeichnis	519
Tabellenverzeichnis.....	520
Eigenständigkeitserklärung	523
Anhang	524

Inhaltsverzeichnis

Anhang A:	Abstract (Deutsch)	525
Anhang B:	Abstract (Englisch)	526
Anhang C:	Literaturliste der aus dieser Dissertation hervorgegangenen Vorveröffentlichungen.	527
Anhang D:	Lebenslauf	528
Anhang E:	Leitfaden ExpertInneninterview zum Stellenwert von Tanz im pädagogischen Hochschul- und Schulsetting	529
Anhang F:	Leitfaden Dozierendeninterview zu Beginn der Lehrveranstaltung	532
Anhang G:	Leitfaden Dozierendeninterview nach Abschluss der Lehrveranstaltung	533
Anhang H:	Dozierendenfragebogen nach Abschluss der Lehrveranstaltung	535
Anhang I:	Studierendenfragebogen zu Beginn der Lehrveranstaltung	540
Anhang J:	Studierendenfragebogen nach Abschluss der Lehrveranstaltung	552
Anhang K:	Leitfaden Studierendeninterview zu Beginn der Lehrveranstaltung	562
Anhang L:	Leitfaden Studierendeninterview nach Abschluss der Lehrveranstaltung	564
Anhang M:	Transkriptsequenz Lara zu Beginn der Lehrveranstaltung	568
Anhang N:	Transkriptsequenz Lara nach Abschluss der Lehrveranstaltung	572
Anhang O:	Transkriptsequenz Paul zu Beginn der Lehrveranstaltung	577
Anhang P:	Transkriptsequenz Paul nach Abschluss der Lehrveranstaltung	582

Vorwort

*„Wir werden nicht aufhören zu forschen,
und am Ende all unserer Forschungen
werden wir wieder da stehen, wo wir anfangen
und wir werden den Ort zum ersten Mal sehen“
T.S. Eliot*

Der Entstehungsprozess dieser vorliegenden Dissertation, die intensive Erhebungs- und Auswertungszeit sowie die Abschlussphase waren und sind mit Menschen verknüpft, denen ich herzlich danken möchte.

Ich danke Frau Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann für ihre intensive Begleitung und Unterstützung über die letzten Jahre. Auch Frau Prof. Dr. Yvonne Anders und Herrn Prof. Dr. Christoph Wulf möchte ich für ihre Unterstützung und ihr Vertrauen danken.

Dank gebührt den ProfessorInnen der Evangelischen Hochschule Freiburg sowie den LeiterInnen des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung, Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff und Prof. Dr. Dörte Weltzien, für das Anstoßen und die fortwährende Begleitung meines wissenschaftlichen Weges.

Ich danke dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung als Nachwuchswissenschaftlerin im Projekt „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in unterschiedlichen frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungsstrukturen“ (Förderkennzeichen: 01NV1101/ 01NV1102) während der ersten Entstehungsjahre dieser Arbeit. Das Projekt wurde im Verbund von Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann und dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungsverbund FIVE e.V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff durchgeführt.

Ich danke Frau Dr. Eva-Maria Engel für ihren fachlichen Rat und ihre Hinweise. Ich danke den TeilnehmerInnen der Forschungswerkstatt „Dokumentarische Methode“ an der ASH Berlin für ihr Engagement, sich meinem empirischen Material zu widmen und für ihre wertvollen Impulse.

Ich danke meinen lieben Freundinnen und Kolleginnen Katharina de Andrade Ruiz, Maraike Koch, Katharina Rauh und Laura Kassel, die mir freundschaftlich und wissenschaftlich so wohlwollend und inspirierend zur Seite standen und insbesondere in der abschließenden Phase intensiv für mich da waren. Ich danke all meinen FreundInnen, die mich in dieser Zeit begleitet, bestärkt, abgelenkt und mit denen ich getanzt habe.

Ich danke meiner Familie von Herzen für ihre immerwährende Unterstützung, ihre Ermutigung und ihr Dasein.

Mein besonderer Dank gilt schließlich allen Lehramtsstudierenden und Dozierenden der Lehrveranstaltung Tanz im Lehramtsstudium Sport, den TanzwissenschaftlerInnen, TänzerInnen und TanzpädagogInnen, die bereit waren, über ihre Biographie und das Tanzen nachzudenken und zu sprechen, sich darauf einließen, mich ein Stück weit in ihr Leben zu lassen, mir ihre persönliche Geschichte erzählten und mich tief berührten.

Freiburg, Januar 2019

Stefanie Pietsch

1 Einleitung

Problemaufriss und Erkenntnisinteresse

Als Konsequenz der geforderten Kompetenzorientierung¹ im akademischen Kontext und der damit verbundenen Ausrichtung an Outcomes und am Können müsste davon ausgegangen werden, dass in hochschulisch organisierten Lehr-Lern-Formaten vermehrt der Fokus auf praktischem, performativem und interaktivem Tun in der Vermittlungsphase liegt und der Körper selbst verstärkt zum Gegenstand wird. Jedoch lässt sich nach wie vor eine „Tendenz zur Kognitivierung“ (Seewald, 1996, S. 89) in der Hochschullehre konstatieren und die methodisch-didaktische Umsetzung ist noch immer weit von einem „body turn“ (Gugutzer, 2006, S. 9f.) entfernt.

„Die Vorstellung vom Lernen als einem geistigen Prozess, vom lernenden Subjekt als einem Geistwesen, die in unseren von der westlichen Kultur geprägten Habitus tief verankert ist, steht einem grundsätzlich anderen, stärker das körperlich-sinnliche Handeln einbeziehenden Konzept vom Lehren und Lernen im Wege“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 64).

Dass kognitiv-reflexive Vermittlungsansätze in der Hochschulpraxis bei der Anbahnung von Kompetenzen allein nicht genügen (können), wird beispielsweise bei genuin ästhetisch-künstlerischen oder bewegungsbezogenen Studieninhalten deutlich und auch mit dem Blick auf die spätere Praxis zeigt sich, dass das Fachpersonal jene Inhalte nur dann kompetent verkörpern kann, wenn es selbst Erfahrungen „am eigenen Leib“ gewonnen hat. Was für die Künste und den Sport allgemein gilt, kann auch für die Pädagogik unterstrichen werden: So stellt Horstkemper (2009, S. 9) eindrücklich heraus, dass „das Nachdenken und der reflektierte Umgang mit dem eigenen Körper wie auch die sensible Wahrnehmung von Körperlichkeit der jeweiligen Interaktionspartnerinnen und -partner zu den Grundvoraussetzungen professionellen Verhaltens“ gehört. Die von Abraham (2012, S. 2) aufgeworfene Frage „Wie viel Körper braucht die Bildung?“ kann demnach ebenso für den pädagogischen Hochschulkontext gestellt werden, denn Hochschulausbildung tangiert den ganzen Menschen und hat neben der „Befähigung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten“, der „Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“ und der „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ insbesondere auch die „Persönlichkeitsbildung“ zum Ziel (Schaper, 2014, S. 281). Somit sollte die ganze Person und folglich auch der Körper in den Mittelpunkt der Kompetenzanbahnung gestellt werden. Dies impliziert, Lehr-Lern-Arrangements zur Verfügung zu

¹ Die Durchsetzung des Kompetenzbegriffs in verschiedenen Bildungsbereichen resultiert aus tiefgreifenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und globalen Veränderungsprozessen. Im Zuge dieser komplexen Transformationen müssen Individuen im Alltag, in Schule/Hochschule und in der Berufswelt befähigt sein, Kompetenzen zu entwickeln, um in unsicheren und flexiblen Kontexten sicher agieren zu können. Sowohl im Hochschulkontext als auch in der Schule ist die Kompetenzorientierung formal-normativ als auch praktisch richtungsweisend für die Konzipierung von Unterricht und Lehrveranstaltungen geworden. Im Fokus steht dabei die Anwendbarkeit und Nützlichkeit, das Zweckhafte des Gelernten. Die Ausrichtung am Outcome, an Kompetenzen bzw. Lehr-Lern-Zielen liefert Lernenden und Lehrenden somit ein „Gerüst“, um inhaltliche Lernfelder (Kompetenzkomponenten) als auch Ausprägungsgrade (Niveaustufen) zu bestimmen (Vonken, 2005, S. 97; Vonken, 2011, S. 23).

stellen, die aus einer körperlichen Perspektive thematisieren, was es bedeutet, pädagogisch zu agieren und reagieren, in Interaktionen einzutreten und professionell zu handeln.

„Anknüpfungspunkt bzw. Maßstab anzustrebender Bildungsprozesse ist somit das Subjekt in seiner leiblichen Verfasstheit und körperlichen Konkretheit. ... Der konkrete, gegenwärtige Körper wird zum Medium und damit zur Vermittlungsinstanz zwischen vergangenen Erfahrungsaufschichtungen und zukünftigen Entwürfen“ (Klinge, 2001, S. 246).

Fokussiert werden soll in dieser Arbeit, *wie* der Körper ausdrücklicher im pädagogischen Hochschulkontext aufgegriffen und *wie* Kompetenzentwicklung (auch) in körperlicher Hinsicht zu verstehen und zu rahmen ist. Theoretisch und empirisch konkretisiert, wird die Frage nach dem methodisch-didaktischen „wie“ am exemplarischen Fach „Körperbildung/Tanz“². Aufgrund der verbindlichen curricularen Verankerung im Lehramtsstudium Sport, soll hierauf der Untersuchungsfokus gelegt werden.

Somit wird der Versuch unternommen, aufzuzeigen, was eine Würdigung des Fachs „Tanz“ sowohl für die werdenden LehrerInnen im Speziellen als auch für eine pädagogische Hochschulausbildung im Allgemeinen bedeuten kann. Als komplexes Phänomen, welches in besonderer Weise den Körper zwischen sportbezogenen und künstlerischen Dimensionen, Training und Freiheit, Ästhetik und Kreativität, Improvisation und Imitation, Innenschau und Außendarstellung aufzuspannen vermag, lohnt sich der detaillierte Blick auf den Gegenstandsbereich „Tanz“ aus pädagogischer und kompetenztheoretischer Perspektive für den hochschulischen Sektor.

Die Legitimation der Berücksichtigung von „Tanz“, im Rahmen des Lehramtsstudiums, erfolgt dabei nicht primär unter der Prämisse der Thematisierung des Körpers zum Zweck umfassender Persönlichkeitsbildung, sondern insbesondere aufgrund der pädagogischen Notwendigkeit, bei Kindern und Jugendlichen Tanz, im Rahmen des schulischen Sportunterrichts, anbieten zu können. Das Erfordernis komplexe – durch den Körper initiierte – Lernprozesse anregen, Angebote bereitstellen und Kompetenzen anbahnen zu können, wird dabei durch die schulischen Lehrpläne untermauert und betrifft nicht nur PädagogInnen³ im Fach Sport, sondern ebenso MusikpädagogInnen, KulturpädagogInnen und KindheitspädagogInnen. Sollen diese Vermittlungsprozesse gelingen, gilt auch hier, im Rahmen der hochschulischen Ausbildung, Studierenden Möglichkeiten zu offerieren, selbst Lernprozesse zu durchlaufen und zu reflektieren, was jene Körpererfahrungen für die spätere Berufspraxis bedeuten (Pietsch, 2014, S. 76f.).

Nur durch eigens gesammelte Erfahrungen kann somit auch ein vertieftes Verständnis für den Gegenstandsbereich „Körper“ und seine Rolle im pädagogischen Prozess in Tiefe und Breite entstehen. Dieses Nachsinnen über das individuell Bedeutsame in der Wahrnehmung des Körpers ist essentiell, um jenes

² In Folge wird aufgrund unterschiedlichster Benennungen des Fachs im Lehramtsstudium Sport nur noch von „Tanz“ gesprochen.

³ Wenn in dieser Arbeit von PädagogInnen die Rede ist, sind vor allem Lehrkräfte in Grund- und weiterführenden Schulen sowie auch KindheitspädagogInnen gemeint. Es geht also um all jene professionell pädagogischen Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und Bildungsprozesse bei Kindern begleiten.

selbst erprobte Wissen und Können auch in der Körper- und Bewegungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen sensibel und vielschichtig zu transferieren (Bietz & Heusinger, 2010, S. 62; Fritsch, 2001, S. 39).

“A teacher who possesses lived body knowledge of an activity or sport knows via personal experience the deep rich meanings that are available to students if they invest themselves in acquiring the skills to play the game. Without the skills, students can never really play the game, and if students never play the game, they never experience the meaning that can be discovered in playing the game well. Physical education teachers who possess lived body knowledge of the content are more likely to delineate a vision of what students can achieve than a teacher without lived body knowledge” (Johnson, 2015, S. 235).

Studierende und zukünftige PädagogInnen, denen es gelingt, sich auf diesen „körpergebundenen“ Lernprozess einzulassen, erfahren zumeist, dass es in dieser körperlichen Auseinandersetzung oft um mehr geht als nur um den Erwerb bestimmter motorischer oder koordinativer Fertigkeiten; und technisch versierte Bewegungsausführungen, insbesondere aus pädagogischer Sicht, nicht das Endziel sein können. Vielmehr ist von Interesse, inwiefern die spezifische Auseinandersetzung mit und über den Körper, Studierende dazu anregt, nicht nur domänenspezifische, sondern auch domänenübergreifende Kompetenzen zu entwickeln.

“While we know a fair amount about kinesthetic learning and physical skill development, we know little about how we learn from our bodily experience” (Clark, 2001, S. 83).

In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die vorliegende Arbeit zum einen *empirisch* mit der Frage, wie das Fach „Tanz“ in exemplarischen Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium Sport gelehrt und gelernt wird, welche Kompetenzen ExpertInnen und Dozierende akzentuieren, welche Prozesse die Studierenden durchlaufen, an welchen Themen sie sich abarbeiten und welche Kompetenzen sie selbst durch die Auseinandersetzung mit Tanz hervorbringen. Das Thema wird dabei aus verschiedenen Perspektiven (ExpertInnen-, Dozierenden- und Studierendensicht) betrachtet und hierzu qualitative und quantitative Methoden herangezogen (ExpertInneninterview, Fragebogen, biographisch-narrative Interviews).

Zum anderen spannt die Arbeit jedoch einen noch weiteren Bogen und fragt i.S. eines *theoretischen Unterbaus* nach der Bedeutung und dem Stellenwert des Körpers im pädagogischen Hochschulsetting, da PädagogInnen immer mit ihrem Körper in pädagogischen Kontexten in Erscheinung treten, ganz gleich, ob sie ein konkretes Bewegungsangebot offerieren oder lediglich mit ihrem Körper in Interaktionsprozessen agieren. Neben Theoriebezügen zur Verbindung von Kompetenzdiskurs mit Körper- und Leibtheorien wird ferner dargestellt, warum und inwiefern es möglich ist, den Körper expliziter im pädagogischen Hochschulkontext zu berücksichtigen und wie Tanz als konkreter “embodied learning” Ansatz dabei hochschuldidaktisch zu konzeptualisieren ist.

Die gemeinsame Klammer des Theorie- und Empirieteils stellt also das Thema der Kompetenzentwicklung durch und über den Körper⁴, im Kontext pädagogischer Studiengänge, am Beispiel Tanz dar. In der Arbeit geht es kontinuierlich um die Verbindung dieser zwei Ebenen: Am Beispiel des Tanzes wird die allgemeine Bedeutung des Körperlichen für den pädagogischen Bereich konkretisiert und durchdekliniert; durch den Bezug zu Körper- und Kompetenztheorien wird Tanz wiederum als mögliches performatives Lehr-Lern-Format theoretisiert und in einen universitären Kontext gehoben.

Wissenschaftstheoretische Verortung

Die vorliegende Arbeit ist zwischen empirischer Bildungsforschung, fachdidaktischer Kompetenzforschung und erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung zu verorten. Im weitesten Sinne werden Rahmenbedingungen, Prozesse und Ergebnisse für das Fach Tanz im Lehramtsstudium Sport aus der jeweiligen Eigenlogik der relevanten AkteurInnen (ExpertInnen, Dozierende, Studierende) untersucht.

Wird die Hochschule zum Untersuchungsgegenstand auf der Ebene der im Lernprozess eingebundenen Subjekte, rücken dabei Veränderungsprozesse und spezifische (Lern-)Entwicklungen in den Fokus (Multrus, 2004, S. 120). Dabei ist nicht nur von Interesse, wie institutionelle Bedingungen und Mechanismen Einfluss auf das individuelle Handeln nehmen, sondern vor allem wie Individuen, indem sie handeln und agieren, Aspekte aufgreifen oder negieren, ihrerseits Lernprozesse in formalen Bildungsettings *mitgestalten* (Merkens, 2011, S. 511). Die empirische (vornehmlich qualitativ ausgerichtete) Bildungsforschung weist hierbei einen engen Zusammenhang zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung auf, indem davon ausgegangen wird, dass die Analyse von biographischen Zugängen, empirische Erkenntnisse über die Aneignung von Lerninhalten und somit der Genese und Entwicklung von Kompetenzen bereitstellen kann (Garz & Blömer, 2010, S. 577).

“A biographical approach to learning has the capacity to change both the individual and the context in which the learning takes place and can be seen in contrast to ‘conventional’ education. Through the biographical approach, learning processes can become ‘voyages of discovery’ for learners and inform us about how we deal with transitions in life (Alheit 1994)” (Smilde, 2009, S. 178).

Um Lehrveranstaltungen zu verändern, zu verbessern und Studierende kompetenzorientiert ausbilden zu können, ist die wissenschaftliche Erfassung von Erfahrungen, Sichtweisen und Einschätzungen der beteiligten AkteurInnen elementar. „Mögliche Ansatzpunkte für pädagogische Neuorientierungen oder Korrekturen in der fachdidaktischen Ausrichtung könnten [somit] in die Wege geleitet werden“ (Behrens, 2010, S. 16).

⁴ Die Formulierung „Kompetenzentwicklung durch und über den Körper“ zielt zum einen auf die aktive und praktische als auch auf die reflexive und rezeptive Seite der Auseinandersetzung mit dem Körper.

Zielsetzung und Nutzenerwartung

Angelehnt an die dargestellten Ausführungen lassen sich vier übergeordnete Zielbereiche identifizieren, die für die vorliegende Arbeit leitend sind:

1. Theoretisch soll das Verhältnis von Kompetenz, pädagogischer Hochschulausbildung und Körperlichkeit bestimmt und am Beispiel Tanz konkretisiert werden.
2. Anhand der empirischen Daten soll für das Fach Tanz im Lehramtsstudium Sport aus der Perspektive von ExpertInnen, Dozierenden und Studierenden rekonstruiert werden, wie der Gegenstandsbereich gelehrt und gelernt wird und welche Kompetenzen anvisiert, hervorgebracht und erreicht werden.
3. Der Erkenntnisgewinn soll dazu beitragen, Kompetenzentwicklungen im Bereich Tanz herauszustellen, um somit Möglichkeiten des Mediums Tanz für die pädagogische Hochschulausbildung nicht nur theoretisch zu statuieren, sondern auch empirisch fundiert zu belegen.
4. Ferner sollen Implikationen für die hochschulische pädagogische Handlungspraxis, auf Basis der theoretischen und empirischen Ableitungen, generiert werden.

Aufbau der Arbeit

Die wissenschaftliche Arbeit ist selbst als eine Art „choreographisches Stück“ zu verstehen, erst wird der Schauplatz aufbereitet und die AkteurInnen einzeln auf die Bühne geführt, um sie dann in verschiedensten Varianten und Spielarten aufeinander zu beziehen. Jedes Kapitel folgt einer eigenen Logik, bezieht verschiedene Disziplinen als auch Teilfragestellungen mit ein.

In *Kapitel zwei* wird zur thematischen Einführung eine Annäherung an das Kompetenzkonstrukt aus verschiedenen Perspektiven vorgenommen, Kompetenz von begrifflichen Nebenschauplätzen abgegrenzt sowie geklärt, was unter Kompetenzentwicklung und -erfassung zu verstehen ist.

Ist das zweite Kapitel vornehmlich am Kompetenzbegriff orientiert, wird im *dritten Kapitel* Kompetenz, zum einen hochschuldidaktisch kontextualisiert, zum anderen in Beziehung zu Körper- und Leibtheorien gebracht. Hier geht es primär um die Frage der hochschulischen Kompetenzentwicklung sowie den Bedeutungsgehalt des Körpers im akademischen Setting. Anhand der theoretischen Darlegungen und interdisziplinären Begründungslinien soll somit Schritt für Schritt entfaltet werden, wie sich ein „körperorientiertes“ von einem kognitionsbezogenen Kompetenzverständnis unterscheidet.

In *Kapitel vier* wird als abschließendem Theoriekapitel das Thema Kompetenzentwicklung durch und über den Körper am Beispiel Tanz konkretisiert. Es geht in diesem Kapitel darum, Tanz primär unter pädagogischen Gesichtspunkten zu rahmen und mögliche Kompetenzbereiche aufzuzeigen. Generiert aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen zu Kompetenz und Körper soll schließlich ein

mögliches Modell von „Tanzkompetenz“ präsentiert sowie ferner diskutiert werden, welche tanzgenauen Aspekte eine am Körper orientierte pädagogische Hochschulausbildung bereichern könn(t)en. Die eigenen Forschungsfragestellungen, das Untersuchungsdesign sowie die einzelnen Erhebungs- und Auswertungsverfahren werden im einführenden Methodenkapitel (*Kapitel fünf*) erläutert. In die eigene Studie, welche sich auf diverse qualitative und quantitative Verfahren stützt, werden dabei ExpertInnen, Dozierende sowie Studierende einbezogen, welche im Lehramtsstudium Sport im Bereich Tanz lehren bzw. lernen.

In *Kapitel sechs* werden die Ergebnisse der ExpertInneninterviews im Hinblick auf den allgemeinen Stellenwert von Tanz im pädagogischen Hochschulkontext präsentiert.

In *Kapitel sieben* werden die Interview- und Fragebogenergebnisse der im Fach Tanz des Lehramtsstudiums Sport lehrenden Dozierenden dargelegt. Im Fokus steht dabei die Beschreibung ihrer konkreten Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz, den priorisierten Inhalten, Lehr-Lern-Zielen/Kompetenzbeschreibungen, Lernergebnissen sowie Prüfungsformaten.

Die Perspektive der Studierenden wird schließlich in *Kapitel acht* beleuchtet. Hierbei werden zum einen die Ergebnisse einer groß angelegten Fragebogenuntersuchung an fünf Untersuchungsstandorten vorgestellt, zum anderen die Auswertung der biographisch-narrativen Interviews beschrieben.

In *Kapitel neun* werden schließlich die empirischen Ergebnisse zusammengefasst, aufeinander bezogen sowie mit dem Theoriestand abgeglichen. Ferner wird die eigene Erhebung kritisch diskutiert, weiterführende Forschungsthemen aufgezeigt und praktische Handlungsempfehlungen, für eine zukünftige kompetenzorientierte pädagogische Hochschulausbildung unter Würdigung des Körpers, gegeben.

I Theoretischer Teil

2 Konturierung des Kompetenzbegriffs⁵

Im folgenden ersten Theoriekapitel geht es um die Präzisierung und Darlegung des Kompetenzbegriffs. Dabei wird eine Annäherung an den Begriff aus verschiedenen Perspektiven vorgenommen, Kompetenz in Bezug zu theoretischen (Neben-)Schauplätzen gesetzt, auf die Dimensionen Kompetenzentwicklung und -erfassung detaillierter eingegangen, um letztlich zu einem ersten Modell des Kompetenzbegriffs zu gelangen wie er dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Es werden dabei bereits erste Verbindungslinien zum Gegenstandsbereich Tanz hergestellt und der Kompetenzdiskurs auf seine körperlichen Anteile gewürdigt, die die weitere Lesart der Arbeit leiten, jedoch bleibt dieser erste theoretische Strang primär am Kompetenzdiskurs orientiert.

2.1 Theoretische Einbettung

Die Erfassung und Förderung von Kompetenzen bestimmt national und international das Aus- und Weiterbildungsfeld in Praxis und Forschung. Die Konzentration auf Kompetenz(en) und Kompetenzentwicklung wurde bildungspolitisch als strategischer Hebel für Reformen in der schulischen und beruflichen Bildung genutzt, in welcher anstelle einer einseitigen Ausrichtung auf den “Input” nun vielmehr der “Output”⁶, sprich konkrete Lernergebnisse, im Mittelpunkt des Interesses steht. Die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernprozessen orientiert sich also weniger am zu vermittelnden Inhalt als vielmehr an den Lernergebnissen und nimmt in den Blick, was der/die Lernende am Ende wissen und vor allem können soll (Strauch, Jütten & Mania, 2009, S. 11). Unabhängig von seiner kontextualen Verwendung liefert der Kompetenzbegriff darüber hinaus eine Deutungsfolie, welche über Fachdisziplinen hinweg Anknüpfungspunkte bietet (Truschkat, 2008, S. 13).⁷

⁵ Die Ausführungen in diesem Kapitel orientieren sich an den Vorläuferpublikationen, an denen die Verfasserin als Autorin bzw. Mitautorin mitgewirkt hat: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014; Pietsch, 2009; Pietsch & Fröhlich-Gildhoff, 2015; Pietsch, Fröhlich-Gildhoff & Ullrich-Runge, 2015.

⁶ Als “Output” kann die unmittelbar erbrachte Leistung bzw. Performanz definiert werden. Der Output geht zeitlich dem “Outcome” voraus, letzterer kann auch als die weitere Folge bzw. Wirkung des Outputs verstanden werden (z.B. Employability, Bildung, Ansehen) (Slepcevic-Zach & Tafner, 2012, S. 27f.).

⁷ Neben dem Trend zur Kompetenzorientierung gibt es auch deutlichen Gegenwind von VertreterInnen, die kritisch anmerken, dass Lernprozesse im Fokus der Kompetenzdebatte auf die Bedarfe des Arbeitsmarktes hin einseitig funktionalisiert werden. Die Perspektive des anschließenden Bildungs- und Arbeitskontextes als Zielperspektive von Kompetenzentwicklungsprozessen erscheint zwar schlüssig und sinnvoll, dennoch birgt diese Sichtweise auch die Gefahr, zu einer ökonomisch verengten Orientierung zu führen, in der emanzipatorische Aspekte zugunsten betrieblicher Anwendungszusammenhänge vernachlässigt werden (Gillen, 2013, S. 12). Als kritische Positionierungen zum Kompetenzdiskurs können exemplarisch die Abhandlungen von Ladenthin (2011) und Höhne (2007) herangezogen werden.

2.1.1 Politische Hintergründe des Kompetenzkonstrukts

Gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse bilden die Grundlage für die Legitimierung des Kompetenzbegriffs in der heutigen Zeit. Im Zuge der Veränderungen von Arbeitsprozessen müssen Individuen demnach in der Lage sein, Kompetenzen zu entwickeln, um in unsicheren und flexiblen Arbeitskontexten kompetent agieren zu können. Komponenten wie Selbstorganisation, Flexibilität, Eigenverantwortlichkeit und Handlungsfähigkeit spielen im Umgang mit Situationen in der „Wissensgesellschaft“ bzw. „Risikogesellschaft“ (Beck, 2015) eine bedeutende Rolle (Vonken, 2005, S. 97). Es kann nicht mehr von einer Kontinuität der beruflichen Tätigkeiten ausgegangen werden; die unbefristete Vollerwerbstätigkeit im erlernten Beruf wird eher zur Ausnahme als zur Regel (Wittwer & Reimer, 2002, S. 170). Politische Strategien (u.a. Lissabon Strategie (2000), das Memorandum on Lifelong Learning (2000) oder die Kopenhagener Erklärung (2002)) festigen dabei die bildungspolitische Fokussierung auf Kompetenzen. Zielsetzungen der Strategien sind u.a. die Europäische Union zum wettbewerbsfähigen und dynamischen wissensbasierten Wirtschaftsraum zu gestalten, die Förderung der Mobilität europäischer Arbeitskräfte zu erreichen und eine europaweite Vergleichbarkeit von Zertifikaten in der Berufsbildung bzw. allgemein von Abschlüssen zu erzielen. Im Zuge der Debatten haben sich das Europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) sowie der Europäische und Deutsche Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) etabliert (Gnahn, 2010, S. 15f.). Kernstück des Europäischen Qualifikationsrahmens bilden dabei acht Referenzniveaus, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen des formalen Bildungssystems (Berufs- und Hochschulbildung) beschreiben. Äquivalent dazu bleibt im Deutschen Qualifikationsrahmen die Unterteilung in die acht Niveaustufen bestehen, jedoch werden hier die Kompetenzbereiche Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) sowie Personale Kompetenz (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) unterschieden (BMBF, 2016). Neben den übergreifenden Qualifikationsrahmen sind auch fachspezifische Qualifikationsrahmen⁸ entstanden (siehe zur Vertiefung auch Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 27ff.). Ebenso wurde durch die Etablierung von Profilpässen und Portfolios die Anerkennung informeller Lernprozesse gestärkt (Neß, 2009, S. 7). Flankiert werden diese Bestrebungen durch die Leitidee des lebenslangen Lernens: Demnach ist Lernen in der Wissensgesellschaft als Prozess zu verstehen und findet über die gesamte Lebensspanne statt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich), Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz), 2004; Forum Bildung, 2001). Etwas polemisch ausgedrückt, beschreibt Schlögl (2014) dies in seiner gleichnamigen Publikation auch als „Ästhetik der Unabgeschlossenheit“. Durch die Realisierung national und international vergleichender

⁸ Hier sind beispielsweise im (sozial-)pädagogischen Bereich die Qualifikationsrahmen in der Sozialen Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2008) oder in der Kindheitspädagogik B.A. (Robert Bosch Stiftung, 2008; Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2009) anzuführen.

Studien zu Kompetenzständen und Bildungsverläufen (PISA-Studie, PIAAC-Studie, NEPS)⁹ wird die Forderung nach dem ‐lifelong learning‐ auch von Seiten der Forschung unterstützt.

2.1.2 Kontexte der Kompetenzorientierung

Das Verständnis von Kompetenz variiert in Deutschland in Abhängigkeit von den Logiken und Schwerpunktsetzungen des jeweiligen Aus- und Weiterbildungssystems. So können für den schulischen, hochschulischen bzw. beruflichen Sektor unterschiedliche Foki auf Kompetenz attestiert werden (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 8).

Bereich Schule: Das unerfreuliche Abschneiden deutscher SchülerInnen bei der PISA-Studie um die Jahrtausendwende führte zu einer Forderung nach verstärkter Outputorientierung des Bildungswesens im Sinne der Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden und überprüfbaren Bildungsstandards (ausführlich: Müller-Ruckwitt, 2008; Schott & Azizi Ghanbari, 2012, S. 14ff.). Bildungsstandards greifen dabei allgemeine Bildungsziele auf und legen Kompetenzen fest, welche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben werden sollen (BMBF, 2009, S. 19). Der Kompetenzbegriff im Schulwesen greift auf ein normatives Grundbildungsverständnis zurück und ist von einer kognitivistischen Logik geprägt. Ziel ist es, Kompetenzen so konkret zu beschreiben, dass sie anhand von Aufgabenstellungen umgesetzt und mithilfe von Testverfahren erfasst werden können (Hensge, Lorig & Schreiber, 2011, S. 136). In der bekannten Klieme-Expertise ‐Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‐ wird der Kompetenzbegriff von den AutorInnen sehr eng gefasst: Kompetenzen werden hier als kognitive Leistungsdispositionen in spezifischen Fächern bzw. Domänen beschrieben (BMBF, 2009, S. 21). Ausgewiesen sind die zu erwerbenden Fachkompetenzen in den Kernlehrplänen, didaktische Umsetzung findet die Kompetenzorientierung anhand kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung¹⁰, welche auf Diagnostik und Förderung zielt (Lersch & Schreder, 2013; Schott & Azizi Ghanbari, 2008, 2012; Schwabe, Gebauer & McElvany, 2012).

Bereich Hochschule: Im Zuge des Bologna-Prozesses kam es zu einer grundlegenden Reformierung des Hochschulbereichs: Studiengänge wurden auf Bachelor- und Masterprogramme umgestellt, das

⁹ Die PISA-Studie (Schulleistungsuntersuchung) findet seit 2000 im dreijährlichen Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD statt und fokussiert auf die grundlegenden Kompetenzbereiche der Lesekompetenz, der mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Kompetenz (Klieme et al., 2010). Als Pendant zu PISA kann die PIAAC-Studie im Bereich der Erwachsenenbildung angeführt werden: Hierbei stehen die Aspekte Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz sowie Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien bei Personen im Alter zwischen 16 und 65 Jahren im Zentrum der Erfassung (Gesis, o.J.). Im nationalen Bildungspanel NEPS werden demgegenüber in diversen Teilstudien die Entwicklungen von Bildungsverläufen akzentuiert; hier steht also weniger die Darstellung des Kompetenzstands in spezifischen Bereichen im Ländervergleich im Vordergrund als vielmehr die Erforschung, wie sich Menschen während ihres gesamten Lebens Wissen und Fähigkeiten aneignen (NEPS, o.J.).

¹⁰ Zu differenzieren sind die Begriffe Kompetenzorientierung (als didaktisches Prinzip) und kompetenzorientierter Unterricht in allen Kontexten des Lehrens und Lernens (Schule, Hochschule, Weiterbildung). So gibt es zwar in vielen Domänen Hinweise zur Kompetenzorientierung an sich, jedoch bleibt offen, wie Lehr-Lern-Prozesse tatsächlich kompetenzorientiert gestaltet werden können (Brockschnieder, 2014).

Leistungspunktesystem für Hochschulen (European Credit Transfer System – ECTS) wurde eingeführt, Module und Lehrveranstaltungen auf Kompetenzen ausgerichtet und Lehrveranstaltungen sollten ausgehend von eingangs formulierten Lernzielen outputorientiert gestaltet werden. Diese Neuerungen erforderten ebenso eine Modifizierung des Prüfungssystems: Nicht mehr die Prüfung und Beurteilung gelehrter Inhalte (Input) sollte im Mittelpunkt stehen, sondern die Erfassung dessen, was der/die Lernende zu bestimmten Zeitpunkten im Studium im Sinne von Kompetenzen erworben hat (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 6f.). Mit der Forderung nach kompetenzorientierten Prüfungen ist auch der Anspruch nach neuen innovativen Prüfungsformaten verbunden (Reis, 2010, S. 157). Innovative kompetenzorientierte Prüfungen im Hochschulbereich stellen jedoch noch eher eine Seltenheit als eine weit verbreitete Realität dar (Euler, 2011, S. 65). Neu ist häufig nur, dass eingesetzte Lehr-Lern-Formate von Lehrveranstaltungen (beispielsweise Studientagebücher oder Lernportfolios) nun ebenso als Prüfungsformen Anwendung finden (Brinker, 2011, S. 46). Das hochschulische Setting führt zu einer spezifischen Konturierung der akademischen wissenschaftsbasierten Kompetenzentwicklung und bezieht sich auf die Bereiche Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilsvermögen, kommunikative Fertigkeiten und Lernvermögen. Im Studium steht weniger die Vermittlung von konkreten berufspraktischen Tätigkeiten (im Sinne des Erlernens von – häufig standardisierten – Handlungsabläufen und der Einübung von Fertigkeiten) im Vordergrund – wie es im Ausbildungsverhältnis das Ziel ist – als vielmehr der umrissene Bezug zu Tätigkeitsfeldern, die Anregung zur Reflexivität und die Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit (Wick, 2011, S. 3f.; siehe auch Kap. 3.1).¹¹

Bereich Beruf: Schul- und Arbeitswelt differieren deutlich in ihrem Kompetenzverständnis. Im beruflichen Kontext wird Kompetenz vor allem mit Handeln in Verbindung gebracht: Hier hat sich der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz durchgesetzt, welcher die Fähigkeit beschreibt, berufliche Anforderungs- oder Problemsituationen erfolgreich lösen zu können (Slepcevic-Zach & Tafner, 2012, S. 27ff.). Ebenso erfolgt hier häufig eine Differenzierung des Kompetenzkonstrukts in die Bereiche der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz (BMBF, 2009, S. 21). Im Kontrast zu der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stark kognitionstheoretisch gefärbten Kompetenzdebatte, in welcher von zu lernenden Inhalten (Input) auf Situierungen (im Sinne von Problem- bzw. Verwendungssituationen) geschlossen wird, werden im beruflichen Umfeld explizit berufliche Handlungssituationen aus der Praxis als Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen herangezogen (Gillen, 2013, S. 3).

Daneben wird die Fähigkeit zum selbstständigen, selbstorganisierten Handeln betont (Hensge, Lorig & Schreiber, 2011, S. 139). Das Verständnis von Kompetenz in diesem Sinne ist anschlussfähig an den Professionalitätsbegriff: Kompetenzentwicklung wird als individueller Prozess der Professionalisierung

¹¹ Hier ist das Universitätsstudium noch einmal von dem Studium an einer (Fach-)Hochschule für angewandte Wissenschaften zu differenzieren, letztere nehmen neben der Vermittlung akademischer Kompetenzen ebenso Kompetenzen in den Blick, die berufspraktisch relevant sind.

verstanden, der über den standardisiert konzipierten Kompetenzerwerb in formalen Settings hinausweist: „Professionalität zeichnet sich demzufolge durch individuell gestaltete Professionsprofile aus, die im Verlaufe eigenverantworteter selbstgesteuerter Entwicklungsprozesse vor allem durch die Aneignung individuumspezifischer professioneller Kompetenzen entstehen“ (Vogel & Wörner, 2002, S. 88). Im beruflichen Kontext kommt der Reflexionskompetenz zum einen als einer unmittelbaren analytischen Einschätzung von Handlungen bzw. Interaktionen (*reflection in action*) und zum anderen als einem nachträglichen Nachdenken über das Handeln (*reflection on action*) ein besonderer Stellenwert im Sinne eines „*reflective practitioner*“ zu (Schön, 1983; siehe auch Hitzensauer, 2008).¹² Ein Bereich, welcher in der Kompetenzdiskussion eher stiefmütterlich behandelt wird, ist das Thema der kollektiven Professionalisierung, der kollektiven Kompetenz bzw. der Lernenden Organisation:

„Subjekt und Organisation stehen im Diskurs in einem paradoxen Verhältnis zueinander. Einerseits ist Kompetenz ein Thema, das sowohl Subjekt als auch Organisation betrifft, weshalb beide Gegenstand des Diskurses werden. Andererseits bleiben Subjekt und Organisation getrennt, was in den unterschiedlichen Thematisierungen und Argumentationsschemata sichtbar wird. ... Aus dem Blickwinkel der Kompetenz des Subjektes, scheint die Organisation eine wichtige Rolle zu spielen, aus dem Blickwinkel der Kompetenz der Organisation kann das Subjekt nicht unberücksichtigt bleiben. Dennoch verschmelzen sie nicht zu einem Gegenstand, sondern werden als getrennte Blickwinkel auf die Kompetenz aneinander schicksalhaft gebunden“ (Haeske, 2008, S. 121).

Kompetenzentwicklung kann demnach in beruflichen Vollzügen nicht nur auf individueller, sondern muss auch auf organisational-systemischer Ebene betrachtet werden (Hof, 2002a, S. 158). Ziel müsste es daher sein, die verschiedenen Kompetenzebenen noch stärker aufeinander zu beziehen und füreinander nutzbar zu machen, um individuelle Bedürfnisse und betriebliche Bedarfe miteinander zu kombinieren (Dietrich & Gillen, 2005; Gillen, 2006; siehe auch Edelmann & Tippelt, 2008; Pawlowsky, Menzel & Wilkens, 2005; Staudt & Kriegesmann, 2001; Wilkens, 2004). Jedoch sei kritisch anzumerken, dass eine Organisation (mit ihren expliziten Normen, Regeln, Regelungen etc.) mehr ist als die Summe der Kompetenzperformanz¹³ von Individuen, Gruppen oder Teams, die in ihr arbeiten.

Publikationen zu den Kompetenzerfassungsmethoden im betrieblichen Kontext nehmen weniger die strenge Einhaltung der Hauptgütekriterien (wie Objektivität, Reliabilität, Validität; siehe auch Kap. 2.5) in den Blick, sondern akzentuieren insbesondere die Praktikabilität der Messverfahren. Beispiele für Methoden finden sich bei Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) sowie Strauch, Jütten und Mania (2009).

2.1.3 Etymologische Einordnung und VertreterInnen

Sowohl in seiner alltagssprachlichen Verwendung als auch in fachlich-theoretischen Erörterungen verschiedenster Disziplinen ist der Kompetenzbegriff omnipräsent und unterliegt seit über 50 Jahren

¹² Ebenso sind hier die Arbeiten von Beck, Giddens und Lash (1996) anzuführen. In der Publikation „Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse“ beschreibt Lash (1996) die Notwendigkeit von gleichermaßen selbstbezogener wie struktureller Reflexion.

¹³ Siehe auch hierzu die Ansätze der Systemtheorie (u.a. Karl Ludwig von Bertalanffy), die sich auf den aristotelischen Leitsatz „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ beziehen und von einer komplexen Gesamtschau des Systems ausgehen.

wechselnden Konjunkturen und Konnotationen. Etymologisch stammt der Begriff „Kompetenz“ aus dem Lateinischen: Hier ist zum einen das Substantiv „*competentia*“, zum anderen das Verb „*competere*“ anzuführen, was so viel wie „zusammentreffen“, „zusammenfallen“ oder „zustehen“ meint. Das Adjektiv „*competens*“ hat demgegenüber die Bedeutung von „zuständig“, „befugt“ oder „rechtmäßig“ (Frey & Balzer, 2005, S. 32f.; Heil, 2007, S. 50; Liebau, 2009, S. 62; Müller-Ruckwitt, 2008, S. 104, Vonken, 2005, S. 16f.). Diese zwei Ausdifferenzierungen des Begriffs finden sich auch in den späteren Lesarten wieder. So differenziert Vonken (2005, S. 16) zwei Formen des Kompetenzbegriffs in Abhängigkeit von der kontextuellen Verwendung: So kann ein fähigkeits- und tätigkeitsbezogener Kompetenzbegriff (erziehungswissenschaftliche, psychologische und linguistische Lesart) von einem zuständigkeits- und berechtigungsbezogenen Kompetenzverständnis (rechtsphilosophische Lesart) unterschieden werden (siehe auch Klieme & Hartig, 2008, S. 14; Rapold, 2006, S. 5). Bohliger (2008a, S. 118) differenziert ferner die fähigkeits- und tätigkeitsbezogenen Kontexte in Ansätze, in denen Kompetenz als Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen beschrieben wird – im Sinne von Handlungskompetenz – sowie Ansätze, die auf die Ermöglichung von Situationen fokussieren und gesellschaftliche Veränderungen einbeziehen (siehe auch kommunikative Kompetenz nach Habermas, kritische Kompetenz nach Geißler¹⁴). Präziser betrachtet geht es also bei der Bewältigung von Situationen vorrangig um eine *Reaktion* auf Handlungserfordernisse, bei der Ermöglichung von Situationen eher um die *Aktion*, das Kreieren, Schaffen, Herstellen von Neuem. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird insbesondere die Bewältigung von Situationen akzentuiert, allerdings bietet gerade der letztgenannte Strang Anschluss an aktuelle erkenntnistheoretische Grundlagen, die die Autopoiese¹⁵ menschlichen Wissens und Agierens betonen. Solche Ansätze „*verneinen eher eine zu enge Verbindung zwischen situativen Anforderungen und deren Bewältigung durch eine Kompetenz in Form des Verarbeitens externer Einflüsse, sondern betonen die Erzeugungsaspekte menschlichen Denkens und Handelns*“ (Vonken, 2005, S. 32).

Die Anfänge des Kompetenzbegriffs liegen in den 1960er Jahren; hier differenzierte der Sprachwissenschaftler N. Chomsky zwischen der *Sprachkompetenz* (als Wissen/ Kenntnis über Sprache als internalisiertes Regelsystem, tacit knowledge¹⁶ über Sprache) auf der einen und *Performanz* (als tatsächliche Sprachverwendung) auf der anderen Seite (Gillen, 2006, S. 65; Heil, 2007, S. 52; Vonken, 2005, S. 19ff.; Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 220; siehe auch Kap. 2.2). Die Ausführungen Chomskys sind immer wieder in den späteren Ausführungen zum Kompetenzbegriff im erziehungs- und

¹⁴ Habermas (1990) erweitert die Sprechakttheorie von Chomsky (1970) und fügt das Moment der Erzeugung von Kommunikationssituationen hinzu. Geißler (1974, S. 34) ergänzt den Kompetenzbegriff um den Aspekt der kritischen Kompetenz und differenziert dabei die Ebenen „kritisch-reflexive“, „kritisch-soziale“ sowie „kritisch-instrumentelle“ Kompetenz.

¹⁵ Im Sinne der Selbstorganisation und Selbsterzeugung (Maturana & Varela, 1987).

¹⁶ Chomskys Differenzierung von Kompetenz als tacit knowledge und Performanz ist in zahlreichen Publikationen aufgegriffen worden. Chomsky geht dabei davon aus, dass Kompetenz, die dem Menschen innewohnende kognitive Basis des Handelns darstellt, andere Aspekte können dabei die Realisierung der Kompetenz beeinflussen, sind jedoch nicht als konstituierende Elemente der Kompetenz zu verstehen (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 220).

sozialwissenschaftlichen, berufspädagogischen oder auch psychologischen Diskurs rezipiert worden. Ebenso beeinflusste die funktional-psychologische Sichtweise R.W. *Whites* das Kompetenzkonzept. White bezeichnete eine Person mit Bezug auf die Motivationspsychologie (Heil, 2007, S. 52; Klieme & Hartig, 2008, S. 16) dann als kompetent, wenn sie in der Lage ist, – selbst initiiert – situative Anforderungen effektiv zu bewältigen und sich in wirkungsvoller Interaktion mit der Umwelt befindet. In die Pädagogik erhielt der Begriff in den 70er Jahren Eingang durch *H. Roth* und seine Differenzierung der pädagogischen Handlungskompetenz in die Trias der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz¹⁷ (Roth, 1971; siehe auch Müller-Ruckwitt, 2008, S. 194ff.).

2.1.4 Kompetenzdefinitionen

Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011, S. 220ff.) unterscheiden zwischen zwei verschiedenen Konzeptionen von Kompetenz, welche aktuell in der empirischen Forschungslandschaft aufzufinden sind und Einfluss auf die Methodenwahl der Kompetenzerfassung nehmen: der *kognitionsbezogene* und der *handlungsbezogene* Ansatz.

Im kognitionsbezogenen Ansatz wird Kompetenz primär als individuelle kognitive Voraussetzung (Disposition) zur Bewältigung einer Situation bzw. beruflicher Aufgabe gesehen. Innerhalb dieses Ansatzes werden das (Fach-)Wissen und die darauf aufbauenden Denkprozesse als konstituierende Elemente von Kompetenz betrachtet. Weitere Facetten von Kompetenz (Affekte, Motivation, Volition) werden vernachlässigt bzw. lediglich ergänzt. Diesem Konstrukt folgen beispielsweise Klieme und Leutner (2006, S. 879), die Kompetenz als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition*“ definieren. Hartig (2008, S. 22) begründet ferner die Konzentration auf kognitive Leistungsdispositionen mit der Kritik gegenüber einer globalen Kompetenzdefinition, die für eine messtheoretische Anwendung unbrauchbar erscheint, da eine komplexe und allumfassende Auffassung des Kompetenzkonstrukts nicht valide operationalisiert werden kann. Er plädiert hingegen für eine separate Messung von Kompetenzfacetten, um den vielfältigen Zielen von Bildungsangeboten und den messtheoretischen Ansprüchen gerecht zu werden (Hartig, 2008, S. 23).

¹⁷ In seinem Konzept der pädagogischen Handlungsfähigkeit setzte Roth in einem ganzheitlichen Verständnis diese drei Komponenten für menschliches Handeln voraus (Klieme & Hartig, 2008, S. 19; Rapold, 2006, S. 7). Nieke differenzierte das pädagogische Kompetenzmodell weiter aus und ergänzte die Trias durch die Methodenkompetenz. Er entwickelte weiterhin ein heuristisches Schema, in welchem das professionelle Handeln, als Mittelpunkt pädagogischer Kompetenz, nicht losgelöst von zu erschließenden Gesamtzusammenhängen betrachtet werden kann und folglich die Würdigung des gesellschaftspolitischen Kontextes (Gesellschaftsanalyse), die Untersuchung des sozialen Raums (Situationsanalyse) sowie die Auseinandersetzung mit dem beruflichen Selbstkonzept und der Selbstbetroffenheit der PädagogInnen (Selbstreflexion) zwingend macht (Lehmann & Nieke, 2005, S. 9ff.; siehe auch Rapold, 2006, S. 9). Die Klassifikation der Handlungskompetenz in Teildimensionen (wie sie primär von Roth und fortführend von Nieke für den pädagogischen Bereich vorgeschlagen wurde) hat sich im berufsbildenden Diskurs weitgehend durchgesetzt.

Die meist rezipierte und zitierte Kompetenzdefinition stammt von Weinert (2001a, S. 27), welcher Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ definiert.

Während Weinert hier kognitive und motivationale Anteile von Kompetenz unterscheidet (und integriert) sowie zwischen den Handlungspotentialen und deren situativem Einsatz differenziert, reduzieren einige Ansätze Kompetenz gänzlich auf den kognitiven Bereich (Bromme, 1992; Klieme & Leutner, 2006; Seeber et al., 2010).

Im *handlungsbezogenen Ansatz* wird Kompetenz wiederum breiter diskutiert und affektive, kognitive und volitionale Aspekte als konstituierend für Kompetenz angesehen (Roth, 1971; White, 1959).

„Das stärker handlungsorientierte Kompetenzverständnis geht davon aus, dass reines (Fach)Wissen als alleiniges Merkmal keine Kompetenz begründen kann und betrachtet Kompetenz als Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit einem konkreten Handlungskontext bzw. -situation. Kompetenz wird hier als holistisches Konzept aufgefasst, dessen Komponenten sich aufeinander sowie auf professionelle Berufsanforderungen und Handlungskontexte beziehen. Bei diesem Verständnis erfolgt – zumindest bei ausgewählten Teilkompetenzen wie der Sozialkompetenz – eine Integration von weiteren personellen Merkmalen wie Interesse, Emotion etc.“ (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 223).¹⁸

Festzustellen ist, dass sich die Kompetenzdefinitionen vorrangig auf den kognitiven Bereich beschränken und der affektive bzw. psychomotorische Lernbereich (nach der Bloomschen Lernzieltaxonomie) in den meisten Fällen unberücksichtigt bleibt (Benischek & Beer, 2015, S. 22).

2.1.5 Nationaler und internationaler Kompetenzdiskurs

Im Kontrast zum Kompetenzdiskurs in Deutschland, in welchem die Begriffe „Beruf“ und „Bildung“ einen zentralen Ausgangspunkt der Debatten bilden, sind die internationalen Diskussionen über „competence“ und „competency“¹⁹ anders gesellschaftlich und historisch eingebettet und von weniger großer Bedeutung (Bohlinger, 2008b, S. 53; Vonken, 2005, S. 191f.).

Festgestellt werden kann, dass im internationalen Diskurs ein inkonsistenter Gebrauch des „*concept of competence*“ vorliegt: So ist der Kompetenzdiskurs in Deutschland eher *prozessbezogen* orientiert (hier sind bspw. Debatten über einheitliche Zielbegriffe bzw. methodisch-didaktische Überlegungen anzuführen). Die Erfassung informell erworbener Kompetenzen nimmt in Deutschland dabei weniger Bedeutung ein als Zertifikate und Zeugnisse des Schul- und Berufsbildungssystems. Kompetenz wird eher im Sinne von „*competence*“ diskutiert (sprich anforderungsbezogen) und gilt als zu förderndes respektive zu

¹⁸ Weiterführende bildungstheoretische Untersuchungen zum Kompetenzbegriff sind bei Müller-Ruckwitt (2008) zu finden (siehe auch zum Kompetenzbegriff die ausführlichen Erörterungen bei Haeske (2008), Kaufhold (2006) und Vonken (2005)).

¹⁹ „Competence“ geht dabei mit einem funktionalen, anforderungsbezogenen Verständnis von Kompetenz einher, währenddessen „competency“ mehr die Verhaltensebene intendiert (Haase, 2011, S. 52). Mulder (2007) betrachtet „competency“ im Sinne einer Fähigkeit als Teil des Gesamtkonstrukts „Competence“.

entwickelndes Potenzial (Clement, 2002, S. 46ff.). Die darüber hinaus stattfindende Differenzierung in „*competency*“, mit dem stark *performativen* und *outputorientierten* Duktus, gewinnt im deutschsprachigen Raum formal durch die Orientierung am europäischen Qualifikationsrahmen (EFQ), dem europäischen Kreditpunktesystem für die Berufliche Bildung (ECVET) und Hochschulen (ECTS) allmählich an Gewicht (Clement, 2002, S. 46ff.; Edelmann & Tippelt, 2008, S. 137; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIII; Europäische Kommission, 2008; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008).

Andere Länder wie Großbritannien, Irland, die Niederlande, Frankreich oder Belgien blicken indes bereits auf eine längere Tradition der Output-Kompetenzorientierung und Kompetenzvalidierung zurück (Frankreich: „*bilan de compétences*“; GB: „National Vocational Qualifications“ (NVQ); Dänemark: „Danish National Competence Account“ (NCA); Norwegen „The Realkompetanse Project“ (zum europäischen Vergleich siehe auch Clement, 2002, S. 46ff.; Edelmann & Tippelt, 2008, S.137ff.; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XL; Haase, 2011, S. 51ff.; Handley, 2003, S. 57ff.) sowie des „Competency-Based Training“ (CBT)²⁰ (Hellwig, 2008, S. 123ff.).

Eng verbunden mit dem Kompetenzbegriff, ist auch der Begriff „literacy“. Das literacy-Konzept stammt aus dem angelsächsischen Raum und wurde in der PISA-Studie²¹ rezipiert. Übersetzt werden kann literacy grob mit Literalität bzw. Grundbildung, jedoch gibt es im Deutschen keine adäquate Umschreibung des Begriffs (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 20; Ecarius & Friebertshäuser, 2005, S. 7; Sting, 2005, S. 23). Im engeren Sinne wird unter literacy die schriftsprachliche Rezeptionsfähigkeit verstanden. Literacy „*refers to the ability to read and write to an appropriate level of fluency*“ (Blake & Hanley, 1995, S. 89). Im weiteren Sinne beinhaltet literacy den kritischen Umgang mit Informationen, geht über Fähigkeiten und Fertigkeiten (*abilities/skills*) hinaus und umschreibt als sogenannte „Sockelqualifikation“ die Teilhabefähigkeit an einer schriftförmig organisierten Kultur (Cambridge Assessment, 2013; von Felden, 2005, S. 40f.).

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist von Bedeutung hervorzuheben, dass sich das Kompetenzkonstrukt als anschlussfähig an den internationalen Diskurs erweist, auch wenn verschiedenartige länderspezifische Akzentsetzungen mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs einhergehen. In Bezug auf den Gegenstandsbereich Tanz werden in internationalen Debatten sowohl die Begriffe *dance competence*/(*key*) *competencies* als auch *dance literacy* verwendet (siehe ausführlich Kap. 4).

²⁰ Die Hinwendung zum „Competency-Based Training“ (CBT) im anglo-amerikanischen Raum erfolgte, um traditionell schulisch geprägte Berufsausbildungen praxis- und tätigkeitsbezogen zu gestalten. Im Kontrast zum deutschen Bildungskontext nimmt der Kompetenzbegriff hierbei stärker die Dimension praktischer Kenntnisse und Fertigkeiten ein, welche im Arbeitskontext unmittelbar beherrscht werden müssen (Edelmann & Tippelt, 2008, S. 134f.; van der Klink, Schlusmans & Boon, 2007, S. 227).

²¹ Im Kontext der PISA-Studien werden drei bereichsspezifische Formen von Kompetenz, die zum „Kernbestand kultureller Literalität“ erhoben wurden fokussiert: *reading literacy* (Lesekompetenz), *mathematical literacy* (mathematische Grundbildung) und *scientific literacy* (naturwissenschaftliche Grundbildung) (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 20; Müller-Ruckwitt, 2008, S. 35).

2.1.6 Aspekte von Kompetenz

Als gemeinsamer Nenner verschiedenster Diskussionsstränge kann Kompetenz exemplarisch wie folgt definiert werden:

„Kompetenz ist die individuelle Voraussetzung zur Lösung komplexer Aufgaben. Sie basiert auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, die in einem Lernprozess angeeignet werden müssen, um sie für die erforderliche Bewältigung von Umwelтанforderungen einsetzen zu können“ (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 13).

In einem weiter angelegten Verständnis von Kompetenz, wie er auch in dieser Arbeit angewendet wird, beinhalten Kompetenzen mehr als nur Wissen und Fähigkeiten und zeigen sich in der Auseinandersetzung mit vielschichtigen Handlungsaufgaben bzw. -herausforderungen. Folgende Definition der OECD (2003, S. 2) integriert verschiedene Facetten des komplexen Konstrukts Kompetenz und trägt in besonderer Weise den nicht-kognitiven Facetten von Kompetenz Rechnung: den Emotionen, den handlungsleitenden Werten und Deutungsmustern, der „Haltung“ eines Menschen, die zum Kern seiner Persönlichkeit gehört:

“A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performances or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimensions, and thus the terms competence and skill are not synonymous” (ebd.).

Kaufhold (2006, S. 106) beschreibt, dass Kompetenz (insbesondere in handlungsbezogenen Ansätzen) als Konglomerat der Aspekte Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen zu verstehen ist:

➤ *Wissen (Verstehen und Erfahrung)*: Wissen stellt die zentrale Voraussetzung²² für kompetentes Handeln und die Bewältigung diverser Situationen dar; es entsteht durch die Verarbeitung von Informationen und schließt dabei nicht nur „mittelbares Wissen über Fakten, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Verfahren und Prozesse“ (Franke, 2005, S. 140) ein, sondern äußert sich ebenso im konkreten Handlungsvollzug, im Können (Kaufhold, 2006, S. 109). Wissen lässt sich in unterschiedliche Beschreibungsformen – in Abhängigkeit von der jeweiligen disziplinären Ausrichtung – differenzieren. So kann exemplarisch eine Unterscheidung vorgenommen werden in:

(1): *deklaratives* (Faktenwissen, knowing that), *prozedurales* (Umgang mit Prozeduren, knowing how) und *strategisches* (zielgerichtete Anwendung von deklarativem und prozeduralem Wissen) Wissen (Gedächtnispsychologie²³, Philosophie, z.B. Ryle, 1969) sowie

²² Franke (2005, S. 140) postuliert, dass Wissen (im weitesten Sinne, d.h. Wissen über Sachverhalte und Können) der zentrale Bestandteil jeder Kompetenz ausmacht.

²³ Strukturell lassen sich drei verschiedene Gedächtnistypen identifizieren, jeder Typus ist in einer anderen Hirnregion lokalisiert und beinhaltet verschiedene Funktionen (Schacter, 2001; Kastl, 2013, S. 6; Siegmund, 2008, S. 37): a) das episodische oder auch autobiographische Gedächtnis (Erinnerungen an konkrete Situationen aus dem Leben), b) das semantische Gedächtnis (Wissen, Konzepte, abstrakte Zusammenhänge, welche losgelöst von konkreten Situationen sind und Orientierung, Problemlösung und Lernen ermöglichen), c) das prozedurale Gedächtnis/implizites Gedächtnis (Erwerb neuer Fertigkeiten, wie Rad fahren, schwimmen). Alle drei Gedächtnisformen sind in der Gegenwart wirksam und agieren miteinander. So gibt es Erinnerungen an

(2): *explizites* (verbalisierbares Wissen, bewusst und reflektiert, logisch inhaltlich aufgebaut und linear verknüpft, durch bewusstes Lernen erwerbbar) und *implizites* Wissen (erfahrungsgeleitetes Handeln, im Allgemeinen nicht verbalisierbar, da nicht prä-reflexiv, durch Routinisierung entstanden, tacit knowledge) (Gedächtnispsychologie, Sozialwissenschaft, z.B. Polanyi, 1985).

(3) In Bildungskontexten werden ferner nach Shulman (1986, 1987) drei Wissensarten unterschieden: *Fachwissen* (Hintergrundwissen zu spezifischen Inhaltsbereichen), *Pädagogisches Wissen* (allgemeine Prinzipien von Bildung und Lernen und relevante Kontextfaktoren) und *Fachdidaktisches Wissen* (Verbindung fachlicher Inhalte und pädagogischen Wissens) (Pädagogische Psychologie, z.B. Baumert & Kunter, 2006).

➤ *Fähigkeiten/Fertigkeiten*: Fähigkeiten bilden die Grundlage für psychische und physische Leistungen, sie gelten als Voraussetzung für Handlungen und sind etwas, was eine Person mitbringt (Fähigkeiten sind angeboren bzw. werden erworben) (Kaufhold, 2006, S. 111). Fertigkeiten können durch Training und Übung differenziert und habitualisiert werden und können auch als „Geschick“ oder Technik umschrieben werden. Fertigkeiten sind durch Üben automatisierte Fähigkeiten (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 3; Gnahs, 2010, S. 24).

➤ *Motive (Werte, Einstellungen, Wille)*: Motivation beschreibt das aktuelle Empfinden einer Person gegenüber einer Situation und hat Einfluss auf das Handeln. Werden Ziele systematisch verfolgt, ist von einer zugrundeliegenden Motivation auszugehen. Zu bestimmten Zeitpunkten können dabei unterschiedliche Ziele in den Vordergrund treten, was zu verschiedenen Handlungsweisen führt. Motivation resultiert aus der jeweiligen Situation und den in der Person begründeten Motiven (latente Dispositionen) (Kaufhold, 2006, S. 113).

➤ *Emotionale Dispositionen*: Emotionen stellen ein komplexes Interaktionsgefüge dar, welches affektive Gefühle (Erregung; Lust/Unlust), kognitive Prozesse und physiologische Effekte auslösen bzw. zu bestimmten Verhaltensformen führen kann (Kaufhold, 2006, S. 115). Erpenbeck (2014a, S. 83) führt noch weiter aus, dass Wissen durch Emotionen „imprägniert“ werden muss; ohne emotionale Labilisierung (im Sinne des Erlebens und Bewältigens von Dissonanzen) würden keine Kompetenzen entstehen bzw. gäbe es keine Entwicklung der Kompetenz. „Es geht darum, Fach- und Methodenwissen mit unseren je eigenen Emotionen und Motivationen zu imprägnieren, so dass aus dem Wissen *an sich* ein Wissen *für uns* wird“ (ebd., S. 86; Erpenbeck & Sauter, 2015, S. VII)²⁴.

Die einzelnen Bestandteile von Kompetenz sind dabei nicht als unabhängig voneinander zu betrachten, sondern bedingen einander: So benötigt man in der Bewältigung konkreter Situationen Wissen über

Wissen und Können, Wissen über Erinnerungen und Können, der Rückschluss von Wissen oder einer Erinnerung aus Können. Phänomenologisch sind die Gedächtnisformen autonom. Bei Störungen in bestimmten Hirnarealen kann es zum Ausfall des einen oder anderen Gedächtnisses kommen (Kastl, 2013, S. 8).

²⁴ Siehe auch zur Rolle von Emotionen in Lernprozessen, zur emotionspädagogischen Erwachsenenbildung bzw. zur emotionalen Intelligenz (Arnold, 2005; Erpenbeck & Sauter, 2015; Goleman, 2011; Hüther, 2016).

Handlungsoptionen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, um dieses Wissen umsetzen zu können. Ebenso wird das Handeln durch Motive und emotionale Dispositionen beeinflusst (Kaufhold, 2006, S. 117; siehe auch Prozessmodell Kap. 2.3).

Kompetenz ist ferner Bestandteil des eigenen *Selbstkonzepts* und für das Aufrechterhalten einer inneren Motivation von Belang: Das Kompetenzbedürfnis entspricht im Kern dem Bedürfnis nach der eigenen Selbstwirksamkeit und selbstbestimmtem Handeln (Deci & Ryan, 1985).

Kompetenzen werden von zwei Seiten bestimmt: von der *Anforderungsseite* (häufig bestimmt durch normative Standards) und der *personellen Seite* (Wittwer & Reimer, 2002, S. 178). Kompetenzen bewegen sich somit im Rahmen von Standardisierung (Fremdintentionalität) und Freiheit (Selbstintentionalität) (Arnold, 2014d, S. 49; Erpenbeck, 2014a, S. 77). Hieraus ergibt sich ein fundamentales Spannungsverhältnis zwischen Norm (im Sinne normativen Anforderungen) und Habitus²⁵ (habitualisierter Praxis), welches vom Individuum bewältigt werden muss. Haeske (2008, S. 123ff.) beschreibt das Spannungsgefüge, in welchem sich der Kompetenzbegriff bewegt folgendermaßen: a) Kompetenz ist nicht per se vorhanden, sondern muss erst entwickelt werden; was als „kompetent“ wahrgenommen wird, wird objektiv festgelegt und gefördert (Fremdreferenz), b) Kompetenz ist gleichermaßen ein subjektiv gegebenes Potenzial, d.h. das Subjekt generiert eigene Kompetenzpotenziale (Selbstreferenz).

Analytisch lassen sich zwei Dimensionen von Kompetenzen differenzieren: *Kern-* und *Veränderungskompetenzen*. Unter Kernkompetenzen werden konstante und verlässlich abrufbare individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Dabei unterliegen Kernkompetenzen folgenden drei Funktionen: Kernkompetenzen ermöglichen Orientierung, sie sichern Kontinuität im Erwerbsleben und begründen fachliche Qualifikationen. Im Kontrast hierzu zielt Veränderungskompetenz auf die Anwendung der Kernkompetenz in einem Berufsfeld, dessen Anforderungen sich kontinuierlich verändern. Veränderungskompetenz bietet also die Möglichkeit des Transfers des Gelernten in neue Anwendungssituationen. Wittwer und Reimer (2002, S. 181) sprechen hierbei auch vom „*Können zum Können (multipler Transfer)*“. Das Zusammenspiel von Kern- und Veränderungskompetenzen bestimmt u.a. die eigene Biographiegestaltung (Wittwer & Reimer, 2002, S. 178ff.; siehe ausführlicher zum Biographiebegriff Kapitel 2.4).²⁶

²⁵ Bourdieu (1993, S. 61ff.) überträgt und erweitert Chomskys Ansatz der generativen Grammatik (d.h. auf ein begrenztes grammatikalisches Regelwerk als Kompetenz kann eine Fülle an verschiedenen sprachlichen Äußerungen/ Performanzen folgen, die wiederum Strukturmerkmale des Systems beinhalten) auf das Habituskonzept. Der Habitus beschreibt dabei die Verinnerlichung kollektiver, generativer Schemata, als *geronnene Lebensgeschichte*. Dem Subjekt ist es möglich, eine Vielzahl an verschiedenen Praktiken/soziale Handlungen zu erzeugen, die wiederum durch das inkorporierte kulturelle System gefärbt sind. Dieses kulturelle Wissen ist implizit und explizit wirksam. Der Habitus hat eine Doppelfunktion inne und ist Produkt als auch Produzent von Praktiken: So wird er als „opus operatum“ objektiv durch die soziale Lage determiniert (Interiorisierung der Exteriorität) und stiftet zugleich als „modus operandi“ Praxis (Exteriorisierung der Interiorität) (Bourdieu, 1993, S. 98; siehe auch Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller-Hermann, 2012, S. 16).

²⁶ Ziegler, Stern und Neubauer (2012, S.19) merken kritisch an, dass Kompetenzen in erster Linie bereichsspezifisch sind und in bestimmten Kontexten erworben werden – ihre Transferierbarkeit auf andere Bereiche demnach beschränkter ist als es wünschenswert wäre.

Auch Löwisch (2000, S. 231) differenziert ein zweidimensionales Modell von Kompetenz: Die Kompetenz ersten Grades, welche an Qualifikation und Schlüsselqualifikation gebunden ist, bezieht sich auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken und zielt auf ein Bewältigungskönnen bezüglich zu lösender Aufgaben entsprechend der eigenen Qualifikation (a.a.O., S. 109). Kompetenz zweiten Grades meint hingegen ein ethisch abgewogenes Bewältigungsbewusstsein angesichts der Vielfalt von Entscheidungsoptionen (ebd., S. 13). Diese Kompetenz bezieht sich „auf die Haltung dessen, der mit Kompetenzen als Qualifikationen handelnd umgeht. Mit Qualität ist demnach die Haltung angesprochen, die hinter einer Handlung steht, und damit das eigentliche personale Moment“ (Löwisch, 2000, S. 231). Nach Löwisch (ebd, S. 112, 130) besteht Kompetenz im Vollsinn zukünftiger Bildungsaufgaben aus der Einheit von Kompetenz ersten und zweiten Grades, sprich aus Können und Haltung. So unterscheidet er zwischen einer *Kompetenzerziehung* (im Sinne von Können und Qualifikation) versus *Kompetenzbildung* (Befähigung zum Aufbau von Haltungen; Befähigung zu Sinn- und Wertreflexionen).

Orientiert an der Logik des Deutschen Qualifikationsrahmens kann Kompetenz weiterhin in fachliche Kompetenzen und überfachliche Kompetenzen (auch Schlüsselqualifikationen, soft skills) differenziert werden.

Zentral ist weiterhin die Unterscheidung und die Verschränkung von *Disposition*, als einer prinzipiellen Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen (BMBF, 2009, S. 72) und der *Performanz*, als der tatsächlich erbrachten und wahrnehmbaren Leistung in komplexen Handlungssituationen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 17; Schmidt, 2005, S. 162ff.; siehe auch Kap. 2.2).

Verbunden mit der Kompetenzorientierung ist folgerichtig die Fokussierung auf den *Outcome* statt auf eine einseitige Inputorientierung: Dabei werden Bildungsmaßnahmen und Prüfungen vom Ende, sprich von den Lernergebnissen der Lernenden, her, konzipiert. Die *Lernenden* stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses und bilden den Ausgangspunkt methodisch-didaktischer Überlegungen.

Kompetenz ist *situationsabhängig/kontextabhängig* und kann als situationsbezogene Relation zwischen Personenmerkmalen (Wissen, Können, Wollen) sowie Umweltbedingungen (Verhaltenserwartungen, Handlungsressourcen) umschrieben werden (Hof, 2002a, S. 158f.). Situationen und Anforderungen beziehen sich wiederum auf bestimmte *Domänen*, d.h. inhaltliche Lernfelder bzw. fachbezogene Bereiche (Klieme & Leutner, 2006, S. 879).

Für die Erweiterung der Handlungsfähigkeit sind insbesondere *selbstgesteuerte* (als Dimension des Lernens im Kontrast zur Fremdsteuerung, als lerntheoretischer Ansatz sowie als Zielvorstellung) und *selbstorganisierte* (Lernende entscheiden autonom über Rahmenrichtlinien des Lernens) Lernprozesse von Bedeutung (Dehnbostel, 2001, S. 71; Habenicht & Elsholz, 2004, S. 43; Sembill & Seifried, 2006, S.

93ff.).²⁷ Kompetenz begünstigt eigeninitiiertes Handeln in divergierenden Situationen und erfordert lebenslange, ganzheitliche Lehr- und Lernarrangements eines höheren Abstraktionsgrades (Heil, 2007, S. 72ff.).

„Durch das prüfende Nachdenken als Orientierungshilfe, das Abwägen von Handlungsalternativen aufgrund von Kenntnissen und Erfahrungen und die Möglichkeit fehlendes Wissen selbständig zu beschaffen, ist der kompetente Mensch in der Lage auch in unvorhersehbaren Situationen handlungsfähig zu bleiben“ (a.a.O., S. 73).

Zusammenfassend formuliert Kaufhold (2006, S. 96ff.) vier zentrale Grundmerkmale der Kompetenzorientierung:

1. *Situationsbezogenheit*: Kompetenz äußert sich in Situationskontexten. Eine möglichst umfassende Kompetenzerfassung geht mit der Erhebung verschiedener Handlungssituationen mit verschiedenen Anforderungsebenen einher,
2. *Sichtbarmachung von Kompetenz*: Kompetenz äußert sich in der Bewältigung von Handlungssituationen und kann folglich nur über den konkreten Handlungsvollzug und Selbstreflexionen von Handlungen erschlossen werden,
3. *Subjektgebundenheit*: Kompetenz ist mit der handelnden Person verbunden. Der Sinn, den AkteurInnen ihren Handlungen geben, variiert aufgrund der Subjektgebundenheit. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Sinnzuschreibungen von Situationen führen zu verschiedenartigen Handlungsweisen und
4. Kompetenzen sind grundsätzlich *erlern- und förderbar*, gelten als relativ *zeitstabil* und sind dennoch *veränderbar*. Methoden der Kompetenzerfassung können unter diesem Aspekt immer nur eine Zustandsbeschreibung der augenblicklichen Kompetenz attestieren (Kaufhold, 2011, S. 36f.).

Strauch, Jütten und Mania (2009, S. 15f.) heben folgende Merkmale von Kompetenz hervor:

1. *Subjektorientierung*: Im Zentrum des Kompetenzbegriffs steht der Mensch mit seiner individuellen Bedürfnislage, Interessen und Merkmalen.
2. *Handlungsorientierung*: Der Kompetenzbegriff bezieht sich stärker auf solche Dispositionen, die kompetentes Handeln bedingen. In Lernprozessen geht es also darum, Lernarrangements so zu

²⁷ Trotz inhaltlicher Überschneidungen beider Begriffe, sind sie nicht als Synonyme zu verstehen. Gemeinsamer Nenner der Ansätze zum selbstgesteuertem Lernen ist der Aspekt der Selbstbestimmung bzw. der Handlungsspielräume in Lernprozessen sowie das Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und metakognitiver Komponenten. Beim selbstgesteuerten Lernen werden die Lernziele und Strategien teilweise oder vollständig vom lernenden System bestimmt. Selbstorganisation geht noch weiter als der Begriff der Selbststeuerung, bezieht sich auf systemtheoretische Ansätze und zielt auf die Herstellung von Ordnung durch Selbsttätigkeit bzw. Selbstbestimmung (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 132; Sembill & Seifried, 2006, S.93ff.). Selbstorganisiertes Lernen wird als soziales und kooperatives Lernen verstanden. Der Aspekt der Selbstorganisation als Hervorbringung von schöpferischen Neuen wird in der Kompetenzdebatte insbesondere von Erpenbeck (2014a, S. 72ff.), Erpenbeck und Heyse (2007, S. 131ff.) sowie Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XIX) betont, welche Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition definieren (a.a.O., S. XXXVI). Alheit und Dausien (2010, S. 728) weisen daraufhin, dass die Begriffe selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen kritisch reflektiert werden müssen, da sie zu oft eine/einen autonome/n LernerIn voraussetzen und die Vielschichtigkeit biographischer Lernprozesse sowie die Sozialität außen vor lassen.

wählen, dass sie Lernende dazu befähigen, das Gelernte in konkreten Handlungssituationen umzusetzen.

3. *Ganzheitlichkeit*²⁸: Dies bedeutet, dass der Kompetenzbegriff (ähnlich wie der Bildungsbegriff) neben Wissen und Fertigkeiten, weiterhin non-kognitive Elemente wie Haltungen und Einstellungen, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften berücksichtigt.
4. *Selbstorganisationsfähigkeit*: Selbstorganisationsfähigkeit statt Fremdorganisation (im Qualifikationsbegriff) des Handelns. Um der Eigensinnigkeit der Lernenden gerecht zu werden, können methodisch-didaktische Vorbereitungen lediglich als variables Reservoir dienen. Ziel ist es, Lernprozesse an den Biographien der AkteurInnen auszurichten (Erpenbeck & Heyse, 2007).
5. *Einbeziehung informeller Lernprozesse*: Kompetenz umfasst all das, was ein Mensch tatsächlich weiß und kann – unabhängig davon, in welchen Kontexten die Kompetenzen erworben wurden. Daher wird auch informellen Lernprozessen grundsätzlich Bedeutung beigemessen.
6. *Offene Normativität*: Der Begriff „Bildung“ verweist im Gegensatz zum Kompetenzbegriff auf eine bestimmte Wertebasis, d.h. auf ein normatives Menschenbild. Jener übergeordnete normative Anspruch muss im Kompetenzbegriff erst ausgehandelt und domänenspezifisch präzisiert werden.

Schlussfolgerungen für die Arbeit: Als Zusammenfassung für die vorliegende Arbeit soll hervorgehoben werden, dass Kompetenz als komplexes Konstrukt verstanden wird und hierbei einem handlungsbezogenen Ansatz gefolgt wird, welcher Kompetenz nicht allein auf Kognition reduziert, sondern ebenso die handlungsleitenden Orientierungen und die Haltung der AkteurInnen in den Vordergrund rückt. Kompetenz besteht aus verschiedenen Facetten und kann nicht instruktiv vermittelt, sondern nur vom Individuum selbst hergestellt werden; zugleich befindet sich Kompetenz im Spannungsfeld zwischen normativer Anforderung (Fremdintentionalität) und personeller Ausgestaltung (Selbstintentionalität). In der vorliegenden Arbeit sind Aneignungsprozesse von Kompetenzen von besonderem Interesse (hier am Beispiel der Studierenden). In Bezug auf den domänenspezifischen Gegenstandsbereich Tanz interessiert dabei, welche Kompetenzen (im Sinne von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bzw. Kern- und Veränderungskompetenzen) durch die Auseinandersetzung mit einer körperlichen Praxis angebahnt werden. Ebenso ist von Interesse, wie sich die AkteurInnen zwischen normativ gesetztem Anspruch (gesetzte Lehr-Lern-Ziele aus Modulhandbüchern/Anforderungen der Dozierenden und Berufspraxis) und eigenen Zielsetzungen/Intentionen positionieren (Bewältigung von Anforderungen versus Hervorbringung neuer Erkenntnisse).

²⁸ Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem häufig verwendeten Begriff der Ganzheitlichkeit siehe Kipp (1992), welcher am Beispiel der Berufserziehung im Nationalsozialismus expliziert, dass die Forderung nach Ganzheitlichkeit in der Vergangenheit nicht immer automatisch die Autonomie der Subjekte förderte, sondern unter diesem Etikett eine auf Disziplinierung und Heteronomie zielende Berufsqualifizierung betrieben wurde.

2.2 Paralleldiskurse des Kompetenzkonstrukts

Der Kompetenzbegriff steht nicht für sich allein, sondern ist eingebettet in Paralleldiskurse. Deren Einbezug hilft bei der Präzisierung des komplexen Konstrukts. Bezüglich der Vorfindbarkeit von Begriffsverflechtungen formuliert Haeske (2008, S. 102):

„Der Kompetenzdiskurs ist kein Diskursstrang, der sich eng am Begriff ‚Kompetenz‘ orientiert oder führt, sondern ein Diskursnetz, also ein komplex gewobenes Geflecht zeitgleich verwerteter Begriffe der pädagogischen Theoriebildung mit einer lokalen Gewichtung auf dem Kompetenzbegriff. Jeder Versuch, Kompetenz unabhängig von Lernen, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Bildung oder Wissen zu betrachten, Diskursen, die aus pädagogischer Sicht jeweils höchst prominent und brisant sind, hieße, ignorant zu sein für die Komplexität der gegenseitigen Abhängigkeit der Begriffe. Die Folge ist, dass der Versuch, Kompetenz als abgeschlossenen Diskurs fassen zu wollen, sich als unmögliches Anliegen erweist, da der Kompetenzdiskurs immer über sich hinaus in einen größeren Zusammenhang verweist, dessen Teil er ist“ (ebd.).

Das Beziehungsgeflecht zwischen Kompetenz und den Konstrukten Qualifikation – Bildung – Disposition – Wissen – Reflexivität – Wollen – Können – Handlung – Haltung – Performanz/Performativität soll zu einer Vertiefung des (komplexen) Kompetenzverständnisses für die vorliegende Arbeit nun näher präzisiert werden.

➤ *Qualifikation*

Deutlich wird, dass sich die Begriffe Qualifikation und Kompetenz im Diskurs zum einen diametral gegenüberstehen und zum anderen Versuche unternommen werden, die Begriffe aufeinander zu beziehen und ihre Abhängigkeiten aufzuzeigen. Gillen (2006, S. 69ff.) benennt diese zwei Anschauungen als „polarisierende versus integrative Perspektive“.

Eine inhaltliche und historische Abgrenzung von Qualifikation (als fremdorganisiertes, nachfrageorientiertes ‚Berufskönnen‘) sowie Kompetenz (als selbstständige Arbeitsaufgabenlösung) findet sich u.a. bei Dehnbostel (2003). Hervorhebenswert erscheint dabei, dass – im Kontrast zu Qualifikation – (lebenslange) Kompetenzentwicklung subjekt- und nicht marktorientiert gerahmt ist. Des Weiteren ist das Erreichen einer selbstbestimmten reflexiven Handlungsfähigkeit (welche sich sowohl auf Arbeitsstrukturen als auch das eigene Handeln gleichermaßen bezieht) statt heteronomer Fremdbestimmung die Zielsetzung der Kompetenzentwicklung (a.a.O, S. 7ff.).

Erpenbeck und Heyse (1999) bzw. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) betrachten Kompetenz und Qualifikation wiederum trotz ihrer Unterschiedlichkeit nicht als Antagonisten, sondern als miteinander verbundene Konstrukte (siehe auch Münk, 2002). So wird zum einen eine Unterscheidung von Qualifikation als sachverhaltszentrierte und messbare Positionsbestimmung und Kompetenz als subjektorientierte, nicht direkt evaluierbare Dispositionsbestimmung unternommen (Bohlinger, 2008b, S. 59; Erpenbeck & Heyse, 1999, S.23f.). Zum anderen schließen Kompetenzen „*Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht*“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XII). „*Sie [die Kompetenzen] bringen eben im Unterschied zu anderen Konstrukten wie z.B. Qualifikation die*

Selbstorganisationsfähigkeiten konkreter Persönlichkeiten ins Spiel“ (Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XV; siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Qualifikation und Kompetenzen im Vergleich (Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XVI mit Bezug auf Arnold, 2000)

Qualifikation	Kompetenz
Q. ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	K. beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
Q. beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	K. ist subjektbezogen
Q. ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt	K. bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
Q. ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zertifiziert werden können	K.-Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; K. umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen
Q. rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts "proportionierter Ausbildung aller Kräfte") ab	K. nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

Festzuhalten bleibt, dass beide Perspektiven gleichermaßen die Bedeutung des Kompetenzbegriffs (gegenüber dem Qualifikationsbegriff) akzentuieren; so wird Kompetenz beispielsweise als ergänzendes Bindeglied zwischen den Begriffen Qualifikation und Bildung positioniert. Dabei liegt dem Qualifikationsbegriff, subsumierend betrachtet, ein eher technokratisches sowie dem Kompetenzbegriff ein Individuum- und potenzialorientiertes Verständnis zugrunde (Rummler, 2006, S. 88).

„Das Hauptunterscheidungskriterium zwischen Qualifikation und Kompetenz liegt darin, dass Qualifikationen Kenntnisse und Fertigkeiten sind, die sich objektiv beschreiben, lehren und lernen lassen und funktional sind ... Das Kompetenzkonzept erfasst gegenüber dem Begriff der Qualifikation zusätzlich individuelle Persönlichkeitsaspekte, die auf ihren (beruflichen) Nutzen ausgerichtet sind“ (Bohlinger, 2008b, S. 75).

Qualifikation zielt nicht auf das Subjekt, sondern im Sinne einer Verwendungsorientierung auf Fertigkeiten und Kenntnisse im Sinne beruflichen Handelns, die durch curriculare Konzepte erworben und durch Zertifikate dokumentiert werden (Kaufhold, 2006, S. 54).

„Das bedeutet, dass im Gegensatz zu Bildung Qualifikation nicht im gleichen Maße das Subjekt betrifft. Qualifiziert zu sein hat nicht primär mit Persönlichkeitseigenschaften zu tun, sondern bezieht sich zunächst auf bestimmte Tätigkeiten im Sinne von ‚qualifiziert für die Tätigkeit X‘. Eine bestimmte Handlung ausführen zu können, bedeutet demnach, qualifiziert dafür zu sein, also das nötige Wissen und die nötigen Fertigkeiten zu besitzen. In der *Ausführung* dieser Handlung zeigt sich dann die Qualifikation: gelingt sie, war die Qualifikation vorhanden“ (Vonken, 2005, S. 51f.).

Kompetenz umfasst demgegenüber nicht nur fachliches Wissen und Können, sondern bezieht auch überfachliche Fähigkeiten ein (Münk, 2002, S. 218). Mit dem Kompetenzbegriff rücken die Persönlichkeit und die Selbstorganisation der AkteurInnen in den Mittelpunkt. Der Übergang vom Qualifikations- zum Kompetenzdiskurs stellt also einen Wechsel der Perspektive vom Beschäftigungssystem hin zu den lernenden und lehrenden Subjekten dar (Dewe, 2010, S. 108). Kompetenzen lassen sich jedoch nicht

ohne Weiteres vermitteln, sondern müssen mit Rückgriff auf konstruktivistische²⁹ Leitlinien des Lehrens und Lernens eigenständig erworben werden. Andererseits, so merkt Vonken (2005, S. 52) kritisch an,

„wird das, was Kompetenz ausmacht, nicht vom Individuum bestimmt, was im Sinne subjektiver Konstruktionsleistungen unabdingbar wäre, sondern i.d.R. ökonomisch von den beruflichen Tätigkeiten oder Anforderungen her bzw. (bildungs-)politisch. Damit wird das Individuum zum Objekt von Kompetenzentwicklungsprozessen erklärt, d.h. unter dem Stichwort der Kompetenzentwicklung wird der Erwachsene als ‚unmündig‘ in dem Sinne betrachtet, dass er die Entwicklung seiner Kompetenz (und damit seiner Persönlichkeit) benötigt. Im diskutierten Kontext legen also ‚andere‘ fest, was kompetent ist, und an den Folgen einer Handlung wird gemessen, ob diese Kriterien erfüllt sind“.

Ludwig (2002, S. 100) spitzt dies noch zu, indem er feststellt:

„Der Kompetenzbegriff vom Außenstandpunkt geht weitgehend im Qualifikationsbegriff auf und verweist gegenüber dem Qualifikationsbegriff nur mehr darauf, dass Funktionalität in der Arbeit ... ohne subjektive Momente nicht auskommt“.

Dieses Denken spiegelt sich beispielsweise auch in kompetenzmessenden Fremdeinschätzungen wider. Dennoch muss hier differenziert werden, ob bei Kompetenzerfassungen Kompetenz einseitig auf Qualifikation reduziert oder aber versucht wird, verschiedene Kompetenzdimensionen komplex (z.B. durch Fremd- und Selbsteinschätzungen) zu untersuchen (siehe auch Punkt 2.5).

Der von Dieter Mertens in den 1970er Jahren, im Zuge der „Schulung für eine moderne Gesellschaft“, eingeführte Begriff der Schlüsselqualifikationen³⁰ sollte, anhand eines höheren Abstraktionsgrades, das vorherrschende (sachorientierte) Qualifikationsverständnis erweitern (Mertens, 1974; siehe auch Heil, 2007, S. 70; Vonken, 2005, S. 47). Auch wenn Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen häufig synonym verwendet werden, lässt sich feststellen, dass erstere sich auf die verändernden Arbeitsmarktanforderungen beziehen und folglich beschäftigungsbezogen sind, während Schlüsselkompetenzen den gesamten (überfachlichen) Lebensbereich intendieren (Lindemann & Tippelt, 1999, S. 2f.; Weinert, 2001b, S. 51f.).

➤ **Bildung**

Eine Sammlung von verschiedenen Definitionen zum Bildungsbegriff findet sich bei Lederer (2015). Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass unter Bildung „eine Zieldimension der Herausbildung einer *sittlich-reifen, aufgeklärt-emanzipierten Persönlichkeit*“ (ebd., S. 118) zu verstehen ist. In den meisten bildungstheoretischen Abhandlungen wird Bildung als offener, kontinuierlicher Prozess aufgefasst, der über Wissensaneignung und Informationsaufnahme hinausgeht. Im Sinne humboldtscher Prägung verweist

²⁹Kompetenzorientierte Methodik-Didaktik wird zumeist mit konstruktivistischen Ansätzen des Lehrens und Lernens in Verbindung gebracht (Reich, 2012), einer Ermöglichungsdidaktik (Siebert, 2012). Lernen beinhaltet nach dem konstruktivistischen Paradigma aktives Wahrnehmen, Erfahren, Agieren und Kommunizieren. Wissen basiert dabei auf der individuellen Konstruktion aktiver Lernender. Die Aneignung von neuem Wissen wird dabei stets in Bezug zu vorhandenen Wissensbeständen und unter dem Prinzip der aktuellen und zukünftigen Zweckmäßigkeit konstruiert, erweitert, differenziert und modifiziert. Wissen ist somit auch nicht durch Lehrende vermittelbar, sondern muss selbstständig hergestellt werden, wobei den Lehrenden die Rolle von Coaches, ModeratorInnen oder LernbegleiterInnen zukommt, die die Lernenden in ihrem Prozess unterstützen und inspirieren können. Begleitet werden die Lernprozesse durch eine ausgewogene Berücksichtigung instruktiver Elemente (Pietsch, Fröhlich-Gildhoff & Ullrich-Runge, 2015, S. 88).

³⁰ Auch als „überfachliche Kompetenzen“ (Maag-Merki & Grob, 2005, S. 7ff.) oder “Soft Skills” (Werner, 2003, S. 16) diskutiert.

Bildung auf einen Transformationsprozess der Persönlichkeit, der sich in der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt vollzieht (Grunert, 2012, S. 19). Bildung ist gesellschaftlich verortet und impliziert Kritikfähigkeit (Lederer, 2015, S. 118ff.). Bildung stellt einen nicht-quantifizierbaren Eigenwert dar und ist als selbstzweckhaft zu verstehen (im Kontrast zum Kompetenzbegriff):

„Bildungsprozesse erfolgen demnach gerade nicht vor dem Hintergrund einer konkreten Funktionsbeschreibung oder zu einem bestimmten Verwendungszweck. Sie haben vielmehr den Sinn, den Einzelnen zu befähigen, sich selbst im Hinblick auf ein sinnvolles Selbstbild, eine Idee vom Menschen, zu vervollkommen“ (Müller-Ruckwitt, 2008, S. 254).

Das Verhältnis von Kompetenz und Bildung wird ähnlich wie das Beziehungsgeflecht Kompetenz und Qualifikation divergent in der Literatur dargestellt. Das Spektrum reicht über die Einschätzung, dass die Konstrukte weitgehend identisch sind, über die Kritik, dass Kompetenz die ökonomisierte Variante des Bildungsbegriffs sei, bis hin zu der These, dass die Begriffe keineswegs Ähnlichkeiten aufweisen (Lederer, 2009, S. 1). Klieme und Hartig (2008, S. 22) führen zwei Argumentationslinien zur Verhältnisbestimmung auf. Zum einen, dass Bildung im Sinne von Prozessen der Selbstentfaltung und Welt-Aneignung *mehr* ist als Kompetenz im Sinne des Erwerbs funktionalen Wissens; zum anderen, dass Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Teilhabe *unabhängig* vom erreichten Kompetenzniveau ist.

Vonken (2005, S. 50) resümiert, dass Bildung „auf das neubumanistische Ideal einer für das Leben in einer Kulturwelt gebildeten Persönlichkeit“ und Kompetenz „auf eine nach ökonomischen Maßstäben im wirtschaftlichen Wandel handlungsfähige Persönlichkeit“ abzielt. Beide Begriffe gehen, im Kontrast zum objektbasierten Qualifikationsbegriff, vom Subjekt aus und beziehen folglich Persönlichkeitseigenschaften in ihr Sinngefüge mit ein.

„Als Moment der Identitätswerdung fokussiert Kompetenz auf den Menschen als Person, nimmt das Kompetenzkonzept wie Bildung seinen Ausgang bei geschöpflichen Wesenszuschreibungen, nicht etwa bei gesellschaftlichen oder anderweitig externalen Zielvorgaben. Das unter ‚Kompetenz‘ gefasste konstituiert sich im Horizont von Bildung als Komplement zum engen Qualifikationsverständnis und erweitert das Konzept der Qualifikation um individuelle Persönlichkeitsparameter auf Bildung hin“ (Müller-Ruckwitt, 2008, S. 257).

Bildung ist hierbei im Sinne von „Mündigkeit“ oder „Entfaltung“ des Menschen als übergeordnete – fast utopisch anklingende, nie vollständig zu erreichende – Kategorie anzusehen, welche sich fern von Verwertbarkeits- oder Profitdenken bewegt (Faulstich, 2002, S. 16ff.), während sich Kompetenz darauf bezieht, was ein Mensch tatsächlich weiß oder kann (a.a.O, S. 23). Bildungsprozesse können sich also implizit und nicht sichtbar vollziehen; demgegenüber werden Kompetenzen an ihrem sichtbaren und messbaren Output festgemacht (Kraus, 2010, S. 10). Klieme und Hartig (2008, S. 22) weisen darauf hin, dass Kompetenzerwerb und Bildungsziele als kompatibel (jedoch als nicht identisch) angesehen werden können. Wobei Reinisch (2006, S. 268) empfiehlt, dann von Bildung zu sprechen, wenn normative Ziele von Lernprozessen intendiert sind und der Kompetenzbegriff demgegenüber den „tatsächlichen output bzw. outcome von Lernprozessen“ erfassen soll. (siehe auch Gnahs, 2010, S. 22). Die Kompetenzkategorie der

personalen Kompetenz, die als konstitutive Elemente Selbstreflexivität, Kritikfähigkeit, Selbständigkeit und Mündigkeit impliziert, ist dabei dem Bildungsbegriff am nächsten (Lederer, 2014, S. 422).

Kompetenzen sind an Bildungszielen orientiert, sie sind nicht vollständig deckungsgleich, decken aber einen pragmatischen Kernbereich ab (Klieme & Hartig, 2008, S. 22).

Im Kontrast zum Bildungsbegriff steht das Utilitäre programmatisch mit Kompetenz in Beziehung (Vonken, 2011, S. 23). Vogel und Wörner (2002, S. 86) subsumieren, dass Kompetenz sich eher reaktiv gegenüber gesellschaftlichen Strukturen verhält und der Bildungsbegriff mit seiner kritisch-konstruktiven Ausrichtung als deutlicher proaktiv zu beschreiben ist. Beide Begriffe verweisen auf Wissen mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit (Vonken, 2005, S. 44f.). Als Plädoyer für den Status des Kompetenzbegriffs im bildungstheoretischen Diskurs führt Müller-Ruckwitt (2008, S. 68, 258) aus, dass Kompetenz als Gelenkstelle zwischen ideeller Theorie und Praxis fungieren kann, die das Konstrukt Bildung in die Praxis transformiert und Bildung somit auch in Zukunft anschlussfähig hält:

„In einem solchermaßen pädagogisch gefüllten Konzept der Kompetenz werden Bildung und Qualifikation ideell und konzeptionell zusammengeführt. Der Kompetenzbegriff schafft damit die Synthese zweier von Idee und Ansatz her scheinbar unversöhnlicher gedanklicher Konstrukte und hilft ein Grunddilemma der Pädagogik zu lösen: Unter den Bedingungen von Pluralität und Wandel in einer komplexer werdenden Lebenswelt mit einer immer stärkeren Durchdringung von Privat- und Berufssphäre schließt die Idee zeitgemäßer Bildung heute faktennotwendigerweise Elemente von Qualifikation mit ein. Das Ideal der Persönlichkeitsentwicklung und das Interesse an der Sicherstellung und Gewährleistung individueller Beschäftigungsfähigkeit sind nicht mehr länger solitär für sich zu denken. In dem Maße, in dem Lebens- und Berufsbiographie zu einer Einheit verwachsen, wird der Selbstwert, den Bildung für sich in Anspruch nimmt, mit der Herausforderung lebensweltlicher Funktionalität konfrontiert“ (Müller-Ruckwitt, 2008, S. 258).

Vor dem Hintergrund pädagogisch-didaktischer Debatten stellt sich die Frage, inwiefern in Schule und Hochschule gleichermaßen messbare Kompetenzen und Bildungsprozesse entwickelt werden können (Kraus, 2010).

➤ **Disposition – Wissen – Reflexivität – Wollen – Können – Handeln**

Unter Disposition wird die grundsätzliche Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, seelische oder körperliche Leistungen zu erbringen. „Das *eigentliche Lernen besteht also im Erwerb von Dispositionen, das heißt von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten*“ (Edelmann, 2000, S. 278). In der Psychiatrie/Psychologie wird der Dispositionsbegriff als biologische Kategorie verwendet: Er ist hier gleichzusetzen mit genetisch bedingten Voraussetzungen der Welt-Begegnung. Allerdings findet sich in der Psychologie auch ein erweiterter Begriff, der generell alle Voraussetzungen zum Handeln (ob biologisch bedingt oder lebensgeschichtlich erworben) zusammenfasst. Der Motivationsforscher Heckhausen hat den Begriff der „Handlungsdisposition“ geprägt und subsumiert darunter Motive, Interessen sowie Einstellungen, die das konkrete Handeln in der Situation beeinflussen (Maier, 2002).

Kompetenz synonym mit Wissen zu verwenden, greift zu kurz, da Wissen lediglich eine Teilfacette von Kompetenz darstellt (Mulder & Gruber, 2011, S. 432). Mit dem Wissensbegriff ist üblicherweise

domänenspezifisches Wissen angesprochen, sprich spezifisches Wissen und Können innerhalb eines abgesteckten Gegenstandsbereichs (Renkl, 2010, S. 738). Im Kontrast zum Können, bei dem es um verkörperlichte und individuelle Handlungsfähigkeit geht, ist (deklaratives) Wissen von der Person lösbar und als Gegenstand vermittelbar und prüfbar (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S. 17). Jedoch gilt diese Ablösung von der Person eben nicht für das implizite Wissen.

Wissen stellt eine notwendige Voraussetzung für Handeln³¹ und den Kompetenzaufbau dar, ohne Wissen gäbe es nur instinktives, aber kein absichtsvolles und reflektiertes Handeln (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 1; Kurtz, 2010, S. 14). Zugleich kann jedoch nur bedingt von vorhandenen Wissensbeständen auf situatives Können in Handlungssituationen geschlossen werden (Grunert, 2012, S. 64). Dies verweist beispielsweise auf den Aspekt des „trägen Wissens“ (inert knowledge), einem Wissen, welches in konkreten Problem- und Anwendungssituationen nicht abgerufen werden kann und auf der deklarativen Ebene verbleibt³² (Gruber & Renkl, 2000; Mandl, Gruber & Renkl, 1993; Renkl, 1996; Schüßler, 2007; Wiater, 2007). Kompetenz verweist auf eine bestimmte Form von Wissen, nämlich die autonome Fähigkeit des kompetenten Umgangs mit Wissen an sich, ein Wissen also welches höher aggregiert ist (Dewe, 2010, S. 110):

„Der Umgang mit Wissen bedeutet im Kompetenzbegriff also Bewertung, Strukturierung, An-eignung von neuem Wissen und damit Handlungsfähigkeit“ (Vonken, 2005, S. 45).

Wissen bezieht sich demnach nicht nur auf den Bestand von Informationen über die Welt, sondern vielmehr auf die Fähigkeit, mit diesen Informationen adäquat umgehen zu können und sie in Relation zu anderen Informationen zu setzen (Hof, 2002b, S. 83).

Im Sinne der Reflexivität dient Wissen der Begründungsleistung von Handlungen. In den Modus der Reflexion gestellt, kann durch die kritische Betrachtung von Situationen eine Änderung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen erfolgen (Grunert, 2012, S. 74).

Es besteht also ein enges Netz zwischen den Konstrukten Wissen, Können und Reflexion:

„Einerseits ist Wissen Grundlage des Könnens, wenn wir es selbstinstruktiv anwenden oder auf andere belehrend einwirken und versuchen, Erfahrungsprozesse durch die Weitergabe von Wissen abzukürzen. Andererseits sind unsere Versuche, uns wahrnehmend und handelnd mit der Welt auseinanderzusetzen, Grundlage für den Aufbau von Sach- und Handlungswissen. Reflexion schließlich eliminiert Fehler in unserer Wissensbasis und verbessert die Effektivität des Handelns, verhindert das Erstarren in bloßer Gewohnheit, so wie umgekehrt unsere Weltbegegnungen im Gelingen wie im Scheitern Objektive reflexiver Bezugnahme liefern und Können qua Reflexion zu Wissen kristallisieren kann“ (Neuweg, 2000, S. 1).

Durch reflexives Nachdenken in und über Handlungen können Kompetenzen auf ein höheres Niveau gebracht werden; zudem hat Reflexion eine eminent hohe Bedeutung bei der Transformation von

³¹ Edelmann (2000, S. 196) betrachtet die Begriffe Handeln und Verhalten als Kontinuum, konkretisiert aber, dass der Begriff Verhalten geeigneter erscheint, wenn die Tätigkeit von den real auftretenden Konsequenzen gesteuert wird, währenddessen beim Handeln die Innensteuerung im Vordergrund steht. Erpenbeck und Sauter (2015, S. 19) beschreiben Handeln weiterhin als reflexiven Vorgang, währenddessen Verhalten unreflektiert geschieht.

³² Das Wissen kann nicht abgerufen werden, weil es bereits beim Wissenserwerb (encoding specificity) nicht in bestehende Wissensstrukturen eingebunden wurde und deshalb der Abruf erschwert ist (Ohlsson, 2011).

Wissensbeständen in Können (Lederer, 2014, S. 456). Gleichzeitig kann durch Reflexion neues Wissen verfügbar gemacht werden.

„Je mehr [die Lernenden] ... über *reflexiv ausgerichtete Kompetenzen* verfügen, desto weniger wird dies zu einer Ansammlung von Qualifikationsbits im Sinne einer Totalverzweckung des Lebenslaufs. Denn die reflexiv angelegte Kompetenzentwicklung ist ein *nicht-triviales Veränderungsmodell* – das ist die Hoffnung gegen die völlige Instrumentalisierung und gegen die Ökonomisierung und Verbetrieblichung. Lernen ist *nicht steuerbar*, indem es ausschließlich auf die Output-Erwartungen festgelegt wird. Beim Lernen geschieht immer auch etwas, das sich der Planung entzieht. Und dies ist nicht zu kontrollieren und es ist auch nicht rückgängig zu machen. Es bedeutet im Kern: *Reflexionsfähigkeit*“ (Geißler & Orthey, 2002, S. 77).

Kompetenz schließt weiterhin Handlungsziele ein – hier ist auch ein Unterschied zum Bildungsbegriff auszumachen, welcher die Handlungsfähigkeit des Subjekts intendiert, jedoch keine expliziten Zielperspektiven des Handelns verfolgt. Im Kontrast zum Begriff Verhalten, welches instinktive, durch Reize ausgelöste Aktivitäten umfasst, ist Handeln mit einem subjektiven Sinn verknüpft, intentional, zielgerichtet und reflexiv (Kaufhold, 2006, S. 77). Im Kompetenzbegriff fallen motivational-voluntative Aspekte („Wollen“) als auch die technische Ausführung („Können“) zusammen; man kann also nicht kompetent sein und nicht wollen (Vonken, 2005, S. 53). Kompetenz ist unmittelbar mit dem Handeln verbunden und wird verstanden als das Potential (Disposition), welche zum situationsangemessenen bzw. -adäquaten Handeln befähigt.

„Als kompetentes Handeln könnte dann das erfolgreiche Bewältigen einer Situation bezeichnet werden, wobei sich die Beurteilung, ob eine Handlung kompetent war, von Situation zu Situation verändern kann, je nachdem, was als ‚erfolgreiche‘ Bewältigung gedeutet wird. Kompetenz wird somit zu einem situativ bestimmten bzw. bestimmbar Konzept“ (Vonken, 2005, S. 129).

Der Zusammenhang von Kompetenz und kompetentem Handeln kann dabei nicht als Kausalzusammenhang betrachtet werden: Zwar bildet Kompetenz die Grundlage für kompetentes Handeln von AkteurInnen, jedoch kann nicht von weniger kompetenten Handlungen per se auf mangelnde Kompetenz geschlossen werden (Vonken, 2005, S. 187).

„Eine als kompetent beobachtete und bezeichnete Handlung ist nicht gleichzusetzen mit einer Kompetenz. Jemand, der die Handlung eines anderen als kompetent bezeichnet, deutet sie vor dem Hintergrund seiner persönlichen Erfahrungen und Einstellungen und seiner Kenntnis der Situation. ... Über die *Kompetenz des Handelnden* sagt das noch nicht viel aus. Denn in einer anderen Situation oder bei einem anderen Beobachter kann dieselbe Handlung auch als nicht kompetent gedeutet werden. Eine kompetente Handlung ist eine Zuschreibung und nicht identisch mit einer Kompetenz“ (Vonken, 2005, S. 134).

Diverse Handlungstheorien können bei der Klärung, wie Handeln zustande kommt und wie Handlungen zu erfassen sind, Hinweise liefern. Kaufhold (2006, S. 80ff.) differenziert zwei Stränge: Zum einen Handlungstheorien, welche sich an kulturellen Vorgaben (Brauch, Sitte, gesellschaftliche Normen) orientieren und stark zweckrational bzw. funktionalistisch ausgerichtet sind (beispielsweise Weber, Parsons), zum anderen Handlungskonzepte, welche die stattfindenden Interaktionen zwischen Subjekten stärker in den Mittelpunkt rücken und ihnen Handlungsspielräume gewähren (bspw. Mead, Schütz, Habermas). Für Methoden der Kompetenzerfassung bedeutet dies, dass unter den erst genannten

Handlungstheorien kulturelle Normen und gesellschaftliche Werte als Kriterien (Soll-Kategorien) für die Kompetenzerfassung und die Beurteilung von „richtigem Handeln“ herangezogen werden können, bei letztgenannten Ansätzen wiederum wird stärker die subjektive Dimension berücksichtigt und den Individuen eigene Zielsetzungen zugestanden; festgelegte normative Kriterien stehen hier weniger im Zentrum. „Der Sinn des Handelns wird hier jeweils durch die Akteure selbst ausgehandelt und ggf. revidiert“ (Kaufhold, 2006, S. 93).

➤ **Haltung**³³

Philosophisch knüpft Haltung an die Vorläuferbegriffe *hexis* und *habitus* an (Kurbacher & Wüschner, 2016, S. 15). Der griechische Begriff *hexis* ist ein Grundbegriff der aristotelischen Philosophie und unterscheidet sich in seiner Bedeutung von dem ins Lateinische übertragenen Begriff des *habitus* (Kurbacher, 2017, S. 42f.; Wild, 2016, S. 94f.). *Hexis* ist vornehmlich vom Geiste der Bewegung (Wüschner, 2016) zu denken. Haltung ist demzufolge nichts Starres oder Feststehendes, sondern vielmehr ein aktiver, dynamischer Vollzug und „beschreibt ein existentielles Moment, das im Modus der Bewegung, des Veränderns oder Fortführens das Dasein einer Person zugleich bestätigt“ (Kurbacher, 2017, S. 18). Im Mittelpunkt steht dabei ein schöpferisch-gestaltendes, spielerisches Arrangement von Selbst und Welt (Slaby, 2016, S. 281). Im aristotelischen Kontext umfasst *hexis* situative und praktische Eigenschaften und bezieht das Emotionale sowie Körperliche mit ein. Damit steht *hexis* im Kontrast zum *habitus*-Begriff, welcher zum Gegenstand normativer Ethiken und Lebensanweisungen geworden ist und eine latente Emotions- und Leibferne aufweist (Kurbacher, 2017, S. 57f.). In ihrer jüngsten Publikation stellt Kurbacher (2017) im Rahmen der philosophischen Anthropologie eine „Philosophie der Haltung“ heraus; dabei legt sie überzeugend dar, wie durch eine Renaissance des Haltungskonstrukts, das Konzept der Person neu durchdacht werden kann, welches beim Subjekt anzusiedeln ist, gleichzeitig aber auch immer in seinen Relationen, sprich interpersonal und überindividuell, verstanden werden muss und sich als anschlussfähig zu aktuellen Diskursen erweist.

In der Alltagspraxis werden unter Haltung verschiedene Dinge subsumiert, wie a) die Körperhaltung, b) die innere (politische oder religiöse) Grundeinstellung, c) die Fassung/Beherrschung im Sinne von Selbstdisziplinierung bzw. d) das spezifische Auftreten und Verhalten, welches durch eine innere Einstellung hervorgerufen wird (wie wir also in Erscheinung treten) (Köppl, 2016, S. 163f.). Der deutsche Terminus Haltung hat demzufolge eine physische und eine psychische Komponente – man spricht von Körper- und von Geisteshaltung, von innerer und äußerer Haltung (Kurbacher, 2006; Wild, 2016, S. 92). „Alltagssprachliche Ausdrücke wie: ‚Haltung bewahren‘, ‚eine Position einnehmen‘ oder ‚sich gehen lassen‘ verweisen auf diese Korrespondenzen von äußerer Bewegung, innerer Haltung und schließlich auch sozialer Positionierung. In der Frage ‚Wie geht’s?‘ kommt dieser Zusammenhang von äußerer

³³ Dieser Abschnitt ist ausführlich publiziert worden in Pietsch (2018).

Bewegung und innerer Bewegtheit besonders zum Ausdruck“ (Klein, 2004, S. 140). Dennoch darf das Verhältnis der verschiedenen emotionalen, voluntativen, körperlichen und mentalen Haltungsaspekte nicht als deckungsgleich interpretiert werden: Zwar mag es Übereinstimmungen zwischen körperlichen Komponenten und innerer Verfasstheit geben, jedoch kann nicht ohne Weiteres von körperlichem Ausdruck auf Inneres geschlossen werden (Kurbacher, 2017, S. 335).

Die haltungsähnlichen Begriffe *attitude*, *habitude*, *postura*, *attitudine*, *atteggiamento* anderer europäischer Länder sind nur annähernd äquivalent zum multiperspektivisch angelegten Haltungsbegriff (Kurbacher & Wüschner, 2016, S. 14). Ferner ist Haltung zu unterscheiden von ihm verwandten Konstrukten und Theorien diverser Disziplinen wie der „*Gesinnung*“ in der Ethik, dem „*Habitus*“ in der Soziologie oder der „*Einstellung*“ in der Sozialpsychologie bzw. Philosophie (Köppl, 2016, S. 164). Die *Gesinnung* bezieht sich auf eine auf Werte und Moral basierende Grundhaltung, der *Habitus* in der Soziologie ist insbesondere von Bourdieu geprägt: „Der Begriff ‚Habitus‘ bezeichnet durch Lernen erworbene, aufeinander bezogene und in der Regel unbewusste Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster, die den spontanen Praktiken sozialer Akteure im Rahmen sozialer Strukturen und Institutionen zugrunde liegen. Der Begriff beschreibt zu dauerhaften Dispositionen verdichtete, im wörtlichen Sinne einverlebte Gewohnheiten und Routinen, also die subjektiven Grundlagen der selbstverständlichen Alltagspraktiken in den verschiedenen Feldern des gesellschaftlichen Lebens“ (Liebau, 2014, S. 155). Haltungen sind immer gleichzeitig kognitiv und emotional, als übergeordnetes Muster bestimmen sie, wofür man sich interessiert, wie etwas interpretiert und bewertet wird und resultieren aus einverlebten Erfahrungen. Durch neue Erfahrungen können sich Haltungen ändern (Hüther, 2008). Das Konzept der *Einstellung* aus der Sozialpsychologie ist schließlich dem Haltungsbegriff sehr nah und blickt auf eine lange Tradition zurück. Einstellung impliziert dabei die innere Bereitschaft in Bezug auf eine Handlung (Eckardt, 2015, S. 65) und beinhaltet Bewertungen von Sachverhalten, Menschen, Gruppen und Objekten in der sozialen Welt, welche auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Informationen basieren (Eagly & Chaiken, 1993; Fabrigar, MacDonald & Wegener, 2005). Einstellungen können mittels expliziter (hier werden die TeilnehmerInnen direkt gebeten, über Einstellungen nachzudenken und diese zu explizieren) und impliziter Einstellungsmaße (hier werden eher assoziative Verfahren eingesetzt) ermittelt werden (Krosnick, Judd & Wittenbring, 2005). Mit der Erfassung von Einstellungen können relativ valide Aussagen über zukünftiges Verhalten abgeleitet werden (Haddock & Maio, 2014, S. 228). Weitere verwandte Konstrukte zu Haltung aus der LehrerInnenforschung sind u.a. handlungsleitende Orientierungen (Fellmann, 2014), subjektive Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) sowie mentale Repräsentationen (Witte, 1998).

In der Pädagogik wird der Begriff der Haltung im Sinne einer professionellen pädagogischen Haltung diskutiert. Pädagogische Grundhaltungen sind geprägt durch vergangene (berufs-)biographische Erfahrungen, welche „Spuren“ hinterlassen haben und gleichermaßen als „Motor“ in aktuellen beruflichen

Handlungssituationen fungieren. Im Sinne professioneller Kompetenz sind die „Haltungen“ nicht a priori als pädagogisch zu klassifizieren, sondern werden dies erst durch die systematische Reflexion biographischer Prägungen und deren Abgleich mit theoretischen wie empirischen Erkenntnissen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 18ff.; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S. 10). Nach Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014, S. 108ff.) hat eine Person dann eine professionelle Haltung entwickelt, wenn sie 1) standfest und kohärent Entscheidungen trifft und dabei persönliche Werte, Bedürfnisse und Fähigkeiten sowie den Kontext berücksichtigt, 2) Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen integriert und nachvollziehbar machen kann, 3) eine breite Form der Aufmerksamkeit im Sinne von Wachsamkeit zeigt und über frei wählbare Handlungsalternativen verfügt. Ähnlich wie Kurbacher gehen die AutorInnen also davon aus, dass sich Haltung nicht nur aus einem einzelnen Personenmerkmal konstituiert, sondern sich auf eine Vielzahl verschiedener Selbstkompetenzen, Konzepte, Motive, Einstellungen hinsichtlich der eigenen Person sowie des pädagogischen Umfelds bezieht. Haltung zeichnet sich demnach durch ein ‚integrationsstarkes Selbst‘ aus, welches es PädagogInnen ermöglicht, in veränderlichen Kontexten situativ flexibel und selbstkongruent zu agieren (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 216). In der handlungspraktischen Bewältigung und der nachträglichen Reflexion von komplexen Praxissituationen (und Haltungen) dokumentiert sich der Grad professioneller Kompetenz (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10; siehe auch Schwer & Solzbacher, 2014, S. 216f.).

➤ **Performativität – Performanz**

Die Begriffe Performativität/Performance lassen sich in verschiedenen Disziplinen widerfinden und unterliegen pluralen Konnotationen. Trotz Ähnlichkeiten kann nicht von einem einheitlichen Konzept ausgegangen werden (Schulz, 2010, S. 45). Im Minimalkonsens beschreibt Performativität *„das Phänomen, dass ‚Wirklichkeiten‘, auf die sich bestimmte Handlungen beziehen, erst im Akt dieser Bezugnahme – erst durch den Vollzug der jeweiligen Handlung – hervorgebracht werden“* (Volbers, 2014, S. 1).

„Der Begriff bezeichnet bestimmte symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen. Sie entsteht, *indem* die Handlung vollzogen wird. Ein performativer Akt ist ausschließlich als ein verkörperter zu denken“ (Fischer-Lichte, 2012, S. 44).

Seine Wurzeln hat der Begriff in der Sprachphilosophie und wurde schnell über diesen Kontext hinaus in der Kultur- und Sozialwissenschaft, Ethnologie, Theaterwissenschaft und Philosophie rezipiert (Volbers, 2014, S. 19). Volbers (2014, S. 20ff.) unterscheidet drei Strömungen: 1) die sprachphilosophische Auffassung des Performativen, welche die performative Kraft verbaler Äußerungen fokussiert (Austin, Searle, Habermas), 2) den dekonstruktiven Ansatz (Derrida, Butler) sowie 3) das theatralische

Verständnis, welches performance mit Darstellung, d.h. theateranalogen Aufführungen im Sinne körperlicher Inszenierungen verbindet (Fischer-Lichte).³⁴

Austin führte die Begrifflichkeit „performative Äußerungen“ 1955 an der Harvard-Universität in Vorlesungen zur Sprachphilosophie ein. Er leitete den Begriff performativ von “to perform”, sprich „vollziehen/Handlungen vollziehen“ ab (Fischer-Lichte, 2012, S. 37; Hempfer, 2011, S. 15). In seinem sprechaktphilosophischen Performativitätsverständnis bezog sich Austin auf Äußerungen, die gleichzeitig einen symbolischen rituellen Handlungsvollzug beschreiben (Wulf & Zirfas, 2007a, S. 13). Performative Sprechakte vollziehen also, was sie besagen. Er differenzierte dabei performative Sprechakte, bei denen Handlungen vollzogen werden, etwas getan wird von konstativen Äußerungen, die lediglich etwas behaupten (Krämer & Stahlhut, 2001, S. 37; Volbers, 2014, S. 21).

Derrida kritisierte Austins Auffassung der Totalisierung der Kontextualisierung der Sprechakte; ihm zufolge bestimmt nicht der Kontext, sondern die Wiederholung („Hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau“) die Bedeutung des Performativen (Volbers, 2014, S. 25ff.). Während der Begriff des Performativen sich bei Austin ausschließlich auf das Vollziehen von *Sprechhandlungen* bezog, verstand die Kulturphilosophin Butler unter performativen Akten *körperliche* Handlungen, die Identität überhaupt erst erzeugen und übertrug den Begriff auf ihre Darlegung der “gender theory”³⁵ (Fischer-Lichte, 2012, S. 41). Die Ausblendung des Körperlichen und die Reduktion des Performativen auf das Sprachliche stellt eine wesentliche Kritik an Austin dar (Gebauer & Schmidt, 2013, S. 192).

Die Aufführung als Leitmodell des Performativen hat sich wiederum in der Theaterwissenschaft sowie in der Soziologie und Ethnologie stark etabliert. In der Theaterwissenschaft ging es in den performances vordergründig um die Ablösung vom Text und den Einbezug von ZuschauerInnen. Die Soziologie³⁶ rückte demgegenüber die Inszenierung des Alltags und die Analyse der symbolischen Dimension von Interaktionen in den Mittelpunkt (Volbers, 2014, S. 29ff.).

In der deutschen Diskussion wurde der Begriff des Performativen durch die Arbeiten des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen“ an der Freien Universität Berlin stark verbreitet, in dessen Verlauf insbesondere die Aspekte Körperlichkeit, Kreativität, Darstellung, Referentialität, Flüchtigkeit, Emergenz und rituelle Wiederholung herausgearbeitet wurden (Fischer-Lichte, 2012, S. 33; Wulf & Zirfas, 2013, S. 206).

³⁴ Krämer und Stahlhut (2001, S. 35ff.) führen aus, dass das Performative zwar in der Sprachphilosophie anzusiedeln ist, der Begriff jedoch in den dortigen Diskursen verschwand ganz im Kontrast zur häufigen Rezeption und zum Verwendunggebrauch in der Kulturtheorie.

³⁵ Butler bezog sich in ihren Abhandlungen dabei nicht auf Vertreter der Sprachphilosophie, sondern auf Akteure der Phänomenologie (Husserl, Merleau-Ponty, Mead) sowie auf die Ritualtheorien von Turner und Geertz. Identität (und speziell bei ihr Geschlechtsidentität) wird durch performative Akte konstituiert (Fischer-Lichte, 2012, S. 42f.; Hempfer, 2011, S. 35).

³⁶ Zu den Klassikern gehören hier der Soziologe Goffman (1997, „Wir alle spielen Theater“) oder die Ethnologen Singer und Turner, die den Begriff “cultural performances” prägten. Unter cultural performances zählen Theateraufführungen, Kunstausstellungen, Feste, politische Aktivitäten etc. (Volbers, 2014, S. 31).

Die Termini „Performanz“ und „Performativität“ können nach Hempfer (2011, S. 16f.) wie folgt differenziert werden: *„Performativ sind ... nur bestimmte Äußerungen, während alle konkreten, aktualisierten sprachlichen Äußerungen, ob sie dem Typus der performativen oder nicht zugehören, auf der Ebene der Performanz anzusiedeln sind“*. Subsumierend steht *performance* also für das Theatermodell, *Performanz* für das Modell generativer Grammatik sowie *Performativität* für die sprachphilosophische Sprechakttheorie (Hempfer, 2011, S. 13).

Die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz ist auf Chomsky (1970) zurückzuführen. Laut ihm bezeichnet Kompetenz das Vermögen, das Regelsystem von Sprache anwenden zu können; Performanz stellt die Umsetzung dieser Prinzipien in alltägliches Sprechen dar.³⁷ Chomsky sah die Performanz als unvollständige und fehlerhafte Verwirklichung des idealen Regelwerks der Sprache an. Kompetenz zeugt seiner Auffassung nach von einer Reinheit und Virtualität, die in der Performanz nie ganz erfüllt werden kann (Knoblauch, 2010, S. 240f.).³⁸ Kompetenz kann auch als Befähigung zum Handeln und Performanz als Handlung umschrieben werden (Lederer, 2014, S. 274). Kompetenz kann nicht ohne Performanz gedacht werden: Handlungsfähigkeit resultiert aus dem Wechselspiel von Kompetenz und Performanz. Kompetenzen zeigen und entwickeln sich in der Performanz.

„Kompetenz kann damit nicht außerhalb des Handelns gedacht werden, oder: Kompetenz zeigt und entwickelt sich nur im Handeln, in der Performanz. Damit wird eine grundsätzliche Trennung von Kompetenz und Performanz, wie sie Chomsky noch strikt vorgenommen hat, im Prinzip hinfällig, da der Kompetenzbegriff in diesem Verständnis den Aspekt der Performanz ausdrücklich mit einschließt“ (Grunert, 2012, S.63).

Insofern ist Performanz ebenso konstitutiv für die Entwicklung von Kompetenz. Performanzen sind nicht nur die Konsequenzen aus Kompetenzen, sie schaffen diese zugleich (Löwisch, 2000, S. 94). Interessant ist, dass Kompetenzforschung meist auf Dispositionen (Wissen, Einstellungen, Selbsteinschätzungen) rekurriert, jedoch die Erfassung von Performanz vernachlässigt (Cloos, 2013, S. 56; Knoblauch, 2010, S. 253).

In dieser Arbeit ist die Lesart einer Pädagogik des Performativen von Interesse, wie dies insbesondere von Wulf und Zirfas (2007a, 2013) entfaltet wird. Dabei werden Bildungs- und Lernprozesse als Folge von Aufführungen und Inszenierungen verstanden, die Frage des *Wie* der Aufführung steht dabei im Mittelpunkt:

„Wenn vom Performativen des Handelns die Rede ist, dann wird damit ein einmaliges, zeitlich und räumlich begrenztes Ereignis bezeichnet. Modell ist dafür einmal die ‚künstlerische performance‘, zu der neben den Akteuren auch das Publikum gehört, welches für das Geschehen konstitutive Bedeutung hat. Erst durch das Zusammenwirken von Akteuren und Zuschauern entsteht eine ‚performance‘“ (Wulf & Zirfas, 2013, S. 208).

³⁷ Somit nimmt der Terminus Performanz bei Chomsky also eine ganz andere Systemstelle als in der funktionalen Sprechakttheorie Austins ein (Wirth, 2002, S. 11).

³⁸ Dell Hymes bestritt Chomskys Auffassungen vehement. Für ihn ist die Performanz nicht per se fehlerhaft, sondern weist vielmehr eine eigene Ordnung auf (Knoblauch, 2010, S. 242f.).

In diesen Aufführungen bringen Menschen zum Ausdruck wie sie gesehen werden wollen und wie ihr Verhältnis zueinander ist. Performative Praktiken sind konstitutiv für die Entwicklung und Konturierung von Identität (Wulf & Zirfas, 2007a, S. 15ff.). Die Begriffe Performance, performativ und Performativität verdeutlichen so Wulf, Göhlich und Zirfas (2001, S. 10ff.) „*die Relevanz der ästhetischen Dimension menschlichen Handelns und den Orientierungscharakter sozialer Darstellungen und Modelle*“. Im Verlauf der Handlung können Akteure ihr Tun und sich selbst inszenieren, dabei bringen sie sich in ihren Handlungen selbst zur Erscheinung. Performative Praktiken unterstreichen und erweitern bestehende Normen und Regeln. Sie können gleichermaßen konservierend und stabilisierend als auch transformativ und subversiv wirken, d.h. Normen außer Kraft setzen:

„Denn performative Akte sind selbstreferentiell, selbstidentifizierend und selbstexemplikativ: Sie deuten in einem bestimmten Sinne nicht über sich hinaus, sondern auf sich hin, sie vollziehen das, was sie bedeuten und ihre Bedeutung liegt in ihrem Vollzug. Indem sie sie vollzogen werden stellen sie eine Wirklichkeit her“ (Wulf & Zirfas, 2007a, S. 17).

Fischer-Lichte betont ebenfalls den wirklichkeitskonstituierenden Charakter des Performativen, in welchem sich Intendiertes und Emergentes verschränken:

Performative Prozesse „konstituieren Wirklichkeit, indem sie etwas hervorbringen, das nie ausschließlich der Intention einzelner an ihnen beteiligter Subjekte geschuldet ist; und sie konstituieren sie, indem sie Unvorhergesehenes, Nichtgeplantes, Nichtvorhersagbares auftauchen und in Erscheinung treten lassen. Der Verlauf performativer Prozesse ist in diesem Sinne von Emergenz gekennzeichnet“ (Fischer-Lichte, 2013a, S. 15).

Demnach besteht die Aufgabe der Pädagogik und Didaktik darin, Situationen anzubahnen, in denen nicht nur die Übernahme von Wissen und Verhaltensweisen stimuliert wird, sondern vielmehr die Neu- und Umorientierung der gesamten Person (Kraus, 2012, S. 137f.).

Die Frage, welche Rolle dem Körper sowohl in Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen als auch in performativen (pädagogischen) Prozessen zukommt, deutet sich hier bereits an, soll jedoch vorerst zurückgestellt und in Kapitel 3.1.6 vertieft werden. Als erste Zusammenführung der Ausführungen und Diskurse um den Kompetenzbegriff kann zur Verdichtung der Aussagen Tabelle 2 herangezogen werden. Deutlich werden sollte, dass der Kompetenzdiskurs nicht für sich steht, sondern aufs Engste mit anderen pädagogischen Diskursen verwoben und als komplexes Begriffsbündel zu begreifen ist. In der Performanz zeigt sich nicht nur die Aktualisierung von Kompetenz, sondern Performanzen haben auch Einfluss auf die Fortschreibung und Entwicklung von Kompetenzen.

Tabelle 2: Paralleldiskurse

Begriff	Verhältnis zu Kompetenz
Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> ➤Polarisierendes bzw. erweiterndes Verständnis ➤Qualifikation als sachverhaltszentrierte Positionsbestimmung versus Kompetenz als subjektorientierte Dispositionsbestimmung ➤Beide Begriffe orientieren sich an beruflichen Handlungen (wobei beim Qualifikationsbegriff die Zielsetzung heteronom bestimmt wird und sich der Kompetenzbegriff zwischen Heteronomie und Autonomie bewegt) ➤Im Kontrast zum Qualifikationsbegriff wird die selbstreflexive Handlungsfähigkeit herausgestellt ➤Kompetenz als Mittler zwischen Qualifikation und Bildung
Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ➤Verschiedene Sichtweisen: Bildung ist <i>mehr</i> als Kompetenz, Bildung ist <i>unabhängig</i> von Kompetenz ➤Der Bildungsbegriff stellt die Aspekte Emanzipation und Kritikfähigkeit in den Mittelpunkt, Kompetenz hebt das Utilitäre und Evidenz hervor ➤Bildung ist selbstzweckhaft; Kompetenz ist geknüpft an einen Verwendungszweck ➤Beide Begriffe sind mit einem Transformationsprozess verbunden, gehen vom Subjekt aus und ziehen Persönlichkeitsaspekte mit ein ➤Kompetenzentwicklung als Teil von Bildung (sich bilden, im Sinne eines gemeinsamen überspannenden Bewusstseins) zu verstehen
Disposition	<ul style="list-style-type: none"> ➤Handlungsvoraussetzung, Potential, welches Handeln ermöglicht
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> ➤Wissen ist lediglich eine Teilfacette von Kompetenz ➤Wissen stellt eine notwendige Voraussetzung für Handeln und Kompetenzaufbau dar ➤Wissen dient der Begründungskompetenz von Handlungen (Reflexivität)
Reflexivität	<ul style="list-style-type: none"> ➤Reflexion unterstützt bei der Umsetzung von Wissen in Können und wiederum von Können zu neuem Wissen ➤Reflexion verringert Fehler in der Wissensbasis und verbessert die Effektivität des Handelns ➤Reflexion verhindert das Erstarren in bloßer Gewohnheit und regt zu Veränderungsprozessen an
Wollen	<ul style="list-style-type: none"> ➤Kompetenz setzt Wollens- und Willensaspekte voraus; Kompetenz ist ohne motivational-voluntative Aspekte nicht denkbar
Können	<ul style="list-style-type: none"> ➤Können äußert sich im Handlungsvollzug ➤Technische Versiertheit, Transformation des Wissens in praktisches Handeln ➤Können kann nicht vom Akteur getrennt werden
Kompetente Handlung	<ul style="list-style-type: none"> ➤Erfolgreiches situationsabhängiges Bewältigen einer Situation ➤Zwar bildet Kompetenz die Grundlage für kompetentes Handeln, jedoch kann nicht von weniger kompetenten Handlungen kausal auf eine mangelnde Kompetenz geschlossen werden ➤Der ideale Handelnde zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus: autonomes Subjekt, Entscheidung über Handlungsoptionen, subjektiver Sinn, Intentionalität, Bewusstheit, flexibles Handlungskonzept, Verantwortlichkeit, Wissenserwerb (Edelmann, 2000, S. 197) ➤Die Gesamtheit einzelner Handlungskonzepte für spezifische Handlungen sowie allgemeiner Handlungsschemata (Skript) für ähnliche Handlungen wird als Handlungskompetenz bezeichnet (Edelmann, 2000, S. 205)
Haltung	<ul style="list-style-type: none"> ➤Verbindet verschiedene Aspekte in einem Begriff, die sonst getrennt werden (rationale Einstellung, emotionale, voluntative Disposition, Körperhaltung) ➤Ist in seiner Bezüglichkeit/Relationalität zu verstehen ➤Verweist sowohl auf Stabilität als auch Dynamik
Performativität	<ul style="list-style-type: none"> ➤Vollzug von Handlungen durch Sprache ➤Performative Akte vollziehen das, was sie bedeuten und konstituieren Wirklichkeit
Performanz	<ul style="list-style-type: none"> ➤Handlungsvollzug, indem Emergentes und Intendiertes sich verschränken ➤Performanz bringt Kompetenz hervor

2.3 Kompetenzmodelle

Kompetenzmodelle beschreiben Kompetenzfacetten und -stufen, welche für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben von Bedeutung sind und bilden die Basis für die Konzipierung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Unterschieden werden dabei folgende Formen von Modellen: Kompetenzstrukturmodelle, Kompetenzniveaumodelle sowie Kompetenzentwicklungsmodelle (Klein & Weiß, 2016, S. 11). Im frühpädagogischen Bereich hat sich darüber hinaus die Differenzierung in ein Kompetenzprozessmodell etabliert (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; siehe auch Anders, 2012, S. 13).

Eine theoriegeleitete und empirisch überprüfte Modellierung von Kompetenzen in einer Domäne im Bildungsbereich hat den Vorteil, dass der Zusammenhang von curricularen Anforderungen und Zielsetzungen der Dozierenden, Studierendenperspektive und konkreten Aufgabensammlungen methodisch-didaktisch kohärenter *ausgestaltet* werden kann (zur methodisch-didaktischen Entsprechung siehe auch Modell Constructive Alignment Kap. 3.1). Aus der theoretischen Modellierung von Kompetenzen (sowie den darauf basierenden psychometrischen Modellen³⁹) leiten sich ferner Anforderungen an das empirische Messverfahren der Erfassung von Kompetenzen ab (Klieme & Leutner, 2006, S. 882).

1. Kompetenzstrukturmodelle

Strukturmodelle unternehmen den Versuch, Kompetenzkomponenten auszudifferenzieren. Im Vordergrund steht hierbei die Frage, welche Facetten von Kompetenz zur Bewältigung von Aufgaben in einem inhaltlichen Bereich (Domäne) nötig sind und wie diese miteinander in Verbindung stehen (Klein & Weiß, 2016, S. 12). Zumeist wird eine Unterscheidung in Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz vorgenommen (z.B. Achtenhagen & Baethge, 2008, S. 57ff.; Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XIV). Auch der Deutsche Qualifikationsrahmen orientiert sich an dieser Terminologie und differenziert in fachliche (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbständigkeit) (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 5; Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 14). Strukturmodelle bieten ferner eine hilfreiche Orientierung zur Ableitung von Learning Outcomes im Bildungsbereich.

2. Kompetenzniveaumodelle / Kompetenzentwicklungsmodelle

Kompetenzniveaumodelle markieren die unterschiedlichen Ausprägungsgrade einer Kompetenz, so dass verschiedene Kompetenzstufen klassifiziert werden können. Kompetenz manifestiert sich auf verschiedenen Niveaustufen: Je höher und breiter die Kompetenzen ausgestaltet sind, desto souveräner,

³⁹ Ein psychometrisches Modell stellt ein mathematisches Regelsystem dar, welches es ermöglicht, aus den Unterschieden im Test-Antwortverhalten auf Unterschiede in der Ausprägung spezifischer Kompetenzen zu schließen (Klieme & Leutner, 2006, S. 885). Da im Rahmen dieser Arbeit keine Fremdeinschätzung vorgenommen wurde, soll die Konstruktion psychometrischer Modelle nicht weiter vertieft werden.

effektiver und flexibler zeigt sich die Bewegung des Individuums in der jeweiligen Domäne (Ziegler, Stern & Neubauer 2012, S. 14).

Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben wiederum, in welcher Stufung spezifische Teilkompetenzen im Rahmen eines Kompetenzentwicklungsprozesses erworben werden sollen (Klein & Weiß, 2016, S. 11ff.). Ein Beispiel für ein Kompetenzentwicklungsmodell stellt das Novizen-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987) dar (siehe Kap. 2.4).

Kompetenzniveau- und Kompetenzentwicklungsmodelle werden häufig synonym verwendet; sie unterscheiden sich jedoch darin, ob das Erreichen höherer Stufen auf die Bewältigung niedriger Kompetenzstufen angewiesen ist (Entwicklungsmodell) oder nicht (Niveaumodell) (Klein & Weiß, 2016, S. 11). Die Spezifikation in Kompetenzniveaus kann bei der Planung von Bildungsmaßnahmen unterstützend sein⁴⁰. Kompetenzentwicklungsmodelle sind demgegenüber einer differenzierten Beurteilung von Lernfortschritten dienlich.

3. Kompetenzprozessmodell in der Frühpädagogik

Für den frühpädagogischen Bereich wurde von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) ein Prozessmodell entwickelt, welches zwischen den Handlungsgrundlagen (Disposition), der Handlungsbereitschaft und dem Handlungsvollzug (Performanz) unterscheidet sowie die Ebene der handlungsleitenden Orientierungen integriert. Das Modell wurde in Folge weiter ausdifferenziert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) und vielfach im kindheitspädagogischen Feld rezipiert.

⁴⁰ Um zu einer passgenauen Planung von Bildungsprozessen zu gelangen, eignet sich der Rekurs auf die Bloomsche Lernziel-taxonomie (1976), welche von Anderson, Krathwohl, Bloom, Cruikshank, Mayer und Pintrich (2001) modifiziert wurde. Lernzieltaxonomien existieren für den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich. Der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der Lernziele steigen dabei mit jeder Stufe an.

2 Konturierung des Kompetenzbegriffs

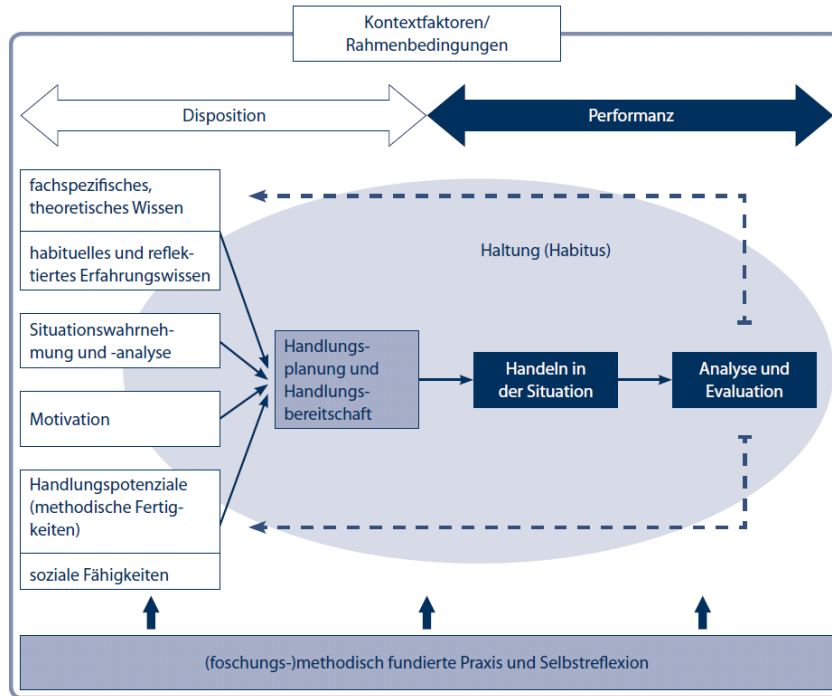


Abbildung 1: Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014 in Pietsch, Fröhlich-Gildhoff & Ullrich-Runge, 2015, S. 87)

Orientiert am prozessualen Charakter professionellen Handelns versteht sich das Prozessmodell als kontinuierlich wiederholender Zirkel von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche, Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation. Praxis fordert stets zur kompetenten Bewältigung von neuen und teilweise herausfordernden Situationen auf, Kompetenz muss in Praxissituationen also immer wieder neu eingelöst werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Die Handlungsfähigkeit resultiert aus dem Zusammenspiel von (a) explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, (b) implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte sowie (c) Fähigkeiten und Fertigkeiten (beispielsweise methodisch-didaktischer Art). Die Handlungsbereitschaft wird wesentlich durch die jeweilige Situationswahrnehmung und -analyse sowie die aktuelle Motivation beeinflusst. Schließlich wird das Denken und Handeln von Individuen grundlegend noch von einer anderen Dimension geprägt: den handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen. Diese Haltung liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur – im Sinne eines individuell-biographischen und kollektiven Habitus – ‚hinter‘ der Ebene der Disposition und beeinflusst die Enaktierung von Dispositionen in die pädagogische Performanz (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 18; siehe auch zur Erfassung der handlungsgenerierenden Struktur mit Hilfe biographisch-narrativer Interviews siehe Kap. 5.4.3.2).

Prozessmodelle akzentuieren modellhaft den optimalen Ablauf pädagogischen Handelns und werden somit dem handlungsbezogenen Ansatz am weitesten gerecht. Prozessmodelle werfen weiterhin die

Frage auf, wann es zu kompetentem Handeln kommt und welche Determinanten für kompetentes Handeln verantwortlich sind.

Schlussfolgerungen: Die Entwicklung von Kompetenzmodellen kann deduktiv (basierend auf normativen Setzungen, theoretischen Grundlagen/Standards) oder induktiv (basierend auf empirischen Zugängen, wie der Analyse von Lernbiographien) erfolgen (Klein & Weiß, 2016, S. 14). In der vorliegenden Arbeit wird insbesondere auf die Kompetenzkomponenten im Bereich Tanz bei Studierenden fokussiert; hierzu werden gleichermaßen deduktive (Auswertung des Forschungsstands zu Bildungs-/Kompetenzdimensionen im Bereich Tanz sowie Modulhandbuchanalysen) wie auch induktive Formate (Narrative Interviews mit ExpertInnen, Dozierenden und Studierenden, Fragebogenbefragung) gewählt.

Umfassende Beschreibungen domänenspezifischer Kompetenz erfordern eine Integration der Kompetenzmodelle sowie eine vertiefte Würdigung folgender Gesichtspunkte:

- Welche übergreifenden Aspekte bestimmen Kompetenzen im Bereich Tanz in der pädagogischen Hochschulausbildung? Welche inhaltlichen Teilbereiche und Facetten lassen sich identifizieren?
- Welche Niveaustufen können hinsichtlich verschiedener Aspekte/Teilbereiche erreicht werden?
- Wie kann die Entwicklung von Kompetenzen (im Bereich Tanz) im Rahmen von Bildungsprozessen unterstützt werden?

2.4 Kompetenzentwicklung im biographischen Kontext

2.4.1 Kompetenzentwicklung und Lernprozesse Erwachsener

Kompetenzentwicklung in diversen Lernkontexten

Kompetenzentwicklung ist ein Prozess, in welchem die fachliche, methodische und soziale Handlungsfähigkeit sowie die Entwicklungsmöglichkeit des Selbst erweitert, aktualisiert und ausdifferenziert werden (Kaufhold, 2006, S. 55). Kompetenzentwicklung impliziert also die Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen „zur Nutzung und Entfaltung eben dieser Persönlichkeit in ökonomischen Zusammenhängen“ (Vonken, 2005, S. 39) und darüber hinaus. „Kompetenzentwicklung ist ein zentrales Moment jeder biographischen Entwicklung“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S.197). Veith (2003, S. 38) unterscheidet eine sozialisationstheoretische sowie eine berufspädagogische Diskussion der Kompetenzentwicklung: Der sozialisationstheoretische Strang versteht unter Kompetenzentwicklung die Ausdifferenzierung von Lern- und Handlungspotenzialen entlang des biographischen Lebenslaufs; in der berufspädagogischen bzw. Weiterbildungsdebatte löst der Begriff Kompetenzentwicklung den früheren Qualifikationsbegriff ab (Gillen, 2006, S. 59). In der berufspädagogischen Diskussion stellt die *reflexiv* gebrochene Handlungsfähigkeit die Zielsetzung von Kompetenzentwicklung dar (a.a.O., S. 78f.). Kompetenzentwicklung erfordert demnach

Lernprozesse, die durch regelmäßige Reflexion der eigenen Lernerfahrungen bestimmt sind (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 19).

„Reflexive Handlungsfähigkeit findet ihren Ausdruck im selbstständigen, kritischen Handeln und individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit. Reflexive Handlungsfähigkeit bedeutet, durch Lern- und Reflexionsprozesse vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen zu hinterfragen, zu deuten und zu bewerten und damit der vorhandenen Tiefenstruktur der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz Ausdruck zu verleihen“ (Dehnbostel/Meyer-Menk 2003, S. 6)“ (Gillen, 2006, S. 79).

Kompetenzentwicklung erfolgt zugleich intentional und nichtintentional, kann nur vom Subjekt selbst kommen, ist dynamisch und basiert auf langfristigen Lernprozessen (Bohlinger, 2008b, S. 74; Erpenbeck, 2014a, S. 77; Kaufhold, 2006, S. 57). Kompetenzentwicklung kann als Zusammenspiel institutionellen und informell, selbstorganisierten Lernens beschrieben werden (Edelmann & Tippelt, 2008, S. 133f.; Gnahs, 2010, S. 31; Marotzki, 1999, S. 336):

„Aus dem Blickwinkel biografischer Erfahrung sind analytische Unterscheidungen wie die zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen nicht unbedingt trennscharf. Im Gegenteil, es gehört zur Eigenart der Biografie, dass institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt immer wieder neu zusammengefügt werden – was freilich nicht notwendig gelingen muss“ (Alheit & Dausien, 2010, S. 722).

Auch wenn sich Lernen auf verschiedene Lernkontexte bezieht, ist eine Differenzierung zwischen Lernsettings in biographietheoretischer Perspektive sinnvoll, wenn hierbei explizit die Strukturen und Rahmungen der Bildungsinstitutionen als Möglichkeitsräume biographischer Lernprozesse in den Blick genommen werden (Alheit & Dausien, 2010, S. 722f.) und danach gefragt wird, welche Rolle die Biographie im Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess spielt (Marotzki, 1999, S. 336) bzw. inwiefern Institutionen individuelle Lebensentwürfe respektive -erfahrungen prägen (Alheit & Dausien, 2010, S. 724). Konkreter ausgedrückt, inwiefern das „curriculare Lernen“ (welches sich auf ein klares Curriculum bezieht und formale Lernziele verfolgt) mit dem nach biographischen Regeln funktionierenden „lebensgeschichtlichen Lernen“ im Zusammenhang steht (a.a.O., S. 723). Lernen zu verstehen, meint in pädagogischer Perspektive das Wechselspiel zwischen der Welt und dem Lernenden zu begreifen und Raum für schöpferisches Tun zu bereiten, überhaupt Lernen als schöpferischen Akt zu sehen (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S. 7ff.). Schöpferische Prozesse bringen dabei mehr hervor als zu Beginn vorherzusehen war. „Das Subjekt konstituiert sich dabei als das Subjekt der ihm begegnenden Welt“ (Stenger, 2002, S. 250). Bei schöpferischen Prozessen steht weniger das Planbare und das Machbare im Vordergrund als vielmehr das Hervorbringen von Neuem, welches aus dem intensiven Sich-Hineinbegeben in die Situation resultiert, und zuvor noch nicht existiert hat (Stenger, 2002, S. 16, 142).

„Die Entstehung einer neuen Möglichkeit setzt etwas wie Selbstvergessenheit voraus, ein Verlassen des Alten und Sich-Einlassen auf eine Sache, die zutiefst berührt und einen Reiz, eine Ausstrahlung für uns hat: hier ist etwas möglich, hier geht etwas, ohne daß wir noch wissen wohin. Dieses Sich-Einlassen geht eine tiefe Verbindung mit der Sache, mit den Dingen ein, um die es geht. Nichts darf stören und ablenken, wenn es darum geht, die Möglichkeiten herauszuspüren, die in dieser Sache liegen könnten“ (Stenger, 2002, S. 144).

Es ist ein Prozess der Handeln und Sein umschließt. Aus der Dynamik der Zusammenkunft von Mensch und Sache lassen sich Menschen ziehen, nicht er-ziehen. Der Mensch nimmt die Welt nicht einfach nur hin, in der er lebt, sondern gestaltet sie mit (Stenger, 2002, S. 125f.). Kraus (2007) stellt heraus, dass eine Kompetenzentwicklung nur individuell, explorativ und unter Würdigung emotionaler, sinnlicher, auch kinästhetischer Erfahrungen in Verbindung mit kognitiven Prozessen geschehen kann. Dies weist Verbindungen zum kreativ-künstlerischen, schöpferischen Handeln auf (siehe Kap. 4).

Spezifika der Lernprozesse im Erwachsenenalter

Auch wenn Parallelen zum schulischen Lernen zu verzeichnen sind, ist das Lernen im Erwachsenenalter nicht damit gleichzusetzen. Da Erwachsene mit realen (beruflichen) Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert sind, müssen sie in der Lage sein, das Wissen (theoretisches, kommunikatives Wissen und auch Erfahrungswissen, handlungspraktisches Wissen) effektiv in Situationen anwenden zu können (Gruber & Harteis, 2008, S. 210). Zudem sind Erwachsene keine biographisch unbeschriebenen Blätter, sondern bringen sowohl Vorerfahrungen als auch Wissen mit und nutzen Bildungsangebote, um ihre bisherigen Erfahrungen und Deutungsmuster zu überprüfen, weiterzuentwickeln und auch neue Deutungsmuster zu erwerben. Erwachsenenlernen ist demnach als Anschluss- und Deutungslernen zu verstehen (Arnold, 2002, S. 33). Es geht nicht nur um ein Dazulernen, sondern ebenso um ein Umlernen, um die Erschütterung und Irritation des vorherigen Vorverständnisses und einen Wandel von Einstellungen (Buck, 1967, S. 44; Meyer-Drawe, 1982; siehe auch Nohl, von Rosenberg & Thomsen, 2015, S. 34; Stenger, 2007, S. 65f.).

Da Kompetenz immer auch auf die Biographie der handelnden Akteure verweist, bedeutet dies für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, dass lediglich geeignete Frei- und Möglichkeitsräume geschaffen werden können, um Kompetenzen anzubahnen und versucht werden kann, individuelle Ziele mit formalen Lehr-Lern-Zielen zu synchronisieren; Kompetenzen in Lehr-Lern-Prozessen jedoch nicht per se (an-)trainierbar sind (Vonken, 2005, S. 187):

„Wenn Kompetenz also den Willen des Menschen in den Begriff integriert, so stellt sich das Problem, dass eine von außen initiierte Kompetenzentwicklung letztlich nur so erfolgreich sein kann, wie es derjenige, dessen Kompetenz entwickelt werden soll, zulässt. Ansonsten wäre sie auf Manipulation angewiesen und damit wäre der Erwachsene schwerlich als mündig zu bezeichnen. Zulassen wird man es jedoch i.d.R. nur dann, wenn dass mit der Kompetenzentwicklung vorgesehene Ziel weitgehend mit den Zielen des Individuums übereinstimmt, ganz im Sinne des *sich Einlassens* auf Bildung im Gegensatz zur *Zumutung* von Erziehung“ (Vonken, 2005, S. 53).

Im beruflichen Kontext geht es folgend um die aktive Gestaltung der Berufsbiographie im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen als auch subjektiver Interessen im Sinne „berufsbiographischer Gestaltungskompetenz“ (Kaufhold, 2009, S. 224ff.). Lernen außerhalb der Komfortzone bewegt Menschen dazu, Erkenntnisse zu erwerben und Fertigkeiten zu entwickeln, auch wenn dies anfänglich oftmals mit einem Anstieg des Stresslevels verbunden ist. Nach einer gewissen Zeit werden diese neuen Fähigkeiten, die einst in der Lernzone lagen, Teil der Komfortzone (van Dam & Brasse, 2018, S. 18). Neuartige

Arbeitsaufgaben können danach bewertet werden, inwiefern die Aufgaben außerhalb der Komfortzone liegen und inwieweit die Bereiche als relevant für die Entwicklung der zukünftigen beruflichen Rolle angesehen werden (van Dam & Brasse, 2018, S. 20).

Genese von Kompetenzen

Gnaas (2010, S. 45f.) weist auf hemmende und fördernde Aspekte der Kompetenzgenese hin, welche vor allem in der Lernfähigkeit des Individuums gesehen werden. Verbunden mit dem Lernerfolg sind beispielsweise Aspekte wie physische Voraussetzungen, psychische Dispositionen, Motivation und Interesse, Vorwissen bzw. Vorerfahrungen. Neben den persönlichen Voraussetzungen wirken ebenso die sächlichen Rahmenbedingungen des Lernenden (z.B. finanzielle Ressourcen, häusliche Lernumgebung, Medien, personelle Unterstützung) als auch der Institution (Raumgröße, Ausstattung, Curricula, Lehr-Lern-Mittel etc.) auf den Lernprozess ein; ferner üben das Lehrpersonal (Kompetenz, Engagement), die Mitlernenden (soziodemographische Struktur, Gruppendynamik, Vorkenntnisse, Motivation etc.) sowie die Qualität der pädagogischen Beziehung einen Einfluss aus. Weiterhin sind solche Umgebungsbedingungen entscheidend, die das Bedürfnis, sich als selbstbestimmte Person zu erleben, erfüllen (Ebner, 2012, S. 132): So ist es nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) sowie aus dem aus Meta-Analysen abgeleiteten Konzept der Grundbedürfnisse von Grawe (2004) ein essentielles menschliches Bedürfnis, sich selbst als kompetent zu erleben. Daneben betonen Erpenbeck und Heyse (2007, S. 157, 228) den Aspekt der Selbstorganisationsdisposition des Individuums. Eine Kernprämisse ist dabei, dass Kompetenzen selbstorganisiert und handlungspraktisch erworben werden und an diesem Lernprozess der Mensch mit seinen Emotionen und seiner lebenslangen Biographie beteiligt ist.

Als bedeutend für die Ontogenese von Kompetenzen sieht Franke (2005, S. 54f.) verschiedene Faktoren an – u.a. die kognitive Grundausstattung und Personeneigenschaften, Erfahrungspotenziale der Arbeit, Rahmenbedingungen oder begünstigende Erfahrungskontexte –, welche Einfluss auf emotional-motivationale Prozesse sowie den Prozess der Erfahrungsverarbeitung und dadurch letztlich auf die Kompetenzentwicklung nehmen. Unzureichend empirisch beantwortet ist jedoch die Frage, welche der aufgelisteten Determinanten eine nachhaltige Dynamik der Kompetenzentwicklung bestimmt: Ist es beispielsweise ein positiver emotionaler Gegenstandsbezug der AkteurInnen, das positive Selbstwertgefühl oder ein hohes Intelligenzniveau? Weiterhin ist noch unzureichend empirisch geklärt, ob sich Kompetenzentwicklung kontinuierlich oder in Sprüngen vollzieht und welche Kompetenzen domänen-spezifisch oder aber domänenübergreifend sind. Obwohl in etlichen Studien Kompetenzentwicklung fokussiert wird, „*existieren hierzu kaum hinreichend elaborierte sowie ggf. testadäquate theoretische Grundlegungen, die eine Operationalisierung der Entwicklungen von Kompetenzen erlauben*“ (Zlatkin-Troitschanskaia & Seidel, 2011, S. 227).

Als erziehungswissenschaftliche Erklärung von Kompetenzentwicklung zieht Gillen (2006; S. 89ff.) a) den entwicklungspädagogischen Ansatz von Aufenanger⁴¹ sowie die b) handlungstheoretisch orientierte Erziehungswissenschaft von Krüger und Lersch⁴² heran und leitet u.a. hieraus sechs Leitkriterien für die Entwicklung von Kompetenzen ab: *Subjektbezug* (Gebundenheit der Kompetenzentwicklung an das jeweilige Subjekt und deren Handlungen), *biographische Entwicklung* (Kompetenzentwicklungsprozesse vollziehen sich über die gesamte Lebensspanne hinweg und sind durch Formate pädagogischer Unterstützung zu fördern), *Interaktion* (Wechselbeziehung von Subjekt- und Umweltstruktur), *Kooperation* (Stimulierung von Kompetenzentwicklung durch soziale Beziehungen), *Erfahrungsbezug* (Orientierung an Erfahrungsprozessen) und *Reflexion* (als eminenten Faktor, Bewusstheit über Handlungen).

Ein anderes vielfach zitiertes Kompetenzentwicklungsmodell stellt das Novizen-Experten-Modell⁴³ von Dreyfus und Dreyfus (1987) dar. Hierbei geht jede Kompetenzstufe mit einem veränderten Wahrnehmungs- und Verhaltensmodus des Tätigkeitsgebiets einher (a.a.O., S. 60): Während auf unteren Kompetenzstufen erworbenes Orientierungs- und Überblickswissen schnell abgerufen werden kann, zeichnen sich höhere Stufen durch erfahrungsbasiertes fachsystematisches Vertiefungswissen aus (Rauner, 2002, S. 6). Bohlinger (2008b, S. 108) weist darauf hin, dass der Prozess der Stufenprogression dabei nicht mit einer Prozeduralisierung formalisierten Denkens zu vergleichen ist, sondern es dabei vielmehr zu einer Neuorganisation des Denkens kommt (vom know that zum know how). ExpertInnenwissen ist dabei anders organisiert als das Wissen von AnfängerInnen, welches eher formalisiert ist und auf explizitem Regelwissen basiert. ExpertInnenwissen ist embodied (Francesconi, 2010, S. 49; Figueiredo & Ipiranga, 2015, S. 358, siehe auch Kap. 3.2.2.3)⁴⁴. Dreyfus und Dreyfus (1987, S. 61) sprechen auch von einer Progression vom analytischen Verhalten eines distanzierten Subjekts hin zu einem teilnehmenden, intuitiven Können, das sich auf vorherige Erfahrungen stützt.⁴⁵ Wobei ein/eine ExpertIn sein/ihr Wissen anwenden kann (im Sinne der Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen), jedoch nicht zwangsläufig zum Ausdruck bringen muss (Bohlinger, 2008b, S. 108). Generell gilt Expertise als die „*besonders gut gelungene Anpassung an die Anforderungen eines Gegenstandsbereichs*“ (Reimann & Rapp, 2008, S. 157). Für die Entwicklung von Expertise sind sowohl kognitiv-dispositionale

⁴¹ Ausgehend von den Grundüberlegungen von Roth werden von Aufenanger drei Schritte zur Ausarbeitung eines entwicklungspädagogischen Ansatzes als notwendig angesehen: 1) Bestimmung der Strukturen eines voll entwickelten Subjekts/höchste Stufe der Entwicklung, 2) Beschreibung der Entwicklung sowie 3) Identifizierung des Anteils pädagogischen Handelns (Gillen, 2006, S. 92).

⁴² Krüger und Lersch akzentuieren hierbei insbesondere organisatorische als auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und nehmen Bezug auf Deweys Theorie der Erfahrung (Gillen, 2006, S. 92).

⁴³ Die eher willkürlich vorgenommenen und wissenschaftlich nicht begründbaren fünf Stufen werden von Bohlinger (2008b, S. 108) kritisiert. So deuten kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse daraufhin, dass Stufungen bzgl. der Kompetenzentwicklung nur vorgenommen werden, weil das Bilden von Kategorien ein charakteristisches Merkmal menschlichen Interpretierens ist, nicht aber, weil der Prozess der Kompetenzentwicklung tatsächlich stufenartig verläuft.

⁴⁴ Tschacher (2015, S. 14) führt aus, dass wahre Expertise sich dadurch auszeichnet, dass Wissen „verkörpert“ ist, Expertise verlangt also Embodiment (siehe Kap. 3.2.2.3).

⁴⁵ Dies lässt sich gut mit der dokumentarischen Methode verbinden (siehe Kapitel 5.4.3.2), denn in den Fokus rückt hier das Erfahrungswissen, die performative Logik der Praxis.

Voraussetzungen (Dispositionsansatz) als auch wohldurchdachte und gezielte Übung/deliberate practice (Übungsansatz) erforderlich (Reimann & Rapp, 2008, S. 160f.). Expertise ist gleichzusetzen mit einer besonderen Form der Kompetenz, nämlich jene Kompetenz, welche von VirtuosInnen oder SpezialistInnen ausgeführt wird (Schützeichel, 2010, S. 173). Für ExpertInnenhandeln sind insbesondere die mentale Repräsentation, hierarchische Organisation sowie flexible Zugänglichkeit professionellen Wissens entscheidend (Blömeke, 2012, S. 23). Mulder und Gruber (2011, S. 433f.) beschreiben als Charakteristika von Expertise eine große Wissensbasis verknüpft mit Erfahrungen, eine effiziente Arbeitsweise mit niedriger Fehlerquote und eine starke Vernetzung innerhalb der community of practice (siehe auch Gruber, 1994, 2007; Süß, 2001). Zu differenzieren ist eine „Routine-Expertise“ von einer „adaptiven Expertise“. Bei ersterer zeichnen sich die Höchstleistungen von ExpertInnen durch Automatisierung, zweitere durch Flexibilität von Handlungsvorgängen und expliziter Verfügbarkeit aus (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012, S. 20). Gemeinsam sind allen Kompetenzstufen zwei Dinge: Sie werden über einen längeren Zeitraum erworben (so werden für den Expertiseerwerb 10-15 Jahre angenommen, Süß, 2001, S. 256) und es gibt individuelle Unterschiede in der Geschwindigkeit und Tiefe der Aneignung von Kompetenzen (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012, S. 16). Durch den kontrastiven Vergleich von ExpertInnen und NovizInnen gestattet es die Expertiseforschung, Wege zur Könnerschaft aufzuzeigen (Hirschmann, Gruber & Degner, 2012, S. 495). Umfangreiches Wissen garantiert dabei noch kein expertenhaftes Agieren; vielmehr muss Wissen in den jeweiligen Kontexten Anwendung finden. In der Expertiseforschung wurde in neuerer Zeit hierzu eine Re-Analyse des Begriffs „Erfahrung“ vorgenommen (Gruber, 2001, S. 309f.).

Die Rolle der Erfahrung

Handlungskompetenz erfordert nicht nur Wissen, sondern auch Erfahrung. Dabei hängt Erfahrung stets mit der Qualität erlebter Episoden zusammen und ist nicht ausschließlich an Quantität gebunden. Der Erwerb von Erfahrungswissen findet dabei innerhalb und außerhalb formaler Bildungsinstitutionen statt (Gruber, 2001, S. 317f.). Phänomenologische und pragmatistische Konzepte verwenden trotz Überschneidungen den Begriff Erfahrung unterschiedlich. So steht bei einigen Vertretern Erfahrung stärker in Bezug zu Wahrnehmung (Husserl, Merleau-Ponty), bei anderen wiederum zur Handlung (Dewey) (Faulstich, 2013, S. 213).

Erfahrung umfasst nach Dewey dabei eine aktive und passive Seite: Wir wirken auf einen Gegenstand, eine Sache ein und erfahren gleichermaßen eine Wirkung dieses Gegenstands auf uns. Werden beide Aspekte vorwärts und rückwärts bewusst in Beziehung zueinander gesetzt, findet Lernen statt:

„Das Wesen der Erfahrung kann nur verstanden werden, wenn man beachtet, daß dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man *macht* Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente. Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, um so größer ist ihr Wert. Bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar. Sie wirkt zerstreuernd, zentrifugal. Erfahrung als Probieren umfaßt zugleich Veränderung – Veränderung aber ist bedeutungsloser Übergang, wenn sie nicht bewußt in Beziehung gebracht wird mit der Welle von Rückwirkungen, die von ihr ausgehen. Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in *uns* eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas“ (Dewey, 1986, S. 140).

Nach Dewey gilt somit das Primat der Erfahrung vor der Theorie. Nur Erfahrungen können nach ihm Theorien fundieren bzw. hervorbringen, die wirkliche Bedeutung haben. Es geht hierbei also um die Frage, welches Wissen überhaupt Relevanz beanspruchen kann (Faulstich, 2013, S. 116):

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung kann Theorie in jedem Umfange erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal zur Theorie bestimmt und klar erfaßt werden. Sie wird leicht zu einer bloßen sprachlichen Formel, zu einem Schlagwort, das verwendet wird, um das Denken, das rechte ‚Theoretisieren‘ unnötig und unmöglich zu machen“ (Dewey, 1986, S. 145).

Erst also mit Bezug auf das eigene Leben, auf eigene Erfahrungen gewinnen Wissensinhalte an Bedeutung und ist inhaltliche und wertorientierte Entwicklung bzw. Wachstum möglich. Dies erfordert eine Lehr-Lern-Kultur, welche authentische Erfahrungen und sie begleitende Reflexionen zulässt (Arnold, 2014c, S. 22; Schlögl, 2014, S. 153).

Delory-Momberger (2007, S. 143) differenziert weiterhin noch einmal die Begriffe Erlebnis und Erfahrung. Während der Begriff Erlebnis auf die erlebte Erfahrung verweist, steckt in dem Wort Erfahrung schon die Essenz des Lernens aus den gemachten Erlebnissen. Ähnlich differenziert Alfred Schütz (1974, S. 62f.) die Begriffe Erleben und Erlebtes. Erleben weist nach ihm noch keinen Sinn auf und wird als Ablauf der Zeit umschrieben, erst durch Reflexionsakte und Zuwendung wird Erleben zum Erlebten. Bei erneuter reflexiver Zuwendung zum selben Erleben kann dabei der Sinn modifiziert werden (Kunze, 2011, S. 29):

„Etwas vereinfacht ausgedrückt lässt sich die Biographie demnach als eine Art (reversibles) Ordnungssystem verstehen, innerhalb dessen diese Sinnstrukturen und Zusammenhänge gebildet werden und das – mit Blick auf das gegenwärtige Handeln – eine orientierende Funktion hat. Biographisierung kann dann als ein ständiger Prozess der Welt- und Selbstdeutung gedacht werden, oder auch umgekehrt: In Biographisierungsprozessen werden Selbst- und Weltbilder handelnd, kommunizierend und biographisierend hervorgebracht. Auf einen Nenner gebracht: ‚Biographische Arbeit ist Gestaltgebungsarbeit‘ (Marotzki 1991: 413)“ (Kunze, 2011, S. 29f.).

2.4.2 Kompetenzbiographie

Lebenslauf versus Biographie

Der Begriff „Lebenslauf“ beinhaltet die meist chronologische Aneinanderreihung objektiver Daten über die Lebensspanne und bildet ein formales Gerüst, eine Art gesellschaftliches Curriculum, an welchem sich die biographischen Bildungsprozesse orientieren (Alheit & Dausien, 2010, S. 723; Marotzki, 1999, S. 327). „Biographie“ bezeichnet hingegen die Leistung der Subjekte, das eigene Leben zu konstruieren, ihm Bedeutung und Sinn zu verleihen (Marotzki, 1999, S. 327). Durch die Biographie wird der Lebenslauf in Segmente, Stationen unterteilt (Vonken, 2010, S. 193). Die Erinnerungen, die Personen aktualisieren können, sind auch jene, die ihnen als bedeutungsvoll erscheinen und ihr weiteres Leben strukturieren (Ostermann-Vogt, 2011, S. 78).

„Neben den Lebenszusammenhängen sind von besonderem Interesse die formalen Darstellungen der Personen, also die Arten, wie Menschen ihr Leben erzählen, beschreiben oder argumentativ darstellen, also das ‚Wie‘ der Darbietung. Die Ansätze der Biographieforschung gehen davon aus, dass Biographien nicht einfach das Leben wiedergeben, ‚wie es war‘, sondern dass Biographien konstruiert sind und der eigene Blick auf das eigene Leben die Biographie erst herstellt“ (von Felden, 2008a, S. 11).

In der Publikation „Kompetenzbiographie“ nehmen Erpenbeck und Heyse (2007) eine Rahmung des Kompetenzbegriffs im biographischen Kontext vor und beschreiben Kompetenzbiographie als Zusammenspiel von individueller Lerngeschichte, Biographie und Kompetenzerwerb (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 202). „*Biographie ist dabei ein der Unabgeschlossenheit des Lernens über die Lebensspanne adäquates Konzept*“ (Faulstich & Zeuner, 2005, S. 136). Die eigene und gleichermaßen eigensinnige Lernaneignungsleistung und Sinnggebung der Subjekte sowie die Herstellung neuer Erfahrungsstrukturen fassen Alheit und Dausien (2010, S. 722) mit dem Begriff „Biografizität“ zusammen. Nach Alheit (2008, S. 21) behält die Biographie ein beträchtliches Potenzial an ungelebtem Leben, denn nicht alle denkbaren Möglichkeiten sind realisierbar. Gerade in diesem Dilemma steckt durchaus „soziale Sprengkraft“. Dies meint, dass Individuen zugleich den Zwang und die Chance besitzen, ihr Leben selbst zu gestalten.

“In our biographies, we do not possess all conceivable opportunities, but within the framework of the limits we are structurally set we still have considerable scope open to us. The main issue is to decipher the ‘surplus meaning’ of our biographical knowledge, and that in turn means to perceive the potentiality of our un-lived lives” (Alheit, 1995, S. 65).

Interessant ist nach Alheit (2008, S. 22) nicht nur die Untersuchung der Frage, inwiefern “Inputs”, Impulse oder auch Perturbationen zu erwartbaren Outputs führen (obwohl Inputs zwingend zum Lernen dazugehören), sondern vielmehr die Art der “Intakes”, d.h. die individuelle Verarbeitung der Subjekte, die auf vorangegangenen Erfahrungen basiert.

„Biografizität ist gleichsam der persönliche Code, mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen. Jeder aktuelle Lernprozess funktioniert genau so, und deshalb ist alles Lernen in gewisser Weise ‚biografisches Lernen‘“ (Alheit, 2008, S. 22f.).

Biographische Bildungsprozesse verlaufen dabei auf eigensinnige Weise, unterliegen überraschenden Transformationen bei gleichzeitiger Gerichtetheit und individueller Logik. Alheit und Dausien (2010, S. 728) plädieren dafür, anstatt von ‚Selbststeuerung‘ eher von ‚Suchbewegung‘ oder ‚diffuser Zielgerichtetheit‘ zu sprechen (siehe auch Wittwer & Reimer, 2002, S. 176).

Sinnstiftende Biographisierungsprozesse gelingen dann, wenn es in der Retrospektive möglich ist, Ereignisse und Erlebnisse im Gesamtzusammenhang zu sehen und Konsistenzen herzustellen. Die Akte der Bedeutungsgenerierung können als ‚Grammatik von Biographisierungsprozessen‘ angesehen werden, die Entschlüsselung dieser Grammatik ist Gegenstand der Biographieforschung. Biographie nimmt dabei eine Mittelstellung zwischen Selbst, Anderen und der Welt ein und kann keineswegs selbstreflexuell gedacht werden, d.h. das Herstellen von Sinn steht in großem Maße in Verbindung mit Sozialität (Alheit & Dausien, 2010, S. 727; Alheit & von Felden, 2009, S. 11; Kunze, 2011, S. 28; Marotzki, 2000, S. 179f.; Ostermann-Vogt, 2011, S. 79).

Biographieforschung ist global angelegt und umfasst große Bereiche individueller Entwicklung und sozialer Bezüge; die Verbindung von Kompetenzentwicklung und Biographieforschung ist somit relativ neu. Erpenbeck und Heyse (2007) sind eine der wenigen Vertreter, welche Methoden der Biographieforschung für die Analyse von Kompetenzerwerb und -entwicklung aufgreifen. Konzepte zur Verbindung von empirischer Bildungstheorie und Biographieforschung liegen von Marotzki (1990)⁴⁶, Koller (1999)⁴⁷ und von Felden (2008b)⁴⁸ vor.

Schlussfolgerungen: Kompetenzentwicklung wird in dieser Arbeit als biographischer Prozess verstanden, der sich nicht linear vollziehen muss, sondern als Suchbewegung aufgefasst wird. Im biographischen Lernen wird dabei der/die Lernende in den Mittelpunkt gerückt mit seiner/ihrer subjektiven Lebens- bzw. Lerngeschichte, welche eingebettet ist in viele verschiedene konjunktive Erfahrungsräume und Milieus (Bohnsack, 2012, S. 122; Delory-Momberger, 2007, S. 150; Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S. 18; Nohl, 2017, S. 7). Für die Lernenden wird die Biographie vor diesem Hintergrund zu einer Lernbiographie. Die

⁴⁶ Marotzki (1990) nimmt in seinem „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ dabei die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen vor und beschreibt Bildungsprozesse als Veränderung des Welt- und Selbstverständnisses.

⁴⁷ Koller (1999) konzentriert sich auf die Analyse rhetorischer Figuren; ihm zufolge können sich Bildungsprozesse nur sprachlich zeigen, so dass für ihn der Sprachgebrauch in der Erzählzeit bedeutender ist als die Zeit über die berichtet wird. Während die Erzählzeit zum Zeitpunkt des Interviews stattfindet und ein erzählendes Ich voraussetzt, bezieht sich die erzählte Zeit auf einen Abschnitt in der Vergangenheit, das heißt auf einen Zeitraum, über den sich die Geschichte inhaltlich erstreckt und rekurriert auf ein erzähltes Ich. Das Verhältnis zwischen beiden Begriffen wird als Erzählgeschwindigkeit bezeichnet. Ricoeur hat den Begriff der „narrativen Identität“ geprägt; hierbei geht er davon aus, dass sich Personen selbst erfahren, wenn das Gewordensein in Form einer Narration strukturiert wird. Erst in Form des Narrativs ist es somit möglich, sich selbst und anderen gegenüber zu vergewissern, dass man über den Wandel der Zeit sich selbst geblieben ist (Ricoeur, 1991). „Wir erleben mehr als wir erzählen und wir erzählen anders. Je nachdem mit wem wir sprechen und welches Selbstbild wir präsentieren wollen, geben wir `unserer` Geschichte unterschiedliche Färbungen, wir lassen das eine aus und betonen das andere. Insofern ist Selbstgeschichte in der Tat ein `work in progress`, dessen Teile sich immer wieder verändern, je nachdem wie die Zuhörerschaft darauf reagiert und je nachdem, wie wir aktuelles Erleben integrieren müssen“ (Kraus, 1999).

⁴⁸ Von Felden (2008b, S. 123) geht es darum, kognitive Figuren auf Veränderungen hin zu analysieren und daraus auf Lernprozesse zu schließen. Sie konzentriert sich dabei auf die Dimensionen Subjekt, soziale Struktur und Prozess.

Akzentsetzung von Kompetenzentwicklung im biographischen Kontext rückt insbesondere qualitative Methoden in den Mittelpunkt der Kompetenzerfassung (siehe Kap. 2.5).

2.5 Kompetenzerfassung

2.5.1 Anwendungsbereiche und Zweck

Kompetenzforschung kann differenziert werden in die Bereiche Dispositionsforschung, Performanzforschung sowie Wirkungsforschung, wobei sich der überwiegende Teil der Untersuchungen auf Dispositionen bezieht (Cloos, 2014, S. 142f.). Im Zuge der Dispositionsforschung werden dabei nicht das tatsächliche Können, sondern motivationale Aspekte, das (explizite und implizite) Wissen, pädagogische Orientierungen bzw. Deutungsmuster untersucht. Die Performanzforschung nimmt demgegenüber das tatsächliche (individuelle) Handeln experimentell oder in Realsituationen vorwiegend mittels ethnographischer Methoden in den Blick. Kompetenzwirkungsforschung untersucht schließlich empirische Zusammenhänge beispielsweise von Strukturmerkmalen (Ausbildungsgrad) und Prozessqualität. Kompetenzerfassungen kommen in verschiedensten Bereichen zur Anwendung: Sie können beispielsweise zu Beratungszwecken, zur Einstufung, zur Erfolgskontrolle des Lernprozesses sowie als prüfungsdidaktisches Format Anwendung finden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Gnahs, 2010, S. 60ff.). Welches Konzept dabei zum Tragen kommt, ist abhängig vom Kontext der Ergebnisproduktion; so werden andere Anforderungen an Kompetenzstudien im Kontrast zu betrieblichen Leistungseinschätzungen gestellt. Gnahs (2009, S. 149) unterscheidet vier Arten der Kompetenzerfassung: (1) das kategoriale Aufspüren und Aufzeigen von Kompetenzen, (2) die Einteilung von Kompetenzen nach entsprechenden Kompetenzstufen/-rastern, (3) Kompetenzbasierte Prüfungsdidaktik und ähnliche Bewertungsformen sowie (4) wissenschaftliche Kompetenzmessungen (meist quantifizierender Art). Dabei lässt sich konstatieren, dass die jeweiligen Erfassungsmethoden sowie das jeweilige Verständnis von Kompetenz in engster Verbindung stehen, d.h. je nachdem welche Methoden Anwendung finden, erhalten wir unterschiedliche Antworten auf das, was Kompetenzen sind (Edelmann & Tippelt, 2008, S. 134).

Verfahren der Kompetenzerfassung bilden *nach außen* allgemein ein wesentliches Fundament für die Anerkennung und Anrechnung von auf unterschiedlichen Lernwegen erworbenen Kompetenzen und können damit einen Beitrag zu mehr Transparenz, Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem leisten (Dehnbostel & Seidel, 2011, S. 7). Für die Teilnehmenden selbst (*nach innen*) geben sie dem/der Lernenden Aufschluss darüber, über welche Kompetenzen er/sie verfügt, wo sich ein roter Kompetenzfaden in der eigenen Bildungsbiographie befindet bzw. wo noch Entwicklungsbedarfe zu identifizieren sind.

Zu Forschungszwecken gebraucht, stellen sich im Hinblick auf die Zielrichtung des Forschungsvorhabens unter der Kompetenzperspektive diverse Fragestellungen. So geht es beispielsweise im Bereich der *Grundlagenforschung* um Erkenntnisse bezüglich der Struktur und Entwicklung domänenspezifischer Kompetenz oder des Einflusses individueller Faktoren auf die Kompetenzentwicklung; im Bereich der *angewandten Forschung* könnten Fragen nach der Effizienz von Bildungsmaßnahmen in den Blick genommen werden. Eingesetzt im Bereich der *pädagogischen Intervention* können Kompetenzerfassungen (beispielsweise Selfassessments von Teilnehmenden) Orientierungshilfe bei der Weiterentwicklung von Bildungsangeboten bieten (Seifert, 2015, S. 132). Die Erfassung individueller Kompetenzen im Bildungsbereich ist dem Arbeitsfeld der pädagogischen bzw. pädagogisch-psychologischen Diagnostik zuzuordnen:

„Kompetenzdiagnostik im Bildungsbereich fokussiert dabei nicht auf Erziehungsprozesse allgemein, sondern auf Bildungsprozesse im Sinne formaler, institutionalisierter Lernprozesse, und sie bezieht sich immer auf Lern- und Handlungsbereiche (Domänen), die durch Bildungsziele vorstrukturiert sind“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 881).

Im Englischen wird der Begriff “Educational Measurement” oder “Testing” verwendet, welcher auf die Bilanzierung von Lernergebnissen auf Klassen- bzw. Systemebene abzielt. Abzugrenzen sind die Begriffe Diagnostik und Assessment von dem Begriff der Evaluation, welche die Beurteilung von Maßnahmen impliziert (Klieme & Leutner, 2006, S. 881).

2.5.2 Quantitative und qualitative Methoden

Um Kompetenz und Kompetenzentwicklungen gegenstandsangemessen zu erfassen, sind entsprechende Operationalisierungsprozesse⁴⁹ sowie die Orientierung an Kompetenzmodellen von Nöten (siehe Kap. 2.3). Dies gilt insbesondere für quantitativ ausgerichtete Verfahren, währenddessen bei qualitativen Zugängen eine Operationalisierung nicht zweckdienlich ist (Kaufhold, 2006, S. 100), da den Befragten hier gerade die Möglichkeit eingeräumt werden soll, „*ihr eigenes Relevanzsystem*“ zu entfalten (Helfferich, 2005, S. 100). Insbesondere für die Erfassung performativer Bildungs- und Lernprozesse und der dazugehörigen performativen Handlungspraktiken eignen sich qualitative (insbesondere ethnographische) Methoden, da somit Interaktionsprozesse, Sprach- und Handlungsvollzüge sowie deren körperliche und materiale Bedingtheit genauer untersucht werden können (Wulf & Zirfas, 2007a, S. 10). Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XXVIf.) beschreiben die quantitative und qualitative Herangehensweise als zwei verschiedene Paradigmen, welche mit verschiedenen Wissenschaftsverständnissen

⁴⁹ Bei *quantitativen Verfahren* gilt als Voraussetzung, dass die zu interessierende Kompetenz hinreichend exakt beschrieben wird, um analysieren zu können, „*in welchen Situationen sich inter- und intraindividuelle Kompetenzunterschiede in welcher Weise äußern sollen*“ (Klieme & Hartig, 2008, S. 24). Neben der theoretischen Modellierung gilt es in einem nächsten Schritt die Kompetenzkonstrukte in einem psychometrischen Modell (Auswertungsregelsystem, um auf unterschiedliche, Kompetenzausprägungen zu schließen, z.B. durch Item-Response-Theorie-Modelle) abzubilden. Die besondere Herausforderung besteht dabei in der Einbeziehung situativer und personaler Faktoren (Klieme & Hartig, 2008, S. 25f.; Klieme & Leutner, 2006, S. 882ff.).

und Forschungstraditionen verbunden sind: Die eine Position (Gradientenstrategie) versucht, Kompetenz empirisch-analytisch möglichst präzise zu operationalisieren und sie numerisch mittels objektiver, standardisierter Kompetenzerfassungsverfahren (z.B. Tests, Fragebögen) messbar zu machen. Demgegenüber steht die Perspektive (Evolutionstrategie), dass Komplexität des Handelns in sozialen Zusammenhängen nicht vollständig und nicht ‚objektiv‘ zu erfassen ist und es somit der (hermeneutischen) Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen und der Kontexte, in denen sie sich vollziehen, bedarf. Dieser zweite Strang impliziert primär Verfahren der Kompetenzselbsteinschätzung sowie biographisch-narrative Methoden und fragt nach den subjektiven Bedeutungen und Sinngebungen von Handlungen/Interaktionssituationen. Während der quantitative Ansatz also vorrangig *erklären* will, wollen qualitative Kompetenz(entwicklungen) *verstehen* (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Geseman, Pietsch, 2011, S. 24). Bei quantitativen Kompetenzerfassungen steht also die Überprüfung abgeleiteter Hypothesen im Zentrum. Das Entdecken neuer Phänomene sowie das Ableiten von Erkenntnissen aus der Empirie begründet wiederum den Fokus auf qualitative Methoden (Höble & Steffen, 2015, S. 163). Wird in der quantitativen Logik eher von Kompetenz*messungen* oder auch *Diagnostik* gesprochen, kommen diese Termini in der qualitativen Methodik eher weniger vor, hier wird eher auf den Begriff Kompetenz*erfassung* zurückgegriffen (Klieme & Hartig, 2008, S. 23).

Als Königsweg zur Kompetenzerfassung bietet sich der Einsatz verschiedener qualitativer und quantitativer Zugänge an, um dem vielschichtigen Kompetenzkonstrukt in all seinen Facetten gerecht zu werden (Erpenbeck, 2012, S. 21).

2.5.3 Verfahren der Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung

Weiterhin können Ansätze der Kompetenzerfassung unterschieden werden, die sich Formaten der Selbsteinschätzung bedienen sowie jene, die auf Verfahren der Fremdeinschätzung beruhen. Beide Formen können quantitativ und qualitativ realisiert werden.

Durch Selbsteinschätzungen (z.B. Kompetenzbilanzen) ist es möglich, dass die Teilnehmenden eine eigene Einschätzung ihrer Kompetenzen vornehmen sowie Begründungen für ihr Verhalten entwickeln. Vorausgesetzt wird hierbei ein spezifischer Grad an Reflexionsfähigkeit. Selbsteinschätzungen werden unter der Voraussetzung eingesetzt, dass sie den einzig möglichen und direkten Zugang zum Erleben von Situationen sowie kognitiver und affektiver Prozesse bilden.⁵⁰

⁵⁰ Das Datenmaterial von Selbsteinschätzungsverfahren ist hierbei auch auf den Aspekt „sozialer Erwünschtheit“ hin zu würdigen. So stehen Beschönigungstendenzen im engen Zusammenhang mit erwarteten Konsequenzen (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 24; Kauffeld, 2005, S. 60). Ebenso weisen etliche Studien auf das Problem der Validität bei Selbsteinschätzungen hin (Dunning, Johnson, Ehrlinger & Kruger, 2003; Ehrlinger, Johnson, Banner, Dunning & Kruger, 2008; Hiemisch, 2014). Einige VertreterInnen lehnen Selbsteinschätzungen aus testtheoretischen Gründen rigoros ab und argumentieren, dass mit derartigen Einschätzungen nicht dasselbe erfasst wird wie mit „objektiven“ Tests (hier im Sinne der Objektivierbarkeit von ermittelten Testleistungen), dabei wird jedoch Außen vor gelassen, dass mithilfe von Selbsteinschätzungen andere relevante Aspekte erhoben werden (Ruf & Schmitt, 2014, S. 71f).

Fremdeinschätzungen rekurren meist auf Beobachtungen einzelner oder mehrerer Personen. Beobachtungsverfahren ermöglichen eine „höhere prognostische Validität“ (Frey & Balzer, 2005, S. 37f.); die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass lediglich von einer „relativen Objektivität“ ausgegangen werden kann, da Verzerrungen durch subjektiv gefärbte Bewertungsgesichtspunkte und Beobachtungsfehler entstehen können (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 25; siehe auch Frey, 2006, S. 34; Gillen, 2006, S. 137; Kaufhold, 2006, S. 132ff.).

2.5.4 Konkrete Instrumente

Erpenbeck und Heyse (1999, S. 24f.) beschreiben vier mögliche Wege für die Auswahl von Methoden: (1) *Modifikation von Kompetenzen zu Qualifikationen* (hierbei wird vorher festgelegt, was unter Kompetenz in der jeweiligen Domäne verstanden wird und beispielsweise anhand von Fragebögen überprüft), (2) *Nutzung psychologischer Verfahren* (hierunter fallen beispielsweise Tests, standardisierte Beobachtungsskalen), (3) *Verwendung qualitativer Methoden der Sozialforschung/ Biographieforschung* (z.B. Interviews, Gruppendiskussionen) sowie (4) *Bereitstellung (multi-)medialer Methoden* (z.B. auch Videographiebasierende Ansätze). Andere AutorInnen verweisen beispielsweise auch auf fallorientierte Tests, direkte Beobachtungen in “real-life”-Situationen, Selbstkonzeptforschungen, Leistungstests, Lerntagebücher, Portfolioansätze, Assessment-Center oder task performances. Exemplarische Beispiele für Kompetenzerfassungsinstrumente (insbesondere für den beruflichen Bereich) finden sich vielfach bei Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. 3ff.), Pawlowsky, Menzel und Wilkens (2005, S. 352ff.) oder Kaufhold (2006, S. 149ff.).

Die am häufigsten eingesetzten Methoden der Kompetenzerfassung stellen nach Petersen und Schiersmann (2012; siehe Abb. 2) Beobachtungs- und Befragungsformate dar. Eine Kombination mehrerer Methoden bietet sich an, da jedes Verfahren mit messtheoretischen Vor- und Nachteilen verbunden ist.

2 Konturierung des Kompetenzbegriffs

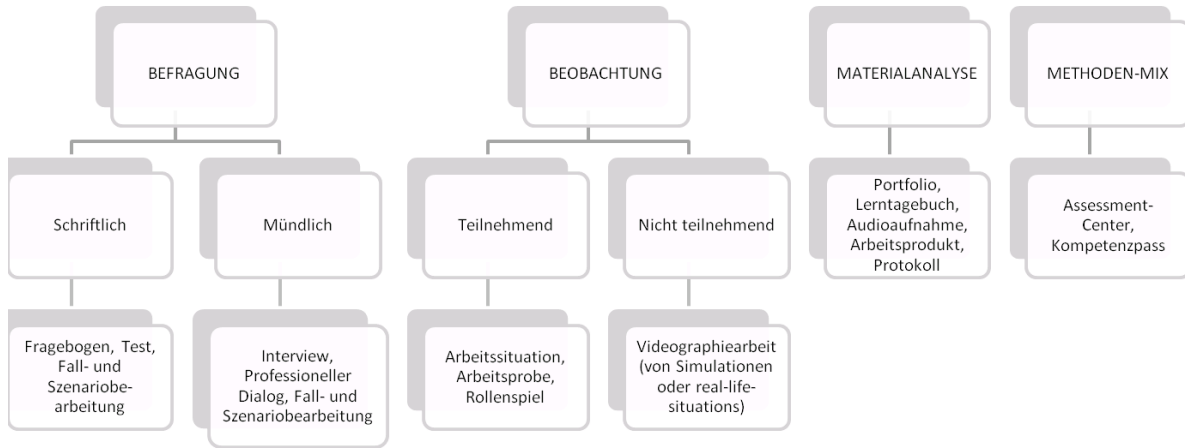


Abbildung 2: Methoden der Kompetenzerfassung (eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen & Schiersmann, 2012)

Die Verbindung aus der Erfassung von Interaktionen/Interaktionssituationen (Beobachtungsformate) einerseits sowie der Erfassung der Reflexion über Situationen (Befragungsformate) andererseits bietet sich als günstige Kombination an, um Handlung als auch Wissen bzw. die Reflexion über Handlungsentscheidungen aufzuspüren⁵¹ (siehe Abb. 3). Methoden müssen so konzipiert sein, dass ein Rückschluss auf zugrundeliegende Kompetenzen möglich ist und AkteurInnen während der Erfassung aufgefordert werden, ihre Denk- und Lösungsansätze transparent zu machen (Metzger, 2011, S. 384).

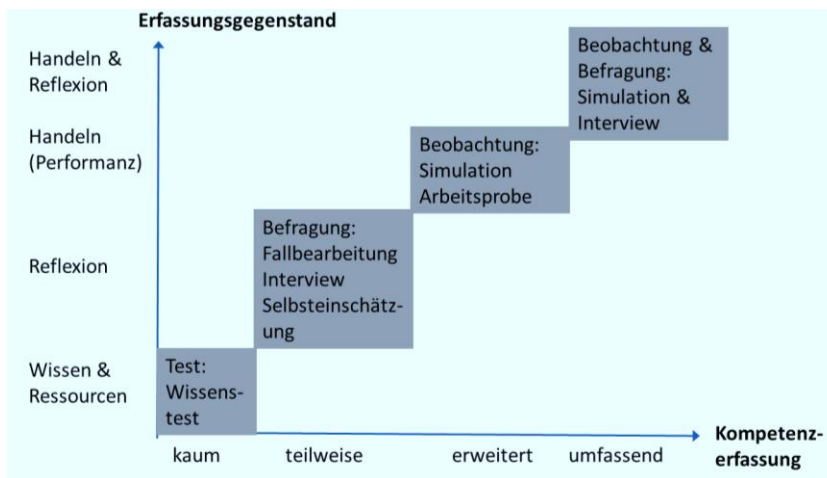


Abbildung 3: Differenzierungsgrad unterschiedlicher Erhebungsmethoden (eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen & Schiersmann, 2012)

Analysiert man nur Wissensaspekte, kann nicht ausreichend sichergestellt werden, ob die Befragten dieses Wissen tatsächlich in die Handlung überführen können bzw. ob dies auch das Wissen ist, was im

⁵¹ Dies kann beispielsweise durch Videoanalysen und Stimulated Recall Interviews forschungspraktisch eingelöst werden (Messmer, 2015; Nguyen, McFadden, Tangen & Beutel, 2013).

Handlungsalltag selbst virulent wird. Analysiert man wiederum nur einen Verhaltensausschnitt, bleibt offen, über welches Wissensfundament die AkteurInnen verfügen und ob sie bei der nächsten, minimal variierten Handlungsaufforderung scheitern würden (Fischer, 2009, S. 8). Das heißt also, dass explizites Wissen nicht notwendigerweise ein Indikator für Können bzw. die Bewältigung von Alltagsanforderungen sein muss (Neuweg, 1999, S. 398). Bei der Erfassung von Kompetenz geht es in Bezug auf die Praxis des Handelns und auch in Bezug auf die Praxis des Reflektierens (auch Nachdenken ist eine Praxis) darum, eben diesen Prozess, empirisch zu erfassen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Eine Herausforderung bleibt demnach, nach Ansätzen zu suchen, wie sich die Herstellung pädagogischer Praxen und ihre Rahmung und Fundierung über Wissen forschungsmethodologisch einlösen lässt. Prinzipiell lässt sich festhalten, dass (professionelle) Handlungskompetenz mittels mehrerer Formate erfasst werden sollte, da das Konstrukt nicht mithilfe einer einzigen Skala modelliert werden bzw. anhand eines einzigen Formats in seiner Komplexität gewürdigt werden kann. Zugleich ist jedoch bei der Aufteilung in verschiedene Kompetenzerfassungsmethoden zu berücksichtigen, dass sich die erhobenen Teilaspekte (zum Beispiel von kognitiven Fähigkeiten einerseits und motivationalen Orientierungen, Einstellungen andererseits) auf die gleiche Situation beziehen und nicht zu allgemeingültig Anwendung finden.

Weiterhin kann allgemein und insbesondere bei Kompetenzprüfungen (beispielsweise im hochschulischen Bildungssetting) zwischen mündlichen, schriftlichen und praxisorientierten Erfassungsformaten differenziert werden (Metzger & Nüesch, 2004, S. 23). Bei der Entscheidung für eine Erfassungsmethode ist vor allem auf die zu interessierende Kompetenz(facette) zu verweisen. Praktische Verfahren eignen sich für die Erfassung von Kompetenzen, die sich durch Beobachtung ermitteln lassen (z.B. soziale Kompetenzen oder konkrete Fertigkeiten). Mündliche als auch schriftliche Verfahren eignen sich zur Erfassung reflexiver Kompetenzen oder Problemlösekompetenzen. Bei den Bearbeitungsformen kann ferner eine Unterscheidung in offene und geschlossene Aufgabenformate, sprich dem Grad der Standardisierung der Untersuchung vorgenommen werden. Bei offenen Bearbeitungsformen produzieren die Befragten die Antworten selbst, bei geschlossenen Bearbeitungsformen können die Teilnehmenden anhand von Richtig/Falsch-Aufgaben, Mehrfachaufgaben oder Zuordnungsaufgaben die passende Lösung auswählen (Metzger & Nüesch, 2004, S. 24). Je freier die Aufgabenstellung, umso herausfordernder die Auswertung. Bei Auswahlaufgaben stellt sich hingegen die Problematik ein adäquates kognitives Anspruchsniveau bei der Konzipierung der Aufgaben zu erreichen (Schubiger, 2013, S. 149f.; Walzik, 2012, S.46). Ebenso lässt sich die Unterscheidung in Reproduktions- und Transferaufgaben vornehmen: Reproduktionsaufgaben liegen vor, wenn Lernende das gemäß Lernziel erworbene Wissen und die damit verbundenen Prozesse reproduzieren, sprich nachvollziehen und wiedergeben können. Geforderte Inhalte und kognitive Prozesse können je nach Lernziel dabei mehr

oder weniger komplex sein. Bei Transferaufgaben ist dagegen nicht die Wiedergabe, sondern eine Variation des Inhalts oder des kognitiven Prozesses auf einen anderen Aufgabenbereich gefordert und Gegenstand der Erfassung (Dubs, 2011, S. 11; Metzger & Nüesch, 2004, S. 17f.).

Schließlich spielt der Zeitpunkt der Erhebung eine Rolle bei der Kompetenzerfassung. Geht es um die Erfassung des augenblicklichen Kompetenzstandes (Querschnittuntersuchung, einmalige Untersuchung) bzw. um die Erfassung von Kompetenzentwicklungen (Längsschnittuntersuchung, mehrmalige Untersuchungen). Zeitpunktbezogen kann auch von summativen bzw. formativen Erfassungsmethoden gesprochen werden. Während summative Formate häufig am Ende einer Intervention stattfinden und in erster Linie auf die anforderungsorientierte Erfassung von Kompetenzen zielen, finden formative Erfassungen im Prozess einer Bildungsmaßnahme statt und betonen die lernfördernde Selbststärkung der AkteurInnen; im Vordergrund steht hier vielmehr der Prozess der Exploration der Kompetenzen an sich (Bührmann, 2009, S. 134).

2.5.5 Diskussion der Gütekriterien

Die Konzeption und Ausgestaltung einer Kompetenzmessung von Kompetenzerfassungsmethoden verlangt einerseits die Orientierung an den *klassischen Gütekriterien* (Objektivität, Reliabilität, Validität), um messtheoretischen Ansprüchen zu genügen und andererseits die Abwägung für oder gegen eine Methode unter Beachtung weiterer *Nebengütekriterien* bzw. *Qualitätskriterien* (wie z.B. Ökonomie, Akzeptanz, Transparenz, Testfairness, Washback) (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 39ff.; Walzik, 2012, S. 43f.). Das wichtigste Kriterium bei kompetenzorientierten Erhebungen ist die Validität (Gültigkeit) (Blömeke, 2013; Hämmerle et al., 2011, S. 8; Roick & Henschel, 2015, S. 12). Unter Validität wird verstanden, inwiefern eine Kompetenzerfassungsmethode tatsächlich das misst, was sie messen soll. Zentral ist hierbei die *Inhaltsvalidität*, welche gegeben ist, wenn die Methode das zu interessierende Konstrukt tatsächlich in der Tiefe erfasst. Bei der *Kriteriumsvalidität* geht es darum, wie gut das Verfahren Aussagen über das Verhalten der AkteurInnen außerhalb der Testsituation vorhersagen kann und somit realitätsnah ist (Jenßen, Dunekacke & Blömeke, 2015, S. 11ff.; Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 41).⁵²

Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Entscheidung für ein Verfahren der Kompetenzerfassung ist schließlich die Methodenkompetenz und -sicherheit derjenigen, die mit dem Instrument arbeiten und die Einschätzung vornehmen.

Schlussfolgerungen für die Arbeit:

Der in der Arbeit verfolgte Strang der Kompetenzerfassung kann insbesondere der Dispositionsforschung, fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung und Biographieforschung zugeordnet werden. Es soll herausgearbeitet werden, welche Kompetenzfacetten sich bei Studierenden im Bereich Tanz erfassen

⁵² Vergleich zu Gütekriterien auch Dubs (2011, S. 4ff.), Kauffeld (2006, S. 50f.), Kaufhold (2006, S. 137ff.), Leutner, Hartig und Jude (2008, S. 179ff.) sowie Reetz und Hewlett (2009, S. 58ff.).

lassen und sich im Prozess der Lehrveranstaltung entwickeln (Längsschnittuntersuchung). Neben der Berücksichtigung quantitativer Verfahren liegt das Hauptaugenmerk auf der Rekonstruktion eigener Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen mit dem Medium Tanz anhand verstehender, induktiv-rekonstruktiver Verfahren (biographisch-narrative Interviews). Das sogenannte „Aufspüren“ von Kompetenzen im Bereich Tanz steht also im Mittelpunkt. Die Herangehensweise ist dabei gleichermaßen summativ und formativ, indem die individuelle Konstruktion von Kompetenzen von Studierenden vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen (formativ, untersuchte Studierende in der Subjektrolle) mit Anforderungen, die von außen vorgegeben werden abgeglichen werden (summativ, untersuchte Studierende in der Objektrolle). Insbesondere im Hinblick auf den performativen Charakter von Erziehung und Bildung (hier am Beispiel Tanz) bieten sich mit Rekurs auf Wulf und Zirfas (2007a, S. 20; 2006, S. 298) qualitative Methoden an.

2.6 Zusammenfassung

Die Analyse des Kompetenzdiskurses verdeutlicht, dass sich die Kompetenzdebatte einen strukturell-normativen und individual-dispositiven Diskursstrang beinhaltet (Herzberg & Truschkat, 2009, S. 122) und sich das Individuum mit seiner eigenen Kompetenzbiographie zwischen äußeren normativen Vorgaben und eigenen Motivationen bewegt. Das Verhältnis von Subjekt und Struktur wird im Biographiebegriff zusammengeführt; so kann das Verhältnis beider Entitäten wie folgt zusammengefasst werden:

„Biographie ist ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem‘ (Alheit 1996, S. 294). Demzufolge sind die teils in der Vergangenheit aufgetretenen kritischen Einwände gegen die Biographieforschung, dass diese sich lediglich mit Einzelfällen beschäftige und ausschließlich auf subjektive Deutungen ziele, unhaltbar (vgl. Rosenthal 2005, S. 46)“ (Bender, 2010, S. 297).

Herzberg und Truschkat (2009) haben ein heuristisches Rahmenkonzept zur Untersuchung von Kompetenzentwicklung vorgelegt, welches auf sozialwissenschaftlichen Ausführungen zur Biographieforschung beruht. Diesem Ansatz wird auch in dieser Arbeit gefolgt.

„Im Rahmen dieser Überlegungen wird – anders als im bildungspolitischen Diskurs über das lebenslange Lernen, in dem die Ebene des lernenden Subjekts keine gezielte Berücksichtigung erfährt – die subjektive Aneignungsperspektive der Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt. In der Forschungspraxis bedeutet dies, dass die Lern- und Bildungsprozesse einer Person konkret anhand ihrer/seiner erzählten Lebensgeschichte untersucht werden“ (Herzberg & Truschkat, 2009, S. 120).

Subjektive Lernprozesse werden dabei nicht losgelöst von kulturellen Kontexten, sondern damit verwoben, betrachtet. Im Biographiekonzept wird das Wechselverhältnis von Subjekt und Struktur bewusst aufgegriffen:

„Ein biographietheoretisch fundiertes Rahmenkonzept ... ermöglicht die Erfassung zentraler Aspekte der Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, die in den Handlungskonzepten, die hinter dem Kompetenzdiskurs stehen, vernachlässigt werden. Vor allen Dingen fokussiert es das komplexe Wechselverhältnis von Subjekt und Struktur, das nachweislich in die Kompetenzentwicklung hineinwirkt. Zudem berücksichtigt es aber auch die Prozess- und Entwicklungsdimension, das Lernen in unterschiedlichen Kontexten sowie die Verknüpfung von Erfahrungen in und zwischen verschiedenen Kontexten“ (Herzberg & Truschkat, 2009, S. 122).

Kompetenzentwicklung ist also als subjektiver und biographischer Lernprozess zu verstehen, der sich nicht linear vollziehen muss, sondern als Suchbewegung interpretiert werden kann. In dieser Arbeit wird dabei der/die Lernende in das Zentrum der Rekonstruktion von Kompetenzen im Bereich Tanz gesetzt. Das dargelegte Kompetenzverständnis ist als relational zu begreifen und nicht einseitig formal definiert. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich Kompetenzen in der tätigen Auseinandersetzung von Mensch und Umwelt realisieren.

Deutlich wurde, dass der Kompetenzdiskurs im weitesten Sinne ein „körperloser“ Diskurs ist. Zwar kann konstatiert werden, dass der Körper in kompetenten Handlungen implizit mitgedacht wird, jedoch wird er in den Ausführungen zum Kompetenzbegriff und zur Förderung von Kompetenzen auf methodisch-didaktischer Ebene nicht explizit zum Gegenstand gemacht. Im Diskurs bleibt der Fokus auf Kompetenzen und Kompetenzentwicklung also vornehmlich kognitiv orientiert, es geht um ein *mehr* an Wissen, aber weniger um ein *mehr* an Körperlichkeit, ein *mehr* an Performanz. Lediglich mit dem im Kompetenzdiskurs verwobenen Begriffen wie u.a. „Expertise“, „implizites Wissen“, „Performanz“, „Haltung“ wird der Körper indirekt berücksichtigt, in dem er in diesen Begriffen implizit auftritt und somit eine körperliche Dimension – so könnte unterstellt werden – mitschwingt. Benannt werden der Körper und die Förderung im Diskurs jedoch an kaum einer Stelle ausdrücklich. *Expertise* verlangt, nicht nur Wissen zu haben, sondern dieses Wissen zu verkörpern (vom “knowing that” zum “knowing how”), basiert auf Erfahrung und (oft jahrelanger) Einübung und routinierter Wiederholung von Handlungen. Die Begriffe *Expertise* und Verkörperung liegen also eng beieinander (siehe auch Kap. 3.2.2.3).

“Being a master craftsperson refers to the social identity of someone due to the skills that this person has learned with his/her body while performing such practice. Departing from that, we can achieve the understanding that the person who embodies a skill not only has the knowledge that describes his/her professional formation, as the embodiment of a skill changes the whole person, transforming him/her into a skillful body” (Figueiredo & Ipiranga, 2015, S. 350).

Implizites Wissen ist als verkörpertes Wissen zu verstehen, welches nicht direkt sprachlich explizierbar ist. Ein *performativer Akt* ist ausschließlich als verkörperter zu denken, so Fischer-Lichte (2012, S. 44). Performanzen sind nicht nur Folgen aus Kompetenzen, sondern (verkörperte) Performanzen sind ebenso bedeutend für die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen (Löwisch, 2000, S. 94). *Haltung* integriert verschiedene Aspekte (rationale Einstellung, emotionale, voluntative Disposition, Körperhaltung) in einem Konstrukt, die in der klassisch-abendländischen Philosophie eher getrennt verstanden und behandelt wurden (Kurbacher, 2016, S. 149f.).

Trotz der partiellen Erwähnung des Körpers an nah am Kompetenzdiskurs liegenden Begriffsschauplätzen bleibt die Rolle des Körpers in der Entwicklung von Kompetenzen unspezifisch, unverbunden und lückenhaft. Ebenso werden keine praktischen Implikationen für den Schul- oder Hochschulkontext angestellt, welche sich ernsthaft mit der Frage der Kompetenzentwicklung durch und über den Körper auseinandersetzen. Dies hat Auswirkungen darauf, wie Kompetenzentwicklung im Setting Hochschule verstanden wird bzw. auch Kompetenzen erfasst werden. Kritisch angemerkt werden könnte, dass der Kompetenzbegriff vielleicht nicht der richtige Begriff ist, wenn es darum geht aus körperlicher Perspektive zu beleuchten, was pädagogisches Gewordensein und Werden bedeutet. Jedoch bietet der Kompetenzbegriff beispielsweise im Kontrast zum Bildungsbegriff einige Aspekte, die anschlussfähig an aktuelle Diskussionen sind und hier noch einmal kurz zusammengefasst werden sollen.

Die Legitimation des Kompetenzbegriffs resultiert aus tiefgreifenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und globalen Transformationsprozessen. Im Zuge dieser komplexen Veränderungen müssen Individuen im Alltag und in der Berufswelt in der Lage sein, Kompetenzen zu entwickeln, um in unsicheren und flexiblen Kontexten kompetent agieren zu können. Komponenten wie Selbststeuerung, Flexibilität, Eigenverantwortlichkeit und Handlungsfähigkeit, spielen im Umgang mit herausfordernden Situationen eine bedeutende Rolle (Vonken, 2005, S. 97). Der Kompetenzbegriff greift nicht nur im formalen Bildungssetting, sondern reicht hinüber in die Arbeitswelt und betont in (Aus-)Bildungsprozessen immer die Anwendbarkeit und Nützlichkeit (das Utilitäre), das Zweckhafte des Gelernten. Die Ausrichtung am Outcome, an Kompetenzen bzw. Lehr-Lern-Zielen unterstützt die Lernenden und Lehrenden somit, sich in einem Suchmodus zu orientieren, was prinzipiell gelernt und in den Fokus genommen werden kann. Da Kompetenzen jedoch selbst initiativ hervorgebracht werden, ist auch hier der Spielraum gegeben, weitere oder andere Kompetenzen zu entwickeln als diejenigen, die eigentlich intendiert waren. Kompetenz ist weiterhin mehr als nur Wissen. Im Zuge der Kompetenzorientierung rücken also gleichermaßen das Zusammenspiel und Zusammenwirken von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, handlungsleitenden Orientierungen, Motivation, Willen etc. in den Fokus. Auch wenn durch die Leistungsstudien stark die Messung von operationalisierbaren Kompetenzen in den Blick genommen wurde, fallen unter Kompetenzerfassung eine Vielfalt von qualitativen und quantitativen Zugängen, welche ebenso den Fokus darauf richten, wie Kompetenzen selbst hergestellt werden (beispielsweise Interviewverfahren, Portfolioverfahren). Insofern bietet sich der Kompetenzbegriff in dieser Arbeit an und soll theoretisch als auch empirisch weiter in Bezug auf den Gegenstandsbereich Körper und Tanz Berücksichtigung finden.

Die Frage, die hier aufgeworfen wird und im empirischen Teil am Beispiel Tanz vertieft werden soll ist, wie Kompetenzentwicklung (auch) unter einer körperlichen Perspektive verstanden werden kann und muss. Konkreter: Inwiefern durch eine Auseinandersetzung mit dem Körper und die bewusste Integration des Körpers im institutionell-akademischem Kontext, fachliche und überfachliche Kompetenzen

entwickelt werden können, die für den späteren beruflichen Kontext der Studierenden von Relevanz sind. Ferner wird die Frage angelegt, inwiefern es den Studierenden gelingt zwischen normativen Anspruch und eigenen Sinnkonstruktionen ein Kompetenznetz basierend auf körperlichen Erfahrungen aufzuspannen; und inwiefern sie sich am geforderten normativen Rahmen „arbeiten“ bzw. „neue“ Kompetenzen bzw. Sinnkonstruktionen hervorbringen.

Die grobe kompetenztheoretische Orientierung an Struktur- und Stufenmodellen sowie an Kern- und Veränderungskompetenzen hilft bei der kompetenztheoretischen Verortung von Tanz. Als erste Zusammenführung der Erkenntnisse dieses Kapitels dient folgendes Schaubild. Das Schaubild orientiert sich dabei an dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011).

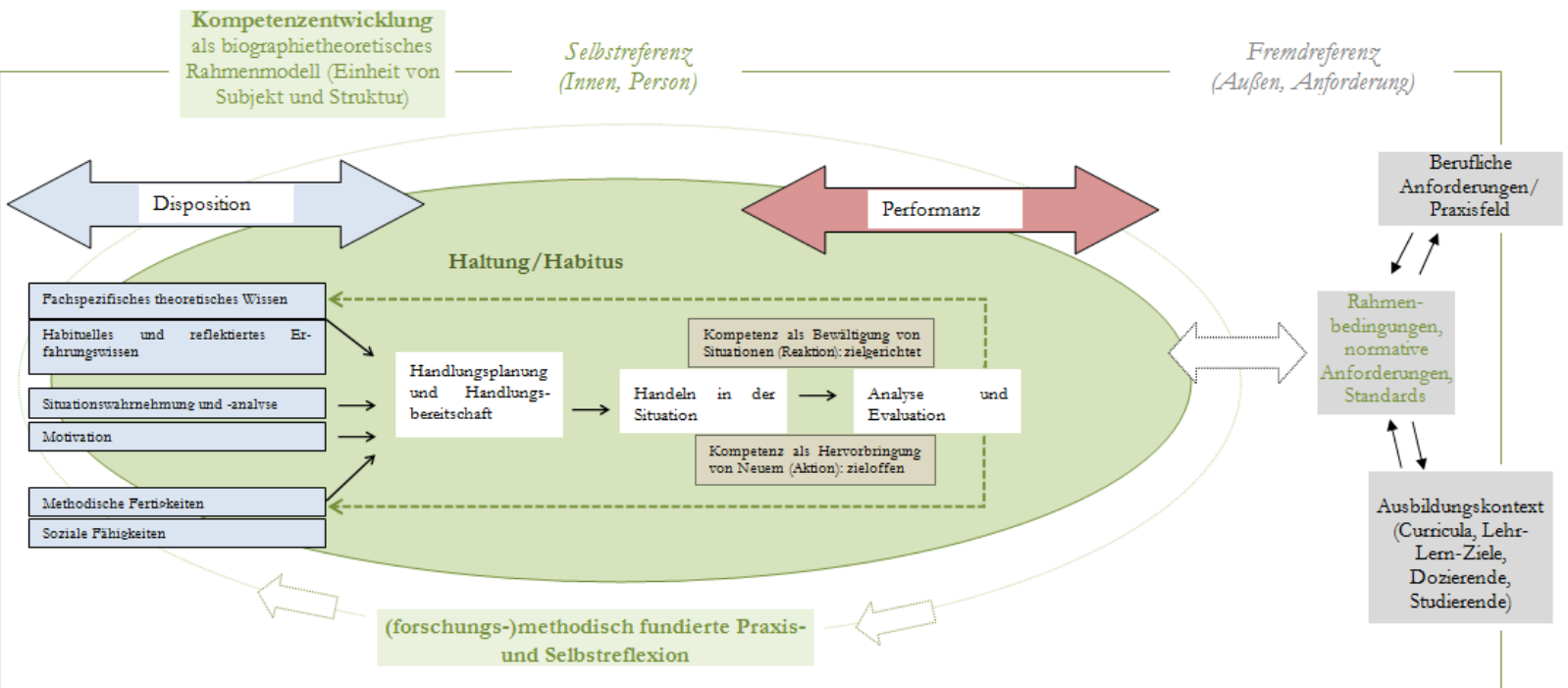


Abbildung 4: Zusammenführung der Erkenntnisse aus dem ersten Theoriekapitel: Verständnis von Kompetenz(entwicklung) in der vorliegenden Arbeit

3 Kompetenzentwicklung durch und über den Körper im Kontext pädagogischer Studiengänge

Im Folgenden sollen die theoretischen Ausführungen zum Kompetenzbegriff, welche im vorherigen Kapitel detailliert betrachtet wurden auf den Kontext der pädagogischen Hochschulbildung bezogen und dabei allgemeine curriculare als auch methodische Aspekte der hochschulischen Kompetenzorientierung herausgestellt werden. Weiterhin wird der Stellenwert des Körpers im (bislang eher körperlos geführten) Kompetenzdiskurs erörtert. Es geht dabei um die Frage, welche Rolle der Körper im pädagogischen Hochschulstudium in Lehre als auch Forschung einnimmt. Bezüge zu verschiedenen interdisziplinären Körper- und Leibtheorien werden hergestellt, um das Verhältnis von Körperlichkeit und Kompetenz deutlicher zu konturieren. Ferner wird skizziert, welche Körper-Kompetenzen in der pädagogischen Praxis benötigt werden. Schließlich soll das Thema der Entwicklung von Kompetenzen durch und über den Körper in Beziehung zu dem in dieser Arbeit präsentierten Kompetenzmodell gesetzt und Schlussfolgerungen daraus für die hochschulische Ausbildung abgeleitet werden.

3.1 Förderung und Erfassung von Kompetenzen im pädagogischen Hochschulstudium

3.1.1 Bildungspolitische und lehr-lerntheoretische Begründungsrahmen der Kompetenzorientierung im Hochschulkontext

Bildungspolitische Legitimation hat die Kompetenzorientierung im Hochschulsektor durch die Bologna-Reform im Jahr 1999 erfahren, welche eine Veränderung des gesamteuropäischen Hochschulraums nach sich zog. Neben bildungspolitischen Argumentationen (wie u.a. die Vergleichbarkeit und Anrechnung von Studienleistungen, die Neuausrichtung der Hochschulen auf zukünftige Entwicklungen sowie die Employability der Studierenden) lassen sich demgegenüber auch lehr-lerntheoretische Begründungen für kompetenzorientierte Lehrmodelle anführen: So wird bei klassischen inhaltsbezogenen und dozenten- ausgerichteten Lernprozessen kritisiert, dass das Lernen nicht wirklich wirksam ist, zu wenig Anwendungsbezüge aufgezeigt werden und Wissen oftmals nicht in reale Handlungskontexte transferiert werden kann. Demzufolge wurden Lehr-Lernkonzepte entwickelt, die von einem aktiven, selbstgesteuerten und sozialen Lernprozess ausgehen: Lernen wird hierbei aus konstruktivistischer und Situiertheitsperspektive gerahmt, was bedeutet, dass Lernen beim Individuum und seinen Erfahrungen selbst ansetzt, an konkrete Situationen und Kontexte gebunden ist und Wissen von dem/der Lernenden selbst konstruiert wird (Klein & Weiß, 2016, S. 5f.; Sauter, 2018, S. 10; Schaper, Schlömer & Paechter, 2012, S. IIf.). Die Ausrichtung auf Learning Outcomes⁵³ steht dabei im Fokus der Neuausrichtung der Hochschullehre

⁵³ Learning Outcomes müssen nicht zwingend mit Kompetenz zusammenfallen (Wildt & Wildt, 2011, S. 5). Solange die Kompetenzproblematik nicht hinreichend geklärt ist, ist eine Orientierung an Lernergebnissen legitim. „Die 'Studienziele'

und damit verbunden die Frage, was der/die Studierende am Ende des Studiengangs, der Lehrveranstaltung bzw. der Lehrinheit wissen und können soll (Klein & Weiß, 2016, S. 16, siehe Abb. 5).⁵⁴

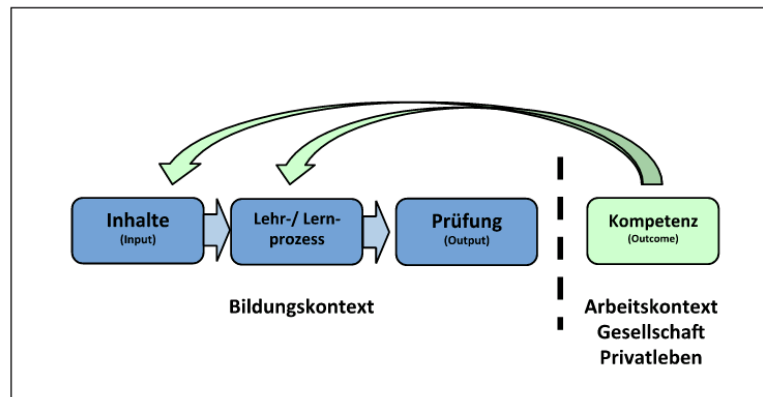


Abbildung 5: Outcomeorientierte Steuerung von Lernprozessen (Gillen, 2013, S. 6)

Nach der systematisch vollzogenen kompetenzorientierten Logik sind Lehren, Lernen und Prüfen nicht separat voneinander zu betrachten, sondern bedingen sich wechselseitig. Im Constructive Alignment Ansatz (Biggs & Tang, 2007, S. 50ff.) wird dieser Kohärenz zwischen angestrebten Kompetenzen, dem Lehr-Lern-Prozess und Prüfungsleistungen Rechnung getragen, indem Prüfungsformen sinnvoll auf den gesamten Lernkontext und die Lehrziele angepasst sind (Walzik, 2012, S. 18). „Wenn die Lernziele sich in den Prüfungen widerspiegeln und dies in den Lehrveranstaltungen transparent gemacht wird, ist es möglich, Lernhandlungen der Studierenden wirkungsvoller zu steuern“ (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 21; siehe auch Wildt & Wildt, 2011, S. 9). Die Orientierung an Learning Outcomes in Prüfungen erfordert demnach ein Umdenken hinsichtlich der Inhalte und dem anvisierten Anforderungsniveau der Aufgabenstellungen (Schaper, 2012, S. 62); nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Learning Outcomes sind dabei in der Aufgabenkonzipierung einzubeziehen (Schaper, 2012, S. 67, Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 10). Ein ideales Alignment bedeutet, dass zum Schluss alle drei Elemente aufeinander abgestimmt sind (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 24ff.; siehe Abb. 6).

beschreiben nicht, so zeigt sich rasch, was die Studierenden nachher tun können sollen; sie bezeichnen ... z.T. nur Kenntnisse, also: Studierende 'kennen ...', überblicken..., wissen um ...', oder sie benennen zwar Fähigkeiten, aber sehr global ... und manchmal auch nur das Geschehen in Lehrveranstaltungen“ (Huber, 2008, S. 19f.). Learning Outcomes beschreiben explizite Aussagen darüber, was von dem/der Studierenden nach Ende der Lehrveranstaltung erwartet wird und können sich auf Wissen, Fertigkeiten und Haltungen/Einstellungen beziehen (Kennedy, Hayland & Ryan, 2007, S. 4).

⁵⁴ Mit der Ausrichtung auf die Outcome-Orientierung ist die Inhaltsorientierung nicht gänzlich obsolet geworden, jedoch stellt sich primär die Frage, welche Lehrinhalte benötigt werden, um Kompetenzen zu entwickeln.

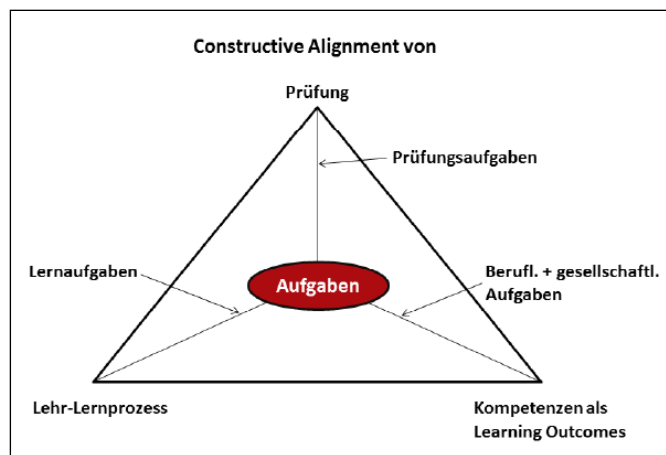


Abbildung 6: Constructive Alignment von Prüfungen (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 22 mit Bezug auf Wildt & Wildt, 2011)

Kompetenzorientierung im Hochschulsektor ist demzufolge als Entwicklungsaufgabe der gesamten Organisation zu verstehen und zieht nicht nur punktuelle Veränderungsleistungen im Bereich Lehre mit sich, sondern verlangt einen umfassenden Wandel des Leitbildes und des Selbstverständnisses von Hochschulen (Vogel, 2014, S. 213, 222). Dieser geforderte gesamtorganisationale Veränderungs- und Umdenkprozess kann nur gelingen, wenn alle hochschulrelevanten AkteurInnen (Studierende, Lehrende, auch VertreterInnen der Praxis) an der Weiterentwicklung von kompetenzorientierten Studiengängen beteiligt sind (Klein & Weiß, 2016, S. 10; Schaper, 2014, S. 288f.).

3.1.2 Forschungsstand zu akademisch vermittelten Kompetenzen

Trotz der Forderungen ist der aktuelle Forschungsstand zwar bemüht, jedoch noch davon entfernt, aussagekräftige Erkenntnisse über akademische Kompetenzentwicklungsverläufe zu treffen. Auf Basis eines systematischen Reviews über den Stand der nationalen und internationalen Forschung zur Erfassung von akademisch vermittelten Kompetenzen bei Studierenden und HochschulabsolventInnen kommen Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Kuhn, Toepper und Lautenbach (2016a, S. 190) zu dem Ergebnis, dass nur wenige Studien existieren, die eine theoriebasierte und methodisch anspruchsvolle Kompetenzerfassung erkennen lassen⁵⁵. Jedoch sind jene Befunde über das Erreichen fachspezifischer und fachübergreifender Lernziele für die Implementierung nachhaltiger Optimierungsmaßnahmen sowohl auf Steuerungs- als auch auf Organisations- und Lehr-Lern-Prozess-Ebene von hoher Bedeutung. Wenngleich die internationale Kompetenzforschung einen wichtigen Orientierungsrahmen bietet, ist die Hochschulkompetenzforschung in Deutschland aufgrund der intranationalen Vielfalt

⁵⁵ Etliche der Forschungsaktivitäten im Hochschulbereich sind weiterhin nicht genuin valide Studien zur studentischen Kompetenzerfassung, sondern greifen angrenzende Themen, wie u.a. die Entwicklung kompetenzförderlicher Lehr-Lern-Arrangements oder die Evaluation kompetenzorientierter Studienprogramme auf (Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Kuhn, Toepper & Lautenbach, 2016b, S. 180).

(institutionelle und curriculare Unterschiede, verschiedenartige Rahmenbedingungen) insbesondere auf die eigenen nationalen Besonderheiten konzentriert (Kuhn, Zlatkin-Troitschanskaia & Lautenbach, 2016, S. 135ff.); landesweit großangelegte Studien stellen bislang die Ausnahme dar (wie z.B. das Tuning-Projekt, die OECD-Studie AHELO oder die TEDS-M-Studie im Bereich der LehrerInnenbildung) (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016b, S. 181). Einige Forschungslücken in Bezug auf die Modellierung und Erfassung akademisch angebahnter fachübergreifender und domänenspezifischer Kompetenzen konnten dabei durch die vom BMBF initiierten Förderprogramme „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“⁵⁶ insbesondere in den Ingenieur-, Wirtschafts-, Sozial- und Bildungswissenschaften geschlossen werden. In der LehrerInnenausbildung wurden bislang vorrangig die MINT-Fächer und generische Kompetenzen in den Blick genommen (Blömeke & Zlatkin-Troitschanskaia, 2015, S. 7; Brückner, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn & Schmidt, 2014, S. 72; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016a, S. 3; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016b, S. 181), andere thematische Schwerpunktsetzungen wie beispielsweise im Bereich Sport (Tanz) stehen in der LehrerInnenbildung noch weitestgehend aus (Balz, 2012, S. 7ff.; Roth, 2012, S. 31). Insgesamt ist der empirische Erkenntnisstand zur LehrerInnenbildung in allen Phasen⁵⁷ noch ausbaufähig (Terhart, 2009, S. 430f.). Insbesondere zur Überprüfung der Wirksamkeit der ersten (universitären) Phase der Lehrerbildung bezogen auf ihre selbstgesetzten Ziele liegen kaum Forschungsbefunde vor. In der Mehrzahl der Studien handelt es sich um klassische quantitative Verfahren, wie (Selbsteinschätzungs-)Fragebögen und Paper-Pencil-Testinstrumente (Friebertshäuser, 2006, S. 296; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016b, S. 181). Vorliegende studentische Selbsteinschätzungen, kommen dabei häufig zu dem ernüchternden Ergebnis, dass die vorab definierten Kompetenzen von den Studierenden zwar als bedeutend für den späteren Beruf angesehen werden, jedoch diese Kompetenzziele nach Ende des Studiums ihrer Auffassung nach nicht erreicht werden (Terhart, 2009, S. 432). National und international mangelt es noch deutlich an innovativen Messinstrumenten (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016b, S. 181).

3.1.3 Studien- und Kompetenzziele

Entwicklung akademischer Kompetenzen

Das akademische Setting mit seinen spezifischen Merkmalen und Charakteristiken führt zu einer spezifischen Konturierung der Kompetenzentwicklung:

⁵⁶ Weitere Informationen zum Forschungsprogramm I KoKoHs (2011-2015) und Forschungsprogramm II KoKoHs (2015-2019) unter <http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/index.php>

⁵⁷ Wichtige Elemente der Lehrerbildung in Deutschland sind neben der grundständigen oder konsekutiven Form, die Phasenstruktur (erste Phase: Lehrerbildung an der Uni oder (pädagogischen) Hochschule, zweite Phase: Vorbereitungsdienst (Referendariat), dritte Phase: Lehrerberuf/kontinuierliche Weiterbildung) sowie die Aufteilung in spezifische Lehrämter für die verschiedenen Schulformen und -stufen (KMK, 2014, S. 4; Terhart, 2009, S. 425f.).

„Der Europäische Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (Bologna Working Group on Qualification Frameworks 2005) rekurriert in diesem Kontext auf die sog. Dublin-Descriptors (Joint Quality Initiative 2004), die sich auf die Bereiche knowledge and understanding (Wissen und Verstehen), applying knowledge and understanding (Anwendung von Wissen und Verstehen), making judgements (Urteilsvermögen), communication skills (kommunikative Fertigkeiten), learning skills (Lernvermögen) beziehen und diese auf den drei akademischen Qualifikationsstufen (Bachelor, Master, Doktor) zunehmend komplexer und differenzierter ansetzen“ (Wick, 2011, S. 4).

Im Fokus des Hochschulstudiums steht dabei allgemein die Anbahnung akademisch geprägter Kompetenzen, welche von der Qualität her reflexiv, explikationsfähig, erkenntnisbasiert, disziplinar organisiert, auf neuartige Situationen ausgerichtet sowie tätigkeitsbezogen sind (a.a.O., S. 5; siehe auch Arnold, 2014e, S. 97f.). In der Regel wird an Hochschulen zwischen fachlichen (domänenspezifischen) und überfachlichen Kompetenzen (auch Schlüsselqualifikationen oder generische Kompetenzen) differenziert (Klein & Weiß, 2016, S. 5; Schaper, 2014, S. 285).

“Domain-specific competencies are defined as clusters of knowledge, skills and attitudes within one specific content domain related to the profession. Generic competencies are competencies needed in all domains within a profession and transferable, that is useable in new professional or life situations. In the revision of curricula in higher education there is a growing emphasis on the inclusion of generic competencies” (Kouwenhoven, 2014, S. 40).

In Anbetracht der heutigen Arbeitsanforderungen in modernen Wissenschafts- und Arbeitsmarktsystemen ist die Berücksichtigung von sowohl fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzen im Rahmen des Hochschulstudiums notwendig (Erpenbeck, 2014b, S. 166).

„Die Förderung fachübergreifender Fähigkeiten bezieht sich allerdings nicht nur auf beschäftigungsrelevante Kompetenzen, sondern auch ‚Citizenship‘-Fähigkeiten der Studierenden, um sie zu einem verantwortlichen und reflektierten Handeln in komplexen lebensweltlichen sowie gesellschaftlich-politischen Kontexten zu befähigen“ (Schaper, 2014, S. 299).

Das Hochschulrahmengesetz und der Wissenschaftsrat stellen als zentrale Ziele eines Studiums die Aspekte „Befähigung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten“, „Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“, „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ sowie „Persönlichkeitsbildung“ heraus (a.a.O., S. 281). Der erste Aspekt macht deutlich, dass sich Kompetenzorientierung und die Ausrichtung auf Wissenschaft nicht ausschließen (Rhein, 2013, S. 2); der letzte Punkt verdeutlicht weiterhin, dass neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ebenso die Anbahnung und Weiterentwicklung personaler und sozialer Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Hochschulstudiums fokussiert werden (Schaper, 2012, S. 8; Schaper, Schlömer & Paechter, 2012, S. I). Die Aufgabe von Hochschulen besteht darin, Lernende auf einen Pfad zu bringen (trajectory towards expertise) und ein tiefes Verständnis für zentrale Konzepte eines Bereichs zu ermöglichen, damit darauf aufbauend Lernende in die Lage versetzt werden, ihren Lernprozess selbstgesteuert weiterzuverfolgen (Reimann & Rapp, 2008, S. 197). Neben der fachlichen Begleitung steht also ebenso die Unterstützung der Studierenden in ihrer Persönlichkeitsbildung, ihrer professionellen Haltung und ihrer Selbstlernfähigkeiten im Zentrum (Arnold, 2014a, S. X; Arnold, 2016, S. 216).

„Die Hochschule ist per se ein intermediärer Raum zwischen Wissenschaft und Praxis und ein Vorbereitungsraum auf den späteren Ernstfall beruflichen Handelns. In ihm wird Wissen nicht primär erzeugt und verwendet, sondern vor allem auf einen Vorrat hin vermittelt, in ihm werden Kompetenzen angeeignet und erprobt, aber noch nicht vollends unter Bewährung gestellt. In ihm werden zudem Haltungen habituell ausgebildet oder vorbereitet, die später in krisen- und konflikthaftern Situationen wirksam Orientierung und Halt geben und schließlich wird Identität erzeugt bzw. ermöglicht, im Modus der Übernahme oder auch der krisenhaften Erarbeitung, ohne jedoch schon in die realen beruflichen Anerkennungs-, Abgrenzungs- und Behauptungsarenen involviert zu sein“ (Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller-Herrmann, 2012, S. 10).

Die Hochschulsozialisationsforscher Engler und Friebertshäuser (1989) entwickelten ein Modell zum Erwerb und den Einflussfaktoren des fachspezifischen Habitus (siehe Abb. 7).

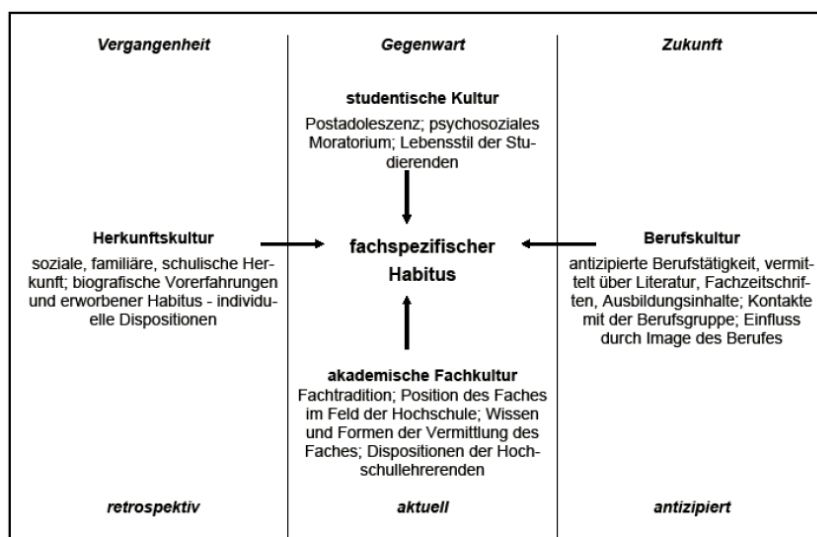


Abbildung 7: Schema der Einflussfaktoren auf den fachspezifischen Habitus nach Engler & Friebertshäuser (1989) (Klinge, 2008, S. 33)

Untersuchungen in verschiedenen Fächern ergaben dabei, dass sich die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus nicht auf den Erwerb fachlicher Inhalte und Qualifikationen beschränken lässt. Vielmehr beeinflussen die eigene Herkunftskultur (retrospektiv) und die antizipierte Berufskultur (prospektiv) die Ausbildung des fachspezifischen Habitus, welcher im gegenwärtigen Hochschulkontext weiterhin durch die studentische Kultur (Lebensstil) und die akademische Fachkultur geprägt ist.⁵⁸ Der Studienerfolg ist gesichert, wenn die individuellen Dispositionen der Studierenden mit dem vom Fach geforderten Ansprüchen zusammenfallen. Jedoch ist die Fortführung des fachspezifischen Habitus nicht nur an den Studienerfolg geknüpft, sondern auch an die gesellschaftliche Position des Faches (Klinge, 2008, S. 33f.; siehe auch Klinge, 2002). Die jeweilige Habitusausbildung vollzieht sich innerhalb verschiedener Fächer unterschiedlich (Multrus, 2004, S. 80). Als eine der Aufgaben der (individuell orientierten) Hochschulsozialisationsforschung kann das Nachzeichnen der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden, d.h.

⁵⁸ Kagan (1992) führt an, dass sich die Einstellungen in Bezug auf das Lehren und das eigene Lehrerbild nicht hinreichend durch die LehrerInnenbildung verändern und tradierte Überzeugungen (unreflektiert) in die Praxis hineinreichen.

die rekonstruktive Analyse der Veränderungen der bestehenden Dispositionen genannt werden. Da sich der fachspezifische Habitus aus Fach- und Herkunftskultur zusammensetzt, gilt es Praktiken, Handlungsmöglichkeiten, Gewohnheiten und die antizipierte Berufskultur empirisch in den Blick zu nehmen. Auch Prüfungsformate prägen schließlich den fachspezifischen Habitus (Multrus, 2004, S. 123f.).

Kompetenzstandards in der Lehrerbildung

Die Ausbildung der Lehrkräfte aller Schulformen ist durch das Landesrecht geregelt, die Zuständigkeit liegt bei den jeweiligen Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder (KMK, o.J.). Die Beschreibung der Kompetenzen, die in der Lehramtsausbildung erworben werden müssen, hat die Kultusministerkonferenz im Beschluss „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014) beschrieben (KMK, 2014).⁵⁹ Weiterhin hat die KMK den Beschluss über die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.10.2017) veröffentlicht. In den darin beschriebenen Fachprofilen werden die zu erreichenden Kompetenzen und Inhalte für die jeweiligen Fächer⁶⁰ des Studiums erläutert (KMK, 2017).

Als theoretische Untermauerung professionellen Lehrerhandelns wurde in der Vergangenheit auf die Kompetenzmodellentwürfe von Oser (2001), Terhart (2002) sowie Baumert und Kunter (2006) rekurriert. Bei Osers Entwurf handelt es sich um ein allgemeindidaktisches, pädagogisch-psychologisches Kompetenzmodell, welches der Überführung in ein jeweiliges Fach bedarf. Er entwickelte dabei auf Basis von ExpertInnenbefragungen 88 Kompetenzprofile, die sich zu 12 Standardgruppen⁶¹ zusammenfassen lassen (Baumert & Kunter, 2006, S. 478). Ein weiteres mehrdimensionales Modell der Lehrerbildungsstandards wurde von Terhart vorgelegt, welcher drei Dimensionen differenzierte (1. Inhaltsstandards/Topologie eines Kerncurriculums, 2. Taxonomie von Kompetenzfacetten sowie 3. Kompetenzgenese – dabei ging er in Anlehnung an das Modell von Dreyfus und Dreyfus (siehe Kap. 2.4) davon aus, dass eine berufsbiographische Kompetenzentwicklung qualitative Stufen vorsieht und die universitäre Erstausbildung im Können lediglich ein Entwicklungsziel sieht, welches sich erst in der Praxis vollständig entfalten kann (knowledge in action) (a.a.O., S. 479). Baumert und Kunter entwarfen schließlich auf der Basis empirischer Befunde ein vielfach zitiertes heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz, welches als nichthierarchisches und generisches Strukturmodell verstanden werden kann und vier Dimensionen umfasst: 1) Professionswissen (Wissen und Können), 2) professionelle Werte und Überzeugungen, 3) motivationale Orientierungen sowie 4) selbstregulative Fähigkeiten (a.a.O., S. 479ff.).

⁵⁹ Die elf Kompetenzen orientieren sich dabei an den vier Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen sowie Innovieren (KMK, 2014, S. 7ff.).

⁶⁰ Ein Studiengang ist eine organisatorische Einheit an Hochschulen, welcher aus einem oder mehreren Fächern (als abgrenzbare Einheiten) besteht. Ebenso kann ein Fach auch in verschiedenen Studiengängen unterrichtet werden (Multrus, 2004, S. 82f.).

⁶¹ Diese Standardgruppen bezogen sich auf entwicklungspsychologisches und sozialkognitiv begründetes Unterstützungsverhalten, Klassenmanagement, unterrichtsbezogene Kompetenzen, professionelle Selbstregulation, berufsbezogene Kooperation, Kommunikation mit Laien und fachdidaktische Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 478).

Die Modelle behalten in ihrer allgemeinen Grundstruktur Gültigkeit, müssen jedoch für das fachspezifische Handeln weiter ausdekliniert werden (siehe Kap. 4.2.3.1 zu Kompetenzmodellen im Bereich Sport).

Future Skills

Im Hinblick auf eine Zukunftsbildung für das 21. Jahrhundert stellt Andreas Schleicher (OECD Direktor für Bildung und Kompetenzen) dass neben dem Fachwissen in Zukunft weitere Kompetenzen an Bedeutung gewinnen werden, so u.a. die Fähigkeit, kreativ und innovativ denken zu können (auch über Fächergrenzen hinaus), neue Lösungen für komplexe Probleme zu finden sowie interkulturelle Fähigkeiten (Stifterverband, 2017). Ähnlich argumentieren auch Fadel, Bialik und Trilling (2015, S. 2):

“Because that is the main differentiator today, education is becoming more about creativity, critical thinking, communication, and collaboration; about modern knowledge, including the capacity to recognize and exploit the potential of new technologies; and, last but not least, about the character qualities that help fulfilled people live and work together and build a sustainable humanity”.

Die Förderung kritischen Denkens und von Problemlösefähigkeiten, kommunikativer sowie kollaborativer Fähigkeiten, von Kreativität und Innovation, der Umgang mit neuen Technologien sowie der Ausbau sozialer und emotionaler Kompetenzen können neben dem gezielten Umgang mit Wissen als Schlüsselbereiche für das 21. Jahrhundert angesehen werden (Bozic Yams, 2017, S. 140f.; EU Science Hub, 2016; Scott, 2015)⁶². Im Zeitalter der digitalen Revolution und kontinuierlicher Wandlungsprozesse müssen Studierende demnach in die Lage versetzt werden, mit Transformationen und Unsicherheiten umgehen zu lernen. Fadel, Bialik und Trilling (2015, S. 67) akzentuieren vier zentrale Dimensionen heraus, welche miteinander interagieren und für den Lernenden des 21. Jahrhunderts zentral sind: 1) Knowledge (“What we know and understand”), 2) Skills (“How we use what we know”), 3) Character (“How we behave and engage in the world”) und 4) Meta-Learning (“How we reflect and adapt”). Hochschulen sollten Studierenden demnach Lern- und Experimentierräume anbieten, mit dem Ziel, sich in verschiedenen Bereichen zu entwickeln und zu reifen. Dies setzt andere Lehr-Lern-Formate voraus und erfordert ein Umdenken von Seiten der Dozierenden, sich als LernbegleiterInnen zu verstehen und den/die Studierende/n in seiner/ihrer Gesamtpersönlichkeit zu begreifen (siehe Kap. 3.1.4). Studierende benötigen also eine Art „Biographiekompetenz“, um ihren berufsbiographischen Werdegang zu gestalten (Arnold, 2014d, S. 56; Arnold, 2016, S. 90). Die OECD spricht in diesem Zusammenhang auch von “student agency”. Student agency als Form von verantwortungsvollem autonomen Handeln in sozialen Kontexten wird dabei als Schlüsselkonzept im OECD Learning Framework 2030 betrachtet (Directorate for education and skills education policy committee, 2017, S. 4).

⁶² So stellt Illeris (2013, S. 61 zitiert in Bozic Yams, 2017, S. 142f.) beispielsweise heraus, dass neben Kompetenzbestandteilen wie Wissen, Fertigkeiten und Personalkompetenzen (welche gemeinsamer Kern vieler Kompetenzkonzepte) sind, auch weitere Aspekte eine Rolle spielen, die Individuen in neuen Situationen helfen, die sonst aber weniger explizit benannt werden wie beispielsweise Kreativität, Phantasie, Flexibilität, Intuition, Kombinationsfähigkeit, Empathie, Kritik- oder Widerstandsfähigkeit.

“At the heart of the proposed OECD Learning Compass 2030 is the concept of 'Student Agency'. In order to achieve the 'Future we want' students need to emerge from education as purposeful, reflective responsible agents, investing themselves actively to achieve goals that they have understood and endorsed. Student agency is both a process and a goal (desired outcome). As a process, agency and learning have a circular reinforcing relationship. Building a student's self-belief in their capacity to be agents of learning (and change) makes them more likely to learn, as the research on motivation shows. As a goal, it is critical that student agency be fully understood in its complexity and depth, and in the context of social and cultural diversity” (ebd., S. 15).

Lernen wird somit zu einer aktiven inneren und äußeren (Such-)Bewegung der Lernenden, und die Herausbildung von Kompetenzen zu einem eigenständigen – unter Begleitung der Lehrenden und der Lerngruppe – produktiven Prozess.

3.1.4 Curriculare und methodisch-didaktische Umsetzung der Kompetenzorientierung

In Bezug auf die kompetenzorientierte Lehre wird vielfach von einem “shift from teaching to learning” gesprochen, damit ist der Perspektivwechsel vom Lehren und der Dozierendenseite hin zum Lernen und der Studierendenseite intendiert (Klein & Weiß, 2016, S. 4f.). Trotz der Forderungen nach Kompetenzorientierung und deren Verankerung in Hochschulgesetzestexten (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 12) ist gleichzeitig ein Mangel an Erkenntnissen über die derzeitige konkrete praktische Ausgestaltung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements und kompetenzorientierter Prüfungen an den Universitäten und Hochschulen zu verzeichnen. So hat sich kompetenzorientiertes Lehren und Lernen zwar als Norm in Qualifikationsrahmen und Curricula durchgesetzt, jedoch ohne dass sich auf der Ebene der praktischen Umsetzung bereits ausreichend befriedigende Lösungen etabliert haben.⁶³ Generell ist eine Kluft zwischen Makroebene („curriculare Kompetenzorientierung“, Was-Ebene) und Mikroebene („methodische Kompetenzorientierung“, Wie-Ebene) zu konstatieren (Gillen, 2013, S. 4; siehe Abb. 8).⁶⁴ Während die curriculare Kompetenzorientierung die Frage in den Blick nimmt, was Lernende im nachfolgenden Arbeits- und Bildungskontext können müssen, beschäftigt sich die methodische Kompetenzorientierung mit dem Aspekt, wie diese Prozesse methodisch-didaktisch unterstützt werden können (ebd.).

⁶³ Konkrete Handlungshilfen wie Learning Outcomes in valide Prüfungsverfahren transferiert werden können, bleiben bislang noch größtenteils aus oder existieren nur auf einem recht unspezifischen Niveau (Schaper, 2012, S. 63). Wenige “good practice”-Beispiele finden sich in der Medizin bzw. in den Technikwissenschaften (Schaper, 2012, S. 65; Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 9), erste Ansätze bezüglich der Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungsverfahren in der Frühpädagogik finden sich bei Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014).

⁶⁴ Arnold (2014f, S. 19) bringt kritische Einwände gegen eine deutlich curricular ausgerichtete Kompetenzorientierung an und führt aus, dass im Zentrum kompetenzorientierter Prozesse gerade der Fokus auf der Subjektseite liegen sollte: „Die übertriebene Curricularisierung und Didaktisierung des akademischen Lehrens und Lernens entspringt einem antiquierten Bild von dem, was Kompetenzentwicklung sein sollte: ein lineares von der Wirkmächtigkeit des Lehrens abhängiges Geschehen im Lernenden. So bleibt die Lehrkultur im Blick, statt sich der didaktischen Transformation der akademischen Lernkulturen wirklich überzeugend zuzuwenden“ (ebd.).

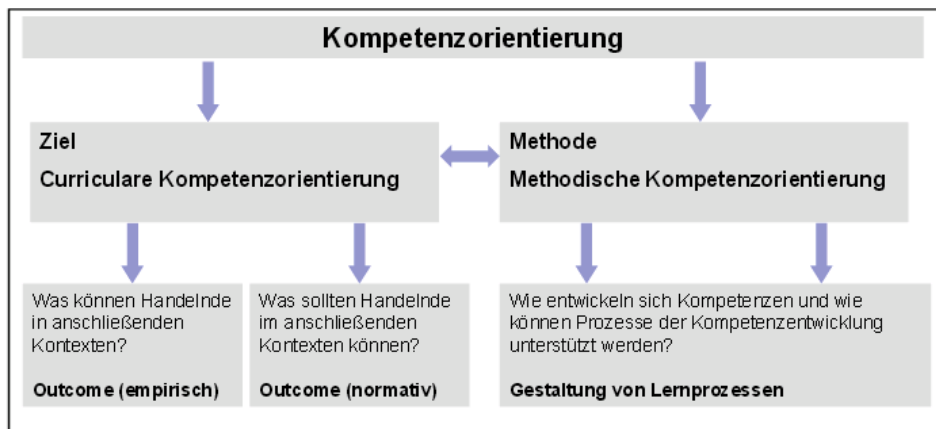


Abbildung 8: Systematik für Ansätze der Kompetenzorientierung (Gillen, 2013, S. 4)

Ein Beispiel für die curriculare Kompetenzorientierung stellen u.a. die nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen oder auch Bildungsstandards in der LehrerInnenbildung dar. Als Gestaltungsprinzipien der methodischen Kompetenzorientierung können die Punkte Subjektbezug, Entwicklungsbezug, Interaktion, Kooperation, Erfahrung und Reflexion angeführt werden (a.a.O., S. 7f.): Im akademischen Bereich bedeutet dies vor dem Hintergrund einer Ermöglichungs⁶⁵- bzw. sozialkonstruktivistischen Didaktik⁶⁶ den Kompetenzreifungsprozess vom Subjekt⁶⁷ her zu denken, die Studierenden in ihren Kompetenzen zu stärken, die sie zur Erweiterung ihrer Selbstlern- und Kooperationsprozesse benötigen und sie in die Lage zu versetzen, Lernarrangements für sich aktiv zu nutzen (Arnold, 2014f, S. 24). Gute Lehrqualität zeichnet sich dabei durch die aufeinander bezogene Interaktion von Lehrenden und Lernenden aus (Klinger, 2011) sowie der Kooperation der Studierenden untereinander. Die Qualität der reflexiven Lernhaltung ist dabei entscheidend für die persönliche Kompetenzentwicklung; für die Hochschullehre bedeutet dies, dass Lernangebote zum reflexiven Lernen⁶⁸ konstitutiver Bestandteil der Veranstaltungen sein müssen, wenn Reflexion nicht (nur) größtenteils außerhalb der Hochschule stattfinden soll (Reis, 2009, S. 113, 118). Im Zuge kompetenzorientierter Methodik-Didaktik ist demzufolge eine klassische Trennung von Lehr- und Lernmethoden, Lehrenden und Lernenden nicht mehr aufrechtzuerhalten, methodische Handlungskompetenz wird vielmehr von beiden Akteursgruppen erwartet. Dennoch bleibt der/die Lehrende vor dem Hintergrund normativer Anforderungen insbesondere in den Anfangsphasen verantwortlich für die Rahmung und Steuerung von Lernprozessen. Eine Schlüsselfrage akademischen Wirkens betrifft das methodisch-didaktische

⁶⁵ Siehe hier die Ausführungen von Arnold (z.B. Arnold, 2012, S. 482; Arnold, 2014b, S. 3).

⁶⁶ Siehe hier die Ausführungen von Konrad und Traub (2009).

⁶⁷ So einfach und logisch diese Forderung auch klingen mag, stellt sie nicht die Regel in der LehrerInnenbildung dar, denn häufig wird Lernen hier als normativer Vorgang der Aneignung von Wissen, losgelöst von den Personen, verstanden (Bolland, 2011, S. 17).

⁶⁸ Zur Bedeutung der akademischen Reflexion sowie den Erfordernissen einer spezifischen pädagogischen Intervention siehe Ryan und Ryan (2012, S. 17).

Austarieren von Struktur/Vorgaben sowie Freiheit/Offenheit im Lernprozess, sodass Lernergebnisse gleichermaßen Handlungssicherheit und Spielraum für Neues geben – mit welchen Lehr-Lern-Formaten dies geschehen kann, ist für die jeweilige Domäne zu spezifizieren. „*Konkret bedeutet dies, dass Hochschulen vielfältige Lernräume („Frames“) gestalten müssen, in denen aktive Suchbewegungen, selbstgesteuerte Aneignung sowie probierhandelnde Problemlösung geübt, verändert und routiniert werden können*“ (Arnold, 2014e, S. 93).

3.1.5 Erfordernis einer performativen Lernkultur

Ausschlaggebend für die Realisierung einer *performativen Lernkultur* ist die Fokussierung auf den Prozess des Lernens bei gleichzeitiger Einübung kompetenten Bewältigungshandelns pädagogisch-sozialer Situationen. In der Gestaltung spezifischer Lehr-Lern-Arrangements geht es dabei ebenso um das „Zeigen von etwas, als auch um das Jemandem-etwas-Zeigen und um das Sich-Zeigen als Individuum und Gruppe“ (Wulf & Zirfas, 2007b, S. 327); es geht um das phänomenale Geschehen, die Herstellung von Wirklichkeit durch Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sowie die Wechselwirkung von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität (Wulf & Zirfas, 2006, S. 291). Bei solch einem Kompetenzentwicklungsverständnis stehen nicht mehr (nur) die zu erreichenden Qualifikationsprofile im Zentrum, sondern die „konkreten Prozesse und Resultate der performativen Praxis und der Reflexion des Verhältnisses von Subjektivität und Kulturalität“ (Wulf & Zirfas, 2007a, S. 12). In den Vollzügen kommt eine Formung und Leistung des/der Sich-Bildenden zum Vorschein, welche sich nicht nur kognitiv äußert, sondern eben auch körperlich (a.a.O., S. 30).

„Das Bildungspotential performativer Prozesse liegt in ihren kreativen und wirklichkeitserzeugenden Momenten, die Dispositionen und Disponibilitäten der Beteiligten hervorbringen können. Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildung erweitert; denn das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden“ (Wulf & Zirfas, 2006, S. 299).

Performatives Wissen ist ästhetisch, bildet sich in face-to-face Situationen und mimetischen⁶⁹ Prozessen; es ist semantisch nicht eindeutig und nicht auf Intentionalität beschränkt, sondern enthält einen Bedeutungsüberschuss (Wulf & Zirfas, 2013, S. 211). Mimetisches Lernen bezieht sich nicht nur auf bloßes Imitieren, Kopieren oder Reproduzieren, sondern beschreibt einen eigenständigen, kreativen, körperbezogenen, produktiven Prozess der Nachahmung, bei denen eine Annäherung und Ähnlichmachung, jedoch keine Auflösung des Subjekts vonstattengeht (Wulf, 2007b, S. 91, 98; Wulf, 2013, S.16).

„Die mimetische Bewegung lässt den Anderen, wie er ist und versucht nicht, ihn zu verändern. Sie enthält eine Offenheit für das Fremde, indem sie es bestehen lässt, sich ihm nähert, aber nicht darauf zielt, die Differenz aufzulösen“ (Wulf, 2007b, S. 100).

⁶⁹ Mimesis ist nicht nur ein in der Ästhetik verwendeter, sondern auch anthropologischer Begriff, welcher die beim Menschen entwickelte Fähigkeit der Nachahmung beschreibt (Wulf, 2001, S. 257). Differenziert muss der Begriff Mimesis (Anähnlichung und Differenz) vom Begriff Mimikry (Anpassung und Angleichung) (a.a.O., S. 259).

Unter Bezugnahme auf Vorhandenes erzeugen mimetische Prozesse etwas, was es so noch nicht gegeben hat, sie bringen etwas performativ zur Aufführung (Wulf, 2001, S. 257).

„Menschen erwerben die Fähigkeiten der Orientierung und der Selbstgestaltung durch Anähnlichung an die Umwelt und an andere Menschen. Sie leben in konkreten Zusammenhängen und nehmen teil am Leben anderer. Durch die Beteiligung an deren Lebenspraxis weiten sie ihre Lebenswelt aus und schaffen sich neue Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. In diesen Prozessen überlagern sich Rezeptivität und Aktivität; in ihnen verschränken sich die vorgegebene Welt und die Subjektivität der sich auf die mimetisch Beziehenden. In diesen Prozessen schaffen Subjekte die Welt außerhalb ihrer noch einmal und machen sie in der Verdopplung zu *ihrer* eigenen. Erst in der Auseinandersetzung mit der äußeren Welt können Menschen ihre Subjektivität gewinnen“ (Wulf, 2001, S. 260).

Mimetische Lernprozesse beziehen sich auf den Körper und sind durch Körperlichkeit gegeben, sie sind an verschiedene Sinne geknüpft und vollziehen sich vornehmlich unbewusst⁷⁰ (Wulf, 2007b, S. 98; Wulf, 2014, S. 104ff.; Wulf & Zirfas, 2007a, S. 31).

3.1.6 Berücksichtigung des Körpers in Hochschullehre und Forschung

Als Schlussfolgerung aus diesen Ausführungen zu einer performativen Lernkultur (und den mimetischen Lernprozessen), welche die praktische Konsequenz der Kompetenzorientierung darstellt, müsste davon ausgegangen werden, dass in hochschulisch organisierten Lehrveranstaltungen vermehrt der Fokus auf praktisches, körperliches und interaktives Tun gelegt wird, jedoch lässt sich feststellen, dass nach wie vor eine „Tendenz zur Kognitivierung“⁷¹ (Seewald, 1996, S. 89; Spatz, 2015, S. 218f.) herrscht und die Sicherheit des Denkens zugunsten körperorientierter Formate nur ungern verlassen wird.

„Die Vorstellung vom Lernen als einem geistigen Prozess, vom lernenden Subjekt als einem Geistwesen, die in unseren von der westlichen Kultur geprägten Habitus tief verankert ist, steht einem grundsätzlich anderen, stärker das körperlich-sinnliche Handeln einbeziehenden Konzept vom Lehren und Lernen im Wege“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 64).

In der akademisch-wissenschaftlichen psychologischen Literatur verfügt der/die Lernende über Denkprozesse, Intelligenz und Informationsverarbeitungskapazität, ihm/ihr widerfahren Affekte und Stimmungen, er/sie weist auch bewusste und unbewusste Motivlagen und Bedürfnisse auf – „aber einen Körper hat er [sie] nicht“ (Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher, 2015a, S. 7). Diese Tatsache hat auch Einfluss auf die Gestaltung von Lernformaten: Nach wie vor weisen auch die meisten Lehr-Lern-Arrangements eine frontale Vermittlungsstruktur⁷² auf (Košinár, 2009, S. 136) und sind Lehr-Lern-Ziele

⁷⁰ Mimetisches Lernen vollzieht sich in den ersten Lebensjahren. „Noch bevor sich Denken und Sprache herausbilden, erfahren wir die Welt, uns und den Anderen mimetisch“ (Wulf, 2007b, S. 99).

⁷¹ Die Vorrangstellung des Geistes ist auf Descartes zurückzuführen, welcher das Denken von allem Körperlichen und Sinnlichen befreien wollte. Dieser Neurozentrismus hat auch noch heute sichtbare Auswirkungen auf die westliche Schul- und Hochschultheorie und -praxis. Der Körper wird im (Hoch-)Schulsystem häufig vergessen und es ist eine fehlende Anerkennung der Körperlichkeit während des gesamten Bildungswegs zu konstatieren. Und dies obwohl dem Körper sowohl in kognitiven als auch erlebnisorientierten Lernprozessen, in Sozialisationsprozessen und in der Bildung von Emotionen eine immense Bedeutung zukommt (Tarozzi & Francesconi, 2017).

⁷² Gleichzeitig weist Košinár (2009, S. 136) daraufhin, dass bei praktischen Übungen oft das Gegenteil der Fall ist. Hier findet oft eine Aneinanderreihung verschiedener Rollenspiele und Simulationen statt und die Einbettung des eigenen Erlebens in bestehende Konzepte und Theorien auf einer Metaebene bleibt häufig aus.

in Modulhandbüchern vorrangig auf explizite Wissensbestandteile und kognitive Kompetenzen ausgerichtet.

„Hochschulen und Universitäten gelten als Räume der Ratio, weshalb das Spüren von sich selbst und anderen sowie die intuitiven Muster der jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion routinemäßig eher in den Bereich des Unwissenschaftlichen verbannt wurden, obgleich sie auch das wissenschaftliche Beobachten, Denken und Schlussfolgern in nicht unerheblichem Maße bestimmen“ (Arnold, 2014e, S. 94).

Alkemeyer (2009, S. 120f.) verweist darauf, dass in den „scholastischen“ Räumen der Hochschule eine Favorisierung des Sprachlichen stattfindet, jedoch gegenüber denjenigen Bildungsprozessen „gefremdet“ wird, welche sich wortlos oder stumm vollziehen; obwohl schon Bourdieu darauf verwies, dass auch bei rein mentalen Akten der Körper beteiligt ist:

„Dies bedeutet zugleich, dass die Körper der Akteure keine bloßen Behälter für Vorgefertigtes, Aufbereitetes, einen scheinbar abstrakten Wissensstoff sind (vgl. Kraus/Gebauer 2002: 64). Vielmehr geht jedes Lernen im Sinne einer Veränderung der subjektiven Schemata des Wahrnehmens, Erkennens, Denkens und Fühlens mit einer ‚selektiven und dauerhaften Umwandlung des Körpers‘ (Bourdieu 2001a: 175) einher“ (Alkemeyer, 2009, S. 123f.).

Lernen verändert also nicht nur mentale Strukturen, sondern hat auch Einfluss auf die körperliche Beschaffenheit.

„Learning is the formation of bodily habits and in the activity of learning we form knowledge in our bodies. This subsequently becomes conscious to us as a body of knowledge“ (Cutler & MacKenzie, 2011, S. 56).

Obwohl Bildungsprozesse ohne Einbeziehung des Körpers und seiner Sinne nicht denkbar sind, kommt der körperlichen Dimension nach wie vor wenig Aufmerksamkeit im hochschulischen wie pädagogischen Alltag zu (Kellermann & Wulf, 2015, S. 308). Auf die von Abraham (2012, S. 2) aufgeworfene Frage „Wie viel Körper braucht die Bildung?“ kann zwar geantwortet werden, dass Bildung zu 100% den Körper benötigt, denn sie tangiert den ganzen lernenden Menschen; jedoch wird bei genauerem Hinsehen deutlich, dass die Frage praktisch nicht eingelöst wird.

“The body is considered educationally relevant, but only in so far it supports established goals for schooling and education. It is regarded as a resource we didn’t realize to possess and as an instrument for achieving educational objectives that in the end have nothing to do with corporeality itself. Therefore, the body has a functional and only a secondary role to fulfil“ (Vlieghe, 2017b).

Die gleiche Tendenz der Nicht-Sichtbarkeit (bis hin zur Negierung) des Körpers lässt sich ebenso in der Wissenschaft feststellen (Gillette & Pietsch, 2016). Auch hier befindet sich der Körper des/der Wissenschaftlers/Wissenschaftlerin in einem ambivalenten Gefüge: Zum einen hat der/die Wissenschaftler/Wissenschaftlerin seinen/ihren Körper und nutzt ihn mit all seinen Sinnen⁷³ (so z.B. in der Beobachtung und Analyse) im Erkenntnisprozess, zum anderen wird seine Existenz ausdrücklich zurückgewiesen und werden leiblich-affektive Phänomene als Störfaktor angesehen (Gugutzer, 2015, S. 137ff.; Schnicke, 2013, S. 212; von Braun, 2008, S. 437).

⁷³ Zur Wissenschaft als besondere Art der sinnlichen Wahrnehmung siehe auch Polanyi (1985, S. 9) oder Bresler (2006).

“The body is seen as irrelevant and, programmatically, is a non-problem in scientific self-reflection, which is simultaneously an articulation and aspect of the problem” (Breuer, 2005, S. 101).

Als Gründe für die Körperlosigkeit in der Wissenschaft führt Knorr Cetina (2002, S. 138) zwei Punkte an: Der zunehmende Einsatz technischer Instrumente, welche die körperlich-sensorischen Funktionen übertrafen sowie die abfällige Haltung wichtiger WissenschaftlerInnen (wie Galilei, Bacon) im 17. Jahrhundert gegenüber dem (sensorischen) Körper. Wenn die Rede vom Körper ist, wurde hier zumeist die Kognition ausgeblendet, würde diese unter den Körperbegriff subsumiert werden, würde die Relevanz des Körpers wohl kaum verleugnet werden⁷⁴ (a.a.O., S. 139; siehe auch Ausführungen zu Embodiment/Embodied Cognition in Kap. 3.2.2.3). Für die Berücksichtigung des Körpers als Erkenntnisquelle im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess sprechen sich Abraham (2002, S. 182ff.), Gugutzer (2015, S. 141ff.) sowie Breuer, Muckel und Dieris (2018, S. 83ff.) aus. „Der Einsatz des leiblich-affektiven Sensoriums“ stellt dabei für Abraham (2002, S. 188) einen „erweiternden Zugang“ dar und bietet eine andere Spur der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand an, welche dann wiederum am Material überprüft werden muss. Gugutzer (2015, 2017b) sieht in diesem leiblichen Erkenntniszugang ein epistemologisches, methodisches und methodologisches Aufgabenfeld:

„Zentrale Aufgaben wären beispielsweise, die Reflektionen über ‚leibliches Erkennen‘ und ‚leibliches Verstehen‘ theoretisch-begrifflich voranzutreiben, die Vor- und Nachteile, Stärken und Schwächen des Leibes als Erkenntnismittel zu konkretisieren und zu systematisieren, das Verhältnis von Leib, Körper und Sprache umfassend zu analysieren sowie konkrete methodische Anleitungen dazu zu entwickeln wie der Leib kontrolliert als Forschungsobjekt eingesetzt werden kann, und entsprechende praktische Workshops zu konzipieren“ (Gugutzer, 2015, S. 143f.).

Ähnliche Diskussionen der Nutzung affektiv-leiblicher und performativ-künstlerischer Zugänge in den Sozialwissenschaften finden sich in den performative social sciences⁷⁵, den arts-based research⁷⁶ Ansätzen oder der Autoethnographie⁷⁷ (zur Übersicht siehe Schreier, 2017). Die Hinwendung zu künstlerisch-performativen Methoden (z.B. Arnold, 2014c; Brater, Freygarten, Rahmann & Rainer, 2011) lässt sich dabei auch in der Konzeption von Lehr-Lern-Formaten feststellen: Arnold (2014c, S. 28) differenziert beispielsweise dabei verschiedene didaktische Formate der Erlebensorientierung. Bei den Formaten erster Ordnung steht die Veranschaulichung im Mittelpunkt (z.B. Fallsituationen oder Visualisierungen).

⁷⁴ Kuhn und Feyerabend waren die ersten, welche damit begannen, die Körperlichkeit des Geistes zu akzentuieren (“to embody the mind of the scientist”, Biagioli, 1995, S. 69).

⁷⁵ Performative Sozialwissenschaft experimentiert mit Darstellungsformaten aus Wissenschaft und Kunst, folgt einer dramaturgischen Orientierung und nimmt oftmals eine sozialpolitische Perspektive ein (Barone & Eisner, 2012; Gergen & Gergen, 2011; Guiney Yallop, Lopez de Vallejo & Wright, 2008; Ploder, 2011; Roberts, 2008). Ansätze der performative social sciences oder der Autoethnographie werden bislang auch kontrovers diskutiert (Gauß & Hannken-Illjes, 2013).

⁷⁶ Arts-based research Ansätze haben ihren Ursprung in den Sozialwissenschaften. Forschung wird hier mittels ästhetisch-künstlerischer Tätigkeit betrieben (Leavy, 2015; Rolling, 2013). Im Kontrast zur klassischen qualitativen Sozialforschung nehmen arts-based research Ansätze ein breiteres – auch nicht akademisches – Publikum in den Blick (de Jager, Tewson, Ludlow & Boydell, 2016; Douglas & Carless, 2013).

⁷⁷ Das zentrale Merkmal autoethnografischen Arbeitens ist die Verbindung zwischen der Analyse persönlicher (oft schicksalhafter) Erfahrungen und des soziokulturellen Umfeldes. Autoethnographische Arbeiten sind immer zugleich Prozess und Produkt (für einen Überblick siehe Ellis, Adams & Bochner (2010)).

Bei den Methoden zweiter Ordnung geht es um das Inszenieren (z.B. künstlerische Übungen, Rollenspiele, Projekte), bei Methoden dritter Ordnung schließlich um das Spüren (z.B. Lernlandschaften, (reflektiertes) reales Erleben). Die letzten beiden Orientierungen kommen dabei weitaus seltener zum Einsatz, obwohl diese geeignet sind, um insbesondere gestaltende Kompetenzen anzubahnen. In der Auseinandersetzung mit künstlerischen Objekten oder Themen, geht es dabei in erster Linie nicht darum, vorhandene Ideen zu reproduzieren, sondern Neues entstehen zu lassen, sich in das und mit dem Material zu vertiefen, es zu verändern, zu transformieren etc. (Brater et al., 2011, S. 190ff.).

Es kann festgehalten werden, dass theoretisches Wissen in der Überführung in didaktisches Können durch den Körper gehen muss; der Körper im hochschulischen Lernprozess selbst jedoch bislang zu wenig (und wenn nur als Randthema) berücksichtigt wird. Kompetenzen benötigen Erfahrungen am eigenen Leibe und müssen kultiviert, geübt und reflektiert werden, damit Kompetenzen sich tatsächlich in den Körper einschreiben (Abraham, 2002, S. 196; Brosziewski, 2010, S. 120).

„Praxis bedeutet hier, sich persönlich verwickeln zu lassen, um mit sich selbst in Kontakt zu kommen. Diese Erfahrungen münden in Kompetenzen, die nicht theoretisch erworben werden können. Sie holen ‚das Andere der Vernunft‘ aus dem Schattendasein heraus und machen es begreifbar“ (Seewald, 1996, S. 89).

Kompetenz hat einen klaren Individuenbezug, jedoch läuft dieser „nicht über die Subjektivität des Bewusstseins, sondern über die Präsenz (und Präsentierbarkeit) des Körpers“ (Brosziewski, 2010, S. 130). Umso mehr verwundert es, dass der Körper nicht explizit in Kompetenzmodellen Berücksichtigung findet (wenn dann nur unter dem Deckmantel der Performanz).

Die körperlich-situative Konstitution von Kompetenzen wird somit häufig ausgeklammert, da „weiterhin angenommen wird, dass Menschen Kompetenzen als (kognitive) Dispositionen situationsübergreifend *haben*“ (Gärtner, 2007, S. 406). Nieke (2012, S. 4) ist einer der wenigen Vertreter, der die Leibkompetenz⁷⁸ in die Theoriekonstruktion der Kompetenzmodellierung (neben der Sach-, Selbst-, Sozial-, Handlungs- und Sprachkompetenz) der pädagogischen Handlungskompetenz (in Weiterführung von Roth) würdigt und einfügt. Unter Leibkompetenz subsumiert er dabei die bewusste Gestaltung von Gestik und Mimik, die Stimmmodulation, den bewussten Anteil der Körperhaltung sowie die Körperbeherrschung. Auch Bargiela-Chiappini (2013 in Hietzge, 2017, S. 187) betont, dass man die kompetente Person eben nicht von ihrem körperlichen „enactment“ separieren kann.

Darüber hinaus bietet der Körper weitaus mehr Anschlussstellen an die derzeitige Kompetenzdiskussion, weshalb eine Bezugnahme auf Körpertheorien verschiedenster Disziplinen lohnenswert erscheint.

⁷⁸ „Vermittelt über die Leibkompetenz realisiert sich auf der Basis von Sprachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz die Handlungskompetenz zur Aufgabenbearbeitung und Werterealisierung“ (Nieke, 2012, S. 4). Ähnlich argumentiert auch Mollenhauer (1998, S. 56), der beschreibt, dass die Leibkomponente „primordial“ sei, d.h. allen anderen Ordnungen vorausgehe.

3.2 Leib- und körpertheoretische Annäherungen an Kompetenzentwicklung

Die Intention dieses vorliegenden Kapitels besteht nicht darin, den „Körper“ oder den „Leib“ als Phänomen⁷⁹ zu erforschen (welches das vorrangige Feld der (Leib-)Phänomenologie und der philosophischen Anthropologie ist), jedoch theoretische Bezüge zur körperlichen Fundierung von Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen herzustellen, welche aus erziehungswissenschaftlicher Sicht von Bedeutung sind. Dabei tun Eingrenzungen Not: So wird es folgend nicht darum gehen, den Körper in seiner Breite zu analysieren oder reflektorisch zu fassen, sondern ihn vielmehr mit dem Fokus auf Kompetenz- und Lernprozesse zu untersuchen.

3.2.1 Zum Stellenwert des Körpers in den Sozialwissenschaften

Dem Körper wird in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung widersprüchlich begegnet, teils wird er überbetont, aufgewertet und mit großer Aufmerksamkeit betrachtet, teils marginalisiert, tabuisiert und aus dem öffentlichen Raum verbannt (Abraham, 2002, S. 15; Fleig, 2000, S. 7). Der Körper ist allgegenwärtig und uns vertraut, gleichzeitig aber auch fremd und partiell nicht zugänglich, nicht wahrnehmbar und ‚sprachlos‘ (Abraham, 2002, S. 24; siehe auch Dincovici, 2012, S. 239; Lipson Lawrence, 2012, S. 10).

In der Regel wird der Körper nicht als konstitutives Fundament des menschlichen Welt- und Sozialbezugs wahrgenommen, sondern lediglich als Material und Hintergrund (Fallschessel, 2016, S. 176). Der cartesianische Leib-Seele-Dualismus⁸⁰, welcher tief im europäischen Denken verankert ist, wirkt noch immer fort (Alkemeyer, 2004, S. 44; Fischer, 2010, S. 19). Die Frage, die im Kontext dieser Arbeit aufgeworfen wird, ist, welche Körpertheorie(n) einen grundlegenden theoretischen Rahmen gegenüber den kognitivistisch orientierten (Lern- bzw. Kompetenz-)Modellen anbieten kann/ können. Antworten lassen sich insbesondere in der Phänomenologie, Soziologie und jüngst in den Embodiment/Embodied Cognition Ansätzen finden und sollen im folgenden Kapitel kurz skizziert werden (siehe Kap. 3.2.2).

3.2.2 Interdisziplinäre Perspektiven

Bezüglich der theoretischen Fundierung des Körpers bzw. des Leibes als Erkenntnissubjekt lassen sich in der Fachliteratur in den verschiedensten Disziplinen Antworten und Zugänge finden. Gemein ist den

⁷⁹ Der Begriff Körper hat seine Wurzeln im lateinischen corpus, gemeint ist damit insbesondere der objektivierte Leib (z.B. der Körper eines anderen), Leib bezieht sich demgegenüber auf den lebendigen, empfindenden, wahrnehmenden Menschen in seinem Körper. Nicht alle Sprachen rekurren auf eine Körper-Leib-Unterscheidung. Oftmals ist nur vom Körper die Rede (Milz & Ots, 1999, S. 156f.). In dieser Arbeit wird von Leib gesprochen, wenn im Rahmen der Leibphänomenologie vom „Leib“ die Rede ist, ansonsten wird auf den Begriff Körper (body) zurückgegriffen, jedoch in dem Verständnis, dass der Körper in seiner Doppelaspektivität als Körperleib auftritt und gleichermaßen das Dinghafte des Körpers als auch den spürenden Leib umfasst (Abraham, 2016, S. 22).

⁸⁰ Descartes war für seine strikte Trennung von Körper und Seele bekannt. Das Subjekt sollte auf das reine Denken reduziert sein (ego cogito), da der Körper Sinnestäuschungen unterliegt und diese die Wahrnehmung trügen können. Der Körper wird als mechanisch funktionierende Gliedemaschine gesehen; das „Ich“ ist das vom Körper isolierte Denken (Fischer, 2010, S. 19ff.).

(hier dargestellten) Ansätzen u.a., dass sie versuchen den Dualismus von Körper und Geist aufzuheben bzw. erklären wie das Verhältnis/die Wechselwirkung von Körper und Kognition zu verstehen ist, den Menschen als situiert körperliches Wesen begreifen und die bestehende kognitivistische Sicht auf das Lernen um physische Aspekte erweitern (siehe auch Kapitel 2.1.4).

Im Folgenden sei abrisshaft auf wichtige Aspekte der Phänomenologie (Merleau-Ponty), Soziologie (Bourdieu) und Kognitionswissenschaft (Embodiment-Theorien) zum Körperdiskurs verwiesen.

Durch die einflussreichen Werke von Dewey, Ryle, Husserl sowie insbesondere Merleau-Ponty erfuh die körperliche Seite der menschlichen Existenz in den 1960er Jahren eine Renaissance in Alltag und Wissenschaft (in den verschiedensten Disziplinen wird dabei von einem “corporeal turn”, “body turn” oder “somatic turn” gesprochen⁸¹).

Der Phänomenologe Merleau-Ponty argumentierte, dass unsere sogenannten intellektuellen und moralischen Fähigkeiten davon abhängig sind, wie wir als Körper in der Welt situiert sind, dass der Körper selbst eine Quelle und ein Träger von Bedeutung ist und schließlich, dass wir unsere Körper sind (Vlieghe, 2017a)⁸².

Der Soziologe Bourdieu (1997, S. 174) spricht von „körperlicher Erkenntnis“ im Sinne eines praktischen (prä-reflexiven) Verstehens im Wahrnehmungsprozess selbst⁸³, dieser „praktische Sinn“ unterscheidet sich von dem bewussten Erfassen der Welt. Gleichzeitig lässt sich das „körperliche Wissen“ begrifflich nicht eindeutig fassen (Bockrath, 2008, S. 116f.). Keller und Meuser (2011, S. 10ff.) differenzieren ein Wissen *vom* Körper (explizit und kognitiv repräsentierbar) sowie ein Wissen *des* Körpers (inkorporiertes prä-reflexives Wissen). Böhle und Porschen (2011, S. 53ff.) erweitern diese Perspektive noch um ein Wissen *durch* den Körper, was wiederum mit leiblicher Erkenntnis gleichzusetzen ist, jedoch nicht in einer prä-reflexiven Lesart, sondern in einer (anderen) assoziativen Reflexivitätsform, der empfindend-spürenden Wahrnehmung, welche jedoch das Bewusstsein und mentale Prozesse nicht ausklammert (a.a.O., S. 60; Böhle, 2009, S. 215). Nach Hirschauer (2008, S. 974ff.) liegen drei Optionen vor, die Dimensionen des Körperwissens zu umschreiben, welche mit den Begriffen Diskurs (Wissen *vom* Körper: z.B. medizinisches oder biologisches Wissen oder auch Alltagswissen vom Körper), Kompetenz (Wissen *im* Körper: Im Sinne der Phänomenologie des Leibes nach Merleau-Ponty als wahrnehmend spürender Leib oder aus praxistheoretischer/praxeologischer Perspektive als kompetent handelnder Körper) und Darstellung (Wissen *am* Körper, Wissen kommunizierende Körper, performed knowledge) verbunden sind (auch Stadelbacher, 2016, S. 12f., 254). Insbesondere die letzten beiden Begriffe versuchen dem

⁸¹ Siehe u.a. Gugutzer, 2006, S. 9f., Schroer, 2005, S. 10ff. oder Sheets-Johnstone, 2009, S. 2f.

⁸² In der Erziehungswissenschaft wurden die Arbeiten von Merleau-Ponty durch Meyer-Drawe (1984, 2016) aufgegriffen und weiterentwickelt. Sie stellt sich dabei dem Phänomen der Leiblichkeit und Sozialität in pädagogischen Prozessen.

⁸³ Dieses praxeologische Verständnis unterscheidet sich beispielsweise von dem Reflexionsverständnis, welches Alfred Schütz entfaltet als bewusste Hinwendung auf eine vollzogene Handlung des Subjekts im Nachgang einer Handlung (Keller & Meuser, 2011, S. 16).

Wissensverständnis „mehr“ Körper(lichkeit) zu geben, indem sie seine „Wissensträgerschaft“ hervorheben (Hirschauer, 2016, S. 25).

Embodimenttheorien beschäftigen sich mit dem Grundlagenproblem wie der Zusammenhang zwischen Kognition und Körper zu verstehen ist. In beide Richtungen betrachtet (Einfluss des Gehirns auf den Körper und umgekehrt) liegen empirische Ergebnisse der Beeinflussung vor (Storch, 2015, S. 40ff.). Für den hier dargestellten Gegenstandsbereich existieren so beispielsweise Studien, welche die körperlichen Effekte auf das Gehirn in den Blick nehmen und herausstellen, dass körperliche Erfahrungen das (wissenschaftliche) Lernen unterstützen (Beudels, 2016; Chang, Labban, Gabin & Etnier, 2012; Glenberg, 2008; Juntunen & Hyvönen, 2004; Kontra, Goldin-Meadow & Beilock, 2012; Kontra, Lyons, Fischer & Beilock, 2015; Kramer & Erickson, 2007; Minton & Faber, 2016; Tarozzi & Francesconi, 2017; Trudeau & Shephard, 2008).

3.2.2.1 *Phänomenologie und philosophische Anthropologie*

Am Leib haben die *Phänomenologie* sowie die *philosophische Anthropologie* einen ihrer favorisierten Gegenstände. Vertreter sind u.a. Husserl, Merleau-Ponty, Wadenfels, Plessner oder Schmitz, welche die leibliche Erfahrung, die Wahrnehmung und das sinnliche Spüren akzentuieren (Breuer, Muckel & Dieris, 2018, S. 95). Die Phänomenologie hat sich intensiv mit der Einheit und Differenz von Körperlichkeit und Leiblichkeit auseinandergesetzt. Dabei wird der ‚bloße‘ und mechanische Körper, von dem Leib unterschieden, welcher als Empfindungsträger fungiert, spürt und wahrnimmt (Faulstich, 2013, S. 144; Westphal, 2014, S. 150). Merleau-Ponty (1974) präsentiert seine zentralen Themen in der „Phänomenologie der Wahrnehmung“. Im Ausgang an Husserl⁸⁴ entwickelt er seine Leibphänomenologie und lenkt den Blick dezidiert auf das Leibliche in der Welt sein und versucht auf eine nicht-dualistische Weise zwischen Leib und Seele zu vermitteln: „Der Leib ist als Körper ein Körper unter anderen Körpern in der Welt, zugleich als beseelter Körper von der Masse der Körper abgehoben“ (Maye, 2016, S. 19). Das Geistige ist dabei nicht als konträr vom Körper anzusehen, sondern der Geist wohnt sozusagen im Körper. Sowohl die Erste-Person Perspektive als auch die Dritte-Person Perspektive sind in der Wahrnehmung vorhanden. Der Körper ist ein sinnlicher Körper, der sich und die Welt wahrnimmt („Lived Body“, Körper als Subjekt), als auch ein dinglicher Körper, der als Objekt wahrgenommen wird (Eberlein, 2016, S. 215; Tarozzi & Francesconi, 2017). Dies wird von Merleau-Ponty (1974, S. 118) auch als „Doppelempfindung“ beschrieben, d.h. Aktion und Wahrnehmung sind

⁸⁴ Husserl nahm in Bezug auf den Körper eine zweischneidige Position ein; zum einen vertrat er den dualistisch orientierten Cartesianismus, zum anderen beschrieb er neue Ansätze der Phänomenologie der Leiblichkeit, in denen er den Leib als Empfindungs- und Wahrnehmungsleib sowie als Bewegungsorgan untersuchte (Fischer, 2010, S. 21, 93).

miteinander verbunden, der Körper ist zugleich Sensor als auch wahrgenommener Organismus⁸⁵. In der Perspektive des “Lived Body”, des gelebten Körpers, interpretiert Merleau-Ponty die cartesianische Trennung von Körper und Geist neu, indem er postuliert, dass das Selbst ein Körper-Subjekt ist: Die Welt ist nicht, was vom Subjekt erdacht wird, sondern was es durchlebt, und alle Erkenntnis über die Welt wird erlangt durch die subjektive Erfahrung, sprich die körperliche Interaktion mit ihr. Die Wahrnehmung ist dabei der wichtigste Weg im Erkennen dessen, was außer uns liegt (Juntunen & Hyvönen, 2004, S. 33ff.). Anders als in der Psychologie stellen Wahrnehmungen (bei Merleau-Ponty) dabei nicht rein kognitive Vorgänge dar, sondern sind als leibliche Akte zu begreifen, in welchen Erkennen und Empfinden, physiologisches und psychisches zusammenfallen (Gugutzer, 2001, S. 77ff.).

„Nicht mehr das Bewußtsein, sondern unsere leibliche Existenz konstituiert unsere Bezogenheit zur Welt, der wir zugleich angehören. In diesem Zusammenhang wird die Wahrnehmung zu einem ‚Grundphänomen‘“ (Stenger, 2002, S. 29).

Der Leib fungiert nach Merleau-Ponty als das Werkzeug des Verstehens überhaupt (Eberlein, 2016, S. 215; Tarozzi & Francesconi, 2017). Jeder menschliche Zugriff geschieht mit dem Körper und kann nur verkörpert erfolgen (Fischer-Lichte, 2001, S. 17). Merleau-Ponty akzentuiert, dass Wissen und Handeln ihren Ausgangspunkt in der leiblichen Erfahrung nehmen, ohne Leib kann es keine Erkenntnis geben⁸⁶. Dieses “knowing how” (oder auch “tacit knowledge”; Polanyi, 1985) verdeutlicht Waldenfels (2000, S. 169) wie folgt:

„Dieses Wissen steckt in den Händen oder in den Füßen, es ist im Leib inkorporiert. Der Leib ist geradezu der Inbegriff dessen, was ‚ich kann‘, ohne daß ich es mir ausdrücklich vorstellen *muß*, und teilweise auch, ohne daß ich es mir ausdrücklich vorstellen *kann*“ (Waldenfels, 2000, S. 169).

Der sich bewegende, lernende, verstehende, könnende Leib fungiert dabei als Vermittlungsinstanz zwischen den in der Vergangenheit abgelagerten Geschichten (habituelle Leib) und den derzeitigen Situationen (Waldenfels, 2000, S. 188). Nach Merleau-Ponty ist der aktuelle und fungierende Leib im Handeln aktiv, während der habituelle Leib über inkorporierte Dispositionen und sedimentiertes Wissen verfügt (Eberlein, 2016, S. 232). Auch wenn Merleau-Ponty das Erleben idealisierte, wurde das konkrete Empfinden bzw. Spüren des Leibes nur unzureichend zum Gegenstand gemacht.⁸⁷

⁸⁵ In seinem Spätwerk versucht er die Verbindung von Welt und Körper-Leib mit dem Begriff “chair” (Fleisch) noch weiter zu fassen, indem er den Begriff auf das ganze Sein, die gesamte Wahrnehmungswirklichkeit ausweitete (Eberlein, 2016, S. 233; Fischer, 2010, S. 22, 160).

⁸⁶ Jedoch berücksichtigte Merleau-Ponty, wie Gugutzer (2001, S. 83) kritisch anmerkt, nicht ebenso dringlich die umgekehrte Bewegung, sprich der Wirkungen des Geistes auf den Leib.

⁸⁷ Schmitz (2011, S. 5) griff in der „Neuen Phänomenologie“ diese Forschungslücke auf und beschäftigte sich mit der exakten Beschreibung leiblichen Spürens. Seine Leibdefinition bezog sich dabei auf jenes leibliche Spüren, welches möglich ist, ohne sich der fünf Sinne zu bedienen sowie des perzeptiven Körperschemas. Seine Ausführungen wurden u.a. von Waldenfels (2000, S. 278ff.) kritisiert. Mittlerweile existieren auch sozialwissenschaftliche Forschungsansätze, die sich in Bezug auf das leibliche Spüren auch auf die Sinne stützen (Fallschessel, 2016, S. 186).

Der Anthropologe Plessner (1975) differenzierte semantisch⁸⁸ „Körper-Haben“ und „Leib-Sein“⁸⁹. Er betonte, dass mit *Leib* immer ein belebter, lebendiger, spürender („felt body“, „sensitive body“), subjektiver Körper intendiert ist, während *Körper* auch unbelebt und zugleich auch etwas Objektives sind (Gugutzer, 2015, S. 20f.). Körper-Haben bezieht sich demnach auf den Körper als Gegenstand, als material-funktionale Gegebenheit, als Instrument, den man beherrschen und disziplinieren muss oder als expressives Medium einsetzen kann (Gugutzer, 2001, S. 124; Kraus, 2016, S. 19f.). Im Modus des Körper-Habens befindet sich das Subjekt in einer exzentrischen Position zu sich selbst, sprich das Subjekt steht außerhalb des Körpers und kann auf ihn blicken und über ihn sprechen (Wulf, 2001, S. 262). Leib-Sein beschreibt demgegenüber das Sein innerhalb des Leibes, als Zustandsstellung oder Innenwelt. Leib-Sein geht entwicklungsgeschichtlich dabei dem Körper-Haben voraus, indem man von Geburt an, sein Organismus ist, jedoch erst lernen muss, den Körper einzusetzen (Gugutzer, 2001, S. 67, 127f.).

„Leib sein ist *Werden*, Körper haben ist *Gewordensein*. Der Körper ist das, was sich aus dem Lebensprozess heraus fortwährend bildet, ablagert und verfestigt, während der Leib immer auf die Gegenwart und in die Zukunft ausgerichtet ist“ (Fuchs, 2013, S. 86).

Plessners Unterscheidung ist insofern von Relevanz, da es die Verbindung von natürlichem und kulturell determiniertem Körper aufzeigt (Gugutzer, 2015, S. 15). Körper-Haben kann auch als das gesellschaftlich geprägte Wissen vom Körper verstanden werden, welches die eigenleibliche Erfahrung, das Körper-Sein beeinflusst (Gugutzer, 2015, S. 22). Leib und Körper stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und durchdringen sich gegenseitig, die analytische Grenzziehung dient dazu, die beiden Bereiche genauer zu erfassen (Eberlein, 2016, S. 221; Gugutzer, 2015, S. 19f.).

3.2.2.2 *Soziologie*

Die Soziologie des Körpers kann auf einen ca. seit 40 Jahren geführten Diskurs zurückschauen. Zu verzeichnen ist eine gewachsene Anzahl von soziologischen Publikationen⁹⁰ zum Gegenstand, jedoch liegen soziologische Theoriebildungen sowie epistemologische Hinwendungen zum Körper insgesamt seltener vor (Gugutzer, 2006, S. 10f.; Gugutzer, 2015, S. 9; Klein, Löw & Meuser, 2006, S. 554). Folgend soll noch einmal knapp das Thema der kulturell-zivilisatorischen körperlichen Einschreibungen bei Bourdieu

⁸⁸ Die Unterscheidung von „Körper“ und „Leib“ ist ein Spezifikum der deutschen Sprache und ist beispielsweise im französischen oder englischen so nicht zu finden, so dass Merleau-Ponty aufgefordert war, ähnliche Umschreibungen zu finden (Bedorf, 2015, S. 139). In der deutschen Sprache findet die Differenzierung von „Körper“ und „Leib“ schon bei den Philosophen des 19. Jahrhunderts statt, jedoch wurde die begriffliche Unterscheidung erst im 20. Jahrhundert systematisch genutzt (u.a. Husserl, Scheler, Plessner) (Fallschessel, 2016, S. 184).

⁸⁹ Kritisch anzumerken sei dabei, dass Plessner zwar nicht mehr Körper und Geist voneinander trennte, jedoch mit seiner Unterscheidung die traditionelle Spaltung nicht vollständig überwinden konnte (Wulf, 2001, S. 263). Maye (2016, S. 30) konstatiert, dass immer kritisch zu hinterfragen ist, warum sich jene Unterscheidung von „Körper“ und „Leib“ in einem Arbeits- bzw. Forschungskontext als sinnvoll erweisen könnte, um nicht unreflektiert Trennungslinien zu ziehen, die nicht vorgenommen werden müssten.

⁹⁰ Für einen ausführlichen Überblick über aktuelle Themen, Fragestellungen und Studien der Körpersoziologie siehe Alkemeyer (2015).

gestreift und dann die Arbeiten aktuellerer (Sport-)Soziologen wie Alkemeyer, Gugutzer, Klein und Abraham mit Blick auf den Körper vorgestellt werden, die für diese Arbeit Relevanz besitzen.

Das Hauptaugenmerk von Bourdieus Theorie sozialer Praxis ist sein Habituskonzept⁹¹ (siehe auch Kapitel 2.2). In seinem Konzept des körperlichen Habitus nimmt er dabei Anleihen (wenn auch nicht immer explizit) bei Merleau-Ponty sowie bei Aristoteles (Fallschessel, 2016, S. 180).

„Wir behalten die vielfältigen, differenzierten Erfahrungen dadurch, dass wir sie in unserem Körper ablagern. Wir müssen, sagt Aristoteles, unendlich viele Dinge lernen, weil wir sie nicht mit auf die Welt gebracht haben – wir lernen sie, indem wir sie als Tätigkeiten ausführen: ‚Denn was man erst lernen muß, bevor man es ausführen kann, das lernt man, indem man es ausführt: Baumeister wird man, indem man baut, und Kitharakünstler, indem man das Instrument spielt‘ (Aristoteles, ‚Nikomachische Ethik‘:1103a)“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 28).

Der Habitus fungiert zugleich (trans-)individuell und kollektiv: Er ist an einen Körper gebunden und durch soziale Strukturen geformt (Bourdieu, 1997, S. 201). Das Erlangen von Handlungsfähigkeit ist für Bourdieu nicht nur ein rein geistiger Vorgang, sondern verweist auf soziale und praktische Bezüge, bei welchem der Körper bedeutend involviert ist (Alkemeyer & Schmidt, 2003, S. 88). Auch wenn das im körperlichen Habitus inkorporierte Wissen und Können, das System von Dispositionen, nicht bewusst verfügbar ist, ist es jedoch existenziell bestimmend und konstitutiv für das Subjekt. Der ganze Weltbezug des Menschen ist demnach von Prozessen der Einkörperung beeinflusst⁹². Nur im praktischen Vollzug kann dieses praktische Wissen und Können erinnert und abgerufen werden (Fallschessel, 2016, S. 182f.).

„Wir lernen durch den Körper. Durch diese permanente, mehr oder weniger dramatische, aber der Affektivität, genauer gesagt dem affektiven Austausch mit der gesellschaftlichen Umgebung viel Platz einräumende Konfrontation dringt die Gesellschaftsordnung in die Körper ein“ (Bourdieu, 1997, S. 181).

Sein Konzept ist in dreierlei Hinsicht essentiell: 1) Der Körper erscheint als Speicher der Erfahrung (von Geschichte und Gesellschaft), welcher als Gedächtnisstütze die Strukturen des Habitus in Form von angeeignetem und inkorporiertem Wissen aufbewahrt (Abraham, 2002, S. 63; Schmidt, 2004, S. 61f.). 2) Der Körper wird als Medium einer impliziten Pädagogik fokussiert, d.h. in mimetischen Prozessen werden Handlungen nachgeahmt und soziale Schemata von Körper zu Körper bzw. von Praxis zu Praxis weitergeben ohne den Weg über das Bewusstsein zu nehmen (Schmidt, 2004, S. 62).

⁹¹ Bourdieu unterscheidet dabei in seinem Habituskonzept die körperlich-leibliche (Hexis) von der kognitiven Dimension (kognitive Schemata). Als Hexis werden beispielsweise Körperbau, Körperhaltung, Auftreten, Verhalten Kleidung oder Körperschmuck beschrieben (Stadelbacher, 2016, S. 40f.).

⁹² Dabei ist die Art der Weitergabe kulturspezifisch geprägt, d.h. jede Kultur lehrt bestimmte Fertigkeiten (essen, sitzen, gebären) und gibt diese Fertigkeiten weiter (Mauss, 1989; siehe auch Fuchs, 2017; Siegmund, 2008).

„Sie [die Habitusformen] sind das, was man mit einer gewissen Selbstverständlichkeit kann, tut, denkt und fühlt. Man lernt sie zunächst und ganz überwiegend durch Mitmachen und Selbsttun in den Kontexten der Lebens- und Arbeitswelt, als ein Sich-Einverleiben von Handlungsangeboten und Handlungsanforderungen der Umwelt. Diese Umwelt ist dem (oder der) handelnd-Lernenden vertraut und wird es immer mehr, bis er (oder sie) sich schließlich in ihr mit großer Sicherheit bewegt. Wenn er die Gelegenheit hatte, sich über einen längeren Zeitraum komplexe Handlungsangebote anzueignen, wird er schließlich eine Expertise erwerben, was heißt, dass er auch sehr schwierige Lebens- und Arbeitsaufgaben in dieser sicheren Ruhe und also ‚selbstorganisiert‘ bewältigen kann. Dies ist der Modus des intuitiv-improvisierenden Handelns auf der Grundlage von Dispositionen, die man als implizites oder einverleibtes Wissen bezeichnet“ (Volpert, 2006, S. 168).

3) Der Körper findet in den körperlichen Akten des praktischen Sinns zugleich als Agens Berücksichtigung (Schmidt, 2004, S. 63), als handelnder Operator greift der Körper in die Welt ein, kommuniziert und gestaltet sie (Stadelbacher, 2016, S. 43).

„Aber der Körper ist nicht nur Repräsentant sozialer Ordnung, nicht nur Objekt kultureller Formung oder Zeichenträger klassen- oder geschlechtsspezifischer Normen. Der Körper ist mehr als eine Visitenkarte. Er ist, wie bereits dargestellt, auch Agens von Wirklichkeitsherstellung“ (Klein, 2004, S. 147).

Alle drei Charakteristika basieren auf anthropologischen Eigenschaften und garantieren auf spezifische Art und Weise die Dauerhaftigkeit und Stabilität des Habitus (Schmidt, 2004, S. 63). Durch die Darlegung des Habitus als Verkörperung des Sozialen akzentuiert Bourdieu die habituelle Veränderungsresistenz, so dass kritisch hinterfragt werden kann, welche Bedeutung den konstitutiv körperlichen Aspekten des Habitus in Folge von Transformationen zukommen (Alkemeyer & Schmidt, 2003, S. 77; Schmidt, 2004, S. 55f.). Bourdieu schreibt Veränderungsprozesse vorrangig dem Bereich des Geistigen zu, lässt jedoch Möglichkeiten eines körperpraktischen Wandels unterbestimmt (Alkemeyer, 2004, S. 65; siehe auch Koller, 2012, S. 26ff.).

„Da Bourdieu in seinen empirischen Analysen körperliche Habitus vornehmlich nicht als werdende, sondern als immer schon gewordene, als bereits verfestigte und sedimentierte Formen beschreibt, bleibt es das Desiderat einer zukünftigen empirischen Habitusforschung, die sozialen und zugleich immer auch die körperlichen Praxen und Arrangements analytisch aufzuschließen, die an der Bildung und Transformation von Habitus (mit-)wirken“ (Schmidt, 2004, S. 56).

Gleichzeitig finden sich auch einige Hinweise bei Bourdieu (insbesondere ausgearbeitet in den Bereichen Sport und Tanz), die aufzeigen, dass das Habituskonzept durchaus Tendenzen praktischer Veränderung einschließt. Am Beispiel von Bewegungskorrekturen verdeutlicht er, wie sich der/die Lernende nicht nur auf das mimetisch Angeeignete bezieht, sondern ebenso lernt, bestimmte Haltungen an sich selbst zu verändern. Dabei entwickelt sich jenseits von Bewusstsein oder Sprache eine praktisch-körperliche Kritikfähigkeit heraus (Schmidt, 2004, S. 64). Bourdieu spricht auch von einem „praktischen Reflektieren“ (Bourdieu, 1997, S. 208); der/die AkteurIn bleibt demnach der Praxis zugewandt und kann eine Handlung bzw. Geste im Vollzug bewerten, korrigieren und verändern (Schmidt, 2004, S. 66). Durch die Einnahme neuer Körperhaltungen können dabei auch inkorporierte Erfahrungsspuren, Gedanken und Emotionen in Bewegung versetzt werden. Somit leistet der Körper nicht nur einen Beitrag zur

Reproduktion des Bestehenden, sondern auch zum Erkenntnisprozess von Neuem (Alkemeyer, 2004, S. 66).

Die Bedeutung des „leiblichen Spürens“ hat der Sportsoziologe Alkemeyer für den Sport weiter präzisiert. Das leibliche Spüren beschreibt er dabei als unverzichtbaren Bestandteil des Handelns in komplexen und offenen Situationen, wo es beispielsweise darum geht, dass Verhalten der InteraktionspartnerInnen praktisch zu deuten und die eigenen Reaktionen auf die Umwelt abzustimmen. Nicht nur in der Handlungssteuerung im Sport sind Bewegung (im weitesten Sinne), Wahrnehmung und Information zirkulär miteinander verwoben. Visuelle Feedbacks und leibliches Spüren ermöglichen die Anpassung einer Bewegung/Aktion auf die jeweilige Situation (Fallschessel, 2016, S. 186; Westphal, 2014, S. 14). Alkemeyer (2017, S. 154) spricht hierbei auch vom „Vollzugskörper“⁹³. Anders als die Phänomenologie geht es hierbei jedoch nicht um ein Lernen „aus der Mitte des Leibes“ heraus und auch nicht um ein Lernen *mit* dem Körper, sondern um das Agieren *als* Körper in Praktiken⁹⁴ (Alkemeyer, 2009, S. 121).

Weiterhin betont er die Bedeutsamkeit der Bewegung für die Selbstbildung der Akteure:

„Selbst-Bildung‘ hebt hervor, dass jedes Handeln physisch und psychisch, kognitiv und affektiv auch den Handelnden formt (Hirschauer 2016: 62f.), sich also Handelnde in ihrem Handeln bilden. ... Körper rücken damit als (fehler-)sensitive und intelligente Handlungsträger in den Blick, die diese Orientierung im Modus eines gesellschaftlich vermittelten unmittelbaren Spürens fundieren (Alkemeyer u.a. 2015b)“ (Alkemeyer, 2017, S. 156).

In der Sportsoziologie wird nicht nur die Rolle des Leibes fokussiert, sondern ebenso auch die Ausbildung von Körpertechniken in den Blick genommen: Praktiken der (Selbst-)Bildung beinhalten somit immer auch Aspekte eines physischen Trainingsprozesses. Alkemeyer (2009, S. 125) begreift Training dabei als eine Art ‚natürliches‘ Laboratorium, in welchem untersucht wird, wie durch das systematische Einüben körperlicher Haltungen, physische Bewegungsabfolgen trainiert als auch sportartenspezifisches Erfahrungswissen, Fähigkeiten der Selbstregulation, Einstellungen und Haltungen angebahnt werden. Sein Blick wendet sich dabei ausgehend vom sportlichen Training auf weitere Lern- und Bildungspraktiken⁹⁵:

⁹³ Ähnlich beschreibt auch Caysa (2008, S. 73) das Wissen im Vollzug: „Das ‚Wie‘ und ‚Was‘ wird dabei im Vollzug gelernt, und im Vollzug weiß man, was man weiß. Es gibt demzufolge eine Körperintelligenz, die empraktisch ist, die im Vollzug, im nichtreflektierten Probieren sich bildet und gerade deshalb allzuoft so gut funktioniert. Das damit verbundene Körperwissen wird im wahrsten Sinne des Wortes in der Praxis erfahren, es ist aber noch keine reflektierte praktische Erfahrung, sondern ein unmittelbar praktisch eingebundenes Wissen, das als Wissen nur im Machen existiert“.

⁹⁴ Im Kontrast zu Handlungen, welche einem Impuls folgen und dem autonom handelnden Subjekt zugeschrieben werden, wählt Alkemeyer den Begriff der Praktiken, um zu verdeutlichen, dass es hierbei um ein Wechselspiel aller Partizipanden geht: Praktiken „tauchen auf, wenn ein Habitus auf andere Habitus oder Umweltbedingungen (Habitate) trifft, die seine Dispositionen aktivieren, so dass sich Resonanzen bzw. Affordanzen zwischen den aufeinander treffenden Entitäten entwickeln. Auch das die Praktiken generierende und in ihnen sich zeigende Wissen ist in dieser Perspektive nicht ausschließlich als subjektiver Besitz zu begreifen, sondern als ein relationales, emergentes Phänomen ... Während man also Handlungen nach dem *wozu* und *warum* befragt, stehen in der Untersuchung von Praktiken die Fragen im Zentrum, *wie* sie von den beteiligten Entitäten gemacht werden und *was* sie am Laufen hält“ (Alkemeyer, 2009, S. 122). Zur Unterscheidung von Praxis und Praktiken siehe Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015).

⁹⁵ Bezugnehmend auf Bourdieu stellt er fest, dass dieser zwar die Aufmerksamkeit auf die Inkorporierung des Sozialen legt, jedoch unpräzisiert bleibt wie genau die Bildung und Transformation des Habitus geschieht und wie genau die Zusammenhänge zwischen physischen Umwandlungen und mentalen Prozessen beschaffen sind (Alkemeyer, 2009, S. 126).

„An den Praktiken des Sports wird besonders gut sichtbar, dass die Fähigkeit, sich angemessen und geschickt in einer sozialen Welt zu bewegen und zu verhalten, nicht nur über theoretische Beschäftigung erworben wird, sondern wesentlich in der Praxis selbst unter weitgehendem Verzicht auf theoretische Reflexion: durch Berührungen, Nachmachen, Ausprobieren, Üben usw. Genau darin könnte die Bedeutung einer praxeologischen Sportforschung für allgemeine, über den Sport hinausweisende sozial- und kulturwissenschaftliche Fragestellungen liegen“ (Alkemeyer, 2009, S. 125).

Am Beispiel des Boxtrainings in den Ausführungen von Wacquant wird deutlich, wie sich in den Serien von Übungen, dem Training sportlicher Techniken und Wettkämpfen allmählich ein boxerischer Habitus herausbildet, welcher beispielsweise zu einer anderen Qualität des boxerischen Sehens führt. Diese besondere Sinnlichkeit der boxerischen Initiation entgeht dem außenstehenden Auge, da sie unter Einbezug aller Sinne (Gesamtheit aller Gerüche und Geräusche) stattfindet und eine Art sensorisches Umfeld bildet.

„Während der Boxnovize in seinen ersten Sparringskämpfen nur überraschend scheinbar isolierte Fäuste aus dem Nichts auftauchen sieht, hat er es später gelernt, aus jeder Körperhaltung des Gegners zu ‚lesen‘. Er entwickelt die Fähigkeiten, seine Wahrnehmung auf jene unscheinbaren, aber beim Boxen bemerkenswert bedeutsamen Bewegungen und Zuckungen des Gesichts, der Haltung und der Muskeln zu konzentrieren, die Rückschlüsse auf die eigentlichen Absichten des Gegners zulassen, nur flüchtig wahrgenommene Details zu einem sinnhaften Ganzen zu verknüpfen und bereits im Ansatz jedes Schlages das darin Eingeschlossene, den zukünftigen Schlag oder auch die Täuschung, zu erschließen. Dieser körperlich-mentale Umbildungsprozess vollzieht sich im Rahmen einer ‚implizite(n) und kollektive(n) Pädagogik‘“ (Alkemeyer, 2009, S. 126f.).

Wacquants Ausführungen (2003) verdeutlichen, dass der Körper nicht nur als bloßes Resultat physischer Praktiken zu verstehen ist, sondern vielmehr in den Praktiken selbst steckt, die es ermöglichen, dass der Körper sich zu einem ‚intelligenten‘ Agens entwickelt. Über die Logik des Boxens wird somit aufgezeigt, was über die Logik jeglicher Praxen gelernt werden kann.

Das „Bedürfnis, eine transformierende Erfahrung vollständig zu verstehen und zu bewältigen, die ich weder gewollt noch vorausgesehen hatte und die mir lange Zeit unzugänglich und unklar geblieben war, hat mich dazu veranlasst, die Notwendigkeit einer Soziologie zu thematisieren, die sich nicht allein *auf* den Körper im Sinn eines Objekts *bezieht*, sondern *vom* Körper als Untersuchungsinstrument und Vektor der Erkenntnis *ausgeht*“ (Wacquant, 2003, S. 270).

Nicht nur der Trainingsraum im Sport, sondern auch die Räume in der Schule oder Hochschule bemächtigen sich in besonderer Weise den Körpern der AkteurInnen, indem erwartete Verhaltensweisen immer auch als körperliche Schulungen angeeignet werden (Alkemeyer, 2009, S. 129ff.):

„Wissenserwerb und Kompetenzvermittlung gehen Hand in Hand mit einer Inkorporierung jener Weltbilder, Werte und Schemata, die in den materiell-symbolischen Anordnungen der Schule objektiviert sind; sie sind eingewoben in einen Prozess der von den Akteuren an sich selbst vollzogenen, sozialen Formung ihrer Bewegungen zu schultypischen Haltungen und Gesten. Im Verlauf dieser Prozesse werden ihre ‚mitgebrachten‘ Habitus praktisch überformt“ (Alkemeyer, 2009, S. 131).

In der Sportsoziologie akzentuiert Gugutzer (2017a), dass ihr Gegenstand nicht der Sport, sondern vielmehr der Körper oder Leib ist. „Sportliche Praxis impliziert Körper in Bewegung“ (ebd., S. 308). In der Aufspannung des Körpers innerhalb eines analytisch-integrativen körpersoziologischen Rahmens im Sport macht er darauf aufmerksam, dass Sport als soziale Institution zu verstehen ist, welche sowohl auf

gesellschaftlich vorherrschenden und sozial vermittelten Körpertechniken aufbaue als auch bestimmte Techniken des Körpers erst hervorbringe. Der Körper kann im Sport als Bühne individueller körperlicher Selbstdarstellung fungieren sowie gesellschaftliche Körnernormen reproduzieren (ebd., S. 304). Alles was im Bereich Sport geschieht, steht in Verbindung zu verkörperten Strukturen, Diskursen, Handlungen sowie Wahrnehmungen (ebd., S. 316).

„Körper und Leib sind sowohl grundlegende Bedingungen sportlichen Handelns und Interagierens als auch zentrale Produkte der Strukturen und Diskurse des Sports. Ein körpersoziologischer Zugang zum Sport verdeutlicht, dass es der Thematisierung der Verkörperung der Akteure des Sports bedarf, um die sozialen Prozesse, die sozialen Ordnungen und den sozialen Wandel des Sports umfassend zu verstehen“ (Gugutzer, 2017a, S. 315).

Klein stellt in der „Soziologie der Bewegung“ die Theorie körperlichen Handelns in sozialen Kontexten heraus. Sie fokussiert dabei auf die Performativität der Handlung und den gelungenen situativen Handlungsvollzug und weniger auf Handlungsmotive oder Funktionen von Handlungen (Klein, 2004, S. 133; Klein, 2005, S. 74ff.). Sie betont in ihrem Ansatz die Interaktion der sich bewegenden Menschen und sieht Bewegung als sozial hergestellt und wandelbar an. Es geht ihr um die Realisierung von Praxis durch und in der Bewegung (Klein, 2004, S. 138). Die These eines die körperliche Bewegung steuernden Ichs ist laut Klein (2004, S. 137) unhaltbar: 1) zum einen agiert der Körper häufig so, wie es nicht beabsichtigt war; 2) zum anderen verweisen eine Vielzahl routinierter körperlicher Handlungen darauf, dass der Körper weiß, was er einmal gelernt hat und dies situativ abrufen kann, selbst dann, wenn erlernte Körpertechniken eine zeitlang zurückliegen.

„Dieses Körper- und Bewegungswissen wird durch Übung erlernt, in Erfahrung gewonnen und durch Wiederholung habitualisiert“ (Klein, 2004, S. 142).

Wurde die Bewegung im Vollzug verstanden, findet die Aneignung von Körperwissen und Speicherung von Bewegung statt. Bewegungslernen ist dabei ein reflektiertes Verstehen auf körperlicher Ebene im Sinne einer ‚ästhetischen Reflexivität‘, die nicht kognitiv, sondern im sinnhaften Nachvollzug erfolgt (ebd., S. 143).

„In der mimetischen Aneignung der sportlichen oder tänzerischen Technik differenziert der Akteur seinen Bewegungs- und Erfahrungsraum. Er schafft dabei einen ‚Könnens-Körper‘, einen technisierten Körper, der in Distanz zum Selbst als Objekt wahrgenommen wird. Bewegungslernen ist von daher immer auch ein Lernen, dass die Trennung von Ich und Körper befördert, und jene exzentrische Positionalität schafft, die Plessner wiederum als anthropologische Grundtatsache annimmt: nämlich Körper zu sein und Körper zu haben“ (Klein, 2004, S. 142).

Das Körper- oder Bewegungsgedächtnis kann als Form ‚praktischer Erkenntnis‘ beschrieben werden. Es ist als Speicher von Körper- und Bewegungserfahrungen für Merleau-Ponty etwas essentiell Gegebenes und dient quasi der Orientierung in der Welt, während es für Bourdieu aus der Habitualisierung sozialer Erfahrung entsteht und sich als Stil und Technik im Körper ablagert und subtil – auch als Medium der Macht – entfaltet (ebd., S. 143f.).

Abraham (2002, S. 173) verortet den Körper in biographischer Perspektive: Demnach sind Schlüssel-erlebnisse immer auch auf körperlicher Ebene repräsentiert und gespeichert. Das lebensgeschichtliche

Werden und Gewordensein des Selbst fällt zusammen mit dem körperlichen Gewordensein (Fuchs, 2010, S. 88; Gugutzer, 2001, S. 250). Der Körper fungiert demnach als „Sammelbecken biographischer Erfahrungen“ (Klinge, 2008, S. 26).

„Aktuelle Haltungen dem eigenen Körper, dem eigenen Bewegen und seinen Veränderungen gegenüber sind immer auch zu sehen als biographisch gewordene Haltungen, die im Laufe des gelebten Lebens möglich wurden und etwas ermöglichten, Haltungen, die – erzwungen oder gewählt – eingeübt und zum persönlichen Habitus geworden sind und die eigene Existenz sichern, stützen und ausmachen“ (Abraham, 2008, S. 178).

Ähnlich argumentiert auch Gugutzer (2001, S. 129), indem er das Leibgedächtnis⁹⁶ als Ort beschreibt, an dem vergangene Erlebnisse abgespeichert sind. Nicht alles was im Gedächtnis abgespeichert ist, muss dabei bewusst erinnert werden:

„So sind im Leibgedächtnis Erfahrungen aufbewahrt, die sich gerade unbewusst, unwillentlich bemerkbar machen. Es sind die Erfahrungen, die sich – metaphorisch gesprochen – in den Leib eingebrannt haben und unabhängig von einem Bewusstseinsakt wirkmächtig werden, und zwar spürbar wirkmächtig werden“ (Gugutzer, 2001, S. 129).

In Ergänzung hierzu weist die Psychologie daraufhin, dass deklarative und non-deklarative Gedächtnisformen jedoch nicht auf ihren Grad an Bewusstheit reduziert werden können, im Sinne von, das Wissen generell bewusst und das Körpergedächtnis unbewusst funktioniere. Nicht bewusste Prozesse spielen bei *deklarativen* Gedächtnisformen (episodisches Gedächtnis, semantisches Gedächtnis) ebenso eine Rolle, demgegenüber kann Bewusstsein auch bei *nicht-deklarativen* Gedächtnisphänomenen von Bedeutung sein (Kastl, 2013, S. 9). So erfordern das Erlernen bestimmter Geschicklichkeiten und Fertigkeiten im künstlerischen oder motorischen Bereich vielmals ein autoinoietisches Begleitbewusstsein:

Es kommt hier „immer zu einem Wechsel von Phasen *gerichteter* Aufmerksamkeit und Thematisierung und Phasen selbstregulativer sensomotorischer, propriozeptiver Rückkopplung (Übung), die gerade eine Suspension fokussierter Aufmerksamkeit erfordern. Dieses Suspensionserfordernis gilt *immer* für den *Abwurf* konsolidierter Fertigkeiten. Der Erwerb von *Wissen* über Fertigkeiten garantiert niemals „Können“, sondern kann allenfalls deiktische, initierende und modulierende Funktionen übernehmen. Was eigentlich und im Einzelnen gelernt wird, entzieht sich wegen seiner Komplexität gerade der Deklaration. Eben deshalb ist ja Übung, Training, Drill erforderlich“ (Kastl, 2013, S. 10f).

Für das Erlernen motorischer Funktionen (beispielsweise Rad fahren, schwimmen, tanzen) ist das prozedurale Gedächtnis besonders wichtig, da auf dessen Basis körperliche Routinen ausgeführt werden können.

3.2.2.3 Kognitionswissenschaft und Neuropsychologie/-biologie

In der der *Kognitionswissenschaft und Neuropsychologie/-biologie* lassen sich Abhandlungen über die Verkörperung (Embodiment) des Geistigen und des Sozial-Kommunikativen finden. Wesentliche AutorInnen

⁹⁶ Siehe auch die Ausführungen zum Leibgedächtnis bei Fuchs (2012, S. 9; 2010, S. 87f., 2017). Nach ihm ist das Leibgedächtnis vorrangig implizit und tritt in verschiedenen Erscheinungsformen auf: a) prozedural/sensomotorisch (z.B. automatisierte Bewegungsabläufe, eingespielte Gewohnheiten), b) situativ (orientiert an Situationen, Raumgedächtnis), c) zwischenleiblich (Erfassen des Gegenübers), d) inkorporativ (Körper als Träger sozialer Symbolik) und e) traumatisch (Traumata schreiben sich im Körper ein) (siehe auch Wendler, 2015, S. 95).

sind hier u.a. Lakoff und Johnson, Damasio, Gallagher sowie Storch (Breuer, Muckel & Dieris, 2018, S. 95).

In den letzten Jahrzehnten wurden im Kontext der *Kognitionswissenschaft* die Embodiment-Theorien bedeutend – ein Konzept, welches in den Kultur- und Sozialwissenschaften von Thomas Csordas (1990) eingeführt wurde, welcher sich auf Merleau-Ponty und Bourdieu bezog (Fallschessel, 2016, S. 183). Csordas kritisierte, dass Wahrnehmung vielmals als visuelle Aufmerksamkeit und speziell kognitive Funktion und weniger als körperliches Engagement angesehen wird. Er beschrieb körperliche Modi der Aufmerksamkeit (“somatic modes of attention”), welche er zum einen als Aufmerksamkeit auf den Körper (“attention to”) und zum anderen als Aufmerksamkeit mit dem Körper (“attention with”, z.B. körperliche Übung, Tanz) differenzierte (Csordas, 1993, S. 139).⁹⁷

In den neurowissenschaftlichen Kognitionswissenschaften hat sich seit einigen Jahren etabliert, von dem „4-E-Ansatz“ zu sprechen, demnach der Geist a) extended (ausgedehnt), b) embedded (eingebettet), c) enactive (enaktiv oder hervorbringend) oder d) embodied (verkörpert) sein kann (Menary, 2010; Shapiro, 2011, 2014). Hinter diesen Stichworten verbergen sich weitreichende Thesen über das Wesen der Kognition und des Geistes, die folgend kurz erläutert werden. Gemeinsamkeit aller Standpunkte ist dabei, dass die geistigen und kognitiven Zustände und Prozesse von Menschen intrinsisch verkörpert und in eine Umwelt eingebettet sind.⁹⁸ Der Körper wird nicht nur auf die Ausführung geplanter Absichten und Wünsche reduziert, sondern der Geist selbst wird als etwas Körperliches und in die Umwelt ausgedehntes interpretiert (Fingerhut, Hufendiek & Wild, 2013, S. 9, 12, 65). Der Dualismus von Geistigem und Körperlichem wird abgelehnt sowie die Vorstellung einer zentralen kognitiven Informationsverarbeitungseinheit, welche Prozesse steuert, Daten empfängt und Handlungsbefehle an den Bewegungsapparat sendet (Hoffmann, 2016, S. 160f.).

„Die Beschreibung solcher intelligenten Prozesse setzt zumeist bei einfachen sensomotorischen Fähigkeiten an. Die Idee im Hintergrund ist jedoch, dass auch mentale Fähigkeiten wie das begriffliche Denken und das logische Schließen viel stärker durch körperliche Fähigkeiten und die Interaktion mit der Umwelt mitgeprägt werden, als in der philosophischen Tradition zumeist angenommen wird. Dabei geht es z.B. um die Rolle von visuellem Feedback durch Gesten, die das Denken strukturieren, oder den Gebrauch der Umwelt, der Artefakte und Medien, die als Träger unseres Wissens verstanden werden können. Im Zuge solcher Beschreibungen werden die Grenzen des Geistes, die Struktur des Bewusstseins und die kausale Rolle nicht nur des Gehirns, sondern auch des Körpers und der Umwelt, wie jegliche Art des intelligenten Verhaltens neu abgesteckt“ (Fingerhut, Hufendiek & Wild, 2013, S. 16).

Zu a) Extended Mind: Dieses Konzept bedeutet, dass geistige Prozesse nicht zwischen Motorik und Sensorik „eingeklemmt“ sind, sondern in die Außenwelt hineinreichen. Die Sinnesorgane fungieren dabei

⁹⁷ Tania (2013, S. 96f.) setzt “attention to the body” mit Achtsamkeit/Gewahrsein (“mindfulness”) gleich und “attention with the body” mit Embodiment, auch wenn die Modi nicht darauf begrenzt sind.

⁹⁸ Auch wenn es noch Forschungsbedarf darüber gibt, was dies im Detail konkret bedeutet: Wie genau beeinflusst beispielsweise der Körper die Kognition und welche Art Körper ist hiermit gemeint? (Ziemke & Frank, 2007, S. 1ff.).

nicht als passive Rezeptoren, sondern als aktive „geistige Organe“, welche die Wahrnehmung entscheidend mitprägen, indem bestimmte Faktoren hervorgehoben und andere ausgeblendet werden. So hört beispielsweise ein musikalisch geübtes und vorbereitetes Ohr bei einem Konzert mehr als das eines Laien. Was und wie wir sehen und hören hängt demnach auch davon ab, was wir über einen Gegenstandsbereich wissen (Breyer, 2015, S. 41).

Zu b) Embedded Cognition: Eingebettet sein beinhaltet, dass kognitive Prozesse – unabhängig davon wie weit sie reichen (siehe Punkt a) – immer in einem Kontext stattfinden, der sie prägt und die eine Wechselwirkung auf die kognitiven Prozesse ausüben (Breyer, 2015, S. 42).

Zu c) Enactivism: Der Enaktivismus wurde durch die Publikation “The Embodied Mind” (dt.: Der mittlere Weg der Erkenntnis) von Varela, Thompson und Rosch (1995) berühmt. Maßgeblich für diesen Ansatz ist u.a. die Notwendigkeit der strukturellen Kopplung von Organismus und Umwelt als Ausgangspunkt für Kognition sowie die aktiv gestaltende Hervorbringung der Welt durch den menschlichen Organismus (Breyer, 2015, S. 43f.). In dem Buch von Varela u.a. wird eine Verbindung aufgezeigt zwischen Phänomenologie, östlicher Tradition (insbesondere Buddhismus; hier am Beispiel Meditation) und moderner Neurowissenschaft (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 266f.) sowie akzentuiert, dass für einen “embodied approach” die praktische und experimentelle Seite, d.h. die gelebte Praxis, genauso wichtig ist wie die theoretische. Die Autoren üben also Kritik an Vordenkern wie Husserl, Heidegger oder Merleau-Ponty, welche zwar das theoretische Fundament der Embodiment Strömung legten, jedoch die konkrete praktische Umsetzung ausklammerten (Francesconi, 2010, S. 27f.).

Der sprachphilosophische und anti-cartesianische Ansatz von Lakoff und Johnson (1999) lässt sich am ehestem dem Enaktivismus zuordnen; dabei gehen die Autoren davon aus, dass nicht nur unsere Sprache(n), sondern unser Denken allgemein metaphorisch organisiert ist und die verwendeten Metaphern⁹⁹ auf grundlegende Schemata zurückgeführt werden können, die ihren Ursprung in der Verkörperung und In-der-Welt-Sein haben¹⁰⁰ (Fingerhut, Hufendiek & Wild, 2013, S. 16).

“The mind is inherently embodied. Thought is mostly unconscious. Abstract concepts are largely metaphorical” (Lakoff & Johnson, 1999, S. 3).

Ein weiterer prominenter Vertreter ist Gallagher (2013), welcher sich mit der Frage auseinandersetzt, wie die Gestalt des Körpers Erfahrungen beeinflusst, die mit ihm gemacht werden. So setzt er sich beispielsweise wissenschaftlich mit der Frage auseinander, ob wir die Welt anders wahrnehmen würden, wenn wir einen anderen Körper hätten (Gallagher, 2012, 2013, 2017).

⁹⁹ Verkürzt bedeutet dies, dass leiblich-körperliche Erfahrungen in Konzepte/Bildschemata einmünden, die wiederum in Metaphern übersetzt werden, welche unser Denken und Sprechen strukturieren und zu festen Bestandteilen einer Sprache und auch Teil der Kultur werden (Gugutzer, 2001, S. 143).

¹⁰⁰ Das die vorbegriffliche Grundlage für Sprache und Denken leibliche Erfahrungen bilden, wird auch von Gugutzer (2001, S. 139f.) unterstrichen. Zwar wird in sozialwissenschaftlichen Forschungen darauf hingewiesen, dass Einstellungen zum und Umgangsweisen mit dem Körper durch kognitiv-sprachliche Diskurse und Narrationen geprägt sind, jedoch wird zu wenig der umgekehrte Fall in den Blick genommen: Die Beteiligung des Leibes und Körpers an Denken und Sprache.

„Struktur, Zusammensetzung und Bewegungsfähigkeit des Körpers bestimmen nicht nur, wie wir die Dinge erfahren, sondern auch, was wir erfahren und wie wir uns die Welt verständlich machen“ (Gallagher, 2012, S. 326).

Weiterhin bietet er die Unterscheidung der Begriffe Körperschema und Körperbild an. Unter Körperbild wird die komplexe Menge aus emotionalen Einstellungen, Wahrnehmungen und mentalen Repräsentationen des eigenen Körpers verstanden. Gegenüber der reflexiven Intentionalität des Körperbildes ist das Körperschema¹⁰¹ ein System vorbewusster Handlungs- und Bewegungsfunktionen, welche ablaufen ohne darüber explizit nachzudenken oder diese durch Wahrnehmungsprozesse zu steuern (Gallagher, 1995, S. 226ff.; Gallagher & Cole, 2013, S. 175ff.).

Zu d) Embodiment: Der Ansatz der Verkörperung bildet den gemeinsamen Nenner aller drei Ansätze. Damit der Geist extended, embedded oder enactive sein kann, muss er folglich verkörpert sein (Breyer, 2015, S. 40). Embodiment (deutsch: Verkörperung) bedeutet, dass der Geist mitsamt seinem Organ, dem Gehirn, in Bezug zum ganzen Körper steht und Geist/Gehirn als auch Körper wiederum mit der Umwelt interagieren (Tschacher, 2015, S. 15).

„Embodiment bezeichnet Leibphänomene, bei denen dem Körper als lebendigem Organismus, seinen Bewegungen und Funktionen sowie der Interaktion von Leib und Umwelt eine zentrale Rolle im Rahmen der Erklärung von und den Wechselwirkungen mit Denken, Wahrnehmen, Lernen, Gedächtnis, Intelligenz, Problemlösen, Affekt, Einstellungen und Verhalten zugewiesen wird“ (Koch, 2013, S. 22).

Die Erkenntnisse der *Neuropsychologie/-physiologie* (insbesondere von Damasio, 1994, S. 128f.) verdeutlichen, dass Denken, Bewusstsein und Vorstellungen ohne den Körper nicht das wären, was sie sind. Über biochemische und neuronale Schaltkreise stehen Gehirn und Körper in einem wechselseitig aufeinander abgestimmten Prozess zueinander sowie mit der Umwelt in Verbindung. Dabei befördern sensorische und motorische Nerven des peripheren Nervensystems Signale aus dem Körper zum Gehirn (afferente Bahnen) und vom Gehirn in jeden Körperbereich (efferente Bahnen) (van der Kolk, 2015, S. 247). Lange Zeit wurde insbesondere die Tatsache vernachlässigt, dass auch der Körper eigene chemische Signale (über den Blutkreislauf durch Hormone, Neurotransmitter und Modulatoren) zum Gehirn aussendet (Abraham, 2002, S. 168f.).

„Der Körper ist in diesem Ensemble nicht nur Stichwortgeber oder Motor, um die nötigen Funktionen des Organismus aufrecht zu erhalten, sondern er stellt seinen eigenen Kern des Daseins dar und rangiert – evolutionär wie funktional – vor dem Geist: Ohne den Körper gäbe es keine Bilder von der Außenwelt und von uns selbst, keine Empfindungen und keine geistigen Leistungen, jedenfalls keine, die etwas mit dem zu tun haben, was wir als Menschen darunter verstehen bzw. wie wir sie als Menschen bisher erfahren haben“ (Abraham, 2002, S. 170).

¹⁰¹ Siehe auch den Begriff des Körperschemas bei Schilder (1923), welcher darunter sowohl die körperliche Orientierung im Raum als auch die körperliche Verortung von Empfindungen am und im Körper subsummierte. Vereinfacht lässt sich das Körperbild auch als emotionale Ebene der Körpererfahrung beschreiben, demgegenüber ist das Körperschema neuropsychologisch orientiert (Steins, 2007, S. 16).

Ebenso hat auch die Forschung im Bereich der Epigenetik aufgezeigt, dass die Umwelt einen nachweislichen Einfluss auf Erbinformationen hat und Änderungen der Genfunktionen mit Wirkung auf den Phänotyp ohne Änderung der DNA-Sequenz möglich sind (Bauer, 2010, S. 28ff.).

Weiterhin spielt der Körper in kognitiven Entscheidungsprozessen eine integrale Rolle: Im präfrontalen Cortex befindet sich eine Schaltfläche, die kognitives Denken mit Emotionen und körperlichen Empfindungen (somatische Marker¹⁰²) verbindet und verknüpft. Ist dieser Verknüpfungs- und Abgleichungsprozess gestört, können Denkinhalte zum einen nicht mehr im Körper und im Handeln umgesetzt werden, zum anderen können körperliche Empfindungen und Sinnesinformationen nicht mehr auf Kognitionen einwirken und zu handlungsrelevanten Erkenntnissen beitragen. Die für physisches Handeln zuständigen Gehirnschaltkreise sind dabei die gleichen, die für mentales Handeln genutzt werden (Damasio, 2013, S. 101ff.; Gürtler, 2005, S. 59ff.; Ogden, Minton & Pain, 2010, S. 46).

„Wenn die Muster der Bewegungen und der Haltung des Körpers die Ratio beeinflussen, ist die kognitive Selbstreflexion nicht unbedingt die einzige oder gar beste Art, auf die wir uns das Wirken unseres Geistes zu Bewusstsein bringen können. Über Haltung und Bewegung unseres Körpers zu reflektieren, sie zu erforschen und sie zu verändern ist möglicherweise ebenso nützlich“ (Ogden, Minton & Pain, 2010, S. 47).¹⁰³

Die Fähigkeit seine eigenen Körperzustände und Emotionen wahrzunehmen, wird in dem Begriff „Interozeption“ (Innenschau) vereinigt (Fogel, 2013, S. 26ff.). Als Form afferenter Information werden die Empfindungen aus dem Körperinneren beschrieben im Kontrast zur Exterozeption, bei welcher körperliche Stimuli durch äußere Einwirkungen (beispielsweise durch Sinneseindrücke) geschehen (Fogel, 2013, S. 26ff., 41ff.). Fogel spricht hier auch von „verkörperter Selbstwahrnehmung“¹⁰⁴.

Zusammenfassung: Merleau-Ponty und auch Plessner negieren die cartesianische These, dass der ‚reine Geist‘ die Welt erfasse und siedeln stattdessen die Austauschprozesse zwischen Individuum und Welt auf einer körperlichen Ebene an (Klein, 2004, S. 140). Phänomenologische Studien rekurrieren auf ein Leib-Subjekt, indem der Leib überhaupt erst als Mittel gesehen wird, eine Welt zu haben (Gärtner, 2007, S. 228, 277ff.). Leibliches Verstehen ist die Grundlage der Wahrnehmung und des Weltbezugs und demnach mehr als nur eine Sonderform des Verstehens (Eberlein, 2016, S. 217). Das Subjekt agiert als fungierender Leib aus dem Geschehen heraus, aus der Begegnung mit Dingen und anderen AkteurInnen (Westphal, 2014, S. 148). Die Verbindungen von Subjekt und Objekt führt Merleau-Ponty zu seinen Überlegungen

¹⁰² Mit dem Begriff „somatische Marker“ bezeichnet Damasio unbewusste körperlich-affektive Bewertungen, welche sich sowohl auf einen Stimulus aus der Außenwelt als auch auf innere Vorstellungsbilder beziehen können und diese bewerten. Sie sind dabei zum Teil angeboren, zum Teil individuell erlernt (Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher, 2015b, S. 152).

¹⁰³ Insbesondere im Rahmen der Traumaforschung wurde die Rolle des Körpers in der Behandlung von Menschen mit posttraumatischen Belastungsstörungen erkannt. Die Grundlagen legten hierzu van der Kolk (‘‘The body keeps the score’’, Publikationen zum Zentralen Nervensystem; van der Kolk, 1994, 2010, 2015) sowie Porges mit der Polyvagaltheorie (Ausführungen zum Autonomen Nervensystem; Porges, 2010). Demnach reichen rein kognitiv orientierte Therapien (Top-Down-Verfahren) nicht aus, um Veränderungen hervorzurufen, da die Auswirkungen des Traumas vornehmlich das limbische System betreffen. Es braucht von daher Angebote für das limbische System (Bewegung, Berührung, Atmung) (van der Kolk, 2015).

¹⁰⁴ Verkörperte Selbstwahrnehmung beschreibt die Fähigkeit sich selbst, den Empfindungen, Emotionen und Bewegungen ohne Bewertung Aufmerksamkeit zu schenken (Fogel, 2013, S. 26ff.). Vergleich auch Focusing/felt sense bei Gendlin (1984).

zur „Zwischenleiblichkeit“: Die Grenzen unseres physischen Körpers überkreuzen sich dabei mit denen anderer Körper, da jeder prinzipiell sicht- und berührbar ist (Siegmond, 2008, S. 34). Der andere „schleicht“ sich durch Mimesis in meinen Körper ein, verkörpert sich in in mir. „Bewegung ist daher auch zu verstehen als Assimilation des Anderen in mir und als Reaktion auf ihn“ (Siegmond, 2008, S. 36). Ferner sind Situationen stets kontextgebunden und körperlich/leiblich mitbestimmt (Westphal, 2014, S. 148).

In der Performanz werden habituelle Prägungen somit selbst Gegenstand praktischer Prüfung und können modelliert und verändert werden und sich abermals als habituelle Tiefenstruktur neu ablagern. Bourdieus Überlegungen zum ‚praktischen Reflektieren‘ werden von Alkemeyer (Alkemeyer, 2004, S. 68) weitergeführt und für eine neue am Körper ansetzende Pädagogik systematisch genutzt. Dabei geht es ihm darum, die Dualismen zwischen Innen und Außen, Physischem und Psychischem zu überwinden und zu erforschen wie sich geistige Formen zusammen mit körperlichen Praktiken ausbilden lassen (Alkemeyer, 2009, S. 133):

„Wenn Lernen ein über Irritationen vermittelter Prozess der Neukonstituierung von Körper- und Denkschemata ist, dann werden in pädagogischer Perspektive insbesondere Konzepte kultureller Bildung relevant, die es sich zur Aufgabe machen, durch die Inszenierung entsprechender Praktiken Transformationen habitualisierter Verhaltens- und Denkweisen zu initiieren und nachhaltig wirksam zu machen“ (Alkemeyer, 2009, S. 135).

Embodied Mind Theorien akzentuieren den körperlichen Anteil an Wahrnehmung, Erkenntnis und Verständnis vor dem Hintergrund der biologisch-organischen Verfasstheit des Körpers (Gärtner, 2007, S. 228, 277ff.). Der Geist – so die Grundannahme der verkörperten Kognitionstheorie – ist die Basis der Triangulation aus Gehirn, Körper und Umwelt (Tarozzi & Francesconi, 2017). Embodiment/Embodied Cognition-Theorien erweitern somit den phänomenologischen Blick, indem sie die körperlichen Anteile in Kommunikation und Interaktion, im Lernen und in der Zuwendung zur Welt betonen, jedoch weniger die strikte Trennung von Körper und Leib akzentuieren, sondern Geist und Körper primär als zusammengehörig verstehen (Hietzge, 2013, S.67).

„Auch wenn wir zwischen Interpretationen von *embodiment* als Leib oder als Körper unterscheiden können, muss man doch sehen, dass es letztlich immer nur um einen einzigen Körper geht. Eine Beschreibung des Körpers mit biologischen Begriffen von Anatomie, Biochemie und Motorik impliziert, dass wir es hier mit Strukturen und Prozessen zu tun haben, die das individuelle Subjekt *lebt*. Ein rasender Herzschlag ist nicht einfach eine biologische Tatsache, sondern etwas, das meine Erfahrung bestimmt. Der rasende Herzschlag, der steigende Adrenalin Spiegel, die erhöhte Atemfrequenz, die schnelle Bewegung meiner Beine – all das sind keine neutralen, objektiven Tatsachen, die zu einer Beschreibung des Körpers gehören, sondern Prozesse, die mein Leib durchlebt; Prozesse, die unsere Wahrnehmung und unser Denken im Moment ihrer Erfahrung entscheidend bestimmen“ (Gallagher, 2012, S. 324).

Embodiment ist somit die Integration von physischem/biologischem Körper und dem phänomenologischen Leib (Nguyen & Larson, 2015, S. 333). Der in der Entwicklungspsychologie von Piaget (1970) herausgestellte Zusammenhang von Greifen als konkreter Akt sensomotorischen Tuns und dem kognitiven Begreifen ist nicht nur in der frühen Kindheit von Relevanz, sondern fundiert im gesamten

Leben von Erwachsenen das Denken. So bieten die darstellenden Künste, konkrete Körperbewegungen, das Handwerk oder das körperbetonte Ausprobieren und Experimentieren nicht nur in den ersten Lebensjahren, sondern über die gesamte Lebensspanne eine unermesslich große Chance für Denkprozesse und somit auch die Konstituierung von Kompetenzen (Abraham, 2012, S. 10; Kontra, Goldin-Meadow & Beilock, 2012, S. 1f., 8).

“Moreover, although our brains become relatively less malleable over time, the influence of action experience does not end after infancy. Embodied effects on cognition are prevalent throughout childhood and into adulthood as well. The most compelling evidence for this idea comes from research that strives to investigate a causal link between motor experience and subsequent changes in perception or other higher level cognitive processes ... these studies also implicate the feasibility of targeted educational interventions based on theories of embodied learning” (Kontra, Goldin-Meadow & Beilock, 2012, S. 3).

Obwohl wir heute die Wechselwirkungen zwischen Körper und Geist besser verstehen, werden nach wie vor beide als getrennte Einheiten aufgefasst; es dauert oft lang, ehe sich Paradigmen durchsetzen und Wirkungen in der pädagogischen Realität zeigen (Damasio, 1994, S. 299). Oft wirken die skizzierten (einseitig auf Kognition basierenden) Tradierungen sogar in der Bildungspraxis noch verschärfend fort, wenn es beispielsweise um überfrachtete kognitive Programme in der frühen Kindheit oder das schnelle Absolvieren eines Studiums geht (Abraham, 2012, S. 3).

Was “embodied learning” konkret in der pädagogischen Praxis (dem späteren Handlungsfeld der AkteurInnen) bedeutet bzw. bedeuten kann und welche weiteren Aspekte mit einer verkörperten Bildung einhergehen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3.3 Die Rolle des Körpers im pädagogischen Setting

Horstkemper (2009) macht in dem nachfolgenden Zitat besonders eindrücklich deutlich, dass für PädagogInnen in jeglichen Settings die Wahrnehmung des eigenen Körpers als auch des Körpers der InteraktionspartnerInnen essentiell für die pädagogische Professionalität ist:

„In allen Berufen, in den die eigene Person das wichtigste Werkzeug ist, gehören das Nachdenken und der reflektierte Umgang mit dem eigenen Körper wie auch die sensible Wahrnehmung von Körperlichkeit der jeweiligen Interaktionspartnerinnen und -partner zu den Grundvoraussetzungen professionellen Verhaltens“ (Horstkemper, 2009, S. 9).

Ein Zugang für die Auseinandersetzung mit körperlichen Themen bilden in pädagogischen Curricula gewöhnlich Ausführungen zur nonverbalen Kommunikation¹⁰⁵ (Horstkemper, 2009, S. 9). Der Körper als entscheidendes Ausdrucksorgan hat hierbei immer schon eine symbolische Bedeutung, indem anhand der Körperhaltung, der Mimik und Gestik, der Stimme des Gegenübers, Gefühle und Atmosphären wahrgenommen werden, die für die Kommunikation und die Bildung des Gesamteindrucks wichtig sind.

¹⁰⁵ Körpersprache umfasst nach Kraus (2016, S. 71f.) Miremik (Blickverhalten), Mimik, Gestik, Kinesik (Haltung/Bewegung), Haptik (Berührungsverhalten), Proxemik (Näheverhalten), Olfaktorik (Gerüche) bis hin zum Ungesagten und seinen Bedeutungsdimensionen. Konsens in der Fachliteratur ist, dass keine separate Geste, Mimik oder Haltung für sich bewertet werden kann, sondern der Gesamtkontext berücksichtigt werden sollte. Der Mensch ist in seiner Komplexität zu sehen – dies gilt auch für die Körpersprache (Košinár, 2009, S. 41).

Körperkommunikation kann didaktische Intentionen unterstützen als auch konterkarieren, kann anregen oder gar entmutigen (Liebau, 2007, S. 109).

Darüber hinaus bietet der Körper im pädagogischen Setting jedoch noch mehr Diskussionspunkte und soll folgend anhand der Aspekte a) Körperliche Dimensionen der Unterrichtspraxis, b) Embodied learning als konzeptuelle Rahmung und c) Körperkompetenzen der PädagogInnen beleuchtet werden, da das pädagogische Setting als (vor-)schulische Institution später der Ort ist, an welchem die werdenden PädagogInnen mit ihrem Körper tätig werden.

3.3.1 Körperliche Dimensionen der Unterrichtspraxis

Körperbewusste Lernkultur und Lernorganisation

Der Körper ist der allererste Adressat von Pädagogik, der heranwachsende Körper ist ein gegenüber der Sprache bevorzugtes Mittel der Interaktion¹⁰⁶. Hier werden die „feinen Unterschiede“, eigene und fremde Körperbilder, ausgehandelt (Kraus, 2017a, S. 834 mit Bezug auf Bourdieu). Pädagogische Praxis ist leibliche Praxis und sollte auch dementsprechend pädagogisch gerahmt und unterstützt werden (Blumenfeld-Jones, 1997, S. 2; Göhlich & Zirfas, 2007, S. 123).

„Wenn wir von pädagogischer Praxis als Unterstützung leiblich gerahmten Lernens sprechen, meinen wir also vor allem einen pädagogischen Modus operandi, der den – den Lernenden in seiner Gesamtheit transformierenden – Erfahrungscharakter, insbesondere den Widerfahrnischarakter des Lernens anerkennt und zu verstehen sucht. Mit klassischen und neuen Reformpädagogiken (vgl. Göhlich 1997) verbundene Konzeptionen wie ‚Lernen mit allen Sinnen‘, ‚entdeckendes Lernen‘ und ‚praktisches Lernen‘ gehen in diese Richtung, finden allerdings allzu oft in technologischer Reduktion (Lernen als Planung und Durchführung eines Experiments) oder produktionsbezogener Reduktion (Lernen als Etwas-Herstellen) ihre Grenzen“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 123f.).

Jene hier dargestellten Ausführungen, welche an einer phänomenologischen Pädagogik orientiert sind, unterstreichen die Wiederentdeckung¹⁰⁷ des Leibes in der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 120; Svendler Nielsen, 2015, S. 118) und finden jüngst in “embodied learning” Ansätzen Berücksichtigung (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 283; siehe Kap. 3.3.2). Für die Errichtung einer körperbewussten Lernkultur sind dabei nicht nur einmalige formelle Angebote (wie Sportunterricht, Bewegungstag) von Bedeutung, sondern ebenso informelle Praktiken, in welchem körperbezogenes Lernen in andere Fachkulturen integriert wird (Liebau, 2007, S. 110) als auch die konzeptionelle Würdigung des Körpers in das Gesamtkonzept der Schule (Bewegte Schule) (Hildebrandt-Stramann & Laging, 2012, S. 1ff.). Die Verbindung von Bewegung und Lernen kann dabei zwei unterschiedliche

¹⁰⁶ Davidson (2004, S. 199) und Svendler Nielsen (2015, S. 117) führen hierzu aus, dass kleine Kinder vorrangig mit ihren „Körpern“ in die Schule kommen und sich als „körperlich“ erleben. “Children`s views of themselves as learners and actors in the classroom world are wholly dependent and embedded within the embodied self” (Davidson, 2004, S. 199). Im Klassenraum bewegen sich Körper, die springen, hinfallen, noch unbeholfen sind – bis sie lernen müssen, ihre Körper zu disziplinieren.

¹⁰⁷ So sind im Zuge der Bewegungen der Reformpädagogik (Gründung der Odenwaldschule, rhythmisch-musikalische Erziehung nach Dalcroze, Ausdruckstanzbewegung) im beginnenden 20. Jahrhundert Bemühungen der Rückgewinnung des Körpers als pädagogisch-anthropologische Voraussetzung des Lernens zu erkennen (Baader, 2002, S. 99; Göhlich & Zirfas, 2007, S. 122; Köhler 2002, S. 82ff.; Krautscheid, 2004, S. 98ff.).

Funktionen erfüllen. Die „lernbegleitende Funktion“ setzt auf Bewegung, um den Unterricht zeitlich zu rhythmisieren und für den Wechsel von An- und Entspannung zu sorgen; hierzu kommen Stationsarbeit, Bewegungspausen, Erkundungsgänge, eine spezifische Raumgestaltung und bewegtes Mobiliar zum Einsatz. Bei der „lerner-schließenden Funktion“ wird Bewegung und Lernen zeitlich und inhaltlich miteinander verbunden. Durch die insbesondere taktil-kinästhetische Wahrnehmung soll eine körperlich-sinnliche Aneignung von Lerngegenständen angeregt werden. Es geht dabei um die „physische“ Durchdringung von Inhalten und die eigene handelnde Auseinandersetzung (Beckmann, 2012, S. 3). Die Belege, dass Bewegung das Lernen effizient macht, stammen jüngst auch aus kognitionswissenschaftlichen Untersuchungen. Das Gehirn erfährt große Stimulation und Anziehung durch Veränderung; es arbeitet am unmittelbarsten durch konkrete Erfahrungen. Der Einsatz von Bewegungseinheiten im Unterricht unterstützt die Aufmerksamkeit und das Halten von Interesse, es macht Inhalte konkreter und unterstützt die Erinnerungsfähigkeit, wenn die Bewegungen mit einem positiven emotionalen Zustand verbunden sind (Minton & Faber, 2016, S. 16).

Somatische Interaktion und Zwischenleiblichkeit

Wir erleben einander im Umgang nicht als abstrakte Wesen, sondern qua Ausdruck und Verhalten in der jeweiligen Situation. Korporal nehmen wir uns selbst, andere Menschen und Dinge wahr, erst im zweiten Schritt erfassen wir andere Subjekte und Objekte begrifflich als auch in ihren sinnhaften und konzeptuellen Bezügen (Kraus, 2016, S. 156).

„Der Charakter und die Qualität sozialer Beziehungen hängen davon ab, wie Menschen mit ihrem Körper beim Handeln umgehen, welche körperlichen Abstände sie einhalten, welche Körperhaltungen sie zeigen, welche Gestiken sie entwickeln. Über diese Merkmale vermitteln Menschen anderen Menschen mehr als die Intention ihres Handelns“ (Wulf & Zirfas, 2013, S. 203).

Über den Körperausdruck wird Auskunft über Persönlichkeitsmerkmale (beispielsweise Temperament), Emotionen und Stimmungen, Kongruenz/Inkongruenz (nonverbaler und verbaler Aussagen), eine gewisse Einstellung zum Gegenüber etc. gegeben (Košinár, 2009, S. 38ff.).

Das gegenseitige Verstehen oder Fehlinterpretieren in Kommunikations- und Interaktionssituationen ist ein komplexer intersubjektiver Vorgang und wird durch die Zwischenleiblichkeit bestimmt (Fallschessel, 2016, S. 202). Zwischenleiblichkeit bedeutet, dass der Leib nicht nur das Medium des individuellen Selbst- und Weltbezugs ist, sondern zugleich auch ein Ausdrucksmedium für den anderen¹⁰⁸ (Eberlein, 2016, S. 232).

¹⁰⁸ Verkörpert bzw. „embodied“ zu sein, ist also nicht nur eine private Angelegenheit, sondern ist vermittelt durch die Begegnung und Interaktion mit anderen Körpern als „Inter-embodiment“ und eine Forderung nach Relationalität (Springgay & Freedman, 2007, S. XXIf.). “To make sense of something, to know it, to create it, is to come into contact with it, to touch it, and thereby produce a body (Pepich, 2005). To touch, to feel, and to become embodied in the context of education, is a call for reciprocity (Grumet, 1988) and relationality (Springgay, 2005b)” (Springgay & Freedman, 2007, S. XXII).

“One could argue that one has to take into account that human beings are never separate and self-identical entities, that they are – as bodies – fully ‘intertwined’ with the materiality of the world and that of others, and that intersubjectivity in education should be radically rethought from this perspective” (Vlieghe, 2017b).

Jegliche Form des Körperverhaltens besitzt dabei einen Mitteilungswert, aktives körpersprachliches Agieren genauso wie Nichthandeln bzw. Schweigen (Fallschessel, 2016, S. 202). Wir sind empfangend und sendend zugleich auf uns selbst und die Umwelt bezogen (Eberlein, 2016, S. 218). Storch und Tschacher (2014, S. 162) sprechen in diesem Zusammenhang auch von “embodied communication”, was bedeutet, dass Botschaften im Prozess entstehen und es nicht nur eine einseitige Richtung gibt (siehe auch Wachsmuth, Lenzen & Knoblich, 2008).

Diese Anzeichen des Anderen lesen zu können, muss aber gezielt geübt und sensibel wahrgenommen werden, sollen sie zu veränderten pädagogischen Praxen führen (Abraham, 2012, S. 12).

„Körperlich Spüren zu können, ist unabdingbar für unsere *Fähigkeit zur somatischen Interaktion*, zu der Aufmerksamkeit, Spiegeln, Resonanz und *Impulse* gehören, uns an andere zu wenden, um Fürsorge zu erfahren, Bedürfnisse erfüllt zu bekommen und getröstet zu werden. ... Die gesamten Urformen von Kontakt, Aufeinander-Eingehen und Vertrauen entstehen in den tiefsten Schichten aufeinander abgestimmter Interaktionen. Um andere auf dieser Ebene bei ihrer Entwicklung zu begleiten, müssen wir zunächst einmal in der Lage sein, diese Zustände selbst spüren und uns in ihnen zu orientieren, bevor wir andere einladen können, ‚Mitzumusizieren‘“ (Bentzen, 2016, S. 28).

Sich in die andere Person hineinversetzen zu können, ist dabei gerade nicht nur ein kognitiver Prozess, sondern geschieht auch auf körperlicher Ebene als “kinaesthetic empathy” (Alarcón, 2016; Jeppsen Groves & Leggat Roper, 2015; Parviainen, 2003; Shapiro, 1985).¹⁰⁹

“This is the first step for empathy, that is, perceiving others as we perceive ourselves, feeling others as we feel ourselves, not because of a confusion about my and his/her identity, but because the body – and the experiences I have already lived – helps me to recognize what the other person is living; so, empathy derives from the lived body (*Leib*) rather than from the physical body (*Körper*), and the higher level of the lived body necessarily involves the consciousness not only of what is going on in a specific action, but also, and primarily, its meaning” (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 276).

Somit ist nach Gugutzer (2018) nicht nur der sicht- und tastbare Körper, sondern vor allem der spürbar-spürende Leib das entscheidende Medium des zwischenmenschlichen Kontakts. Das Atmosphärische einer Situation als auch eigenleibliche Regungen wie Langeweile, Lust oder auch Angst prägen das Miteinander. Daher ist es insbesondere für PädagogInnen von Bedeutung, ein Gespür für den Bedeutungsgehalt und das Handling der leiblichen Kommunikation mit den SchülerInnen zu entwickeln. Der Körper kann in der Interaktion überdies auf schöpferisch-kreative Weise eingesetzt werden, indem eigene und fremde Körperzeichen nicht nur wahrgenommen werden, sondern auch mit ihnen gespielt wird, sie verwandelt, transformiert und neu inszeniert werden. So ist es möglich, neue Seiten an sich und dem Gegenüber als auch erweiterte Konstellationen des Miteinanders zu entdecken. Der spielerische

¹⁰⁹ Siehe auch die Ausführungen von Vischer (1873) zur „Einführung“ in der Wahrnehmung eines Kunstwerks, welches er als physische Erfahrung beschreibt (Jeppsen Groves & Leggat Roper, 2015, S. 127).

Einsatz ästhetischer Ausdrucksformen wie Tanzen und Darstellen kann dabei das Experimentieren mit Haltungen, Rollen und Interaktionsmuster anregen und unterstützen (Abraham, 2012, S. 13).

Unterrichtspraxis als Aufführung, Inszenierung und Choreographie

Verbunden mit mimetischen Prozessen hat jeder Schulunterricht einen Aufführungscharakter¹¹⁰, indem zum einen die am Schulunterricht beteiligten Protagonisten ihre Rollen ausgestalten und zum anderen das Unterrichtsgeschehen selbst ein „dynamisches Geschehen unter der Beteiligung der Körperlichkeit der Subjekte (re-)präsentiert“ (Alkemeyer, 2000, S. 395f.). Der Unterricht stellt insofern eine Inszenierung dar, da die Lehrkraft Lehrszenen plant und Handlungsabläufe inszeniert mittels derer die SchülerInnen die Lerninhalte wortwörtlich einstudieren (Kraus, 2016, S. 69). Kraus (2016, S. 68f.) bezeichnet gelingenden Unterricht als „Choreographie“, dabei nehmen alle AkteurInnen konstruktiv am Geschehen teil. Vor dem Hintergrund des pädagogischen Takts¹¹¹ und der Kontextsensitivität bildet sich dabei ein „konjunktiver Erfahrungsraum“, der implizit wirksam wird und eine tragfähige Basis darstellt. Unterricht als Choreographie zu verorten, macht auch aufmerksam auf die Gelingensbedingungen pädagogischer Praxis sowie jene des Scheiterns.

3.3.2 Embodied learning als theoretische Rahmung

Im Zuge der Embodiment-Theorien haben sich auch für die Pädagogik praktische Implikationen ergeben. Im Diskurs wird von „*embodied learning*“, „*embodied education*“ oder auch „*embodied pedagogy*“ gesprochen. „Embodied learning“ ist als aktuelle pädagogische Theorie des Lernens zu verstehen, welche auf Verkörperungstheorien aufbaut, den Körper als Vehikel in der pädagogischen Praxis bewusst nutzt und sich gleichermaßen auf verkörperte Prozesse beim Lehrenden und Lernendem bezieht (Dixon & Senior, 2011, S. 473; Rapport & Vaisman, 2005, S. 3; Smyrniou, Sotiriou, Georgakopoulou & Papadopoulou, 2016, S. 1). „Embodied pedagogy“ erfordert Körperwissen mit den curricularen Inhalten zu verbinden und zwar nicht nur primär in physischen Disziplinen, sondern auch in den Sozial- oder Geisteswissenschaften. Embodied learning-Ansätze erhalten vor dem Hintergrund gegenwärtiger Strömungen Beachtung, sind jedoch nicht prinzipiell neu, sondern anschlussfähig an Deweys Kritik an der Trennung von Wissen und praktischer Aktivität sowie der Akzentuierung der Rolle der Erfahrung (Nguyen & Larson, 2015, S. 333; siehe auch Kap. 2.4.1). Embodied learning steht in direkter Verbindung zu Begriffen wie „*somatic learning*“ und „*bodily-kinesthetic intelligence*“ sowie mit der Bloomschen

¹¹⁰ Siehe auch Walker (2014), welche das Unterrichtsgeschehen mit einer künstlerischen Performance vergleicht.

¹¹¹ Als pädagogischer Takt wird das Einfühlungs- und Urteilsvermögen verstanden, welches für die Wahrnehmung einer pädagogischen Situation und die nachträgliche Reflexion notwendig ist. „Taktvoll“ werden vielfältige, sich auf dem pädagogischen Feld ergebende Unwägbarkeiten (auf implizite Weise) ‚erkannt‘ und bearbeitet. Auch die jeweils auftretenden Interaktionsmodi werden ‚taktvoll‘ erschlossen, indem auf die intuitiven Einschätzungen der jeweiligen Situation durch die daran beteiligten Akteure und auf ihre Grundhaltungen und Performanzen gefolgert wird. Das Ziel ist dabei die Herstellung möglichst gelungener Passungen zwischen einer Aktion und der Reaktion darauf, also zwischen Impuls und Antwort(-reaktion), zwischen Unentschiedenheit und Bestimmtheit, Distanz und Nähe“ (Kraus, 2016, S. 24).

psychomotorischen Lernzieltaxonomie¹¹². Das Konzept embodied learning sieht den Körper also als Grundlage und Medium für jegliche Lernprozesse und schreibt körperlichen Aktivitäten (“embodied activity”), welche sich sowohl auf tatsächliche Bewegungen als auch Körperempfindungen beziehen können, konstitutive Bedeutung zu.

“It means taking seriously the idea that a bodily experience has a complex phenomenological nature intertwined with emotional, affective, reflective dimensions, which education, particularly formal one, must be able to consider and promote” (Tarozzi & Francesconi, 2017).

Während die Begriffe “body” oder “bodily” vorrangig das Physische (wie Bewegung und Gesten) akzentuieren, markiert der Term “embodied” nach Spatz (2015) ein weiteres Territorium:

“In addition to the physical, this space of possibility includes much that we might categorize as mental, emotional, spiritual, vocal, somatic, interpersonal, expressive, and more. The important distinction here is then not between mind and body, but rather between *embodiment* – inclusive of mind – and the world-changing, epoch-defining, but historically very recent advances in technology that characterize our present global situation” (Spatz, 2015, S. 11).

Embodied learning bezieht sich demnach auf die gesamte Persönlichkeit. Wird vor dem Hintergrund methodisch-didaktischer Implikationen auf die im Anschluss an die Arbeiten Merleau-Pontys vorgenommene analytische Differenzierung von dem Körper als Instrument (“the body as object”) und dem Leib als Ausdruck der Körperidentität (“the lived body”) rekurriert (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 276f.), lassen sich folgende körperliche Lehr-Lern-Formate im Unterricht auffinden: Eine pädagogische Berücksichtigung des Körpers im Sinne des Körpers als Instrument ist beispielsweise das funktionelle Training im Sport; im Sinne des Leibes beispielsweise der Fokus auf Körperbewusstheit (“bodily consciousness”) und die Erste-Person Perspektive (“first-person perspective”) (a.a.O, S. 277ff.).

Am Beispiel des schulischen Sportunterrichts (im engl. physical education) wird der Dualismus von funktionellem „Körper haben“ versus spürender „Leib sein“ besonders deutlich: Die Körper-Geist-Verbindung wird auf die materiellen, physischen und instrumentellen Bewegungsaspekte reduziert. Auf diese Weise wird der Körper zum Vollstrecker und Diener der normativ gesetzten leistungsorientierten Ziele des Schulunterrichts. Meist geht es hierbei um das Training von Koordination, Balance, Stärke, Ausdauer, Geschwindigkeit, Leistung zum Teil auch Wohlbefinden und Spaß, jedoch werden Aspekte, die aus phänomenologischer Betrachtung von Bedeutung sind, wie Körperbild und Körperschema oder die Unterscheidung von „Körper haben“ und „Leib sein“ nicht gewürdigt (Tarozzi & Francesconi, 2017).

¹¹² „Somatisches Lernen“ steht in Verbindung mit Körpergewahrsein und körperzentrierten Bewegungen. Gardner spricht von „kinästhetischer Intelligenz“ als eine der acht Intelligenzen. Er stellte dabei eine Theorie über acht Intelligenzen auf, die einen ganzen Bereich menschlicher Entwicklung abdeckt und über die Definition von Intelligenz, welche über den IQ-Test zu erfassen ist, hinausgeht. Je nach Gesellschaftsform variiert die Einschätzung von dem, was als nützlich anerkannt wird. So akzentuieren westliche Gesellschaften eher die Förderung von logisch-mathematischen und linguistischen Intelligenzen, während andere Kulturen andere Intelligenztypen in den Vordergrund rücken, die für ihre Art und Weise sowie Organisation des Zusammenlebens von Relevanz sind (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 341f.). Bloom grenzte in seinen Lernzieltaxonomien den kognitiven, affektiven sowie den psychomotorischen Bereich voneinander ab. Lernen im psychomotorischen Bereich beinhaltet dabei den eigenen Körper einzusetzen, um Aufgaben zu lösen oder auch physisch in einer Aktivität engagiert zu sein (Lipson Lawrence, 2012, S. 6).

“The traditional contents of the physical education curriculum also result from dualism, in which the body is not considered to be intelligent, but rather machine-like and is expected to be manipulated and to perform, which is mirrored in specific movement forms of our competitive sports. Competitive sports seek the best performance within these pre-given forms that have an external aim to be achieved and the body is exercised and trained, sometimes in a very dull fashion, to achieve the best performance within this framework” (Martínková, 2006, S. 148).

Die derzeitige Praxis des schulischen Sportunterrichts wird von einigen WissenschaftlerInnen bereits kritisiert und alternative Konzepte vorgeschlagen (z.B. Somatic Education¹¹³), um von einem Blick des Körpers als Objekt zu einem “lived body” Verständnis zu kommen (Bauer, 2018, S. 18; Holst, 2013, S. 964ff.; Linden, 1994; Martínková, 2006, S. 151; Song & Yun, 2017; Spatz, 2015, S. 106).

“With this remind, physical education would be obliged to offer a curriculum that is both broad and deep, introducing students to many kinds of movement-based technique while also helping them understand what it means to explore a narrowly framed area in greater depth” (Spatz, 2015, S. 106f.).

Gerade in der Sportpädagogik liegt nach Alkemeyer (2000, S. 406) ein ausgezeichnetes Feld begründet, um Entwicklungsprozesse zu untersuchen und zu initiieren. Eine solche Bildungstheorie, die die körperliche Eingebundenheit des Menschen in der sozialen Welt annimmt, „*hätte die Aufgabe, Möglichkeiten zu erkunden, wie die Subjekte zu einer sinnlich-praktischen Erkenntnis ihrer selbst als körperlich und geistig gesellschaftlich konstruierte Wesen gelangen können*“.

Embodied learning bzw. eine phänomenologisch orientierte Pädagogik ist demnach mehr an dem Lernen von (körperlichem) Gewahrsein interessiert als an einem leistungsorientierten Gehirn bzw. Körper (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 264f.).

“Being aware of the bodily dimension of our identity and of the bodily dimension of our interaction with the world means to be able to recognize, appreciate, and control, when necessary, the emotions, sensations, and meanings that emerge from them: phenomenologically speaking, a bodily consciousness is that consciousness that knows how to give significance to a pre-linguistic I-world interaction through the empathic attitude. Perceiving others means perceiving me-in-the-act-of-perceiving-others, not in a mentalistic effort, but through the body we are and the actions we do” (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 276).

Selbstgewahrsein kann dabei in eine prä-reflexive (“pre-reflective self-consciousness”) und eine reflexive (“reflective self-consciousness”) Dimension unterschieden werden. Erstere ist der Nährboden für eine spätere reflexive Betrachtung von Aktivitäten. “*It is our point zero*” (Kraus, 2017b, S. 3). Die erste Dimension nimmt also die verkörperte Erfahrung als solche in den Blick, ohne sie bereits zu konzeptualisieren und zu analysieren, währenddessen die zweite Dimension die sprachliche Fähigkeit

¹¹³ Der Begriff “somatics” beschreibt eine Vielzahl verschiedener Körperpraktiken, die von einem Verständnis des Körpers in der Ersten-Person Perspektive ausgehen. “Somatic education” umfasst “somatic psychology, somatic bodywork and somatic movement” (Mullan, 2014, S. 254). Bekannte somatische Methoden sind u.a. Feldenkrais, Alexander-Technik, Authentic Movement, Bartenieff, Body-Mind Centering®, Eutonie, Ideokinesis, Pilates, Sensory Awareness, Rosen Methode. “Within somatic work, there is a distinction between body-mind and mind-body experience based on whether awareness is being directed by the ‘mind’ or whether awareness emerges from the body and is recognized by the cortex” (Mullan, 2014, S. 254). “The quality of developing an inner authority by listening to the ‘voice’ of one’s own body is central to somatic theory. It is only by becoming more ‘in tune’ with ourselves that we may develop our abilities for personal transformation” (Mullan, 2014, S. 256; siehe auch Eddy, 2002; Leigh, 2011). Somatische Verfahren sind somit als “bottom-up” Ansätze zu verstehen (Bauer, 2018, S. 21).

beschreibt, die Erfahrung artikulieren zu können (Francesconi, 2010, S. 19; Toner, Montero & Moran, 2016, S. 2).

“Pre-reflective self-consciousness is then the background on which every consciousness of something can appear to the subject; even without any reflection on my own mental activity, being conscious of something is always being consciousness of someone. The idea is that we are already into the experience prior to our own consciousness awareness: ‘The notion of pre-reflective self-consciousness is related to the idea that experiences have a subjective ‘feel’ to them, a certain (phenomenal) quality of ‘what it is like’ or what it ‘feels’ like to have them, without the need to reflect on it.’ We are always already there, before we are able to conceptualize our conscious presence. ... Both pre-reflective self-consciousness and self-reflective consciousness, even though in different ways, can be the goal of a phenomenological educational practice aimed at the so-called ‘learning-consciousness’, that is, the dynamic ‘I-object’ relationship, the ‘noesis-noema’¹¹⁴ couple, the ability to develop a certain way to stay in contact with reality, to perceive the world and make it meaningful” (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 271f.).

Crowdes (2000, S. 27) spricht auch von “‘conscious embodiment’”, welche das Zusammenspiel von Gedanken, Körper und Aktion beschreibt und dem Gewahrsein all dieser Komponenten in einem weiteren sozialen Kontext (Lipson Lawrence, 2012, S. 8).

Dieses phänomenologische Verständnis von embodied learning könnte eine tragfähige Basis für die Konzipierung des Sportunterrichts sein. (Zeitgenössischer) Tanz kann dabei als ein möglicher Ansatz verstanden werden, embodied learning im Sportunterricht bzw. Schulunterricht zu etablieren und andere Körperfahrungen, als die gängigen, im Unterrichtsgeschehen zu offerieren (Anttila, 2015, S. 79; Fraleigh, 2004, S. 31; Hermans, 2015, S. 5; Kipling Brown, 2015, S. 144; Lipson Lawrence, 2012, S. 8f.; Thorburn & Stolz, 2017, S. 727; siehe auch Kap. 4).

Wichtig festzuhalten ist, dass jede körperliche Praxis dabei Einfluss auf die reflexive Praxis nimmt:

“Every type of bodily practice develops a specific type of reflective body awareness that has a significant impact upon both the way we feel the world. In other words, what we do with and to our bodies shapes the way we see and experience the world. ... various bodily practices create various ways of being and feeling that can, in turn, create various ways of being in the world – understood as a network of meanings” (Dincovici, 2012, S. 239f.).

3.3.3 Körperkompetenzen von PädagogInnen

Der Körper der SchülerInnen wird in der Literatur nicht in gleicher Weise zum Gegenstand körperbewusster Praktiken in der Schule gemacht wie der des Lehrkörpers. Durch den Körpereinsatz des Lehrers/der Lehrerin wird Ordnung und Disziplin hergestellt, SchülerInnen aktiviert und deren Selbstdisziplinierung angeregt (Langer, 2011, S. 331f.). Eine Ambivalenz des Umgangs mit dem Körper wird also sichtbar; auf der einen Seite gilt der Einbezug der Sinne als grundlegend für jegliches Lernen, auf der anderen Seite kann etwas „Vernünftiges“ scheinbar nur gelernt werden, wenn Körperregungen abgeschaltet werden (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 121).

¹¹⁴ Das Verhältnis von Noesis (Subjekt/subjektive Theoriebehauptung) und Noema (Objekt/objektive Tatsachenbehauptung) wird nicht als Dualismus, sondern als dynamisches Spannungsverhältnis bei Kraus (2015, S. 89) aufgefasst; sie plädiert für eine noetische Wissenschaftsauffassung. Eine noetische Wissenschaft hebt in methodologischer und methodischer Hinsicht darauf ab, dass Wirklichkeiten durch Unwägsamkeiten geprägt und niemals vollständig quantifizierbar sind.

“As any elementary school teacher will attest, there is a constant struggle between a child’s desire to move and explore and the need for more sedentary activities required for classroom order and learning. Children gradually learn to transfer their skills of learning through movement into learning through more quiet activities” (Koff, 2005, S. 150).

Inwiefern der Körper darüber hinaus als fruchtbare Ressource und Sensorium für die Gestaltung von Unterrichtsszenarien, in der Interaktion und auch als Vehikel für den/die PädagogIn selbst werden kann und warum es sich in der Ausbildung als auch in der Praxis lohnt, genauer auf den Körper unter Kompetenzperspektive zu schauen, wird kaum in der Literatur erörtert.

Was bedeutet es aus körperlicher Perspektive zu lehren und ein Pädagoge zu werden? Es bedeutet nicht nur im Studium zu lernen und Prüfungen zu absolvieren, sondern erfordert auch auf körperlicher Ebene einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess über die Zeit. Den Körper gilt es somit neu zu berücksichtigen und in hochschulische Curricula einzubinden.

Košinár (2009, S. 51) nutzt den Begriff „Körperkompetenzen“ in der LehrerInnenbildung, um gelingendes körperliches Handeln auf verschiedenen Ebenen zu bestimmen. Sie grenzt dabei die Außenwirkungsebene (Auftrittskompetenzen, nonverbale Klassenführung, positive Lernatmosphäre und eine gute Interaktion zu den SchülerInnen) von der Innenwirkungsebene (Selbstregulationskompetenzen, Körperfeedback) ab (siehe Tab. 3). Körperkompetenzen beinhalten ihr zufolge ein realistisches Selbstbild, eine gute Selbstwahrnehmung und ein hohes Selbstwertgefühl, so dass Förderung auf allen drei Bereichen notwendig ist (Košinár, 2009, S. 76). Jedoch impliziert die Veränderung von Körperverhalten einen langwierigen Prozess.

„Wenn wir beginnen, unsere Körperhandlungen zu verändern und zu erweitern, erleben wir eine Irritation unserer Gewohnheiten. Bei vielen Menschen tritt die Angst zutage, ihre Sicherheiten, die klare Definition, wie man sich zu verhalten und zu sein hat, zu verlieren. Molcho (1986, 181) schreibt: ‚Bei meiner Arbeit mit Körpersprache erlebe ich es immer wieder, dass Menschen Angst haben, ihre Bewegungen oder gar ihren habituellen Rhythmus zu verändern, sie fürchten, sich dabei zu verlieren. Sie haben das Gefühl, dass die Rhythmusänderung etwas mit Persönlichkeitsveränderung zu tun hat – und sie haben Recht Verändern wir diese Gewohnheiten, stellt sich das Gefühl ein, nicht mehr wir selbst, sondern jemand anderer zu sein“ (Košinár, 2009, S. 125).

Tabelle 3: Überblickschema Körperkompetenzen sowie Fähigkeitsbereiche und Wirkungsebenen von Körperkompetenzen (Zusammenstellung aus Košinár, 2009, S. 51, 76)

Körperkompetenzen-Aspekte und Dimensionen auf der Innen- und Außenwirkungsebene	
Auftritts- und Handlungskompetenzen auf der Außenwirkungsebene	Selbstregulationskompetenzen auf der Innenwirkungsebene
Körperverhalten Aspekte und Dimensionen: Mimik, Gestik, Körperhaltung Blickkontakt, Proxemik Kleidung, Artefakte Prosodische Merkmale Körperspannung/Muskeltonus Körperenergie, bzw. -dynamik Atmung Körperbewegung/Rhythmus	Körper-Feedback Wirkung von Körperhaltung (inkl. Atmung, Körperenergie und -spannung) auf die eigene Emotion: -gebeugte Körperhaltung verursacht Traurigkeit, Unsicherheit, Verslossenheit -expandierte Körperhaltung verursacht Freude, Selbstsicherheit, Arroganz, Zuversicht, Offenheit und Verbundenheit mit Anderen
Fähigkeitsbereiche auf der Außenwirkungsebene	Fähigkeitsbereiche auf der Innenwirkungsebene
Reflektierter und angemessener Einsatz von Körperverhalten ermöglicht: -Auftrittskompetenzen -Professionelle Selbstdarstellung -Adäquate Klassenführung -Fähigkeit, eine positive Arbeitsatmosphäre zu schaffen -Positive Ausbildung nonverbaler Beziehungsaspekte Selbstpräsentationskompetenzen auf der Außenwirkungsebene	Einsatz expandierter Körperhaltung bewirkt ein höheres, stabileres Selbstwertgefühl (vgl. Körper-Feedback), dies ermöglicht: -Situative Selbststärkung -Stressprävention -Verbesserung der Beziehungsebene durch die Ausbildung positiver sozialer Urteile -Positives berufsbezogenes Selbstbild Emotionale Stabilisierung auf der Innenwirkungsebene

Bausteine zum Erwerb von Aufttritts- und Handlungskompetenzen sowie Selbstregulationskompetenzen sind beispielweise Übungen zur Selbstwahrnehmung, zur Körperbiographie, zur Körperhaltung, Mimik und Gestik und zum Raumverhalten, zur Interpretation und Deutung nonverbaler Interaktion, zu körperbasierten selbstregulativen Methoden (Košinár, 2009, S. 144). Wichtig ist dabei die professionelle Anleitung und Begleitung.

„Es gibt Methoden, um Bewusstwerdungs- und Veränderungsprozesse gezielt in Gang zu setzen und mittels bestimmter Abläufe diese so schonungsvoll und effektiv wie möglich zu gestalten. Dafür bietet sich eine – vorzugsweise in der Ausbildung beginnende – angeleitete Selbstreflexion an, die die Ebenen Selbstwahrnehmung bzw. Innenwirkung, Außenwahrnehmung und Fremdwahrnehmung (Außenwirkung) integriert. Ähnlich wie der Schock, seine eigene Stimme zum ersten Mal aufgenommen zu hören, ist die Wahrnehmung seiner eigenen Körperhandlungen aus der Beobachterperspektive schwierig, sofern sie nicht begleitet und unter dem Fokus berufsbezogener Professionalität stattfindet“ (Košinár, 2009, S. 127).

Selbstreflexionsfähigkeit kann als Basis für die Ausbildung von Professionalität werdender PädagogInnen betrachtet werden. Dabei sollte auch den körperlichen Dimensionen mehr Raum in der LehrerInnen-ausbildung gegeben werden als bislang üblich (Košinár, 2009, S. 128). Eine am Kompetenz- und hierbei insbesondere am Performativitätsparadigma orientierte Hochschulbildung lenkt die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Erwerb von Wissen, sondern ebenso auf die Schulung von Körperpraktiken und den Umgang mit dem Körper sowie deren Reflexion (Kraus, 2016, S. 152).

„Nach dem Performativitätsparadigma steht bei der pädagogischen Begleitung und Unterstützung einer Persönlichkeitsentwicklung also nicht nur das explizite Wissen im Blick; dafür maßgeblich sind auch das Gespür für Momente äußerer und innerer Veränderung, für Dynamiken und Beweglichkeit, Lebendigkeit und vor allem ein Verfügen über verschiedene Wissensformen“ (Kraus, 2016, S. 154).

Somit kann in der Lehre praktisch erforscht werden, was der Körper (im professionellen Setting) ist und welchen Bedeutungsgehalt er einnehmen kann. Im Vordergrund einer Kompetenzentwicklung des Körpers geht es dabei insbesondere um eine Sensibilisierung und ein Gewährsein des Körpers in erster Linie ohne wertende Beurteilung. Da jeder Mensch individuelle Erfahrungen mit dem Körper macht und eigene Körpermuster besitzt, geht es nicht um das Erlernen stereotyper Verhaltensmuster, sondern die achtsame Beobachtung von eigenem Körperhandeln, der Wahrnehmung von Grenzen, der Berücksichtigung des Körpers nach innen und außen sowie der Erweiterung authentischen Körperrepertoires.

3.4 Zusammenfassung

1) Kompetenz und Körper: Wie ist der Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und Körperlichkeit zu verstehen?

In der Zusammenführung leibphänomenologischer, soziologischer und kognitionswissenschaftlicher Stränge können folgende Ableitungen formuliert werden, die ein vorwiegend kognitivistisch orientiertes Kompetenzverständnis erweitern können:

Der Körper ist das Medium, das Vehikel über das sich Erfahrungsstrukturen ausbilden, über ihn werden Bedeutungen konstituiert. Gehirn und Körper stehen dabei in einer engen, untrennbaren Beziehung (Hüther, 2015, S. 87). Auch mentale Fähigkeiten (wie z.B. das begriffliche Denken) sind viel stärker durch körperliche Fähigkeiten und die Interaktion mit der Umwelt mitgeprägt als in der philosophischen Tradition bei Descartes zumeist angenommen wurde. Die Trennung zwischen psychologischer und physiologischer Wirklichkeit, dem denkenden Geist und dem fühlenden Körper bleibt zwar ein bis in die Gegenwartskultur hineinwirkender Gemeinplatz und prägt das dualistische Allgemeinverständnis (Hustvedt, 2018, S. 16), jedoch haben Erkenntnisse der Neurowissenschaft und Psychologie eindrücklich aufgezeigt, dass Kognitionen, Emotionen und Volitionen (Willensimpulse) verkörpert sind und „Embodiment“ ohne sozialen und ökologischen Kontext, ohne „embeddedness“ nicht möglich ist (Breyer, 2015, S. 42; Damasio, 1994, S. 128).

„Kognition ist durch die Körperzustände und Gefühle embodied und durch die Umwelt situiert. ‚Embodied‘ bedeutet: Kognition findet in ständiger Wechselwirkung mit dem Zustand des Körpers statt, in den die Kognition eingebettet ist. ... Die Wechselwirkung Kognition – Körper ist zirkulär-kausal. Der Körper wirkt als Kontrollparameter auf die Kognition ein und verursacht so die Bildung von kognitiven Mustern. ‚Situert‘ bedeutet: Wie in den Körper, ist Kognition auch in die weitere Umwelt eingebettet“ (Tschacher, 2015, S. 31).

So denken wir (um Bezug auf Descartes „Ich denke also bin ich“ zu nehmen), vorausgesetzt aber wir sind, wie der Phänomenologe Merleau-Ponty schreibt, als Körper in der Welt. In seinem Verständnis ist das Denken mit dem Körper verbunden und wird von dem Körper durchdrungen (Hustvedt, 2018, S.

241f.). Wir lernen also laut der Phänomenologie aus der Mitte unseres Leibes, wir lernen mit unseren Körpern – und mit unseren Körpern sind wir in der Welt. Das Gehirn sendet Signale an den Körper und andersherum. Die Einflussnahme geschieht also wechselseitig.

“‘[T]here is no ‘mind-doing’ that is separate from a ‘body-doing’. My movement is thus not the result of a mental process that exists prior to, and is distinguishable from, a physical process in which it eventuates, nor does my movement involve no thinking at all’ (Sheets-Johnstone, 1999: 487)” (Svendler Nielsen, 2015, S. 117).

Folgt man leib- und erfahrungsorientierten Theorien, so macht es für die schulische als auch die hochschulische Ausbildung sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden einen großen Unterschied, ob davon ausgegangen wird, dass sich die Lernprozeduren vornehmlich im Gehirn abspielen oder der gesamte Körper angesprochen wird (Abraham, 2012, S. 3f.). Damit Denken verankert wird, bedarf es einer Fundierung, einer emotionalen Beteiligung anhand leiblich-sinnlichen Erlebens (Abraham, 2012, S. 11).

„Ein für die Pädagogik eminent wichtiger Zusammenhang ist, dass echtes Verstehen – im Gegensatz zu einem abstrakt bleibenden Wissen aus zweiter oder dritter Hand – einen emotionalen und leiblich-affektiven Grund braucht; dieser Grund liegt entwicklungspsychologisch gesprochen in den *konkreten Begegnungen* mit den Dingen, die durch meine Bewegung und den Einsatz meiner Sinne an mich herantreten, die sich mir als ein Widerstand oder eine Differenz bemerkbar machen, die Empfindungen und Gefühle in mir auslösen, die Reaktionen provozieren und die mir dabei helfen, mich und die Welt zu konturieren und zu strukturieren. Der Entwicklung einer Abstraktionsfähigkeit, auf die schulisches Lernen so viel Wert legt, gehen diese fundierenden leiblich-affektiven Erfahrungen voraus und sie bleiben lebenslang eine wertvolle Erkenntnisquelle, wenn die abstrahierenden Leistungen nicht hinreichend oder inadäquat sind, einen Sachverhalt zu verstehen, ein Problem zu lösen, eine Erkenntnis in sich zu verankern oder sich in der Welt zurecht zu finden“ (Abraham, 2012, S. 11).

Der Körper als Organismus ist zugleich Gedächtnis (Faulstich, 2013, S. 150f.), es ist der Ort an welchem vergangene Erlebnisse abgespeichert sind. Dabei muss nicht alles, was im Gedächtnis abgelegt ist, auch bewusst erinnert werden. Im Leibgedächtnis sind Erfahrungen abgespeichert, die sich gerade unbewusst, unwillentlich bemerkbar machen, in den Leib eingeschrieben haben und unabhängig vom Grad des Bewusstseins spürbar wirkmächtig werden (Gugutzer, 2001, S. 129).

Im bewussten (nachträglichen) Reflektieren leiblicher Erfahrungen wiederum, kann neu Erlerntes strukturiert und eingeordnet werden, hierbei handelt es sich dann um ein dialektisches respektive reflexiv-leibliches Verhältnis (Gugutzer, 2001, S. 128).

Der Mensch ist sein Leib und er hat diesen Leib als Körper. Zu Beginn ist er Leib, erst später lernt er sich zum Objekt seines Handelns und Denkens zu machen und den Körper als Ausdrucksmittel zu beherrschen (Gestik, Mimik, Sprache). „Sobald der Mensch das Vermögen erworben hat, sich selbst zu objektivieren, lebt er in der Dialektik von Leibsein und Körperhaben“ (ebd.). Die Unterscheidung von Körper-Haben und Leib-Sein zeigt die Verbindung von natürlichem und kulturell determiniertem Körper auf (Gugutzer, 2015, S. 15). Körper-Haben kann als das gesellschaftlich geprägte Wissen vom Körper verstanden werden, welches die eigenleibliche Erfahrung, das Körper-Sein beeinflusst (Gugutzer, 2015, S. 22). Der

Habitus fungiert zugleich (trans-)individuell und kollektiv: Er ist an einen Körper gebunden und historisch, kulturell, gesellschaftlich geformt (Bourdieu, 1997, S. 201). Diese externen Einflüsse schlagen sich als inkorporierte soziale Strukturen nieder und sind konstitutiv für Subjektivität. „*Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wieder betrachtbares Wissen, das ist man*“ (Bourdieu, 1987, S. 135 zitiert nach Faulstich, 2013, S. 151). Der über körperliche Praxis mittels mimetischer Lernprozesse erworbene Habitus wird in der Praxis reproduziert, aktualisiert, inszeniert und ggf. auch transformiert (Klinge, 2001). In der umgebenden Lebenswelt sind Menschen körperlich bzw. leiblich ausgesetzt; sie haben einen Körper und sind ihr Leib, sie bewegen sich auf die Welt zu und in sie hinein. Handlungen sind raumzeitlich determiniert und an einen aktiv agierenden und passiv rezeptiven Leib gebunden – ohne Leib sind Handlungen, Wahrnehmungen, Planungen und Reflexionen nicht möglich. „Biographien können in diesem Sinne als leiblich gebundene Aufschichtungen von Handlungs- und Erfahrungsepisoden gedacht werden“ (Abraham, 2017a, S. 133). Die Intersubjektivität verbindet uns dabei mit anderen Leben und Körpern. In der sozialen Interaktion werden Verhaltenserwartungen des anderen antizipiert und das Verhalten darauf ausgerichtet. Dieser Perspektivwechsel geschieht nicht nur kognitiv, sondern auch auf leiblicher Ebene als (zwischen-)leibliche Kommunikation (Gugutzer, 2001, S. 132).

Im konkreten Handeln, in der Aktion agiert das Subjekt aus der Ersten-Person Perspektive, im nachträglich analytisch-reflektierenden Prozess positioniert sich das Subjekt in eine Dritte-Person Perspektive und kann auf die Handlungen zurückschauen. Der sich bewegende, lernende, verstehende, könnende Leib fungiert dabei als Vermittlungsinstanz zwischen den in der Vergangenheit abgelagerten Geschichten (habituellem Leib=inkorporierte Dispositionen, implizites Wissen) und den gegenwärtigen Situationen (aktueller Leib). Der ganze Weltbezug des Menschen ist demnach von Prozessen der Inkorporierung beeinflusst. Nur im praktischen Vollzug kann dieses inkorporierte Wissen und Können erinnert und abgerufen werden.

Nach Bourdieu besteht neben der theoretischen wissenschaftlichen Erkenntnis insbesondere im Sport, Tanz, der Musik eine praktische Form der Erkenntnis. Praktische Erkenntnis ist dabei primär eine körperliche Erkenntnis, ein Verstehen qua Körper und kommt beispielsweise zum Tragen, wenn die Logik alltäglicher Praxis keinen zeitintensiven Reflexionsprozess erlaubt, sondern spontanes, kreatives, intuitives Handeln erfordert (Gugutzer, 2017b, S. 382f.). Physisches Geschick und intellektuelles Begreifen schließen sich dabei nicht aus, jedoch fungiert in dieser Lesart der Körper nicht länger als Instrumentarium des Geistes, sondern tritt als gestaltende Kraft sinnlichen Begreifens in Erscheinung (Alkemeyer, 2015, S. 480).

Diese Form körperlicher Erkenntnis ist nicht nur außerhalb des akademischen Settings, sondern auch in ihm bedeutsam wie Wacquant (2003) am Beispiel seiner Soziologie des Boxens und der Beschreibung eines boxerischen Habitus verdeutlichte (siehe Kap. 3.2.2.2).

„Praktisches Vermögen als Wissen zu begreifen, unterläuft die übliche Gegenüberstellung eines höherrangigen Reflexionswissens und eines untergeordneten praktischen Könnens. Ein im Tun steckendes Wissen trägt in dieser Perspektive nicht allein offensichtlich körperbasierte Praktiken, sondern letztlich alle Tätigkeiten. Unter dem gesellschaftstheoretischen Blickwinkel einer „reflexiven Moderne“ (Beck) wird zudem betont, dass dieses implizite Erfahrungswissen gerade unter den Bedingungen wachsender Handlungsunsicherheit an Bedeutung gewinne: Wenn Kontexte sich schon im Handlungsvollzug veränderten, bleibe für kühles Abwägen keine Zeit; ohne ein intuitives Erfassen von Situationen und Improvisationsgeschick, das auf den Rückkoppelungen erlernter Wahrnehmungsmodi beruhe, seien die Anforderungen einer beschleunigten ‚Kontingenzgesellschaft‘ nicht zu bewältigen“ (Alkemeyer, 2015, S. 480).

Im Sinne körperlicher Erkenntnis werden auch u.a. (vorab gesetzte) Handlungsziele¹¹⁵ korrigiert oder im Prozesse des Handelns selbst neu gebildet. Der Körper greift als handelnder, routinierter, ritualisierter, performativer und kreativer Operator in die Welt ein, kommuniziert und gestaltet sie und findet als Agens Berücksichtigung (Schmidt, 2004, S. 63). Es geht also nicht um rigides Verhalten, sondern um die Ausbildung und das Gewahrsein flexibler und situationssensibler Fertigkeiten durch den Leib (lived body) (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 277), einem leiblichen Spüren, einer körperlichen Präsenz und Zugewandtheit in der Aktion, um diese im Vollzug zu verändern und zu korrigieren (Schmidt, 2004, S. 66).

In den Handlungssituationen spürt der Körper mit seinen Sinnen, er erfährt, er nimmt eigenleiblich und zwischenleiblich wahr (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 47; Gugutzer, 2017a, S. 305), d.h. die Art und Weise wie wir einen Gegenstand betrachten, in Kontakt treten und (inter)agieren wird von unserer Wahrnehmung (auch bestimmter somatischer Vorgänge) bestimmt:

„Wir werden der Dinge, die da in unserem Körper vorgehen, in Gestalt der Lage, Größe, Form und Bewegung eines Objekts gewahr, auf das wir unsere Aufmerksamkeit richten. Anders gesagt, wir richten uns *von* diesen inneren Prozessen *auf* die Qualitäten äußerer Dinge“ (Polanyi, 1985, S. 21).

Wahrnehmung geschieht dabei ganzheitlich, synästhetisch, mit allen Sinnen, kann aber auch als differenzierte Wahrnehmung auf eine bestimmte Dimension fokussiert werden (Kraus, 2017b, S. 3; Liebau, 2007, S. 105f.).

Auch Wahrnehmung ist dabei geprägt von früheren Erfahrungen, Schulungen und Gewohnheiten (Hustvedt, 2018, S. 93). Ziel muss es von daher sein, sich immer wieder von sich selbst fremd zu machen, einen distanzierten Blick auf sich zu werfen und Methoden an die Hand zu bekommen, eigene Handlungsmotive, Wahrnehmungen, Einstellungen, Haltungen zu überprüfen, Gewordenheit zu erkennen, Eigenverantwortung zu übernehmen und Konsequenzen für den weiteren Lebensweg zu ziehen (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 57).

“Thereby, individuals interpret one and the same sensation in different ways depending on their corporeal state. Each interpretation is also part of the enculturation of the individual, respectively a mode of his or her learning” (Kraus, 2017b, S. 2).

¹¹⁵ Der klassischen Handlungskonzeption liegt häufig eine implizit dualistische Ontologie zugrunde: Das zunächst das Erkennen und dann das Handeln folgt; hier wiederholt sich die Trennung zwischen Ich und Welt, Körper und Geist (Fallschessel, 2016, S. 177).

Letztlich geht es immer wieder um eine selbstreflexive Neu-Verortung innerhalb der eigenen Erfahrungen und Entscheidung für (neue) Handlungsmuster (Klein & Vogt, 2015, S. 6).

„Wenn wir damit beginnen könnten, die Welt anders als bisher zu betrachten oder anders zu denken, wenn es uns gelänge, nicht immer mit den gleichen Gefühlen auf dieselben Auslöser zu reagieren, oder vielleicht auch nur eine andere Körperhaltung einzunehmen, so hätte das enorme Folgen für alles, was auf der ‚Baustelle Gehirn‘ passiert. Dann würden nicht nur diejenigen neuronalen Verschaltungsmuster umgebaut, die an dieser Leistung beteiligt sind, sondern ebenso auch all die anderen, die damit auf irgendeine Weise in Verbindung stehen“ (Hüther, 2015, S. 92).

Verkörperte Reflexion ist dann im Sinne der Enaktivisten Varela, Thompson und Rosch (1995, S. 49) nicht nur das Nachsinnen *über* eine Erfahrung, sondern *ist* selbst eine achtsame offene Form der Erfahrung, welche durch Gewahrsein erreicht werden und gewohnte Denkmuster durchbrechen kann. Dieser gesamte Reflexionsprozess wirkt wieder zurück auf die dispositionelle Ebene, sprich auf das Wissen, soziale Fähigkeiten und methodische Fertigkeiten.

Mit einem körpertheoretischen Blick auf Kompetenzentwicklung lassen sich also folgende sechs zentrale Punkte festhalten:

1) *Gedanken, Gefühle und Willen sind embodied und embedded*: Der Geist mitsamt dem Gehirn als sein Organ steht in (Wechsel-)Beziehung zum gesamten Körper sowie zur Umwelt. Die Interaktion von Leib und Umwelt spielt eine zentrale Rolle in der Erklärung von Denken, Wahrnehmen, Lernen, Gedächtnis, Einstellungen etc.

2) *Der Körper als Speicher von Erfahrung*: Der Körper fungiert als Sammelschale biographischen Gewordenseins. Das lebensgeschichtliche Werden/Gewordensein fällt zusammen mit dem körperlichen Werden/Gewordensein. Das Leibgedächtnis ist vorrangig implizit. Das prozedurale Gedächtnis steht aber auch in Verbindung mit dem episodischen und dem semantischen Gedächtnis. So gibt es Erinnerungen an Wissen und Können, Wissen über Erinnerungen und Können, den Rückschluss von Wissen oder einer Erinnerung aus Können. Das Körpergedächtnis kann jedoch nicht nur auf den Grad an Bewusstheit reduziert werden; so erfordern insbesondere (künstlerische) Geschicklichkeiten im Erwerb neben dem wiederholten Üben und Tun eine fokussierte Aufmerksamkeit.

3) *Der Körper als Spiegel kultureller Normen*: Mit dem Habituskonzept wird aufgezeigt wie sich sozialgesellschaftliche Strukturen über mimetische Lernprozesse in den Körper einschreiben. In der Nachahmung körperlicher Praktiken werden soziale Schemata von Körper zu Körper weitergegeben ohne den Weg über das Bewusstsein zu nehmen.

4) *Körper als Agens und die Rolle des praktischen Reflektierens*: Der Körper ist nicht nur Objekt kultureller Formung, er ist auch Agens von Wirklichkeitsherstellung, indem er als handelnder Operator in die Welt eingreift und sie gestaltet. Bourdieu spricht hierbei auch von einem „praktischen Reflektieren“. Hierbei bleibt der/die AkteurIn der Praxis (körperlich) zugewandt und bewertet, korrigiert, verändert eine Handlung im Vollzug (Vollzugskörper). Durch die Einnahme neuer Körperhaltungen können dabei auch

inkorporierte Erfahrungsspuren, Gedanken und Emotionen in Bewegung versetzt und Automatismen verändert werden. Somit leistet der Körper nicht nur einen Beitrag zur Reproduktion des Bestehenden, sondern auch zum Erkenntnisprozess von Neuem. Ähnlich geht es beim „leiblichen Spüren“ um die Antizipation des Verhaltens der InteraktionspartnerInnen und die eigenen Reaktionen darauf abzustimmen. Dieser Perspektivwechsel geschieht dabei nicht nur rein kognitiv, sondern auch auf leiblicher Ebene, als leibliche Kommunikation (Zwischenleiblichkeit).

5) *Nachträgliche Reflexion auch unter körperfokussierter Perspektive und methodische Weiterentwicklung:* Ebenso findet auch im Nachgang an Situationen eine Reflexion statt. Hier ist es besonders von Interesse in diesem nachträglichen Prozess den Körper miteinzubeziehen. Den Blick auf den Körper in der Objekt-Perspektive als erweiternden Zugang zu nutzen, stellt insbesondere für die sozialwissenschaftliche Methode und Methodologie ein noch weiterzuentwickelndes Aufgabenfeld dar (Gugutzer, 2015, 2017b), um leibliches Verstehen und Erkennen auch theoretisch-begrifflich voranzutreiben.

6) *Rückkopplung auf dispositioneller Ebene:* All diese bewussten und unbewussten Erfahrungen verankern sich wieder auf dispositioneller Ebene. Dies geschieht automatisiert, kann jedoch auch durch die Verbindung von (körperlicher) Erfahrung und Sprache deutlicher ins Bewusstsein gerückt werden. Damit sich beispielsweise nicht nur das Können (implizit) abspeichert, sondern auch das Wissen des Körpers über das Können und ebenso eine Sprache für körperliche Erkenntnisprozesse entwickelt wird. Die Qualität des Denkens ist somit auch von der Integration erfahrungsbezogener körperlicher Wissensbestände abhängig (Hietzge, 2017, S. 188).

2) Was sagen die theoretischen Erkenntnisse in Bezug auf eine performative körperorientierte Lehr-Lern-Didaktik in der Hochschule?

Die methodisch-didaktische Konsequenz aus diesen theoretischen Bezügen ist, dass für das Agieren in und Interagieren mit der Welt, in Lern- und Entwicklungsprozessen über die gesamte Lebensspanne die erlebte Körperlichkeit konstitutiv ist und demzufolge aktiv(er) in den Fokus pädagogischer Bemühungen gestellt werden sollte. Der Körper läuft in pädagogischen Prozessen nicht nur mit, er ist präsent und es gilt ihn stärker ins Geschehen einzubeziehen, ihm eine Stimme zu verleihen. Wird der Körper nun im Zuge performativer Lehr-Lern-Arrangements explizit in den Fokus hochschulischer Ausbildung gestellt, geht es insbesondere um die Persönlichkeitsbildung der Studierenden (Schaper, 2014, S. 281). Die ganze Person und somit auch der Körper werden in den Mittelpunkt der Kompetenzanbahnung gerückt. Die Anbahnung wissenschaftlichen Wissens wird dabei nicht obsolet, jedoch kommt der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen, methodischer Fertigkeiten, der Arbeit an der Haltung und handlungsleitenden (auch biographisch gerahmten) Orientierungen vor dem Hintergrund eines solchen hier dargelegten – eben auch körperorientierten – Kompetenzmodells ein besonderer Stellenwert zu. Es geht in akademischer Perspektive unter anderem auch darum, zu verstehen, wer ich (körperlich)

geworden bin, wie ich mit meinem Körper lerne, agiere und reagiere, welche Erfahrungen in meinem Körper gespeichert sind und mein professionelles Handeln (zukünftig) prägen, wie ich mich mit meinem Körper in Interaktionen einbringe und wie ich den Zugang zur Welt gestalte – alles Komponenten, die für das pädagogische Geschehen von Bedeutung sind.

„Anknüpfungspunkt bzw. Maßstab anzustrebender Bildungsprozesse ist somit das Subjekt in seiner leiblichen Verfasstheit und körperlichen Konkretheit. ... Der konkrete, gegenwärtige Körper wird zum Medium und damit zur Vermittlungsinstanz zwischen vergangenen Erfahrungsaufschichtungen und zukünftigen Entwürfen“ (Klinge, 2001, S. 246).

Mentale und körperliche Haltung stehen dabei in enger, jedoch nicht kausaler Verbindung. Über Haltungsübungen und -änderungen (körperlicher oder mentaler Art), können auch kognitive und emotionale Muster angestoßen werden. Fragen, die sich hier anschließen sind, ob sich die Wahrnehmung verändern, eine andere Art des Wissens etabliert und eine spezifische Qualität der Analyse- und Reflexionsfähigkeit entwickelt werden kann, wenn der Körper stärker einbezogen wird.

Die Fähigkeit seine eigenen Körperzustände und Emotionen wahrzunehmen, wird als „Interozeption“ (Innenschau) oder „verkörperte Selbstwahrnehmung“ beschrieben. Dabei geht es darum, gegenüber sich selbst, den Gedanken, Empfindungen und dem Körper auf nicht bewertende Weise Achtsamkeit zu schenken (Fogel, 2013, S. 26ff.). Die pädagogische Arbeit ist in Schule und Hochschule jedoch noch weit davon entfernt, dieses Verständnis von (körperlichem) Gewahrsein, wie es hier dargelegt wird zu praktizieren und Lernaufgaben zu konzipieren, die auch ein Lernen mit und über den Körper einschließen (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 272). Durch den Aufschwung kontemplativer Neuwissenschaften werden aktuell insbesondere die Effekte von Meditation (und Achtsamkeit/Mindfulness Based Stress Reduction) auch in pädagogischer Perspektive zum Gegenstand gemacht (Kabat-Zinn, 2013, S. 230).

“Meditation seems to be (one of) the best experiences we can offer from an educational point of view, not just to develop motor or bodily skills, nor just to develop cognitive skills; rather, it addresses a whole and integrated identity, a practical knowledge and maturity, an embodied mind” (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 283).

Ein weiterer Aspekt der hier Erwähnung finden soll, betrifft den Punkt der Inkorporation. Die Einsozialisation in die Praxis geschieht auch auf körperliche Weise und implizit, indem Praktiken von Körper zu Körper weitergegeben werden. In hochschulischen Kontexten gilt es, jene mimetischen Prozesse zu reflektieren, die Einverleibung von Handlungsanforderungen der Umwelt zu thematisieren und zu analysieren. Der Fokus kann darauf gerichtet werden, wie der Prozess der körperlichen Einsozialisation im Praxisfeld geschieht, wie Handlungen mit dem Körper gestaltet werden, wie sich die AkteurInnen körperlich einbringen. Diese Form des Gewahrseins ist auch deswegen von Bedeutung, um Reflexionen

anzustoßen mit dem Ziel als bewusst handelnder körperlicher Operator in der Welt tätig zu sein und diese mitzugestalten.¹¹⁶

Praktiken der persönlichkeitsbildenden Kompetenzentwicklung erfordern somit immer auch Aspekte eines physischen „Trainings“prozesses, welches geprägt ist durch Nachmachen, Ausprobieren, Üben, Wahrnehmen, Berührungen etc. Dieser körperlich-mentale Umbildungsprozess vollzieht sich im Rahmen einer impliziten und kollektiven Pädagogik (Alkemeyer, 2009, S. 125ff.), welcher gleichzeitig von expliziten reflexiven Phasen begleitet werden sollte. Durch den Einbezug des Körpers im hochschulischen Kontext können Routinen erfahrbar gemacht und aufgebrochen werden. Es geht dabei nicht nur um Entfaltung und Weiterentwicklung, sondern auch um Dekonstruktion und Umlernen.

„Eine Bildung über den Körper, die zur Entwicklung handlungs-, urteils- und kritikfähiger Personen beitragen möchte, muß also auch die tief im Körper verankerten Routinen, Habitualisierungen, Verhärtungen und Verkrustungen verunsichern. Bildung bedeutet dann nicht nur *Formung, Entfaltung* und *Konstruktion*, sondern auch *Dekonstruktion, Zerstörung* und *Veränderung*. ... Erst die Destruktion des Selbstverständlichen, die Zerstörung der Normativität des Faktischen und, besonders, die Herauslösung aus der ‚Geborgenheit von Fremdbestimmungen‘ (Meyer-Drawe 1996a: 57) begründen die Freiheit zum Entwurf, zur Gestaltung der Wirklichkeit und des Selbst: ihre Behandlung als Aufgabe und Erfindung. Eine Irritation des Gewohnten, der körpergewordenen Habitualisierungen, kann sich auf das reflexive Potential und die Möglichkeiten zur Metakommunikation, des Zeigens und Hinweisens stützen, die jeder Aufführung bzw. gespielten Praxis innewohnen“ (Alkemeyer, 2000, S. 407).

Hochschuldidaktisch können Situationen bewusst so arrangiert werden, dass sie einen Kontrast zum Gewohnten und Erwarteten darstellen und als Auslöser für praktische Reflexionen fungieren:

„Entsprechende Möglichkeiten bestehen im Wiederholen von Bewegungen und Haltungen sowie Situationen, im Nachahmen und Sich-ähnlich-Machen von Anderem, Fremden, Ungewohnten, im bewussten Wahrnehmen von Brüchen und Widerständen, im erkundenen Spielen mit und Ausprobieren der eigenen Grenzen sowie in der Verfremdung des Bekannten, Vertrauten und Selbstverständlichen“ (Klinge, 2008, S. 57).

Wird Kompetenzentwicklung als Weiterentwicklung und Neukonstituierung (berufs-)biographischer Denk- und Körperschemata verstanden, werden in pädagogischer Betrachtung vor allem jene performative Lehr-Lern-Arrangements relevant, „*die es sich zur Aufgabe machen, durch die Inszenierung entsprechender Praktiken Transformationen habitualisierter Verhaltens- und Denkweisen zu initiieren und nachhaltig wirksam zu machen*“ (Alkemeyer, 2009, S. 135). Gefordert sind dementsprechend Lehr-Lern-Formate, die mehrere Sinneskanäle ansprechen, taktile und kinästhetische Wahrnehmungen einbeziehen (Heckmair & Michl, 2013, S. 26). Es bedarf der stärkeren Berücksichtigung experimenteller und spielerischer Praktiken, von Gesten und Formen der Anregung der körperlichen Achtsamkeit, körperlicher Einübungspraxen (z.B. mimetische Nachahmungen) oder auch von Wiederholungen im Sinne erkundenden Übens (Klinge, 2000, 2001). Hochschulen können dann als Labororte verstanden werden, in denen die werdenden

¹¹⁶ Eine mögliche Methode stellt hier die Konzeption der Cognitive Apprenticeship dar (kognitive Meisterlehre), dabei nähert man sich einem Problem, indem beobachtet wird wie ExpertInnen dieses lösen (modelling). Durch Nachmachendes Beobachteten und korrigierende Rückmeldung durch die ExpertInnen erfolgt der nächste Schritt des Trainings (coaching). Schließlich bieten die ExpertInnen weiterführende Hilfestellungen an, um den Aufbau problemlösungsrelevanten Verhaltens zu unterstützen (scaffolding / fading) (Seel, 2003, S. 361ff.).

PädagogInnen neue Ideen wagen und das gewohnte Denken irritiert werden darf und soll (Klinge, 2007, S. 12).¹¹⁷

Als theoretischer Rahmen einer Körperbildung in der Hochschule kann dabei der Rekurs auf das Konzept “embodied learning” hilfreich sein.

“We believe embodiment isn’t simply an interesting possibility for education, nor is it an alternative practice or method: embodiment *is*” (Perry & Medina, 2011, S. 63).

Das Konzept ist anschlussfähig an aktuelle Diskurse (siehe Embodimenttheorien Kap. 3.2.2.3), doch trotz Würdigung in der Fachliteratur, ist ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik noch längst nicht vollzogen (Anttila, 2015, S. 81ff.; Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 268). “*A new poetry of the university is now needed; nothing less*” (Barnett, 2012, S. 204). In diesem Sinne kann embodied learning einen möglichen Ansatz “*of a transformed epistemic landscape*” (Spatz, 2015, S. 219) darstellen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Digitalisierung, einer Zunahme an Blended-Learning und E-Learning Formaten (Sauter, 2018) erscheint ein Einbezug der körperlichen Dimension in Lehr-Lern-Formaten als zwingend notwendig. Die Etablierung neuer Formate bedeutet auch, mit Abwehr der Studierenden rechnen und umgehen zu müssen und Zeit für ein sich etablierende Legitimation jener Formate zu geben (Gustafson, 1998, S. 54).

“A challenge to an established belief system threatens our safety and disrupts our way of understanding our reality. Resistance is a normal response to this challenge, a tool for asserting control and maintaining a safe distance from the challenge. Resistance can be triggered when the student with strongly held views or traditional learning experiences is exposed to a non-standard classroom format” (ebd.).

Eine Verbindung kompetenztheoretischer mit körper- und leibtheoretischen Überlegungen kann so zu einer anderen Betrachtung der Lehrenden, Lernenden als auch der Lernprozesse in Bildungsinstitutionen führen.

“What makes this account of embodied learning educationally significant is that the whole person is treated as a whole being, permitting the person to experience him or herself as a holistic and synthesized acting, feeling, thinking being-in-the-world, rather than as separate physical and mental qualities which bear no relation to each other” (Stolz, 2015, S. 474).

Abraham (2016, S. 22) fordert, dass das traditionelle Verständnis von Wissenschaft als auch von Lehren und Lernen dringend einer Revision bedarf und die Anerkennung leiblich-sinnlich-affektiver Komponenten dabei eine tragende Rolle spielt.

Als Zusammenfassung verschiedener Ansätze, die den Körper in der Hochschule thematisieren, kann die nachfolgende Tabelle 4 herangezogen werden.

¹¹⁷ Eine mögliche Methode kann dabei das Konzept “Physical Thinking” darstellen. Die Methode “Physical Thinking” wurde von Monica Gillette im Projekt „Störung/Hafra'ah“ (Wissenschafts-Tanzprojekt mit TänzerInnen, WissenschaftlerInnen und Menschen mit Parkinson aus Freiburg und Israel, <https://hafraah.wordpress.com/>) konzipiert und von der Autorin dieser Arbeit auf den sozialwissenschaftlichen Hochschulkontext übertragen (Gillette & Pietsch, 2016). Die Methode “Physical Thinking” hat zum Ziel, über einen körperlich-performativen Ansatz sich einem Gegenstand, einer Frage zu nähern. Dies erfolgt vorrangig körperlich und in Bewegung. Durch die performative Annäherung soll experimenteller Raum für das Entwickeln neuer Fragestellungen angeboten werden. Dabei ist es wichtig, dass die non-verbale Erfahrung vor der verbalen Reflexion und der Diskussion in der Gruppe steht.

Tabelle 4: Methodische Ansätze und Ziele zur Integration des Körpers in der Hochschulausbildung

Fokus: Lehrstrategie	Ziel des Einsatzes des Körpers im Hochschulkontext Mimetisches Lernen, Imitation (Vormachen-Nachmachen)	Exemplarische Methoden Cognitive Apprenticeship
	Entdeckung, Inszenierung	Projektlernen, entdeckendes Lernen, erfahrungsbasiertes Lernen, künstlerische Ansätze
Fokus: Funktion des körperbasierten Lernens	Lernbegleitende Funktion (Wechsel von An- und Entspannung)	Stationsarbeit, Bewegungspausen, spezifische Raumgestaltung
	Lernerschließende Funktion	Verschränkung von Bewegungsimpulsen mit den Inhalten
	Dekonstruktion und Umlernen	Physical Thinking, spielerische, experimentelle und gestalterische Methoden
Fokus: Körper-Leib Verhältnis	„Körper haben“ (body as object)	körperliches Training, Sport, Tanz
	„Leib sein“ (lived body)	verkörperte Selbstwahrnehmung, Tanz
Fokus: Körper-Geist Verhältnis	Mind-Body	achtsamkeitsbasierte Ansätze (MBSR), Entspannungsverfahren, Meditation
	Body-Mind	Somatische Ansätze, Tanz

3) Was kann uns ein Körper lehren? Abschließender Bezug zum Kompetenzmodell

Was kann nun genau gelernt werden, wenn der Körper Gegenstand im pädagogischen (hoch-)schulischen Lernprozess wird und welche Kompetenzen bzw. Lehr-Lern-Ziele lassen sich daraus ableiten? Abraham (2012, S.9) führt drei Aspekte aus: (1) die Rolle des Körpers, der Sinne und der Emotionen im Prozess des Verstehens zu sehen, (2) die Bedeutung des Körpers in der sozialen Interaktion in Bildungsprozessen zu erkennen sowie (3) die Auseinandersetzung mit dem Körper auch als emanzipatorische Aufgabe zu begreifen, wo es darum geht, auch die Vulnerabilität des Körpers anzuerkennen, seine Verletzlichkeit und seine Grenzen (a.a.O., S. 14), sprich eine Art „somatische Wachsamkeit“ in Bezug auf die Gesamtbefindlichkeit als auch hinblicklich überfordernder Ansprüche zu entwickeln (Eberlein, 2016, S. 244).

Auch wenn die Trennung eher analytisch gezogen wird, kann die Fokussierung auf Aspekte des Körper-Habens und Leib-Seins weiterhin hilfreich sein. Es geht dabei nicht darum, den Körper zu negieren, sondern anzuerkennen, dass wir in dieser Doppexistenz leben und diese auch nutzbar zu machen (Milz & Ots, 1999, S. 159). Den Körper funktional und als Instrument zu betrachten, führt zu pädagogischen Implikationen die eher im Bereich des Sports, des Trainings von Techniken und motorischen Fertigkeiten anzusehen sind, demgegenüber erfordert die Konzentration auf das „Leib sein“ in didaktischer Hinsicht eher Formen der Körperbildung und des Gewahrseins (Francesconi, 2010, S. 21). Beide Aspekte werden im Tanz als “top-down” und “bottom-up”-Ansatz aufgegriffen, was eine detaillierte Untersuchung von Tanz als embodied learning Format im Hochschulkontext lohnenswert macht (siehe Kap. 4).

Wie ist nun das Verhältnis von Kompetenz und Körper zu bestimmen?

Hirschauer (2008, S. 974ff.) beschreibt Kompetenz des Körpers als ein Teilaspekt von Körperwissen, konkret als Wissen *im* Körper¹¹⁸. Košinár (2009) differenziert Körperkompetenzen im pädagogischen Setting in eine Innen- und Außenwirkungsebene des Körpers. Außenwirkung umfasst das eigene „Auftritts“verhalten, die eigene Performance, die Gestaltung der Interaktionen, der Lernumgebung sowie der Arbeitsatmosphäre. Die Innenwirkung beinhaltet die Reflexion der eigenen Körperhaltung, das Gewährwerden über herausfordernde Situationen und der körperlichen Reaktion darauf, die eigene körperbezogene Selbstregulation (ebd.).

Jedoch kann das Zusammenspiel von Körper und Kompetenz noch weiter gefasst werden. Um noch einmal Bezug auf das in dieser Arbeit vorliegende prozessorientierte Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011) in Verbindung mit einem Handlungskreismodell¹¹⁹ zu nehmen, lassen sich unter der Würdigung der hier dargelegten körpertheoretischen Zugänge nach Auffassung der Autorin dieser Arbeit folgende Körperkompetenzdimensionen für den pädagogischen Bereich bestimmen (siehe Abb. 9). Ziel könnte es dabei sein, in konkreten Handlungskontexten zu verstehen, welche Rolle dem Körper zukommt und überhaupt für seine Präsenz zu sensibilisieren und ihn zugänglich zu machen. Es geht also in dem Modell darum, zu verstehen, *wie* der Körper im Handlungsvollzug eingesetzt wird und zur Geltung kommen kann. Das Modell weist dabei eine kreisförmige Form auf und zeigt auf, dass der Einbezug des Körpers im pädagogischen Geschehen sowohl als linearer als auch iterativer Prozess gewürdigt werden kann. Weiterhin sind die Kompetenzdimensionen aufgespannt in die Achse Perspektive der PädagogInnen selbst sowie die Perspektive der Lernenden und es wird unterschieden zwischen allgemeiner pädagogischer Praxis (ohne expliziten körperlichen Stimulus) sowie dem Offerieren von konkreten Bewegungsangeboten, z.B. Tanz.

¹¹⁸ Im Sinne der Phänomenologie des Leibes nach Merleau-Ponty meint Wissen im Körper den wahrnehmend spürenden Leib, aus praxistheoretischer/praxeologischer Perspektive verweist Wissen im Körper auf den kompetent handelnden Körper. Körperkompetenz vereint also „Körper haben“ und „Leib sein“ und ist bezogen auf konkrete Handlungssituationen.

¹¹⁹ Wie es beispielsweise in der Kindheitspädagogik häufig herangezogen wird (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014, S. 12; Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 66).

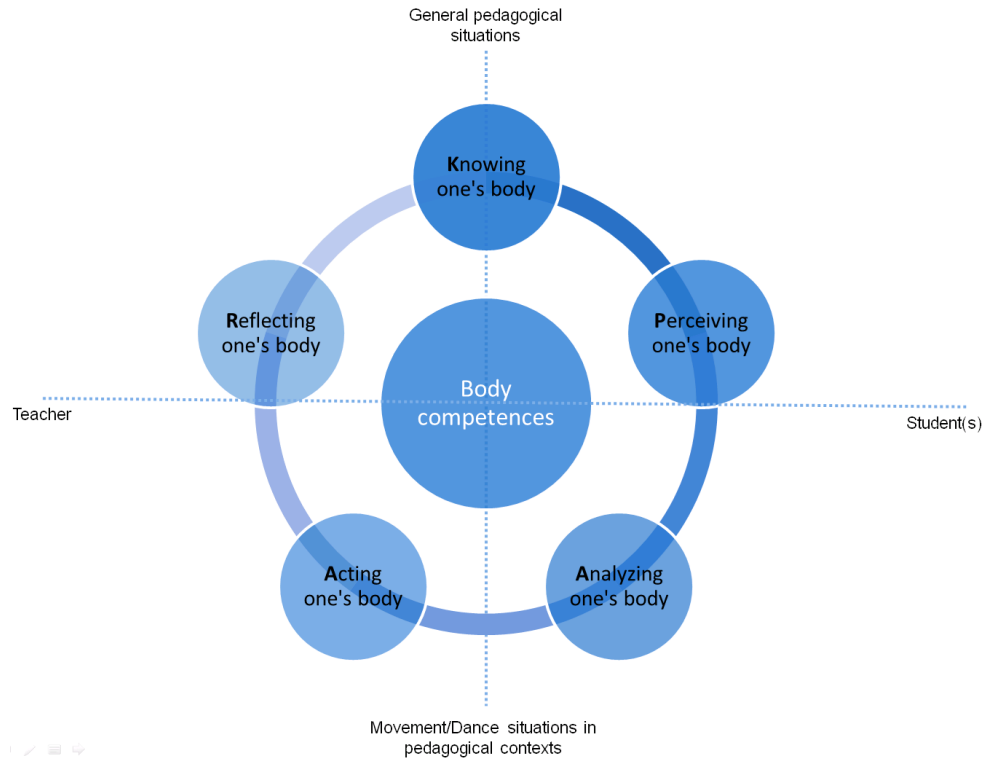


Abbildung 9: K-P-(2)A-R Model of body competences (Pietsch)

1. **Knowing one's body** (*den Körper kennen (lernen)*):

In dieser ersten Dimension geht es darum, den Körper kennenzulernen und für den eigenen Aufbau, die eigene physische Beschaffenheit, die Funktionsweise, die Bedürfnisse, Vorlieben und Grenzen zu sensibilisieren. Diese Art von Körperwissen geht einher mit dem Wissen, welches man *über* den Körper haben kann, welches allgemeingültig und explizit verbalisierbar ist (z.B. entwicklungspsychologisches, medizinisches, motorisches oder anatomisches Wissen) oder auch im Körper selbst liegen kann, persönlich, inkorporiert und implizit ist (Wissen *des* Körpers). Letztere Form des Wissens ist oftmals nicht ohne weiteres reflexiv verfügbar. Diese Dimension beinhaltet ferner das Wissen über die Bedeutung von Bewegung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse sowie das Kennen von verschiedenen bewegungsorientierten Ansätzen und Konzepten.

2. **Perceiving one's body/Sensing one's body** (*den Körper/Leib wahrnehmen/spüren*)

Diese Domäne umfasst die vielfältigen Seiten des Körper- und des Leiberlebens: zu spüren, zu fühlen, wahrzunehmen. Den Körper mit all seinen Sinnen zu entdecken in einer Ersten-Person-Perspektive (lived body) sowie Lust und Unlust, Motivation und Freude als auch Niedergeschlagenheit leiblich wahrzunehmen. Es geht darum, dem Körper Aufmerksamkeit zu schenken und behutsam seine Signale (Stress, Anspannung) zu registrieren. Den Körper in Ruhe oder in Bewegung, allein oder mit anderen zu spüren. Schließlich geht es um die Wahrnehmung der emotionalen Einstellung zum Körper (Körperbild)

sowie um die Berücksichtigung der perzeptiven Leistungen (Körperschema, z.B. Körperorientierung im Raum).

3. **Analyzing one's body** (*den Körper analysieren*)

Hierbei geht es um die Analyse eigener und fremder körpersprachlicher Anzeichen, die physische Untersuchung spezifischer Konzepte wie Nähe und Distanz oder den Einbezug bestimmter komplexerer Bewegungsanalysen (beispielsweise Laban Movement Analysis, Bender, 2007), um darauf aufbauend Handlungsableitungen zu treffen.

4. **Acting one's body** (*(re-/inter-)agieren mit dem Körper*)

Jene Dimension beinhaltet die vielfältige und flexible Nutzung des Körpers in Handlungssituationen. Ziel ist eine Erweiterung des individuellen Körper-/Bewegungsrepertoires, welches sich gleichermaßen nach außen (sich sicher und frei bewegen können, Auftreten können) als auch nach innen (Selbstregulationsfähigkeiten, Achtsamkeit etc.) orientiert. Mit dem Acting verbunden ist auch die Bereitstellung zielgruppenspezifischer Bewegungsangebote sowie das Interagieren. Es geht hier also um das konkrete und praktische körperbezogene Agieren, Reagieren sowie Interagieren im pädagogischen Handlungskontext.

5. **Reflecting one's body** (*über den Körper reflektieren*)

Dieser Bereich zielt schließlich darauf, pädagogische Handlungssituationen aus einer körperlichen Perspektive retrospektiv zu betrachten, neue Körper- und Bewegungserfahrungen bewusst zu machen und in das berufsbiographische Gesamtgewebe einzuflechten. Es geht dabei um die selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Körpererfahrungen, Einstellungen gegenüber dem Körper sowie der Frage nach dem eigenen körperlichen Gewordensein und Werden.

Prinzipiell kann festgestellt werden, dass eine gerichtete Aufmerksamkeit der Wahrnehmung auf den Körper durch die betreffenden AkteurInnen zugelassen und die Bereitschaft vorhanden sein muss, jene körperliche Perspektive in pädagogischen Interaktionen einzubeziehen. Diese hier angesprochenen Teilbereiche könnten, nach Auffassung der Autorin, für sämtliche pädagogischen Situationen zu Analysezwecken herangezogen werden und ebenso hochschuldidaktisch in ein "Body Curriculum" überführt werden. In einem solchen umfassenden Lehrplan wäre das Ziel, die Innerlichkeit des Körpers (Selbstwahrnehmung) mit der Äußerlichkeit des Körpers (Interkorporalität, Auftreten) zu verbinden. Folgend soll eine konkrete körperliche Praxis in den Mittelpunkt gestellt und untersucht werden, welchen Einfluss diese auf die Studierenden im akademischen Prozess nimmt sowie welche Lehr-Lern-Ziele/Kompetenzen durch diesen körperlichen Einbezug (hier am Beispiel Tanz) thematisiert und hervorgebracht werden. An welchen Kompetenzen sich die Studierenden, initiiert durch den und über den Körper, abarbeiten, welche Lernerfahrungen sie zur Sprache bringen und was diese Erfahrungen für ihre Kompetenzentwicklung bedeuten.

4 Kompetenzentwicklung durch und über den Körper am Beispiel Tanz im Kontext pädagogischer Studiengänge aus Aneignungs- und Vermittlungsperspektive

In dem folgenden Kapitel soll das Fach „Körperbildung/Tanz“¹²⁰ als exemplarisches Beispiel im pädagogischen Hochschulkontext in den Fokus genommen und präzisiert werden, *wie* nun genau die Auseinandersetzung mit dem Körper im Hochschulsetting am Beispiel dieses ausgewählten Fachbereichs geschieht. In diesem letzten Theoriekapitel wird vor der Darlegung der eigenen empirischen Untersuchung das Phänomen Tanz genauer begrifflich präzisiert und in Verbindung zum dargestellten Kompetenz- und Körperdiskurs gesetzt. Konkret geht es in diesem Kapitel darum, Tanz primär unter pädagogischen Gesichtspunkten zu rahmen, mögliche Bildungsdimensionen bzw. Lehr-Lern-Ziele aufzuzeigen und Tanz vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Praxis im institutionellen Bildungskontext (Vorschule/Schule/Hochschule) zu thematisieren. Weiterhin werden Bezüge zur Integration von Tanz in der SportlehrerInnenausbildung hergestellt und auf Studien zur ersten Phase der LehrerInnenbildung mit Bezug auf Tanz eingegangen. In der Zusammenfassung soll, generiert aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen, schließlich ein Modell von Tanzkompetenz präsentiert sowie ferner diskutiert werden, welche tanzspezifischen Aspekte eine am Körper orientierte pädagogische und akademische Hochschulausbildung bereichern könn(t)en.

Wurde in den vorherigen Kapiteln Kompetenzentwicklung und Körperlichkeit breiter diskutiert und die Notwendigkeit der Berücksichtigung des Körpers als konstitutives Merkmal für den pädagogischen Hochschulkontext bekräftigt, nimmt dieses Kapitel als Einstimmung für den empirischen Teil dezidiertes das Lehramtsstudium Sport in den Fokus. Neben dem Fach Sport belegen Lehramtsstudierende noch weitere Fächer, sodass die vorgenommene eher allgemeine körperorientierte Thematisierung ebenso Gültigkeit hat. Generell lässt sich festhalten, dass mit Blick auf die nationale pädagogische Hochschulausbildung deutlich wird, dass Tanz als eigenständiger Gegenstandsbereich im Lehramtsstudium (wie auch in anderen pädagogischen Studiengängen) kaum modulare Berücksichtigung findet. Lediglich im Lehramtsstudium Sport sowie in der musikpädagogischen Hochschulausbildung (beispielsweise in der Rhythmik; Dommisch, o.J.; Pütz, 1990) wird Tanz – wenn auch insbesondere vor dem Hintergrund seiner methodisch-didaktischen Verwendung aufgrund der Festlegung in den schulischen Lehrplänen der Länder¹²¹ – explizit thematisiert. Die strukturelle Rahmung von Tanz im pädagogischen

¹²⁰ In Folge wird aufgrund unterschiedlichster Benennungen des Fachs im Lehramtsstudium Sport nur noch von „Tanz“ gesprochen.

¹²¹ So kommt Vogel (2006) in der Analyse der grundschulischen Richtlinien und Lehrpläne in den Fächern Sport und Musik zu dem Ergebnis, dass SchülerInnen in ganz Deutschland prinzipiell mit Tanz in Berührung kommen müssten (siehe auch Bäcker, 2008, S. 165; Vogel, 2010; Wolter, Baumgart, Bender, Göwe, Vogel & Wenzel, 2006). Dies gilt ebenso für die weiterführenden Schulen (Howahl, 2010, S. 150) (siehe auch Kapitel 4.2.2).

Hochschulkontext in Deutschland geschieht demnach weniger auf Basis einer theoretischen Fundierung und Herleitung (siehe Kapitel 3.2 zu den Körper- und Leibtheorien sowie Kapitel 3.3.2 zum Konzept “embodied learning”), sondern vor dem Hintergrund normativ festgelegter Lehr-Lern-Bereiche in den Lehrplänen und praktischen Anforderungen. Diese zwei divergent erscheinenden Begründungslinien – aus Theorie und Praxis – für Tanz im pädagogischen Hochschulkontext schließen sich jedoch nicht aus und sollen beide am exemplarischen Beispiel der SportlehrerInnenausbildung Würdigung finden. Die Annäherung an das Phänomen Tanz in Kapitel 4.1 nimmt insbesondere die Ebene der *biographischen Aneignung(skompetenz)* und der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Tanz in den Blick. Es geht hierbei darum, die Eigenlogik des Phänomens Tanz zu beschreiben, also aufzuzeigen, was prinzipiell gelernt werden kann, wenn wir uns mit Tanz auseinandersetzen und was das spezifisch Bildende daran ist bzw. sein könnte. Da die Auseinandersetzung mit Tanz vor dem Hintergrund hochschulischer Ausbildung in dieser Arbeit fokussiert wird, hilft der Rekurs auf bildende Aspekte des Tanzgeschehens, um Tanz zu kontextualisieren und in eine Kompetenz-Spur zu bringen. In Kapitel 4.2 wird durch die institutionelle Rahmung die *Vermittlungsebene (methodisch-didaktische Kompetenzen)* angesprochen und geklärt, was es braucht, um Tanz lehren bzw. vermitteln zu können. Ebenso werden hier wesentliche Rahmen-daten über die Spezifika von Tanz im Rahmen der SportlehrerInnenausbildung erörtert und die Studien-lage dargelegt.

4.1 Phänomen Tanz

4.1.1 Begriffliche und konzeptuelle Annäherung

Tanz ist ein plurales Phänomen und weist eine Vielfalt von Erscheinungsformen auf. Tanz ist keine konstante, sondern eine sich wandelnde epochale, kollektive und individuelle Erscheinung (Müller-Speer, 1995, S. 15f.). Tanz wird von Klein (2017, S. 335) als anthropologisches, kulturelles und zugleich soziales Phänomen bezeichnet, welches eine körperliche Praxis beschreibt sowie ein künstlerisches Feld skizziert. Was bedeutet dies konkret?

Tanz kann aus *anthropologischer* Perspektive als elementarer und vitaler Zugang zu sich selbst und zur Welt sowie in der Durchdringung von eigener Person und Welt beschrieben werden (Westphal, 2014, S. 151). Wie in den wichtigsten Paradigmen heutiger Anthropologie steht im Tanz der Körper im Zentrum (Brandstetter & Wulf, 2007, S. 9; Wulf, 2010, S. 31).

Kulturbistorisch gehört Tanz zu den ursprünglichsten Schöpfungen des Menschen und entspringt in sämtlichen Regionen einem tiefen allgemeinen Bedürfnis nach Zusammenhalt und Kommunikation (Peter-Bolaender, 1992, S. 16; Westphal, 2014, S. 151). In Tänzen wird kulturelle Identität sichtbar; sie lassen sich auch als Fenster in eine Kultur beschreiben, die es möglich machen, Dynamiken und Zugänge anderer Nationen zu verstehen, sie sensibilisieren für Differenz und Alterität (kulturelle Vielfalt). Tänze

sind als Teil des immateriellen Kulturerbes des Menschen zu betrachten (Wulf, 2010, S. 31ff.). Die Erscheinungsformen des Tanzes, verschiedener Stilrichtungen¹²² und Funktionen sind in Abhängigkeit zum jeweilig geschichtlichen Zeitgeist und soziokulturellen Kontext zu betrachten und beeinflussen die vorherrschenden ästhetischen Ideale, Körperbilder und Praktiken (siehe hierzu die sehr eindrücklichen Essays von Bull, 1999 sowie Foster, 1999; siehe auch Fleische-Braun, 2001, S. 22; Fleischle-Braun, 2012, S. 582; Oberhaus, 2010, S. 1; Sieben, 2011, S. 145).

„Mit dem Erlernen des Walzers beispielsweise lernt man nicht nur eine bestimmte Tanztechnik, sondern auch, dass das tänzerische Prinzip von Führen und Folgen ein geschlechtsspezifischer Code ist. ... Die Bewegung repräsentiert demnach immer auch einen spezifischen gesellschaftlichen Normenkodex, der in der Ausführung aktualisiert und damit habituell verfestigt wird“ (Klein, 2004, S. 145).

War es Anfang des 20. Jahrhunderts die Ausdruckstanzbewegung¹²³ und der Moderne Tanz, welche durch die Reformpädagogik¹²⁴ und Veränderungen in Therapie und Kunst Aufschwung erfuhren, so zeigen sich heute gesellschaftstypische Abbilder und Trends im zeitgenössischen Tanz oder in den Modetänzen (Hip Hop, Break-Dance) (Klein, 2010). Globalisierung, Migration, das Fortschreiten der Technologie erweiterten ebenso die etablierten Formen des Tanzes und ermöglichten eine Lockerung starrer Tanztraditionen (Butterworth, 2012, S. 2). Die Praktiken des Tanzes sind nicht fixiert, sondern unterliegen Transformationsprozessen (Wulf, 2010, S. 33). Nach Klein (2017, S. 335) wird durch den Tanz das gesellschaftliche Leben und seine Bedingungen in mimetischer Weise in Bewegungserfahrungen ausgedrückt, somit werden anhand ästhetischer Praktiken politische Verhältnisse bearbeitet und reflektiert als auch soziale Mechanismen (Macht, Kontrolle, Protest, Widerstand) symbolisch aufbereitet.

¹²² Wie beispielsweise historischer Tanz, Volkstanz, Gesellschaftstanz, ethnischer Tanz, ritueller Tanz und die künstlerischen Tanzgenres wie Ballett, Modern Dance, Tanztheater oder zeitgenössischer Tanz.

¹²³ Auf der Suche nach schöpferischen Tanzformen kam es in der Entwicklung des Ausdruckstanzes um 1900 zu einer Abkehr vom klassischen Ballett und einer Hinwendung zu natürlichen und freien Tanzformen. Die in San Francisco geborene Tänzerin Isadora Duncan galt als ein Ideal dieser neuen tänzerischen Bewegungsart (Krautscheid, 2004, S.98ff.). Die Ausdruckstanzbewegung stellte gleichzeitig eine Emanzipationsbewegung und Kampfansage der Frauen gegen die zuvor von Männern dominierte Tanzszene und gesellschaftliche Zwänge dar (Land, 1993, S.45ff.; Schulze, 1999, S. 51ff.). Weiterhin gründete Duncan eine Tanzschule in Berlin für Kinder, in welcher sie die Überwindung des Körpers durch den Geist postulierte und den Fortbestand körperlicher und seelischer Gesundheit in das Zentrum ihrer Arbeit stellte (Baader, 2002, S. 100; für einen Abriss zu TanzkünstlerInnen im 20. Jahrhundert siehe auch Kurnaedy, 2008). Der deutsche Tänzer, Tanzpädagoge und Tanztheoretiker Rudolf von Laban setzte die Ansätze Duncans weiter um. Der Nationalsozialismus führte wiederum zu einer gebrochenen und unterbrochenen Tanz-Wissensgeschichte in Deutschland, einhergehend mit einer ambivalenten Einstellung zum Tanz (Brandstetter, 2016, S. 331): Einige VertreterInnen des deutschen Ausdruckstanzes gingen in den Widerstand, andere verhielten sich parteigetreu oder emigrierten (z.B. Laban) (Köhler, 2002, S. 87ff.; siehe auch Karina & Kant, 1996). Durch die Vereinnahmung der Sparte Tanz durch die Kulturpropagandamaschinerie des nationalsozialistischen Regimes ist es insbesondere in Deutschland zu einem großen Bruch der ursprünglichen tänzerischen Errungenschaften gekommen; viele Tänzerbiographien waren maßgeblich von dem politischen Machtwechsel und seinen einschneidenden Folgen betroffen (Postuwka, 1999, S. 59ff.; Soyka, 2012, S. 16).

¹²⁴ Im Zuge der Reformpädagogik kam es zur Renaissance eines Körperverständnisses, welches von den Attributen „Echtheit“, „Identität“ und „Einfachheit“ geprägt war und die Tendenz der Entfremdung des Menschen durch technische Errungenschaften überwinden sollte (Köhler, 2002, S.11). Diese neue Hinwendung zum Körper führte zur Gründung der Odenwaldschule (durch Paul Geheeb), der Etablierung des Systems der rhythmisch-musikalischen Erziehung nach Dalcroze und der Gründung seines Instituts in Hellerau als erste Ausbildungsstätte einer neu etablierten Bewegungs- bzw. Tanzkunst (Baader, 2002, S. 99; Köhler, 2002, S. 85).

Da Bewegungen intersubjektiv verständlich sind, können Körpersprachen nicht nur als individuelle Tatsache beschrieben werden, sondern sie sind zudem *sozial*: „Bewegungen [sind] kulturelle Techniken des Körpers ..., die einem normativen Code des Sozialen folgen“ (Klein, 2004, S. 145). Tanz schafft kollektiv geteilte und individuelle Erinnerungen, dazu gehören Bewegungen, Rhythmen oder Klänge (Wulf, 2010, S. 39). Getanzt werden kann allein, zu zweit, als Paar oder in der Gruppe. Buytendijk (1958, S. 144) betont, das Tanzen vor allem ein Gemeinschaftsakt, ein „Zusammentanzen“ ist:

„Tatsächlich tanzt jeder, der wirklich tanzt, für jemanden, wenn auch nur für sich selbst, und zwar in der Verdopplung des Selbstseins, zu der der Mensch instande ist und die es ihm auch ermöglicht, mit sich selbst zu reden und sich selbst gegenüber zu handeln“ (Buytendijk, 1958, S. 143).

Tanz lässt sich nicht von der Persönlichkeit des tanzausführenden Subjekts trennen. Tanzen teilt immer etwas – ob gewollt oder ungewollt – über die tanzende Person mit (Müller-Speer, 1995, S. 18). Tänze sind performativ: Die performative Seite des Tanzes bezieht sich dabei auf kulturelle Aufführungen (Darstellung von Gesellschaften und Erzeugung von Gemeinschaft) als auch die ästhetische Dimension (Wulf, 2010, S. 34ff.). Klepacki (2008, S. 149) verortet Tanz „als *Bewegungskunst im Zwischenraum von Leibpoesie und Körpertraining*“. Tanz vermag es, verschiedenste Komponenten (physische Aktivität als auch kognitive, soziale, emotionale, spirituelle und kreative Prozesse) zu vereinen (Jola & Calmeiro, 2017, S. 15). Expertise im professionellen Bühnentanz geht mit einer hoch spezialisierten Technik und gezielter Übung (deliberate practice) einher (Jola & Calmeiro, 2017, S. 14; Stinson, 2001, S. 57).

Neben der *Tanzkunst* (künstlerischer Bühnentanz) wird vom Beirat Tanz der Sektion „Rat für darstellende Kunst und Tanz“ des Deutschen Kulturrats (o.J.) ebenso die Differenzierung in *Tanzsport* (Wettkampf, Turniere) und *Tanzkultur* (schulische und außerschulische Angebote über die gesamte Lebensspanne) vorgenommen. Jene drei Bereiche sollten auch als Unterrichtsinhalte in der Schule gewürdigt werden, um Tanz in seiner gesamten Vielfalt kennenzulernen (Rat für darstellende Kunst und Tanz des Deutschen Kulturrats, 2012, S. 1).

Trotz der Unterschiede in Bezug auf die diversen Tanzsparten gibt es Merkmale, die auf die meisten Tanzarten zutreffen: das Zusammenspiel von komplex koordinierten Bewegungen, Musik und Rhythmus, Interaktion und Kommunikation zwischen TänzerInnen sowie den TänzerInnen und ihrem Publikum (Bläsing, 2017, S. 45). Weitere wesentliche Grundparameter des Tanzes sind der Raum, die Dynamik/Zeit, die Bewegungsform, der Antrieb und die Kraft (Laban, 1984).

Tanz als Kontinuum in einer dualen Struktur

Tanz changiert weiterhin zwischen Imitation und Gestaltung/Kreation, Rezeption und Produktion, „Körper haben“ und „Leib sein“ (Klinge, 2004a, S. 9; Oberhaus, 2010, S. 3f.; Westphal, 2014, S. 151). Eingespannt in dieser dualen Struktur ist das Phänomen Tanz in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit zu verstehen (Klinge, 2004a, S. 9; Müller-Speer, 1995, S. 258). Weitere Begriffspole sind:

- ZuschauerIn versus TänzerIn

Der/die TänzerIn kann in der Bewegung sowohl AkteurIn als auch ZuschauerIn sein. „*Betrachtet sich der Tänzer in seinem Tanz, ist er selbst Materialität und Medialität der Aufführung*“ (Roscher, 2008, S. 188).

- Kunstwerk versus KünstlerIn

Der/die TänzerIn ist selbst SchöpferIn seines/ihres kreativen Akts, zugleich Subjekt und gestaltetes Objekt (Roscher, 2008, S. 189). Der/die TänzerIn ist sein eigenes Werkzeug (Klepacki, 2008, S. 150). „*Der Tänzer bildet in seinem Tanz selbst das Ereignis. Er ist darin selbst transformative Performanz*“ (Roscher, 2010, S. 138).

- Sich Bewegen versus Bewegt-Sein

Die Erscheinungen „*Being moved*“ und „*I move*“ drücken die interne und externe Bewegung des Individuums aus (Peter Bolaender, 1992, S. 20f. mit Bezug auf Starks Whitehouse, 1979, S. 57f.). Ist eine Person innerlich bewegt, kann diese emotionale Bewegung auch physisch den Körper ergreifen und sich in bestimmten Gesten, Mimiken und Bewegungen ausdrücken.

- Tanz versus Tanzen

Tanz kann als Produkt oder Ergebnis beschrieben werden, als gestaltete Handlungsform (auch Tanzen von außen nach innen). Tanzen ist demgegenüber auch prozessorientiert, zweckfrei und beschreibt die Bewegung von innen nach außen (Cabrera-Rivas, 2002, S. 31; Heuermann & Warning, 1995, S. 9). Tanzen können ist zwar mit Übung und Technik verbunden, jedoch ist Tanz nur schwer als rein technisierbare Tätigkeit zu begreifen:

„Es ist immer das einzelne Subjekt, das sich selbst im Tanz bewegt und das durch den Tanz auf eine je einzigartige Weise bewegt wird. Tanzen kann somit nur als subjektiver leiblicher Ausdruck im Zwischenraum von körperlicher Individualität und kultureller Objektivität verstanden werden“ (Klepacki, 2008, S. 166f.).

Tanz in Abgrenzung zu anderen Begriffen

Weiterhin lässt sich Tanz in Abgrenzung zu anderen Bereichen wie Sport, Bewegung und Kunst prägnanter umreißen.

- Tanz(körper) versus Sport(körper)

Sowohl TänzerInnen als auch SportlerInnen trainieren ihren Körper, optimieren ihn und wenden ihn als Instrument an. Jedoch erfüllt der Körper im Sport tendenziell eine instrumentelle Funktion, wird geformt und zweckrational eingesetzt, um im Sportspiel oder Wettkampf Leistung zu erbringen. Die Funktionalität des Tanzes lässt sich nur unter Subsumierung ästhetischer Dimensionen beschreiben (Klein, 2017, S. 336f.). Der Körper im Tanz ist vor allem Ausdrucksmedium, fokussiert wird die ästhetische Erfahrung und das „*Erproben neuer ‚Möglichkeitsräume‘ des kreativen und künstlerischen Selbstausdrucks*“ (Fleischle-Braun, 2012, S. 582).

- Tanz im Kontrast zu anderen Kunstformen

Analogien bestehen zwischen Tanz und Musik (hinsichtlich Zeit, Dynamik, Spannungsaufbau), bildender Kunst (in Bezug auf Form- und Raumgestaltung) als auch Theater (hinsichtlich des darstellenden und zeigenden Charakters sowie des probenhaften Rollenhandelns) (Klinge, 2012b, S. 5; Zirfas, 2005, S. 95). Tanz erfährt noch immer Stigmatisierung im Vergleich zu anderen Künsten und wird häufig als weiblich konnotiert (Jola & Calmeiro, 2017, S. 13; Russell-Bowie, 2013, S. 217).

“Most people dance, but most also think dance is about entertainment, or for recreation, about sexual expression, or for girls, women, and effeminate men. ... The fact that dance is caught within a complex web of social/sexual contexts is important ground for considering legacy for dance in education” (Hagood, 2008a, S. 4f.).

- Tanz versus (Alltags-)Bewegung

Tänzerische Bewegung unterscheidet sich grundlegend von der Bewegung des Alltags. Tänzerische Bewegung entwickelt eine Art „poetische Formenwelt“, die zwar auf die Lebenswelt bezogen ist, aber nicht in ihr aufgeht (bzw. aufgehen muss). Ästhetische Bewegungsformen ergeben sich aus dem künstlerisch hervorgebrachten Kontext (Heusinger von Waldegge, 2012, S. 3). Im Tanz wird der Körper explizit in der Bewegung inszeniert und dies durch spezielle Mimik und Kleidung sowie Requisiten unterstrichen (Klepacki, 2008, S. 154).

“Dancing involves making movement significant in and of itself. The first step in making movement become dance is to *pay attention to it*” (Stinson, 1990b, S. 35).

- Tanzwissenschaft versus Tanzwissen

Die *Tanzwissenschaft* ist noch eine relativ junge Disziplin, die Tanzen als eine Art Wissen versteht, das sich nicht allein auf die Rekapitulation von Bewegungsformen beschränkt (Westphal, 2014, S. 152). Abraham (1992a, S. 52) differenziert zwei unterschiedliche Zugangsweisen der Tanzforschung: Erstens die wissenschaftliche Betrachtung von Tanz als Gegenstand künstlerischer Praxis. Zweitens die umfassende Beleuchtung von Tanz anhand historischer, anthropologischer, ästhetischer, pädagogischer, sozialpsychologischer, medizinischer und therapeutischer Dimensionen mit dem Ziel der Konsolidierung einer eigenständigen Tanzwissenschaft. Vor dem Hintergrund einer pädagogisch orientierten Tanzwissenschaft¹²⁵ sind insbesondere Untersuchungen zu den Wirkungen und Effekten von Tanz relevant. So gibt es eine Reihe von Studien, welche Effekte von Tanz auf physischer, psychischer, sozialer und kognitiver Ebene sowie bei speziellen Zielgruppen (Kindern, Jugendlichen, Menschen mit Parkinson¹²⁶ etc.)

¹²⁵ Tanzpädagogik als Wissenschaftsbereich existiert nicht, sondern tanzpädagogische Fragestellungen fallen in das Gesamtspektrum der Tanzwissenschaft (Bäcker, Fleischle-Braun, Howahl & Klinge, 2009, S. 9).

¹²⁶ Siehe auch hierzu die Ergebnisse des Projekts „Störung/Hafra'ah“ (Langzeitprojekt der Universität Freiburg mit dem Theater Freiburg sowie der Company der Choreographin Yasmeen Godder in Tel Aviv und fünf neurowissenschaftlichen Instituten in Israel zum Thema Bewegung und Bewegungsstörung. In dem Projekt arbeiteten Menschen mit Parkinson, TänzerInnen sowie NachwuchswissenschaftlerInnen aus verschiedensten Bereichen in einem wissenschaftlichen und künstlerischen Forschungsprozess zusammen), in welchem die Autorin dieser Arbeit als Nachwuchswissenschaftlerin mitwirkte (Gillette & Pietsch, 2016; <https://hafraah.wordpress.com/>).

(Frederiksen, o.J., S. 3; Kokkonen, 2014, S. 124f.; The College Board, 2012, S. 14ff.) nachgewiesen haben. Die Verbindung von Kognition und Tanz wird insbesondere in aktuellen Studien zum Gegenstand gemacht (Batson & Wilson, 2014; Bläsing, 2017; Bläsing, Puttke & Schack, 2010; Jola & Calmeiro, 2017, S. 16ff.; Lynne, Rowman & Littlefield, 2015; Minton & Faber, 2016).

Der Schauplatz des spezifischen *Tanzwissens* zeigt sich im sich bewegenden Körper, es ist dynamisch, körperlich-sinnlich und implizit¹²⁷ (Brandstetter, 2007a, S. 87, 2007b, S. 40; siehe auch Wulf, 2007a, S. 46), besitzt jedoch wenig Beachtung in Ausbildungsinstitutionen (Müller-Speer, 1995, S. 93). Im Kontrast zur Tanzwissenschaft ist das Tanzwissen nicht diskursiv (Klein, 2007, S. 29). Klein (2007, S. 25) sieht das Charakteristikum einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Tanzwissen in dem Verhältnis von tänzerischer Praxis und gesellschaftlichem Kontext begründet. So fragt sie: „Wie wissen wir, was wir über Tanz wissen?“ (ebd.). Brandstetter (2007b, S. 40; 2016, S. 327) beschäftigt sich weiterhin mit der Frage, welches Wissens in historischen oder zeitgenössischen Tanzformen liegt und wie dieses Wissen im Zuge der Globalisierung weitergegeben wird.

„Tänze vermitteln und aktualisieren in spezifischer Form Wissen vom Menschen (Brandstetter/Wulf 2007). ... Was ist dies für ein Wissen? Es ist ein körperliches und ein praktisches Wissen, das durch Bewegung, durch Übung und Körpertechniken angeeignet wird. Was aber wissen wir, wenn wir die Bewegungen eines Tanzes erlernen? Und umgekehrt: Wie verändern die Erfahrungen eines solchen Körperwissens unser Verhältnis zu uns selbst und unserer Umwelt?“ (Brandstetter, 2016, S. 328).

Tanzwissenschaft und praktisches Tanzwissen weisen unterschiedliche (hybride) Wissenskulturen auf, sind aber aufeinander verwiesen (Klein, 2007, S. 33f.).

„Ebenso wie eine Tanzwissenschaft ohne Rekurs auf den Tanz sinnlos wäre, ist Tanz gesellschaftlich bedeutungslos, wenn man sich nicht über ihn verständigt, ihn in einen Sinnzusammenhang stellt und ihm dort eine machtvolle Position als Wissenskultur sichert“ (Klein, 2007, S. 34).

4.1.2 Tanzpädagogische Methodik

Tanz kann unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht werden. Um Möglichkeiten und Grenzen des Mediums Tanz herauszuarbeiten, wird Tanz folgend aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet.

„Tanzpädagogik als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich mit der Legitimierung von Tanz im Erziehungs- und Bildungsprozess, entwickelt didaktische Konzeptionen und untersucht Lehr- und Lernprozesse im Tanz“ (Bäcker, 2008, S. 161).

Der Tanzerziehung kommt dabei eine Doppelaufgabe zu: Zum einen die Erschließung von Tanzkulturen durch die mimetische Übernahme von (fremden) Bewegungen (Sozialisation), zum anderen die Förderung der Persönlichkeitsbildung durch die Entfaltung individuellen Ausdrucks (Personalisation). Bei der Erschließung einer Tanzkultur sollen die Lernenden die kulturelle Vielfalt des Tanzes erfahren und verstehen, Tanzkunst kennen lernen und Tanzstücke gestalten sowie Wirkungen reflektieren können. Unabhängig vom Alter sollten dabei möglichst beide Aufgaben bei der Planung und Realisierung des

¹²⁷ So bedarf ein virtuos ausgestalteter Bewegungsvollzug keiner Explikation. „Tanzen zu können zeigt sich im tatsächlichen Prozess zu tanzen, und nicht darin, dass dessen Bewegungskunst kunstvoll erklärt wird. Augenscheinlich gehört das Wissen, sich zu bewegen damit einem Bereich zu, der ‚schweigend‘ operiert und wirksam ist“ (Huschka, 2017, S. 625).

Unterrichts für jegliche Ausbildungs- und Bildungskontexte berücksichtigt werden (Bäcker, 2008, S. 162f.; Beckers, 1992, S. 19). Grob unterschieden werden kann als erste Orientierung in der Tanzpädagogik die reproduktive Methode (Erlernen formgebundener Tanzstile) von der produktiven Methode (formfreie Tänze) (Müller-Speer, 1995, S. 321).

Reproduktive Tanzmethodik

Unter den formgebundenen Tänzen fallen beispielsweise der klassisch-akademische Tanz (Ballett), Jazz und Moderner Tanz, ethnische und Folkloretänze, historische Tänze oder Gesellschaftstänze (Rumba, Walzer, Tango) (Haselbach, 1984, S. 13ff.). Die Aneignung eines Tanzstils erfolgt mittels Imitation der vorgezeigten Bewegungen oder autodidaktisch (beispielsweise via medialer Aufbereitung). Dabei werden sowohl körperliche Konventionen als auch die entsprechende Inszenierungspraxis (Outfit, Gestik, Haltung), Regeln und Rituale sowie das spezifische Wissen der jeweiligen Tanzform erlernt (Klein, 2017, S. 338). In der mimetischen Übernahme der über den Tanzstil vermittelten Körpertechniken schreibt sich das Subjekt diese also als innere Haltung, als Habitus sowie als Lebensstil ein (Klein, 2004, S. 146f.). Der mimetische Prozess der Anähnlichung wird dabei individuell verschieden vollzogen und steht in Abhängigkeit zu vorangegangenen Tanzerfahrungen (Wulf, 2010, S. 34). Jede überlieferte Tanzform basiert auf einer speziellen Tanztechnik, welche den Körper auf das Tanzen vorbereitet, jedoch noch nicht an sich mit Tanzen gleichzusetzen ist (Sheets-Johnstone, 2015, S. 123). Durch das Erlernen technischer Fertigkeiten erweitern Lernende ihr Bewegungsvokabular, verbessern ihre Flexibilität, Kraft, Balance und erlangen Kontrolle über ihren Körper.

“Through training the student gets familiar with his own bodily self. The student becomes aware of weak and strong points of his own bodily constellation (for example in terms of flexibility); he becomes aware of movement preferences, habits, values and aesthetic style” (Hermans, 2015, S. 6).

Die Rolle des/der Lernenden besteht vorrangig darin, dem Bewegungsmaterial des/der Tanzlehrers/Tanzlehrerin zu folgen. Im Vordergrund stehen hierbei die Ausübung synchronisierter, präziser (tradiierter) Bewegungen in der Gruppe, Konformität, Disziplin, Leistung und das Erfolgserlebnis, tanzen zu können, aber auch die Erzeugung eines Zugehörigkeitsgefühls (Butterworth, 2012, S. 171; Müller-Speer, 1995, S. 276; Stevens, 2017, S. 421). TanzpädagogInnen geben unmittelbares Bewegungsfeedback und strukturierte verbale Bewegungsanweisungen (Huh, 2012, S. 335). Durch reproduktives Tanzlernen ist es leichter, einheitliche Bewegungserfahrungen zu ermöglichen. Somit kann ein gemeinsamer Bewegungs- und Beweglichkeitsfundus etabliert werden, der sich in Choreographie und Komposition als nützlich erweist. Die reproduktive oder auch imitative Methode fordert von den Tanzenden eine hohe Konzentration, Gedächtnis- und Beobachtungsfähigkeit. Weiterhin müssen hierbei eigene tänzerische Vorlieben zugunsten einer vorgegebenen Technik zurückgestellt werden. Durch das imitative Vorgehen wird die Aufmerksamkeit der Tanzenden auf Körperbereiche gelenkt, welche sonst weniger Beachtung bekommen. In vielen Fällen entspricht reproduktives Tanzen den Erwartungen der TeilnehmerInnen

und die Konzentration auf das „Nachmachen“ ist ihnen aus anderen Lernzusammenhängen bekannt. Der Einsatz der reproduktiven Methode benötigt in den meisten Fällen insofern keine gesonderte Einführung oder Erklärung im Kontrast zur produktiven Herangehensweise (Müller-Speer, 1995, S. 327f.). In dieser Methode ist es ebenso möglich, fremdartige, neue Bewegungen in das bisherige und gewohnte Tanz- und Ausdrucksrepertoire zu integrieren, um somit den persönlichen Bewegungsspielraum zu erweitern. Das Erlernen von Tanztechniken geht einher mit einem starken Fokus auf den instrumentellen Körper („Körper haben“) (Fritsch, 1994, S. 16; Müller-Speer, 1995, S. 327f.). Die Aneignung von Tanzformen und Tanztechniken kann im Sinne einer Erziehung *zum* Tanz verstanden werden. Vermittlungsziele bestehen darin, einen Zugang zum Kulturphänomen Tanz zu eröffnen und ein Sich-Bewegen-Können in Tanzformen als Handlungskompetenz zu fördern (Stern, 2011, S. 214).

Produktive Tanzmethodik

In der produktiven Tanzmethodik geht es vor allem um den freien, schöpferischen Selbstaussdruck ohne explizite Vorgaben, wie der Tanz objektiv „richtig“ auszusehen hat. Tanzimprovisation kann als spontane Artikulation von Bewegung beschrieben werden (Hermans, 2015, S. 5). Improvisierter Tanz erfordert, sich selbst in einer unsteten Landschaft Gestalt zu geben und geht einher mit Vertrauen, Mut und unzähligen zur Verfügung stehenden Bewegungsmöglichkeiten (Mullane & Dunphy, 2017, S. 493). Durch explorative Aufgabenstellungen wird der kreative Umgang mit eigenen Bewegungen und die Wahrnehmung angeregt sowie ästhetische Erfahrungen ermöglicht (Probst, 2012, S. 97; Westphal, 2012, S. 16f.). Tanzimprovisation knüpft an ein Verständnis des „lived body“, des „Leib seins“, an (Hermans, 2015, S. 6).

“How does it feel to jump with the arms high in the air? How does it feel to jump and land on one foot? How does it feel to roll on the ground? How does it feel to hop, to run, to skip, to glide, to slide, to slip, to tumble, to fall, to rebound? What is the difference between reaching and punching? How long can you stand on one foot? How fast can you accelerate? What is your slowest move? Can you move your pinky and middle finger simultaneously? How far can you turn your head to the side?” (Hermans, 2015, S. 8).

Das Vermittlungsziel intendiert hier eine Erziehung *durch* Tanz, indem die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, das Schöpferische, die Mitbestimmungsfähigkeit oder soziale Kompetenzen herausgestellt werden, d.h. Kompetenzen in den Blick genommen werden, die über das Fach und seine Inhalte hinausweisen (Stern, 2011, S. 214f.). TanzpädagogInnen verstehen sich in dieser Methode primär als ImpulsgeberInnen (Huh, 2012, S. 336).

Integratives Modell/ Midway Model

Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten wird eine einseitige Fokussierung auf den Erwerb von Tanztechniken häufig kritisch betrachtet. So formulieren Postuwka und Schwappacher (1999, S. 74), dass durch eine „harte“ Technik die Tanzenden oft den inneren Bezug zu ihrer Bewegung verlieren. Dass sie zwar durch die Imitation einen starken Ausdruck kennenlernen, der aber nicht deckungsgleich mit ihrem

eigenen authentischen Bewegungssinn sein muss. Die Tanzenden lernen zu reproduzieren, aber weniger Kritik zu üben oder zu kreieren (Stinson, 1998, S. 35).

“When dance teachers expect students only to repeat movements, they underestimate the power of creative learning and the thought processes that can take place” (Sims & Erwin, 2012, S. 132).

Gleichzeitig ist festzustellen, dass es diverse Formen gibt, wie die reproduktive Vermittlungsmethode Anwendung findet und wie weitere Aspekte (somatische Praktiken, improvisatorische Inhalte) in den Unterricht einfließen, so dass nicht (nur) von einer reinen produktiven Vermittlungsmethode ausgegangen werden kann (siehe Kap. 4.1.3).

Demgegenüber kann in der produktiven Methode durch ungenügend präzierte Aufgabenstellungen, das Interesse an improvisierten Tanzformen erlahmen. Weiterhin benötigt das produktive Verfahren eher als die reproduktive Methode eine explizite Einführung, da einige TeilnehmerInnen mit dem bestehenden Freiraum Schwierigkeiten haben können und es zu Widerständen kommen kann (Müller-Speer, 1995, S. 326; Postuwka & Schwappacher, 1999, S. 75f.). Beide Methoden bieten also Vor- als auch Nachteile. In aktuelleren Diskursen wird eine Verbindung von reproduktiver und produktiver Methodik, von Produkt- und Prozessperspektive sowie pädagogischen und professionellen Zielen als “Midway-Model” (Smith-Autard, 2002, S. 27, 50) angestrebt. Für die didaktisch-methodische Konzeption von Tanzvermittlung bedeutet dies, dass weder komplett geschlossene noch vollkommen offene Konzepte anzusteuern sind (Stern, 2014, S. 69). Zwischen Reproduktion und Produktion bewegen sich die Variation, Kombination und die Komposition: Die Variation bezieht sich auf die Veränderung von Bewegungsmustern, die Kombination greift die Verbindung mehrerer Bewegungsformen auf, die Komposition oder auch Choreographie/Gestaltung macht eine Bewegungsabfolge wiederholbar und veränderbar (Ellermann, 1998, S. 53f.; Müller-Speer, 1995, S. 321). Ziel eines solchen integrierenden Verständnisses ist es, einen doppelseitigen Hervorbringungsprozess zu ermöglichen und die verschiedenen Dimensionen des Mediums Tanz zu berücksichtigen (Fritsch, 2005, S. 109): So zum Beispiel die Vermittlung von Bewegungsformen mit der Wahrnehmungsschulung oder der Improvisation zu verbinden, Tanzerlebnis und Tanzergebnis sowie „Körper haben“ und „Leib sein“ miteinander zu verzahnen (Lowinski, 2017, S. 289; Müller-Speer, 1995, S. 250ff.).

Aktuelle tanzpädagogische Diskurse

In den meisten Lehrzusammenhängen überwiegt die Tanzausbildung nach westlichem Vorbild und das pädagogische Tanzerbe anderer Kulturen wird häufig ignoriert. Vor dem Hintergrund einer demokratisch orientierten Tanzausbildung plädiert Kipling Brown (2017, S. 408) dafür, über bisherige Annahmen von Tanz und Tanzunterricht in einer kulturellen Perspektive nachzudenken (siehe auch McCarthy-Brown, 2017). Ziel wäre es demnach, Schüler/Studierende darin zu schulen, Tanz und TänzerInnen in ihrer Vielfalt und Heterogenität wahrzunehmen, die verschiedenen Rollen des Tanzes in der Vergangenheit und Zukunft zu sehen und Gemeinschaft zu kreieren (Buck, 2015, S. 162).

“I believe that future educators` major challenge is to learn how to make ‘community’, how to make communities of learners irrespective of age, culture, ability, gender and location, be it in a school, professional dance studio, hospital, forest or retirement village. The skill of learning how to transform a group of people into a ‘community of dancers’ is vital for the future of dance education” (Buck, 2015, S. 163).

Ebenso gilt es geschlechtsspezifische Stereotype in Bezug auf Tanz im Rahmen der Tanzpädagogik anzugehen, so wird Tanzen in der westlichen Kultur noch immer als weiblich degradiert und müssen Männer oft mit Vorurteilen rechnen, wenn sie aktiv tanzen. Für den Einbezug des männlichen Geschlechts im Tanztraining spielt die Gruppe dabei eine wichtige Rolle (Risner, 2007, 2009; Turpeinen, 2012). Weitere aktuelle Themen sind der Einbezug digitaler Medien und neuer Technologien im Tanz (Parrish, 2007, S. 1381ff.; Sööt & Viskus, 2014, S. 290).

4.1.3 Tanzkonzepte und Bildungsdimensionen im Tanz

Insgesamt lässt sich eine Kluft zwischen tanzpädagogischen Konzepten¹²⁸ und Bildungstheorien feststellen: So beanspruchen die meisten Ansätze zwar, bildend wirksam zu sein und sind stark von Tänzerpersönlichkeiten geprägt, folgen jedoch meist keiner expliziten wissenschaftlichen Theorie (Klinge, 2010, S. 80ff.). Dennoch sind (beabsichtigt oder nicht) Bildungswirkungen nicht auszuschließen. Tanzerziehungskonzepte, die sich auf Bildungstheorien beziehen, sind beispielsweise Ansätze, die sich an ästhetischen Theorien, kommunikativ-kreativen Lernzielen bzw. handlungstheoretisch kommunikativen Leitvorstellungen orientieren. Postuwka und Schwappacher (1999, S. 68) stellen heraus, dass die Konzepte viele Ähnlichkeiten aufweisen; so betonen beispielsweise alle Theorien die Förderung und Entwicklung des kreativen Potenzials von Individuen. Konstitutive Elemente von Tanzkonzepten sind das jeweilige Verständnis vom Gegenstand Tanz, dem Vermittlungsstil und der Arbeitsweise im Umgang mit den Lernenden sowie dem (impliziten oder expliziten) Verständnis von Bildung (Klinge, 2010, S. 82f.). Lehrende im Bereich Tanz greifen auf vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen zurück und sind ihrerseits geprägt durch ihre individuelle tänzerische Laufbahn, so dass meist nicht von einem „reinen“ Stil ausgegangen werden kann. Um die tanzpädagogischen Methoden aus Kapitel 4.1.2, die vor allem das *Wie* der Tanzvermittlung in den Blick nahmen, noch einmal deutlicher inhaltlich zu konturieren, seien an dieser Stelle exemplarische Paradigmen benannt, um anhand dieser beispielhaften Ansätze, die Möglichkeitsräume, die Tanz anbieten kann, präziser aufzuzeigen; und zu verdeutlichen, wie divers das Phänomen Tanz konzipiert werden kann. Hier soll also noch einmal dezidiert der Fokus daraufgelegt werden, *was* genau im Rahmen dieser Paradigmen durch die Auseinandersetzung mit Tanz gelernt werden kann.

¹²⁸ Unter „Tanzkonzepten“ werden hier Entwürfe, Pläne oder Denkmodelle für ein tänzerisches Vorhaben verstanden, welche aus einer Reihe an Entscheidungen bestehen und handlungsleitend sind (Bischof, 2010, S. 9f.).

- *Tanz als Training des Körpers – Tanztechniken*

Bei dem Erlernen von Tanztechniken steht vordergründig die anatomisch korrekte Ausführung der Bewegungsformen im Zentrum. Jede Technik weist dabei eine spezifische Ästhetik und Sprache auf und setzt häufig ein bestimmtes Körperkonzept voraus. So ist die klassische Ballett-Technik geprägt von physisch-ästhetischer Leistungsfähigkeit, Disziplin und Kontrolle, Virtuosität und Ausdruckskraft. Das Training konzentriert sich auf den Aufbau von Muskeln sowie die äußere wie innere Formung des Körpers gemäß einem bestimmten Ordnungssystem (Diehl & Lampert, 2011, S. 14). So war beispielsweise das Ballett-Training bei Balanchine streng formalisiert, hierarchisch geprägt und durch die Korrektur der Körperpositionen bestimmt. Menschliche Perfektion mittels eleganter und ästhetischer Bewegungen wurde angestrebt (Willke, 2013, S. 91). An gebundenen, tradierten Tänzen sowie den einzelnen Haltungen, Figuren und Gesten zeigen sich kulturell-geschichtliche, soziale und politische Einschreibungen. Diese über den praktisch-körperlichen Nach- und Mitvollzug sinnlich nachzuspüren und sichtbar zu machen, akzentuiert die Zeigefunktion von Bildung. Im mimetischen Vollzug zeigt sich die Verschränkung von Tanz mit kulturell-gesellschaftlichen Kontexten (Klinge, 2010, S. 87). Jedoch werden diese geschichtlichen Bezüge meist zu wenig im Unterricht thematisiert. Tänzerische Rekonstruktionen bedeutender historischer Tanzstücke können dazu dienen, den künstlerischen Schaffensprozess wieder ins Bewusstsein zu rücken, zu reaktualisieren und auch für die jetzige Lernsituation zu diskutieren.

Zeitgemäße Vermittlungen von Tanztechniken basieren auf existierenden Tanzstilen und nutzen das vorhandene Wissen, weisen jedoch Variationen und Kombinationen verschiedener Methoden – je nach individuellen Schwerpunktsetzungen der Lehrenden – auf (Diehl & Lampert, 2011, S. 15). In der Regel haben die Fülle diverser Ansätze einen gemeinsamen Bezugspunkt: „Sie verknüpfen physische Leistungsförderung mit ästhetischen oder auch philosophischen Leitbildern“ (Diehl & Lampert, 2011, S. 14). In der Publikation „Tanztechniken 2010. Tanzplan Deutschland“ (Diehl & Lampert, 2011) wird eindrücklich aufgezeigt, wie zeitgenössisches Tanztraining derzeit an sieben europäischen Tanzhochschulen vielfältig vermittelt und angeeignet wird. Die Teilnehmenden bilden sich durch die jeweilige Tanztechnik insbesondere im motorischen Lernen weiter (Krasnow & Wilmerding, 2015; Postuwka, 2003). Sie beschäftigen sich damit, was die jeweiligen Bewegungsprinzipien sind, wie Gelenke, Knochen und Muskulatur eingesetzt werden, welcher Kraftaufwand und Muskeltonus angestrebt wird, wie das Zentrum verstanden wird, wie mit dem Raum und Energie umgegangen wird oder welchen Einfluss Rhythmus und Atmung auf den Tanz haben. Das Training verhilft den TeilnehmerInnen zu einer klareren Artikulation des Körpers. Es geht darum, ohne Vorlieben und Vorurteile, die Tanztechnik zu begreifen und umsetzen zu können (Danielson, 2011, S. 33f.).

„Bei dem Wort Technik denkt man im ersten Moment vielleicht an dogmatische Einschränkung, dabei ist es eigentlich das Gegenteil. Technik ist etwas, das einem Tools an die Hand gibt, das einem Möglichkeiten eröffnet. ... Technik ist aber etwas ganz anderes, als das Bein in die Höhe zu reißen oder eine Form zu halten; die Vorstellungen von Technik müssen überdacht werden. Technik beinhaltet verschiedene Fertigkeiten, die man erlernen kann; diese Fertigkeiten fügen sich dann in die Kenntnis des eigenen Körpers, in die Kenntnis seiner selbst und in die individuellen Entscheidungen ein und stellen einem eine Reihe physischer und mentaler Möglichkeiten zur Verfügung. Technik ist also viel mehr als das bloße ästhetische Ergebnis“ (van Dijk, 2011, S. 65).

Technik ermöglicht in diesem Sinne also auch individuelle künstlerische Freiheit (Coogan, 2016, S. 17f.). Die Lehr-Lern-Ziele, die hier im Vordergrund stehen, sind vor allem physische; sie schärfen das anatomisch-funktionale Bewusstsein und die jeweilige Körperästhetik des Tanzstils und gehen in die Tiefe als auch in die Breite. Es geht insbesondere um das Lernen und die Erweiterung tanztechnischen Könnens.

- *Tanz als kreative Erweiterung des Bewegungsrepertoires – Kreativer Tanz und Improvisation*

Die Ideen von Rudolf von Laban haben das tanzpädagogische Denken in vielen Ländern der Welt maßgeblich beeinflusst (Butterworth, 2012, S. 168f.). Dabei ging er von der Grundannahme aus, dass jeder Mensch den/die TänzerIn in sich trägt und der Tanz als „Mittel der Persönlichkeitsentfaltung“ dient (Peter-Bolaender, 1992, S.149). Labans Wirken führte zu einer Umsetzung des Modern Educational Dance in Schulen (z.B. England). In seiner didaktischen Konzeption arbeitete er dafür 16 grundlegende Themen (z.B. Körperbewusstsein, Schwerkraft und Zeit, Raumbewusstsein, Antriebsaktionen, Gruppengefühl) heraus (Laban, 1984; siehe auch Fleischle-Braun, 2001, S. 59). Labans Ansätze beeinflussen noch heute die kreative und zeitgenössische Tanzerziehung (Gadelha, 2010; Ickstadt, 2007; Mahler, 1992). Weitere Modelle zur kreativen Bewegungsanleitung (auch unter kognitiven Aspekten) finden sich im Konzept „Brain Dance“ bei Green Gilbert (1992), zur Improvisation bei Haselbach (1993) und Lampert (2007) sowie zum Bewegungstheater bei Neuber (2000) und Tiedt (1995). Im Vordergrund steht bei all diesen Ansätzen die Entdeckung neuer Bewegungsräume und -formen, die nicht im Vorhinein festgelegt werden.

“Improvisation tools and techniques can be used to develop awareness of how we communicate and interact with our environment. ... Exploring through improvisation gives us the opportunity to observe our movement behavior and to examine underlying movement narratives by analyzing choices, our patterns and habits” (Jones, 2014, S. 124).

Auch hier geht es um die Anbahnung physischer Kompetenzen jedoch gepaart mit Kreativität. Das spielerische Kennenlernen des Körpers wird fokussiert und sich einer Systematik bedient (beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit den Grundparametern Raum, Zeit und Antrieb oder konkreten explorativen Aufgabenstellungen), jedoch sind die Zielvorgaben offener. Das Bewegungskönnen ist eher in der Breite als in der Tiefe angelegt.

- *Tanz als individueller Ausdruck von Emotionen – Ausdruckstanz*

Der Begriff Ausdruckstanz umfasst insbesondere jene tänzerischen Erscheinungsformen, die sich als Gegenbewegung zum Ballett etablierten.

„Nicht die äußere Form, die formale Struktur, die das Ballett vornehmlich kennzeichnet, ist das Bestimmende, sondern der innere Impuls, das innere Empfinden des Tänzers, das sich unmittelbar in einer tänzerischen Gestalt niederschlägt und körperlichen Ausdruck erfährt“ (Müller & Stöckemann, 1993, S. 22).

Der Ausdruckstanz wählt keine „objektiven“ Stoffe als Vorlage, sondern schöpft aus dem Reservoir der Personen und konzentriert sich auf das Existenzielle. Rolle und Person werden hier nicht voneinander getrennt, sondern fließen in den choreographischen Prozess ein (a.a.O., S. 22f.). Die bekanntesten Protagonistinnen waren Mary Wigman (europäischer Ausdruckstanz) sowie Martha Graham (amerikanischer Modern Dance).¹²⁹ In den Tänzen der Wigman ging es um die Symbolisierung des Lebens; die Darbietungen drückten Trauer, Vergänglichkeit, Hoffnung und auch Schmerz aus (Fleischle-Braun, 2001, S. 64; Peter-Bolaender, 1992, S. 109). Tanzkunst war für Wigman eine sehr individuelle Ausdruckskunst; weswegen sie es für unmöglich hielt, eine solche expressive Tanzsprache zu systematisieren. Der Tanz sollte vielmehr der inneren Bewegtheit bzw. Notwendigkeit entspringen und nicht durch äußere Regelungen beeinflusst sein (Postuwka, 1999, S. 130). Ausdruckstanz wird aufgrund des geschichtlichen Hintergrunds kaum noch gelehrt, hat aber die Entstehung und Methodik der Tanztherapie deutlich geprägt (Fleischle-Braun, 2001, S. 69). Im Ausdruckstanz geht es um den Transfer innerer Empfindungen und Gefühlsstände nach außen. Im Fokus stehen hier also die authentische Persönlichkeitsbildung sowie die expressive Artikulation von Emotionen durch Tanz.

- *Tanz als Anzeiger gesellschaftlicher Einschreibungen – Tanztheater*

Das Tanztheater ist nicht als Technik zu begreifen, sondern legt seinen Schwerpunkt auf Sozialität und die Prägung des Körpers durch das Gesellschaftssystem. Als bedeutendste Vertreterin ist hier Pina Bausch zu nennen (ebenso Susanne Linke und Reinhild Hoffmann). Dargestellt werden im Tanztheater Sehnsüchte und Ängste, Träume und Begierden, geschlechtsspezifische Spielregeln sowie Alltagserfahrungen des Menschen, wie er ist und nicht in idealisierter Weise (Klein, 2010, S. 140). Es bedient sich nicht nur der körperlichen Ausdrucksqualitäten der TänzerInnen, sondern ebenso ihrer persönlichen Biographien, Erfahrungen, Erinnerungen als szenische Bausteine der Stücke. Den TänzerInnen werden Fragen gestellt, sie improvisieren zu diesen Themen und enthüllen etwas (meist fragiles) aus ihrem

¹²⁹ Die Tatsache, dass der deutsche moderne Tanz auf den amerikanischen Modern Dance großen Einfluss ausübte, wurde in der Geschichtsschreibung der USA lange Zeit vernachlässigt und erst in den 70er Jahren dokumentiert, so beispielsweise, dass europäische TanzkünstlerInnen in den USA auftraten. Mitte der 1930er Jahre distanzierte sich die Mehrheit der Amerikaner von allem, was „deutsch“ war und die Tourneeauftritte deutscher moderner TänzerInnen beeindruckten das amerikanische Publikum nicht mehr im gleichen Maße wie es Jahre zuvor der Fall gewesen war. Ebenso hatten die Modern TänzerInnen aus den USA das Aufkommen des Nationalsozialismus ablehnend aufgenommen und die Verbindung Wigmans zum Faschismus deutlich kritisiert (Postuwka, 1999, S. 59). In dieser Phase begann der Untergang des deutschen modernen Tanzes und die internationale Verbreitung des Modern Dance. Die amerikanischen Modern Dance Techniken fanden Eingang in diverse Tanzinstitutionen und bestimmen deren Ausbildungskonzepte und Tanzästhetik noch heute (Postuwka, 1999, S. 68).

Innenleben. Die Stücke entstehen somit von Innen heraus und werden erst langsam in eine Form gebracht. Diese Art der Improvisation unterscheidet sich jedoch sowohl von der Improvisation des postmodern dance, wo es um das Spiel mit Raum-Zeit-Verhältnissen und formalen Bewegungsqualitäten geht als auch vom Ausdruckstanz, beim welchem die Expression von Gefühlsregungen im Zentrum steht. Das Tanztheater hat vorrangig politischen Charakter und versucht persönliche Themen in abstrahierender Darstellungsform auf die Bühne zu bringen. Gearbeitet wird mit dem Strukturelement der Wiederholung, mit Verdopplung und Verstärkung von Motiven, mit Abbruch, Collage und Montage. Ausführende TänzerInnen werden zu CoautorInnen der Stücke (Willke, 2013, S. 100ff.). Durch die Auseinandersetzung mit dem Tanztheater wird ebenso die Auseinandersetzung mit Emotionen und Erfahrungen angeregt, jedoch nicht im Sinne des individuellen Selbstaudrucks bzw. der Selbstoffenbarung. Vielmehr geht es in einem abstrakteren Sinne um das Aufzeigen genereller menschlicher, sozialer und gesellschaftskritischer Themen und Fragestellungen. Nicht die künstlerische, sondern die menschliche Virtuosität steht hierbei im Vordergrund.

- *Tanz als Mittel der Verbindung und Inklusion – Community Dance, Dance Ability*

Entstanden ist die Idee des Community Dance (auch “Dance for Everyone”) in den 1970er Jahren in Großbritannien. Royston Maldoom¹³⁰ (“Rhythm is it”) war einer der Pioniere, welcher mit unterschiedlichen Zielgruppen arbeitete (Häftlinge, Schulverweigerer, alleinerziehende Mütter, ethnische Minderheiten etc.). In den Projekten sollte dabei schöpferische Tätigkeit und soziales Engagement zusammenfallen. Über viele Jahre wurde Community Dance über die Zielgruppe definiert; als Orientierung galt dabei, dass die TeilnehmerInnen ihren Lebensunterhalt nicht mit Tanzen verdienen sowie die Projekte gemeinnützig ausgerichtet waren. Mit der Zeit wurde die Zusammensetzung der Gruppen jedoch immer flexibler. Im deutschsprachigen Raum haben sich die Bemühungen in diesem Bereich bislang auf SchülerInnen konzentriert. Community Dance ist eng verbunden mit dem Konzept „Kultureller Bildung“ (Buck & Barbour, 2007; Carley, 2010; Foik, 2008). Dance Ability ist wiederum eine integrative Tanzform, die alle Menschen (AnfängerInnen, ProfitänzerInnen, Menschen mit und ohne geistige oder körperliche Behinderung) einschließt und hierzu eine spezielle Methodik entwickelt hat, welche primär auf Improvisation basiert. Alito Alessi ist Begründer des Konzepts (Alito & Zolbrod, 2010; zu inklusiver Tanzpädagogik siehe auch Dinold, 2008 oder auch das Projekt Un-Label, 2017). In diesen Konzepten steht insbesondere das Soziale im Mittelpunkt des Tanzansatzes. Oft werden Aufführungen einstudiert, jedoch unter der Prämisse, dass niemand ausgeschlossen wird.

¹³⁰ Die Arbeiten Royston Maldooms werden auch kritisch diskutiert und beispielsweise seine Handlungsorientierung als autoritär und durchzogen von Disziplinierungsregeln beschrieben. Dennoch löste das mediale Erscheinen von “Rhythm is it” in Deutschland ein Interesse an Tanz wie schon lange nicht mehr aus, führte zu bildungspolitischen Dimensionen, der Realisierung des „Tanzplan Deutschland“ im Jahr 2005 sowie der Gründung des „Bundesverbands Tanz in Schulen e.V.“ im Jahr 2007 (Bäcker, 2008, S. 164; Klinge, 2010, S. 81).

- *Tanz als gesundheitsfördernde Wahrnehmung des Körpers – Somatische Ansätze*

Die Verbindung von Tanz mit somatischen Ansätzen zielt auf die Wahrnehmung und Bewusstheit (awareness) des Körpers, setzt auf gesundheitliche Aspekte und fördert einen sensiblen, effizienten sowie reflektierten Umgang mit dem Körper in der Ersten-Person Perspektive (Brodie & Lobel, 2012; Coogan, 2016, S. 18f.; Eddy, 2016; Sieben, 2011, S. 146).

“The idea of somatic approach is to lead students to their bodies and to teach them to become aware of their special features. It lacks measurable form and norm that should be followed. It has to result from personal perception of where a movement begins or ends or what kind of impact it has. ... One very important aspect of the somatic approach is to make sure that a person wouldn't injure or damage one's body through movement, both consciously and subconsciously. The aim is to develop, repair and improve one's body. While dance is considered mainly a physical and aesthetic discipline, the somatic approach brings out the cognitive side of the physicality of dance” (Sööt & Viskus, 2014, S. 293).

Durch Experimentieren, ungestörte Erkundung und Geschehen-lassen von universellen motorischen Prinzipien ermöglichen die Praktiken selbst etwas über den Körper herauszufinden (Sieben, 2011, S. 146). Somatische Ansätze wie Alexander Technik, Body Mind Centering, Authentic Movement oder Feldenkrais werden dabei häufig mit zeitgenössischer Tanzpädagogik kombiniert (Fortin, Long & Lord, 2002; Reed, 2017). Die PionierInnen ergründeten die Gesetze der Aufrichtung (Alignment), orientierten sich an den Bewegungsmustern junger Kinder, nutzten bildhafte Vorstellungen und akzentuierten das sinnliche Begreifen anatomischer und entwicklungspsychologischer Zusammenhänge (Sieben, 2011, S. 146). Im Hinblick auf die möglichen Bildungspotentiale bieten die unterschiedlichen tänzerischen Spielarten und Herangehensweisen also ganz vielfältige Schwerpunktsetzungen, Möglichkeiten und Erfahrungsräume.

„Egal ob Tänzer klassisches Ballett trainieren, ob sie sich der Kontaktimprovisation verschrieben haben oder die Improvisationsmethoden eines William Forsythe studieren – in jedem Fall legen sie in ihrem Körper bestimmte Erinnerungsspuren an, die ihren Körper prägen und seine auch äußerlich sichtbaren Haltungen gestalten“ (Siegmund, 2010, S. 172).

Neben der Differenzierung in Tanzkonzepte bzw. prinzipiellen Tanzansätzen lassen sich zur Frage nach den bildenden Aspekten im Tanz weiterhin Systematisierungen nach 1) Arten der Auseinandersetzung mit Tanz, 2) Körperdimensionen, 3) Dimensionen der Bewegungsgestaltung, 4) Bedeutungsformen, 5) Wirkungsebenen oder 6) Zielbereichen finden. All diese Unterscheidungen geben Hinweise darauf, in welcher Spannbreite und Tiefe Tanz prinzipiell eingesetzt werden kann, worauf der Fokus gelegt werden könnte und für welche Lernbereiche er sensibilisieren kann.

1) *Arten der Auseinandersetzung mit Tanz*: Fleischle-Braun (2012, S. 584) stellt drei Formen bzw. Möglichkeiten der ästhetisch-sinnlichen Erfahrung im Tanz heraus: 1. Rezeptivität (Tanz betrachten und beobachten), 2. Reflexivität (Entdecken, Versprachlichen und Reflektieren des Neuen), 3. Performative Erfahrungen (Erproben tänzerischer Ausdrucksmöglichkeiten, Variieren bzw. Um- und Ausformen,

Verknüpfen und Neuschaffen). Deutlich wird dabei, dass Tanz nicht nur eigenaktiv erfahren werden muss, sondern auch durch das Betrachten, die Analyse und Reflexion bildenden Charakter entfalten kann.

2) *Körperdimensionen*: Svendler Nielsen (2015, S. 119f.) unterscheidet sechs Dimensionen, in welcher Funktion der Körper im Tanz in den Fokus rücken kann: 1) “the creating body” (kreative Dimension), 2) “the sensing body” (kinästhetische Dimension), 3) “the social body” (relationale Dimension), 4) “the moving body” (physische Dimension), 5) “the cultural body” (Symbolische Dimension), 6) “the expressive body” (künstlerische Dimension). In Bildungssituationen kann dabei eine Körper-Dimension stärker im Zentrum stehen als eine andere, aber auch wenn ein Aspekt deutlicher fokussiert wird, kann der Körper niemals nicht physisch, nicht sozial usw. sein.

3) *Dimensionen der Bewegungsgestaltung*: Ähnlich unterscheidet auch Heusinger von Waldegge (2009) sieben Dimensionen im Tanz, welche durch Bewegungsgestaltungen und Angebote in den Fokus geraten können (siehe Tab. 5).

Tabelle 5: Inhalte der sieben Dimensionen (modifiziert nach Heusinger von Waldegge, 2009, S. 195)

<u>Dimension</u>	<u>Inhalte</u>
1 körperliche	Körperbereiche, Beweglichkeit, Krafteinsatz, Koordination, Spannung, Balance/Off-Balance, Auseinandersetzung mit allen Bewegungsmöglichkeiten etc.
2 persönliche	Vorstellungen, menschliche Gefühlslage, innere Bilder, Gedanken, Erinnerungen, Gestimmtheit etc.
3 soziale	Partner-/ Gruppenarbeit, Situationen (Konflikte, Aggression, Konkurrenz, Ohnmacht, Berührung, Power), das Gemeinsame und Trennende
4 räumliche	Raumformationen (Reihe, Kreis, Schlange), Ebenen (rollend am Boden, abhebend in der Luft) Platzierung, realer/imaginärer Raum
5 zeitliche	Tempo/Dynamik (zusammen mit Krafteinsatz), Unterbrechungen (Stopp/Pausen), Dauer, Zeitepoche
6 musikalische	Rhythmus, Melodie, Instrumentierung, Stil, Musikstile und -richtungen
7 materiale	Kostüme, Licht, Objekte (z.B. Stöcke, Papierbahnen, Luftballons, Autoreifen etc.)

4) *Bedeutungsformen*: Mit Bezug auf Grupe (1982, S. 84) unterscheidet Zimmer (2004, S. 17f.) vier Bedeutungsformen von Bewegung: 1) Instrumentelle Bedeutung: Bewegung, um etwas zu erreichen oder auszudrücken, Bewegung als „Werkzeug“, 2) Wahrnehmend-erfahrende Bedeutung: Bewegung, um etwas über sich, den eigenen Körper und andere Personen zu erfahren, 3) Soziale Bedeutung: Bewegung als Mittel, mit anderen Menschen zu kommunizieren und sich auszudrücken, 4) Personale Bedeutung: Bewegung, um sich besser kennen zu lernen und sich zu verwirklichen.

5) *Wirkungsebenen im Tanz*: De Bruin (2010, S. 46ff.; 2008) stellt wiederum drei Wirkungsebenen heraus: 1) Körperliche Ebene (u.a. vertiefte körperliche Wahrnehmung, körperliche Gesundheit, Erweiterung des Bewegungsradius, Lernen durch Bewegung), 2) Emotionale Ebene (u.a. Zugang zu problematischen Gefühlen, Entwicklung emotionaler Intelligenz, Förderung der Expressivität und Spontaneität,

Wohlbefinden) sowie 3) Kognitive Ebene¹³¹ (Narrationen, Werte) (siehe auch Oliver, Konold & Larek, 2017, S. 431). Die National Dance Education Organization (2011, S. 7) erweitert diese drei Ebenen noch um den Aspekt des sozialen Bewusstseins.

6) *Zielbereiche*: Müller-Speer (1995, S. 284ff.) differenziert vier Zielbereiche im Tanz: 1) Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten sowie Tanzwissen erwerben (z.B. (Erfahrungs-)Wissen und Kenntnisse über funktionelles Körpertraining, Bewegungsabläufe, Kompositionsprinzipien, Gestaltungskriterien etc.), 2) sich im Tanz selbst erfahren und kennenlernen (Themen sind hier beispielsweise die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit, Kreativität, Ausdrucksfähigkeit etc.), 3) Mit anderen in tänzerische Kommunikation treten (Stärkung der nonverbalen Interaktionsanteile, empathisch die Umwelt wahrzunehmen, sich in die bewegende Gruppe einzugliedern und deren Bewegungsmodus zu übernehmen sowie Bewegungen in Gruppen anzuführen), 4) Sozio-kulturelle und geschichtliche Eingebundenheit von Tanz kennenlernen (Formmodelle anderer Tanzstile erfahren, Rekonstruktion von geschichtlichen Tanzgestaltungen). Oberhaus (2010, S. 12) konkretisiert die Lernbereiche wie folgt: „Musik und Bewegungsrhythmus im Raum *darstellen*, im Tanz und durch Musik mit anderen *kommunizieren*, sich mimisch tanzend und Gestaltgebend expressiv zur Musik *ausdrücken*, den Körper in seiner Bewegungsvielfalt kennen lernen und Tanz als Form pathischer Leiblichkeit *wahrnehmen*“.

Deutlich wird, dass durch die Auseinandersetzung mit Tanz nicht nur das alleinige Erlernen von Tanz(bewegungen) angesprochen wird, sondern ebenso der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen, sprich von Schlüssel- und Transferkompetenzen (Müller-Speer, 1995, S. 284). Anhand der Systematisierungsversuche von Tanz wurde deutlich, dass sich das Erlernen von Tanz auf tanzspezifische, personale als auch soziale Komponenten beziehen kann. Tanzspezifische Aspekte sind das Erlernen einer Tanztechnik, die Erweiterung des Bewegungsrepertoires aber auch der Erwerb von Wissen über Tanztheorien und Tanzkulturen; die differenzierte Wahrnehmung des Körpers im Tanz als auch das „Bewegen können“ unter Berücksichtigung räumlicher, zeitlicher, musikalischer als auch materialer Dimensionen. Personale Aspekte akzentuieren beispielsweise den Ausdruck von Emotionen in Bewegung und soziale Aspekte die Kommunikation sowie sozio-kulturelle Einflüsse. Die Aneignung von Tanz erfolgt vornehmlich über gelebte Praxis, eine Annäherung ist aber auch rezeptiv und diskursiv möglich. Die provokante Frage die Klinge (2014, S. 68) in einem Beitrag aufwirft „Alles Bildung oder was?“, kann also mit einem grundsätzlichen Ja beantwortet werden. „Tanzbildung“ kann vieles sein. Zentral ist dabei immer, *wie* Tanz gerahmt, thematisiert, eingesetzt wird und welchen Zielvorgaben er folgt. Für die Legitimation und Relevanzsetzung von Tanz im Kontext der pädagogischen (Hoch-)Schulbildung gilt es ferner zu überlegen, welche Funktion Tanz hier erfüllen kann. Die Frage, die hier

¹³¹ Kognitive Anteile in der Tanzpraxis können sich ebenso auf die willentliche Bewegungskontrolle, das Abrufen von Bewegungssequenzen und die Gedächtnisleistung sowie das Erfassen von Aufgabenstellungen beziehen (Müller-Speer, 1995, S. 279).

thematisiert werden soll, lautet, wie sich denn nun der „bildende“ Sockel im Bereich Tanz im akademischen Kontext beschreiben lässt, um auf dieser Basis, Lehr-Lern-Ziele bzw. Kompetenzen abzuleiten. Für dieses normative Fundament bietet sich sowohl der Rekurs auf 1) (bildungs-)theoretische Begründungslinien und Positionen sowie auf 2) das Konzept “dance literacy” an, um Lehr-Lern-Ziele/Kompetenzen im Bereich Tanz in der Hochschulausbildung auf Basis von Theoriediskursen zu fundieren, einzugrenzen und abzuleiten. Aus der Notwendigkeit der Umsetzung im schulischen Kontext (Kap. 4.2) ergeben sich darüber hinaus für die LehrerInnenbildung weitere methodisch-didaktische Kompetenzen, auf welche im Folgekapitel eingegangen werden soll. An dieser Stelle soll zuerst einmal präzisiert werden, welche Richtschnur und zentrale Ausrichtung von Tanz in der Aneignung und Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich zentral ist.

4.1.3.1 (Bildungs-)Theoretische Begründungslinien und Positionen

➤ *Auseinandersetzung mit dem Leibkörper als Fundament*

Vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen steht nicht der Erwerb der Tanztechnik im Mittelpunkt einer vertieften Auseinandersetzung mit Tanz, sondern der achtsame, neugierige und spürende Zugang zum Körper. Koff (2005, S. 149ff.) plädiert dafür, erst an den grundlegenden Elementen und Bewegungsparametern (Zeit, Raum, Energie) in einer nicht kodifizierten Art und Weise zu arbeiten, Bewegungsmöglichkeiten zu explorieren und erfahrbar zu machen. Sind bestimmte Grundlagen erreicht, ist es möglich, darauf aufbauend in ein (technisches) Tanztraining einzusteigen, um den TeilnehmerInnen ausgeprägtere Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten. Nicht das „technische Tanzen können“ steht also zu Beginn im besonderen Fokus, sondern die leibliche Erfahrung, das Kennenlernen, Verstehen und Respektieren des Körpers (sowie seiner Grenzen) und der souveräne Umgang mit den Parametern der Bewegung als fundamentale Voraussetzung des „In der Welt Seins“ (Heusinger von Waldege, 2009, S. 185).

„In einer bildungstheoretischen Begründung ... ginge es auf einer ersten Kompetenzstufe darum, den Individuen diese unterschiedlichen leiblichen Zugänge zu ermöglichen, damit sie sich zuallererst der Unterschiede körperlichen und bewegungsmäßigen „Seins“ bewusst werden können“ (Hildebrandt-Stramann & Laging, 2012, S. 10).

Böhme (1985) differenziert hierzu drei leibliche Seinsformen: der aktive Zustand, der pathische Zustand sowie der Zustand der mittleren Seinsweise. Der aktive Zustand bezieht sich auf die funktionelle Organisation des Körpers, der pathische Zustand nimmt die Leiblichkeit in den Blick, der mittlere Zustand verbindet beide Seinsformen durch Tun und Lassen in einem dialogischen Wechselspiel (Hildebrandt-Stramann & Laging, 2012, S. 9). Auf einer zweiten Kompetenzstufe ginge es dann darum, jene Seinsformen mit dem Bewegungsvermögen, welches vier Funktionsbereiche umfasst zu verbinden. Dies bedeutet, sich zum einen zweckangepasst und flexibel bewegen (instrumentelle Funktion: aktiver Zustand) und ausdrücken zu können (symbolische Funktion: mittlere Seinsweise), zum anderen eine

feinere und genauere Selbstwahrnehmungsfähigkeit durch erkundendes Spüren zu entwickeln (sensible Funktion: pathischer Zustand) und Bewegungsbeziehungen eingehen und aufrechterhalten zu können (soziale Funktion: alle Seinsformen spielen hier eine Rolle) (Hildebrandt-Stramann & Laging, 2012, S. 10f.).

- *Experimenteller Modus der Welterschließung: Transformatorische Bildung, Irritation und Weiterentwicklung des Gewohnten*

Nicht das Erlernen neuer Tanzpraktiken, sondern das Abarbeiten an bekannten (Bewegungs-)Mustern durch Tanz ist in pädagogischer Perspektive besonders relevant. Stern (2011, S. 216ff.) differenziert hierzu mit Bezug auf Ahrens (2011) zwischen der „Exploration“ und dem „Experiment“ als zwei Modi der Welterschließung. Dabei bezieht sich „Exploration“ auf die weißen Flecken einer Landkarte, terra incognita, den unbekanntem Raum. Bezogen auf den Gegenstandsbereich Tanz wäre dies z.B. die Erschließung einer neuen Tanzart oder die Aneignung von Körpertechniken und choreographischen Prinzipien im Sinne additiven Lernens. Im Kontrast dazu zielt das „Experiment“ auf die Auseinandersetzung mit dem Bekannten im Sinne transformatorischer Bildung, indem bestehende Schemata, Muster, Bewegungsweisen irritiert, erweitert und verändert werden, d.h. Umlernen stattfindet.

„Daran arbeiten alle Formen der Kunst seit je her, das Bild des Menschen weiterzuentwickeln, alte überkommene Vorstellungen umzustürzen und neue Wahrnehmungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die in jenen ‚Augenblicken‘ geboren werden. Dies geschieht in vieldimensional zu beschreibenden Umbrüchen und Umstrukturierungsprozessen, durch die grundsätzlich neue Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Denkweisen hervorgebracht werden“ (Stenger, 2007, S. 62).

Wichtige Elemente in diesem experimentellen Modus sind hierbei die Improvisation, Gestaltung, Variation. Im Tanz kann somit das Vertraute umgedeutet und neu interpretiert, alternative Handlungsformen können erstmalig ausprobiert und erfahren werden und somit zum Nachdenken anregen und das Innehalten provozieren (Klinge, 2016, S. 351).

“But learning involves not just adding to a store of knowledge; it also involves discovering what is already there” (Stinson, 1990b, S. 40f.).

- *Aneignung einer tanzästhetischen und kulturellen Betrachtungsweise*

In einer bildenden Perspektive wird Tanz in Schule und Hochschule vorrangig vor dem Hintergrund ästhetischer bzw. (inter-)kultureller Bildung gerahmt¹³². Ästhetische Bildung impliziert dabei nicht einen Ästhetik-Begriff der sich auf das Schöne bezieht, sondern zielt auf Aisthesis im Sinne von Wahrnehmung, Empfindung, Sinne, Erkenntnis und Verständnis (Stern, 2011, S. 220f.; Zirfas, 2007, S. 168). Unter ästhetischer Bildung fallen „diejenigen Prozesse und Resultate von reflexiven und performativen Praxen

¹³² Kulturelle Bildung beinhaltet insbesondere Aspekte der Teilhabegerechtigkeit, Partizipation, Stärkenorientierung, Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Freiwilligkeit, Öffentlichkeit etc. Der Unterschied zum Konzept der ästhetischen Bildung und Erziehung liegt in der explizit politischen und sozialen Dimension eines breiten Kulturbegriffs (Reinwand, 2012, S. 111f.). Der Begriff „Arts Education“ ist wiederum nicht identisch mit dem in Deutschland florierenden Begriff der Kulturellen Bildung. „Arts Education“ ist wesentlich enger gefasst und bezieht sich primär auf die Erziehung und Bildung in und mit den Künsten (Eger, 2014, S. 46).

..., die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (Liebau & Zirfas, 2008, S. 11). Ästhetische Bildung verbindet dabei die Inhalts- mit der Formfrage: *Was* nehmen wir *wie* wahr? Die Frage des *wie* habituell auf die Welt zugegangen wird bzw. *wie* man eine Sache tut, *wie* von innen her Ich und Welt konstruiert wird, ist dabei das Hauptthema ästhetischer Bildung und künstlerischen Forschens, welche sich mit den Qualitäten des Fühlens, Denkens und Handelns auseinandersetzt und ebenso das Subjekt in seiner biographisch gewordenen Verortung und seinen sozio-kulturell gerahmten Erfahrungen betrachtet (Abraham, 2016, S. 34; Stenger, 2002, S. 248f.). Das *Wie* erfordert demnach auch eine spezielle Auseinandersetzung mit der Bereitstellung von („widerständigen“¹³³) Aufgabenstellungen und Angeboten (Fritsch, 2001, S. 36; Stern, 2011, S. 229). Zirfas (2005, S. 97) beschreibt ästhetische Bildung weiterhin als Grundbildung, welche aktive, rezeptive als auch reflexive Modi künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate einschließt.

„Damit sind diverse, recht unterschiedliche Sachverhalte angesprochen. So findet man unter Bildung in ästhetischer Absicht generell die Bildung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur, die Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses, die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit, zur ästhetischen Urteilskraft und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven, die Vermittlung von Verstand und Gemüt, Expressivität und Regelgeleitetheit oder auch die Idee einer (utopischen) Zivilisierung des Lebens“ (Wulf & Zirfas, 2007a, S. 29).

Rezeptive Elemente beziehen sich demnach auch auf die Auseinandersetzung mit Tanz als immateriellem Kulturerbe (Wulf, 2010, S. 31). In Tänzen spiegelt sich kulturelle Diversität wider, die trotz vereinheitlichender Bestrebungen der Globalisierung das kulturelle Leben bestimmt. Durch immaterielle Praktiken werden Möglichkeiten offeriert, sich gegenüber dem Fremden zu öffnen und Erfahrungen im Umgang mit Andersartigkeit und kultureller Vielfalt zu machen. Insbesondere für die Bildung liegt hier ein großer Wert, da sie mehr denn je als interkulturelle Aufgabe verstanden werden muss (Wulf, 2010, S. 40f.).

➤ *Die Auseinandersetzung mit sozialen Praxen und gesellschaftlichen Einschreibungen im Körper*

Körpererfahrungen sind nicht nur privat, sondern sind insbesondere in pädagogischer Hinsicht sozial und von Ordnungs- und Formungsprozessen durchdrungen (Franke, 2008b, S. 200). Durch die Auseinandersetzung mit Tanz können beispielsweise geschlechtsstereotype Verhaltensweisen oder gesellschaftliche Rollenzuschreibungen aufgeführt, reflektiert, umgestaltet und neu interpretiert werden.

➤ *Die Bedeutung reflexiver Anteile*

Den Phasen der Reflexion kommt unter einer bildungstheoretischen Rahmung von Tanz ein bedeutender und integraler Stellenwert zu (Deharde, 1978, S. 106; Haselbach, 1993, S. 17; Land, 2004). Reflexion bietet die Basis um Erfahrungen im Tanz in Sprache zu überführen, d.h. Kunst und “Literacy” (siehe Kap.

¹³³ In der Bearbeitung des sogenannten „widerständigen Materials“ (beispielsweise eingeengte Bewegungsmotive, sperrige Räume, merkwürdige Materialien) verändern sich dabei Inneres und Äußeres gleichermaßen (Fritsch, 2001, S. 37).

4.1.3.2) zu verbinden. Reflexion ermöglicht dabei zum einen, für sich selbst und andere Sinn herzustellen, Erfahrungen Bedeutung zu verleihen sowie auch auf einer tieferen Ebene, zu neuen Ideen und einem neuen Verständnis anzuregen, welches die zukünftige Praxis beeinflusst (Ryan, 2014, S. 78).

“Die Reflexion – als konstitutiver Bestandteil ästhetischer Bildungsprozesse – zielt auf eine Entdeckung der Spuren, Muster und Gewohnheiten unserer vertrauten Wahrnehmung“ (Stern, 2011, S. 221).

4.1.3.2 *Dance Literacy*

Der englische Begriff “Literacy” wird in seiner Bedeutungszuweisung nicht stringent verwendet, jedoch meist mit der technischen Fertigkeit übersetzt, schreiben und lesen zu können. In einem erweiterten Verständnis geht Literacy über die Vermittlung von Grundfertigkeiten hinaus und zielt auf das wachsende Repertoire an Kompetenzen, welche sich lebenslang durch Interaktionen und verschiedene Kontexte erweitern. Literacy befähigt Menschen demnach, mit den komplexen gesellschaftlichen Anforderungen umgehen zu können und dem kontinuierlichen Wandel gewachsen zu sein (Eger, 2011, S. 193). In der Tanzszene hat sich der Begriff *Dance Literacy* – wenn auch mit verschiedenen Akzentsetzungen – als neues Phänomen etabliert (Jones, 2014, S. 111). Zum einen wird der Begriff im Zusammenhang mit der Labanotation verwendet und meint die Entzifferung von Tanznotationen sowie die Beschreibung von Bewegungen und Choreographien. Teilweise umfasst Literacy neben der Notation ebenso den Einsatz von Tanzvokabular und -terminologie, um sich sprachlich versiert über Tanzerfahrungen austauschen und Tanz generell in einer kritischen Perspektive betrachten zu können (Eger, 2011, S. 194). Zum anderen wird *Dance Literacy* in einer spezifizierten und erweiterten Betrachtung als eigene Sprache angesehen (McArdle & Wright, 2014, S. 23; Pugh McCutchen, 2006, S. 403).

“If we are not literate in our encoding and de-coding of these popular forms of expression and communication, our society will degenerate because of the murkiness, the illiteracy, of our uninformed self-definitions. The post-modern movement has weaned us from the colonization and paternalism of establishment structures and belief systems, but for our recently emancipated, self-defined selves to have a fair chance at creating a cohesive, functional society in this transformed world, we must develop our literacy in our various modes of communication” (Jones, 2014, S. 122).

Dance Literacy fördert das Verstehen, ermöglicht eine inklusive (nonverbale) Sichtweise und betrachtet Tanzvermittlung als einen unabhängigen Bereich mit eigener Historie, bewährter Praxis und theoretischem Hintergrund (Dils, 2007, S. 96; Eger, 2011, S. 195f.; Jones, 2014, S. 127). *Dance Literacy* verbindet Tanzwissen und die Fähigkeiten Tanzgestaltungen zu kreieren und praktisch umzusetzen sowie Schlussfolgerungen zu ziehen. Somit sind Lernende im Bereich Tanz nicht nur TänzerInnen, sondern auch KritikerInnen, HistorikerInnen, AnthropologInnen als auch ChoreographInnen (Pugh McCutchen, 2006, S. 402). Nach Buck (2003) dient *Dance Literacy* wiederum zwei zentralen und komplementären Zwecken: Zum einen der Entwicklung der Sprachkompetenz in und über Tanz, zum anderen der Verbesserung des Lernens in anderen Bereichen (so zum Beispiel kreatives Problemlösen, kritisches Denken etc.) durch Tanz (Sööt & Viskus, 2014, S. 292). Den Aspekt, Tanz als Teil eines Bildungsnetzes

zu begreifen, unterstreichen auch etliche andere AutorInnen. Demnach sind Künste (somit auch der Tanz) und Wissenschaften sowie andere Fächer des Lehrplans nicht als unabhängige und isolierte Lerneinheiten zu begreifen, sondern stehen in enger Verbindung miteinander. Dance Literacy unterstützt also das ganzheitliche, nicht-separatistische Lernen und trägt zur Grundbildung bei (Bolwell, 2011, S. 13; Jones, 2014, S. 113).

“As an activity in which people participate as doers and observers, dance conceived of as a literacy might spill over into many subject areas with any number of outcomes: individual physical, creative, and intellectual accomplishment; improved problem solving skills in individual and group settings; improved observation and writing skills; critical understanding of the body and dance as social constructs; social integration; historical and cultural understanding; and sensual, critical, intellectual, and imaginative engagement. Dance underscores the importance of bodily experience as an integrative agent in all learning” (Dils, 2007, S. 107).

Das Konzept Dance Literacy sensibilisiert zudem dafür, das Konzept Tanz und seine Rahmung(en) zu überdenken und lädt dazu ein, den Lehrplan im schulischen und außerschulischen Kontext im Bereich Tanz zu erweitern (Dils, 2007, S. 105f.) (siehe auch Kap. zu embodied learning, 3.3.2).

“learning in dance education is not to be undertaken in terms of a set of decontextualized skills and competencies to be mastered. Rather it should be understood as open ended and evolving confluences of knowledge, skills, understandings, and dispositions that are socially constructed and contextualized within social events and practices” (Hong, 2000, S. 7 in Dils, 2007, S. 106).

4.1.4 Erste Annäherung an Tanzkompetenzen unter dem Aspekt der Aneignung des Gegenstandsbereichs

Tanz ist ein komplexes Phänomen und ist fähig, je nach Fokus verschiedenste Lehr-Lern-Ziele in den Blick zu nehmen und Kompetenzen anzubahnen. Durch das Konzept Dance Literacy und die bildungstheoretischen Begründungslinien wurde deutlich, dass Tanz mehrere Anforderungen zu erfüllen vermag und in Bildungsinstitutionen breiter zu rahmen ist: So können durch die Berücksichtigung von Tanz die Weiterentwicklung tanzspezifischer Kompetenzen (Tanzwissen, Tanzfertigkeiten sowie die sensible Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper), die Förderung domänenübergreifender personaler Kompetenzen (im Sinne der Sozial- und Selbstkompetenz) sowie Transferkompetenzen (Tanz in Verbindung zu anderen Lerninhalten) akzentuiert werden. Tanz geht weiter über einen abgesteckten rein tanzbezogenen Inhaltsbereich hinaus und eignet sich gerade deswegen für den akademischen Kontext:

„Wer tanzt, lernt viel mehr als nur tanzen. Im Tanzen entwickelt sich eine weit über den Tanz hinaus reichende, auch für andere Lebenszusammenhänge wichtige körperliche Kompetenz. Mit ihr einher geht eine Sensibilität für Bewegungen und Rhythmen, für Raum und Zeit, für Klänge und Atmosphären“ (Wulf, 2010, S. 40).¹³⁴

¹³⁴ Siehe hierzu auch die Ausführungen von Stinson (2015a, S. 110) (Curriculum Theoretikerin im Bereich Tanz), die den besonderen Stellenwert von Tanz ebenso in dem Erwerb von Lebenskompetenzen sieht: “I propose that, if we are going to spend so much time figuring out how to assess students and then assessing them, we ought to focus on *what really matters*. ... More radically, especially considering my own participation in standards development, I now think that what matters most in dance education for young people is *not* learning to dance in any specific style or genre, make dances and respond to dance; these skills by themselves do not matter much (after all, many people in the world live very satisfying lives without them), although they can be entrances to learning what *does* matter. For me, what matters most are important life skills that can be learned

Für ein ästhetisches Bildungsverständnis schlagen Klepacki und Zirfas (2009, S. 119ff.) mit Rekurs auf den Lernbegriff bei Göhlich und Zirfas (2007, S. 181ff.; siehe auch Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S. 17ff.) vier entscheidende Lerndimensionen vor, die durch die Künste (und somit auch durch den Tanz) angeregt werden und ziemlich ähnlich wie die oben vorgeschlagenen Kompetenzbereiche gelagert sind: 1) Wissen lernen (ästhetische Alphabetisierung), 2) Können lernen (ästhetische Pragmatik), 3) Leben lernen (ästhetische Biographik) sowie 4) Lernen lernen (ästhetische Methodik)¹³⁵. Wissen lernen geht dabei einher mit der intensiven Wahrnehmung und Reflexion des Gegenstands Tanz, seiner Geschichte, der Verortung und Bewertung von Tanz(theorie). Können lernen beinhaltet u.a. den konkreten Umgang mit dem Tanz, die Entfaltung von tänzerischen Handlungsspielräumen, Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten, meint weiterhin das Beherrschen können von Techniken, mimetischem Lernen und das Experimentieren können mit dem Bewegungsmaterial. Leben lernen bedeutet Alltagsbewältigung und Lebensbefähigung, den Aufbau einer kohärenten individuellen Biographie, Selbststeuerung und die Praktizierung des Lebens als Lebenskunst. Lernen lernen impliziert schließlich die spielerische und kreative Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und betont den Blick auf das Lernen selbst. Lernen lernen beinhaltet auch die anderen drei Bereiche, denn Lernen zu lernen funktioniert nur, wenn man schon etwas gelernt hat, d.h. auf etwas zurückblicken kann.

Von einer „Kompetenzentwicklung“ im Bereich Tanz zu sprechen, kann unterschiedliche Dinge meinen, zum einen kann von einer (motorischen) Kompetenzentwicklung gesprochen werden, wenn eine Tanzbewegung koordinativ so ausgeführt werden kann, wie es vorher nicht gelang oder eine Technik verbessert wird. Ein Verständnis von Kompetenzentwicklung im Bereich Tanz, welches verschiedenste Dimensionen umfasst und breiter angelegt ist, kann jedoch auch als kontinuierlicher (Lern-)Prozess verstanden werden. So können Aha-Erlebnisse auch noch Jahre später und außerhalb des tänzerischen Lern(um)feldes stattfinden, beispielsweise, wenn in einer neuen Situation sich plötzlich Fähigkeiten kumulieren und frühere Erfahrungen zur Lösung einer Aufgabe herangezogen werden.

“Meaning is not the same as learning, but meaning must be ‘present’ for learning to happen. At the same time it is very hard to say exactly when learning happens. In most cases learning is a process that both has a history linked to former experiences and is directed towards future experiences. ... Only very concrete skills can be observed as ‘learning moments’ which can be when a child suddenly masters a new skill, like being able to stand in vertical. When learning is a change of viewpoint, a new way of being involved or a new way of experiencing oneself in a situation, it is very difficult to say when the change happened and what the reason was” (Svendler Nielsen, 2015, S. 118).

specifically in dance education, especially when there is a focus on critical thinking and somatic experience. These skills cannot be accomplished in one lesson or one unit of 3-4 weeks, but rather require extended periods of time to develop” (ebd.).

¹³⁵ Eine ähnliche Unterscheidung wird auch in der UNESCO-Studie “Learning: the Treasure within” vorgenommen. Hier wird zwischen Wissen-Lernen, Handeln-Lernen, Zusammenleben-Lernen und Sein-Lernen differenziert (Wulf & Zirfas, 2007b, 323 mit Bezug auf Delors, 1996).

Der Wechsel von praktischen Tanzphasen (sei es aktiv oder rezeptiv) und reflexiven Phasen, das bewusste Innehalten und Nachdenken über den Tanz unterstützt dabei, den körperlichen Erfahrungen im Tanz (sinnvolle) Bedeutung zu verleihen und ist insbesondere in Bildungskontexten von Relevanz.

“Meaningful experiences are central in the complex processes of creating new knowledge and developing new skills. To learn something and to be open to develop ourselves as human beings, it is a prerequisite that what we are presented for in, for example, a schooling context in some way resonates with and makes sense to us – it needs to become meaningful for the individual to engage in the activity in some way” (Svendler Nielsen, 2015, S. 118).

Stinson (1985, S. 147) stellt heraus, warum Dingen Bedeutung verliehen wird, weshalb sie Sinn für uns ergeben, individuell verschieden ist und von der selektiven Wahrnehmung abhängt. So kann dasselbe Ereignis für verschiedene Menschen unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen erfahren. Die Auseinandersetzung mit konkreten (körperlichen) Erfahrungen und der Frage nach den Spuren, die diese in einem hinterlassen, scheint jedoch zentral, wenn es um Kompetenzanbahnung geht. Durch die nachträgliche Rückschau und Betrachtung körperlich vollzogener Praktiken können physische und psychische Komponenten reflexiv miteinander verbunden, verstehbar und verankert sowie in einen kohärenten biographischen Zusammenhang gebracht werden.

“It is important to indicate what I mean by meaning. As I use this term, it has to do with connections and relationships: those within and between persons, things, and events outside of us and, more importantly, between those things and ourselves. This understanding of meaning is applicable to science, art, and our everyday lives. For example, the size of a mountain in a photograph has meaning only in relation to the size of a person standing at its base. Other people are meaningful to us because we recognize our relatedness with them ... Ideas, stories, and works of art have meaning for us when they have an internal cohesiveness and when they touch us. And our lives become meaningful when we recognize the coherence of seemingly unrelated events and circumstances and find a wholeness of purpose” (Stinson, 1985, S. 147).

Nach einer Erfahrung des unmittelbaren Erlebens sollten also immer wieder Phasen des bewussten Erkennens eingeplant werden (de Bruin, 2010, S. 47).

4.2 Tanz im formalen Bildungssetting

In diesem Kapitel soll knapp auf die Aspekte Tanz in Vorschule und Schule eingegangen werden, um den allgemeinen Rahmen, die Umsetzung und die Aufgabe von PädagogInnen abzustecken. Für vertiefte Diskurse zum Thema Tanz in Schulen sei beispielsweise auf die Publikationen von Vogel (2010) oder Behrens (2010) verwiesen.¹³⁶

¹³⁶ Neben den hier aufgezeigten Bezügen tanzpädagogischer Praktiken in (Vor-)Schule und Hochschule finden Konzepte zeitgenössischer Tanzpädagogik und Choreographie aktuell auch Eingang in organisationale Kontexte und werden unter der Thematik der Entwicklung von Führungskompetenz und innovativer Kompetenzen diskutiert (Bozic Yams, 2014; Bozic Yams, 2018; Bozic & Olsson, 2013; Bozic Yams & Srhoj, 2018; Ludevig, 2016).

4.2.1 Tanz in der Vorschule

Curriculare Verankerung und praktische Umsetzung¹³⁷

Bewegung – vorrangig unter der Bezeichnung „Körper, Bewegung und Gesundheit“ – ist in allen 16 elementarpädagogischen Orientierungs- und Bildungsplänen der Bundesländer verankert und liefert somit eine Grundlage für die bewegungsorientierte Bildungs- und Entwicklungsförderung (Fischer, 2016, S. 9f.; Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 14; Stahl-von-Zabern, Beudels, Zabern, Kopic & Klein, 2016, S. 105f.; Zimmer, 2013, S. 594). Trotz der normativen Würdigung ließen sich in der BiK-Studie¹³⁸ (Bewegung in der frühen Kindheit) deutliche Differenzen zwischen curricularen Vorgaben und dem Bewegungsverständnis pädagogischer Fachkräfte in der Praxis aufzeigen: So wird Bewegung zwar prinzipiell in allen Bildungsplänen benannt, jedoch überwiegend alltagstheoretisch gerahmt und mit einem eindeutigen Schwerpunkt auf motorische Fertigkeiten (Bahr, Behrens & Fischer, 2016, S. 33; Bahr & Fischer, 2016, S. 84). Weiterhin werden salutogenetische/ressourcenorientierte Zugänge zu Bewegung sowie ein Verständnis von Bewegung als persönlichkeitsbildende Variable kaum normativ (in den Orientierungs- und Bildungsplänen) berücksichtigt. Beide Aspekte werden jedoch von den pädagogischen Fachkräften selbst akzentuiert (Bahr, Stahl von Zabern & von Zabern, 2016, S. 141f.; Krus, 2018, S. 21f.). Bei den pädagogischen Fachkräften als auch Hochschul- und Fachschullehrenden wird Bewegung weiterhin als „Medium der Entwicklungsförderung“ (Förderung der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung sowie der Persönlichkeitsentwicklung) gewürdigt, jedoch wird Bewegung nicht als „Lernprinzip“ (Verbindung mit anderen Bildungsbereichen, bewegtes handlungsorientiertes Lernen) oder als „Bildungsgegenstand“ (Verfügbarkeit über ein breit gefächertes Bewegungsrepertoire) anerkannt (Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 14; Stahl-von-Zabern et al., 2016, S. 113f.). Während die Psychomotorik als konkreter praktischer Ansatz in einigen Rahmenlehrplänen Erwähnung findet, ist Tanz in den Ausbildungsplänen zumeist kein ausgewiesenes eigenes Fach, sondern wird eher als Querschnittsthema oder als Teilaspekt des musikalisch-rhythmischen Ausbildungsbereichs aufgeführt (Bahr & Fischer, 2016, S. 89; Behrens, 2014, S. 64; Fleischle-Braun & Weiler, 2013, S. 161). Tanz gehört jedoch traditionell zu den Inhaltsbereichen und Methoden der Elementarerziehung (Müller-Speer, 1995, S. 309). Verschiedene Pilot- und Modellprojekte wurden in den letzten Jahren mit Kindern in Kindertageseinrichtungen initiiert, realisiert sowie evaluiert (z.B. KitaTanz; Westphal, 2009), die möglichen Potenziale sind allerdings sowohl in der Praxis als auch in der Forschung längst noch nicht ausgeschöpft (Reinwand, 2012, S. 800). Die Chance von Tanz im Kontrast zu Bewegung allgemein in Institutionen frühkindlicher

¹³⁷ Dieser Abschnitt orientiert sich in Teilen an dem Artikel von Pietsch (2020, in Vorbereitung).

¹³⁸ Die Studie ging von 2011-2013 der Frage nach, inwiefern sich das Phänomen „Bewegung“ in der Entwicklung, Bildung und Förderung von Kindern bis zum Eintritt in die Schule in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder, in Studienordnungen der BA/MA Studiengänge der Pädagogik der Frühen Kindheit, Fachschulcurricula sowie aus Sichtweise von Lehrenden und PraxisakteurInnen zeigt (<http://www.kompetenzprofil-bik.de/11545.html>).

Bildung liegt in einer Umsetzung von Tanz im Rahmen ästhetischer Bildung¹³⁹ – dabei werden Bewegung, Spiel und (künstlerischer) Ausdruck sinnstiftend und ohne Leistungs- und Zeitdruck miteinander kombiniert (Pietsch, 2016, S. 7). Im frühkindlichen Bereich liegt der Fokus der Tanzpädagogik auf einem „natürlichen“ Bewegungsbedürfnis und den experimentellen Spielbedürfnissen des Kindes und weniger auf einer speziellen tanzkulturellen Ausprägung oder stilistischen Form, und wird durch eine vielseitige, rhythmisch-musikalische Methodik realisiert (Behrens, 2014, S. 63; Ellermann, Flügge-Wollenberg & Martin, 2010, S. 33; Fleischle-Braun, 2012, S. 587; Fleischle-Braun & Weiler, 2013, S. 155; Stinson, 1990b, S. 35). Von Bedeutung für die Herausbildung grundlegender motorischer Bewegungsfertigkeiten (Kraft, Balance, Koordination) und Darstellungsmöglichkeiten sind dabei eine prozessorientierte Herangehensweise, das Finden der richtigen Balance von Freiheit und Struktur, die explorativ spielerische Auseinandersetzung mit den Bewegungsparametern (Raum, Zeit, Kraft) und den Grundfortbewegungsarten (Springen, Hüpfen, Rollen) sowie der Einbezug von Materialien (Fleischle-Braun & Weiler, 2013, S. 156; Fritsch, 2001, S. 37). PädagogInnen sollten Gelegenheitsräume für die soziale und emotionale Entwicklung kreieren, indem sie den Kindern Bewegungsangebote zur Verfügung stellen, ihre Gefühle durch Tanz anhand von Geschichten oder Bildern auszudrücken. Gemeinsam mit anderen Kindern zu tanzen und auch anderen Bewegungen im Sinne mimetischen Lernens zu folgen, hilft ebenso soziale Ordnungen zu verstehen und soziale Kompetenzen zu fördern (Wulf, 2010, S. 34). Durch Diskussionen mit den Gleichaltrigen können Kinder lernen, ihre Ansichten zu den Bewegungserfahrungen mitzuteilen. Zentraler Aspekt eines ästhetischen Entwicklungsprozesses ist die Sensibilisierung für die Relevanz von Bewegung und Tanz(kunst) (Frederiksen, o.J., S. 4ff.; The College Board, 2012, S. 9ff.).

Ein kulturell-künstlerisches oder ästhetisches Bewegungsverständnis findet in den Ausbildungsinhalten der schulischen Ausbildung zum/zur ErzieherIn als auch auf Hochschulebene kaum und wenn nur im Wahlbereich Beachtung (Reinwand, 2013, S. 582; Wodzicki, 2010, S. 72). Bislang schätzen ErzieherInnen ihre Kompetenzen im Bereich tänzerischer/ästhetischer Bildung laut der Studie „Kita Tanz“ von Westphal (2009, S. 12) als defizitär ein. Um ein qualitätsvolles, kindgerechtes, facettenreiches Bewegungsangebot mit kreativen, spielerischen als auch ästhetisch-expressiven Lernangeboten flächendeckend in Kindertageseinrichtungen zu etablieren, ist es erforderlich sowohl durch Top Down-Strategien (z.B. strukturelle Fördermaßnahmen) als auch Bottom Up-Initiativen (z.B. die Qualifizierung des Personals) das Praxis- und Ausbildungsfeld zu unterstützen (Fleischle-Braun & Weiler, 2013, S. 153f.).

¹³⁹ Im Sinne von „aisthesis“, d.h. mit Fokus auf die sinnliche Wahrnehmung. Ästhetische Bildung ist als unverzichtbarer Teil einer allgemeinen Elementarbildung zu verstehen und grundlegend für die Fähigkeit, das Lernen zu lernen (Reinwand, 2013, S. 573).

4.2.2 Tanz in der Schule

Curriculare Verankerung und praktische Umsetzung

In der Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Fächer Musik und Sport kommt Vogel (2006, S. 23) zu dem Ergebnis, dass Tanz in jedem Bundesland erwähnt wird und Grundschulkindern theoretisch in jedem Schuljahr mit Tanz in Berührung kommen müssten. Auch im Fach Darstellendes Spiel findet Tanz Berücksichtigung (Howahl, 2010, S. 150). Ein ähnliches Bild zeigt sich für die weiterführenden Schulen. Meist beziehen sich die zu vermittelnden Tanzinhalte dabei auf Tanzstile und Choreographie, der Bereich Darstellung von Empfindungen oder Improvisation bleibt hingegen unterbelichtet und eine methodisch-didaktische Aufarbeitung des Bereichs Tanz (wie sie für andere Themen des Sport- und Musikunterrichts üblich ist) findet nicht statt (Vogel, 2006, S. 23ff.; Vogel, 2010, S. 129).¹⁴⁰ Im Vergleich der Würdigung von Tanz in den Lehrplänen des Sport- und Musikunterrichts tritt ferner zutage, dass Tanz im Fach Musik primär der Musikanalyse dient, währenddessen Tanz im Sportunterricht vordergründig als Sportart angesehen sowie als Bewegungsfertigkeit vermittelt wird (Vogel, 2006, S. 29).

„Diese Verfahren können als unzureichend und einer qualitativ anspruchsvollen Tanzpädagogik nicht gerecht werdend bezeichnet werden. Auch kann festgehalten werden, daß das zugrundeliegende Verständnis von Tanz in deutschen Richtlinien und Lehrplänen insgesamt als traditionell geprägt, wenig innovativ oder experimentell und an vielen Punkten als nicht zeitgemäß bezeichnet werden kann“ (Vogel, 2006, S. 29).

In den letzten Jahren wurden die Lehrpläne kompetenzorientiert umgestaltet. So zeigt sich am Beispiel des baden-württembergischen Bildungsplans, dass Tanz im Bereich „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ als Pflicht- oder Wahlpflichtbereich in allen Klassenstufen in der Grundschule, der Sekundarstufe sowie im Gymnasium erwähnt wird und Kompetenzen definiert sind (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a, b, c; siehe Tab. 6). In der Grundschule sollen neben dem Bereich „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ ebenso die tanzverwandten Bereiche „Körperwahrnehmung“ und „Bewegungskünste“ behandelt werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016b, S. 1).

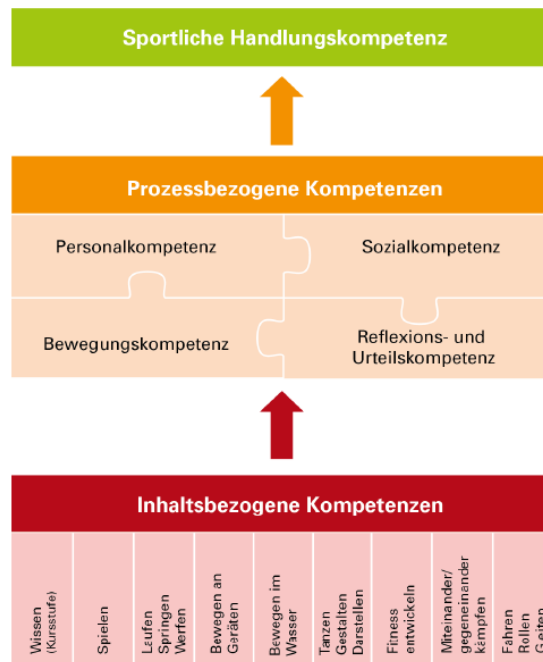
¹⁴⁰ Standardisierte Curricula und methodisch-didaktische Literaturhinweise für die tänzerische-choreographische Arbeit an Schulen haben sich eher im englischen Sprachraum etabliert (Weger, 2010, S. 136).

Tabelle 6: Berücksichtigung von Tanz im Bildungsplan Sport in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a, b, c)

Berücksichtigung des Bereichs „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ im Bildungsplan der Grundschule im Fach „Bewegung, Spiel, Sport“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016b)	Berücksichtigung des Bereichs „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ im Bildungsplan des Gymnasiums im Fach Sport (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a)	Berücksichtigung des Bereichs „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ im Gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I im Fach Sport (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016c)
Klassen 1/2	Klassen 5/6 Pflichtbereich	Klassen 5/6 Pflichtbereich
„Die Schülerinnen und Schüler können sich alleine, zu zweit und in der Gruppe durch und über Bewegung mitteilen, ausdrücken und darstellen. Dabei verbinden sie Rhythmus und Sprache über Bewegung. Sie können mit und ohne Handgerät gymnastisch-tänzerische Bewegungen entdecken, erproben, erlernen, gestalten und vorführen und einfache Tänze tanzen.“ (S. 18)	„Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Bewegungsvielfalt des eigenen Körpers wahr und stellen sie durch Bewegung dar. Sie nehmen Rhythmus unterschiedlicher Musik (auch aus anderen Kulturkreisen) auf und setzen ihnen in gymnastischen und tänzerischen Bewegungsabläufen um.“ (S. 24)	„Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Bewegungsvielfalt des eigenen Körpers wahr und stellen sich durch Bewegung dar. Sie nehmen den Rhythmus unterschiedlicher Musik (auch aus anderen Kulturkreisen) auf und setzen ihn in gymnastischen und tänzerischen Bewegungsabläufen um.“ (S. 23)
Klassen 3/4	Klassen 7/8 Wahlpflichtbereich	Klassen 7/8/9 Pflichtbereich
„Die Schülerinnen und Schüler können in Kombination mit Rhythmus, Sprache und Musik, auch mit Handgeräten, gymnastisch-tänzerisch, kreativ-gestalterisch improvisieren, Bewegungen entdecken, erproben, gestalten, variieren und präsentieren. Sie können Tänze erlernen, entwickeln, gestalten und vorführen.“ (S. 33)	„Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Bewegungserfahrung und ihr Bewegungsrepertoire in Bezug auf Körperwahrnehmung und Ausdruck. Sie drücken sich über den Körper und unter Einbeziehung von Materialien rhythmisch und tänzerisch aus. Sie kooperieren bei der Entwicklung von Choreographien und sind in der Lage, diese zu präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler können die eigene Leistung und die von Mitschülerinnen und Mitschülern einschätzen.“ (S. 41)	„Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Bewegungserfahrung und ihr Bewegungsrepertoire in Bezug auf Körperwahrnehmung und Ausdruck. Sie drücken sich über den Körper und unter Einbeziehung von Materialien rhythmisch und tänzerisch aus. Sie kooperieren bei der Entwicklung von Choreografien und sind in der Lage, diese zu präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler können die eigene Leistung und die von Mitschülerinnen und Mitschülern einschätzen.“ (S. 41)
	Klassen 9/10	Klassen 7/8/9 Wahlpflichtbereich
	„Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Bewegungserfahrung und vergrößern ihr Bewegungsrepertoire in Bezug auf Körperwahrnehmung und Ausdruck. Sie drücken sich über den Körper und unter Einbeziehung von unterschiedlichen Materialien rhythmisch und tänzerisch aus. Sie kooperieren bei der Entwicklung von Choreographien und sind in der Lage, diese zu präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler können die eigene Leistung und die von Mitschülerinnen und Mitschülern einschätzen. In Praxis-Theorie-Verknüpfungen erwerben die Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse des Bewegungslernens.“ (S. 52)	„Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Bewegungserfahrung und vergrößern ihr Bewegungsrepertoire in Bezug auf Körperwahrnehmung und Ausdruck. Sie drücken sich über den Körper und unter Einbeziehung von Materialien rhythmisch und tänzerisch aus. Sie kooperieren bei der Entwicklung von Choreografien und sind in der Lage, diese zu präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler können die eigene Leistung und die von Mitschülerinnen und Mitschülern einschätzen.“ (S. 52)

Berücksichtigung des Bereichs „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ im Bildungsplan der Grundschule im Fach „Bewegung, Spiel, Sport“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016b)	Berücksichtigung des Bereichs „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ im Bildungsplan des Gymnasiums im Fach Sport (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a)	Berücksichtigung des Bereichs „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ im Gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I im Fach Sport (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016c)
Klassen 11/12 zweistündiger Kurs oder vierstündiger Kurs		
„Die Schülerinnen und Schüler können erlernte motorische Fertigkeiten mit einer verbesserten Bewegungsqualität demonstrieren. Sie sind in der Lage, tänzerische und gymnastische Bewegungsformen auf neue Bewegungssituationen zu übertragen und anzupassen sowie selbst erstellte Bewegungsverbindungen alleine, als Paar- oder Gruppengestaltung zu realisieren und zu präsentieren. Insgesamt zeigen sie ein erweitertes individuelles Bewegungsrepertoire und ein Bewegungskönnen auf einem erhöhten technisch-koordinativen Niveau und mit einer verfeinerten Bewegungsqualität im Hinblick auf Gerätetechnik und Körpertechnik. Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, durch Anwendung ihres sporttheoretischen Wissens ihr eigenes tänzerisches und gestalterisches Können weiterzuentwickeln. Sie können durch Anwendung verschiedener Feedbackmethoden den eigenen Lernprozess sowie den ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler unterstützen. Dank ihrer vielfältigen sportlichen Erfahrungen vermögen sie, sich differenziert mit verschiedenen Leistungsmaßstäben auseinanderzusetzen. Sie gewinnen einen Einblick in Tanzstile/-richtungen aus dem Trend-, Gesundheits-oder Fitnessbereich und können deren Sinn für ihre Lebensgestaltung erkennen.“ (S. 65, 78)		

Als inhaltsbezogener Kompetenzbereich führt „Tanzen, Gestalten, Darstellen“ in Verbindung mit weiteren Sportarten zur Anbahnung prozessbezogener Kompetenzen (siehe Abb. 10).



Inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen (© Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulumik)

Abbildung 10: Inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen (© Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulumik in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a, S. 7)

Die Kompetenzanforderungen an die Lehrkräfte im Bereich Tanz – so wird am Beispiel des baden-württembergischen Bildungsplans deutlich – sind dementsprechend insgesamt als anspruchsvoll einzustufen. So werden Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt, die in der Ausbildung nicht explizit Gegenstand waren (Vogel, 2006, S. 32). Praktisch stehen der Umsetzung von Tanz deutliche Hindernisse im Wege: So sind etliche Lehrpersonen im Fach Sport an Grundschulen nicht dezidiert für Sport ausgebildet und schätzen sich somit auch als nicht ausreichend qualifiziert für die Vermittlung von Tanz ein (Howahl, 2010, S. 151f.)¹⁴¹. Tanz hat als Gegenstand schulischer Bildung in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern einen eher defizitären Stand (Vogel, 2010, S. 290).

Auf Bundesebene kam es zu einem erhöhten Interesse an der Umsetzung von Tanz in Schulen¹⁴² – u.a. durch die Dokumentation „Rhythm is it“, Förderprogramme wie „Tanz in Schulen“ oder auch durch positiv evaluierte Modellprojekte (Barthel, 2017, S. 232; Keuchel, 2009; Klinge, 2012b, S. 1; Kosubek & Barz, 2011). Während der Tanz im Sportunterricht also zum einen in einem speziellen Schulfach verankert ist, geht es bei der Diskussion von Tanz in Schulen viel prinzipieller und grundlegender um die Würdigung von Tanz(kunst) im schulischen Kontext unabhängig von einer spezifischen Fächerkultur. Bezogen auf das gesamte Bundesgebiet kann jedoch konstatiert werden, dass der Einzug der Tanzkunst in Schulen trotz verstärkter Initiativen noch immer nicht flächendeckend in der Praxis angekommen ist, sondern nur in bestimmten Ballungsgebieten wie Düsseldorf, Köln, München oder Berlin Niederschlag gefunden hat. 2012 hielten die Mitglieder des „Rats für Kunst und Tanz“ des Deutschen Kulturrats fest, welchen Beitrag Tanz an allgemeinbildenden Schulen zur Kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 18 Jahren leisten kann. Ziel der Berücksichtigung von Tanz in formalen Bildungsinstitutionen ist, dass junge Menschen die Möglichkeit erhalten, Tanz in seiner ganzen Vielfalt kennenzulernen, neue Bewegungsformen zu erlernen und darüber hinaus ihre kreative Potenziale geweckt und personale Kompetenzen gestärkt werden. Tanz in der Schule folgt dabei nicht elitären Konnotationen und Visionen, sondern setzt auf Teilhabe und Inklusion (Bresler, 2004, S. 128). Der empirische Nachweis über den Einfluss künstlerischer Unterrichtsfächer und Bereiche wie Theater, Bildende Kunst, Tanz oder Literatur auf die Entfaltung nicht-künstlerischer Kompetenzen steht in Deutschland bislang größtenteils noch aus (Behrens, 2012, S. 62ff.; Westphal, 2012, S. 2). Während in US-amerikanischen Studien vermehrt Untersuchungen von Tanz im Feld Wirkungs- und Transferstudien anzusiedeln sind, geht es in der deutschsprachigen Literatur noch viel grundsätzlicher um die Debatte,

¹⁴¹ So sind nach Howahl (2010, S. 151f.) 49% der Lehrpersonen an Grundschulen, 30% der Lehrkräfte an Hauptschulen, 11% an Realschulen sowie 3% an Gymnasien nicht dezidiert für Sport ausgebildet (Howahl, 2010, S. 151f.).

¹⁴² Die Verbreitung der Kunstform Tanz fiel in Deutschland mit dem schlechten Abschneiden der SchülerInnen in der PISA-Studie zusammen. Es folgten bildungs- und kulturpolitische Konsequenzen und Reformen, sowie ein insgesamt Aufschwung an Maßnahmen kultureller Bildung als mögliches Kompensationsmittel (Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2012, S. 6; Klinge, 2012b, S. 2). Jedoch macht Heusinger von Waldegge (2012, S. 2) deutlich, dass Tanz in Schulen nicht nur in den Verwertbarkeits- und Nützlichkeitsmodus zu stellen ist, dies sei nicht ausreichend und überzeugend für eine Integration von Tanz in Schulen. Vielmehr sollten Tanzprojekte im Kontext ästhetischer Bildung daraufhin gewürdigt werden, was sie tatsächlich anderes und fremdes in die Schule einbringen.

inwiefern ästhetische Bildung als gleichwertiger Bildungsbereich angesehen werden kann (Westphal, 2012, S. 6). Klinge (2012b, S. 6) differenziert vier Forschungsansätze, die vornehmlich in der empirischen Annäherung an Tanz vorzufinden sind: 1) Wirkungsforschung, 2) Evaluationsstudien, 3) Prozessforschung sowie 4) Dokumentenanalysen¹⁴³. Die eingesetzten Methoden stammen dabei primär aus dem Bereich der empirischen Sozialforschung (u.a. Einsatz teilnehmender Beobachtung, Interviews, Gruppendiskussionen, Fragebögen und Tagebücher) (siehe u.a. die aufgelisteten Verfahren in der Publikation der Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2009).

Zu 1) Wirkungsforschung: Wirkungsforschung zielt auf den Einfluss von Tanzprojekten auf andere Bereiche, wie beispielsweise die Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit, Sozialkompetenz oder Persönlichkeitsentwicklung (Klinge, 2012b, S. 6). In der OECD-Studie „Art for art’s sake? The impact of arts education“ wurde der Einfluss kultureller Bildung auf sog. „Innovationskompetenzen“ (wie z.B. technische Kompetenzen, Denkfähigkeiten, Kreativität, Verhaltens- und soziale Kompetenzen) bei SchülerInnen mittels Metaanalyse untersucht (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, S. 4f.). Die Belege deuten vorsichtig daraufhin, dass durch kulturelle Bildung die Lernmotivation auch in anderen schulischen Bereichen erhöht werden kann und Tanzunterricht insbesondere zu einer Verbesserung des räumlich-visuellen Vorstellungsvermögens beiträgt (Keinanen, Hetland & Winner, 2000). Insgesamt liegen jedoch noch zu wenige Studien – insbesondere im Bereich Tanz – vor, um repräsentative Erkenntnisse herauszuarbeiten bzw. über Langzeitwirkungen zu berichten (Rittelmeyer, 2010, S. 72; Rittelmeyer, 2016, S. 53; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, S. 8; Zirfas, 2018, S. 235).¹⁴⁴ Kritisch betrachtet werden Wirkungsstudien aus Sicht tanzpädagogischer AkteurInnen, wenn sie lediglich dafür dienen sollen, den Einsatz von Tanz in Schulen zu legitimieren (Klinge, 2012b, S. 6).

Zu 2) Evaluationsstudien: Ein Großteil vorliegender Studien im Bereich Tanz in Schulen sind Evaluationen über laufende Tanzprojekte im formalen Setting. Die meist quantitativ angelegten Untersuchungen beschäftigen sich hierbei mit der Frage der Beurteilung, Wahrnehmung und Akzeptanz von tänzerischen Angeboten aus Sicht verschiedener AkteurInnen, der Motivation der SchülerInnen oder dem Einfluss

¹⁴³ Rittelmeyer (2010, S. 18f.) differenziert fünf Forschungsgebiete ästhetischer Bildung: Transferforschung, praktische und erfolgreich evaluierte Projekte, Strukturanalysen, biografische Erfahrungen mit ästhetischen Erlebnissen sowie Theorien ästhetischer Erfahrung. Er fordert, dass die empirische Forschung mehr Strukturanalysen benötige, die aus Theorien Hypothesen zum Wirkungszusammenhang von Kunst und Kompetenzentwicklung formuliert und Voraussetzungen für empirische Forschungen schafft; was fehlt ist also nicht zwingend mehr Empirie, sondern ein theoretischer Rahmen, mit dessen Hilfe man Korrelationen interpretieren kann (a.a.O., S. 107).

¹⁴⁴ Siehe auch der NDEO-Report „Evidence: A Report on the Impact of Dance in the K-12 Setting“, welcher zu insgesamt positiveren Aussagen als die oben genannte OECD-Studie kommt (Bonbright, Bradley & Dooling, 2013). Stinson (2015b, S. 190) führt in ihrem Essay hierzu kritisch aus, dass dieser Bericht auch von einer Tanzorganisation veröffentlicht wurde und weniger „skeptisch“ in Bezug auf die Wirkungen von Tanz eingestellt ist. Weitere exemplarische Untersuchungen beschäftigten sich mit der Untersuchung der Förderung von Schreibfertigkeiten durch kreativen Tanz (Mühlporfte, 2009), die Auswirkungen des Tanztrainings und Tanzbeobachtens auf kognitive Prozesse allgemein mittels Magnet-Resonanz-Tomographie (Grafton & Cross, 2008), die Aufmerksamkeit (Petitto, 2008) oder auf die Leistungsfähigkeit in anderen Unterrichtsfächern (Green Gilbert, 1977).

auf das Schulklima. Ergebnisse zeigen auf, dass durch Tanzprojekte insbesondere SchülerInnen mit Migrationshintergrund gewonnen werden können. Mädchen akzeptieren zumeist die Tanzangebote, demgegenüber sind Jungen eher hin und hergerissen zwischen „habituellem Verweigerungshaltung und spontan sich entwickelndem Interessen an der tänzerischen Selbsterfahrung“ (Kosubek & Barz, 2011, S. 119; siehe auch Russell-Bowie, 2013, S. 219). Das männliche Geschlecht kann sich dann leichter auf Tanz einlassen, wenn der Tanzvermittler ein Mann ist (Klinge, 2012b, S. 8; Kosubek & Barz, 2011, S. 124f.)

Zu 3) Prozessforschung (Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen): Studien, die subjektive Sichtweisen von SchülerInnen erfassen, nehmen vorrangig mittels qualitativer Verfahren in den Blick, welche Gefühle und Gedanken, Erfahrungen und Erlebnisse in den Blick rücken, wenn sich die AkteurInnen am Tanz abarbeiten. Es geht hierbei um ein vertieftes Verständnis der Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich Tanz (Klinge, 2012b, S. 6).

Zu 4) Dokumentenanalysen: Dokumentarfilme zeichnen wiederum den Entwicklungsgang einer choreographischen Inszenierung nach. Sie ermöglichen ethnographische Untersuchungen und haben zudem informativen und öffentlichkeitswirksamen Charakter (Klinge, 2012b, S. 7).

Auch wenn die empirische Evidenz im Bereich Tanz noch in den Kinderschuhen steckt, zeigen erste Evaluationen und Studien für die Praxis wichtige Erkenntnisse auf. Im Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ wird die Notwendigkeit kultureller Bildung an Schulen mit der Begründung unterstrichen, dass die Schule der einzige Ort ist, an welchem Kinder und Jugendliche unabhängig von sozialer Herkunft und Schulform erreicht werden können (Klinge 2012b, S. 2 f.). Ebenso wurde in der Agenda der zweiten UNESCO-Weltkonferenz zur Kulturellen Bildung attestiert, dass Kulturelle Bildung langfristig als Basis einer ganzheitlichen, ästhetisch-kreativen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen angesehen werden muss und als Bestandteil allgemeiner Bildung im Schulsystem zu verankern ist (Mattenklott, 2012, S. 120; Meis, 2012, S. 18). Bislang sind die Ausprägungsformen, Formate und Vermittlungswege von Tanz in Schulen äußerst heterogen: von der partiellen Berücksichtigung von Tanz in der regulären Unterrichtszeit bis hin zu Projektwochen oder freiwilligen AGs im Ganztagesbereich. Es unterrichten sowohl LehrerInnen, TanzkünstlerInnen als auch ChoreographInnen in prozess- oder produktorientierter Perspektive¹⁴⁵ (Eger, 2011, S. 187). Im deutschsprachigen Raum etablierte sich auch der Begriff der „Tanzvermittlung“, der sich auf die Zusammenarbeit von KünstlerInnen mit nicht professionellen Beteiligten bezieht (Barthel, 2017, S. 232).

¹⁴⁵ So gibt es verschiedene Diskurse, die das vorrangige Ziel in der Auseinandersetzung mit Tanz entweder in der Entwicklung einer Aufführung sehen (Produkt) oder den gesamten Prozess akzentuieren (Oliver, Konold & Larek, 2017, S. 431; Stevens, 2017, S. 418). Auch wenn sich für beide Ausrichtungen schlüssige Argumente finden lassen, wird in bildungstheoretischen Debatten dem Prozess ein höherer Stellenwert als der Ausrichtung des Tanzunterrichts auf eine Performance eingeräumt (Bäcker, 2008, S. 165; Stern, 2014, S. 69).

Als favorisierter Ansatz im Kontext Schule wird insbesondere dem kreativen und dem zeitgenössischen Tanz eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Klinge, 2010, S. 87; Stevens, 2017, S. 417). Kreative Tanzerziehung lehnt sich zumeist an die Ausführungen Labans an, welcher internationalen Einfluss im Kontext von Tanz in Schulen gewann (Bresler, 2004, S. 148; Butterworth, 2012, S. 166ff.; Vogel, 2010, S. 243). Weiterhin wurden positive Auswirkungen des kreativen Kindertanzes in Studien bestätigt (u.a. Deans, 2011; Lobo & Winsler, 2006). Zeitgenössischer Tanz ist prinzipiell inhaltsoffen und entzieht sich einer eindeutigen kategorisierenden Zuordnung, er äußert vielmehr eine Haltung zur Bewegung, setzt Alltagsbewegungen und Grundparameter künstlerisch in Szene, experimentiert mit Tanztraditionen, stellt Körper- und Genderideale in Frage und versucht immer wieder mit bekannten Bewegungsformen zu brechen (Behrens, 2014, S. 62f.; Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2018, S. 25; Heusinger von Waldegge, 2012, S. 3; Klinge, 2012b, S. 2; Traub, 2001, S. 181). Gleichzeitig finden aber auch Tanzstile wie Hip Hop (als „echter Tanz“) in der Schulpraxis beliebte Anwendung. Je jünger die Kinder sind, desto mehr zeigen sie die Bereitschaft, sich auf unterschiedliche Tanzkonzepte einzulassen. Mit zunehmendem Alter verfestigt sich hingegen ein bestimmtes Bild von Tanz und ist es schwieriger, Jugendliche aufgrund vorherrschender Stereotype und Tanzbilder für bestimmte Tanzstile zu motivieren (Kosubek & Barz, 2011, S. 124).

Kompetenzen von SchülerInnen

Der Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (2012, S. 26ff.) unternahm den Versuch fünf Bildungsdimensionen, Qualitätskriterien und Kompetenzen von SchülerInnen im Bereich Tanz zu formulieren (siehe Tab. 7; siehe auch zu Kompetenzbeschreibungen bei SchülerInnen Fleischle-Braun et al., 2006, S. 54f.). Die Kompetenzbereiche beziehen sich dabei auf das Wahrnehmen des Körpers, das Explorieren und Präsentieren sowie sich Ausdrücken und Kommunizieren können im Tanz als auch reflexive Bezüge.

Tabelle 7: Bildungsdimensionen, Qualitätskriterien und Kompetenzen von SchülerInnen (Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2012, S. 26ff.)

Bildungsdimension: Wahrnehmen, empfinden und erleben
Qualitätskriterien: Der Unterricht bietet den Schülern einen geschützten Raum für die Durchlässigkeit von Empfindungen und die Differenzierung der Wahrnehmung zwischen sich und der Welt.
Kompetenzen: • arbeiten aktiv mit und können sich konzentrieren sowie ihre Aufmerksamkeitsfähigkeit einschätzen und zum Ausdruck bringen, • nehmen ihren Körper, ihre Bewegung in Ruhe, in Bewegung, am Ort, im Raum, alleine und mit anderen, in verschiedenen Tanzstilen und Erscheinungsformen wahr, • nehmen den Gegenstand (Bewegung, Körperhaltung, Form, Material, Raum, Partner, ...) differenziert im Hinblick auf seine Form, Dimension und Wirkung wahr, • nehmen verschiedene rhythmische Strukturen, Melodien, Phrasen, Stille, Geräusche etc. wahr, • differenzieren taktile Empfindungen mit anderen, mit Gegenständen, im Raum, mit dem eigenen Körper und können differenziert reagieren.
Bildungsdimension: Explorieren, üben und gestalten
Qualitätskriterien: Der Unterricht bietet durch die Handlungsformen der Imitation, der Improvisation und Komposition sowohl alleine als auch in der Gruppe die Gelegenheit zur Exploration und zur Gestaltung.
Kompetenzen: • explorieren und üben Tanztechniken, choreografische Verfahren und künstlerische Prozesse, • ahmen Bewegungen nach, • variieren Bewegungsabläufe, • drücken Ideen, Themen und/oder Emotionen

tänzerisch aus, • bringen Ideen, Themen und/oder Emotionen in eine tänzerische Form, • beteiligen sich aktiv an Tanzimprovisationen, • wenden Prinzipien und Techniken der Komposition in Einzelsequenzen und in Choreografien an, • finden eigene Ausgangspunkte für Tanzgestaltungen. Sie assoziieren frei und bringen Ideen ein. Sie grenzen Bewegungsformen ein, gestalten diese aus und üben sie, • nutzen Freiräume produktiv für das Explorieren, Gestalten und Üben, • explorieren, gestalten und üben alleine, zu zweit, in Klein- und Großgruppen, • stellen in ihren Tanzgestaltungen Zusammenhänge zwischen tänzerischen Formen und anderen Disziplinen her, • gehen mit dem vorgegebenen Rahmen kreativ um, • entwickeln an einer vorgegebenen oder selbst gestellten Aufgabe Aufmerksamkeit und setzen sie in konzentrierter Arbeit fort.
Bildungsdimension: Reflektieren und verstehen
Qualitätskriterien: Der Unterricht enthält Möglichkeiten zur Reflexion sowie zum besseren Verständnis von Tanz und ggf. zu seiner Wertschätzung.
Kompetenzen: • beobachten und benennen differenziert tänzerische Aktionen, Vorgänge, choreografische Strukturen und verstehen diese im tanzpraktischen Tun, • bringen Gefühle und Empfindungen zum Ausdruck und interpretieren Gesehenes und Erlebtes, • verfügen über Kenntnisse und Wissen in Bezug auf Tanzkulturen und Tanzkunst (z.B. Tanzgeschichte, -stile, bewegungstechnische und gestalterische Prinzipien), • verfügen über Kenntnisse über choreografische Prozesse bzw. Choreografien, • nehmen konstruktiv und respektvoll Stellung zu erlebten und rezipierten Abläufen, • begründen eigene oder fremde tänzerische Aktionen, Vorgänge und choreografische Entscheidungen, • wenden in der Weiterentwicklung ihrer tänzerischen Arbeit oder Recherche ihre Reflexionsergebnisse an, • setzen sich mit der Arbeit und dem Berufsfeld von Künstlern auseinander, • nutzen kulturelle Einrichtungen und Angebote.
Bildungsdimension: Präsentieren und inszenieren
Qualitätskriterien: Der Unterricht bietet den Schülern Raum, um unterschiedliche Präsentationsqualitäten aus Tanz und Performance entdecken und erproben zu können.
Kompetenzen: • präsentieren sich allein oder in der Gruppe vor anderen in verschiedenen Formaten, • führen offene improvisatorische und/oder kompositorische/choreografische Abläufe vor, • haben die Offenheit und Fähigkeit unterschiedliche tänzerische Erfahrungen zu präsentieren, • zeigen den Mut emotionale und körperlich tänzerische Grenzen zu erkennen und zu überschreiten, • zeigen präsentationsimmanente Qualitäten wie Präsenz, Intensität, Konzentration und Aufmerksamkeit, • können erlernte und erfahrene Prozesse durch Körper, Bewegung und Sprache mitteilen sowie ausdrücken.
Bildungsdimension: Kommunizieren
Qualitätskriterien: Der Unterricht bietet den Schülern Gelegenheit, Kommunikationsformen im und über den Tanz kennen zu lernen, zu erproben und interdisziplinäre gesellschaftlich-kulturelle Bezüge herzustellen und anzuwenden.
Kompetenzen: • drücken sich im Tanz aus, • sprechen andere durch Tanz an, • stellen mit tänzerischen Mitteln Gegenstände, Themen und Kontexte dar, • lassen sich im tänzerischen Tun in der eigenen Sinnlichkeit und Fantasie ansprechen und berühren gleichzeitig andere, • eröffnen über den Körper und die Bewegung Kommunikationswege und stellen mit tänzerischen Mitteln Gemeinschaft her, • können Bewegungen beschreiben und erkennen und nutzen Tanz als ein komplexes Codesystem, • stellen Bezüge zwischen Tanz und unterschiedlichen Disziplinen her, • treten in Bezug auf andere Medien und Disziplinen in Austausch und bringen diese mit Tanz in Verbindung

Qualitätsdiskussionen

Auf Basis der normativen Verankerung und breiten Kompetenzausrichtung im Bereich Tanz bei Kindern werden qualifizierte Fachkräfte benötigt, die fähig sind, Tanz in seinen vielfältigen Einsatzmöglichkeiten zu unterrichten (Bäcker, 2010, S. 164). Die Diskussionen, wer Tanz in Schulen unterrichten soll und darf, werden dabei vornehmlich in Deutschland geführt (Eger, 2014, S. 42f.; Vogel, 2010, S. 289).¹⁴⁶ Während in anderen europäischen Ländern gleichermaßen pädagogische Fachkräfte als auch KünstlerInnen Tanz im schulischen Kontext unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen anbieten. Auch ist die

¹⁴⁶ Die Berufsbezeichnung „TanzlehrerIn“ bzw. „TanzpädagogIn“ ist in Deutschland nicht geschützt und das Offerieren von Tanzangeboten somit an keine ausbildungsbezogenen Voraussetzungen gebunden (Müller-Speer, 1995, S. 312).

Zusammenarbeit von professionellen TänzerInnen mit PädagogInnen dort eher etabliert (Koff, 2015, S. 7; Stevens, 2017, S. 420).

“Because educators are primarily teachers of dance and not dancers, and because professional dancers are primarily dancers and not teachers, educators might contribute significantly to the educational programs not only by their ability to teach, but also by the very scope of their practical and aesthetic understanding of what it means to teach dance. Thus, one of the educational implications of a phenomenological approach to dance is the possibility of a broader and more meaningful exchange program between educators in dance and professional dancers” (Sheets-Johnstone, 2015, S. 120).

Gleichzeitig findet sich trotz der größeren Akzeptanz verschiedener beruflicher Hintergründe in der Tanzvermittlung, auch in anderen Ländern (wie beispielsweise Großbritannien) eine unregulierte Situation und ähnliche Barrieren wieder (Green Gilbert, 2005, S. 32f.). So unterrichten TanzlehrerInnen als auch SportlehrerInnen (meist mit wenig Erfahrung) Tanz in der Schule, währenddessen im privaten Sektor eher TanzkünstlerInnen bzw. TanzpädagogInnen mit einer tanzspezifischen Qualifikation anzufinden sind (Stevens, 2017, S. 415).

Aufgrund der heterogenen, vorrangig halbstaatlichen und privaten Ausbildungslandschaft gab es in Deutschland erste Bestrebungen gemeinsame Standards zu erarbeiten und einen Qualitätsrahmen zu entwickeln.¹⁴⁷ Diese Initiativen wurden primär vom „Bundesverband Tanz in Schulen“ sowie dem „Beirat Tanz in der Sektion Darstellende Kunst und Tanz des Deutschen Kulturrats“ ins Leben gerufen. Ebenso gibt es von der Gesellschaft für Tanzforschung in Kooperation mit dem Deutschen Dachverband Tanz Bestrebungen, Qualitätsstandards in der tanzpädagogischen Aus- und Weiterbildungslandschaft zu etablieren (siehe jüngst Fleischle-Braun & Kessel, 2018¹⁴⁸; Klinge, 2012a, S. 883; Klinge, 2012b, S. 4). 2011 wurde vom Zentrum für Kulturforschung die Studie „Kompetenzen, Zertifikate, Empfehlungen. Zur Einstellungspraxis in der Tanzpädagogik“ veröffentlicht, welche die Bandbreite tanzpädagogischer Handlungsfelder in den Blick nahm und insbesondere für die Erweiterung der Tanzvermittlung im Bereich der kulturellen Bildung sensibilisierte. Die Studie gibt zentrale Empfehlungen für die zukünftige Ausbildungspraxis und die benötigten Kompetenzen und Inhalte. Qualifizierungsangebote, die sich auf die zukünftige tanzpädagogische Aus- und Weiterbildung für ProfiTänzerInnen, TanzpädagogInnen, PädagogInnen und SportwissenschaftlerInnen konzentrieren, sollten dabei die Vermittlung eines breiten Spektrums an Tanztechniken und Tanzrichtungen anvisieren, musikalische Kompetenzen (Rhythmik) adressieren, entwicklungspsychologische Grundlagen für unterschiedliche Altersgruppen vermitteln und Grundlagen im Bereich Körperwissen und Medizin bereitstellen

¹⁴⁷ Siehe unter anderem: <https://bv-tanzinschulen.de/qualitaetsrahmen/>

¹⁴⁸ Fleischle-Braun et al. (2006, S. 56) plädieren für die nationale Situation, dass lediglich Lehrkräfte sowohl mit künstlerischer als auch pädagogischer Expertise Tanz in Schulen unterrichten sollten. Dies können professionelle TänzerInnen und ChoreographInnen sein als auch ausgebildete TanzpädagogInnen. Dies wird auch aus TeilnehmerInnensicht immer wieder bestätigt: So fühlen sich die SchülerInnen meist motivierter, wenn Professionelle Tanz unterrichten. Währenddessen sich die Unsicherheit nicht qualifizierter TanzvermittlerInnen ebenso auf die Motivation der Kinder auswirkt (Kosubek & Barz, 2011, S. 135; Oliver, Konold & Larek, 2017, S. 434).

(Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2012, S. 56; Zentrum für Kulturforschung, 2011, S. 64). Fleischle-Braun (2014) führt zudem aus, dass eine Orientierung an übergreifenden Qualifikationsrahmen wie dem EQR oder dem DQR die gesellschaftliche Anerkennung des TanzpädagogInnenberufs erhöhen und zu einer größeren Transparenz und Durchlässigkeit führen könnte.

Während in Deutschland die Diskussion sich hauptsächlich um Qualifikationen dreht, geht es im internationalen Diskurs (insbesondere in den USA) eher um die Debatte der Verortung von Tanz im Sport bzw. in den Künsten. Dabei kann festgehalten werden, dass Tanz prinzipiell in beiden Feldern beheimatet sein sollte, jedoch mit verschiedenen Schwerpunkten und Zielsetzungen:

“If the goal of the program is to teach the artistic processes (creating, performing and responding) and the outcome for students is have them create, perform and critically analyze work of self or others, then dance is taught as an art form in education. The channel of delivery is the arts; and, under the law (*No Child Left Behind*, 2002), the program must be taught by a ‘highly qualified’ educator – meaning the instructor must be teaching in his/her major area of study (e.g., dance art performance and education) and must be state certified in this discipline.

If the goal of the program is to promote physical activity (directed towards health, social and recreational aspects of education), then the dance component is taught under physical education. The channel of delivery is physical education; and, though physical education is not legally defined as a core academic subject under *No Child Left Behind*, it too should be taught by a qualified educator – meaning the instructor is teaching in his/her major area of study (e.g., physical education) and be state certified in physical education” (Bonbright, o.J.).

Tanz in künstlerischer Verortung zielt auf die Vermittlung eines künstlerischen Prozesses, während Tanz im Sportunterricht auf gesundheitsfördernde und soziale Komponenten setzt. In welchem Bereich Tanz besser beheimatet ist, wird international kontrovers diskutiert: So gibt es VertreterInnen, die Tanz aufgrund des ästhetischen Anspruchs eindeutig in den Künsten verortet sehen (u.a. ist hier Pugh McCutchen, 2006 zu nennen mit der Publikation “Teaching Dance as Art in Education”¹⁴⁹).

“Dance training for certified physical educators is usually activity based. Rarely do physical educators study dance performance, choreography, criticism, and dance history. Their dance goals relate to fitness, skill development, recreation, rhythmic acuity, locomotor skills and sequences, movement exploration, and lifelong learning. ... Most physical education standards include physical skills in dance as an activity.” (Pugh McCutchen, 2006, S. 7f.).

Des Weiteren gibt es Stimmen, die kritisch anführen, dass Tanz besser im Sport aufgehoben ist, da den Künsten im Vergleich zum Fachbereich Sport ein niedrigeres Ansehen zukommt – auch wenn im Sportunterricht der persönlichkeitsbildende und künstlerische Aspekt von Tanz häufig zu kurz kommt (Vogel, 2010, S. 212). Insgesamt bleibt die Interessensvertretung für die Stärkung von Tanz in Schulen

¹⁴⁹ Pugh McCutchen (2006, S. xvi) differenziert in ihrem Werk zwischen “dance education” (bezogen auf alle Settings) sowie “educational dance”: “This term broadly encompasses all aspects of dance used to educate and inspire the young. It assumes that dance is taught as an art form by using knowledge and skills in all the varied dance processes – dancing, creating, performing, responding, and critical thinking about dance – to affect the total education of a child” (ebd.). Und sie schreibt weiter: “Dance should be taught in the context of arts education in school-based programs. Teaching dance from an arts education perspective is different from teaching other dance education models” (a.a.O., S. 3). “The term *educational dance* describes dance taught as an art form in school-based programs to effect learning in and about dance. This term identifies dance as a rich discipline of study in all its facets as well as a means to fully educate the young. Educational dance describes dance from an arts education perspective. Educational dance is for all children: It broadly educates, it embraces all aspects of dance that have educational value, it increases aesthetic education, and it affects the total education of a child. Educational dance is dance that educates and inspires the young. It stretches the body and the mind” (a.a.O., S. 5).

in nationaler und internationaler Hinsicht ein wichtiges Thema (Kipling-Brown, Koff, Meiners & Svendler Nielsen, 2017, S. 1). Solange es keine ausreichende Lobby für die Bedeutung von Tanz an Schulen gibt, wird es auch keine zufriedenstellenden Qualifikationsmöglichkeiten, Unterrichtsmaterialien und finanziellen Unterstützungen geben (Vogel, 2010, S. 291).

Kompetenzen von TanzvermittlerInnen

VermittlerInnen von Tanzkunst in Schulen sollten nach Klinge et al. (2006, S. 61f.) *tanztheoretische Kenntnisse* (u.a. in Tanzmedizin, Entwicklungspsychologie, Bewegungsanalyse, Tanzgeschichte), *tanzpraktisches Können* (z.B. Tanztechniken/-stile, Wahrnehmungsarbeit, Improvisation, choreographisches Arbeiten), *methodisches Wissen* (u.a. zielgruppenorientierte Praxiserfahrung, Analyse, Planung und Durchführung von Angeboten, Klarheit von Zielsetzungen, methodische Selbstreflexion, Erkennen von Kommunikationsstrukturen, imitative und kreative Arbeitsweisen, Unterrichtserfahrungen) und *Vernetzungskompetenzen* (Einbindung in Schule und Schulprogramme, Kooperation mit anderen Fächern, Transparenz für Eltern und LehrerInnen, Einbindung des sozialen Umfeldes und Öffentlichkeit) aufweisen sowie eine *künstlerische Qualifikation* (künstlerische Praxis, choreographisches Wissen, Projekterfahrung, Bühnenerfahrung) inne haben.

Die Mitglieder des Beirats Tanz (2008) verabschiedeten in einem Papier Mindestkompetenzen und Grundkenntnisse für tanzpädagogisch Tätige. Diese sind: *tänzerische Kompetenzen* (spartenbezogene Grundkenntnisse), *pädagogische Kompetenzen* (Grundkenntnisse in Pädagogik, Didaktik/Methodik (z.B. Methodenvielfalt, interdisziplinäres Lernen oder adressatenspezifische Inhalts- und Methodenauswahl), *spartenübergreifende Kompetenzen* (Grundkenntnisse in funktioneller Anatomie und Physiologie, Trainings-Bewegungslehre und Bewegungsanalyse, Soziologie und Psychologie, Tanzgeschichte/Tanztheorie, Tanzkomposition sowie Musik) sowie *weitere Kompetenzen* (beispielsweise in Tanzpolitik, Organisation, Rechtsfragen und Öffentlichkeitsarbeit).

Der Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (2012, S. 14ff.) unterscheidet wiederum zwischen *Vermittlungskompetenzen*, *Fachkompetenzen* und *überfachlichen Kompetenzen* (siehe Tab. 8).

Tabelle 8: Kompetenzen von TanzvermittlerInnen im Kontext Schule (Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2012, S. 14ff.)

Vermittlungskompetenzen
<p>Pädagogische Kompetenz (meint die Gestaltung der Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden im tanzpädagogischen Praxisfeld)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einsicht in die psychologischen Voraussetzungen des pädagogischen und didaktischen Handelns • Grundlagenwissen aus Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, Motivationsstrategien, Gruppenprozessen, Kommunikationsstrukturen

<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Konzepte und Theorienansätze der ästhetisch-kulturellen Bildung und Methoden der Tanzvermittlung • Kenntnisse über soziokulturelle Zusammenhänge, insbesondere über <ul style="list-style-type: none"> -gesellschaftlich-normative Einflüsse (z.B. geschlechtstypisches Körperverständnis und Bewegungsverhalten) -Lernortspezifische Bedingungen (System Schule, ihr Bildungsauftrag sowie ihre Ressourcen und Rahmenbedingungen) -Bevölkerungsstruktur -Stadtteilkultur und infrastrukturelle Gegebenheiten
<p>Didaktische Kompetenz (zielt auf die Gestaltung des Lernarrangements im Hinblick auf eine vereinbarte Zielperspektive)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Analyse, Planung und Auswertung von Tanzunterricht und Vermittlungsprozessen im und durch Tanz • Begründung und Auswahl relevanter Bildungsziele in Bezug zu <ul style="list-style-type: none"> - fächerübergreifender, ästhetisch-kultureller Bildung -Persönlichkeitsentfaltung -fachlichen und künstlerischen Zielsetzungen -sozialpädagogischen Zielen sowie der eigenen pädagogischen und künstlerischen Werthaltungen • Analytisch-diagnostische Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> -Erfassung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Gruppe und einzelner Schüler -Einschätzen der Angemessenheit von Aufgabenstellungen -Erkennen von möglichen Ursachen bei Lernschwierigkeiten oder Problemsituationen -Beurteilung von Schülerleistungen und Unterrichtsprozessen -Auswertung von Tanzprojekten mit Schülern, Kollegen und innerhalb des schulischen Kollegiums
<p>Methodische Kompetenz (Art und Weise der Aufbereitung des Inhalts/Unterrichtsgestaltung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur adäquaten Gestaltung des Tanzprojekts und des Tanzunterrichts <ul style="list-style-type: none"> -Unterrichtsaufbau -Rhythmisierung / Dynamik des Unterrichts -Anwendung von verschiedenen methodischen Arbeitsweisen sowie Sozial- und Organisationsformen (Methodenvielfalt) -Durchführung von Reflexionsgesprächen • Kenntnisse über <ul style="list-style-type: none"> -Unterrichtsverfahren und Methoden -Anwendung methodischer Mittel -Verfahren der Ergebnisermittlung
<p>Fachkompetenzen</p>
<p>Tanzpraktisches Können (Grundlage: Professionelle Tanz- bzw. tanzpädagogische Ausbildung und Berufserfahrung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Auseinandersetzung mit Tanztechniken • Grundlagen sowie allgemeine Kenntnisse über Tanzstile und / oder Tanzkulturen • Erfahrungen in Körperwahrnehmungspraktiken • Kenntnisse und Erfahrungen in Improvisationstechniken • Rhythmisch-musikalische Fähigkeiten
<p>Tanzkünstlerische Expertise (Grundlage: eigene Aufführungspraxis und choreografische Praxis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompositorische Fähigkeiten und Fertigkeiten <ul style="list-style-type: none"> -Fähigkeit, Choreografien zu entwickeln und zu realisieren -hinsichtlich des Einsatzes von und des Umgangs mit Musik und Klangkunst

<ul style="list-style-type: none">-Wissen über tanzkompositorische und dramaturgische Prinzipien• Kenntnisse über interdisziplinäre Ansätze und praktische Erfahrung in interdisziplinären Arbeitsprozessen• Auseinandersetzung mit dem eigenen tanzkünstlerischen Anspruch
<p>Tanztheoretisches Wissen (Grundlage: Reflexion der Wirkungsdimensionen von Tanz und Tanzunterricht)</p> <ul style="list-style-type: none">• Kenntnisse in folgenden Fachdomänen-Sozial- und Kulturgeschichte des Tanzes-Erfahrungswissen aus der Rezeption und Reflexion aktueller Tanzentwicklungen-Grundlagen der Musiktheorie-Bewegungswissenschaftliche Grundlagen (wie Bewegungssteuerung und -kontrolle, motorisches Lernen, qualitative und biomechanische Bewegungsanalyse)-Tanzmedizinische Grundlagen-Funktionelle Anatomie und Physiologie
<p>Überfachliche Kompetenzen</p>
<p>Selbstkompetenz (Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrücken)</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexionsfähigkeit• Analytisches und zielorientiertes, strategisches Denken• Flexibilität und Improvisationsfähigkeit• Lernbereitschaft-Offenheit-Neugierde• Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein• Authentizität-eigene Grenzen kennen-Präsenz-Leidenschaft für die Tanzvermittlung
<p>Organisationskompetenz (Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, sinnvolle Lösungsstrategien zu finden, um Aufgaben und Probleme zu bewältigen)</p> <ul style="list-style-type: none">• Erfolgreiche und effiziente Durchführung von Projekten und Veranstaltungen-Idee und Konzepterstellung-Planung und Vorbereitung-konkrete Umsetzung-Koordination• Zusammenarbeit mit allen Beteiligten
<p>Soziale Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln)</p> <ul style="list-style-type: none">• Teamfähigkeit-Kritikfähigkeit-Konfliktfähigkeit-Empathievermögen• Kommunikationsfähigkeit-sprachlich bzw. schriftlich-nonverbale Interaktion

- Führungsqualitäten
- Grenzen setzen
- Vorbildfunktion
- Bewertung und Anerkennung von Schülerleistungen

Curriculum Design und Lehr-Lern-Ziele

Die Ausrichtung an Standards und Lehr-Lern-Zielen unterstützen TanzvermittlerInnen dabei, Richtlinien zu entwerfen, welche sich an der motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung orientieren und auf einem Gleichgewicht zwischen der Förderung kreativer Freiheit und anspruchsvollen Aufgabenstellungen basieren (Frederiksen, o.J., S. 15). Standards liefern dabei ein konstruktives „Gerüst“, um zum einen die Breite und den Umfang des Lehrens und Lernens im Bereich Tanz zu definieren, zum anderen aber auch genügend Spielraum zu gewähren, um einen Ansatz zu entwickeln, der den schulischen bzw. individuellen Möglichkeiten und Kompetenzen der AkteurInnen am besten entspricht (Liu, 2012). Während andere Länder schon auf eine längere Tradition an etablierten Standards bzw. Curricula im Bereich Tanz zurückgreifen können, sind jene Diskussionen in Deutschland noch relativ aktuell. Hier lohnt sich ein Blick in die Curricula für den Bereich Tanz anderer Nationen (siehe Koff, 2015, S. 5f.).

Die amerikanische National Dance Educational Organization beschreibt in den “Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts” vier Kernbereiche: “Performing, Creating, Responding and Inter-connecting”¹⁵⁰, welche ein Grundgerüst für die Tanzausbildung in der Schule liefern und eine konstruktive Unterstützung für die Unterrichtsgestaltung anbieten. Die Standards geben dabei Anhaltspunkte, was SchülerInnen im Bereich Tanz zu welchem Zeitpunkt gelernt haben sollten (National Dance Education Organization, 2011; S. 10; siehe auch Behrens, 2013, S. 68; Frederiksen, o.J., S. 2; Koff, 2015, S. 5).

“In dance, the curriculum must necessarily include learning physical dance skills and techniques, creating and performing dances with intent and aesthetic value, as well as integrating and relating dance to other disciplines, peoples, places, times, and concepts” (Frederiksen, o.J., S. 15).

In der deutschen Debatte bestehen vorrangig Mindestanforderungen und Kompetenzbeschreibungen, jedoch keine empirisch überprüften Lernprogressionen im Bereich Tanz. Um Anschluss an die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzmodelle zu liefern, besteht somit ein Forschungsdesiderat in der Generierung und empirischen Überprüfung von Testaufgaben und Kompetenzmodellen in den ästhetischen Fächern (Behrens, 2013, S. 69).

Aus der Sicht der Praxis ist eine solche Verengung jedoch nicht unproblematisch. So sensibilisiert Kipling-Brown (2017, S. 406f.) folgerichtig dafür, das immer wieder kritisch zu hinterfragen ist, wer letzten Endes darüber entscheidet, wie und welche Inhalte in Bezug auf Tanz in Schulen gelehrt werden, was überprüft wird und auf welcher Grundlage diese Entscheidungen getroffen werden. Dass es ferner

¹⁵⁰ deutsch: Aufführung, Gestaltung, Reflexion und Verbindung zu anderen Bereichen.

von Bedeutung ist, implizite Botschaften zu überprüfen und sich mit kulturellen Konstruktionen der Vermittlungspraxis auseinanderzusetzen.

“What are the ways in which students are encouraged to engage in movement and towards what ends? What skills and knowledge are emphasized? Is the body presented as an instrument of public performance, serving the school’s social goals and image, or as a tool for students’ personal growth and creative expression?” (Bresler, 2004, S. 127).

Den CurriculumtheoretikerInnen im Bereich Tanz geht es dabei nicht nur darum, feststehende “outcomes” zu beschreiben, sondern ebenso Raum für ein offenes und mündiges Curriculum zu lassen (Koff, 2015, S. 3; Stinson, 2001, S. 55; Stinson, 2006, S. 144; Stinson, 2015a, S. 108).

“It is clear that there are many possibilities for learning more than plés, improvisation, and ABA form, which often are part of the explicit curriculum. Lessons may be learned not just from directions, demonstrations, and images, but from a tone of voice, a look, or no look at all; from peers, as well as teachers. The environment is also important; students may learn about the value of dance, for example, by comparing the space and time given to it in comparison to that allotted to other subjects” (Stinson, 2001, S. 55).

4.2.3 Tanz in der Hochschule

Die Berufsausbildung zum/zur staatlich anerkannten TanzpädagogIn wird in Deutschland vorwiegend vom privaten Sektor angeboten. Lediglich in Mannheim kann Tanzpädagogik (mit dem Schwerpunkt Klassischer Tanz) im Rahmen eines Bachelor-Studiums absolviert werden, Master-Studienabschlüsse mit tanzpädagogischen Profil werden an den Hochschulen in Dresden, Essen, Mannheim und Frankfurt angeboten (Fleischle-Braun & Kessel, 2018, S. 1).¹⁵¹ Zumeist wenden sich die Bachelor- und Masterstudiengänge in Tanzpädagogik dabei an professionelle TänzerInnen (Klinge, 2012a, S. 882).¹⁵²

Nur wenige Studiengänge setzen Schwerpunkte im Bereich der Kulturvermittlung und Kulturellen Bildung (so z.B. Philipps-Universität Marburg: „Kulturelle Bildung an Schulen“¹⁵³, Ruhr-Universität Bochum: „Zertifikat: Kulturelle Bildung“¹⁵⁴) oder im Bereich Tanz in Schulen (z.B. DSHS Köln: „M.A. Tanz – Vermittlung, Forschung, künstlerische Praxis“¹⁵⁵). Weiterhin gibt es an der Universität Konstanz im Rahmen des Bachelor-Studiums Sportwissenschaft den Studienschwerpunkt „Tanzpädagogik“ und ist Tanz Bestandteil des Pädagogikstudiums im Fach Sport (Howahl, 2010, S. 158f.; Klinge, 2012a, S. 882f.). Überlegungen zu einem modularen Erweiterungsstudienkonzept „Tanz“ in Lehramtsstudiengängen stammen z.B. von Bäcker (2010, S. 164ff.).

¹⁵¹ Tanzpädagogik: Palucca Schule Dresden; Tanzpädagogik: Folkwang Universität der Künste in Essen; Kindertanzpädagogik: Akademie des Tanzes in der Hochschule für Tanz und darstellende Kunst in Mannheim; Zeitgenössische Tanzpädagogik: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt am Main (Klinge, 2012a, S. 882).

¹⁵² In anderen Ländern ist die Ausbildungssituation teilweise sehr anders organisiert: So gibt es beispielsweise im niederländischen Ausbildungssystem sowohl die Ausbildung zum/zur Diplom-TanzpädagogIn mit Lehrbefähigung als auch eine Schwerpunktausbildung im Bereich Tanzpädagogik für angehende LehrerInnen (Vogel, 2010, S. 285).

¹⁵³ <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/studium/studiengaenge/kubis>

¹⁵⁴ http://www5.rz.ruhr-uni-bochum.de:8614/mam/lehrundforschungsbereiche/flyer_zertifikat_kubi_2017.pdf

¹⁵⁵ https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Studium/Studienangebot/Weiterbildungsmaster/MA_Tanz/DSHS-MA_Tanz_Faltblatt.pdf

Tanz in der Hochschule weist in internationaler Perspektive noch keine lange Historie auf und bleibt auch wenn er mittlerweile in einigen Universitäten zu einem wichtigen Fach geworden ist, fragmentiert. In den USA hat Tanz als akademische Disziplin unter dem Einfluss von Gertrude Colby und Margaret H'Doubler¹⁵⁶ Anfang des 20. Jahrhunderts Einfluss gewonnen. Insbesondere H'Doubler leistete als eine der ersten PionierInnen einen entscheidenden Beitrag für eine Grundlegung des Tanzes in der Hochschulausbildung (Hagood, 2000, S. 69).

“H'Doubler's breakthrough was different from those offered by previous women's exercise programs in academia: it introduced the elements of creativity, guided self-discovery, and student-centered learning. Further, H'Doubler's introduction of dance into the physical education curriculum was paradoxically twofold: one the one hand, she feminized physical education, offering, as an alternative to competitive male sports and mechanical calisthenics, a distinctively female, graceful activity framed as harmonious and natural as well as healthful; on the other hand, she masculinized dance, bringing it into the realm of science and the intellectual public sphere, into the laboratory and the academic classroom” (Banes, 2000; S. xi).

H'Doubler ließ sich dabei stark von den Ausführungen Dewey's (siehe Kap. 2.4.1) inspirieren und verfolgte das Ziel, die Studierenden in ihrer ganzen Persönlichkeit für das Leben auszubilden (Banes, 2000, S. xii), im ersten Quartal des 20. Jahrhunderts bot sie eine Alternative zum “mind-centered approach” traditioneller Hochschullehre an (Ross, 2000, S. 53).

4.2.3.1 Verortung von Tanz im Lehramtsstudium Sport

„Gestalten, Tanzen, Darstellen: Gymnastik, Tanz, Bewegungstheater“ stellt ein Themenkomplex von insgesamt fünf Bewegungsfeldern im fachspezifischen Kompetenzprofil Sport in den Richtlinien für das Lehramtsstudium Sport dar (KMK, 2017, S. 63). Auch wenn Tanz zu den festgeschriebenen Inhalten von Lehrplänen an Schulen gehört, stehen LehrerInnen in der Praxis vor ähnlichen Schwierigkeiten wie vor etlichen Jahren. So zählt Tanz nach wie vor nicht zu den prioritären Ausbildungsinhalten. Mangelnde Praxiserfahrungen sowie fehlende Eigenrealisation hindern die SportlehrerInnen daran, Tanz in ihren (späteren) Unterricht einzubeziehen. Die Situation in Deutschland bleibt also nach wie vor für Hochschulausbildung als auch schulischer Praxis äußerst verbesserungswürdig (Oliver, Konold & Larek,

¹⁵⁶ H'Doubler stellte als eine der ersten ProtagonistInnen in der Umsetzung von Tanz im akademischen Kontext heraus, “*that we learn a number of important things through dance*” (zitiert nach Ross, 2000, S. 213). Als studierte Biologin, die nicht originär aus dem Tanzmetier kam, lag ihr Fokus in der Vermittlung von Tanz in der damaligen Ausbildung von SportlehrerInnen, sie via Tanz darauf vorzubereiten, ein kreatives und produktives Leben in der Gesellschaft zu führen, “*a society they could hope to change someday*” (Ross, 2000, S. 213). Ihre Ideen, die nun schon fast 100 Jahre zurückliegen, sind inzwischen (zumindest national) in Vergessenheit geraten, boten aber damals wie heute eine interessante Perspektive wie hochschulisches Lernen, um den Körper (u.a. durch Tanz) bereichert und konzipiert werden kann. “The other great contribution of Margaret H'Doubler ... was that dance in education was liberal in nature and that its purpose was to inspire individual kinesthetic awareness, intellectual understanding, and individual creativity. H'Doubler believed that the function of dance in education was to enable students to discover themselves, physically, mentally, and creatively, through expressive human movement” (Hagood, 2000, S. 100). H'Doubler “articulated the scope of the subject area, setting the initial standard for dance major curricula – including course work in anatomy and kinesiology, fundamental movement skills (technique), historical perspectives (dance history), creative movement (composition, taught as a separate course in the first dance curriculum), understanding relationships between movement and rhythm (rhythmic analysis), teaching the body to move (teaching methods), and developing an understanding of classic and contemporary thinking on the moving body (dance philosophy)” (Hagood, 2008b, S. 17).

2017, S. 439; Vogel, 2010, S. 177f.). Inhaltlich geht es im Lehramtsstudium Sport in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich Tanz u.a. darum, Tanzstile zu verstehen und nachzugestalten, Tanzbewegungen selbst zu entwerfen und choreographisches Arbeiten zu erlernen oder auch verschiedene Wahrnehmungs-, Improvisations- und Kompositionsaufgaben zu erleben. Hauptthemen sind Kreativität, ästhetische Bildung und Urteilsfähigkeit sowie die Vermittlung und Reflexion methodisch-didaktischer Grundlagen (Czyrnick-Leber, 2010, S. 176; Klinge et al., 2008, S. 300; Postuwka, 2001, S. 337). Im Kontrast zu anderen Sportarten geht es im Tanz eher um die Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Wahrnehmung des Körpers, um ein Bewegen, nicht nur in motorischer und leistungsorientierter, sondern auch in ästhetischer und kreativer Perspektive (Czyrnick-Leber, 2010, S. 176). Gleichzeitig wird jedoch sichtbar, dass sich der Sportunterricht (und somit auch der Tanzunterricht im Sport) nach wie vor eher einseitig an dem Training von Bewegungsfertigkeiten oder konditionellen Anforderungen orientiert (Klinge, 2008, S. 17). Und dies obwohl Sportpädagogik¹⁵⁷ prinzipiell versucht, einem Doppelauftrag gerecht zu werden: der Einübungspraxis eines spezifischen Bewegungskönnens (in den je spezifischen Sportarten/Bewegungskünsten) sowie der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung (Beckers, 1997, S. 26).¹⁵⁸

„In diesem Sinne erfüllt Sportunterricht eine Aufgabe, nämlich die Vermittlung eines spezifischen Musters des Verhaltens, das auch in anderen Bereichen des alltäglichen Lebens gefordert ist. Allein daraus wird deutlich, daß Sport niemals bloß folgenloser Selbstzweck ist. Mit dem erfolgreichen und erfolglosen sportlichen Handeln werden Einsichten, Einstellungen, Perspektiven vermittelt. Der Sport enthält Regeln, die Sicherheit im Handeln und zuverlässige Maßstäbe bieten, er weist über sich selbst hinaus, weil er integrierter Bestandteil des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens ist“ (Beckers, 1997, S. 27).

Kompetenzmodelle im Bereich Sport als auch ein kompetenzorientierter Sportunterricht wurden mit dem Aufkommen der „Hochphase“ des Kompetenzdiskurses in Zeiten der PISA-Diskussionen eher kritisch betrachtet. Gründe wurden zum Beispiel darin gesehen, dass die von der Kultusministerkonferenz entwickelten Bildungsstandards körperliche und motorische Fähigkeiten nicht ausdrücklich mitbedachten bzw. den Körper und Bewegung geradezu ausschlossen (Kurz, 2008, S. 32; Roth, 2012, S. 31), sich Kompetenzerwartungen im Bereich Sport aber vorrangig auf das Performative, Körperliche, Praktische und weniger auf kognitive Leistungsdispositionen beziehen (Behrens, 2013, S. 68; Körner, 2014b, S. 212).

¹⁵⁷ Wie in Kapitel 3.2.2 dargestellt, orientiert sich auch eine bildungstheoretisch orientierte Sportpädagogik vornehmlich an Körper- und Leibkonzepten der Phänomenologie, Anthropologie und Kultursoziologie (Klinge, 2016, S. 348). „Während die Biomechanik, Sportmedizin, Trainingslehre und Sensomotorik der naturwissenschaftliche Strang der Sportwissenschaft den Körper in Anlehnung an die neuzeitliche Medizin weitgehend als einen fragmentierten versteht und körperliche Bewegung als eine rein physische Aktion begreift, die analytisch in Einzelteile zerlegen lässt, hat der kulturwissenschaftliche Strang der Sportwissenschaft bislang einen Körper- und Bewegungsbegriff stark gemacht, der körperliche Bewegung anthropologisch fundiert und sie damit grundsätzlich von der rein physiologischen Bewegung unterscheidet“ (Klein, 2004, S. 139).

¹⁵⁸ Prohl und Krick (2008, S. 75) sehen den Doppelauftrag des Sportunterrichts zum einen in der Weiterentwicklung bewegungsfeldspezifischer Kompetenzen (wie dem Aneignen neuer Bewegungsformen, dem Annehmen von Bewegungsherausforderungen sowie dem Agieren in Bezug auf andere), zum anderen in der Förderung von Schlüsselkompetenzen (wie Selbstbestimmungsfähigkeit, Teamfähigkeit) (siehe auch Körner, 2014a, S. 204).

„Für ein Kompetenzmodell im Sport, das empirisch überprüfbar sein soll, besteht aber grundsätzlich die Problematik, dass die nicht-sprachliche Wissensform hier über Sprache vermittelt werden soll, damit wiederum einem sprachdominierten Diskurs (der »legitimen« Wissensform) unterworfen werden muss und somit Gefahr läuft, seine Spezifik – an Erfahrung gebunden, körperlich-sinnlich, flüchtig, dynamisch, praktisch – zu verlieren“ (Körner, 2014b, S. 224f.).

Wissen führt nicht gleich zu Können im ästhetisch-expressiven Themenfeld Tanz. Vielmehr entwickelt sich domänenspezifisches Können durch „Sinnen-Erfahrungen in konkreten Handlungssituationen“ (Franke, 2008a, S. 14). Gleichzeitig ist nach Franke (ebd.; siehe auch Franke, 2008b, S. 198f.) eine bestimmte Form der Reflexivität gefordert, damit Erfahrungen auch bedeutungsrelevant werden. Auch in Bezug auf die empirische Überprüfbarkeit wurde kritisch eingewendet, dass zwar sportliches Können relativ einfach zu erfassen (Höhe, Weite, Zeiten) ist, jedoch das Spezifische des Bildungspotenzials des Sportunterrichts in seinem Doppelauftrag dadurch geschmälert werden würde (Körner, 2014b, S. 215; Pfitzner, 2018, S. 5). Vielmehr sollten sich Kompetenzerwartungen an den sechs pädagogischen Perspektiven „Leistung, Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis und Gesundheit“ orientieren (Körner, 2014b, S. 216).

Trotz der kritischen Einwände wurde die Notwendigkeit der Kompetenzorientierung erkannt und wurden Bemühungen unternommen, einen fachdidaktisch gangbaren Weg zu finden und ein domänen-spezifisches Kompetenzmodell für den Bereich Sport zu entwickeln (Körner, 2014b, S. 215; Stübbe, 2011, S. 13). Ein tragfähiges und elaboriertes Konzept für die Modellierung von Kompetenzen¹⁵⁹ im Bereich Sport liegt jedoch bislang nicht vor (Balz, 2012, S. 9; Gogoll, 2011, S. 19; Meier, 2012, S. 149; Pfitzner, 2018, S. 46).

4.2.3.2 Untersuchungen zu Tanz in der SportlehrerInnenausbildung

Studien zum fachspezifischen Habitus bei Studierenden (siehe Kap. 3.1.3), ihren Vorstellungen und Visionen zeigen u.a. die Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit sportpädagogischen Handelns auf. So wird der mitgebrachte Habitus in der gängigen Körperpraxis zumeist weiter zementiert (Ernst, 2018, S. 17; Klinge, 2000). Klinge beschreibt, dass sie die Kluft „erstens in einer bruchlosen Überführung sport-biographischer Erfahrungsmuster in fachspezifische (1), zweitens in einer sozusagen unterirdischen, ‚heimlichen‘ Dominanz der Fachpraxis als Orientierungsmaßstab für sportpädagogisches Denken und Tun (2) und drittens in einer daraus

¹⁵⁹ Bislang sind verschiedene Kompetenzmodelle im Bereich Sport zu verzeichnen: Während Zeuner und Hummel (2006, S. 41) sich in dem Entwurf ihres Kompetenzmodells an der erziehungswissenschaftlichen Tradition orientieren, Bildung mit Kompetenz gleichsetzen und zwischen den fünf Teilkompetenzen Sach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenz und Handlungskompetenz differenzieren, hebt Franke (2008b) auf eine übergeordnete bildungstheoretische Fundierung des Kompetenzkonstrukts ab und verortet die Bildungspotenziale des Fachs Sport sehr allgemein im ästhetisch-expressiven Modus. Das übergeordnete Bildungsziel des Fachs Sport liegt ihm zufolge in einer ästhetischen Bildung durch den Körper. Gogoll (2012, S. 47ff.) entwickelt wiederum ein Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz, welches aus Themenfeldern, Anforderungsniveaus und Teilaktivitäten besteht. „Handlungsfähig in Sport und Bewegung ist demnach, wer sein Handeln in diesem Bereich rational, d.h. auf der Basis eines selbst erarbeiteten ‚inneren Begründungssystems‘ autonom und nach subjektiven Kriterien angemessen und persönlich verantwortet orientieren und durch kontinuierliche Abgleichprozesse zwischen Handlung und selbstgesetzter Handlungsvorgabe reflexiv überwachen und steuern kann“ (Gogoll, 2012, S. 41).

folgenden Resistenz gegenüber Reflexionen und Veränderungen (3)“ zeigt (Klinge, 2008, S. 43). Einen wichtigen Baustein wahrnehmungs- und handlungsleitender Orientierungen liefern sportbiographische Erfahrungen und Wissensbestände aus der Vergangenheit, die sich die Studierenden zumeist im institutionalisierten Sport angeeignet haben, ebenso schreiben die Studierenden der zukünftigen Fachpraxis im Kontrast zur sportpädagogischen Theorie eine größere Orientierungsfunktion zu (Klinge, 2004b; 2007).

Im Folgenden soll bezugnehmend auf die eigene empirische Erhebung auf exemplarische Untersuchungen zur Bewertung von Tanz im Lehramtsstudium Sport aus Studierendenperspektive sowie zur Wahrnehmung von Tanzunterricht in der Praxis von LehrerInnen eingegangen werden.

(1) Untersuchungen zu Tanz im Lehramtsstudium Sport

Tanzpädagogische Beiträge zur LehrerInnenausbildung sind kaum zu finden. In der Regel sind die Untersuchungen vorrangig qualitativ (Einsatz von Interviews und Tagebüchern) angelegt, werden inhaltsanalytisch ausgewertet, beziehen sich auf die Innensicht der Studierenden und weisen eine sehr kleine Stichprobe auf.

In ihrer Dissertation untersuchte Freytag (2011, S. 7) die Gestaltungserfahrungen von Sportstudierenden in der Veranstaltung „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz“. Methodisch wurden 20 tagebuchähnliche Aufzeichnungen von neun Frauen und elf Männern zwischen 20 und 25 Jahren verwendet, welche mittels Kodierungen der „Grounded Theory“ ausgewertet wurden. Freytag (2011, S. 81ff., 182) identifizierte dabei fünf Dimensionen des Gestaltungserlebens: (1) Das ambivalente Erleben eines dynamischen Prozesses („Zwischen Nullbock und Höhenflug“), (2) das Erfahren einer gemeinsamen Gestaltung („Zwischen Individuum und Kollektiv“, (3) Prozesse der Selbstdarstellung („Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können“), (4) das Spielen von Rollen („Wie bewegt sich ein Zombie?“) sowie (5) die Dialektik des sich Zeigens und Verbergens („Ich als Nichttänzer im Rampenlicht“). Eine Gestaltung zu entwickeln, stellt in der Wahrnehmung der Studierenden einen ambivalenten Prozess dar, in welchem sich Frustration und Motivation abwechseln (a.a.O., S. 97):

„Diese Ambivalenz zeigt sich innerhalb der Ergebnisse z.B. in den gelingenden und misslingenden Gruppenbeziehungen, in dem kreativen Prozess zwischen Hochgefühlen und Frustration, in einem Prozess zwischen Selbsterkenntnis und Rollenübernahme und in dem Spannungsfeld zwischen sich gerne zeigen und sich lieber verbergen wollen. Der offene gestalterische Prozess ist somit ein Balanceakt: zwischen Scheitern und Gelingen, Erfolg und Misserfolg, Fortschritt und Stagnation. Zentrales Lernfeld ist damit die *Ambiguitätstoleranz*, als das Aushalten von Doppeldeutigkeit, Mehrdeutigkeit, Unsicherheit und der Fähigkeit Inkongruenzen zusammenbringen zu können“ (Freytag, 2011, S. 174f.).

Als Schlussfolgerung aus den Ergebnissen hält Freytag fest, dass sich in diesem adäquaten Umgang mit Ambivalenz(en) die Gestaltungsfähigkeit als Schlüsselkompetenz der Moderne erweist. Am Beispiel tänzerischer Gestaltungsprozesse kann somit geübt werden, Uneindeutigkeiten auszuhalten und zu klären und mit Unbestimmtheit umzugehen (a.a.O., S. 175).

Postuwka und Schwappacher (1999, S. 70) führten Interviews mit vier Studentinnen des Schwerpunktfachs Tanz zu ihren Erfahrungen mit kreativem Tanz durch. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Der Fokus der Auswertung wurde dabei auf a) Schwierigkeiten, b) Gelingensfaktoren sowie c) die Sinnhaftigkeit kreativer Tanzerfahrung gelegt. Als auftretende Schwierigkeiten wurde herausgearbeitet, dass Perfektionismus und zu hohe Ansprüche, richtig tanzen zu wollen, den Umgang mit kreativen Aufgabenstellungen beeinträchtigen können; ebenso wie die Beurteilung des Tanzes nach äußeren Bewertungsmaßstäben („Tanz hat schön auszusehen“, a.a.O., S. 75). Weitere Schwierigkeiten sind das Finden der eigenen Bewegung, der (zu) freie Spielraum, die Angst, sich zu öffnen und über seinen Schatten zu springen, Disposition und Persönlichkeitsstruktur, die zu starke Orientierung an Mittanzenden und einem gruppenkonformen Verhalten, das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis sowie das Empfinden von Zeitdruck (a.a.O., S. 73ff.). Als gelingende Voraussetzungen werden die Räumlichkeiten, das Vertrauen zu den anderen TeilnehmerInnen und das Wohlfühlen in der Gruppe sowie die LehrerInnenpersönlichkeit herausgestellt (a.a.O., S. 81f.). Der Sinn kreativer Tanzerziehung liegt aus Sicht der Studierenden in dem Ausbau des Bewegungsrepertoires, in der Erweiterung der Handlungsfähigkeit (z.B. durch spontane Improvisationen), in der Persönlichkeitsbildung, in der Kommunikation durch Körpersprache sowie dem sozialen Verhalten (a.a.O., S. 82ff.).

Postuwka (2010) realisierte eine qualitative Interviewstudie mit vier Gruppen des Schwerpunktfachs Bewegungsgestaltung. Der Fokus der Untersuchung lag hierbei auf der Frage, welche Prozesse beim Erstellen einer Choreographie durchlaufen werden und welche Strategien Anwendung finden. Grundlegend für den Erfolg sind dabei verschiedene Formen der Verständigung, das Treffen demokratischer Entscheidungen und Kompromissbereitschaft, Disziplin sowie der gemeinsame Konsens, Konflikte zu bewältigen. Beim Erstellen der Choreographie orientieren sich die Studierenden an digitalen Vorbildern (You Tube Videos); auch die Lehrkraft hat Einfluss auf das jeweilige Wertungssystem, insbesondere dann, wenn die Gruppengestaltungen bewertet werden (Postuwka, 2010, S. 132).

Czyrnick-Leber (2010) untersuchte Sportstudierende des Grundfachs Gymnastik/Tanz im Tanzprojekt „Mystique“. In dem Projekt beteiligten sich 200 Sportstudierende und 100 SchülerInnen, welche ihre Arbeitsergebnisse in einer gemeinsamen Aufführung präsentierten. Ziel war es, eine direkte Verbindung zwischen dem Lehramtsstudium und dem Praxisfeld Schule herzustellen. Hierfür sollten die Studierenden Erfahrungen auf der Ebene der Produktion und Rezeption erlernen. Angewandte Methoden im Projekt waren Beobachtungen, Gesprächskreise und Interviews. Genauere Informationen zur Forschungsmethodik werden in dem zitierten Artikel nicht gegeben. Auf der Basis ihrer Erfahrungen unterteilt Czyrnick-Leber (2010, S. 172) die Sportstudierenden in vier Gruppen: 1) Frauen mit tänzerischen Vorerfahrungen (Erfahrungen mit deduktiver Unterrichtsweise und Imitation; sie werden von KomillitonInnen aufgrund ihres Geschlechts und Könnens als „selbstverständlich kompetent“ bezeichnet, meiden jedoch eher improvisatorische Bewegungsaufgaben), 2) Frauen ohne tänzerische

Vorerfahrungen (hier gibt es noch einmal eine Binnendifferenzierung: Frauen, die schon einmal mit Tanz in Berührung gekommen sind und Frauen, die einen großen Widerstand gegenüber Tanz hegen, sich im Kurs „auffällig unauffällig“ verhalten und versuchen, sich zu verstecken), 3) Männer mit tänzerischen Vorerfahrungen (Vorkenntnisse meist in den Bereichen Hip Hop und Breakdance, d.h. Tanzstilen, die dem Bereich der „Körperinszenierung“ zuzuordnen sind. Sie weisen wie die erste Gruppe Fähigkeiten im Bereich der Imitation auf, tun sich jedoch schwer mit dem Improvisieren und Gestalten und haben im Kontrast zu der ersten Gruppe wenig Interesse daran, ihr Können in das Schulpraktikum zu transferieren), 4) Männer ohne tänzerische Erfahrungen (diese Gruppe machte zahlenmäßig den größten Anteil aus; aus einer Unbekümmertheit heraus zeichnet sich diese Gruppe im Verlauf des Kurses durch eine hohe Kreativität aus und sie entwickeln sich häufig zu Impulsgebern, es kommt jedoch meist zum Bruch im Prozess, wenn Verantwortung für die entwickelten Bewegungsideen übernommen werden soll). Auf Grundlage ihrer Erfahrungen erhielten die verschiedenen Studierendentypen spezifische Aufgaben in dem Projekt. Die Auswertung der Beobachtungen und Gesprächsprotokolle zeigte, dass sich bei Studierenden und SchülerInnen ästhetische Prozesse in den Punkten Produktion, Reproduktion und Rezeption ergaben, jedoch bezogen auf das spätere Berufsfeld in fast allen Gruppen noch keine hinreichenden Entwicklungen angestoßen wurden.

Hoffmann (1996) untersuchte die Fragestellung, inwiefern das Gestalten eines Solotanzes einen Beitrag zur fachlichen Ausbildung als auch zur Persönlichkeitsbildung bei Sportstudierenden im Schwerpunktfach leisten kann. Hierzu wurden Tanz-Tagebücher eingesetzt und ausgewertet. Die Methode eignete sich, um den tänzerischen Gestaltungsprozess klarer und den gesamten Schaffensprozess äußerlich als auch innerlich mitzuerleben und transparent zu machen.

Quinten (1994) beschäftigte sich mit dem Erlernen von tänzerischen Bewegungen (Vormachen und Nachmachen) aus Studierendenperspektive. Die Stichprobe bezog sich auf 15 Studierende (11 Frauen, 4 Männer). Zum Einsatz kamen problemzentrierte Interviews sowie offene Interviews mit dialogischen und narrativen Gesprächstechniken. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch. Aus den Ergebnissen ließ sich u.a. schließen, dass Selbstkonzepte der Lernenden den Bewegungsprozess mitgestalten.

Kirsch (2005) setzte sich wiederum mit der Frage des körperlichen Wohlbefindens und psychischer Gesundheit durch tanzpädagogische Angebote auseinander. 12 Sportstudierende wurden hierzu untersucht. In der Erhebung eingesetzt wurden Fragebögen, die Frankfurter Körperkonzept Skalen sowie Tagebücher (Kirsch, 2005, S. 46ff.). Kirsch zeigt mit ihren Ergebnissen auf, dass sich die Einstellungen zum Körper durch tänzerische Interventionen verbessern.

Bei allen bislang durchgeführten Untersuchungen ist die geringe Stichprobe kritisch zu würdigen.

(2) Studien zu Einstellungen von LehrerInnen im Bereich Tanz

MacDonald (1991) interviewte kanadische GrundschullehrerInnen und kam zu dem Ergebnis, dass auch wenn sich allgemein positiv in Bezug auf Tanz geäußert und ebenso befürwortet wird, Tanz im

schulischen Curriculum zu haben, kaum jemand Tanz tatsächlich unterrichtet. Dies sei auf das fehlende Selbstvertrauen im Hinblick auf den Vermittlungsgegenstand, die geringe Motivation, das fehlende Wissen und fehlende Ressourcen, den Mangel an konkreten Umsetzungsideen sowie das Unverständnis des Einsatzes von Tanz zurückzuführen.

Buck (2005) untersuchte anhand von Interviews, Beobachtungen und Reflexionsrunden neun GrundschullehrerInnen in Neuseeland zum subjektiven Bedeutungsgehalt von Tanz im Unterricht und ob diese jeweiligen Bedeutungszuschreibungen den Tanzunterricht unterstützen oder hemmen. Mit dem Fortschreiten der Untersuchung arbeitete Buck (2005, S. 35) heraus, dass sich die Rolle der Lehrenden von einer externalen (“outside the classroom”) zu einer internalen (“inside the classroom”) Perspektive verlagerte und die eigenen Erwartungen, die der Kinder sowie curriculare Vorgaben aufeinander bezogen wurden.

In der Analyse von Schlüsselfaktoren, welche das Selbstverständnis, Kunst in der Grundschule unterrichten zu können beeinflussen, kam Rolfe (2001) zu dem Ergebnis, dass die persönlich erlebten ersten Tanzerfahrungen, d.h. der persönliche Hintergrund und die biographisch geprägten Erfahrungen mit Tanz ausschlaggebend waren (siehe auch Calderhead, 1988). Weitere beeinflussende Variablen waren die Teilnahme an einem Universitätstanzkurs, um Wissen und Fertigkeiten zu entwickeln sowie Schulpraktika und Hospitationen in Bezug auf Tanz (Rolfe, 2001).

In einer Studie von Russell-Bowie (2013) wurden 936 GrundschullehrerInnen aus Australien, Namibia, Südafrika, den USA und Irland quantitativ daraufhin untersucht, inwiefern sich ihr tänzerischer Hintergrund auf das Vertrauen, Tanz zu unterrichten, auswirkt und inwiefern sich die LehrerInnen im Ländervergleich voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass GrundschullehrerInnen aus Südafrika und Namibia einen stärkeren biographischen Bezug zum Tanz sowie mehr Selbstvertrauen in Bezug auf das Unterrichten von Tanzen mitbringen als die KollegInnen aus den westlichen Ländern, d.h. der nationale Hintergrund scheint eine signifikante Rolle auf die Einstellungen und Fähigkeiten in Bezug auf die Tanzerziehung zu spielen (so gaben die TeilnehmerInnen aus Südafrika und Namibia an, dass sie seit ihrer Kindheit mit “communitybased dance” vertraut waren). Demgegenüber sehen die westlichen LehrerInnen Tanz als Gegenstand an, der gelernt werden muss und nicht Teil ihrer biographischen Historie ist, sie beschreiben sich selbst als nicht kompetente TänzerInnen und fühlen sich außer Stande, Tanz effektiv in der Schule zu unterrichten. Ebenso zeigte sich ein deutlicher Geschlechterunterschied: So weisen die Frauen einen deutlicheren Tanzhintergrund auf und sehen sich eher in der Lage, Tanz anzubieten (a.a.O., S. 227f.).

“As male preservice and inservice teachers tend to teach less dance education than their female colleagues, the preservice education courses should ensure that male students are given support, encouragement and male role models to assist them in developing their personal dance skills and professional competence in this area. Including male guest lecturers or videos of male teachers presenting dance lessons can provide positive examples and prevent dance education being seen as the role primarily of female teachers” (Russell-Bowie, 2013, S. 229).

Carney und Chedzoy (1998) belegten, dass, wenn GrundschullehrerInnen eine negative Einstellung in Bezug auf Tanz mitbringen, welche in Verbindung mit vergangenen Erfahrungen steht, sich diese ebenso negativ auf ihre Überzeugung niederschlägt, Tanz unterrichten zu können und ebenso negativen Einfluss auf das Lernen in der LehrerInnenbildung in Bezug auf Tanz nimmt.¹⁶⁰ Aus diesem Grund seien praxisbezogene, effektive und langandauernde Erfahrungen in der LehrerInnenbildung elementar, um an negativen Einstellungen arbeiten zu können – bislang wird dies von den Universitäten noch zu wenig in Angriff genommen und als Aufgabe betrachtet. Russell-Bowie (2013, S. 217f.) schlussfolgert, dass, wenn auf der jeweiligen Länder- oder Bundesebene nicht durch politische Maßnahmen und finanzielle Förderung der Einsatz spezieller TanzpädagogInnen in Schulen legitimiert und befürwortet wird, ernsthaft überlegt werden sollte, Tanz aus dem Curriculum zu streichen. Eine andere Option bestünde darin, LehrerInnen stärker zu qualifizieren, jene Fähigkeiten und das Vertrauen zu entwickeln, um positive Erfahrungen mit Tanz im Unterricht anzubieten.

“As preservice teachers’ background and confidence in dance influences their effectiveness in teaching this art form in their classes (Alter, Hays, and O’Hara 2009; Bandura 1997; Harter 1982; Russell-Bowie, Roche, and March, 1995), teacher education arts courses need to develop students’ personal confidence and competence in dance and dance education. ... This will require resources, time and creativity in relation to arts education courses at university. Primary arts education courses at a university level should provide preservice teachers with a strong background in dance education. ... As well, the preservice generalist primary teachers need to have the opportunity to participate in practical classroom-related dance learning activities in their teacher education courses so that they can experience the content they are learning to teach in schools. The preservice teachers also need to observe quality dance demonstration lessons being presented in the primary classroom. ... Finally, preservice teachers need to be given the opportunity to develop their own personal dance skills. This could be done as an assignment where they have to be involved in a certain number of off-campus hours or workshops in dance to break down their negative attitudes to dance and to develop their personal confidence in this area” (Russell-Bowie, 2013, S. 228f.).

4.2.4 Zweite Annäherung an Tanzkompetenzen unter dem Aspekt der Vermittlung des Gegenstandsbereichs

Eine effektive und vielschichtige Realisierung von Tanzangeboten in Vorschule und Schule erfordert prospektiv gesehen eine verstärkte Berücksichtigung in den Hochschulcurricula und der Hochschulpraxis. „In Deutschland fehlen im Besonderen einschlägige Angebote in der Lehrerausbildung sowie eine stärkere Verknüpfung von Ausbildung und Praxis bzw. von Ausbildung und Kunst-/Kultureinrichtungen“ (Eger, 2014, S. 56; siehe auch Beyeler & Patrizi, 2012, S. 602). Um den Kompetenzerwerb bei Kindern im Bereich Tanz unterstützen zu können, wie in den Lehrplänen gefordert, müssen Fachkräfte in die Lage versetzt werden, Kompetenzen zu erwerben, *wie* sie die Thematik Tanz lehren können. Hierzu sind Vermittlungskompetenzen (methodisch-didaktischer und pädagogischer Art), Fachkompetenzen (tanztheoretisches Wissen und Tanzpraxis) als auch überfachliche Kompetenzen (Sozial- und Selbstkompetenz) erforderlich

¹⁶⁰ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Hunger (2000) in ihrer qualitativen Studie. Demnach beeinflusst das Vorverständnis von Sport, sozio-biographische Erfahrungen und die jeweilige Motivation entscheidend die Herausbildung der erzieherischen Handlungsorientierungen im Bewegungsunterricht.

(Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2012, S. 14ff.). Jedoch, so wurde in Studien und Diskursen aufgezeigt, zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit und fühlen sich etliche PädagogInnen in der Praxis nicht qualifiziert genug, Tanz zu unterrichten. Neben der Verankerung im Fach Sport finden seit dem „Tanzplan Deutschland“ im Jahr 2005 und der Gründung des Bundesverbands Tanz in Schulen e.V. im Jahr 2007 insbesondere in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Bayern Initiativen statt, Tanzkunst in die Schule zu holen. Diese Tanzprojekte, welche häufig in eine Aufführung münden, werden vorrangig von professionellen TanzkünstlerInnen und TanzpädagogInnen realisiert.

4.3 Zusammenfassung

Aus den Darlegungen zum Phänomen Tanz und des Bedeutungsgehalts von Tanz im formalen Setting lassen sich für die SportlehrerInnenbildung als grobe Linien tänzerischer Kompetenzen zwei Stränge differenzieren: a) die Aneignungsperspektive und b) die Vermittlungsperspektive.

Aneignungsebene

In der Aneignungsperspektive geht es darum, dass vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen bisherige Einstellungen in Bezug zu Tanz reflexiv erfahrbar gemacht, aufgebrochen und bearbeitet werden, damit die am eigenen Leibe durchlebten Erfahrungen in einer neuen Perspektive in die methodisch-didaktische Vermittlung einfließen können. Aneignungsperspektive und Vermittlungsebene stehen dabei in einem engen Zusammenhang. So wurde in Studien aufgezeigt, dass sich zukünftige SportlehrerInnen eher in der Lage fühlen, Tanz zu unterrichten, wenn ihre biographisch erworbenen subjektiven Tanzeinstellungen positiv waren. Geschieht diese kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und der eigenen Tanzbiographie nicht, läuft die pädagogische Fachkraft Gefahr, Opfer des eigenen Sozialisationsprozesses zu werden und selbst erlebte Körperpraktiken in der Praxis einseitig zu wiederholen oder Tanz ganz zu negieren (Bräutigam, Blotzheim & Swoboda, 2005, S. 4; Obermaier & Obermaier, 2012, S. 282). Neue im Hochschulstudium initiierte Erfahrungen mit Tanz sollten dabei den bisherig gesammelten Tanzerfahrungen gegenübergestellt, offen hinterfragt und reflektiert werden (Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 76). Indem sich Studierende selbst auf ästhetische Erfahrungsprozesse einlassen, im Tanz experimentieren, gestalten und lernen, eigene Aufgabenstellungen zu kreieren, verstehen sie am und mit dem eigenen Körper sehr eindrücklich, was ästhetische Erfahrung und Bildung für sie selbst und folglich für die Kinder/Jugendlichen bedeuten kann (Fritsch, 2001, S. 39; Bietz & Heusinger, 2010, S. 62).

Methodisch-didaktische Vermittlungsebene

Dieses Nachsinnen über das individuell Bedeutsame im Bewegen ist essentiell, um jene Wahrnehmungsprozesse auch mit SchülerInnen sensibel und vielschichtig anleiten und begleiten zu können und in methodisch-didaktisch herausfordernde und altersentsprechende Aufgabenstellungen zu überführen. Letztlich kann es nicht darum gehen, Studierende im Lehramtsstudium Sport und SportlehrerInnen mit professionellen TanzpädagogInnen und TanzkünstlerInnen gleichzusetzen. Jedoch muss sich ernsthaft mit der Frage beschäftigt werden, in welcher Form *Tanzvermittlung* im Sportunterricht (oder auch in anderen Fächern) geschehen kann. Ebenso wird zukünftig die Frage nach schulischen Kooperationen mit BündnispartnerInnen im Feld der kulturell-ästhetischen Bildung eine vermehrte Rolle spielen, so dass weiterhin zu diskutieren ist, ob die werdenden SportlehrerInnen selbst tänzerische Angebote bereitstellen sollten oder dies in Zusammenarbeit mit professionellen TanzkünstlerInnen und/oder TanzpädagogInnen geschehen sollte und auch institutionell zu realisieren ist (Howahl, 2010, S. 152):

„Insbesondere Lehrkräfte, die von der Wichtigkeit von Tanz in Schulen überzeugt sind, jedoch dies nicht selbst tragen oder leisten können, sind wichtige organisatorische, vielmehr jedoch pädagogische Kooperationspartner für externe Künstler und somit wichtige Bedingungen für das Gelingen von Projekten (Obermaier & Obermaier, 2012, S. 284f.).

1) Wie kann „Tanzkompetenz“ für den pädagogischen Hochschulbereich konzeptualisiert werden?

Vor dem Hintergrund der hier entfalteten Ausführungen, der Berücksichtigung von Tanz in der hochschulischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Bereich Sport, kann festgehalten werden, dass es primär darum geht, den werdenden LehrerInnen Möglichkeitsräume zu eröffnen, Tanz (neu) zu entdecken und am eigenen Körper/Leib zu erfahren. Sie somit (neben anderen Sportarten) einen Zugang zu ihrer Körperlichkeit, in biographischer als auch berufsbiographischer Perspektive, entwickeln und sie in die Lage versetzt werden, eine ästhetisch orientierte Bewegungs- und Körperpraxis bei Kindern/Jugendlichen verstehen und in grundlegenden Ansätzen anbahnen zu können. Mit Rekurs auf den Lernbegriff bei Göhlich und Zirfas (2007, S. 181ff.) können in Bezug auf die *Aneignungsperspektive* (siehe Kapitel 4.1.4) vier entscheidende Dimensionen angeführt werden: 1) Wissen lernen, 2) Können lernen, 3) Leben lernen sowie 4) Lernen lernen. In Bezug auf die *Vermittlungsebene* kann das Anbahnen/Vermitteln lernen, als fünfter Bereich hinzugefügt werden.

Versucht man diese hier dargestellten zwei groben Zielbereiche unter Kompetenzaspekten, mit Blick auf die Frage, was im Bereich Tanz gelernt werden kann und gelehrt werden sollte, weiter auszuformulieren, ergibt sich folgende tabellarische Übersicht (siehe Tab. 9). Diese Zusammenstellung ist nicht als endgültig zu verstehen, sondern soll exemplarisch verdeutlichen, welche Kompetenzdimensionen und Bereiche unter der Aneignungs- und Vermittlungsperspektive prinzipiell subsummiert werden können.

Tabelle 9: Kompetenzdimensionen im Bereich Tanz aus Aneignungs- und Vermittlungsperspektive

Lernbereiche	Kompetenzdimensionen	Kompetenzteilbereiche	Exemplarische Indikatoren
Aneignungsebene			
Wissen Lernen	Tanzspezifische Kompetenzen	Tanzwissen	-über tanzgeschichtliches Wissen verfügen -sich andere Tanzkulturen erschließen können -über anatomisches Wissen verfügen -über Gestaltungsprinzipien wissen -über Studien im Bereich Tanz wissen -über Tanz als Kulturgut wissen -über verschiedene Tanzformen wissen -über TanzkünstlerInnen/ChoreographInnen wissen
		Tanzfertigkeiten	-sich mit den Grundparametern (Zeit, Raum, Energie, Antriebe) im Tanz auseinandersetzen können -Bewegungstechnische Grundformen (wie z.B. Gehen, Springen, Drehen, Rollen, Fallen) anwenden können -vorgegebene Bewegungen übernehmen und umgestalten können -improvisieren können -den Körper in seiner Bewegungsvielfalt kennen lernen -sich (kreativ, emotional) ausdrücken können -verschiedene Tanztechniken anwenden können
(Zusammen) Leben lernen	Personale Kompetenzen	Sozialkompetenz	-mit anderen durch Tanz in tänzerische Kommunikation treten können -sich in die Gruppe in Bewegung einpassen und den Bewegungsmodus übernehmen können -zusammen in der Gruppe tänzerisch gestalten können
		Selbstkompetenz	-sich im Tanz selbst (anders) erfahren und kennenlernen -das eigene Bild weiterentwickeln -sich spielerisch ausprobieren können -sich selbstbewusst im Tanz erleben können
Lernen lernen	Reflexive und Urteils-kompetenzen	Auseinandersetzung mit dem Körper/Tanz in der Biographie	-Tanz in Bezug auf die eigene Lernbiographie reflektieren können -die Selbstwahrnehmungsfähigkeit erweitern und verfeinern können -Grenzen des Körpers sensibel und differenziert wahrnehmen können -sich mit eigenen Bewegungsmustern und -präferenzen auseinandersetzen können
		Tanz beurteilen können	-Wirkungen von Tanz reflektieren können -Tanzstücke (auch medial) beurteilen können
	Transfer-kompetenzen	Transferkompetenzen	-Tanz als Teil des Bildungsnetzes verstehen können -Tanz mit anderen Fächern verbinden können
Vermittlungsebene			
Anbahnen lernen	Methodisch-didaktische Kompetenzen	Wissen	-um die Bedeutsamkeit von Bewegung für die kindliche Entwicklung wissen -über entwicklungspsychologisches Wissen der kindlichen Bewegungsentwicklung verfügen können -über Grundlagen in der physiologischen und funktionellen Körperarbeit mit Kindern (Anatomie, Bewegungslehre) verfügen können -über tanzmedizinisches Wissen verfügen können -über musikalisches Wissen (z.B. Tanzkomposition) verfügen können -über Konzepte der ästhetisch-kulturellen Bildung verfügen können
		Analyse	-Methoden der Bewegungsanalyse anwenden können -Bewegungspräferenzen bei anderen analysieren können
		Konzeption	-Unterrichtsaufbau zum Thema Tanz methodisch-didaktisch konzipieren können -für verschiedene Altersgruppen und unter diversen Zielsetzungen tänzerische Einheiten konzipieren können
		Fertigkeiten	-über ein Spektrum an Fertigkeiten in der Vermittlung von Tanztechniken, Wahrnehmungsarbeit, Improvisation und Choreographie verfügen können -Interaktionsprozesse anleiten können
		Reflexion	-Tanzangebote mit Kindern reflektieren können -Vermittlungsprozesse im Bereich Tanz kritisch reflektieren können
		Vernetzung	-Tanz in Schulen einbinden können -interdisziplinär zusammenarbeiten können

2) Zur Relevanzsetzung und Umsetzung des Gegenstands Tanz im Rahmen des Lehramtsstudiums

Durch die Auseinandersetzung mit Tanz kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, welche Bedeutung der Körper und Leib als Voraussetzung für einen Zugang zur Welt und dem Selbst hat und im pädagogischen Prozess einnimmt. Es geht also um die Klärung und Bearbeitung, wie die an der Gestaltung von Bildungsprozessen beteiligten AkteurInnen selbst zu ihrem Körper sowie zu Bewegung/Tanz stehen (Abraham, 2012, S. 1). Weiterhin steht im Vordergrund die Studierenden dabei zu unterstützen, sich dem Gegenstandsbereich Tanz offen und experimentell anzunähern und den Unterschied zu anderen Sportarten zu erfahren. Im Studium gilt es also Lern- und Bewegungsräume bereitzustellen, in denen diese bisherigen Muster bewusst gemacht und ggf. überschrieben werden können. Dies bedeutet folgerichtig nicht, dass jeder/jede StudentIn eine Affinität zu Tanz im Studium entwickeln muss, jedoch die Einstellungen im Studium überprüft und vergegenwärtigt werden sollten, da Tanz/das Tanzen (im Vergleich zu anderen Sportarten) zumeist mit ambivalenten Gefühlen verbunden wird (Freitag, 2011, S. 97).

Wenn PädagogInnen die Aufgabe zukommt, ein Lernen durch und mit dem Körper am Beispiel Tanz mit den verschiedensten Akzentsetzungen anzuregen, müssen sie also in erster Linie selbst am eigenen Leib erfahren, was die Auseinandersetzung mit diesem körperbezogenen Gegenstandsbereich mit ihnen macht, sie formt, sie anrührt und im wahrsten Sinne bewegt oder auch nicht, *bevor* sie Tanz (in verschiedenster Ausgestaltung und Gewichtung) überhaupt vermitteln können.¹⁶¹ Das Lerngegenstände erst selbst verstanden und durchdrungen sein müssen, bevor sie adäquat erklärt, vermittelt und übertragen werden können, scheint für andere Bereiche logisch und selbstverständlich, jedoch ist dieses Selbstverständnis für die körperbezogenen Bereiche nicht immer so klar gegeben.

Warum ist Tanz besonders anschlussfähig für die LehrerInnenbildung? Zum einen steht im Mittelpunkt des Tanzes der Körper selbst. Von den Künsten wird erwartet, dass sie die sinnlich-ästhetischen Dimensionen am besten vertreten können und durch sie die Sinne geschärft sowie die Wahrnehmung differenziert werden kann (Klinge, 2014, S. 64). Im Vergleich zu anderen Künsten muss nichts mitgebracht werden und ist auch keine spezifische Virtuosität notwendig. Die zentralen Merkmale der Künste wie Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung gelten dabei genauso für das LehrerInnenhandeln, sodass auch von einer „Lehrkunst“ gesprochen werden kann (Liebau, 2009, S. 55).

„Wenn es so ist, dass Unterrichten und Erziehen als praktische Kunst aufzufassen ist, und wenn es so ist, dass die zentralen Merkmale der Künste auch in der Lehrertätigkeit zentrale Bedeutung haben, dann liegt es nahe, die gesamte Lehrerbildung nicht nur wissenschaftlich zu basieren, sondern auch künstlerisch; es könnte also sehr nützlich sein, wenn alle Lehrer (nicht nur die Lehrer der Künste) reiche eigene Erfahrungen nicht nur mit den Wissenschaften, sondern auch und vor allem mit den freien und den praktischen Künsten machen können“ (Liebau, 2009, S. 63).

¹⁶¹ Liebau (2008, S. 224f.) spricht auch davon, dass LehrerInnen für ästhetische Bildung „kultiviert“ werden müssen; was für SchülerInnen zutrifft, muss demnach auch für die LehrerInnenbildung gelten.

Im Tanz setzen sich Lernende mit reproduktiver und produktiver Methodik auseinander, sie können über ihren Körper in biographischer Perspektive reflektieren sowie sich auf einer abstrakteren Weise mit ihm auseinandersetzen, z.B. welche sozialen und gesellschaftlichen Einschreibungen der Körper erfährt. Ferner können professionsbezogene Themen verkörpert und inszeniert werden und basierend auf einem körperlichen Fundament, zu neuen Diskursen anregen. Tanz ermöglicht in seinem Facettenreichtum somit viele Anknüpfungspunkte für den pädagogischen Schul- und Hochschulalltag; Aspekte wie Haltung, Präsenz, Raumnutzung, Gesundheit, Ausdruck von Emotionen, Rolle versus Identität etc. können unter einer ästhetischen Perspektive praktisch ausprobiert, thematisiert und analysiert werden. Im Tanz können Lernende erfahren, sich selbst neu hervorzubringen, Bewegungen zu gestalten, zu variieren und wieder zu verwerfen. Tanz ermöglicht mit verschiedenen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Kommunikationsebenen zu spielen, individuelle Perspektiven und Lebensorientierungen durch eine andere (körperbezogene) Annäherung kritisch zu überprüfen oder zu verändern (de Bruin, 2010, S. 47).

„Tänze sind Darstellungs- und Ausdrucksformen der Menschen, die etwas erfahrbar machen, was ohne sie nicht erfahrbar wäre. In vielen Tänzen experimentieren die Menschen mit sich, mit ihrer Geschichte und ihrer Kultur und versuchen etwas auszudrücken, was sich anders nicht darstellen und aufführen lässt. Daher haben viele Tänze, vor allem aus dem Bereich der Tanzkunst, einen experimentellen Anspruch, der die Tänzer dazu anregt, etwas mit den Mitteln der Inszenierung und Aufführung des Körpers zu erfinden und zu erforschen, was zum Wissen vom Menschen beiträgt“ (Wulf, 2010, S. 41).

Es geht also um ein ständiges Wechselspiel von Exploration und Experiment und das Durchdringen zu tiefer liegenden Fragen und Schichten, die ein Such- und Gestaltungsmodus inspirieren.

„Entscheidend für den Bildungsprozess ist es dabei, dass der Tänzer ... Fragen, die ihn bewegen, entfalten und in der gestalterischen Auseinandersetzung erforschen, bearbeiten und zum Ausdruck bringen kann. Dies setzt ein Verständnis von Tanz voraus, das die Grenzen vorhandener Bewegungsgewohnheiten und Tanzformen überschreitet und den Körper als empfindungsdurchlässiges Medium begreift, durch den Erfahrungen in und mit der Welt bearbeitet und symbolisiert werden können“ (Klinge, 2010, S. 90).

In ästhetischen, körperbezogenen Prozessen verdichten sich Wahrnehmungen und werden Erfahrungen der Offenheit und Mehrdeutigkeit offeriert. Insofern besitzen sie eine hohe Bedeutsamkeit für Lernprozesse (Liebau & Zirfas, 2008, S. 13). Zentral ist nach diesem Verständnis, die Ermöglichung von Differenzerfahrungen, Irritation und Brüchigkeit (Klinge, 2010, S. 91).

“Dance ... is a discipline that bridges varied ways of thinking and responding, closely aligned with evolving knowledge of ‘ourselves’ in the world. I continue to frame dance as a self-actualising interdiscipline, where individuals can become qualitatively transformed” (Bannon, 2010, S. 57).

Fischer-Lichte (2013b, S. 179) spricht im Zusammenhang einer „Ästhetik des Performativen“ auch von liminalen bzw. Schwellenerfahrungen und beschreibt damit den Übergang, den Zwischenraum, den Prozess des Verwandlungsakts selbst. In jener Perspektive kann Tanz(kunst) auch als Übergang, als Überqueren von Schwellen verstanden werden.

„Der Mensch bedarf, wie Plessner gezeigt hat, in seiner Abständigkeit von sich selbst der Schwelle, die es zu überschreiten gilt, wenn er sich selbst als einen anderen (wieder)finden will. Als mit Bewußtsein begabter lebendiger Organismus, als *embodied mind*, kann er nur er selbst werden, wenn er sich permanent neu hervorbringt, sich ständig verwandelt, immer wieder Schwellen überschreitet, wie die Aufführung es ihm ermöglicht, ja, ihm abfordert. ... Es ist unser Leben, das in der Aufführung in Erscheinung tritt, gegenwärtig wird und vergeht“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 359).

Der tänzerische Erfahrungsprozess kann dabei zu einer Destabilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie zur Umstrukturierung und Transformation des Bedeutungssystems führen (Roscher, 2010, S. 139f.).

„Ist nun Irritation im Sinnlichen Bedingung für eine Neuordnung der Sinnesstruktur, dann lässt die durch die Irritation ausgelöste gelungene Umstrukturierung eine neue Selbst- und Weltwahrnehmung zu und stellt damit die Bedingung für neue Bewegungsspielräume dar. Veränderungen des Bewegens und Veränderungen des Bedeutungssystems bedingen einander“ (Roscher, 2010, S. 140).

Die Erfahrung von Liminalität im Ästhetischen kann Roscher (2010, S. 140) zufolge, etwas Alltägliches sein, insofern diese Begegnung ein Bruch der Routine nach sich zieht und sich das Subjekt auf diesen transformatorischen Prozess, als „Sein im Übergang“, einlässt. Da Selbst- und Weltverhältnisse relativ stabil sind, sind in methodisch-didaktischer Hinsicht Angebote und Anlässe gefragt, die zu einer Destabilisierung inkorporierter Einstellungen führen, d.h. eine Art „didaktisch gewollte Krise“ und Irritationen herbeiführen (Bähr, Krieger & Regenbrecht, 2018, S. 180).

Die Auseinandersetzung mit Bewegung, Tanz, Performance ist in diesem Sinne prononciert gesprochen gleichermaßen Realität als auch Modell und unterstützt den stetigen persönlichen als auch professionellen Hervorbringungsprozess.

Für die Umsetzung von Tanz im Lehramtsstudium Sport folgt aus den dargelegten Ausführungen die spannende wie voraussetzungsvolle Frage nach der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, welche gleichermaßen die Aneignungs- als auch Vermittlungsebene fokussieren und ein Aufbrechen bislang vorhandener mentaler als auch handlungspraktischer Strukturen bewirken können.

„Wie kann es gelingen, auf der Grundlage der sozialen Genese aller Beteiligten bildungsrelevante Situationen hervorzubringen, in denen die sozialen Formierungen der Beteiligten zum Gegenstand gemacht werden *und* in einen Anlass der (Selbst-)Reflektion überführt werden?“ (Stern, 2014, S. 61).

Hierzu ist insbesondere die experimentelle Auseinandersetzung mit bekannten (Bewegungs-)Mustern relevant (Stern, 2011, S. 216ff.). Wichtige Elemente können hierbei Improvisation, Gestaltung, Variation, aber auch Wiederholung, Nachahmung, Spiel, Verfremdung und Dekonstruktion sein (Klinge, 2016, S. 351). Im Tanz kann das Vertraute Umdeutung erfahren und neu interpretiert werden, alternative Handlungsformen können erfahrbar gemacht werden und zum Nachdenken anregen; so dass es zu inneren und äußeren Umstrukturierungsprozessen kommen kann (Stenger, 2007, S. 62). Die Irritation und Hinterfragung vorhandener handlungsleitender Orientierungen sollte dabei hochschuldidaktisch eingelassen, in ein Wechselspiel aus analytischen Reflexions- und Theoriephasen sowie praktischen Selbsterfahrungsphasen im Tanz, sein. Fähigkeitswachstum findet nach van Dam und Brassey (2018, S. 20) dann statt, wenn Menschen herausgefordert werden, Aufgabenstellungen außerhalb ihrer

Komfortzone zu absolvieren und diese Relevanz für die zukünftige (Berufs-)Rolle besitzen. Es gilt also Studierende dahin zu begleiten, sich Gedanken darüber zu machen, inwiefern Tanz Sinn im Rahmen der LehrerInnenbildung machen kann. Nur durch die eigene Erfahrung kann somit auch die spätere Praxis beeinflusst werden. Die Lehr-Lern-Formate im Studium sollten demnach als eine Art „Körper- und Bewegungslabor“ verstanden werden.

3) Warum lohnt sich ein empirischer Blick auf Tanz im Lehramtsstudium Sport?

Die Untersuchung des Gegenstandsbereichs Tanz im Hochschulsetting erscheint aus verschiedenen Gründen aufschlussreich: Tanz findet am und über den Körper statt und bietet ein weites Lerntableau und vielfältige Dimensionen an. Tanz beinhaltet sowohl ästhetisch-expressive, künstlerische, musikalische als auch sportive Elemente, der Körper kann im Tanz trainiert und an Techniken orientiert sein, er kann schöpferisch erprobt, performt und kreativ in Szene gesetzt als auch erspürt werden – er greift also gleichermaßen die Aspekte des „Körper habens“ und des „Leib seins“ auf. Tänzerische Bewegungen können weiterhin verschiedenste Qualitäten beinhalten, sie können groß angelegt und Raum ergreifend oder auch körperteilisoliert und klein sein, Tanz kann nach außen und nach innen orientiert sein. Tanz bietet also prinzipiell eine Vielzahl an Inhaltsbereichen und Kompetenzdimensionen an, an denen sich Studierende unter akademischer Perspektive abarbeiten können. Die Frage ist, welche Lernthemen Studierende explizit aufgreifen und sich zu Eigen machen. Wie diese Wechselwirkung aus normativen Vorgaben und eigener Selbstbetätigung durch und über den Körper geschieht, soll in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeitet werden (siehe Kap. 8).

Geht man von einer Wirkungskette aus, gibt es einen Zusammenhang aus Lehramtsstudium, dem Handeln der PädagogInnen sowie den Lernergebnissen der SchülerInnen. Die empirische Überprüfung dieser sich bedingenden Variablen steht jedoch noch aus und es zeichnet sich ein hoher Bedarf an empirischer Wirkungsforschung und Begleitforschung ab (Meier, 2012, S. 147f.): Auch wenn die empirische Erfassung ästhetischer Wirkungen anspruchsvoll ist und bislang keine validierten Testinstrumente bestehen, sollten sinnliche Erfahrungen im Bereich der empirischen Bildungsforschung nicht einfach ausgeblendet, sondern Bestrebungen zur Operationalisierung und Erfassung verwirklicht werden (Körner, 2014b, S. 219f.).

II Empirischer Teil

5 Untersuchungsdesign

In diesem Kapitel werden Ziele und Fragestellungen der eigenen Untersuchung verdeutlicht, die Auswahl des Samples begründet sowie die eingesetzten Methoden und Auswertungsprozeduren erläutert. Ferner wird präzisiert, welches Verständnis in der Erfassung von Kompetenz im Themenfeld Tanz den jeweiligen Methoden zugrunde liegt. In einer Zusammenfassung werden die einzelnen Methoden schließlich noch einmal in Kürze summarisch gebündelt und gegenübergestellt.

5.1 Skizzierung der Fragestellung und des methodischen Vorgehens

Die empirische Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage, wie Tanz (bzw. Module um die Thematik Tanz) in exemplarischen Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium im Fach Sport gelehrt und gelernt wird und welche Kompetenzen aus Studierenden- sowie Dozierendenperspektive angebahnt werden.

In einem ersten Schritt wird dabei mittels ExpertInneninterviews der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert Tanz allgemein im pädagogischen Hochschulkontext und in der späteren Schulpraxis aus *ExpertInnensicht* zukommt. Hierzu wurden elf ExpertInnen mit einschlägiger Expertise im Kontext Tanz im pädagogischen (Hochschul-)Kontext befragt (Kap. 6).

Weiterhin wird untersucht, welche Kompetenzen/Lehr-Lern-Ziele von den *Dozierenden* konkret in den untersuchten Lehrveranstaltungen an fünf Studienstandorten (vier Lehrveranstaltungen im Grundfach Tanz, vier Lehrveranstaltungen im Schwerpunktfach Tanz) akzentuiert werden und welche Erfahrungen sie in der Vermittlung von Tanz im Hochschulkontext machen. Hierzu wurden mit den fünf Dozierenden zum einen zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung leitfadengestützte ExpertInneninterviews durchgeführt, zum anderen füllten sie einen Fragebogen, nach Abschluss der Lehrveranstaltung zu den erreichten Kompetenzdimensionen, aus. Weiterhin wurden Dokumente (Modulhandbücher, Curricula etc.) zur Lehrveranstaltung analysiert (Kap. 7)¹⁶².

Schließlich geht es darum, welche Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit Tanz bei den *Studierenden* angebahnt werden bzw. welche sie selbst hervorbringen. Hierzu füllten alle Studierenden ($n_0=205$) im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz, zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung einen Fragebogen aus, und ferner wurden mit einer Teilstichprobe an Studierenden ($n=18$) biographisch-narrative Interviews ebenso zu zwei Zeitpunkten durchgeführt (Kap. 8).

¹⁶² Mit den Dozierenden wurden ebenso biographisch-narrative Interviews durchgeführt, die jedoch in dieser Arbeit nicht Gegenstand der Auswertung sind.

Der Hauptfokus des empirischen Vorhabens liegt dabei auf der Rekonstruktion des Kompetenzerwerbs der Studierenden durch die Erfahrungspotenziale des Mediums Tanz in den angebotenen Lehrveranstaltungen. Der Schwerpunkt richtet sich also auf die Studierenden und ihren, im Laufe ihrer Biographie, gesammelten Körpererfahrungen und Tanzpraktiken sowie deren Wahrnehmung der hochschulisch gerahmten Lehrveranstaltung im Bereich Tanz. Es geht also um die Erfassung des Kompetenzerwerbs bei den Studierenden im Bereich Tanz im Spannungsfeld von Instruktion (Abarbeiten an externen normativen Anforderungen; normativ-deduktiver Prozess) und eigener Konstruktion/Performativität (individuelle Lernpraxis, autonom-induktiver Prozess) und der Frage, inwiefern habituelle Orientierungen im Bereich Tanz durch die Lehrveranstaltung bei den Studierenden irritiert und verändert werden.

In der vorliegenden Untersuchung wird dabei die erste Phase der universitären Ausbildung in den Blick genommen.

Zur Beantwortung der aufgeführten Forschungsfrage(n) stützt sich die empirische Studie dabei gleichermaßen auf qualitative und quantitative Methoden (Mixed Methods Ansatz¹⁶³) und ist in der Hauptbefragung als Prä-Post-Design konzipiert (Untersuchung zu zwei Erhebungszeitpunkten; zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung) (siehe Abb. 11).

Die Analyse der quantitativen Daten erfolgt mit dem Statistikprogramm SPSS, die offenen Fragen im Fragebogen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, ebenso die Analyse der Dokumente sowie der ExpertInneninterviews (Mayring, 2007). Die biographisch-narrativen Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode interpretiert (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Nohl, 2017).

¹⁶³ Der Mixed Methods Ansatz wurde entwickelt, um qualitative und quantitative Forschungszugänge zielführend und systematisch miteinander zu kombinieren. Je nachdem in welcher Phase die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden erfolgt, können unterschiedliche Typen von Untersuchungsdesigns identifiziert werden (Forscht, Angerer & Swoboda, 2009, S. 248ff.). Der Mix kann dabei nur die Empiriephase (in diesem Fall spricht man von Methodendesign) oder auch weitere Phasen im Forschungsprozess (Forschungsdesign) betreffen (a.a.O., S. 252). Neben dem Mixed Methods Ansatz ist auch der Triangulationsdiskurs zu erwähnen, welcher im deutschsprachigen Raum durch Flick und Kelle vertieft wird. Triangulation ist im Vergleich zu Mixed Methods jedoch der weitere Begriff und meint nicht nur die Integration qualitativer und quantitativer Methoden, sondern beispielsweise auch die Verbindung zweier qualitativer Verfahren (Schreier, 2017).

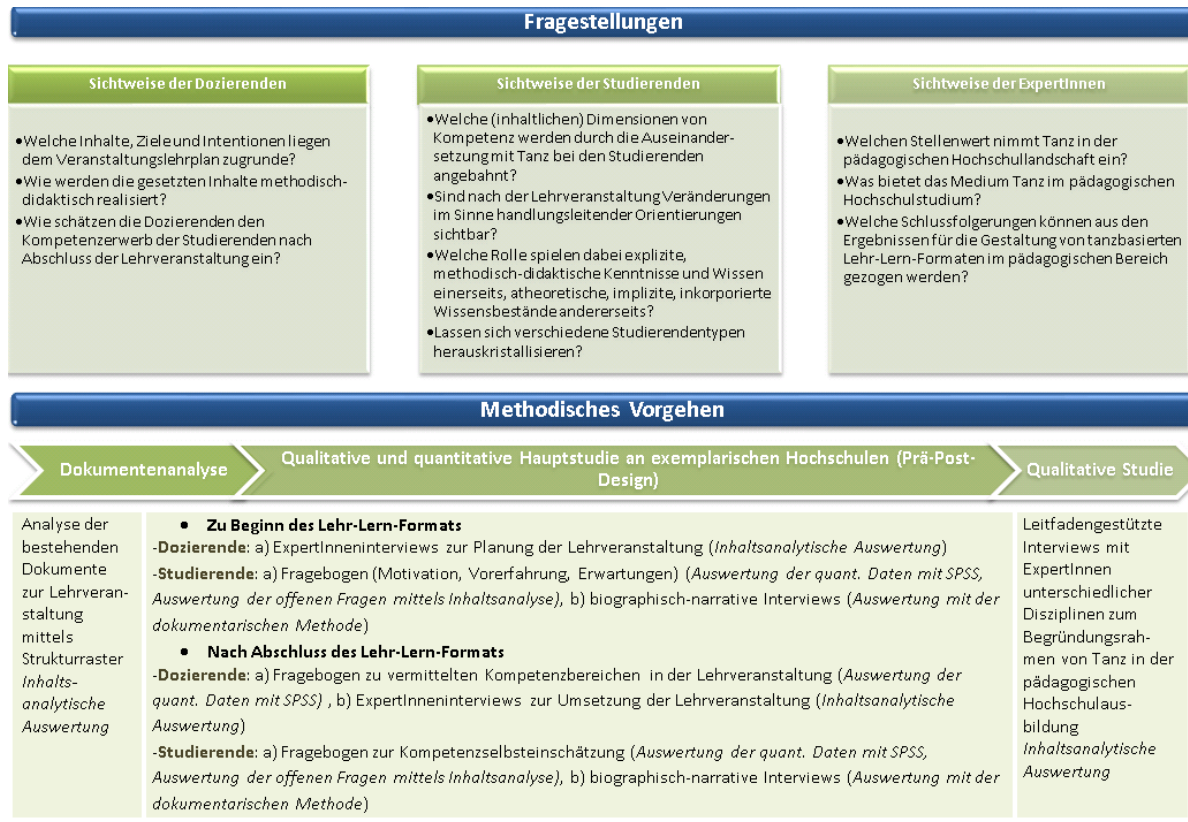


Abbildung 11: Fragestellungen und methodisches Design der Untersuchung

Folgende methodologische Grundprinzipien gelten dabei bei der Gesamterhebung als handlungsleitende Richtschnur:

Hypothesenüberprüfende und explorative Sozialforschung: Das Vorhaben ist gleichermaßen hypothesenüberprüfend (deduktiv) als auch explorativ (induktiv) orientiert. Ziel ist es zum einen zu eruieren, inwiefern sich auf der Basis bestimmter theoretischer Vorannahmen und Ableitungen (beispielsweise bestimmte Kompetenzdimensionen im Tanz), diese in der Hochschulpraxis der AkteurInnen wiederfinden. Zum anderen soll die Empirie (hier insbesondere die qualitativen Methoden) für sich stehen und neue Ansätze für die Theoriebildung liefern. Ein exploratives Vorgehen zielt dabei auf eine offene Arbeitsweise, in der der/die WissenschaftlerIn neue Beobachterpositionen einnimmt, sich in andere Suchrichtungen begibt, an die er/sie vorher nicht dachte, sich auf neuem Terrain bewegt (Abraham, 1992b, S. 14).

„Zu diesen ‚Techniken‘ gehört vor allem auch, daß der Forscher sich mit Teilnehmern eines Lebensbereichs direkt auseinandersetzt, mit ihnen spricht, sie mit Fragen konfrontiert, an ihrem Leben teilnimmt, sie beobachtet und sich möglichst vielfältige Informationen beschafft: ‚Der Forscher muß ‚die betreffenden Personen gut kennenlernen und sehen und hören, was sie tun und sagen‘, nur so kann er hoffen, dem Verständnis menschlichen Verhaltens näherzukommen‘ (Filstead 1979, 36)“ (Abraham, 1992b, S. 15).

Orientiert an der Klassifizierung von Untersuchungsdesigns nach Forscht, Angerer und Swoboda (2009, S. 254) wird in der vorliegenden Arbeit von einem gemischten Untersuchungsdesign mit paralleler

Vorgehensweise (Concurrent Mixed Model Design) ausgegangen (siehe Abb. 12). Beim Concurrent Mixed Model Design werden zwei Forschungsstränge in mindestens zwei Phasen des Forschungsprozesses gleichzeitig verfolgt und die Ergebnisse der induktiven und deduktiven Herangehensweise in der Schlussfolgerung zusammengefasst (Forscht, Angerer & Swoboda, 2009, S. 256).

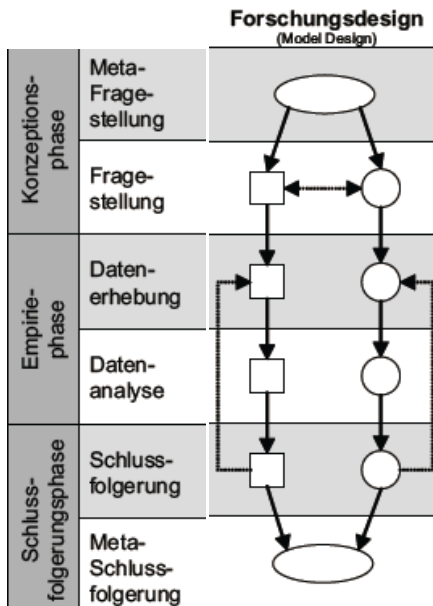


Abbildung 12: Gemischtes Forschungsdesign mit paralleler Vorgehensweise (FP_Design) (Concurrent Mixed Model Design) (Forscht, Angerer & Swoboda, 2009, S. 254)

5.2 Auswahl des Samples

Qualitativ und quantitativ orientierte Hauptuntersuchung an fünf Universitätsstandorten:

In der Erhebung wurden fünf Studienstandorte einbezogen (vier Lehrveranstaltungen im Grundfach Tanz sowie vier Lehrveranstaltungen im Schwerpunktfach Tanz). Die Auswahl der Studienstandorte orientierte sich dabei an der Differenzierung Grundfach/Schwerpunktfach, verschiedenen Bundesländern (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen) sowie dem unterschiedlichen Berufshintergrund der Dozierenden. Die Samplingstrategie ist als „Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien“ zu beschreiben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 178). Einige Standorte konnten über eine Vorstellung des Vorhabens bei einer Forschungstagung der „Gesellschaft für Tanzforschung“ akquiriert werden, wo das Vorhaben, Ziele und das Design der Untersuchung präsentiert wurden. Die Auswahl der Teilstichprobe der Studierenden für die Interviews an den Standorten orientierte sich an der Abbildung maximaler Kontraste der im Fragebogen ausgewiesenen Prädiktoren (u.a. tänzerische Vorerfahrung, Interesse an der Lehrveranstaltung, Geschlecht der TeilnehmerInnen etc.), zu welchen sich die Studierenden mündlich zuordnen sollten. Somit sollte sichergestellt werden, Studierende mit diversen Hintergründen und Motivationen für das Interview zu erreichen.

Qualitative Studie mit ExpertInnen:

Für die qualitativen ExpertInneninterviews wurden elf ExpertInnen aus den Bereichen Tanz in Schule/Hochschule mit tanzpädagogischer, tanzkünstlerischer sowie tanzwissenschaftlicher Expertise befragt, welche in verschiedenen pädagogischen Studiengängen (Lehramtsstudium Sport, Musikpädagogik, Kulturpädagogik, Sozialpädagogik, Kindheitspädagogik) tätig sind bzw. Erfahrungen in der Weiterbildung von PädagogInnen im Bereich Tanz gesammelt haben. Die Samplingstrategie bezog sich dabei auf vorab festgelegte Kriterien: Nähe zur pädagogischen Hochschulausbildung im Kontext Tanz sowie langjährige tanzpraktische Expertise. Die ExpertInnen stammten aus der gesamten Bundesrepublik. Die Interviews fanden jeweils an den Standorten der ExpertInnen statt. Fünf ExpertInnen bildeten als Teilgruppe dabei gleichermaßen die Dozierenden der untersuchten fünf Hochschulstandorte ab, die weiteren sechs ExpertInnen wurden zusätzlich befragt. Alle Erhebungen fanden im Zeitraum von 2012-2015 statt.

5.3 Verständnis von Kompetenzerfassung im Bereich Tanz im Rahmen der Hochschulausbildung in den eingesetzten Erhebungsverfahren

Verständnis von Kompetenz in den eingesetzten qualitativen und quantitativen Methoden:

Der Fokus der ausgewählten Untersuchungsmethoden liegt auf qualitativen Verfahren der Kompetenz(selbst-)einschätzung, dies folgt der Prämisse, dass alle menschlichen (Handlungs-)Aktivitäten als Teilaspekt von Kompetenz betrachtet werden – somit nicht nur die konkrete Handlung, sondern auch das retrospektive Erzählen und Reflektieren über Erlebnisse. Vor dem Hintergrund eines kompetenzbiographischen Ansatzes wird eine Dimension von Kompetenz im Sinne handlungsleitender Orientierungen aus den Narrationen der befragten AkteurInnen rekonstruiert. Dieser Ansatz geht also weniger von einer vorab definierten Struktur und der Überprüfung beruflicher Handlungserfordernisse aus, sondern ist vielmehr daran interessiert, welche Lesart Studierende und Dozierende selbst zum Thema Kompetenzentwicklung und Tanz anlegen und welche individuelle Bedeutung sie den Lerninhalten geben, *wie* sie sich selbst in die Thematik verwickeln lassen und *was* sie selbst an Bedeutsamen hervorbringen (Heiner & Wildt, 2012, S. 40).

Demgegenüber werden weiterhin evaluativ angelegte Fragebögen mit vorgegebenen (möglichen) Kompetenzdomänen eingesetzt, um zum einen Hinweise über einen größeren Teil der Gesamtgruppe der Studierenden zu erzielen sowie Aussagen über die Bewertung der Lehrveranstaltung zu erlangen und zum anderen zu überprüfen, inwiefern sich in den vorab definierten Kompetenzbereichen Veränderungstendenzen feststellen lassen.

Einsatz qualitativer Interviews als Hauptuntersuchungsmethode:

Da im Fokus der Erhebung handlungsleitende Orientierungen und nicht Verhaltensweisen im Bereich Tanz stehen, können die Daten nicht durch Beobachtung gewonnen werden, sondern nur mittels

Befragungen.¹⁶⁴ Es geht in der Untersuchung weniger darum, Kompetenzen im Bereich Tanz zu *deuten*, sondern was sie für die einzelnen AkteurInnen *bedeuten*. Der Einsatz qualitativer Interviews akzentuiert dabei das Sprechen über den Körper und nicht die Beobachtung agierender Körper und konzentriert sich durch den expliziten Einsatz von Sprache auf die Sinnsetzungen und Wirklichkeitskonstruktionen der untersuchten AkteurInnen (Abraham, 2002, S. 246).

Biographische Rahmung und individuelle Perspektive auf Kompetenz:

In allen Erhebungsinstrumenten wird das Interesse an Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der subjektiven Sichtweise deutlich (der ExpertInnen, der Dozierenden, der Studierenden). Der Fokus liegt also auf den individuellen Äußerungen der Befragten, deren innerem Erleben, Erfahrungen und Einschätzungen sowie deren Sinnkonstruktionen (Buddenberg, 2012, S. 935f.). Kompetenzbiographien werden dabei im Spannungsfeld subjektiver Voraussetzungen und gesellschaftlich-normativer Anforderungen verortet (Ostermann-Vogt, 2011, S. 73). Dabei wird von einem funktionalistischen Verständnis von Kompetenz Abstand genommen, wie es beispielsweise im Rahmen quantitativer Lernforschung favorisiert wird, und ein prozessual orientiertes Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, welches den Blick auf die Wandlungen und Strukturen von institutionell erfahrenen Lernprozessen richtet (Ostermann-Vogt, 2011, S. 84; siehe Kap. 2.3).

Kompetenz der AkteurInnen in den Selbsteinschätzungen:

Den befragten AkteurInnen (ExpertInnen, Dozierende, Studierende) wird in den Befragungen, die vornehmlich auf Selbsteinschätzungen basieren, die ganz spezifische Kompetenz zugesprochen, dass sie über die Potentiale verfügen, ihre eigene Lage erkennen, reflektieren und verbalisieren zu können bzw. eine Einschätzung zum befragten Gegenstandsbereich vorzunehmen (Abraham, 1992a, S. 29).

„Die Tatsache, daß den in konkreten sozialen Situationen handelnden Subjekten eine umfassende Kompetenz hinsichtlich der Darstellung und Analyse ihres eigenen Lebenskontextes zugestanden wird, ermöglicht es, den Forschungsprozeß im Sinne der befragten Subjekte zu gestalten: denn erst durch den Einbezug der Perspektive der Befragten kann es gelingen, die Situation der Befragten wirklich zu verstehen, auf sie einzugehen und sie zum Ausgangspunkt einer *für* den Befragten angelegten Theoriebildung zu machen“ (Abraham, 1992a, S. 30).

¹⁶⁴ In der Arbeit wird darauf verzichtet, Videoanalysen zur Beantwortung des Forschungsgegenstands einzusetzen. Vorteile des Mediums Videographie sind, dass diese dauerhaft sind und somit zu verschiedenen Zeitpunkten und unter diversen Fragestellungen betrachtet und analysiert werden können. Weiterhin können sie – unter vornehmlich praktischen Gesichtspunkten – als Instrument der Reflexion der Lehrveranstaltung genutzt werden. Eine Kompetenzfeststellung kann hier nach vorab festgelegten objektiven Kriterien vorgenommen werden. Nachteile sind, dass ein bestimmter Ausschnitt durch die Kameraperspektive gewählt wird und somit nicht das Gesamtgeschehen der Lehrveranstaltung und die subjektive Perspektive eingefangen werden kann (Košinár, 2009, S. 129). Ebenso wird davon Abstand genommen, Verfahren der Bewegungsanalyse (beispielsweise Laban Movement Analysis, Bender, 2007) einzusetzen. Ferner wird in dieser Arbeit davon abgesehen, auf einen festgelegten Teilbereich von Kompetenz zu fokussieren und beispielsweise motorische Fertigkeiten zu testen. Eine Kompetenzfeststellung im Sinne von richtig/falsch Ausrichtungen „postulieren stereotype Verhaltensmuster, die scheinbar für alle Menschen übernehmbar sind. Das jedoch hat vor dem Hintergrund der Annahme, dass jeder Mensch ein individuelles Körpermuster besitzt, keinen Bestand und mit der Erweiterung eines authentischen Körper- und Handlungsrepertoires wenig zu tun“ (Košinár, 2009, S. 82).

5.4 Beschreibung der einzelnen Instrumente und Auswertungsformen

5.4.1 ExpertInneninterviews und Dokumentenanalyse

5.4.1.1 Theoretischer Hintergrund und Beschreibung der Methoden mit Bezug zur Fragestellung

In der qualitativen Interviewmethode „ExpertInneninterview“ stehen das (Fach-)Wissen und die Expertise von ExpertInnen im Fokus. Was genau einen/eine ExpertIn definiert, wird in der Literatur heterogen diskutiert. Für das theoriegenerierende ExpertInneninterview, an dessen Endpunkt Theoriebildungen über die Handlungsorientierungen und Entscheidungen der ExpertInnen stehen, hat sich die wissenssoziologische Fokussierung als nützlich erwiesen, welche den/die ExpertIn weniger in seiner/ihrer Individualität betrachtet, sondern das Sonderwissen des/der ExpertIn bezüglich seiner/ihrer Berufsausübung akzentuiert (Bogner & Menz, 2002, S. 40ff.).

„Als Experte wird interviewt, wer sich durch eine ‚institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit‘ (Hitzler/Honer/Maeder 1994) auszeichnet“ (Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2006, S. 57).

Das Sonderwissen kann nach Bogner und Menz auf *technischem Wissen*, *Prozesswissen* und/oder *Deutungswissen* beruhen (Bogner & Menz, 2002, S. 43f.).

Unter dem technischen Wissen ist jenes Fachwissen gemeint, welches sich auf spezifische Regelabläufe und Anwendungen bezieht (Meuser & Nagel, 2002, S. 75ff.). Das Prozesswissen nimmt die praktischen Erfahrungen des/der ExpertIn im eigenen Handlungskontext in den Blick; das Deutungswissen stellt wiederum die Ideologien und Erklärungsmuster des/der ExpertIn dar.

Darüber hinaus verwenden Meuser und Nagel (ebd.) den Begriff des *Kontextwissens*. Dabei verfügt der/die ExpertIn über einen Wissensbestand bezüglich einer Zielgruppe und kann deren Eigenschaften und Besonderheiten aufzeigen.

In der vorliegenden empirischen Untersuchung kamen leitfadengestützte¹⁶⁵ ExpertInneninterviews sowohl in der Befragung von elf ExpertInnen mit tanzpraktischer, -pädagogischer, -künstlerischer und/oder -wissenschaftlicher Expertise zum Einsatz und wurden hier insbesondere unter der Fragestellung des Stellenwerts von Tanz in der pädagogischen Hochschulausbildung ausgewertet (siehe Kap. 6), zum anderen wurden leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit den fünf Dozierenden¹⁶⁶ zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung(en) im Grund- und Schwerpunktfach durchgeführt (siehe Kap. 7). In diesem Fragebereich ging es darum, konkrete Hinweise zur Planung, Umsetzung und Bilanzierung der jeweiligen tanzspezifischen Lehrveranstaltung zu erhalten.

¹⁶⁵ Ein Leitfadeninterview zeichnet sich dadurch aus, dass sich der/die InterviewerIn an einer Reihe von vorab thematisch festgelegten Fragen orientiert, welche in einer standardisierten Form abgearbeitet werden (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 208).

¹⁶⁶ Weiterhin wurden auch biographisch-narrative Interviews mit den Dozierenden zu ihrem biographischen und (berufs-)biographischen Hintergrund geführt, die nicht Gegenstand dieser Auswertung sind.

Übertragen auf die Forschungsfragen im ExpertInneninterview mit den Dozierenden und ExpertInnen, lassen sich die Einteilungen des Sonderwissens nach Bogner und Menz (2002) respektive Meuser und Nagel (2002) wie folgt exemplarisch zuordnen (siehe Tab. 10):

Tabelle 10: Exemplarische Interviewfragen aus dem ExpertInneninterviewleitfaden mit den Dozierenden (D) sowie den ExpertInnen (E)

Form des Sonderwissens	Exemplarische Fragen aus dem Leitfaden
Technisches Wissen	<p>Wie haben Sie konkret den Aufbau des Seminars geplant? (D)</p> <p>Welche zentralen Themen und Inhalte stehen im Mittelpunkt des Seminars? (D)</p> <p>Welche Kompetenzen sollen die Studierenden erwerben? (D)</p> <p>Wie gestaltet sich konkret der Ablauf des Seminars? (D)</p> <p>Welche Methoden/Lehr-Lern-Formen setzen Sie ein, um die gesetzten Lernziele zu erreichen? (D)</p>
Prozesswissen	<p>Wenn Sie jetzt auf das Gesamtseminar zurückschauen, welche konkreten Schlüsselsituationen fallen Ihnen ein bzw. gab es bestimmte Situationen, die Ihnen gleich wieder in den Sinn kommen? Gab es Höhepunkte bzw. Tiefpunkte oder auch Wendepunkte im Seminarsgeschehen? (D)</p> <p>Fallen Ihnen weitere besonders dichte, gelungene oder besonders eindrückliche Momente ein? Was war hier so besonders? (D)</p> <p>Gab es auch herausfordernde bzw. irritierende Situationen? Wenn ja, können Sie mir etwas zu diesen Situationen erzählen, wie es Ihnen dabei ergangen ist und wie Sie damit umgegangen sind? (D)</p> <p>Was haben Sie im Seminar über die Studierenden erfahren? (D)</p>
Kontextwissen	<p>Welche konkreten Möglichkeiten gibt es, wie Studierende in der späteren Praxis ihr Wissen bzw. ihre Kenntnisse im Bereich Tanz einbringen und sichtbar machen können? (E)</p> <p>Welche Rolle/Funktion kommt den PädagogInnen dabei zu? (E)</p>
Deutungswissen	<p>Inwiefern werden Studierende im Studium konkret dazu befähigt, Formen von Tanz bzw. ästhetischer Bildung in vorschulischen bzw. schulischen Bildungskontexten umzusetzen? (E)</p> <p>Wie schätzen Sie den momentanen Stand der Berücksichtigung von Tanz in der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Hochschulausbildungslandschaft ein? (E)</p>

Im Gegensatz zu anderen Interviewformen stehen beim ExpertInneninterview nicht die habituellen und impliziten Wissensbestandteile im Vordergrund, sondern das explizite Wissen, welches zugänglich ist und verbalisiert werden kann (Pfadenhauer, 2009, S. 450). In den ExpertInneninterviews mit den elf ExpertInnen standen dabei vorrangig das Kontext- und Deutungswissen im Vordergrund, während es bei den Dozierenden um deren Technisches- und Prozesswissen ging. Weiterhin waren die ExpertInneninterviews erzählgenerierend konzipiert und zielten auf die Artikulation von Erfahrungen im Bereich Tanz über die Jahre. In dem leitfadengestützten Interview konnten die Befragten jedoch, im Kontrast zu biographisch-narrativen Interviews, das Thema nicht frei wählen, sondern waren aufgefordert ihr Antwortverhalten an den Vorgaben und artikulierten Untersuchungsinteressen zu orientieren (Nohl, 2017, S. 15f.).

Daneben wurden vorliegende Dokumente zu den Lehrveranstaltungen (Modulhandbücher, Studienordnungen) gesichtet und unter spezifischen Kriterien einander gegenübergestellt und miteinander verglichen (siehe Kap. 7). Zur Erfassung und Analyse wurde hierzu ein Lehrveranstaltungsrastrer zugrunde gelegt (siehe Tab. 11).

Tabelle 11: Raster zur Analyse der Lehrveranstaltung

Beschreibung der Module	
Formalia	Beschreibung & inhaltliche Ausgestaltung
Credits: Umfang: Präsenzzeit: Selbststudium: Praxiszeit: Workload: Zeitpunkt im Studium: Grundfach/ Schwerpunktfach:	Modul: Inhalte:
Methodische Ausgestaltung/ Lehr- und Lernformen/ Methoden	Prüfungsleistung
Lernziele & Kompetenzen	Sonstiges/ Literaturangaben
Zusätzliche Infos bei Untersuchung des Studienstandortes	
<i>Dozierender:</i> <i>Anzahl der Studierenden:</i> <i>Termine des Seminars:</i>	<i>Schwerpunkte des Dozierenden:</i> <i>Abweichungen vom Modulhandbuch:</i>

5.4.1.2 Auswertungsverfahren

Die Interviews wurden paraphrasiert und das Datenmaterial orientiert an den Hauptfragen selektiv transkribiert nach den Transkriptionsregeln von Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2007, S. 373f.).

Richtlinien der Transkription

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
┘	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)

Die folgenden zwei Zeichen stellen nachträgliche Ergänzungen von Iris Nentwig-Gesemann dar:

> <	schnell (in Relation zur üblichen Schnelligkeit des Sprechers/der Sprecherin)
>> <<	sehr schnell
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei:::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((Stöhnen))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Die Ergebnisse der ExpertInneninterviews sowie der Dokumentenanalyse wurden inhaltsanalytisch nach Mayring (2007) ausgewertet.

Hierzu wurden Kategorien deduktiv und induktiv, aus den zentralen Themenkomplexen der eingesetzten Leitfäden und des empirischen Materials, gebildet und die Fälle entlang dieser Kategorien komparativ miteinander auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede bzw. Differenzierungen verglichen und analysiert. In der Auswertung wird der Sinngehalt der Aussagen paraphrasiert und verdichtet dargestellt und Beispiele anhand exemplarischer Zitate wiedergegeben.

5.4.2 Fragebögen

5.4.2.1 Theoretischer Hintergrund und Beschreibung der Methode mit Bezug zur Fragestellung

Fragebögen finden als Methoden der Kompetenzerfassung in Form von Einstufungs-, Evaluations- oder Prüfungsverfahren häufig Anwendung. Als eine relativ praktikable Methode sind sie sowohl für die

Fremd- als auch die Selbsteinschätzung von Kompetenzen sowie die Kombination aus beidem geeignet. Die Frage- bzw. Antwortformate können dabei als offene oder geschlossene Formate konzipiert sein (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 81). In dem Vorhaben wurden Studierende¹⁶⁷ im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz, zu Beginn und Abschluss der Lehrveranstaltung, schriftlich befragt.

Die erstellten Frageblöcke lassen sich grob in vier Schwerpunktbereiche unterteilen, die auch der Logik der Darstellung im Ergebnisteil in Kap. 8.1 folgen:

- (1) *Soziodemographische Angaben*
- (2) *Angaben zu Tanzerfahrungen im bisherigen Leben und zu Erwartungen an die bevorstehende Lehrveranstaltung (Prü-Fragebogen)*
- (3) *Angaben zur Evaluation der Lehrveranstaltung (Post-Fragebogen)*
- (4) *Kompetenzselbst- und Relevanzeinschätzung verschiedenster Tanzbereiche (Prü-Post-Vergleich)*

Im Folgenden werden die einzelnen Fragebereiche im Detail vorgestellt:

Erfassung von soziodemographischen Daten (1) und Angaben zur bisherigen Tanzerfahrung sowie den Erwartungen an die bevorstehende Lehrveranstaltung (2):

Um zu bestimmen, ob sich Studierende im Grundfach und Schwerpunktfach in ihren bisherigen Erfahrungen im Bereich Tanz sowie ihren Einstellungen unterscheiden, wurden neben allgemeinen soziodemographischen Daten (Alter, Geschlecht, Semester) auch Fragen zu bisherigen praktischen Erfahrungen im Bereich Tanz (praktisch sowie rezeptiv), zu Einstellungen in Bezug auf Tanz und Tanzunterricht sowie zu den Berührungspunkten mit Tanz in der Schule im quantitativen Fragebogen aufgenommen. Neben der Erfassung des allgemeinen Interesses an Tanz/Tanzen sowie der subjektiven Einschätzung des tanzpraktischen Könnens zu Beginn der Lehrveranstaltung wurden weiterhin Fragen zur lehrveranstaltungsbezogenen Motivation, Erwartungen und Lehr-Lern-Zielen integriert.

Angaben zur Evaluation der Lehrveranstaltung (3):

Unter Evaluation kann die kriteriengeleitete Bewertung von Prozessen bzw. oder Programmen verstanden werden. Die Foki der Evaluation können sich u.a. auf die Wirksamkeit, den Transfererfolg oder die Nachhaltigkeit eines Angebots beziehen (Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 6f.). Im Fragebogen wurden nach Abschluss der Lehrveranstaltung Fragen zur Bewertung verschiedener Aspekte der Lehrveranstaltung, wie beispielsweise dem Anspruchscharakter, zur Atmosphäre, zum persönlichen Engagement oder zur Einschätzung der Kompetenz des Dozierenden, gestellt. Weiterhin sollte bilanziert werden, wie zufrieden die Studierenden insgesamt mit der Lehrveranstaltung im Bereich Tanz sind, was ihnen besonders gut gefallen hat bzw. was sie sich gewünscht hätten oder ihnen noch gefehlt hat. Schließlich

¹⁶⁷ Die Dozierenden erhielten ebenfalls nach Abschluss der Lehrveranstaltung eine gekürzte Version des Fragebogens, welche auf die Kompetenzeinschätzung zielte.

wurden Fragen zur Zielerreichung und der Bedeutung von Tanz für die zukünftige Gestaltung pädagogischer Bildungsprozesse gestellt.

Selbst- und Relevanzeinschätzung von Kompetenzen (4):

Im entwickelten Fragebogen wurden ebenso Fragesets eingesetzt, welche auf die Selbst- und Relevanzeinschätzung von Kompetenzen im Bereich Tanz abzielen. Den Frageblock zur Selbsteinschätzung von Kompetenzen erhielten die Studierenden zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung, um zu ermitteln, in welchen (inhaltlichen) Bereichen ein Kompetenzanstieg zu verzeichnen ist.

Die Konstruktion der befragten Kompetenzdomänen orientierte sich zum einen an vorliegenden theoretischen Kompetenzbeschreibungen aus Curricula und Modulhandbüchern als auch an Publikationen zum Themenfeld Tanz und griff grob die Logik der inhaltlichen Kompetenzkategorien des DQR auf. Ziel war es nicht, im Fragebogen alle denkbaren Kompetenzdimensionen in der Selbsteinschätzung zu überprüfen, sondern vielmehr, anhand einer exemplarischen Auswahl verschiedener möglicher Tanzdimensionen, Veränderungstendenzen ausfindig zu machen. Der generierte Itempool enthielt 34 Items und wurde 6 übergeordneten Kompetenzbereichen zugeordnet: Tanzpraktisches Können (7 Items), Tanztheoretisches Wissen (6 Items), Selbstkompetenz im Bereich Tanz (5 Items), Sozialkompetenz im Bereich Tanz (5 Items), Präsentationsfähigkeit (4 Items) sowie Methodisch-didaktische Kompetenz (7 Items) (siehe Tab. 12). Die Einschätzung der jeweiligen Kompetenzen erfolgte auf einer fünfstufigen Skala.

Tabelle 12: Beispielitems und Zuordnung zu den übergeordneten 6 Tanzbereichen

Tanzpraktisches Können	
	Ich beherrsche verschiedene Tanztechniken
	Ich kann gut im Tanz improvisieren
Tanztheoretisches Wissen	
	Ich habe allgemeine Kenntnisse über Tanzstile und/oder Tanzkulturen
	Ich habe Kenntnisse über Konzepte und Theorieansätze der ästhetisch-kulturellen Bildung
Selbstkompetenz	
	Ich bin experimentierfreudig und neugierig beim Ausprobieren neuer Bewegungsmöglichkeiten im Bereich Tanz
	Ich erlebe mich beim Tanzen selbstsicher und selbstbewusst
Sozialkompetenz	
	Ich kann gut in Klein- und Großgruppen tänzerische Bewegungssequenzen mitgestalten und mich einbringen
	Ich kann gut und schnell Bewegungssequenzen von Anderen im Tanz imitieren
Präsentationsfähigkeit	
	Ich kann mich ohne Probleme alleine oder in der Gruppe vor Anderen präsentieren
	Ich habe die Offenheit und Fähigkeit unterschiedliche tänzerische Erfahrungen zu präsentieren
Methodisch-didaktische Kompetenz	
	Ich verfüge über Kenntnisse zur Planung von Angeboten im Bereich Tanz in der Schule
	Ich verfüge über Kenntnisse zur methodisch-didaktischen Umsetzung von Tanzangeboten in der Schule

Als Kennwert für die Reliabilität des Verfahrens wurde die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) berechnet. Die interne Konsistenz der sechs Dimensionen liegt zwischen 0,66 und 0,93 und kann damit als akzeptabel bis sehr gut beurteilt werden (Rost, 2004, siehe Tab. 13).

Tabelle 13: Cronbachs Alpha der Dimensionen im Raster (N=205)

Skalen	Tanzprak- tisches Können	Tanztheo- retisches Wissen	Selbst- kompetenz	Sozial- kompetenz	Präsen- tations- fähigkeit	Methodisch- didaktische Kompetenz
Anzahl der Items	7	6	5	5	4	7
Cronbachs Alpha	0,891	0,660	0,750	0,771	0,872	0,925

Neben der Selbsteinschätzung von Kompetenzen sollten die Studierenden ebenso angeben, welche der angegebenen Kompetenzen für sie von besonderer Relevanz sind. Die Frage nach der Bedeutung von Kompetenzen kann dabei Informationen liefern, welche Bereiche von den Studierenden für ihre spätere Arbeit als wichtig angesehen werden.

5.4.2.2 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit der Statistiksoftware SPSS (Version 25); offene Fragen wurden in den teilstandardisierten Fragebögen anhand von Kategorien kodiert und ausgewertet. Die Ergebnisdarstellung beruht dabei auf validen Fällen, d.h. fehlende Angaben wurden ausgeschlossen und nicht durch ermittelte Kennwerte ersetzt. Zur Darstellung von Häufigkeitsverteilungen bei intervallskalierten Daten wurden zum Teil sogenannte Top Boxes, zur besseren Illustration des Ausmaßes hoher Zustimmung, ausgewertet (in der Regel die beiden oberen Skalenpunkte einer Skala).

In der Auswertung wird bei der Vorstellung von Häufigkeitsverteilungen auf deskriptive Statistik und zur Klärung von Unterschieden auf inferenzstatistische Auswertungsverfahren zurückgegriffen.

Gruppenunterschiede wurden in der Prä-Erhebung bei nominalen Daten mittels Chi²-Test nach Pearson, bei ordinalen Daten mittels Mann-Whitney-U-Test sowie bei intervallskalierten Daten mittels t-Test für unabhängige Stichproben auf Signifikanz überprüft. Zur Berechnung von Prä-Post-Vergleichen bei ordinalskalierten Variablen wurden nicht-parametrische Testverfahren für abhängige Stichproben (Wilcoxon-Test) eingesetzt. Um Unterschiede zwischen den zwei Messzeitpunkten und den beiden Gruppen im Hinblick auf die Kompetenzskalen zu ermitteln, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Zudem wurden die Effektstärken der Veränderung (Cohens d) berechnet. Zur Interpretation der Effektstärken wurde die Einteilung nach Cohen (1988) verwendet: negativer Effekt (<0), kein Effekt (<0,1), kleiner Effekt (0,1 bis 0,39), mittlerer Effekt (0,4 bis 0,79) und großer Effekt (>0,8) (siehe auch Bortz & Döring, 2006).

Zur Überprüfung von Zusammenhängen wurden Korrelationen berechnet (Pearson Korrelation bei intervallskalierten Daten sowie Spearman Korrelation bei ordinalskalierten Daten).

5.4.3 Biographisch-narrative Interviews

5.4.3.1 Theoretischer Hintergrund und Beschreibung der Methode mit Bezug zur Fragestellung

Eine an rekonstruktiven Verfahren orientierte Empirie folgt der Prämisse einer offenen Erkundung – in diesem Fall der Untersuchung derjenigen Tanzerfahrungen/Tanzpraktiken, die sich im Medium der Sprache überhaupt formulieren lassen – und zwingt den Befragten keine Vorannahmen auf, sondern ist vorrangig daran interessiert, was die Untersuchungssubjekte selbst zum adressierten Gegenstandsbereich hervorbringen (Peez, 2005, S. 9).

Biographieforschung kann im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen mitunter als langangelegte Wirkungsforschung verstanden werden. Verschiedenste Lebensbereiche sind in der Biographie komplex miteinander verwoben. Die fokussierten Phänomene können somit in ihrer Verbindung zu anderen Lebensthemen als auch im Sinne eines individuellen Wandlungsprozesses in ihrer Genese, Aufrechterhaltung und Veränderung nachgezeichnet werden (Marotzki, 1990). Aus dem je individuellen Fall kann hierbei rekonstruiert werden, was jeweils als „Wirkung“ angesehen wird, ohne dass hierfür vorab Kriterien theoretisch festgelegt werden. Generalisierung findet hier nicht auf Häufigkeiten beruhenden Verallgemeinerungen, sondern auf theoretischem Wege statt (Buddenberg, 2012, S. 935f.).

„Die biographische Perspektive fragt nach der Aufschichtung von Erfahrungen im Lebensgang, wie sie sich aus der Perspektive des Erzählenden darstellt. Sie will erschließen, wie sich das Subjekt selbst aktuell sieht, wie es auf seine Vergangenheit blickt, welchen Lebensbedingungen und Widerfahrnissen es im Lebensgang ausgesetzt war und aktuell ausgesetzt ist und wie sich das Subjekt den eigenen Entwicklungsweg selbst zurechtlegt und ihn deutet. Im Zentrum stehen mithin die Fragen nach subjektiven Selbstkonstitutionen in ihrer Verschränkung mit sozialen Verhältnissen und die Rekonstruktion von biographischen Entwicklungsprozessen“ (Abraham, 2017b, S. 465).

Bildungs- und Lernprozesse im formalen Kontext sind stark von biographischen Erfahrungen durchzogen (Ostermann-Vogt, 2011, S. 77). In einem biographietheoretisch fundierten Ansatz findet Lernen nicht in Abkopplung von kulturellen Kontexten statt, sondern liegt ein komplexes Wechselspiel von Subjekt und Struktur vor (Herzberg & Truschkat, 2009, S. 120).

„So wird davon ausgegangen, dass die Aneignungslogik, nach der die Subjekte neue Lernerfahrungen im Rahmen ihrer Kompetenzentwicklung machen, maßgeblich kulturell durch den in der jeweiligen Herkunftsfamilie und im Milieu weitergegebenen Lernhabitus geprägt ist. Dieser kann die Bereitschaft zum Lernen und zur Kompetenzentwicklung befördern, aber auch behindern“ (Herzberg & Truschkat, 2009, S. 120).

Mit Bezugnahme auf das Habituskonzept von Bourdieu wird davon ausgegangen, dass der durch Inkorporation sozialer Strukturen unbewusst erworbene, aber aktiv angeeignete Habitus von Individuen seine/ihre Lernbiographien prägt, diese aber ebenso Einfluss auf den Habitus nehmen können (Herzberg & Truschkat, 2009, S. 120). Ein „bewahrendes“ oder ein „entwicklungsorientiertes Lernhabitusmuster“ geht so beispielsweise mit einer unterschiedlichen Lernbereitschaft und Kompetenzentwicklung einher (Herzberg & Truschkat, 2009, S. 120; siehe auch Herzberg, 2004, S. 305; Herzberg, 2005, S. 17). Im Hinblick auf Ausbildungskontexte ist insbesondere der Fokus auf Wandlungs- und Transformationsprozesse, als solche Momente der Biographie, in der sich die Deutungsstrukturen eines Menschen in

Bezug auf sich selbst und die Welt verändern, von Relevanz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 274). Untersuchungen zum fachspezifischen Habitus diverser Fächerkulturen verdeutlichten, dass sich die Entwicklung nicht auf den Erwerb fachlicher Inhalte und Qualifikationen beschränkt, sondern vielmehr die eigene Herkunfts- und die antizipierte Berufskultur als auch die studentische Kultur sowie die akademische Fachkultur Einfluss nehmen. Dieses Bild zeigt sich ebenso bei Studierenden im Bereich Sport, wo der mitgebrachte Habitus in der gängigen Körperpraxis zumeist weiter zementiert wird (Ernst, 2018, S. 17; Klinge, 2000). Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch für den Fachbereich Tanz aufzeigen: So kam Rolfe (2001) in der Analyse von Schlüsselfaktoren, welche das Selbstverständnis, Tanz im Primarbereich unterrichten zu können, beeinflussen, zu dem Ergebnis, dass der persönliche Hintergrund und die biographisch geprägten Erfahrungen mit Tanz ausschlaggebend waren, wie sich dem Gegenstandsbereich auch zukünftig genähert wird (siehe auch Calderhead, 1988; ausführlich Kap. 4.2.3.2). Aus diesem Grund sind neue Lernangebote in der LehrerInnenbildung elementar, um an negativen Einstellungen arbeiten und diese ggf. transformieren zu können. Inwiefern eine Veränderung der bestehenden handlungsleitenden Orientierungen sich bei den Studierenden aufzeigen lässt, ist Schwerpunkt der qualitativ-rekonstruktiven Hauptuntersuchung mit den Studierenden. Hierzu wurden biographisch-narrative Interviews eingesetzt.

Die von Schütze (1983) in die Sozialforschung eingeführte Methode des *Narrativen Interviews* ermöglicht die Erfassung und Deutung der gesamten Lebensgeschichte eines Menschen (biographisches Interview; siehe dazu z.B. Rosenthal, 2008) oder aber auch einzelner ausgewählter Lebensphasen (episodisches Interview; siehe dazu z.B. Flick, 2012). Das narrative Interview geht dabei davon aus, dass sich selbst-erlebte Ereignisse am eindeutigsten in Erzählungen ‚aus dem Stegreif‘ darstellen lassen, welche am ehesten Orientierungsstrukturen des tatsächlichen Handelns deutlich machen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 93; Nohl, 2017, S. 25). Lässt sich der/die Interviewte auf den Prozess des Erzählens ein, kann somit eine Nähe zur damals erlebten – nicht vermeintlich wirklichen – Vergangenheit durch den induzierten Erinnerungsvorgang ermöglicht werden. Eindrücke, Emotionen, sinnlich-leibliche Empfindungen oder zurückgewiesene Aspekte können anhand der dargelegten Situationen wiederbelebt werden, welche sich von anderen Formen der Selbstpräsentationen (wie Argumentationen oder kondensierte Berichte) unterscheiden (Rosenthal, 2014, S. 512f.). In der Erzählung wählen die Interviewten die Inhalte selbstständig aus und setzen subjektive Relevanzen (von Felden, 2008b, S. 122).

„Allen offenen Verfahren ist gemeinsam, daß sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden“ (Bohnsack, 1999, S. 22).

Die Interpretation von narrativen Interviews mit der *Dokumentarischen Methode* (Bohnsack, 1999; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) verbindet Aspekte individueller Erfahrungs- und Erlebnisverkettungen mit der Frage kollektiver Erfahrungsdimensionen. In den Blick genommen werden kann so beispielsweise die Einbettung eines biografischen Transformationsprozesses in spezifische Ausbildungserfahrungen (z.B. innerhalb eines Studiums). Als Methode der Rekonstruktion von Kompetenzentwicklungsprozessen eignet sich das Narrative Interview insofern, als es ermöglicht, einen Zusammenhang zwischen Orientierungsrahmen und Erfahrungsdimensionen aufzuzeigen und damit zu erklären, inwiefern Ausbildungskontexte spezifische handlungsleitende Orientierungen und Deutungsmuster zu irritieren vermögen, welche in den Biographien und prägenden Lebenswelten und Milieus fundiert sind (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 17; siehe auch Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 274). *Orientierungsschemata* repräsentieren Wissensaspekte um institutionalisierte und normierte Abläufe. Der/die Einzelne erlebt Schemata als sozialen Anspruch an sein/ihr Agieren, sie entfalten demnach eine normative Kraft. *Orientierungsrahmen* sind wiederum durch Sozialisationserfahrungen geformt und prägen bestimmte Denk- und Handlungsmuster (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 156f.). Während *Orientierungsschemata* auf kommunikative Verständigung verweisen, werden *Orientierungsrahmen* als Ausdruck konjunktiver Verständigung, sprich als Ausformung atheoretischen Wissens, subsumiert. Diese Form des Wissens ist handlungsleitend und nicht ohne weiteres verbal zugänglich, sondern verbleibt vorreflexiv (Bohnsack, 2012, S. 139; Hinzke, 2018, S. 69). Atheoretisches Wissen verbindet Menschen durch eine gleichartig erlebte und somit geteilte Handlungspraxis als konjunktive Erfahrung (Nohl, 2017, S. 7). *Orientierungsmuster* sind als Oberkategorie von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen zu verstehen (Hinzke, 2018, S. 69). Bohnsack (2012, S. 126) präzisiert, dass der Begriff Orientierungsrahmen häufig mit Habitus gleichgesetzt wird, jedoch es sich anbietet den Habitusbegriff zu nutzen, wo es um vollständig inkorporiertes Wissen geht (Bohnsack, 2012, S. 127). Während Orientierungsrahmen die Weltbezüge von Menschen in der Breite widerspiegeln und als umfassende, über verschiedene Handlungsfelder hinweg wirksame Orientierungen bezeichnen, welche eher schwerfällig veränderbar sind, sind Handlungsorientierungen (oder auch handlungsleitende Orientierungen) eine Ebene tiefer anzusiedeln, bezeichnen Ausschnitte der Welt und beziehen sich auf einen bestimmten Teilaspekt praktischen Handelns. Handlungsorientierungen müssen keine homologe Struktur aufweisen, sondern können auch widerstreitend und agonial auftreten. Handlungsorientierungen sind leichter veränderbar. Der Orientierungsrahmen umfasst das komplexe Zusammenspiel diverser Handlungsorientierungen (Nohl, 2017, S. 104).

Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen

In der Verbindung des Kompetenzparadigmas mit qualitativen Methoden steht nicht die Erfassung expliziter Normen, Standards oder Wertmaßstäbe im Vordergrund, sondern die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen, welche mit einem hohen Enaktierungspotenzial verbunden sind.

„Die kompetente Bewältigung von Situationen wird hier als etwas betrachtet, das in der Praxis immer wieder herausgefordert wird und sich ‚beweisen‘ muss. Entscheidendes Ziel eines Studiums, einer Aus- und Weiterbildung ist damit nicht, dass eine Fachkraft im Prinzip kompetent handeln könnte, sondern dass dies mit einem hohen Enaktierungspotenzial verbunden ist und sie die erworbenen Kompetenzen in der konkreten Alltagspraxis tatsächlich auch situationsangemessen einsetzen kann“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 20f.).

Explizite und implizite handlungsleitende Orientierungen sind primär auf der dispositionellen Ebene verankert und äußern sich in der Performanz pädagogischen Handelns, ohne dabei immer reflexiv zugänglich zu sein (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10). Um pädagogische Professionalität zu erlangen, muss im Rahmen von Ausbildungskontexten der Versuch unternommen werden, die in der eigenen Lebensbiographie erworbenen Verhaltens- und Denkweisen mit den im Ausbildungskontext angebotenen Orientierungen gegenüberzustellen, auf ein reflexives Sprachniveau zu heben und somit bearbeitbar zu machen, um die für die Aneignung eines professionellen Habitus notwendigen Umorientierungen oder Differenzierungen in der eigenen Identitätskonstruktion zu ermöglichen (Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 73).

„Durch den Erwerb und die Differenzierung von Wissen und Methoden, durch Erfahrungen in der Praxis und deren Reflexion sowie durch Elemente biografischer Arbeit im Rahmen von Studiengängen sowie in der Aus- und Weiterbildung können und müssen sich handlungsleitende Orientierungen verändern, sie müssen ‚unter Spannung‘ geraten und neu konstituiert werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 273).

Die im Hochschulkontext ausgelösten Irritationen können als Ausgangspunkte für Bildungs- und Transformationsprozesse verstanden werden, da sie den Kern professioneller und biografischer Entwicklung berühren. Diese mitunter im Hochschulkontext initiierten Krisen sind mit einer erhöhten Offenheit zur Selbstreflexion als auch mit Abwehr und Widerständen verbunden.

“Critical incidents and educational interventions can be of great importance to any learning biography. Critical incidents can be described as (often special and demanding) events in the life, educational or career span that can lead to deep transformative learning processes and to changes in the identity of the learner” (Smilde, 2009, S. 179).

Die Frage ist, inwiefern es Studierenden gelingt, sich zwischen dem Spannungsverhältnis eigener sowie äußerer Orientierungsmuster neu zu positionieren und ein austarierendes Verhältnis zu diesen zwei Ebenen zu entwickeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 115f.).

„Das Wagnis besteht demnach nicht in dem Verlassen einer vertrauten Umgebung in die erhabene Natur, sondern das wagnisreiche Moment liegt in dem Einlassen auf ein Bewegungsmuster oder einer Art des Bewegens mit ungewissem Ausgang. Der Handelnde wagt sich in die Krise, entscheidet sich und konstituiert sich in seinem krisenhaften Bewegen neu“ (Roscher, 2010, S. 155).

Narrationen über den Körper und Tanz

Erzählung ist nicht nur sprachliche Form, sondern auch Ausdruck erinnerten Geschehens und Anzeiger potentieller Handlungen (Bolland, 2011, S. 63).

„Es macht die Differenz zwischen dem, was ich bin und dem, was ich sein könnte, gegenwärtig und sichtbar. Das erinnernde Erzählen trägt dazu bei, dass wir unsere Geschichten selbst machen, allerdings sowohl unter den Bedingungen, die wir mitbringen – also im Horizont unserer Geschichten – als auch unter den Bedingungen, die wir vorfinden – also die gesellschaftlichen Strukturen“ (Bolland, 2011, S. 66).

In der Regel greifen Befragte, wenn sie zum Erzählen aufgefordert werden auf verschiedene Textsorten in unterschiedlichen Gewichtungen zurück. Während bei Bewertungen und Argumentationen eine deutliche Distanz zum Inhalt der Darstellung hergestellt wird, zeichnen sich Beschreibungen und Erzählungen durch eine hohe persönliche, emotionale und körperliche Involviertheit aus, in welcher die Forschungssubjekte auf Situationen abheben, in welchen sie mit ‚Haut und Haaren‘ dabei waren. Der Körper unterliegt, wie bereits in Kap. 3.1.6 dargelegt, spezifischen Tabuisierungen, und es ist mit Verweigerung zu rechnen, wenn Menschen aufgefordert werden, über sich und den eigenen Körper zu sprechen und in einer selbstreflexiven Weise nachzudenken (Abraham, 2017b, S. 464ff.).

„Hier konfligiert zum einen das *Sein* (der Körper, der ich als leiblich verfasstes Wesen immer auch schon bin) mit dem ‚Denken von‘ bzw. ‚Sprechen über‘ den Körper und es stellt sich die Frage, *was* mir und *wie* mir etwas von meinem Leibe oder meinem leiblichen Sein – sei es bezogen auf das aktuelle Erleben oder im Sinne eines Rückgriffs auf meine Geschichte – überhaupt in den Blick geraten kann“ (Abraham, 2017b, S. 466).

Prinzipiell erzählen Menschen gern ihre Lebensgeschichte, da dieser Erzählprozess gleichermaßen der Selbstvergewisserung als auch der Selbst- und Fremdorientierung dient. Nach Abraham (2017b, S. 467) kann es methodisch wertvoll sein, Fragen nach dem Körpererleben oder dem Verhältnis zum eigenen Körper in die Erzählaufforderungen zu integrieren, da über den Körper in der Regel nicht spontan oder ausführlich in biographischen Interviews gesprochen wird, das Sprechen über den Körper muss also mittels erzählgenerierender Impulse und Strukturierungshilfen eingeführt und aktiviert werden (Abraham, 2002, S. 18, 248). Auch im Bereich der Tanzwissenschaft ist man sich der Schwierigkeit des Transfers von sinnlich wahrgenommener Bewegungssprache in verbale Sprache bewusst, gleichwohl wird der Versuch als erkenntnisreiches und lohnendes Unterfangen betrachtet, wie Brandstetter betont:

„Reden über Bewegung. Eine Sprache für die Erfahrung und die Wahrnehmung finden – dies ist eine Herausforderung, die nie gelingen kann. Dennoch lohnt es sich, sich anzunehmen, denn es ist die einzige Möglichkeit, die unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensformen zum Ausdruck zu bringen, und sie in ein Verhältnis zu setzen, das die Spannungen, Widersprüche, die Lücken und Grenzen sichtbar werden lässt“ (Brandstetter, 2007a, S. 91).

In der Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit am Beispiel Tanz im Rahmen des Lehramtsstudiums Sport ist in der Perspektive des Narrativen von Interesse, inwiefern es zu „Aha-Erlebnissen“ oder „Reibungspunkten“ im individuellen Bildungsgang kommt, welche Umstände es sind, die eine intensivere Beschäftigung mit dem Körper veranlassen.

Die Fähigkeit, die eigenen Körper- und Tanzerfahrungen hier zu versprachlichen und nachvollziehbar zu machen, bildet letzten Endes eine Form von Verbalisierungskompetenz, welche nicht in dichotomen Wertsystemen (richtig/falsch) und objektiven Bewertungskriterien aufzugehen vermag, sondern vielmehr an der Qualität der Beschreibungen auszumachen ist (Körner, 2014b, S. 221). „*Or, put another way, what does their language tell us about what they see?*“ (Eisner, 2002, S. 91). Die Fähigkeit, Erfahrungen verbalisieren und kontextuell rahmen zu können, stellt insbesondere für PädagogInnen eine wichtige Aufgabe dar. Biographisch-narrative Interviews bieten somit die Möglichkeit, der Frage nachzugehen, welchen Erfahrungen im Bereich Tanz im Rahmen der Hochschulausbildung (als ein konjunktiver Erfahrungsraum) Bedeutung verliehen wird und zu mentalen Umstrukturierungen führen. Gleichzeitig lässt sich Bedeutung nicht immer ohne weiteres erschließen, so dass Methoden von Vorteil sind, welche den Eigensinn der Befragten zulassen und ihrem Relevanzsystem folgen.

Tanzen im Hochschulsetting als konjunktive Erfahrung

Tanzen kann in der Terminologie der dokumentarischen Methode als „inkorporiertes Wissen in Zeuggebrauch und Motorik“ beschrieben werden (Bohnsack, 2017, S. 143).

„Von inkorporiertem Wissen spreche ich eher dort, wo wir es mit einem Wissen um Praktiken oder innerhalb von Praktiken zu tun haben, welche direkt körpergebundene Ausdrucksformen betreffen, von habitualisiertem Wissen eher dort, wo wir es mit verbalen Praktiken zu tun haben. Zugleich verwende ich den Begriff des habitualisierten Wissens aber auch als Oberbegriff für beide Praktiken“ (Bohnsack, 2017, S. 143).

Das inkorporierte und habitualisierte Wissen als Wissen in der Motorik geht weder in der *kommunikativen Dimension* (da es sich der begrifflich-theoretischen Explikation entzieht und nicht zweckrational strukturiert ist), noch der *konjunktiven Dimension* (das Wie der Herstellung der Praxis) vollständig auf, auch wenn es in jene Dimensionen eingebunden ist, sondern bildet eine Art Restkategorie (Bohnsack, 2017, S. 145f.). Von Interesse in dieser Arbeit ist dabei die zweite Ebene des konjunktiven Wissens, d.h. der Fokus liegt auf der Rekonstruktion des *Wie des Wie* bzw. des Wie der Herstellung der Herstellung (als reflexiver Modus Operandi auf dem Niveau der Meta-Performanz) (Bohnsack, 2017, S. 146). Es geht also um die Frage, wie das Tanzen jeweils hergestellt wird und in welchen (sich überlagernden) Erfahrungsräumen das Tanzen angeeignet und modifiziert wird.

Instruktion des Narrativen Interviews

Für das Gelingen und die Aufrechterhaltung eines Narrativen Interviews ist die Gesprächsführung des/der Interviewenden zentral. Oberstes Ziel ist es dabei, möglichst selbstläufige Erzählungen ohne Unterbrechungen durch die InterviewerInnen zu generieren. Nur so erhalten die Interviewten die Möglichkeit der eigenen Bestimmung der Präsentation ihrer Erfahrungen und ihrer Entwicklung. Narrative Interviews lassen sich in drei Abschnitte gliedern: Das Narrative Interview beginnt mit einer

sehr offen gehaltenen, *erzählstimulierenden Eingangsfrage bzw. Erzählaufforderung*, welche den/die Interviewte/n einlädt, einen Einstieg in die Thematik zu finden und von bedeutenden Erfahrungen und Erlebnissen zu erzählen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 274f.). Nach der ersten Phase der narrativen Eingangserzählung schließt sich ein *immanenter Nachfrageteil* an, welcher zum Ziel hat, zu weiteren narrativen Sequenzen einzuladen, gefolgt von einem letzten Teil *exmanenter Fragestellungen*, welche thematisch orientiert sind und sich nicht immanent auf das bereits Erzählte beziehen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 99f.).

Im Rahmen der Untersuchung wurde folgende Instruktion als Leitfaden für das Narrative Interview als Prä-Post-Erhebung zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung im Bereich Tanz mit den Studierenden umgesetzt (siehe Tab. 14):

Tabelle 14: Auszug aus der Instruktion des Narrativen Interviews zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung (grau markiert sind jene Frageblöcke, die zu beiden Zeitpunkten identisch sind)

Zu Beginn der Lehrveranstaltung	Nach Abschluss der Lehrveranstaltung
Erzählaufforderung	
Mich interessiert, welchen persönlichen Zugang Sie zum Tanz oder Tanzen haben, wie Sie persönlich zum Tanz bzw. zum Tanzen gekommen sind und welche Erinnerungen und Erfahrungen Sie mit dem Tanz/Tanzen im Laufe Ihres Lebens verbinden. Erinnern Sie sich also zurück und erzählen Sie mir von ihrem Leben und dem Tanzen. Ich bin jetzt erst einmal ganz ruhig und höre Ihnen zu! Für mich ist alles interessant, was Ihnen dazu einfällt.	Wenn Sie jetzt an die Lehrveranstaltung zurückdenken, welche konkreten Schlüsselsituationen fallen Ihnen ein, von denen Sie mir erzählen können? Gab es z.B. bestimmte Situationen, die Ihnen gleich wieder in den Sinn kommen? Erinnern Sie sich also zurück und erzählen Sie mir von Ihren Erfahrungen in der Lehrveranstaltung. Ich bin jetzt erst einmal ganz ruhig und höre Ihnen zu! Für mich ist alles interessant, was Ihnen dazu einfällt.
Immanenter Nachfrageteil:	
<i>Erinnern Sie sich hier an ganz konkrete Situationen? Und wie ging das dann weiter mit dem Tanz und dem Tanzen in Ihrem Leben? Können sie das noch genauer/ ausführlicher erzählen? Fällt Ihnen dazu ein konkretes Erlebnis ein?</i>	<i>Erinnern Sie sich an weitere ganz konkrete Situationen? Könnten Sie mir das noch genauer/ ausführlicher erzählen? Fällt Ihnen dazu ein konkretes Erlebnis ein?</i>
Exmanenter Nachfrageteil:	
Tanzerfahrung/-erleben in der eigenen Biographie Fallen Ihnen Situationen und konkrete Erlebnisse in ihrem Leben ein, die sich auf das Tanzen ausgewirkt haben bzw. Erlebnisse mit dem Tanz, die ihr Leben beeinflussten? Können Sie sich auch an Situationen erinnern, in denen Sie dachten „Ja, das ist Tanz oder das macht Tanzen für mich aus“? Was waren dies für Momente? Welche Gefühle und Gedanken verbinden Sie mit diesen Erlebnissen? Können Sie mir auch von negativen Erfahrungen bzw. Ängsten im Bereich Tanz berichten? Welche Situationen fallen Ihnen dazu ein?	Gelungene Unterrichtseinheiten, Höhepunkte, Tiefpunkte Können Sie sich an ganz konkrete Unterrichtseinheiten in der Lehrveranstaltung erinnern, die ganz besonders für Sie waren? Was war hier so besonders? Können Sie mir von diesen Situationen ausführlicher erzählen? Können Sie sich an Situationen in der Lehrveranstaltung erinnern, in denen Sie sich besonders gut gefühlt haben? Was waren das für Situationen? Können Sie mir diese genauer beschreiben? Können Sie sich an ganz konkrete Unterrichtseinheiten in der Lehrveranstaltung erinnern, die schwierig oder herausfordernd für Sie waren?

Zu Beginn der Lehrveranstaltung	Nach Abschluss der Lehrveranstaltung
Und wenn Sie an bestimmte Menschen oder Persönlichkeiten im Bereich Tanz/Tanzen denken, welche Erlebnisse kommen Ihnen da in den Sinn?	Können Sie mir von diesen Situationen ausführlicher erzählen? Und wie sind Sie mit diesen Situationen umgegangen?
<p><u>Entwicklungen</u></p> <p>Können Sie mir auch von Erlebnissen im Bereich Tanz erzählen, wo Sie eine Entwicklung an sich feststellen konnten, z.B. dass sie auf einmal etwas konnten, was Ihnen vorher nicht gelungen ist? Was waren dies für Erlebnisse?</p>	<p><u>Entwicklungen</u></p> <p>Können Sie mir von Erlebnissen in der Lehrveranstaltung erzählen, wo Sie eine Entwicklung an sich feststellen konnten, d.h. dass Sie z.B. auf einmal etwas konnten, was Ihnen vorher nicht gelungen ist? Welche Erlebnisse kommen Ihnen da in den Sinn?</p>
<p><u>Bewusstsein für den Körper</u></p> <p>Können Sie sich an bestimmte selbst erlebte oder beobachtete Situationen erinnern, in denen Ihnen durch das Tanzen im weitesten Sinne etwas bewusst geworden ist bzw. Sie sensibel für Ihren Körper geworden sind? Was war das?</p>	<p><u>Bewusstsein für den Körper</u></p> <p>Können Sie sich an bestimmte Situationen in der Lehrveranstaltung erinnern, in denen Ihnen etwas bewusst geworden ist bzw. Sie sensibel für Ihren Körper geworden sind? Können Sie sich an konkrete Situationen bzw. Aha-Erlebnisse erinnern?</p>
<p><u>Körperleben beim Tanzen</u></p> <p>Wie erleben Sie sich und Ihren Körper beim Tanzen? Wie würden Sie sich und Ihren Körper beschreiben, wenn Sie tanzen? Fallen Ihnen hierzu unterschiedliche Situationen oder auch Bilder ein?</p>	<p><u>Körpererleben beim Tanzen</u></p> <p>Wie haben Sie sich und Ihren Körper in der Bewegung/Gestaltung/Improvisation/im Tanz in der Lehrveranstaltung erlebt? Fallen Ihnen hierzu unterschiedliche Situationen oder auch Bilder ein? Wie würden Sie sich und Ihre tänzerische Entwicklung in der Lehrveranstaltung beschreiben?</p>
<p><u>Reflexiv zugängliche Kompetenzentwicklung</u></p> <p>Welche Kompetenzen möchten Sie gerne in dieser Lehrveranstaltung entwickeln? Welche Ziele setzen Sie sich?</p>	<p><u>Reflexiv zugängliche Kompetenzentwicklung</u></p> <p>Welche Kompetenzen konnten Sie Ihrer Meinung nach in dieser Lehrveranstaltung entwickeln bzw. ausbauen? Über welche Kompetenzen in Bezug auf Tanz verfügen Sie nun?</p>
<p><u>Didaktische Kompetenz</u></p> <p>Wenn Sie an Ihre spätere pädagogische Praxis denken, welche Rolle glauben Sie, wird für Sie der Tanz/ das Tanzen in der Gestaltung von Bildungsprozessen einnehmen?</p> <p>Haben Sie selbst didaktische Situationen erlebt, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind? Erinnern Sie sich an konkrete Unterrichts- oder Lernerfahrungen, die Ihrer Vorstellungen über Tanz/Tanzen besonders geprägt haben? Bitte erzählen Sie davon!</p>	<p><u>Didaktische Kompetenz</u></p> <p>Wenn Sie an Ihre spätere pädagogische Praxis denken, welche Rolle glauben Sie, wird für Sie der Tanz/ das Tanzen in der Gestaltung von Bildungsprozessen einnehmen?</p> <p>Welche konkreten Möglichkeiten fallen Ihnen ein, inwiefern Sie in der späteren Praxis Ihr Wissen bzw. Ihre Kenntnisse im Bereich Körperbildung/Tanz umsetzen können?</p> <p>Was fehlt Ihnen Ihrer Meinung nach noch, um Angebote im Bereich Tanz in der pädagogischen Praxis umsetzen zu können?</p>
<p><u>Erwartungen an die Lehrveranstaltung</u></p> <p>Gibt es Dinge, die Ihnen in Bezug auf diese Lehrveranstaltung besonders wichtig sind?</p> <p>Gibt es bestimmte Themen und Inhalte, die Sie besonders interessieren und gerne vertiefen oder ausprobieren möchten?</p>	<p><u>Eingetroffene Erwartungen</u></p> <p>Sind Ihre Erwartungen an die Lehrveranstaltung eingetroffen?</p> <p>Sind bestimmte Themen für Sie in der Lehrveranstaltung offengeblieben bzw. haben Ihnen bestimmte Aspekte gefehlt? Was waren dies für Themen? Worüber hätten Sie gern mehr erfahren bzw. welche Aspekte vertieft?</p>

5.4.3.2 Auswertungsverfahren

Dokumentarische Methode

Die *Dokumentarische Methode* geht auf Karl Mannheim zurück und steht in der Tradition der Wissenssoziologie und Ethnomethodologie (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9). Der Soziologe Ralf Bohnsack entwickelte die dokumentarische Methode mit Rekurs auf Mannheim weiter zu einer Methode und Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung (Przyborski & Slunecko, 2010, S. 628ff.; Weller, 2005, S. 300).

Wurde die Methode ursprünglich zur Interpretation von Gruppendiskussionen genutzt, wird sie inzwischen breit rezipiert und findet in verschiedensten Forschungskontexten (wie z.B. Kinder- und Jugendforschung, Genderforschung, Migrationsforschung oder Organisationsforschung) Anwendung und greift dabei auf verschiedenste Formen von Datenmaterial zurück (so wird die Methode beispielsweise in der Interpretation von Gruppendiskussionen, biographischen Interviews, Feldforschungsprotokollen, historischen Texten oder von Bild-, Foto- und Videomaterial genutzt) (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9, 18; Nohl, 2017, S. 10).

Die dokumentarische Methode eröffnet den methodisch-kontrollierten Zugang zu handlungsleitendem Wissen und wird durch den performativen Zugang zur Praxis auch als praxeologische AnalyseEinstellung beschrieben (Bohnsack, 2007, S. 200; Bohnsack, 2009, S. 320ff.).

„Die Performativität des habituellen Handelns ist – im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie – nicht primär eine Inszenierung oder Selbststilisierung, also nicht primär ein *Darstellungsmodus*, eine Metapher des Theatralischen. Vielmehr bezeichnet sie primär eine *Existenzweise*, zu der Selbststilisierung, der ‚intendierte Ausdruckssinn‘, wie Mannheim dies nennt, ggf. noch hinzutritt. Gegebenenfalls muss die Aneignung, die Inkorporierung des habituellen Handelns, auch zunächst durch eine Selbststilisierung hindurch. ... Die Differenzierung von *Existenzweise* und *Darstellungsmodus* und die Rekonstruktion ihrer *Doppelstruktur* ist charakteristisch für die *praxeologische* AnalyseEinstellung, wie sie der dokumentarischen Methode entspricht“ (Bohnsack, 2007, S. 204).

Die Rekonstruktion jener die Praxis beeinflussenden Wissensbestände (das sogenannte handlungsleitende Wissen) und deren Genese ist die Voraussetzung eines verstehenden Zugangs zur Handlungspraxis und der potentiellen Einflussnahme dieser (Bohnsack, 2009, S. 320). Während die Erfassung kommunikativen Wissens relativ unproblematisch erscheint, liegt der Schwerpunkt der Methode in der Rekonstruktion konjunktiver, atheoretischer Wissensbestände, welche nicht ohne weiteres begrifflich theoretisch expliziert werden können. Die begriffliche Fassung ist Leistung der dokumentarischen Interpretationsschritte (Bohnsack, 2009, S. 324).

„Die dokumentarische Methode eröffnet mit der Kategorie des ‚atheoretischen Wissens‘ den Blick auf eine Sinnstruktur, die bei den AkteurInnen selbst wissensmäßig repräsentiert ist, ohne aber Gegenstand der Reflexion zu sein. Somit gehen die Beobachter – und dies ist entscheidend – nicht davon aus, dass sie *mehr* wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen. Die dokumentarische Methode stellt sich ganz wesentlich die Aufgabe, *implizites Wissen explizit zu machen*“ (Bohnsack, 2009, S. 324).

In der Interpretation spielt dabei nicht primär die Faktizität der Handlung eine bedeutende Rolle, sondern die mit diesen Ereignissen verknüpften Orientierungen (Bohnsack, 2009, S. 324):

„Denn nur diese Orientierungsmuster, also die das Handeln leitenden und orientierenden (individuellen oder kollektiven) Wissens- und Erfahrungsbestände, sind es, die diesem Handeln Dauer und Kontinuität verleihen. Nur wenn ich diese handlungsleitenden Wissensbestände kenne, kann ich prognostizieren, ob und wie dieses Handeln auch in Zukunft verlaufen wird“ (Bohnsack, 2009, S. 324f.).

Die dokumentarische Methode zeichnet sich als rekonstruktives Verfahren durch einen Wechsel des Analysefokus vom Was zum Wie aus (Bohnsack, 2009, S. 325f.).

Mannheim differenzierte hierzu zwischen zwei verschiedenen Sinnebenen: a) Immanenter Sinngehalt sowie b) Dokumentsinn.

Immanenter Sinngehalt: Erzählen Menschen von ihren Erfahrungen, können diese auf ihren immanenten Sinngehalt untersucht werden, welcher sich noch einmal in den „intentionalen Ausdruckssinn“ (Absichten und Motive des/der Erzählenden) sowie den „Objektsinn“ (allgemeine Bedeutung des Textinhalts) unterscheidet. Hier setzt die formulierende Interpretation an, welche den objektiven Sinn thematisch zu identifizieren versucht. Der intentionale Ausdruckssinn ist demgegenüber nicht erfassbar.

Dokumentsinn: Hierbei steht im Vordergrund, wie der Text/ das Thema konstruiert ist und in welchem „Orientierungsrahmen“ die berichtete Handlung bearbeitet wird. Der Dokumentsinn kann durch die reflektierende Interpretation auf den Herstellungsprozess des Gesagten hin rekonstruiert werden (Soziogenese) (Nohl, 2017, S. 4ff.).

Schritte der Auswertung

Die Auswertung biographisch-narrativer Interviews mit der dokumentarischen Methode umfasst im Idealverlauf fünf Schritte: 1) Formulierende Interpretation, 2) Reflektierende Interpretation, 3) Fallbeschreibung, 4) Sinngenetische Typenbildung sowie 5) Soziogenetische Typenbildung.

1) Formulierende Interpretation: Was der Darstellung

Im ersten Schritt geht es um die (Re-)Formulierung und Zusammenfassung, was die Interviewenden wörtlich thematisch mitgeteilt haben. Die Wiedergabe ist dabei sehr nah am Wortlaut der Befragten orientiert und fokussiert auf den kommunikativ-generalisierten Sinngehalt (Bohnsack, 2009, S. 325; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 287).

2) Reflektierende Interpretation: Wie der Darstellung

Im zweiten Schritt geht um die Frage, wie das artikulierte Thema bearbeitet und in welchem Orientierungsrahmen es entfaltet wird. Hierzu findet zum einen eine formale Interpretation und Textsortentrennung sowie zum anderen eine semantische Interpretation und komparative Sequenzanalyse statt. Beide Teilschritte werden dabei miteinander verzahnt (Nohl, 2017, S. 31). Schütze differenzierte zwischen narrativen, deskriptiven, argumentativen und evaluierenden Textsorten (Nohl, 2017, S. 22). Insbesondere durch die Interpretation von Erzählungen und Beschreibungen können dabei atheoretische und konjunktive Wissensbestände rekonstruiert werden, demgegenüber zeigt sich das kommunikative Wissen am deutlichsten in den Textsorten der Bewertung und Argumentation (Nohl, 2017, S. 33f.).

Die Sequenzanalyse ist in der dokumentarischen Methode konsequent komparativ angelegt. Der Orientierungsrahmen lässt sich dann empirisch valide erfassen, wenn er sich von anderen Orientierungsrahmen, d.h. der Art und Weise, wie ein Thema entfaltet wird, abgrenzen lässt: „*Deshalb ist der Vergleich mit anderen Fällen, in denen dieselben Themen auf eine andere Art und Weise bearbeitet werden, für die Dokumentarische Methode konstitutiv*“ (Nohl, 2017, S. 8). Wenn in mehreren Fällen homologe Denk- und Handlungsmuster identifiziert werden können, welche sich von anderen Orientierungsrahmen unterscheiden, lassen sich Einzelfälle zu einem Typus herausarbeiten (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018, S. 23; Nohl, 2017, S. 9). Die Stufe der Typenbildung beginnt also bereits auf der Ebene der reflektierenden Interpretation und zieht sich als komparative Analyse kontinuierlich durch den ganzen Forschungsprozess.

„Auf der Stufe der reflektierenden Interpretation erhält zunächst das – im Zuge der formulierenden Interpretation rekonstruierte – jeweilige *Thema* einer Passage die Funktion des Tertium Comparationis, also die Funktion des den Vergleich strukturierenden Dritten. Im Vergleich unterschiedlicher – aber thematisch ähnlicher – Kontexte, also etwa thematisch ähnlicher Passagen von Gesprächen, wird in der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse ein gemeinsamer Orientierungsrahmen herausgearbeitet“ (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018, S. 25).

Eine Möglichkeit der Interpretation ist die Identifizierung begrenzender Horizonte: So kann an das Material die Frage angelegt werden, auf welches Ideal die Sinneinheit hinstrebt (positiver Horizont), oder von welchem negativen Ideal die Sinneinheit wegstrebt (negativer Horizont) bzw. wie die Interviewten die Umsetzungsmöglichkeit der Ausrichtung einschätzen (Enaktierungspotenzial). Finden sich im Material positive und negative Horizonte, die sich diametral gegenüberstehen, wird von einem Orientierungsdilemma gesprochen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 290, 296).

3) Fallbeschreibung

Die systematische Zusammenführung der Formulierenden und Reflektierenden Interpretation, d.h. der Was- und Wie-Ebene geschieht im dritten Schritt der dokumentarischen Methode der Fallbeschreibung. Dabei werden grundlegende Orientierungsrahmen und -schemata pro Fall ausgewiesen und in ein abstrakteres Niveau überführt. „*Erst wenn von den genuinen Erzählungen zu abstrahierende Erkenntnisse vorliegen, können die Orientierungen der Erzählenden in ihrer Genese erfasst werden*“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 181). Die Schritte der Fallbeschreibung und der Typenbildung finden im Forschungsprozess meist parallelisiert statt (ebd.).

Die Suche nach Vergleichsfällen

In der Auswertung biographisch-narrativer Interviews mit der dokumentarischen Methode stellt sich die Frage, welche Fälle in der Analyse berücksichtigt werden sollen. Nohl (2013, S. 273) schlägt hierzu in Anlehnung an Glaser und Strauss vor, Vergleichsfälle nach dem Primat der Fragerichtung auszuwählen. „*In das Sample werden nur solche Fälle aufgenommen, anhand derer theoretische Kategorien oder – wie in der dokumentarischen Methode – Typen entwickelt, spezifiziert oder erweitert werden können*“ (Nohl, 2013, S. 273). Hierzu

können drei Suchebenen differenziert werden: Suchebene fallimmanenter Vergleichshorizonte, themenbezogene Suchebene sowie die Suchebene der Orientierungsrahmen (Nohl, 2013, S. 273f.).

Suchebene fallimmanenter Vergleichshorizonte: In der formulierenden Interpretation kann geklärt werden, inwiefern sich Personen, die den Fall konstituieren von anderen Personen abgrenzen oder sich mit ihnen vergleichen. Anhand dieser Eigenrelationierungen können neue, immanente empirische Vergleichsfälle herangezogen werden (Nohl, 2013, S. 274).

Themenbezogene Suchebene: Wie die Eigenrelationierungen lassen sich auch die thematischen Gehalte im Schritt der formulierenden Interpretation aufzeigen. In dieser Suchebene wird nach Themen gesucht, die mehreren Fällen gemeinsam sind. Vor dem Hintergrund des Themas treten dann die je unterschiedlichen Rahmen, innerhalb dessen das Thema bearbeitet wird, hervor (Nohl, 2013, S. 274f.).

Suchebene der Orientierungsrahmen: Werden in der reflektierenden Interpretation des ersten Falles erste Komponenten des Orientierungsrahmens beschrieben, gilt es nun einen weiteren Fall als empirischen Vergleichshorizont zu finden, in dem sich derselbe Orientierungsrahmen dokumentiert (Nohl, 2013, S. 276).

Stellt zu Beginn der komparativen Analyse zwischen Fällen das Thema das gemeinsame Dritte dar, dient in einem nächsten Schritt die Orientierungsfigur als Tertium Comparationis (als eine Art Denkraum) (Nohl, 2013, S. 278f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 297).

4) *Sinngenetische Typenbildung*

Ziel der sinngenetischen Typenbildung ist es, die in einem Fall rekonstruierten Orientierungsrahmen zu abstrahieren (d.h. vom Einzelfall abzulösen), zu Typen auszuformulieren und den Orientierungsrahmen anderer Fälle kontrastierend gegenüberzustellen (Nohl, 2017, S. 42, 74). Sobald der rekonstruierte Orientierungsrahmen also nicht mehr nur auf einer fallinternen komparativen Analyse basiert, sich von der Fallspezifik löst und in eine fallübergreifende Analyse übergeht, kann von einem Typus gesprochen werden (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018, S. 25). Die kontrastierenden Orientierungsrahmen der Vergleichsfälle werden dabei in ihrer eigenständigen Bedeutung und Sinnhaftigkeit anerkannt (Nohl, 2017, S. 42). „Die erste Stufe der Typenbildung ist dann erreicht, wenn durch die Kontraste zwischen den Fällen hindurch ein ihnen allen gemeinsamer Orientierungsrahmen bzw. ein gemeinsames Orientierungsproblem identifizierbar ist“ (Bohnsack, 2009, S. 327). Die sinngenetische Typenbildung zeigt auf, in welchen verschiedenartigen Orientierungsrahmen die befragten Personen Themen bearbeiten, sie kann jedoch keine Antworten zu Zusammenhängen und Konstellationen der typisierten Orientierungsrahmen liefern (Nohl, 2017, S. 43). Dies führt zum nächsten Schritt, der soziogenetischen Typenbildung.

5) *Soziogenetische Typenbildung*

Die Frage nach der Entstehungsgeschichte eines Orientierungsrahmens und den sozialen Zusammenhängen werden in der soziogenetischen Typenbildung bearbeitet (Nohl, 2017, S. 43). Die Soziogenese ist als eine Art Metagenese als Entstehungsgeschichte der Sinngenese zu bezeichnen und

bezieht sich somit auf die Struktur durch die der Orientierungsrahmen seinerseits strukturiert ist (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018, S. 28).¹⁶⁸ Im Zuge der soziogenetischen Typenbildung wird dabei nach Schlüsselszenen der Sozialisationshistorie, nach konjunktiven Erfahrungsräumen gesucht, um Erklärungen für die jeweiligen Orientierungen zu finden (Bohnsack, 2013, S. 267).

„In der Typenbildung müssen nämlich nicht nur Orientierungsrahmen voneinander abgrenzbar sein, sondern auch eindeutig in ihrer Verknüpfung mit spezifischen Erfahrungen aufgewiesen, d.h. einer Erfahrungsdimension bzw. einem Erfahrungsraum zugeordnet werden können. Ohne diese Verbindung von Erfahrungsdimensionen und Orientierungen hätten wir es lediglich mit einer ‚sinngenetischen‘, nicht aber mit einer ‚soziogenetischen‘ Typenbildung zu tun“ (Nohl, 2013, S. 275).

Eine Typologie kann als Ergebnis eines Gruppierungsprozesses verstanden werden, bei dem sich Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähneln („interne Homogenität auf der Ebene des Typus“) und sich die Typen wiederum deutlich voneinander unterscheiden („externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie“) (Kelle & Kluge, 2010, S. 85). Generell unterscheidet sich die Typenbildung der dokumentarischen Methode anhand der methodologischen Fundierung, der Analyseeinstellung und mehrdimensionalen Struktur der Typologien von anderen Verfahren der Typenbildung (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 295).

„Die praxeologische Typenbildung zielt also nicht auf die Frage, *was* gesellschaftliche oder kulturelle Tatsachen sind, sondern vielmehr darauf, *wie* soziale Wirklichkeit interaktiv bzw. auf der Grundlage von gleichartigem Erleben hergestellt wird“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 296).

Konkretes Vorgehen in dieser Arbeit

Die biographisch-narrativen Interviews mit den Studierenden wurden nach den Transkriptionsregeln von Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2007, S. 373f.) (siehe Kap. 5.4.1.2) vollständig transkribiert. Die Auswertung mit der dokumentarischen Methode verfolgte zwei Ziele, zum einen die Generierung sinngenetischer Typen¹⁶⁹, zum anderen die Auswertung evaluativer Aspekte. Die für die Analyse ausgewählten Abschnitte bezogen sich zum einen auf die a) Eingangspassage, b) metaphorisch dichte Passagen (Fokussierungsmetaphern) sowie c) Themen, die in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt wurden und für eine komparative Analyse geeignet erschienen (Bohnsack, 2013, S. 250; Nohl, 2017, S. 30).

Die Auswertung der biographisch-narrativen Interviews der Studierenden zu den zwei Erhebungszeitpunkten durchlief die hier dargestellten Schritte der dokumentarischen Methode. Die Transkripte der Interviews zu den zwei Erhebungszeitpunkten bilden in ihrem Längsschnitt jeweils einen Fall. Die Analyse der Eingangspassage, die Analyse von Fokussierungsmetaphern sowie so genannter „kritischer“

¹⁶⁸ Neben den etablierten Varianten der sinngenetischen und soziogenetischen Typenbildung haben sich in der Forschungspraxis weitere Formen der Typenbildung herausgebildet. So knüpft beispielsweise die „relationale Typenbildung“ an eine sinngenetische Typenbildung an, jedoch mit dem Fokus der Herausarbeitung des Zusammenhangs der unterschiedlichen (Handlungs-)Orientierungen. Die „prozessanalytische Typenbildung“ nimmt hingegen Prozesse der Entwicklung und Modifizierung von Orientierungsrahmen in den Blick (Nohl, 2017, S. 107f.).

¹⁶⁹ In der Arbeit wurde eine sinngenetische Typenbildung vorgenommen und ein erster Entwurf einer soziogenetischen Typik vorgelegt (soziogenetische Interpretation).

Ereignisse wurden fallspezifisch in einem ersten Schritt besonders analysiert mit dem Blick auf eine Veränderungsbewegung der handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf Tanz zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung. Im Schritt von der zusammenfassenden Fallbeschreibung zum Typus standen dabei drei grundlegende Strukturierungsmerkmale im Fokus:

-Was sind positive Horizonte der Studierenden? (Welcher konjunktive Erfahrungsraum kann pro Typus beschrieben werden? Worauf ist das fallübergreifende Verständnis von Tanz gerichtet? Welche Wollensaspekte lassen sich aufzeigen?)

-Was sind negative Gegenhorizonte? (Von welchen Aspekten und Positionierungen, Haltungen und Handlungen grenzen sich die Studierenden ab?)

-Und welche Enaktierungspotenziale zeigen sich? (Wie zeigen sich die Orientierungen in der praktischen Verwirklichung in der Lehrveranstaltung?)

Durch die positiven und negativen Gegenhorizonte und dem Enaktierungspotenzial sollen somit die verschiedenen Orientierungen der Typen aufgespannt werden.

Rekonstruiert werden in der Arbeit die konjunktiven Erfahrungsräume, in denen sich das *Wie des Wie* des Tanzens als habituelle Orientierung herausgebildet hat (biographische Erfahrungen in der Familie, im Tanzunterricht, in der Hochschule etc.). Ferner wird in den Blick genommen, inwiefern diese Orientierungen sich im konjunktiven Erfahrungsraum der hochschulischen Lehrveranstaltung manifestieren bzw. weiterentwickeln.

Zudem wird auch das explizite Wissen über Tanz(kompetenz) der Studierenden erschlossen: Die exmanenten Nachfragen des Interviews, welche auf evaluative Aspekte zielten und nicht explizit in die Typenbildung einfließen, wurden in einem zweiten Analyseschritt separat in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit thematisch zusammengefasst und analysiert.

5.5 Zusammenfassung

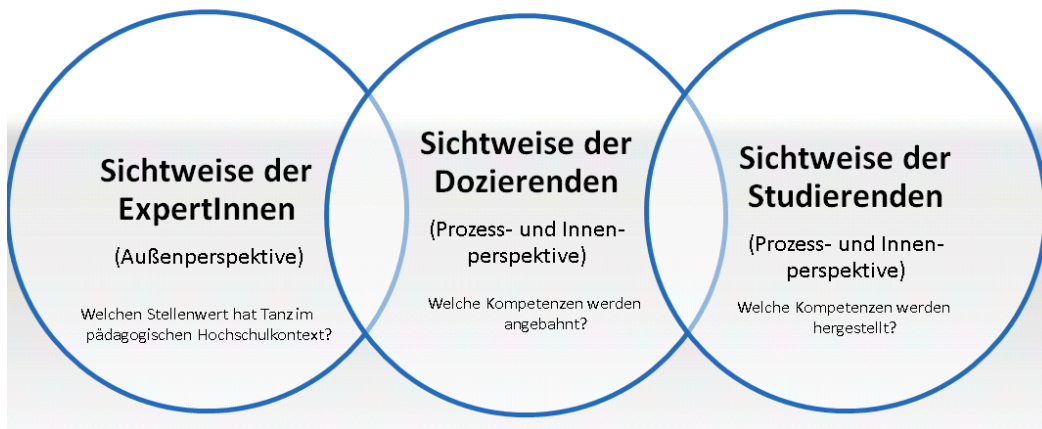
In der Untersuchung kommen vornehmlich qualitative Methoden zum Einsatz, was dem Interesse an den je spezifischen Lernhandlungen der AkteurInnen und ihren individuellen Sinnentwürfen geschuldet ist. Es geht also darum, die Perspektive der Lernenden und Lehrenden „selbst“ zu untersuchen und zu verstehen (Faulstich & Zeuner, 2005, S. 130). In der folgenden Tabelle 15 sind noch einmal die einzelnen Teilerhebungen mit den leitenden Forschungsfragen aufgelistet.

Tabelle 15: Zusammenfassende Darstellung der Teilerhebungen und Untersuchungsfoki

	Teilerhebung	Befragte	Leitende Forschungsfragen mit Bezug zur Untersuchungsfrage
Qualitative Vertiefungsstudie			
1	ExpertInneninterview	ExpertInnen im Kontext Tanz	<p><i>Kontext- und Deutungswissen:</i> Was bietet das Medium Tanz im pädagogischen Hochschulstudium? Wie schätzen ExpertInnen allgemein den Stellenwert von Tanz in der pädagogischen Hochschullandschaft ein? Wie schätzen ExpertInnen allgemein den Stellenwert von Tanz in der Schule ein?</p>
Qualitativ und quantitativ angelegte Hauptuntersuchung an den fünf Hochschulstandorten			
2	ExpertInneninterview	Dozierende der Lehrveranstaltung	<p><i>Technisches und Prozesswissen:</i> Wie gehen sie an die Lehrveranstaltung im Bereich Tanz heran? Welche Lehr-Lernziele setzen sie sich? Wie entwickelt sich die Durchführung? Welche Kompetenzen wurden aus Dozierendensicht bei den Studierenden angebahnt? Welche Bilanz ziehen sie?</p> <p>Unterscheiden sich die Herangehensweisen, Methoden und anzubahnenen Lehr-Lern-Ziele der Dozierenden im Grundfach Tanz und Schwerpunktfach Tanz?</p>
3	Teilstandardisierter Fragebogen	Studierende	<p><i>Kompetenzselbsteinschätzung:</i> Welche Einstellungen in Bezug auf Tanz weisen die Sportstudierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung auf? Wie wird die Lehrveranstaltung Tanz in verschiedenen Aspekten evaluiert? Welche Kompetenzbereiche im Bereich Tanz erachten die Studierenden als relevant? In welchen Bereichen stellen die Studierenden im Bereich Tanz eine Entwicklung an sich fest?</p> <p>Lassen sich Unterschiede der Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach aufzeigen? Unterscheiden sich Männer und Frauen?</p>
4	Biographisch-narrative Interviews	Studierende	<p><i>Handlungsleitende Orientierungen:</i> In welchen Erfahrungsräumen haben die Studierenden ihre habituellen Orientierungen im Hinblick auf das Tanzen ausgebildet? Welche Studierendentypen lassen sich in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz rekonstruieren? Welche Kompetenzen bringen die Studierenden in der Auseinandersetzung mit Tanz selbst hervor? An welchen Themen und Aspekten arbeiten sie sich ab?</p> <p>Lassen sich Unterschiede der Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach aufzeigen?</p>
<p>In welchem Verhältnis stehen die Ergebnisse der Studierenden im Vergleich zu den Dozierenden? Welche Kompetenzen werden aus Studierenden- und Dozierendenperspektive in der Auseinandersetzung mit Tanz im Rahmen der pädagogischen Hochschulausbildung hervorgebracht? Was bedeuteten die Ergebnisse für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements im Bereich Tanz für die pädagogische Hochschulausbildung?</p>			

Die Untersuchung beschäftigt sich subsumierend mit den Fragen, was Tanz im Rahmen des Hochschulsettings bedeutet, welche Kompetenzen von den Dozierenden akzentuiert werden, an welchen Aspekten sich die Studierenden abarbeiten, welche Kompetenzen sie selbst hervorbringen und was die Ergebnisse in ihrer Zusammenschau für diejenigen bedeuteten können, die im pädagogischen Hochschulkontext im Bereich Tanz tätig sind (siehe Abb. 13).

Abbildung 13: Sichtweise verschiedener AkteurInnengruppen auf die Kompetenzentwicklung im pädagogischen Hochschulstudium im Kontext Tanz



6 Zum Stellenwert von Tanz an Hochschulen mit pädagogischer Ausrichtung aus ExpertInnen-sicht

6.1 Beschreibung des Samples

In Bezug auf die Frage nach dem Stellenwert von Tanz und Körperlichkeit im pädagogischen Hochschulstudium sowie in der Schule wurden elf ExpertInnen mit tanzpraktischer, -pädagogischer, -künstlerischer und/oder -wissenschaftlicher Expertise befragt (siehe Tab. 16). Die ExpertInnen stammten aus dem gesamten Bundesgebiet. Die Auswahl der Befragten orientierte sich dabei an den praktischen Lehrerfahrungen sowie Bezügen im Bereich Tanz in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung.

Tabelle 16: Angaben zu den befragten ExpertInnen

Ex- per- tIn	Ge- schle- cht	Zentrale Angaben zur Qualifikation	Tanzbezogene Tätigkeit und Bezug zur pädagogischen Hochschulbildung zum Zeitpunkt des Interviews
E1	w	Professorin im Bereich Bewegung, Studium der Sportwissenschaft, der Germanistik, der Soziologie und Pädagogik, Leistungssportlerin in der Rhythmischen Sportgymnastik, Ausbildung in Konzentrativer Bewegungstherapie, Tänzerin und Choreographin	Forschungs- und Lehrtätigkeit im Bereich Bewegung/Tanz und Konzentrativer Bewegungstherapie in der Erziehungswissenschaft und Motologie
E2	w	Ausgebildete Bühnentänzerin, Choreographin und Tanzpädagogin (mit verschiedenen Altersgruppen im Bereich Tanz in Schulen), Weiterbildnerin im Themenbereich Tanzkunst in der Schule	Lehrtätigkeit in Elementarer Musikpädagogik, Leitung eines Weiterbildungsstudiengangs „Tanzkunst in die Schule“, Durchführung von LehrerInnenfortbildungen im Bereich kreativ-künstlerischer Tanz
E3	w	Sport-, Tanz- und Gymnastiklehrerin, 1. Staatsexamen (Lehramt), Lehrerin für Tanztheater, Tanzimprovisation und Körpersymbolik-Bewegungstherapie, Lehrtätigkeit im Bereich Körper-Bewegung-Gesundheit, Leitung der berufs begleitenden, tanzpädagogischen Weiterbildung im Bereich „Tanz in der Frühpädagogik“	Lehrtätigkeit im Bereich Ästhetische Bildung/Tanz sowie Tanzpädagogik im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter und im Bereich der Elementaren Bewegungspädagogik im Studiengang Bewegungspädagogik und Tanz in der Sozialen Arbeit
E4	w	Diplom-Sozialpädagogin und Tanzpädagogin, Betreuung von Tanzprojekten in Schulen	Lehrtätigkeit im Bereich Tanz in der Sozialpädagogik und Kulturpädagogik
E5	w	Diplom-Sozialpädagogin, Tanzvermittlerin, Feldenkrais-Lehrerin und Choreographin für Kinder- und Jugendtanzstücke, Gründungsmitglied des Bundesverbandes Tanz in Schulen	Fort- und Weiterbildungen im In- und Ausland für TänzerInnen und PädagogInnen, verschiedene Lehraufträge in sozialwissenschaftlichen Studiengängen sowie im Modul Tanzkultur
E6	m	Tänzer und Choreograph, Künstlerische Leitung des Jungen Theaters im Bereich Tanz	Weiterbildung für LehrerInnen im Bereich „Tanz in Schulen“
E7	w	Diplom-Pädagogin, M.Ed. Tanz	Lehrtätigkeit mit den Schwerpunkten zeitgenössischer Tanz und Tanz in der Schule in der LehrerInnenbildung

Ex- per- tIn	Ge- schle- cht	Zentrale Angaben zur Qualifikation	Tanzbezogene Tätigkeit und Bezug zur pädagogischen Hochschulbildung zum Zeitpunkt des Interviews
E8	w	Doktorin der Sportpädagogik, Diplom-Sportlehrerin, Tanzpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin	Lehrtätigkeit im Bereich Tanz in der SportlehrerInnenausbildung
E9	w	Diplom-Sportlehrerin, akademische Mitarbeiterin in der Fachrichtung Sportwissenschaft und Sport	Lehrtätigkeit im Bereich Tanzen in Praxis und Theorie in der Lehrerausbildung
E10	w	Diplom-Sportwissenschaftlerin, Tanzpädagogin und Doktorin (Sportwissenschaft)	Lehrtätigkeit im Bereich Gymnastik und Tanz, Bewegungserziehung im Elementarbereich und Sportpädagogik
E11	w	Doktorin (Dance Research), Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Studium der Soziologie und empirischen Kulturwissenschaft, Design sowie Tanz, Tanz-Ausbildung	Dozentin im Bereich Tanz und Choreographie in der LehrerInnenbildung

6.2 Ergebnisse der ExpertInneninterviews

Folgend seien vor der Darstellung der Ergebnisse die gebildeten Kategorien vorangestellt, welche deduktiv (orientiert an den Fragestellungen des Leitfadens) sowie induktiv (generiert aus dem Material) abgeleitet wurden und anschließend präsentiert werden (siehe Tab. 17).

Tabelle 17: Deduktiv und induktiv abgeleitete Kategorien aus den ExpertInneninterviews

Hauptkategorien	Unterkategorien	
6.2.1 Spezifika und Bedeutungsdimensionen von Tanz aus pädagogischer Perspektive	Spezifika von Tanz allgemein	Vielfältiges Spektrum und gesellschaftliche Marginalisierung
	Spezifika von Tanz im Kontrast zu anderen Feldern	Tanz versus andere Kunstformen
		Tanz versus andere Sportarten
		Tanz versus andere Fächer
Bedeutungsdimensionen von Tanz	Individuelle Bedeutungsdimension	
	Soziale Bedeutungsdimension	
	Transferaspekte	
6.2.2 Tanz in der pädagogischen Hochschulausbildung	Berücksichtigung von Tanz in pädagogischen Studiengängen allgemein	Organisational-formale Einbettung von Tanz in der pädagogischen Hochschullandschaft
		Beschreibung der Studierenden in Bezug auf Tanz
		Erfahrung in der Vermittlung von Tanz
	Berücksichtigung von Tanz im Lehramtsstudium Sport	Organisational-formale Einbettung von Tanz im Lehramtsstudium Sport
		Beschreibung der Sportstudierenden
		Erfahrung in der Vermittlung von Tanz
	Zentrale Ziele der hochschulischen Tanzvermittlung	Aneignungs- und Vermittlungsperspektive
	Bedeutung tänzerischer Arbeitsweisen für die pädagogische (Hochschul-)Praxis	Generelle Aspekte für das Studium
		Spezifische Aspekte für die spätere Unterrichtspraxis
		<i>Arbeit an der eigenen körperlichen LehrerInnenpersönlichkeit</i>
<i>Haltung und Präsentationskompetenz</i>		
<i>Beobachtungskompetenz und Feedbackkompetenz</i>		
	<i>Wahrnehmungskompetenz und Entwicklung kinästhetischer Empathie</i>	

Hauptkategorien	Unterkategorien		
		<i>Improvisationsfähigkeit und alternatives Denken</i>	
		<i>Kompetenzen im Umgang mit Gruppen</i>	
		<i>Gestaltung abwechslungsreicher Lernarrangements und Entwicklung von Ideen für eine Bewegte Schule</i>	
		Rolle der Dozierenden	Expertise und Bezug zum Feld
		Grad der Involviertheit	Klarheit und Transparenz in den Zielsetzungen und Intentionen
		Unterstützung und Rückmeldung	
6.2.3 Tanz in der Schule	Stellenwert von Tanz in der Schule	Gesellschaftliche und theoretische Würdigung sowie fach-theoretische Verankerung	
	Möglichkeiten und Ziele der tänzerischen Arbeit in Schulen	Tanz im Schulunterricht	
		Tanz im Sportunterricht	
		Tanzprojekte	
		Prozess- versus Produktperspektive	
		Ziele der tänzerischen Arbeit	
	Qualifikation und Kompetenzen der TanzvermittlerInnen	TanzkünstlerInnen	
		TanzpädagogInnen	
		SportlehrerInnen	
	Besonderheiten in der Vermittlung von Tanz	Vermittlungsart versus Inhalt	
		Vermittlungsfokus: Beziehungsaufbau und Entwicklungsförderung	
		Persönlichkeit der TanzvermittlerInnen	
Wünsche zur Zukunft von Tanz in Schulen	Bessere Rahmenbedingungen, Kooperationen und Qualifikationsmöglichkeiten		
	Gesellschaftliche Würdigung und kontextuelle Verortung		

6.2.1 Spezifika und Bedeutungsdimensionen von Tanz aus pädagogischer Perspektive

Die ExpertInnen wurden in den ExpertInneninterviews aufgefordert, über ihre persönlichen Lehr-Lern-Erfahrungen und Bedeutungsgehalte im Bereich Tanz zu berichten. Dabei konnte in den Auswertungen herauskristallisiert werden, welche Spezifika Tanz allgemein und im Kontrast zu anderen Sportarten und Künsten ausmacht.

Spezifika von Tanz allgemein

Vielfältiges Spektrum und gesellschaftliche Marginalisierung

Das Spezifische des Tanzes wird von den ExpertInnen darin gesehen, dass der sich bewegende Mensch im Tanz keine zusätzlichen Materialien benötigt, sondern man selbst das *creative Instrument* ist, mit dem gearbeitet wird, welches geformt und verändert wird. Im Tanz ist der/die AkteurIn zugleich Objekt und Subjekt der eigenen (veränderbaren) Gestaltung. Im tänzerischen Prozess ist die tanzende Person über den gesamten Zeitraum involviert, was es zu einer intensiven Angelegenheit macht.

„und ich glaub das es im Tanz auch besonders intensiv wenn man weil man selber das Instrument ja ist mit dem man da etwas formt oder (2) man formt sich dabei ja auch (.) und des ham Künstler, die mit Farbe arbeiten oder die plastilieren oder die mit Texten arbeiten mit dem Wort ähm ham da ja ne größere Distanz und und beim die ham so n Medium das sie dann auch von sich wegstellen können, aber der Tänzer kann sich nicht an sich nicht @wegstellen@, der ist immer involviert und der der is sozusagen äh mitveränderbar und wird verändert durch durch die Bewegung (2)“ (E1).

Auch wenn zwischen verschiedenen Könnensstufen unterschieden werden kann, bieten Tanzkonzeptionen im pädagogischen Kontext (z.B. in der Vorschule und Schule), welche sich vorrangig an kreativen und zeitgenössischen Prinzipien orientieren und als *community dance* („*dance for everyone*“, E2) konzipiert sind, die Möglichkeit, prinzipiell viele Menschen zu erreichen, da keine speziellen tanzspezifischen Fertigkeiten vorausgesetzt werden.

Tanz kann flexibel eingesetzt werden, bietet *vielseitige Facetten*, ist veränderbar und kann für die jeweiligen Bedürfnisse aufbereitet und adaptiert werden.

Gleichzeitig stellen die ExpertInnen auch heraus, dass Tanz lediglich ein *Zugang* ist und nicht für jeden etwas sein muss.

„sondern da ist das sozusagen ein Zugang, es ist ein Zugang einer pädagogischen Arbeit vielleicht in der Zukunft mit Kindern oder mit Jugendlichen, ja, ein Zugang, es kann Musik sein, es kann Kunst sein“ (E3).

Die Auseinandersetzung mit den Künsten wird generell als bedeutend angesehen, aber ob es primär Tanz sein muss, wird offen diskutiert. So benötigen manche Menschen etwas anderes und stellt Tanz gegebenenfalls nicht das probate Ausdrucksmittel dar. Die Künste werden als Ermöglicheraum verstanden, um sich selbst anders bzw. neue Facetten an sich kennenzulernen.

„I mean, ich liebe, was ich tue und ich will das Leute they fall in love, I want them to fall in love with dancing, thats my job and so Iam really happy, when they do, but not everybody does and I have to say, yeah, okay. I don't love math. I wish I had a teacher who try to make me fall in love about math, really, I do, I wish. So I wish so“ (E2).

„obs jetzt Musik oder Tanz is- (.) mein (.) mein Herz hängt am Tanz aber (.) es kann auch über die Musik laufen oder über die die bildende Kunst aber dieses (.) sich selbst anders (2) kennenzulernen; (2) ... und (.) vielleicht nochmal ne Facette von dir zu kennenzulernen, die du gar nicht kanntest (.) und die dich vielleicht auch auch in Unsicherheit stürzt ja aber bitte (.) go ahead ja (.) das find ich was ganz ganz tolles eigentlich und das:s das sollte einfach auch mehr passieren“ (E9).

Ein weiteres Charakteristikum von Tanz wird in der *Verbindung zur Musik* gesehen, dass Musik und Tanz im Geschehen eine Einheit bilden; dass es auch Musik ist, wenn der Körper tanzt.

„und s- s- sich von von Musik inspirieren zu lassen das is was so Schönes also (4) des (.) geht so durch und durch find ich wie wenn wenn man Musik so richtig an sich ranlässt und dann die macht was mit einem und die bewegt einen dann, bringt einen zu Bewegungen“ (E1).

Gleichzeitig ist Tanz nicht von der Musik abhängig, getanzt werden kann prinzipiell auch ohne musikalische Vorlage. Für AnfängerInnen ist der Zugang zum Tanz/Tanzen mithilfe von Musik jedoch leichter.

„so so nehm ichs wahr (.) wenn du Tanzanfänger bist (.) gibts einen Zugang zum Tanz und der ist über Musik; (2) also die meisten Anfänger denken Tanz is Bewegung auf Musik, das ist deren Definition von Tanz also man braucht die Musik, (.) und der Anlass zu tanzen is immer des is ne tolle Musik auf die möcht ich mich bewegen, (.) und des find ich völlig legitim und ich find es auch legitim“ (E8).

Insgesamt wird der Stellenwert von Tanz in der Gesellschaft als gering eingeschätzt. Die physische Hemmschwelle für Tanz sei zwar nicht sehr hoch, jedoch die kulturelle, dabei kann Tanz als etwas Ursprüngliches und Elementares, als *anthropologische Konstante* angesehen werden.

„Die physische Hemmschwelle für Tanz ist tatsächlich sehr niedrig, die kulturelle Hemmschwelle für Tanz ist leider sehr groß. Ich bin dick. Ich kann mich nicht bewegen. Ich habe kein Rhythmusgefühl. Das ist mir peinlich. Meine Kultur lässt mich nicht mit meinem Körper frei umgehen. Ganz viele kulturelle Hemmschwellen da, aber realistisch gesehen. Was ist Tanz? Also man muss nicht ... die neusten Videos von Beyoncé nachtanzen. Bei Tanz geht um etwas ursprünglich Elementares“ (E6).

„Das ist nicht angesiedelt als Kunstform. Da gibt's kein Bewusstsein dafür, dass es auch eben eine anthropologische Konstante ist die (2) rituell, sozial, künstlerisch weltweit immer praktiziert worden ist“ (E11).

Spezifika von Tanz im Kontrast zu anderen Feldern

Tanz versus andere Kunstformen

Im Vergleich zu anderen Künsten changiert Tanz zwischen Sport und Musik, ist im Schulkontext jedoch primär dem Fach Sport zugeordnet. Im Kontrast zu Musik und bildender Kunst wird Tanz weniger als Kunstform angesehen. So stellt eine Expertin beispielhaft heraus, dass zwar jede Schule über einen Schulchor verfügt, jedoch meist keine Tanzgruppe existieren würde.

„Musik und Kunst ... die ham halt ne lange Tradi- Tradition und n`Chor kann sich irgendwie jedes jede Schule hatn Chor° (.)ja des @ (2) @ @den irgendwie bringt man ihn schon zusammen ja@ aber des zum Beispiel jede Schule (.) ne Tanzcompany hätte (3) ja des (.) wär doch mal n`Ziel ja“ (E8).

Wie anderen zeitgenössischen Kunstformen auch, wird dem zeitgenössischen Tanz die Verantwortung zugeschrieben, Dinge, Normen und Traditionen in Frage zu stellen, beispielsweise im Hinblick auf Geschlecht oder Körpernormen. Themen, die auch in pädagogischer Hinsicht von Bedeutung sind.

„Wenn Kunst einen Sinn und Zweck hat, ist oder sagen wir anders, ein Vorteil von Kunst ist, dass man Dinge hinterfragen kann und man kann es mit zeitgenössischer Literatur, mit zeitgenössischem Theater, zeitgenössischer Musik und ich sehs auch, zeitgenössischer Tanz hat eigentlich die Berufung sag ich so platt, um Dinge in Frage zu stellen wie auch immer, sei es Gender, sei es Wirtschaft, sei es Körperbilder. Was was kann Tanz eigentlich sagen über unsere Wahrnehmung, über uns selbst, über unsere Gesellschaft?“ (E6).

Tanz versus andere Sportarten

Im Kontrast zum Fach Sport stellen die ExpertInnen heraus, dass der Körper im Tanz nicht einseitig und fremdbestimmt orientiert an bestimmten Körperidealen getrimmt, trainiert und instrumentalisiert werden muss, sondern physiologischer, organischer und durchlässiger wahrgenommen werden kann. Tanz impliziert ebenso Minimalbewegungen, das Kleine und fein Dosierte und unterstützt die Entwicklung einer differenzierten (Körper-)Sprache. Durch das Tanzen ist es möglich, in den Körper hineinzuspüren und organisch funktionale Bewegungen auszuüben, die sich nicht gegen den Körper richten.

„also dass es nicht einfach nur Sportstunde des is- ich übertreibe jetzt aber körperfeindlicher kann es manchmal nichzugehn weils- in so ner Sportstunde von außen verordnet keiner hat Lust oder es wird irgendwas gemacht auf zack zack und komm raus völich unvorbereitet der Körper wird instrumentalisiert ohne Ende, weil weil keine Kenntnis da is ne über die Wirkweise ne und da find ich hat der Tanz mehr Chancen also wirklich sensibel an den Körper ranzugehen und auszuloten; was is da alles los im Körper“ (E1).

Durch das bewusste Wahrnehmen des Körpers im Tanz, können Schmerzgrenzen gewürdigt und Wege gefunden werden, um Bewegungen zu regulieren. Tanz lässt auch Möglichkeiten des Älterwerdens zu.

Prinzipiell bietet der Tanz auch Zugänge zu einem leistungsorientierten und optimierten Körper, jedoch werden diese Ansätze von den ExpertInnen im Kontext der Pädagogik und in der Arbeit mit Laien nicht akzentuiert. In pädagogischer Rahmung geht es um etwas anderes. Tanz wird hier primär als inklusive Bewegungsarbeit gerahmt, die keinen ausschließt, die sich an den Teilnehmenden orientiert und deren Themen aufgreift und integriert. Tanz wird unter pädagogischer Würdigung mehr als explorative und kreative Bewegungsforschung und weniger in einem Technikverständnis vermittelt.

Tanz versus andere Fächer

In *Bezug zu anderen Fächern* müssen sich künstlerisch orientierte Fächer meist den dominanten Denkfächern unterordnen.

„die Umsetzung is- eben schwer ähm (.) weil nach wie vor (.) Bildungskontexte (.) bei uns eher (2) rational gefärbt sind, sprich die die Denkfächer also die (.) nich- körperbetonten Fächer (.)“ (E8).

Die Erkenntnis für die Relevanz der Künste ist zwar zum Teil gegeben und wird dem Tanz im Zuge der Debatten um Kulturelle Bildung ein Innovationspotenzial zugeschrieben, jedoch braucht es immer eine aktive Lobbyarbeit für Tanz im formalen pädagogischen Setting, da er sonst in Vergessenheit gerät und ins Abseits gedrängt wird.

„Aber Tanzen ist nicht Teil unserer Kultur. (.) Es ist es einfach nicht und (2) da hab ich das Gefühl, also ich seit dreißig Jahren und andere schon viel länger, das ist immer noch Pionierarbeit. (3) Obwohl so unheimlich viel da drinsteckt, aber es ist ganz, ganz langsam“ (E7).

Bedeutungsdimensionen von Tanz

Die ExpertInnen führen in den Interviews weiterhin an, welche Optionen und Bedeutungsdimensionen für das pädagogische Setting durch das Tanzen allgemein eröffnet werden. Dabei werden a) *individuelle Bedeutungsdimensionen*, b) *soziale Bedeutungsdimensionen* und c) *Transferaspekte* (beispielsweise in Bezug auf das Lernen in anderen Lebenszusammenhängen und Bereichen) in den Interviews benannt.

Individuelle Bedeutungsdimensionen

Tanz wird in subjektiver Perspektive als *Ausdrucksvehikel* interpretiert, als Möglichkeit eine äußere Sprache zu finden, sich auszudrücken und sich zu zeigen, d.h. innere Eindrücke nach außen zu transferieren.

„n Türöffner s- so (.) sagen zu können, wer ich bin was mich ausmacht und was ich hier auf der Welt will (2) also wirklich äh etwas zu sagen mich (2) mich verständlich zu machen (.) also hm (2) man man sagt ja so Kunst is n is n Ausdrucksorgan oder is n Ausdrucksvehikel oder so und (2) ähm (2) an der Tanz is ein ein sprachloses, aber doch sehr stark äh sprechendes Ausdrucksmedium“ (E1).

„Ja Tanzen war immer mit äh damit verbunden (1) aufzugehen, in etwas aufzugehen, bei sich zu sein und etwas zum Ausdruck zu bringen“ (E7).

Tanz kann ferner als „*Identitätsausweis*“ fungieren, im Sinne der Darstellungsmöglichkeit und Vielfältigkeit sich zu erleben, sich lebendig zu fühlen oder auch als persönliche Ansprache, dass man prinzipiell verschiedene Persönlichkeitsanteile in sich trägt und diese verkörpern und zeigen kann.

„also man kann schon sagen n:n Identitäts- ähm ausweis oder (.) auch auch ne hm (.) nich nur bezogen auf auf äh Darstellung nach außen und und sprechen nach außen, sondern auch bezogen auf ähm sich selbst lebendig fühlen also ... auch nach nach innen gerichtet die ... Ansprache sozusagen ... das bist du also das (2) ähm das äh das kannst du zeigen das das macht dich aus und das n das n das zeigst du durch den Tanz sozusagen auch **vor dir selber**“ (E1).

Tanz bietet somit die Möglichkeit sich zu entwerfen, sich zu *inszenieren* und sich dieses Potential spielerisch zu Nutze zu machen.

„Meine Welt, die ich wahrnehme, ist ey eine Inszenierung, es wird inszeniert von Medien, es wird inszeniert von was weiß ich. Wie viel Kontrolle habe ich über meine eigene Inszenierung? Wie kann ich Leuten dann durch Tanz und durch Embodiment, Empowerment, die Möglichkeit geben, ihre eigene Inszenierung dann durchzuführen?“ (E6).

Tanz kann dabei unterstützen, introvertierte Anteile zu überwinden bzw. zu transformieren beispielsweise durch das Schlüpfen in *verschiedene Rollen*, an welchen man sich abarbeiten kann. Die Identifikation mit anderen Charakteren kann dabei auch *rezeptiv* erfolgen.

„wo sie so an der Bühnenwand lehnt wo sie liegt aufm Rücken hat ihre Beine hoch äh und raucht, ne Zigarette und hat n Rotweinglas neben sich noch n Weinchen noch n Zigaretten ich will noch nicht gehen und dann fängt sie an irgendwas zu @schwadronieren@ und (2) neben dran tanzt einsam ein Herr für sich @(2)@ solche solche verrückten Szenen, wo das Leben immer wo man so knapp aneinander vorbeiläuft ne so so sich so verpasst auf so ne so ne schmerzliche Art @irgendwie@ und aber doch auch fast komisch @(.)@ hm das is da so ne Tragik-Comik“ (E1).

Ebenso kann der Körper im Tanz u.a. als *Sensorium* dienen, als Anzeiger natürlicher Körpergrenzen. Dies beinhaltet auf der einen Seite das Potential des Körpers zu registrieren, bei gleichzeitiger Würdigung seiner Endlichkeit, Verletzlichkeit und Grenzen auf der anderen Seite.

„dass wir so n Sensorium uns behalten ähm die natürlichen Grenzen des Körpers zu respektieren; also sich wirklich einzulassen auf den Körper ne Körperkenntnis zu entwickeln um sagen zu können ähm das gestalte ich mit da gehe ich mit und das ist aber meinem Körper nicht mehr förderlich da da ist n Limit und da lass ich auch sozusagen keine invasiven Eingriffe vornehmen ja da is für mich ne natürliche Grenze ... um uns aus dieser Spirale der der Über=stimulation irgendwie zu befreien“ (E1).

„also je mehr ich mich selber wahrnehme, bewusst bin, kann ich, umso mehr kann ich auch über meine Grenzen mal punktuell gehen, weil ich mir dann nicht weh tu. Und da gehts eben ganz stark über das Eigene. Ich muss mir selber sehr bewusst sein, wer ich bin, was ich sein will und dass ich des auch wirklich bin“ (E4).

Aus diesem Grund ist es auch, insbesondere in pädagogischer Hinsicht, erforderlich, Menschen Optionen an die Hand zu geben, ihren *Körper besser kennenzulernen*, ihnen aufzuzeigen, wie es möglich ist, intensiver in den Körper hineinzuspüren und das *Schützenswerte des Körpers* herauszustellen, zu entdecken, wie man den Körper in einem positiven und gesunden Sinne trainieren kann und zu lernen, kritisch mit äußeren Zuschreibungen und Einflüssen umzugehen.

„und insofern fänd ich das auch wichtig dass ganz viele junge Menschen ihren Körper besser kennenlernen und den nicht wie so n Material benutzen was was eben verschleißt und irgendwann is fertich, sondern da rein spürn und das tolle entdecken und und das das auch schützenswert is, das man dafür was tun kann und dass man ihn pflegen kann und dass man dass man den auch auf ne gute Art trainieren kann ... aber darum gehts ja auch dass der Einzelne für sich die Grenze findet, aber wenn ich wenn ich so n Korrektiv oder so ne Erfahrung nie machen hab- konnte ja gar nicht habe gar nicht weiß wo fängts denn an weh zu tun ja, sondern einfach nur mit mir machen lasse wahllos da irgendwas probiere, weils angesagt ist, weils schick is, tut halt weh mach ich halt diese OP,

ja dann weiß ich nicht, ob das so gedeihlich ist auf äh ob das wirklich auch uns mündig macht oder vielleicht auch abhängiger; und dann sind wir tatsächlich nicht Herr unserer Selbst, sondern sind sozusagen ähm Material einer äußeren Einflüsse und äußeren Getriebenseins ne durch Experten; die wissen wie es geht und die uns machen und wir machen uns nicht mehr selber“ (E1).

In diesem Sinne könnte es ein Ziel sein, *Tanz und Körperbildung* miteinander in Verbindung zu bringen und in der Schule zu thematisieren mit dem Ziel der Emanzipation und Mündigkeit.

„also das wäre auch ne pädagogische Aufgabe, (.) also ähm entdeckt euch selbst, entdeckt euren Körper und macht euch mündig, ja ich finde das ist ne Frage von Mündigkeit ne. Echte Emanzipation ähm beginnt mit Kenntnis und beginnt mit äh Alternativen haben, abwägen können ne nur dann kann ich mich auch entscheiden, wenn ich auch was weiß, wenn ich unterschiedliche Optionen hab ... also (6) das wäre im Prinzip auch ne Aufgabe, die viel mehr Raum braucht in der Schule finde ich es müsste ein eigenes Fach Körperbildung geben finde ich @(.).@“ (E1).

Es steht immer wieder im Mittelpunkt, durch den Tanz über sich *hinauszuwachsen* als auch mehr bei sich und in seinem Körper *anzukommen*.

„Und das ist ja auch das Gute da dran, aber letztendlich ist es schon diese große Lust an Bewegung, immer wieder über sich hinaus wachsen durch Bewegung und immer wieder mehr in sich hineinkommen durch Bewegung, also wirklich diese zwei Pole“ (E4).

Soziale Bedeutungsdimensionen

Auf sozialer Ebene bietet Tanz die Möglichkeit, mit anderen zu *kommunizieren*, was auch aus kultureller Perspektive von Bedeutung ist, wenn man Menschen zusammenbringen möchte, die einen unterschiedlichen sprachlichen Hintergrund aufweisen. Tanz offeriert Begegnungen sowie den *Aufbau von Beziehungen* und kann als eine Art „Türöffner“ beschrieben werden. Als „Türöffner“ in Bezug zu anderen Menschen, zu anderen Welten und zu sich selbst. Durch den Tanz können eine Sprache und ein Ausdruck gefunden werden, welche unabhängig von der verbalen Ebene existieren.

„ja und ich glaube mehr denn je, ja, wenn Menschen aus allen unterschiedlichen Kulturen kommen ... da kommt eine ganze Menge auf Pädagogen zu ... dass es um Beziehung geht, um Emotionalität, um Beziehung, um Gefühle und ähm, wenn ich darüber weiß, wie ich in Beziehungskontakt gehe und dass mein Körper dann eine Sprache spricht, mir was sagt usw. und wie ich das anwenden kann, vor allem wie ichs dann auch gestalten und ausdrücken kann“ (E3).

Auch wenn die körperliche Resonanz, das körperliche Berührtsein meist nicht direkt im Interaktionsgeschehen expliziert wird, hat jede Erfahrung auch eine Auswirkung auf den Körper. In gemeinsamen Lernprozessen sind Individuen somit immer ebenso in ihrer leiblichen, körperlichen und seelischen Verfasstheit zu betrachten. Biographische Erfahrungen (z.B. Ängste, Unsicherheiten), die sich körperlich eingeschrieben haben, nehmen Einfluss auf die wechselseitige Bezugnahme (z.B. hinsichtlich Blickkontakt oder dem Nähe-Distanz-Verhalten). Diese nonverbalen Komponenten tragen ebenso zum Scheitern oder Gelingen der Interaktion bei, wie das Verbale. Für diese körperlichen Phänomene und Wirkungen sensibel zu werden, diese nicht zu korrigieren, sondern sie zu „gewahren“, sprich eine erhöhte Reflexionsfähigkeit für körperliche Sensationen und Empfindungen zu entwickeln, müsste den ExpertInnen zufolge, Gegenstand pädagogischer Reflexionen sein. Es geht darum, *Leiblichkeit in der Interaktion* in Rechnung zu stellen und für die nonverbale Ebene in pädagogischen Prozessen achtsam zu werden.

„also wenn man sich Lernvorgänge anschaut, dann is ja unübersehbar, dass da immer auch der leiblich und körperlich seelisch verfasste Mensch tangiert is, wenn ich mit Dingen äh konfrontiert bin, mit Probleme oder auch mit Material Gegenständen, wenn ich mit Menschen in Interaktion trete in Auseinandersetzung dann ähm berührt mich das ja auch immer auch auf einer körperlichen Ebene, die meistens unthematisch bleibt, die ich gar nicht registriere, aber die da is und die ne Wirkung hat (.) ... und sich darüber klar zu werden, muss man, denke ich eine Reflexionsfähigkeit entwickelt haben als Pädagoge ähm, dass man solche Zeichen einfach bewusster erkennt, wahrnimmt, deutet, ... also wahrzunehmen, was passiert da, wie kommt der andere auf mich zu, wie komm ich möglicherweise auch auf den andern zu, ja wie könnte der mich wahrnehmen, wie wirke ich auf ihn, also des is ja auch was ganz wichtiges im in der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler, ja dass die sich missverstehen, dass sie aneinander vorbeilaufen, dass der Lehrer ein bestimmten Habitus erwartet von dem Schüler, der den nich bringt aus irgendwelchen berechtigten also für ihn subjektiv immer berechtigten Gründen, aber die so sozusagen entweder konfrontativ aufeinanderstoßen oder aneinander vorbeilaufen, sich missachten, übersehen, irgendwie Formen des nicht eben nicht miteinander in Kommunikation tretens sich entwickeln und ich glaub des es wichtig is, dass Lehrer sensibilisiert werden äh für diese nonverbalen Botschaften und Phänomene“ (E1).

Tanz fördert darüber hinaus den *Gemeinschaftssinn* und stellt ein sozial verbindendes Element dar, gerade auch, wenn im Prozess nicht immer alles glatt läuft und sich die Teilnehmenden aneinander abarbeiten oder auch Unterschiede in der Zusammensetzung von Gruppen registrieren.

„und dieses (.) sich auseinandersetzen mit anderen im positiven wie im negativen (.) anstrengend nervig und was auch immer oder ganz toll (.) die manche Gruppen lieben sich ja dann heiß und innig die sehen sich nach Jahren noch immer wieder (.) andere Gruppen die is- n Zweckgebündnis und dann ham die nie wieder was miteinander zu tun“ (E9).

„Und dann haste da ... echt so n paar gehabt, (1) die wie du getickt haben. Die auch irgendwie, weiß nicht in @Statistik dieselben Sachen nicht kapiert haben und zusammen da hingehn@ und ähm in der Bewegung, im Tanz da so ne Welt äh miteinander hatten, (1) also das- (3) ja, wie halt auch Bewegung und Körper Freundschaften fördert“ (E10).

Durch das Tanzen kann die Stärke einer ganzen Gruppe bei einer Performance sichtbar gemacht werden, es geht nicht nur um die Registrierung der Individuen, sondern die Wahrnehmung einer homogenen und *synchronisierten Gesamtgruppe*. Durch den gemeinsamen Fokus, beispielsweise beim Erarbeiten einer Choreographie, kann dabei gelernt werden, kollektiv produktiv und gleichberechtigt miteinander zu arbeiten und gemeinsam an einem Strang zu ziehen.

„des is auch nicht so ähm unbedingt eine Beste oder einen Besten gab der da so- solistisch so rausragte, sondern es eine unheimlich geschlossene homogene kraftvolle Gesamtcompany war also die hat wirklich äh de (.) da da waren viele Szenen wo sie so in Reihen äh aufeinander zu tanzten und da war wirklich ich ich (2) von jedem ging eine totale Energie aus und das war das war sehr beeindruckend (.) ähm so diese (2) dieses ähm (2) auch Unbedingte von so vielen Menschen auf der Bühne gleichzeitig zu sehen“ (E1).

„wenn eine Gruppe von (2) zwölf sechzehn Leuten zur (.) eine so ne Hüftbewegung macht, aber genau gleich das is das is n`doller Effekt also is einfach (2) sehr eindrucksvoll“ (E1).

Transferaspekte

Schließlich kann Tanz Auswirkungen auf andere Bereiche nehmen und beispielsweise im *Alltag* helfen, Dinge anzupacken und zu gestalten, sich als wandlungsfähig zu erleben und kreative Lösungen zu finden.

„man hat ja wahnsinnig viel (2) über Möglichkeiten der der Gestaltung einfach auch des des im übertragenen Sinne auch Möglichkeiten (.) Dinge anzupacken und und ihnen eine Form zu geben“ (E1).

„Ich glaube Tanz hilft dabei, wandlungsfähig zu sein, es hilft andere Lösungen zu finden, die nicht unbedingt so logisch sind, nicht so ein Schubladen-Denken, sondern eine offene Lösung zu finden“ (E6).

Die Auseinandersetzung mit Tanz kann dabei zu einer Durchlässigkeit und Körperkenntnis führen, die im Privatleben dabei unterstützt, sich lockerer und flexibler zu bewegen (beispielsweise beim Tanzen im privaten Bereich) oder im Umgang mit Situationen. Tanz kann aufmerksam machen für körperliche Gewohnheiten (Wie sitze ich? Wie laufe ich? Wo machen sich Verspannungen bemerkbar?) oder für emotionale Gestimmtheiten und kann dabei helfen, bestimmte Lebensthemen zu überdenken.

„zu einer Durchlässigkeit ähm für den eigenen Körper und die Bewegung, die mich offen macht in verschiedene Richtungen zu gehen; also ne gute Körper- und Bewegungskennntnis ... mich doch im Tanz irgendwie wohl zu fühlen, des kann ja zum Beispiel auch privates Interesse sein, dass wenn ich tanzen gehe mich einfach in diesem (Disco) freien Tanz bisschen besser fühlen will ja und da kann ich Sicherheit gewinnen ... oder diese Durchlässigkeit für den eigenen Körper und die Bewegung zu nutzen um mir mit meinen Lebensthemen vielleicht auch noch ein bisschen näher zu kommen und zu gucken mmh was mach ich denn mit mir eigentlich wieso bin ständig hier so verspannt ja was was is das und womit hängt das zusammen ach ja immer wenn ich da so am am Computer sitze dann versteif ich so w- hängt das mit dem Computer zusammen also w- welches Thema steht steht da sozusagen dahinter ... was hat das mit meinem Körper auf sich, ja wie wie is der beschaffen, was hat der für Möglichkeiten, was hat der für Funktionen, aber auch was hat der für Bedürfnisse und ähm was ermöglicht er mir, an Handlungsfähigkeit und was sagt er mir aber auch, also was spricht auch aus meinem Körper ähm, was sagt er mir hinsichtlich meiner Lebensführung; was sagt er mir hinsichtlich meiner inneren seelischen Verfassung“ (E1).

Der kompetente Umgang mit dem Körper, das Wissen um den Einbezug des Körpers oder verschiedener Körpertechniken, kann dabei helfen, *handlungsfähig* zu werden und sich sicher in einer globalisierten Welt zu orientieren und zu bewegen, indem darauf zurückgegriffen wird, was der Körper als „Handlungsarchiv“ an Ressourcen bereitstellt.

„also ganz im Sinne vom ganzheitlichen Lernen gehört für mich der Körper dazu und das Körperwissen ... oder dieses Wissen mit unterschiedlichen Körpertechniken umgehen zu können, das ist wie ein Handlungsarchiv, was ich in der modernen oder in der Zukunft oder jetzt von mir aus in einer globalisierten Welt oder wie auch immer, dass ich darauf zurückgreifen kann“ (E3).

Tanz kann ebenso als *Reibungspunkt* betrachtet werden, indem hierdurch Grenzen bearbeitet werden oder auch erfahrbar wird, was der Körper nicht (mehr) lernen kann oder womit er sich zu arrangieren hat.

„natürlich auch Tanz als Reibungspunkt also immer wieder die Frage (.) ähm (3) wie lange noch und (2) äh (2) °lohnt sich dieser ganze Aufwand und (2) lohnt sich die diese körperliche Strapaze und (2) machst du das richtig, was du hier machst also Zweifel auch ne (2) klar (5)“ (E1).

Das Lernen im Tanz bzw. durch das Tanzen stellt für die ExpertInnen also ein *Medium der Weiterentwicklung* dar.

„Lernen bedeutet Weiterentwicklung (.) ja (.) neue Aspekte kennenlernen; (.) und des find ich geht im Tanz eben auch hervorragend (.) also jede Improvisation (.) >wenns wirklich ne Improvisation is< (.) und du nich heimlich was machst was du schon immer gemacht hast ja (.) is das Lernen von Neuem, (2) gut auc, wenn dir ne Lehrkraft Bewegung zeigt, die du noch nie gemacht hast, ist des auch super“ (E8).

Neben der Bewältigung und Unterstützung im Alltag bietet Tanz auch Unterstützungsmöglichkeiten beim *Lernen* und dem Verstehen von Zusammenhängen an, indem beispielsweise Informationen und Fakten konkret körperlich veranschaulicht werden können.

„ähm und ich glaube, dass es wichtig ist nicht nur in der Grundschule, sondern weit ins Jugendalter hinein immer wieder mit ganz konkreten haptischen Erfahrungen, die die Schüler ähm s- in ne Auseinandersetzung zu bringen also man kann so viele Dinge über konkrete Anschaulichkeit auch verankern als Wissen viel stärker als nur über das Lesen im Buch oder das Gesagte kriegen ja, sondern es machen, es tun, was heißt denn das wenn achtundneunzig Prozent der Bevölkerung dies und das stellt euch mal hin achtundneunzig Prozent wie viel sind das jetzt hier von unserer Gruppe und boah und- ja also einfach so konkrete Hilfe- Veranschaulichungen“ (E1).

Durch performative Aufstellungen kann somit eine Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit geschult werden, die auch bei der Erarbeitung anderer Lernbereiche hilfreich sein kann, wie beispielsweise bei der detaillierten Auseinandersetzung mit einem Text. Durch die körperliche Erfahrung, durch das eigene Ausprobieren können Inhalte somit auch auf einer körperlichen Ebene verankert werden. Tanz erinnert also daran, inne zu halten, genau hinzuschauen, genau wahrzunehmen, präsent und achtsam im Hier und Jetzt zu sein.

„also ich finde das ein schönes Beispiel was die Trudi Schoop mal gebracht hat äh die sagt ja alle fragen immer nur: ‚Wo fährst du als nächstes in Ferien hin?‘. Dabei sehn die gar nicht wie schön dieser Baum ist, ‚Ja ja das is’n Baum hab ich schon mal gesehen‘. ‚Aber habt ihr wirklich mal diesen Baum angeguckt wie toll der is und was und könnte man da nicht nen ganzen Urlaub dran verbringen an diesem Baum? Jeden Tag geh ich da hin und der is jeden Tag anders und ich entdeck immer wieder neue Sachen‘. Ja also so als Beispiel genau hinschauen, die Sinne auch wirklich einsetzen also mal die Augen schließen und sich ganz auf das Taktile einlassen, lauschen richtig da hört mal plötzlich Sachen, die man sonst gar nicht hört und hinspüren und ja so halt diese Dinge, Differenzierungsfähigkeit finde ich was ganz wichtiges und eben auch die konkrete Erfahrung, was passiert da wenn ich da konkret hin geh, mir das anschau und nicht nur vom Hörensagen, sondern das selber erlebt hab da durch bin bestimmte Dinge im Wald oder auf Gelände oder äh was weiß ich aufm Schiff oder so tatsächlich auch konkret erfragt- erfahren habe nur leiblich meine meine Erinnerung, die sich körperlich verankert“ (E1).

Da das Bewusstsein für die Chancen von Tanz als Bildungsgut in der Gesellschaft nicht wirklich existiert, kann Tanz sich bislang auch nicht praktisch wirklich entfalten. Hier auch eine theoretische Basis für Tanz zu schaffen, halten die ExpertInnen als dringend notwendig.

„Also (1) von daher, theoretisch was Tanz leisten könnte, ist dadurch praktisch eingeschränkt, weil das Bewusstsein nicht da ist ... Was hat Hip Hop mit Sklaverei zu tun? „Ööh“, also (1) das wird man, das, da braucht’s eine wahnsinnige Nachholzeit“ (E11).

6.2.2 Tanz in der pädagogischen Hochschulausbildung

Berücksichtigung von Tanz in pädagogischen Studiengängen allgemein

Organisational-formale Einbettung von Tanz in der pädagogischen Hochschullandschaft

In Bezug auf die allgemeine Berücksichtigung von Tanz in der pädagogischen Hochschullandschaft geben die ExpertInnen an, in der Ausbildung von KulturpädagogInnen, KindheitspädagogInnen, MusikpädagogInnen und SozialpädagogInnen tätig zu sein. Auf Basis ihrer Erfahrungen im Hochschulfeld konstatieren sie, dass der Körper zwar in der Hochschule auftauchen soll, aber im Vergleich zu den eher kognitiv-reflexiv ausgerichteten Inhaltsbereichen eine deutlich untergeordnete Stellung einnimmt. Der Körper „versickert“ in der Hochschule. Seminare, die im Bereich Körperarbeit/Tanz angesiedelt sind, werden zwar institutionell als wichtig und bedeutend gerahmt, sind jedoch weniger

nachhaltig in die Hochschulstruktur eingebettet und werden von den ExpertInnen nicht als andauernde Konstante wahrgenommen, was sich auch darin äußert, dass Lehraufträge im Bereich Tanz weniger fest und kontinuierlich verankert sind.

„Aber in so einem Rahmen Hochschule, das wäre auch meine Kritik, das war nachher auch für mich auch wirklich die Entscheidung, also ich hab viel gemacht an der Hochschule und ich hab viel ausprobiert, ich hab auch mit ner Professorin, die Musik hat ham wir zusammen Team-Teaching gemacht und dann ganz am Anfang halt dieses Kunstprojekte und wegfahren mit den Studenten, aber irgendwie ist es dann irgendw- versick, es versickert. Also der Körper der soll da auftauchen ... es ist ja mittlerweile so ohne Körper gehts nicht und auch ne andere Lehre, also das wäre jetzt nochmal von Tanz weg also wirklich so eine andere Form des der Lehre, grade in solchen finde ich pädagogischen äh äh Studiengängen gewollt und irgendwie nicht gewollt. Also es ist ganz komisch. Also ... es ist einfach so, Seminare, Seminare, Seminare und Studenten und es ist irgendwie gewollt, dass die mal rausgehen und ein Kreispiel machen und irgendwie kennenlernen oder sowas, aber ich sag jetzt mal so richtig also was es bedeutet, dass (.) und da arbeitet man ein bisschen fand ich auch wenn die anderen das ganz toll finden, oder so ... aber es geht dann irgendwie nicht weiter. Also für einen selber“ (E3).

Tanz gehört nicht zu den klassischen Fächern der universitären Lehre, ist nicht den dominanten Denkfächern zuzuordnen.

„Und da, das, das äh zeigt wie, wie unglaublich geprägt dieser Habitus ist von (1) ähm universitäres Wissen und was gehört dazu, und was gehört nicht dazu“ (E11).

Die Situation von Tanz in Hochschulen wird auch in räumlich-zeitlicher Perspektive sowohl für die Studierenden als auch die Dozierenden kritisch betrachtet. So fällt es den Studierenden teilweise schwer, sich auf ein erfahrungsbasiertes, körperbezogenes Seminar einzulassen, wenn sie vorher in anderen Bezügen steckten und folgend sofort umschalten müssen. Meist ist es nicht möglich, direkt mit Bewegungsaufgaben loszulegen. Auch von den Dozierenden wird das Setting Hochschule für Tanzangebote als Herausforderung empfunden, da die regelmäßige Studierendenanwesenheit nicht immer gegeben ist und somit nur schwer eine Kontinuität innerhalb der Seminargruppe gewährleistet werden kann. Auch stellt es für die Dozierenden mitunter eine Schwierigkeit dar, sich voll und ganz auf das Unterrichten von Tanz einzulassen, insbesondere dann, wenn sie vorher eher mit theoretischen Aufgaben beschäftigt waren oder aus Meetings kommen und ebenso wie die Studierenden nun augenblicklich umschalten müssen.

„also muss ich ganz ehrlich sagen, wenn wenn ich so ne Gruppe in nem anderen Setting hätte; kontinuierlich und es sind auch immer alle **da** und wir wissen wo wir hinwollen ähm in so ner Art Therapiesetting oder so ne, des is n ganz anderes arbeiten als hier bei den Studenten (holt Luft) dann hat der was dann hat der was w- die Gruppe is nich vollständig und bei fünf Leuten da fehlen immer ein oder zwei dann is des immer irgendwie zerrissen ich komm aus tausend Zusammenhängen von ... Lehrveranstaltung ... vorbereiten und Sprechstunde und dieses noch und dann ne Tagung und n Kongress vorbereiten und dann muss ich das noch erledigen und also es is **ppfft** unheimlich viel immer und dann in dem Moment am Montag um zwölf aufn Punkt zu sein ganz mit der Gruppe mitzuschwingen es is unmöglich @(.)@ man kann das nich jeden Ta- jedes Mal so da muss man irgendwie Vorkehrungen treffen äh zu sagen gut du weißt jetzt gehts um dieses Thema, und du hast so ungefähr ne Idee und des kann dahin gehen oder dahin stell dich auf alles ein ja und so is man trifft solche Sternstunden dann einfach ganz selten und muss eben immer jonglieren und gucken wo steh ich selber grade und ja und und des is schon immer n Balanceakt also is nich einfach so ne (3) künstlerische ... Arbeit an so nem Betrieb wie der Uni zu machen also es is das is auch in nem denk ich in nem ähm Bereich wo man tatsächlich wo man mit Tanz arbeiten kann an ner an ner

Musikhochschule oder äh in nem in nem Theater oder so günstiger ne weil da geht es immer um das und äh das is das Thema das Oberthema und hier sind so viel andere Themen und Oberthemen und da is es ganz schwierig da für sich ne Nische zu finden“ (E1).

Teilweise lehren Dozierende das Tanzseminar außerhalb der Hochschule/Universität und haben hierzu extra Bewegungsräume angemietet. Divergent wird die Frage diskutiert, ob Tanz im pädagogischen Hochschulkontext fakultativ oder obligatorisch angeboten werden sollte. So plädieren einige ExpertInnen dafür, dass Tanz fest verankert sein sollte und Studierende im Laufe ihrer pädagogischen Hochschulausbildung mit tänzerischen Bewegungsangeboten in Berührung kommen sollten. Andere ExpertInnen vertreten wiederum die Meinung, dass Spezialisierungen notwendig sind und es freigestellt werden sollte, ob Studierende, wenn es um den Einbezug des Körpers geht, sich beispielsweise für ein Seminar zum Thema Kampfkunst, Entspannung oder Tanz entscheiden möchten.

„Also ich glaub das des grundsätzlich pädagogische Handwerkszeug muss um die Bewegung, um den Tanz bereichert sein, weil da so vieles drin steckt, so vieles kann der Tanz ermöglichen, was ich als Pädagoge eigentlich täglich brauchen kann und deswegen gehört er egal, was für ein Lehrer ich später sein möchte, ich finde Tanz muss eine Basisausbildung werden“ (E4).

„Ich mache das, aber ich mache das sehr unbefriedigt, also gut, ich finde ich hab anders studiert, ich hatte mehr Freiheiten und ich konnte mir überlegen, was mich interessiert, das haben die glaub heute viel weniger, die müssen sehr viel absitzen und so empfinde ich das dann auch. Ich hab dann sag ich mal 60% Studierende, die bei mir gerne eigentlich absitzen wollen und das nicht können, weil sie bei mir nämlich nicht sitzen dürfen, sondern ich arbeite ja praktisch ... also es sollte da nochmal eine Spezialisierung geben für Leute die sagen, ja mich interessiert der Zugang Musik und Tanz zu Kindern und Jugendlichen, nen anderer sagt mich interessiert vielmehr die Kampfkunst oder die Entspannungsverfahren, sie müssen ja alles und so haben die dann mit mir, ich weiß gar nicht, die haben dann drei Mal einen Tag mit mir und dann eigentlich nicht mehr“ (E5).

Unabhängig davon geben die ExpertInnen in der Mehrheit an, dass die Berücksichtigung von Tanz in der Hochschule zu kurz kommt und für eine intensivere Auseinandersetzung mit den facettenreichen Dimensionen mehr Zeit benötigt wird.

Beschreibung der Studierenden in Bezug auf Tanz

Die Studierenden (insbesondere im Feld der Kindheits- und Sozialpädagogik) stehen nach Ansicht der ExpertInnen dem tänzerischen Angebot oftmals mit Widerständen gegenüber, empfinden es teilweise als „Zumutung“ und ist die Scham und Angst relativ hoch, Fehler zu machen. Die ExpertInnen geben an, dass es zu Beginn häufig herausfordernd ist, die Studierenden ins Bewegen zu bringen. Den studentischen TeilnehmerInnen ist mitunter gar nicht klar, warum sie vorrangig selbst erst einmal Erfahrungen mit Tanz sammeln müssen, um fähig zu sein, in der späteren Praxis ein Bewegungsangebot anbieten zu können. Ebenso fällt es ihnen zu Beginn oftmals schwer, sich auf gruppendynamische Übungen und auch Aufgaben der explorativen Selbsterkundung einzulassen.

„und es geht schon damit los, dass sie ihre Schuhe nicht ausziehen wollen und keine Trainingshose dabei haben und dass überhaupt alles Zumutung ist, dass sie sich jetzt bewegen müssen“ (E5).

„Die Damen a) sich nicht bewegen wollten, b) sich wirklich nicht bewegen konnten und c) eigentlich gar nicht wussten, was ich von ihnen will. Sie haben wirklich gedacht, da gibt es fertige Anleitungen, schriftlich am besten, wie ich die Kinder aufstell, nach welcher Musik und bei welchem Wort sie

umdrehen müssen, im Notfall auf den Boden gehen und bei welchem Wort oder bei welcher Musik, wenn die Musik wieder aussetzt, stehen sie wieder auf“ (E4).

Die Studierenden erscheinen meist sehr „verkopft“ in der Lehrveranstaltung und es braucht oft Zeit bevor sie in den Prozess hineinkommen. Wenn sie jedoch erst einmal „drin“ sind und beginnen, sich auf die Thematik Tanz einzulassen, erkennen sie auch meist den Nutzen und die Relevanz.

„So habe ich die Studenten auch erlebt, hhm, (1) kommen völlig verkopft hhmh hhmh hhmh und müssen sich mit ihren ganzen Präsentationen und mit ihrem es ist ja auch klar Hausarbeiten schreiben, Klausuren, Präsentationen, Portfolios und was sie alles machen müssen und kommen so voll dann da rein und es braucht einfach Zeit, dass sie erkennen, hier ist ein Ort, wo sie sich, ob das jetzt körperorientiertes Lernen ist oder Tanz- und Bewegungspädagogik oder Tanztheater oder Körpersprache und Kommunikation am Ende ist es eigentlich egal, wie man das nennt, ähm das sie da ein Ort haben, wo sie im Rahmen dieser Hochschule was ausprobieren können für sich selber ja sowohl als Entspannung so während eines Hochschultages oder vielleicht den Körper zu bewegen um nicht immer so ein Kopfwesen zu sein und ich würde jetzt mal sagen, dass viele (3) was heißt viele, doch, dass das im Prozess viele für sich erkannt haben“ (E3).

Studierende im Feld der Musikpädagogik oder Kulturpädagogik werden insgesamt als offener in Bezug auf Tanz beschrieben, was die ExpertInnen damit begründen, dass Körper und Kunst bei den beiden Studierendengruppen eine stärkere Berücksichtigung im Gesamtstudium erfährt und der Gegenstand Körperarbeit und Tanz somit weniger als fremdes, bedrohliches oder unbekanntes Terrain wahrgenommen wird.

Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz

In der Vermittlung von Tanz ist es den Dozierenden wichtig, von Anfang an klar zu machen, dass in der Lehrveranstaltung kein Verständnis von Tanz im Sinne von richtig oder falsch vorliegt. In einem Studiengang, wo es nicht primär um Tanz geht, stehen andere Inhalte im Mittelpunkt. Zumeist sind die Einheiten so aufgebaut, dass es ein Warming Up und ein Ankommen im Raum gibt, gefolgt von einer Körperarbeit oder funktionalen Technikeinheit, in welcher die Teilnehmenden sich intensiv allein mit ihrem eigenen Körper beschäftigen sollen, bevor sie in Kontakt mit anderen Studierenden treten. Es werden häufig klar strukturierte Aufgaben gestellt, mit dem Ziel, dass die Studierenden erst einmal selbst mit dem Bewegungsmaterial experimentieren, es sich zu eigen machen und folgend damit weiter in Kleingruppen arbeiten. Immer wieder geht es darum, kleine Bewegungssequenzen zusammenzubauen, zu verändern (räumlich, zeitlich, dynamisch) und zu zeigen. Zum Abschluss folgt häufig ein Reflexionsteil oder eine Entspannung, um wieder bei sich selbst und dem eigenen Körper zu enden. Pädagogische Selbsterfahrung und Gruppenerfahrung wechseln dabei einander ab. Ebenso beschäftigen sich die Einheiten damit, den Studierenden praktische tools an die Hand zu geben, wie sie mit bestimmten Altersgruppen im Bereich Tanz arbeiten und wie sie Kinder und Jugendliche in künstlerische Prozesse bringen können. Dabei steht im Zentrum, den werdenden PädagogInnen theoretisch und praktisch aufzuzeigen, wie sie anhand von ganz kleinen tänzerischen Aktionen, Impulse in der pädagogischen Praxis setzen können.

„ja und während ich noch vor 10 Jahren vielleicht, da gings noch richtig um die Tanzstunde oder die Bewegungseinheit oder das Bewegungsprojekt, heute ist es ja eher so, dass Erzieher vielmehr Kompetenzen vermitteln, wie können sie im alltäglichen Ablauf mit Kindern sozusagen, Impulse setzen, also, dass sie da mehr in die Beobachtung gehen“ (E3).

Der tänzerische Ansatz orientiert sich zumeist an einer kreativen, zeitgenössischen Tanzpädagogik, Modern Dance Elementen, der labanschen Bewegungsanalyse und somatischen Praktiken. Es werden aber auch Modetänze wie beispielsweise Hip Hop in den Unterricht integriert, um ebenso an den Neigungen der späteren Zielgruppe orientiert zu sein.

„also ganz klassisch für mich, wenn ich so ein Samstag mache, ist z.B. dass ich immer eine Stunde Körperarbeit am Boden mache, nur für sie, da sollen sie ankommen, da sollen sie erst mal da sein und da führe ich sie in ihren Körper hinein und bringe sie eigentlich über schon tänzerische Körperarbeit sehr stark zu sich selber in die Entspannung, aber auch gleichzeitig in die Beweglichkeit und gleichzeitig in so paar kleine Geschichten, die ich mit Kindern z.B. auch mache und dies ist genommen aus Feldenkrais, genommen aus Body Mind Centering, genommen aus spiraldynamischer ähm Technik ... und da hab ich mir einfach so ein eigenes Handwerkszeug erarbeitet, wo ich sie in den Körper bringe und dann haben sie im Grunde schon immer ein, mach ich immer so Einheiten, wo ich so sag, ja, des wäre jetzt eine Kinderstunde für 5 bis 7-Jährige, dann mach ich die mit ihnen und bau den auf den Unterricht und danach besprechen wir den Unterricht, aber erstmal lass ich sie dann tanzen und danach frage ich, was haben wir gemacht, wie war das für euch, was hat sich gut angefühlt, was hat sich schlecht angefühlt, dann reflektiere ich den ganzen Unterrichtsaufbau und so gehen wir altersstufenmäßig vor und manchmal mach ich auch nur ein Vormittag, wo ich mit ihnen selber gestalte, wo sie einfach nur Tänzer sind“ (E4).

Wichtig ist den Dozierenden, dass der Unterricht nicht frontal ausgerichtet ist und vorrangig durch das praktische Tun und Ausprobieren gelernt wird. In der Musikpädagogik werden im Kontrast zur Kindheits- und Sozialpädagogik im Bereich Tanz konturierter die Verbindungen zu Rhythmik und auch zu Bodypercussion aufgezeigt. Während es in der Kulturpädagogik wiederum verstärkt um künstlerische Betrachtungsweisen des Mediums Tanz geht und nicht nur die pädagogische Seite behandelt wird. In der Kindheitspädagogik wird demgegenüber häufig die Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und kindlicher Bewegungsentwicklung verdeutlicht sowie allgemeine Bewegungskonzepte thematisiert.

Sowohl im Feld der Sozial- und Kindheitspädagogik als auch in der Musik- und Kulturpädagogik werden Praxisbezüge hergestellt, indem häufig das Angebot eingeräumt wird, in Projekten im Rahmen von „Tanz in Schulen“ zu hospitieren oder selbst in der Kita oder Schul-Praxis kleinere Lehrproben anzubieten. Weiterhin kann auch Inhalt der Lehrveranstaltung sein, Tanzaufführungen von Kindern rezeptiv zu betrachten und nach künstlerisch-ästhetischen Kriterien zu analysieren.

„Ich geh mit denen in die Schulen und die sehen wow, es funktioniert, die Kinder sind total begeistert. Da gibts 30 Kinder und die sind alle da und die sehen die Fortschritte von den Kindern, die sehen, die dritte Woche ist anders als die erste oder als die zweite oder als die siebte Woche und die merken, wie wichtig es ist, die Kinder wahrzunehmen, zu sehen und die sehen ach hier gibt discipline problems how, wie können wir das lösen. ... So Praxis und Theorie sind sehr verzahnt“ (E2).

Berücksichtigung von Tanz im Lehramtsstudium Sport

Organisational-formale Einbettung von Tanz im Lehramtsstudium Sport

Einige der ExpertInnen sind wiederum in der Lehramtsausbildung Sport im Fach Tanz als Dozierende tätig. Die ExpertInnen geben an, dass durch die gesteigerte Würdigung von „Tanz in Schulen“ sich in den letzten Jahren ein intensiviertes Interesse an Tanz im Lehramtsstudium Sport konstatieren lässt. Jedoch braucht es immer wieder BefürworterInnen für Tanz im Rahmen des Lehramtsstudiums Sport, da sonst andere Bereiche immer als bedeutender dargestellt werden. Dies verlangt von den Dozierenden ein besonderes und kontinuierliches Engagement für das Fach Tanz.

„dadurch das in ganz (.) Bundesrepublik diese Initiative Tanz in Schulen (2) ähm stattgefunden hat und es viele Veröffentlichungen gibt auch zum Thema (.) Tanz als drittes Fach in der Lehrerbildung, eigenes Fach in der Schule ... find ichs eigentlich ganz beruhigend (2) ähm (.) das Tanz auch immer auch thematisiert wird als wichtig in der Schule (2) und dann is- es auch in der Ausbildung wichtig; (.) ähm (2) noch lange nicht wichtig genug ... da ist eigentlich auch Interesse (2) also ich hab nich- das Gefühl das das Interesse an tanzen stirbt (.) rein organisatorisch würde ich mir wünschen (2) mehr Aufmerksamkeit; (2) also wenns nicht Leute gäbe (2) an den Unis (.) die da immer wieder ihren Finger hinheben und der Tanz is- wichtig und über den Tanz lernen die Leute und es is- n`kulturelles Phänomen ... wenn die nicht immer wieder ihre Stimmen erheben (.) würden (2) würden andere wären andere Dinge wichtiger (2) an Unis (.) dann wär der Tanz glaub ich nur an Kunsthochschulen da (2) und nich- an Universitäten (2) ja seh ich so man muss immer wieder kämpfen drum ... ja also sowas is- wichtig du musst immer wieder in Erscheinung treten des is- kein Selbstläufer sondern du musst dich immer wieder melden (.) den Eindruck hab ich (.) wenn du dich dann meldest (2), dann nicken die Leute sagen ja stimmt interessant wichtig ja (.) aber das sie von alleine kommen und sagen und da gibts ja noch den Tanz wo ham wir denn hier Leute ne vergiss es; (3) ja so seh ichs eigentlich“ (E8).

In der Bilanzierung der ExpertInnen wird der Grad der Berücksichtigung von Tanz im Studium im Vergleich zu anderen Sportarten als verhältnismäßig wahrgenommen, auch wenn die Semesterwochenstunden insgesamt als nicht ausreichend eingeschätzt werden, um in der späteren Schulpraxis Tanz kompetent vermitteln zu können.

„es gibt kaum eine andere (.) ... die jetzt mehr als ein Semester haben egal in welchem Fach (.) von daher is- es (.) ich sag mal normal; (.) dass das berücksichtigt wird ob es ob das reicht is- ne andere Geschichte, aber es is- in in der Berücksichtigung dessen was (.) überhaupt möglich is- im Moment in diesen Prüfungsordnungen is- es normal; (2) reichen tuts nicht (2) sag ich ganz klar (3)“ (E9).

Während im verpflichtenden Grundfach Tanz die Studierenden lediglich die tänzerischen Basics lernen, sehen die Dozierenden bei Neigungsstudierenden in der Vertiefung eher die Möglichkeit gegeben, dass diese Kompetenzen erwerben, Tanz in der Schule im Rahmen des Sportunterrichts unterrichten zu können.

„Das Problem is nur, dass hier jeder, fast jeder bei Null anfängt. Dass die wenigsten Vorkenntnisse haben und, dass man dann natürlich mit diesen Stunden nicht besonders weit kommt. Und, dass immer wieder auch der Vorwurf kommt: ‚Naja, aber wir kommen nich weit genug, dass wir das wirklich auch in Schule unterrichten können.‘ Das stimmt. (1) Und das geht dann nur über die Vertiefung. Aber wer die Vertiefung macht, der kann das unterrichten. Der kann das oder die kann das. (3) Klar äh, (1) müsste man da noch (1) sich länger damit beschäftigen oder so. Aber, (1) ne, aber ich finde das is dann wirklich so, dass, dass man das ruhigen Gewissens anbieten kann“ (E7).

Beschreibung der Sportstudierenden

Die Sportstudierenden werden von den ExpertInnen als sehr heterogene Gruppe wahrgenommen, die mit verschiedenen Vorerfahrungen in den Grundkurs Tanz eintreten, häufig Hemmungen haben, sich frei zu bewegen und sich oft an bekannten Bewegungsmustern festhalten.

„die also aus ganz unterschiedlichen Feldern kommen, Sport studieren und ähm **sehr @hetero-gen@** äh Erfahrungen haben, was den Tanz angeht oder gymn- ne gymnastische Vorbildung ähm (.) manche sehr sehr stark äh doch einseitig in ner bestimmten Sportart geprägt sind also als Leichtathlet als Fußballer als Schwimmer sich auch wenig also wenig bereit sind sich auf so eine Bewegungsform in der Halle ohne irgend n Gerät ohne irgend ne @Aufforderung@ @(.)@ ohne Ziel, also irgendwie in ihren Augen ähm zu bewegen frei sozusagen frei gestellt @(.)@, des macht große Angst ähm und andere, die sich sofort so Muster schnappen, die sie kennen und die sich an diesen Pattern festhalten so aus aus so irgendwelchen ähm ja Aufführungen, die sie mal gesehen haben oder aus aus äh Funk und Film und Fernsehen @(.)@, was man da so mitkriegt und andere die schon teilweise auch n bisschen künstlerisch denken oder oder vielleicht sogar solche Erfahrungen haben also also sehr gemischtes Feld“ (E1).

Zu Beginn berichten die Sportstudierenden, dass sie sich im hochschulischen Tanzunterricht „zum Affen machen“. Es kommt ihnen albern vor, sie haben Hemmungen und lassen das Tanzen nicht wirklich an sich heran. Sie erkennen erst viel später, welche Möglichkeiten darin liegen, in verschiedene Rollen über das Tanzen schlüpfen zu können. Hierzu müssen sie jedoch erst Hemmnisse und Blockaden individuell und in der Gruppe überwinden.

„Die Studierenden sagen immer, sie finden das total cool, dass wir uns so zum Affen machen, die empfinden das als sich zum Affen zum machen und nicht als das hineinschlüpfen in verschiedene Rollen. Äh für die ist das unvorstellbar von ihrem eigenen Bild, was sie von sich selbst haben, so abzuweichen, ähm dass, dass etwas mit ihnen passiert, das sie nicht kennen. Aber das ist auch das interessante am Spielen, dass du dir Dinge erlaubst, die du sonst nicht bist oder hast oder tust, dass du die plötzlich machen kannst“ (E9).

Die Dozierenden erachten es als wichtig, dass Lehramtsstudierende im Bereich Sport eine breite Palette an Bewegungsarten erfahren, um somit über ein komplexes Bewegungsspektrum zu verfügen. Dass sie sowohl leistungsorientierte als auch kreative Formen des Bewegungslernens kennenlernen. Sie sind sich auch zumeist einig, dass es richtig ist, dass alle Studierenden im Grundkurs mit Tanz in Berührung kommen und sich in der Vertiefung dann auf freiwilliger Basis dafür entscheiden können.

„also Hochschulstudium würd ich mir wünschen, dass (.) dass es erst mal drin bleibt (.), dass es also nicht verloren geht, weil ich es für ne ganz wichtige Seite halte weg auch vom Leistungssport; (.) ... und von daher find ich es wichtig, mit diesen verschiedenen Facetten von Bewegung in in (.) Kontakt zu kommen im Studium und zwar wirklich von der einen bis zur anderen Seite, (2) ähm beide Polen (.) von wirklich der leistungsorientierten bis hin zu der ganz kreativen Form also das des alles drin is- (.) des find ich ganz ganz wichtig (.) ähm (.) weil des meinen Horizont erweitert ... und wenn man sich dann überlegt, die kommen aus der Schule gehen an die Hochschule gehn wieder an die Schule, (2) dann is- klar, dass sie reproduzieren (.) und wir reproduzieren sicherlich alle (.) ganz klar (.), aber je mehr Erfahrungen wir gemacht haben desto mehr (.) Möglichkeiten stehen uns offen, um vielleicht dann ne Autobahn zu verlassen; (2) und das is- das was ich mir da wünschen würd“ (E9).

Einige Dozierende gehen davon aus, dass wenn Studierende schon im Grundkurs die Wahl hätten, Tanz zu belegen, sie sich davor drücken würden, ihnen aber dadurch wichtige Erfahrungen entgehen würden. Auch wenn Tanz in der späteren Schulpraxis nicht zum Lehrinhalt gemacht wurde, äußern sich die

AbsolventInnen im Nachhinein meist positiv über die tänzerische Lehrveranstaltung und geben an, dass sie hierdurch Dinge gelernt haben, mit denen sie sonst nie in Berührung gekommen wären.

„ich treffe immer wieder auf Ehemalige die mir rückmelden du ich hab noch total Erinnerung an deinen Unterricht ja und des sind dann die Fußballer, die Handballer (.) also die Menschen die wirklich von (.) von Externen da rangeführt wurden, die alle sagen, was bin ich froh, dass ich das gemacht habe (2) und wir haben jetzt das Problem, dass die Bachelor ja wählen dürfen bei uns welche Sportarten sie machen, (.) die Frauenbachelor (.) machen Tanz, auch nicht alle (2), die Männerbachelor (3) die riesen Ausnahmen ja (.), weil jetzt drücken sie sich natürlich drum, weil Tanz um (.) mh (.), warum soll ich das machen ne und denen geht was flöten (.), muss man ganz klar sagen also wenn die sich unterhalten würden mit Ehemaligen (.), die jetzt an Schulen und so weiter sind, die würden den alle sagen (2) mach mal (.) ja da lernst du was was du nie in deinem Leben sonst gemacht hättest und nie wieder machen wirst des is- ne einmalige Lernchance (2) und diejenigen die es machen melden mir das auch rück ... selbst diejenigen, die (.) sagen (.) ich hatte meine Mühe (2) sagen es war aber trotzdem gut das ichs gemacht hab, weil ich hab (.) über mich (2) ah gelernt“ (E8).

Diejenigen ExpertInnen, die Tanz nicht im Lehramtsstudium Sport anbieten, sondern mit anderen pädagogischen Berufsgruppen zusammenarbeiten, sehen die „Verpflichtung“ von Tanz bei Sportstudierenden deutlich kritischer. Sie argumentieren dies damit, dass nicht alle Studierenden motiviert sind, zu tanzen oder Tanz in der späteren Praxis umzusetzen, sie zum Teil auch Widerstände mitbringen, so dass zu diskutieren ist, ob Tanz obligatorisch angeboten werden sollte. Weiterhin werden auch die Inhalte in der LehrerInnenbildung und die geringe Zeit beanstandet.

„die Chance würde den Lehrern schon auch geben, also, dass es irgendwie ein Angebot gibt, wo die Lehrer sich mit Musik und eigener Gestaltung zur Musik auseinandersetzen. Meine Kritik ist, dass es die falschen Inhalte sind, die da in der Lehrerausbildung drin sind, weil und da ist schon, ich finde nicht, dass jeder Lehrer ein großes Modul Tanz braucht, was er in seinem Leben, dann nie mehr anwendet, weil es sowieso so oberflächlich ist, dass du es gar nicht anwenden kannst ... ich finde dann sagt man lieber, okay, es sind 85% der Sportlehrer sagen okay, ja das war jetzt nicht so schlecht, aber ich will das nicht unterrichten und es liegt mir auch nicht und ich legs wieder ab und 15% sagen wow, das fand ich jetzt interessant und den 15% sollte wie auch immer das modular angeboten wird oder auch nicht, sollte modular angeboten werden das zu vertiefen ... und wenn es nur 5% sind, ist es super, ich finde die anderen müssen nicht, müssen nicht. Ich finde schon, dass sie sich mal mit ihrem Körper, Gestaltung und Musik und so auseinandersetzen müssen, aber die müssen das nicht semesterlang, wenn die das partout nicht wollen, aber sie sollens kennenlernen“ (E5).

„und man bekommt auch in einer Hochschule sehr viel Widerstand mit manchen Leuten, die wollen das nicht und da muss man überlegen, respektiere ich das, sollte es so sein, weil wenn Leute nicht wollen und die sind Erwachsene, macht das Sinn? Weiß nicht“ (E2).

Auch die Dozierenden im Lehramtsstudium Sport greifen das Thema Widerstände auf, fragen sich aber, ob nicht mehr erfasst werden sollte, warum die Widerstände vorhanden sind. So kann es beispielsweise sein, dass Dinge unklar geblieben sind oder Inhalte einfach nicht verstanden wurden, so dass es auch ratsam sein könnte, dran zu bleiben und nicht so früh aufzugeben.

„das is ja sehr schwierig also; wie begleitet ich sie, ähm w- wo lass ich sie alleine, und (2) akzeptiere einfach auch, wenn sie da nich weiter mitziehn, und wo bleib ich einfach dran (3) also ich weiß dass manche Kollegen hier da auch auf=m andern Standpunkt stehn? und sagn Mensch, wenn die nich wolln, dann wolln=se eben nich; und ich denke, wenn sie nich wolln, dann ham sie vielleicht auch was nich verstanden; wenn sie dann wirklich nich wolln; dann ok, dann wolln sie wirklich nich, muss ja auch nich jeder, das Tanzn so toll findn, aber vielleicht is=es auch oft so dass (.) ä:=es noch nicht genügend erschlossen is oder dass sie noch nicht Vertrauen habn oder (.) dass sie nich wissn wozu soll=s gut sein und=so dann dann gibt=s dann auch ne Menge zu klärn? dann darf man noch nich aufgebn“ (E7).

Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz

Ähnlich wie in den anderen pädagogischen Studiengängen erfolgt bei den Sportstudierenden die schrittweise Annäherung an Tanz zumeist durch eine funktionale Körpererkundung, als eine Art Geländer zu spielerischen, klar strukturierten Bewegungsaufgaben im Kontext ästhetisch-kultureller Bildung und orientiert an einer zeitgenössischen kreativen Tanzpädagogik.

„also ich hab so gearbeitet dass ich ähm sehr viel erst mal Körpererkundung gemacht hab; also wir tanzen hier gar nich, sondern wir lernen erst mal unseren Körper kennen; und über dies:e ja sozusagen sachliche funktionale Beschäftigung, was gibt das Gelenk denn her; was für Möglichkeiten und was is denn hoch >was is tief was is weit was groß was is eng was is klein< ... und was passiert da alles Verbindungen zu schaffen zwischen diesen Sachen sind sie sozusagen über solche so Art Geländer ja, des is handfest das das können wir wahrnehmen da is auch nichts irgendwie aufgebauschtes spektakuläres oder dubioses dran, sondern des is was ganz Konkretes an diesem Geländer konnten sie sich ziemlich gut immer festhalten und dann so von dort aus, von dieser funktionalen Idee anfangen zu spielen und kreativ zu werden, Variationen finden ja jetzt machen wir das gleiche nochmal aber in Zeitlupe, und das gleiche nochmal immer schneller werden °immer schneller werden immer schneller immer schneller,° ja und was passiert dann so so ziemlich klar strukturierte Ansagen, die ihnen die Ängste nehmen sich so hch ich muss jetzt tanzen im freien Raum, des da haben viele unheimlich Scheu also des, verständlicherweise sich so frei zu präsentieren, °des des is klar wenn man des nich°, wenn man **keine Ausdrucksbilder hat** oder oder sozusagen Formen an denen man dann auch orientieren kann, dann fällt des schwer (.)“ (E1).

Ebenso wird auch hier Bezug zu anderen Tanztechniken und Stilen genommen (z.B. Voguing, Jump Style, Hip Hop etc.). Materialien werden in den Unterricht integriert und an Improvisation und Gestaltung gearbeitet. Ziel ist es, anhand der vorgegebenen Struktur, die Studierenden zu mehr Freiraum zu führen und sie mit den grundlegenden Bewegungsparametern und Gestaltungsprinzipien vertraut zu machen, so dass sie am Ende ihre eigenen Tanzgestaltungen in Kleingruppen erarbeiten können.

„und dann hab ich ... auch mit Materialien mit Gegenständen, äh gearbeitet, Stäbe, Seile, Bälle, was was gibt das jeweils her an Bewegungsmöglichkeiten ähm n Ball hat andere Auf- n anderen Aufforderungscharakter als so n Stab und was können wir damit machen ... ja ich hab jetzt n Gegenstand ich bin nich als Person unbedingt jetzt so ganz im Vordergrund, sondern dieser Stab mit dem mach ich jetzt was; (3) und dann so die die dritte ähm der dritte Schritt is dann ähm ne Musik wahrnehmen; und (2) ohne Geräte ohne irgend n Hinweis ähm, was was was kommt da an was is des Thema für mich was hör ich da welche Stimmung und wie könnt ich das in welcher Bewegung, welche Bewegungsformen könnten wir des ausdrücken und des kann auch ganz unterschiedlich sein ihr hört- du hörst des so du hörst des so ja, so is man dann auch die Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten ähm zulässt, und transparent macht und die sich auch gegenseitig dann anerkennen in ihrer Unterschiedlichkeit; und voneinander auch profitieren können; ahja is auch interessant @so kann mans auch machen@ ja also **so so schrittweise ih- i- ihnen sozusagen immer größere Freiräume** eröffnen ne bis bis dahin ... auch zu der Fähigkeit zu ner Musik improvisieren zu können, und dann auch letzten- letztlich dann ähm bestimmte Formen festzuhalten; also des is dann find ich der der letzte Schritt, ähm das man dann etwas bindet, also ne jetzt ham wir ganz viel gesehen jetzt schau wir uns mal ne kleine Sequenz an und was macht diese Sequenz aus wie können wir die noch klarer machen wie können wir die aneinanderreihen; bis dann ne Choreographie auch gibt, aber eben nich von äh **formalen Bewegungen**, die vorgegeben sind ausgehen, sondern des sozusagen entstehen lassen aus aus der Improvisation °das find ich is ganz sinnvoller Weg“ (E1).

In den Unterrichtseinheiten wechseln sich zumeist Technikbestandteile und Improvisation bzw. Gestaltung ab und stehen auch in wechselseitiger Verbindung zueinander. Die Studierenden sollen dabei lernen, dass Gestaltung etwas ist, was Freude machen kann.

„Also, wenn die Frage auch ist, wie ich unterrichte (2) ist es mir eigentlich ganz wichtig, wie sich und dass sich Technik und Exploration durchmischen, dass sich das nicht so trennt. Und wie komme ich aus ner ganz klaren Übung in die Improvisation“ (E7).

„Ähm und versuchen die Studierenden darüber zum einen zur ner Auseinandersetzung mit ihrem Körper zu gewinnen und auch zum Gestalten (1) zu kriegen. Also sie dahin zu bringen, das Gestalten für sie nicht etwas ist, das ähm, das ihnen Angst bereitet, sondern dass sie da auch ähm Freu-, ähm Freude dran haben. Motive entwickeln können im Unterricht, sich präsentieren können und ähnliche Dinge“ (E9).

Sinnvoll könnte hierzu in der Perspektive einer Expertin ein Angebot an Zusatzkompetenzen in Verbindung mit der standardisierten Ausbildung sein. Eine weitere Expertin schlägt vor, Tanz als eigenständiges Studienfach einzuführen wie es in Skandinavien der Fall ist.

„ja wär (.) ich wünsch mir das was sich alle Kollegen wünschen mehr Stunden ne (2) also mehr Platz einfach ... also wenn (.) wenn des so is- das:s (.) die Studiengänge (.) im Lehramt (.) im Prinzip nicht (.) nichts weiter können und das gilt für alle (.) als ähm immer nur die Basics entwickeln (.) ... ähm da klagt ja jeder (.) dann soll es wenigstens Möglichkeiten geben sich weiter zu informieren und weiter zu entwickeln (.), die aber auch gut integriert sind; (2) ... das die Uni (.) Zusatzkompetenzen anbietet; (2) zusätzlich zu (2) der standardisierten Ausbildung (.) des find ich wär ne ganz vernünftige Lösung, weil das seh ich schon ein wenn in der standardisierten Ausbildung jetzt jeder seine Wünsche aus (.) a:au- ausleben darf (.) dann dauert die Ausbildung drei Jahre länger; (.) des geht natürlich auch nicht also müssen wir alle bereit sein zu sagen (2) in der Ausbildung (2) legen wir den Grundstock (2) und dann (.) ist Weiterqualifikation möglich (.) und die würd ich aber gerne uninah anbieten; (3) das find ich wär ne vernünftige Vision (2) und das dann eben auch fürn Tanz“ (E8).

„Man hat ein eigenes Ausbildungsfach. Pädagogen an der Hochschule für Tanz. Drösel, dass alles schön auf wie in der Sportwissenschaft würd ich sagen. Tanzsoziologie, Tanzgeschichte, Tanzpädagogik, Tanzmedizin, Tanzbiomechanik“ (E10).

Zentrale Ziele der hochschulischen Tanzvermittlung

Als zentrale Ziele der hochschulischen Auseinandersetzung mit Tanz stellen die ExpertInnen die *Aneignungs- und Vermittlungsebene* bei allen pädagogischen Studiengängen heraus. Zum einen geht es darum, sich in ihrer LehrerInnenpersönlichkeit (auch in körperlicher Perspektive) zu entdecken und selbst in einen künstlerischen Prozess einzusteigen, zum anderen auch methodisch-didaktische Hilfestellungen und „Handwerkzeug“ für die praktische Arbeit mit Gruppen zu erlangen.

„Dass sie Fähigkeiten bekommen als Lehrpersönlichkeiten, dass sie ihre Lehrpersönlichkeit entdecken und dass die die tools bekommen, um mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, musikalisch und auch tänzerisch ... die haben die Erfahrung, als, nicht nur how do I teach children, sondern was erlebe ich und das again mit meinen Schwerpunkt mit der Körperhaltung, der Wahrnehmung des Körpers, der Wahrnehmung im Raum mit einer musikalischen Feinfühligkeit in der Bewegung mit dem labanschen Vokabular“ (E2).

„Und natürlich so ganz Handwerkszeugs, konkret gedacht, also, wenn sie schonmal in eine Kita gehen können oder egal in welche Gruppe mit Kindern Jugendlichen Schule andere Orte ähm, dass sie selber wissen, wie sie sozusagen Kinder in Bewegungs- und Tanzprozesse, Lernprozesse äh künstlerische kreative Prozesse sozusagen involvieren, wenn sie das können mit diesen Möglichkeiten, Impulse zu setzen und und nicht um Tanzaufführungen zu machen“ (E3).

Inbesondere wird von den ExpertInnen die Aneignungsebene betont, in dem Sinne, dass es von Bedeutung ist, dass werdende PädagogInnen erst mit ihrem eigenen Körper Tanzerfahrungen sammeln und diese Erfahrungen reflektieren und verinnerlichen, bevor sie in die praktische Überführung mit

Kindern gehen und Überlegungen anstellen, wie sie konkret mit ihnen methodisch-didaktisch arbeiten können. Die ExpertInnen sehen es als ihre vorrangige Aufgabe an, die Studierenden ins Bewegen zu bringen und dass sie auch zukünftig dranbleiben.

„Nein, genau das ist der Punkt. Ich muss all diesen Pädagoginnen zeigen, dass sie mit sich arbeiten müssen, bevor sie mit anderen tun. Das ist genau die Botschaft. Und genau das ist es, was sich ihnen jetzt vermittelt und das ist auch das, was jetzt sehr viel Früchte trägt, das merk ich, weil sie, ganze viele fragen mich jetzt, wie sie weitermachen können, wenn der Kurs vorbei ist, wie sie für sich Körperarbeit leisten können, wo sie für sich so arbeiten können, wie sie bei mir kennengelernt haben, was sie machen können und das ist für mich genau ein Zeichen, da muss es hin. Die müssen an sich selber dranbleiben. Sonst können sie mit Kindern null anfangen. Null. Kinder, die Bewegung lieben, eigentlich über Bewegung sich definieren und dann steht ihnen ein Holzklotz gegenüber, dem alles wehtut, wenn er sich nur einmal auf die Knie runter bewegt. Das geht net. Ja und deswegen mach ichs weiter. ... Mein Auftrag darin ist net unbedingt, also der ist natürlich vorrangig ihnen Methoden an die Hand zu geben, die Kinder in die kreative Bewegungsvielfältigkeit zu bringen, das kriegen sie auch. Aber in erster Linie will ich sie selbst in kreative Bewegungen bringen“ (E4).

Um ästhetische Prozesse bei Kindern und Jugendlichen authentisch begleiten und adäquate Aufgabenstellungen entwickeln zu können, müssen die Studierenden selbst erst einmal am eigenen Leib erleben, was Selbsterfahrung bedeutet, wie sich ein Prozess auch mit allen Höhen und Tiefen gestaltet, was die essentiellen Parameter in der Bewegungsgestaltung sind, was überhaupt tänzerisch möglich ist in einer begrenzten Zeit. Um in die Umsetzung zu kommen, muss ferner die Bedeutung und Relevanz dieser Körpererfahrungen auf individueller Ebene erkannt und reflektiert werden.

„Das hat mich wirklich richtig begeistert, also den Start zu sehen und dann zu sehen, wie die in den Prozess gegangen sind. Ich bin davon überzeugt, dass das am eigenen Leib im Rahmen der ästhetischen Bildung so etwas selber zu erleben und sich in einem Team in Anführungszeichen, das zu erarbeiten und das dann eben auch zu zeigen, also Hochschule hin oder her“ (E3).

„sie müssen glaub ich (2) sie müssen ne Selbsterfahrung haben im Umgang mit diesen Bereich (.) sie müssen keine Tänzer sein (.) im klassischen Sinne; (2) ähm, aber die (.) ne Selbsterfahrung im Umgang mit ihrem eigenen Körper mit Bewegung mit (.) dem Handwerkszeugs das dazu gehört also die Kriterien anhand derer ich Bewegungen variieren kann, weil davon hängt ab das ich Aufgaben formulieren kann, (2) weil sonst kann ich das nicht (.) ähm das muss verstanden sein also ich sag mal das elementare Bewegen im Sinne von äh, dass ich die Grundform kenne, die Kriterien kenne oder die Parameter kenne anhand derer ich Bewegungen variieren kann (.) und (3) das mir klar sein muss das ich keinem Tanzstil verpflichtet bin, weil wenn ich das habe, dann hab ich immer n bestimmtes (2) ästhetisches Bild hinter dem ich hinterherrenne, das meine Schüler nie erfüllen können“ (E9).

Im Vordergrund steht dabei insbesondere die Arbeit an der Persönlichkeitsentwicklung und weniger das perfekte Ausüben einer Tanztechnik.

„Dass da ne persönliche Entwicklung stattfindet. Uns geht es hier nicht um die Tanztechnik, das Bein kommt drei Zentimeter höher oder nicht, das ist uns völlig egal. Uns interessiert in dem Fall wirklich, was machen die mit sich. Wie kommen die zu ner Präsenz, wie kommen sie zu nem Ausdruck, wie kommen sie zu ner Sprache, die für sie adäquat ist. Und ähm, dass ist dann das, ich sag mal wo von, wo von ich auch zehren kann an der Stelle, weil also Tanztechnik unterrichte ich hier nicht. Also das ist völlig illusorisch, das will ich auch gar nicht mehr, also jedenfalls nicht in der Form, in der Zeit in den Möglichkeiten, die wir hier haben“ (E9).

Bedeutung tänzerischer Arbeitsweisen für die pädagogische (Hochschul-)Praxis

Generelle Aspekte für das Studium

Prinzipiell sehen ExpertInnen den Einbezug von tänzerischen Praxen im Rahmen des Studiums darin, dass Lernen unabhängig von der Disziplin Spaß macht, wenn verschiedene (und somit auch körperliche) Zugänge zur Verfügung gestellt werden und Studieren nicht nur kognitiv geschieht. Durch diese körperliche Auseinandersetzung können Studierende lernen, auch in stressigen und herausfordernden Zeiten gut für sich (körperlich) zu sorgen und über den Körper zur Ruhe und Entspannung zu finden.

„Wenn ich in einer pädagogischen Landschaft arbeite, ob das in der Früh- oder Erwachsenenbildung oder egal mit Menschen gehört der Körper dazu und ich glaube das (2) ja, je mehr Zugänge ich habe natürlich auch kognitiv über Theorie und über Reflektieren, Diskurse usw. ja das finde ich ist genauso entscheidend und wichtig ist klar“ (E3).

„ich muss jetzt nicht in der pädagogischen Ausbildung sein, um sozusagen die Rechtfertigung zu bekommen mit dem Körper, der Körper muss jetzt hier sein und die anderen Geisteswissenschaften da ist es jetzt egal ähm, ich glaube, wie Menschen lernen, macht einfach Spaß, wenn unterschiedliche Wege auch an einer Hochschule zur Verfügung gestellt werden für Studierende, ja, wenn die nicht irgendwie so Kopf auf alles rein und ich mein das ist z.B. das würde ich noch anmerken, auch wirklich etwas gewesen, wie erschöpft ich die alle erlebt habe ... am Anfang kommen die noch so und danach wird der Kopf immer kleiner, am Anfang wars haben sie auch alle erzählt, ja das man sich hier so zum Affen macht und zeigt und hmmm hmmm, aber so im Laufe des Semesters, wenn die Anforderungen, was sie alles machen müssen, ja, so, dann ist das einfach ein Ort, denn sie nehmen können, wenn am Ende sogar etwas pädagogisch-didaktisches-theoretisches dabei rauskommt umso besser, dann können sie's anwenden, aber wenn sie wissen, sie können sich auf den Boden legen, der Raum ist frei“ (E3).

Weiterhin bietet Tanz Optionen gerade für Studierende im ersten Semester miteinander in Kontakt zu kommen, sich kennenzulernen und ungezwungen in Kommunikation zu treten.

„ähm sie können, kommen ja ganz anders in Kontakt, so diese ganze Thema Miteinander, Kommunikation, Kennenlernen ... ja, für Erstsemester oder Menschen, die sich kennen lernen, diese ganzen Methoden, das alles da einzusetzen, ähm ja, macht eher ein Miteinander als ein Gegen-einander“ (E3).

Spezifische Aspekte für die spätere Unterrichtspraxis

Auch für den regulären Schulalltag oder die Arbeit im pädagogischen Feld kann die intensive Beschäftigung mit dem Körper am Beispiel Tanz unterstützend sein, Querschnittskompetenzen zu erwerben, die für jegliche pädagogische Handlungssituationen zentral sind.

„Also ich glaub das des grundsätzlich pädagogische Handwerkszeug muss um die Bewegung, um den Tanz bereichert sein, weil da so vieles drin steckt, so vieles kann der Tanz ermöglichen, was ich als Pädagoge eigentlich täglich brauchen kann“ (E4).

Durch die Beschäftigung mit dem Körper im Tanz können demzufolge Kompetenzen erworben werden, die nicht nur tanzspezifisch, sondern ebenso domänenübergreifend für die Gestaltung von professionellen Interaktionssituationen nützlich sein können. Die ExpertInnen führen hierzu folgende Kompetenzbereiche an: *Arbeit an der eigenen körperlichen Lehrpersönlichkeit, Haltung und Präsentationskompetenz, Beobachtungskompetenz und Feedbackkompetenz, Wahrnehmungskompetenz und Entwicklung kinästhetischer*

Empathie, Improvisationsfähigkeit und alternatives Denken, Kompetenzen im Umgang mit Gruppen, Gestaltung abwechslungsreicher Lernarrangements und Entwicklung von Ideen für eine Bewegte Schule.

1) *Arbeit an der eigenen körperlichen LehrerInnenpersönlichkeit:* In pädagogischen Situationen kommt die eigene Lehrpersönlichkeit immer zum Vorschein, hinter der man sich nicht verstecken kann. PädagogInnen treten in voller Gestalt und mit ihrem Körper in pädagogische Situationen ein. Durch die Beschäftigung mit Körperbildung/Tanz ist es möglich, an diesen körperlichen Aspekten zu arbeiten und ein sensibles Gespür für den eigenen Körper und seine Bedürfnisse zu entwickeln. Auch übergreifende Themen wie die Nähe-Distanz-Regulierung oder das Setzen von Grenzen können somit in einer anderen Art und Weise bearbeitet werden.

„das sie dann ihr eigenes Handwerksmaterial im Grunde erarbeiten können in der Klasse, dafür brauchen sie ne gewisse körperliche Vorbildung für sich selber und auch eben ein eigenes Gespür für meinen Körper“ (E4).

„da muss eine eigene körperliche Wahrnehmung da sein, ich muss selber wissen, wie es ist, wenns mir schlecht geht, wie fühlt sichs im Körper an“ (E4).

„und zwar an sich selber auch schaun, was mach ich denn eigentlich also wie is des denn eigentlich mit meinem Nähe- und Entfernungsbedürfnis wie reguliere ich das eigentlich für mich im Alter geh ich gut damit um, bau ich nicht vielleicht äh äh Hürden auf wo gar keine sein müssten oder bin ich viel zu ungeschützt, lass ich viel zu viel äh auf mich einströmen, brauch ich nicht eigentlich andere Grenzen, ja also solche solche Themen im Umgang mit sich selber“ (E1).

2) *Haltung und Präsentationskompetenz:* Ein weiterer Aspekt ist die Entwicklung von Arbeitshaltungen durch die Beschäftigung mit Tanz wie Disziplin, Organisation und Struktur. Dinge, die man beispielsweise in der Umsetzung einer Performance erlernt.

„Auch von (Anfang an) Arbeitshaltung, äh von Disziplin, Arbeitshaltung und äh quasi (1) weiß ich nich was da noch für, für gewisse Fähigkeiten da damals auch als Kind, Jugendliche schon geschult wurden. Dinge zu überblicken, Dinge zu organisieren, sich irgendwie bei ner Aufführung bei sieben bis acht Tänzen die man hat so zu strukturieren, dass man da nich irgendwie im falschen Trikot auf ner Bühne (steht so, ne?)“ (E10).

„also in gewisser Weise dann auch so so ne Schule ähm (2) Disziplin zu halten ähm (2) nicht gleich aufzugeben“ (E1).

„das sollte einfach auch mehr passieren; (2) auch mit diesen (.) mit dem Lernen von Arbeitshaltungen die dahinterstecken; (2) Disziplin sich selbst verantwortlich verhalten“ (E9).

Die Arbeit an diesem körperlichen Phänomen schließt nicht nur die innere Haltung ein, sondern auch, sich bewusst zu sein, welche äußere Haltung man einnimmt, wie man beispielsweise vor einer Klasse steht und versteht, dass Inhalte auch durch Haltung, Gestik und Mimik transportiert werden.

„Die Jugendlichen schauen so wahnsinnig auf die Haltung und wie ein Lehrer dasteht, das glauben sie gar nicht, was ich rückgemeldet krieg, wie die Lehrer zum Teil in der Klasse stehen (2) also man sollte sich diese Aufmerksamkeit von den Schülern mal aneignen, die sehen alles, ob jetzt ein Lehrer x-beinig dasteht, im Hohlkreuz, dick ist, zu dünn ist, ein Kropf da vorne hat, die Kinder sind so scharfe Beobachter und auch wenns vielleicht erstmal gar nicht bewusst wahrnehmen, aber das beste Wahrnehmungsmittel ist einfach Beobachtung und wenn da jetzt ein Lehrer steht, der richtig steht ... das ist einfach ein anderer Input als ne Lehrerin, die so aufstehen muss, 30 ist und so aufstehen muss und die dann eben im zweiten Satz sagt, oh oh, ja, solche Lehrer haben die und dann wollen die was, also des sind Vorbilder und ich finde Vorbildfunktion hat net bloß das Wissen zu

übermitteln, das ist sowieso meiner Meinung nach das allerwenigste noch wirklich Wichtige, weil des Wissen können sich unsere Jugendliche innerhalb kürzester Zeit überall holen, aber das lebenspraktische und das persönlichkeitsbildende, das wird immer wichtiger werden und im Englisch zu sprechen, des lebt und ein Physik zu lehren, das spannend ist, ja da brauch ich aber auch einen spannenden Menschen, der da vorne steht“ (E4).

Neben dem Aspekt der eigenen Haltung akzentuieren die ExpertInnen ebenso, dass durch Tanz gelernt werden kann, wie man sich insgesamt vor der Klasse oder im pädagogischen Geschehen bewegt, wie man wirkt, wie man den Raum nutzt oder wie man Energie einsetzt.

„Dein Körper ist dein Instrument, du hast ein Fachwissen, aber das kommt über dich und über den Körper. Du bist eine Quelle von Energie und ich glaube diese Energie lernst du wahnsinnig viel durch Tanz, ich glaube du lernst es nicht woanders, vielleicht im Sport“ (E2).

„aber mein Zugang war der über Energie ja würd ich sagen und genauso auch als Lehrerin über Energie ja gibt alles also reiß deine Gruppe mit @(.)@ ja des war beiden sowohl als Lehrkraft als auch als Tänzerin“ (E8).

Dieses Sich Zeigen und Präsentieren können, wird durch das Aufführen kleinerer Bewegungssequenzen immer wieder aktiv eingeübt und kann somit spielerisch trainiert werden.

„Also so, dass das Zeigen immer mehr Bestandteil, wie alles andere wird, dass die Angst dann nachher davor, dass das auch nie, ja klar zeige ich mich, aber ich übe das, ich übe das. Selbstbewusstsein, Innen und Außen zu verbinden und solche Sachen, ja“ (E3).

3) *Beobachtungskompetenz und Feedbackkompetenz*: Eine weitere Komponente, die durch Tanz angeregt werden kann, ist die Entwicklung von Beobachtungskompetenz und die Förderung eines analytischen Auges in Bezug auf sich selbst als auch auf die jeweiligen InteraktionspartnerInnen.

„Also dass es ganz viel um Beobachtung, also erstmal Selbstbeobachtung, Beobachtungskompetenz zu fördern, bei sich selber weiterzuentwickeln“ (E3).

„Wirklich gucken, was sehe ich? Warum ist des Stück, was da oben mit diesen Kindern mit dieser Altersstufe mit diesem Kostüm mit der Musik, warum des total schräg ist. Warum stimmt das hinten und vorne nicht? Und dadurch haben die so viel gelernt“ (E4).

Auf der Grundlage blickdiagnostischer Qualitätsargumente ist es dann möglich die Beobachtung zu fokussieren und in ein kriteriengeleitetes Feedback zu überführen.

„Ein paar Mal hatt ich den Eindruck, dass das für sie auch äh einleuchtend war: ‚Achso, das ist was anderes als das.‘ Die haben ne lange, die haben noch rumgekaut an ähm der Unterschied zwischen Schweben und Gleiten. Und das überhaupt das zu verstehen, dass es diese Dimensionen gibt mit Zielrich- äh -gerichtetheit und ähm ob ein Bewegung plötzlich ansetzt oder allmählich, und plötzlich aufhört oder allmählich, dass sie dafür ein Auge bekommen. Ähm, das könnte ihnen auch in anderen Bewegungspraxen von Relevanz sein“ (E11).

„Das auch sowas mit, so ne Blickschulung da ist für die, ähm für die Studierenden. Und ähm das dann auch verbalisiert werden soll, erkannt werden soll, wer- und dann auch rückmeldet, ob das jetzt sichtbar war, oder nicht“ (E10).

„viel von unseren Tanzprojekten ist sone Feedbackschule, wie melden wir rüch, was wir gesehen haben, wie melden wir jemanden rüch, wo man, was weiterentwickeln kann ohne ohne so wertend zu werden, das sind ja alles soft skills“ (E5).

4) *Wahrnehmungskompetenz und Entwicklung kinästhetischer Empathie*: Ein anderes Thema ist die Bedeutung der Fähigkeit sich auf einer körperlichen Ebene in das Gegenüber einfühlen zu können, auch eine

Differenzierungsfähigkeit zu erlangen, um einen anderen Zugang der Annäherung und Einfühlung zu kreieren.

„und dann natürlich auch in der Verbindung zu den Schülern was zeigen die mir da eigentlich, ich versetz mich jetzt mal in den Schüler rein ja und gucke mal wie sitzt der da in der Bank, der hat seine Kappe auf, der hat da so ne riesen Flasche vor sich, wie wie is das, wenn ich das mache, ja was könnte dahinter stehen also sich so sozusagen die Situation anverwandeln und damit selber mal probieren ja und dann darüber vielleicht auch größeres Verständnis zu entwickeln, ja was passiert was was was ähm, warum braucht der das, ja was is das, warum macht er das so also der braucht das wahrscheinlich aus einem bestimmten Grund so genau so also des wäre so so n wichtiger Punkt denke ich“ (E1).

Aus der kinästhetischen Wahrnehmung der Situation und der Teilnehmenden wäre dann die nächste Aufgabe zu überlegen, was dies für das Fortschreiten des pädagogischen Interaktionsprozesses bedeutet, was die Teilnehmenden und man vielleicht auch selbst in einem nächsten Schritt benötigen, d.h. aus der Wahrnehmung heraus konkrete Handlungsanforderungen abzuleiten und diese umzusetzen. Diese Form der Wahrnehmung erfordert eine besondere Form der Wachheit, Aufmerksamkeit sowie der körperlichen Durchlässigkeit.

„ja, und weil sie natürlich, also wenn ich meinen Körper durchlässiger mache und des ist ja Körperarbeit, mein Körper spürt sehr viel, er nimmt sehr viel wahr, das geht ja über den Körper ... wenn ich des nicht schule, nehme ich vieles nicht wahr und des ist ja genau der Punkt, viele Lehrer wollen nichts mehr wahrnehmen ... weil wenn sie`s wahrnehmen würden, müssten sie handeln und des ist genau der Punkt, wenn ich Lehrer dazu motiviere, dass sie bewusst werden, dass sie bewusst bleiben, dann muss ich ihnen auch Handlungsmaterial an die Hand geben, dass sie Sachen, Situationen erspüren in der Klasse, die ich sofort nehmen muss, wenn ich merke, da ist a Stimmung, da stimmt was nicht“ (E4).

5) *Improvisationsfähigkeit und alternatives Denken*: An die Wahrnehmung von Situationen und Personen schließt sich das Agieren an. Handlungsfähig zu sein, verlangt die Dynamik der Situation zu erfassen und macht es zum Teil erforderlich, in der aktuellen Situation sich prompt für einen Handlungsmodus zu entscheiden, welcher so gegebenenfalls vorab nicht geplant war. Dies kann mit einem Improvisieren können zwischen Sicherheit und Ungewissheit verglichen werden. Diese Improvisation, welche nicht beliebig ist, sondern aus einem sich sicheren Bewegen können in (unsicheren) Situationen resultiert, steht auch für eine Form der „Lehrkunst“.

„Es ist wie Aristoteles sagt, du musst die Situation fühlen, was ist das richtige hier zu tun, vorher hast du es nicht gewusst, es ist in dem Moment und deswegen ist es eine praktische Art und Weise und die haben gedacht, dass es eine Art von Choreography ist, you dont know the end it is connected to what you are doing, it is connected to your feeling, it has to do mit einem inneren Leben, einem inneren Wissen, dass aber nur in diesem Moment erklär- oder in diesem Moment rauskommt, in dieser besonderen Situation und du bist da involviert“ (E2).

„Das Unterrichten oder das Lehren ist die Lehrkunst, also die Kunst der Lehrer und da spielt das Thema der Improvisation natürlich auch eine ganz große Rolle, was mach ich denn mit Menschen, die in einem Raum sind, was nehm ich denn da wahr an Energie, was braucht es eigentlich? Was ist mein Auftrag auch?“ (E3).

Durch einen künstlerischen Ansatz, kann auch das Denken irritiert und verändert werden. Wie Tanz sich immer wieder neu erfinden kann in Sekundenschnelle, wäre es auch ein Ziel, ein anderes, kreatives, dynamisches und flexibles Denken bei sich selbst provozieren zu können.

„Da muss ich schon sagen, dass (und) so n einfach anders denken. Mal die Sachen irgendwie anders rumdrehen, oder ähm nich so genormt ... Ja, neben dem, dass halt auch mal verrücktes Denken, unkonventionelles Arbeiten, (1) ähm Ideen haben ... Also da, dass würd ich auch sagen, dieses alternative Denken, (1) mhm und sich auf=n, immer wieder auf=n Neues einstellen können. Tanz kann sich halt immer in jeder Sekunde neu erfinden“ (E10).

6) *Kompetenzen im Umgang mit Gruppen*: Weiterhin spielt in der Arbeit mit Gruppen das Erspüren der Gruppendynamik eine wesentliche Rolle.

„weil der Tanz, also, wenn sie selber Körpererfahrung über diesen ästhetischen oder auch über dieses Thema Tanz, wenn sie des mal machen, dann haben sie ganz viel Handwerkszeug, wie sie mit Gruppen umgehen können und wie sie Gruppendynamik erfahren können, wahrnehmen können, erfahren können, aber auch eben nutzen können für die Gruppe wieder“ (E4).

Eine künstlerische Haltung kann dabei unterstützen, in Lernprozessen mehr Freiraum zu geben, Vertrauen zu haben, dass aus der Gruppe heraus, Dinge geschehen und sich entwickeln und nicht alles vom Lehrenden selbst stammen muss.

„Ich hoffe, dass diese Art und Weise, wie was angeboten wird, auch wenn sie nie einen Moment mit Tanz unterrichten, aber vielleicht manche von den pädagogischen Einsätzen, ah, Kinder können zusammen arbeiten in Gruppen, ah ich könnte Freiraum lassen, ah ich könnte den Kindern vertrauen, dass sie weggehen, um etwas zu tun und wieder zurückkommen, vielleicht, dass sie ein bisschen Kontrolle abgeben, dass es nicht nur so frontal ist“ (E2).

7) *Gestaltung abwechslungsreicher Lernarrangements und Entwicklung von Ideen für eine Bewegte Schule*: Schließlich erhalten Studierende durch die tänzerischen Angebote Ideen für die Realisierung vielgestaltiger pädagogischer Situationen, die auch die körperliche Ebene einbeziehen. Im Kleinen wie im Großen kann so erfahren werden, wie Institutionen bewegter gestaltet werden können.

„dann ist es natürlich auch so, das egal welches Alter, wenn ich Kinder mal zwischendrin aufstehen lassen kann und im Klassenraum in Bewegung schicken kann oder in ein Spiel bringen kann, des viel Beweglichkeit einbaut, Aufmerksamkeit, Konzentration, in der Bewegung auf die Bewegung, dann bringe ich die nachher im Sitzen, auch wieder viel länger ins Arbeiten, aber einfach bloß rumlaufen lassen, reicht halt da nicht, da muss ich auch wissen, wie fordere ich sie denn jetzt ganz schnell ganzheitlich und net bloß hier oder auch net bloß in den Füßen und eine halbe Stunde auf dem Platz laufen lassen, weil des des ist Quatsch und dafür brauchts aber ne Bildung“ (E4).

Übergreifendes Ziel dieser ganzen Aspekte kann es sein, dass Lehrende äußerlich und innerlich bewegter und beweglicher an pädagogische Situationen gehen, um dadurch auch bei den SchülerInnen eine innere wie äußere Bewegung anzustoßen.

„wenn ich mich selber nicht bewege, habe ich Angst mich zu bewegen, ja aber zwischen Schülern muss ich mich bewegen können und die Energie, die dadurch der Körper entwickelt, ist die Energie, die ich ausstrahle und die ich weitergebe und des ist Lust, Lust am Leben, Lust am Lernen, Lust am Dasein, Lust am Tanzen, des ist es einfach und deswegen gehts nicht anders. Ich hab einen Lehrauftrag und der Wichtigste in Zukunft wird sein, die Lust der Kinder für sich und fürs Leben wieder zu gewinnen und net wir wollen nur noch Einser schreiben“ (E4).

Zur Rolle der Dozierenden

Expertise und Bezug zum Feld

Ebenso wurde auch die Rolle der Dozierenden im Bereich Tanz thematisiert. Hierzu äußerten die ExpertInnen, dass es wichtig ist, dass die Dozierenden qualifiziert im tänzerischen Bereich sind und auch Einsicht in die pädagogische Praxis haben (Tanz in der Kita, Tanz in der Schule).

„Ich kenn mich eben in der Frühpädagogik auch aus. Es interessiert mich auch, ich unterrichte da viel, ich arbeite viel mit Erziehern, ich weiß wies in der Kita aussieht, ich weiß, was da politisch läuft, also das ist auch wichtig, also, wenn ich jetzt einfach hier nur einen vom Pferd vom Tanz erzähle, weil es so schön ist also das finde ich, also das ist für die Studenten blöd“ (E3).

Grad der Involviertheit

Einige ExpertInnen stellen heraus, dass die Studierenden es als hilfreich erleben, wenn die Dozierenden selbst in der tänzerischen Aktivität involviert sind und mitmachen. Dies würde oftmals den Zugang zum Fach Tanz erleichtern. Jedoch sind das aktive Eintauchen und das Teil der Gruppe sein, aus der Perspektive der Befragten, nicht in jeder Einheit realisierbar.

„also in dieser Stunde die vor vierzehn Tagen mit dieser @Montagsgruppe war@ die so gut lief da hab ich mich selber auch ganz stark eingebracht also da war ich selber ganz (.) Teil der Gruppe und hab nich beobachtet von außen was ja auch ne wichtige Rolle is ähm ich hab auch geme::rkt des hab ich dann auch reflektiert, dass ich n bisschen brauchte äh das diesen Umschaltpunkt zu finden also ich bin jetzt nich mehr Leitung, sondern ich mach jetzt mit ich bin einer von euch und ähm des hat gedauert bis ich da drin war, aber dann war ich auch n Teil der Gruppe (3) und des hab dann am Ende ihnen auch gesagt des konnten sie gut nachvollziehen und ich glaub des hat auch viel ausgemacht, dass ähm dass sie gemerkt haben die Frau ist da jetzt total mitgegangen und die is is da auch die is wirklich ganz interessiert und hat sich als Perso:n daran auch beteiligt und da ähm und da mit gemacht und ich glaub des hat die Stimmung auch sehr positiv beein- beeinflusst und des Vertrauen gehoben und die Ernsthaftigkeit der Sache deutlich gemacht °und so° (3), aber des kann man auch nich immer, also ich kann das auch als Dozentin nich immer so voll rein springen dazu is auch der universitäre Betrieb ungünstig“ (E1).

Weiterhin wird ausgeführt, dass Mitmachen nicht zwingendermaßen bedeutet, dass Dozierende vor-tanzen müssen. Diese Form von Modelllernen und Imitation kann neben der Faszination auch frustrierend für die Studierenden sein, wenn sie beispielsweise das Gefühl haben, die Bewegungen in der vor-gezeigten Weise nicht umsetzen zu können und damit überfordert sind. Die ExpertInnen unterstreichen auch immer wieder, dass es im Hochschulkontext nicht das primäre Ziel sein kann, sich vor den Studierenden zu präsentieren oder eine „Show zu machen“, sondern dass die Gruppe selbst im Vordergrund stehen muss.

„im Zirkus habe ich ja wie ein Affe halt (3) mich geil bewegt und des reist den mit voll und dann sind sie voll dabei und- ja (2) das ähm das hat wunderbar funktioniert, aber das Problem mit dieser Art ist zweierlei einmal, (2) entspricht das nicht meine didaktische Ziele für die Universität das kann ich gerne machen im Verein als Trainer so aber das vermittelt keine Kompetenzen; außer so eine primitivste Basiskompetenz in Bewegung geil finden @(2)@ und ich ich stell mir mehr vor für die Universität und den sportwissenschaftlichen Studium, dass sie dann schon einen Experten bekommen- eine Kompetenz haben °in Bewegung und von daher ist das- ja ich war nicht glücklich damit“ (E11).

„ich glaub ich hab ne gewisse Abneigung gegen Lehrkräfte- wobei ich mich vorhin selber so bezeichnet habe, aber ich glaub des hab ich früh gemerkt und hab dann auch gesagt- innerlich davon will ich mich entfernen- Lehrkräfte, die sich selber so in Mittelpunkt stellen, also die immer so ne Show abziehen- also so was hab ich auch zwischendurch immer mal wieder gehabt, wenn du das Gefühl hast, die wollen bewundert werden also- das die Leute denken wow der kann das aber gut @ (2) @ @ja @ des kann nich sein“ (E8).

„@also irgendwie hab ich mich des so@ als Modell gesehen und des tu ich heute nicht mehr ne also und nich weil ich es nich kann- die Sachen sind einfach ja, sondern weil ich sag des kann nich Ziel des Unterricht sein ja, dass da die Lehrkraft im Mittelpunkt steht des des geht gar nicht, die Gruppe muss im Mittelpunkt stehen“ (E8).

„mmh nich gut läuft natürlich auch dann wenn wenn man die Studenten überfordert, also wenn man etwas von ihnen verlangt, was sie noch gar nich leisten können, also am Anfang zum Beispiel als ich anfing da war ich ähm noch viel- ziemlich voll mit meinen künstlerischen Erfahrungen ... und dann hab ich ziemlich auf nem hohen Level angesetzt und ähm unterschätzt wie sprachlos oder wie hilflos sie so in so ner Körpersprache überhaupt sind und wie wenich Kenntnisse sie auch über Aufbau haben des Körpers und so da musst ich am Anfang dann immer ziemlich Lehrgeld zahlen und zurückstufen und ja“ (E1).

In dosierter Form kann gezieltes Vormachen jedoch auch einen Rahmen und Struktur geben und die Studierenden dazu animieren, sich auf neue Bewegungsmuster einzulassen, jedoch muss hierzu immer wieder abgewogen werden, ob das Nachahmen von Bewegungssequenzen die Studierenden tatsächlich angemessen beansprucht und sie mit Freude erfüllt oder eine permanente Überforderung darstellt.

„Ich glaube ich hab am Anfang auch noch sehr stark ähm so meine eigene meine eigene tänzerische, ähm Fähigkeit eingesetzt und genutzt ich hab sehr viel mitgetanzt oder vorgetanzt; also mitgemacht und ähm (3) einerseits hatte des schon den Vorteil, dass sie n Bild hatten n Modell also sich n bisschen orientieren konnten, aber andererseits hatte des auch den Nachteil, dass sie da überhaupt nich mitkamen; also weil weil die Bewegungen für sie so zu komplex waren nich verständlich ähm konnten sie nich nachmachen ne des war äh es fehlten sozusagen die hinführenden Schritte äh wie kann ich mich denn- **wie kann ich es lernen mich so zu bewegen wie die Frau da vorne** @ (.) @ (3) und dass war äh- ja des is ja auch nich so Sinn der Sache, dass sie sozusagen so n Modell abbilden, sondern es geht ja eher darum, dass sie n Verständnis entwickeln für den eigenen Körper und wie is Bewegung im Tanz aufgebaut oder welche tänzerischen Möglichkeiten gibt es überhaupt und einfach ein paar Techniken auch kennenzulernen mit- über die man dann Sicherheit gewinnt und über die man so ne komplexere Bewegung dann auch hineinkommt“ (E1).

„ja ich hab letztens wieder so ne Moment gehabt wo ich ganz simple ne Choreographie ihnen beigebracht habe und wir haben des getanzt und ich so das Gefühl hatte die tanzen die mit Herzblut (2) ja des gefällt ihnen ja auch zwar auch diejenigen, die sonst nich tanzen sonst haste ja normalerweise so die ersten zwei Reihen sind die die tanzen die gerne tanzen die stehen vorne und nach hinten **mmh ja** dünnt es sich aus und die hintere Reihe versucht nich gesehen zu werden ja @ (so) @ ist die typische Aufstellung einer Stunde ja wobei ich die Reihen immer durchwechsle ja also bei mir steht jeder mal vorne, aber is ja oft so und wenn ich das Gefühl habe nee auch die hintere Reihe tanzt einfach mit auch ohne Hemmungen, ja weils ihnen Spaß macht des freut mich auch und des passiert ab und zu“ (E8).

Eine Möglichkeit besteht darin, dass nach einer erlernten Bewegungssequenz, die Verantwortung wieder an die Studierenden abgegeben wird, dass sie gezeigte und verinnerlichte kleinere Bewegungsabfolgen umgestalten und verändern können, was den Studierenden meist Spaß macht.

„und ich glaub die Studenten machen des auch gern, weil ich glaub des gibt ihnen das Gefühl von Sicherheit sie kriegen von mir Material sie wissen, wo sie dran sind und dann ähm geb ich ihnen gerne eine kleine Choreo vor, die sie selber variieren oder ähm sie sollen aus dem Material, was wir durch den Raum gemacht haben, selber was zusammenstellen und des machen meine Studenten eigentlich alle gerne“ (E8).

Klarheit und Transparenz in den Zielsetzungen und Intentionen

Prinzipiell gibt es viele Möglichkeiten und Intentionen, wie Tanz in der Hochschulausbildung eingebettet werden kann. Zielsetzungen und Schwerpunkte verändern sich auch mit der Zeit, wenn beispielsweise die Dozierenden aufgrund ihrer Weiterentwicklung andere Schwerpunkte setzen. Von Bedeutung ist, sich immer wieder zu hinterfragen, was man vermitteln will, was jetzt im Vordergrund steht und sich darüber im Klaren zu sein und dies auch transparent zu kommunizieren.

„Also in erster Linie muss man sich wirklich darüber im Klaren sein, was ist für mich Tanz. Und das ist eine Frage, die hört sich so leicht an, die ist aber sehr schwer (.) wirklich beantwortbar und vor allem sie verändert sich auch mit den Jahren“ (E4).

„und genauso kann ich heute ein Stunde machen wo meine Studenten erstmals eine ganze Weile am Boden liegen und atmen da hätte ich früher gedacht um Himmels willen, die langweilen sich ja des kannst du nicht machen ja und des kann ich heute sehr wohl (2) ja weil ich denk des is sehr wichtig des auch ne Qualität und du erreichst vielleicht nicht jeden damit, manche langweilen sich vielleicht wirklich, aber es wird auch einige geben für die is das bereichernd (2) und so hab ich mich dann so langsam vorgetastet würd ich so sagen“ (E8).

Immer wieder stellen sich die ExpertInnen die Frage, wo man am besten ansetzen oder womit man am besten beginnen sollte, was der Ausgangspunkt einer Annäherung an das Tanzen sein könnte.

„Das ist für mich immer wieder ne Frage, wo fängt man eigentlich an? Wie macht man das am besten?“ (E7).

Die Intentionen und Zielsetzungen sind neben der eigenen jeweiligen Perspektive, weiterhin abhängig von der Gruppe, was die Studierenden möchten, was sie brauchen, worauf sie sich einlassen, inwiefern es möglich ist, einen gemeinsamen Rahmen abzustecken bzw. wo es auch Grenzen vom universitären Setting her gibt.

„dass es da sehr unterschiedliche Intentionen geben könnte ähm (5) je nachdem, was auch die Studenten möchten und wo es für sie so hingehen soll, und was äh was des Oberthema is ne möchte ich die Studenten zum Tanzen befähigen, oder möchte ich den Studenten eine allgemeine Körper- und Bewegungskennntnis vermitteln, die sie dann im zweiten Schritt vielleicht auch zum Tanzen befähigt, ähm oder möchte ich arbeiten an dem Thema ähm meine Befindlichkeit und meine Körperlichkeit und meine Bewegung, ne also es sind unterschiedliche ja Dimensionen, die man ähm unterschiedlich gewichten kann und äh vielleicht hat der eine Dozent die Präferenz und der andere die ähm es hängt auch immer drauf- davon ab, was kann man mit einer Gruppe machen wie weit sind die bereit auch zum Beispiel in so ne Selbstbegegnung reinzugehen, ähm wie viel is da möglich und wo is da auch ne Grenze vom Setting her zu setzen“ (E1).

Die ExpertInnen beschreiben, dass es wichtig ist, nicht auf einem zu hohen Level im universitären Kontext anzusetzen. Es darf nicht vergessen werden, dass die Studierenden zumeist Laien im Bereich Tanz sind. Die „Krisen“, die durch den Tanz geschürt werden, sollten annehmbar und händelbar sein, so dass am Ende die Studierenden mit einem positiven Gefühl aus der Lehrveranstaltung gehen.

„und dadurch, dass hab ich vorher schon gesagt (.) ich sorge dafür das sie nich- durch Krisen gehen (2) oder wenn dann nur durch ganz kleine @ja@, die sie selber händeln können (.), bleibt unterm Strich die positive Erfahrung ich hab (2) etwas neues gelernt (.) und deswegen is- wichtig“ (E8).

Unterstützung und Rückmeldung

Weiterhin unterstreichen die ExpertInnen, dass sie es als zentral ansehen, die Studierenden zu beobachten, ihnen Rückmeldung zu geben, sie zu unterstützen und zu motivieren und ihnen das Kreative, Schöpferische und Eigenständige auch wirklich zutrauen.

„oder motiviere oder sowas, das überträgt sich, genau, und wenn ich noch glaube, dass die Kreativität oder sich dieses Experimentieren oder das Schöpferische auch das eben also ich traue natürlich den anderen zu, ja, also daran glaube ich auf jeden Fall und ich glaube das ist ne wichtige Kompetenz, wenn ich das den Studenten zutraue, dann können die das auch, also so mit der Haltung dann auch in der pädagogischen Arbeit, was ich absolut entscheidend finde, ja, so“ (E3).

6.2.3 Tanz in der Schule

Stellenwert von Tanz in der Schule

Gesellschaftliche und theoretische Würdigung sowie fachtheoretische Verankerung

Die ExpertInnen bilanzieren, dass Tanz in der Schule einen schweren Stand hat, obwohl der Bereich eigentlich so elementar ist und prinzipiell vieles möglich wäre. Zwar wird an einigen Schulen Tanz anhand freiwilliger AGs angeboten oder im Rahmen von Aufführungen (z.B. Schulmusicals) am Rande mitbehandelt, aber in den Kernfächern ist Tanz so gut wie nie Gegenstand.

„also, du hörst dann schon, dass die mal getanzt haben, häufiger als wenn, dass sie berichten: ‚Ja, wir haben Tanz durchgenommen im Unterricht. Im Kernunterricht, das war ein Gegenstand‘ ((klopfen auf Tisch im Takt zum Gesagten)). Das, das hörst du 3% vielleicht“ (E11).

„Also ich schätze das so ein, dass es (1) ein unglaubliches Randdasein hat“ (E7).

Fachlich eingebettet ist Tanz im Sportunterricht. Die ExpertInnen gehen davon aus, dass hier auch Tanz in einigen Unterrichtseinheiten behandelt wird, zumindest würden ihnen dies auch einige AbsolventInnen zurückmelden.

„da hab ich jetzt zum Beispiel (.) ... n Studenten (.) ich glaub der hat noch nicht mal Schwerpunktfach Tanz gemacht (.), der hat mir letztens n Video gebracht von ner Schulaufführung (.), der hat Tanz unterrichtet, weils ihm so viel Spaß gemacht hat (.), der hat Tanz in seinem Fach unterrichtet und dann ham die Schüler gesagt können wir nicht mal aufführen (.) und des Video hat er mir geschickt und des war n richtig gutes Stück so n zehn Minuten Stück“ (E8).

Teilweise finden auch in bestimmten Städten eher größer und länger angelegte choreographische Projekte mit KünstlerInnen statt. Jedoch zeichnet sich hier ein regional recht unterschiedliches Bild der Würdigung von Tanz ab. Tanz in der Schule wird insgesamt als Kontinuum zwischen Motivationsarbeit und einzelnen separaten Angeboten auf freiwilliger Basis gerahmt. Zum einen wird beschrieben, dass der Einsatz von Tanz in Schulprojekten oder auch im Sportunterricht nicht immer auf Begeisterung stößt, sondern auch Widerstände hervorruft, zum anderen berichten ExpertInnen von Erfahrungen, dass Kinder (insbesondere in der Grundschule), Spaß am Gestalten in Bewegung haben und es prinzipiell mögen und offen dafür sind, selbstständig Sachen zu entwickeln. Wichtig wäre hierzu eine gute Hinführung zum Tanz, um diese Kreativität und Gestaltungslust anzubahnen.

Möglichkeiten und Ziele der tänzerischen Arbeit an Schulen

Tanz im Schulunterricht

Theoretisch bietet Tanz ein vielfältiges Bildungspotential, um Fächer miteinander zu verbinden bzw. auch Bezüge zum Alltag der Kinder herzustellen. Ein solches Verständnis von Tanz, im Sinne ästhetischen Lernens bzw. ein Aufgreifen von künstlerischen Zugängen in anderen Fachkulturen, liegt in der Praxis jedoch kaum vor.

„Du kannst im Rahmen von Tanz Physik durchführen, indem du die verschiedenen physikalischen Gesetze dort anwendest. Du kannst Geometrie machen, indem du @Ballettchoreographien erlernst@. Du kannst Geschichte machen indem du eben sagst okay jetzt lernen wir ähm Tanz aus dem, dieser Zeit“ (E11).

„Also (2), was mir am Herzen läge, wär ja eben, dass äh, (2) dass das ästhetische Lernen halt in unterschiedlichen Fächern auch zum Tragen kommt. (1) Und wie kann man äh (2) in der Mathematik äh sich über Bewegung Inhalte vielleicht anders erschließen? Oder auch im Französischunterricht oder auch in der Ethik? Also da glaub ich wäre noch ne ganze Menge äh möglich“ (E7).

„Dass es auch wie eine Kartographie, was die gerade gelernt haben, dass auch mal durch den Kopf gehen lassen, dass es nicht nur eine akribische Tanzstunde ist“ (E6).

Tanz im Sportunterricht

Der Einsatz von Tanz im Sportunterricht kann die Möglichkeit offerieren, Kinder im Sport zu erreichen, die beispielsweise Schwierigkeiten mit bestimmten Sportarten haben. Ziel eines solchen eher kreativen, weniger leistungsorientierten Ansatzes könnte es sein, einen anderen Zugang zu Bewegung zu ermöglichen, mit dem Ziel, Kinder überhaupt in die Bewegung zu bringen und ihnen aufzuzeigen, dass sie etwas können.

„Wenn du aber mit denen (1), wenn du, wenn du in der Lage bist mit denen (2) andere Dinge zu erarbeiten (2), dann haben sie sich immerhin bewegt sportlich. Während naja, wenn sie keinen Hürdenlauf machen können, dann im Moment werden sie vom Sportunterricht befreit“ (E11).

Tanzprojekte

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass künstlerische Tanzprojekte durch professionelle TänzerInnen oder TanzpädagogInnen in Schulen oder auch in anderen Räumen (z.B. im Theater) für Schulklassen durchgeführt werden. Auch wenn häufig Aufführungen aus diesen Projekten resultieren, akzentuieren die ExpertInnen deutlich den Prozess. Die Arbeit an einem Stück erfordert zumeist, sich auch inhaltlich mit der je spezifischen Thematik auseinanderzusetzen. Wenn die Teilnehmenden in diesem Prozess partizipativ einbezogen werden und sich aktiv und eigenständig mit bestimmten Themen sowohl theoretisch als auch in Bewegung auseinandersetzen, kann somit ebenso ein Transfer zu anderen Wissensbereichen hergestellt werden.

„Das zweite war Herr der Fliegen. ... Würde ich sagen, das war ein sehr intensives Projekt. Das war mein erstes Projekt mit Jugendlichen überhaupt. ... Damals gabs ganz viele Fragen nach Utopien und ich dachte das interessiert mich auch und will dann Herr der Fliegen nochmal mit den Kindern untersuchen, worum es eigentlich ging, also die Geschichte ist folgende: Kinder stürzen ab auf einer Insel, stürzen ab von einem Flugzeug, alle Erwachsenen sind verstorben und die müssen überleben und die bauen eine neue Struktur auf und leider diese Struktur widerspiegelt ziemlich brutal unsere

krank­e Ge­sell­schaft und für mich war we­ni­ger wich­tig, ähm die Ge­schichte zu er­zäh­len, aber der Pro­zess der Ge­schichte. Die sind zu­sam­men ge­lan­det, ge­stran­det und mus­ten dann sel­ber ent­schei­den, was von ihrer Ge­sell­schaft wür­den sie gern be­hal­ten und was nicht. Was sind Reli­gionen, wie­so exis­tieren die, wie funk­tioniert Markt­wirt­schaft, wie tau­scht man, also was gibts denn für ver­schie­dene Din­ge. Haben wir dann et­liche ver­schie­dene For­men dann durch­ge­guckt, Grup­pen­pro­zess war sehr in­ter­essant. Es sind viele Leu­te aus­ge­stie­gen, weil es war zu viel re­den, die woll­ten tan­zen, tan­zen, tan­zen. Am En­de wars viel Tanz, aber be­vor wir über­haupt an­ge­fan­gen ha­ben, wir muß­ten ir­gend­wie klei­ne Stu­dien ma­chen über Län­der, wie sind die or­ga­ni­siert, was ist ein Vor­trag hal­ten usw. so ver­schie­dene Dar­stel­lungs­for­men, aber viele Leu­te ha­ben mich an­ge­spro­chen, dan­ach und die mei­nen, ich ha­be mehr in die­sem ei­nen Pro­jekt ge­lernt als in mei­ner gan­zen Schulkar­riere bis je­tzt, wie die Din­ge funk­tionieren und da dach­te ich ja okay, das ist krass ei­gen­lich die­se Äu­ßerung“ (E6).

Pro­zess- versus Pro­duktpers­pek­tive

Die ExpertInnen ak­zen­tuieren, dass im Ra­hmen der Pro­jektar­beit von Tanz in Schu­len der Pro­zess wich­tiger als das Pro­dukt ist. Kon­ti­nui­tät steht im Vor­der­grund in der Ar­beit mit jun­gen Men­schen, nicht der stän­di­ge Wech­sel von Grup­pen mit dem Ziel ledig­lich Auf­füh­run­gen auf die Büh­ne zu brin­gen. Die ei­gen­ti­che Ar­beit fin­det im Pro­bensaal, durch die in­ten­sive, sinn­liche Au­sein­an­der­set­zung mit The­men ohne Zeit­druck, statt. Bei ei­ner pro­zessorien­tierten Her­an­ge­hens­weise ist es je­doch auch schwie­rig, Lern­er­geb­nisse zu at­tes­tie­ren oder zu quan­ti­fi­zieren, da der Ver­lauf nicht ge­nau vor­her­be­stimmt ist. Die ExpertInnen ge­ben je­doch an, dass auch bei ei­ner pro­zessorien­tierten Vor­ge­hens­weise nach ei­ner ge­wis­sen Zeit Ent­wick­lun­gen sicht­bar sind.

„ja das sie so mit die­sen Grund­prin­zi­pien sich au­sein­an­der­set­zen und nicht dass sie ir­gend­wel­che Choreo­graphien le­ren oder le­ren wie man Schü­ler mo­ti­viert ir­gend n Tanz auf die Büh­ne zu stellen des is es für mich- des wäre es für mich nicht, son­der son­der wie kann ich Spaß so­zu­sa­gen an mei­nem Kör­per kri­egen und an dem was der al­les sa­gen kann, also das das da­mit hat man ei­ne viel bes­se­re Basis auch ähm die Schü­ler und de­ren Kör­per zu er­rei­chen und auch nach­haltig zu er­rei­chen wie wenn man über äußere For­men geht oder äh über sol­che Schein­lei­stun­gen wie je­tzt ham wir n Tanz zu­sam­men ge­macht oder je­tzt ham wir ir­gend­wie n Stück auf die Bei­ne ge­stellt; (.) ja des is gut wenn es so n Pro­dukt gibt aber ähm der Kern liegt doch wo­an­ders fin­de ich“ (E1).

„für die Schu­le gilt das glei­che (2) das ich (.) nicht im­mer nur (.) die Eff­zi­enz im Kopf ha­be (.), son­dern auch die­sen Pro­zess im Kopf ha­be klar will ich am En­de n Pro­dukt ha­ben; (.) ich will ne Auf­füh­rung ha­ben ich will das da was pas­siert is- bis zu nem be­stimmt­en Zeit­punkt aber das ich darüber die­sen Pro­zess nicht ver­ges­se; (2) weil in dem pas­siert näm­lich ei­gen­lich das was für das Pro­dukt nach­her wich­tig is- pas­siert in nem Pro­zess; (.) und der is- da­für um­so wich­tiger, da kann hin­ter­her das Pro­dukt, auch wenns nicht su­per gut is- (.) äh des­halb muss man im­mer gu­cken das man ganz klar sa­gt das is- hier ne pä­da­go­gisch künst­lerische Aus­bil­dung keine künst­lerische Aus­bil­dung (.) son­dern es is- ne pä­da­go­gische Aus­bil­dung, das heißt hier sind Men­schen, die set­zen sich für ne be­stimmt­e Zeit mit et­was au­sein­an­der und dann zei­gen sie ihre Er­geb­nisse, (.) und das muss man im­mer wie­der klar ma­chen“ (E9).

Ziele der tän­zerischen Ar­beit

Ziel der Berück­si­ch­ti­gung von Tanz in Schu­len ist, den Kin­dern und Ju­gend­li­chen auf­zu­zei­gen, dass Tanz viele Fa­cet­ten hat. Tanz­for­men, die auf ein rich­tig oder falsch hin­aus­lau­fen oder sich streng an ei­nem Tanz­stil ori­en­tie­ren, wer­den eher kri­tisch ge­se­hen, wäh­rend kreative An­sät­ze, Im­pro­vi­sa­tion und Kom­po­si­tion ak­zen­tu­iert wer­den.

„für die Schule ist es der richtige Zugang über diese kreative Tanzerziehung zu arbeiten und nicht über einen Tanzstil. Weil das einfach für die Schule falsch ist. Weil das ist nicht das, was du da leisten kannst an der Stelle“ (E9)

„Alle Tanzformen, die beigebracht sind in der Schule, die etwas mit Form zu tun haben, und **richtig und falsch**, die soll man besser einfach weglassen, die sind unnötig, alle Formen von körperlicher Expression, Ausdruck sind, sei es Parcour, sei es Improvisation, sei es Komposition, alles was damit zu tun, die wirklich wertfrei ist und geht um ein besseres Wissen, die soll man unbedingt beibringen und Spielformen beizubringen, die ein Kind weiter bringen als nur 5, 6, 7, step ball change, was machst du da, das ist total falsch, das hören die genügend und gerade wenn es geht um deren Körper man wiederholt da einfach ein Muster von Versagen und ein Scheitern und das brauchen die mit ihrem Selbstbewusstsein und Körper gar nicht, das brauchen die nicht, andererseits müssen die außerhalb von ihrem Kreis, die sollen mal erfahren, wie es ist an eine Grenze zu kommen“ (E6).

Tanz in der Schule sollte anknüpfen an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, jedoch nicht zu verschult stattfinden. Die Freude, die Lust zu tanzen, steht im Vordergrund sowie das eigenständige explorative Entdecken und Kreieren von Bewegungen.

„Also der richtige Wert liegt meiner Meinung darin, wenn sie **selber** Bewegung entwickeln können, die mit **ihnen**, mit ihrer Lebenswelt zu tun hat, (1) dann is, dann äh ham sie die Möglichkeit, (4) dass was schon da is aufzunehmen, aber das eben aufzufächern. Und das find ich, das is, da is der Schatz“ (E7).

„Die Freude. Diese pure Freude am Tanzen. Und es soll **lustvoll** sein. Und des muss ich auch ehrlich gesagt, mir immer wieder herholen, wenn ich **jetzt** oft im Tanz stehe, weil das ist genau der Punkt, der jetzt oft passiert. Man geht jetzt sehr intellektuell an das Thema Tanz ran. Es passiert immer mehr, dass es wieder sehr verschult werden soll, dass es einen positiven Lerneffekt haben muss, dass man tanzt. Es muss begründet sein. Es muss sinnvoll sein. Und da muss ich mich immer wieder zurückerinnern, warum ich ins Tanzen gegangen bin. Ich bins nur, weil ich die totale Lust daran erlebt hab. Und nicht weil meine Mutter gesagt hat, das machst jetzt, damits gescheit wirst oder damits danach Mathe kannst oder damit du in der Schule bessere Noten hast“ (E4).

Die ExpertInnen geben an, dass Tanz Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen kann, jedoch vermieden werden sollte, Tanz zu instrumentalisieren und lediglich für bestimmte Zwecke einzusetzen. Tanzen sollte auch als Selbstzweck verstanden werden.

„Das ist aber jetzt dann, das was der Grund warum @ @ Tanzen so einen hohen Stellenwert in der Schule hat, weil er Persönlichkeitsentwicklung schult, es geht gar nicht mehr um das Tänzerische an sich, also den motorischen Teil des Tanzens sag ich mal, sondern das was mittelbar beim Tanzen rauskommt, was wir ganz oft im Sport auch haben, der Sport soll Gewaltprävention betreiben, soziales Handeln fördern, er soll Kooperation, er soll gesund sein, aber Sport an sich, also Bewegung an sich, ist gar nicht mehr im Mittelpunkt, sondern ist Mittel zum Zweck. Und das ist beim Tanzen, passiert das auch ein bisschen. Also das heißt, da gilt es immer wieder aufzupassen, dass ähm, dass er nicht missbraucht wird, sondern, dass das Tanzen auch einen Wert an sich behält, dass das Tanzen, Tanzen ist. Dass es die anderen Dinge alles tut, darüber sind wir uns klar, dass es auch einen Entwicklungsprozess anstößt, dass es verändert, ja you can change your life in a danceclass, ist sicherlich, da ist sicherlich was dran. Ähm aber äh, das, das ist halt Mittel zum Zweck“ (E9).

Qualifikation und Kompetenzen der TanzvermittlerInnen

Ein großes Thema ist die Frage, wer Tanz in Schulen unterrichten soll. Hier unterscheiden sich die ExpertInnen hinsichtlich ihrer Auffassung und werden unterschiedliche Argumente für den Einsatz von a) TanzkünstlerInnen, b) TanzpädagogInnen bzw. c) SportlehrerInnen im Kontext von Tanz in Schule aufgeführt.

TanzkünstlerInnen

Zum einen gibt es Stimmen, welche herausstellen, dass in der Anbahnung eines kreativ-künstlerischen Prozesses ExpertInnen hilfreich sind, die ihr Fach beherrschen, Tanz und Choreographien korrekt vermitteln und die jungen Menschen aufgrund ihrer Expertise inspirieren können. Professionelle TänzerInnen bringen etwas ganz Neues und Frisches in die Institution Schule.

„Es lohnt sich für Kinder Experten zu geben. Ich halte das für total wichtig“ (E6).

Demgegenüber gibt es auch Argumente, dass auch TänzerInnen teilweise überfordert mit der tänzerischen Arbeit an Schulen sind, da es eben nicht nur um künstlerische, sondern auch um pädagogische Aspekte geht.

TanzpädagogInnen

Einige ExpertInnen sind der Auffassung, dass nicht ausschließlich TanzkünstlerInnen Tanzangebote leiten müssen, sondern dies ebenso von TanzpädagogInnen übernommen werden kann, die zumeist Kompetenzen in der praktischen Tanzarbeit als auch in der methodisch-didaktischen Realisierung mitbringen.

„ob es jetzt unbedingt (.) professionelle Tänzer sein müssen (3), wag ich zu bezweifeln (.) es sollen Tanzpädagogen sein also Menschen, die sich mit dem Fach auskennen (.) aber es müssen keine professionellen Tänzer sein“ (E9).

SportlehrerInnen

In Bezug auf die SportlehrerInnen wird festgehalten, dass sie prinzipiell Möglichkeiten hätten, Tanz im Rahmen des Sportunterrichts zu integrieren, ihnen jedoch meist das Zutrauen fehlt bzw. auch die Rahmenbedingungen (Dreifachhalle, Tribüne) oder auch die Widerstände der SchülerInnen einen Einsatz erschweren.

„sie hätten viele Möglichkeiten, wenn sie sich trauen; (2) also sie ham die gleichen Möglichkeiten wie in jeder anderen (.) Sportart auch (.) nenn das jetzt mal so oder Bewegungsfeld (.) ähm (.) sie hätten die gleichen Optionen (2) manchmal stehen ihnen wie gesagt die Bedingungen im Weg also Tanz in ner Dreifachhalle zu unterrichten und die Hälfte auf der Tribüne zuguckt oder irgendeine andere Klasse oder durch n Vorhang spickelt oder was auch immer das is- einfach schlecht; (.) das ist schlichtweg schlecht (2) ähm (2) das macht es schwer, aber grundlegend haben sie des. (2) Schwierigkeiten sind (.) das eigene Rollenbild (.), die eigene Biographie (.), das eigene Selbstverständnis (.) also da kommen dann so Dinge, die dann die dann was verhindern; (.) ja dass das dann (2) auch wenn die (.) interessant ist und manchmal auch das auch die Notwendigkeit schon gesehen wird“ (E9).

„also es wird zu wenig berücksichtigt und zwar aus verschiedenen Gründen zum Einen und das hängt mit der Kürze der Ausbildung in der Hochschule zusammen (.) sie trauen sich das nicht zu (2), weil ihnen da einfach noch zu viel fehlt an Handwerkszeugs was nachvollziehbar is-, (.) äh die Bedingungen in Schulen sin- in der Regel relativ schlecht (2) ähm (2) die (2) ja die Atmosphäre in den Klassen (.) auch so dieser Umgang der Schüler untereinander so dieses (.) das sie da auch lernen mal (.) still zu sein nicht dieses ständige reden darüber wie doof das jetzt grade is- und wie fühl wie ich mich fühle und ich weiß nich- was das sin- einfach lass des doch mal passieren (.) und dann guck mal ja so das sind so Dinge, die die hindern glaub ich so n bisschen“ (E9).

Die Grundkenntnisse, die Studierende im Grundfach Tanz erworben haben, reichen meist nicht aus, um genügend Handwerkszeug mitzubringen und in die Umsetzung zu gehen.

„die Basics können sie wenn sie hier gehen; (.) ich unterrichte pragmatisch (2) also ich bring ihnen das bei was funktioniert (2), was ich selber auch schon mit Schülern gemacht ich mach ja auch ab und zu Schulprojekte (.), wo ich sagen kann das funktioniert (2), aber wenn sie dann wirklich mehr wollen (2) dann muss- muss ihre Liebe zum Tanz so groß sein, dass sie sich während ihres Lehrerberufs kontinuierlich weiterentwickeln; (.) der Tanz entwickelt sich ja auch dauernd weiter dann müssen sie dran bleiben; (2) also sie können wirklich nur die Basics (.)“ (E8).

Bei Studierenden des Schwerpunktfachs werden die Chancen deutlich besser eingeschätzt, dass sie Tanz im Sportunterricht umsetzen, insbesondere dann, wenn sie bei Projekten hospitiert haben und sich auch im Rahmen einer Masterthesis intensiver theoretisch mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Jedoch gilt auch für diese Gruppe, dass sie, um Tanz praktisch umsetzen zu können, an der „Tanzszene“ dranbleiben und sich kontinuierlich fortbilden müssen.

„na ich denke sie sollen Kontakt zur Szene suchen; (2) also sie sollen irgendwo involviert sein (2) ja um Wissen und auch vielleicht auch Handlungskompetenzen aus der Szene zu bekommen; (2) also zum Beispiel (3) regelmäßig selber tanzen gehen (.) gar nicht um sich selber weiterzuentwickeln unbedingt aber um (2) zu sehen, was läuft grade in der Tanzschule ja sich Aufführungen anschauen (2) ähm (2) Filme anschauen ja äh (4) in Kontakt mit der Szene bleiben (2), des find ich ganz wichtig (3) so wie du (.) in:n Mathe auch guckst was gibt es neue (.) neue Materialien (.) ja du fährst auf irgendne didaktische Messe und guckst, wie wird (.) welche neue Bücher gibt es ja des musst du im Tanzen auch tun“ (E8).

Einige Dozierende berichten von Studierenden, die zwar im Kurs keine großen tänzerischen Fertigkeiten aufwiesen, sich jedoch trotzdem so einlassen konnten und fasziniert vom Tanzen waren, dass sie Tanz auch in die spätere Praxis tragen wollen. Jedoch die Entwicklung dieses Engagements nicht endgültig eingeschätzt werden kann.

„ich fands jetzt ganz toll ich hab grad n Jungen (.) n Studenten, der mit ner mit ner Jungsklasse n Tanzprojekt durchführt, der zu mir kam ich will meine Arbeit darüber schreiben, können wir das machen, (2) und ich nur dachte (2) jo @(.).@ den ham wir angefixt, der hat bei uns im Tanzunterricht hat der gesagt (.) ja das is- es jetzt, weil der konnte sich unglaublich gut einlassen beim Improvisieren, der war in dem Kurs ähm (.) Jazz oder nie‘ dann hatten wir mit Jazzmusik gearbeitet^o (.) und der hat eine heiden Spaß gehabt für sich ja; (.) also der konnte sich auch laufen lassen (.) und das hatte ihn offensichtlich so beeindruckt das er gesagt hat ich mach das jetzt heute mit den Jungs (.) mal gucken also ich weiß noch nich- was rausgekommen is“ (E9).

Hilfreich kann es für LehrerInnen sein, wenn sich tanzaffine SchülerInnen in den Klassen befinden oder sie Unterstützung durch professionelle TanzakteurInnen von außen bekommen.

„aber er hat eben auch Schülerinnen gehabt (.) ... da muss ich nur sagen (.) können wir des so und so machen, dann ja wir ham ne Idee ja sowieso (.) passt ihr auf wir machen des so und so ja (2) des kann funktionieren, aber mit den allermeisten wirts zum Beispiel nur funktionieren, wenn sie sich auch Kompetenz von außen reinholen; (3) und auf die Art und Weise, aber des macht man heute ja“ (E8).

Kritische Stimmen äußern, dass der Lehrplan viel zu komplex ist und Studierende nicht ausreichend Erfahrungen sammeln, um in die Vermittlung gehen zu können, vor allem auch, weil Tanz zu komplex und facettenreich ist als dass man es einfach schnell abarbeiten könnte.

„was sie da haben ist viel zu wenig, was sie da haben ... der Lehrplan von den Schullehrern zum Thema Tanz ist so umfangreich, dass sie von allem irgendwie mal reingeschnuppert haben sollen und nichts können und das sollen sie vermitteln, also das ist Kritikpunkt Nummer 1 auch wieder der Versuch alles unter einen Hut“ (E5).

„bei der Bildung von Grundschullehrern man läuft ziemlich schnell durch Tanz als ob es Badminton oder Ringen oder Leichtathletik ist, ich weiß, weil ich das so lange gemacht habe, glaub nicht dran, dass es so einfach ist abzuhaken, ich glaub der Tanz hat was ganz Besonderes anzubieten. Ich weiß nicht, ob das wirklich kompatibel mit der Schule ist, weil Tanz funktioniert zwischen Schubladen und die Schule arbeitet in Schubladen. Denken so von Mathe, Deutsch, Naturwissenschaft, Latein und die Stärke von Tanz ist, dass man gleichzeitig 3 oder 4 Dinge zum Erscheinen bringt ohne das man es als die eine oder die andere nennen muss“ (E6).

Tanz sollte den ExpertInnen zufolge von TanzvermittlerInnen unterrichtet werden, die wirklich Erfahrungen auf dem Gebiet mitbringen und nicht nur „ein bisschen“ Tanz im Studium hatten.

„Ich denke aber, was wichtig wäre ist, dass man wirklich mit einer Tanzperson arbeitet und nicht jemandem, die man oft sieht, ein bisschen Tanz macht, wie man oft in den Schulen mit Leuten, die oft ein bisschen Tanz gehabt haben, vielleicht 4 Stunden in ihrer Sportausbildung vor 15 Jahren und dann machen irgendwie einen Volkstanz, nicht unbedingt gut, die vermitteln Schritte, aber nichts anderes, was die Qualität, was ist die Verbindung mit der Musik und mit dem Kreativen...und nicht ich mach Musik ein bisschen an und wir machen einen Stopptanz und dann nach dem Stopptanz, was mach ich jetzt“ (E2).

„weil wenn ich nämlich 50 Englischwörter hab, kann ich nämlich auch noch kein Englisch unterrichten und im Tanz ist es kein bisschen anders, einer der nicht englisch reden kann, der wird nie eine Klasse kriegen, aber mit Tanz machen sie`s in der Schule, also das geht nicht“ (E5).

„das ist wirklich das Schlimmste, was es überhaupt gibt, sind so halbgebackene Tanzlehrer, das ist das Schlimmste“ (E6).

Prinzipiell lassen sich zwar deutliche qualitative Unterschiede in der Herangehensweise an Tanz zwischen TänzerInnen und SportlehrerInnen feststellen, jedoch schließen die ExpertInnen nicht vollkommen aus, dass prinzipiell auch semiprofessionelle oder an Tanz interessierte PädagogInnen Tanz in Schulen unterrichten können. Bilanzierend halten einige ExpertInnen fest, dass Kinder und Jugendliche alle Formen brauchen und es auch bereichernd sein kann, wenn es Unterschiede gibt und Kinder auch in Berührung mit verschiedenen Tanzvermittlungswegen kommen.

„es müssen aber auch nicht immer die Lehrkräfte sein; (.) weil das is- (.) finde ich auch ganz wichtig (.) immer bei den anderen Menschen (2) zu lernen (.) also ich sag auch immer ganz doll ich bin hier nicht das non plus ultra (.), wenn ich die Möglichkeit hab, dann lad ich auch mal andere Leute ein einfach so hier jetzt hab ihr hier mal ne Stunde bei dem und guckt mal wie das da läuft“ (E9).

Vielmehr wäre vermehrt angezeigt, PädagogInnen zu schulen. Fachliche Begleitungen und Weiterbildungen zwischen TanzkünstlerInnen und pädagogischen Fachkräften/Studierenden können hier erhellend für beide Positionen sein. Die Problematik bei LehrerInnen in der Umsetzung von Tanz wird von den ExpertInnen primär nicht darin gesehen, dass sie die Methoden nicht verstehen, sondern in der Art und Weise der Umsetzung, d.h. dass ihnen insbesondere eine kreative, offene und lockere Herangehensweise fehlt.

„Wobei ich bin jetzt nicht diejenige, die sagt, das dürfen nur Choreographen oder nur TanzpädagogIn in die Kita. Überhaupt nicht. Ich finde das toll, wenn eine Erzieherin, also ich glaube wirklich daran, Kinder brauchen alles, jeden Tag, jede Stunde, ja und so und die Kompetenzen also praktisch wirklich Erzieher zu stärken in ihrem Selbstbewusstsein, also das sie nicht denken, aber ich bin ja nicht das, ich bin ja nicht das, ja, ich darf das ja eigentlich nicht, das dürfen nur die, das ist ja in der Debatte die Tanzkunst oder die Tanzpädagogik ähm finde ich (2) schwierig. Also ich seh natürlich auch den Unterschied, also nehmen wir zum Beispiel jetzt den Hextentanz, der dann so, wo die Kinder einfach nur so etwas ablatschen. Und das hat finde ich ganz schreckliche Musik und

so weiter @.@ Also das finde ich ganz furchtbar. Aber okay. Also dann wäre Weiterbildung angesagt für die Erzieher“ (E3).

„Meine Erfahrung mit den Lehrerfortbildungen ist fast immer, der einzige Punkt, wo ich echt nachhaken würde, die Können diese Spiele ziemlich gut fangen oder empfangen, verstehen, glaub ich auch umsetzen, der Moment, wo es scheitert bei ganz vielen Lehrern ist der Moment von Lockerheit, von Lässigkeit und Erlaubnis, das alles schief geht, das ist die normale Situation von einem Künstler, man stochert ein bisschen im Dunklen, man kommt irgendwo raus im Licht und das ist eine Vorgehensweise, die wir verstehen und das ist nicht unbedingt der Fall bei den Lehrern und das ist echt schwer für ganz viele Lehrer, die mal durch ihren Sumpf mal mit den Kindern zu gehen und den zu sagen, hey its okay, okay.. ist alles gut, ist gar kein Problem“ (E6).

Bei sehr jungen Studierenden besteht eine gute Chance, dass sie eine Doppelqualifikation erwerben und neben der pädagogischen Ausrichtung sich durch Weiterbildungen auch ein tanzpädagogisches Profil aneignen.

„ja und das ist halt das ist eben das Besondere, wenn es Studierende sind, weil wenn die noch so jung sind und schnell oder früh diesen Weg gehen, dann packen die sich sozusagen vielleicht gerade beides drauf“ (E3).

Besonderheiten in der Vermittlung von Tanz

Vermittlungsart versus Inhalt

Die ExpertInnen geben auf die Frage, was bei der Anbahnung von Tanz im schulischen Kontext gekonnt werden muss an, dass es weniger darum geht sich auf einen Tanzstil oder Inhalte zu konzentrieren, sondern das *Wie*, sprich die Vermittlungsweise im Fokus steht, warum also Tanz mit welcher Intention eingesetzt wird. Sich zu fragen, was könnte die TeilnehmerInnen interessieren und was könnte jetzt für diese Gruppe der nächste Schritt sein, was erscheint hier angebracht.

„Ich glaube ehrlich gesagt, ich würde weniger auf die Tanzform konzentrieren eher um die Form der Vermittlung, zu sagen, okay, worum geht es eigentlich? Was will ich den Kindern eigentlich beibringen? Dieser Begriff Tanz ist sehr schwammig. Keine Ahnung, ich bringe ihnen tanzen bei. Was bringe ich denen bei? Ich bringe ihnen bestimmte Koordination bei, bringe ich denen ein besseres Körpergefühl bei? Bringe ich denen Spaß bei? Das bringt auch was, wenn alle Spaß haben, man geht raus, man fühlt sich gut, das ist eigentlich mehr Wert als wenn man jemanden quält und es geht denen total scheiße dabei und die können jetzt besser drehen. yuppi. Oder die haben schönere Füße. yuppi. Aber das bringt den meisten Kindern gar nichts. Und gerade bei Einwanderung, andere Kulturen muss man echt nachdenken“ (E6).

Eine Expertin gibt an, dass Eigenrealisation dabei nicht der entscheidende Faktor sein muss, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche ins Tanzen zu kriegen. Ein breites Repertoire, Wissen, Vormachen können ist hilfreich, jedoch geht es auch um die Fähigkeit, andere zum Tanz anzustiften und dies kann auch ohne viel Eigenrealisation gelingen, muss jedoch immer wieder individuell abgewogen werden.

„also ich hab schon Lehrerfortbildungen gegeben (3) mit Lehrerinnen (2) wenn die getanzt haben (3), da hab ich durchaus auch gedacht (.) ohje @(.).@ (.) @wie sieht das denn aus@ (.) ja wenig Körpergefühl, wenig Differenziertheit (.), wenig Durchlässigkeit also alles so technische (.), wenig Exaktheit (2) alles n` bisschen grob; (2) aber ich weiß °ich hab jetzt auch ne spezielle Frau vor Augen° (.), die war ne ganz beliebte Lehrerin (2), die hat des irgendwie so gut rübergebracht (2), dass den Schülern das egal war, wenn ihre Lehrerin des gar nicht gut vormachen konnte; (.) des is- so`richtiges Beispiel gewesen für wie (.) Eigenrealisation is- gar nicht so wichtig; (2) du musst anleiten können ja (.), korrigieren können (2), Ideen (.) in den Raum werfen können, Schüler ermutigen können (2) ähm das is- manchmal wichtiger als vormachen können, (.) aber auf der anderen Seite (3) wenn du dich

nicht traust (.) ja, wenn du selber unsicher bist (3), wenn du nicht hinter Tanz stehst (2) als Medium (.), dann kannst es auch nicht unterrichten; (2) also das musst du für dich selber entscheiden, wie viel Eigenrealisation brauch ich (2) um Tanz (.) unterrichten zu können (.)“ (E8).

Vermittlungsfokus: Beziehungsaufbau und Entwicklungsförderung

In der Vermittlung geht es darum, Beziehungsarbeit zu leisten, die TeilnehmerInnen wirklich zu sehen, in Interaktion mit ihnen zu treten, dies bedeutet auch die Namen der Kinder zu beherrschen, um sie direkt ansprechen zu können.

„Ich bemühe mich sehr, die Einzelnen zu sehen, also natürlich arbeite ich mit Gruppen, aber in den Gruppen gibt es womöglich 34 Schüler und ich versuche diese 34 Schüler wahrzunehmen, was mir natürlich nie gelingt, aber mein Ziel ist, dass ich nicht mit ner Klasse 4b arbeite, sondern mit 34 Kindern arbeite, die alle einen Namen haben und alle eine Geschichte und alle Vorlieben und Widerstände und des fordert so von meiner Arbeitsweise, dass ich immer wieder Räume schaffe, wo die Kinder eigene Prozesse verfolgen können“ (E5).

„Es geht nicht überhaupt über Tanz, aber über Beziehung. Und wie Beziehungen, wenn man eine Beziehung aufbaut, dann findet das Lernen statt und im deutschen Schulsystem ist es sehr getrennt, die Lehrer von dem Schüler und es ist das Fach, was interessant ist, es ist die Geographie, Mathe, aber **nicht**, dass wir eine Verbindung haben“ (E2).

Ähnlich wie in der Arbeit mit Studierenden ist es auch in der Arbeit mit Kindern relevant, Aufgaben zu stellen, die etwas abverlangen, die im Bereich des Möglichen liegen und altersentsprechend sind. Es geht darum, einen Rahmen zu bauen und gleichzeitig den Prozess offen zu halten, Interesse zu wecken und Irritationen auszulösen, die TeilnehmerInnen selbst entwickeln zu lassen und immer wieder die Gruppe zusammenzuführen.

„da gibt es auch (.) entwicklungsspezifische und kindgemäße (.) Darstellungs- und Gestaltungsformen, die da unterstützen, aber als andere (2) an der Stelle (.) und das (.) das sollte glaub ich n:n:n Tä- Pädagoge in der Schule können und natürlich des entsprechende Wohlwollen und alles was dazugehört also da nicht ähm (.) äh nichts äh übermäßig (.) ähm also technische irgendwelche Ansprüche stellen, die da nicht zu erfüllen sind. Wir sind immer noch in der Schule, wir sind nicht in der klassischen Tanzausbildung oder überhaupt in der (.) in der professionellen Tanzausbildung des is was anderes (2), des is ganz was anderes (2), des Kind seinen Möglichkeiten gemäß fördern (2) durch Bewegung durch diese Ausdrucksformen so“ (E9).

Es geht darum, die TeilnehmerInnen zu fördern, Entwicklungsschritte zu sehen und den Blick nicht auf das Fehlende oder das Defizitäre zu richten. Hierzu braucht es eine spezielle Haltung.

„ich glaub sie brauchen ne grundlegende Haltung (.), die sich nochmal verändert also weg von diesem (.) immer bewertenden Lehrer und immer wieder Defizite sehen, sondern hin auch zu ähm (2) Entwicklungen sehen Schritte sehen (4), klar weißt du die um die Stärken und um die Schwächen deiner Schüler (.), aber ich glaub es is- einfach auch wichtig grad in diesen Projekten immer wieder zu sehen (.) ha guck mal den kenn ich zwar so, aber jetzt passiert hier gerade das (.) und sich auch da wieder überraschen zu lassen; (.) also nicht mit so nem vorgefertigten Muster der kann das sowieso nicht da ranzugehen des erleb- (.) erleb ich bei Lehrkräften immer mal wieder das das so ist; (.) ähm und da so ne offene Haltung ... so auch sich überraschen zu lassen (.) und auch (.) sicher sich an Widerständen reiben zu lassen das Leben besteht aus Widerständen und es besteht daraus, diese Dinge immer wieder zu überwinden und ein ganzes Leben lang Entscheidungen“ (E9).

Persönlichkeit der TanzvermittlerInnen

Während man sich mit fortschreitendem Alter eher an Inhalten orientiert, spielt bei Kindern demgegenüber die zu vermittelnde Person noch eine bedeutende Rolle in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen.

„also ich sag immer sehr deutlich für die Grundschule gilt (.) Kinder lieben Frau Maier nicht Deutsch; (3) die tun alles für Frau Maier (.), die tun das nicht weil sie Deutsch lernen wollen oder weil sie Mathe lernen wollen oder weil sie Sport lernen wollen, die tun das für Frau Maier; (.) je älter du wirst desto differenzierter kannst du das sehen und desto mehr kannst du Einsichten in Fächer haben (.) und sagen das brauch ich jetzt, weil oder damit will ich mich auseinandersetzen damit und um zu und was auch immer da kannst du Kausalattributionen feststellen und sagen das mach ich jetzt (.) mit nem bestimmten Ziel und Zweck (.) da ist- die Person (2) erstmal nich- so wichtig (2), aber sie wird immer wieder wichtig (.) aus verschiedenen Gründen (2), ja und sie hat da einfach n Einfluss (.), weil sie (.) weil sie formt“ (E9).

Dies impliziert, sich der eigenen Vorbildrolle bewusst zu sein. Für die Vermittlung von Tanz ist es aus personaler Perspektive wichtig, dass Fach Tanz zu lieben und begeistert dafür zu sein, da die Faszination auch mittransportiert wird. Ebenso sind Humor und mit sich im Reinen zu sein entscheidend.

„Und dann merkte ich so, wie das mit den Menschen zusammenhängt, ne was die da an Begeisterung auch mittransportieren. (3) Und äh:h irgendwie finde ich das gehört so dazu. Ich lerne immer von Leuten, die selber auch für das stehen, was sie tun“ (E7).

„lernen am Modell ne @(.).@ ja (.) das is- (.) glaub ich in jeder Vermittlungssituation so ne (2) ähm (3) du musst (.) Tanz lieben (4), möglichst mir dir selber im Reinen sein, keine komplizierte Persönlichkeit sein oder wenn du kompliziert bist deine Kompliziertheit händeln können, ja weil nur wenn du (.) vor der Gruppe stehst, kriegst du so viele (3) Feedbacks von Personen, wenn du dann mit dir selber zu kämpfen hast, wirds schwierig zu unterrichten; (2) ja also (.) Lehrer(.)persönlichkeiten egal, obs sie jetzt in der Schule oder auf dem freien (.) Bereich sind (2) ja sollten (2) Humor haben und mit sich selber im Reinen sein (.) und ihr Fach lieben; (.) des sind so mei- die drei Beine find ich die sollte jeder Lehrer haben (2) dann kannst du auch Vorbild sein (.) selbst wenn du vielleicht t:technisch jetzt nicht (.) Vorbild sein kannst du kannst als Person Vorbild sein und die Leute anleiten (2) und dann kommt alles andere auch“ (E8).

„also es für mich so wichtig ganz klar zu sein, was ist mir persönlich so wichtig am Tanz, dann kann ich das transportieren und wenn ich brenne dafür, dann brennen meine Schüler auch dafür und ich wandle mich ja da auch mit der Zeit und die Schüler, die mich jetzt über 15 Jahre schon haben z.B., die sagen dann immer wieder mal, jetzt hast wieder was Neues, was mit uns machst“ (E4).

Wünsche zur Zukunft von Tanz in Schulen

Bessere Rahmenbedingungen, Kooperationen und Qualifikationsmöglichkeiten

Für die Zukunft wünschen sich die ExpertInnen, dass Tanz je nach Schulkonzept einen Platz bekommt, es durch finanzielle Strukturen selbstverständlicher ist, KünstlerInnen von außen einzubeziehen, Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden, es stärkere Kooperationen zwischen Schule und Kunst gibt und der Stellenwert von Tanz gesehen und anerkannt wird.

„Aber dass die Schulen bei Tanz in Schulen und ähnlichen Institutionen anrufen hier ‚wir würden wir hätten in dem Zeitraum Lust auf ein Projekt‘ und das das sozusagen Teil des Systems wird, dass Kunst von außen in die Schulen geholt wird und dazu gehört, dass wir und das konnten wir bisher überhaupt nicht leisten und dazu gehören Gelder, um Leute dafür fort- und auszubilden“ (E5).

„ich fänd`s gut, wenn es äh unterschiedliche Angebote gäbe. (1) Sowohl als richtiger Unterricht der fortlaufend ist, sowohl als AG, sowohl als Projekt. Da kommen mal Künstler, die machen was herausragendes, aber irgendwie is es auch im Unterricht verstetigt. ... dass es irgendwo ne Phase gibt, wo das alle müssen, wo alle sich damit auseinandersetzen müssen. Aber später kann sich das auch ausdifferenzieren, die einen machen Tanz, die andern machen Musik, die andern machen Akrobatik oder so. Ähm (1) sowas wäre wunderbar“ (E7).

Gesellschaftliche Würdigung und kontextuelle Verortung

Wichtig wäre es auch, Tanz in einem größeren Rahmen zu verorten, als Teilbereich Kultureller Bildung und auch als gesellschaftlicher Bestandteil.

„also er könnte noch viel (.) größer werden ne also Tanz (3) als als Teil von kultureller Bildung (2) hat einmal den großen Bereich der Körpererfahrung (.) und des (.) der Kompetenz des ich kann gestalten; (.) ja ich kann über den Körper was gestalten (.) und ich finde des hat ja (.) das hat viel mit Selbst(.)konzept und Selbstbewusstsein zu tun ... Jugendliche drücken sich über den Körper aus (.) und des (.) bedeutet ihnen was, des führt (.) führt zu bedeutsamen Erfahrungen (2), aber auch ähm (.) das äh (.) über Tanz (.) Kultur (.) reflektiert werden kann (.), Gesellschaft reflektiert werden kann“ (E8).

„wichtige Rolle (2) da sind ich mein mittlerweile is- die ja eigentlich erkannt; (.) was kulturelle Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutet (2) ähm und ich würde mir wünschen das es einfach öfter genutzt würde (.), weil Schüler sich dann auch auf andere Art und Weise kennenlernen würden“ (E9).

6.3 Zusammenfassung

Die ExpertInnen stellen die vielfältigen Möglichkeiten die der Tanz generell für den pädagogischen Bereich leisten kann heraus, resümieren aber, dass Tanz nicht wirklich als Kunstform oder als Bildungsgut in der Praxis ankommt, solange die theoretische Relevanz dafür nicht hinreichend gesehen wird und Tanz gesellschaftlich und kulturell keinen höheren Stellenwert einnimmt. Tanz kann auf individueller und sozialer Ebene Gelegenheitsräume bieten, sich weiterzuentwickeln und stellt diverse Optionen und Methoden bereit, Tanz auch für das Lernen im Alltag und Schule verfügbar zu machen. Tanz als eine Form, als ein Zugang der künstlerisch-ästhetischen Weltbegegnung wird akzentuiert, jedoch auch offen diskutiert, dass Tanz nicht alle erreicht und manche Menschen einen anderen Zugang benötigen. Die ExpertInnen gehen insgesamt von einem sehr weit angelegten und vielschichtigen Tanzverständnis aus. Tanz in pädagogischen Einrichtungen (Schule oder auch Hochschule) wird insbesondere in einem kreativ-zeitgenössischen und inklusiven Tanzverständnis gerahmt. Vorrangig stehen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und das Kennenlernen der Bewegungsgrundformen sowie der Gestaltungsprinzipien im Vordergrund und nicht die Vermittlung von Tanztechniken. Tanz aus pädagogischer Perspektive hat, den ExpertInnen zufolge, andere Ziele zu realisieren (beispielsweise Mündigkeit, Emanzipation, Empowerment, Sensibilisierung, ästhetisch-kulturelle Bildung, soziale Kompetenzen etc.) und folgt nicht primär der Prämisse, tanzspezifische Fertigkeiten zu trainieren.

In pädagogischen Studiengängen allgemein taucht Tanz beispielsweise in der Kindheits- und Sozialpädagogik, in der Musik- oder Kulturpädagogik auf. Die ExpertInnen bilanzieren, dass Tanz und der Körper prinzipiell im Hochschulsetting aufscheinen und aufblitzen soll, jedoch der Körper im formalen

Setting „versickert“ und keinen feststehenden und nachhaltig angelegten Bestandteil der PädagogInnen-ausbildung ausmacht. Während es in der Kindheits- und Sozialpädagogik, in der Auseinandersetzung mit Tanz, thematisch vorrangig um kreative und entwicklungspsychologische Bewegungsaspekte geht, werden im Studium der Musik- und Kulturpädagogik auch verstärkt ästhetisch-künstlerische und musikalische Komponenten einbezogen. Die Studierenden sollen durch die Beschäftigung mit Tanz zum einen auf der Ebene der Selbsterfahrung erlernen, den Körper wahrzunehmen, zu spüren und als kreatives Handwerk zu benutzen, zum anderen um praktische Tools wissen, wie sie Kinder und Jugendliche in ästhetische Prozesse führen können.

Aufgrund der späteren Notwendigkeit Tanz im Schulsport anwenden zu können, ist Tanz im Lehramtsstudium Sport etablierter. Jedoch geben auch hier die ExpertInnen an, dass der Stellenwert für das Fach zwar im Laufe der letzten Jahre aufgrund von Initiativen wie „Tanzplan Deutschland“ oder „Tanz in Schulen“ gestiegen ist, jedoch nach wie vor Tanz im Kontrast zu anderen Bereichen verteidigt bzw. begründet werden muss, um nicht ins Abseits zu geraten. Der zeitliche Aufwand für Tanz im Lehramtsstudium Sport wird zwar im Vergleich zu anderen Sportarten als normal wahrgenommen, jedoch reichen die Veranstaltungen zeitlich nicht aus, um hinreichende Kompetenzen in der Tanzvermittlung für die spätere Schulpraxis anzubahnen, da die Studierenden zumeist mit wenig Hintergrundwissen in die Lehrveranstaltung starten. So können Studierende im verpflichtenden Grundfach Tanz meist nur die Basics, Studierende im freiwilligen Schwerpunktfach Tanz sind hingegen prinzipiell befähigter, Formen von Tanz im Sportunterricht zu offerieren.

Auf die Frage hin, welche Kompetenzbereiche durch die Beschäftigung mit Tanz bei Studierenden in pädagogischen Studiengängen angebahnt werden sollen, betonen die ExpertInnen zum einen den Aspekt der körperlichen Selbsterfahrung (Aneignungsperspektive) und zum anderen den Aspekt des methodisch-didaktischen Transfers (Vermittlungsperspektive). Diese Sichtweise deckt sich auch mit dem Theorieteil (siehe Kap. 4.3). Insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit durch ein ästhetisch-künstlerisches Medium wird dabei von den ExpertInnen akzentuiert. Es wird immer wieder deutlich gemacht, inwiefern die Arbeit mit dem Körper, die Konzentration auf die Haltung und das „Gestalten können“ von kleinen Bewegungssequenzen in Gruppen unter Berücksichtigung bestimmter Bewegungsparameter (Raum, Zeit, Dynamik) sowie das Durchlaufen eines künstlerisch angelegten Prozesses den Studierenden generell in ihrer späteren pädagogischen Berufsausübung nützlich sein kann. Im übertragenen Sinne sind also durch Körperbildung/Tanz Möglichkeiten angelegt, übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, welche in jeglichen Interaktionssituationen Anwendung finden können. Diese sind 1) Arbeit an der eigenen körperlichen LehrerInnenpersönlichkeit, 2) Haltung und Präsentationskompetenz, 3) Beobachtungskompetenz und Feedbackkompetenz, 4) Wahrnehmungskompetenz und Entwicklung kinästhetischer Empathie, 5) Improvisationsfähigkeit und alternatives

Denken, 6) Kompetenzen im Umgang mit Gruppen sowie 7) Gestaltung abwechslungsreicher Lernarrangements und Entwicklung von Ideen für eine Bewegte Schule.

Um Tanz im Hochschulbereich anzubieten, sind qualifizierte Dozierende notwendig, die sowohl tänzerische Expertise als auch in der jeweiligen pädagogischen Praxis beheimatet sind und aufzeigen können, wie mit speziellen Zielgruppen in Bewegung gearbeitet werden kann. Die Zielsetzungen und Motive der Arbeit mit Tanz können dabei unterschiedlich gewichtet sein, jedoch sollte sowohl für die Dozierenden als auch die Studierenden transparent sein, was das Hauptinteresse ist. Nicht das modellhafte Vormachen von Bewegungen steht primär im Vordergrund, sondern *wie* es den Dozierenden gelingt, die Studierenden zum Tanz zu führen, so dass die Studierenden ganz „drin“ sind und sich ohne Vorbehalte auf die Aufgaben einlassen können.

Bezüglich des Stellenwerts von Tanz in Schulen geben die ExpertInnen an, dass Tanz nur marginal im Bildungskontext in Erscheinung tritt, auch wenn es prinzipiell viele Möglichkeiten gäbe. Divergent diskutiert wird die Frage, ob Tanzprofessionelle und/oder SportlehrerInnen Tanz unterrichten sollen. Das Hauptplädoyer ist, dass TanzkünstlerInnen und TanzpädagogInnen eine größere Expertise mitbringen und geeigneter erscheinen, Tanz in der Schule zu unterrichten und die Schulpraxis ebenso von KünstlerInnen profitieren kann. Jedoch geben die ExpertInnen auch an, dass motivierte LehrerInnen, wenn sie sich fortbilden und dranbleiben, prinzipiell ebenso Tanzangebote offerieren können.

7 Kompetenzentwicklung durch Tanz bei Studierenden aus Sicht der Dozierenden der teilnehmenden Hochschulstandorte

7.1 Beschreibung des Samples

In den leitfadengestützten Interviews wurden die fünf Dozierenden zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung zu ihren konkreten Erfahrungen, Inhalten, Lehr-Lern-Zielen/Kompetenzbeschreibungen und Prüfungsformaten im Grundfach und Schwerpunktfach befragt. Die Dozierenden sollten dabei zu Beginn berichten, wie sie die jeweilige Lehrveranstaltung konzipieren und welche Erwartungen sie an die Studierenden haben. Nach Abschluss der Lehrveranstaltung wurden die Dozierenden zum Ablauf und zentralen Situationen im Lehrveranstaltungsgeschehen befragt sowie welche Schlussfolgerungen sie für zukünftige Lehrveranstaltungen ziehen. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen dabei vier Lehrveranstaltungen im Grundfach und vier Lehrveranstaltungen im Schwerpunktfach Tanz an insgesamt fünf Universitätsstandorten (siehe Tab. 18).

Tabelle 18: Angaben zu den befragten Dozentinnen

Dozentin	Geschlecht	Zentrale Angaben zur Qualifikation	Lehrveranstaltungsnummer	
			Grundfach Tanz	Schwerpunktfach Tanz
D1	w	Diplom-Pädagogin, M.Ed. Tanz	Gruppe 1/ Standort 1	Gruppe 5/ Standort 1
D2	w	Doktorin der Sportpädagogik, Diplom-Sportlehrerin, Tanzpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin	-	Gruppe 6/ Standort 5
D3	w	Diplom-Sportlehrerin, akademische Mitarbeiterin in der Fachrichtung Sportwissenschaft und Sport	Gruppe 2/ Standort 2	-
D4	w	Diplom-Sportwissenschaftlerin, Tanzpädagogin und Doktorin (Sportwissenschaft)	Gruppe 4/ Standort 4	Gruppe 8/ Standort 4
D5	w	Doktorin (Dance Research), Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Studium der Soziologie und empirischen Kulturwissenschaft, Design sowie Tanz, Tanz-Ausbildung	Gruppe 3/ Standort 3	Gruppe 7/ Standort 3
Summe			4 LV Grundfach	4 LV Schwerpunktfach

Getrennt nach dem Grundfach und Schwerpunktfach Tanz werden folgend, orientiert an dem Leitfaden des Interviews, spezifische Aspekte der Lehrveranstaltungsplanung, der Umsetzung, der angebotenen Kompetenzen und Prüfungsformate sowie der Bilanzierung der Lehrveranstaltung präsentiert. Der Analyse der Interviews vorangestellt, sind jeweils die Basisdaten zu den vier Lehrveranstaltungen, welche aus der Dokumentenanalyse resultieren.

Nach der separaten Betrachtung der beiden Lehrveranstaltungsformen werden abschließend zum einen noch einmal Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehre im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz aus Perspektive der Dozierenden fokussiert, zum anderen übergreifende Themen diskutiert, welche gleichermaßen für das Grundfach und Schwerpunktfach gelten (siehe Tab. 19).

Tabelle 19: Deduktiv und induktiv abgeleitete Kategorien aus den Dozentinneninterviews

Hauptkategorien	Unterkategorien	
7.2 Grundfach Tanz	Vergleichende Darstellung der Ausrichtung der Lehrveranstaltung an den Untersuchungsstandorten	
	Aufbau und Inhalte der Lehrveranstaltung	
	Umsetzung der Lehrveranstaltung	
	Kompetenzen und Prüfungsformate	
	Bilanzierung der Lehrveranstaltung	
7.3 Schwerpunktfach Tanz	Vergleichende Darstellung der Ausrichtung der Lehrveranstaltung an den Untersuchungsstandorten	
	Aufbau und Inhalte der Lehrveranstaltung	
	Umsetzung der Lehrveranstaltung	
	Kompetenzen und Prüfungsformate	
	Bilanzierung der Lehrveranstaltung	
7.4 Erfahrungen mit dem Lehren von Tanz im Lehramtsstudium Sport im Grundfach und Schwerpunktfach	Vergleich der Lehre im Grundfach und Scherpunktfach	Beschreibung der Grundfachstudierenden
		Beschreibung der Schwerpunktfachstudierenden
		Beschreibung der Erfahrungen mit dem Grundfach und Schwerpunktfach im Vergleich
		Die Männer im Schwerpunktfach
		Veränderung der eigenen Rolle
	Übergreifende Themenkomplexe	Facettenreichtum und verschiedene Zugänge: Vermittlung eines breiten Tanzspektrums
		Freiheit und Struktur: Grober Handlungsrahmen und die Erfordernis, exemplarisch zu arbeiten
		Variantenreiche methodisch-didaktische Herangehensweise
		Faktor Zeit: Timing und „drin sein“
		Erwartungen der Dozierenden an die Studierenden: Einlassen können und Offenheit
		Bedeutende Faktoren im Lernprozess: Gruppe und Gruppendynamik
		Die Rolle der praktischen Prüfungen für den Lernprozess
		Haltung der Dozierenden: Zwischen Fordern und Fördern

7.2 Grundfach Tanz

7.2.1 Vergleichende Darstellung der Ausrichtung der Lehrveranstaltung an den Untersuchungsstandorten

In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 20) finden sich die Angaben zu den vier Lehrveranstaltungen im Grundfach Tanz. Die Informationen stammen aus den Modulhandbüchern und Dokumenten zum jeweiligen Kurs.

Die Lehrveranstaltungen umfassen in der Regel ein bis zwei Semester und sind als Pflichtveranstaltung für alle Lehramtsstudierende im Fach Sport ausgewiesen. Die Inhalte beinhalten grob gestalterische, choreographische und tanztechnische Komponenten. Die Studierenden sollen die Grundformen der tänzerischen Körper- und Bewegungsbildung erfahren. Die Lehrveranstaltung ist vorrangig als Seminar konzipiert, zeichnet sich durch einen hohen praktischen Anteil aus, integriert aber auch theoretische Aspekte. Die Prüfungsleistung besteht in allen vier Lehrveranstaltungen aus tanzpraktischen Teilprüfungen (beispielsweise das Nachgestalten einer gebundenen Tanzform oder die tänzerische (Neu-)Gestaltung einer Gruppenkomposition). Daneben finden in drei der vier Lehrveranstaltungen zusätzliche theoretische Prüfungen statt.

Tabelle 20: Angaben zum Grundfach Tanz an den exemplarisch untersuchten Universitätsstandorten

	Grundfach			
	Gruppe 1/ Standort 1	Gruppe 2/ Standort 2	Gruppe 3/ Standort 3	Gruppe 4/ Standort 4
Bundesland	Hessen	Baden-Württemberg	Baden-Württemberg	Rheinland-Pfalz
Studiengang	Lehramtsstudium (Gymnasium)	Lehramtsstudium (Werkreal-, Haupt- sowie Realschule)	Lehramtsstudium (Gymnasium)	Bachelor of Education (Gymnasium)
Umfang	2 Semester	1 Semester	1 Semester	2 Semester
Verbindlichkeit	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Modulbezeichnung	Gestalten: Körperbildung/Tanz	Theorie und Praxis der Bewegungserziehung: Tanz, Tanz in Schule	Basismodul Grundfach Tanzen	Fachdidaktik Gymnastik & Tanz 2
Inhalte	In diesem Modul stellt das Entfalten und Ausbauen der Kompetenzen im Gestalten des eigenen Bewegens den Kern der Ausbildung dar. Es geht hier um jene Habitusformation, in der der Bewegende im Spannungsfeld von Form und Inhalt seinem Empfinden Ausdruck verleihen kann. Im Wechselspiel zwischen spontanem und klar strukturiertem Bewegen können sich die Studierenden des eigenen Bewegens bewusst werden und es erweitern. Es wird daher von ihnen erwartet, sich auf das Entdecken des Bewegungsfeldes einzulassen und Ausdrucksbewegungen in gestalteten Formen zu erarbeiten. Durch das eigene Erfahren sowie durch das Entwickeln eines spezifischen Könnens in Verbindung mit wissenschaftlichen Theorien erarbeiten sie sich didaktische und methodische Wege.	Praxis und Theorie der Bewegungserziehung: Eigenrealisation, didaktisch-methodisches Handeln und Reflexion im Bewegungsfeld Tanzen	Im Grundkurs werden die erforderlichen Grundfertigkeiten in den Bereichen Modern Dance, Black Dance, Ballett, Rhythmische Sportgymnastik gelernt sowie ein Überblick geschaffen, was die jeweilige Tanzrichtung charakterisiert und wie sie sich historisch entwickelt hat. Die alte Lehramtsstudienordnung sieht für weibliche TeilnehmerInnen zusätzlich einen Kurs mit dem Titel „Bewegungsgestaltung und Choreographie“ vor, welcher Bestandteil des BA-Moduls „Bewegung und Gestaltung“ ist. Grundlage des Kurses ist Pamela Anders Sofras` Buch „Dance Composition Basics“, welches eine Anleitung zur Erstellung von Solos, Duetten, Trios und Kleingruppentänzen enthält. Durch einzelne Bewegungsaufgaben entstehen individuelle Choreographien, wodurch die TeilnehmerInnen sowohl in Aufbau und Struktur einer Choreographie geschult als auch im Anwenden von Fachtermini ausgebildet werden und sich somit ein Repertoire an Tanzelementen erarbeiten.	In diesem Kurs sollen Grundlagen aus der tänzerischen Körper- und Bewegungsbildung erfahren und reflektiert werden. Die Bewegungsgrundformen und das Erarbeiten von Variationsmöglichkeiten auch in Bezug auf räumliche und rhythmische sowie technische und stilistische Ausführungsvarianten bilden die Grundlage motivierender Tanzangebote. Dabei geht es darum, Rhythmus, Musik und deren Wirkungsmöglichkeiten sowie die Bedeutung körpersprachlicher Mitteilung und Darstellung auf Bewegung im Nachgestalten, Umgestalten und Neugestalten erlebt und begriffen zu haben. Wesentlich ist ein angemessenes methodisches Handeln im Feld der kreativen Bewegungserziehung mittels Vorgeben, Aufgeben und Anregen von Bewegungsgestaltungen zu vermitteln.

7 Kompetenzentwicklung durch Tanz bei Studierenden aus Sicht der Dozierenden

	Grundfach			
	Gruppe 1/ Standort 1	Gruppe 2/ Standort 2	Gruppe 3/ Standort 3	Gruppe 4/ Standort 4
Lehr-Lern-Form	Seminar (hoher Praxisanteil, aber theoriegeleitet)	Seminar/Übung	Grundkurs mit Theorie- und Praxiseinheiten	Vorlesung und Seminar mit integrierter Übung
Prüfungsleistung	<p>Die Modulprüfung besteht aus 3 Teilprüfungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Tanztechnische Praxisprüfung o Tanzgestalterische Praxisprüfung o Theorie zu allen Modulveranstaltungen: Klausur (90 Min.) oder Hausarbeit (ca. 12 Seiten) oder mündliche Prüfung (30 Min.) <p><u>Praxis:</u></p> <p>1. Teilprüfung: Gestaltung (ca. 3 Minuten): Die Studierenden zeigen, dass sie die im Unterricht erprobten Gestaltungsprinzipien (wie Kraft, Tempo, Wiederholung, Spiegelung, Größe, Rhythmus, Raum, Instrumentation etc.) selbstständig und sinnvoll im Sinne eines Themas/einer übergeordneten Idee in der tänzerischen Gestaltung und Präsentation einer Gruppenkomposition (3-5 Personen) anwenden können. In die Bewertung geht zur einen Hälfte die Originalität, Stimmigkeit und Dramaturgie der Gestaltung ein und zur anderen Hälfte die individuelle technische Durchführung. Dazu zählen Kriterien wie lebendige Spannung, Durchlässigkeit, Rhythmusgefühl, Ausstrahlung, Präsenz, Klarheit in der Bewegung, sowie die Beziehung zur Gruppe.</p> <p>2. Teilprüfung: Improvisation (1,5-3 Minuten): Die Studierenden zeigen, dass sie auf der Basis eines eingegrenzten Themas Bewegung spontan mit oder ohne Musik gestalten können im Hinblick auf Bewegungsansatz, Musik/Rhythmus, Raum, Bezug zu einem oder mehreren Partnern, Dynamik etc. In die Bewertung geht zur einen Hälfte die Vielfalt und Originalität der Be-</p>	<p>Fachpraktische Prüfung bestehend aus drei Teilen:</p> <p>1. Die Fähigkeit zur Demonstration und Variation tänzerischer Fertigkeiten („Tanztechnik“) wird anhand einer Gestaltung von körperbildenden Übungen geprüft. Die körperbildenden Übungen und die zu variierenden Kriterien (Personenzahl, Bewegungsparameter, Musik) werden jeweils zu Beginn des Semesters bekannt gegeben und liegen dann auch schriftlich vor („Objectives Tanzen“).</p> <p>2. Anhand einer gegebenen Tanzbeschreibung wird in Gruppen (mind. 3 Personen) die Fähigkeit des Erlesens und Umsetzens einer gebundenen Tanzform geprüft. Die gebundenen Tänze aus den Bereichen Line Dance („Modetänze“), Folklore, Historische Tänze etc. werden zu Beginn eines jeden Semesters bekannt gegeben und liegen dann auch schriftlich vor („Objectives Tanzen“). Jede Gruppe wählt aus den gegebenen Tänzen „ihren“ Tanz aus.</p> <p>3. In einer Gruppenstudie (mind. 3 Personen) wird die Fähigkeit zur Demonstration einer Tanzgestaltung zu einem gegebenen Thema geprüft. Das Thema und/oder die Musik werden jeweils zu Beginn des Semesters bekannt gegeben und liegen dann auch schriftlich vor („Objectives Tanzen“). Die Dauer der Studie beträgt mind. zwei Minuten. Die Tanzgestaltung wird als Teil der Prüfung hochschulöffentlich präsentiert.</p> <p>Bewertungskriterien:</p> <p>a) Tänzerische Fertigkeiten (räumliche, zeitliche und dynamische Genauigkeit der gegebenen und frei gewählten Bewegungsformen, Vielfalt der Bewegungsübergänge, Anpassung der</p>	<p>Praxis-Note und Theorie-Note:</p> <p>1. Praxis-Prüfung: 4 Pflichtchoreographien vortanzen (Ballett, Black Dance, Modern Dance, RSG: Ball, Band, Reifen oder Seil) (GF 1-2)</p> <p>2. Praxis-Prüfung: eigene Choreographie (GF 3) Eine Einzel- oder Gruppen-gestaltung ohne Handgerät, 60-90 Sekunden pro Prüfling; die jeweiligen Prüflinge haben diese zu konzipieren. Prüfungsaufgabe ist das Gestalten einer Choreographie in einer beliebigen Formation zu einem beliebigen Musiktitel. Vorgabe ist jedoch das Verwenden der erlernten Methoden, wie das Zurücklegen unterschiedlicher Raumwege auf unterschiedliche Weise, das Zusammenfinden in Standbildern (Shapes) alleine oder zu zweit, das Aufführen einer Bewegung aufgrund extrinsischer oder intrinsischer Impulse, das Verformen verschiedener Gliedmaße wie bei einer Puppe, das Gleichgewicht halten durch das Vertrauen in den Partner, das Variieren der Bewegungen durch Tempo- oder Perspektivenwechsel, das Spiegeln von Bewegungen oder dass Bewegungen durch unterschiedliche Antriebsaktionen variieren.</p> <p>3. Theorie-Prüfung Klausur (60 Min) (GF 1-2), Choreographie-Konzept (GF3)</p>	<p>Praxis-Note und Theorie-Note:</p> <p>(Teil Gymnastik & Tanz 2):</p> <p>1. Nachgestalten eines vorgegebenen Tanzablaufs (rechts und linksseitig durchgeführt)</p> <p>2. Umgestalten dieses Ablaufs in Bezug auf ein Gestaltungskriterium (zu zweit)</p> <p>3. Neugestalten eines Gruppentanzes (4-6 Personen) zu einem selbstgewählten Ausgangspunkt (z.B. Musik, Idee, Objekt), Länge: 2-3 Min.</p> <p>Praktische Modulprüfung nach Abschluss des Kurses 1 und 2: - In die Praxisnote fließen die Umgestaltung der Gymnastikstudie aus Teil 1 und die Gruppengestaltung aus Teil 2 ein.</p> <p>Theoretische Modulprüfung: -Klausur mit Fragen zu den Themen des Unterrichts</p>

7 Kompetenzentwicklung durch Tanz bei Studierenden aus Sicht der Dozierenden

	Grundfach			
	Gruppe 1/ Standort 1	Gruppe 2/ Standort 2	Gruppe 3/ Standort 3	Gruppe 4/ Standort 4
	<p>wegung ein und zur anderen Hälfte die individuelle technische Durchführung. Dazu zählen Kriterien wie lebendige Spannung, Durchlässigkeit, Rhythmusgefühl, Ausstrahlung, Präsenz, Klarheit in der Bewegung, In-Kontaktsein mit Partnern etc.</p> <p><u>Theorie:</u> Im Rahmen der Theorieüberprüfung zeigen die Studierenden, dass sie die theoretischen Zusammenhänge des Gegenstandes mit ihren praktischen Erfahrungen reflektieren und eigene Schlussfolgerungen in Bezug auf den Gegenstand Bewegung/ Körperbildung/Tanz sowie im Hinblick auf die Anwendung im Bereich Schule ziehen können. Die Themenbereiche umfassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bewegungstechnische Grundlagen -Gestaltungsprinzipien -Soziokulturelle Zusammenhänge -Bildungstheoretische Zusammenhänge 	<p>Bewegung an den Partner (und die Musik). Je nach Aufgabenstellung können die zu bewertenden Kriterien variieren.</p> <p>b) gebundener Tanz (räumliche, zeitliche und dynamische Genauigkeit der gegebenen Bewegungsformen (stilistische Sicherheit), Anpassung der Bewegung an den Partner, Anpassung der Bewegung an die Musik)</p> <p>c) Tanzgestaltung (räumliche, zeitliche und dynamische Genauigkeit, räumliche, zeitliche und dynamische Variationen, technische Schwierigkeiten, Anpassung der Bewegung an die Musik, Präsenz, Intention und Bezug zum Thema, Dramaturgie. Die Bewegungskriterien können je nach gestellter Aufgabe in ihrer Gewichtung variieren.</p>		
Lernergebnisse/ Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> -Wahrnehmen und Gestalten als Grundthemen des Bewe-gens verstehen und unterschiedliche Anwendungsfelder nutzen. -Vielfältige Formen der Bewegungsfindung und -gestaltung in ihren verschiedenen Wirkungsweisen einsetzen. -Möglichkeiten erproben mit Ausdruck spielerisch umzugehen. -Funktionale Übungen zur Koordination, Kräftigung und Vermehrung von Beweglichkeit erfahren und sinnvoll einsetzen. -Vielfältig geartete Interaktionsformen mit Bewegung erproben. -Bewegungslernen und -gestalten Zielgruppen bezogen initiieren und begleiten. -Formen des menschlichen Bewegungsausdrucks in ihrem soziokulturellen Kontext und 	<p>Die Studierenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> -kennen theoretische Konzepte zu den Grundlagen des Bewegungskönnens (Wahrnehmung und Bewegung, Ausdruck und Gestaltung, Kondition und Koordination, motorisches Lernen); -sind in der Lage, die Besonderheiten der jeweiligen Bewegungsfelder zu nutzen, -verfügen über sport- und bewegungsspezifisches Können in den elementaren Feldern der Sport- und Bewegungskultur, das sie in die Lage versetzt, Bewegungen auf angemessenem Niveau auszuführen 	<p><i>Wissen und Verstehen:</i> Die Studierenden kennen und verstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> -die spezielle Bewegungs- und Trainingslehre -die spezielle Methodik und Didaktik -die Fachsprache und technischen Leitbilder -die Anlagen und Geräte <p><i>Anwendung von Wissen und Verstehen</i> Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> -beherrschen technische Grundlagen -können einführende Lernprozesse initiieren und begleiten <p><i>Probleme erkennen und lösen: Basis für Urteilsvermögen</i> Die Studierenden können</p> <ul style="list-style-type: none"> -die technische Qualität von tänzerischen und gymnastischen Darbietungen kritisch bewerten und verbessern <p><i>Kommunikationsvermögen mit Kollegen, Vorgesetzten und Schülern</i> Die Studierenden können</p>	<p>Erarbeitung grundlegender tanztechnischer- und gestalterischer Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verstehen und Begreifen von Tanz: -Tanz erlernen und gestalten -Tanz als aktives Selber-Tun -Erscheinungsformen des Tanzes, Tanz-Zusammenhänge ergründen (verschiedene sozial, kulturell und historisch bedingte Ausprägungsformen von Tanz) -Kennenlernen einer Reihe von bewegungstechnischen Grundformen -Kognitives und praktisches Beherrschen der Formen des Gestaltens (Nachgestalten, Umgestalten, Neugestalten) und der Gestaltungskriterien -Anfertigen und Umsetzen einer Musikanalyse für eine Tanzgestaltung

Grundfach				
	Gruppe 1/ Standort 1	Gruppe 2/ Standort 2	Gruppe 3/ Standort 3	Gruppe 4/ Standort 4
	als Teilbereich Ästhetischer Bildung begreifen und reflektieren.		-über ihr tänzerisches und gymnastisches Verständnis kommunizieren -die im tänzerischen und gymnastischen Bereich erforderlichen Grundlagenfertigkeiten vermitteln <i>Lernvermögen</i> Die Studierenden -sind in der Lage, weitere Studien im tanztechnischen Bereich in einer gewissen Unabhängigkeit durchzuführen	

7.2.2 Aufbau, Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltung

Im Grundfach Tanz steht das aktive Selber-Tun in Bewegung, die Erfahrung von Tanz und Tanzen im Zentrum. Es geht in dieser Pflichtveranstaltung, welche von allen Lehramtsstudierenden im Fach Sport belegt werden muss, um die Erarbeitung grundlegender tanztechnischer und gestalterischer Fähigkeiten sowie um das Wissen über tanzspezifische Grundlagen. In allen Lehrveranstaltungen wird mit verschiedener Gewichtung die Auseinandersetzung mit bewegungstechnischen Grundformen (wie z.B. Gehen, Laufen, Springen, Hüpfen, Galopp, Drehen, Rollen, Fallen, Schwingen), das praktische Beherrschen von Gestaltungsformen (Nachgestalten/Imitieren, Umgestalten, Neugestalten) und von Gestaltungskriterien (Raum, Zeit, Dynamik, Form) sowie der Einsatz von Musik (Musik analysieren können) akzentuiert.

Insbesondere die Arbeit an den Gestaltungskriterien wird von den Dozierenden besonders unterstrichen, da Studierende somit Fertigkeiten erwerben, um auch tanzstilunspezifisch und ohne viel Vorkenntnisse, Bewegungssequenzen erstellen zu können und ausdrucksvolle Ergebnisse mit einfachen, spielerischen Mitteln zu erzielen.

„was immer drin ist, is ähm d=der Umgang mit den Gestaltungsparametern, mit den Dimensionen der Bewegung. ... also ausgehend von diesen Begriffen Raum, Zeit, Dynamik, Form arbeiten wir dann und dann gibt es halt auch körperbezogene Themen. ... Wir werden gebundene Tanzformen tanzen, das heißt sie werden den Unterschied zwischen Imitieren und Improvisieren üben und kennenlernen auch ... Also am Anfang beschäftigen wir uns definitiv mit diesen Kriterien Raum, Zeit, Dynamik. Erstmal um diese Begriffe zu klären, was heißt denn das eigentlich? Denn es gilt ja für jede Bewegung, nur im Tanz sind sie explizit als Ausdrucksmittel, weil ich sie da variere. In anderen Feldern wie Leichtathletik oder Volleyball variere ich sie nicht, sondern da sind sie eine Technik, die ich zu benutzen habe, um zum Ziel zu kommen, nämlich den Ball zu schmettern oder möglichst schnell zu laufen und das ist im Tanzen ja anders. Da kann ich ja mit dem Material spielen“ (D3).

„da machn wir auch ganz viel Übungen, wie kann man eigentlich (.) auf einen Partner in Bezug sein also dieses (.) wir machn dasselbe oder wir sind im Kontrast, is ja schon ein Element oder ich mach=es später als du oder ich führe es weiter, ja, das was du angefangn hast das äh: verändere ich, in seiner Dynamik, in seiner Größe oder so; also diese ganzn Prinzipien, die (.) nehmn wir richtich durch würd ich mal sogn ja; (2) und von daher ham sie auch wirklich n=Handwerkszeugs“(D1).

Mit diesen Gestaltungselementen wird häufig in Kleingruppen experimentiert, daraus kleine Bewegungssequenzen entwickelt und diese meist als Grundlage für verschiedenste Formen der Reflexion genutzt. So wird beispielsweise diskutiert, wie man ein Stück kreieren kann und was Ausgangspunkte für eine Performance sein können (z.B. Musik, Thema, Bewegungsmotiv). In den Spielsituationen und Aufgabenstellungen geht es u.a. darum, dass die Studierenden sich anderen Studierenden in ihren erstellten Bewegungssequenzen zeigen, sie ferner dafür zu sensibilisieren, Unterschiede in der Arbeit mit verschiedenen PartnerInnen zu registrieren, die Wahrnehmung auf bestimmte Aspekte des Körpers zu lenken, genau zu beobachten und das Sehen zu schulen sowie ein differenziertes und konstruktives Feedback zu geben. Hierfür sind ein geschützter Rahmen und das Schaffen einer sicheren Atmosphäre von Bedeutung.

„auch wo sie sich gegenseitig beobacht, (.) und dann, äh arbeitn wir daran sich (.) in eine andere Bewegung genau hinein fühlen zu können, was sie jetzt erst mal nur durch Beobachten machn, wirklich zu tun (.) also äh dass sich vier Personen gleichzeitig genauso bewegen und sie merkn wie schwierig das is? (.) äh: und dann kann=man immer nochmal thematisiern (.) warum is=es schwer (.) ihr zu folg, aber leicht ihm zu folg? Äh einerseits weil er vielleicht schwierigere Bewegungen macht oder leichtere Bewegungen macht, ähm aber manchmal äh dann auch, weil es mit=ner bestimmtn Deutlichkeit zu tun hat; wenn jemand irgendwie sich (.) so beweicht is das sehr schwer, wenn er aber deutlich macht von wo kommt der Bewegungsansatz oder das mit der Atmung verbindet (.), dann können die Andern da auch mitgehn“ (D1).

„woran wir auch immer wieder arbeiten, ist das sich präsentieren (1), immer wieder auch in Kleingruppen. Der eine guckt dem Anderen zu. Ich geb auch ne Rückmeldung, manchmal will ich auch gar nicht wissen, was da passiert dann, weil das ist mir nicht wichtig, sondern es geht um diesen Prozess, auch dieses sich geschützt fühlen, (1) in so ner Situation, nicht dieses exponiert sein. Ähm und das Beobachten lernen, hinschauen, konstruktiv rückmelden können, nicht sagen ey war super, wenn es eigentlich gar nicht super war“ (D3).

In den Lehrveranstaltungen wechseln sich kontinuierlich Technikelemente und Improvisationsaufgaben ab.

„also ich glaube diese Vermischung von (.) Technik und Improvisation und Selbstgestaltn (.), die macht=s irgendwie aus; (.) immer wieder den Raum aufzumachn und immerwieder in was hinein zu zoomen; (.) und zu sagn das betrachtn=wir jetzt mal im Detail ich mache nich jetz machn=wa erstmal sechs Wochn Technik und dann dürft=a mal improvisiern, sondern=das vermischt sich eigentlich immer“ (D1).

Bei einigen Dozierenden geht es weiterhin um das Lesen und Aufschreiben von Bewegungsschriften sowie das Kennenlernen und Verstehen tanztechnischen Vokabulars, auch wenn kritisch eingewendet wird, dass die tanzspezifische Terminologie meist nicht korrekt erinnert wird und den Studierenden oft auch die Einsicht fehlt, warum die Verwendung der Fachbegriffe im Bereich Tanz von Relevanz ist. Andere Dozierende greifen verstärkt Tanzstile (Ballett, Back Dance, Modern Dance, Historische Tänze, Line Dance) in einzelnen Einheiten auf, nicht nur mit dem Ziel, den Studierenden tanztechnische Fertigkeiten zu vermitteln sowie die damit verbundene Tanzkultur näher zu bringen, sondern auch anhand gebundener Bewegungsformen in die Umgestaltung zu kommen oder daran Bewegungsparameter und Gestaltungsprinzipien zu verdeutlichen. Die Dozierenden schätzen den Praxisanteil in den Lehrveranstaltungen am höchsten ein, auch wenn die Praxis theoriegeleitet bearbeitet wird. Die

eigene Selbsterfahrung, die eigene Entwicklung durch praktisches Ausprobieren in Bewegung sind in der Lehrveranstaltung am zentralsten. Ein theoretischer Abriss über Tanzgeschichte oder Tanztechniken findet eher selten statt. Die Dozierenden wenden hier ein, dass die Zeit dafür nicht ausreichend ist.

„Ich würde gerne mehr Theorie machen, (2) setze aber aufgrund dieser Kürze der Zeit (1) sehr deutlich auf die Selbsterfahrung. (1) Also auf die Wirksamkeit von Eigenerfahrung. Also von Wahrnehmung und von, von Erfahrungen, die ich mache. (1) Ähm (2) ganz klassische, reine Theoriestunden habe ich im Tanzen gar nicht. (1) Ich mache immer mal was zu ähm Zielen von Tanzerziehung ... Es gibt so kleinere Einheiten. Ich erzähle zwischen drin immer wieder was, wenn es sich anbietet im Bereich Tanzgeschichte oder Tanztechnik kurze Sachen ähm aber das ist eher wenig, das ist also es ist nich mal Basisinformation“ (D3).

„Ein Referat will ich abschließend sagen ist halt (1), ja da geht wahnsinnig viel Zeit drauf. Also (2) ähm und das ist häufig nicht so zielführend, weil das geht wirklich um die eigenen Entwicklungen (2)“ (D5).

In den Theorieeinheiten geht es häufig darum, Fragen zu klären, was die Ziele von Tanz (in der Schule) sind, was ästhetische Erziehung und Bildung ist und wie ästhetische Prozesse angestoßen werden können oder wie hierbei die Rolle der Lehrperson einzuschätzen ist.

Phasen der Reflexion finden insgesamt häufiger Anwendung als Theoriephasen. Auch wenn die Reflexion zu Beginn eingeübt werden muss, da die Studierenden zum Teil auf keinerlei Tanzerfahrungen zurückgreifen können und anfänglich Schwierigkeiten bestehen, die gemachten Erfahrungen in eine Sprache zu überführen. Wobei Reflexionsrunden, nach Aussage einer Dozentin, nicht ausschließlich verbal stattfinden müssen:

„Reflexion. Also Reflexionen kommen sicher häufiger vor, auf wenn auch wahrscheinlich, auf ner sehr einfachen Ebene. Also, dass ich lerne (1) zu sehen und dann zu beobachten und ne Rückmeldung zu geben. Zu reflektieren, was ist da jetzt passiert oder bei bestimmten anderen Themen auch mal in großen Runden am Ende. Oder in der Stundenmitte, wenn es sich anbietet. Ähm (2) je nach Thema. Also das hängt vom Thema ab, was ich da mache. (2) Ich weiß auf der einen Seite, dass es diese äh den Satz gibt, du musst eine Erfahrung verbalisieren sonst oder eine Wahrnehmung verbalisieren sonst ist es keine Erfahrung. Ich weiß aber auf der anderen Seite aus der Alexandertechnik, dass es auch ohne das geht. Weil der Körper lernt, nicht nur der Kopf. Und mir ist es manchmal wichtiger (1), dass der Körper es tut und nicht der Kopf. Weil wir lernen ständig mit dem Kopf, aber wir lernen zu wenig mit dem Körper. Und ähm (2) ich muss das auch, aus meiner Sicht, ich muss das auch nicht immer explizieren. ... Ich spüre das, ich muss das nicht verbalisieren, auch wenn ich nicht sagen kann, was passiert ist, aber ich merke es passiert etwas. Und das ist manchmal was ganz Wichtiges. (1) Ich muss das nicht immer, ich sag jetzt mal totreden“ (D3).

Ein reflexives Nachsinnen über die einzelnen Übungen/Aufgabenstellungen findet häufig direkt im Anschluss an die jeweilige Erfahrung anhand verschiedener Sozialformen statt.

„also >wir machn ganz< viel Reflexion, immer wieder zwischendurch auch, (.) gar nicht unbedingt, dass man sich erstmal wieder hinsetzt, sondern ich stell immer=ne kurze Frage so; inwiefern hat das Spiel jetzt funktioniert, wo warn äh Schwierichkeitn oder was hat ihnen jetzt grade geholfen oder was is Neues aufgetaucht und; (.) das in Paaren oder in Gruppen oder im Plenum äh zu besprechen, aber immer in verschiedener Weise“ (D1).

Des Weiteren müssen sie die Erfahrungen zurückbinden an Texte, die sie gelesen haben oder Protokolle/Podcasts anfertigen. Über die Reflexion wird den Studierenden zumeist die Theorie klar, sie ist im Bereich Tanz das Gelenkstück zwischen Praxis und Theorie.

„würd ich sagen es=is mehr Praxis (.) und (.) die Reflexion, (2) steht einfach dazwischn, ne sie vermittelt diese beiden ... also ich glaube über die Reflexion wird=ihnen die Theorie klar; (.) ich merke, wenn sie das einfach gelesn haben, können sie oft gar nicht so viel damit anfangn; also ich stell ihnen dann auch äh manchmal ganz klare Fragen, (.) ähm zu einem Text damit sie sich diesn Text irgendwie so=n bisschen besser erschließen können; ähm: und dann kommen wir darüber in=s Gespräch; oder sie müssn das zum Teil den Andern nochmal darstelln (.) ähm (2) oder ich frage sie einfach was war (.) äh:-für sie nehmen sie sich drei wesentliche Sätze die sie unterstrichen habn; die sie entweder wichtich fand, oder fraglich? findn (.) und findn sie dazu Beispiele (.) und konkretisiern sie ihre Fragen und dann bringen sie das ins Plenum ein; alles was uns in=s Gespräch bringt; darum darum geht es; es geht mir nicht darum, dass sie den Text richtig widergeben; sondern was sagt ihnen der Text“ (D1).

Folgende Ziele stehen aus Sicht der Dozierenden im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung: Die Studierenden sollen das *Tanzen aktiv selber erleben* sowie *Bewegungserfahrungen sammeln*, entdecken, dass *Tanz facettenreich* ist. Sie sollen in der Lage sein, *die Spezifika von Tanz im Kontrast zu anderen Bewegungsfeldern* zu erkennen, dass Tanz beispielsweise anders ist als Gymnastik oder Volleyball. Sie sollen lernen, sich einzulassen und eine *Offenheit* zu entwickeln.

„Ja also was vielleicht, ich sag jetzt mal ne Kompetenz, also als Persönlichkeitskompetenz Offenheit. (2) Dass sie sich einlassen lernen. (1) In ihrem Maße, (2) in ihrer Geschwindigkeit passiert das ja auch, das passiert in ihrem Maß und in ihrer Geschwindigkeit, bei einigen geht das, manchmal ist es auch ganz klar themenabhängig. Dann hast du ein bestimmtes Thema und dann siehst du in der Stunde, wow da hat es geknallt. Ja da passiert was und bei anderen geht das wie so ne Auster zu und dann dafür hast du ein anderes Thema und dann geht das bei denen auf und der andere weniger. Also es ist tagesformabhängig, das ist äh situationsabhängig, das ist musikabhängig, das ist themenabhängig. Also das ist was ähm, (1) ich finde es sehr spannend, das zu beobachten, weil in der Regel siehst du es. Die Studierenden, wenn ich ihnen das sage, dass ich es sehen kann, gucken sie mich immer an und sind ganz entsetzt, aber das kriegst du mit, das kannst du beobachten, ob sich jemand einlässt oder nicht einlässt. Und ich finde in einem Beruf wie den des, des Lehrers, in dem du immer wieder mit Menschen zu tun hast, in dem du dich ständig auf neue Menschen einstellen musst, ist dieses Prinzip der Offenheit etwas ganz Wichtiges“ (D3).

Die Studierenden sollen weiterhin ihre *tänzerischen Fertigkeiten entwickeln bzw. ausbauen* (hier u.a. ihre Koordination) und sie sollen *Tänze lesen können* in einfachen Schrittformen. Sie sollen in der Lage sein, sowohl individuell *gestalten zu können* als auch *gemeinsam in der Gruppe*, dies bedeutet, dass sie die Bereitschaft mitbringen, im Tanz mit anderen *kooperativ zusammenzuarbeiten* und sich in *andere einfühlen* zu können. Sie sollen *Gestaltungsfähigkeit* erlernen (z.B. im Sinne einer Spontangestaltung/Improvisation), *Gestaltungsprinzipien verstehen* und auch die *Gestaltungskriterien unterscheiden* können. Ferner geht es um die *Entwicklung von Ausdruck*.

„damit hängt auch zusammen, die Kompetenz mit andern zusammen zu arbeiten, (.) und mit andern improvisiern zu können, (.) sich in andere hineinfühlen zu können, etwas aufnehmen zu können (2), das sind schon wichtige Kompetenzn, die die natürlich auch im übertragenen Sinne wichtich sind (.), aber die einfach zum Tanz dazugehörn nich nur ich ich alleine oder wir müssn alle dasselbe machn, sondern in dieser (.) äh (.) in dieser Unterschiedlichkeit sich gegenseitich befrucht n und daraus was gemeinsames gestalten, das is eigentlich ne wichtige Kompetenz“ (D1).

Es geht darum, dass Studierende ihre Bewegung und ihren Körper differenziert *wahrnehmen und spüren*. Auch ein Wahrnehmen in dem Sinne, dass sie registrieren, ob sie in der Musik sind oder auch ihre KommilitonInnen im Raum wahrnehmen.

„das Wahrnehmen und Bewegen wird sicherlich angebahnt, weil es geht ja darum, dass, also, dass, dass du Bewegung spüren kannst, dass du merkst ah mein Arm ist jetzt tatsächlich neunzig Grad oder er ist es nicht. Also wahrnehmen im Sinne von, von Spüren, ich bin in der Musik, ich bin aus der Musik, ich nehme körperlich etwas wahr, ich spüre meinen Nachbarn, nehme den wahr, ähm, also das ist sicherlich drin. Weil das ist das was so anders ist am Zugang, weil das nicht Sport ist, sondern Tanzen ist“ (D3).

Sie sollen einen anderen *Zugang zur Musik* bekommen (beispielsweise lernen, Taktarten zu unterscheiden oder Musik anders auszuwählen und als dramaturgisches Mittel einzusetzen). Studierende sollen weiterhin durch die tänzerischen Aufgaben in ihrer *Beobachtungsfähigkeit und Feedbackkompetenz* geschult werden.

„so lernen sie einfach auch äh: selber zu beobacht bei den Andern zu sehn, Mensch warum is das jetzt irgendwie langweilich oder vorhersehbar, oder (.) warum is das so witzich und äh gebn sich gegenseitich auch (.) ähm (.) Anregung und dadurch wird einfach auch ihr Sehen geschult, da kriegn sie wieder Ideen für das eigene Stück“ (D1).

Schließlich wird die Entwicklung *methodisch-didaktischer Kompetenzen* (für die Umsetzung von Tanz an Schulen) als ein indirektes Lernziel betrachtet. So werden beispielsweise verschiedene Aufgabenstellungen zum Thema gemacht (offene, teiloffene, geschlossene), welche dann für den schulischen Bereich transferiert werden können.

„und sie solltn=ne Ideen habn wie das auch in Schule umsetzbar ist; aber nur ange- ange- (.) tickt ja, noch nich so im Detail wie man sowas planen kann und (.) wie man genau die erste Stunde jetzt gestaltet und so weiter das äh das: mach ich mit denen nicht“ (D1).

Die Studierenden sollten erkennen, dass der *Kontext* viel ausmacht (beispielsweise in welchem Kontext Tanz aufgeführt wird oder dass der Tanz einen anderen Raum, sich zu zeigen oder zu erleben bietet).

„Dass sie das (2) zeigen können in Bereichen, in denen niemand glaubt, dass sie was zeigen können. Dass da plötzlich ungeahnte ähm ich will jetzt nicht Begabung oder Talent sagen, aber ungeahnte Leistungen entstehen oder Entwicklungen entstehen, die selbst Eltern dann völlig erstaunen, weil sie ihr Kind von ner völlig anderen Seite kennen oder auch Kollegen, dass sie den Schüler von ner völlig anderen Seite kennenlernen. ... Ja, weil das einfach was ganz anderes ist, der Kontext macht unglaublich viel aus. (1) Und ähm, da würd ich mir wünschen, dass sie das auch für ihre Schüler und für sich auch anerkennen, dass das, dass das was macht mit ihnen“ (D3).

Weitere (eher heimliche) Intentionen der Lehrkräfte sind beispielsweise, dass die Studierenden durch den Tanz etwas entdecken, was sie für sich mitnehmen können, dass sie erkennen, dass Tanz nicht nur das Schöne oder Ästhetische ist, sondern jeder Körper sich im Tanz ausdrücken kann.

„ja es wär schön, wenn sie (3) wenn sie für sich auch was gefundn hättn (.) wie sie sich ausdrückn können; das is jetzt kein Muss, aber das wäre so schon mein Wunsch? ja, dass=sie gemerkt habn, Tanz is jetzt nich immer nur (.) das Schöne oder das Ansehnliche oder das Feine und das Zarte, sondern Tanz hat unheimlich viel Facettn und da steckt für auch für mich, (.) was drin; also auch für mich als (.) große Frau oder (.) f- füllige Frau oder als Mann, oder so, dass äh (.) dass wär mir is mir wichtig“ (D1).

Eine Dozentin beschreibt, dass sie den Studierenden wünscht, dass sie mal ein „Flow-Erlebnis“ im Tanz haben, dass sie spüren, was es bedeutet, ganz drin zu sein und alles um sich herum zu vergessen.

„Also manchmal würde ich mir wünschen, sie würden mal dieses Erlebnis, dieses klassische flow-Erlebnis im Tanzen haben, in der Improvisation, weil das ist genial. Das ist echt genial. Das hat man nicht immer, ich hab das auch nicht oft. Aber wenn das wirklich passiert, ist es ganz toll, wenn das so ist“ (D3).

Ein Anliegen einer Dozentin ist es, dass die Studierenden begreifen, dass sie eine gewisse Sportsozialisation mitbringen, welche sie geformt und geprägt hat, dass es jedoch möglich ist, sich darüber hinaus weiterzuentwickeln.

„und dass ihnen klar wird, sie sind in einer gewissen Weise geworden? (.) durch ihre Sozialisation, auch durch ihr sportliches Training (.) äh und das ist schon mal ganz gut? aber das ist nicht alles; und jetzt kann man noch mehr (.) aufmachen; (.) das möchte ich gerne für sie?“ (D1).

Weiterhin wünscht sich eine Dozentin, dass das, was die Studierenden durch das Tanzen erfahren, gerade in Bezug auf das soziale Miteinander, auf die Gestaltung einer Schulkultur übertragen können.

„Schulkultur, wie wird miteinander umgegangen und möchte ich natürlich auch, dass sie das mit in Schule nehmen; denn das geht für mich weit über den Sportunterricht hinaus es hat was mit Schulkultur zu tun; wie gehen wir miteinander eigentlich um, in Schule und wie (.) wie bestärken wir Schüler, dass sie sich entwickeln und nicht dass sie sich normgerecht (fügen)“ (D1).

7.2.3 Umsetzung der Lehrveranstaltung

Als positiv verlaufene Situationen in der Lehrveranstaltung wird von den Dozierenden resümiert, dass sie sich freuen, wenn sie beobachten, dass Studierende so richtig Feuer und Flamme sind (insbesondere diejenigen, die sich vielleicht zu Beginn der Lehrveranstaltung schwergetan haben). Wenn die Studierenden für sich hier etwas entdeckt haben, was sie vorher gar nicht kannten und davon begeistert und erfüllt sind.

„Ich mein Höhepunkt schon auf jeden Fall d-, das erste Mal, wo ich gemerkt habe, dass eine, die immer ((intensives Einatmen)) ein Problem war im anderen Kurs, wo ich sie drin hatte und die immer gejamert hat und immer so im Allgemeinen die gesamte Stimmung dann nach unten gezuckt hat, äh gezogen hat, ähm Stress verbreitet hat, dass sie irgendwie Feuer gefangen hatte und ganz produktiv war und alles perfekt umgesetzt hatte, was ich aufgegeben hatte. Und ich hab den im Laufe des Semesters immer wieder Hausaufgaben so, also Aufgaben zu machen äh gegeben, die sie bis zur nächsten Woche erledigen sollten. Und da, als ich das merkte, dachte ich: ‚Boah Wahnsinn, irgendwas @hat jetzt funktioniert@.‘ Das war, das war sehr schön“ (D5).

Als Wendepunkte im Lehrveranstaltungsgeschehen beschreiben die Dozierenden die Situationen, wenn die Studierenden realisieren, dass das Thema etwas mit ihnen zu tun hat oder mit ihnen macht, wenn sie gegebenenfalls erst durch eine Aufgabenstellung irritiert sind und diese nicht mit ihrem vorherrschenden Bild von Tanzen zusammenbringen und dann doch auf neue Details oder Aspekte aufmerksam werden.

„Es gibt immer wieder so Punkte, wo ich merke, da ist so ne Irritation und (1) äh dann wird was klar. Also zum Beispiel, (1) ... Stehen und Gehen, wie komm ich vom Liegen zum Stehen und dann die nächste Stunde das Gehen. Ähm und (1) das finden die erstmal ganz merkwürdig, weil das mit ihrer Sportsozialisation nichts zu tun hat und auch mit ihrem Bild von Tanzen nicht. Das mach ich so in der vierten Stunde glaub ich. Und dann sind die so ganz ähm (1) verblüfft was da äh (1) zu beobachten ist und festzustellen ist, und was das mit ihnen zu tun hat, auch mit ihrer Biographie manchmal ...Und das schreiben sie dann oft in, äh im ersten Semester müssen sie so ne Reflexion schreiben. Um was geht es hier in diesem Modul? Was ist das Wesen des Moduls? Und da schreiben sie ganz oft über diese beiden Sitzungen, also insbesondere das Gehen. Was ihnen da bei sich selber und bei andern auch aufgefallen ist und äh ja, (2) dass das ganze Modul so viel mit ihnen selber zu tun hat“ (D1).

Weitere Wendepunkte stellen beispielsweise bestimmte theoretische Hintergründe dar, wenn die Studierenden beispielsweise ihre eigenen Bewegungsexperimente ableiten sollen und erkennen, dass auch

Tanz auf einer Systematik basiert. Eine weitere Veränderung findet statt, wenn sich die Prüfung nähert und thematisiert wird und die Studierenden aufgefordert sind, darüber nachzudenken, was sie noch benötigen, um die Prüfung gut angehen zu können.

„Wichtiger Punkt ist überhaupt der Beginn des zweiten Semesters. (2) Wenn ich dann frage: ‚So, wie wollen wir denn dieses Semester jetzt gestalten? Will- Sie wissen da is am Ende ne Prüfung, aber es geht ja nicht nur um die Prüfung.‘ Ähm, da merk ich oft, dass sie gar nicht damit rechnen, dass ich sie frage. Also sie sind sehr äh abwartend und passiv eigentlich (1) und machen sich aber dann in der Stunde oder auch für die Stunde danach doch Gedanken und dann kommt auch so einiges, was sie auch wirklich interessiert oder wo sie selber merken, da fehlt ihnen was technisches oder sie wissen eigentlich immer noch gar nicht, wie sie wirklich n Stück machen sollen. Und dann könn wir ganz viel aufschreiben und dann kann ich dann da auch immer wieder mich drauf beziehen“ (D1).

Ein Höhepunkt im Seminargeschehen stellt zumeist das Improvisieren (allein, zu zweit oder in der Gruppe) dar und wenn die Studierenden realisieren, wie lange drei Minuten sein können oder wie groß der Raum/die Halle ist. Die Dozierenden berichten, dass das Engagement bzw. die Motivation bei den Studierenden besonders hoch ist, wenn es um ihre eigenen Bewegungssequenzen geht (z.B. Solo) und sie in Kleingruppen Tanzgestaltungen entwickeln müssen, ebenso auch beim Schauen von Tanzfilmen. Des Weiteren tanzen die Studierenden gerne Tänze (z.B. Volkstanz) reproduktiv in der Gesamtgruppe nach.

„also was immer halt wieder besonders is- is- einmal so d: was ich immer toll find is- diese Freude beim Folklore tanzen, obwohl sie vorher sagen würden wie furchtbar wenn man ihnen aber sagt das mans macht dann is- es immer wieder gut @(.).@ sagen wir tanzen jetzt Folklore ähm, sondern einfach machen und dann merkt man wie viel Freude das macht; (.) das merken sie dann selber auch (.) dann strahlen sie bis über beide Ohren ham aber auch Spaß, es gibt auch immer die, die (.) die große Schwierigkeiten ham, die also bis zum (.) fünften Wiederholung immer noch nicht wissen ob sie nach rechts oder links müssen, aber das is- okay das gehört auch dazu das is- auch in Ordnung“ (D3).

Herausfordernde Situationen sind für die Dozierenden, wenn die Studierenden beispielsweise mit einer Aufgabenstellung oder einer Tanztechnik nichts anfangen können und sich darüber lächerlich machen und die Arbeitsatmosphäre innerhalb der Lehrveranstaltung dadurch verloren geht. Auch ein zu naher Körperkontakt in der Bewegung mit anderen KommilitonInnen (wie beispielsweise bei der Contact Improvisation) erweist sich als fremd für die Studierenden.

„und dann in der zweiten Stunde hab ich da nochmal weiter gemacht (.) ähm (2) sie fandens komisch mit diesem vielen Kontakt (.) ham auch da danach gefragt, dass kann ich in der Schule doch nicht machen und ich so wieso nich- (.) ja aber die fassen sich doch alle an und so und dann gabs da so ne Diskussion in dem in dem Hinblick (.) und dann gings auch nochmal um Dinge wie äh geschützter Raum und Atmosphäre und ähnliche Dinge, (.) ähm das war mir nochmal wichtig (.) und ich hab ihn dann nochmal (.) n Einblick gegeben in die Entstehung von Contact (.) hab n:n (.) Videoausschnitt ... das hat sie irgendwie überfordert, weil sie da (.) d:d:des hat sie insofern überfordert als das ich da gemerkt habe (2) damit können sie gar nichts anfangen (.), weil ihnen diese obwohl ich ihnen noch was dazu erzählt habe (.) Tanzgeschichte also geschichtlich also äh äh Tanz- (.) Ver- Veränderungen in (.) äh im Tanzen oder in der Kunst is- allgemein in Musik oder bildender Kunst oder im Tanz halt auch oder darstellende Kunst (.) entstehen immer durch gesellschaftliche Veränderungen (.) und dadurch Unzufriedenheit und daraus entwickeln sich neue Dinge; (.) und das is- ihnen einfach äh damit konnten sie irgendwie gar nichts anfangen, da merkt man dann (.) oder ich hab dann gemerkt (.) da sind sie ganz jung“ (D3).

7.2.4 Erreichte Kompetenzen und Prüfungsformate

Als erreichte Kompetenzen geben die Dozierenden an, dass die Studierenden gelernt haben, *Bewegungssequenzen zu entwickeln*, dass sie die *Gestaltungsprinzipien anwenden* können (Ebenenwechsel, Raumnutzung, Körperteilanwendung), dass sie wissen, was *Tanztechnik bedeutet* (u.a. Durchlässigkeit, Flexibilität, Standfestigkeit, Spannung), auch wenn sie es noch nicht immer eins zu eins umsetzen können. *Methodisch-didaktische Kompetenzen* wurden in den Anfängen thematisiert, standen aber nicht primär im Vordergrund.

„Ähm, aber eigentlich thematisieren wir das schon immer wieder wie ich Unterricht mache und wie man das auch in Schule einsetzen könnte. Es ist nur noch nicht so, (1) ähm (1) wenn man mal ne Unterrichtskompetenz, die jetzt wirklich in Unterricht aufbauen könnte über mehrere Wochen, ich denke, das haben sie natürlich nicht“ (D1).

Die Studierenden haben gelernt, *Tanz analytischer zu betrachten* und *differenzierter Feedback zu geben*. Sie haben erfahren, wie man *verschiedene Aufgaben im Bereich Tanz angeben und lösen kann* und das hierzu diverse Optionen zur Verfügung stehen.

„es geht darum, verschiedene Aufgaben lösen zu können: Also es geht nicht darum, ob du gut aussiehst oder ob du irgendwie eine Tänzerin bist oder was weiß ich, sondern es geht um bestimmte Aufgaben, die man lösen kann. Und wie mit jeder Aufgabe kann man das auf unterschiedlichen Weisen lösen ... und manche sind ergiebiger und mache weniger ergiebig. Und so hab ich versucht, die Diskussionen immer zu lenken, also (1) zu sagen: ‚Ja, das könnte man so machen. Man könnte aber auch so machen.‘ Und dann sieht man dann @vielleicht@ durch diesen Lösungsweg das und oder nicht das“ (D5).

Sie haben verstanden, dass es grob zwei Stränge/Herangehensweisen von Tanz gibt: *die imitative und die improvisatorische Seite*.

„was ich versucht habe ihnen mitzugeben ist- dass (.) tanzen zwei unterschiedliche Herangehensweisen hat nämlich ne gebundene und ne freie Form; (.) also imita- imitativ (.) ähm ne gebundene Tanzform (.), welcher Kategorie auch immer, ob die gebundene Tanzform jetzt Modetänze, Folkloretänze, historische Tänze, was auch immer sind, (.) ähm und (.) das es auf der anderen Seite dieses (.) finden von Bewegungen gibt; (.) das selbst (.) Motive finden gestalten und ähnliche Dinge; (.) das warn so das sind so meine beiden Hauptpunkte von den ich immer sag so das möchte ich das sie das mitnehmen“ (D3).

Als Transferkompetenzen für andere Bereiche (Fächer wie Sportarten) geben die Dozierenden an, dass die Studierenden gelernt haben, bewusster auf ihre *Haltung* zu achten.

„Was nehmen sie mit: Haltung, Übertragung auf andere Sportarten: Ich glaub, dass sie ein bisschen äh kritischer oder auch äh bewusster auf ihre Haltung zum Beispiel achten, äh auf so was wie, wie kann ich mich abfedern? Wie kann ich Schwung holen? Also was auch dann in andern Sport- äh Arten angewendet werden kann“ (D1).

Die Dozierenden geben bilanzierend an, dass die Studierenden Neues mitgenommen haben und Kompetenzen in verschiedenen Bereichen angebahnt worden sind, ob diese neue Lernerfahrungen jedoch positiv oder negativ gerahmt werden bzw. inwiefern bestimmte Inhalte tatsächlich verinnerlicht werden, kann nicht abschließend eingeschätzt werden.

„neue Erfahrungen definitiv an einigen @Stellen@ (2), ob sie die als positiv oder negativ bewerten ist (.) bei jedem anders sicherlich (2) ähm (.) sie nehmen mit dass es (.), dass tanzen (.) viel üben ist- (2), dass das das ich das nich- von jetzt auf gleich kann, (.) das nehmen sie sicherlich auch mit (2) ähm (3) ich hoffe, dass sie mitnehmen, dass sie sich nicht verbiegen mussten ... Ähm (2), das was

sie darüber hinaus mitnehmen, also wie weit hab ich das verinnerlicht mit diesen Gestaltungskriterien, mit also Gestaltungskriterien und Bewegungsparametern, wie weit ist das in meinem, in Fleisch und Blut übergegangen, dass kann ich nach einem Semester letztendlich nicht erwarten, dass das so klar ist. Ja, das ist genau der Punkt, also du kannst da was anreißen, aber du kannst ähm (1), kannst es nicht festigen, letztendlich, da hast du keine Chance“ (D3).

Nicht ausreichend angebahnt wurde aus der Perspektive der Dozierenden hingegen die Vermittlungskompetenz, d.h. die Studierenden sind nach der Lehrveranstaltung nicht genügend befähigt, Tanz in der Schule umsetzen zu können. Hierfür ist die Zeit in der Lehrveranstaltung zu kurz und auch das Spektrum an benötigten Kompetenzen zu komplex, um Tanz adäquat vermitteln zu können. Der Schwerpunkt der Lehrveranstaltung liegt primär auf der eigenen tänzerischen Auseinandersetzung. Ebenso sind die Studierenden nach der Lehrveranstaltung noch nicht sicher in der Anwendung tänzerischer Fachbegriffe.

„ja das ist etwas was mir immer wieder was immer wieder auftritt is- was ich wünsche mir eigentlich, dass die Begriffe (.), die immer wieder vorkommen Raum, Zeit, Dynamik und die dazugehörigen Unterkategorien Richtung, Weg dadadadam alles was da is- (.), dass die das endlich mal behalten, (2) das klingt jetzt immer sehr frustrierend wenn ich so sage endlich mal behalten (.), aber mir du arbeitest jede Stunde mit diesem Begriff, du machst ihn offensichtlich, du machst ihn transparent, du machst ihn sicht(,)bar (.) und wenn du dann wieder fragst (2) () also das is- (.), das find ich sehr ermüdend ähm“ (D3).

„obwohl ich explizit im Kurs Fachsprache anwende (2) tun sies nich, sie wenden es nicht an, sie verinnerlichen das nicht“ (D5).

Die Überprüfung der Kompetenzen anhand der Prüfungsformate richtet sich primär auf das Produkt. Bewertet werden Tanzgestaltungen, jedoch nicht der Prozess der Entwicklung der Bewegungsgestaltungen in der Gruppe. Ob die Studierenden durch Krisen gegangen sind und wie sie diese in der Gruppe gemeistert haben, fließt nicht in die Benotung ein. Bewertet wird lediglich ein kurzer Ausschnitt, welcher gelingen oder nicht gelingen kann, aber nicht repräsentativ widerspiegeln muss, was die Gruppe bzw. die Einzelnen tatsächlich im Prozess geleistet haben.

„die Produkte die im Rahmen der Prüfung entstehen und die werden natürlich überprüft und damit auch bewertet. (1) Aber diese Prozessentwicklung, die wird in dem Sinne nicht bewertet, die geht auch nicht in die Note ein, in die Produktnote. Weil gewertet wird das Produkt, nicht der Prozess“ (D3).

„Sie können nicht zeigen, wie sie das entwickelt haben und was ihr Teil darin war. (3) Und auch die Krisen, durch die sie jetzt innerhalb äh dieser zwei Semester gegangen sind, die finden da auch kein Widerhall. Man sieht einfach nur das Ergebnis. Und man kann sehen äh wozu in, sie in der Lage sind in einer bestimmten Situation. Und von daher find ich das oft sehr unbefriedigend, weil Leute die im Semester unheimlich viel mitgearbeitet haben äh vielleicht (1) aus verschiedenen Gründen ne schlechte Improvisation abliefern und dann is dass ihre Note. (1) Andere haben die Chance, die nie so viel gemacht haben, da einfach volle Kanne auf die Bühne zu gehen und ihr Ding zu machen und kommen da mit 14 Punkten raus. Is ja auch jetzt wieder passiert. Das freut mich dann sehr, dass die mal so einen Moment ham wo alles da is, wo sie nichts mehr zurückalten und wirklich ganz im Moment sind. Äh das is schon toll, aber im Grunde is dass keine repräsentative Note“ (D1).

Andere Dozierende geben wiederum an, dass auch sich auch der Prozess im Produkt niederschlägt und insofern auch in die Benotung eingehen würde, da zum Teil auch in der Realisation der Bewegungsgestaltung ersichtlich ist, wie die gruppendynamischen Prozesse liefen und insofern Sozialkompetenzen auch indirekt bewertet werden würden.

In der praktischen Prüfung wird überprüft, inwiefern die Studierenden, in einer (mehr oder weniger angelegten) Ad-hoc-Situation, Gestaltungselemente anwenden und wie sie ein Thema in Bewegung zur Musik darstellen können. Zumeist gibt es hierfür eine Gestaltungsnote (Präsenz, persönliche Ausführungsnote) und eine Techniknote.

„für das eigene Stück, (1) da wir ja da nie wissen, was sie da machen, müssen wir dann auch immer etwas ähm offener formulieren und formulieren dann auch, dass wir die Genauigkeit anschauen. ... kann ich erkennen, was sie mir da erzählen wollen ... Dann haben wir, gucken wir auf die Präsenz ganz klar, (1) ist jemand in seiner Rolle oder ist er nicht in der Rolle. Wir gucken auf die ähm, wenn sie, wenn sie Musik haben ganz klar auf die Anpassung der Art der Bewegung an die Musik, sind die, sind die im Tempo, sind die, sind die in der Spannung, passt das alles zusammen. Soll da ein Kontrast entstehen, soll das ne Harmonie werden, was soll da eigentlich passieren. Die technischen Schwierigkeiten gucken wir auch, ähm es gibt Stücke, wenn, wenn Studierende sehr unerfahren sind, die können in ihrer Gestaltungsnote können die ne eins kriegen, aber die kriegen keine eins in der Technik, also wir teilen die Note auf, dass wir immer ne Gestaltungsnote geben ähm die Gestaltungsnote, ähm (2) ist für die ganze Gruppe gleich, weil wir ja nicht wissen, wer was gestaltet hat. Und der technische Notenanteil, der ist unterschiedlich und der bezieht sich dann zum Beispiel auch auf sowas wie Präsenz, weil die ist individuell unterschiedlich. ... Die Bewertungskriterien können je nach gestellter Aufgabe in ihrer Gewichtung variieren. (1) Also je nachdem, was wir für ein Thema gestellt haben, kann das eine etwas wichtiger werden, als das andere. Aber wir versuchen auf der einen Seite so offen wie möglich zu formulieren und auf der anderen Seite damit aber auch ne (1) Handlungsrichtlinie zu geben“ (D3).

In der Theorieprüfung müssen die Studierenden dann unter Beweis stellen, ob sie bestimmte tänzerische Schlüsselbegriffe richtig anwenden können und Fachwissen über Bewegungsgrundformen, Gestaltungskriterien oder Musikanalyse vorhanden ist (z.B. anhand einer Klausur) bzw. inwieweit sie Tanz in den Kontext ästhetischer Bildung stellen können (z.B. anhand einer Hausarbeit).

Stärken in den Prüfungsformaten werden darin gesehen, dass es nicht allein um das Imitieren und Technikaspekte geht, sondern die Studierenden lernen müssen, die Prinzipien von innen her anzuwenden.

„Also, (1) ich finde, dass äh, wir haben ja früher im Technikbereich äh eine Bewegungssequenz unterrichtet, die sie dann zeigen mussten. Äh in der so bestimmte technische (1) @Finessen@ warn. Ähm, (2) das machen wir jetzt nicht mehr, weil die sich das wirklich da drei Monate eingebüsst haben und fast an nichts anderes mehr gemacht haben. Und über jedes Detail äh gefragt haben: ‚Wie muss jetzt der Arm? In welcher Höhe genau?‘ Und dann hatt ich auch so das Gefühl, sie gucken zu sehr von außen auf die Formen. Und ähm, (3) und jetzt wenn sie improvisieren, dann müssen sie ja mehr das verinnerlicht haben, ja? Also das find ich schon besser“ (D1).

In Bezug auf die Theorieklausur kann nur schwer eingeschätzt werden, ob das Lernen der Fachbegriffe ihnen für die spätere Berufsausübung tatsächlich etwas bringt.

„aber das ist natürlich eine wahnsinnig eingeschränkte Nutzung dessen. Also ich kann da in dem Moment nicht sehen inwiefern sie da weiterkommen damit, inwiefern sie das dann noch, noch weiter übertragen an an andere Tanzereignisse, die sie sehen oder die sie möglicherweise selber machen wollen oder so“ (D5).

Die Überprüfung der Kompetenzen im Prozess der Lehrveranstaltung findet nach Ansicht der Dozierenden nicht systematisiert statt. Zumeist sehen die Dozierenden im Prozess, ob die Studierenden in der Lage sind, unterschiedliche Bewegungsaufgaben zu lösen, sich einlassen können und ob es ihnen gelingt, differenziert Rückmeldung zu geben.

„ja sie erfolgt ja ein bisschen, dann am Ende des Semesters äh wo sie sich gegenseitlich äh ihre (.) Showings da anschauen, (.) und sich Rückmeldung gebn, wo ich dann ä=merke ähm (.) sind sie in der Lage das zu beurteilen“ (D1).

„Was ich sicherlich sehen kann ist (1) eine Prozessentwicklung im Laufe des Semesters im Umgang mit Aufgabenstellungen. Das kriege ich sicherlich mit. (2) Das wird aber nicht bewertet. Im klassischen Sinne mit einer Note. (1) Das führt dann manchmal zu Gesprächen, dass ich sage hör mal ich sehe das und das, mir fällt das und das auf, ist da was oder ähm ich finds toll, dass du dich einlassen kannst im positiven wie im negativen Sinne“ (D3).

Die Dozierenden füllten zudem nach Ende der Lehrveranstaltung einen Fragebogen aus, in welchem sie einschätzen sollten, in welchen von sechs vorgegebenen Kompetenzbereichen sich die Studierenden wie stark entwickelt haben. Hier wurden die deutlichsten Kompetenzentwicklungen im Bereich der „Selbstkompetenz“ verortet und die geringsten im Bereich „Tanztheoretisches Wissen“ (siehe Tab. 21).

Tabelle 21: Kompetenzentwicklungen bei den Studierenden in verschiedenen Bereichen aus Dozierendensicht

Skala	GF (n=4)	
	M _{df}	SD _{df}
Tanzpraktisches Können	3,82	,24
Tanztheoretisches Wissen	2,71	1,46
Selbstkompetenz	4,65	,47
Sozialkompetenz	4,35	,79
Präsentationsfähigkeit	4,44	,43
Methodisch-didaktische Kompetenz	3,43	1,00

(Skala von 1= trifft nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu)

Auf der Ebene der einzelnen Items wurden am häufigsten angekreuzt (M=4,75; SD=0,50), dass die Studierenden lernten,

- die tänzerischen Grundparameter anzuwenden
- ihr Bewegungsrepertoire zu erweitern
- Prinzipien und Techniken der Komposition/Gestaltung in Einzelsequenzen und in Choreographien anzuwenden
- in Klein- und Großgruppen tänzerische Bewegungssequenzen mitzugestalten und sich einzubringen
- in ihren Präsentationen im Bewegungsbereich mutig und kreativ zu sein
- sich allein oder in der Gruppe vor Anderen zu präsentieren
- experimentierfreudig und neugierig beim Ausprobieren neuer Bewegungsmöglichkeiten im Bereich Tanz zu sein
- sich beim Tanzen/Gestalten wohl in ihrem Körper zu fühlen
- lernten ihren Körper anzunehmen und auch körperliche Grenzen zu akzeptieren
- sich selbstsicher und selbstbewusst beim Tanzen zu erleben

Die Dozierenden ergänzten die vorgegebene Kompetenzaufzählung durch folgende offene einzelne Antworten:

-Kenntnis und Wissen über die Bewegungsgrundformen (Gehen, Laufen, Hüpfen, Galopp)

-Anwendung der Bewegungsgrundformen in einfachen Sequenzen

-Wahrnehmen und Gestalten als Grundthemen des Bewegens verstehen

-Formen des menschlichen Bewegungsausdrucks in ihrem soziokulturellen Kontext verstehen und reflektieren

-für sich selbst mehr Wahlmöglichkeiten nutzen im Hinblick auf ihre körperlichen Ausdrucksweisen

Am kritischsten schätzten die Dozierenden im Fragebogen auf Einzelitemebene den Bereich „*verschiedene Tanztechniken kennenlernen und sich damit vertieft praktisch auseinandersetzen*“ ein (M=1,25; SD=0,50).

7.2.5 Bilanzierung der Lehrveranstaltung

Als Bilanzierung gab eine Dozentin an, dass ihre Wahrnehmung der Studierenden im Seminar teilweise im völligen Kontrast dazu steht, wie die Studierenden sich nach der Lehrveranstaltung äußern. So können die Dozierenden schon Veränderungen beobachten und feststellen, wann und wie sich die Studierenden eingelassen haben, währenddessen die Studierenden sich teilweise zurückhaltend und auch kritisch in Bezug auf die Lehrveranstaltung äußern.

„also sie ham sich eingelassen auf die Improvisationsaufgaben sie ham sich gut geschlagen beim Umgang mit (.) Tanzbeschreibung beim Erlesen von Tanzbeschreibungen; (.) sie sind auch gut damit umgegangen äh Bewegungsabläufe zu erlernen, (.) ja und von daher (.) war es für mich eigentlich positiv im Sinne von (.) sie lassen sich ein (.) was ich schon immer sehr wichtig finde (.) für jemanden der etwas tut, was er nicht kennt; (.) ähm und umso interessanter war dann äh an einigen Stellen die Rückmeldungen; (.) in in der letzten Rückmelderunde (.) das° da sagte ein Student (.) der hat er hat n Wort benutzt, was auch irgendwie des war hat auch dann Diskussionen ausgelöst des war alles unnötig; (2) hab ich gesagt wie des war unnötig; (2) und dann ham wir geklärt und dann stellte sich raus, was er meinte, es war fremd (2), damit kann ich gut leben; (.) mit unnötig hätt ich nicht so gut leben können, weil der Begriff einfach (.) für meine Begriffe überhaupt nicht passend war; (.) ähm (2) nachdem sich das geklärt hatte, dass es fremd war und dieses (.) ich sagte mal dieses kollektive Peinlichkeitsgefühl es gab (.), so wurd es auch formuliert (.) ähm das aber nich- so schlimm war, weil ja alle so waren @und@ ähm (.) das das war dann wieder positiv sag ich mal so von de- von dem was kam; (.) ähm das sind so das die das war so sag ich mal des Wichtigste, was mich (.) äh beeindruckt hat, dass ich gedacht hab oh ich hab das ganz anders wahrgenommen als es nachher formuliert haben; (.) in dem Sinne (.), weil ich hab schon wahrgenommen, dass sie sich einlassen; (2) und des is- mir schon immer wichtig es reicht mir auch (.), mehr kann ich nicht erwarten (.), dass sie sich auf Dinge einlassen mit äh denen sie sich nicht auskennen; (.) °an der Stelle“ (D3).

Überwiegend wird ein positives Resümee gezogen. Voraussetzung für eine gelungene Lehrveranstaltung ist, dass die Studierenden sich auf die Aufgabenstellungen einlassen und diese nicht boykottieren. Schwierig ist es für die Dozierenden, wenn es Widerstände von Seiten der Studierenden gibt oder sie nicht selbstständig arbeiten. Zumeist werden die Prüfungsergebnisse (die Aufführung der Bewegungsgestaltungen) im Grundfach als zufriedenstellend erlebt. Als Veränderungswunsch wird geäußert, mehr tanzhistorische Filme in den Unterricht zu integrieren, mehr Texte zu lesen sowie mehr Verbindungen zu Tanz in Schulen herzustellen, Themen die aus Zeitgründen meist zu kurz kommen.

„Also im Grunde müsste man mehr so tanzhistorisches Material noch haben. (2) Und eben mehr gucken was läuft an Schulen, was läuft an Tagungen, was läuft an Performance. Das würd ich gerne mehr (1) integrieren und das weiß ich nich genau, wie ich das mache. Ich möchte eigentlich nicht da Unterrichtszeit äh (1) für gutschreiben, aber das wäre eigentlich, (1) also das is für mich ne Aufgabe. (9) Und eben, dass was ich eben sagte, da äh am Ende diese, (2) Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Tanzstilen, wie kann ich die in Schule bringen, das würd ich gern ein bisschen (1) erweitern, dass das n bisschen länger is“ (D1).

7.3 Schwerpunktfach Tanz

7.3.1 Vergleichende Darstellung der Ausrichtung der Lehrveranstaltung an den Untersuchungsstandorten

In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 22) finden sich die Angaben zu den vier Lehrveranstaltungen im Schwerpunktfach Tanz. Die Informationen stammen aus den Modulhandbüchern und Dokumenten zum jeweiligen Kurs. Die Lehrveranstaltungen im Schwerpunktfach Tanz finden im Schnitt über ein bis zwei Semester und auf freiwilliger Basis statt. Im Schwerpunktfach werden zumeist die Basiskenntnisse des Grundfachs vertieft, weitere Tanzstile kennengelernt und intensiver an eigenen Gestaltungen/Performances (z.B. im Rahmen einer Aufführung) gearbeitet. Die Prüfungen beinhalten praktische als auch theoretische Bestandteile.

Tabelle 22: Angaben zum Schwerpunktfach Tanz an den exemplarisch untersuchten Universitätsstandorten

	Schwerpunktfach			
	Gruppe 5/ Standort 1	Gruppe 6/ Standort 5	Gruppe 7/ Standort 3	Gruppe 8/ Standort 4
Bundesland	Hessen	Baden-Württemberg	Baden-Württemberg	Rheinland-Pfalz
Studiengang	Lehramtsstudium (Gymnasium)	Lehramtsstudium (Gymnasium)	Lehramtsstudium (Gymnasium)	Master of Education (Gymnasium)
Umfang	1 Semester	1 Semester	2 Semester	2 Semester
Verbindlichkeit	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig
Modulbezeichnung	Bewegen in Performance (Bewegungstheater, Improvisationstanz)	Vertiefungsfach Tanz	BA/LA-Kern-/Profilm modul: Tanz	Individualsportart:: Gestalten, Tanzen, Darstellen
Inhalte	Unter der Prämisse, dass Bewegung immer ein im soziokulturellen Kontext entstehender persönlicher Ausdruck ist, erforschen die Studierenden Herangehensweisen, mit Einzelnen und Gruppen auf eine Bühnenaufführung hinzuarbeiten. Dazu vertiefen sie ausgewählte zeitgenössische Körper und Tanztechniken, insbes. aus New Dance, Contact Improvisation (CI) und Modern Dance. Sie setzen sich mit ausgewählten Stilen und Kunstformen auseinander	Teil des Studienschwerpunkts Tanz	Unter der Prämisse, dass der schöpferische Gestaltungsprozess mittels körperlicher Bewegung, sowie das kommunikative Ereignis einer künstlerischen Performanz, jeweils einen spezifischen, sehr wichtigen Beitrag sowohl zur Gesundheit wie auch zum erfolgreichen Altern leistet, entwickeln die Studierenden die hierfür notwendigen Kompetenzen.	<u>Theorie</u> Im Kurs Gestalten, Tanzen, Darstellen vertiefen Studierende die im Grundstudium erworbenen Basiskompetenzen der Bewegungsgestaltung, das heißt, ihre Erfahrung und Kompetenz im Umgang mit den Gestaltungsparametern. Weiterführend erfahren und verstehen Studierende Gestaltungsprinzipien (abstrahieren, komprimieren, irritieren, stilisieren, kontrastieren, polarisieren, verändern, verfremden,) und wenden diese an. Sie vertiefen das Wissen über Gestaltung im Unterrichtsgeschehen um die Phasen von Gestaltungsprozessen

7 Kompetenzentwicklung durch Tanz bei Studierenden aus Sicht der Dozierenden

	Schwerpunktfach			
	Gruppe 5/ Standort 1	Gruppe 6/ Standort 5	Gruppe 7/ Standort 3	Gruppe 8/ Standort 4
	<p>wie Bewegungs-/ Tanz-/Objekt-Theater, Zeitgenössischer Tanz und Cl. Dabei üben sie sich darin, Improvisation als zentrale Methode authentischer Bewegungsfindung einzusetzen und experimentieren mit Möglichkeiten des Ordners, Formens, Differenzierens und Verfremdens von Bewegung in Bezug zu einer übergeordneten Idee. Parallel reflektieren sie Aspekte und Bedingungsfaktoren kreativer Prozesse im Sinne Ästhetischer Bildung. Am Ende steht eine Performance, in der die Studierenden selbst künstlerisch und darstellend mitwirken und/oder die sie als Leiter/in mit einer außeruniversitären Gruppe erarbeiten. Sie organisieren die Aufführung mit Proben, Lichtdesign, Foto-/Videodokumentation, Presse-/ Öffentlichkeitsarbeit u. dergl.</p>			<p>und die Bedeutung des Umgangs mit Unsicherheit für Genese von kreativen Aufgabenstellungen. Basierend auf der eigenen künstlerischen Erfahrung in Prozess und Produkt erwerben Studierende ein Verständnis für die persönlichkeitsbildenden Potentiale von Darstellung und Tanz als wichtige Bestandteile einer umfassenden schulischen Bewegungserziehung.</p> <p><u>Praxis</u> Aufbauend auf die im Basisstudium exemplarisch behandelten Tanzformen, gestalten Studierende weitere aktuelle Tanzstile (z.B. Hip Hop, Breakdance, Jumpstyle) nach und verändern diese im Rahmen eigener Umgestaltungen. Ausgangspunkte für Neugestaltungen werden erweitert wie zum Beispiel um die Ausgangspunkte Idee, Text, Bild und Objekt. In einer Neugestaltung verknüpfen sie tänzerische und spielerische Elemente in einem kurzen Stück und drücken eigene Ideen und Einstellungen aus. Die Bandbreite der Ausdrucksformen reicht dabei bis hin zum Tanz-/ Bewegungstheater.</p>
Lehr-Lern-Form	Seminar	Praxiskurs, Seminar	Seminar	Seminar und Vorlesung
Prüfungsleistung	<p>Die Modulprüfung besteht aus 2 Teilprüfungen: -Bewegungs- und tanzpraktische Prüfung: -Konzeption eines Unterrichtsvorhabens zu einem ausgewählten Praxis-Thema des Moduls und theoretische Einordnung / Reflexion in Form einer Hausarbeit (ca. 12 Seiten) oder Präsentation (30 Min.).</p> <p><u>Praxis:</u> Gestaltung und Präsentation einer tänzerischen Komposition (2-5 Personen) von ca. 6-10 Minuten. Demonstration zeitgenössischer Tanztechniken. Die Studierenden zeigen darin, dass sie die im Unterricht erprobten körperbildenden und tänzerischen Techniken differenziert anwenden können. Gestaltung und Präsentation einer tänzerischen Komposition (2-5 Personen) von ca. 6-10 Minuten im Kontext einer</p>	<p>Praxisprüfung sowie Klausur oder Hausarbeit</p>	<p>Praxisprüfung und Theorieprüfung</p>	<p>Theorieprüfung: -Klausur zu den Themen und Inhalten des Kurses.</p> <p>Praxisprüfung: -Neugestalten eines Gruppenstückes (4-6 Personen) zu einem selbstgewählten Ausgangspunkt (z.B. Spielidee, Objekt, Text), Länge: 3-4 Min.</p>

	Schwerpunktfach			
	Gruppe 5/ Standort 1	Gruppe 6/ Standort 5	Gruppe 7/ Standort 3	Gruppe 8/ Standort 4
	<p>öffentlichen Aufführung. In die Bewertung gehen zur einen Hälfte Originalität, Stimmigkeit und Dramaturgie der Gestaltung ein und zur anderen Hälfte die individuelle technische Ausführung.</p> <p><u>Theorie:</u> Erarbeitung und Durchführung eines Unterrichtsvorhabens mit einer Gruppe (in Schule, Verein, Kirche o. ä.) im Sinne ästhetischer Bildung sowie deren theoretischer Einordnung und Reflexion in Form einer Hausarbeit (ca. 12 Seiten) oder Präsentation (30. Min.).</p>			

7.3.2 Aufbau, Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltung

Alle vier Lehrveranstaltungen des Schwerpunktfachs Tanz zeichnen sich durch eine Vertiefung der Kenntnisse des Grundfachs Tanzen aus. In zwei Lehrveranstaltungen müssen die Studierenden als Hauptstudienziel eine öffentliche Performance als abendfüllendes Stück auf die Beine stellen.

„Thema Nummer eins ist die Aufführung, auf jeden Fall; ähm da dran kriegt man die auch, die- ich hatte ein Schwerpunktfach eben ohne Aufführung, weil sie sagten, sie wollen es eben nicht in der Turnhalle machen und dann gabs sonst nichts also ne ganz normale Praxisprüfung in der Halle und des war des war nicht schön und ähm die wollen unbedingt Publikum und Aufführungen und so des finden sie toll und des steht im absoluten Mittelpunkt, ich unterstütze das auch komplett“ (D5).

Eine Lehrveranstaltung kooperiert des Weiteren mit einer Schule und hat zum Ziel, ein Tanzprojekt mit SchülerInnen anzubieten, in einer anderen Lehrveranstaltung finden gezielt Lehrproben für Unterrichtsentwürfe für den Sportunterricht statt. Zwei weitere Lehrveranstaltungen knüpfen explizit an die Themen des Grundfachs an und versuchen im Schwerpunkt nun noch mehr Zugänge zum Tanz in Breite und Tiefe bereitzustellen.

„im Schwerpunktfach versuch ich dann (.) zu vermitteln es gibt ganz viele Gründe zu tanzen (.) und ganz viele Zugänge und die können sehr spannend sein (.) und Musik ist wirklich nur ein Zugang; (.) und das is so n Thema das zieht sich immer durchs Schwerpunktfach; (.) das ich über Sprache, über Befindlichkeit, über Objekt, über ein Bild (2), über ähm n Körperthema, Kontaktimprovisation ja (.) versuche zu choreographieren (.) >und dann manchmal auch Stunden ohne Musik mache< (2) des wär für die im Grundfach wär das gar kein Tanz @wenn ich ne Stunde ohne Musik mache ja@ aber ähm im Schwerpunktfach können die das dann hinterher gut verstehen, (.) das man des gar nicht unbedingt braucht und des find ich is n ne gute Weiterentwicklung um sich für die Tanzszene zu öffnen“ (D2).

Die gestalterische Arbeitsweise wird in allen vier Lehrveranstaltungen beibehalten, die Dozierenden setzen vermehrt Schwerpunkte auf die Aspekte Improvisation, Tanztheater oder Komposition und integrieren mehr tanzkünstlerische Zugänge (z.B. William Forsythes Improvisation Technologies) in den

Unterricht. Es werden weitere choreographische Prinzipien gelehrt, die die Studierenden so aus dem Grundfach noch nicht kannten (z.B. Zeitlupe-Zeitraffer, Mikro-Makro, Frage-Antwort, Kanon-Echo). Ebenso werden Objekte in den Unterricht integriert und verfremdet (z.B. Objekt Stuhl wird zum Handy) sowie verstärkt Medien genutzt (Podcasts, Videoaufnahmen, You Tube Videos).

„im Schwerpunktfach arbeite ich immer mehr mit Improvisationen des mach ich im Grundfach noch relativ wenig weil die Leute so viel Hemmungen haben, aber aber selber kreieren müssen sie auf jeden Fall und ab und zu auch mal ein bisschen improvisieren, dass ich sag ok das is die Choreo und an der und der Stelle sind wir da und da und jetzt ist der Teil in der Musik und den legen wir gar nicht fest sondern da improvisiert ihr und da sollt ihr versuchen ok abwechselnd am Boden und in der Fortbewegung durch die Halle zu bewegen und an der Stelle von der Musik müsst ihr **da sein** und da machen wir dann wieder weiter ja und dann haben sie so ein kleines Stück, was sie improvisieren müssen und des is dann schnell vorbei und sie merken des gar nicht, aber sie haben improvisiert (6) ja und wenn des alles funktioniert dann bin ich eigentlich ganz zufrieden“ (D2).

Auch wenn der primäre Fokus nicht auf der Weiterentwicklung der technischen Fertigkeiten liegt, sondern eher prinzipiell die Erweiterung des Bewegungsrepertoires und die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit des Körpers im Tanz im Mittelpunkt steht, setzen sich die Studierenden im Rahmen des Schwerpunktfachs auch mit weiteren Tanzstilen auseinander (z.B. Riverdance, Capoeira, House, zeitgenössischer Tanz).

„die Tanz- die Weiterentwicklung der Tanztechnik (2) lass ich so am Rand mitlaufen (.) indem ich immer n technisches Warm-up mache (.) auch gar nicht immer (.), aber sehr oft (.) und auch immer mal wieder irgendeine Bewegungssequenz mit ihnen übe (.) um ihr Repertoire zu erweitern, weil ja viele überhaupt nicht vom Tanz kommen und manche (.) Tanzbasics (.) noch nie gemacht haben in ihrem Leben also wir probieren im Schwerpun- punkt schon auch mal (.) ne Pirouette aus (.) ja so ganz klassisch auf einem Bein drehen wie fühlt sich des an des mach ich im Grundfach zum Beispiel gar nicht (2) die fallen ja dann eh nur alle um und des @sieht ganz schrecklich aus, wenn se des probieren @des mach ich gar nicht erst@ im Schwerpunktfach sag ich okay guckt mal hier es gibt diese klassische Technik zu drehen (.) des muss man so und so machen und wir probieren das mal aus aber es ist nicht mein (.) primäres Ziel die Leute technisch weiterzubringen“ (D2).

Die Mischung aus Reproduktion und Imitation bleibt im Schwerpunktfach Tanz bestehen. Auch werden verstärkt Aspekte der Tanzrezeption in den Unterricht eingebaut. So bekommen die Studierenden beispielsweise die Aufgabe, sich verschiedene Tanzstücke anzusehen und davon im Plenum zu berichten oder es werden gemeinsam tanzkünstlerische Stücke/Tanzprojekte mit Laien im Rahmen kultureller Bildung besucht. Der Bezug zu Theorien fällt im Schwerpunktfach Tanz etwas größer aus, so werden beispielsweise didaktische Modelle und Stundenentwürfe thematisiert (beispielsweise was es bedeutet, eine gute Bewegungsaufgabe zu stellen, sodass sich eine Gruppe daran zielorientiert, strukturiert und ergebnisoffen abarbeiten kann). Die theoretischen Inhalte fallen dabei sehr unterschiedlich, je nach Schwerpunktsetzung aus.

„und dann hab ich die Theorie auch so verarbeitet, dass alle sich ein Thema gesucht haben und an dem Thema selbstständig gearbeitet haben; (2) manchmal mach ich auch die Theorie (.), dass wir ähm (.), dass ich viele Themen vorstelle und wir dann darüber diskutieren (.) und sie sich dann ein Thema, was sie besonders interessant fanden (.), herausnehmen und das vertiefen; (.) also wie die Theorie abläuft is durchaus unterschiedlich (.) und manchmal hat die Theorie viel mit Praxis zu tun, also wir beschäftigen uns mit didaktischen Themen, (.) die Bedeutung von Improvisation und ähm (.) Gestaltungsprinzipien und manchmal sind des dann einfach (.) ja Forschungsfragen, die in der

Republik so rumschwirren ja so (.) Tanz und Integration und und (.) ähm (.) Tanz in Schulen, was machen die da oder wie evaluiere ich Tanzunterricht und un- da variere ich da ich hab ich keine (.) festen (.) Themen, die sein müssen; (.) da versuch ich immer n bisschen rauszufinden was interessiert die Gruppe“ (D2).

Einige Dozierende geben an, dass der Theoriebezug insgesamt noch stärker ausfallen könnte, jedoch der Hauptfokus auf der Tanzpraxis und Eigenerfahrung liegt.

„und ich würde auch behaupten (4) die Studierenden kommen in erster Linie wegen der Praxis, (.) ja (.) und wie gesagt, die Theorie ist okay (.) ja (.) ähm (2), ich glaube aber es is:s (2) so gut wie nie der Fall (.), dass sie auf der gleichen Ebene is (2), sondern die Praxis bleibt höher gewichtet als die Theorie, (.) und ich vermute mal @bei mir is es vielleicht auch so (.) ich@ ich gebe unbewusst das an meine Studenten weiter (.), obwohl ich der Theorie also als ich ich liebe Theorie (.), ja ich finds schön ja (2) ähm (2), aber ich ich denke ich geb der Praxis auch mehr Anteil; (.) weil ich so gerne mit Leuten arbeite (.) an Leuten arbeite (.) und des kann ich in der Praxis mehr als in der Theorie; (2) hab ich das Gefühl (.) weil ich da den Körper mehr dabei habe; (.) in der Theorie hab ich halt dann doch meist nur den Geist (.) @(2)@ @ich (.) ich@ glaube das is es“ (D2).

Für die Reflexionsphasen wird teilweise nun auch auf weitere Formate zurückgegriffen, wie beispielsweise Lerntagebücher.

Die Dozierenden ziehen sich im Schwerpunktfach mehr und mehr zurück und unterstützen die Studierenden dabei, selbstständig ins Kreieren und Gestalten zu kommen. Von den Studierenden sind im Schwerpunktfach mehr Eigeninitiative und Engagement gewünscht, weiterhin sollen die Studierenden noch gezielter lernen, sich gegenseitig Feedback zu geben.

„dass sie sich einbringn, dass (sie=sich) total einbringn; und dass sie äh (.) mit all ihren Fragn und Widerständen und ihrem Spaß und ihren Ideen dass sie sich einbringn; es is ihre Sache; es is ihr Ding wie das wird; und ich stell ihnen ganz viel zur Verfügung, aber sie müssen=s in die Hand nehmen wirklich“ (D1).

„dann eben (.) die:e (.) Bestärkung von Selbständigkeit, (2) also ich:h:h f:finde Tanz hat eben viel mit (2) oder Tanz bietet die Möglichkeit selber zu kreieren, (2) und dafür muss man selbstständig sein (.) also versuch ich, die Selbständigkeit meiner Studierenden (.) zu erhöhen indem ich mich als Lehrperson versuche zurückzuziehen (.), wenig frontal (.), viel Impulse gebe sie selber machen lassen und dann über Feedback versuche (.), ihre Entwicklung positiv zu beeinflussen“ (D2).

Als Lehr-Lern-Ziele im Schwerpunktfach werden u.a. folgende (heterogen gewichtete) Punkte von den Dozierenden benannt. Die *Organisation und Realisierung einer Choreographie/eines Stücks für die Bühne* (damit verbunden ist die gesamte Öffentlichkeitsarbeit, Beleuchtung, Kostümierung, Dramaturgie, Gestaltung des Programmhefts etc.). Dies setzt insbesondere eine *produktive und kooperative Teamarbeit* und *soziale Kompetenzen* voraus.

„sie solln (.) eine ganze Performance? auf die Beine stelln, mit allem was dazugehört; da gehört ja auch die Werbung dann dazu, (2) äh die Auseinandersetzung mit dem Theater, dann dann des die Beleuchtung, äh: die müssn sie nich selber machn, da is jemand; aber sie müssn ebn sagn was sie ungefähr wolln; und äh und so weiter; also da (.) da is ne Menge, (.) an an Arbeit steckt da drin? (.) mh: da müssn sie sich auch unternander organisiern, (2) ähm: sie müssn als Team wirklich total funktionieren, mit alln Widersprüchn und Streitereien, müssen sie einfach da zusammen arbeitn; (2) sie müssn sich das äh: choreographisch erarbeitn, sie müssn das übn, sie müssn die Probnpläne machn, also da gehört unheimlich viel dazu“ (D1).

Weitere Ziele sind in denjenigen Lehrveranstaltungen, wo es um Kooperationen mit Schulen geht, die *Planung, Durchführung und retrospektive Bearbeitung/Reflexion eines Schulprojekts* inklusiver Absprachen mit den

LehrerInnen. Weiterhin die *Fähigkeit, sich vor einer Gruppe präsentieren, in der Gruppe gestalten und Gestaltungsprinzipien anwenden* zu können sowie *ein stilistischeres Bewusstsein für die Gestaltung von Bewegungssequenzen zu entwickeln*. Es geht ferner darum, um *choreographische Prozesse zu wissen*, weitere *Tanzstile kennenzulernen*, *Beobachtungs-, Feedback- und Urteils Kompetenzen auszubauen*, *weiterführende Informationen im Tanzbereich recherchieren zu können* sowie *über Tanz (Projekte/Aufführungen) kommunizieren* zu können.

„also die sollen Gestaltungsmethoden, beherrschen (.) durchführen können, sie sollen grundlegende Präsentationskompetenz haben und wissen, wie ein choreographischer Prozess läuft und wie es dann zur öffentlichen Präsentation gebracht werden kann, sie sollen über ihre Präsentationen, über ihre choreographische Leistungen eben kommunizieren können, adäquat sowohl für Fachleute als auch für Kommilitonen und Studenten oder Schüler, (.) sie sollen eben über Choreographie (3) Evaluierungen machen können, also Urteilskompetenz sollten die dann entwickeln (2) und ähm sie sollten wissen, wie sie sich dann am Laufenden halten können also wie sie sich fortbilden können laufend“ (D5).

Schließlich sollen die Studierenden *über mehr theoretisches Tanzwissen verfügen*, *Tanz auch als Tanzrezeption erfahren* und auch ein *tolerantes, vielfältigeres Verständnis in Bezug zu Körpernormen/Körperideale im Tanz entwickeln* sowie *komplexere Kenntnisse darüber haben, was Tanz sein kann*.

„ähm toleranter werden, (2) ja ich find Tanz hat viel mit Toleranz zu tun (2) ja nicht so eingefahren sein ‚ja da- das geht jetzt aber gar nicht‘ oder so ‚ja warum geht es nicht hm eigentlich geht alles‘ (.) ja und (.) Tanz hat oft was zu tun mit ähm (.) ästhetischen Normen (2) also man weiß von den ganzen Medien (.) und von (2) vielleicht auch der eigenen Biographie (.) wie n guter Tanz auszusehen hat ja (.) und das wird dann sehr schnell sehr eng in der Normierung; (.) du brauchst ne bestimmte n bestimmtes Bewegungsrepertoire du brauchst ne bestimmte (.) Körperästhetik (.) ne bestimmte Ausdrucksfähigkeit (.) und dann is des Tanzen (.) und wenn du das alles nicht hast, dann ist es zwar kein Tanz, dann is es (.) irgendwas ja; (.) und des möchte ich unbedingt erweitern, (.) ja dass ich sag also wenn ihr tanzt so eng reduziert auf so ganz wich- wesentliche o- äh auf ganz ähm eingeschränkte ästhetische Normen (.) ähm (2) dann ist das n Verzicht auf Vielfalt (2) und das möchte ich unbedingt Vielfalt zulassen und des is dann auch was mit Vielfalt tolerieren, (.) also Toleranz ja; (.) find ich dann auch ganz wichtig“ (D2).

Die Intention bzw. der heimliche Lehrplan der Dozierenden ist, den Horizont der Studierenden zu erweitern und zu vermitteln, dass jeder tanzen kann und Tanz einen inklusiven Charakter (insbesondere für die spätere Schulpraxis) hat.

„jeder @kann Tanz@ @(2)@ ja des is mir wichtig; (.) also niemanden ausgrenzen, ... aber grundsätzlich möchte ich jedem vermitteln jeder kann tanzen, (2) möchte auch das die Gruppe (2) das möglichst hinterher im Kopf im Kopf hat des hat wieder was mit diesen ästhetischen Normen zu tun (.), die ähm (2) von den ich hoffe, dass sie sie weit (2) und öffnen ja, dass sie sie weiter machen und öffnen und dann (2), dass sie sich so gegenseitig tolerieren (.) ähm (2), weil ich denke Tanz ist für jeden gut; (2) also es is wirklich, es is tut jedem gut und deswegen möchte ich des nicht einschränken auf bestimmte (2) Personen und sagen hey du kannst tanzen ja (.) und du ja für dich ist Tanz nicht so gut @mach mach was anderes@ geh Skilaufen ja (.) okay also des find ich schade ja (2)“ (D2).

7.3.3 Umsetzung der Lehrveranstaltung

In Bezug auf die Umsetzung der Lehrveranstaltung geben die Dozierenden an, dass Unterrichtsinhalte mit einem konkreten Output (z.B. Schulprojekt oder die öffentlich aufgeführte Performance) auf positive Resonanz bei den Studierenden gestoßen sind. Insbesondere die Zeit vor den Präsentationen, wird als

dicht und intensiv erinnert, wenn die Studierenden sich für das Stück ins Zeug legen, daran arbeiten und sich auf tanzkünstlerische Zugangsweisen einlassen.

„Ä::h, ja ich konnte den er- ermöglichen, dass die das tun durften. Das haben sie mich, da haben sie sich bei mir bedankt auch. Sie haben gesagt: ‚Ja, dass du das ermöglichst, dass wir sowas haben, ist toll.‘ Und darüber hab ich nachgedacht, ich dachte so: ‚Häh?‘ Aber, ja klar. Andere Dozenten könnten es auch machen. Wir könnten hier ein Leichtathlet- Wettkampf veranstalten für alle Vereine der Region, oder keine Ahnung was. ... Äh ich hab den Rahmen dafür organisiert. Und ich glaub, dass mit dem Hörsaal ist einfach auch super, weil dann in dem Moment ist es definiert als etwas anderes, und dann dürfen sie auch das dann anders machen“ (D5).

Auch in den anderen Lehrveranstaltungen ohne spezielles Projekt, werden die positive Lernbereitschaft der Studierenden und deren Motivation herausgestellt. Die Studierenden waren im Schwerpunkt in der Regel immer dabei und stets bereit, den Aufgabenstellungen zu folgen. Die Dozierenden berichten, dass es den Studierenden sehr gut gelungen ist, sich ohne Vorbehalte und Ängste in die Improvisationen hineinzugeben.

„egal welches Thema ob ähm Choreographiearbeit, Technik, Improvisation ich konnt mich immer drauf verlassen (2), dass die Stunden laufen, weil die Leute sehr gerne mitgemacht haben; (3) ähm es gab ne gesunde Mischung zwischen (.) Leuten, die gern Technik gemacht ham, ich ha die ersten beiden Stunden genau, an die erinner ich mich, Technik gemacht, (2) da gibts einige die das total gerne machen und dann (.) ähm wenns mehr an die Improvisation geht fallen mir dann andere Leute ein (.), die sich mir hervortun (.) aber es war (.) an keiner Stelle n`Aussteiger. ... so nach dem Motto, egal was du machst, wir folgen dir; (2) also die Motivationslage in den Stunden war eigentlich gleichbleibend (.) gut (2), aber ja (.) wie ich sage nich- so dass ich das Gefühl hatte (.) ähm dieser Kurs verändert ihr Leben“ (D2).

Die Dozierenden erinnern sich weiterhin auch an gute, abwechslungsreiche Theoriestunden oder dass sich die Studierenden auf ungewöhnliche und herausfordernde Aufgabenstellungen (beispielsweise das Tanzen ohne Musik oder eine Einheit zu Contact Improvisation) einlassen und diese sicher bewältigen konnten.

„ne Stunde ohne Musik; (2) was für (.) die meisten also im Grundfach wär des un(.vorstellbar (.) die brauchen die Musik als (2) zum pushen (.) als: choreographischen Anlass ja zur Motivation (2) und ähm (.) ich weise aber immer schon mal drauf hin, dass Tanz (.) nicht bedeutet (.) immer auch mit Musik arbeiten >ja das Tanz seine Qualität auch woanders her nehmen kann;< (.) und das hat in der Gruppe sehr gut geklappt; (.) die sind hinterher im Feedback, also wir sitzen immer so >hinterher zusammen und reden über die Stunde< (.) kam des Feedback das (.) so nach dem Motto (.), wenn du uns vorher gesagt hättest, dass es die ganze Stunde keine Musik gibt (2) hätten wir gsagt wie langweilig (.) und jetzt ist die Stunde umgegangen (.) und wir ham ohne Musik gearbeitet und des war ganz toll“ (D2).

„ne Stunde wo so Kontaktelemente (.), partnering im Vordergrund steht ähm das is- auch was was im Grundfach (2) das kann mal per Zufall passieren, dass man so ne leichte Hebung oder sich anfasst oder (.) sich ineinander dreht Schulter an Schulter des kann schon mal sein, aber es wird nie so thematisiert also ein wichtiges Element (.) für Choreographiearbeit, aber im Schwerpunktfach mach ich des (2) und ähm (2) die Stunde kam auch gut an; (2) das is- ja auch nich- immer ganz einfach, (.) das Thema (2) ähm (.) da kommen zum Beispiel so Körpernormen (.) ich bin zu schwer als das mich andere tragen können (.) ja so (.) ähm (.) Hemmungen (.), aber des ham die gut hingekriegt ähm (3) die ähm (.) sind da wirklich locker mit umgegangen und jeder hatte Spaß und Freude (.), was Neues kennenzulernen; (.) ja war ne Stunde, wo auch (.) gelacht wurde, aber auch ne gute Konzentration war, aber auch ne schöne Stunde“ (D2).

Auch das Entwickeln der eigenen Lehrproben wird von den Dozierenden als intensive und kreative Lernphase erinnert. Auf die Frage hin, was die Dozierenden glauben, was für die Studierenden schwierig bzw. herausfordernd war, geben sie an, dass einige Studierende sicherlich weniger improvisiert und dafür lieber mehr Tanzschritte geübt hätten.

„na ich glaub es gibt schon immer mal Leute (3), die (2) gerne weniger improvisiert hätten und gerne mehr von mir (.) Abläufe, Kombis ja (.), w:weil das natürlich des is- wie gefüttert werden ja (.) also einfach reproduzieren; (.) das tu ich ja manchmal auch gerne, wenn ich auf ne Fortbildung geh (.), da vorne steht ne Lehrkraft, die macht ne tolle Kombi (.) und ich lern die von der, bin ich auch glücklich (2), wenn ich die hinterher kann; ich kann des schon verstehen (.) aber (.) das is- glaub ich wirklich nur wichtig, wenn du dich auch technisch weiterentwickeln willst oder wenn du Material brauchst, das du später weitergeben willst; (2) ja aber wenn du (.) dich einfach persönlich weiterentwickeln willst, dann ist dieses reine reproduzieren (.) für mich nicht der richtige Weg (.) und da könnt es sicherlich sein, dass paar Studierende gsagt hätten ah ich hätt gern (.) noch mehr Material gekriegt von ihr“ (D2).

Andere Rückmeldungen waren, dass sich die Studierenden gegebenenfalls aus Dozierendensicht mehr persönlichere Feedbacks und Korrekturen in Bezug auf die Ausführung der Tanztechnik sowie generell mehr Führung und Entlastung vor der Aufführung gewünscht hätten.

„Ich glaub, sie hätten sich manchmal mehr Führung von mir gewünscht, mehr, dass ich sage wo`s lang geht, ihnen noch mehr (1) vorgebe. Und auch persönliche Rückmeldung hätten sie sich glaub ich gewünscht, so in Bezug auf Technik zum Beispiel“ (D1).

Für die Dozierenden waren es wiederum Tiefpunkte, wenn die Studierenden erst relativ spät angefangen haben, an ihren Präsentationen für die Prüfung/Performance zu arbeiten, ebenso wird es als irritierend erlebt, wenn die Studierenden vordergründig mitmachen, aber eigentlich, dass Thema doch nicht ernst nehmen.

7.3.4 Erreichte Kompetenzen und Prüfungsformate

Als erreichte Kompetenzen werden von den Dozierenden folgende Bereiche benannt: *Erwerb von „Körpererfahrungskompetenz“*; *Erweiterung des Fach- und Theorienwissens über Tanz* (z.B. Wissen über weitere Tanzstile wie Folklore, zeitgenössischer Tanz, Bewegungstheater), *Erweiterung des Verständnisses von Tanz* sowie *Präsentationskompetenzen*. So haben die Studierenden gelernt, sich ohne Ängste vor anderen Studierenden in ihren Bewegungsgestaltungen zu zeigen.

„also es steht überhaupt keiner da (2), der (3) verängstigt is- ja oder (.) auch (.) auch unwohl, ich glaub sie sie denken (.) ich hab sie dann Schlu- am Schluss so weit wir ham dann so viel improvisiert im Unterricht (.), dass sie sich gar nicht mehr Gedanken drüber machen ähm (.) wie sieht das jetzt aus ja ähm (2) ja ähm fühl ich mich wohl oder nicht wohl es is- selbstverständlich (.) ja sich spontan zu bewegen; (2) und des zeigen sie auch in der Prüfung“ (D2).

Ein weiterer großer Bereich ist der Ausbau *choreographischer Kompetenzen* (d.h. in verschiedenen Sozialformen (Solo, Duett, Trio) Tänze gestalten können, Mitstudierende in einen kreativen Prozess führen).

„Also im Grundmodul machen sie ja auch ihre Gestaltung, aber jetzt is es nochmal anders. Ähm in der Performance kann es Duette geben, kann es Trios geben, äh man tritt mehrmals auf, man ist äh sowohl Mittänzer wie auch äh verantwortlich für eine Szene. Es is nich immer ne Gruppenarbeit, (1) ähm also sie sind da (1) wirklich (1) kompetent glaub ich, einer-, (2) ja, selber den choreographischen

Prozess alleine zu übernehmen (2) und sich dafür auch (1) ähm (2) Schritte zu überlegen. Also wie, (2) wenn ich das meiner Gruppe nicht einfach vorgebe, was sie zu tanzen haben, sondern wie führe ich sie in einen kreativen Prozess und wie gestalte ich das so, dass aber nachher doch etwas Wiederholbares dabei rauskommt?“ (D1).

„ich hab (3) drei (.) Gruppen(.)choreographien schon gesehen (.) und da hätte ich (3) bei zweien (.) gesagt (2) so wie die jetzt choreographiert haben, (.) haben sie (.) aus dem Kurs choreographisch Material gelernt, (.) das konnten sie vorher nicht; (.) es war (.) abwechslungsreicher mutiger (.) und ähm (2) ja weniger (.) Schubladenchoreographie (.), die dritte Choreographie war noch relativ nah (.) an diesen (.) typischen Choreographien (.), was man so aus Fernsehshows oder Sonstigen kennt (.) ja so (.) bisschen (.) es soll gut aussehen; (2) weisch was ich meine ja also des diese dieser (.) dieses wie im Video Clip (.) hm Dancing (.) ja des:s so mitreißend ja (.) das (.) war n`bisschen mehr in die Richtung; (.) aber die anderen beiden Choreographien, da würd ich sagen sie haben (2) >was mir die Prüfung rückgemeldet hat< Handlungsfähigkeit im Bereich (.) Choreographie erworben“ (D2).

Die Studierenden, welche eine öffentliche Aufführung konzipierten, lernten ebenso die Schritte zu durchlaufen, die ein Stück von der ersten Idee bis zur Umsetzung des Konzepts nimmt, d.h. die Studierenden erwarben hier *organisatorisch-konzeptionelle Fertigkeiten* im Bereich *Öffentlichkeitsarbeit, Dramaturgie, Musikauswahl, Licht, Bühnenbild, Kostümierung* und setzten sich mehr mit dem Blick von außen auseinander.

„was gehört dazu, das ist die Öffentlichkeitsarbeit, wie kann man das dann eben vermitteln, dazu braucht man ein Konzept zuerst und man denkt sich ein Konzept aus und die sollen dann auch andere Gruppen dazu laden ... irgendwie müssen sie ein Konzept haben und dass dann gestalten und dann eigene suite dann dazu machen also ne kleine Choreographie von etwa fünfzehn Minuten dann als Gruppe ... diese praktische Prüfung ist die suite und dann die Vermittlung äh eben sie machen, das müssen wir absprechen jemand macht etwas bei den Dramaturgie oder bei ähm bei der Werbung“ (D5).

Zwei Dozierende gaben an, dass die Studierenden weiterhin beginnende *methodisch-didaktische Fertigkeiten* (insbesondere in der Planung von Unterrichtsentwürfen und der Realisierung anhand der Lehrproben) erworben haben. Diejenigen Studierenden, die schon konkret mit SchülerInnen in Berührung kamen, entwickelten weiterhin spezifische Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit der speziellen Zielgruppe, so setzten sie sich beispielsweise damit auseinander, wie SchülerInnen zum Tanz geführt werden können oder wie mit Widerständen umgegangen werden kann.

„Das glaub ich haben sie jetzt gelernt. (1) Eben erstmal miteinander und dann mit den Schülern. (3) Und eben auch bei Kindern zu gucken, äh wie kann ich die da, wenn die so von Null kommen, ja? Äh was das Tanzen angeht. Wie kann ich sie da einbinden? Mit ihren Fähigkeiten und mit ihren (3) erstmal das Gefühl haben, (1) wir können ja nichts. Aber sie dann zu befähigen: Jawohl, du kannst schon ne ganze Menge und äh, dass was du (2) denkst, oder was deine Idee ist von etwas, das äh kann hier Platz haben“ (D1).

„Oder natürlich auch mit diesen ganzen Widerständen umzugehen. Es gab schon Schwierigkeiten mit einigen Jungs, (1) die das total blöd fanden, total blöd fanden. Und ganz viel Widerstand aufgebaut haben. Und (2) sie haben das äh irgendwie ausgehalten. (1) Ja auch wenn sie noch nicht immer die Lösung hatten, sie haben`s einfach erstmal ausgehalten. (8) Aber letzten Endes ham ja auch diese schwierigen Jungs dann äh auch mitgemacht und warn, in der Performance hat man das erstmal nicht mehr gesehn, dass die da (1) viel Revolte gemacht haben und sich auch nicht so ganz identifizieren wollten“ (D1).

Zwei andere Dozierende gaben wiederum an, dass die Anbahnung der Vermittlungskompetenz nicht das explizite Lehr-Lern-Ziel der Lehrveranstaltung war.

„wenn (.) wenn man Lehrer ausbildet oder Leute (.) auch Bachelor stehen vielleicht später vor Gruppen nur keine Schulgruppen (.) dann musst du die didaktische Kompetenz natürlich irgendwo

erwerben (.) und die (.) war stand eher im Hintergrund (2), da hoff ich auf Transferleistungen (2) ja, weil die anderswo bei uns sehr viele Lehrproben machen“ (D2).

Ebenso fällt das klassische Vormachen-Nachmachen den Studierenden schwer, sowohl in der Aneignungsperspektive als auch in der Vermittlung von Tanztechniken. Die Studierenden sind eher befähigt, improvisatorische Elemente zu unterrichten.

Eine andere Dozentin gibt an, dass die Fähigkeit Tanz analytisch reflektieren zu können, nicht wirklich bei den Studierenden ausgebaut werden konnte.

„Ja die, die ich würde sagen, die Fähigkeit analytisch einen Tanz zu reflektieren, ist nicht wirklich da. Ich weiß es nicht. Wenn, wenn in einem Jahr ich dahingehe und sagen würde: ‚Jetzt erinnere dich nochmal dran, was für Elemente gibt es zu einer Analyse? Was kann man berücksichtigen? Welche Kriterien sind da? Ähm, was spielt ne Rolle?‘ Vielleicht würden welche darüber nachdenken und vielleicht (1) auch irgendwas sagen können übern Tanz, außer: (1) ‚Or, das ist schön‘, oder ‚das ist geil‘. Aber (1) ähm in der Beschreibung des Eigenen, was, was die machen (1) klingt es (2) ab und zu an, aber sehr bescheiden, diese analytische Ebene. (2) ((hörbares Ausatmen)). Ich kann nicht sagen, dass ich das Gefühl habe, die könnten aus dem Stegreif erklären, (2) dass Form was anderes ist als Elemente, ... Das gelang nicht, dass sie tatsächlich die Aufführung, die gesehen haben, analytisch reflektieren konnten“ (D5).

Anhand der Prüfungsformate werden, wie schon im Grundfach Tanz, praktische als auch theoriebezogene Kompetenzen überprüft. In der Praxisnote wird die Performance bewertet (hier können die Studierenden zeigen, dass sie choreographieren und improvisieren können).

„in der Praxis guck ich Präsentationsfähigkeit, (2) hm (4) ich bewerte die (.) die (.) das Solo und (2) vor allen Dingen die Gruppengestaltung eigentlich immer so das ich auf der einen Seite sage (.) ähm (2) der Wert der Choreographie (.) wie komplex (.) wie deutlich wird das Konzept (.) wie originell und wie überzeugend, (.) und auf der anderen Seite guck ich auf deren die technische Umsetzung an; (.) ja konnten sie das, was sie sich vorgenommen ham technisch auch wirklich umsetzen, weil manchmal ha- siehst du ja (.) tolle Ideen, aber es kommt nicht so gut rüber, weils ihnen an Technik gefehlt hat; (.) also und des gibt auch unterschiedliche Noten (.) und unterschiedlich Feedbacks (.) also sie kriegen von mir n Feedback (.) ähm über ihre Fähigkeit zu choreographieren, (.) und quasi ihre Fähigkeit des tänzerisch umzusetzen; (.) und im Solo fließt des n bisschen mehr ineinander (2) kleines bisschen mehr da differenzier ich des nicht ganz so (.)“ (D2).

„mh: (.) ja da geht es ja einmal immer um die eigene technische Ausführung? also was is wie: durchlässlich is der Körper, wie präsent is der Körper, wie vielfältig is der Körper? (.) ähm: (.) un=dann das andere is so welche Gestaltungskriterien ham sie angewendet; das wird eigentlich >geprüft< wie originell is das, (.) wie äh is=es choreographisch äh (.) ja; wie originell is=es choreographisch umgesetzt, (.) wie stringent aber auch, ne gibt=s ne klare Form, oder is=das jetzt irgendwie nur alles aneinander gehängt, (.) ähm (2) ja; das sind die Kriterien“ (D1).

In die Theorienote fällt beispielsweise die Präsentation des Vorgehens, die Begründung für das Performancekonzept oder auch die intensive Beschäftigung mit einem Teilaspekt (beispielsweise anhand einer Hausarbeit) oder die Überprüfung theoretischen Wissens anhand einer Klausur (hier werden beispielsweise Wissens- und Transferfragen zu den Bereichen Methodik-Didaktik, Tanzforschung oder curricularen Themen gestellt).

„gut sie müssen ne Klausur (.) schreiben oder ne Hausarbeit abgeben und da guck ich natürlich Wissen über Tanz (.) und die Fähigkeit, sich im (.) Tanz theoretische Themen einzuarbeiten; (.) bei der Klausur is es dann eher in die Breite (.), weil da Fragen aus ganz verschiedenen Bereichen kommen, (.) wenn se ne Hausarbeit schreiben (.) eher in die Tiefe, (.) ja, weil se dann an einem Thema intensiv gearbeitet haben“ (D2).

Nicht bewertet werden in den Prüfungsformaten der vier Lehrveranstaltungen methodisch-didaktische Aspekte. Dass dies so ist, wird gleichzeitig positiv resümiert, da die Bewertung sonst unglaublichen Druck für die Studierenden aufbauen würde.

„Äh was sie nicht zeigen können darin ist ähm, (2) dass didaktische, äh wie sie mit Kindern arbeiten und warum sie so arbeiten. Das können sie schon, das können sie äh in ihrer Theorieprüfung könnten sie das schon darstellen, aber man, man sieht das nich in der Praxis. Also das Unterrichten äh wird nich bewertet. Aber find ich auch gut so. (1) Ich finde, dass macht einen, würde einen unheimlichen Druck ausüben. (2) Äh von daher ist es einerseits schade, (1) weil sie das so viel (1) äh Herzblut reingeben, aber äh im Prinzip find ich`s richtig so“ (D1).

Schwächen werden in der Praxisprüfung darin gesehen, dass man den theoretischen Unterbau und das darunterliegende Konzept nicht sieht, in der Theorieprüfung fehlt wiederum die konkrete Handlungspraxis. Kompetenzen werden somit nur auf gedankenexperimenteller Basis überprüft.

Im Prozess der Lehrveranstaltung zeigen die Studierenden, inwiefern es ihnen gelingt an eigenen Begrenzungen zu arbeiten, inwiefern sie reflektieren und Feedback geben können und wie sie sozial miteinander umgehen und kooperieren.

„und diese diesen sozialen Kompetenzen (.) durch eben Aufgaben, die sie miteinander lösen müssen (.) und dann seh ich, dann klappt es oder klappt es nicht und sie kriegen selber das Feedback (.) ham wir halt n Ergebnis oder ham wir kein Ergebnis des merken sie ja sehr schnell“ (D2).

Die Dozierenden füllten weiterhin nach Ende der Lehrveranstaltung einen Fragebogen mit vorgegebenen Kompetenzbereichen aus, in welchem sie einschätzen sollten, in welchen Dimensionen sich die Studierenden, wie stark entwickelt haben. Hier wurden die stärksten Kompetenzentwicklungen in den Bereichen „Selbstkompetenz“, „Tanzpraktischen Können“ und „Präsentationsfähigkeit“ verortet und eher mäßige Entwicklungen im Bereich „Tanztheoretisches Wissen“ (siehe Tab. 23).

Tabelle 23: Kompetenzentwicklungen bei den Studierenden in verschiedenen Bereichen aus Dozierendensicht

Skala	SF(n=4)	
	M _{t1}	SD _{t1}
Tanzpraktisches Können	4,71	,26
Tanztheoretisches Wissen	3,00	1,10
Selbstkompetenz	4,75	,50
Sozialkompetenz	4,55	,53
Präsentationsfähigkeit	4,69	,63
Methodisch-didaktische Kompetenz	4,25	,95

(Skala von 1= trifft nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu)

Auf der Ebene der einzelnen Items wurde mit völliger Zustimmung von allen Dozierenden angekreuzt (M=5,00; SD=0,00), dass die Studierenden lernten,

-im Tanz zu improvisieren

-Prinzipien und Techniken der Komposition/Gestaltung in Einzelsequenzen und in Choreographien anzuwenden

-die tänzerischen Grundparameter anzuwenden

-ihr Bewegungsrepertoire zu erweitern

-in Klein- und Großgruppen tänzerische Bewegungssequenzen mitzugestalten und sich einzubringen

-sich allein oder in der Gruppe vor Anderen zu präsentieren

Die Dozierenden ergänzten die vorgegebene Kompetenzauflistung durch folgende Antworten:

Die Studierenden lernten,

-sich technische und gestalterische Praktiken des zeitgenössischen Tanzes zu erschließen und anzuwenden

-die Selbsttätigkeit von SuS anzuregen und zu begleiten

-körperliche Grenzen und „Störungen“ als Ressource für Bildungsprozesse im Tanz zu begreifen

-Tanz als Kultur zu vermitteln

-sich anhand fachlicher Quellen fortbilden zu können

-Projektmanagement als Gruppe zu betreiben

-Performances/ Aufführungen zu reflektieren

Kompetenzbereiche, die eher wenig im Rahmen der Lehrveranstaltung angebahnt wurden, waren den Dozierenden zufolge „*Kenntnisse über Grundlagen der Musiktheorie*“ (M=2,00, SD=0,82), „*Kenntnisse im bewegungswissenschaftlichen Bereich*“ (M=2,00, SD=1,41) sowie „*Kenntnisse in den Bereichen Anatomie, Physiologie und Tanzmedizin*“ (M=2,25, SD=1,26).

7.3.5 Bilanzierung der Lehrveranstaltung

Als Gesamtbilanzierung stellen die Dozierenden fest, dass die eingesetzten Methoden und auch die Lehrveranstaltung an sich als sehr gut bewertet werden. Die Dozierenden hätten gern noch mehr Zeit zur Verfügung, um weitere didaktische Konzepte vorzustellen. Ebenso beschäftigt sie die Frage, wie Aufgabenstellungen gut vermittelt werden können sowie die stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis. Teilweise geben die Dozierenden auch an, dass sie selbst gern mehr darüber erfahren würden, wie die meist so tollen Performanceergebnisse zustande gekommen sind. Die Dozierenden haben in diesen Entwicklungsprozess meist nicht so viel Einblick, da etliche Proben außerhalb der Lehrveranstaltung in Eigenregie der Studierenden stattfanden.

„Ich finde, dass das Ergebnis oder die Ergebnisse ganz super sind. (2) Aber (2) ich würde @noch gern genauer wissen warum eigentlich@. Wie sind wir da genau hingekommen? (1) Da sind mir manche Sachen nicht so richtig klar. Das hat auch damit zu tun was ich eben sagte. Also was müsst ich noch (2) anders aufbauen, oder klarer machen, oder mehr Unterstützung geben (3) damit es äh noch (6) von der Anlage her so sicherer is. Aber vielleicht is das auch nur mein Bedürfnis äh, dass ich immer alles so gerne klar hätte und systematisch habe und ich mir selber da auch mehr dieses Chaos, dieses kreative Chaos erlauben muss“ (D1).

Weitere Ideen für folgende Lehrveranstaltungen sind beispielsweise die Integration externer TanzkünstlerInnen, die Konzentration auf ein theoretisches Thema, welches dann exemplarisch praktisch

vertieft wird, die verstärkte mediale Berücksichtigung (z.B. Film, Video, Podcasts) sowie auch das Abarbeiten und Umgestalten vorhandener Choreographien (z.B. You Tube) und die Frage nach der richtigen Zitation und dem Copyright von Bewegungen.

„Also, es ist wichtig, glaub ich, zu sagen: ‚Du musst was nehmen, du musst Zitate nehmen!‘ So hab ich`s auch formuliert. ‚Es ist wie ne wissenschaftliche Hausarbeit, nimmst du dann Zitate und baust dann dein Argument drauf!‘ Ähm, (1) das ist glaub ich ganz wichtig. Das ist eine Stärke, das ist gut. Das werd ich beibehalten. Ähm (1) ich werde beibehalten diese Vermittlung. ... Also klar, die Umarbeitung von einer Choreographie, oder vielleicht, dass ich am Ende des ersten Semesters sag: ‚Als Prüfungsleistung, (1) Teilprüfungsleistung ähm, du musst, du musst schildern, wie du methodisch dein, (1) deine Zitate (1) bearbeitest.‘ Und das dann schriftlich ausarbeiten“ (D5).

Wichtig ist es den Dozierenden, die Studierenden noch mehr einzubeziehen und sie in ihrer ExpertInnenrolle zu sehen (zum Beispiel gegenüber dem Grundfach), da die Studierenden teilweise im Schwerpunktfach noch zu viel konsumieren. Durch die Vertiefung in eigene Projekte (öffentliche Performance, Schulprojekt) sind die Studierenden eher dazu aufgefordert, sich stärker einzubringen und selbstständig zu arbeiten.

7.4 Erfahrungen mit dem Lehren von Tanz im Lehramtsstudium Sport im Grundfach und Schwerpunktfach

7.4.1 Vergleich der Lehre im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz

Beschreibung der Grundfachstudierenden

Nach Ansicht der Dozierenden bringen die Grundfachstudierenden meist wenige, rudimentäre Vorerfahrungen in Bezug auf das Tanzen mit. Einige Studierende haben bereits Erfahrungen mit bestimmten Tanzstilen sammeln können. Da andere Tanzinhalte, als beispielsweise in Tanzstudios im privaten Bereich, vermittelt werden, sind die Themen der Lehrveranstaltung (z.B. Improvisation) in der Regel für die meisten Studierenden neu.

„Die Stimmung so im Kurs ist, dass es eine ganze neue Welt ist und sie sich im Großen und Ganzen gut drauf einlassen, mach ich immer wieder die Erfahrung“ (D4).

Zu Beginn begegnen die Studierenden der Lehrveranstaltung häufig mit Skepsis und Ehrfurcht, nach einer gewissen Zeit werden sie offener und haben durchaus Spaß daran.

„also eine Erfahrung ist (.) dass die Studierenden dieser Veranstaltung mit (.) Skepsis? und (.) ähmer gewissn Ehrfurcht, @würde@ ich fast sagt begegnen? (.) ähm (3) und dass sie äh: (.) irgendwann mal im Laufe von vier Wochen, (.) ähm sehr (.) offen werden; und äh (.) die Möglichkeiten die da drin stehn zum Teil wirklich nutzen; (.) sich da auszuprobieren; (2) das ist ein; un dass=sie dann auch Spaß haben“ (D1).

Einige Dozierende geben an, dass Tanz von einem Großteil der Studierenden nicht ernst genommen wird. Tanz würde hinter anderen Sportarten oder Fächern in der Priorität und Anerkennung zurückfallen.

„Und ähm, also die Rolle des Lehrenden ernst zu nehmen, obwohl ich Kumpel sein möchte, weil ich so sie erreichen kann. Ich habe, ich habe ein Fach zu vertreten, der eh glaub ich kein äh (1), kein-, es wird nicht ernst genommen von der absoluten Mehrheit der Studenten. Also anders als Statistik oder gar Handball oder sowas“ (D5).

Die Studierenden stehen der Lehrveranstaltung oftmals mit ambivalenten Gefühlen gegenüber. Zum einen haben sie Interesse, zum anderen bringen sie aber auch eine Scheu in den Unterricht mit, sie wissen wenig über ihren Körper und werden als nicht besonders kritisch wahrgenommen. Nach Ansicht der Dozierenden scheint es so, als möchten es die Studierenden den DozentInnen gern recht machen, um gute Bewertungen zu bekommen. Die Interessenlage an Tanz scheint vornehmlich extrinsisch und weniger intrinsisch motiviert zu sein.

„O::h, ich hab erfahren ähm, (4) ja einerseits so wie, (1) wie scheu sie sind (1) und wie wenig sie über ihren Körper wissen. Wie interessiert sie aber auch sind. (9) Mhm, (4) ich hab erfahren, dass sie sehr unter Druck sind, dass sie unheimlich viel zu bewältigen haben. (5) Ich empfinde sie nicht als besonders kritisch. (3) Es is eher so, sie sind interessiert und sie fragen mich wie ich`s gerne hätte und was sie machen sollen. Ähm, (1) ich finde, da is wenig kritisches Potential. (4) Ich weiß, dass sie eigentlich davon ausgegangen sind, dass sie eben verschiedene Tanzstile unterrichtet werden und ich sage ihnen ja, warum ich das nicht mache. (2) Und das nehmen sie auch so an. Also entweder nehmen sie`s einfach an und sehen den tollen Wert dadrin, (1) oder sie trauen sich nicht zu sagen: ‚Wir wollen aber Hip Hop, können wir nicht drei Wochen wenigstens das mal machen?‘ Das kommt nicht und ich frag mich warum nich? (1) Sind sie so brav, oder sehen sie`s wirklich ein? Oder- (4) Frag ich mich, weiß ich nich. (14)“ (D1).

In der Regel gehen die Studierenden die Lehrveranstaltung pragmatisch an. Als schwierig empfinden es die Dozierenden teilweise, wenn mehrere gehemmte oder widerständige Studenten in der Gruppe sind, welche gar keinen Bezug zum Tanzen haben. Wenn eine große Masse Tanz nicht ernst nimmt, gehen auch viele gute Studierende unter. Die Dozierenden berichten, dass die Studierenden es gerne hätten, wenn mit bekannten Dingen angefangen wird, jedoch das Ziel der Lehrveranstaltung ist, die Studierenden dahin zu bringen, ihr Bild vom Tanz zu irritieren und zu verändern und nicht primär zu bestätigen.

„dann sagte eine Studentin (2) es wär doch viel einfacher gewesen mit der Folklore anzufangen, weil des kennen wir ja; (.) so gebundene Tanzform (.) und (2) ich hab nur gedacht hab ich nur ja das weiß ich aber genau deshalb mach ichs auch nicht (.), weil dann gibts ne bestimmte Erwartungshaltung im Hinblick auf Tanz (.) so sieht tanzen aus (.) das kenn ich (.) aha das ist das (.) und das möcht ich nicht (.) ich möchte ihre Erwartungshaltung eigentlich ähm (.) nicht zerstören ist falsch aber ich möchte sie verwirren; (2) ich möchte ihnen klar machen (.), das Bild, was du bisher vom Tanzen has- tanzen ist schön, tanzen hat so zu sein, hat so zu sein (.) ähm (2) das stimmt vielleicht nicht (.) und lass dich mal ein auf das, was tanzen noch sein kann; ... das sie da diese Unter- Unterschiede sehen zwischen (.) äh ich lass mich ma auf was ein oder auch bei anderen Aufführungen sie wieder kommt und sagt oh, dass war ja völlig komisch, was da passiert is- ja und ich konnt ja überhaupt nicht verstehen, warum die das gemacht haben (.) prima (.) prima @(.@) ja (.) ich muss nicht alles sofort toll finden (.) und, sondern (.) wenn ich mich reibe, dann passiert was (.) °an der Stelle“ (D3).

Die Dozierenden erzählen, dass die Studierenden häufig der Ansicht sind, dass ihnen das Imitieren von Bewegungen leichter fällt als das Improvisieren, dabei würden sie gar nicht registrieren, wie schwer ihnen tatsächlich die Übernahme vorgegebener Bewegungsabläufe fällt. Die Studierenden haben hier auch keine Korrektur, da der Spiegel häufig bewusst mit Vorhängen verschlossen bleibt, damit die Studierenden selber in die Eigenwahrnehmung ihres Körpers und ihrer Bewegungen kommen.

„Weil in der Regel ham sie, die, ich sag mal die üblichen Befürchtungen, wenn es ums Improvisieren geht. Ähm, dass ich mich da blamiere, dass es komisch aussieht, so das Übliche. Beim Imitieren haben sie da weniger Sorgen, aber äh sie merken dann auch manchmal gar nicht, wie schwer ihnen das eigentlich fällt. Ich arbeite in der Regel auch nicht mit Spiegel, (1) das ist vielleicht nochmal

wichtig, weil wir haben zwar unten Spiegel aber ich mach die selten hoch. Ja, weil ich möchte, dass sie mit ihrer Kinästhetik arbeiten“ (D3).

„ja, (2) Tiefpunkte (2) nicht wirklich, also, weil ich das schon kenne von Sportstudenten, dass die sich total schwer tun mit kreativen Bewegungsgestaltungen“ (D5).

„äh ne andre Erfahrung ist, dass ihnen das Kreative zu ihrem eigenen Erstaunen relativ leichtfällt und Spaß macht, und dass die Körpertechnik sehr schwer ist“ (D1).

Positiv wird von den Dozierenden resümiert, dass die Grundfachstudierenden viel Zeit in die Proben für die Prüfung investieren. Jedoch würden die Studierenden im Verlauf der Lehrveranstaltung nicht von sich aus üben und auch nicht frühzeitig damit anfangen, sondern erst wenn sie konkrete Aufgaben bekommen, welche kontrolliert werden oder es um die Prüfungsvorbereitung geht und damit eine Benotung in Verbindung steht.

„Ich finde, was immer noch schwer ist, ist, dass sie von sich aus üben. (1) Da merk ich immer, das tun sie erst gegen Ende, wenn's auf die Prüfung zugeht. Das sehn sie irgendwo nicht ein. (1) Das kommt nich rüber. Ich sage das oft, wir besprechen das. Sie sehen das schon irgendwie ein, aber es erfolgt da nicht wirklich ne Handlung. (3) Da staun ich oft, weil ich denke, wenn ich Fußball lernen müsste, dann müsst ich unheimlich üben und ich weiß nich, ob ich das erst mit der Prüfung anfangen würde“ (D1).

„Und ich habe, ich hab sehen müssen oder realisieren müssen, dass sie tatsächlich natürlich sich nicht vorbereiten auf die Stunden. Die haben nichts angeguckt, sie haben nichts gelesen. Wenn ich denen konkrete Aufgaben gegeben haben die sie zeigen müssen, (auch) so choreographische, dann haben sie's gemacht“ (D5).

„aber äh da erleb ich dass die da unheimlich viel Zeit reinsteckn, um=zu probn (.) äh um da ne tolle Performance zu machn, (.) und dass sie auch äh diese Summer- oder Winterworks (.) eigentlich (.) mit einigen Ausnahmen ganz selten; äh=eigentlich alle? mh=als selbstverständlich und als auch ihre ihr Abend so annehmen und ausfülln“ (D1).

Dass die Studierenden von sich aus nicht nach der Lehrveranstaltung üben, begründen die Dozierenden damit, dass diese Aufgabe wahrscheinlich für die Studierenden eine Überforderung darstellt, da sie gar nicht so genau wissen, was sie üben sollen und es auch Widerstände gibt sowie Raumprobleme. Im Rahmen der Lehrveranstaltung können sie sich noch auf den Gegenstand Tanz einlassen, aber außerhalb der Universität würden sie nur schwer den Zugang finden.

Die Dozierenden beschreiben die Grundfachstudierenden als äußerst heterogene Gruppe: Es gibt diejenigen, die gar keine Erfahrung mitbringen, sich jedoch gut auf die Aufgabenstellungen einlassen und originelle Lösungen finden. Auch die „Nicht-TänzerInnen“ bekommen in der Lehrveranstaltung gutes Feedback. Meistens sind sie es auch, die die Aufgaben so erfüllen, wie sie vorgegeben sind und nicht etwas anderes daraus machen. So fällt es den begabteren StudentInnen, den „ExpertInnen“, eher schwer, einfache Übungen so auszuführen, wie vorgegeben. Zumeist wollen sie zu Beginn unter Beweis stellen, dass sie tanzen können und „spulen ihr Können erstmal ab“ (D4). Die „ExpertInnen“ wollen zeigen, dass sie aus dem tänzerischen Bereich kommen und werden als insgesamt schwerer zugänglich beschrieben. Dass Tanzen auch Gehen oder Laufen sein kann, passt nicht in deren Verständnis von Tanz. Arbeitsstimmungen würden zunichte gehen, wenn die „ExpertInnen“ etwas anderes machen und sich nicht auf die Grundlagen einlassen, dies würde Einfluss auf die unerfahrenen, aber aufgeschlossenen

Studierenden nehmen. Die Tanzerfahrenen sind des Weiteren oft enttäuscht von der Lehrveranstaltung, da sie erwarten, dass es um Tanzstile geht.

„und dann denk ich auch oft ja und die die schon Tanz gehabt ham, die sind gar nicht die die jetzt dem wirklich (.) aufgeschlossen unbedingt gegenüber stehn weil sie eben so geprägt sind von ihrem Showtanz oder Ballett oder was sie hattn dass sie sowieso enttäuscht sind, wenn sie in diese Veranstaltung kommen“ (D1).

Andere Dozierende berichten, dass man eher nur diejenigen Studierenden in der Lehrveranstaltung erreicht, die einen Zugang zum Tanzen haben, dass diese auch schneller lernen und bei Aufgabenstellungen mehr Lösungsvarianten zur Verfügung stellen können.

„Aber klar, die mit Tanzhintergrund, die können das besser. Die, die, die haben schon auch gelernt. Also sie haben mehr Vokabular gelernt und mehr Methoden dann gelernt. Äh aber sie konnten die schneller lernen und schneller in die Rolle schlüpfen vom Handwerk“ (D5).

„Und des unterscheidet sich dann dadurch ähm, dass diejenigen die vielleicht ne etwas größere Vorerfahrung mitbringen, dass die bei ner Improvisationsaufgabe auf mehr Varianten kommen, als die, die das noch nicht haben“ (D3).

Beschreibung der Schwerpunktfachstudierenden

Auch die Schwerpunktfachstudierenden werden als bunte heterogene Gruppe in Bezug auf ihre tänzerischen Vorerfahrungen beschrieben, jedoch bringen die meisten Studierenden eine Aufgeschlossenheit und ein Interesse am Tanzen mit, so dass die Heterogenität, die unterschiedlichen Levels insgesamt positiv und als bereichernd von den Dozierenden gerahmt werden. Die Studierenden würden viel voneinander lernen, sich gegenseitig inspirieren und die Lehrveranstaltungen hätten nichts Elitäres an sich.

„was mir immer gefällt ist das gemischte Publikum, was ich da habe (2), dass heißt ich hab sowohl Leute ähm die in ihrer Biographie Tanz stehen ham, die immer mal getanzt haben und auch Leute die erst im Studium mit Tanzen in Berührung gekommen sind, (2) und ich finde des gibt ne sehr dynamische Mischung; (2) ja das ich ähm ham wir niemals so n (2) elitäres ähm (.) Tanzen aufm hohem Niveau, aber sich drehen in der eigen im im Kreis so so dieses ähm (2) immer gleiche ja (2) von der Ästhetik her auch von der Bewegungsästhetik, sondern wir ham eine wilde Mischung, (2) und des belebt jeden also die die Schwächeren o:ohne viel Erfahrung (2) schauen sich n bisschen was bei den ab die schon viel getanzt haben, (2) und die, die viel getanzt haben schauen sich was bei denen ab, die neu dazu kommen und lernen (.) von ihrer Sponti(-) tanität und ihrem unbeleckt sein, des ist auch was (.) also oft sind ja Menschen ohne Vorerfahrung sehr kreativ (.) und kommen auf Ideen, die du als Experte und Expertin gar nicht hast (.) und das gefällt mir sehr gut und das funktioniert auch gut“ (D2).

Die Studierenden werden als motiviert und sehr engagiert beschrieben, sie wollen es wirklich wissen und investieren viel Zeit in die Lehrveranstaltung. Einige wenige sind etwas skeptisch, da sie sich nicht vorstellen können, wie Tanz in der Schule tatsächlich funktioniert.

„der Filter setzt ja früher ein. Also wer sich in dieses Modul einwählt, der ist bereit viel zu arbeiten. Das is ja auch das Problem, dass es immer so wenige sind ... das is super, super, super arbeitsaufwendig. Wenn ich jetzt Fußballvertiefung mache, dann mach ich 20% von dem höchstens, ja. Aber wer das wählt, der will das wirklich auch wissen (1) wie man sowas in Schule einbringen kann. Und da ist dann ne große Bereitschaft da“ (D1).

In der Regel sind die Studierenden, die das Schwerpunktfach belegen etwas reifer und bringen auch eine andere Arbeitshaltung mit.

„meine Erfahrung ist das diese Lehrveranstaltung oder dieses Modul von etwas reiferen Studenten belegt wird und das die (2) durchaus bestimmte ähm (3) Lernrituale, Lernwege, Studium-Studienwege entwickelt haben etabliert haben“ (D5).

Auch im Schwerpunktfach geben die Dozierenden an, dass sich die „TanzexpertInnen“ teilweise nur schwer auf neues Material einlassen können und ins Improvisieren und Experimentieren kommen, sondern eher auf Tanzschritte zurückgreifen, die schon bekannt sind und jene habitualisierten Bewegungsmuster reproduzieren.

„wenn dann so perfekte Tänzerinnen kommen (.), die wirklich perfekt tanzen können (.) is es wahnsinnig schwer (.), denen noch zu vermitteln, dass sie im Tanzen auch noch was Neues kennenlernen können; (.) weil sie ja schon so perfekt sind ja (.) und und und (.) die le- die würden was Neues lernen, wenn sie ihre Perfektion mal an die Seite stellen (2) und mehr experimentieren und auf Material zurückgreifen, was sie sonst nie:e verwenden (2) und das is nicht ganz einfach (.) ja und dann (.) dann passiert halt gar kein Lernprozess, sondern es wird nur das reproduziert, was ich eh schon kann, (.) was auf der anderen Seite auch mal wichtig is, weils Sicherheit gibt; (.) also des find ich schon auch in Ordnung ja ich (.) Sicherheit (.) das Leben is ja komplex (.) und man möchte manchmal auch einfach Dinge wiederholen, weil man weiß, dass man sie kann; (.) aber grundsätzlich is denk ich ne Ausbildung dafür da, um was Neues zu lernen (2) und deswegen muss (.) sollte das auch immer dazu kommen“ (D2).

Andere Dozierende geben wiederum an, dass gerade die Studierenden mit Vorerfahrungen mehr gelernt und von der Lehrveranstaltung für ihre berufliche Entwicklung profitiert haben. Auch bei denjenigen Studierenden mit wenigen Erfahrungen sind Kompetenzzuwächse zu verzeichnen, jedoch meist nicht in der Form, dass daraus zukünftige berufliche Konsequenzen entstehen.

„Ähm und (2) ich denke, dass äh (1) manche Studenten mehr (1) Kompetenzen tatsächlich für eine berufliche Weiterentwicklung erworben haben als andere. (2) Also grad ähm die, die mehr tänzerische Erfahrung hat (1), äh sie hat recht konsequent ... Und sie hat konsequent dann eben die Texte produziert, die Filme geliefert, die Kostümierungen, die visuelle Ausstattung, all die, all die Dinge, die dazu gehören, hat sie v-, äh wie vereinbart dann absolviert“ (D5).

„Und ähm, und dann diese, die andere Studierenden wo ich nicht sagen kann, dass sie jetzt ne berufliche Kompetenz haben wo ich sagen kann: ‚Ich würde sie einstellen, in meiner Schule oder so.‘ Die haben trotzdem ein Kompetenzzuwachs. Kann ich wirklich berichten. ... Die haben auf einer kleineren Ebene entsprechend ihrer Vorkenntnisse halt auch n Zuwachs“ (D5).

Die Dozierenden beschreiben, dass für sie im Laufe des Seminarsgeschehens in Bezug auf die Studierenden häufig unerwartete Wendungen gibt, so sind nicht immer die die Besten, denen schon viel Vorkenntnisse zugeschrieben werden, sondern auch andere Studierende über sich hinauswachsen und zu tollen Ergebnissen kommen.

„ja und auch ne Erfahrung is dass nich unbedingt die: die die Bestn (.) sind von Anfang an, äh: unbedingt da::=äh die Bestn sind? oder überhaupt das Modul machn? Es gibt wirklich manche die einem einfach unheimlich skeptisch sind äh die plötzlich da (2) äh: ja; >wie soll ich das sagn< eine hunderachzig Grad äh Wendung machn oder plötzlich so viel für sich entdeckn, was sie nie vermutet hättn und(=ne) ganz (.) doller Kraft entwickeln“ (D1).

Beschreibung der Erfahrungen mit dem Grundfach und Schwerpunktfach im Vergleich

Während die Lehre im Grundfach Tanz aufgrund des verpflichtenden Charakters auch als durchaus herausfordernd beschrieben wird, fallen die Bilanzierungen der Erfahrungen im Schwerpunktfach meist sehr positiv aus.

„also die Haupterfahrung war (.) es war @immer wunderbar@; es hat immer (.) tolle Ergebnisse gegeben; ich glaube ich bin nie::, gescheitert; (.) und=es warn immer (.) äh:m (.) große Überraschungen dabei; (2) also die Grupp'n warn immer ganz unterschiedlich in ihrer Größe, in ihrer Zusammensetzung, (.) äh: die Performances warn sehr sehr unterschiedlich und die äh; die au- eigenen ähm die Projekte mit den Schuln, warn immer verschiedn (.) ähm aber erst mal kann ich sogn, es war eigentlich immer toll“ (D1).

„positive Erfahrungen (.) der Schwerpunktfach kommt immer zu Stande (2) also ich biet es einmal im Jahr statt nämlich immer dann wenn des Grundfach fertig is, kann man im Anschluss danach n Schwerpunktfach machen, (2) es musste noch nie ausfallen, (2); hat immer stattgefunden (2) ähm (2) ich hab sogar das Gefühl in den letzten Jahren ist das Interesse noch größer geworden; (2) sei sie (.) der Kurs ist immer relativ voll“ (D2).

Da das Schwerpunktfach von den Studierenden auf freiwilliger Basis belegt wird, bleibt nach Ansicht der Dozierenden hier wirklich was hängen.

„auch im Grundfach (.) schwätz ich viel an die Leute @ran@ aber (.) da sind die teilweise (3) einfach so das sie sagen (2) ich mach des jetzt (.), aber in meinem späteren Leben (.) spielt das überhaupt keine Rolle mehr, weil es ja n`Pflichtkurs is- die müssen das machen; (2) und wir wissen ja, wenn wir emotional nicht beteiligt sind am Lernprozess, dann ist der ganz schnell auch wieder vergessen (2), da mach ich mir überhaupt keine Illusion; (2) aber beim Schwerpunktfach die Leute kommen freiwillig (.) und da denk ich da bleibt auch was hängen“ (D2).

Im Schwerpunktfach würden die Studierenden im Kontrast zum Grundfach lernen, sich vom Außenfokus zu entfernen und eine Choreographie von innen her zu entwickeln; sie lernen ferner, einer Idee nachzugehen, ein Konzept anzufertigen und dieses auch umzusetzen. Nicht das äußere gefallen wollen steht im Schwerpunktfach im Vordergrund, sondern einen Tanz thematisch und konzeptionell zu kreieren und ihn nach diesen Maßstäben bewerten zu können.

„immer so im Grundfach (.) erwart ich (2) na na na warte mal anders formuliert im Grundfach dürfen sie die Schablone (.) schön und mitreißend (.) ausführen (2) so dieses typische ja das war aber ein toller Tanz; (2) ich kommentier des hinterher auch so, spätestens im Schwerpunktfach reden wir drüber, dass ich sagen ‚Sag mal warum habt ihr eigentlich damals so ein Tanz gemacht? (.) Ihr wolltet ne gute Note, ihr wolltet das das Publikum klatscht (.) und begeistert ist und des (.) diese Erwartung habt ihr erfüllt‘. (.) Im Schwerpunktfach (.) erwarte ich eigentlich, dass sie sich davon lösen (.) und mehr sagen wir wollen unser Konzept umsetzen (.) und was braucht es denn (.) um unsere Idee, die Idee der Choreographie (.) umzusetzen also nich- so sehr die Außenorientierung (.), was müssen wir tun um zu gefallen (2), sondern mehr (.) die Auseinandersetzung mit nem Thema; (2) und (2) das machen sie eigentlich auch ganz gut; (2) find ich also des ham sie auch gezeigt (.) so diesen (.) diesen choreographischen (.) diese Choreographie von innen raus entwickeln und nicht von diesem Außenfokus (.) und das können sie bei der Prüfung auch“ (D2).

Positiv wird von den Dozierenden bilanziert, dass sich die Studierenden im Schwerpunktfach in der Regel wirklich aus ihrer Komfortzone hinaustrauen, über Schwellen treten und den Mut haben, zu experimentieren. Die Dozentinnen berichten, dass die TeilnehmerInnen freier in ihrem Körper werden und man zum Schluss mit jeder Aufgabe kommen kann, ohne dass sie es seltsam finden. Das sie sich am Ende meist ohne Bedenken in Übungen stürzen, die sie am Anfang peinlich gefunden hätten.

„und ich hab (.) bei vielen Leute nicht bei allen (.) bei vielen Leuten das Gefühl (.) nach diesem Semester (.) sind die in ihrem Körper viel freier (2) ähm (.) da @kannst du mit jeder Aufgabe kommen@ die machen das @(2)@ @ja, is da gar kein Thema@ ja und (.) am Anfang vom Semester deswegen fang ich auch so allmählich an (.) würden die mit großen Augen anschauen, wenn du sagen würdest so ähm (2) ähm immer zwei Körperteile kleben aneinander (.) das ist die Bedingung euch zu bewegen (.) ihr könnt machen was ihr wollt aber immer zwei Körperteile kleben aneinander und guckt mal, was da für Bewegungsmöglichkeiten entstehen; (.) würden sie am Anfang vom Semester sagen fällt dir nichts bessres ein des fühlt sich doch ganz schrecklich an (.) und am Ende vom Semester würden sie sagen hey des war ja so witzige Aufgabe @(.@ ja und äh solche Prozesse (.), die sind mir auch (.) in Erinnerung“ (D2).

Die Männer im Schwerpunktfach

Einige Dozierende geben an, dass sowohl Männer als auch Frauen das Schwerpunktfach belegen. Andere Dozierende berichten, dass kaum Männer im Schwerpunktfach vorzufinden sind, da sie oft Vorurteile gegenüber dem Fach haben.

„äh zum Beispiel da gibt=s immer wieder auch Männer, die das fragn, (5) die Erfahrung ist, dass leider die Männer, (.) ich will mal sogn zu fünfundneunzig Prozent nicht in das Schwerpunktfach gehn, (.) obwohl ich darüber spreche, obwohl ich das thematisiere, äh dieses Schwierigkeit eben mit der Männlichkeit, schwul sein äh: obwohl ich sie ermuntere, dass Schüler auch Vorbilder brauchn, obwohl ich ihnen zeige, wo sie (.) bereits da kreativ warn und tolle Leistung erbracht haben ... ähm is da nach wie vor (.) kaum Resonanz; das find ich so unheimlich schade“ (D1).

Die Männer, die im Schwerpunktfach sind, bringen oft eine besondere Motivation mit und sind auch häufig von professionellen männlichen Tänzern bei Aufführungen beeindruckt. Deutlich wird, dass insbesondere die männlichen Studierenden bestimmte stereotype Bilder von tanzenden Männern mitbringen und überrascht sind, wenn diese Erwartungen nicht zutreffen.

„Ja, und vor allem diese Mannbild, dass von den Männern immer wieder wurde gesprochen über die Männer, die sie gesehen haben. ... und (1) warn da erstaunt, dass die Männer wie Män- Männer aussehen, und nicht wie Tunten. Da war ich erstaunt, (1) wie, wie sehr das den beschäftigt hat. Obwohl das studierte Menschen sind und angehende Lehrer. Also @(1)@. Ja. Sogar zwei davon studieren äh noch Philosophie, also wo man denkt okay, man ist reflektiert und denkt gründlicher über Argumentationslinien nach und sowas, kann das schneller entlarven oder so“ (D5).

Die Schwerpunktfachstudierenden werden häufig auch zu MultiplikatorInnen und haben eine besondere Wirkung auf die Grundfachstudierenden, wenn sie ganz im Fach Tanzen aufgehen. Dies hat zur Folge, dass sich auch die Grundfachstudierenden von deren Faszination anstecken lassen – diese Werbung (insbesondere von den männlichen Studierenden ausgehend) aus der eigenen peergroup hat einen größeren Effekt auf die Studierenden im Grundfach als wenn Dozierende das Schwerpunktfach anpreisen.

„Ich hab das erste Mal überhaupt das Grundfach integriert in die Aufführung (1) und die haben sich ähm-, die Schwerpunktfach-Studierenden haben begonnen gehabt so n bisschen im Hintergrund äh zu agieren und, und mit denen zu sprechen. Dann kamen sie in den Kurs und sprachen und das war sehr wichtig. Weil, die gehören derselb-, dieses Peergroup an und das, was ich sage, ist vollkommen irrelevant. Ähm was die Vorbilder sagen ähm spielt ne Rolle. Und (2) es war sehr, sehr eindrucksvoll zu sehen, wie sowas sich abspielen kann. (1) Es hat mich auch zutiefst beeindruckt zu sehen, wie diese Männer diese Rolle äh übernehmen. Und das sind keine Tänzer“ (D5).

Veränderung der eigenen Rolle

Die Dozierenden berichten, dass sich ihre Rolle im Schwerpunktfach verändert. Sie beschreiben sich hier eher als Coach, Ermöglicherin, Moderatorin, Beraterin oder als Prozessbegleiterin und weniger als eine, auf Regeln pochende, Dozentin.

Die Studierenden im Schwerpunktfach werden von den Dozierenden auch in einer anderen, eindrücklicheren Art und Weise erinnert. Die Dozierenden bieten den Studierenden hier meist nach einer gewissen Zeit das „Du“ an, wissen deren Namen und nehmen sie detaillierter in ihren Entwicklungen und ihren Persönlichkeiten wahr.

„Ja, das sind ja sieben einzelne Persönlichkeiten, ne? (5) Also eine zum Beispiel, die ich als sehr (1) zurückhaltend empfinde, die hab ich als se:hr (2) genau hinschauend, besonnen, (2) klar, kritisch und so wahrgenommen. Das fand ich ganz toll. (4) Eine is (1) durchgängig (2) positiv, freundlich, interessiert, umsichtig, äh andere unterstützend. Also, (1) wo ich dachte: ‚Wow, Wahnsinn.‘ (2) Wie auch unter Stress, sie war wie, wie so junge Frauen so sein können. Toll. ... Und alle sieben eben wirklich sehr engagiert und (1) ham das so als ihre Aufgabe und Herausforderung auch angenommen“ (D1).

„na wenn ich sie so bewegen sehe, dann seh ich sie ja schon als Person da rumtanzen und (.) ähm (.) manchmal entdeckt man dann (2) Seiten an ihnen die man sonst im Alltag nicht sieht ähm (6) einer von den Schweigsamen (.) isch einfach ungeheuer bewegungskompetent; (.) der geht mir im Alltag völlig unter (.) und in der Halle denkst du plötzlich nur oh wow (.) ja woher kann er das denn (.) ja also es is- wirklich gut (2) ähm (2) eine andere ähm (4) hat (2) sich toll entwickelt, weil sie war immer n` ganz fröhlicher Mensch, aber ähm (2) bisschen (4) hat nicht gerne geübt ja (.) sich verbessert und die hat (.) wirklich an sich gearbeitet, die wollts dann immer ganz genau wissen (.) also da hab ich dann so ne Seite an ihr entdeckt, wo ich dachte oh guck mal (2) die die die hüpf nicht oberflächlich von (2) einem Bein aufs andere, sondern sie wills jetzt auch richtig machen da (.) die Seite kannt ich auch nicht an ihr (3) ähm genau, dann gabs eine Studentin (.) die kam mir immer so lahm und trantütig vor also die is- so @ja so@ @(.)@ ja nicht grad so n` Temperamentsbündel (.) und die war aber (.) im Unterricht (2) super in der Gruppenarbeit; (2) also die hat so richtig so ne Gruppe mitziehen können, wo ich dachte aha guck mal an, die ist gar nicht so lahm wie du immer denkst, sondern die kann Verantwortung übernehmen (2), war auch ne positive Sache; (2) °ähm hat mich denn jemand eigentlich negativ (.) überrascht (.) hab ich was (2) hm eigentlich° (6) nein (.) eigentlich (3) eigentlich nicht ... also ich äh lern meine Studenten als lernfähig kennen (.) klar (.) des is- der Punkt (2), dass lern ich von ihnen das sie lernen können“ (D2).

Die Dozierenden berichten, dass sie im Schwerpunktfach eine andere Verbundenheit zu den Studierenden aufbauen, sich oft auch noch nach Jahren an sie erinnern und mit den AbsolventInnen, teilweise über die Lehrveranstaltung hinweg, in Kontakt stehen.

„ähm (3) ich (2) hab jetzt noch Lehrer ... und Lehrerinnen (2) die waren bei mir im Schwerpunktfach vor vielen vielen Jahren (2) und (.) ich hab des Gefühl, die sind mir immer noch verbunden (.), @also wenn ich die treff@ ich hab so des Gefühl des Grundfach Tanz (.) des is schön und gut, aber des ist eins unter vielen (.), die Leute die gehn dann oft weg und an die kann ich mich manchmal dann auch @gar nicht mehr erinnern@ weil ich ja (.) seit 27 Jahren (2) @schleus ich da Studenten@ durch dieses Grundfach (.), aber Leute die bei mir Schwerpunktfach Tanz gemacht haben (2), des sind nur ganz wenige, die ich vergesse, (2) die meisten behalt ich dann doch (.) und dann (.), die mal wieder zu treffen, um mich zu erinnern (.) boah du warst bei mir im Schwerpunktfach (.), ja ich seh dich noch bewegen (.), ich kann mich erinnern; (.) find ich auch immer schön (.), dass bei mir was bleibt, des (2) find ich is fürn Beruf schön (.), wenn des nicht alles so (.) fließt und weggeht (.), des gefällt mir (.), des is n` schönes Erlebnis“ (D2).

7.4.2 Übergreifende Themenkomplexe

Nachfolgend sollen jene übergreifenden Themenkomplexe dargelegt werden, welche gleichermaßen für das Grundfach und Schwerpunktfach gelten.

Facettenreichtum und verschiedene Zugänge: Vermittlung eines breiten Tanzspektrums

Die Dozierenden geben an, dass sie ein breites Tanzspektrum, Tanz in seiner Vielfalt – auch in Bezug auf Körperideale – in den Lehrveranstaltungen vermitteln möchten. Es soll somit den Studierenden verdeutlicht werden, dass Tanz vieles ist und sein kann, dass sich Tanz nicht nur auf eine spezifische Tanzform bezieht und nicht nur tanzbegabte Menschen anspricht. Es geht den Dozierenden darum, den Blick für den Gegenstandsbereich Tanz bei den Studierenden zu erweitern, verschiedene Zugänge zum Tanz anzubieten sowie stereotype Tanzbilder direkt oder indirekt durch neue Bewegungserfahrungen zu thematisieren bzw. zu rekonstruieren.

„In dieser Gestaltung, in dieser Rolle, in dieser Person mit diesem, diesem Bewegungsrepertoire was ihr euch da überlegt habt, ich sag das war genau richtig und auch das ist Tanzen. Also ihnen dann klar zu machen, äh und sie das auch erleben zu lassen, dass Tanzen nicht nur das ist, was sie da als Klischeebild häufig darunter verstehen, sondern, dass das viel, viel mehr ist“ (D3).

„ähm ich hab in den letzten Jahren mir immer vorgenommen den Studierenden möglichst viele verschiedene Zugänge (2) zum Choreographieren und zum Tanzen zu verdeutlichen... sondern ich versuche über die verschiedenen Zugänge zum Tanz ähm ihnen (2) das Feld Tanz einfach die Augen für (.) die Breite des Feldes Tanz zu öffnen“ (D2).

Die Dozierenden verdeutlichen, dass Tanz viele Schnittmengen zu anderen Bereichen aufweist und in andere Felder hineinreicht. Um die Vielfalt des Tanzes authentisch zu leben, kann es im Rahmen der Lehrveranstaltung auch sinnvoll sein, GastlehrerInnen in den Unterricht zu integrieren, um den Studierenden verschiedene Modelle zu verdeutlichen und aufzuzeigen, dass es nicht nur einen richtigen Vermittlungsweg gibt.

„ich hatte aber auch schon mal n`Schwerpunktfach vor vielen Jahren (.), wo ich drei oder vier externe Lehrkräfte (.), weil des grade einfach gut passte (2), reingeholt hab (.) und wo die wirklich ne große Bandbreite bekommen haben (.), was ist alles Tanz (2) und wie unterschiedlich kann man Tanz unterrichten (2), weil so sehn die nur mich (.) und denken ahja so unterrichtet man Tanz und des stimmt gar nicht“ (D2).

Freiheit und Struktur: Grober Handlungsrahmen und das Erfordernis, exemplarisch zu arbeiten

Aufgrund der knappen zeitlichen Ressourcen, die im Rahmen der Lehrveranstaltung zur Verfügung stehen, sind die Dozierenden im wieder angehalten, exemplarisch zu arbeiten. Das Spektrum des Tanzes kann also nur in einem beispielhaften Ausschnitt abgebildet werden.

„und (dabei) thematisieren wir ganz viel wie eben, was heißt (.) äh Balance, was heißt (Off)-Balance, was is Fortbewegung, was is Drehung, was is ähm (.) Sprung und so weiter; und dann kennen=wa eigentlich die ganze Technik so, ähm (.) exemplarisch erfahren, und daraus ham wir diesen langn (.) Bewegungsablauf“ (D1).

Die Dozierenden orientieren sich meist weniger an einem klaren Verlaufsplan, sondern verfügen über einen groben Pool an möglichen Themen, welche im Zuge der Lehrveranstaltung behandelt werden

sollen. Die Dozierenden gehen hierbei meist sehr prozess- und studierendenbezogen heran und schauen, was die Gruppe gerade braucht, wo man ansetzen kann bzw. was vertieft werden könnte.

„Ähm (1) ich plane, ich hab, ich hab so nen Überblick so was ich eben gesagt hab, so ne Überblicksplanung was rein muss und ich plane dann von Woche zu Woche auch en bisschen vor dem Hintergrund, was brauchen die jetzt (1) an der Stelle. Ähm ich hab schon Themen von denen ich sage, die müssen da rein, auch wenn sie, wenn die Studierenden vielleicht sagen mhm, aber ich weiß @dann dass@ das wichtig ist und das kommt dann da rein. ... Also ich hab en grobes, en grobes Raster (1) von, von Bereichen, die ich abdecken will, aber die, das läuft nicht immer in der gleichen Reihenfolge. Das ist unterschiedlich“ (D3).

„und so die Reihenfolge der Stunden oder ob ich mal was länger mache über zwei Stunden so (.) des entscheid ich dann immer spontan im Kurs (.) des kommt immer drauf an was für Leute ich habe, (.) manche können mit einem Thema nicht viel anfangen das is dann nach einer Stunde gegessen, (.) andere, wie sagt man, gehn ab wie die Schnitzel @(2)@ ja und dann mach ich des dann nächste@ Stunde weiter, weil ihnen des so gut gefällt und so nich (.) ja“ (D2).

„es is für mich ehrlich nich so, wenn die Veranstaltung (.) anfängt, dann is das ganz gar nich ich guck erst mal wer is da eigentlich, was bringen die mit, welche Intressn, (.) wo wolln wir hin, und dann (.) geh ich da sehr prozesshaft dran“ (D1).

Die Dozierenden berichten, dass ihr didaktischer Aufbau der Lehrveranstaltung meist auf einem Grundgerüst basiert, dieses jedoch flexibel, je nach Neigung der Gruppe, angepasst wird, so dass die Lehrveranstaltung für die Beteiligten interessant und lebendig bleibt. Hierzu ist der kontinuierliche Dialog mit den Studierenden entscheidend.

„äh durch ne Offenheit ne also des n:n:n das ich eben verschiedene Themenbereiche habe, (2) ähm (.) und die (4) versuche, unterzubringen in einem Semester, aber nicht in ner festgelegten Reihenfolge; (.) des einzige was ich mache is so dieses didaktische Prinzip, die Leute abholen, wo sie stehen; (.) des heißt ich setze im Prinzip da an, wo ich im Grundfach aufgehört hab ... das ich ähm sie nicht langeweile (.), sondern das es interessant bleibt ja (.), dass sie ähh zwei Stunden zum Thema (.) eben (.) Tanz und äh:h:h (.) bildende Kunst (.), ja was kann man dazu alles machen (.) und dann was ganz anderes mache eben Ta- (.) was mach ich n dann (.) Bewegungstheater zum Beispiel oder so ja also so Kontrast setze des hält den Unterricht lebendig denk ich“ (D2).

„der Dialog (3) der Austausch die Diskussion (2) also nur durch diese wechselseitige Kommunikation, komme ich dahinter, was die brauchen“ (D5).

Tanzstile werden im Zuge der Lehrveranstaltung auch behandelt, stellen jedoch nicht den Hauptschwerpunkt dar. Meist werden gebundene Tanzformen herangezogen, um somit bestimmte Gestaltungsprinzipien zu verdeutlichen und geschlossene Bewegungssequenzen wieder zu öffnen, zu modifizieren.

„aber dadurch, dass wir exemplarisch arbeiten müssen, muss ich mir etwas herausuchen. Also in, in der Regel ähm im Tanzen hab ich kein, kein klares Konzept an das ich mich anhängen, also ich unterrichte keinen elementaren Tanz mehr, ich unterrichte keine Tanztechnik im klassischen Sinne, dass ich sage wir machen jetzt hier Limontechnik oder was auch immer, ähm wie gesagt, wir benutzen das, was wir brauchen auf der Basis der Parameter Raum, Zeit, Dynamik, Form mit denen arbeiten wir“ (D3).

„ich versuche ähm (.) eben (.) offen zu sein, was ähm (2) Tanztechnik angeht, (.) also möglichst ähm (2) breiten tanztechnischen Ansatz zu vertreten, dass jeder n Platz findet da drin (.), ja die einen (.) über die Kreativität (.), die anderen über (2) ihre enorme koordinative Fähigkeit ja (.)“ (D2).

Die Dozierenden bewegen sich also frei in einem Handlungsrahmen und füllen diesen kreativ. Aufgrund ihrer langjährigen Praxiserfahrungen steht ihnen zumeist ein großer Fundus an Möglichkeiten zur Verfügung, an welchem sie sich orientieren und ihnen ihre Verlaufsstruktur im Hintergrund fundiert.

„eine wichtige Erfahrung ... ist (.), es braucht ein eine unheimlich gute Vorbereitung; einen ganz stabilen Rahmen, damit das Ganze funktionieren kann; das=ist etwas was ich so richtig gelernt habe, nur wenn der Rahmen klar ist und stabil ist und Sicherheit gibt, kann da drin (.) ein kreativer chaotischer Prozess stattfinden; aber wenn alles unklar ist (.), bricht alles zusammen“ (D1).

Variantenreiche methodisch-didaktische Herangehensweise

In Bezug auf die methodisch-didaktische Herangehensweise gehen die Dozierenden sehr abwechslungsreich vor. So variieren meist die Aktionsformen (Praxisübung, Reflexion) als auch die Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppe) in den Unterrichtseinheiten.

„Es gibt sowohl Einzelarbeiten, als auch Paar- und Gruppenarbeiten, immer wieder. Also das ist unterschiedlich, je nachdem. Es gibt Beobachtungsaufgaben, es gibt ähm (1), gilt auch manchmal was zu schreiben oder was auch anders zu tun, aber ich wähle die Formen entsprechend der Aufgabe, die ich stelle. ... Also ich wechsele die Arbeitsformen ganz stark. Alleine mit sich arbeiten, mit Partner etwas entwickeln, in einer Kleingruppe etwas entwickeln. Also in der großen Gruppe nicht, weil das in der Regel zu viel ist, also von der Zeit her nicht reicht, von daher wechselt sich das. Es ist imitieren, es ist ähm hören, es ist ähm ah es ist lesen, (1) also es ist alles dabei“ (D3).

Die Methodenvielfalt und Angebotsvariation spielt insofern eine Rolle, dass verschiedene Erfahrungs- und Reflexionsräume geschaffen werden. Gleichzeitig steht aber das praktische Tun am stärksten im Mittelpunkt. Es gibt zumeist einen Wechsel zwischen geschlossenen (Vormachen-Nachmachen), halb-offenen (Variieren) oder offenen Aufgabenstellungen (Neugestalten von kleinen Schrittkombinationen).

„Ä=ähm das spielt auf der einen Seite ne große Rolle, auf der anderen Seite ne kleine Rolle. Weil motorisches Lernen ist motorisches Lernen. Peng. Das muss ich tun. @(.).@. Das kann ich nicht durch Zettel ersetzen oder durch mentales Training, nur in nem gewissen Umfang. Also von daher ist das beides drin. Ähm (1) was ich aber machen kann, ist und deshalb äh ist es dann wieder ne hat es äh Methodenvielfalt hat dann wieder ne große Rolle, wenn es darum geht, etwas zu lernen. Ich kann das auf verschiedenen Ebenen tun. Ich kann tatsächlich mit meinen Füßen tun, wenn ich müde bin, kann ich es auch mit den Händen machen. Ich kann es auch mit der Sprache machen. Also das heißt, ich kann verschiedene Ebenen des Lernens ansprechen und trotzdem komm ich zu dem Ergebnis. (1) Ähm von daher spielt es ne Rolle, aber es spielt nicht die ausschlaggebende Rolle, weil Üben ist Üben. Da hilft, da gibt es einfach nichts anderes“ (D3).

Immer wieder ringen die Dozierenden auch mit der Frage, was eine gute Aufgabenformulierung ist bzw. welches didaktische Modell am besten funktionieren könnte. Die Dozierenden begeben sich in der Durchführung der Lehrveranstaltung dabei selbst in einen kontinuierlichen Suchmodus.

„Für mich persönlich, also ich achte darauf, dass ich sehr klar bin in meinen Aufgabenstellungen. In der Regel siehst du das am Gesicht deines Rezipienten, ob du da jetzt gut formuliert hast oder nicht gut formuliert hast. Das alles so stimmt, was du da gesagt hast. Manchmal siehst du dann schon so oh scheiße das @war jetzt nichts@. Die gucken dich grad alle an als wärst du ne sonst wo oder gucken wie en Auto, weil sie nicht verstanden haben, was sie tun sollen. Ähm also ne Klarheit, Transparenz dann auch“ (D3).

„ich glaube das Wesentliche aber bei mir ist äh: dieses Stellen von offenen Bewegungsaufgaben? (2) äh:m das heißt sehr problemorientiert, was ist hier das Problem, und ähm (.) wie können sie=s lösen; und dann auch immer wieder >in der Reflexion< fragen so (.) wo ist=n das Problem, und wie haben sie=s gelöst; (11) und dadurch kommt eben (.) meiner Meinung nach ne ganz große Mitwirkungsmöglichkeit der Studentin äh: zustande“ (D1).

„ja, dass ich dann weiterhin auf der Suche bin nach dem didaktischen Modell was am, am besten funktioniert hier. ... Und ähm (2) sondern manches kann ich sagen ja, bewährt sich. Manches mh (1) ja. Also ich muss das noch weiterhin, muss weiterhin noch dran arbeiten“ (D5).

Für die Dozierenden ist es auch wichtig, immer wieder etwas Neues anzubieten, neue Aspekte in den Unterricht zu integrieren, um selbst dem Prinzip des lebenslangen Lernens zu folgen.

„joa des (4) also die Gruppe selber hat ähm mich nicht in (.) problematische Situationen gebracht (.) des war keine schwierige Gruppe, (2) aber wenn ich unterrichte und die Stunde läuft und ich äh (.) betrachte des aus ner Distanz (.) dann (.) gibts immer mal wieder Momente, wo ich denke Mensch ... ähm (2) des:s hätt hast du jetzt schon 200x gemacht (.), des wär doch mal nett (.) du @würdest mal irgendwie nochmal@ ganz neu anfangen und nochmal mit ganz neuem Material kommen ja (.) ähm (2) so diese (2) persönliche Bereitschaft des lebenslangen Lernens (.) muss man sich als Lehrkraft ich bin nicht mehr die Jüngste äh (2), aber du musst trotzdem noch da sein (2) und ähm (3) da (.) denk ich is- bei mir auch noch Luft nach oben; (2) das ich sage hier (2) s:sieh zu das du dich nicht ausruhest auf den (.) aus auf den sicheren Themen (.) wo du weißt die Stunde läuft ja (.) riskier mal was ja (.) mach mal was neues (.) ähm (2) such mal nach neuen Formaten ähm (2) das is- so ne Grenze, wo ich dann denke joa (2) kommt bleib da bitte wach sonst (2) machst du jetzt die letzten zehn Jahre deines Berufslebens (.) ähm immer die gleichen Stunden und des is- ja sterbenslangweilig“ (D2).

Faktor Zeit: Timing und „drin sein“

Der Faktor Zeit spielt für die Dozierenden nicht nur aus inhaltlicher Perspektive eine Rolle (Welche und wie viel Themen können im Rahmen der Lehrveranstaltung bearbeitet werden?), sondern auch im Hinblick auf den Entwicklungsprozess der Studierenden (Wie ist es möglich, in Anbetracht beschränkter Zeitfenster, die Studierenden in eine intensive körperliche Auseinandersetzung zu bringen?).

„Eigentlich müsste ich mir noch viel mehr Zeit nehmen, ähm (2), also heute hab ich mir Zeit genommen. Äh und das könnte man ja noch mehr ausdehnen, aber mir Zeit genommen zu sagen, ‚So machen Sie das mal, genau so und jetzt machen Sie es mal anders, schauen Sie was ist der Unterschied‘, äh damit sie lernen zu unterscheiden, was macht das eine was macht das andere. Äh und dann auch einen Sinn darin sehen ja“ (D1).

Positiv rahmen die Dozierenden, wenn sie beobachten, dass es den Studierenden gelingt, sich ganz auf eine Aufgabenstellung einzulassen und „drin“ zu sein, wenn die Studierenden so beschäftigt sind und so intensiv an einer Übung arbeiten, dass die Dozierenden eigentlich nur umhergehen müssen, um gegebenenfalls Unterstützung anzubieten.

„die haben sich voll drauf eingelassen das hat mir richtig Spaß gemacht, °also an die Stunde kann ich mich erinnern und ähm (5) ich mag zum Beispiel alle Unterrichtssituationen (3), wenn ich das Gefühl hab alle sind unglaublich beschäftigt ... wenn ich dann einfach nur rumgehen muss und gucken muss was die so machen ja und kann Tipps geben oder hier ein bisschen (2) beraten. (5) das das mag ich sehr“ (D2).

In diesen Stunden ziehen die Studierenden und Dozierenden an einem Strang und das Tanzen im Rahmen des Lehramtsstudiums wird nicht in Frage gestellt. Die Studierenden sind ganz engagiert und die ganze Gruppe ist dabei.

„das da wie so n Ruck durch die ganze Gruppe geht und dass ich wirklich das Gefühl hab, die sind alle beteiligt ja (6) jaa und ich mag manchmal auch diese Momente, wo ich die Leute über die Diagonale oder Gerade einfach in Reihen mit Material Material Material und die so richtig- des hat so viel von Eifer, was dann entsteht- gute Musik, die so n bisschen pusht und du so einfach das Gefühl hast ähm, die stehn da in ihrer Reihe und warten bis sie dran sind und stellen gar nicht in Frage, was sie da machen oder ob sie überhaupt machen wollen, die stellen sich da hin warten auf

ihren Einsatz und zack gehen die los, des find ich auch total gut, ja wenn Tanzen an sich nicht in Frage gestellt wird so unter dem Motto, was mach ich hier, ich will eigentlich lieber raus und Fußballspielen so was- wenn sie bei mir im Studio sind und fraglos da einfach mittanzen, des find gut“ (D2).

Gerade in diesen Momenten wünschen sich die Dozierenden, dass sie mehr Zeit mit den Studierenden zur Verfügung hätten, um wirklich weiterzukommen, an Themen dran zu bleiben und Kompetenzen anzubahnen.

„Und manchmal wünschst du dir dann so wie jetzt, wenn ich nur noch ein Semester hab, weil in den zwei Semestern ist das anders, dann wünschst du dir dann, so jetzt hätte ich sie gerne noch ein Semester. (1) Jetzt passiert hier was, jetzt sind sie da davor ihre Schale ein bisschen zu öffnen und jetzt kannst du sie knacken, oder jetzt lassen sie sich knacken an bestimmten Stellen. Und ähm (1) das ist unendlich schade, weil genau diese Momente ganz toll sind“ (D3).

Erwartungen der Dozierenden an die Studierenden: Einlassen können und Offenheit

Die Dozierenden wünschen sich von den Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach, dass sie sich Einlassen können. Sie müssen keine besonderen technischen Fertigkeiten mitbringen, sondern sollen offen für den Prozess sein und eine Neugierde mitbringen. Ansonsten setzen die Dozierenden in der Regel keine spezifischen Fähigkeiten voraus.

„Es geht, es geht wieder um das Einlassen. (1) Das sich Einlassen. (2) Versuchen sein, sein Bestes zu geben, was an dem Tag oder an der Stimmung, an der Stunde möglich ist, weil das ist unterschiedlich auch. (1) Das hängt zusammen dieses sich Einlassen und sein Bestes zu geben für etwas, was ich da grade tue (1)“ (D3).

Die Offenheit bezieht sich weiterhin auf das direkte und ehrliche äußern können ihrer Bedenken oder Anliegen.

„(.) ich wünsche mir auch von ihnen ne Offenheit (2), dass sie mir auch wirklich sogn, Mensch, dass findn wir jetzt echt (.) zu schwierig oder ä=is einfach langweilich oder es is (.) ich fänd=s einfach schlimm, wenn die das irgendwie nur so über sich ergehen lassen würd; das wär für mich ganz schrecklich“ (D1).

Die Lehrenden wünschen sich, dass sich die StudentInnen aktiv einbringen und ehrlich zeigen mit ihren Ängsten und Widerständen, Zweifeln und Fragestellungen und das Thema Tanz zu ihrem machen, dass sich eine Eigendynamik entwickelt.

„sie sich eben, (.) einbringen; mit ihren Ängstn, mit ihrer Freude, mit ihrem Widerstand, mit ihren Fragn, (.) vor allem mit den Fragn; das find ich einfach total gut, wenn sie ihren Widerstand in Fragn, äh ummünzn können (.) ähm (.) und dass wir in=s Gespräch komm; das find ich super und wenn sie=s dann so: äh zu ihrem machn ja, also dann dann ergibt sich auch so ne Eigendynamik das find ich dann natürlich total gut (.) ja ich hab die Erwartung, dass sie sich wirklich, äh:: (.) damit auch (.) auseinandersetzn (.) und wenn sie dann dazu kommen, dass is nichts für sie oder sie können dem nichts abgewinnen, dann is=es eben so (.), aber äh sie solln das doch (für sich) ertsmal probiern (.), aber das passiert eigentlich auch“ (D1).

„Für mich geht es um dieses Einlassen wieder, wir kommen immer auf den gleichen Punkt zurück. Weil ich arbeite bei diesen Veranstaltungen (2) mit Widerständen. Immer. (2) Mehr oder weniger groß am Anfang. (2) Diese Widerständigkeit gilt es aufzulösen, zu minimieren. Auflösen ist schon der große Wunsch. Minimieren ist schon realistischer. (1) Ähm so dass dieses sich Einlassen entstehen kann auf etwas, das ich nicht kenne, dass mir Angst macht, was unsicher macht, das von dem ich nicht weiß, was da am Ende passiert, was die von mir will und so weiter“ (D3).

Schaffen es die Studierenden sich ohne Vorbehalte auf die Lehrveranstaltung einzulassen, interessiert und motiviert zu sein, geschieht der Rest nach Auffassung der Dozierenden schon von allein. Offenheit und Neugierde sind für die Dozierenden im Rahmen des Unterrichts die wichtigsten Grundvoraussetzungen, damit die Studierenden einen Zugang zu der Lehrveranstaltung Tanz finden.

„aber das se trotzdem Lust haben (.) ähm sich auf n Lernprozess einzulassen (.) und ähm (2) neugierig sind (2) ähm (3) ja ähm (2) auch was ich soeben gesagt hab (2) sich selber bisschen ähm steuern können, wenn sie müde sind (.) und äh:h mal nicht so motiviert sind, dass sie sagen okay ich reiß mich auch mal am Riemen (.) ähm, das gehört eben auch dazu, (.) also dass sie motiviert in meinem Unterricht kommen (.), dass dass erwart ich von ihnen (.), ich erwarte nicht, dass sie (3) viel können, dass sie (2) tänzerische Vorerfahrung mitbringen (3), dass sie meine Musik toll @finden @ja oder also des äh (.) äh@ ne, des erwart ich alles nicht ähm, sondern eigentlich Offenheit, Neugierde (.) ähm (2) Bereitschaft sich auf den Unterricht einzulassen und alles andere passiert dann von alleine“ (D2).

Bedeutende Faktoren im Lernprozess: Gruppe und Gruppendynamik

Die Dozierenden berichten, dass sich ehemalige Studierende zumeist an gemeinsame Proben, Aufführungen oder Exkursionen erinnern, d.h. alles Komponenten, in denen auch die Gruppe eine Bedeutung spielte.

„was hängen bleibt (2) sind die Aufführungen (.) Tanz, Gymnastik (.), Turnen (.) je nachdem ... und die Exkursionen; (.) dass ist das was hängen bleibt (.) also die Dinge die Gemeinschaft beinhalten (2) und dieses (.) sich auseinandersetzen mit anderen im positiven wie im negativen (.) anstrengend nervig und was auch immer oder ganz toll (.), die manche Gruppen lieben sich ja dann heiß und innig, die sehen sich nach Jahren noch immer wieder (.), andere Gruppen die is- n Zweckgebündnis und dann ham die nie wieder was miteinander zu tun; (.) ähm das is- alles okay das is- das sind ja genau diese Unterschiede, die auch wichtig sind das sie das (.) unterscheiden lernen; (.) das sie dann vielleicht auch merken hey Gymnastik hat ich ne Gruppe, die war ganz anders als die im Tanz (.) perfekt (.), dass ist wichtig einfach diese Unterscheidung“ (D3).

Die Dozierenden versuchen auch selbst die Gruppendynamik anzustoßen, indem sie die Studierenden dazu ermutigen, voneinander abzuschauen, und voneinander zu lernen und zu profitieren.

„ich ermunter sie sehr zum abgucken, (.) voneinander zu profitiern? äh was ja äh ganz anders is als Schule? ja; und das als ein Laboratorium zu sehn, wo man sich ausprobieren kann“ (D1).

Insbesondere auch in der Vorbereitung auf die Prüfungen verbringen die Studierenden, durch die Proben, viel Zeit miteinander. Der gemeinsam geteilte Prüfungsstress, aber auch die Freuden im Erstellungsprozess schweißt die Studierenden zusammen.

„weil ähm (2) so ne Prüfung auch sehr zusammenschmei- schweißt also diese Gruppendynamik in der Prüfungsvorbereitung ist eigentlich auch was sehr Schönes; (2) so erleb ich das jedenfalls (.) ich hab ganz selten Gruppen (.) die in der Prüfungsvorbereitung anfangen sich zu streiten (.) mhh bisschen Stress können sie schon mal manchmal kriegen, aber eigentlich bringt des die Leute ganz arg zusammen. (.) ich hatte einmal ne Prüfung da hat das ganze Schwerpunktfach zusammen (.) des waren fünfzehn Leute oder so eine Choreographie gemacht. (.) da bin ich heute noch beeindruckt, dass die das geschafft haben; (2) also rein vom Übungsprozess ja also finde mal Termine un un (2) aber ham sie geschafft also sie wollten unbedingt als Gruppe zusammenbleiben; (2) des war auch n schönes Erlebnis also wie gesagt dieses diese Gruppenprozesse mag“ (D2).

Die Dozierenden berichten auch, dass es interessant zu beobachten ist, wie Studierende untereinander Konflikte lösen, wie sie Themen untereinander aushandeln, nach Lösungen suchen, wie konfrontativ sie aber auch teilweise sind.

„Und an dem Tag beim Streit, da, da gab's interessante Konstellationen zu sehen, wie sie das aushandeln untereinander. Wie sie auf Konfrontation gehen, auf ne Weise wie ichs als Dozent nie machen dürfte. Und ähm, wie dann andere Studenten eingegriffen haben und gesagt haben: ‚Wir brauchen jetzt ne Lösung!‘ Oder ähm: ‚Genug gestritten, jetzt weiter!‘ Und, und dann kam wieder ne Welle von Streit. Also es war, es war richtig heftig. Es war spannend, dass zu sehen“ (D5).

„auch sch- Probleme gab, weil er so, (1) so unheimlich offenblieb und vage, und die ja irgendwie jetzt auch was zusammenkriegen wollten, ja? Ähm- (2) Und da haben wir dann an einer Sitzung äh, dass einfach mal gesammelt. (1) Und ich hab versucht ihn zu unterstützen, damit er auf der einen Seite seine Kreativität und sein Suchen (1) ruhig beibehalten kann, dass es aber doch so (1) fassbar wird, dass die andern nicht unruhig werden. Das drohte immer wieder zu verwischen und so unbestimmt zu sein. Und er wollte aber, dass die (1) wirklich in so einem Suchmodus bleiben. Das fand ich sehr schwierig. Sehr, sehr schwierig, aber irgendwie auch toll. Und (1) es is dann ja doch gelungen. Also er hat das dann nochmal alles an die Tafel geschrieben wie er das meint, ähm (4) und dann hat er, ja, (1) dann hat die Gruppe das auch irgendwie so angenommen. Und da konnte er das, (1) ähm durchsetzen. Das fand ich schwierig, aber auch toll. Dass die, er und die anderen sich auch darauf eingelassen haben“ (D1).

Die Rolle der praktischen Prüfungen für den Lernprozess

Da in den Prüfungen im Lehramtsstudium Sport oftmals Tanzperformances gezeigt und bewertet werden und diese Darbietungen teilweise auch öffentlich präsentiert werden, nehmen die Aufführungen eine zentrale Komponente im Lernprozess ein. Den Dozierenden ist es dabei wichtig, dass alle Studierenden präsentieren und sich auf der Bühne zeigen.

„Und für mich war dann immer ganz wichtig, dass ich irgendwann gesagt habe, wenn ich jemals in die Situation komme, dass ich regelmäßig Aufführungen mit Studierenden oder mit anderen Teilnehmern organisiere, dann geht jeder auf die Bühne, egal wie dick, wie dünn, wie gut oder wie schlecht, weil das ist, was zählt ist die Bühnenerfahrung und nicht, dass der da grandios ist. (1) Ich mache das Beste daraus, weil ich nicht möchte, dass sich irgendjemand blamiert, das heißt ich gucke, dass die Kleidung in Ordnung ist, dass, dass die Voraussetzungen stimmen. Dass ich alles getan habe äh um den Personen, die dann auf die Bühne sollen, ähm, dass, dass es denen gut geht, dass sie die besten Voraussetzungen haben für die Möglichkeiten, die ich ihnen bieten kann. In welchem Rahmen auch immer. Das hab ich auch immer gemacht, ähm das war mir, das war mir ne ganz wichtige Sache, dass ich das nicht mache, dass ich da nicht selektiere in dem Sinne, sondern dass wir sagen, alles kommt auf die Bühne. ... Wir haben dann sehr deutlich gesagt, wir machen pädagogisch-künstlerische Arbeit und nicht künstlerisch-pädagogische Arbeit. Ganz klar, das ist nicht unser Job hier. Wir bilden hier keine Tänzer aus. Wir verschaffen hier Bewegungserfahrungen, Tanzerfahrungen“ (D3).

Die Dozierenden erzählen mit besonderem Stolz von Prüfungen, wo direkt ersichtlich wird, was die Studierenden mitgenommen und gelernt haben. Gerade bei den Studierenden, die keine tänzerischen Vorerfahrungen aufweisen oder zu Beginn Schwierigkeiten hatten, erfüllt es die Dozierenden mit Freude, wenn diese ein gutes Ergebnis erzielen und eine Entwicklung feststellbar ist.

„komischerweise fallen mir jetzt immer positive Prüfungen ein (3), also wenn die Leute eine sehr gute Prüfung machen ähm, da bin ich dann so n bisschen stolz, weil wenss Leute sind die nich ausm Tanzen kommen, sondern wo ich einfach sicher sein kann das was die jetzt präsentieren das haben die aus deinem Unterricht mitgenommen also, das macht mich total stolz irgendwie, wenn ich das Gefühl habe, die haben wirklich was mitgenommen (7)“ (D2).

„ne eigene Studentenjahrgang hochgezogen hab- Und da weiß ich noch, da war totales Erlebnis im Lehren die erste Prüfung. (1) Also im Unterrichten auch schon, was für-, man sieht halt viel an den Gest-, an den Produkten, an den Gestaltungsergebnissen, was die dran gelernt haben, oder was die mitgenommen haben“ (D4).

„Und das Interessante war, der war dann am Ende mit auch zwei so Jungs zusammen, die auch nicht so ausm Tanzen kamen, also die Gruppen können die Studierenden ja selbst bilden und die haben ne tolle Prüfung gemacht. (1) Ja, also für seine Verhältnisse ne tolle Prüfung. Und das sind so Erlebnisse an denen du dann merkst, so ja da ist was passiert“ (D3).

Die Dozierenden berichten, dass eine Prüfung in der man mit dem Körper etwas vorzeigt und sich präsentiert bei den Studierenden meist präsent im Gedächtnis bleibt. Immer wieder stellen die Dozierenden auch überraschend fest, dass die Studierenden in der Prüfungssituation mitunter ganz anders als im Unterricht erleben und einige auch deutlich über sich hinauswachsen.

Im Zuge der Vorbereitung auf die praktischen Prüfungen ist das Feedback der Dozierenden dabei von besonderer Wichtigkeit für den Unterstützungsprozess der Studierenden.

„und ich hab festgestellt wir sind die einzige Hochschule (.) im Bereich tanzen (.) die (2) korrigiert; (2) also die bei den Gestaltungen (.) Beratungen anbietet ich nenn das mal Beratung offiziell heißt es jetzt Showing wir bleiben ganz normal bei Beratung Korrektur (.), weil das is- das was wir tun letztendlich (.) ähm (.) und ich mach das auch (.) wir machen das aus zwei Gründen (.) einmal weils um die Aufführung geht (.) und wir wir nicht möchten, dass sie sich da blamieren, das is das eine; (.) und des zweite is- (.) wenn du das nicht machst (.) dann stehn sie auf dem Punkt auf dem sie sind mit dem sie gekommen sind; (.) weil sie nicht verstehen, was passiert, warum wir sagen, dass das so oder so sein könnte sollte müsste dürfte oder was nicht, was nicht- günstig is in der bisherigen Ausgestaltung ihrer (.) ihrer Choreographie und ähm (.) in dieser Auseinandersetzung dieser Dreiviertelstunde, die wir da mit ihnen haben da kannst du genau das klären (.), Thema klären (.), Ausdrucksformen klären“ (D3).

„Sind sie auf dem richtigen Weg, sind sie in der Lage, die Kriterien, die wir von ihnen fordern auch tatsächlich umzusetzen. Und diese Rückmeldung ist halt wie gesagt sehr persönlich, dreiviertel Stunde für eine Gruppe, da treffen wir uns ... tatsächlich nur mit einer Gruppe. Sie zeigen uns das was sie bis dahin entwickelt haben und wir können ne Rückmeldung geben. Das heißt, ich gucke mir, ich will gar nichts hören vorher, ich gucke mir an, was ich da sehe, um dann zu sagen, ich versteh das oder ich versteh das nicht, was da passiert. Und wenn ich etwas nicht verstanden habe, dann müssen wir gucken, woran muss ich denn arbeiten, was ist denn das. Und dann kann es auch sein, zum Beispiel, dass eine Person, die eine tragende Rolle haben soll, weil sie jetzt besonders, ich sag jetzt mal wütend sein muss, in ihrem Ausdruck und kriegt das aber nicht hin, wie schafft sie das, dass sie das dann werden kann oder besonders gelassen wirken muss oder äh, besonders fraulich sein muss. Wir hatten mal irgendwann ein Stück da hatten die sich dann so Itzi Bitzi Tini Wini ausgeguckt und waren alles andere als Itzi Bitzi Tini Wini, weil das nicht in ihrem Rollenverständnis als Frau lag. Und dann musste halt natürlich auch daran arbeiten“ (D3).

Teilweise wird auch erst in diesem Beratungsprozess die Rolle der Dozierenden richtig klar.

„Der einzige Moment wo ich dann das Gefühl hatte es ist, es hat n sinnvolle Zusammenhang und ich hab eine sinnvolle Rolle hier ((intensives Einatmen)) ist, als es tatsächlich an diese choreographischen Prozess ging. In dieser Lehrveranstaltung“ (D5).

Selbstkritisch gehen die Dozierenden mit dem Thema Bewertungskriterien um und nehmen es sehr ernst, wenn Studierende sich durch die Note nicht angemessen beurteilt sehen. Hier fragen sich die Dozierenden, ob sie gegebenenfalls tatsächlich nicht erkannt haben, was die Studierenden ausdrücken wollten. Zwar gibt es objektive Kriterien, die bewertet werden können, jedoch entzieht sich dem Auge des Betrachters durch die Flüchtigkeit des Tanzes auch immer wieder die Gesamtform und es kann tatsächlich sein, dass nicht alles in der momentanen Situation erfasst wird. Sowohl für die Studierenden als auch die Dozierenden stellen Rückmeldung und Bewertung einen äußerst sensiblen Bereich dar. Viele

Studierende identifizieren sich stark mit der Note, da sie das Gefühl haben so viel von sich – gerade im Kontrast zu anderen Prüfungen – gezeigt und offenbart zu haben.

„vor zwei Semestern hatte ich mal so ne Jungen, Männergruppe, (3) die waren total sauer auf mich, weil sie eine Zensur bekommen haben, die sie meinten wäre ungerecht. (3) Das ist normal, das passiert immer mal wieder, aber bei denen hat mich das dann im Nachhinein, dann doch wirklich sehr nachdenklich gemacht, weil ich wirklich dachte, oh was hab ich jetzt (1), was war undurchsichtig oder was war jetzt einfach auch falsch. (2) Also das, ich hab schon manchmal das Gefühl, dass ich das nicht alles erfasse (.), was die sich da gedacht haben oder was sie an Arbeit da reingesteckt haben oder ähm (1) wie sie tatsächlich mein Material benutzt haben und ich hab es gar nicht so wahrgenommen, fand ich. Also da finde ich schon, dass es immer wieder schwierig ist. Und ich finde es unheimlich schwierig, ähm die richtige Rückmeldung zu geben. Also die ham jetzt geprobt ne, angenommen sie haben jetzt geprobt und sie zeigen was und sind unheimlich stolz (1) und dann nicht zu sagen, ja prima und jetzt das nächste, sondern ja prima, so und was ist jetzt aber der nächste Schritt? Und wie können wir verfeinern, also da sind die oft unheimlich schnell beleidigt“ (D1).

„Und als wir das dann nachher nochmal reflektiert haben, da hat sie richtig, richtig geweint, so richtig Herz zerreißen geweint und gesagt, ja aber ich hab mir doch so ne Mühe gegeben und ich habe doch versucht. (.) Und wir ham alle, nicht nur ich, ... dass wir sie schon unterstützen wollten ... und es ging wirklich an keiner Stelle darum, sie jetzt fertig zu machen oder bloßzustellen, aber sie (.) konnte das gar nicht annehmen. Und sie hat dann wirklich gesagt, ja aber ich habs doch versucht gut zu machen. (.) Und wo ich dann denke, boah so was für eine Identifizierung (.) findet da statt, äh dass sie dies gar nicht annehmen konnte“ (D1).

Haltung der Dozierenden: Zwischen Fordern und Fördern

Im Hinblick auf die Angespanntheit und Aufregung vor der Prüfungssituation als auch im gesamten Unterrichtsgeschehen bilanzieren die Dozierenden, dass es wichtig ist, Freude auszustrahlen und entspannt den Unterricht zu gestalten, dies würde Studierende unterstützen, Ängste abzubauen und lockerer an den Tanzunterricht heranzugehen.

„und ich glaub dass des auch mein Unterricht beeinflusst, dass für mich Tanzen einfach so sehr mit Freude und Spaß verbunden ist, dass ich des glaube ich so n bisschen ausstrahle für meine Studenten des dieses auch locker sehen- weil ich hab auch Leute, die kommen mit Herzklopfen in meinen Unterricht- des weiß ich auch ja (4), die Angst haben sich zu blamieren und des nich zu können und ähm denken oh Gott wie seh ich denn aus und dadurch dass es ein Pflichtfach ist ... im Grundstudium muss da wirklich jeder durch ja jeder Ruderer, jeder Fußballer, jeder Handballer steht hier ... vorm Spiegel und muss @ anschauen was er oder sie produziert ja und @ aber ich glaub des krieg ich hin zu sagen, ‚Hey Leute entspannt mal so schlimm is das alles gar nich‘ @(.)@ (D2).

„Ne, es ist ne Verfestigung dieser Erfahrung gekommen eigentlich, dass wenn du dich als die Freundin, die Mutti, die- der Kumpel irgendwie gibst, dass du mehr bewirken kannst bei den Leuten, die total gehemmt sind und das sind ganz viele Studenten“ (D5).

Zentral ist auch eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung der Dozierenden den Studierenden gegenüber, sie ernst zu nehmen, sie zu respektieren sowie sie dafür zu sensibilisieren, dass „Mängel“ oder auch Rückmeldungen nichts Schlechtes bedeuten müssen, sondern eher ein Angebot offerieren, neugierig hinzuschauen, was bestimmte Erfahrungen bedeuten können, was die nächsten Schritte sind, wo es in der Entwicklung hingehen kann.

„ich glaube ganz wichtich is mir diese Wertschätzung; die Wertschätzung für sich selber? für den eigenen Lernprozess und für die Anderen; (2) der Eine hatte jetzt=schon in seinem Protokoll, da in seiner >persönlichen Einschätzung geschriebn< ich habe, (.) ich habe meine Mängel festgestellt; (.) und dann hab ich ihm das angestrichn und dann hab ich mit ihm äh: hab ich ihn daraufhin

angesprochen sag=ich Mensch (2) wie sehn sie das eigentlich, wenn sie das so schreiben (.), wie meinen sie das eigentlich; und dann kamen wir so darüber ins Gespräch und und (.) dass=man dafür auch andere Worte findet natürlich is man beschränkt un=hat Begrenzungen das is ganz klar, aber (.) dass man das nich unbedingt als Mangel als was Schlechtes oder so äh für sich empfindet, sondern (.) sondern einfach guckt achja? intressant? ja, da äh is ja noch n=Potenzial vielleicht? einfach was wir entwickeln, (.) äh: und dann entsteht vielmehr so=ne Neugier auf sich selber, als immer dieses ablehnen ablehnen ablehnen“ (D1).

„ganz=viel mit Wertschätzung zu tun und und ernst nehmen ja, (2) also das is mir (n=) ganz großes Anliegen sie ernst zu nehmen, sie zu respektieren, äh ihnen Möglichkeitein aufzuzeigen, (.) äh: und nich alles is schön und alles is @gut@, sondern ähm ne das is=es eben nicht? was ist aber jetzt der nächste Schritt? also du hast jetzt schon was (2) ähm ausprobiert, oder was geschafft? aber das ist noch nicht der letzte Punkt, jetzt gehn wir weiter“ (D1).

Wenn sich die Studierenden aus ihrer Komfortzone herausbewegen sollen, bedarf es Mut, deswegen darf ihnen dieser Mut nicht genommen werden. Diese Form dozentischer Unterstützung benötigt Vertrauensaufbau und ist nur über den direkten zwischenmenschlichen Kontakt zu realisieren. Es gilt, die Fortschritte der Teilnehmenden zu sehen, sie nicht abzuwerten oder zu kritisieren, dass sie sich gar nichts mehr trauen, sondern ihnen Dinge zuzutrauen, kleine Schritte zu gehen, Themen häppchenweise anzubieten und sie positiv zu bestärken.

„versuch in den Studenten (2) Wertschätzung zu vermitteln (2), weil ich der Überzeugung bin (2), wenn ich auf der einen Seite sage (.) Tanzen kostet ja auch n bisschen Mut (.) experimentieren (.) und des Verlassen (.) von (.) Sicherheit und Komfortzone (.) verlangt Mut (2) dann darf ich den Leuten den Mut nicht nehmen; (.) das heißt wenn ich viel rumkritisiere und immer meckere (.) und immer nur das Negative in Vordergrund stelle (.), wird sie der Mut verlassen, (.) sie bleiben in ihrer Sicherheitszone; (.) wenn ich will, dass sie kreativ sind (2) ähm experimentieren (.) >Spaß an der Improvisation haben, bei Improvisation hast du nur Spaß> wenn du (2) nicht perfektionistisch bist @ja (.) also des is nicht lustig, wenn du immer perfekt sein willst@ (.) dann magst du nicht improvisieren, weil da passieren halt auch Dinge, die sind nicht perfekt ja (.) und da (.) da musst du das musst du loslassen können; (.) und ähm (.) das kostet auch Mut“ (D2).

„Ich glaube, dass äh ich insofern wichtig bin als ich (1) ihnen das Vertrauen gebe, (2) äh von mir zu ihnen und sie sich dann auch selber, dass sie das schaffen und, dass das machbar is. (2) @Ich glaube, das is wichtig@. (8) Und ähm (1) ich meine, das is meine Absicht, dass ich sie sehr, sehr stütze und immer wieder (2), die Einzeln stütze und nich da (3) abwerte, oder sage: „Na, du kannst es ja immer noch nich“, oder so. Sondern immer wieder versuche (2) zu gucken wie kann`s jetzt weitergehen, ja? Und was braucht jeder. (12) Und die Probleme auch immer wieder zurückgebe. Ich glaube darin seh ich so meine Aufgabe. (1) (Aber) das wäre kein, (1) wäre nich als @E-Learning Programm@ möglich, ja? Sondern das geht nur über den Dialog, (1) die Herausforderung die ich stelle, die Unterstützung, die ich gebe. (5) ... „Ja, schau doch mal da, schau doch mal da““ (D1).

Wichtig ist den Dozierenden, dass die Studierenden ihnen Vertrauen in ihre Führung schenken. Ziel ist es, den Studierenden durch klar formulierte und lösbare Aufgabenstellungen ein Gerüst anzubieten, welches ihnen Orientierung gibt; sie zu fördern und zu fordern, ohne sie zu überfordern.

„ja (.) ich denk schon wichtig (2), weil ähm (.) wenn du nicht vom Tanz kommst, bist du froh, wenn vorne ne Lehrkraft steht (.), wo du (.) wo du das Gefühl hast auf die kann ich mich verlassen, (2) alles was die (2) anleitet ähm (3) führt auch zu was, ja (.) bringt mich weiter (.) also ich glaub des ähm (.) die Leute brauchen Vertrauen; (.) Tanz hat auch viel mit dir als Person zu tun, man kann die Leute im Tanzen auch bloßstellen (2), man kann sie verletzen (.), sie können (.) sehr unangenehme Stunden erleben (.) ähm, wenn du sie überforderst und dann die Überforderungssituation auch noch dokumentierst“ (D2).

„also Vertrauensverhältnis zu wissen, dass es hier nichts Falsches gibt, du tust das was du kannst, so gut wie du es kannst. Und mein Job ist es durch meine Aufgabenformulierung dich dadurch zu bringen, dass du dich weiterentwickelst. Das sage ich auch in der Regel so“ (D3).

Die Dozierenden sind offen für verrückte, neue Ideen. Gleichzeitig ist ihnen auch eine gewisse Strenge, Konsequenz und Disziplin in der Lehrveranstaltung wichtig.

„Konsequent, (3) ähm (2) zielgerichtet, (5) systematisch, strukturiert. (3) Ich erwarte eine Lernhaltung, also, wenn da, wenn da so ein Klima entsteht, wir datteln hier nur rum, dann sag ich @das auch@, weil das ist nicht, das heißt nicht, dass im Unterricht nicht gelacht wird oder dass es nicht lustig ist. (1) Aber es gibt Zeiten für das eine und es gibt Zeiten für das andere. Und deshalb diese offene Lernhaltung auf der einen Seite, aber auch ne konsequente Haltung im Umgang, ich bin hier jetzt im Unterricht. Ich bin nicht auf ner Party, ich bin hier im Unterricht. Also das ist mir dann auch schon wichtig, also ich kann da auch streng werden, (1) wenn das nicht läuft“ (D3).

„also ne gewisse Disziplin und Strenge ist auch Teil meines (.) Unterrichts; (.) des wissen die Leute schon auch @glaub ich@ @2@ ja des is find ich wichtig, weil ähm (2) mal am Ende dann doch froh is (2), wenns was gebracht hat und des geht dann auch nicht ohne Disziplin also des is auch (.) n Prinzip was ich (.) versuche zu vermitteln, was ist im Lehrprozess besonders wichtig?“ (D2).

Die Dozierenden fühlen sich dafür verantwortlich, eine bestimmte geschützte Lernatmosphäre zu gestalten und einen sicheren Rahmen zu schaffen. Sie möchten anregen, sie möchten aufzeigen, dass die Studierenden sich durchaus in einem Bereich weiterentwickeln können, der vorher nicht aktiv zu ihrem Leben gehört hat. Die Dozierenden sind sich aber auch dessen bewusst, dass sie bestimmte Aspekte nicht beeinflussen können. Was die Studierenden letzten Endes aus der Lehrveranstaltung wirklich mitnehmen, obliegt ihnen und bedarf deren eigenen Konstruktionsleistung.

„ähm (2) auch das sie lern- dazulernen können, (2) also ich glaub einfach dieses (.) dieses Bewusstsein (.) wenn ich etwas mache (2) und mich auf was einlasse (2) ähm (.) dann (.) erweitere ich mein Können (.) und meine Kompetenz und das schaff ich auch in Bereichen (.) mit denen ich mich früher (.) wenig beschäftigt habe; ... und ich glaub das ham sie dann wirklich mit rausgenommen (.) äh ich kann mich weiterentwickeln auch in nem Bereich (2) der nicht bislang in meinem Leben so ne Rolle gespielt hat (4), ob sie jetzt sagen würden, ich kann tanzen, weiß ich nich-; (2) da wärn vielleicht einige immer noch skeptisch sein, die sagen naja ne besondere Tänzerin bin ich immer noch nicht ja (.), aber ähm ich hab mich weiterentwickelt, ich glaub des sollten die meisten von sich sagen können, (.) ähm (.) ich kann choreographieren, ich bin mutiger geworden, ich trau mich zu improvisieren (.), ja des ham sie glaub ich auch mit rausgenommen“ (D2).

„ich seh meine Rolle (2) mittlerweile so das ich sage ich rege an zu etwas; (2) mehr kann ich nicht (.) was dann da hängen bleibt und wie viel und äh wer was wohin mitnimmt und was damit weitermacht (.) des sin- alles Dinge, die kann ich nur ganz wenig beeinflussen letztendlich“ (D3).

7.5 Zusammenfassung

Formalia

Die Lehrveranstaltungen im Grundfach und im Schwerpunktfach Tanz umfassen im Schnitt ein bis zwei Semester. Während das Grundfach Tanz für alle Lehramtsstudierende im Fach Sport verpflichtend ist, können die Studierenden danach meist fakultativ das Schwerpunktfach Tanz belegen. Im Grundfach Tanz liegt der Fokus auf der Vermittlung von Basiskenntnissen in Bezug auf die Bewegungsgrundformen und Gestaltungselemente, demgegenüber werden im Schwerpunktfach die Inhalte des Grundfachs vertieft und weitergeführt. Das eigene Gestalten können (ebenso das Umgestalten/Neugestalten) sowie

methodisch-didaktische Komponenten stehen im Schwerpunktfach dabei deutlicher im Zentrum. Im Grundfach und ebenso im Schwerpunktfach liegt die größte Gewichtung in den Praxisanteilen. Die Prüfungen beinhalten in beiden Ausrichtungen zumeist tanzpraktische und tanztheoretische Bestandteile.

Inhalte und Lehr-Lern-Ziele

Im Grundfach werden Basisfertigkeiten im Bereich der tänzerischen Bewegungsgestaltung angelegt, hierfür ist es den Dozierenden wichtig, dass sich die Studierenden offen auf die Lehrveranstaltung einlassen. Im Vordergrund steht, dass die Studierenden sich aktiv selber im Tanzen erleben und neue Bewegungserfahrungen sammeln, ihren Körper anders wahrnehmen und differenziert spüren, erkennen, dass sich Tanz von anderen Sportarten unterscheidet und gleichzeitig viele Facetten hat. Es wird im Unterricht zumeist zwischen Improvisation und Imitation gewechselt.

Im Schwerpunktfach werden die angebahnten Kompetenzen des Grundfachs in der Breite und Tiefe weiter aufgegriffen. Die Dozierenden setzen hierzu mehr Engagement und Selbstständigkeit bei den Studierenden voraus. Methodisch-didaktische Kompetenzen und der Transfer in die Schule werden hier deutlicher fokussiert. Im Schwerpunktfach erhalten die Studierenden noch einmal einen komplexeren Zugang zu Tanz und werden z.B. durch die Entwicklung einer Performance in die Prozesshaftigkeit eines künstlerischen Bühnenstücks eingeführt. Auch im Grundfach präsentieren die Studierenden ihre Praxisprüfung teilweise vor öffentlichem Publikum. Im Schwerpunktfach sind sie zudem, in zwei der vier Lehrveranstaltungen, auch für die gesamte Organisation einer Aufführung verantwortlich. Sie entwickeln ein stilistischeres choreographisches Bewusstsein und sind aufgefordert, sich mehr Tanzaufführungen (medial, Theater etc.) anzuschauen.

Sowohl im Grundfach als auch im Schwerpunktfach sind das Erlernen von und die Arbeit an Gestaltungsprinzipien, das Präsentieren können von Bewegungssequenzen in Kleingruppen sowie die Zusammenarbeit in Gruppen zentral. Während im Grundfach den Studierenden eröffnet werden soll, dass Tanz aus einem breiten Spektrum besteht, wird diese Vielfalt im Schwerpunktfach noch einmal in einer differenzierten Art und Weise aufgegriffen (Arbeit an Körpernormen, Diversität im Tanz etc.).

Die Theorieanteile fallen sowohl im Grundfach als auch im Schwerpunktfach hinter den Praxisanteilen zurück. Nicht die perfekte Leistung steht im Vordergrund bei den Dozierenden, sondern dass die Studierenden lernen, die vielgestaltigen Gestaltungsprinzipien in ihren Bewegungen anzuwenden.

Umsetzung der Lehrveranstaltung

Für die Dozierenden ist es immer wieder ein Erfolg, wenn sie im Grundfach Tanz Studierende erreichen, die sich vorher mit der Thematik schwergetan haben und denen es dann mit der Zeit doch gelingt, in das Tanzen einzutauchen und sich auf das Fach einzulassen. Ein zu naher Körperkontakt mit anderen

Studierenden stellt sich im Grundfach noch als schwierig heraus, zumeist sind die Studierenden hinreichend mit ihrem eigenen Körper in der Bewegung beschäftigt. Das Improvisieren können allein oder in der Gruppe ist zu Beginn für einige Studierende eine Herausforderung. Gruppentänze (Folklore etc.) oder Modetänze werden hingegen durch das aufkommende Gruppengefühl sehr positiv von den Studierenden aufgenommen.

Im Schwerpunktfach lassen sich die Studierenden, aufbauend auf ihren Vorerfahrungen aus dem Grundfach, viel offener und mutiger auf Improvisationen ein, sie können nun schon besser abschätzen, was sie erwartet und bewegen sich sicherer durch die Aufgabenstellungen hindurch. In der Umsetzung werden die Schwerpunktfachkurse von den Dozierenden als sehr positiv wahrgenommen, Konflikte oder Reibungspunkte werden hier kaum geschildert.

Erreichte Kompetenzen

Nach dem Abschluss des Grundfachs geben die Dozierenden an, dass die Studierenden folgende Kompetenzen erworben haben: Die Studierenden wissen, dass es zwei Stränge von Tanz gibt: die imitative und improvisatorische Seite, sie wissen um verschiedene Tanztechniken sowie über Bewegungsgrundformen. Die Studierenden haben erfahren, dass es verschiedene Herangehensweisen und Lösungen für Aufgabenstellungen im Bereich Tanz gibt. Die Studierenden haben gelernt, Bewegungssequenzen zu entwickeln, Tanz analytischer zu betrachten und Feedback zu geben sowie bewusster ihren Körper wahrzunehmen und auf ihre Haltung zu achten. Sie können Gestaltungsprinzipien und Bewegungsgrundformen anwenden. Im Grundfach wurden viele Kompetenzen angebahnt, die im Bereich der „Selbstkompetenz“ liegen (z.B. beim Tanzen experimentierfreudig und neugierig, mutig und kreativ zu sein, sich selbstbewusst beim Tanzen zu erleben). Sie haben für sich mehr Wahlmöglichkeiten in Bezug auf körperliche Ausdrucksweisen erfahren. Nicht ausreichend angebahnt wurde, nach Ansicht der Dozierenden, die Vermittlungskompetenz, da hierfür nicht genug Zeit zur Verfügung stand. Der Schwerpunkt der Lehrveranstaltung lag primär auf der eigenen Auseinandersetzung mit Tanz, d.h. auf der Aneignungsperspektive. Ebenso gab es in Bezug auf die Entwicklung tanztheoretischen Wissens, nach Ansicht der Dozierenden, noch Luft nach oben.

Die Studierenden im Schwerpunktfach haben nach Ansicht der Dozierenden, ihre Körperfahrungs-, Präsentations-, Improvisations- sowie ihre choreographischen Kompetenzen ausbauen können. Sie haben gelernt, technische und gestalterische Praktiken anzuwenden. Die Studierenden konnten ebenso ihr Verständnis von Tanz und ihr Fach- und Theoriewissen erweitern. Die Studierenden lernten, Projektmanagement in der Gruppe zu betreiben und sich zu organisieren. Sie lernten weiterhin, öffentliche Performances und Aufführungen zu reflektieren. Ferner haben sie zum Teil methodisch-didaktische Fertigkeiten (Planung von Bewegungseinheiten und/oder Umsetzung) erwerben können. Wie im Grundfach sind hier viele Kompetenzen angebahnt worden, die im Bereich der „Selbstkompetenz“ liegen sowie

in den Bereichen „Tanzpraktisches Können“ und „Präsentationsfähigkeit“. Auch im Schwerpunktfach fallen die theoretischen Kenntnisse im Bereich Tanz hinter den praxisorientierten Kompetenzen zurück. Sowohl im Grundfach als auch im Schwerpunktfach gaben die Dozierenden im Fragebogen an, dass sich die Studierenden in folgenden vorgegebenen Kompetenzbereichen entwickeln konnten: Die Studierenden lernten a) ihr Bewegungsrepertoire zu erweitern, b) die tänzerischen Grundparameter anzuwenden, c) Prinzipien und Techniken der Komposition/Gestaltung in Einzelsequenzen und in Choreographien anzuwenden, d) in Klein- und Großgruppen tänzerische Bewegungssequenzen mitzugestalten und sich einzubringen, e) sich allein oder in der Gruppe vor Anderen zu präsentieren. Sie haben demzufolge gelernt, ihr Bewegungsspektrum um tänzerische Qualitäten zu erweitern, sie können tänzerische Grundparameter in der Gestaltung von Choreographien anwenden sowie in Gruppen zusammenarbeiten.

Bilanzierung

Die Dozierenden schätzen die Lehrveranstaltung und auch die Prüfungsergebnisse im Grundfach überwiegend als gelungen ein. Wichtig ist den Lehrenden, dass sich die Studierenden wirklich auf die Aufgabenstellungen einlassen, auch wenn diese ihnen zu Beginn fremd erscheinen und sie nicht boykottieren bzw. mit Widerständen reagieren. Die Verbindung zu Tanz in Schulen und die Thematisierung methodisch-didaktischer Komponenten kann hier nicht genügend bereitgestellt werden, ist aber auch nicht das vorrangige Ziel der Dozierenden. Die Dozierenden wünschen sich, mehr Zeit für Tanztheorie zu haben.

Das Schwerpunktfach wird im Schnitt, aus der Perspektive der Dozierenden, als sehr positiv wahrgenommen.

Vergleich der Lehre im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz

Die Grundfachstudierenden werden von den Dozierenden als äußerst heterogene Gruppe beschrieben: So gibt es diejenigen, die gar keine Erfahrung mitbringen, sich jedoch gut auf die Aufgabenstellungen einlassen und originelle Lösungen finden. Daneben gibt es tanzerfahrene Studierende, die ihr Können in der Lehrveranstaltung immer wieder unter Beweis stellen wollen, Schwierigkeiten haben, sich auf die Improvisation einzulassen und häufig auch nach Abschluss enttäuscht von den Inhalten sind, da sie damit gerechnet haben, dass sie neue Tanzstile kennenlernen würden. Dass Tanzen auch viel basalere Grundformen annehmen kann, passt nicht in deren Verständnis von Tanz. Arbeitsstimmungen würden zunichte gehen, wenn die „tanzerfahrenen“ Studierenden etwas anderes machen als vorgegeben und ihr Können abspulen.

Auch die Schwerpunktfachstudierenden stellen teilweise eine heterogene Gruppe dar, da zum einen Studierende in der Lehrveranstaltung sind, die ein hohes Interesse, jedoch keine speziellen Tanz-erfahrungen aufweisen, zum anderen Studierende mit elaborierten tanzpraktischem Können vertreten sind. Die Heterogenität wird im Schwerpunktfach jedoch tendenziell positiv gerahmt, da die Studierenden in der Regel relativ aufgeschlossen und intrinsisch motiviert sind.

Während im Grundfach gleichermaßen Frauen wie Männer Tanz belegen müssen, berichten die Dozierenden im Schwerpunktfach von unterschiedlichen Erfahrungen des Zulaufs männlicher Studenten. Einige geben an, dass die Geschlechterverteilung im Schwerpunktfach wieder annähernd ähnlich ist, andere erzählen wiederum, dass Männer sich nur schwer auf freiwilliger Basis für Tanz entscheiden, da sie davon ausgehen, dass das Tanzen nur schwer mit ihrem Männerbild/Sportlerbild vereinbar ist.

Übergreifende Themenkomplexe

Sowohl für das Grundfach als auch das Schwerpunktfach werden von den Dozierenden spezifische Themen eingebracht, die immer wieder in den Interviews zur Sprache kommen. So ist es den Dozierenden wichtig, dass sie *verschiedene und facettenreiche Zugänge zu Tanz und dem Tanzen* im Rahmen der Lehrveranstaltung aufzeigen, stereotype Bilder und klischeehafte Vorstellungen minimieren und den Studierenden verdeutlichen, dass Tanzen nicht nur bedeutet, bestimmte Schrittfolgen zu imitieren, sondern dass Tanz auch einfache Bewegungsgrundformen beinhalten kann (wie gehen und springen), man im Tanz improvisieren kann und von innen heraus Tänze kreieren kann. Die DozentInnen verfügen zumeist über einen groben Ablaufplan und möglichen Themenpool, arbeiten jedoch häufig sehr *prozess- und studierendenorientiert* und versuchen eine abwechslungsreiche *methodisch-didaktische Herangehensweise* anzubieten. Dabei probieren die Dozierenden auch Methoden aus oder bringen tanzpraktische Inhalte in die Lehrveranstaltung rein, die sie selbst gerade beschäftigen. Aufgrund der *begrenzten Zeit* ist es den Dozierenden meist nur möglich, Themen exemplarisch anzuschneiden. Auch wenn nicht viel Zeit zur Verfügung steht, ist es eine Freude für die Dozierenden, wenn sie sehen, dass sich die Studierenden ganz auf die Aufgabenstellungen einlassen und drin sind. Als wichtigste Grundvoraussetzungen für die Lehrveranstaltung betonen die Dozierenden folgende Aspekte: *Offenheit und Neugierde*. Es werden keine spezifischen tänzerischen Fertigkeiten für das Grundfach und Schwerpunktfach Tanz vorausgesetzt, sondern lediglich die Fähigkeit, sich wirklich auf das Fach Tanz *einzulassen*. Als bedeutend für den Lernprozess stellen sich die produktive Arbeit in den Kleingruppen und eine gute *Gruppendynamik* heraus. Insbesondere in der Vorbereitung auf die Praxisprüfung müssen die Studierenden viel und dicht zusammenarbeiten, Konflikte bewältigt sowie Kompromisse und Lösungen gefunden werden. Dieser intensive Prozess schweißt die Studierenden häufig zusammen. Die *Prüfungsleistungen*, die im praktischen Teil als Präsentationen konzipiert sind und teilweise öffentlich gezeigt werden, spielen bei den Studierenden eine große Rolle. In der Begleitung der eigenen Präsentationen ist die Rückmeldung der

Dozierenden zentral für die Studierenden. Viele Studierende wachsen in der Prüfung über sich hinaus. Der Prozess der Notengebung stellt oft, sowohl für die Dozierenden als auch die Studierenden, einen sensiblen Bereich dar, da die Studierenden häufig viel wagen und sich zeigen und die Dozierenden vor der schwierigen Aufgabe stehen, die Bewegungsstudien angemessen bewerten zu müssen. Wichtig ist den Dozierenden, dass die Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung ihre bisherige Komfortzone verlassen und sich auf das Bewegungsfeld Tanz einlassen. Sie versuchen hierzu, methodisch einen angemessenen Weg zwischen Herausforderung und wertschätzender Förderung zu finden.

8 Kompetenzentwicklung durch Tanz aus Sicht der Studierenden

8.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

8.1.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Fragebogenerhebung der Studierenden erfolgte zu zwei Zeitpunkten jeweils zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung¹⁷⁰ in acht unterschiedlichen Gruppen sowie zwei Ausrichtungsformaten (Grundfach und Schwerpunktfach Tanz) an insgesamt 5 Universitäten/Hochschulen. 205 Studierende füllten den Fragebogen zum ersten Zeitpunkt und 154 Studierende zum zweiten Zeitpunkt aus. Bezogen auf die Anzahl vollständiger Prä-Post-Datensätze ($n=86$) beträgt die Ausschöpfungsquote 33,9% bei insgesamt 254 erreichten Studierenden. Hinsichtlich der 205 Studierenden, die an der Erhebung zum ersten Zeitpunkt teilnahmen, liegt eine Gesamtrücklaufquote von 42,0% mit vollständigen Prä-Post-Datensätzen vor (siehe Abb. 14).¹⁷¹

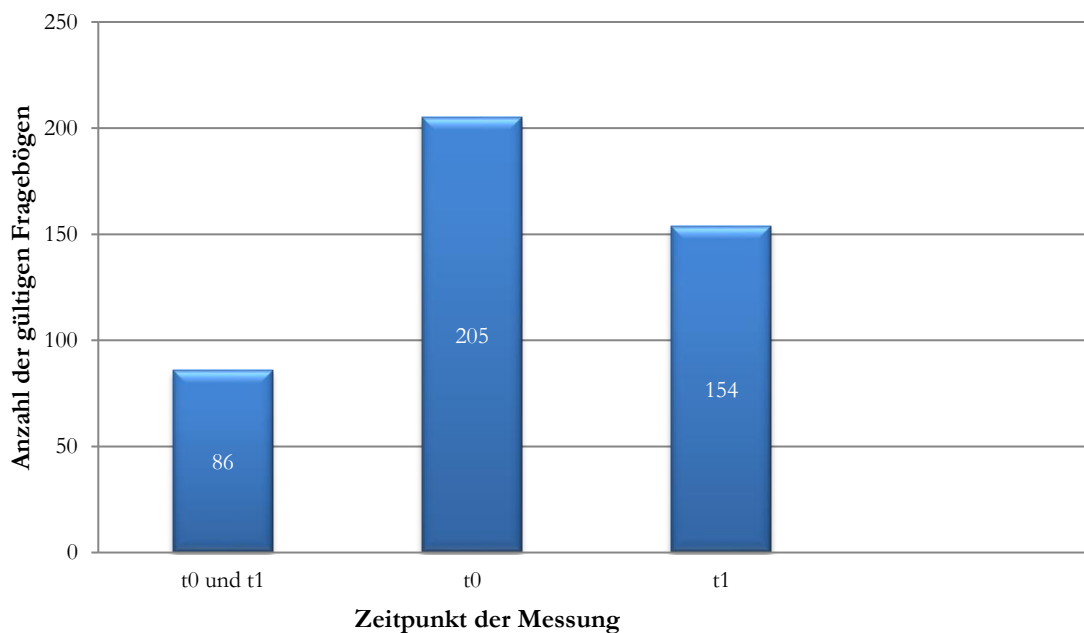


Abbildung 14: Rücklauf der Fragebögen im Prä-Post-Vergleich

Bezogen auf die einzelnen Standorte ergibt sich folgendes Bild (siehe Tab. 24). Zum ersten Befragungszeitpunkt liegen 129 Fragebögen aus dem Grundfach und 76 aus dem Schwerpunktfach vor. Nach Abschluss der Lehrveranstaltung füllten 109 Studierende aus dem Grundfach und 45 Studierende

¹⁷⁰ Das heißt der Abstand betrug jeweils ein halbes oder ein Jahr.

¹⁷¹ Die Differenz der vollständigen Prä-Post-Datensätze fällt im Vergleich zu den Prä-Datensätzen so gering aus, da zum zweiten Zeitpunkt zum Teil Studierende den Fragebögen ausfüllten, die an der ersten Erhebung nicht teilgenommen hatten. Rückwirkend war es nicht möglich eine – sicherlich wünschenswerte – größere Fallzahl zu realisieren.

aus dem Schwerpunktfach den Bogen aus. Die Anzahl der gültigen Prä-Post-Fragebögen ist im Grundfach 51 und im Schwerpunktfach 35.

Tabelle 24: Verteilung der Fragebögen nach Gruppen

	Grundfach n (Prozent)				Schwerpunktfach n (Prozent)			
	Gruppe 1/ Standort 1	Gruppe 2/ Standort 2	Gruppe 3/ Standort 3	Gruppe 4/ Standort 4	Gruppe 5/ Standort 1	Gruppe 6/ Standort 5	Gruppe 7/ Standort 3	Gruppe 8/ Standort 4
t0	46 (35,7%)	21 (16,3%)	5 (3,9%)	57 (44,2%)	6 (7,9%)	20 (26,3%)	6 (7,9%)	44 (57,9%)
t1	19 (17,4%)	15 (13,8%)	4 (3,7%)	71 (65,1%)	5 (11,1%)	12 (26,7%)	4 (8,9%)	24 (53,3%)
t0+ t1	14 (27,5%)	14 (27,5%)	3 (5,9%)	20 (39,2%)	5 (14,3%)	11 (31,4%)	3 (8,6%)	16 (45,7%)

Im Folgenden wird bei der Beschreibung der Ausgangslage der Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung auf den t0-Datensatz (n=205) zurückgegriffen. Dies betrifft die Kapitel 8.1.2-8.1.4. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dabei auf der Frage, inwiefern sich die Studierenden aus dem Grund- und Schwerpunktfach in ihren Vorerfahrungen in Bezug auf Tanz sowie in ihren Erwartungen an die Lehrveranstaltung unterscheiden. Hier wird ebenso untersucht, ob sich ein Geschlechterunterschied im Grundfach und Schwerpunktfach identifizieren lässt. In den Auswertungen zu den Ergebnissen der Studierenden zur Bilanzierung der Lehrveranstaltung sowie den vorgenommenen Prä-Post-Vergleichen (Kapitel 8.1.5-8.1.6) gehen sodann alle Fragebögen ein, bei denen vollständige Prä-/Post-Datensätze vorliegen (n=86). Hier liegt der Fokus auf der Frage, inwiefern sich Veränderungen in den studentischen Kompetenzselbsteinschätzungen als auch in Bezug auf die Einstellungen gegenüber Tanz feststellen lassen. Aufgrund der geringeren Stichprobe werden hier die beiden Gruppen auf statistische Unterschiede analysiert, jedoch keine Geschlechterdifferenzierung mehr vorgenommen. In die Gruppe des Grundfachs sowie in die Gruppe des Schwerpunktfachs gehen 4 Standorte ein¹⁷². Ein Standortvergleich wird aufgrund der unterschiedlichen Fallzahl nicht vorgenommen.

8.1.2 Soziodemographische Angaben zu den Studierenden

Zur Erfassung allgemeiner personen- und studienbezogener Informationen wurden zu Beginn soziodemographische Daten erhoben. In der nachfolgenden Tabelle 25 sind für das Grundfach und Schwerpunktfach die durchschnittlichen Werte und Angaben aufgeführt.

¹⁷² Aufgrund der unterschiedlichen Fallzahl an Studierenden pro Standort wird folgend die Gesamtgruppe der Grundfachstudierenden mit den Schwerpunktfachstudierenden verglichen und kein (außer zu wenigen einzelnen Aspekten) Standortvergleich vorgenommen.

Tabelle 25: Soziodemographische Daten der Stichprobe zu Beginn der Lehrveranstaltung

	Grundfach ($n_{\max}=129$)		Schwerpunktfach ($n_{\max}=76$)	
Alter				
M (SD)	21,99 (1,97)		24,56 (2,58)	
Range	18-30		21-38	
Geschlecht	<i>weiblich</i>	<i>männlich</i>	<i>weiblich</i>	<i>männlich</i>
N (%)	55 (42,6%)	74 (57,4%)	38 (50,0%)	38 (50,0)
Studiengang	Bachelor Education	53 (41,1%)	Master Education	43 (56,6%)
N (%)	Lehramt Gymnasien	51 (39,5%)	Lehramt Gymnasien	28 (36,8%)
	Lehramt Werkrealschule	20 (15,5%)	BA Sportwissenschaft	3 (3,9%)
	BA Wirtschaftspädagogik	4 (3,1%)	BA Wirtschaftspädagogik	1 (1,3%)
	BA Erziehungswissenschaft	1 (0,8%)	Slawistik	1 (1,3%)

Die Studierenden im Grundfach Tanz sind durchschnittlich 22 Jahre alt, die Studierenden im Schwerpunktfach sind im Schnitt etwas älter (rund 25 Jahre). Im Grundfach sind durchschnittlich etwas mehr Männer als Frauen vertreten, was damit zu erklären ist, dass im Grundfach alle Sportstudierenden Tanz als Pflichtfach belegen müssen. Im Schwerpunktfach fällt die Geschlechterverteilung gleich aus. Im Vergleich Grundfach und Schwerpunktfach gibt es keinen signifikanten Geschlechterunterschied im Hinblick auf die Verteilung (Chi-Quadrat=1,05, $df=1$, $p=0,306$). Mit Blick auf mögliche Geschlechterunterschiede in den vier Gruppen im Grundfach können ebenso keine signifikanten Unterschiede attestiert werden (Chi-Quadrat=4,22, $df=3$, $p=0,239$), d.h. im Schnitt sind im Grundfach Tanz an den verschiedenen Standorten immer mehr Männer als Frauen vertreten. Im Schwerpunktfach zeigt sich demgegenüber ein anderes Bild (Chi-Quadrat=8,81, $df=3$, $p=0,032$): Hier sind in an zwei Standorten mehr Männer als Frauen sowie in den anderen beiden Gruppen mehr Frauen als Männer in der Lehrveranstaltung präsent. Festgehalten werden kann, dass im Grundfach Tanz insgesamt ein hoher Männeranteil vorzufinden ist, währenddessen in der Vertiefung die Geschlechterverteilung divergent ausfällt. Neben dem Fach Sport studieren die Befragten in der Regel noch 2 weitere Fächer. Die am häufigsten genannten Zweit- bzw. Drittfächer neben Sport sind dabei bei den Grundfach Tanz Studierenden: Englisch (29 Nennungen), Mathematik (22 Nennungen), Geographie (18 Nennungen), Deutsch (14 Nennungen), Biologie (13 Nennungen) und Geschichte (13 Nennungen) sowie bei den Schwerpunktfach Tanz Studierenden: Deutsch (15 Nennungen), Englisch (13 Nennungen), Geographie (11 Nennungen), Mathematik (11 Nennungen).

8.1.3 Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf Tanz im bisherigem Leben

Um zu eruieren, ob sich die Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz im Hinblick auf ihre Einstellungen und Erfahrungen unterscheiden und um zu ermitteln, mit welchem tänzerischen Background sie in die jeweilige Tanzveranstaltung starten, wurden Fragekomplexe zur Berührung mit und Bewertung von Tanz im bisherigen Lebenslauf gestellt.

Einstellungen in Bezug auf Tanz (Interesse an Tanz, Tanzen und Tanzrezeption sowie Einschätzung des tänzerischen Könnens)

Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich die zwei Studierendengruppen zu Beginn der Lehrveranstaltung signifikant hinsichtlich ihrer tanzpraktischen Erfahrungen und Einstellungen zum Gegenstand Tanz unterscheiden (siehe Tab. 26). Dabei fällt bei den Schwerpunktfachstudierenden die Tanzaffinität im privaten Bereich deutlich höher aus, sie schätzen ihr insgesamtes Interesse am Gegenstand Tanz, an Tanzrezeption sowie ihr tanzpraktisches Können höher ein und sie besuchen öfter Tanzveranstaltungen. Hinsichtlich der Häufigkeit des Tanzens im privaten Bereich unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht. Insgesamt belegen die Daten, dass die Studierenden im Schwerpunktfach eine allgemein positivere Einstellung zum Tanz haben.

Tabelle 26: Überprüfung von Unterschieden zwischen Grundfach und Schwerpunktfach in Bezug zu Tanzeinstellungen im bisherigen Lebenslauf zu Beginn der Lehrveranstaltung

	Grundfach (n _{max} =129)		Schwerpunktfach (n _{max} =76)		Mann-Whitney-U-Test	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	Z	p
Stärke der Tanzaffinität im privaten Bereich ^①	4,49	1,75	5,20	1,46	-2,83	0,005
Häufigkeit des Tanzens in privater Form ^②	3,12	0,92	3,20	0,93	-,68	0,500
Einschätzung des tänzerischen Könnens insgesamt ^③	3,45	1,37	3,88	1,20	-2,45	0,014
Interesse an der Rezeption von Tanz ^③	3,05	1,73	3,70	1,66	-2,77	0,006
Turnus des Besuchs von Tanzveranstaltungen ^②	1,88	0,74	2,28	0,80	-3,77	<0,001
Insgesamtes Interesse an Tanz und Tanz ^③	4,00	1,75	4,68	1,37	-2,97	0,003

^①Skala von 1=gar nicht gern bis 7=sehr gern, ^②Skala von 1=nie bis 5=mehrere Male pro Woche, ^③Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch

Ein statistischer Zusammenhang besteht zwischen der Einschätzung des tänzerischen Könnens und dem insgesamten Interesse an Tanz. Der Korrelationskoeffizient beträgt hier 0,71 ($p < 0,001$), was einem sehr hohen Zusammenhang entspricht, d.h. je höher die Studierenden ihr tänzerisches Können einschätzen, desto mehr Interesse weisen sie auch an Tanz auf.

In Bezug auf die Tanzeinstellungen und Vorerfahrungen im Tanz im Geschlechtervergleich kommt es ebenso zu signifikanten Unterschieden bei den Grundfachstudierenden (siehe Tab. 27): Frauen tanzen bevorzugter als Männer im privaten Bereich und schauen sich lieber und häufiger Tanzveranstaltungen an. Weiterhin schätzen sie ihr Können größer ein und weisen ein insgesamt größeres Interesse am Gegenstand Tanz auf.

Tabelle 27: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Grundfach in Bezug zu Tanzeinstellungen im bisherigen Lebenslauf zu Beginn der Lehrveranstaltung

	Frauen (n _{max} =55)		Männer (n _{max} =74)		Mann-Whitney-U-Test	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	Z	p
Stärke der Tanzaffinität im privaten Bereich ^①	5,17	1,58	3,96	1,71	-3,72	<0,001
Häufigkeit des Tanzens in privater Form ^②	3,31	0,88	2,99	0,93	-1,90	0,057
Einschätzung des tänzerischen Könnens insgesamt ^③	4,04	1,30	3,01	1,26	-4,29	<0,001
Interesse an der Rezeption von Tanz ^③	3,87	1,73	2,45	1,46	-4,66	<0,001
Turnus des Besuchs von Tanzveranstaltungen ^②	2,09	0,73	1,72	0,71	-3,10	0,002
Insgesamtes Interesse an Tanz und Tanz ^③	5,02	1,59	3,24	1,47	-5,70	<0,001

^①Skala von 1=gar nicht gern bis 7=sehr gern, ^②Skala von 1=nie bis 5=mehrere Male pro Woche, ^③Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch

Auch bei den Schwerpunktstudierenden gibt es signifikante Geschlechterunterschiede (siehe Tab. 28): So tanzen auch hier die Frauen lieber als die Männer in ihrer Freizeit und haben ein größeres Interesse an Tanzrezeption und allgemein am Thema Tanz. Jedoch gibt es keinen Geschlechterunterschied in der Einschätzung des tanzpraktischen Könnens, was bedeutet, dass sich Frauen und Männer im Schwerpunktfach trotz variierenden Interesses von ihren tänzerischen Fähigkeiten ähnlich einschätzen.

Tabelle 28: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Schwerpunktfach in Bezug zu Tanzeinstellungen im bisherigen Lebenslauf zu Beginn der Lehrveranstaltung

	Frauen (n _{max} =38)		Männer (n _{max} =38)		Mann-Whitney-U-Test	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	Z	p
Stärke der Tanzaffinität im privaten Bereich ^①	5,70	1,31	4,70	1,45	-3,18	0,001
Häufigkeit des Tanzens in privater Form ^②	3,14	0,98	3,26	0,89	-,98	0,326
Einschätzung des tänzerischen Könnens insgesamt ^③	4,11	1,01	3,66	1,34	-1,39	0,164
Interesse an der Rezeption von Tanz ^③	4,42	1,52	2,97	1,48	-3,90	<0,001
Turnus des Besuchs von Tanzveranstaltungen ^②	2,38	0,72	2,18	0,87	-1,04	0,296
Insgesamtes Interesse an Tanz und Tanz ^③	5,00	1,36	4,37	1,32	-2,13	0,033

^①Skala von 1=gar nicht gern bis 7=sehr gern, ^②Skala von 1=nie bis 5=mehrere Male pro Woche, ^③Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch

Wird die Variable der Einschätzung des Tanzkönnens mit der Variable des Interesses an Tanz in Beziehung gesetzt und untersucht, wie sich bestimmte „Tanzausgangstypen“ zu Beginn der Lehrveranstaltung Tanz im Grundfach und Schwerpunktfach verteilen, ergibt sich folgendes Bild:

-Die „Tanzmuffel“: Einschätzung des tanzpraktischen Könnens sehr niedrig bis eher niedrig; Interesse an Tanz sehr niedrig bis eher niedrig

-Die (untalentierten) „Tanzaufgeschlossenen“: Einschätzung des tanzpraktischen Könnens sehr niedrig bis eher niedrig; Interesse an Tanz mittelmäßig bis sehr hoch

-Die (desinteressierten) „Tanzbegabten“: Einschätzung des tanzpraktischen Könnens mittelmäßig bis sehr hoch, Interesse an Tanz sehr niedrig bis eher niedrig

-Die „Tanzaffinen“: Einschätzung des tanzpraktischen Könnens mittelmäßig bis sehr hoch; Interesse an Tanz mittelmäßig bis sehr hoch

Die Verteilung dieser „Tanzausgangstypen“ im Grundfach und Schwerpunktfach gestaltet sich wie folgt (siehe Tab. 29):

Tabelle 29: Verteilung der Studierenden hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Tanz

Die „Tanzmuffel“	Die (untalentierten) „Tanzaufgeschlossenen“
Grundfach: 39,1% (w: 18,5%; m: 54,1%)	Grundfach: 18,0% (w: 22,2%; m: 14,9%)
Schwerpunktfach: 15,8% (w: 13,2%; m: 18,4%)	Schwerpunktfach: 21,1% (w: 13,2%; m: 28,9%)
Die (desinteressierten) „Tanzbegabten“	Die „Tanzaffinen“
Grundfach: 4,7% (w: 1,9%; m: 6,8%)	Grundfach: 38,3% (w: 57,4%; m: 24,3%)
Schwerpunktfach: 3,9% (w: 2,6%; m: 5,3%)	Schwerpunktfach: 59,2% (w: 71,1%; m: 47,4%)

Die gebildeten Gruppierungen mit den jeweiligen Ausprägungen unterscheiden sich in der Häufigkeit der Verteilung dabei signifikant zwischen Grundfach und Schwerpunktfach (Chi-Quadrat=13,39, df=3, p=0,004), während im Grundfach ein großer Teil „Tanzmuffel“ sowie „Tanzaffiner“ auszumachen ist, sind im Schwerpunktfach vorrangig die „Tanzaffinen“ vertreten. Weiterhin kann ein signifikanter Geschlechterunterschied im Grundfach festgestellt werden (Chi-Quadrat=21,56, df=3, p<0,001): Während über 50% der Männer im Grundfach eher als „Tanzmuffel“ zu bezeichnen sind, ist über die Hälfte der Frauen im Grundfach tanzaffin. Im Schwerpunktfach ergibt sich demgegenüber kein statistisch relevanter Unterschied in der Verteilung der Gruppen (Chi-Quadrat=4,72, df=3, p=0,194), d.h. Männer und Frauen sind hier ähnlich in den Gruppen repräsentiert.

Tanz in organisierter Form (Erfahrungen im Bereich Tanzstil/-technik)

In Bezug auf die Anzahl der bislang praktizierten Tanzstile unterscheiden sich die Grundfachstudierenden von den Schwerpunktfachstudierenden signifikant. Im Schnitt haben die Studierenden aus dem Grundfach rund 2 Tanztechniken bislang ausprobiert, die Schwerpunktfachstudierenden haben durchschnittlich im Laufe ihres bisherigen Lebens in rund 4 Tanztechniken Erfahrungen gesammelt (siehe Tab. 30).

Tabelle 30: Unterscheidung der Anzahl bisherig praktizierter Tanztechniken im Grundfach und Schwerpunktfach

	Grundfach (n=129)		Schwerpunktfach (n=76)		T-Test		
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	T	df	p
Durchschnittliche Anzahl an Tanztechniken	2,29	1,78	3,79	2,72	-4,31	113,30	<0,001

Die Frauen im Grundfach unterscheiden sich dabei in der Anzahl ausprobierter Tanztechniken signifikant von den männlichen Kommilitonen (siehe Tab. 31). Die häufigsten Nennungen (Mehrfachnennungen möglich) bei den Frauen sind dabei: Standardtanz/Paartanz (n=36), Break Dance/Hip Hop (n=26) und Tanzfitness (n=25). Weitere genannte Techniken sind u.a. Jazz Dance (N=23), Klassischer Tanz/Ballett (n=20), Modern Dance (n=13) und Kreativer Tanz (n=13). Kaum Erfahrungen gibt es im Schnitt u.a. mit Improvisation (n=3), Zeitgenössischem Tanz (n=2) und Volkstanz (n=1).

Bei den Männern zeigt sich folgendes Bild: Standardtanz/Paartanz (N=42), Break Dance/Hip Hop (n=14) und Kreativer Tanz (n=12) sind die häufigsten Nennungen für praktizierte Tanztechniken. Weiterhin werden folgende Tanzstile u.a. genannt: Volkstanz (n=10), Improvisation (n=9), Ballett (n=8), Tanzfitness (n=7) und Modern Dance (n=4). Auch hier weisen lediglich zwei Personen Erfahrungen mit zeitgenössischem Tanz auf.

Tabelle 31: Unterscheidung der Anzahl bisherig praktizierter Tanztechniken zwischen Männern und Frauen im Grundfach

	Frauen (n=55)		Männer (n=74)		T-Test		
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	T	df	p
Durchschnittliche Anzahl an Tanztechniken	3,18	1,77	1,62	1,48	5,32	104,04	<0,001

Ebenso unterscheiden sich die Frauen im Schwerpunktfach signifikant von den Männern in puncto Anzahl bislang praktizierter Tanztechniken (siehe Tab. 32). Die häufigsten Nennungen sind hier: Standardtanz/Paartanz (n=28), Tanzfitness (n=26), Breakdance/Hip Hop (n=23), Klassischer Tanz/Ballett (n=17), Modern Dance (n=14), Volkstanz (n=14), Jazz Dance (n=13), Kreativer Tanz (n=10), Zeitgenössischer Tanz (n=9), Improvisation (n=9), Internationale Tanzrichtungen (n=8) sowie bei den männlichen Probanden: Standardtanz/Paartanz (N=24), Break Dance (Hip Hop (n=13), Klassischer Tanz/Ballett (n=11), Volkstanz (n=10), Improvisation (n=10), Kreativer Tanz (n=8), Zeitgenössischer Tanz (n=8), Modern Dance (n=7), Tanzfitness (n=7), Jazz Dance (n=5) sowie Internationale Tanzrichtungen (n=5).

Tabelle 32: Unterscheidung der Anzahl bisherig praktizierter Tanztechniken zwischen Männern und Frauen im Schwerpunktfach

	Frauen (n=38)		Männer (n=38)		T-Test		
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	T	df	p
Durchschnittliche Anzahl an Tanztechniken	4,66	2,42	2,92	2,76	2,92	74	0,005

Auch im Bereich Bühnentanzerfahrung unterscheiden sich die Schwerpunktfachstudierenden von den Grundfachstudierenden (siehe Tab. 33).

Tabelle 33: Bühnentanzerfahrung im Grundfach und Schwerpunktfach

	Grundfach (n=128)		Schwerpunktfach (n=76)		Chi-Quadrat	df	p
	ja n(%)	nein n(%)	ja n(%)	nein n(%)			
Bühnentanzerfahrung	59 (46,1%)	69 (53,9%)	47 (61,8%)	29 (38,2%)	4,74	1	0,030

Wird ferner noch einmal nach dem Geschlecht differenziert, kann ein statistischer Unterschied ebenso zwischen weiblichen und männlichen Befragten im Grundfach attestiert werden (siehe Tab. 34).

Tabelle 34: Bühnentanzerfahrung getrennt nach Geschlecht im Grundfach

	Frauen (n=55)		Männer (n=73)		Chi-Quadrat	df	p
	ja n(%)	nein n(%)	ja n(%)	nein n(%)			
Bühnentanzerfahrung	33 (60,0%)	22 (40,0%)	26 (35,6%)	47 (64,4%)	7,51	1	0,006

Demgegenüber gibt es im Schwerpunktfach keine signifikanten Unterschiede, d.h. Frauen und Männer weisen hier im Schnitt ähnliche Erfahrungen mit Bühnentanz auf (siehe Tab. 35).

Tabelle 35: Bühnentanzerfahrung getrennt nach Geschlecht im Schwerpunktfach

	Frauen (n=38)		Männer (n=38)		Chi-Quadrat	df	p
	ja n(%)	nein n(%)	ja n(%)	nein n(%)			
Bühnentanzerfahrung	27 (71,1%)	11 (28,9,0%)	20 (52,6%)	18 (47,4%)	2,73	1	0,098

Auf die Frage nach der Bilanzierung der Qualität bisherig gemachter Tanzerfahrungen in organisierter Form unterscheiden sich die beiden Gruppen signifikant voneinander, d.h. im Schnitt haben die

Studierenden im Schwerpunkt positivere Erfahrungen im Laufe ihres Lebens sammeln können (siehe Tab. 36).

Tabelle 36: Überprüfung von Unterschieden zwischen Grundfach und Schwerpunktfach in Bezug auf die Einschätzung der Qualität der bisherig gesammelten Tanzerfahrungen in organisierter Form

	Grundfach (n=127)		Schwerpunktfach (n=76)		Mann-Whitney-U-Test	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	Z	p
Einschätzung der Qualität bisherig gesammelter Tanzerfahrungen [⊕]	2,30	0,67	2,05	0,52	-2,85	0,004

[⊕]Skala von 1=ausschließlich positive Erfahrungen bis 5=ausschließlich negative Erfahrungen

Unterschiede können auch wieder zwischen den Männern und Frauen im Grundfach attestiert werden (siehe Tab. 37), d.h. die Erfahrungen des weiblichen Geschlechts mit Tanz in organisierter Form sind durchschnittlich positiver als bei den Männern.

Tabelle 37: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Grundfach in Bezug auf die Einschätzung der Qualität der bisherig gesammelten Tanzerfahrungen in organisierter Form

	Frauen (n=54)		Männer (n=73)		Mann-Whitney-U-Test	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	Z	p
Einschätzung der Qualität bisherig gesammelter Tanzerfahrungen [⊕]	2,07	0,70	2,47	0,60	-3,03	0,002

[⊕]Skala von 1=ausschließlich positive Erfahrungen bis 5=ausschließlich negative Erfahrungen

Im Schwerpunkt zeigten sich keine statistisch signifikanten Unterschiede, dass heißt sowohl die Männer als auch die Frauen schauen auf durchschnittlich positive Erfahrungen zurück.

Tanz in der Schule

Mit Tanz in Schulen in Berührung gekommen, sind 57,4% der Grundfachstudierenden sowie 60,5% der Schwerpunktfachstudierenden. Einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt es hierbei nicht (Chi-Quadrat=0,20, df=1, p=0,657). Jedoch kamen mehr Frauen im Grundfach als auch im Schwerpunktfach mit Tanz in der Schule in Berührung (siehe Tab. 38, 39).

Tabelle 38: Berührung mit Tanz in Schulen im Geschlechtervergleich im Grundfach

	Frauen (n=55)		Männer (n=74)		Chi-Quadrat	df	p
	ja n (%)	nein n (%)	ja n (%)	nein n (%)			
Tanz in Schule	39 (70,9%)	16 (29,1%)	35 (47,3%)	39 (52,7%)	7,19	1	0,007

Tabelle 39: Berührung mit Tanz in Schulen im Geschlechtervergleich im Schwerpunktfach

	Frauen (n=38)		Männer (n=38)		Chi-Quadrat	df	p
	ja n (%)	nein n (%)	ja n (%)	nein n (%)			
Tanz in Schule	32 (84,2%)	6 (15,8%)	14 (36,8%)	24 (63,2%)	17,84	1	<0,001

In Bezug auf die 71 weiblichen Studierenden und 49 männlichen Studenten im Grundfach und Schwerpunktfach, welche in Berührung mit Tanz in Schulen kamen, wurden folgende Schulfächer und Formate benannt, in denen Tanz eine Rolle einnahm (siehe Tab. 40).

Tabelle 40: Integration von Tanz in Schulen geordnet nach Unterrichtsformen (Mehrfachnennungen möglich)

	Frauen (n)	Männer (n)
Sportunterricht	58	33
Musikunterricht	15	21
Anderes Schulfach (Literatur, Geschichte, Darstellendes Spiel, Eurythmie)	3	2
Projektarbeit/-woche	18	8
AG	20	8
Sonstiges (z.B. Vorbereitung auf Abiball, Männerballett, Workshop)	9	8

Deutlich wird, dass Tanz in der Schule vorrangig im Sportunterricht thematisiert wurde. Die weiblichen Studierenden berichteten weiterhin, dass sie schulisch mit Tanz im Rahmen von AG's oder Projektwochen in Berührung gekommen sind.

In einer offenen Frage wurde nach den Erinnerungen in diesen schulischen Lehrveranstaltungen zum Thema Tanz gefragt. Dabei kann aufgezeigt werden, dass die Akzeptanz von Tanz in der Schule mit der *wahrgenommenen Kompetenz und dem Engagement der Lehrkräfte* zusammenfällt:

„Bei kompetenten Lehrern hat das Tanzen viel Spaß gemacht, bei Lehrern, die selbst keine oder nur wenig Erfahrung hatten, war es eher langweilig.“
 „Ausgezeichneter, sehr guter Lehrer.“
 „Es handelte sich bei der AG um einen Breakdance-Kurs. In Erinnerung sind mir einige Bewegungen sowie der talentierte Lehrende geblieben.“
 „Lehrerin hat sehr peinliche Choreo unterrichtet, habe gerne mitgetanzt, hatte aber aufgrund der Bewegungen keinen großen Spaß, andere Lehrerin konnte die Takte nicht zählen.“
 „Als ich Lateintanz gelernt habe, hatte ich einen kompetenten und authentischen Lehrer in der AG. Die meisten Sportlehrer waren jedoch nicht ausgebildet, diese Kunst-/ Sportform zielgerichtet zu unterrichten. Sie haben es vermutlich nur nebenbei gelernt, waren nicht authentisch. Inkompetenz der Lehrkraft führte oft zu einem albernem Unterricht.“
 „Wenig Engagement der Lehrperson.“
 „Lehrerin war in diesem Gebiet nicht/ wenig ausgebildet, Tanz fand wenig Anklang in der Gruppe.“
 „Vom Sportunterricht ist nicht viel hängen geblieben. Die Lehrerin hatte eine komische Tanzart.“

Wurde die Lehrperson im Bereich Tanz als kompetent wahrgenommen und unterrichtete in weiteren Fächern, führte dies oft zu einem veränderten Blick, zu einer *erweiterten Sichtweise von des/ der Lehrenden*.

„Die AG Hip Hop hat sehr viel Spaß gemacht. Musik haben wir zusammen mit der Trainerin ausgesucht. Trainerin war zugleich meine Deutschlehrerin, was einen ganz neuen privaten Blick auf sie gegeben hat. Da wir auf einen Auftritt am Tag der offenen Tür zugearbeitet haben und an diesem Tag als Gruppe bestehen mussten, hat dieses Ereignis Zusammenhalt gegeben.“
„An meine „Tanzlehrerin“, die etwas verrückt war, jedoch voll bei der Sache war. Positives Wahrnehmen der Klassenkameraden.“

Unterrichten *professionelle Externe* oder *engagierte Praktikanten/Referendare* den Tanzunterricht wurde dies meist positiv bilanziert.

„Einmalig kam eine Trainerin von einer Jazz Dance Gruppe in eine Sportstunde und gab uns eine Probestunde. Das fand ich unterrichtlich sehr erfrischend und inhaltlich interessant und anregend. Hätten nicht zeitliche Gründe im Weg gestanden, wäre ich wohl in einen ihrer Kurse an der Tanzschule gegangen.“
„Referendare, Praktikanten, die bestimmte Tänze gut konnten, haben einen am besten Neues, Interessantes zeigen können.“

Verbunden wird Tanz in der Schule vornehmlich mit dem Erlernen von *vorgegebenen Schrittfolgen und Choreographien* oder *dem eigenen Entwickeln von Bewegungssequenzen*.

„Choreographie war lustig, hat Spaß gemacht, haben den Tanz selbst erfunden.“
„Eine eigene Choreographie in Gruppen erstellen, einen vorgegebenen Tanz nachtanzen.“
„Aufführung beim Abiturball, gesamte Choreographie wurde vorgegeben (nur Imitieren).“

Ansprechend wurde der Tanzunterricht zumeist dann wahrgenommen, wenn die *Musikauswahl* altersentsprechend war und *neue ansprechende Bewegungen* gelernt wurden sowie das *Anforderungsniveau* aus der je spezifischen Sicht der (damaligen) SchülerInnen passend gewählt war, demgegenüber führte eine langweilige Musikauswahl und unattraktive Bewegungen zu Desinteresse.

„Es war eine Art afrikanisch (marokkanischer) Tanz zu afrikanischer Musik (französische Sprache). Es waren neue Bewegungen und die Musik war toll.“
„Die Choreographie war einfach zu lernen und durch die gute Musik, wurde man motiviert mitzumachen.“
„In der Schule hat es nicht wirklich Spaß gemacht, weil es meistens langweilig war und die Musikauswahl nicht so gut war.“
„Langweile: nicht sehr anspruchsvoll, Gekicher: bei weniger attraktiven Tanzübungen, manche haben früh aufgegeben, wenn sie mit der Reihenfolge nicht klarkamen.“
„Langweilige Musikauswahl.“
„Im Sportunterricht war das Tanzen nicht so professionell, aber es hat Spaß gemacht und man hat Schritte behalten. Man wurde jedoch durch Tanzanfänger aufgehalten und ich war manchmal unterfordert.“
„Langweilige Schritte“
„Unsere Lehrerin schaffte den „Spagat“ zwischen allen Schülern und schaffte es jeden herauszufordern.“

Weiterhin stellten die Studierenden das *gemeinschaftsbildende Element von Tanz* heraus, sie bilanzieren, dass sie die MitschülerInnen im Tanzunterricht anders wahrnahmen und es meist zu einer positiven Gruppendynamik kam.

„Es war eine äußerst interessante Erfahrung, da wir diese U-Einheit in der 10. Klasse im Sportunterricht hatten (Pubertät: Jungen & Mädchen schwieriges Verhältnis). Hat der Klassengemeinschaft sowie der allgemeinen Gruppendynamik sehr gut getan und viele soziale Kompetenzen im Klassenverband gefördert.“
„Wir-Gefühl.“
„Viel sozialer Kontakt.“
„Man lernt Mitschüler auf eine andere Art und Weise neu kennen.“
„Positive Gruppendynamik innerhalb der Schulklasse.“
„Positives Wahrnehmen der Klassenkameraden.“

Einige Studierenden gaben an, dass sie einen Unterschied in der Einschätzung von Tanz in Schulen wahrnehmen in Abhängigkeit davon, in welchem *Unterrichtsformat* Tanz angeboten wurde. So wurde Tanz im Sportunterricht von einigen als eher „peinlich“ erlebt, jedoch in der AG-Form oder im Zuge des Abiballs als positiv erinnert.

„Im Sportunterricht in Klasse 7 war Tanzen eher peinlich. Man hat sich geniert. In der AG hat es Spaß gemacht. Es war freiwillig und man konnte eigene Ideen einbringen. Beim Abschlussball war man motiviert, da man sein Erlerntes dann vor Publikum vorzeigen musste.“
 „Musicalteilnahme: viel Freude, Neues zu lernen und auf einer Bühne zusammen mit anderen aufzutreten; im Sportunterricht kam es darauf an, wie & von wem der Unterricht konzipiert wurde: von gar kein Spaß bis sehr viel Spaß.“
 „Große Nachfrage bei/in Projekttagen AG.“

Sowohl die weiblichen als auch die männlichen Studierenden stellen heraus, dass sie Tanz in der Schule als *mädchenorientiertes Angebot* wahrnahmen, d.h. Tanz(en) richtete sich primär an das weibliche Geschlecht. Es werden kaum positive Erfahrungen mit jungenspezifischen Tanzangeboten benannt.

„Im Sportunterricht komisch, da Mädels tanzen während Jungs turnen.“
 „SuS empfanden die Choreo oft als albern und peinlich, absolut nichts für Jungen, Choreographie waren eher hübsch und für Mädchen zugeschnitten.“
 „Jungen fanden Tanzen in der Schule lächerlich.“
 „Hauptsächlich von Mädchen besucht. Jungs zurückhaltend oder übertrieben albern.“
 „Nur Mädchen mussten tanzen.“
 „Hauptsächlich von Mädchen gewollt, uncool für Jungen.“
 „Deutlich war, dass Jungs wenig Interesse zeigten und froh waren als die Einheit vorbei war, da für uns Männer meist nur Ballsportarten eine Rolle spielen.“
 „Tanzen als Thema im Sportunterricht in Männerklasse mit nicht tanzbegeistertem Lehrer, hat auch Spaß gemacht.“

Die *bilanzierenden Erinnerungen* in Bezug auf Tanz in Schulen fallen bei den Frauen als auch den Männern insgesamt sehr heterogen aus und reichen von positiv, über gemischt bis zu eher negativ (siehe Tab. 41).

Tabelle 41: Beispiele für die gemischte Bewertung von Tanz in Schulen

Positive Konnotation von Tanz in der Schule	Gemischte Gefühle/Ambivalenz	Negative Konnotation von Tanz in der Schule
Beschreibungen: „mit Freunden Spaß am Tanzen haben“, „kreative Arbeit“, „Selbstständigkeit“, „Spaß an Bewegung“, „eigene Kreationen“	Beschreibungen: „anders“, „Spaß, manchmal auch peinlich, wenn man es nicht kann“	Beschreibungen: „peinlich“, „unorganisiert“, „unangenehm“, „wenig angeleitet“, „Geniertheit“, „Bloßstellung“, „Unwohlsein“
Exemplarische Situationen: „Nur positive Erfahrungen. Das Projekt „Tanz“ wurde in der Grundschule durchgeführt. Abbau von Hemmungen.“ „Wir haben „Thriller“ von Michael Jackson einstudiert und bei der Abiabschlussfeier aufgeführt. Das hat sehr viel Spaß gemacht und die ganze Gruppe hat super mitgezogen.“	Exemplarische Situationen: „Sportunterricht: Vorgegebener Tanz nur für Mädchen, Klasse getrennt bzw. aufgeteilt zu „Kylie Minogue“, einerseits aktuell/ lebend durch Musik, andererseits langweilig/ monoton durch Nachtanzen und „Hinzufügen“ von 4 Bewegungseinheiten.“ „Eigene Hemmungen mit den geforderten Bewegungen, Passung von	Exemplarische Situationen: „Bloßstellung von „schlechten“ SuS, Lehrkraft hat die Tanzpaare vorgegeben, musste strikt vorgegebene Tanzrichtungen tanzen (kein moderner Tanz oder Wünsche der SuS), Tanz wurde gefilmt (unwohl gefühlt) und vor der Klasse gezeigt (peinlich), insgesamt keine guten Erinnerungen, daher auch wenig Interesse gehabt zu tanzen und dadurch schlechte Noten.“ „Es ging in die Richtung Aerobic; wir mussten damals in Kleingruppen eigene Choreographien entwickeln und vorstellen; ich habe mich immer

Positive Konnotation von Tanz in der Schule	Gemischte Gefühle/Ambivalenz	Negative Konnotation von Tanz in der Schule
<p>„Diese Erfahrungen waren einmalig in meiner Schullaufbahn. Es war in der 12. Klasse und aufgebaut wie ein Musical. Es hat riesig Spaß gemacht, weil wir als SuS selbständig gestalten durften. Durch gruppendynamische Prozesse haben wir uns zu einer Gemeinschaft entwickelt, die auf mehreren Auftritten gegläntzt hat. Besonders im Gedächtnis bleibt die positive Rückmeldung der Zuschauer und die gute Gemeinschaft.“</p>	<p>Alter bzw. Entwicklung und Musikauswahl war ungünstig, die Stücke sind gut in Erinnerung geblieben, Schritte weniger.“</p> <p>„Wir haben Volkstänze gemacht. Wie auch beim Standardtanz fand ich diese Form des Tanzes zu steif und vorgegeben. Man konnte sich kaum selbst ausdrücken. Trotzdem war es eine schöne Erfahrung, weil es mal etwas anderes war.“</p> <p>„SchülerInnen waren teilweise mit der freien und ungelenken Neugestaltung überfordert. Trotzdem entwickelte sich eine Gruppendynamik.“</p>	<p>sehr unwohl gefühlt! Die anderen hatten alle Erfahrung – ich hingegen kaum, da ich zu dieser Zeit nur Basketball spielte. Ich fühle mich wenig talentiert, obwohl ich durchaus Rhythmusgefühl besitze.“</p> <p>„Die Projektwoche fand in der 9. oder 10. Klasse statt. Für ca. 90% der Schüler war diese Art des Ausdruckstanzes eher befremdlich und die Motivation eher gering. Viele machten sich lustig und konnten sich nicht durchbringen, mit Ernst Teil des Projekts zu werden, weil die meisten sich schämten.“</p> <p>„Schrecklich! Tanz mit Bändern und Gymnastikbällen war lächerlich und sollte eher für ne Rentner AG angeboten werden!“</p>

Einige Studierende gaben an, dass sie zu Beginn eher negativ eingestellt waren und ihnen Tanz in der Schule eher befremdlich vorkam, dass dann über die Zeit hinweg jedoch ein „Shift“ stattfand und die Erfahrung am Ende doch insgesamt positiv gedeutet wird.

<p>„Ich weiß, dass ich anfangs vor allem im Sportprüfungskurs skeptisch gegenüber dem Tanzen war, aber dadurch dass wir sehr moderne Tanzrichtungen (Jumpstyle, Modern Dance) gewählt haben, hat es danach sehr viel Spaß gemacht & wir haben die neu erlernte Tanzrichtung auch in unseren Abschlussball integriert.“</p> <p>„Natürlich war es im ersten Moment immer etwas peinlich, aber letzten Endes hat es viel Spaß gemacht und für eine angenehme Atmosphäre & gute Stimmung gesorgt.“</p> <p>„Am Anfang ablehnende Haltung, am Ende spaßig.“</p> <p>„Am Anfang Hemmungen vorhanden, welche aber verschwanden. Viele zusammen ergeben ein gutes Kollektiv, selbst wenn das Können der Einzeltänzer nicht sonderlich hoch ist.“</p> <p>„Anfangs war es peinlich, dann hat es Spaß gemacht.“</p> <p>„Es hat am Anfang nicht so viel Spaß gemacht, was sich jedoch im Laufe der Zeit änderte. Im Gedächtnis: verschiedene Paartänze (Walzer etc.), Tanzpartnerin, 2. Platz (Tänze wurden bewertet).“</p>

Weiterhin wurden die insgesamt 120 Studierenden aus dem Grundfach und Schwerpunktfach, welche mit Tanz in Schule in Berührung gekommen sind, in einer offenen Frage danach befragt, was sie glauben, welche Inhalte und Ziele mit dem damaligen Tanzen im schulischen Kontext verbunden waren (siehe Tab. 42). Deutlich wird, dass im Vordergrund 1) die Reproduktion von vorgegebenen Bewegungssequenzen/Choreographien/Tänzen stand, mit dem Ziel der Synchronität und richtigen Wiedergabe der tänzerischen Bewegungselemente, 2) die eigene Gestaltung von Bewegungsabfolgen/Choreographien sowie 3) die Kooperation und das Miteinander in der Gruppe.

Tabelle 42: Ziele und Inhalte der tänzerischen Unterrichtseinheit in der Schule aus Sichtweise der Studierenden (Nennungen; Mehrfachnennungen möglich)

Ziele und Inhalte der tänzerischen Einheit in der Schule	Nennungen	Exemplarische Beispiele
Tanz und Choreographie erlernen /Reproduktion von Tanztechniken	56	„Tanz erlernen“; „Befähigung zum einfachen Paartanz an einem Ball“; „Einfache Tanzschritte aus Hip Hop Bereich“; „die Choreographie richtig zu erlernen, um fehlerfrei vorzutanzten“; „die Schrittfolge zu können“; „Reproduktion der demonstrierten Bewegungen der Lehrerin“; „Erlernen eines einfachen Volkstanzes“; „Erlernen klassischer Tänze“; „Erwerb von Standardschritten bei Rock'n'Roll und Cha Cha Cha“; „Einüben einer Schrittabfolge“; „synchrones Bewegen“; „größtenteils Standardtanz/ Gesellschaftstanz wie Discofox, langsamer Wiener Walzer, Cha Cha Cha, Rock'n'Roll usw.“; „Erlernen von Bewegungsabläufen“; „Reproduktion von vorgegebener Choreographie“; „Tanzen lernen: verschiedene Stile, Schritte, Figuren“
Kreativität / Phantasie & eigenständige Entwicklung von Bewegungsabfolgen (z.B. für eine Choreo)	23	„neue Ideen einbringen“; „selbstständiges Ausprobieren von Schritten“; „Kreativität“; „Erarbeiten einer eigenen Kür innerhalb einer Gruppe“; „eigenen Tanz entwickeln“; „Ziel war es, in Gruppen eine eigene Choreographie zu entwickeln zu Musik unserer Wahl“; „Materialien aus Turnbereich zu integrieren, auf Musik passende Bewegungen zu finden, selbstständige Erarbeitung ohne Vorgaben der Lehrkraft“
Teamwork/Ausbau sozialer Kompetenzen	23	„Teamwork“; „Das Miteinander stand an erster Stelle“; „Das Kollektiv festigen“; „Förderung der Teamarbeit; und mit Freunden (Schulkameraden) zu tanzen“; „Zusammenhalt“; „gemeinsam an etwas arbeiten“; „miteinander tanzen“; „soziale Kompetenzen“; „soziales Miteinander“; „gemeinschaftliche Aktivität“; „Teamgeist“; „Aus diesen Veranstaltungen habe ich gelernt, dass auch Anfänger und „Könner“ etwas Gutes auf die Beine stellen können“
Spaß und Freude an der Bewegung	17	„Spaß“; „Spaß am Tanz entdeckt“; „Der Spaß sich auf etwas Neues einzulassen“
Verbesserung des Musik- und Rhythmusgefühls	16	„Rhythmusgefühl“; „Kopplung von Bewegung und Rhythmus (Musik)“; „Rhythmisches Bewegen“; „Rhythmusgefühl schulen“; „Musik- und Rhythmusgefühl“; „Schritte der Musik anpassen“
Auftritt & Präsentation	14	„Auftritt am Sommerfest“; „Aufführung der Tänze beim Abschlussball“; „Auftreten und Präsentieren vor einer Gruppe“; „Wichtigkeit der Aufführung/ Technik“; „Präsentation“; „sich vor Publikum bewegen“
Hemmungen und Scham verlieren	9	„Hemmungen im Paartanz verlieren“; „Scheu verlieren“; „Hemmungen beim tanzen in der Gruppe verlieren“; „sich nicht für sein fehlendes tänzerisches Talent zu schämen“; „Habe gelernt, über den eigenen Schatten zu springen“; „Hemmungen abbauen & aus sich herauskommen (Selbstbewusstsein)“; „Überwinden von Hemmungen“; „Scham verlieren“
Keine Lerneffekte	9	„Daraus habe ich nichts gelernt. Es gab auch keine Benotung dafür. Die Lehrerin wollte nur, dass wir das nachmachen, was sie macht und dachte wohl, dass es uns Spaß macht“; „Ich konnte für mich nicht viel mitnehmen, es wurde nicht auf die SuS eingegangen“; „Tanzunterricht auf Wunsch der Mädchen, gewzungenemaßen Teilhabe ohne großen Lernprozess“

Ziele und Inhalte der tänzerischen Einheit in der Schule	Nennungen	Exemplarische Beispiele
Körperbildung/ Haltung/ Entwicklung des Körpergefühls	8	„Entwicklung des Körpergefühls“; „Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper“; „Körpererfahrung: Meistens stand das ‚im Körper sein‘ im Vordergrund, sich ganz auf die Musik einzulassen. Weniger ‚wichtig‘ war die Technik“; „Körpergefühl entwickeln“; „Körperkontakt“; „Körperbeherrschung/ -haltung“; „Spannung des Körpers“
Improvisation & Kombination	5	„Improvisation“; „Wir mussten schnell und langsam tanzen. Ich habe gelernt alles zu kombinieren“; „Körper auf verschiedene Arten bewegen können (dynamisch, schwer, schnell, langsam, sich auf bestimmte Körperteile konzentrieren und nur diese bewegen, z.B. Hüfte (Bauchtanz))“
Kennenlernen anderer Kulturen durch Tanz	5	„Das Kennenlernen von anderen Kulturen durch Tanz“; „In der AG habe ich hingegen was gelernt, was mir die Kultur und den Tanz näher gebracht hatte“
Schulung des Ausdrucks	4	„Verstärkung bzw. Vergegenwärtigung des (Selbst-)Ausdrucks“; „Ausdruck beim Tanzen“; „Ausdrucksstärke“
Gute Note erreichen	3	„gute Note (Ziel)“; „gute Note erreichen“
Verknüpfung von Sprache/Musik und Tanz (Verknüpfung von Bildungsbereichen)	3	„Verknüpfung von Literatur und Musik/Tanz (Musical)“; „Musical: Im Vordergrund stand dabei aber eher das Singen“; „Im Projekt ging es darum, eine Geschichte zu erzählen“
Disziplin, Ehrgeiz	2	„Disziplin“; „Ehrgeiz“
Interesse an einer Tanzart wecken & Tanzerfahrungen sammeln	2	„Interesse an dieser Tanzart wurde geweckt“; „Weiterhin war es für alle Schüler interessant, einige Tanzerfahrungen zu sammeln“
Organisation eines Auftritts	2	„Bühnenbild und Kostüme“; „Absprachen, aufeinander eingehen, Zeit investieren“
Respektvoller Geschlechterumgang	2	„Respektvoller Umgang zwischen den Geschlechtern“; „Kontakte zum anderen Geschlecht“
Koordination	2	„Koordination von Armen & Beinen“
Sonstiges	1	„Einigen Mitschülern beim Vermitteln der Tanzschritte helfen“ „Vielfalt des Tanzes“ „Nutzen des Raums“ „Gelernt habe ich, dass ich Schüler nicht zwingen sollte, vor der ganzen Schule vortanzten zu lassen“ „Das Tanztraining hatte ich angefangen, um meiner Skoliose entgegenzuwirken“ „Verbinden von Sportarten mit Tanz, typische Bewegungen aus dem Basketball in die Choreo einfließen lassen“

Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz

Schließlich wurde überprüft, ob die Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz selbst schon Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz gesammelt haben und sich signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tab. 43).

Tabelle 43: Vergleich der Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz im Grundfach und Schwerpunktfach

	Grundfach (n=129)		Schwerpunktfach (n=76)		Chi-Quadrat	df	p
	ja n (%)	nein n (%)	ja n (%)	nein n (%)			
Vermittlungserfahrung	29 (22,5%)	100 (77,5%)	27 (35,5%)	49 (64,5%)	4,10	1	0,043

Studierende im Schwerpunktfach weisen dabei signifikant mehr Erfahrung in der eigenen Vermittlungstätigkeit von Tanz auf. Nimmt man weiterhin den Geschlechtervergleich in den Blick, kann darüber hinaus festgestellt werden, dass die Frauen im Grundfach als auch im Schwerpunktfach mehr Vermittlungserfahrung aufweisen (siehe Tab. 44, 45).

Tabelle 44: Vergleich der Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz zwischen Männern und Frauen im Grundfach

	Frauen (n=55)		Männer (n=74)		Chi-Quadrat	df	p
	ja n (%)	nein n (%)	ja n (%)	nein n (%)			
Vermittlungserfahrung	17 (30,9%)	38 (69,1%)	12 (16,2%)	62 (83,8%)	3,91	1	0,048

Tabelle 45: Vergleich der Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz zwischen Männern und Frauen im Schwerpunktfach

	Frauen (n=38)		Männer (n=38)		Chi-Quadrat	df	p
	ja n (%)	nein n (%)	ja n (%)	nein n (%)			
Vermittlungserfahrung	19 (50,0%)	19 (50,0%)	8 (21,1%)	30 (78,9%)	6,95	1	0,008

Bewertung bedeutender Komponenten gelingenden Tanzunterrichts

Die Studierenden wurden weiterhin befragt, welche Komponenten sie von acht vorgegebenen Bereichen als ausschlaggebend für die Qualität eines gelingenden Tanzunterrichts erachten. Dabei gaben die Studierenden im Grundfach an, dass das Erleben von Freude und Spaß sowie ansprechende Musik von besonderer Bedeutung wären. Die Studierenden im Schwerpunkt stellten als wichtigste Punkte eine gute Gruppenatmosphäre sowie das Erleben von Freude und Spaß heraus (siehe Tab. 46).

Tabelle 46: Bedeutende Komponenten für die Qualität des Tanzunterrichts (Zustimmungen; Häufigkeiten): Grundfach und Schwerpunktfach im Vergleich

Welche Komponenten sind für Sie persönlich für die Qualität des Tanzunterrichts ausschlaggebend? (Zustimmungen, Angabe der prozentualen Häufigkeiten)	Grundfach (n _{max} =129)	Schwerpunktfach (n _{max} =76)
Erleben von Freude und Spaß im Kurs	99,2%	97,4%
Eigenes tanzpraktisches Können/Erleben von Selbstwirksamkeit	70,6%	75,7%
Art der Rückmeldung durch den/die TanzpädagogInn	78,5%	86,7%
Können/Expertise des/der TanzpädagogIn	86,0%	85,9%
Einfluss durch Gruppe/Atmosphäre	86,7%	98,7%
Anspruchsscharakter der Tanztechnik (keine Über- und Unterforderung)	83,7%	87,3%
Raum	41,2%	47,8%
Musik	89,5%	92,0%

Einen signifikanten Unterschied in der Einschätzung dieser acht Bereiche gibt es lediglich im Aspekt „Einfluss Gruppe/Atmosphäre“ (Chi-Quadrat=8,35, df=1, p=0,004), d.h. diesen Punkt schätzten Studierende im Schwerpunktfach bedeutend wichtiger ein als die Studierenden im Grundfach. Mit Blick auf den Geschlechtervergleich bei den Grundfachstudierenden kommt es auch hier zu signifikanten Unterschieden in der Bewertung. So schätzten die weiblichen Studierenden die Aspekte „Können/Expertise des/der TanzpädagogIn“ (Chi-Quadrat=5,47, df=1, p=0,019), „Anspruchsscharakter der Tanztechnik“ (Chi-Quadrat=5,19, df=1, p=0,023) sowie „Raum“ (Chi-Quadrat=6,00, df=1, p=0,014) bedeutender als die männlichen Kollegen ein (siehe Tab. 47).

Tabelle 47: Bedeutende Komponenten für die Qualität des Tanzunterrichts (Zustimmungen; Häufigkeiten): Männer und Frauen im Grundfach im Vergleich

Welche Komponenten sind für Sie persönlich für die Qualität des Tanzunterrichts ausschlaggebend? (Zustimmungen, Angabe der prozentualen Häufigkeiten)	Frauen (n _{max} =55)	Männer (n _{max} =73)
Erleben von Freude/Spaß im Kurs	100,0%	98,6%
Eigenes tanzpraktisches Können/Selbstwirksamkeit	77,4%	65,8%
Art der Rückmeldung durch den/die TanzpädagogIn	84,9%	73,5%
Können/Expertise des/der Tanzpädagogen/-in	94,3%	79,4%
Einfluss durch die Gruppe/Atmosphäre	85,5%	87,7%
Anspruchsscharakter der Tanztechnik (keine Über- und Unterforderung)	92,5%	77,1%
Raum	54,0%	31,3%
Musik	92,3%	87,5%

Im Schwerpunktfach unterscheiden sich die Frauen und Männer lediglich im Punkt „Anspruchsscharakter der Tanztechnik“ (Chi-Quadrat=6,46, df=1, p=0,011). Auch hier ist es für die weiblichen Befragten wichtiger, dass das Anspruchsniveau der Tanztechnik angemessen ist (weder Unter-, noch Überforderung) (siehe Tab. 48).

Tabelle 48: Bedeutende Komponenten für die Qualität des Tanzunterrichts (Zustimmungen; Häufigkeiten): Männer und Frauen im Schwerpunktfach im Vergleich

Welche Komponenten sind für Sie persönlich für die Qualität des Tanzunterrichts ausschlaggebend? (Zustimmungen, Angabe der prozentualen Häufigkeiten)	Frauen (n _{max} =38)	Männer (n _{max} =38)
Erleben von Freude/Spaß im Kurs	94,7%	100,0%
Eigenes tanzpraktisches Können/Selbstwirksamkeit	80,0%	71,4%
Art der Rückmeldung durch den/die TanzpädagogIn	86,5%	86,8%
Können/Expertise des/der Tanzpädagogen/-in	86,1%	85,7%
Einfluss durch die Gruppe/Atmosphäre	97,3%	100,0%
Anspruchsscharakter der Tanztechnik (keine Über- und Unterforderung)	97,2%	77,1%
Raum	58,8%	37,1%
Musik	97,3%	86,8%

8.1.4 Erwartungen an die bevorstehende Lehrveranstaltung

In Bezug auf die Erwartungen und Einstellungen zur bevorstehenden Lehrveranstaltung unterscheiden sich die Studierenden im Grundfach signifikant im Vergleich zu den Studierenden im Schwerpunkt. Die Studierenden im Schwerpunkt schätzen insgesamt den Stellenwert des Fachs Tanz innerhalb des Studiums als auch für die spätere Berufsausübung höher ein und sie sehen dem tänzerischen Lehr-Lern-Arrangement insgesamt positiver und motivierter entgegen (siehe Tab. 49).

Tabelle 49: Überprüfung von Unterschieden zwischen Grundfach und Schwerpunktfach zu Einstellungen in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung

	Grundfach (n _{max} =129)		Schwerpunktfach (n _{max} =76)		Mann-Whitney-U-Test	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t0}	SD _{t0}	Z	p
Einschätzung des Stellenwerts der LV innerhalb des Studiums [⊙]	3,53	1,40	4,62	1,35	-5,18	<0,001
Einschätzung des Stellenwerts der LV für den späteren Beruf [⊙]	3,29	1,48	4,74	1,46	-6,23	<0,001
Einschätzung der Motivation/des Interesses an der LV [⊙]	4,26	1,54	5,33	1,28	-4,81	<0,001
Einschätzung der Gefühle in Bezug auf die LV [⊙]	3,38	1,45	2,45	1,21	-4,45	<0,001

[⊙] Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch, [⊙] Skala von 1=positiv bis 7=negativ

Ein statistischer Zusammenhang besteht zwischen der Motivation an der Lehrveranstaltung und dem eingeschätzten Stellenwert der Lehrveranstaltung für den späteren Beruf. Der Korrelationskoeffizient beträgt hier 0,627 (p=0,000), was einem hohen statistischen Zusammenhang entspricht, d.h. die Studierenden sind zu Beginn der Lehrveranstaltung dann besonders motiviert, wenn sie in dem Fach eine Relevanz für die spätere Berufsausübung sehen.

Mit Blick auf die Geschlechter im Grundfach unterscheiden sich die Frauen von den Männern signifikant in allen lehrveranstaltungsbezogenen Einstellungen, d.h. die Frauen schätzen den Stellenwert der

Lehrveranstaltung in Bezug auf das Studium und den späteren Beruf insgesamt höher ein, sie sind motivierter und haben positivere Gefühle (siehe Tab. 50).

Tabelle 50: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Grundfach zu Einstellungen in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung

	Frauen ($n_{\max}=55$)		Männer ($n_{\max}=74$)		Mann-Whitney-U-Test	
	M_{t0}	SD_{t0}	M_{t0}	SD_{t0}	Z	p
Einschätzung des Stellenwerts der LV innerhalb des Studiums [ⓐ]	4,02	1,51	3,16	1,21	-3,30	0,001
Einschätzung des Stellenwerts der LV für den späteren Beruf [ⓐ]	3,82	1,61	2,89	1,25	-3,41	0,001
Einschätzung der Motivation/des Interesses an der LV [ⓐ]	4,60	1,54	4,00	1,51	-2,25	0,024
Einschätzung der Gefühle in Bezug auf die LV [ⓑ]	3,11	1,50	3,57	1,39	-2,01	0,044

[ⓐ] Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch, [ⓑ] Skala von 1=positiv bis 7=negativ

Demgegenüber unterscheiden sich die Frauen und Männer im Schwerpunktfach nicht, d.h. sie bringen eine ähnliche Motivation mit und schätzen den Stellenwert der Lehrveranstaltung ähnlich wichtig ein (siehe Tab. 51).

Tabelle 51: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Schwerpunktfach zu Einstellungen in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung

	Frauen ($n_{\max}=38$)		Männer ($n_{\max}=38$)		Mann-Whitney-U-Test	
	M_{t0}	SD_{t0}	M_{t0}	SD_{t0}	Z	p
Einschätzung des Stellenwerts der LV innerhalb des Studiums [ⓐ]	4,79	1,34	4,45	1,35	-1,00	0,316
Einschätzung des Stellenwerts der LV für den späteren Beruf [ⓐ]	5,03	1,39	4,45	1,48	-1,86	0,062
Einschätzung der Motivation/des Interesses an der LV [ⓐ]	5,50	1,27	5,16	1,28	-1,26	0,207
Einschätzung der Gefühle in Bezug auf die LV [ⓑ]	2,53	1,33	2,38	1,09	-,28	0,781

[ⓐ] Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch, [ⓑ] Skala von 1=positiv bis 7=negativ

Gründe für positive bzw. negative Gefühle in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung

Folgend soll noch einmal detaillierter in den Blick genommen werden, was genau die Gründe für die positiven, gemischten oder negativen Gefühle im Grundfach und Schwerpunktfach im Geschlechtervergleich sind.

Grundfach

Bezogen auf das Grundfach ergibt sich folgende Verteilung (siehe Tab. 52). Der Großteil der Frauen als auch der Männer hat gemischte Gefühle in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung Tanz.

Tabelle 52: Gefühle in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung im Geschlechtervergleich im Grundfach

Top Boxes	Frauen (n=54)			Männer (n=74)		
	Positiv	Gemischte Gefühle	Negativ	Positiv	Gemischte Gefühle	Negativ
Stehen Sie der Lehrveranstaltung eher positiv oder negativ gegenüber?	21 (38,89%)	28 (51,85%)	5 (9,26%)	19 (25,68%)	50 (67,57%)	5 (6,76%)

1a) Positive Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Frauen im Grundfach

Die Frauen, welche positiv in die Lehrveranstaltung starten, weisen meist (jahrelange) Erfahrung im Bereich Tanzen auf, ihnen macht Tanzen Spaß und sie bringen eine Offenheit mit, sich auf etwas Neues (z.B. neue Tanztechniken) einzulassen und ihren Körper neu kennenzulernen. Sie schätzen des Weiteren den vielseitig gestalteten, spielerischen und abwechslungsreichen Unterricht, die zeitlich adäquate Heranführung und fühlen sich nicht überfordert.

„Da ich schon mein ganzes Leben lang tanze, habe ich sehr viel Lust auf dieses Modul.“
 „Es ist abwechslungsreich und man lernt seinen Körper ganz neu kennen.“
 „Es macht Spaß, verschiedene bzw. einen noch nicht sehr bekannten Tanzstil zu tanzen und kennenzulernen.“
 „Ich freue mich auf die Veranstaltung bin sehr gespannt, weil es eine andere Art Tanzen sein wird als ich es bisher betrieben habe.“

1b) Positive Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Männern im Grundfach

Die Männer im Grundfach, welche die Lehrveranstaltung zu Beginn positiv bewerten, weisen nicht unbedingt lange Erfahrungen im Tanzen auf, aber sie verbinden mit Tanz Spaß und Freude – insbesondere in der Gruppe. Sie schätzen sehr, dass in der Lehrveranstaltung Kreativität gefragt ist, sie sind aufgeschlossen gegenüber Neuem und sind auf die Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten gespannt.

„Tanzen macht mir Spaß in einer Gruppe noch mehr.“
 „Ich bin gespannt auf die Weiterentwicklung meiner Fähigkeiten im tänzerischen Bereich und weiterhin fördert es die Gruppendynamik. Außerdem kann es durchaus Spaß bereiten.“
 „Ich erhoffe mir neue Erkenntnisse über mich selbst, Improvisation im Tanz für mich neu (neugierig).“
 „Weil das Fach eine Thematik behandelt, in die ich mich von mir selbst aus nur schwerlich hineinwagen würde.“
 „Positive Erfahrungen von Kommilitonen.“

2a) Gemischte Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Frauen im Grundfach

Die Frauen im Grundfach, welche in Bezug auf das Tanzen im Hochschulkontext eher gemischte Gefühle haben, begründen dies damit, dass ihnen Tanz zum einen Spaß macht, sie jedoch zum anderen bestimmte Bewegungsangebote als lächerlich empfinden. Andere berichten von Spaß versus Überforderung bzw. prinzipieller Neugier/Interesse versus Fremdheit. Die Gründe resultieren also aus einem ambivalenten Gefühlsnetz aus Anziehung versus Ablehnung gegenüber dem Tanz/Tanzen in der Lehrveranstaltung. Weitere Begründungen für eher gemischte Gefühle sind, dass die Verwendung in der Schule nicht gesehen wird, ihnen die Ausrichtung der angebotenen Tanztechniken zu einseitig ist, sie

Angst haben, sich darauf einzulassen und ihr „nicht begabt sein“ zeigen müssen und dafür auch noch benotet werden. Prinzipiell sind die weiblichen Studierenden aufgeschlossen und mögen es beispielsweise auch im privaten Bereich frei zu tanzen, jedoch wird Tanz im Hochschulkontext mit sozialem Vergleich und Benotung/Bewertung gleichgesetzt, was eher zwiespältige Gefühle verursacht und die erlebte Freiheit des Tanzes schmälert.

„Das Modul führt bei mir einerseits zu Interesse und Neugier, eine ganz neue Tanzart zu probieren. Andererseits ist diese Form des Tanzens mir noch sehr fremd und ich kann nicht so gut einschätzen, wie sie mir liegen wird.“
„Andere Studenten beschwerten sich viel über das Modul, man lernt keine Standardtänze, nur die Richtung Modern Dance.“
„Es fällt mir noch schwer, mich ‚gehen‘ zu lassen. Aber allgemein freue ich mich auf die Zeit und hoffe mich dem nach und nach hinzugeben.“
„Einerseits freue ich mich über eine persönliche Verbesserung in den genannten Bereichen. Andererseits habe ich Angst trotz der Lehrveranstaltung keine Verbesserung zu erreichen, weil meine Schwächen so stark ausgeprägt sind. Andere sind immer sehr viel besser als ich. Sonst stört mich das nicht (in der Disco z.B.), denn dort tanze ich um meine Gefühle auszudrücken – auch ohne speziell auf die Musik zu achten; doch in der Lehrveranstaltung gibt es auch Noten!“
„Ich habe den Eindruck, dass ich nicht wirklich tänzerisch begabt bin und meine Bewegungen häufig stockig und nicht gerade grazil wirken. Ich führe auch nicht gerne Tänze vor anderen Leuten vor und genau das wird mich erwarten.“

2b) Gemischte Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Männern im Grundfach

Männer im Grundfach begründen ihre gemischten Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz im Spannungsgefüge Skepsis/Unsicherheit, Schamgefühl, fehlende Relevanz für die spätere Berufspraxis auf der einen Seite sowie kollektive Unterstützung, Freude, den Körper neu kennenlernen zu dürfen, Motivation und Interesse an dieser anderen „ausgefallenen“, „nicht alltäglichen“ Bewegungsart auf der anderen Seite. Insbesondere die Gruppe stellt für die männlichen Studierenden einen wichtigen Faktor dar und das gegenseitige, nicht „allzu ernste“ spielerische Ausprobieren von Bewegungen im Kollektiv: *„Es macht relativ viel Spaß in der Gruppe neue Dinge auszuprobieren. Wenn allerdings eine höhere Ernsthaftigkeit seitens der Studenten vorhanden wäre, würde der Spaß vermutlich nachlassen, wie auch die positiven Gefühle.“* Diese fremde Bewegungsform löst zugleich Faszination aus und die Studierenden geben an, dass einige Inhalte Lernprozesse anstoßen (*„Man lernt, glaube ich, Unangenehmes anders wahrzunehmen, sodass es nicht mehr unangenehm ist und dies im Alltag und beruflicher Zukunft zu mehr Offenheit führt.“*), jedoch fällt der Bezug zur späteren Praxis mitunter schwer und wird eher davon ausgegangen, dass in solch einer kurzen Lehrveranstaltungszeit keine grundlegenden Kompetenzen im Bereich Tanz aufgebaut werden können. *„Ich merke, dass ich etwas mitnehmen kann aus dieser Veranstaltung, worüber ich mir vorher wenig Gedanken gemacht habe. Dennoch werde ich nicht alles so uneingeschränkt brauchen, denke ich“*. Weiterhin sehen sich die Studierenden eher in anderen „Sportarten“ und bewerten die Tatsache, dass Tanz eine verpflichtende Veranstaltung ist tendenziell negativ: *„Ich bin eher ein Ballkind und hab zum Tanzen nur wenig Verbindung. Find dies als Pflicht zu machen, eher wenig zielführend. Ich bin schlechter Tänzer, stellenweise Schamgefühl, Hemmnis etc.“* Wie auch bei den weiblichen Studierenden löst die bevorstehende Prüfungsleistung im Tanz eher Unbehagen aus.

„Schamgefühl, weil ich nicht gut tanzen kann bzw. keine Tänzerfabrungen vorweisen kann, Freude mit seinem Körper etwas gestalten zu können und ihn kennen zu lernen, Motivation, tänzerische Fähigkeiten zu erlernen bzw. zu steigern.“
„Ich habe Angst mich zu blamieren, stehe Neuem aber offen gegenüber.“

„Irgendwie interessant diese Art des Sports bzw. der Bewegungsarten kennen zu lernen. Dennoch für das persönliche Empfinden nicht wichtig genug.“
 „Die Einschätzung folgt daher, dass ich zum ersten noch nicht genau weiß, was auf mich zukommt und daher mit einem gemischten Gefühl der Veranstaltung gegenüberstehe. Stehe dem Ganzen aber sehr offen und motiviert gegenüber.“
 „Was genau kann ich für meinen späteren Beruf nutzen? Unterrichtsbezug? Ich empfinde starke Begeisterung für andere ‚Sportarten‘.“
 „In der kurzen Zeit kann man als Nichttänzer eh nicht lernen zu tanzen, um dies dann kompetent zu vermitteln.“
 „Nicht viel Erfahrung beim Tanzen und ähnlichen Bewegungsformen und deshalb unwohles Gefühl beim Gedanken an die Prüfung.“

3a) Negative Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Frauen im Grundfach

Frauen im Grundfach, welche der Lehrveranstaltung Tanz eher negativ gegenüberstehen, begründen dies u.a. mit der Tatsache, dass sie von ihrer Persönlichkeit eher zurückhaltend sind. Das Zeigen und Präsentieren „müssen“ in einer Lehrveranstaltung wird demnach als Zumutung erlebt. Weiterhin werden bestimmte Tanztechniken (Volkstanz, Gymnastik) und grundlegende Bewegungsparameter als nicht (bildungs-)relevant angesehen.

„Ich bin eher zurückhaltend und ruhig, habe wenig Erfahrung mit Tanzen und bin somit etwas ängstlich der Veranstaltung gegenüber eingestellt.“
 „Wir lernen nichts außer laufen! Dafür muss ich nicht Sport studieren! Die Veranstaltung ist lächerlich!“

3b) Negative Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Männern im Grundfach

Die männlichen Studierenden, die zu Beginn eher negativ in Bezug auf die Lehrveranstaltung eingestellt sind, begründen dies damit, dass sie kein Interesse an der Thematik Tanz hegen und sie Tanz als „frauenspezifische“ Sportart betrachten. Des Weiteren weisen sie zumeist keine Erfahrung auf und empfinden es als unangenehm und peinlich, ihr „Unvermögen“ öffentlich präsentieren zu müssen.

„Noch keine Erfahrung, Tanzen eher für Frauen interessant.“
 „Unvermögen und die Peinlichkeit, mein Unvermögen zu präsentieren“

Schwerpunktfach

Im Schwerpunktfach stehen die Frauen und die Männer der Lehrveranstaltung vorrangig positiv gegenüber (siehe Tab. 53).

Tabelle 53: Gefühle in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung im Geschlechtervergleich im Schwerpunktfach

Top Boxes	Frauen (n=38)			Männer (n=37)		
	Positiv	Gemischte Gefühle	Negativ	Positiv	Gemischte Gefühle	Negativ
Stehen Sie der Lehrveranstaltung eher positiv oder negativ gegenüber?	23 (60,53%)	14 (36,84%)	1 (2,63%)	25 (67,57%)	12 (32,43%)	-

Die Begründungen für positive bzw. gemischte Gefühle in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung sind im Schwerpunkt dabei zum Teil andere als im Grundfach, so werden u.a. bei einem

positiven Bezug die guten Erfahrungen aus dem Grundfach Tanz sowie die kompetente Lehrkraft herangezogen. Die Studierenden, die sich auf die fakultative Lehrveranstaltung einlassen, wissen, was sie erwartet und haben eine positivere (unkritischere) Grundeinstellung, welches sich in den offenen Antworten widerspiegelt.

1a) Positive Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei Frauen im Schwerpunktfach

Die weiblichen Studierenden im Schwerpunkt, welche positive Gefühle zu Beginn der Lehrveranstaltung haben, wissen durch die (guten) Vorerfahrungen im Grundfach, was sie erwartet und können sich vorstellen, wie die Einheiten ablaufen werden, sie freuen sich auf die Inhalte und die Intensität in der kleineren Gruppe und bewerten die Dozentin als sehr positiv. Sie verbinden die Veranstaltung mit Kreativität und fühlen sich nicht überfordert, die Leistung steht für sie weniger im Vordergrund. Sie haben ein Interesse an Tanz in Schulen, wollen praktische Vermittlungsformen erlernen und sehen die Auseinandersetzung mit Tanz auch als Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung an. Diese Gruppe geht die Lehrveranstaltung insgesamt sehr „leicht“ an.

„Es macht Spaß, man kann wenig „falsch“ machen, solange man Rhythmusgefühl hat, es ist kreativ und lockert den Unialltag auf. Außerdem geht es mal NICHT um Leistung.“
„Freue mich auf die Veranstaltung.“
„Ich freue mich zu tanzen und auf die Gruppe.“
„Lust auf Tanzen, positive Gruppenatmosphäre (kleine Gruppe), neue engagierte Lehrkraft, Ruhe im Kurs (z.B. durch „Körper- und Geistfokus“), kein Spielen (bektisch, laut, aggressiv).“
„Gute Atmosphäre, man weiß wie die Einheit ungefähr abläuft.“
„Gute Erfahrungen im Bachelor.“
„Ich erhoffe mir viele Vermittlungsformen und Umsetzungsmöglichkeiten im Bereich Tanz an Schulen zu lernen/ kennen zu lernen.“
„Spaß am Tanzen sowie die Arbeit mit SuS, mich interessiert vor allem wie die SuS sich verhalten und ob sie auch Spaß dabei haben; ich erhoffe mir dadurch Ideen für meinen späteren persönlichen Sportunterricht.“
„Mir macht das Tanzen Spaß und die Dozentin gestaltet die Veranstaltung sehr gut.“
„Nette Leute, nette Lehrerin, Spaß am Tanzen, Lust auf Bewegung.“
„Positive und motivierende Dozentin.“
„Spaß am Tanzen, gute kompetente Lehrperson bei der man viel lernen wird.“
„Spaß an der Veranstaltung/ Tanzen, Zufriedenheit mit Lehrperson, Selbstfindung.“

1b) Positive Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Männern im Schwerpunktfach

Wie die Frauen geben auch die positiv eingestellten Männer im Schwerpunktfach, die zurückliegende gute Erfahrung im Grundfach, die Kompetenz der Dozentin, den erwarteten Spaßfaktor, das Zusammenlernen in der Gruppe sowie das Interesse an tänzerischer Weiterentwicklung als Gründe für ihre Aufgeschlossenheit an. Die Begründungen sind weiterhin teilweise biographisch-kulturell gerahmt; so wird ein deutlicher Bezug zu Tanz im bisherigen Leben angeführt.

„Der Grundkurs hat schon sehr viel Spaß gemacht. Die Dozentin ist klasse. Mit Musik macht alles mehr Spaß.“
„Tanzen macht mir Spaß.“
„Extrem gute, kompetente Dozentin, unterschiedliche Methodik und Didaktik, gute Atmosphäre, minus keine homogene Gruppe vom Können.“
„Grundfach hat Spaß gemacht und ich denke ich kann mich tänzerisch noch weiterentwickeln.“
„Gruppe, Dozentin, Spaß, Interesse.“

„Als Deutscher mit Migrationshintergrund komme ich aus einer Kultur, in der Tanz einen höheren Stellenwert einnimmt als im Westen Europas. Ich tanze gern und von klein auf, leider nur ziemlich selten. Und da ich selber mit Hip Hop aufgewachsen bin, was den Mittelpunkt der Veranstaltung darstellt, freue ich mich umso mehr.“

2a) Gemischte Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Frauen im Schwerpunktfach

Die weiblichen Studierenden, die eher mit gemischten Gefühlen in die die Lehrveranstaltung starten, bringen weniger Erfahrungen im Tanzen insgesamt mit, sie beschreiben sich als weniger „begabt“, äußern Angst vor Überforderung bei der Improvisation und haben auch Angst davor, Fehler zu machen und nicht gut genug zu sein. Sie bringen demgegenüber aber auch ein großes Interesse an dem Fach mit und möchten lernen, wie man Tanz in der Schule vermittelt, auch sie haben positive Erinnerungen an das Grundfach und halten viel von der Dozentin. Sie wünschen sich durch die Veranstaltung noch mehr aus sich heraus zu kommen.

*„Wenig Tanz/Vorerfahrung, nicht sehr beweglich (und turnerisch begabt), motiviert etwas zu lernen/verbessern.“
„Angst vor Überforderung v.a. beim Improvisieren.“
„Keine große Tänzerfahrung, Improvisation fällt schwer.“
„Angst, Fehler zu machen, fühle manchmal als sei ich die Schlechteste, wenn etwas aber klappt, ist es ein tolles Gefühl.“
„Es hat im Bachelor Spaß gemacht.“
„Ich lass mich überraschen, was auf mich zukommt und bin sehr gespannt darauf, das erste Mal Tanz in der Schule zu vermitteln und zu unterrichten. Möchte noch mehr aus mir herauskommen.“*

2b) Gemischte Gefühle in Bezug auf die Lehrveranstaltung Tanz bei den Männern im Schwerpunktfach

Die männlichen Studierenden mit gemischten Gefühlen zu Beginn der Lehrveranstaltung sind prinzipiell positiv und aufgeschlossen, geben aber auch an, dass sie geringe tänzerische Erfahrungen aufweisen und sich als teilweise „gehemmt“ erleben. Die Dozentin wird von ihnen als kompetent wahrgenommen.

*„Grundsätzlich positiv. Meine eigenen Hemmungen hindern mich teilweise an einem positiven Erleben. Hoffe, ich kann diese teilweise auch durch die Veranstaltung abbauen.“
„Freude im Kurs, sympathische Dozentin, angemessener Workload.“
„Geringe tänzerische Erfahrung, Prüfungsanforderungen, Spaß in der Gruppe.“
„Interesse vorhanden, jedoch (körperliche) Einschränkungen.“*

Persönliche und berufliche Ziele

Auf die offene Frage hin, welche *persönlichen Ziele*, die Frauen im Grundfach (n=39)¹⁷³ mit der Lehrveranstaltung Tanz verbinden, waren 1) das Kennenlernen neuer/anderer Tanzarten, 2) das bessere Kennenlernen und der Umgang mit dem eigenen Körper sowie 3) Spaß die häufigsten Nennungen. Die Männer (n=63) gaben folgende Nennungen an: 1) Das Kennenlernen und der Umgang mit dem eigenen Körper (hier mit dem Fokus auf eine veränderte Körperwahrnehmung sowie auf Körperhaltung), 2) Die Erweiterung des Bewegungsrepertoires und 3) die Verbesserung des Rhythmus- und Taktgefühls. Bei den Antworten wird deutlich, dass die Männer auf persönlicher Ebene weniger als die Frauen das Erlernen

¹⁷³ Die Antworten wurden inhaltsanalytisch gruppiert, Zuordnungen zu verschiedenen Kategorien pro Person sind möglich, wenn die Beantwortung der Frage verschiedene Dimensionen umfasste.

von bestimmten gebundenen Tanzformen in den Vordergrund stellen, sondern eher ein besseres Körpergefühl bekommen und an Haltung und Rhythmusgefühl arbeiten möchten. Wenn sie von Tanz sprechen, findet dies häufig in abgeschwächter Form statt („*ein wenig Tanzen lernen*“, „*ein bisschen Tanzen lernen*“, „*Grundzüge des Tanzens lernen*“) (siehe Tab. 54).

Tabelle 54: Persönliche Ziele der Grundfachstudierenden getrennt nach Geschlecht

	Kategorie	n	Beispiele
Persönliche Ziele der Frauen im Grundfach	Das Kennenlernen neuer/anderer Tanzarten	13	„Andere Tanzarten kennenlernen“, „Bessere/größere Spannbreite von unterschiedlichen Tanztechniken (da ich eher nur im klassischen richtig Erfahrung/Können habe)“, „Mehrere Tanzstile kennenlernen“, „Neue Arten von Tanz“, „verschiedene Techniken zu lernen“, „verschiedene Tänze kennenzulernen“
	Das bessere Kennenlernen und der Umgang mit dem eigenen Körper	10	„besseres Körpergefühl“, „bewusstere Körperwahrnehmung“, „bessere Körperhaltung“, „besseres Verständnis für meinen Körper“, „eigenen Körper besser kennenlernen“, „eigenen Körper besser wahrnehmen“, „erfahren und kennenlernen meines Körpers“
	Spaß	9	„Spaß“
Persönliche Ziele der Männer im Grundfach	Das bessere Kennenlernen und der Umgang mit dem eigenen Körper: Ausbildung der Körperwahrnehmung/-gefühls	21	„Bessere Wahrnehmung der Körperbewegungen“, „Besseres Gefühl für den eigenen Körper“, „Besseres Körpergefühl“, „erfahren wie man seinen Körper wahrnehmen kann“, „Kennenlernen des Körpers“, „Körper differenziert erfahren“, „Körpergefühl ausprägen“, „Sinn für den eigenen Körper entwickeln“, „Körper auf eine neue Art und Weise kennenlernen“
	Das bessere Kennenlernen und der Umgang mit dem eigenen Körper: Verbesserung der Körperhaltung	11	„Bessere Rückenhaltung“, „Bessere Körperhaltung“, „Besseres Wissen zur richtigen Körperhaltung“, „die Verbesserung der Körperhaltung/-spannung“, „Haltung verbessern“, „eigene Körperhaltung verbessern (unter dem Aspekt Gesundheit)“
	Erweiterung des Bewegungsrepertoires	11	„Bewegungsrepertoire erweitern“, „eigene Tanzfähigkeit steigern“, „Tanzvermögen im Allgemeinen“, „tänzerische Fähigkeiten verbessern“
	Verbesserung des Rhythmus- und Taktgefühls	10	„besseres Rhythmusgefühl“, „Rhythmusgefühl weiterentwickeln“, „Taktgefühl erwerben (wenn möglich)“

Als *berufliche Ziele* nannten die weiblichen Studierenden (n=44) folgende drei Aspekte am häufigsten: 1) Erlernen praktischer Vermittlungsfertigkeiten, 2) Verbesserung der eigenen Tanztechnik (um als Vorbild, Bewegungsabfolgen gut vorzeigen zu können) und 3) die Gestaltung eines ansprechenden und motivierenden Tanzunterrichts. Auch bei den Männern (n=65) steht das Erlernen praktischer Vermittlungsfertigkeiten an der ersten Stelle, dabei geht es bei ihnen jedoch weniger um das Vorzeigen/Vermitteln vorgegebener Tänze oder Choreographien, sondern vornehmlich um die „*Vermittlung von Bewegungsgrundkenntnissen im Tanz*“, um „*bei Interesse der Schüler später nicht vollständig blauäugig dazustehen*“ bzw. „*im Tanzbereich nicht komplett ahnungslos zu sein*“. Weiterhin geben sie an, „vielleicht für später, etwas mitnehmen zu wollen“, wobei noch unspezifisch und unkonkretisiert bleibt, wie und in welcher Form dieses „später“

umgesetzt werden soll und ob die Studierenden tatsächlich in Betracht ziehen, Tanz in ihrem Lehrerberuf zukünftig umsetzen zu wollen. Tanz wird also in seiner beruflichen Funktionsweise relativiert. Wie schon bei den persönlichen Zielen, wird die Vermittlung einer guten Haltung bei den Kindern und bei sich selbst (als Vorbildfunktion) als bedeutend betrachtet. Weiterhin sehen sie den Erwerb von mehr Grundlagenwissen im Bereich Bewegung als wichtig an (siehe Tab. 55). Einige der Männer (n=4) gaben an, dass sie sich durch das Fach, einen besseren Zugang zu Schulen und somit bessere Berufschancen erhoffen, da sie ein breites Bewegungsspektrum im Sportstudium erfahren haben.

Tabelle 55: Berufliche Ziele der Grundfachstudierenden getrennt nach Geschlecht

	Kategorie	n	Beispiele
Berufliche Ziele der Frauen im Grundfach	Erlernen praktischer Vermittlungsfertigkeiten/ Methodisch-didaktische Fertigkeiten zur Umsetzung von Tanz in Schule (Fokus: Bewegungsabfolgen beibringen)	19	„lernen wie man es den Schülern beibringt“; „dass ich lerne, wie ich mit Kindern „tanzen“ kann“; „didaktisch-methodische Kompetenzen erlernen“; „Gymnastik & Tanz vermitteln können“; „den Schülern, Tänze korrekt beibringen zu können“; „Fähigkeit, Tänze zu gestalten“
	Verbesserung der eigenen Tanztechnik (um Vormachen zu können)	6	„besser tanzen zu können“; „tänzerische Fähigkeiten erweitern“; „tanzen lernen, um es Schülern beizubringen“
	Die Gestaltung eines abwechslungsreichen, ansprechenden und motivierenden Tanzunterrichts	6	„Didaktische Aufbereitung, dass SuS gefallen an Tanz finden“; „Lernen, Schüler zu motivieren“; „ansprechende Vermittlung“
Berufliche Ziele der Männer im Grundfach	Erlernen praktischer Vermittlungsfertigkeiten/ Methodisch-didaktische Fertigkeiten zur Umsetzung von Tanz in Schule	22	„didaktische Kenntnisse im Bereich Tanz aneignen“, „konkreten Übungskatalog für Schule bekommen“, „Vermittlung von Tanz“; „Grundlagen des Tanzes vermitteln können“
	„Vielleicht für später etwas mitnehmen“	6	„Erfahrung für evtl. Aufgaben in diesem Bereich in der späteren Schule“; „Späteres Leiten einer Tanzveranstaltung“; „vielleicht Verwendung für den späteren Sportunterricht“
	Verbesserung der Haltung (bei sich selbst und bei Kindern)	5	„Augen für bewusste Haltung öffnen (an mir/ am Schüler)“; „Haltung bei SchülerInnen verbessern“; „bessere „Haltung“ erlangen“; „Prävention von Schülern vor ungesunder Körperhaltung“; „eigene Körperhaltung verbessern (Autorität/Vorbild)“
	Erwerb von mehr Hintergrundwissen über Tanz/Bewegung	5	„Allgemeines Wissen über das Tanzen zu erlangen“; „Bewusstsein des menschlichen Körpers, seiner Bewegungen und Bewegungsabläufe verstehen und auch die Wichtigkeit dessen erklären können“; „größeres Wissen“

Aus den Angaben zu den methodisch-didaktischen Vermittlungsfertigkeiten lassen sich bei den Grundfachstudierenden folgende Fragestellungen an die Umsetzung von Tanz in Schule extrahieren¹⁷⁴. Ein sich wiederholendes Thema war die Frage nach der Motivation der Kinder und dem Finden des geeigneten Schwierigkeitsgrads.

Hintergrundwissen:

„Welchen Einfluss hat Tanz auf die Kinder?“

„Was bringt es den Kindern?“

„Wie kann die Wichtigkeit von Bewegung den Kindern erklärt werden (in Anbetracht der Tatsache, dass sie viel sitzen)?“

Konzeptionelle Fragen:

„Wie kann man eine Tanzstunde aufbauen?“

„Wie kann man über Bewegungen reflektieren?“

Methodische Fragen:

„Wie kann ich mit Kindern tanzen?“

„Wie vermittele ich Kindern die Freude an der Bewegung zur Musik?“

„Wie motiviert man Schüler, die nicht tanzen wollen?“

„Wie kann ich Tanz in der Schule vermitteln, dass die SuS auch im Sportunterricht motiviert bleiben?“

„Wie finde ich einen geeigneten Schwierigkeitsgrad für die Klasse?“

„Wie kann ich Tanzen in der Schule vermitteln, ohne das Schüler sich bei dieser Ausübung peinlich berührt fühlen?“

„Wie kann Kindern der Sinn für Ästhetik vermittelt werden?“

„Wie kann Teamfähigkeit durch Tanz geschult werden?“

„Wie kann ich Gymnastik/Tanz in andere Sportarten einbauen?“

„Wie kann ich Schülern im späteren Beruf vermitteln, dass sie mehr auf ihre Bewegungen achten sollen und ein gewisses Körpergefühl entwickeln?“

Im Schwerpunktfach werden als *persönliche Ziele* bei den Frauen (n=37) insbesondere die Weiterentwicklung des tänzerischen Spektrums und das Erlernen neuer Tanztechniken genannt. In ihren Aussagen wird insbesondere der Wille, die Wissbegierde sowie die Lust an neuen tänzerischen Erfahrungen deutlich: („*Loslösung von bestimmten Bewegungsmustern/Choreographien; ich möchte ja was lernen und nicht gekanntes zeigen.*“). Die Betonung liegt bei ihnen auf dem Wunsch nach „neuen“ und „verschiedenartigen“ Erfahrungsangeboten im Bereich Tanz. Weiterhin möchten sie persönlich vor allem Spaß (in der Gruppe) haben. Die Männer (n=31) akzentuieren die gleichen persönlichen Ziele wie die Frauen (siehe Tab. 56).

Tabelle 56: Persönliche Ziele der Schwerpunktfachstudierenden getrennt nach Geschlecht

	Kategorie	n	Beispiele
Persönliche Ziele der Frauen im Schwerpunktfach	Tänzerische Weiterentwicklung und Erlernen neuer Tanztechniken	20	„Das eigene Bewegungsspektrum erweitern“; „Könnenserwerb in den verschiedenen Tanzbereichen“; „Rezipieren ungewohnter Bewegungsabläufe“; „Technik verbessern“; „Tänzerisch etwas Neues zu lernen“; „Weitere Entwicklung im Bereich Tanz“; „verschiedene Tanzstile praktisch zu lernen“; „Erlernen von neuen Techniken“; „Tänzerische Erfahrung sammeln“; „Kennenlernen verschiedener Stile“; „neue Bewegungsabläufe“; „Erlernen verschiedener Tanelemente“

¹⁷⁴ Die Fragen resultieren aus der Abfrage im Fragebogen nach den persönlichen und beruflichen Zielen und wurden so sprachlich im Original übernommen bzw. nur geringfügig stilistisch verändert und als Frage formuliert, wenn beispielsweise geschrieben stand: „Mich interessiert ...“ etc.

	Kategorie	n	Beispiele
	Spaß (in der Gruppe)	17	„Spaß in der Kleingruppe beim Gestalten der Praxiskür“
Persönliche Ziele der Männer im Schwerpunktfach	Tänzerische Weiterentwicklung und Erlernen neuer Tanztechniken	14	„Bewegen lernen“; „Tanzkompetenz erhöhen“; „Körperwelle perfektionieren“; „Erlernen von Tanztechniken“; „neue Tanzrichtungen kennenlernen“; „verschiedene Tanzstile kennenlernen“
	Spaß (in der Gruppe)	9	„Spaß in der Gruppe“

Als berufliche Zielsetzungen akzentuieren die Frauen (n=37) als auch die Männer (n=34) am häufigsten den Erwerb methodisch-didaktischer Fertigkeiten sowie konzeptioneller Fähigkeiten zur Planung von Tanz in Schulen (siehe Tab. 57).

Tabelle 57: Berufliche Ziele der Schwerpunktfachstudierenden getrennt nach Geschlecht

	Kategorie	n	Beispiele
Berufliche Ziele der Frauen im Schwerpunktfach	Erlernen praktischer Vermittlungsfertigkeiten/ Methodisch-didaktische Fertigkeiten zur Umsetzung von Tanz in Schule	18	„Didaktische Kenntnisse“; „Didaktische Tipps bekommen“; „Vermittlungsstrategien erproben“; „Erfahrungen mit SuS beim Tanzen sammeln“; „Kompetenzen erwerben, um später professionell vor der Klasse zu stehen“; „Sets für Schule“
	Verbesserung konzeptioneller Fähigkeiten	10	„Aufbau einer Stunde erlernen“; „Ideen und Anregungen“
Berufliche Ziele der Frauen im Schwerpunktfach	Erlernen praktischer Vermittlungsfertigkeiten/ Methodisch-didaktische Fertigkeiten zur Umsetzung von Tanz in Schule	12	„Bessere Vermittlung im Schulunterricht“; „Lehrfähigkeit im Bereich Tanz allgemein“; „Tanzstunden abhalten können“
	Verbesserung konzeptioneller Fähigkeiten	6	„Anleitung für Unterrichtsaufbau“; „Tanzstunden zu organisieren“; „Übersicht über verschiedene Formen und Arten der Vermittlung“

Auch bei den Schwerpunktfachstudierenden lassen sich mit Blick auf deren methodisch-didaktische Interessen spezifische Fragestellungen extrahieren, die zum Teil ähnlich gelagert sind wie die Fragen der Grundfachstudierenden (z.B. Aufbau der Stunde, Motivation), gleichzeitig aber auch eine vertiefere Auseinandersetzung mit Tanz verdeutlichen (geschlechterspezifische Betrachtung).

Konzeptionelle Fragen:

„Wie kann man eine Tanzstunde aufbauen?“

„Wie können kreative Ideen für die Schule entwickelt werden?“

Methodische Fragen:

„Wie bringe ich einer großen Gruppe eine bestimmte Bewegungsabfolge bei?“

„Wie kann ich bei SchülerInnen das Interesse an neuen sportlichen Feldern wecken?“

„Wie vermittele ich Kindern die Freude am Tanz?“

„Wie mache ich Tanzen einer Gruppe schmackhaft?“

„Wie motiviert man Schüler, die nicht tanzen wollen?“

„Wie können Vorurteile gegenüber Tanz abgebaut werden?“
 „Wie kann ich Tanz kreativ, freudvoll und zugleich lehrreich umsetzen?“
 „Wie kann ich besser auf die SchülerInnen eingehen?“
 „Wie kann ich Talente im Tanz erkennen und fördern?“
 „Wie kann Tanz insbesondere den Jungen nähergebracht werden?“
 „Wie können durch Tanz gruppensdynamische Prozesse angestoßen werden?“
 „Wie kann durch Tanz Stress reduziert werden?“

8.1.5 Angaben zur Evaluation der Lehrveranstaltung

Anwesenheit und Zufriedenheit

Nach der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach bezüglich der Bilanzierung der Lehrveranstaltung miteinander verglichen. Studierende in beiden Gruppen gaben dabei an „vollständig anwesend“ bzw. nur über „geringfügige Fehlzeiten“ verfügt zu haben (Top Boxes; Grundfach: 94,1%; Schwerpunktfach: 100%). Unterschiede gab es in der allgemeinen Bewertung der Lehrveranstaltung hinsichtlich der Erfüllung der Erwartungen und der Zufriedenheit (siehe Tab. 58). Hier waren die Schwerpunktfachstudierenden durchschnittlich zufriedener mit dem Gesamtverlauf und den Inhalten als die Studierenden im Grundfach.

Tabelle 58: Evaluation der Lehrveranstaltung im Vergleich Grundfach und Schwerpunktfach

	Grundfach (n _{max} =51)		Schwerpunktfach (n _{max} =35)		Mann-Whitney-U-Test	
	M _{tl}	SD _{tl}	M _{tl}	SD _{tl}	Z	p
Zeitlicher Umfang der Anwesenheit ^①	4,24	0,71	4,26	0,44	-0,31	0,757
Erfüllung der Erwartungen ^②	3,73	0,67	4,06	0,84	-2,25	0,025
Zufriedenheit mit dem Gesamtverlauf der Lehrveranstaltung ^③	4,67	1,28	5,66	0,87	-3,77	<0,001
Zufriedenheit mit den Inhalten und Themen der Lehrveranstaltung ^③	4,37	1,48	5,20	1,43	-2,64	0,008

^①Skala von 1=kaum bis wenig anwesend bis 5=vollständig anwesend, ^②Skala von 1=überhaupt nicht bis 5=voll und ganz,

^③Skala von 1=gar nicht zufrieden bis 7=sehr zufrieden

Evaluation spezifischer Unterrichtsaspekte

Weiterhin wurden die beiden Studierendengruppen in der Einschätzung spezifischer Evaluationsaspekte miteinander verglichen (siehe Tab. 59). Hierbei lässt sich feststellen, dass Schwerpunktfachstudierende im Vergleich zu Grundfachstudierenden die Lehrveranstaltung Tanz signifikant positiver bilanzierten: sie hatten mehr Freude und Spaß in der Lehrveranstaltung, sie konnten sich die Inhalte besser aneignen, sie fühlten sich besser befähigt, sich auch weiterhin mit der Thematik auseinanderzusetzen, sie empfanden die Inhalte/Lehrmethoden besser auf die Lernziele abgestimmt, sie waren eher der Überzeugung, die Lernziele erreicht zu haben, sie waren zufriedener mit den Materialien und der Musik, schätzten die

Rückmeldung des Dozierenden als motivierender ein und waren sich sicherer, dass ihre Meinung im Seminar erwünscht ist.

Tabelle 59: Evaluation spezifischer Aspekte in der Lehrveranstaltung: Grundfach und Schwerpunktfach im Vergleich

	Grundfach (n _{max} =51)		Schwerpunktfach (n _{max} =35)		Mann-Whitney-U-Test	
	M _{tl}	SD _{tl}	M _{tl}	SD _{tl}	Z	p
Ich hatte Freude und Spaß in der LV	3,69	0,86	4,20	0,96	-3,08	0,002
Ich konnte mir die Inhalte sehr gut aneignen bzw. mein Vorwissen/Vorkenntnisse vertiefen	3,35	0,98	4,14	0,81	-3,71	<0,001
Ich habe für mich persönlich verstanden, warum das Thema Körperbildung/Tanz von Bedeutung ist	3,75	1,06	4,17	0,89	-1,94	0,053
Die LV hat mich befähigt, mich selbstständig weiter mit der Thematik Körperbildung/Tanz auseinanderzusetzen bzw. eigenständig Ideen zu entwickeln	3,33	1,03	3,94	1,21	-2,70	0,007
Die zeitliche Struktur der LV passte zu den Inhalten	3,36	0,80	3,66	1,08	1,87	0,062
Die Lernziele wurden zu Beginn des Semesters verdeutlicht	3,24	0,97	3,46	1,12	-1,06	0,288
Die Inhalte und Lehrmethoden der Lehrveranstaltung waren so gewählt, dass ich mit diesen die Lernziele erreichen konnte	3,53	0,92	3,94	1,11	-2,34	0,019
Ich habe die Lernziele der Lehrveranstaltung erreicht	3,64	0,88	4,06	0,73	-2,29	0,022
Der Anspruchscharakter der LV war angemessen (weder Über-, noch Unterforderung)	3,76	1,09	4,00	1,09	-1,24	0,217
Die Materialien, Medien, Unterlagen halfen sehr beim Verstehen	3,00	0,96	3,50	1,14	-2,09	0,037
Die Musik war für die Lehrveranstaltung gut ausgewählt	3,65	1,00	4,17	1,04	-2,74	0,006
Die Gruppenatmosphäre war sehr angenehm	4,63	0,56	4,69	0,80	-1,21	0,225
Die Studierenden unterstützten sich gegenseitig bei der Aneignung der Themen	4,37	0,66	4,49	0,89	-1,38	0,167
Mein persönliches Engagement in dieser Lehrveranstaltung war sehr hoch	3,67	1,01	3,94	0,77	-1,19	0,232
Das tanzpraktische Wissen und Können des/der Dozentin schätze ich als hoch ein	4,35	0,74	4,63	0,65	-1,19	0,055
Die Studierenden konnten sicher sein, dass ihre Perspektiven und Meinungen erwünscht sind	3,26	1,07	4,11	0,87	-3,58	<0,001

	Grundfach (n _{max} =51)		Schwerpunktfach (n _{max} =35)		Mann-Whitney-U- Test	
	M _d	SD _d	M _d	SD _d	Z	p
Die Rückmeldung/das Feedback des/der Dozierenden war motivierend	3,39	1,31	4,03	1,13	-2,27	0,023
Die Art des/der Leistungsnachweise empfinde ich als angemessen	3,24	1,03	3,49	1,29	-1,01	0,314

Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft vollkommen zu voll

Sowohl für die Studierenden im Grundfach als auch im Schwerpunktfach stellte die Gruppe eine bedeutende Komponente in der Lehrveranstaltung dar: So stimmten 96,1% der Grundfachstudierenden und 94,3% der Schwerpunktfachstudierenden zu, dass die Gruppenatmosphäre sehr angenehm war und gaben 90,2% der Grundfachstudierenden und der 88,6% Schwerpunktfachstudierenden an, dass sich die Studierenden bei der gegenseitigen Aneignung der Themen unterstützten. Ebenso wurde das tanzpraktische Wissen und Können des/der Dozenten/in von 88,2% der Grundfachstudierenden und 97,2% der Schwerpunktfachstudierenden als hoch eingeschätzt. 62,8% der Grundfachstudierenden und der 82,9% Schwerpunktfachstudierenden gaben an, dass sie nach Abschluss der Lehrinheit verstanden haben, warum das Thema/Körperbildung Tanz von Bedeutung ist (Top Boxes: „trifft vollkommen zu“ und „trifft zu“).

Weiterhin wurden die Studierenden gefragt, ob sich seit Beginn der Lehrveranstaltung die persönliche Tanzpraxis (z.B. private Tanzaktivität, Tanztraining in organisierter Form etc.) intensiviert hätte und in welcher Form. 51% der Grundfachstudierenden bejahten diese Frage und gaben an, dass sich vor allem die Tanzpraxis im privaten Bereich erhöht hätte. Bei den Schwerpunktfachstudierenden stimmten 48,6% der Frage zu. Hier gaben die Studierenden mit der häufigsten Nennung als Begründung an, dass sie nun einen verstärkteren Besuch von Tanzveranstaltungen (Theater, freie Szene) aufweisen würden (die Veränderung der Tanzpraxis zwischen Schwerpunkt und Grundfach ist dabei nicht statistisch signifikant).

Benotung der Lehrveranstaltung

In der Benotung der Lehrveranstaltung unterscheiden sich Grundfach- und Schwerpunktfachstudierende signifikant (siehe Tab. 60). 7,8% der Grundfachstudierenden und 32,4% der Schwerpunktfachstudierenden vergaben hierbei die Note 1 und 51,0% der Grundfachstudierenden und 52,9% der Schwerpunktfachstudierenden die Note 2.

Tabelle 60: Vergebene Schulnote für die Lehrveranstaltung: Grundfach und Schwerpunktfach im Vergleich

	Grundfach (n=51)		Schwerpunktfach (n=34)		T-Test		
	M _{df}	SD _{df}	M _{df}	SD _{df}	T	df	p
Schulnote	2,42	0,81	1,82	0,67	3,63	83	<0,001

Situationen in der Lehrveranstaltung

Eindrücklich erinnerte Situationen

Nach Abschluss der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden in einer offenen Frage befragt, an welche Unterrichtssituationen bzw. Thematiken sie sich noch besonders erinnern. Im Grundfach (n=51) wurden insbesondere konkrete Bewegungsaufgaben in der Gruppe erinnert, die meist in Richtung Improvisation und Gestaltung/Umgestaltung gingen. Eingesetzte Materialien (z.B. Luftballon) halfen dabei, sich auf die Bewegungsangebote spielerisch explorativ einzulassen. Es wurde geschätzt, dass mit wechselnden PartnerInnen gearbeitet werden konnte, der konkrete Rahmen der Bewegungsaufforderung gab Orientierung und Sicherheit. Weiterhin erinnerten sich die Studierenden an das Erlernen bestimmter gebundener Bewegungsformen (Volkstanz, Hip Hop etc.) – oftmals auch nach dem Vorbild der Dozentin. Die Entwicklung eigener Bewegungssequenzen, das Beibringen dieser erstellten Bewegungsabfolgen an andere Studierende sowie das Zeigen der Bewegungssequenzen im gesamten Kurs wird weiterhin als zentral erinnert. Hatten die Studierenden zu Beginn noch Vorbehalte und Ängste, sich und die eigenen Bewegungen im öffentlichen Raum zeigen zu müssen, konnten sie nach und nach Entwicklungen an sich feststellen und Ängste abbauen. Sich vor der Gruppe zu präsentieren, machte ihnen mit dem Fortschreiten der Lehrveranstaltung also weniger aus: *„Als wir das erste Mal vor der Gruppe unsere selbst erarbeiteten Sequenzen zeigen mussten. Zuerst eine ziemlich beklemmende Situation! Mittlerweile macht es mir fast gar nichts mehr aus!“* (siehe Tab. 61).

Tabelle 61: Eindrücklich erinnerte Situationen im Grundfach

Kategorie	n	Beispiele
Improvisation/ Bewegungsaufgaben	17	„Als wir uns nur mit einem Körperteil durch den Raum bewegen sollten“; „An alle Improvisationsstunden erinnere ich mich sehr gerne“; „Besonders schön fand ich das Improvisieren mit wechselnden Partnern oder mit Materialien wie Luftballons, weil man dabei wirklich gelernt hat, wie interessant und ausdrucksstark auch langsame Bewegungen sein können. Bei der Impro mit Partner hat man andere Arten der Bewegung kennengelernt, konnte aufeinander eingehen und sich Impulse geben“; „Anfang des Semesters eine Übung in der wir die Eigenschaften eines Luftballons erkunden sollten, mit ihm tanzen sollten, und zum Schluss selbst der Luftballon sein sollten“; „Aufgabe, verschiedene Verben zu tanzen (z.B. gähnen, rülpfen, hinfallen etc.)“; „Ein Trio in unterschiedlichen Tempi tanzen, Person A: 1/2 Tempo, B: Doppeltes Tempo, C: Normales Tempo“; „Improvisationsaufgaben: Es war besonders spannend für mich zu sehen, wie viel einfacher es für viele von uns war innerhalb eines vorgegebenen Rahmens zu improvisieren. Hierbei faszinierte mich die Vielfalt & Ideen die ganz unterschiedlich hervorgebracht wurden“; „Pyramidenbau“; „Sehr viele Eindrücke/Situationen sind sehr positiv in Erinnerung geblieben. Von den Bewegungsaueinandersetzungen mit den Luftballons hin zu den Tiererfahrungen oder die Bewegungsexperimente der Studierenden.“
Erlernen von gebundenen Bewegungsformen/ Tanzstilen	14	„Gruppentanz (Folklore) - weil es unheimlich lustig war und es sehr untypisch ist so zu tanzen (für mich untypisch)“; „Folklore tanzen hat mir extrem viel Spaß gemacht“; „Erlernen eines Volkstanzes & Variationen“; „Standardtanz“; „Mittelalterlicher Tanz“; „Traditionelle Tänze“; „Hip Hop“; „Tanz zum Beatles-Song“; „Gruppentänze (Ostblock-Tänze)“; „Volkstanz war immer sehr amüsant“; „Am Besten erinnere ich mich an das Vortanzen der Dozentin und das anschließende gemeinsame Einüben von Tanzfolgen vor dem Spiegel mit dem gesamten Kurs“; „Gebundene Tanzformen nach Vorbild der Lehrkraft nachtanzen. Schritt für Schritt die einzelnen Sequenzen einüben“
Erarbeitung der Choreo und zeigen vor der Gruppe	11	„Als wir die Kurz-Choreo erarbeitet haben im Tanz“; „zum Schluss hat sich jede Gruppe eine schöne Bewegungsabfolge überlegt bzw. sie ist einfach entstanden“; „In Gruppen wurden diverse Tanztechniken erlernt und in den darauffolgenden Stunden den anderen Gruppen beigebracht“; „In kleinen Gruppen verschiedene Folklore-Tänze erlernen und diese dann den übrigen Mitstudierenden beibringen. Danach konnten wir alle ganz viele unterschiedliche Tänze zusammen tanzen“; „eigene Bewegung in eine Choreographie fügen und mit anderen vorführen“; „Vortanzen in der Gruppe-komplett neue Erfahrung in neuer Situation“

Auch im Schwerpunktfach erinnerten sich die Studierenden (n=33) an die konkreten Bewegungsaufgaben mit dem Fokus auf Improvisation am häufigsten, wenn sie an Situationen aus der Lehrveranstaltung zurückdenken. Das Improvisieren zu zweit, die Nutzung von Materialien und die Mischung aus Improvisation und Choreographie werden dabei positiv herausgestellt. Ein weiterer Punkt ist das Erlernen von Tanzstilen sowie das Registrieren der Veränderungen und Entwicklungen der Mitstudierenden über die Zeit. Insbesondere durch die Vielfalt der gezeigten Übungen in den Lehrproben stellten die Studierenden wertschätzend fest, dass sie dadurch Impulse für die pädagogische Praxis bekamen: *„Die Tatsache, dass in den von Studenten gehaltenen Stunden so viele kreative Wege zur teils eigenständigen Tanzentwicklung gezeigt wurden, hat mich für meinen weiteren Weg als Pädagoge geprägt“* (siehe Tab. 62).

Tabelle 62: Eindrücklich erinnerte Situationen im Schwerpunktfach

Kategorie	n	Beispiele
Improvisation/ Bewegungsaufgaben	30	„Alltägliche Situationen „übertrieben“ tanzen“; „einen Begriff tanzen (Buchstaben darstellen, z.B. „Love“); „Die verschiedenen Improvisationssituationen während der Veranstaltung waren für mich immer am spannendsten“; „Ziehe Linien mit deinem Körper“; „Blind durch den Raum bewegen an die gegenüberliegende Wand“; „Einstieg in das Thema Bewegungstheater mit dem Objekt Stuhl. Jeder nimmt eine beliebige Position auf dem Stuhl ein (alltäglicher Sitz), als was kann man den Stuhl noch benutzen? Entfremden, eigene Choreographie mit dem Stuhl erstellen“; „Luftgitarrenstunde (Rockmusiker sein)“; „Nachahmen von Gegenständen bzw. deren Eigenschaften (z.B. Gymnastikball), ziemlich außergewöhnlich, fremd, neu (auch u.a. durch vielen Bodenkontakt)“; „Silly walks – verrückte Gangarten ausprobieren und damit eine Choreo erstellen“; „Bewegungsablauf mit einem Stuhl kreieren und partnerweise dazu Prosa schreiben“; „Wir haben ein Blatt Papier gefaltet/zerknüllt und haben uns diese „Skulptur“ dann von verschiedenen Seiten angesehen und versucht, die Skulptur mit unserem Körper darzustellen. Die Aufgabe bestand nun darin, sich 3 Positionen auszusuchen und diese miteinander zu verbinden.“
Erlernen von Tanz- stilen	7	„Capoeira“; „Irish Dance“; „Polka“; „Hip Hop“; „Riverdance“; „Urban Dance“
Entwicklung der Studierenden/Lehr- proben	5	„Am interessantesten war für mich zu sehen, wie sich die Studierenden entwickeln, die zuvor keine Erfahrungen im Bereich Tanz gemacht hatten“; „Die Lehrproben der anderen Studenten zu sehen, dass alle kompetenter mit dem Thema umgehen als zu Beginn angenommen, hat sehr motiviert“; „viele tolle Lehrproben; Stunden der Studenten“

Positive und eher negative Aspekte der Lehrveranstaltung

Auf die Frage hin, was den Studierenden besonders gut gefallen hat in der Lehrveranstaltung stellten die Grundfachstudierenden (n=45) als ersten Punkt die gute Gruppenatmosphäre, das Gruppenklima und das Tanzen in der Gruppe heraus. *„Besonders gut empfand ich die Entwicklung unseres Gruppenklimas im Veranstaltungsverlauf. Anfangs noch zurückhaltend und scheu ließen wir uns mit der Zeit immer mehr auf das Tanzen ein und bauten eine Art Bindung untereinander auf, die ich aus keiner anderen Universitätsveranstaltung kenne“*. Daneben wurde die (neue) Auseinandersetzung mit dem Körper herausgestellt sowie die langsame Heranführung an die Thematik. Die Studierenden gaben an, dass ihr Körpergefühl differenzierter und besser geworden ist. Auch wurde positiv bilanziert, dass viel Neues gelernt wurde und Zeit gegeben wurde, zum Ausprobieren; weiterhin das Erlernen von Schrittabfolgen/Tänzen, das selbstständige Erarbeiten von Bewegungssequenzen sowie die abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts (siehe Tab. 63).

Tabelle 63: Positive Aspekte der Lehrveranstaltung aus Sicht der Grundfachstudierenden

Kategorie	n	Beispiele
Atmosphäre/ Gruppenklima/ Tanzen in der Gruppe	10	„Atmosphäre“; „gelassene Stimmung“; „die Atmosphäre war locker und dennoch diszipliniert“; „dass man nicht alleine war und es für alle neu war“; „Die Atmosphäre mit den Leuten“; „Gemeinsames Tanzen in der Gruppe“; „Gruppengefühl, Zusammenhalt - für alle/die meisten etwas ungewohntes gewesen“; „Zusammenhalt“; „Die Gruppenchoreographie schweißt sehr stark zusammen“

Kategorie	n	Beispiele
Auseinandersetzung mit dem Körper (von der Körperbildung zum zeitgenössischen Tanz)	8	„Körper verstehen“; „dass zuerst darauf eingegangen wurde unseren Körper zu erfahren in der Bewegung“; „die Auseinandersetzung mit dem Körper“; „Die An- und Herleitung über Körperbildung zum zeitgenössischen Tanz“; „Gefühl für den Körper verbessern“; „Körpergefühl ist besser/differenzierter geworden“; „Körper & Bewegung neu kennengelernt“
Viel Neues gelernt/viel ausprobiert	7	„viel ausprobieren“; „Es ist ein schönes Thema, und wir haben viel Neues gelernt und viel ausprobiert“; „Häufig freie Zeit zum Gestalten und Selbsterproben“; „Man konnte sehr kreativ sein, kam aus sich heraus, neues kennengelernt“; „Viele neue Eindrücke und Erfahrungen. Viel Abwechslung von Ebenen, Geschwindigkeit, Raum usw.“; „Zu sehen, dass es schon mit ganz einfachen Bewegungen möglich ist, tolle Gestaltungen für Gruppen zu erreichen“; „Zuvor damit nichts am Hut gehabt, interessant dies zu lernen/erfahren“
Erlernen von Schrittabfolgen/Tänzen	7	„Das Erlernen der Schrittabfolge und die vielen Variationen“; „Modetänze“; „neue Schritte lernen“; „Schritte und darauf aufbauende Tanzformen wurden vermittelt“

Auch die Studierenden im Schwerpunkt (n=34) stellten auf die Frage nach besonders positiven Aspekten als erstes die gute Gruppenatmosphäre und das Tanzen in Gruppen heraus („*Die Zusammenarbeit mit den Partnern, unglaubliche gruppenbildende Prozesse*“), gefolgt von den Improvisationsaufgaben sowie der abwechslungsreichen Gestaltung der Lehreinheiten (siehe Tab. 64).

Tabelle 64: Positive Aspekte der Lehrveranstaltung aus Sicht der Schwerpunktfachstudierenden

Kategorie	n	Beispiele
Atmosphäre/ Gruppenklima/ Tanzen in der Gruppe	10	„Die Gruppenatmosphäre - nette, lustige Gruppe, die mit Spaß am Lernen war“; „Die Studenten, die mitteilgenommen haben (gutes Gruppenklima)“; „Gruppendynamik und Offenheit, Gruppengröße“; „Gruppendynamik, wir waren eine sehr offene Gruppe“; „mit der Gruppe viel gelacht“; „Zusammenhalt unter den Teilnehmern“; „Engagement aller Beteiligten“; „Riverdance wegen Gruppengefühl“; „Kursklima“
Improvisation und Kreativität	9	„Generell die Improvisation, da ich diese „Tanzform“ am spannendsten finde“; „Bewegungstheater als Abwechslung zum Tanzen“; „Improvisation“; „Umgestaltung Stuhl“; „Die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten eines einzigen Objektes was mir vorher nicht bewusst“; „Vorsichtiges Hinführen zur Improvisation“; „man konnte selbst neue Bewegungen schaffen (Kreativität)“; „Dass viele verschiedene Wege gezeigt wurden, kreativ mit sehr verschiedenen Themen umzugehen“; „viel kreative, aber auch lustige Ideen“
Vielfalt	6	„Abwechslungsreich“; „Abwechslungsreiche Stunden“; „Die Variationsbreite an Tanzstilen bietet einen guten Einblick“; „Vielfalt“; „Variation“

Auf die Frage, was den Grundfachstudierenden (n=38) weniger gefallen hat, gaben sie an, dass ihnen einige Aufgaben fremd waren und ihnen deshalb komisch vorkamen, auch die Thematisierung der Grundparameter fiel nach Ansicht der Studierenden zu vertieft aus. Einige Studierende hätten gern mehr „getanzt“ und weitere andere Tanzstile gelernt. Aspekte rund um die Vorbereitung und die Durchführung der Prüfung im Bereich Tanz wurden als schwierig beschrieben sowie teilweise die Interaktion mit der Dozierenden (zu viel, zu wenig Kritik bzw. hierarchisches Verhältnis) (siehe Tab. 65).

Tabelle 65: Negative Aspekte der Lehrveranstaltung aus Sicht der Grundfachstudierenden

Kategorie	n	Beispiele
Fremde, ungewöhnliche, komische Aufgabenaufgaben (Grundparameter zu sehr im Fokus)	13	„Die Tanzübungen mit der Schulter, Kopf, Arme da kam ich mir komisch, ungewohnt vor“; „Komische (bzw. außergewöhnliche) Übertragungen, z.B. Vorstellung eines Ballons oder in einer Telefonzelle zu sein. Mein Gefühl: So betont/überzogen „anders“ als gängige/jugendliche Annäherung an Tanz“; „Komische Übungen zum Anfang der Stunde, bei denen man auf dem Rücken liegt und dann die Extremitäten einzeln fallen lässt. Frage mich, was das bringen soll“; „Mit „bestimmten“ Körperteilen tanzen“; „Oft mir fremde/ungewöhnliche Inhalte. Fühle mich in mir bekannten Sportarten wohler“; „Tanzen mit Karton. Tanzen symmetrisch-asymmetrisch. Tanzen wie eine Amöbe. Vorstellung hat dazu gefehlt“; „Zu trauriger Musik tanzen fiel mir schwer“; „Das Einüben der Bewegungsarten (als unnötig empfunden)“; „haben uns überwiegend mit Bewegungsgrundformen beschäftigt“; „Grundformen: Laufen, Federn, Springen, Hüpfen, Gehen ... Arbeit hiermit, zu viel des Guten“; „Mich wie ein Kind durch den Raum zu bewegen (Laufen, Hopselauf etc.)“
Wunsch nach mehr Tanz	9	„Dass man mehr Choreographien hätte lernen können“; „Wir haben sehr wenig getanzt!“; „Habe erwartet, mehr über einzelne Tänze zu lernen. Das hat mir gefehlt“; „Ich hätte mir gewünscht, in noch mehr Tanzrichtungen Einblick zu bekommen“; „Hatte für mich wenig mit Tanzen zu tun“; „kein Jumpstyle, Breakdance o.ä. (keine Tänze, die bei Jugendlichen „in“ sind oder gut ankommen)“
Situationen rund um das Thema Prüfung (Umfang, Prüfungsvorbereitung, Note)	8	„Der Umfang der Prüfungen“; „Die zusätzlichen Zwischenprüfungen sind unter Berücksichtigung des restlichen universitären Geschehens zu viel“; „Ich finde es schade, dass die Euphorie bei manchen am Ende wahrscheinlich durch die Note gestoppt wird, weil die persönliche Entwicklung so wenig beobachtet werden kann“; „Treffen außerhalb des Seminars und das sehr häufig (nicht einfach kombinierbar mit den anderen Studienfächern)“; „Gestaltung der Tanzaufführung sehr zeitaufwändig“
Interaktion Dozent-Student (Keine Kritik, zu viel Kritik)	5	„Teilweise das Verhältnis von Dozent zu Studenten (hierarchisch anstatt kollegial)“; „relativ wenig auf Vorschläge eingegangen und bei Wahlmöglichkeiten im Endeffekt doch keine gelassen“; „Das keine Kritik geübt wurde, nie!“; „Mangel an konkreten Hilfestellungen/Umsetzungstipps, warum bestimmte Bewegungen nicht geeignet sind bzw. welche es sind“; „Kritik“

Die Schwerpunktfachstudierenden (n=21) kritisierten vor allem den zeitintensiven Arbeitsaufwand in Verbindung mit der Lehrveranstaltung und empfanden die Improvisation teilweise als zu viel (siehe Tab. 66).

Tabelle 66: Negative Aspekte der Lehrveranstaltung aus Sicht der Schwerpunktfachstudierenden

Kategorie	n	Beispiele
Situationen rund um das Thema Prüfung (Note, Workload, Umfang)	7	„Die Bewertung am Schluss. Ich fände es besser den Verlauf zu bewerten, nicht nur eine Improvisation am Schluss“; „Durch das intensive Training bzw. das eigenständige Proben und die ohnehin schon sehr knapp bemessene Stundenzahl, rückte das Typische eines Seminars, nämlich das man durch professionelle Anleitung viel Neues lernt, etwas in den Hintergrund“; „sehr arbeitsintensiv, zu hohes „workload“ für die geringe Creditanzahl“; „sehr viel Aufwand, viele Leistungsnachweise“; „zu viele Teilleistungen, die erbracht werden mussten“
Zu viel Improvisation	4	„die abstrakten Darstellungen“; „Für mich zu viel Improvisation und „Tanztheater“, habe mir etwas anderes vorgestellt“; „zu viel freies Bewegen, Tanztheater etc.“

Gefehlt haben den Studierenden im Grundfach als auch im Schwerpunktfach das Erlernen weiterer „richtigerer“ Tanzstile und die Erweiterung des Bewegungsrepertoires („*Mebr richtige Tanzbewegungen bzw. richtige Tanzchoreos*“; „*andere Tanzrichtungen kennenlernen*“; „*Einblicke in verschiedene Tanzstile evtl. durch Experten*“) sowie der größere Bezug zur Umsetzung von Tanz in Schulen („*Ich hätte mir einen größeren Bezug zur Schule gewünscht. Ich habe zwar das Gefühl, viele wichtige Aspekte des Tanzens nun selbst erfahren zu haben, aber dieses Wissen würde mir nicht reichen, um eine Unterrichtsveranstaltung selbst kompetent zu gestalten*“; „*Eber Bezug zu Trendrichtungen (wir studieren auf Lehramt und wünsche mir deshalb Jugendbezug, wo sie gerne mit aufspringen und mitmachen können)*“; „*Mebr Bezug auf den Einsatz des Tanzens als Lehrer im Sportunterricht: Wie übertrage ich das Gelernte sinnvoll und nachhaltig in Lernarrangements in der Schule?*“; „*Mebr Beschäftigung mit dem Thema „Tanz in der Schule“ sowohl hinsichtlich des aktuellen Entwicklungsstands als auch bezüglich Methoden sowie Notenvergabe*“).

Veränderungen von Einstellungen in Bezug auf Tanz

Weiterhin wurde überprüft, ob sich signifikante Unterschiede in den Einstellungen in Bezug auf Tanz über die Zeit feststellen ließen, d.h. ob Grundfach- bzw. Schwerpunktfachstudierende nach Abschluss der Lehrveranstaltung ein verändertes Interesse an Tanz und eine veränderte Motivation in Bezug auf die Lehrveranstaltung aufweisen bzw. den Stellenwert dieses Fachs innerhalb des Studiums anders einschätzen. Bei den Grundfachstudierenden kam es dabei zu einem signifikanten Unterschied im punktlehrveranstaltungsbezogene Motivation, d.h. nach Abschluss der Lehrveranstaltung waren die Studierenden motivierter als zu Beginn (siehe Tab. 67).

Tabelle 67: Motivation zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung Tanz im Grundfach

	Grundfach (n=51)				Wilcoxon-Test	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t1}	SD _{t1}	Z	p
Motivation zu Beginn und nach Ende der Lehrveranstaltung ^⓪	4,39	1,65	5,00	1,51	-2,40	0,016

^⓪Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch

Im Schwerpunktfach gab es demgegenüber keine Veränderungen zwischen den beiden Zeitpunkten (siehe Tab. 68).

Tabelle 68: Motivation zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung Tanz im Schwerpunktfach

	Schwerpunktfach (n=35)				Wilcoxon-Test	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t1}	SD _{t1}	Z	p
Motivation zu Beginn und nach Ende der Lehrveranstaltung ^⓪	5,41	1,18	5,37	1,50	-0,32	0,744

^⓪Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch

8.1.6 Kompetenzselbst- und Relevanzeinschätzung

Mittels zweifaktorieller Varianzanalyse wurde überprüft, wie sich die Kompetenzeinschätzung über die Zeit und in den zwei Gruppen darstellt und ob eine Interaktion zwischen Zeit und Gruppe zu identifizieren ist. In den Skalen „Tanzpraktisches Können“, „Tanztheoretisches Wissen“, „Selbstkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Präsentationsfähigkeit“ sowie „Methodisch-didaktische Kompetenz“ zeigen sich signifikante Zeiteffekte, d.h. unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit, entwickeln sich die Studierenden in allen Kompetenzbereichen über die Zeit in der Selbsteinschätzung weiter. Die Effektstärken liegen in Anlehnung an Cohen (1988) bei den ersten fünf Skalen im niedrigen bis mittleren Bereich, in der Skala „methodisch-didaktische Kompetenz“ kann ein großer Effekt festgestellt werden. Daneben lassen sich signifikante Gruppenunterschiede in den Skalen „Tanzpraktisches Können“, „Tanztheoretisches Wissen“, „Präsentationsfähigkeit“ und „Methodisch-didaktische Kompetenz“ feststellen: Zu beiden Zeitpunkten schätzen sich die Schwerpunktfachstudierenden in diesen Bereichen dabei signifikant höher ein (siehe Tab. 69).

Tabelle 69: Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung t0 – t1 bei den Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung und Effektstärken (Cohens d))

Skala [Ⓞ]	GF (n _{max} =49)				SF (n _{max} =35)				F-Werte			d (Z)	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t1}	SD _{t1}	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t1}	SD _{t1}	Z	G	Z x G	GF	SF
Tanzpraktisches Können	3,00	0,95	3,54	0,80	3,43	0,67	3,91	0,60	76,82***	5,88*	0,24	0,62	0,76
Tanztheoretisches Wissen	2,64	0,67	2,88	0,68	2,94	0,59	3,36	0,68	28,47***	8,79**	2,21	0,36	0,66
Selbstkompetenz	3,67	0,67	3,82	0,73	3,81	0,69	3,95	0,62	7,53**	0,94	0,01	0,21	0,21
Sozialkompetenz	3,69	0,62	3,92	0,61	3,84	0,57	4,01	0,52	12,52**	1,08	0,25	0,37	0,31
Präsentationsfähigkeit	3,09	0,87	3,53	0,83	3,53	0,93	3,84	0,66	22,80***	4,84*	0,77	0,52	0,38
Methodisch-didaktische Kompetenz	2,01	1,03	2,99	0,79	2,61	0,80	3,48	0,81	33,43***	9,71**	0,37	1,07	1,08

[Ⓞ]Skala von 1=sehr niedrig bis 5=sehr hoch, G = Gruppe, Z = Zeit, * = p<0,05, ** = p<0,01, *** = p<0,001, ES = Effektstärke

Ferner wurde untersucht, ob sich im Grund- und Schwerpunktfach Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Kompetenzentwicklung feststellen lassen. Auch wenn die Stichprobe gering ausfällt, wurden hier die Berechnungen vorgenommen, da die Frage der Entwicklung von Kompetenzen die Kernfrage in dieser Arbeit darstellt. Aufgrund des geringen n sind die Daten vorsichtig zu interpretieren.

Grundfach (geschlechtsabhängige Auswertung)

In den Skalen „Tanzpraktisches Können“, „Tanztheoretisches Wissen“, „Selbstkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Präsentationsfähigkeit“ sowie „Methodisch-didaktische Kompetenz“ zeigen sich signifikante Zeiteffekte, d.h. unabhängig vom Geschlecht, entwickeln sich Männer und Frauen in allen

Kompetenzbereichen über die Zeit in der Selbsteinschätzung weiter. Die Effektstärken liegen in Anlehnung an Cohen (1988) in der Skala „Tanzpraktisches Können“ im mittleren Bereich. In den Skalen „Tanztheoretisches Wissen“ und „Sozialkompetenz“ ist ein kleiner Effekt, in der Skala Selbstkompetenz ist bei den Frauen kein Effekt und bei den Männern ein kleiner Effekt zu konstatieren, in der Skala „Präsentationsfähigkeit“ bei den Frauen ein kleiner Effekt und bei den Männern ein mittlerer Effekt zu beschreiben sowie in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“ bei den Frauen ein mittlerer Effekt und bei den Männern ein großer Effekt auszumachen. Daneben lassen sich signifikante Geschlechterunterschiede in den Skalen „Tanzpraktisches Können“ und „Sozialkompetenz“ auffinden: Zu beiden Zeitpunkten schätzen sich die Frauen in diesen Bereichen dabei signifikant höher ein. Ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Zeit und Gruppe zeigt sich in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“: Männer schätzen sich zu Beginn der Lehrveranstaltung in ihren methodisch-didaktischen Kompetenzen dabei deutlich geringer als die weiblichen Studierenden ein, treffen sich aber in der Selbsteinschätzung zum zweiten Zeitpunkt mit den Frauen, d.h. die Kompetenzentwicklung der Männer in diesem Bereich ist deutlich steiler (siehe Tab. 70).

Tabelle 70: Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung t0 – t1 bei den weiblichen und männlichen Studierenden im Grundfach (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung und Effektstärken (Cohens d))

Skala	Frauen (n _{max} =21)				Männer (n _{max} =28)				F-Werte			d (Z)	
	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t1}	SD _{t1}	M _{t0}	SD _{t0}	M _{t1}	SD _{t1}	Z	G	Z x G	F	M
Tanzpraktisches Können	3,27	1,02	3,81	0,76	2,79	0,86	3,39	0,78	49,24***	4,08*	0,00	0,60	0,73
Tanztheoretisches Wissen	2,73	0,63	3,03	0,64	2,58	0,70	2,77	0,70	9,89**	1,23	0,49	0,47	0,27
Selbstkompetenz	3,76	0,73	3,88	0,84	3,60	0,63	3,78	0,64	4,78*	0,44	0,20	0,15	0,28
Sozialkompetenz	3,96	0,61	4,15	0,58	3,48	0,55	3,73	0,57	9,55**	8,12**	0,15	0,32	0,45
Präsentationsfähigkeit	3,23	1,09	3,73	0,95	2,98	0,66	3,38	0,70	28,90***	1,55	0,30	0,49	0,59
Methodisch-didaktische Kompetenz	2,33	1,10	3,00	0,79	1,77	0,92	2,99	0,80	67,60***	1,41	5,80*	0,70	1,42

®Skala von 1=sehr niedrig bis 5=sehr hoch, G = Geschlecht, Z = Zeit, * = p<0,05, ** = p<0,01, *** = p<0,001, ES = Effektstärke

Schwerpunkt (geschlechtsabhängige Auswertung)

In den Skalen „Tanzpraktisches Können“, „Tanztheoretisches Wissen“, „Präsentationsfähigkeit“ sowie „Methodisch-didaktische Kompetenz“ zeigen sich signifikante Zeiteffekte, d.h. unabhängig vom Geschlecht, entwickeln sich Männer und Frauen in den angegebenen Kompetenzbereichen über die Zeit in der Selbsteinschätzung weiter. Die Effektstärken liegen in Anlehnung an Cohen (1988) in der Skala „Tanzpraktisches Können“ bei den Frauen im hohen Bereich und bei den Männern im mittleren Bereich. In der Skala „Tanztheoretisches Wissen“ liegt bei den Frauen ein großer Effekt und bei den Männern ein

kleiner Effekt vor. In der Skala „Selbstkompetenz“ findet sich bei den Frauen ein kleiner Effekt und bei den Männern ein negativer Effekt, d.h. die männlichen Studierenden schätzen sich nach Abschluss der Lehrveranstaltung hier nicht besser ein. In der Skala „Sozialkompetenz“ sind geringe Effekte zu konstatieren. Ein kleiner Effekt bei den Frauen und ein mittlerer Effekt bei den Männern zeigt sich in der Skala „Präsentationsfähigkeit“ sowie ein mittlerer Effekt bei den Frauen und ein hoher Effekt bei den Männern in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“. Signifikante Geschlechterunterschiede lassen sich nicht identifizieren, jedoch zeigt sich eine signifikante Interaktion zwischen Zeit und Geschlecht in der Skala „Methodisch-Didaktische Kompetenz“, hier schätzen sich die Männer in ihrer Kompetenzentwicklung durchschnittlich zu Beginn niedriger als die weiblichen Studierenden ein und zum Abschluss höher (siehe Tab. 71).

Tabelle 71: Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung t0 – t1 bei den weiblichen und männlichen Studierenden im Schwerpunkt (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung und Effektstärken (Cohens d))

Skala	Frauen (n _{max} =21)				Männer (n _{max} =14)				F-Werte			d (Z)	
	M ₀	SD ₀	M _{t1}	SD _{t1}	M ₀	SD ₀	M _{t1}	SD _{t1}	Z	G	Z x G	F	M
Tanzpraktisches Können	3,56	0,57	4,04	0,57	3,23	0,78	3,71	0,61	27,35***	2,84	<0,01	0,84	0,69
Tanztheoretisches Wissen	2,98	0,53	3,56	0,66	2,88	0,67	3,07	0,61	15,54***	2,40	3,89	0,97	0,30
Selbstkompetenz	3,60	0,73	3,85	0,60	4,13	0,49	4,12	0,62	1,77	4,03	2,23	0,37	-0,02
Sozialkompetenz	3,92	0,58	4,08	0,56	3,71	0,53	3,91	0,45	3,63	1,32	0,07	0,28	0,41
Präsentationsfähigkeit	3,48	0,95	3,70	0,67	3,62	0,92	4,06	0,61	4,84*	1,08	0,49	0,27	0,56
Methodisch-didaktische Kompetenz	2,80	0,82	3,44	0,92	2,32	0,71	3,56	0,64	51,33***	0,49	5,26*	0,73	1,84

⁰Skala von 1=sehr niedrig bis 5=sehr hoch, G = Geschlecht, Z = Zeit, * = p<0,05, ** = p<0,01, *** = p<0,001, ES = Effektstärke

Die Studierenden wurden weiterhin befragt, welche Kompetenzbereiche (auf Itemebene) zentrale Bestandteile der Lehrveranstaltung waren. Hier gaben Grundfach- und Schwerpunktfachstudierende an, dass insbesondere die Anwendung der Grundparameter im Vordergrund stand (siehe Tab. 72).

Tabelle 72: Ergebnisse der Einschätzung der Studierenden im Grund- und Schwerpunktfach zu den zentralen Themen der Lehrveranstaltung; Angabe der Zustimmungen

Grundfach (n=51)			Schwerpunktfach (n=35)		
Kompetenz	Skala	n (Häufigkeiten)	Kompetenz	Skala	n (Häufigkeiten)
1. Anwenden Können der tänzerischen Grundparameter	Tanzpraktisches Können	35 (68,6%)	Anwenden Können der tänzerischen Grundparameter	Tanzpraktisches Können	28 (80,0%)

Grundfach (n=51)			Schwerpunktfach (n=35)		
Kompetenz	Skala	n (Häufigkeiten)	Kompetenz	Skala	n (Häufigkeiten)
2. Differenzierte Wahrnehmung des Körpers	Tanzpraktisches Können	28 (54,9%)	Im Tanz improvisieren können	Tanzpraktisches Können	26 (74,3%)
3. Mitgestalten können von tänzerischen Bewegungssequenzen in Klein- und Großgruppen	Sozialkompetenz	25 (49,0%)	Anwenden können von Techniken der Gestaltung und Komposition im Tanz	Tanzpraktisches Können	25 (71,4%)

Auf die Frage, welche der angegebenen Kompetenzen die Studierenden persönlich als auch beruflich besonders relevant finden, gaben die Grundfach- und Schwerpunktfachstudierenden insbesondere das Verfügen können über rhythmisch-musikalische Fähigkeiten an (siehe Tab. 73).

Tabelle 73: Ergebnisse der Relevanzeinschätzung t1 bei den Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach

Grundfach (n=51)			Schwerpunktfach (n=35)		
Kompetenz	Skala	n (Häufigkeiten)	Kompetenz	Skala	n (Häufigkeiten)
1. Verfügen können über rhythmisch-musikalische Fähigkeiten	Tanzpraktisches Können	28 (54,9%)	Verfügen können über rhythmisch-musikalische Fähigkeiten	Tanzpraktisches Können	24 (68,6%)
2. Anwenden können der tänzerischen Grundparameter	Tanzpraktisches Können	24 (47,1%)	Mitgestalten können von tänzerischen Bewegungssequenzen in Klein- und Großgruppen	Sozialkompetenz	24 (68,6%)
3. Experimentierfreude und Neugierde beim Ausprobieren neuer Bewegungsmöglichkeiten	Selbstkompetenz	23 (45,1%)	Beherrschen verschiedener Tanztechniken	Tanzpraktisches Können	23 (65,7%)
4. Toleranz und Offenheit gegenüber dem tänzerischen Bewegungsstil von Mitstudierenden	Sozialkompetenz	23 (45,1%)	Kenntnisse zur Planung von von Angeboten im Bereich Tanz in der Schule	Methodisch-didaktische Kompetenz	21 (60,0%)
5. Differenzierte Wahrnehmung des Körpers	Tanzpraktisches Können	21 (41,2%)	Kenntnisse zur Umsetzung von von Angeboten im Bereich Tanz in der Schule	Methodisch-didaktische Kompetenz	21 (60,0%)
6. Präsentieren können (allein oder in der Gruppe)	Präsentationsfähigkeit	21 (41,2%)	Anwenden können der tänzerischen Grundparameter	Tanzpraktisches Können	21 (60,0%)

Schließlich wurden die Studierenden befragt, wie hoch sie die Bedeutung der Lehrveranstaltung für ihre spätere berufliche Tätigkeit einschätzen. Die Schwerpunktfachstudierenden schätzen die Relevanz dabei

höher ein (siehe Tab. 74), jedoch ist der Unterschied nicht statistisch signifikant (Mann-Whitney-U; $Z=-1,71$, $p=0,088$).

Tabelle 74: Relevanzeinschätzung der Lehrveranstaltung in Bezug auf die spätere Berufsausübung

Top Boxes	Grundfachstudierende (n=51) M (SD): 3,88 (1,39)			Schwerpunktfachstudierende (n=35) M (SD): 4,40 (1,27)		
	Sehr niedrig/niedrig	Gemischt	Sehr hoch/hoch	Sehr niedrig/niedrig	Gemischt	Sehr hoch/hoch
Wie hoch schätzen Sie die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für die spätere berufliche Tätigkeit ein? ^⓪	12 (23,5%)	34 (66,7%)	5 (9,8%)	6 (17,2%)	14 (40,0%)	15 (42,9%)

^⓪ Skala von 1=sehr niedrig bis 7=sehr hoch

Als Grund für die Nichtrelevanz des Fachs Tanz in der Zukunft geben die Grundfachstudierenden u.a. an, dass sie sich (noch) nicht kompetent genug fühlen, Tanz in der Praxis umzusetzen und nicht wissen, wie sie genau Tanz vermitteln sollen und dass das Interesse an Tanz nicht groß genug ist. Studierende im Grundfach mit ambivalenter Sichtweise fanden die Lehrveranstaltung oftmals zwar positiv, sehen Tanz allerdings nicht als genügend wichtig an und nur als ein Thema neben anderen (bedeutenderen) Sportarten. Ebenso wird angeführt, dass, wenn Tanz nicht regelmäßig betrieben wird, dies auch nicht hinreichend gut unterrichtet werden kann. *„Niemand, der Tanzen nicht intensiv betreibt, wird nach dieser Veranstaltung Tanzen oder Gymnastik in seinen Unterricht aktiv und gerne einbinden. Zu wenig Erfahrung für die spätere Praxis.“* Diejenigen Grundfachstudierenden, die die Relevanz des Fachs für den späteren Beruf als hoch einschätzen, begründen dies damit, dass Tanz, gerade in Abgrenzung zu anderen Sportarten, Kindern viel geben kann, es Spaß macht und das Gruppengefühl stärkt.

Gründe für eine niedrige Relevanz:

Fehlende Kompetenz und fehlendes Interesse für die Umsetzung von Tanz in Schulen (n=7):

„Im Weiteren bin ich mir nicht sicher, wie ich Tanz in der Schule vermitteln soll.“

„Meiner Meinung nach wurde zu wenig Bezug auf die Umsetzung im Sportunterricht genommen.“

„Ich fühle mich trotz der intensiven Zeit bislang noch nicht gut vorbereitet, komplexere Lerninhalte des Tanzens in der Schule zu vermitteln.“

„Tanzen gehört auch nach der Veranstaltung noch zu meinen schwächeren Sportarten.“

„Generell geringes Interesse/Talent für das Thema.“

„Werde es nicht so im Unterricht anwenden!“

Gründe für eine gemischte Relevanzeinschätzung:

Insgesamt positive Lehrveranstaltung, aber nicht genügend relevant im Vergleich zu anderen Sportarten (n=9)

„Auch, wenn das Modul durchgängig sehr positiv erlebt wurde, bin ich der Meinung, dass Tanzen noch keinen angebrachten Stellenwert in der Schule und dem Sportunterricht einnimmt.“

„Ich bin zwar mittlerweile mehr überzeugt davon, dass Körperbild und Tanz einen hohen Stellenwert in der Schule bekommen müsste, jedoch kann ich mir dies in der Umsetzung noch nicht recht vorstellen.“

„Schlussendlich wird meiner Meinung nach jeder Lehrer im Unterricht am häufigsten die ihm wichtigen/für ihn interessanten Sportarten auswählen. Deshalb hat Tanz bei mir nicht den Stellenwert von z.B. Ballsportarten.“

„Es ist ein Teil von mehreren wichtigen Teilen, was für den Sportunterricht relevant ist/werden kann.“

„Tanz wird meines Erachtens in der Schule weiterhin eine untergeordnete Rolle zukommen.“

Motivation ja, Kompetenz nein (n=5)

„Tanzen ist eines der wenigen Gebiete, in dem ich nicht sicher bin.“

„Die Veranstaltung hat mich motiviert Tanzen in der Schule zu unterrichten, jedoch habe ich das Gefühl, dass für mich eine weitere Auseinandersetzung mit der Thematik erforderlich ist.“

Gründe für eine hohe Relevanz:

Kinder brauchen Bewegung, es kann ihnen viel geben (n=3)

„Kinder brauchen Bewegungsvielfalt, Körpererfahrung, Rhythmusgefühl.“

„Weil Tanzen den Kindern viel geben kann und es wahnsinnig viel Spaß in einer Gruppe macht.“

„Es kann auch das Gruppengefühl stärken. Tanz ist eine völlig andere Bewegungsart als z.B. Leichtathletik o.ä. und ich finde es gut, dass sie in unserem Studium mit aufgenommen wird, damit man weiß, dass man das später in der Schule auch mit den Kindern machen kann.“

Die Schwerpunktfachstudierenden sehen die Relevanz von Tanz für die spätere Berufsausübung eher als wichtig an. Gründe für die Zustimmung werden in der Anwendbarkeit und Vorbereitung durch die Lehrveranstaltung gesehen, welche die Studierenden motiviert hat, das Fach nun in der Praxis umzusetzen. Ebenso betonen sie die Bedeutsamkeit von Bewegung für den Menschen allgemein und sehen Tanz in der Schule im Rahmen der bewegten Schule im Vormarsch, andere gaben wiederum die eigene Leidenschaft für Tanz als Grund an, dies auch später umsetzen zu wollen. *„Die Verantwortung kann quasi als Auslöser dafür gesehen werden, dass ich Tanz in meinem späteren Beruf(-sleben) unbedingt integrieren möchte. Ich habe erkannt, welche Leidenschaft ich dafür entwickelt habe bzw. wie viel mir das Tanzen bedeutet.“* Als Grund für eine zurückhaltende Zustimmung der Relevanz von Tanz wird aufgeführt, dass sie sich zwar auf der einen Seite befähigt sehen, Tanz anzubieten, jedoch auf der anderen Seite davon ausgehen, dass sie zukünftig kaum Praxisroutine in dem Bereich aufweisen werden. Die meisten Studierenden gehen davon aus, dass Tanz später kaum Umsetzung im schulischen Kontext finden wird und sehen Tanz als nur eine Sportart neben anderen. Auch wenn Tanz im Bildungskontext bislang noch nicht angekommen ist, geben die Studierenden an, dass sie persönlich bzw. für sich als Lehrkraft viel mitgenommen haben. Die wenigen Studierenden, die keine große Relevanz von Tanz im schulischen Alltag sehen, begründen dies damit, dass sie sich nicht vorstellen können, Tanz umzusetzen, insbesondere nicht Improvisation und Bewegungstheater, weiterhin zu wenig Input erfahren haben, jedoch persönlich bereichert sind.

Gründe für eine niedrige Relevanz:

Keine Umsetzung, insbesondere nicht Improvisation (n=2)

„Ich werde beruflich nicht im Tanz tätig sein.“

„Tanzen in der Schule eher geringer Stellenwert, Skepsis/Bewegungstheater umzusetzen.“

Wenig Input von der Dozentin, Gruppe (n=2)

„Kein Input von Seiten der Dozentin, keine didaktische Vermittlung.“

Persönliche Bereicherung (=1)

„Persönlicher Stellenwert überwiegt einem zweckgebundenen Stellenwert (eher persönliche Bereicherung).“

Gründe für eine gemischte Relevanzeinschätzung:

Befähigung, aber nicht so oft umsetzen in Zukunft (n=3)

„Die Lehrveranstaltungen hat mir zwar ermöglicht, Tanzen zu unterrichten, dennoch werde ich das wohl nicht so häufig und gerne tun, wie meine eigene Sportart (LA) zum Beispiel.“

„Ich habe zwar sehr viel gelernt, weiß aber nicht, in welchem Umfang es in der Schule umsetzbar ist.“

„Männlicher Sportlehrer wird nicht so viel Tanz unterrichten.“

Nur ein Teil des Ganzen (n=2)

„Interessanter Teil des Studiums, aber eben „nur“ ein Teil des Gesamten.“

„Tanz ist trotzdem nur eine von vielen Sportarten.“

Tanz ist in der Schulpraxis noch nicht angekommen, die (persönliche) Relevanz wird jedoch erkannt (n=3)

„Für die Schule nicht wirklich geeignet, allerdings für mich als Lehrkraft.“

„Ich denke, dass es noch eine Weile dauert bis Tanz/ Gym in allen Köpfen denselben Stellenwert einnimmt wie andere Sportarten.“

„Ich habe zwar keine fachwissenschaftlichen Fortschritte oder wenn dann nur geringe erzielt, jedoch hat mich die Veranstaltung zwischenmenschlich auf eine wesentlich höhere Stufe gebracht.“

Gründe für eine hohe Relevanz:

Anwendbarkeit und gute Vorbereitung (n=6)

„Anwendbare Inhalte im Berufsleben.“

„Da ich im Bereich Tanz/ Bewegungserziehung unsicher bin, hat die Veranstaltung einen besonders hohen Stellenwert. So fühle ich mich besser vorbereitet und kann so Unsicherheiten überwinden.“

„Guter Einblick, wie man an der Schule Tanz unterrichten kann.“

„Hab vieles gelernt, was ich später in der Schule anwenden kann, eines Fundus, aus dem ich schöpfen kann.“

„Ich komme aus dem Mannschaftssport und hier im „Tanzen“ konnte ich viele neue Möglichkeiten kennenlernen, um Bewegungen zu vermitteln.“

„Viele Lehrer behandeln das Thema nicht in der Schule, weil sie sich im Umgang mit dem Thema nicht kompetent genug fühlen. Ich habe sehr viel Neues gelernt und werde dies in der Schule umsetzen.“

Bedeutsamkeit von Bewegung für den Menschen (n=4)

„Das Tanzen wird an vielen Schulen vernachlässigt. Des Weiteren halte ich Tanzen für eine Fertigkeit, die im Kindesalter nicht vernachlässigt werden darf. Feinkoordination, Rhythmusschulung, Tanzen kann auch Jungen Spaß machen!“

„Tanz bringt unglaublich viel mehr mit, als nur die reine Beweglichkeit und verschiedene Bewegungsformen. Über das Tanzen werden viele unterschiedliche Kompetenzen vermittelt und können somit auch als Werte und Normen den Kindern beigebracht werden (Sozialkompetenz, Selbstbewusstsein wird gestärkt, Eigenständigkeit, Verantwortung etc.).“

„Bewegte Schule, Gesunde Schule, Ganztagschule sind im Kommen.“

„Bedeutsamkeit von Bewegung für junge Menschen.“

8.1.7 Zusammenfassung

Vorerfahrungen der Studierenden mit Tanz (vor der Lehrveranstaltung)

Anhand der Ergebnisse ließ sich aufzeigen, dass sich Grundfachstudierende von Schwerpunktfachstudierenden signifikant in einigen Bereichen unterscheiden. Schwerpunktfachstudierende sind prinzipiell motivierter, bringen ein größeres Interesse an Tanz mit, weisen mehr Erfahrungen an Tanztechniken auf und schätzen ihr Können höher ein. Ein Geschlechterunterschied ist darüber hinaus im Grundfach zu finden, indem die Frauen hier durchschnittlich positiver, interessierter und erfahrener in Bezug auf Tanzabfragen antworten. Dieser Unterschied lässt sich in dieser Deutlichkeit nicht mehr im Schwerpunktfach Tanz aufzeigen, d.h. wenn sich Männer einmal für Tanz begeistern und dieses Fach freiwillig belegen, geht dies mit positiven Einstellungen gegenüber Tanz einher. Männer und Frauen unterscheiden sich im Schwerpunktfach in deutlich weniger Punkten signifikant.

Erfahrungen mit Tanz in Schule im eigenen Leben

Rund 60% der Grundfach- und Schwerpunktfachstudierenden sind in ihrer eigenen Biographie mit Tanz in Schulen in Berührung gekommen (zumeist vermittelt im Sportunterricht). Die Bilanzierungen fallen hier recht unterschiedlich aus und reichen von positiven über ambivalente bis hin zu eher negativen Gefühlen in Bezug auf Tanz im schulischen Kontext. Die Studierenden stellen fest, dass die Qualität des

damaligen tänzerischen Angebots mit der Kompetenz und dem Engagement der Lehrkraft zusammenfällt. So schaffen es tanzaffine und engagierte LehrerInnen eher, die SchülerInnen für Tanz zu begeistern, währenddessen bei rhythmusunbegabten, tanzpraktisch unerfahrenen LehrerInnen die Vermittlung von Tanz als „peinlich“ und „albern“ erlebt wird. Als Hauptziele/Inhalte des tänzerischen Angebots in der Schule werden das Erlernen einer Choreographie respektive tänzerischer Bewegungsabfolgen genannt, gefolgt von dem eigenen kreativen Entwickeln von Bewegungssequenzen sowie der Förderung des sozialen Miteinanders. Weiterhin wird bilanziert, dass Tanz in der Schule die Jungen meist nicht erreicht und genügend in den Blick nimmt; so richtet sich Ausgestaltung von tänzerischen Angeboten primär an das weibliche Geschlecht.

Erwartungen an die bevorstehende Lehrveranstaltung

In Bezug auf die Erwartungen an die bevorstehende Lehrveranstaltung unterscheiden sich Grundfachstudierende signifikant von den Schwerpunktfachstudierenden in den Punkten Motivation, Gefühle sowie der Einschätzung des Stellenwerts der Lehrveranstaltung im Rahmen des Studiums sowie im späteren Berufsleben. Schwerpunktfachstudierende sind prinzipiell motivierter und interessierter. Frauen im Grundfach stehen der Lehrveranstaltung insgesamt positiver gegenüber und schätzen die Relevanz höher ein als ihre männlichen Mitstudierenden. Bei den Schwerpunktfachstudierenden können im Geschlechtervergleich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die lehrveranstaltungsspezifischen Einstellungen identifiziert werden, d.h. Männer und Frauen sind ähnlich offen der Lehrveranstaltung gegenüber. Dies bestätigt sich in den offenen Fragen zu den Einstellungen zu Beginn der Lehrveranstaltung: Während sich Frauen und Männer im Grundfach größtenteils in einem Spannungsgefüge zwischen Interesse, Neugierde auf der einen Seite sowie Scham und Fremdheit des Fachs auf der anderen Seite bewegen, sind die Schwerpunktfachstudierenden positiv und aufgeschlossen dem Thema gegenüber eingestellt.

Persönliche und berufliche Ziele

Frauen im Grundfach wollen vorrangig verschiedene Tanztechniken kennenlernen (persönliches Ziel), um Tanz in Schulen eher funktional unterrichten und vorzeigen zu können (berufliche Ziele). Frauen und Männer im Grundfach streben beide den Erwerb methodisch-didaktischer Kenntnisse im Bereich „Tanz in der Schule“ an, wobei sich bei den männlichen Studierenden in den offenen Fragen abzeichnet, dass sie zum einen gern einen „konkreten Übungskatalog für die Schule bekommen“ möchten, zum anderen jedoch noch gar nicht so genau für sie feststeht, ob Tanz tatsächlich „später“ in den Unterricht integriert werden soll. Obwohl Männer und Frauen als persönliche Ziele, dass Kennenlernen des eigenen Körpers akzentuieren, findet dies keine Berücksichtigung in der Formulierung der beruflichen Zielsetzung. Lediglich einige der männlichen Grundfachstudierenden geben an, dass sie die Bedeutung

einer guten Körperhaltung (jedoch eher unter funktional-gesundheitlichen Gesichtspunkten) vermitteln möchten.

Frauen und Männer im Schwerpunkt weisen identische persönliche und berufliche Zielsetzungen auf. Sie wollen sich tanztechnisch weiterentwickeln und Spaß in der Lehrveranstaltung haben sowie methodisch-didaktische Vermittlungsfertigkeiten und konzeptionelle Fähigkeiten zur Planung von Tanz in Schule erwerben.

Evaluation der Lehrveranstaltung

Die Schwerpunktfachstudierenden sind nach Abschluss der Lehrveranstaltung im Bereich Tanz zufriedener und bewerten die Veranstaltung besser als die Studierenden im Grundfach. Beide Gruppen stellen die gute Gruppenatmosphäre, den Zusammenhalt zwischen den Studierenden und das gemeinsame Tanzen in der Gruppe als bedeutend und positiv heraus. Besonders präsent in Erinnerung ist die Umsetzung improvisatorischer Bewegungsaufgaben geblieben. Die Auseinandersetzung mit Improvisation ist für die Studierenden ein Bereich, der im Grundfach neu entdeckt und im Schwerpunktfach weiter ausgebaut wird. Gleichzeitig wird als Kritikpunkt in beiden Gruppen angeführt, dass das Thema Improvisation/Bewegungstheater zu viel Raum einnahm und es wünschenswert gewesen wäre, weitere „richtige“ Tanzstile zu behandeln; ebenso wird der Zeitaufwand für die Lehrveranstaltung und die Vorbereitung auf die Prüfungen als zu intensiv beschrieben. Ein noch größerer Bezug zur Umsetzung in der Schule war ein weiterer Wunsch in der Bilanzierung der Lehrveranstaltung.

Kompetenzselbsteinschätzung

In den Skalen „Tanzpraktisches Können“, „Tanztheoretisches Wissen“, „Präsentationsfähigkeit“ sowie „Methodisch-didaktische Kompetenz“ zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Grundfach- und Schwerpunktfachstudierenden und über die Zeit innerhalb der Gruppe, d.h. Grundfachstudierende und Schwerpunktfachstudierende haben sich nach der Lehrveranstaltung, ihrer Einschätzung nach, in diesen Kompetenzbereichen weiterentwickelt; dabei schätzen sich die Schwerpunktfachstudierenden zu beiden Zeitpunkten noch einmal deutlich kompetenter als Grundfachstudierende ein. In den Skalen „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ lassen sich nur signifikante Unterschiede in der Zeit ausmachen, d.h. die Studierenden schätzen sich nach der Lehrveranstaltung kompetenter ein, unterscheiden sich in den Gruppen allerdings nicht signifikant voneinander. In Bezug auf die Effektstärken ist ein großer Effekt in der Skala „methodisch-didaktische Kompetenz“ zu konstatieren, welches für eine hohe praktische Bedeutsamkeit spricht. In den anderen Skalen liegen die Effektstärken im niedrigen bis mittleren Bereich.

Trotz der geringen Fallzahl wurde bei der Kompetenzeinschätzung, als zentraler Aspekt der Erhebung, ein Geschlechtervergleich im Grundfach und Schwerpunktfach vorgenommen. Dabei zeigt sich

folgendes Bild: Im Grundfach zeigen sich signifikante Zeiteffekte in allen Skalen, d.h. unabhängig vom Geschlecht, entwickeln sich Männer und Frauen in allen Kompetenzbereichen über die Zeit, in der Selbsteinschätzung, weiter. Mittlere Effektstärken sind in der Skala „Tanzpraktisches Können“ bei Männern und Frauen, in der Skala „Präsentationsfähigkeit“ bei den Männern sowie in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“ bei den Frauen auszumachen. Ein großer Effekt liegt in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“ bei den Männern vor. Weiterhin lassen sich signifikante Geschlechterunterschiede in den Skalen „Tanzpraktisches Können“ und „Sozialkompetenz“ auffinden: Hier schätzen sich die Frauen zu beiden Zeitpunkten signifikant höher ein. Ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Zeit und Gruppe zeigt sich in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“: Männer schätzen sich zu Beginn der Lehrveranstaltung in ihren methodisch-didaktischen Kompetenzen dabei deutlich geringer als die weiblichen Studierenden ein, treffen sich aber in der Selbsteinschätzung zum zweiten Zeitpunkt mit den Frauen, d.h. die Kompetenzentwicklung der Männer ist deutlich steiler. Im Schwerpunktfach kam es zu folgenden Ergebnissen: In den Skalen „Tanzpraktisches Können“, „Tanztheoretisches Wissen“, „Präsentationsfähigkeit“ sowie „Methodisch-didaktische Kompetenz“ zeigen sich signifikante Zeiteffekte, d.h. unabhängig vom Geschlecht, entwickeln sich Männer und Frauen in den Kompetenzbereichen über die Zeit in der Selbsteinschätzung weiter. Mittlere Effektstärken liegen in den Skalen „Tanzpraktisches Können“ und „Präsentationsfähigkeit“ bei den Männern sowie in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“ bei den Frauen vor. Hohe Effektstärken sind in den Skalen „Tanzpraktisches Können“ und „Tanztheoretisches Wissen“ bei den Frauen sowie in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“ bei den Männern zu konstatieren. Signifikante Geschlechterunterschiede lassen sich nicht identifizieren, jedoch zeigt sich eine signifikante Interaktion zwischen Zeit und Geschlecht in der Skala „Methodisch-didaktische Kompetenz“, hier schätzen sich die Männer in ihrer Kompetenzentwicklung durchschnittlich zu Beginn niedriger und zum Abschluss höher als die weiblichen Studierenden ein.

Als zentrales Thema der Lehrveranstaltung wurde, aus Sichtweise der Grundfach- und Schwerpunktfachstudierenden, insbesondere die Anwendung der Grundparameter im Bereich Tanz fokussiert. Beruflich relevant sehen die Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach, das Verfügen können über rhythmisch-musikalische Fähigkeiten an. In Bezug auf die spätere Berufsausübung schätzen Schwerpunktfachstudierende die Relevanz von Tanz zwar höher ein, sie unterscheiden sich jedoch nicht statistisch signifikant von den Studierenden im Grundfach. Studierende begründen ihre Skepsis damit, dass sie sich (noch) nicht kompetent genug fühlen, Tanz in der Praxis umzusetzen, dass das Interesse an Tanz und der Umsetzung von Tanz nicht groß genug ist und Tanz als nur ein Bereich, neben anderen wichtigen Sportarten, gesehen wird. Diejenigen Grundfachstudierenden, die die Relevanz des Fachs für den späteren Beruf als hoch einschätzen, begründen dies damit, dass Tanz gerade in Abgrenzung zu anderen Sportarten Kindern viel geben kann, es Spaß macht und das Gruppengefühl stärkt.

Schwerpunktfachstudierende mit Vorbehalten in Bezug auf die zukünftige Tanzumsetzung in der Schule begründen dies damit, dass sie davon ausgehen, dass Tanz im schulischen Kontext kaum Umsetzung finden wird und sehen Tanz nur als ein Teilbereich neben anderen Sportarten. Diejenigen Studierenden im Schwerpunkt, welche Tanz später umsetzen möchten, fühlen sich durch die Lehrveranstaltung vorbereitet, sind motiviert und sehen die Relevanz von Tanz im Kontext Schule.

8.2 Ergebnisse der Analyse der biographisch-narrativen Interviews

8.2.1 Beschreibung des Samples

In die Ergebnisdarstellung der Analyse der biographisch-narrativen Interviews gingen folgende Interviews ein, die zu beiden Zeitpunkten (zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung) stattfanden und als vollständige Transkripte vorlagen. 18 Interviews¹⁷⁵ wurden dabei zu zwei Zeitpunkten sequenzanalytisch interpretiert. Es gingen 9 Interviews aus dem Grundfach aus drei Gruppen sowie 9 Interviews aus dem Schwerpunktfach aus zwei Gruppen ein. In der Tabelle 75 finden sich Angaben zu den Studierenden wieder. Die Namen der Studierenden wurden anonymisiert.

Tabelle 75: Angaben zu den befragten Studierenden

StudentIn*	Ausrichtung (GF=Grundfach, SF=Schwerpunktfach)	Gruppe/ Standort	Geschlecht	Alter
S1 Ina	GF	G3/S3	w	23
S2 Vera	GF	G1/S1	w	21
S3 Juliane	GF	G2/S2	w	21
S4 Heike	GF	G1/S1	w	22
S5 Marco	GF	G1/S1	m	24
S6 Elisa	GF	G2/S2	w	24
S7 Robert	GF	G2/S2	m	23
S8 Anne	GF	G1/S1	w	21
S9 Max	GF	G2/S2	m	21
S10 Lara	SF	G5/S1	w	24
S11 Letitia	SF	G5/S1	w	26
S12 Pierre	SF	G6/S5	m	24
S13 Paul	SF	G5/S1	m	25
S14 Lena	SF	G6/S5	w	23
S15 Janina	SF	G5/S1	w	23
S16 Kathrin	SF	G5/S1	w	26
S17 Caroline	SF	G6/S5	w	23
S18 Diana	SF	G6/S5	w	22

*Namen wurden anonymisiert

¹⁷⁵ Insgesamt wurden 35 Studierende zum ersten Zeitpunkt befragt (18 Studierende im Grundfach, 17 Studierende im Schwerpunktfach), von denen jedoch nicht alle zum zweiten Befragungszeitpunkt interviewt werden konnten.

Vor der Darlegung der Ergebnisse der Typenbildung werden folgend zwei Fälle (die sich auf die gleiche Lehrveranstaltung im Schwerpunktfach Tanz (G5/S1) beziehen), welche zwei kontrastierende Typen repräsentieren, in ihrer sequenzanalytischen Auswertung der Eingangspassage zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung Tanz vorgeführt, um die einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode (formulierende und reflektierende Interpretation, Fallbeschreibung, Typenbildung) nachvollziehen zu können.

8.2.2 Exemplarische Analyse zweier Eingangspassagen: Von der formulierenden und reflektierenden Interpretation zur Fallbeschreibung

Bereits im Eingangsstimulus des biographisch-narrativen Interviews, in der Frage nach dem Zugang zu Tanz und Tanzen, zu Beginn der Lehrveranstaltung, zeigen sich typische Handlungsorientierungen und Verhaltensmuster, welche folgend dahingehend analysiert werden, inwiefern sich diese im zweiten Interview nach Abschluss der Lehrveranstaltung bestätigen, modifizieren oder verändern. Die abgebildeten Transkriptpassagen zeigen auf, wie die zwei Studierenden auf den jeweiligen Erzählimpuls in ihrer ganz eigenen Art und Weise reagieren.

8.2.2.1 Der Einstieg in das Gespräch

Erzählimpuls zu Beginn der Lehrveranstaltung

„Ok mich interessiert, welchen persönlichen Zugang du zum Tanz oder Tanzen hast, wie du persönlich zum Tanzen gekommen bist und welche Erinnerungen und Erfahrungen du mit Tanz im Laufe deines Lebens verbindest. Erinner dich also zurück und erzähle mir von deinem Leben und dem Tanzen. Ich bin jetzt erstmal ganz ruhig und höre dir zu, für mich ist all das interessant, was dir dazu einfällt.“

Formulierende Interpretation

Formulierung der Eingangsfrage: Zugang zum Tanz(en); Erinnerungen und Erfahrungen mit Tanz(en)

Die Interviewerin verdeutlicht, dass sie Interesse daran hat, von dem/der StudentIn zu erfahren, wie sein/ihr persönlicher Zugang zum Tanz bzw. Tanzen ist, wie er/sie persönlich zum Tanzen gekommen ist und welche Erinnerungen und Erfahrungen er/sie im Laufe seines/ihrer Lebens mit Tanz in Verbindung bringt. Sie fordert den/die StudentIn auf, sich zurückzuerinnern und ihr von seinem/ihrer Leben und dem Tanzen zu erzählen. Dabei bereitet die Interviewerin den/die StudentIn darauf vor, dass sie in Folge ganz ruhig sein und zuhören wird und für sie alles von Interesse ist, was der/die StudentIn ihr zum Themenbereich erzählen möchte und kann.

Reflektierende Interpretation

Erzählgenerierender Eingangsstimulus

Die Interviewerin führt an, dass sie interessiert, wie der/die StudentIn „persönlich“ zum Tanz bzw. Tanzen gekommen ist. Mit dem zweifach geäußerten Einschub „persönlich“ wird verdeutlicht, dass von besonderem Interesse ist, herauszustellen, welchen ganz eigenen, biographischen Zugang der/die StudentIn in Bezug auf den Tanz/das Tanzen hat. Somit wird indirekt verdeutlicht, dass es neben dem Weg des/der StudentIn noch weitere Wege bzw. Zugänge geben kann und hierbei der individuelle und spezifische Zugang von Relevanz ist. Es wird zum einen unterstellt, dass man einen „persönlichen“ Zugang zum Tanz(en) hat bzw. haben sollte; dass dies nicht persönlich/intrinsisch motiviert sein könnte, wird als Option in der Frageformulierung nicht in Erwägung gezogen. Zum anderen wird dieser persönliche Zugang positiv konnotiert (man soll sich daran erinnern, davon erzählen etc.). Tanzen ist etwas, zu dem man (durch ein bestimmtes Ereignis, eine bestimmte Konstellation) erst einmal einen „Zugang“ finden muss. Tanzen wird hier also von vornherein als eine besondere (nicht alltägliche, sich selbstverständlich vollziehende) Praxis gerahmt, die nicht jedem offensteht. Mit der Unterscheidung von Erfahrung und Erinnerung wird gleichermaßen der Raum eröffnet, um auf konkrete (unmittelbare) Erfahrungen am oder mit dem Körper im Bereich Tanz einzugehen oder auch über biographische Ereignisse zu berichten. Durch die Differenzierung in das Substantiv „Tanz“ sowie das Verb „tanzen“ ist es möglich, sowohl von Tanz als gestalteter, in sich (ab-)geschlossener Handlungsform der Selbst- bzw. (rezeptiven) Fremdszenierung zu berichten als auch auf die prozesshafte und flüchtige Aktivität des „sich Bewegens“ an sich einzugehen (Produkt- versus Prozessperspektive). Tanz wird dabei im Hinblick auf die gesamte Lebensspanne fokussiert. Es wird dazu aufgefordert, sich vom gegenwärtigen Standpunkt aus, die retrospektive Bedeutung von Tanz im eigenen Leben zu erschließen. Dabei wird implizit angedeutet, dass der/das Tanz(en) etwas ist, dass das ganze Leben beeinflusst und nicht als etwas Kurzfristiges, Sporadisches anzusehen ist. Zugleich wird mit dem Fokus auf das Biographische ein Zusammenhang von Leben **und** dem Tanz/Tanzen (anstatt Tanz im Leben) unterbreitet, an dem sich der/die StudentIn abzarbeiten hat.

Erzählimpuls nach Abschluss der Lehrveranstaltung

„Okay ähm ich interessiere mich für die Erfahrungen, die du im Rahmen der Lehrveranstaltung zum Thema Tanz gemacht hast. Ich möchte dich bitten dich an den gesamten Tanzlehrveranstaltungszeitraum zurück zu erinnern und mir von Situationen zu erzählen, die dir ganz besonders in Erinnerung geblieben sind. Fang einfach an und erzähl mir möglichst konkret von Situationen und ich hör dir einfach zu. Für mich ist all das interessant, was dir dazu einfällt.“

Formulierende Interpretation

Formulierung der Eingangsfrage

Die Interviewerin eröffnet den Erzählstimulus, indem sie ihr Interesse an den Erfahrungen des/der StudentIn im Rahmen der Lehrveranstaltung Tanz signalisiert. Sie bittet den/die Studierende/n, sich an den gesamten Lehrveranstaltungszeitraum zurückzuerinnern und ihr von Situationen zu erzählen, die ihm/ihr ganz besonders in Erinnerung geblieben sind.

Reflektierende Interpretation

Erzählgenerierender Eingangsstimulus

Mit der Formulierung der Eingangsfrage fordert die Interviewerin den/die StudentIn auf, sich an den gesamten Lehrveranstaltungszeitraum zurückzuerinnern und ihr „möglichst“ von Situationen zu erzählen, die ihm/ihr ganz besonders in Erinnerung geblieben sind. Er/Sie soll also auf die ganze Lehrveranstaltungszeitspanne zurückschauen und ihr von den Situationen berichten, die sich ihm/ihr besonders eingepägt haben. Dabei ist der/die Interviewte durch die Offenheit der Fragestellung selbst dazu aufgefordert, jene subjektiv relevanten Ereignisse auszuwählen und zu entfalten, die ihm/ihr als erstes in den Sinn kommen. Der Fokus ist im Erzählstimulus nicht primär auf Lernen, Leistung oder Kompetenzen gerichtet, sondern eröffnet das Spannungsfeld „Lehrveranstaltung“ und „Situationen“, zu dem der/die Studierende berichten soll.

8.2.2.2 Tanz als Leistung und Ausdruck (Lara, 24 Jahre)

Analyse der Eingangssequenz zu Beginn der Lehrveranstaltung

Transkriptausschnitt¹⁷⁶

¹⁷⁶ Die folgende formulierende und reflektierende Interpretation bezieht sich auf einen längeren Abschnitt des hier abgebildeten Transkriptausschnitts. Die gesamte Sequenz, auf die sich die Interpretation bezieht, findet sich im Anhang.

9 A: Ähm ok, also angefangen hat das Ganze bei mir ähm damals als ich
10 vier Jahre alt war. Ähm und zwar war ich da mit meiner Mama (1) ähm
11 ganz klassisch im Ballett gewesen, Nussknacker an Weihnachten und
12 ähm (1) ja und ich war da aber irgendwie dann in dem jungen Alter
13 schon so fasziniert irgendwie von diesem ganzen Szenario auf der
14 Bühne stehen mit Kostümen und die Bewegungen an sich ähm ja, dass
15 ich keine Ahnung, zwei, drei Tage später direkt gesagt habe @Mama
16 ich möchte zum Ballett@ und ähm ja und dann hat sie mich da auch ne
17 ganz klassisch erst so in diese, diese Ballettrichtung eben halt
18 gebracht und ähm da war ich auch lange Jahre. Also bis (1) elf,
19 zwölf oder so und dann ähm (1) wurde es dann eben en bisschen
20 problematisch, weil eben meine, meine Trainerin dann gesagt hat, ja
21 auf Spitze umswitchen und so und ähm wollte ich selber in dem Alter
22 noch nicht und auch meine Mutter hat dann damals gesagt, nee das ist
23 halt einfach noch zu früh, die Füße sind noch nicht so ganz
24 entwickelt und so. Und ähm ja aber allgemein ähm (1) schon in der
25 Zeit und in dem jungen Alter hab ich da ganz, ganz viel mitgenommen.
26 Also wie gesagt, allein das Bewegen in der Gruppe (1) ähm, dass man
27 eben ja, zusammen bestimmte Themen eben halt vertanzt oder dann
28 präsentiert und dann, selbst wenn, das auch nur so grade für uns
29 junge Kids dann irgendwie nur so, so kleine Sequenzen dann auf der
30 Bühne waren, aber letztendlich dann am Ende auch da stehen, den
31 Applaus bekommen für das was man liebt und was man gemacht hat. Ähm
32 ja war in dem jungen Alter einfach schon toll für mich irgendwie.
33 Und ich hab so viel Spaß da gehabt und ähm (1) ja dann natürlich
34 auch mit den ganzen anderen Kindern und so. Und ähm (1) also Ballett
35 hab ich dann halt aufgehört, bin aber dann direkt auch im Anschluss,
36 also da war gar keine längere Pause oder so, eigentlich direkt im
37 Anschluss dann so in die Jazz-, Modernrichtung gegangen. (1) Wo ich
38 bis heute, jetzt auch noch drin bin und dann noch so en bisschen
39 Contemporarymäßig so da was mitgenommen hab. Ä::ähm und ä::ähm hab
40 das immer auch im Verein gemacht. Also auch in zwei verschiedenen
41 Vereinen dann. Und ä::ähm aber auch da immer auf nem
42 unterschiedlichen Level, also in der einen Mannschaft war mir dann,
43 ich sag mal nur bei so Stadtfesten oder so. Oder ham dann auch mal

44 an ner Meisterschaft so mitgem-, also dran teilgenommen. Und ähm im
45 anderen Verein haben wir sogar in der Liga getanzt. Also das war
46 dann zwar en anderes Niveau jeweils aber trotzdem bin ich zu beiden
47 Gruppen gerne hingegangen, weil die eben auch dann so
48 unterschiedlich waren. Ähm (1) ja und neben der Bewegung so an sich,
49 hat mir dann auch einfach immer dieses (1) ähm Tanzen oder dann auch
50 gemeinsames Ausprobieren so in der Gruppe halt einfach, super viel
51 Spaß gemacht. Oder dann wenn es bestimmte Sequenzen gab, die für uns
52 dann neu waren, dass wir die halt austesten konnten und dann
53 irgendwann gemeinsam ne Lösung gefunden haben, warum es dann so
54 leichter geht, wenn man auf nem Ballen dreht oder weiß ich nicht.
55 Halt so, so einfache Sachen, aber auf die man selber jetzt
56 vielleicht nicht gekommen wäre. Ähm sondern weil dann einer mal
57 gesagt hat, hier kuck mal ich hab das so und so ausprobiert oder so.
58 Ähm und äh nebenbei dann noch in der @Schule@, also ganz viel immer
59 gemacht. Und in der Schule war das Besondere halt bei uns, dass wir
60 ähm ein Fach wählen konnten, das nannte sich Literatur und das war
61 dann eben nochmal aufgeteilt eben in, also man konnte dann so ein
62 Debattierkurs belegen oder eben halt mit Lektüre arbeiten oder am
63 Bühnenbild dann arbeiten, im Theater oder dann eben halt im Ballett,
64 im Tanz. Und ähm ja das war dann natürlich für mich halt auch ideal,
65 dass das dann noch mit Schule halt verknüpft worden ist und ähm
66 stand dann letztendlich halt auch aufm @Zeugnis@. Also es war dann
67 schon wirklich, ähm ja super gelöst auch von der Schule. Also die
68 haben da auch immer ganz, ganz viel ähm mit eingebracht und so. Und
69 ähm da gabs dann halt auch jedes Jahr, also Ende des Jahres eben so
70 ne, so ne Aufführung wo auch dann die komplette Gruppe, also das war
71 auch immer von der fünften bis zur dreizehnten. Also wirklich die
72 ganze Altersklasse halt auch durch. Ähm haben wir dann da gemeinsam
73 eben halt so en Stück präsentiert. Und das war dann für mich auch
74 wieder was Besonderes, einfach weil (1) ne die unterschiedlichen
75 Altersklassen da waren, dadurch auch ein unterschiedliches Niveau
76 und so, aber trotzdem haben wir auch gemeinsame Stücke dann gemacht
77 und ich fand es dann immer wieder faszinierend wie man dann durch,
78 durch Tanz so zusammen findet. Also das war auch immer irgendwie ja
79 so halt bei mir im Hinterkopf, dass ich dann dachte, boah Wahnsinn.
80 @Und alle so synchron oder so, ne@ und jeder wusste immer wann der
81 Einsatz war und alles. Und ähm (1) ja dementsprechend so, zieht sich
82 das halt bei mir durch mein ganzes Leben eigentlich. Und deshalb hat
83 Tanz für mich oder eben Bewegung zur Musik für mich en ganz, ganz
84 hohen Stellenwert. Also ähm (1), weiß ich nicht. Ich hab damit ganz
85 viel auch verarbeitet. Sowohl negative Sachen irgendwie, die mir
86 passiert sind, als halt auch positive Sachen. Und ich konnte mich
87 immer ähm ja damit identifizieren oder halt auch ausdrücken. Und
88 selbst wenn das dann immer zuhause im Zimmer war, @oder so@ und da

89 gar keiner dabei war. Ähm wie das dann bei anderen ist, die halt en
90 Musikinstrument spielen und sich dann irgendwie halt ans Klavier
91 setzen und loslegen. So war das dann bei mir halt auch zuhause ne.
92 Musik an und dann gings los. @(1)@. Und äh ja deswegen also, das hat
93 für mich schon en hohen Stellenwert und dementsprechend ist es mir
94 halt auch so wichtig, eigentlich so ja, diese Leidenschaft sag ich
95 jetzt mal, weiterzutragen und dann hoffentlich @auch gut@, ähm mit
96 später an die Schule eben auch zu nehmen. Und genau das Gefühl, was
97 ich dadurch habe ähm ja letztendlich auch weitergeben kann oder eben
98 vermitteln kann. Und sagen kann, hey da gibts was. Was einem
99 wirklich super viel Spaß machen kann und bereichern kann eigentlich
100 in jeder Hinsicht irgendwie. Und ähm schaut, schaut euch das
101 wenigstens mal an oder probiert's mal wenigstens oder so. Und ähm ja.
102 @(.)@. #00:06:55-3#

Formulierende Interpretation

OT (9-36) Hoher Stellenwert von Tanz im gesamten Lebenslauf

UT (9-14) *Erste Faszination für „das Ganze“ beim Besuch von „Nussknacker“ in der Kindheit*

Die Studentin erzählt, dass „das Ganze“ (9) bei ihr schon im jungen Alter angefangen hat. Damals war sie mit ihrer Mutter „ganz klassisch im Ballett gewesen“ und sah sich an Weihnachten die Aufführung „Nussknacker“ an. Sie war schon damals fasziniert von dem gesamten Szenario: „auf der Bühne stehen mit Kostümen und die Bewegungen an sich“ (14).

UT (14-24) *Eigenes Balletttraining zwischen dem 4. und 11./12. Lebensjahr*

Circa 2-3 Tage nach dem Besuch von „Nussknacker“ sagte sie ihrer Mutter, dass sie ins Ballett möchte. Ihre Mutter brachte sie in die klassische Richtung, wo sie auch etliche Jahre, bis zu ihrem 11./12. Lebensjahr, blieb. Dann wurde es etwas „problematisch“ (20), weil ihre Trainerin wollte, dass sie auf Spitze „umschicht“ (21), sowohl sie sich selbst als auch ihre Mutter jedoch dafür zu jung fanden, da die Füße in dem Alter noch nicht so entwickelt sind.

UT (24-34) *Viel mitgenommen durch das „Vertanzen“ von Themen auf der Bühne in der Gruppe*

Schon in dem jungen Alter hat die Studentin „ganz viel mitgenommen“ (25). Insbesondere das Bewegen in der Gruppe, das gemeinsame „Vertanzen“ und auf die Bühne bringen von bestimmten Themen faszinierten sie. Selbst wenn es für die jungen Kinder nur sehr kleine Sequenzen waren, die präsentiert wurden, war es für die Studentin schon im jungen Alter ganz „toll“, auf der Bühne zu stehen und den Applaus zu bekommen für das „was man liebt und was man gemacht hat“ (31). Sie empfand viel Spaß dabei, mit den anderen Kindern zu tanzen.

UT (34-40) Ende des Ballettunterrichts und direkter Anschluss an die Jazz-, Modern-, Contemporary-Richtung im Verein

Schließlich hörte sie mit Ballett auf, entschied sich jedoch ohne längere Tanzpause für Jazz und Modern Dance, was sie bis heute noch macht. Weiterhin probierte sie Contemporary Dance aus. Alle Tanzrichtungen absolvierte sie immer im Verein.

UT (40-48) Tanz in zwei Vereinen mit unterschiedlichen Niveaustufen

Sie führt weiterhin aus, dass sie in zwei Vereinen war, die beide ein unterschiedliches Niveau aufwiesen. Während in der einen Mannschaft an Stadtfesten und auch mal an einer Meisterschaft tänzerisch teilgenommen wurde, wurde im zweiten Verein „sogar in der Liga“ getanzt. Obwohl sich die Gruppen in ihrem Level unterschieden, mochte sie beide.

UT (48-57) Spaß durch gemeinsames Ausprobieren von neuen Sequenzen in der Gruppe

Neben dem Tanzen an sich, mochte die Studentin besonders das gemeinsame Ausprobieren in der Gruppe. So wurden gemeinsame Lösungen für Sequenzen durch „Austesten“ (52) gefunden (beispielsweise, dass Drehungen leichter werden, wenn sie auf dem Ballen praktiziert werden).

UT (58-66) Tanz in der Schule im Fach Literatur

Ebenso kam die Studentin in der Schule mit Tanz in Berührung. Im Fach Literatur konnte man neben anderen Schwerpunkten wie Lektürearbeit oder Arbeit am Bühnenbild auch Ballett/Tanz belegen. Für die Studentin war es ideal, dass Tanz auch in der Schule berücksichtigt wurde und es letztendlich auch auf dem Zeugnis stand.

UT (66-81) Altersübergreifende Tanzaufführungen in der Schule

Sie führt an, dass in der Schule sehr viel im Bereich Tanz angeboten wurde und am Ende jeden Jahres eine Aufführung von der gesamten Gruppe über alle Altersstufen hinweg – von der fünften bis zur dreizehnten Klasse – stattfand. Für die Studentin waren diese Aufführungen so besonders, da hier die unterschiedlichen Altersklassen und somit auch Niveaustufen anwesend waren und gemeinsam ein Stück präsentiert wurde. Sie erzählt, wie beeindruckend es für sie war, dass „man durch Tanz so zusammen findet“ (29), alle synchron waren und jeder wusste, wann der Einsatz war.

UT (81-84) Hoher Stellenwert von Tanz im gesamten Leben

Dementsprechend hat sich Tanz durch ihr ganzes Leben gezogen und nimmt Tanz oder auch Bewegung zur Musik für sie einen ganz hohen Stellenwert ein.

OT (84-92) Tanz als Medium der Verarbeitung und des Ausdrucks von Gefühlen

Durch das Tanzen konnte sie auch viele Sachen – positive als auch negative – verarbeiten. Sie identifizierte sich mit dem Tanz und drückte sich somit aus. Dies geschah z.B. auch allein in ihrem Zimmer, wenn niemand anderes anwesend war, sie Musik auflegte und dann lostanzte. So wie andere, die beispielsweise ein Musikinstrument spielen, sich z.B. ans Klavier setzen und direkt anfangen zu musizieren.

OT (92-102) Wunsch, die eigens erlebte Tanzleidenschaft, in die Schule transferieren zu können

Die Studentin führt erneut an, dass Tanz einen hohen Stellenwert für sie besitzt und es ihr wichtig ist, diese Leidenschaft auch in die Schule zu tragen und Tanz dort anzubieten. Sie möchte das Gefühl, dass sie durch das Tanzen selbst erlebt (hat), weitergeben bzw. vermitteln, dass es etwas gibt, dass Spaß machen und eine Bereicherung sein kann, was sich lohnt anzuschauen bzw. auszuprobieren.

OT (103-108) Erneute Erzählgenerierung, weitere Erinnerungen an Tanz in der Schule

Die Interviewerin fragt die Studentin, ob ihr weitere Situationen mit dem Tanz in ihrem Leben einfallen würden. Die Studentin erklärt, dass sie dadurch, dass sie Tanz an der Schule gehabt hätten, ihr zwei weitere große Sachen in den Sinn kämen.

UT (108-127) *Volksfest in Finnland*

Die Studentin erzählt, dass sie, als sie in der achten Klasse war mit ein paar anderen Leuten zu einem Volksfest nach Finnland fliegen durfte. Bei diesem Fest wirkten KünstlerInnen aller Sparten – nicht nur TänzerInnen, sondern auch MusikerInnen etc. – aus unterschiedlichen europäischen Städten mit und kamen für drei Tage zusammen. Es wurden gemeinsame Workshops gemacht und in einer Schule in Finnland dann die Ergebnisse präsentiert. Das Erlebnis war „ganz groß“ für die Studentin. Es wurde gemeinsam erarbeitet, was gezeigt werden sollte und dann eine „kleine Show“ (121) dargeboten.

UT (127-144) *Bedeutender Choreograph an der Schule*

Das zweite Erlebnis war mit dem bekannten Choreographen Royston Maldoom, der an die Schule kam und dort ein großes Projekt initiierte als die Studentin in der zwölften Klasse war. Dabei wurde mit unterschiedlichen Schulen aus der Umgebung zusammengearbeitet. Die SchülerInnen waren damals „komplett breit gefächert“ (138) und unterschieden sich hinsichtlich Herkunft, Alter, Schulart. Die Studentin war fasziniert davon, wie 150 bis 200 Leute gemeinsam auf der Bühne standen und es durch die Arbeit des Choreographen schafften, synchron zu sein.

OT (146-177) Erneute Erzählaufforderung, Tanz als Ausdrucksmittel in allen Stimmungslagen

Die Studentin erzählt, dass sie durch den Tanz sowohl negative Dinge (wie die Zwangsexmatrikulation in Chemie, wo sie sich völlig „lost“ (155) fühlte, sie nicht wusste, wo sie hingehört und sich alles so leer anfühlte) als auch positive Dinge (wie die Freude über das bestandene Abi, Führerschein etc.) verarbeiten konnte. Auch wenn sich die Art und Weise des tänzerischen Ausdrucks je nach Stimmungslage dann unterschied, so half ihr der Tanz, Dinge zu verarbeiten, unabhängig davon, ob nun Tanz in der Gruppe oder für sich allein in den eigenen vier Wänden. Sie beschreibt, dass Tanz sie bei negativen Situationen wieder aufgefangen hat, in dem Sinne, dass sie wusste, dass der Tanz immer da sein wird und sie immer da hingehören wird.

Reflektierende Interpretation

9-14 Proposition im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus einer Bewertung (12ff.)

Die Studentin beginnt ihre Schilderung mit der Erzählung, dass „das Ganze“ bei ihr mit vier Jahren begonnen hat. Implizit deutet sich mit dem Verweis auf „das Ganze“ hier bereits an, dass das Tanzen einen großen Stellenwert, viel Zeit und Raum im Leben der Studentin eingenommen hat. Sie beginnt ihre Erzählung nicht mit einem selbst erlebten/körperlich erfahrenen Bezug zum Tanzen, sondern schildert, dass sie mit vier Jahren mit Tanz rezeptiv in Berührung kam, indem sie sich die klassische Ballettaufführung „Nussknacker“ mit ihrer Mutter ansah. Dieses erste Tanzerlebnis wird also mit der Mutter in Verbindung gebracht, durch welche sie einen Zugang in die Welt des Bühnentanzes (vorerst als Zuschauerin) erfuhr. Sie erinnert keine explizite Intention der Mutter sie für das Ballett zu begeistern, damit rahmt sie die Initialzündung für ihren Zugang zum Tanz als etwas, das ihr ungeplant widerfahren ist. Sie ist nicht von außen dazu gebracht worden, sondern es ist von Beginn an ihre ganz eigene Begeisterung und Entscheidung. Ihr Zugang zum Tanz beginnt in einem „jungen Alter“, ihre Faszination für den Tanz ist also schon sehr früh mit ihrem Leben verknüpft. In der „Faszination“ bestätigt sich der Charakter der ‚Widerfahrnis‘: keine kognitive, sondern eine emotionale Entscheidung bringt sie zum Tanz. Der Charakter des Performativen, des Sich Anderen Zeigens („auf der Bühne stehen“) wird primär fokussiert. Tanzen also nicht für sich selbst, sondern für Andere. Sie konkretisiert ihre Faszination für den Tanz weiter mit den Worten, dass sie von diesem „ganzen Szenario“ beeindruckt war, von den Kostümen und den Bewegungen an sich. Hier dokumentiert sich, dass Tanz für sie mehr umfasst als nur die reine Bewegung, sondern mit einem spezifischen Setting, einer bestimmten Kulisse, Kostümen etc. einhergeht.

14-24 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (20-24)

Zwei bis drei Tage nach der Aufführung beschließt das Mädchen, dass sie ins „Ballett“ möchte, eine andere Form von Tanz kennt sie noch nicht und der Wunsch geht direkt auf die von ihr beobachtete und fasziniert wahrgenommene Ballettaufführung zurück. In ihrer rückblickenden Wahrnehmung ist sie sich als 4-Jährige vollkommen sicher, dass sie tanzen will, sie macht es zu ihrem Thema und ist intrinsisch motiviert. Im positiven Horizont steht die Überzeugung, dass das, was sie tut von ihr selbst entschieden wird. Wieder rückt die Mutter als wichtige Person in den Vordergrund, in dem sie der Tochter den Wunsch ermöglicht. Ins Ballett zu gehen wird jedoch als eigene, autonome und nicht als fremde Zuschreibung präsentiert. Im Ballett blieb sie dann lange Jahre, bis es für sie im Alter von 11, 12 Jahren „problematisch“ wurde, da sie auf Spitze „umschwenken“ sollte, was sie und ihre Mutter jedoch nicht wollten. Hier dokumentiert sich, dass sie lange Zeit dem Ballett und der klassischen Ausbildung treu blieb, bis durch die geforderte Umstellung auf „Spitze“ von ihrer Trainerin ein neues Level eingeführt werden sollte. Wie ihre selbst getroffene Entscheidung mit 4 Jahren für das Ballett und die Unterstützung

ihres Wunsches durch die Mutter, benennt sie in der Negierung des „Umswitchens“ auf Spitze ebenso als erstes sich selbst sowie die Mutter (als Unterstützerin dieser Entscheidung). Dabei erscheint der Rat der Mutter ein höheres Gewicht für sie zu haben als die Empfehlung der Trainerin. Durch die Ablehnung des „Spitzenschuhs“ konkretisieren sich hier zum ersten Mal auch Grenzen bzw. Abgrenzungen gegenüber einer klassischen Ballettkarriere. Hier wird ein erster negativer Gegenhorizont entfaltet: Jemand verlangt etwas zu früh von ihr (positiver Horizont: Sie entscheidet autonom). Tanzen als etwas, dass mit Leistungserwartungen von außen verknüpft ist, wird hier negativ gerahmt. Sie orientiert sich an der persönlichen (Entscheidungs-)Freiheit bezogen auf das Tanzen.

24-34 Elaboration im Modus einer Bewertung

Die Studentin resümiert, dass sie schon in dem jungen Alter viel mitgenommen hat. Wieder stellt sie heraus, dass sie ihren Zugang zum Tanz als sehr früh wahrnimmt; erneut wird deutlich, dass Tanz für sie nicht auf einzelne Aspekte zu reduzieren ist, sondern sich das „ganz ganz viel“ auf das Bewegen in der Gruppe, das „Vertanzen“ von Themen und auf die Bühne bringen von kleinen Sequenzen bezieht. Der Stellenwert des Tanzes als kollektives, gemeinsames und freudvolles Erlebnis wird in ihren Schilderungen akzentuiert („Gruppe“, „zusammen bestimmte Themen eben halt vertanz“, „für uns junge Kids“). Den Moment des Applauses am Ende der Aufführung stellt sie als dramaturgischen Höhepunkt heraus – sie bekommt Beifall und Anerkennung für etwas, das sie liebt und was sie gemacht hat und rahmt dies als tolles Erlebnis. Nun ist sie selbst Akteurin auf der Bühne und nicht bloß Zuschauerin. Noch einmal hebt sie ihr junges Alter in Verbindung mit dieser positiv erlebten Erfahrung hervor, welche sowohl aus der von ihr erlebten Freude (Spaß) und aus dem tänzerischen Zusammensein mit anderen Kindern als auch von dem Performen und sich Zeigen vor Anderen, vor Publikum resultierte. Hier dokumentiert sich ein homologes Muster: Die Tanzerfahrung wird von ihr als Aufführerfahrung gerahmt. Der positive Horizont ist das Vor-Tanzen (vor Anderen), das Gesehenwerden und Anerkennung bekommen, nicht primär die individuelle, körperlich-sinnlich und ästhetische Tanzerfahrung.

34-57 Elaboration im Modus der Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung (45-51) mit eingelagerter Argumentation (47-48) sowie im Modus der Beschreibung (51-57)

Die Studentin erzählt weiter, dass sie mit dem Ballett dann aufhörte, ohne sich jedoch gänzlich dem Tanz abzuwenden, sondern sie lediglich die Tanzrichtung wechselte und sich direkt im Anschluss der Jazz-, Modern-Richtung, später dem Contemporary Dance, zuwandte. Hier dokumentiert sich, dass sie erneut eine gebundene Tanzform/-technik aufsuchte und trotz des Wechsels in eine neue Tanzsparte ihre Tanzlaufbahn nicht abreißt. Die Kontinuität ihres tänzerischen Fortgangs betont sie mit den Worten „dann direkt auch im Anschluss, also da war keine längere Pause“, „wo ich bis heute, jetzt auch noch drin bin“. Sie rekonstruiert hier im Interview eine lückenlose Tanzlaufbahn, Tanzen also als etwas, was sie ihr ganzes Leben begleitet. In der Fülle der Tanzstile dokumentiert sich ein großes Interesse an dem

Ausprobieren unterschiedlicher Tanzstile (Quantität), die sie wiederum in zwei Vereinen mit unterschiedlichen Niveaustufen (Qualität) realisierte. Hier dokumentiert sich also auch, dass Tanzen eng mit Bewertung sowie Leistung verknüpft wird. Tanzen ist nicht nur pures Vergnügen und reiner Selbstzweck. Dass Tanzen auch als Wettkampf gerahmt wird, zeigt sich ebenso in ihren Beschreibungen „Mannschaft“, „Meisterschaft“ und „Liga“. Die verschiedenen Niveaugrade der Vereine rahmt sie positiv und betont erneut, dass ihr das Tanzen individuell und das gemeinsame Ausprobieren in der Gruppe Spaß gemacht haben. Im Vergleich zu ihren Ausführungen in der Zeit als sie Ballett tanzte, spricht sie nun von „Tanzen“ statt allgemein vom „Bewegen“. Hier dokumentiert sich ein differentielles Verständnis von dem, was Tanzen ist (insbesondere vor dem Hintergrund ihres Alters, des Ausprobierens weiterer Tanztechniken und der Herstellung des Vergleichs mit unterschiedlichen Niveaustufen). Im Vergleich zu vorherigen Ausführungen, führt sie an dieser Stelle den Spaß in der Gruppe nicht nur auf das Aufführen kleiner Sequenzen auf der Bühne (Produkt) zurück, sondern stellt auch den Prozess in der Gruppe heraus – so z.B. durch das Austesten von bestimmten Drehungen – und zieht aus dem Ausprobieren/Austausch in der Gruppe für sich einen positiven Lerngewinn („halt so einfache Sachen, aber auf die man selber jetzt vielleicht nicht gekommen wäre“). Hier zeigt sich ihre Orientierung, dass Tanzen für sie ebenso mit dem Lösen von Problemen und dem Erlernen bestimmter Techniken, gemeinsam mit Anderen, verbunden ist. Tanzen nimmt also auch eine soziale Funktion für sie ein.

58-81 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus einer Bewertung (64-68), der Beschreibung (68-73) und Bewertung (73-81) mit eingelagerter Argumentation (74-76)

Neben dem Tanzen im Verein erzählt die Studentin weiterhin, dass sie auch in der Schule Tanz hatte. Sie betont, dass sie „also ganz viel immer“ gemacht hat und Tanz in unterschiedlichen nonformalen und formalen Institutionen erlebte. In der Schule wurde Tanz im Fach Literatur als Wahlvertiefung umgesetzt (basierte also ebenso auf einer freiwilligen Entscheidung). Das Besondere war für die Studentin, dass Tanz, neben ihren vorher aufgeführten eher „privaten“ Tanzengagements, nun auch in der Schule zum Tragen kam und somit das Tanzen sich sowohl in ihrem Schulalltag als auch im Freizeitbereich als kontinuierlicher Begleiter durchzog. Sie betont, dass auch auf dem Zeugnis stand, dass sie Tanz belegte und dies somit dokumentiert wurde. Sie erinnert sich daran, dass jedes Jahr Tanzaufführungen zum Jahresende stattfanden und verschiedene Klassenstufen ihre Stücke präsentierten. Die Akzentuierung unterschiedlicher Niveaustufen im Tanz wird hier anhand der diversen Altersstufen verdeutlicht. Es dokumentiert sich sehr deutlich, dass Tanzen für sie etwas ist, dass mit höherem/niedrigerem Niveau verknüpft ist, mit besseren/schlechteren Leistungen, mit weniger oder mehr Kompetenz. Allerdings wird das Thema der Niveaustufen, wie schon am Beispiel ihrer Ausführungen zu den zwei verschiedenen Tanzvereinen zuvor, nicht hierarchisierend bzw. konträr betrachtet, sondern einander ergänzend beschrieben, indem sie betont, dass auch klassenstufenübergreifende Stücke gemacht wurden und sie

fasziniert davon war, „wie man dann durch, durch Tanz so zusammen findet“. Hier dokumentiert sich die Relevanz, die sie sozialen Aspekten des Tanzes beimisst: nicht nur im gemeinsamen Ausprobieren, sondern insbesondere in der Zusammenführung verschiedener Altersstufen. Die Studentin ist fasziniert, dass man trotz unterschiedlicher Erfahrungen und Klassenstufen „synchron“ in der Aufführung war und alle wussten, wann ihr Einsatz war. Der positive Horizont ist hier die gute Leistung, die perfekte Aufführung, die Fehlerlosigkeit und Synchronität trotz Heterogenität.

81-84 Thematische Konklusion im Modus der Erzählung

Die Studentin beendet ihre Erzählung und hebt den hohen Stellenwert des Tanzes für sie hervor. Tanz zieht sich durch ihr ganzes Leben – Tanz ist in allen Altersstufen, anhand verschiedener Tanzstile und durch verschiedene Institutionen und Niveaustufen präsent. Ihre Tanzgeschichte beschreibt sie sowohl chronologisch als auch institutionell und rahmt alle Erfahrungen durchgängig positiv. In diesem Erzählabschnitt sichert sie vor allem ihre Orientierung.

84-102 Erneute Elaboration und Konklusion im Modus einer Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung als Exemplifizierung (87-92)

Den hohen Stellenwert des Tanzes begründet sie weitergehend damit, dass sie durch Tanz auch „ganz viel“ verarbeiten konnte, sowohl „negative“ Dinge als auch „positive Sachen“. Tanz wurde für sie somit zu einer Ausdrucksmöglichkeit, die sie für sich persönlich in ihren eigenen vier Wänden in Anspruch nahm. Während die Studentin in den vorherigen Ausführungen Tanz eher im öffentlichen Raum verortet und mit positiven Emotionen wie Freude und Spaß verband, dokumentiert sich hier, dass sie durch den Tanz auch den Gegenpol an Gefühlen verkörpern konnte, diese Tanzerfahrungen jedoch eher auf den privaten, persönlichen Bereich verlagerte. Anhand dieser persönlichen, anonymen Tanzerfahrungen (ohne Zuschauer) mit dem Ziel des Ausdrucks von Gefühlszuständen bekommt das Tanzen hierbei eine neue Dimension als Verarbeitungsmöglichkeit zugewiesen. Nicht nur die äußere Bewegung hat Einfluss auf ihr Inneres (Erleben von Freude nach den Tanzaufführungen), sondern sie kann auch innere Gefühlslagen veräußern bzw. verkörpern und verarbeiten. Dieser private Tanz in ihrem Zimmer ist geprägt von Versunkenheit, Direktheit und Selbstläufigkeit, sie muss nicht darüber nachdenken, was sie tut, sondern sie tut es einfach, sie tanzt einfach drauf los. Hier wird deutlich, dass sie herausstellt, dass ihre Erfahrungen durch Tanz und ihre Faszination für den Gegenstand sich seiner selbst genügt, nicht zwingend Zuschauer bedarf und diese expressive improvisatorische Dimension ebenso anderen Künsten (wie beim improvisierenden Spiel eines Musikinstruments) obliegt. Aufgrund dieser Erfahrungen exemplifiziert sie so noch einmal den „hohen Stellenwert“ von Tanz in ihrem Leben und weist Tanz eine weitere Bedeutungskomponente (Ausdruck/Verarbeitung von Emotionen) zu. Es dokumentiert sich hier ferner, dass sie „öffentliches“ und „privates“ Tanzen voneinander trennt. Tanzen als spontaner Ausdruck von Gefühlen ist bei ihr offenbar nicht mit dem Tanzen als öffentliche reproduzierbare und perfektionierte Performance vereinbar. Sie beschreibt Tanz als eine „Leidenschaft“, die sie in die Schule

weitertragen will. An dieser Stelle stellt die Studentin eine Verbindung zwischen ihrer Biographie und ihrer zukünftigen Berufsbiographie her. Sie begründet das Weitergeben wollen damit, da das Tanzen mit Spaß verbunden ist und auf verschiedenen Ebenen bereichern kann. Dadurch dass sie die emotionale Ebene in den Privatbereich verlagert, bleibt dies auch in ihrem Anspruch als Lehrerin ausgeklammert. Hier rekurriert sie wieder auf den „Spaß“ durch das Tanzen, nicht auf dessen persönlichkeitsbildendes Potenzial. Durch das „schaut euch das wenigstens mal an“ deutet sich an, dass durch das reine Sehen von Tanz erkannt und entschieden werden kann, ob dies etwas für die eigene Person sein kann oder nicht. Es verweist somit auf die Möglichkeit des bloßen Zuschauens (rezeptive Betrachtung von Tanz) als auch auf die aktive Teilnahme – und somit auf zwei Erlebensweisen des Tanzes, die in ihrer eigenen Tanzerfahrung verortet sind.

103-104 Weitere biographisch orientierte Erzählaufforderung durch die Interviewerin

105-108 Anschlussproposition im Modus einer Argumentation

Die Studentin betont, dass sie dadurch, dass sie Tanz in der Schule hatten, auch verschiedene Möglichkeiten bekamen, diverse Sachen im Bereich Tanz zu erleben. Hierzu sind ihr zwei große Erlebnisse besonders präsent.

108-127 Elaboration im Modus einer Erzählung (108-122) mit eingelagerter Bewertung (117) mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung (122-123) und der Argumentation (123-127)

Die Studentin schildert, dass sie in der achten Klasse mit einigen anderen Leuten aus der schulischen Tanzgruppe zu einem Volksfest nach Finnland fliegen durfte und sie anhand eines internationalen Festes dort auch mit anderen KünstlerInnen (nicht nur im Bereich Tanz) zusammenkam und an Workshops teilnahm. Die Rahmung, die sie vornimmt, ist erneut leistungsbezogen, denn nicht alle SchülerInnen durften mit. Sie beschreibt diese Erfahrung abermals als etwas „ganz ganz großes“, da die Gruppe in Finnland in einer Schule eine „kleine Show“ präsentierte, die die Gruppe selbst entwickelt hatte. In diesen Ausführungen wird deutlich, dass Tanz im schulischen Kontext umgesetzt, sie ins Ausland brachte und sie dort in Verbindung mit anderen (Tanz-)Kulturen und Anhängern kam. Hier validiert bzw. erweitert sie noch einmal ihre Aussage des Zusammenfindens unterschiedlichster Personen im Tanz (Z. 126 „ich fand es dann immer wieder faszinierend wie man dann durch, durch Tanz so zusammenfindet“) um den Aspekt der Interkulturalität. Als weitere wichtige Komponente ihrer Faszination dieser Auslandserfahrung führt sie die Selbstständigkeit und Freiheit der Gruppe beim Präsentieren der „Show“ an. Das autonome Vorführen der von der Gruppe entwickelten Idee wird dabei als bedeutend herausgestellt.

127-144 Elaboration und thematische Konklusion im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (143-144)

Als zweites Erlebnis im Rahmen „Tanz in Schulen“ hebt die Studentin das Projekt mit dem Choreographen Royston Maldoom hervor, welcher sowohl mit ihrer Schule als auch mit anderen Schulen

zusammenarbeitete. Für die Studentin war dieses große Projekt spannend, da eine Fülle an Personen (150-200 SchülerInnen aus unterschiedlichen Schulformen) auf der Bühne stand. Zum ersten Mal benennt die Studentin einen Choreographen beim Namen, was zum einen auf seine Berühmtheit („relativ bekannter Choreograph“) als auch auf ihre Begeisterung für seine Person und sein Agieren, seine Leistung zurückgeführt werden kann („wie da dann wirklich hundertfünfzig bis fast zweihundert Leute auf der Bühne stehen und trotzdem alle auf den Punkt einfach sind und wie er das eben halt geschafft hat“). Ebenso dokumentiert sich in der Beschreibung noch einmal die Faszination der Studentin darüber, dass durch Tanz unterschiedliche Menschen aus heterogenen Kontexten und auch mit unterschiedlichen Niveaustufen zusammengeführt werden können, synchron sind und trotz Unterschiedlichkeit das Gleiche machen und ein tolles Ergebnis erzielt werden kann. Das Thema der Faszination des auf die Bühne Bringens von heterogenen Menschen im Tanz zieht sich wie ein roter Faden durch die Erzählung der Studentin (Verein, Schule), jedoch geht ihre Rahmung nicht in die Richtung, Diversität sichtbar zu machen, sondern dass alle möglichst gleich „perfekt“ sind. Tanz wird nicht als individueller Selbstausdruck, als Ausdruck des Brüchigen/Unperfekten gerahmt, sondern als „perfekte Form“, hinter der Individuelles zurücktritt. Wieder fokussiert die Studentin in dieser Passage das „Präsentieren“ und Zeigen, erneut arbeitet sie diesen positiven Horizont viel genauer aus als das spontane, unerprobte Tanzen im Privatbereich. Sie orientiert sich an der perfekten, fehlerfreien Aufführung und an der Anerkennung von außen.

146-149 Erneute Erzählaufforderung der Interviewerin

150-177 Proposition im Modus einer Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung (152-157)

Die Studentin validiert ihre Aussage, dass sie Tanz als Medium nutzt, um negative Dinge (Zwangsexmatrikulation in Chemie) oder positive Dinge (bestandenes Abi, Führerscheinprüfung) zu verarbeiten. Tanz ist etwas was sie auffängt, Tanz „wird letztendlich immer da sein für mich und ähm da werd ich immer hingehören“. Tanz bietet für sie somit sowohl Zuflucht und Heimat als auch Sicherheit und Kontinuität, wenn sonst im Leben nichts sicher ist. Nur im privaten Bereich kann sie das Tanzen von der Rahmung der Leistung befreien, nur in diesem Bereich kann Tanz/Tanzen auch dazu dienen, schwierige/negative Erfahrungen zu verarbeiten. Im öffentlichen Bereich geht es primär um die perfekte Performance, Tanzen zum Zwecke der Darstellung einer perfekten Form.

Analyse der Eingangssequenz zum Abschluss der Lehrveranstaltung

Transkriptausschnitt¹⁷⁷

¹⁷⁷ Die folgende formulierende und reflektierende Interpretation bezieht sich auf einen längeren Abschnitt des hier abgebildeten Transkriptausschnitts. Die gesamte Sequenz, auf die sich die Interpretation bezieht, findet sich im Anhang.

15 **P:** okay ähm ja allgemein ist jetzt natürlich schwer die- dieses gesamten Zeitraum
16 überhaupt erst mal so in so eins zwei Punkte äh zusammenzufassen, und ähm
17 was bei mir aber so ausschlaggebende Situationen warn, warn zum Teil einmal
18 ähm, da wir uns ja innerhalb der Gruppe immer auch verständigen mussten
19 grade was auch unsere eigene Performance anging, ähm fiel uns das am Anfang
20 so n bisschen schwer da ähm innerhalb der Gruppe irgendwie so kommunikativ
21 zu **arbeiten** also wir haben uns dann immer, zu dem Veranstaltungszeit haben
22 wir uns dann immer getroffen und auch mit Dozentin, dann gearbeitet das war
23 auch immer okay; ähm aber dann auch mal einzelnd, in der Gruppe auch ohne
24 Dozentin da irgendwie so was- was zu machen ähm (.) da waren wir noch
25 irgendwie gar nicht so drinne und ähm das kam auch erst viel später, und ähm da
26 weiß ich aber auch noch eine Situation beim ersten Treffen merken wir eigentlich
27 ganz schnell dass wir ähm (.) vom- vom **inhaltlichen** her was wir irgendwie dann
28 mit unserer Performance vermitteln wollen und zeigen wollen; doch so auf einer
29 Wellenlänge waren und das war natürlich dann ganz schön, das man so sieben
30 Individuen hat die ja komplett **unterschiedliche Eigenschaften** auch mitbringen;
31 ähm da ganz schnell ja so auf einen Nenner kamen und sich auch da auch ganz
32 gut verständigen konnte ohne das einer außen vor war oder ähm einer die
33 komplette Planung alleine übernommen hat oder so, es war dann auch im Laufe
34 der Veranstaltung durchweg eigentlich so dass wir ähm ja immer gut miteinander
35 gearbeitet haben und erst so zum ich sag jetzt mal Performancezeitraum zum
36 Ende hin wurd's dann n bisschen stressiger weil dann eben der eine kam nicht aus
37 bestimmten Gründen und man dachte dann so ja aber wir sind doch eine Gruppe,
38 da wurd's dann manchmal ein bisschen schwieriger, ähm (.) ja aber so dieser-
39 diese **eine** Situation wo wir eben **das erste Mal** zusammen kamen darüber
40 gesprochen haben war für mich dann auch irgendwie so ne positive Erfahrung
41 sag ich mal wo ich dann danach auch gesagt hab des wird auf jeden Fall auch
42 gut und ich fühl mich auch in der Gruppe **wohl**, und äh das- das wird auch ganz
43 gut laufen so mit uns in der Veranstaltung und ähm in Bezug auf das Projekt,
44 ähm (2) hatte ich sowieso allgemein schon ganz extreme Vorstellungen am
45 Anfang gehabt wie das bei **mir jetzt** in der Gruppe mit meinen Schülern dann
46 später aussehen soll, obwohl wir noch gar kein Thema hatten; also ich war da
47 schon ganz extrem drin und hab mich sehr darauf gefreut, und ähm und auch da

48 als wir innerhalb der dann der Gruppe beschlossen hatten okay das wird unser
49 Thema sein und ähm wie könnte man das dann jetzt umsetzen wir haben mit
50 vielen Bildern gearbeitet und als das dann so langsam auch **handfest wurde**,
51 ähm ja sprudelte dann auch wieder ganz viel so in meinem Kopf rum wo ich dann
52 auch gedacht hab des muss einfach auch langsam raus und ich wills jetzt
53 irgendwie ausprobieren ob des funktioniert wie ich mir das vorstelle und ähm da
54 war eine bestimmte Situation auch das war dann innerhalb der
55 Lehrveranstaltungszeit ähm wo wir auch gemeinsam die ersten Ideen für unsere
56 Sequenzen oder so ausgetauscht haben und ich dann natürlich auch ganz viel
57 von den anderen noch gehört habe und mitbekommen hab und dann auch
58 gedacht hab boah das sind aber auch super Ideen auf die wäre ich dann
59 persönlich auch selber nich gekommen oder so ähm man hat sich da auch
60 wirklich äh ganz extrem nochmal ausgetauscht auch was dann die
61 Vermittlungsmethoden, irgendwie auch angeht, also wie wären jetzt die anderen
62 vorgegangen wie hätten se den Kindern die Geschichte erzählt oder was wäre
63 dann die Aufgabenstellung gewesen und so also wir haben uns da ähm innerhalb
64 der Gruppe wirklich auch **sehr** unterstützt einfach im im Bezug auf dieses ganze
65 **Planungsding** so und äh weil wir das alle ja vorher noch nie so gemacht haben,
66 und dann auch in der kurzen Zeit ähm ja also das waren so die beiden
67 bestimmten Situationen die mir vor allem positiv auch in Erinnerung geblieben
68 sind; -#00:05:09-0#¶

Formulierende Interpretation

OT (15-43) Positive und schwierige Phasen in der Kommunikation der Gruppe in Bezug auf die Performance

UT (15-17) Schwierigkeit der Zusammenfassung des Lehrveranstaltungszeitraums

Die Studentin eröffnet das Interview, indem sie herausstellt, dass es ihr schwerfällt, über den gesamten Lehrveranstaltungszeitraum eins, zwei Situationen zu finden, die für sie ausschlaggebend waren.

UT (17-25) Schwierigkeiten im kommunikativen Arbeiten in der Gruppe

In Bezug auf die Performance musste sich die Gruppe viel verständigen, was den Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung relativ schwerfiel. Einige Male hatte die Gruppe Treffen mit der Dozentin, dann auch einzeln ohne sie. Die kommunikativen Schwierigkeiten werden damit begründet, dass die Gruppe anfänglich noch nicht „so drinne“ (25) war.

UT (25-35) Gemeinsamer Nenner hinsichtlich des Inhalts der Performance

Beim ersten Treffen stellten die Gruppenmitglieder jedoch fest, dass sie auf einer Wellenlänge hinsichtlich des Inhalts der anzugehenden Performance lagen. Alle hatten eine Ahnung davon, was gezeigt und vermittelt werden sollte. Es war schön festzustellen, dass sieben Individuen mit unterschiedlichen Eigenschaften auf einen „Nenner“ (31) kamen und sich gut verständigen konnten, ohne dass eine Person außen vor war bzw. die Planung allein übernahm. Im Laufe der Lehrveranstaltung konnte die Gruppe auch gut miteinander arbeiten.

UT (35-38) Schwierigkeiten am Ende des Performancezeitraums

Erst am Ende des Performancezeitraums wurde es stressiger, da eine Person nicht zu den Proben kam.

UT (38-43) Positive Erfahrungen zu Beginn

Das erste Zusammentreffen und das damit positiv verbundene Gefühl werden auch jetzt erinnert und herangezogen, um sich zu sagen, dass auch die Veranstaltung gut werden wird, da sie sich prinzipiell in der Gruppe wohl fühlt.

OT (43-68) Vorbereitung des Schulprojekts

UT (43-53) Eigene „sprudelnde“ Ideen in Bezug auf das Schulprojekt

In Bezug auf das Schulprojekt hat die Studentin schon von Anfang an „extreme Vorstellungen“ (44), wie das Projekt in ihrer Gruppe verlaufen soll noch bevor das eigentliche Thema feststand. Sie erzählt, dass sie sich sehr darauf freute und als dann das Thema festgelegt wurde, es auch wieder in ihrem Kopf „sprudelte“ (51) und sie dachte, dass es nun auch langsam raus müsste und sie ihre Ideen ausprobieren möchte, sprich ob es funktioniert, was sie sich vorgestellt hat.

UT (53-66) Unterstützung und Austausch über Vermittlungsmethoden in der Gruppe im Hinblick auf die Planung des Schulprojekts

Die Gruppe tauschte sich in der Lehrveranstaltung über das Schulprojekt hinsichtlich erster Ideen und Vermittlungsmethoden aus. Auch von den anderen Studierenden kamen dabei wirklich gute Ideen, auf die sie selbst nicht gekommen wäre und sie somit von den anderen nochmal viel mitbekommen und profitieren konnte. In Bezug auf das „ganze Planungsding“ (65) hat sich die Gruppe sehr unterstützt.

UT (66-68) Bilanzierung: Zwei positive Situationen

Die Studentin bilanziert, dass sie diese zwei Situationen besonders positiv in Erinnerung hat.

OT (69-122) Erneute Erzählgenerierung mit dem Fokus auf weitere besondere Situationen; Herausforderungen beim Solopart und Lösung

UT (72-82) Schwierigkeit: Solopart unter Beobachtung unter dem Aspekt der Leistung

Eine weitere Situation wird berichtet, die speziell für die Performance wichtig war, da sie im Stück einen Solopart hatte. Zwar war es nicht ihr erstes Solo, aber da sie wusste, dass sie die ganze Zeit unter Beobachtung steht, da das Solo in die Bewertung einfließt, war diese Situation persönlich für sie schwierig. Gerade weil ihr Tanz wichtig ist, wollte sie hier auch eine gute Leistung erzielen.

UT (82-87) Schwierigkeit: Thema „Sehnsucht“ emotional umzusetzen

Die Themen zu den zu erstellenden Sequenzen wurden aufgeteilt. Sie hatte in ihrem Solo das Thema „Sehnsucht“ und es war herausfordernd für sie, das Thema emotional umzusetzen.

UT (87-122) Statt Leistungsorientierung und Schwerpunkt auf choreographische Elemente, Fokussierung auf die Musik, Improvisation und Ausdruck

Zwei Situationen in den Proben werden erinnert, wo sie darauf hingewiesen wurde, dass sie mehr auf die Musik hören soll – etwas was sie normalerweise auch immer tut. Jedoch legte sie sich aufgrund der

Gedanken an die Leistung und an die angestrebte Punktzahl auf choreographische Aspekte fest und dachte, dass sie ihren Solopart auf einem gewissen Level präsentieren müsste. Als sie darauf angesprochen wurde und realisierte, dass sie kein bestimmtes Können zeigen musste, konnte sie viel lockerer mit ihrem Solopart umgehen. Zwar baute sie „spektakuläre“ (101) Schritte ein, die für sie besonders sind, konnte aber insgesamt mehr improvisieren. Somit gelang es ihr, sich mehr auf die Musik und auf das Gefühl einzulassen. Sie berichtet, dass dann nicht mehr das Ziel im Vordergrund stand, die Leistung zu erbringen, sondern bei der Performance dem Zuschauer das Gefühl der Sehnsucht durch die Bewegung zu vermitteln und zum Ausdruck zu bringen. Das zum Ende der Performance jemand aus dem Publikum auf sie zukam und zu ihr sagte, dass genau wahrgenommen wurde, was sie beim Solo darstellen wollte und so mit der Studentin mitgeföhlt hat, war für sie letztendlich toller als diese „krassen fünfzehn Punkte“. Sie berichtet, dass sie durch diese Herangehensweise auch an Leistung gekommen ist, es aber ein anderer Weg war.

OT (122-152) Lernen im Schulprojekt durch Anpassen der eigentlichen Vermittlungsplanung an die Klasse

UT (122-131) „Traumklasse“, SchülerInnen ließen sich gut auf das Thema ein

In Bezug auf das Schulprojekt hatte die Studentin eine „Traumklasse“ (126). Es weigerte sich so gut wie kein/e SchülerIn komplett am Projekt mitzumachen. Vielmehr waren alle SchülerInnen sehr schnell dabei und konnten sich auf das Thema einlassen.

UT (131-152) Lernen aus Fehlern

Sie konnte ihre methodischen Überlegungen zum ersten Mal umsetzen. Zwar musste sie einige Dinge doch noch einmal ändern und ihre „Ordnung“ (137), ihren „Plan ab und zu mal aufbrechen“ (138) – dies war aber für sie nicht schlimm, da sie wusste, dass sie zwar ihr Konzept im Kopf hat, aber dieses an die Klasse anpassen kann. Somit war es für sie auch ein guter Lerneffekt, dass nicht gleich am ersten Tag alles funktionierte, sondern sie aus ihren Fehlern lernen und reflektieren konnte, was die beste Aufgabenstellung ist.

OT (153-220) Erneute Erzählaufforderung mit dem Fokus auf Situationen, in denen sich die Studentin besonders gut geföhlt hat; Situationen im Performanceteil und Schulprojekt

Die Studentin sagt, dass sie sich immer direkt auf den Performanceteil und das Schulprojekt bezieht.

UT (158-183) Verbeugen und Applaus nach dem Performanceteil für das eigene Stück

Der beste Moment im Performanceteil war der Applaus immer am Ende der gezeigten Sequenzen, gerade weil es zum Ende hin noch einmal Kommunikationsschwierigkeiten in der Gruppe sowie Probleme mit der Musik gab. Es war toll, sich in der Gruppe für sein eigenes Stück zu verbeugen, da sie die Choreographie nicht von jemandem übernommen haben, sondern sieben Personen selbst das fast 45-minütige Stück auf die Beine gestellt hatten. Es war ihr „Baby“ und neben der Choreographie mussten auch noch so viele andere Dinge, wie Licht und Kostüme, umgesetzt werden.

UT (183-220) Applaus für das Schulstück

Im Schulprojekt war es ähnlich. Sie hatte eine „absolute Traumklasse“, die Kinder waren alle sehr engagiert, verstanden die Aufgaben gut und konnten sie kreativ umsetzen. Für die Studentin war es toll, am Ende die Klasse mit dem Stück zu sehen und das Publikum klatschen zu hören, gerade weil viel Bewegungsmaterial von dem Stück von den Kindern selbst kam. Sie ist nicht nur stolz auf sich selbst in Bezug auf ihre eigene Performance, sondern auch auf die Performance der Kinder und dass es in so kurzer Zeit einen Erfolg gab.

Reflektierende Interpretation

15-16 Proposition im Modus einer Bewertung der Interviewaufforderung

Zu Beginn stellt die Studentin heraus, dass es für sie schwer ist, diesen gesamten Zeitraum in ein, zwei Punkten zusammenfassend zu resümieren. Dazu wurde sie jedoch gar nicht explizit aufgefordert, d.h. es ist ihr persönliches Anliegen die Lehrveranstaltung als ‚Ganzes‘ zu fokussieren. Da es schwer ist, die Rückschau auf die Lehrveranstaltung „zusammenzufassen“, dokumentiert sich hier ihre Wahrnehmung, dass es ein vielschichtiger, komplexer Prozess war, eine Entwicklung.

17-21 Elaboration im Modus einer Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (19-21)

Die Studentin berichtet, dass sie sich innerhalb der Gruppe im Hinblick auf die Performance immer viel „verständigen mussten“ und dieses „kommunikative Arbeiten“ den Studierenden am Anfang schwerfiel. Die Studentin eröffnet somit ihre Schilderung mit dem Aspekt der Kommunikation in der Gruppe und rahmt diese als anfänglich herausfordernd. Der Rückblick auf die Lehrveranstaltung beginnt also mit Schwierigkeiten in der Kooperation der Studierenden (nicht DozentIn/Studierende). Betont werden „kommunikative“ Probleme, also die Klärung von Aspekten auf der sprachlichen Ebene. Der Beginn des Lernens in der Lehrveranstaltung zeichnet sich durch die Herausforderung aus, sich als Gruppe zu konstituieren.

21-25 Elaboration im Modus einer Beschreibung mit eingelagerter Bewertung (22-23)

Die Studentin führt weiterhin aus, dass sich die Studierenden dann immer zur Veranstaltungszeit mit der Dozentin und in Folge auch allein getroffen hatten, was zu Beginn nicht so gut funktionierte, da die Studierenden da noch gar nicht „so drinne“ waren. Die Studentin weist hier schon daraufhin, dass die Gruppe „später“ drin war, dieses drin sein sich jedoch nicht augenblicklich einstellte. „Drin sein“, steht in einem positiven Horizont, wohingegen das „nicht drin sein“ als Schwierigkeit und Herausforderung gerahmt wird. „Drin sein“ kann als Metapher für das sich Verstehen im Medium des Selbstverständlichen verstanden werden, eben nicht mehr nur kommunikativ (sich alles gemeinsam erarbeiten und er-/klären müssen), sondern als konjunktiv geteilter Erfahrungsraum.

25-33 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (29-33)

Beim ersten Treffen innerhalb der Gruppe realisierten die Studierenden aber doch relativ schnell, dass sie vom Inhaltlichen her und was sie durch die Performance vermitteln wollen auf „einer Wellenlänge“ lagen. Das gemeinsame Ziel wurde also festgesteckt und eint die Studierenden. Sie einigen sich darauf, wo sie mit dem Stück hinwollen. Die Studentin wechselt dabei von der Ich-Form zur Wir-Form und stellt diese Erfahrung als gemeinsamen Konsens heraus. Durch das Wort „doch“ betont sie noch einmal, dass es neben den kommunikativen Schwierigkeiten und nicht so reibungslos verlaufendem Anfang, gleichzeitig ebenso Gemeinsamkeiten gab. Sie stellt nun dieses inhaltlich auf einen Nenner/einer Wellenlänge sein als positiv heraus und erzählt, dass sich in diesem Punkt, die sieben „Individuen“ (sie spricht nicht von Studierenden) mit ihren unterschiedlichen Eigenschaften durchaus gut verständigen konnten, ohne das eine Person außen vor war bzw. die Planung der Performance allein übernommen hat. Hier dokumentiert sich auf der inhaltlichen Zielebene eine Verbundenheit und Integration aller Studierenden, auch wenn sich hier andeutet, dass die Gruppe („die Individuen“) als sehr heterogen von der Studentin wahrgenommen wurde. Im positiven Horizont steht die Erfahrung des Konjunktiven, des sich intuitiven Verstehens und im Gleichklang sein. Gleich zu Beginn werden hier implizit zwei Arten von Wissen bzw. Verstehen/Verständigung thematisiert: a) das konjunktive Sich-Verstehen auf der Grundlage von geteiltem Erfahrungswissen (positiver Horizont), b) das kommunikative Sich-Verständigen, bei dem Gemeinschaft und Gemeinsamkeit erst hergestellt werden muss (eher negativer Horizont). Tanzen als gemeinsame Performance erfordert beides.

33-38 Elaboration im Modus der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (36) und eingelagerter Argumentation (36-38)

Die Studentin führt weiter aus, dass im Laufe der Veranstaltung durchweg gut miteinander gearbeitet wurde. Sie beschreibt, dass es zum Ende hin dann noch einmal „stressiger“ wurde, da eine Person aus der Gruppe aus bestimmten Gründen nicht erschien. Dieses Wegbleiben einer Person, stimmt nicht mit dem Bild von einer Gruppe oder der Zusammenarbeit in Gruppen generell überein, welches die Studentin hat. Dieses Unverständnis über dieses Verhalten und ebenso die damit verbundene implizite Wichtigkeit der gemeinsamen Zusammenarbeit äußert sie mit den Worten „ja aber wir sind doch eine Gruppe“. In diesem Abschnitt wird die Bedeutung der Gruppenbildung noch einmal gesichert. Um zusammen zu arbeiten, müssen sich alle an Regeln halten und kommunikativ verständigen. Konjunktives Verstehen und kommunikativ-generalisierendes Wissen in Form von verlässlichen Gruppenregeln müssen zusammenkommen, damit ein Seminarprozess gelingen kann.

38-43 Thematische Konklusion im Modus einer Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (40-43)

Als Gegenhorizont zu diesem eher schwierigen und stressigen Ende stellt sie noch einmal den positiven Anfang heraus als sich die Gruppe zum ersten Mal traf und sie sich sagte, dass es „gut“ werden wird mit der Performance, dass sie sich in der Gruppe „wohl fühlt“ und es somit auch „gut laufen“ wird mit der geplanten Veranstaltung. Hier wird erneut auf die Ebene des intuitiven Sich-Verstehens und Vertrauens rekurriert. In Bezug auf die Performance akzentuiert sie stark das „Wir“. Es dokumentiert sich hier, dass ihr eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe bedeutend erscheint. Sie differenziert dabei jedoch nicht zwischen Planung und der Performance (als Ergebnis) an sich, sondern spricht die ganze Zeit von „Performance“. Insgesamt wechselt sie in ihren Beschreibungen bezüglich der Performance zwischen „schwierigen“ und „schönen“ Situationen und rahmt ihre Erzählung vor dem Hintergrund des Kommunikationsverhaltens in der Gruppe. Sie nimmt wieder implizit die zwei Ebenen des Wissens in den Blick (geteiltes Erfahrungswissen versus kommunikativ herzustellendes explizites Wissen). Hier sichert sie die Orientierung des Verstehens im Medium des Konjunktiven.

43-53 Elaboration im Modus einer Beschreibung

In Bezug auf das Schulprojekt berichtet die Studentin, dass sie hier schon zu Beginn „extreme Vorstellungen“ davon hatte, wie das in „ihrer“ Schulgruppe ablaufen soll, obwohl das Thema noch gar nicht feststand. Im Gegensatz zur Performance, in welcher sie die Zusammenarbeit in der Gruppe betonte, dokumentiert sich in Bezug auf das Schulprojekt eine eher ichbezogene Sichtweise. Hier muss nicht erst ausgehandelt werden, was gemacht wird, sondern sie legt eigenständig ihre Ziele fest. Zweimal verwendet sie das Adjektiv „extrem“, um zu beschreiben, wie sehr sie sich schon gedanklich mit dem Schulprojekt auseinandergesetzt hat und welche genauen Vorstellungen, welchen Plan sie schon hatte bevor es überhaupt in die Realisierung ging. Währenddessen die Gruppe in Bezug auf die Performance am Anfang noch nicht so drinnen war, ist die Studentin in Bezug auf das Schulprojekt von Anfang an „extrem drin“ und freut sich sehr auf die Umsetzung mit „ihrer“ Gruppe. Hier dokumentiert sich, dass sie im Gegensatz zur Performance, das Schulprojekt als ihre eigene Arbeit und nicht als Gruppenleistung ansieht, sie muss sich hier mit niemandem kurzschließen, sondern kann ihr eigenes Konzept verfolgen und damit die Klasse führen. Als in der Gruppe dann das Thema des Schulprojekts, welches Umsetzung finden sollte, beschlossen wurde, „sprudelten“ dann auch wieder viele Ideen in ihrem Kopf herum. Hier dokumentiert sich ein gewisser Handlungswunsch nun selbst endlich als Pädagogin tätig werden zu wollen und ihre eigenen Vorstellungen auszuprobieren und auszutesten, ob sie Anklang finden. Ähnlich wie im ersten Interview wiederholt sich hier ihre starke Orientierung an der eigenständigen Planung und Freiheit sowie an einem Produkt und nicht an einem offenen Prozess. Tanz wird als Herstellung einer perfekten Form gerahmt, sie weiß schon vorher „wie es später aussehen soll“. Hier dokumentiert sich, dass es ihr wichtig ist, ihre Ideen umzusetzen und die Kinder ihr Bild im Kopf erfüllen sollen.

53-66 Elaboration im Modus einer Erzählung mit eingelagerter Bewertung (57-58)

Die Studentin erinnert sich an eine Situation, wo in der Gruppe Vorschläge für die Schulsequenzen ausgetauscht wurden und wie stark sie von den Impulsen der anderen StudentInnen beeindruckt war: „und dann auch gedacht, boah das sind aber auch super Ideen“. Sie rahmt hier den Austausch in der Gruppe als positiv, da sie so noch einmal auf Ideen gekommen ist, auf die sie allein gar nicht gekommen wäre. Wieder spricht sie davon, dass sich die Gruppe noch einmal „extrem“ ausgetauscht hätte und beschreibt damit die intensive kognitive Auseinandersetzung mit dem Schulprojekt. Sie konkretisiert diesen produktiv wahrgenommenen Austausch indem sie näher ausführt, über was die Gruppe sprach (Vermittlungsmethoden, Aufgabenstellung etc.). Im Kontrast zur Performance, wo eher offenblieb, was konkret die Themen der Kommunikation waren (hier wurde eher die inhaltliche Wellenlänge hervorgehoben) bzw. worin die Kommunikationsschwierigkeiten lagen, führt sie beim Schulprojekt den positiven Austausch auf die Kommunikation über die Planung, die Herangehensweise und die methodisch-didaktischen Fragestellungen zurück („dieses ganze Planungsding“). Auch hier wird Tanz/Tanzen als planbarer, gesteuerter, möglichst perfekt zu gelingender Prozess fokussiert. Ihr Orientierungsrahmen beinhaltet eigene fertige Vorstellungen, wie es werden soll einerseits und die bereichernden Ideen der Anderen andererseits, wobei sich diese auf die Methoden, das Erfüllen der Aufgabenstellung beziehen (Wie kann man am besten/effektivsten erreichen, dass die Kinder das aufführen, wie es dem Bild, der Vorstellung des Lehrers entspricht?).

66-67 Thematische Konklusion im Modus einer Bewertung

Die Studentin beendet ihre Beschreibung und bilanziert noch einmal, dass diese beiden Situationen ihr vor allem positiv in Erinnerung geblieben sind. In beiden Situationen betont sie dabei insbesondere den Aspekt der Kommunikation und pointiert dies mit den Punkten: gemeinsam auf einem Nenner/einer Wellenlänge sein, produktiver Austausch über Vermittlungsmethoden sowie gegenseitige Unterstützung. Auffällig ist, dass sie nicht von der Performance oder dem Schulprojekt selbst erzählte, sondern immer jeweils von Situationen vor der eigentlichen Performance bzw. vor dem stattfindenden Schulprojekt und somit eher auf die Vorbedingungen, Vorbereitung und Planung einging. Konjunktion tritt in ihrer Darstellung in diesem Abschnitt deutlich in den Hintergrund.

69-71 Erzählaufforderung durch die Interviewerin mit dem Fokus auf besondere Situationen

72-82 Proposition im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Argumentation (79-81) und Bewertung (81-82)

Die Studentin erzählt, dass speziell sie in der Performance einen Solopart hatte. Dies zwar nicht ihr erstes Solo war, aber doch für sie als schwierig gerahmt wird, da sie wusste, dass ihr Solo bewertet wird. Gerade weil ihr Tanz wichtig ist, steht sie unter dem Handlungsdruck, (unbedingt) eine gute Note erreichen zu wollen/müssen. Hier dokumentiert sich, dass es für die Studentin eine neue herausfordernde Erfahrung war, Tanzerlebnis (Solo zeigen, sich präsentieren) und Tanzbewertung (explizite und objektive Benotung

für den Tanz im Sinne von gut oder weniger gut) für sich selbst zusammenzubringen. Ging es sonst eher um die Leistung als Gesamtgruppe und Feedback allgemein (Applaus), steht nun ihre alleinige Performance im Fokus (unter „striktter Beobachtung“) mit dem Ziel der dokumentierten Benotung, was es ihr schwermacht, sich frei zu bewegen. Der Leistungsdruck wird dabei nicht primär abgelehnt. Im Vergleich zum ersten Interview dokumentiert sich hier, dass sie diese Rahmung von Tanz als zu bewertende Leistung schon aus ihrer persönlichen Tanzgeschichte mitbringt und es daher jetzt auch im Studium nicht zu einer Rahmeninkongruenz kommt.

82-87 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (84-87)

Sie berichtet, dass es ihr hier nicht so schwerfiel, das Thema „Sehnsucht“ tänzerisch umzusetzen, jedoch emotional. Mit Blick auf das Interview zum ersten Erhebungszeitpunkt, wo herausgearbeitet wurde, dass sie den Ausdruck von Emotionen im Tanz im privaten/nicht-professionellen Bereich verortet, wird ihr Orientierungsdilemma deutlich: Tanz im öffentlichen Bereich kennt sie vornehmlich als eine technikorientierte und wiederholbare perfekte Aufführung und weniger als Selbstaussdruck bzw. Selbstoffenbarung. Tanzen als Auftritt wird von ihr (als positiver Horizont) als Leistung gerahmt, als zu erlernende technische Perfektion und gesetzte Choreographie.

87-110 Elaboration im Modus einer Erzählung mit eingelagerter Beschreibung (91-92) mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung (105-106) und im Modus der Argumentation (107-110)

Die Studentin erinnert sich an zwei Situationen in den Proben, wo ihr gesagt wurde, dass sie nicht so viel über die (technische) Choreographie nachdenken, sondern sich mehr der Musik hingeben soll. Sie berichtet, dass dies etwas ist, was sie sonst immer macht und bezeichnet sich selbst als „absoluten Improvisationsmenschen“. Hier wird deutlich, dass sie ihre Hingabe an das Tanzen unterstreichen möchte, indem sie sich als „Improvisationsmensch“ bezeichnet. Jedoch führte die Tatsache, dass sie eine bestimmte Leistung zu erbringen hat, um eine gewisse Punktzahl zu erreichen zum Anspruch, bestimmte choreographische (und technisch versierte) Elemente zeigen zu müssen, um die ersehnte Note zu erreichen. In ihrer Orientierung kann sie also nur eine gute Bewertung erzielen, wenn sie technische Perfektion auf die Bühne bringt. Als ihr dann gesagt wurde, dass sie kein spezifisches technisches Level zeigen müsste, konnte sie viel „lockerer“ mit ihrem Solo umgehen. Diese Lockerheit gelingt ihr aber nur teilweise in der realen Umsetzung, da sie dennoch nicht auf „spektakuläre“ Schritte verzichtete. Sie sichert sich also ab. Deutlich wird, dass sie sich nur teilweise von ihrem technischen Anspruch distanzieren kann und sich stark über ein bestimmtes technisches Können identifiziert. Improvisation und den Ausdruck von Emotionen deutet sie also weniger als Leistung. Die Rahmung, ein bestimmtes Niveau präsentieren zu müssen, wird dabei nicht primär von außen an sie herangetragen, sondern sie setzt sich selbst das Ziel und diesen Maßstab.

110-122 Thematische Konklusion im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung (117-120) und Argumentation (121-122)

Die Studentin erzählt, dass es ihr am Ende dann gar nicht mehr unbedingt um die Note ging, sondern darum, dass sie dem Zuschauer bei der Performance ihre Emotion durch Bewegung oder Ausdruck vermitteln konnte. Als nach der Performance jemand auf sie zu kam und ihr sagte, dass rüberkam, was die Studentin vermitteln wollte, stellt sie diese Rückmeldung noch „viel toller“ als die „krassen fünfzehn Punkte“ heraus. Gleichzeitig sind ihr die „krassen fünfzehn Punkte“ jedoch auch sehr wichtig, sonst würde sie sie nicht explizit erwähnen. Sie rahmt also beides positiv: Das Erkanntwerden und Herausstechen (indem gerade ihr Solo Würdigung findet) und Anerkennung durch die Note. Ihre grundlegende Leistungsorientierung, gemessen an Bewertungen/Zertifikaten von außen dokumentiert sich in diesem zweiten Interview sehr deutlich.

122-145 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Argumentation (135-137), im Modus der Bewertung (140-141)

Bezogen auf das Schulprojekt stellt die Studentin heraus, dass sie eine absolute Traumklasse hatte, sich so gut wie keine SchülerInnen „komplett“ geweigert hätten, mitzumachen, gut in das Thema eingestiegen sind und auch selbst kreative Ideen einbrachten. Das Ausbleiben von Totalverweigerung wird schon als „Erfolg“ verbucht. Sie geht also doch im Grunde von vornherein davon aus, dass sie nicht primär Begeisterung wecken, sondern Widerstände aufbrechen muss. Hier schwingt demnach implizit die Unterstellung mit, dass Kinder Vorbehalte gegen das Tanzen haben. In Bezug auf die Umsetzung ihrer methodischen Überlegungen, stellte sie schnell fest, dass es zwar gut war, einen Plan zu haben, aber sie diese Ordnung auch „ab und zu mal aufbrechen“ musste, da die Kinder eine „kleine“ Pause benötigten oder ähnliches. Dieses sich punktuelle Einlassen können auf die Klasse rahmt sie positiv. Die Fähigkeit zur flexiblen Veränderungsbereitschaft im Prozess unterstreicht sie als wichtige Leistung. So sieht sie es auch als positiv, dass zu Beginn noch nicht alles perfekt funktionierte, sondern sie in diesen Punkten dazulernen konnte. Im Grunde ist sie jedoch implizit an Ordnung, Planerfüllung, gelingender Vermittlung und perfektem Ergebnis orientiert.

145-152 Thematische Konklusion als Metakognition im Modus einer Bewertung

Diese Erfahrung selbst im Umsetzungsprozess zu sehen, was funktioniert und was nicht und daraufhin Lösungen zu finden, rahmt die Studentin positiv. Dass auch einige Fehler (Versuch und Irrtum) dabei waren, empfindet sie nicht als schlimm, sondern als wichtig, um daraus lernen zu können. Insofern betrachtet sie die gemachten „Fehler“ nicht per se als Fehler, sondern als Möglichkeit, um methodisch-didaktische Fertigkeiten entwickeln zu können. Auch hier wird wieder deutlich, dass ihre Orientierung am Thema Erfolg ausgerichtet ist. Sie möchte durch ihre Leistung, durch ihren Plan eine gute Vermittlung absolvieren. Es zeigt sich ein homologes Muster von Tanzen und Lehren: Alles muss möglichst perfekt funktionieren, perfekte Technik und Umsetzung. Es geht nicht primär um Selbsta Ausdruck und nicht

primär um die Erfahrung des Tanzens bei den Kindern, vielmehr sollen diese durch eine gelungene Aufgabenstellung möglichst optimal lernen.

153-154 Erzählaufforderung durch die Interviewerin mit dem Fokus auf Situationen, in denen sich die Studentin besonders gut gefühlt hat

155-160 Proposition im Modus einer Beschreibung

Die Studentin erzählt, dass es in Bezug auf die Performance für sie immer besonders war, wenn am Ende der Applaus kam. Sie rahmt den Applaus somit als Anerkennung ihrer Leistung bzw. dass es gefallen hat bzw. beim Publikum angekommen ist, was sie darstellen wollte. Der Applaus wird dabei positiv konnotiert.

160-167 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung (162-163), der Argumentation (163-166) und Bewertung (167)

Obwohl die Frage nach Situationen ist, wo sie sich besonders gut fühlte, geht sie weiter auf schwierige Situationen ein. So erzählt sie, dass es kurz vor dem Ende Probleme mit der Musik gab und erneut Kommunikationsschwierigkeiten auftraten.

167-183 Konklusion im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (169-170, 181-183)

Im Lichte dieser Kommunikationsschwierigkeiten kurz vor Beginn der Aufführung rahmt die Studentin das gemeinsame Verbeugen in der Gruppe als intensives Moment, stellt die erreichte Performance als besonderen Erfolg heraus und würdigt die Leistung der sieben Studierenden. Sie beschreibt die Performance als ihr gemeinsames „Baby“, quasi als gemeinsame Geburt und gemeinsames Produkt, worauf sie nun alle stolz sein können. Wiederholt stellt sie das Verbeugen in der Gruppe für die erbrachte Leistung, für das eigene Stück – und nicht für eine fremd initiierte Choreographie – als positiv heraus. Im Lichte des Erfolgs nehmen die Kommunikationsschwierigkeiten, der herausfordernde Prozess keinen großen Raum mehr ein und scheinen vergessen zu sein. Was für sie zählt ist, dass es am Ende, trotz Anstrengungen, zu einem guten Ergebnis kam, sich die Gruppe gut präsentieren konnte und es dafür Anerkennung gab.

183-189 Elaboration im Modus einer Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (188-189)

In Bezug auf das Schulprojekt ging es der Studentin ähnlich, obwohl sie hier nicht näher ausführt, was sie ähnlich fand. Noch einmal betont sie, dass sie eine absolute „Traumklasse“ hatte, die Kinder immer alle sehr engagiert waren und die Aufgabenstellungen gut umsetzen konnten, womit sie darauf verweist, dass mit anderen Kindern eventuell ihr Projekt anders gelaufen wäre; und sie den Erfolg nicht nur auf sich selbst, sondern auch in Abhängigkeit zur Klasse sieht. Auch hier fokussiert sie insbesondere das gelungene Produkt und nicht den Prozess. Dass die Kinder ein tolles Stück präsentierten, wird somit auch als ihr persönlicher Erfolg verbucht.

189-211 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung (207-209) und Argumentation (209-211)

Die Studentin berichtet, dass sie stolz darauf war, zum Schluss das Stück von den Kindern zu sehen und wahrzunehmen, wie viel Spaß sie an der Sache hatten. Ihr es nicht darum ging, dass die Kinder „spektakuläre“ Bewegungen im Stück zeigen, sondern unterschiedliches Bewegungsmaterial integriert werden konnte (Hip Hop, Akrobatik) und insbesondere die eigenen Bewegungsideen der Kinder aufgegriffen wurden. Diese Entwicklung der Kinder wahrzunehmen, die zum Teil gar nicht vom Tanz kamen (wieder heterogene Gruppe) und zu registrieren, dass das Publikum klatscht, erfüllt die Studentin mit Stolz. Im Vergleich zum ersten Interview wird hier deutlich, dass sie selbst bei den Kindern etwas beobachtete, was sie aus ihrer eigenen Erfahrung von Tanz in Schulen kennt: dass es SchülerInnen trotz ihrer Diversität schaffen, etwas Gemeinsames zu kreieren und damit aufzutreten. Neben der Betonung des Partizipativen und der Berücksichtigung der Bewegungsideen der Kinder für das Stück, betont sie auch, dass das Standbild am Ende ihr Ergebnis des Ganzen war, d.h. dass sie neben dem Eingehen auf die Kinder auch gleichzeitig den Prozess und das Ergebnis gezielt steuerte. Insofern rahmt sie implizit auch positiv, dass sie erreichen konnte, was sie sich vornahm, ihre Vorstellungen realisiert wurden und die Kinder ihre Aufgabenstellungen aktiv umsetzten.

211-220 Thematische Konklusion im Modus einer Bewertung

Die Studentin schließt ihre Erzählung, indem sie ausführt, dass sie auf beide Situationen stolz war, sowohl auf die Performance als auch auf das Stück der SchülerInnen und beides letztendlich zu Erfolg und positivem Feedback führte in so kurzer Zeit. Die Studentin rahmt ihre Leistung demzufolge noch einmal positiv in Anbetracht zeitlicher Restriktionen.

Zusammenfassung/Fallbeschreibung

Die kontinuierlich verlaufende Tanzbiographie der Studentin ist geprägt durch das Absolvieren verschiedenster Technikklassen (Ballett, Modern Dance, Jazz Dance, Contemporary Dance, Hip Hop). Ihr Bild von Tanz/Tanzen ist gebunden an eine tanzstilspezifische Ästhetik und Bewegungsnorm. Tanzen wird durchgängig positiv konnotiert und macht ihr „Spaß“. Tanz ist etwas, was sich durch ihr gesamtes Leben zieht. Sie beschreibt sich selbst als Person, die im Bereich Tanz schon unglaublich viel gemacht hat, so dass sie nicht davon ausgeht, dass ihr die hochschulische Lehrveranstaltung im Sinne von tanzpraktischen Fertigkeiten noch viel geben kann. Tanzkompetenz setzt sie primär mit einer hohen tanztechnischen Expertise gleich. Insbesondere durch ihre Erfahrungen mit diversen Tanztechniken in der Vergangenheit, durch etliche Aufführungen und Performances, wo es um Synchronität in der Gruppe ging, ist ihre Orientierung von Tanz im öffentlichen Bereich an Leistung und Perfektion, an eine positive Außenwirkung gebunden (Tanzen als etwas, was von außen gesehen und bewertet wird). Diese produkt- und leistungsorientierte Rahmung von Tanz (Tanz als Aufführerfahrung) findet sich auch in der

hochschulischen Tanzveranstaltung wieder. So möchte sie auch hier gute Bewertungen bekommen und ihr Können präsentieren. Der positive Horizont ist das Vor-Tanzen (vor und mit Anderen), das Gesehenwerden und Anerkennung bekommen, die gute Leistung bzw. die perfekte Aufführung und nicht primär die individuelle, körperlich-sinnliche und ästhetische Tanzerfahrung (vgl. Typus 2). Tanzen als spontaner und freier Ausdruck von Gefühlen ist nicht mit ihrem Bild vom Tanz als öffentlich dargestellte, reproduzierbare und perfektionierte Performance vereinbar. Nur im privaten Bereich kann sie das Tanzen von der Rahmung der Leistung befreien, nur in ihren eigenen vier Wänden kann das Tanzen auch dazu dienen, schwierige/negative Erfahrungen und Emotionen zu verkörpern. Im öffentlichen Bereich geht es primär um die fehlerfreie Performance und Anerkennung von spektakulären Bewegungen, Tanzen zum Zwecke der Darstellung einer spezifischen „erwarteten“ Form. Im Rahmen des Seminars ist sie zwar Teil der Gruppe, nimmt aber häufig eine Solorolle ein (Performance, Schulprojekt), somit begibt sie sich immer wieder in eine exponierte Position, um ihr habitualisiertes Können zu unterstreichen. Durch die Lehrveranstaltung lernt sie, Gestaltungsprinzipien in ihren Choreographien bewusst zu nutzen, sie lernt, dass Tanz nicht nur von außen initiiert sein muss, d.h. einem bestimmten Bild oder Norm entsprechen muss, sondern auch von innen (Stimmungen, Themen) ohne technische Erwartungen inspiriert sein kann. Insbesondere das Improvisieren wird im Rahmen der Lehrveranstaltung als positiv gerahmt, was ihr zumindest teilweise einen anderen (neuen) Zugang zum Tanzen eröffnet. Weiterhin führt sie an, dass sie tanztheoretisch durch die Lehrveranstaltung hinzulernen konnte, da sie sich zuvor vorrangig praktisch, jedoch nicht konzeptuell oder methodisch-didaktisch mit Tanz beschäftigte. Ebenso verlagert sich ihr Interesse vom selber Tanzen hin zur Tanzvermittlung an Schulen, d.h. andere zum Tanz zu führen, auch wenn sie dabei nicht gänzlich ihre Orientierung, einem bestimmten äußeren Tanzbild entsprechen zu müssen, aufgibt, sondern nur partiell „aufbrechen“ kann. Tanzen als Auftrittserfahrung wird von ihr nach wie vor mit Leistung gleichgesetzt, als zu erlernende Technik und gesetzte Choreographie, damit die Performance auch funktioniert. Die Rahmung, ein bestimmtes Niveau präsentieren zu müssen, wird dabei nicht primär von außen an sie herangetragen, sondern sie setzt sich selbst das Ziel und diesen Maßstab. Sie trägt somit ihre habitualisierten Erfahrungen in die Lehrveranstaltung mit hinein und kann sich von diesen Vorstellungen auch nur schwer befreien, da sie weiß, wie es richtig auszusehen hat. In ihrer Orientierung kann sie also nur eine gute Bewertung erzielen, wenn sie technische Versiertheit, eine spezifische Expertise mit einer Außenwirkung auf die Bühne bringt. Es zeigt sich ein homologes Muster von Tanzen und Lehren: Alles muss möglichst reibungslos funktionieren. Es geht ihr nicht primär um Selbstaussdruck und um die Erfahrung des Tanzens bei den Kindern, vielmehr sollen diese durch eine gelungene Aufgabenstellung eine möglichst gute Darbietung präsentieren. Ihr Fokus liegt vornehmlich auf dem vorzeigbaren Produkt und weniger dem Prozess. So bleibt ihre biographisch erworbene Orientierung von Tanz auch nach der Lehrveranstaltung dominant, im Sinne einer bewahrenden Orientierung, konnte jedoch an einigen Stellen erweitert und irritiert werden. Sie mündet in den Typus 1 (siehe Kap. 8.3.2.1).

8.2.2.3 Tanz als Selbsterfahrung und Hingabe (Paul, 25 Jahre)

Transkriptausschnitt¹⁷⁸

23 **P:** ok ähm (2) also eigentlich hatte ich mit Tanz ähm so n kein direkten- noch nie
 24 direkten Kontakt bevor ich hier an die Uni in (Ort) gekommen bin, und hier das
 25 Grundmodul eben **Tanzen** machen musste quasi, ähm bin dann ja hab das dann
 26 quasi gemacht und bin - war dann begeistert davon hab dann auch den Film Pina
 27 Bausch gesehen weil ich so so ja weils mich einfach begeistert hat und hab des
 28 dann geschenkt bekommen quasi zum Geburtstag und danach war ich auch
 29 wieder völich äh quas:i ja einfach was da alles in meinem Kopf quasi
 30 stattgefunden hat diese ganzen (2) ja weiß ich nich ich find Tanz gibt einem
 31 irgendwie so schön ne **Zeit** und nen Raum über **sich** über diesen Tanz
 32 irgendwas wahrzunehmen, is aber nich quas:i ähm und des dann so zu
 33 verarbeiten und der Tanz ist ja auch nichts was einen glaub ich- also so hab ich
 34 das Gefühl es knallt einen nich zu, grade dieser ähm dieser Ausdruckstanz oder
 35 Modern Dance es gibt natürlich unterschiedliche Sachen da auch- die jetzt eher
 36 vielleicht eher Tanz der dann oft so mit **hohe Sprünge** und keine Ahnung so aus
 37 ist aber eher ja der moderne Tanz heute ja auch nich so, sondern eher auf den
 38 Ausdruck und (2) ähm ja des hat mich da ziemlich **tief** bewegt eigentlich und ich
 39 konnte da sag ich mal in diesem Film auch und also jetzt sag ich mal in diesem
 40 Film eben viel ähm viele Gedanken über **mein Leben** auch machen; und ich weiß
 41 jetzt nur nich mehr genau wie und was das jetzt war; (2) so und (2) dann hab ich
 42 ja eben genau diese dieses Einführungsseminar gemacht und für mich eigentlich
 43 so faszinierend an dem Tanz is war oder is geworden ähm (4) ja @(.)@ als::o (6)
 44 also ich hatte jetzt g- ähm ja (2) (gereizt hat mich) also schön erst mal quasi ist
 45 man- hat man sich als Körper, ähm und den Raum in dem man sich bewegt des
 46 is völlig frei; des is quasi diese ganze Bewegungslandschaft kannst du völlig in
 47 deinem Rhythmus in deiner Geschwindigkeit in deiner ästhetischen Empfindung
 48 her ausfüllen so und ähm ich bin quasi eher n Mensch der **dynamische**
 49 Sportarten also bevorzugt ich- zum Beispiel also ich komm ausm Fußball, ich bin
 50 Fußballer, gewesen mein ganzes Leben lang eigentlich ich hab n drei Jahre mal
 51 aufgehört und Basketball gespielt im Verein auch intensiv **und für mich** ist auch
 52 Fußball nicht dieses was es für die meisten Jungs ist sag ich mal so ähm so
 53 dieses irgendwie ja Tore machen Tore zielen und so sondern für mich also so hat
 54 sich das rausgestellt auch nach diesem Grundmodul oder in dieser Zeit das es
 55 eigentlich **Tanz** auch für mich is, weil man sich ja auch beim Fußball oder beim
 56 Basketball ja in alle Richtungen bewegen kann und der **Ball** und quasi das Ziel is
 57 eigentlich so das Handlungsleitende naja und ähm (2) quasi diese Freiheit, und
 58 diese ähm die man dann füllen kann also beim Tanz die man dann füllen kann mit
 59 ähm mit sich selbst quasi mit dem Geiste also Körper und Geist werden dann ja
 60 da auch so verbunden und (2) des fand ich spannend weil der Tanz quasi auch
 61 viele ähm Krisen in einem selbst ähm hervorbringt Krisen die wären meine
 62 persönliche Krise war in dem Sinne vielleicht so dieses in ne (2) sich ähm sich
 63 einfach zu öffnen und einfach alles zu zeigen was in einem ist so und des nichts
 64 kontrollieren zu wollen, sondern einfach quasi nicht n **Plan** haben wie gehts
 65 weiter nicht bewerten sondern sich einfach mal fallen lassen, und zu **tanzen** so
 66 (2) genau und des war- für mich die große Herausforderung genau des war des
 67 eine und ich seh eben genau in diesem- in diesem- in dieser- in dieser
 68 Herausforderung und diesem sich öffnen in nem Raum mit anderen Mensch hab

¹⁷⁸ Die folgende formulierende und reflektierende Interpretation bezieht sich auf einen längeren Abschnitt des hier abgebildeten Transkriptausschnitts. Die gesamte Sequenz, auf die sich die Interpretation bezieht, findet sich im Anhang.

69 ich halt ganz stark mit der- am Anfang meiner Tanzsache da eben gemerkt wow
 70 krass man muss eine Stunde haben man kennt diese ganzen Leute noch nich
 71 und nach einer Stunde sitz ich im Kreis und heul fast @hier einen vor oh is das
 72 schön mit euch und keine Ahnung ich hab euch jetzt alle ganz doll lieb@ und
 73 würd am liebsten alle umarmen und grade auch natürlich dann die mit denen auf
 74 die ich mich auch eingelassen hab tänzerisch quasi wenn man was mit nem
 75 Partner oder ner Gruppe gemacht hat und des hat mich fasziniert weil ich dachte
 76 wow krass weil diese::e **Menschlichkeit** die da ähm diese Natürlichkeit dieses-
 77 nicht dieses was in unserer Gesellschaft s::o extrem im Vordergrund steht also
 78 Konkurrenz ähm sein iphone seine Klamotten sein wie ist man- also dies ganze
 79 des so dieses von außen quasi- also ich weiß nich °wie ich des jetzt nennen soll°
 80 weißt du was ich meine #00:07:37-7#

81 I: LjaJ #00:07:39-2#

82 P: also wie man sein Ego von außen aufpushen kann und sozusagen gar nich mehr
 83 im Kontakt auch q- also es zählt dieses äußere- diese äußere Schale diese- die
 84 muss man immer schön glänzen und so aber des Innere da kommt man
 85 eigentlich da stößt man Leuten ma- eigentlich gar nich mehr so zusammen weil
 86 man sitzt im Seminar man meldet sich man kritisiert ja mmh man labbert halt und
 87 da is es so fand ich des warn s:o mein:e (2) ja das war ein sehr eindrückliches
 88 Erlebnis wo ich mich auch gemerkt hab wie- >ja genau des war natürlich auch
 89 noch< so spielt da mit rein wo ich so gemerkt hab ja krass ich ich hab ja Gefühle
 90 @(.)@ also wenss so so- ja ich kann quasi, ich kann zu Menschen die mir gar
 91 nich so die mir fremd sind eigentlich so schnell so ne schöne ja ne Liebe
 92 eigentlich entstehen lassen, und ähm bin dann glücklich also oder bin zufrieden
 93 glücklich nich als- also bin zufrieden mit mir, und meiner Umwelt und da fällt alles
 94 ab was s:o Bewertung von ja der is aber nich c- der is uncool d- die is ja n Prolo
 95 der is >so und so und so< und (2) ich kann mich einfach quasi auch mit dem
 96 Herzen und mit mir so **emotional**:I quasi kann ich da sein oder kann- es entsteht
 97 auf jeden Fall was ne emotionale **Reaktion**; dabei (2) ja und des kannte ich von
 98 mir nich so so bin ich eher beschränkt auf meine keine Ah- z- zwei drei Freunde,
 99 und so dann und so bin ich dann eher so vielleicht n (2) kühlerer Mensch oder so
 100 wenn man des so sagen will: °n bisschen stumpfer vielleicht° (3) genau

Formulierende Interpretation

OT (23-48) Entwicklung von Faszination für den Tanz: Zugänge und Begründungen

UT (23-26) Zugang durch das Grundmodul Tanz: Erste direkte Begegnung mit Tanz an der Uni

Der Student beginnt seine Erzählung damit, dass er eigentlich noch keinen direkten Kontakt mit Tanz hatte bevor er an die Universität gekommen ist. Hier musste er das Grundmodul Tanz belegen, welches er dann absolvierte und von welchem er „einfach begeistert“ war.

UT (26-30) Medialer Zugang: Begeisterung für den Pina Bausch Film

Weiterhin hat er dann den Pina Bausch Film gesehen. Den Film bekam er zum Geburtstag als Geschenk, weil er so begeistert war. Nach dem Film fand wieder einiges in seinem Kopf statt.

UT (30-38) Begründungen für die Faszination: Tanz als Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Verarbeitungsmöglichkeit

Er führt aus, dass Tanz einem „so schön“ Zeit und Raum gibt, über sich über den Tanz etwas wahrzunehmen und das dann zu verarbeiten. Tanz „knallt“ einen nicht zu, sondern es geht insbesondere beim Ausdruckstanz und Modernen Tanz um den Ausdruck, was ihn tief bewegte.

UT (38-41) Medialer Zugang: Reflexion über das eigene Leben durch Pina Bausch Film

Der Student kehrt wieder zum Pina Bausch Film zurück und erzählt, dass er sich durch diesen Film viele Gedanken über sein Leben machen konnte; er sich jedoch nicht mehr genau erinnern kann, was und wie das genau war.

UT (41-48) Zugang durch das Grundmodul Tanz: Erfahrung von Freiheit in der ganzen Bewegungslandschaft

Er nahm dann am Einführungsseminar Tanz teil. Wieder betont er die Erfahrung des sich freien Bewegens und das in der „ganzen Bewegungslandschaft“ Zeit, Raum und Rhythmus in der eigenen ästhetischen Empfindung völlig frei ausgefüllt werden können.

OT (48-57) Tanz im Vergleich zu anderen Sportarten (Fußball)

UT (48-51) Identität als Fußballer

Der Student erzählt, dass er ein Mensch ist, der dynamische Sportarten präferiert. Er kommt aus dem Fußball und bezeichnet sich auch als Fußballer, er hat zwar mal drei Jahre ausgesetzt und Basketball gespielt, jedoch hat ihn Fußball sein ganzes Leben lang begleitet.

UT (51-57) Fußball und Tanz: Parallelen

Fußball bedeutet für ihn dabei nicht, Tore zu erzielen, sondern es hat sich nach dem Besuch des Grundmoduls für ihn herausgestellt, dass Fußball eigentlich auch Tanz für ihn ist und man sich beim Fußball wie beim Tanz in alle Richtungen bewegen kann.

OT (57-100) Hervorbringung emotionaler Reaktionen durch den Tanz (im Grundmodul)

UT (57-60) Freiheit

Er berichtet weiter, dass durch die Freiheit im Tanz und das selbstbestimmte Füllen der Freiheit im Tanzen, Körper und Geist miteinander verbunden werden.

UT (60-67) Hervorbringung von persönlichen Krisen: Sich Öffnen/ sich Zeigen vor anderen als Herausforderung

Tanz kann ebenso Krisen hervorbringen. Die persönliche Krise des Studenten war, sich einfach zu öffnen und alles zu zeigen, was in einem ist und nichts mehr kontrollieren oder auch bewerten zu wollen; sich fallen zu lassen. Dies war für ihn eine große Herausforderung.

UT (67-100) Hervorbringung von Nähe, Akzentuierung von Menschlichkeit, Natürlichkeit, dem Inneren statt Äußerlichkeiten

In diesem sich tänzerischen Öffnen in einem Raum mit anderen Menschen konnte er feststellen, dass er sich nach einer Tanzstunde, Menschen nah fühlen konnte und sie am liebsten umarmt hätte, die er vorher nicht kannte; insbesondere diejenigen mit denen er tänzerisch aktiv war. Er ist fasziniert von dieser Menschlichkeit, Natürlichkeit im Kontrast zu den in der Gesellschaft akzentuierten äußeren Werten

(Konkurrenz, materielle Werte). An dieses Innere stößt man mit anderen Menschen gar nicht mehr so zusammen. Im Seminar meldet man sich und kritisiert, jedoch findet eine Betonung des Inneren nicht mehr statt. Das Tanzen wurde somit zu einem Erlebnis, genau diese Seite zu entdecken und zu merken, dass persönliche Gefühle vorhanden sind, zu Menschen „Liebe“ entstehen kann, man glücklich mit sich und seiner Umwelt ist; Bewertungsdenken abfällt und man mit sich selbst emotional da sein kann. Dieses emotionale Erleben war für den Studenten neu, welcher sich sonst als eher kühler und „stumpfer“ Mensch bezeichnet.

OT (102-106, 111-113) Erneute Erzählaufforderung, Präzisierung der dargestellten Emotionen und Empfindungen anhand von konkreten Situationen

OT (107-110, 114-145) Identisches Erleben im Wahlpflichtmodul: Hervorbringung von Nähe, Sich öffnen können im Austausch; Auflösung von Kontrolle in der Kontaktimprovisation

UT (107-110, 114-129) „Auflösung“ durch Kontaktimprovisation

Der Student berichtet, dass er beim Wahlpflichtmodul das gleiche Erleben hatte. Auch diese Gruppe war für ihn neu und durch die Kontaktimprovisation mit einer Partnerin, dem Versuch nicht zu kontrollieren, resultierte ein intuitiver Austausch, welcher dazu führte, dass er sich „wieder völlig ... aufgelöst“ fühlte.

UT (129-137) Aufgeben von Kontrolle

Er hatte Probleme damit, Kontrolle aufzugeben, nicht zu richten/zu planen, um diese Einheit im Tanzen entstehen zu lassen.

UT (137-145) Schöner Austausch, Dankbarkeit für das gegenseitige aufeinander Einlassen

Er stellt fest, dass es für ihn ein schöner Austausch war und er mit der Partnerin durch die Kontaktimprovisation und das „Herumräkeln“ auf dem Boden, was komisch und ungewohnt war, sich nun der Person näher fühlte, als wenn sie 10 Tage miteinander geredet hätten. Er ist dankbar für diesen Austausch, und dass sich die andere Person auf ihn eingelassen hat und es somit zu einem gegenseitigen Geben, Nehmen und Tragen kommen konnte.

OT (146-197) Auflösung von Grenzen durch Tanz und Erfahrung von Tiefe

UT (146-173) Auflösen von Grenzen durch Konzentration auf kleine Bewegungen

Der Student schildert eine weitere Situation auf einer Party, wo Technomusik lief und er feststellte, dass er durch die ganzen Kraftbewegungen, dieses Schnelle, gar nicht so gut zu sich selbst kommen konnte und er bewusst ausprobierte, mit seinem Rücken extrem kleine Bewegungen zu machen und versuchte, sich in diese kleinen Bewegungen hineinfallen zu lassen, um in den Körper hineinzufühlen und zu schauen, was passiert. Er bemerkte, dass das tiefgeht und er an eine Grenze stößt. Er hatte das Gefühl, dass er etwas Ausdruck verleihen konnte, er glücklich war und seinen ganzen Körper als weich empfand; er Grenzen auflöste, dadurch, dass er entspannt war und „sein lassen“ konnte.

UT (173-185) Durchstoßen von Grenzen, Erfahrung von Feinstofflichkeit

Durch den Genuss der Erfahrung des Hüftkreisens, welches eher sexuell und weiblich konnotiert ist, hatte er das Gefühl, eine Grenze zu durchstoßen und erlebte dies als befreiend. Dass man den Atem sein lässt, dass man einen Windzug durch sich durchlässt und Körper und Geist miteinander verbunden werden. Diese Erfahrung umschreibt er mit „Feinstofflichkeit“.

UT (185-197) Erfahrung von Tiefe, Sprache des Körpers als eigener Kanal

Diese Erfahrung spiegelt sich auch in dem Pina Bausch Film wider. Dass es durch das Tanzen möglich ist, an eine Tiefe heranzukommen, welche „wunderschön“ ist und welche man nur durch die Sprache des Körpers ausdrücken kann. Körperlicher Ausdruck ist zu vergleichen mit verbalem Ausdruck; jedoch ein anderer „schöner Kanal“ und gleichzeitig herausfordernd, da ungewohnt und zivilisatorisch vorgeben ist, wie man mit seinem Körper zu sein hat (beispielsweise Sexsymbol).

OT (197-233) Spaß und Freude am Tanz im eigenen Haus

UT (197-218) Spaß und Freude am Tanz

Als ein weiteres schönes Erlebnis beschreibt er die Erfahrung von Spaß und Freude beim Tanzen, die ihm in der Uni oft genommen wurde. Nicht immer will er alles „fühlen“, sondern einfach auch mal warm werden, „obszöne Bewegungen“ machen, ausrasten, mit dem Po wackeln oder Alltagsbewegungen integrieren, die oft zu kurz im zeitgenössischen Tanz, Modern Dance oder Ausdruckstanz kommen. Mit dem „Arsch zu wackeln“, ist auch eine Form von Ausdruck. Prinzipiell sollte der Spaß mehr beim Tanzen zugelassen werden.

UT (218-233) Verschiedene Szenen tanzen, Körper und Geist als Haus

Diese unterschiedlichen Bewegungen beschreibt er als verschiedene Szenen mit diversen Kraftqualitäten, die in den Raum gebracht werden. Sozialisationsprozesse und Rollen (Beispiel Hip Hoper auf der Bühne) können in den Körper übergehen. Wenn es möglich ist, Spaß an den Bewegungen zu entwickeln, wird man auch kreativer. Körper und Geist können dann mit einem Haus verglichen werden, in welchem man Lust bekommt, in alle verschiedenen Türen hineinzuschauen und diese Türen auch wieder zuzuschlagen. Und dieses Haus, das da entstanden ist, ist man selbst.

Reflektierende Interpretation

23-30 Proposition im Modus einer Erzählung mit eingelagerter Bewertung (26) und Argumentation (27-28)

Der Student beginnt seine Erzählung mit der Aussage, dass er eigentlich noch keinen „direkten Kontakt“ mit Tanz hatte, bevor er an die Uni gekommen ist. Mit diesem nicht vorhandenen Zugang zu Tanz vor Beginn der Studienzeit eröffnet er seine Erzählung und stellt somit heraus, dass sein Zugang zu Tanz/Tanzen für ihn nicht im Kindes- oder Jugendalter anfang, sondern mit seiner Zeit als Student. Zuvor scheint Tanz dementsprechend keine erwähnenswerte Rolle in seiner Biographie einzunehmen.

„Direkter“ Zugang könnte hier als bewusster, praktischer, selbst erlebter Zugang gedeutet werden. In der Uni „musste“ er dann das Grundmodul absolvieren, d.h. es gab keine Wahlmöglichkeit, sondern das Tanzgrundmodul stellte eine verpflichtende Veranstaltung dar, welche von allen Studierenden wahrgenommen werden musste. Das verweist darauf, dass sein erster Zugang zum Tanz nicht selbst gewählt, sondern fremdbestimmt durch die Universität war. Von dieser Lehrveranstaltung war er „begeistert“; ebenso von dem „Pina Bausch Film“, welchen er zum Geburtstag geschenkt bekam, weil er von der Veranstaltung so begeistert war, sie also noch lange nachwirkte. Die Begegnung mit Tanz widerfährt ihm quasi ganz unbeabsichtigt. Er hebt die „Begeisterung“ von der Veranstaltung und auch von dem Film hervor – ohne an dieser Stelle genau darauf einzugehen, was die Begeisterung auslöste – und dass nach dem Sehen des Films einiges in seinem „Kopf“ stattgefunden hat. Die Begeisterung für den Tanz resultierte also sowohl aus einem „direkten“ Erfahren von Tanz als eigene körperliche Erfahrung in der Lehrveranstaltung als auch aus dem medialen (eher rezeptiven) Zugang durch den Pina Bausch Film. Sein erster Zugang zum Tanz kann gleichermaßen als körperlich sowie als kognitiv-reflexiv gerahmt werden. Was er besonders herausstellt, ist seine Begeisterung für Tanz und dies obwohl er zuvor noch keinen direkten Kontakt mit dem Tanzen hatte.

30-41 Anschlussproposition im Modus der Argumentation mit eingelagerter Bewertung (38)

Der Student begründet in Folge seine Begeisterung für den Tanz und stützt sich dabei auf die Grundparameter Zeit und Raum. Tanz ermöglicht „so schön“ Zeit und Raum, um über sich durch das Tanzen „irgendwas“ wahrzunehmen und zu verarbeiten. Diese Erfahrung rahmt er positiv. Tanz ermöglicht demnach eine intensive Beschäftigung mit sich selbst. Hier kommt zum Tragen, dass Tanz einem die Freiheit lässt, etwas in sich wahrzunehmen, was vor der Tanzpraxis selbst noch gar nicht konkretisiert werden kann/muss. Tanz ermöglicht also „schöne“ Dinge und wird ergebnisoffen und prozessorientiert konnotiert. Hier hat er den ersten Orientierungsgehalt gesichert: Tanzen als Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess (körperlich-intuitiver und geistig-reflexiver Zugang zum Tanz/Tanzen). Tanz „knallt“ einen nicht zu, d.h. Tanz erschlägt nicht, insbesondere der „Ausdruckstanz“ und „Moderne Tanz“ nicht, wo es nicht wie bei anderen Tanzarten um beispielsweise „hohe Sprünge“ geht, sondern der individuelle Ausdruck im Vordergrund steht. Hier deutet sich eine Konkretisierung der Begeisterung für den Tanz orientiert an bestimmten Tanzformen an. So werden insbesondere der Ausdruckstanz und der Moderne Tanz (ebenso das Tanztheater nach Pina Bausch) positiv gerahmt, da in diesen Tanzformen der „Ausdruck“ und nicht die Leistung und Technik („hohe Sprünge“) in der Lesart des Studenten im Vordergrund stehen (Sport versus Kunst). Diese Fokussierung des Ausdrucks bewegt den Studenten tief, d.h. der körperliche Ausdruck führt zu emotionalen Empfindungen. Durch den Film konnte er sich viele Gedanken über sein Leben machen, d.h. ihm war es möglich, eine Verbindung zwischen dem medialen Tanzgeschehen und seinem individuellen Leben herzustellen, auch wenn er nicht mehr genau präzisieren kann, was das genau für Gedanken waren. Er

erinnert sich lediglich an die Tatsache, dass es so war. Die Gedanken über das eigene Leben (biographische Reflexion) stehen ebenso im positiven Horizont wie die emotionale Ergriffenheit. Tanz als Sport bzw. als körperliche Leistung oder Perfektion ist demgegenüber nachrangig (Kontrast zu den Beschreibungen bei Lara).

41-48 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (42-48) und Zwischenkonklusion im Modus einer Theorie über das eigene Selbst

Er erwähnt zum zweiten Mal das Einführungsseminar/Grundmodul Tanz. Wichtiger als von bestimmten Situationen aus der Lehrveranstaltung zu erzählen, ist für ihn dabei, herauszustellen, warum Tanz für ihn so „faszinierend“ geworden ist und begibt sich dabei erneut auf eine reflexive Meta-Ebene. Er betont, dass es so „schön“ ist, da man im Tanz sich als Körper und den Raum hat, sich frei zu bewegen. Diese „ganze Bewegungslandschaft“ kann im eigenen Rhythmus, in der eigenen Geschwindigkeit, in der individuellen ästhetischen Empfindung beliebig ausgestaltet werden. Hier zeigt sich seine deutliche Orientierung an dem Erleben von Freiheit und Individualität durch das Tanzen. Positiv rahmt der Student hier den autonomen Selbstgestaltungsaspekt, d.h. sich räumlich, zeitlich und körperlich frei bewegen zu können, Tanz ausfüllen zu können, ohne konkrete gebundene Vorgaben: Somit werden deutlich formfreie und vor allem individuelle, selbstzentrierte Tanzformen gegenüber formgebundenen Tanzformen akzentuiert und positiv gerahmt. Im Tanzen geht es nur um sich selbst, eine Bezugnahme/Rücksicht auf andere (wie z.B. im Mannschaftssport) findet nicht statt.

48-57 Elaboration im Modus einer Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (51-57), beispielhafte Beschreibung als Exemplifizierung und Differenzierung

Der Student beschreibt sich selbst als ein Mensch, der dynamische Sportarten bevorzugt und beschreibt sich in seiner Identität als „Fußballer“. Fußball ist somit etwas was ihn, anders als der Tanz, sein ganzes Leben lang, trotz kurzer Unterbrechung, kontinuierlich begleitet hat. In Abgrenzung zu anderen Jungen, für die das „Tore zielen“, sprich das Ergebnis (zu gewinnen), im Vordergrund steht, bedeutet Fußball für ihn etwas anderes. Nach dem Grundmodul bzw. in dieser Zeit stellt er Verbindungen zwischen Tanz und Fußball fest, da man sich auch beim Fußball/Basketball in verschiedene Richtungen bewegen kann (Raumaspekt). Es werden hier Parallelen zwischen Tanz und anderen Sportarten (Fußball/Basketball) gezogen und Tanz auf andere Sportarten (Tanz auch als übergeordneter Nenner) transferiert. Wie schon in vorherigen Ausführungen dokumentiert sich auch an dieser Stelle, dass Tanz einem die Möglichkeit gibt, über Dinge nachzudenken und einen Transfer zu anderen Bereichen herzustellen. Eine Differenzierung von Tanz und Fußball wird implizit angedeutet, indem der Student ausführt, dass beim Fußball der Ball als zusätzliches Medium in die Bewegungsausführung hineinspielt und das Ziel(en) das handlungsleitende Motiv ist, während er beim Tanz insbesondere den Prozess an sich ohne anzuvisierendes Endziel herausstellt. Die Offenheit und Zweckfreiheit des Tanzens werden positiv gerahmt. In der eigentlichen weiteren Ausführung der Faszination für den Tanz dokumentiert sich, dass

der Student einen Vergleich zu anderen, bisherigen, identitätsprägenden („Ich bin Fußballer“) Sportarten braucht, um das Wesen des Tanzes für sich noch deutlicher herauszustellen. Die Faszination für den Tanz kam dabei als Erweiterung hinzu, ohne seine Fußballer-Identität abzulösen. Da er immer wieder in seinen Erzählungen und Beschreibungen, Argumentationen/Begründungen einlagert, deutet sich hier an, dass er nicht von seinem Zugang oder seiner Tanzgeschichte selbstläufig erzählen will, sondern im Gesprächsverlauf die Faszination für den Tanz eher theoretisch-reflexiv erörtert. Er ist nicht mehr direkt dran am Geschehen, kann sich teilweise auch nicht mehr konkret erinnern (Bsp. Pina Bausch Film), sondern er rekurriert auf die Essenz der individuellen Faszination für den Tanz auf einer reflexiv-kognitiven Ebene (siehe auch Z. 29: „was da alles in meinem Kopf quasi stattgefunden hat“). Seine Faszination für den Tanz ist also nicht nur etwas körperlich-leibliches, sondern auch etwas „verkopftes“, ein Medium der Selbsterkenntnis.

57-69 Elaboration im Modus einer Argumentation als Validierung („Freiheit“) und Differenzierung („Krisen“) mit eingelagerter Bewertung (60)

Erneut kehrt der Student zum Thema „Freiheit“ im Tanz und das selbsttätige Füllen dieser Freiheit zurück. Dadurch, dass er selbst die Freiheit besitzt, die Bewegung zu bestimmen, verbinden sich Geist und Körper. In der Ausführung, dass der Tanz auch „Krisen“ hervorbringt, differenziert er den hervorgebrachten positiven Horizont. Zu den sonst eher „schönen“ Empfindungen reihen sich nun auch Krisen, auch wenn die Krisen nicht als negativ expliziert, sondern als „spannende“ Erfahrung gerahmt werden. Als persönliche Krise und große „Herausforderung“ wird das „sich öffnen“, „einfach alles zu zeigen“, dass „sich einfach mal fallen lassen“ herausgestellt. Tanz ermöglicht für den Studierenden genau diese Facetten, die eine persönliche Krise bzw. einen Widerstand hervorrufen, jedoch gleichzeitig eine Herausforderung darstellen. Hier deutet sich der Wunsch des Studenten an, sich genau auf diese psychologischen Facetten einlassen sowie Grenzen überschreiten bzw. überwinden zu wollen: „einfach alles zu zeigen“. Implizit dokumentiert sich hier, dass er sonst nicht alles zeigen kann. Tanzen deutet er als Befreiung, Emanzipation, Outing, Raum, sich in der Performance neu zu erfinden. Durch das Tanzen sieht er die Freiheit gegeben, körperlich Grenzen zu überwinden, welche auch mit einer Auflösung innerer Begrenzungen verbunden sind.

69-101 Elaboration und vorläufige Konklusion im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (75-76) und der Argumentation (76-101) sowie Beschreibung (97-100)

Der Student kommt in seinen Ausführungen auf den „Anfang“ seiner „Tanzsache“ zurück; insbesondere der Beginn der Auseinandersetzung mit Tanz und das Erkennen der Faszination bestimmen seinen Erzählstrang. Er führt eine Situation an, wo er feststellte, dass er im Bereich Tanz lediglich eine Stunde brauchte und sich danach Menschen nah fühlte, die er vorher nicht kannte und durch das tänzerische Einlassen emotional bewegt wurde („sitz ich im Kreis und heul fast hier“). Dabei stehen nicht die

Anderen im Zentrum seiner Ausführung, sondern das Entdecken seiner Emotionalität durch das Tanzen wird betont. Selbstfokussierung ist sein positiver Horizont. Die Verbindung von physischer Bewegung im Kontakt mit Anderen und innerer Emotionalität wird von ihm als „faszinierend“, „krass“ auch als fremdartig gerahmt, da er sich eher als Mensch beschreibt, der wenig Freunde hat und „kühl“ oder „stumpf“ ist. In dem Tanzmodul traten für ihn durch diese Erfahrung, Aspekte wie Menschlichkeit, Natürlichkeit, d.h. das Innere in den Vordergrund, während in anderen Seminaren, eher kritisiert, „gelabbert“ und die äußere Schale, die Konkurrenz das Wesen ausmacht. Durch das Tanzen erfährt er demnach die Möglichkeit, sich selbst anders wahrzunehmen. Insgesamt führt er an, dass man gar nicht mehr so mit Menschen zusammenstößt, wenn es um das Innere geht, sondern hauptsächlich – sei es im Seminar oder in der Gesellschaft allgemein – der Fokus auf der „äußeren Schale“ und Äußerlichkeiten (iPhone, Klamotten) liegt und es darum geht, diese äußere Schale zum Glänzen zu bringen. Die Außenorientierung wird dabei negativ gerahmt. Durch die Tanzerfahrung in der Uni kam er in Berührung mit seinem Inneren, seinem inneren Kern, Werten und seinen Emotionen. In der mehrmaligen Betonung des Wortes „krass“ dokumentiert sich hier eine für den Studenten außerordentliche Erfahrung, welche er als positiv herausstellt, da sie ihn in Kontakt mit sich selbst führte und er sich zufrieden erlebte. Äußere Bewertungsgedanken und kognitive Zuschreibungen fielen von ihm ab zugunsten des Erlebens von Offenheit und des Sich Einlassens auf andere und sich selbst. Im positiven Horizont stehen dabei Werte wie „Menschlichkeit“ und „Natürlichkeit“, d.h. der eigenen Natur zu folgen, nicht etwas darstellen zu müssen (Mann, Frau, teure Klamotten etc.), sondern sein zu können, wie man ist. Tanzen wird nicht als Darstellungs-, sondern als Existenzweise gerahmt, im Tanzen kann er er selbst sein, zugleich wird im Interview aber auch deutlich, dass ihm das Tanzen Raum und Freiheit gibt, sich anders darzustellen, sich auszuprobieren, zu experimentieren.

102-106 Erneute Erzählaufforderung durch die Interviewerin

Die Interviewerin fordert den Studierenden auf, sich zurückerinnern, was in dieser Situation dazu geführt hat, dass der Student solche Emotionen, Empfindungen und Gedanken hatte und bittet ihn dies anhand einer konkreten Situation zu verdeutlichen.

107-111 Nachfrage des Studenten, Proposition im Modus einer Erzählung

Der Student fragt noch einmal nach, ob es sich um eine Situation, eine konkrete Situation handeln soll und beginnt seinen Erzählstrang mit der Ausführung, dass er vor einigen Wochen zu Beginn des Wahlmoduls Tanz (Schwerpunkt) die gleiche Erfahrung gemacht hätte, wie schon im Grundmodul und fragt nach, ob er dies genauer erläutern soll. Hier validiert er seine Erfahrungen, die er schon zu Beginn des Grundmoduls machte, d.h. er hebt auf die Erfahrung ab, dass er durch den Tanz sich selbst und Menschen emotional nah fühlen kann und er mit seinem Inneren zusammenstößt (homologes Muster). Eine Sehnsucht nach konjunktiven Erfahrungsräumen schwingt hier mit, die durch das Tanzen für ihn hergestellt werden. Auf die konkrete Ebene des Erlebens lässt er sich nur schwer ein, vielmehr ist er noch

auf der kognitiv-reflexiven Ebene des Umgangs mit/Zugangs zu Tanz, sprich im Herstellungs- und Reflexionsmodus.

111-113 Bestätigung der Elaboration der Erzählung durch die Interviewerin

Die Interviewerin bestätigt den Studierenden in seiner Erzählung fortzufahren und ihr von dieser Situation, dieser Erfahrung zu erzählen.

114-146 Konklusion im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung (117-124, 128-132) und Argumentation (132-145)

Der Student stellt den Beginn des Wahlpflichtmoduls in seiner Erzählung heraus und berichtet davon, dass sie dort Kontaktimprovisation gemacht hatten und er hier mit einer Frau in Kontakt gekommen ist und sie begannen sich „aufeinander zu wälzen“. Diese Situation beschreibt er wieder für sich als „krass“, da er als einziger Mann in der Gruppe mit einer fremden Frau physisch in Berührung, in Kontakt kam. Er stellt in dieser Situation sowohl den Geschlechtsunterschied als auch den Fremdheitsaspekt als herausfordernd für das Zulassen des „nahen“ Kontakts heraus. Die Aufgabe der Kontaktimprovisation wird dabei nicht als Tanztechnik verstanden, sondern anfänglich „sexualisiert“ („aufeinander wälzen“) und befremdlich wahrgenommen. Wieder einmal spielen in seinen Ausführungen Grenzen, das Überschreiten von Grenzen sowie Kontrolle implizit eine Rolle. Obwohl diese Situation zu Beginn als eher „krass“ wahrgenommen wurde, versucht der Student diese Gedanken loszulassen und sich auf diesen neuen und fremdartigen Moment einzulassen. Das Einlassen erfolgte also nicht natürlich und automatisch, sondern musste von dem Studenten erst einmal kognitiv hervorgerufen werden (innere Aufforderung, nicht kontrollieren zu müssen, loszulassen und abzuwarten). Durch dieses bewusste Loslassen konnte in der Lesart des Studenten eine „Energie“, ein „intuitiver“, unbewusster Austausch zwischen den beiden entstehen, welcher darin resultierte, dass er sich „völlig aufgelöst“ wahrnahm, d.h. sich vorher bestehende Grenzen auflösten. Dieses Auflösen von Grenzen rahmt er positiv. Neben der Beschreibung der Wahrnehmung setzt auch parallel dazu wieder eine Bewertung ein, so dachte er „geil“ und war dankbar für diese Erfahrung, dass er dies mit der anderen Person „machen durfte“. Die Umschreibung des Dankbareins für das „machen können“ mit einer anderen Person weist auf eine eher aktivere Zuschreibung seiner (männlichen) Rolle in dieser Situation hin. Nicht der Aspekt der gemeinsamen Interaktion wird hier hervorgehoben, sondern der Student betrachtet vornehmlich seine eigene Person in dem Kontakt mit dem Gegenüber. In seiner Erfahrung geht es ihm primär um ihn und seine Selbst-Erfahrung. Das Wort „geil“ spielt implizit auf eine sexualisierte, lustvolle Komponente an, ein Unterton welcher in der Schilderung immer wieder zum Tragen kommt. Im Kontrast dazu bewertet er sich jedoch auch selbstkritisch, indem er es „krass“ findet, zu erkennen, wie viel Probleme es ihm bereitet, Kontrolle aufzugeben und nicht zu bewerten, was er gerade in dieser Kontaktimprovisation tut. In der Erzählung über die Situation spiegelt sich diese Schwierigkeit erneut wider, da seine Erzählungen immer wieder unterbrochen werden von abstrahierenden Bewertungen (d.h. er bewertet sich in der Situation

und auch nachträglich in seiner Erzählung darüber). Obwohl ein Ringen um dieses tänzerische Einlassen stattfindet, beobachtet er sich gleichzeitig immer wieder kritisch von außen, was deutlich wird an seinen bewertenden Umschreibungen der Situation („irgendwie komisch herumräkeln und sieht vielleicht total scheiße aus von außen... irgendwie komisch und ungewohnt“). Der Wunsch in das „Innere“ hinein-fühlen und sich von Innen intuitiv und natürlich zu bewegen, wird überlagert von der simultanen äußeren Betrachtung und Bewertung. Er erlebt also die Bewegungssituation und bewertet sie im gleichen Moment, was ihn gleichzeitig in dieser Erfahrung hemmt bzw. begrenzt. Wie in der Beschreibung zuvor werden hier das Innen und das Außen zum Gegenstand seiner Erfahrung. Obwohl die Situation gleichermaßen Faszination als auch Unwohlsein auslöst (dies äußert sich in der Äußerung des „zu nahen Kontakts“), will er diese bewertende kritische Grenze umgehen und sieht die Situation als persönliches Experimentierfeld an. Er stellt die Erfahrung insgesamt als positiv heraus und ist dankbar für dieses gegenseitige „Geben und Nehmen“ und „Tragen“. Das Thema Grenzen sowie Innensicht und Außensicht werden in der Introspektion stark fokussiert. Der äußere, sichtbare, bewertende, männliche, sexualisierte Objektkörper sowie der innere, fühlende, intuitive, emotionale, geschlechtslose/-neutrale Subjektkörper werden implizit zum Gegenstand seiner Erzählung. Zu diesem Inneren hervorzudringen und sich von innen heraus zu bewegen, was ihm jedoch nicht ohne Weiteres bzw. nur punktuell gelingt, ist positiv konnotiert. In der Bewegung mit einer anderen Person, im Rahmen der Kontaktimprovisation, orientiert er sich also an einem konjunktiven Sich-Verstehen im Kontrast zu kommunikativer Verständigung.

146-173 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (152-155)

In der Schilderung einer weiteren Situation begibt er sich aus dem Hochschulrahmen heraus und erzählt von einem privaten Tanzerlebnis auf einer Technoparty. Er beschreibt, dass die ganzen Kraftbewegungen und die schnellen Bewegungen ihn eher von sich wegbringen und er aus diesem Grund bewusst versuchte, im Kontrast zur Musik und den Menschen um ihn herum, kleine Bewegungen mit dem Rücken zu machen, sich darauf einzulassen und sich in die Bewegung hineinfallen zu lassen. Durch das „bewusste“ Tun unterwirft er auch hier wieder seine Tanzbewegungen einer bewussten Kontrolle. Auch wenn er gleichzeitig neugierig in den Körper hinein-fühlen und schauen will, was passiert, gelingt es ihm nicht, sich völlig frei von Bewertungen zu machen. Wieder ist er gleichzeitig innerhalb und außerhalb seines Körpers, auch wenn der Wunsch vorhanden ist, ganz in seinen Körper hineinzuspüren, sich nach innen zu bewegen, ist er auch hier nicht frei von Gedanken und Bewertungen. Bewegungserlebnis und reflexive Bewertung gehen bei ihm Hand in Hand. Seine Orientierung geht wieder in die Richtung, dass er zu sich, zu seinem Inneren durch das Tanzen kommen möchte. Die Selbsterfahrung wird wieder positiv gerahmt. Das Drumherum, die Anderen, spielen eher eine Nebenrolle. Der „Höhepunkt“ dieser „sensationellen“ Erfahrung ist für ihn erreicht, als er „merkt“ dass es tiefgeht und er an eine Grenze stößt

und er „irgendwas Ausdruck“ verleihen kann. Das Identifizieren und körperliche Spüren und Erleben von Grenzen und Auflösen von Grenzen wird erneut als zentrales Motiv herausgestellt. Positiv gerahmt werden Tanzerfahrungen dann, wenn sie „tief“ gehen und sie in Grenzbereiche führen. Wieder geht diese körperliche Erfahrung mit einem emotionalen Empfinden von „glücklich sein“ einher. Er will sich bewusst/intentional auf einer prä-reflexiven, leiblichen, intuitiven Ebene erfahren, was jedoch ein Paradoxon darstellt, denn solange er so viel über sich und sein Tun nachdenkt, ist es nicht möglich, loszulassen und einfach zu sein, zu tun und zu tanzen.

173-197 Elaboration im Modus einer Argumentation mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Beschreibung (174-177, 186-196), Elaboration und Ausdifferenzierung des Motivs der „Grenzen“

Das Motiv der Grenzen bzw. behindernden Begrenzungen wird auf einer generalisierenden Ebene weiter ausgeführt, indem er in einer beispielhaften Erläuterung auf die Zuschreibung geschlechtsbezogener Bewegungskodizes eingeht. Damit dokumentiert sich auch, dass es für ihn eine Relevanz hat: Wenn ein Mann die Hüfte bewegt, wird dies gleich als sexuell und auch als befremdlich assoziiert, er begibt sich mit einem Hüftkreis in einen „Grenzraum“, währenddessen ein weibliches Hüftkreisen zwar auch sexuell konnotiert ist, jedoch dem weiblichen Geschlecht eher zugewiesen wird. Diesen verbotenen Grenzraum zu betreten, diese geschlechtsgebundene Bewegungsgrenze zu durchstoßen und körperlich auszukosten, erlebt er als befreiend. Das Auflösen von Grenzen wird hier erweitert, um den Aspekt des Umgangs mit geschlechtsstereotypen Bewegungszuschreibungen und der Auflösung dieser vorherrschenden Muster. Im Genuss der körperlichen Erfahrung des Hüftkreises dient hier der Tanz als Möglichkeit der Dekonstruktion von Geschlechtszuweisungen (im Sinne des doing gender bzw. dancing gender). Dieser Erfahrung des Grenzen Durchstoßens, des Atem Durchgehenlassens, wohnt ein „Zauber inne“. Mit der Aufforderung „Feinstofflichkeit“ zuzulassen, rekurriert er erneut auf das Auflösen von Grenzen. Es geht um die Wahrnehmung feiner, nicht zwingend sichtbarer Prozesse, und er vergleicht dies mit dem Zulassen eines Windhauchs durch die ganze Person, welcher Körper und Geist verbindet. Erneut führt er den Pina Bausch Film an, der ihn dazu inspiriert hat, an so eine Tiefe heranzukommen, die nur durch die Sprache des Körpers ausgedrückt werden kann. Diese Sprache ist so besonders, da es sich eben nicht um einen veräußerlichten expliziten Ausdruck handelt, sondern um einen inneren. Hier sichert er erneut seine Orientierung an dem Konjunktiven und nicht an kommunikativer Verständigung.

197-234 Thematische Konklusion im Modus einer Argumentation mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erzählung (201-203), Antithetische Differenzierung, Gegenhorizont

In der Ausführung der letzten Situation hebt er auf den Aspekt „Spaß“ ab. Nicht immer will er alles fühlen – worauf er in den vorherigen Ausführungen stark abhob – sondern warm werden und einfach losstanzen. Hier entfaltet er einen Gegenhorizont zu der vorher akzentuierten „Tiefe“, den kleinen Bewegungen und dem langsamen in sich Hineinspüren. Nun geht es in erster Linie um Freude und Spaß

in kurzer Zeit. Validiert wird wieder der Aspekt der „Freiheit“ und des „Auflösens von Grenzen“, indem er ausführt, dass er völlig ausrasten möchte; ebenso spielen wieder die Aspekte „Geschlecht“ und „Sexualität“ in seine Ausführungen rein: er möchte mit dem „Po wackeln“, „obszöne Bewegungen“ machen. Er ärgert sich, dass man dies im Modern Dance, Ausdruckstanz oder zeitgenössischen Tanz nie sieht und fragt sich, warum nie jemand mit dem „Po/Arsch wackelt“, da dies doch „Alltagsbewegungen“ sind. Distanziert er sich in den vorherigen Ausführungen von der Fokussierung der äußeren Schale und lehnt Zuschreibungen (Z. 94: „die ist ja n Prolo“) ab, fordert er nun auf, alles zu tanzen und im Tanzen beispielsweise „einen auf Prolo“ zu machen. Ebenso möchte er bestimmte Bewegungstereotype aufbrechen („Hüfte kreisen“, „Arsch wackeln“) und alles ausprobieren, da dies für ihn mit „Spaß“, „Kreativität“ und Lebendigkeit verbunden und nicht an ein Geschlecht gebunden ist. Es geht ihm darum, verschiedene Facetten in den Raum zu bringen, sich ein Stück weit von eigener Sozialisation zu lösen, in verschiedene Türen seines eigenen Hauses zu schauen und diese auszuprobieren, zu erkennen, dass es verschiedene Zimmer in einem gibt, die bewegungsmäßig erfahrbar gemacht werden können und man selbst dieses Haus ist, das dabei am Entstehen ist. Tanz bietet ihm somit ein Experimentierfeld, um sich besser kennen zu lernen, zu erfahren und zu erproben. Tanz versteht er also als Teil der Persönlichkeitsentwicklung.

Analyse der Eingangssequenz zum Abschluss der Lehrveranstaltung

Transkriptausschnitt¹⁷⁹

¹⁷⁹ Die folgende formulierende und reflektierende Interpretation bezieht sich auf einen längeren Abschnitt des hier abgebildeten Transkriptausschnitts. Die gesamte Sequenz, auf die sich die Interpretation bezieht, findet sich im Anhang.

- 17 **P:** ja was war da am Anfang @(.)@ (.) ich weiß es nicht mehr (6) ja eigentlich ham
 18 wir nicht viel gemacht in der Veranstaltung, (2) es ging dann so f- eigentlich
 19 relativ schnell (2) in organisatorische Sachen (.) für eben dieses Projekt an der
 20 Schule hmm (3) und unsere Aufführung dann so n`bisschen; (2) aber mehr in
 21 diese in Richtung Schule und (3) ja das war n`bisschen (.) bisschen low @die
 22 ganze Sache@ die ganze Angelegenheit
 23 **I:** @(.)@
 24 **P:** da is- nich- so viel passiert wir ham (.) wir mal n Referat gehalten dann ham wir
 25 mal des gemacht dann ham wir mal Referat gehört und (2) ja so
 26 bewegungstechnisch is- da nicht viel gelaufen, weil es wurde ja auch es war ja
 27 auch so komprimiert so n`bisschen (.) sagen wir mal; (.) u: und ja die ersten:n:n (.)
 28 also die bleibenden Erfahrungen von dem Projekt sind eben die von den:n
 29 Projekten von der Projektdurchführung und sozusagen von der (2) ja
 30 anschließenden eigenen Reflexion dieser (.) Zeit so (2) und ganz besonders is-
 31 mir da (2) e: eben jetzt: t im Nachhinein so: o hängen geblieben (2) das: s: s (2) ähm
 32 (2) quasi dieser Vermittlungsaspekt also (2) das der Tanz der fordert ähm von
 33 dem (.) Vermittler von dem Lehrer ja also (2) ne ganz spezielle Fo:orm von:n (2)
 34 ähm (.) Lehren so; (.) und des hat mich schon fasziniert das sozusagen der
 35 Gegenstand (2) der kann im Endeffekt nur auf ner auf sozusagen auf ner ganz
 36 besonderen Art und Weise eben (.) übermittelt werden und ich find (.) wie ich
 37 finde (.) so ist diese Art und Weise (2) ähm se: e: ehr (,) also (.) diese Art und
 38 Weise (2) ähm (2) ähnelt (2) den:n Theorien ja den den (.) den den (.)
 39 alternativen vielleicht reformpädagogischen (2) ähm (.) Lehr- und Lerntheorien
 40 wie (2) ja das man eben:n:n (.) an den Kindern ansetzt des ganze (.) blabla was
 41 man immer hört so dieses (2) das ähm wir eben Hebammen sind Hebam- und
 42 Vermittler und eben (.) nicht von oben herab und (.) ähm das wir (3) ähm
 43 sozusagen Rahmenbedingungen stellen und (.) die Kinder machen was draus (2)
 44 und all diese Sachen so (.) die man jetzt (2) ja (2) die man da so lernt (.) wurden
 45 mir da praktisch ganz (2) °deutlich n (2) und° (.) weil die Kin- weil sozusagen
 46 dieses (.) dieser Tanz so n`sensibler (.) Raum is- wo man eben nicht anders
 47 arbeiten kann °glaub ich° (4) genau °das wars eigentlich so°

Formulierende Interpretation

OT (17-27) Gesamtfazit: „Lowe“ Angelegenheit

Der Student versucht sich an den Anfang der Lehrveranstaltung zurückzuerinnern, jedoch fällt ihm nicht mehr ein, was da genau passierte. Insgesamt, so resümiert er, wurde in der Lehrveranstaltung „nicht viel gemacht“ und es war eine „lowe Sache/Angelegenheit“. Ziemlich schnell ging es um organisatorische Sachen: die Aufführung der Studierenden, die Planung des Schulprojekts. Es wurden Referate gehalten, jedoch wäre bewegungstechnisch nicht viel passiert, auch weil die Lehrveranstaltung vom Zeitumfang reduziert wurde (von zwei auf ein Semester).

OT (28-47) Bleibende Erfahrung: Schulprojekt

UT (28-30) Durchführung und Reflexion des Schulprojekts

Der Student berichtet, dass er seine erste bleibende Erfahrung in Bezug auf die Lehrveranstaltung mit dem Schulprojekt, und hier konkret mit der Durchführung und der anschließenden Reflexion, verbindet.

UT (30-47) Vermittlungsaspekt

In diesem Schulprojekt ist ihm ganz besonders der Vermittlungsaspekt in Erinnerung geblieben. Der Tanz erfordert von dem Vermittler, dem Lehrer, eine ganz besondere Form der Vermittlung, des Lehrens; und das hat ihn fasziniert. Die Art und Weise der Vermittlung des Tanzes ähnelt den alternativen, reformpädagogischen Lehr- und Lerntheorien, einem Ansetzen an den Kindern. Der Vermittler wird als „Hebamme“ umschrieben, welcher die Rahmenbedingungen, den Raum zur Verfügung stellt, in welchem sich die Kinder dann entfalten können. Die ganzen Sachen, die er theoretisch gelernt hatte, konnte er in diesem Schulprojekt selbst praktisch erfahren. Tanz ist für ihn ein so sensibler Raum, in dem eine besondere Vermittlungsform benötigt wird.

OT (48-50) Erneute Erzählaufforderung durch die Interviewerin

Die Interviewerin fordert den Studenten erneut auf, sich an konkrete Lehr-Lern-Situationen in der Lehrveranstaltung zu erinnern, die für den Studenten ganz besonders waren und ihr von diesen Situationen zu erzählen.

OT (51-53) Performanceprojekt

Der Student berichtet, dass die Performance für ihn noch ganz besonders war, jedoch diese ja nicht im Rahmen der Lehrveranstaltung ablief.

OT (54-56) Berichtigung der Interviewerin, erneute Erzählaufforderung

Die Interviewerin berichtigt den Studenten, dass sowohl die Performance als auch das Schulprojekt unter „Lehrveranstaltung“ fallen und fordert den Studenten auf, davon zu erzählen. Der Student kommentiert dies mit den Worten, dass die Performance also wie ein „Rattenschwanz“ an der Lehrveranstaltung hängt.

OT (57-106) Performanceprojekt

UT (57-71) Herausfordernde Gruppentreffen

Der Student berichtet darüber, dass innerhalb des Performanceprojekts besondere Situationen die Treffen mit den anderen Gruppenmitgliedern zur Erarbeitung der Choreographie waren. Zu den Treffen sind nie alle Studierenden gekommen. Der Gruppenprozess war sehr schwer zu organisieren und hat ihn intensiv beschäftigt. Er resümiert, dass er sich sehr von der Dozentin allein gelassen gefühlt hat und dies zu einer zentralen Sache wurde. Er wollte fast aufhören, weil es ihm zu „doof“ wurde, weil er auch „idealistische“ Probleme mit der Gruppe und der Herangehensweise hatte.

UT (71-87) Herausbildung zweier Lager

Er führt aus, dass sich von Anfang an zwei Lager bildeten: auf der einen Seite, diejenigen, die vom Tanz kamen und schon versierte Erfahrungen an Tanztechniken hatten und auf der anderen Seite, diejenigen, die eher kreativ und experimentell an die Sache herangingen und den Prozess in den Vordergrund stellten. In der Ausgestaltung der verschiedenen Szenen wurden dann diese verschiedenen Herangehensweisen im positiven wie im negativen Sinne deutlich. Er bewertet diesen Prozess, diese Erfahrung insgesamt als eine seiner besten Erfahrungen.

UT (88-106) Schwierigkeit der Gestaltung von Gruppen ohne Leitung

Er erläutert noch einmal, dass nicht die Herausbildung dieser zwei Lager für ihn das Problem war, sondern die fehlende Unterstützung durch die Dozentin, da die Leitung dieser Gruppenprozesse, der Umgang mit Hierarchien, ein ganz neues Feld war; man mit neuen Dingen umgehen musste, mit denen man zuvor noch nicht in der Uni konfrontiert wurde. Er berichtet, dass jeder andere Erwartungen und Ansprüche an das Tanzprojekt hatte und er sich gewünscht hätte, diesen Prozess innerhalb des Seminars in Anwesenheit der Dozentin zu erleben, gleichzeitig stellt er heraus, dass es vielleicht auch wieder gut war, dass es so ablief, wie es war.

107 Immanente Nachfrage der Interviewerin

Die Interviewerin fragt nach, ob er also meint, dass die Treffen nicht außerhalb, sondern innerhalb des Seminars hätten stattfinden sollen.

UT (108-119) Wunsch nach Treffen innerhalb des Seminars

Der Student bestätigt die Nachfrage und beschreibt, dass er sich gewünscht hätte, feste Termine für die Gruppentreffen zu haben. Wenn die Treffen in die Seminarzeit gelegt worden wären, hätte dort „produziert“ und hätten die Szenen gespiegelt und kritisch besprochen werden können – auch wenn dies wiederum impliziert, dass eine bestimmte Offenheit für Kritik auch vorhanden sein muss und man Dinge auch tatsächlich ansprechen kann. Er glaubt, dass man sich dann eingependelt hätte, wenn man gemeinsam das Ziel der Performance vor Augen gehabt hätte.

UT (119-131) Gruppe als „Bremse“

Der Student resümiert, dass die Gruppe ihn insgesamt gebremst hat, zwar fand er den Prozess „cool“, jedoch konnte er sich mit der entstandenen Performance nicht identifizieren und fühlte sich mit dem Auftritt unwohl; zwar hat er die Performance letztlich mitgemacht, jedoch war für ihn nicht das Resultat von Bedeutung, sondern lediglich der Prozess inklusive das „fast Scheitern“. Das Durchgehen durch diese Krise macht für ihn Bildung aus, gehört für ihn dazu und ist letzten Endes auch Tanz.

Reflektierende Interpretation

15-27 Proposition im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Bewertung (21-24) und der Argumentation (26-27)

Der Student macht eine lange Pause und lacht bevor er mit seiner Erzählung beginnt. Er versucht sich an den Beginn der Lehrveranstaltung zurückzuerinnern, kann jedoch nicht mehr im Einzelnen rekonstruieren, was da genau war (siehe hier Interview erster Zeitpunkt, wo die Kontaktimprovisation mit der Partnerin als bedeutend herausgestellt wurde). Durch das Lachen wird gleich zu Beginn eine Ambivalenz deutlich gemacht. Er erzählt, dass eigentlich nicht viel in der Veranstaltung gemacht wurde, dass die ganze Sache, die ganze Angelegenheit eher „low“, also schwach war. Hier deutet sich an, dass er mit anderen Erwartungen an die Lehrveranstaltung gegangen ist und letztlich enttäuscht war, wie es

tatsächlich umgesetzt wurde, er sich mehr versprochen hatte. Sehr schnell ging es um organisatorische Dinge (Performance, Schulprojekt), d.h. äußere Rahmenbedingungen wurden zum Gegenstand der Lehrveranstaltung gemacht, anstatt den eigentlichen Bewegungsprozess zu fokussieren, der seiner Auffassung nach viel zu kurz kam. Es wurden zwar Referate gehalten und gehört, d.h. auf einer reflexiven Ebene Tanz thematisiert, aber auf der körperlichen Ebene sei nicht „viel gelaufen“. Hier dokumentiert sich, dass der Student weniger theoretische bzw. organisatorische und mehr bewegungspraktische Themen priorisiert hätte, um sich in seinem eigenen Prozess weiter zu entwickeln (siehe hierzu auch das Interview zum ersten Zeitpunkt). Zwar wird die Unzufriedenheit mit der Lehrveranstaltung durch die zeitliche Komprimierung (von außen vorgegeben) relativiert und somit auch der geringe bewegungspraktische Anteil, jedoch ist die Erzählung durchzogen von einem kritischen und ironischen Unterton. Anstatt auf einzelne Situationen einzugehen, beginnt er seine Erzählung also mit einem Gesamtresümee und stellt heraus, dass nicht so viel passiert ist, wie er sich versprochen hatte. Nicht der eigene bewegungspraktische Prozess, das Ausprobieren und Experimentieren im Tanz stand im Mittelpunkt und somit die eigene Persönlichkeitsentwicklung, sondern die schnelle Fokussierung auf ein bestimmtes Ergebnis, auf ein Produkt, was er negativ rahmt. Es ging also weniger ums Eingemachte, das „Innere“, sondern um das ganze Drumherum (Organisatorisches, Referate etc.), d.h. um die äußere Schale, von welcher er sich schon im ersten Interview distanziert. Eine besondere Gruppenatmosphäre, wie sie noch im ersten Interview beschrieben wird, findet hier keinerlei Erwähnung. Das Tanzen wurde von ihm im ersten Interview im Modus von Freiheit und Selbsterfahrung gerahmt, Tanzen gibt einem Raum und Zeit, etwas wahrzunehmen. In der Lehrveranstaltung demgegenüber war weder der Raum noch die Zeit für diese tänzerische Selbstentfaltung gegeben. Hier ging es mit der Performance um ein soziales und performatives Event, was nicht in seine Rahmung passt, da er primär den Selbstaussdruck fokussiert.

28-47 Elaboration und thematische Konklusion im Modus der Argumentation mit eingelagerter Bewertung (34)

In der Ausführung, dass die ersten bleibenden Erfahrungen mit dem Schulprojekt verbunden sind, führt er noch einmal aus, dass nicht die wöchentlichen Treffen innerhalb der Lehrveranstaltung im Mittelpunkt standen und auch nicht die eigene Performance, sondern das durchgeführte Schultanzprojekt. In der Betonung auf Durchführung und Reflexion zeigt sich hier, dass er nicht nur die Umsetzung allein positiv rahmt, sondern auch das nachträgliche Nachdenken darüber, was er gemacht hat; er rahmt also wieder den kognitiv-reflexiven Prozess, das Nachdenken über eine erlebte Erfahrung/Aktion positiv (siehe Interview t0). Insbesondere das Wie, der Vermittlungsaspekt, wird dabei von ihm eindrücklich erinnert und hat ihn „fasziniert“ (wie im ersten Interview erwähnt er also auch hier die Dinge, die ihn faszinieren und über die er sich schon Gedanken gemacht hat). In seiner Bilanzierung kommt er zu der Aussage, dass Tanz spezielle Vermittlungsformen und einen besonderen Lehrer/Vermittler braucht, um den Gegenstand Tanz zu „übermitteln“. Die Methodik-Didaktik ist dabei seines Erachtens an alternativen,

reformpädagogischen Lehr-Lern-Konzepten orientiert, erfordert ein anderes Bild vom Kind und eine spezielle Form von Vermittlung, gerade weil Tanz so ein „sensibler“ Raum ist. Wie schon im ersten Interview wird hier die Orientierung validiert, dass Tanz einen speziellen (Frei-)Raum offeriert und hierfür auch eine sensible Heranführung notwendig erscheint. Die Rolle des Vermittlers/Lehrers umschreibt er im Agieren als „Hebamme“. Er beschreibt sich also als feinfühliges Geburtshelfer, welcher Rahmenbedingungen ermöglicht, einen bestimmten Raum bereitstellt, die Produktion jedoch den Kindern überlässt. Mit dem Wechsel der Begriffe „Lehrer“, „Vermittler“ und „Hebamme“ dokumentiert sich ein Ringen um die Umschreibung des eigenen Selbstverständnisses als Lehrer (hier am Beispiel Tanz). Nicht die Instruktion und das Hierarchische werden positiv gerahmt, sondern das Führen und Begleiten der Kinder. Der Bezug zu reformpädagogischen Unterrichtskonzepten lässt sich zeitlich in dieselbe Epoche wie seine Ausführungen zum ersten Zeitpunkt einordnen: seine Faszination für reformpädagogische Ansätze, die Ausdruckstanzbewegung, das Bild vom Kind im beginnenden 20. Jahrhundert.

48-50 Erneute Erzählaufforderung durch die Interviewerin

Die Interviewerin fordert den Studenten erneut auf, sich an konkrete Lehr-Lern-Situationen in der Lehrveranstaltung zu erinnern, die für den Studenten ganz besonders waren und ihr von diesen Situationen zu erzählen. Der Fokus liegt dabei auf ganz besonderen Situationen.

51-53 Proposition im Modus einer Erzählung und Abbruch

Der Student berichtet, dass da noch die Performance der Studierenden war, bricht jedoch seine Erzählung ab mit der Begründung, dass die Performance ja nicht zur Lehrveranstaltung gehöre. Hier wird deutlich, dass der Student unter einer Lehrveranstaltung nur die wöchentlichen Seminartreffen in Anwesenheit der Dozentin fasst und auch das Schulprojekt im weitesten Sinne (da hier die Dozentin an den Reflexionsrunden im Anschluss anwesend war). Das Performanceprojekt zählt seiner Meinung nach nicht zur Lehrveranstaltung, da hier die Treffen der Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung lagen (auch wenn die Bewertung der Performance wiederum ein Leistungsnachweis der Lehrveranstaltung war). Hier dokumentiert sich ein Verständnis von Lehrveranstaltung in enger Verknüpfung mit der Präsenz des Dozierenden und festen Unterrichtszeiten. Eigene Vorbereitungen und Treffen zählen für ihn nicht dazu.

54-56 Verständnisklärung und Elaboration

Die Interviewerin korrigiert den Studierenden, indem sie sagt, dass in diese Lehrveranstaltung auch das Schulprojekt und das Performanceprojekt fallen; und greift somit in sein abgestecktes Verständnis von Lehrveranstaltung ein und erweitert es um den Aspekt der Performance. Mit der Äußerung, dass die Performance also wie ein „Rattenschwanz“ da dranhängt, bestätigt er die Aussage der Interviewerin und deutet das Performanceprojekt also als unvermeidlich an die Gesamtlehrveranstaltung geknüpft. Er lässt

sich also darauf ein, ihr auch vom Performanceprojekt zu berichten. Mit der Bezeichnung „Rattenschwanz“ erhält das Performanceprojekt gleich zu Beginn einen „negativen“, unangenehmen Beigeschmack, im Kontrast zur Frage nach „besonderen Situationen“.

57-71 Elaboration im Modus einer Beschreibung mit Hintergrundkonstruktionen im Modus der Argumentation (63-65), der Erzählung (65-66) und Argumentation (66-71)

Auf die Nachfrage nach besonderen Situationen berichtet der Student von den Gruppentreffen, bei denen nie immer alle anwesend waren. Hierbei wird deutlich, dass „besondere Situationen“ weniger als „positive“, sondern eher im Sinne von „herausfordernden“ Situationen gedeutet werden. Die Unzuverlässigkeit der Studierenden und die somit nicht entstehende Konstituierung der Gruppe im Ganzen werden dabei in den Blick genommen. In der Herausstellung des schwer zu organisierenden Gruppenprozesses, betont er dabei nicht, dass sich die Gruppe im Gesamten mehr Präsenz von der Leitung gewünscht hätte, sondern dass dies eine individuelle Einschätzung von ihm ist, da er sich persönlich von der Leitung sehr allein gelassen gefühlt hat. Deutlich wird hier, dass er andere Erwartungen hatte, was die Lehrveranstaltung ihm geben kann und seine Vorstellungen, seine Wünsche nicht aufgegriffen wurden (wieder im Modus der Selbsterfahrung, Selbstfindung und Emotion, dies aber nicht Gegenstand der Vermittlung war). Dieses „Alleingelassen fühlen“ resultierte dann fast zu einem vorzeitigen Verlassen der Gruppe, weil ihm alles zu „doof“ wurde und er „idealistische Probleme“ mit der Gruppe hatte. Hier wird deutlich, dass er sich mehr Unterstützung von der Dozentin im Gruppenprozess gewünscht hätte, da seine Vorstellung von der Herangehensweise an die Kreation der Tanzperformance anders als die der anderen Gruppenmitglieder war, er vermutlich auch in der Minderheit war und ihn dies in eine „Krise“ führte. Wieder wird das Thema „Wie kann Tanz vermittelt werden“ zum zentralen Punkt seiner Erfahrung; hierbei nicht in der Rolle des „Vermittlers“, sondern in der Rolle des Schülers. Ebenso wiederholt sich das Motiv, dass Tanz Krisen hervorbringen kann aus dem ersten Interview, was er nicht ausschließlich negativ rahmt. Ebenso wird hier auch noch einmal deutlich, dass Tanz ein besonders sensibler Raum für ihn ist, denn eine „falsche“ bzw. fehlende Vermittlungsweise und Unterstützung führte fast zu seinem Ausstieg. Es dokumentiert sich ebenso, wie schwer es ihm gelingt, sich auf einen Kompromiss einzulassen.

71-87 Elaboration im Modus einer Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (85-87)

Schon zu Beginn der Gruppentreffen kristallisierten sich zwei Lager heraus, zum einen die Gruppe, derjenigen, die schon Tanzerfahrung hatten und von der Tanztechnik kamen, zum anderen diejenigen, die eher kreativer und experimenteller herangingen. Während erstere Gruppe negativ gerahmt wird, rahmt er die zweite Gruppierung (in diese er sich selbst hinein zählt) positiv. Hier zeigt sich in seiner Ausführung ein fallimmanenter Vergleichshorizont, indem er darlegt, von welchen Personen er sich abgrenzt und mit welchen er sich vergleicht. In der Gestaltung der eigenen Szenen wurden dann die

beiden unterschiedlichen Herangehensweisen im positiven wie im negativen Sinne deutlich (ergebnisorientiert versus prozessorientiert). Die prozessorientierte Herangehensweise wird dabei von dem Studenten positiver konnotiert, da sie auf die Entwicklung der Studierenden abzielt und weniger festgefahren ist. Gleichzeitig konnte er auch von der Herangehensweise der anderen Gruppe profitieren, auch wenn er jene „schwieriger“ empfindet. Diese Erfahrung sowie und auch der Umgang mit der Gruppenspaltung werden als lehrreich gerahmt.

88-106 Vorläufige Konklusion im Modus einer Argumentation

In der folgenden Argumentation geht der Student noch einmal genauer auf die Gründe der besonders gedeuteten Gruppensituation ein. Die Problematik lag dabei nicht in der Spaltung der Gruppe an sich, sondern in dem Fehlen der Leitung. Hierbei wird die Dozentin verantwortlich für den herausfordernden Gruppenprozess gemacht. Implizit wird hier die Schwierigkeit des selbstgesteuerten Arbeitens in Gruppen thematisiert. Er deutet damit implizit an, dass um einen guten Prozess zu leiten und alle Perspektiven zu würdigen, eine Führung vorhanden sein muss, die sensibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse eingeht. Durch die fehlende Steuerung und die vielen Treffen außerhalb der Präsenzzeit wurden hierarchische Dynamiken sowie heterogene Wünsche und Ansprüche der Studierenden erkennbar, die jedoch so nicht adäquat aufgefangen werden konnten. Für die Begleitung des Prozesses wäre es in der Deutung des Studenten von Vorteil gewesen, diesen zum Gegenstand des Seminars zu machen unter steuernder bzw. moderierender Anwesenheit der Dozentin. Die Selbststeuerungsfähigkeit der Gruppe rahmt er also negativ, insbesondere dann, wenn das Individuelle zugunsten von Gruppenentscheidungen und Kompromissnotwendigkeit nicht zum Tragen kommen kann.

107 Immanente Nachfrage der Interviewerin

Die Interviewerin fragt nach, ob er also meint, dass die Treffen nicht außerhalb, sondern innerhalb des Seminars hätten stattfinden sollen.

108-119 Elaboration im Modus einer Argumentation

Der Student bejaht die Nachfrage und führt seine Gedanken weiter aus. In seiner Lesart wäre es gut gewesen, wenn die Treffen innerhalb der festen Seminarzeiten unter Anwesenheit der Dozentin stattgefunden hätten und innerhalb des Seminars „produziert“, gespiegelt und offen kritisiert worden wäre. Ein guter Prozess, in welchem es Raum für offene Kritik gibt, benötigt also eine klare moderierende Leitung. Die Aussage der Kritikfähigkeit wird relativiert mit der Aussage, dass jeder Mensch seinen eigenen Schuh anhat und somit seine eigene Sichtweise auf die Dinge hat, d.h. jeder auch gefangen ist in seinen eigenen je spezifischen Ansichten. Wenn der Prozess offenbleibt, kann sich ebenso ein Ergebnis einstellen. Im Kontrast dazu fand dies in seiner eigenen Gruppe nicht statt. Eine prozessorientierte, offene Herangehensweise mit klarer Leitung rahmt er positiv, da es so möglich ist sowohl auf die einzelnen Individuen als auch auf die Gesamtgruppe einzugehen. Einen tänzerischen Gruppenprozess ohne Steuerung, ohne „Lehrer“ wird negativ gerahmt. Hier dokumentiert sich, dass er nicht die Möglichkeit

gegeben sah, seine eigenen Ideen umzusetzen und zu verwirklichen, weswegen er auf eine steuernde und moderierende Leitung rekurriert. Ebenso wird noch einmal deutlich, dass in seiner Rahmung ein Tanzprozess Raum und Zeit benötigt. Wenn kein Freiraum für Kreatives gegeben ist und zu schnell ein Produkt (ohne Prozess) angesteuert wird, wenn das Kollektive mehr Bedeutung hat als das Individuelle, verliert Tanz für ihn seine Faszination.

120-131 Konklusion im Modus einer Bewertung

In der Reflexion seiner eigenen Erfahrung konnte eine Identifikation mit der gemeinsam entwickelten Performance nicht mehr stattfinden, da es in dem Sinne keinen gemeinsamen „Prozess“ gab. Rückblickend hatte er Gefühl, die Gruppe hätte ihn ziemlich gebremst, d.h. seine Ideen sind nicht in dem Maße berücksichtigt worden, wie er es sich gewünscht hätte, er wurde nicht genügend beachtet. Das „fast Scheitern“ in diesem Projekt wird als positiv gerahmt, da er letzten Endes doch ohne Unterstützung der Dozentin diese Krise durchstand. Nicht das Produkt, sondern der Prozess wird für ihn als „Bildung“ gerahmt und dieser Bildungsprozess ging für ihn mit Widerständen und Krisen einher (siehe erster Zeitpunkt; Tanz und Krisen). Das durch „Krisen zu gehen“ und an „persönliche Grenzen zu kommen“, d.h. auch das Unschöne, Unbequeme und Herausfordernde, ist etwas, das er will und das macht für ihn ebenso Tanz aus. Dadurch, dass er aus der Situation gestärkt hervorging, gelingt es ihm diese Erfahrung in sein Bild zu integrieren. Im zweiten Interview nimmt er keine Gruppenperspektive ein. Tanz ist für ihn nicht das Einlassen auf den Anderen, das gemeinsame Andere, sondern der Prozess und die Themen der einzelnen Individuen.

Zusammenfassung/Fallbeschreibung

Der Student kommt zum ersten Mal mit Tanz in einem hochschulisch gerahmten Kontext in Berührung. Die Beschäftigung mit Tanz ist dabei nicht selbstgewählt und eigenmotiviert, sondern geschieht fremdbestimmt durch die curriculare Einbettung innerhalb des Lehramtsstudiums im Fach Sport (vgl. im Gegensatz dazu Typus 1, wo Tanz schon vor dem Studium einen wichtigen Teil im Leben ausmacht und als biographische Spur angelegt ist). Von der Lehrveranstaltung Tanz im Rahmen des Grundmoduls ist er begeistert. Er erlebt hier Tanz als eine ganz neue Bewegungs- und Vermittlungsform im Kontrast zu anderen Sportarten. Tanz setzt er mit Selbsterfahrung und Selbstausdruck gleich. Nicht das Produkt, das Ergebnis, die synchrone Gruppenleistung machen für ihn Tanz aus, sondern der individuelle Prozess, die Entfaltung, das Ausprobieren und Experimentieren mit den verschiedensten Spiel- und Ausdrucksformen des Tanzes (vgl. in Abgrenzung dazu Typus 1, wo stärker die Leistungs- und Aufführungsebene im Mittelpunkt stehen). Tanz wird als Möglichkeit verstanden, Geschlechterstereotype zu dekonstruieren und sich (als Mann) neu zu erleben und zu entwerfen. Tanz regt ihn dazu an, sich neu kennenzulernen, wahrzunehmen, sich auszudrücken und über sich nachzudenken. Die Gedanken über das eigene Leben (theoretische und biographische Reflexion) stehen ebenso im positiven Horizont wie die emotionale

Ergriffenheit. Seine Faszination für den Tanz ist nicht nur etwas körperlich-leibliches, sondern regt ihn auch zu Reflexionen über das Wesen des Tanzes an. Tanz als Medium der Selbsterkenntnis wird positiv konnotiert. Tanz als Sport bzw. als körperliche Leistung oder Perfektion ist demgegenüber nachrangig (vgl. im Gegensatz dazu Typus 1). Im Kontrast zur Fallbeschreibung von Lara arbeitet er sich nicht an der Außenwirkung oder an Tanztechniken ab, sondern hebt die inneren, emotionalen Qualitäten des Tanzes hervor, die ihn in seiner Perspektive mehr zu ihm selbst führen. Positiv rahmt der Student den autonomen Selbstgestaltungsaspekt, d.h. sich räumlich, zeitlich und körperlich frei bewegen und Tanz ohne Vorgaben und Bestimmungen eigenständig ausfüllen zu können. Dabei orientiert er sich weniger an einem normativen, äußeren Bewertungssystem. Handlungsleitender Maßstab ist die authentische und freie Bewegungsexploration und Improvisation. Somit werden deutlich formfreie und vor allem individuelle, selbstzentrierte Tanzformen gegenüber formgebundenen Tanzarten akzentuiert. Im Tanzen geht es nur um sich selbst, eine Bezugnahme auf andere (wie z.B. im Mannschaftssport) findet nicht statt, die Spielregeln sind offener und erlauben eine Vielfalt an Bewegungslösungen. Selbstfokussierung/Selbsterfahrung durch und im Tanz ist sein positiver Horizont. Das Erlernen von Tanztechniken und wiederholbaren Choreographien stehen wiederum im negativen Horizont. Tanz versteht er als Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Tanz bietet ein Experimentierfeld, eine Lernoption, um sich besser kennen zu lernen, zu erfahren und zu erproben. Im Fortschreiten der Lehrveranstaltung im Schwerpunktmodul kommt es für ihn zu einem Bruch, welcher fast zu einem Abbruch der Lehrveranstaltung und einer Krise führt. Seiner Meinung nach wird das Ergebnis (Performance, Schulprojekt), die Leistung stärker akzentuiert als der individuelle Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden. Weiterhin hat er den Eindruck, nicht genug Unterstützung von der Dozentin und Gruppe zu erhalten. Es kommt zu einer Rahmeninkongruenz, die nur schwer aufgelöst werden kann. Nicht der eigene bewegungspraktische Prozess und das Ausprobieren im Tanz, wie er es im Grundfach Tanz erfahren hat, standen im Mittelpunkt des Schwerpunktmoduls und somit die eigene Persönlichkeitsentwicklung, sondern die schnelle Fokussierung auf ein bestimmtes Produkt (eine Aufführung), was er negativ rahmt. Es ging also weniger um die Innenperspektive und den Prozess in einem kontinuierlichen Suchmodus, sondern eher um das Zeigen und Darstellen. Es fällt ihm schwer, sich auf diese so ganz andere Tanzerfahrung einzulassen. Gerade weil Tanz für ihn ein so „sensibler“ Raum und noch neu zu entdeckendes Terrain ist, hätte es hier für ihn in der Vertiefung eine andere Art der Vermittlung gebraucht. Er löst die Krise für sich, indem er die Erfahrung als Bildungsprozess rahmt. Tanzen als Medium der Selbstdarstellung, Selbstfokussierung und Selbsterkenntnis, der individuellen Grenzerfahrung und Hingabe sowie als (Frei-)Raum für das Erproben/Ausleben von etwas, das man sonst nicht zeigt, dass individuell Andere sind seine Orientierungen. Er mündet in den Typus 2 (siehe Kap. 8.2.3.2).

8.2.3 Sinngenetische Typenbildung

In der Analyse der 18 Interviews zu zwei Zeitpunkten konnten vier Typen herauskristallisiert werden, auf welche folgend genauer eingegangen werden soll. Die Studierenden ließen sich dabei einem Haupttypus zuordnen, auch wenn es Tendenzen und Überschneidungen zu anderen Typen gab. Die Typen beschreiben, die prägnanteste inhaltliche Orientierung der Studierenden zu Beginn und/oder zum Abschluss der Lehrveranstaltung.

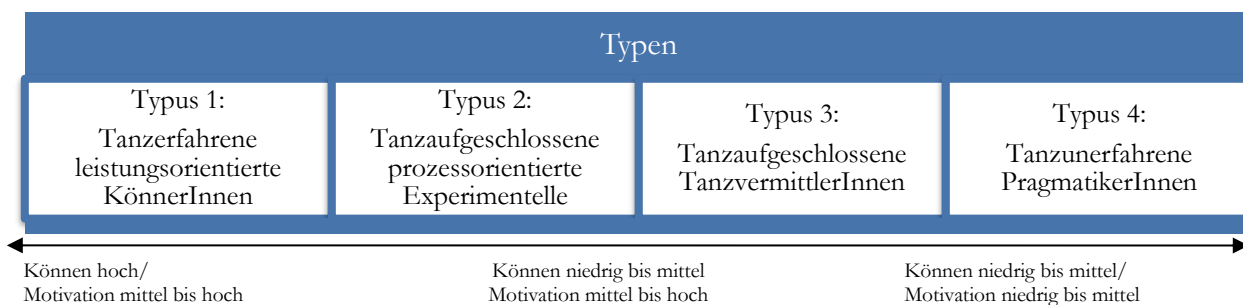


Abbildung 15: Angabe zu den rekonstruierten sinngenetischen Typen

Die Verteilung der 18 Fälle ist in der tabellarischen Übersicht 76 wiedergegeben. In Bezug auf die Differenzierung von Grundfach- und Schwerpunktfach zeigen sich vier der rekonstruierten Typen im Grundfach sowie drei im Schwerpunktfach. Der Typus der „Tanzunerfahrenen PragmatikerInnen“ ließ sich anhand des vorhandenen Datenmaterials nicht im Schwerpunktfach auffinden.

Tabelle 76: Verteilung der Fälle auf die rekonstruierten Typen

	Typus 1: Tanzerfahrene leistungsorientierte KönnnerInnen	Typus 2: Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle	Typus 3: Tanzaufgeschlossene TanzvermittlerInnen	Typus 4: Tanzunerfahrene PragmatikerInnen
Studierende im Grundfach	S1: Ina S2: Vera S3: Juliane	S4: Heike	S5: Marco S6: Elisa	S7: Robert S8: Anne S9: Max
Studierende im Schwerpunktfach	S10: Lara S11: Letitia S12: Pierre	S13: Paul S14: Lena S15: Janina	S16: Kathrin S17: Caroline S18: Diana	-

8.2.3.1 Typus 1 – Tanzerfahrene leistungsorientierte KönnnerInnen: Tanz als perfekt gestaltete Ausdrucksform

Die „tanzerfahrenen leistungsorientierten KönnnerInnen“ schätzen ihr Können im Bereich Tanz zu Beginn der Lehrveranstaltung im mittleren bis hohen Bereich ein. Im Laufe ihrer Biographie haben sie meist sehr früh Erfahrungen mit diversen Tanzstilen gesammelt. Die erste praktizierte Tanzform stellt bei vielen Studierenden das Ballett dar, d.h. ihr Zugang zum Tanzen ist geprägt durch ein spezifisch ästhetisch-normatives und leistungsbezogenes Bild vom Tanzen und dem sich bewegenden Körper.

Darüber hinaus erzählen sie, dass sie verschiedene andere Tanzstile ausprobiert haben. Ihr Spektrum, was alles Tanz sein kann, ist also durchaus breit angelegt, doch immer an gebundenen Tanzformen

orientiert. Erfahrungen mit Improvisation sind eher im privaten Bereich angesiedelt. Sie identifizieren sich stark mit dem Tanz. Es ist meist ein zeitintensives Hobby in ihrer Biographie gewesen.

Tanzen verbinden sie häufig mit (hartem) professionellem Training, Anstrengung, Üben und einem spezifischen Leistungsniveau. Tanz bedeutet für sie primär das „richtige“ Vertanzen von Schrittfolgen, angestrebt wird ein bestimmtes Idealbild, wie es „richtig“ auszusehen hat. Der Tanz muss „gut“ aussehen. Außergewöhnliche und spektakuläre Bewegungen werden positiv gerahmt. Rückmeldungen hierzu erhalten sie von ihren LehrerInnen oder dem Publikum. Auch der Spiegel fungiert als Korrektiv. Sie sind stark an der Außenwirkung interessiert und bringen einen großen Ehrgeiz mit. Wie wirken die Bewegungen? Sind sie technisch exakt? Sind die Choreographien ausgefallen? Die Tanzentwicklung wird also primär durch das Außen, eine vorgegebene Form und die Außenwirkung bestimmt. Der Spiegel verkörpert „die Augen der Anderen“, der potentiellen ZuschauerInnen und steht für das Urteil und die Bewertung, dass das Gegenüber in Bezug auf die tänzerische Leistung abgeben würde. Dieser Blick mit den fremden Augen behindert jedoch, dass die eigenen Empfindungen und Ausdrucksweisen stärker zum Vorschein kommen und das Tanzen allgemeinen ästhetischen Idealen untergeordnet wird, wie am Beispiel von Letitia deutlich wird:

„und äh und was ich gemerkt hab, dass ich immer im Spiegel gucke also ich bin sehr spiegelfixiert die Frau (Name der Dozentin) hat heute auch den Spiegel zu @gezogen@ und so, die hat mir mal bescheinigt ich hätte eine unnatürliche @Kopfhaltung@ @2)@ und dadurch, dass ich immer in den Spiegel gucke also Tanzen hat für mich sehr viel mit der Kontrolle des eigene Körpers zu tun und dass man immer guckt wie das jetzt gerade wirkt, jetzt nich, ob das gut oder schlecht aussieht, sondern was das für ne Wirkung hat; wies macht- wie sieht aus, wenn ich so mach oder wenn ich so mache- dass ich immer in den Spiegel gucke und noch gar nich so oft in mich rein gehorcht hab, ich hab- mir war zwar immer bewusst des tut mir gut und des macht mir Spaß und es gibt mir Selbstbewusstsein ich mag das das ich viel tanze, es gefällt mir“ (Letitia, SF).

Getanzt wird also immer auch für den/die imaginierte/n Andere/n. Die Studentin hebt hervor, dass eine gewisse „Tanzästhetik“, eine Norm, für sie Gültigkeit besitzt. Ihr ist es wichtig, dass der Tanz anspricht, eine Wirkung erzielt und auch „schön“ ist. Der Körper wird dabei „kontrolliert“ und möglichst durchgängig überwacht. Nicht das innere Gefühl wird hier als handlungsleitender Impuls fokussiert, sondern die Frage, ob der Körper im Tanzen den von außen gesetzten Maßstäben entspricht. Von innen heraus die Bewegung zu spüren, ist ihr dabei eher fremd.

„Also ich bin immer sehr fixiert dabei auf meinen Körper, ich guck ja immer ganz viel dabei in den Spiegel äh und verdreh mich dann manchmal und guck nach wie das jetzt so aussieht und ähm finde das immer sehr interessant wie das dann so wirkt und bin da sehr Spiegel fixiert, und ähm (3) also ich leg da glaub ich schon ziemlich viel Wert da drauf und meistens erleb ich meinen Körper dabei eigentlich als- meistens gefällt mir das wie wie ich das seh- aber ich korrigier das auch immer so dass es mir gefällt also vielleicht nehm ich dann meinen Körper dann immer eher so von außen wahr; und nich so von innen könnte man ja so sagen, weil ich dabei ja immer so in den Spiegel gucke“ (Letitia, SF).

Wenn es der Studentin nicht gefällt, was sie im Spiegel sieht, nimmt sie augenblicklich Korrekturen vor, so dass sich wieder eine Zufriedenheit von äußerer Erscheinung und innerem Bild einstellt. Sie ist also ständig damit beschäftigt, sich zu beobachten, zu bewerten und Anpassungen vorzunehmen, um ein bestimmtes imaginäres Ideal zu erreichen. Durch die ständige Fixierung im Spiegel hat sich dadurch auch

eine Routine und Gewohnheit eingestellt, d.h. sie kann schon nicht mehr anders als den Tanz und sich selbst über den Spiegel wahrzunehmen und so ihre Körperbewegungen nachzuvollziehen. Zu tanzen, ohne sich darüber zu vergewissern, wie es aussieht, wie es wirkt, funktioniert also für sie nicht. Auch eine andere Studentin führt aus, dass sich durch den Spiegel und durch die Korrektur, durch die Rückkopplung von dem, was sie sieht und wie sie die Bewegung ausführt, allmählich ein „Körpergefühl“ eingestellt hat. Nicht ein inneres Gefühl wird von ihr als Anlass für sanfte Korrekturen beschrieben, sondern der Anreiz zur Änderung entsteht durch die kognitive Bewertung, durch eine Distanz zum Körper, indem sie auf diesen von außen als „Objektkörper“ schaut. Das Körpergefühl ist von außen determiniert und wird antrainiert, zudem wird es im Dienste einer möglichst perfekten Umsetzung funktionalisiert.

„also des is einfach so Stück für Stück also ich einfach gemerkt je länger ich tanz oder je genau ich mich in dem Spiegel auch angucke und korrigier lass oder auch selber korrigier ähm (2), desto besser wird auch des- des Körpergefühl also ähm (3) ja ähm >ich hab des in keinem anderen Bereich glaub das ich so ehrgeizig bin so wie im Tanzen das ich echt ne Bewegung nich hinbekomm, die vorm Spiegel halt so oft übt ähm bis ich merk ok so siehts richtig aus< und dann merk ich mir halt irgendwie des Gefühl oder man prägt sich halt dann dieses Gefühl ein, ums dann wieder so umzusetzen ja (3) @ja@“ (Juliane, GF).

Die Studierenden dieses Typus sind ExpertInnen in der Reproduktion erlernter Schrittfolgen. In ihrer biographischen Weiterentwicklung haben sie gelernt, die eingeübten Bewegungsformen diverser Tanzstile kreativ zu durchmischen. Sie haften also zumeist nicht an einer bestimmten Tanzform, sondern sind daran interessiert, ansprechende und herausfordernde Bewegungskombinationen aufzuführen und orientieren sich dabei auch an bestimmten zeitgemäßen Trends. Die Umsetzung der Tanztechniken bedeutet für sie „richtiges Tanzen“. Sie wollen zeigen, dass sie vom Tanz kommen und ihr Können sichtbar machen. Entwicklungen im Bereich Tanz beziehen sich vornehmlich auf tanztechnische Aspekte. Durch das Einprägen und Einüben von Bewegungsabfolgen sind sie in ihrer Beobachtungsgabe und Wiedergabeleistung trainiert und können Transferleistungen auch in anderen Bereichen feststellen.

P: └mh::┐ also was mir halt beim Tanzn auch un- also halt dieses Gedächtnis, was man einfach entwickelt; dieses Gedächtnis- also des von Abfolgen, wenn= wir jetzt ähm (.) ich reite auch Western und dann hat man (mir) bei den Turnieren so Pattern nennt sich das,
 I: mhm,
 P: └also so Aufgaben da dann Trap, da dann da lang, und das guck ich mir einmal an und ich merk mir das einfach;
 I: mhm,
 P: und das weiß ich auch dass das auf jeden Fall vom Tanzn kommt, weil () diese Choreographien merken (Vera, GF).

Wichtig ist den Studierenden, dass sie nicht nur „schön“ tanzen und die Form erfüllen, sondern die Form auch wirklich ausfüllen. Ziel ist es also, eine Choreographie nicht einfach nur technisch abzuspielen, sondern die Bewegung auch in ihrer Intention zu erfassen und zu verkörpern. Dieses Ausfüllen einer Bewegung gelingt nur, wenn ein Tanzstil nicht einfach nur „übergestülpt“ und angezogen wird, sondern mit der eigenen Persönlichkeit, mit dem eigenen Körper in Verbindung gebracht wird. Es ist also auch

Arbeit und eine intensive Beschäftigung mit dem Gegenstand notwendig, damit dieses Ausfüllen gelingen und Wirkung erzielen kann.

„gibt ja immer unterschiedliche Phasen in denen man sagt, das ist Tanz und das ist Tanz, also ich weiß es nicht ich hab da viel so gesehen und als ich jung war, hab ich das als Tanz empfunden, da wollte ich schön tanzen und das sollte gut aussehen auch für mich als als Mädchen und ähm und jetzt würd ich sagen, Tanz ist das, was ähm was man selber auch ausfüllt, dass man sich das auch nich überstülpt und viele Stile stülpt man sich ja über und ähm das versucht ja dieser Zeitgenössische Tanz ja nich, auch wenn manche Bewegungen so n Wiedererkennungswert haben, man kann das schon sehen was das is, aber man stülpt man sich ja nich über das is ja so dieser Ausgangspunkt und dann kann man sich ja, wenn man- und dann kann man ja auch in Stile verfallen so lang man sie auch wirklich ausfüllt und das is für mich Tanz, dass man die auch die Bewegungen wirklich ausfüllt und sie sich nich nur anzieht (2) ja“ (Letitia, SF).

Die Mehrzahl der Studierenden hat Bühnentanzerfahrung gesammelt. Der Applaus, die Anerkennung und Bestätigung durch das Publikum ist ihnen dabei sehr wichtig. Sie wollen, dass der Funke auch beim Publikum überspringt. Kritik von außen wird als Verunsicherung und Verletzung erlebt, da Studierende dieses Typus vor allem ihr Talent zeigen wollen bzw. das, was sie können, und dafür auch Bestätigung erhalten möchten. Bekommen sie das erwünschte Feedback, geht dies meist mit Glücksgefühlen und Stolz einher. Synchronität und das Ausbleiben von Fehlern rahmen sie positiv.

Besonders stolz erzählen die Studierenden von Auftritten, wenn sie selbst aktiv im Proben- und Gestaltungsprozess mitgewirkt haben und an der Konzipierung des Stücks beteiligt waren. Dann wird die Identifikation sehr deutlich. Das Stück ist ihr „Baby“ (Lara, SF) und sie fühlen sich für das Gelingen oder auch Scheitern der Performance verantwortlich.

„ja das is natürlich bei Auftrittn, is das natürlich immer ganz toll, wenn Tanz also wenn=s in den Proben halt nich so gut klappt, aber dann auf der Bühne das dann halt wirklich alles hundertprozentlich läuft, wir hattn mal so ne relativ große Musical ähm Aufführung, das ham=wir selbst auf die Beine gestellt, das war ne fast zwei Stundn Show (.) und das war einfach toll dann am Ende dann da zu stehn und zu sagen (hey) das ham=wir alles auf die Beine gestellt und s=hat alles geklappt“ (Vera, GF).

Einige Befragte berichten auch davon, dass sie an „Meisterschaften“ teilgenommen haben, dass es ihnen total Spaß gemacht hat und mit einem Kribbeln verbunden war, sich dort zu präsentieren. Leistungsanspruch und sich messen zu müssen, werden also positiv gerahmt.

Die „tanzerfahrenen leistungsorientierten KönnnerInnen“ orientieren sich häufig an denen, die technisch besser sind. Dies können LehrerInnen oder erfahrene SchülerInnen sein. Ebenso holen sie sich medial durch Tanzvideos Inspirationen. Ihre Orientierung ist durch eine hierarchische Bewertung geprägt. Sie stufen das Tanzen in besser und schlechter ein. Auch wenn sich dies meist gar nicht explizit in abwertenden oder bewundernden Äußerungen zeigt, schwingt die Einstufung des eigenen Könnens, im Vergleich zu einer selbst oder fremd vorgegebenen Norm, implizit mit. Sie wissen, wie Tanz „richtig“ auszusehen hat, auch wenn sie prinzipiell offen für diverse tänzerische Varianten sind. Einige Studierende haben auch Erfahrungen mit Konkurrenz gemacht, was sie negativ, aber auch als eine Normalität, rahmen. Konkurrenz wird als Angriff auf den eigenen Selbstwert erlebt und äußert sich beispielsweise darin, dass sie sich nicht zu den Besseren oder Besten dazugehörig erleben oder in den hinteren Reihen tanzen müssen. Hinten zu stehen, bedeutet dann, nicht gut genug zu sein, in einer gewissen Liga nicht

mitzuspielen. Steht man vorne nimmt man die Rolle des Zugpferdes ein, da sich die anderen Mit-tänzerInnen an den TänzerInnen in der ersten Reihe orientieren. Vorne zu stehen, eine/r der Besten zu sein und richtig zu tanzen, wird positiv gerahmt.

„und dann war ich ein Jahr in England und da wollte ich auch unbedingt tanzen und hab da Contemporary Dance gemacht bei einer ganz tollen Lehrerin und da war ich zum ersten Mal, dass ich nicht mitgekommen bin @(.)@ also sonst war ich immer die Beste und stand dann auch immer gerne dann man kennt des in den Gruppen weiter vorne also ich bin sofort nach vorne gegangen also ich hab das selber auch beobachtet die jungen Mädchen stehen erst hinten ein paar gehen nach vorne und die können das dann aber auch schon immer gut- und ich gehörte da immer dazu und später dann steht da also in England gehörte ich nicht dazu also ich war auch nicht die schlechteste aber des war- also da wurde in einem Tempo unterrichtet also des wurde nur kurz gezeigt des hat man nachgemacht, da wurden die Schritte nicht so genau geklärt; was kommt erst, was kommt dann, dass musste man ganz genau beobachten und (2) da wurde so viel- so viele Sequenzen gemacht und so viele Choreographien die ich- die kann ich mir bis heute nicht eine von denen merken können, weil des @(so viele)@ waren“ (Letitia, SF).

Gefühle von Konkurrenz bzw. auch die Erfahrung des Scheiterns treten dann auf, wenn sich andere MittänzerInnen Bewegungsabfolgen schneller merken oder besser umsetzen können, während sie selbst die Bewegungen, durch die hohe Geschwindigkeit der Vermittlung, noch nicht vollständig erfassen und exakt imitieren kann. Die Studentin gerät dann in Stress. Der Zeitdruck wird dabei negativ gerahmt.

„als es da so ne Aufführung ähm irgendwie zur Debatte stand und alle irgendwie so ihre Ellenbogen raus gefahren haben und @ ich einmal gefehlt hab@ und irgendwie keinen keinen Part gekriegt hatte und das war zu viele Frauen und Mädchen damals in dieser Gruppe, die alle ganz weit vorne stehen wollten und ganz- und auch sehr gut waren und ähm das fand ich anstrengend dann, weil ich wollte ja auch ganz weit vorne stehen und da hab ich mich nicht so gut mit gefühlt, weil das wurd dann irgendwie nicht so gut geführt sohin zu dieser Aufführung, das is ja dann auch wichtig, dass jeder so °sein Teil kriecht, da hab ich mich dann° äh nicht so gut gefühlt **und da** gings auch oft immer sehr schnell ähm da hab ich dann ähm manchmal war das dann zu schnell, das warn dann mit neuen Teilen, das war natürlich en schöne Herausforderung @, aber hin und wieder hab ich mich damit@ nicht so glücklich gefühlt, weil ich dann so des Gefühl hatte ich konnte an manchen Stellen die Bewegung noch nicht ganz greifen und dann gings schon weiter und ähm also ich denke ich fühle mich nicht so gut beim Tanzen, wenn ich nicht genug Zeit und Ruhe habe also das stört mich und dann kann man also kann ich auch nicht kreativ werden“ (Letitia, SF).

Die Gruppe wird in diesem tanztechnischen Lernprozess als wichtig erlebt. Ein Zuviel an „Ellbogenmentalität“ und wahrgenommener Konkurrenz kann sogar dazu führen, dass die Gruppe bzw. der Verein verlassen wird, da durch Tiefschläge und geringes Erfolgserleben auch die Freude am Tanzen schwindet. Dann fühlt man sich auch der Gruppe nicht mehr zugehörig, sondern das Tanzen erscheint nur noch als Bühne, auf der sich einzelne Individuen in den Mittelpunkt stellen können. Das Konkurrenz- und Leistungsdenken wird dann ‚zum Problem‘, wenn man selbst nicht mehr mithalten kann. Das Unwohlsein stellt sich dabei fast ausschließlich im Vergleich mit den anderen MittänzerInnen ein. Der/die Tanzlehrerin bzw. der jeweilige Vermittlungsstil wird in der Rahmung von Konkurrenz dabei nicht erwähnt. Dass man etwas kann bzw. andere etwas besser können, wird in Abhängigkeit zum eigenen Können gesehen. Da die Studierenden so viel Zeit beim Training verbringen, stellen die Gruppe und das Gruppengefühl wesentliche Faktoren für die Tanzbegeisterung dar. Die Studierenden wünschen sich, sich in der Gruppe wohl bzw. zu Hause zu fühlen. Negativ gerahmt wird, wenn nicht alle an einem Strang ziehen.

„aber irgendwie hab ich dann so gemerkt ich hab dann weiter bei uns im Fitnesscenter getanzt also ich war °in zwei Gruppen° und hab irgendwie gemerkt so von dem familiären oder so von dem wirklich zu Hause sein in der Gruppe auch sich mit den Leute zu treffen (.) des hat mir in ... nich so gu::t gefallen also- oder einfach nich so- in dieser Gruppe wars- (2) ja da gabs ständig irgendwelchen Zickenkrieg und halt einfach- a::h des war mir irgendwie zu viel und ich hab auch gemerkt des is für mich noch mehr wichtig als jetzt nur das Tanzen, ähm auch eigentlich die Zeit mit Freunde und Familie und habs dann wieder aufgehört“ (Juliane, GF).

Tanzen bedeutet für die Studierenden ebenso Kreativität und Ausdruck ihrer Persönlichkeit. Tanz im privaten Bereich nutzen sie zur Verarbeitung von Gefühlen und des Alltags sowie zur freien Entfaltung oder um mit Freunden zu feiern und ihre Freude über bestimmte Schlüsselereignisse (Bestandenes Abi, Führerschein) auszuleben. In Clubs/Discotheken improvisieren sie dann häufig und tanzen „freestyle“, dabei greifen sie teilweise auf gelerntes Bewegungsrepertoire zurück.

„mmh **ja** abends, wenn ich weg war also wenn ich wirklich so wusste jetzt kann ich Freestyle tanzen ohne so arg beobachtet zu werden, aber man wird trotzdem irgendwie gesehen oder wahrgenommen und des waren schon so @des hört sich vielleicht eingebildet an, aber es gibt einem schon so@ n Selbstbewusstsein, wenn man wirklich weiß okay ähm doch das Tanzen hat glaub ich echt so mein Selbstbewusstsein immer wieder gestärkt“ (Juliane, GF).

Tanz wird von diesem Typus durchweg positiv dargestellt. Befragten erleben keine Hemmungen und fühlen sich in ihrem Körper beim Tanzen wohl und selbstbewusst. Durch die frühe Erfahrung, sich präsentieren zu müssen, haben sie gelernt, sich ohne Scheu zu zeigen. Aufgrund positiver Rückmeldungen fällt es ihnen relativ leicht, Sachen auszuprobieren und sich mutig auch in ungewöhnliche Bewegungsszenarien zu bringen. Sie wissen, wie ihr Körper beim Tanzen wirkt und können sich somit ohne Ängste entfalten.

„also ich muss echt sagen, ich hab in der Hinsicht eigentlich (1) gar keine negativen Erfahrungen jetzt irgendwie damit so gemacht, weil ich auch immer (1) ähm sehr selbstbewusst so in dem Tanz ähm (1) aufgetreten bin oder halt auch sein konnte irgendwie, weil, weil ich mich da wohlgeföhlt hab und ich finde immer, wenn man sich wohlföhlt in, in äh dem, was man macht oder dann auch im Körper selber bei der und der Bewegung, ähm dann kann das letztendlich aussehen wie es will irgendwie. Also selbst, wenn dann andere sagen hä sieht ja irgendwie komisch aus, aber wenn man das selber für sich als total schön und entspannt und frei und so findet, dann muss man eigentlich auch nicht unbedingt Angst haben, was jetzt andere darüber denken, weil man selber empfindet das halt einfach als, als positiv und schön. Und deshalb hab ich da wirklich (1) nie irgendwie jetzt ähm (1) ja Ängste halt so in dem Sinne gehabt, dass ich irgendwie mich, mich zurücknehme oder mich irgendwie hemme in der Hinsicht, dass ich mich nicht traue irgendwas zu zeigen oder so. Und ähm dadurch, dass wir halt auch schon sehr früh immer irgendwie was zeigen mussten oder präsentieren mussten ähm (1), war das wirklich dann ganz, ganz schnell komplett vergessen, also (1) ja“ (Lara, SF).

Oftmals wird von einem Flow-Erleben im Tanz berichtet: der Körper als fließend und harmonisch beschrieben. Der Körper bewegt sich von allein, es fällt ihnen leicht, zu tanzen, sie müssen nicht groß darüber nachdenken, ihr Körper hat die Bewegungen automatisiert und sie können sich ganz der Musik hingeben. Es sprudelt aus ihnen heraus und sie knüpfen endlos von einer Bewegung an die nächste an.

„Ä::ähm (2) sehr fließend. Also es gibt bei mir jetzt nicht unbedingt (1) ähm::m (2) also, wenn jetzt, es kann auch, es ist **egal** was für ne Musik läuft (1) ähm ich hab nie irgendwann en Punkt, wo ich sag ich jetzt mal nicht weiter weiß, wie ich mich bewegen soll, sondern es kommt durch die oder ich hab dann manchmal auch das Gefühl, dass die Musik so durch meinen Körper komplett durchgeht und der sich dann letztendlich von alleine bewegt. Also es gibt nie irgendwann en Punkt, wo ich sag äh Mist, was mach ich jetzt oder ich weiß nicht weiter oder so, sondern ähm selbst, wenn so ne Situation irgendwie mal ist, dann geht das trotzdem so weiter, dass ich das vielleicht auch gar nicht merke oder so und dann letztendlich direkt anschließend ne, ne andere Bewegung oder so halt dann **folgt**,

(1) ähm ohne, dass ich mir da jetzt überhaupt Gedanken drüber mache. Und ähm (2) ja, das wär jetzt so @oberbegriffsmäßig@, so“ (Lara, SF).

Das Tanzen ermöglichte in dieser Perspektive, Grenzen wahrzunehmen, was körperlich geht und was nicht geht (beispielsweise Schmerzen beim Ballett). Tanzen formt den Körper. Hierdurch ist es möglich, differenziert Körperteile und Muskeln zu spüren. In der Selbst-Betrachtung geht es primär um eine kritische Betrachtung des eigenen Körpers sowie um Optimierung sowie Fehlerreduzierung. Das innere Wohlfühl wird dem nachgeordnet.

P: „ich würde mich komplett selbstkritisch beschreiben ich bin da ähm (.) ich will mich immer verbessern ich will ich seh mich nie als gut an, wenn ich mich also ich kann mir die Videos von mir selber auch nie angucken, weil ich (.) jedes Mal nur die Fehler sehe (.) und mich da total selbstkritisch beäug
I: von von außen dann
P: ↓ wenn du mich von außen siehst also wenn ich mich von außen betrachte se- betrachte ich mich nur selbstkritisch, da bin ich ähm (2) nicht so weit, dass ich sag hey des mir einfach angucken kann hey (.) schön und so ich dacht immer halt direkt mich immer weiter entwickeln ma- verbessern und (.) seh immer die Fehler, die ich mach
I: mhm (2) und von innen oder also
P: ↓ von innen
I: ↓ oder wenn du selbst erlebst
P: fühl ich mich gut des is einfach in dem der Moment is immer toll, (2) und ähm ich freu mich dann auch immer drauf und doch“ (Pierre, SF).

Der Typus weist häufig auch Vermittlungserfahrungen im Bereich Tanz auf. In Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung glauben die Studierenden nicht, dass sie noch viel dazulernen können, da sie „schon so viel im Bereich Tanz gemacht haben“. Der Typus zeichnet sich durch Aufgeschlossenheit und Motivation aus. In der Lehrveranstaltung vergleichen sich die Studierenden mit TänzerInnen und grenzen sich von KommilitonInnen mit wenig Erfahrung ab. Positiv bewertet werden Unterrichtssituationen in der Lehrveranstaltung, in denen sie zeigen konnten, was ihnen liegt und was sie können.

„Ä::ähm (3) ja gut gefühlt hab ich mich mehr bei so Bewegungen, die mir schon liegen. Also so Bewegungen wie langsame, fließende, schöne Bewegungen (2) ähm (1), die haben mir dann auch echt Spaß gemacht. Und da hab ich mich auch einfach wohlgeföhlt, weil da wusste ich, was ich tue (1) und da wusste ich auch so en bisschen wie es aussieht und wie es rüberkommt und ja. (1) Das waren so Sachen, wo ich mich einfach gut geföhlt hab“ (Ina, GF).

Die Lehrveranstaltung stellte keine große Herausforderung für den Typus dar. Die Studierenden geben an, dass sie immer alles konnten und der Kurs für sie nicht schwierig war. Hier dokumentiert sich, dass Tanz für den Typus bedeutet, an Grenzen zu kommen und auf einer tanztechnischen Ebene, Dinge erlernt werden, die man vorher nicht konnte.

„(2) ehrlich gesagt jetzt nich- so wirklich, weils für mich auch ähm (2), weil ich einfach jahrelang tanz und ähm (.) ich geb mir die >über dem Durchschnitt vom Kurs war;< (2) deswegen wars jetzt für mich nich- ähm (.) so wirklich extrem anfordernd °herausfordernd° (.) gabs jetzt nie ne Situation, wo ich gesagt hätte okay (2) des fand ich jetzt hart (3)“ (Pierre, SF).

Wenn zu viele Vorgaben im Rahmen von Improvisationen gemacht wurden, erlebten die Studierenden dies teilweise als Restriktion. Fanden im Rahmen der Lehrveranstaltung Aufführungen statt, wurden diese positiv herausgestellt. Geprägt von dem tanzstilgebundenen Tanzunterricht in der Vergangenheit,

bedeutet Tanzen in diesem Sinne das Reproduzieren von Bewegungssequenzen, im Gegensatz dazu wird das Improvisieren mit freiem Tanzen gleichgesetzt.

„grundsätzlich immer, wenn (.) beim Improvisieren, wenn ich einfach für mich alleine tanzen konnte, (.) da war ich dann happy @(.).@ (.), wenn wenig vorgefertigt war und wenig ähm °ja (.) vorgeschrieben“ (Pierre, SF).

Dass eine zentrale Orientierungsfigur dieses Typus stark in Richtung Tanztechnik und Perfektion geht, bestätigt sich auch in einer tendenziell „bewahrenden Lernorientierung“. Die diesem Typus zuzuordnenden Studierenden lassen sich nur schwer durch die Lehrveranstaltung irritieren und berichten, dass sie sich im Rahmen der Lehrveranstaltung kaum weiterentwickeln konnten. Kompetenzentwicklung setzen sie dabei mit einer Erweiterung des tanztechnischen Bewegungsrepertoires gleich.

„ne also des wie gesagt auch nicht groß weiterentwickelt oder sonst irgendwie was Neues dazu gelernt (.), ich hab mich nich- verschlechtert, ich hab mich nich- verbessert (.), ungefähr gleich geblieben“ (Pierre, SF).

„zum Beispiel also was ich alles auch gerne noch machen möchte und so aber jetzt grade ähm auf ähm auf eher abstrakten oder dann eben Modern Jazz oder halt auch zeitgenössischen Tanz in die Richtung hab ich halt wie gesagt einfach schon (2) schon so @(unfassbar viel gemacht)@, dass ich da jetzt leider gar nicht sagen kann, dass ich mich speziell in dieser Veranstaltung jetzt irgendwie hab weiterentwickelt ähm (2), da würd ich halt jetzt lügen so ..., aber ich oder mein Körper selber, ähm sind sag ich jetzt mal ähm vom Niveau her oder von den- den Dingen, die ich vorher konnte gleich; also da hab ich mich jetzt nich großartig in- in Bewegungsfeld oder so sag ich jetzt mal so entwickelt“ (Lara, SF).

Die Studierenden berichten, dass sie schon verstanden haben, was in der Lehrveranstaltung vermittelt werden sollte, jedoch ihre mitgebrachte und über Jahre erworbene Tanzbiographie – und damit ihr tänzerisches Erfahrungswissen – für sie stärker wiegt. Ihre Orientierung ist deutlich von der Vergangenheit geprägt. Was sie im klassischen Tanzunterricht über Jahre erworben haben, hat für sie nach wie vor Gültigkeit.

„(1) Mhmh also ich glaub ich kann auf jeden Fall zeigen, dass ich das verstanden hab, was sie uns vermitteln wollte und (3) ich weiß nich, ich glaub ich werd trotzdem immer noch an meinem eigenen Stil bleiben und vielleicht so ein bisschen so die anderen Stile, die ich jetzt gelernt habe mit einbauen, aber (1) eher so am Rand. Also ich glaub, ich werd jetzt nicht ganz in nen anderen Stil übergehen und den zeigen, sondern dann schon, ich möchte mich dann schon sicher fühlen und das dann so en bisschen miteinander verpacken. Aber auf jeden Fall in meiner Bewegung drinnen bleiben. Ja“ (Ina, GF).

Dennoch werden auch Lernzugewinne durch die Lehrveranstaltung gesehen. Diese Kompetenzentwicklung bezieht sich auf folgende Hauptaspekte: 1) *Erweiterung improvisatorischer Fertigkeiten*, 2) *Bewusstheit über Bewegung*, 3) *Organisatorisches Know How in Vorbereitung auf die Aufführung*, 4) *Vertieftes tanztheoretisches Wissen* sowie 5) *Erweiterung methodisch-didaktischer Kenntnisse und Fertigkeiten für die Umsetzung von Tanz in Schulen*.

1) *Erweiterung improvisatorischer Fertigkeiten*: Die Studierenden lernten durch die Veranstaltung noch einmal im Bereich der angeleiteten Improvisation hinzu und erfuhren, dass Improvisieren nicht nur „freestyle“ tanzen bedeutet, sondern ebenso kriteriengeleitet (z.B. orientiert an Bewegungsparametern) umgesetzt werden kann. Sie erfuhren, wie sie mit Ebenenwechsel und Tempis spielen können und somit Variation in ihre Bewegungssequenzen bringen können. Sie erlebten ferner, die Improvisation nicht nur im privaten

Bereich anzusiedeln, sondern dass diese auch im institutionellen Setting, angeleitet durch spezifische Aufgabenstellungen, geschehen kann.

„Ähm ja und zwar haben wir (1) ä::ähm (1) ja auch ganz viel so in (1) ähm in Gruppen oder in **Partnerimprovisationen** gemacht. Und ähm (3) ich kannte das natürlich jetzt so in Gruppen und mit Partnern immer nur abgesprochen. Also als Choreographie sozusagen. Und jetzt so direkt als Improvisation hab ich das ähm ganz selten bis gar nicht halt erlebt. Und ähm (1) da hab ich dann in den Situationen, die dann halt aufgekommen sind, gemerkt, ok ich muss jetzt einfach mal wirklich auf so meine innere Stimme oder mein inneres Körpergefühl hören, was es mir sagt, wie ich jetzt hier in, in dieser Gruppe, in der Bewegung, im Raum, zu der Musik und so stehe und und was ich ähm ja letztendlich jetzt grade damit verbinde oder was ich verarbeiten möchte oder was ich zeigen möchte und so. Und ähm (1) ja das waren dann eben halt wirklich so diese **Kernsituationen**. Oder egal ob das jetzt mit Partner war oder dann auch mal, wenn, wenn wir irgendwelche Sachen ganz alleine machen mussten und hatten uns irgendwie das Thema vorgegeben oder so Motiv vorgegeben oder so. Ähm (1) und ja aber allgemein sonst so Improvisationen, wenn ich die @zuhaus mache@ oder dann auch mal vor irgendwelchen anderen, das ist dann auch immer ein Gefühl, was ich halt habe, was ich zum Ausdruck bringe. Ähm (2) ja aber, dann irgendwie trotzdem noch, noch der Bezug dann zu, zu den andern Komponenten **wie eben Raum, Musik, Partner und Ebenen** und weiß ich nich. So hab ich das halt vorher nie direkt betrachtet und da kam halt auch alles in den Lehrveranstaltungen und äh (2) ja, das war für mich ja, wirklich erstaunlich dann auch noch. Ja.“ (Lara, SF).

Ihnen wurde es wichtig, das Wissen um diese Gestaltungselemente in ihre Bewegungsausführungen zu integrieren. Das Improvisieren auf Basis bestimmter Vorgaben, die auch anschließend reflektiert werden können, stellte für viele Studierende insofern eine Horizonterweiterung dar.

„Auf jeden Fall auch wieder die Improvisation mit ähm-, also ich bin am Anfang in die Lehrveranstaltung reingekommen und ich hatte ja auch die Aufnahmeprüfung hier machen müssen, auch mit dem Tanzen, ich wusste überhaupt nich, was ich machen @soll in der Impro@. Die war auch da auch nich so gut. Und halt einfach dieses nochmal, klar is mir das klar, man kann Sprünge machen, man kann auch auf m Boden Teile machen, aber das man das auch so in Ebenen unterteilen kann und man sagen kann: ‚So, jetzt bewegst du mal nur den Arm, oder mal nur das. Oder machst mal irgendwie nur ne Bewegung mit dem Bein.‘ Und das war schon, also aufschlussreich für mich und hat mich eigentlich so, eine @Horizonterweiterung. Nennen wir’s mal so@ (Vera, GF).

Einige gaben an, dass sie auch im Rahmen der Improvisationen gern ungewöhnliche Bewegungen ausprobierten und keine Angst vor „peinlichen“ Bewegungen hatten. Für andere stellte es wiederum eine Herausforderung dar, etwas vertanzen zu müssen, was nicht ihrem ästhetischen Bild entsprach. Wenn es von der Aufgabenstellung beispielsweise zu experimentell oder zu abstrakt wurde, fühlten sich die Studierenden dieses Typus unwohl, da diese Form der Bewegungsausübung ihnen aus ihrer bisherigen Tanzkarriere nicht bekannt war, in der es vorrangig um das Vormachen und Nachmachen und nicht das kreative Selbergestalten ging.

„(2) Mhm eigentlich Gegenstand habe ich schon immer verstanden, ich fand irritierend zum Beispiel sollten wir so en ä::ähm Mondspaziergang, wo wir verschiedene Gegenstände entweder ziehen oder werfen oder tragen oder wie auch immer und das war für mich echt total irritierend, weil ich nicht wusste, wie bewegt man sich aufm Mond. Ich mein da gibts ja auch eigentlich keine Schwerkraft, also wie trage ich dann einen Gegenstand, das war für mich so en bisschen, (1) zu krass. Und dann sollten wir das Ganze nicht pantomimisch, sondern tänzerisch ausführen. (2) Und @das war für mich@ irgendwie unmöglich. Also das hab ich auch nicht verstanden. Und als wir das dann auch vorgeführt haben, wars auch nicht das, was sie wollte. Ähm sie hat dann auch gemeint, sie sieht nicht, dass wir aufm Mond sind, aber es war für mich einfach zu (1) irritierend. @(1)@“ (Ina, GF).

Ebenso wurde das Improvisieren mit anderen (z.B. Contact Improvisation) teilweise als negativ und befremdlich gerahmt, da es ihnen nicht vertraut war, so körperlich nah mit anderen im Tanz zu sein.

„Ja. Genau, das fand ich aber allerdings ein bisschen (1) befremdlich, wenn man das mit jemandem macht, den man irgendwie nicht so (1), nicht so kennt oder auch nicht so gleich da irgendwie so ein Vertrauen da ist. Ja, das ja das fand ich ein bisschen teilweise (1) ja grenzwertig oder komisch, aber sonst denke ich, wenn man das wirklich mit jemandem macht den man gut kennt, kann man total Spaß haben“ (Juliane, GF).

Insbesondere für die Studierenden im Grundfach stellten die Improvisationen zu Beginn der Lehrveranstaltung eine Herausforderung dar. Die Studierenden im Schwerpunktfach wussten bereits aus dem Grundfach Tanz, was auf sie zukommt und standen den Improvisationen deutlich aufgeschlossener und sogar mit Freude gegenüber. Sie erlebten die freiere Bewegungsform nun als angenehmen Kontrast zu ihren bisherigen Tanzerfahrungen und konnten sich gut darauf einlassen.

2) *Bewusstheit über Bewegung*: Durch die Auseinandersetzung mit kleinen und einzelnen Bewegungen wurde den Studierenden ein vertieftes Verständnis über Bewegung bewusst. So setzten sie sich beispielsweise kognitiv-reflexiv damit auseinander, wo genau ein Bewegungsansatz beginnt, wenn sie sich bewegen, d.h. ihre schon automatisierten Bewegungen wurden noch einmal detailliert unter die Lupe genommen und analysiert.

„ähm ja jetzt eigentlich jetzt hier direkt bei der Frau (Name der Dozentin) wir ähm (.) so heute haben wir das gemacht mit dem hinlegen und dann andere Positionen und dann zu gucken, was (.) auf was liege ich eigentlich; und auf welche Körperstellen sin auf=m Boden; und wie komme ich von da nach da, das ist eigentlich sehr interessant, da habe ich mir noch nie vorher Gedanken gemacht? und von wo die Bewegungen ausgehen (.), das=ist eigentlich auch ganz spannend mal so mal so hin geschupst zu werden, guck doch mal (.), wie du das eigentlich machst nur nicht nur warum und das ist eigentlich ganz cool⁹ also das war sehr spannend“ (Vera, GF).

Ein weiteres Aha-Erlebnis war es beispielsweise zu erkennen, dass Tanz nicht zwingend eine komplexe und technisch versierte Aneinanderreihung von Schrittfolgen ist, sondern Tanz auch viel basaler betrachtet werden kann. So können schon einfachste Bewegungsgrundformen (wie beispielsweise das Gehen) aus einer tänzerischen Perspektive analysiert werden. Sich so intensiv mit Bewegungsprinzipien (Gleichgewicht, Drehung) auseinanderzusetzen, war für die Studierenden neu und wird positiv gerahmt, da sie dadurch auch ihre erlernten Bewegungsmuster neu hinterfragten.

„oder wo man auch so einzelne kleine Bewegungen, die man genau unter die Lupe genommen hat wie ein Schritt oder so, wir hatten dann jeder Schritt ist ein (fallen) und ähm wieder das Gleichgewicht finden und diese kleinen Aspekte von Tanz wie Gleichgewicht und der Schritt irgendwie, die für mich ganz selbstverständlich waren, die wurden dann nochmal wirklich genau beleuchtet oder eine Drehung also von welchem- wo ist der Impuls an der Bewegung und an der Drehung kommt der- dreh ich mich, wenn ich die Arme rumschleudere oder kommt der aus der Hüfte kommt das von einem kleinen Abstoßen vom Boden und ich dreh mich in die eine Richtung und dass habe ich- dass war also das ist eher so ein bewusst machen von Bewegungen und das ist sehr interessant und das hatte ich vorher noch nicht so, das macht man im Freizeittanzunterricht nicht so ist- das macht man höchstens, um zu erklären wie man eine Bewegung- wie die geht; (4) °joa“ (Letitia, SF).

Nach der Lehrveranstaltung gaben die Studierenden an, dass sie sich in ihrem inneren „Körperwahrnehmungsgefühl“ verbessert haben. Sie lernten durch die Lehrveranstaltung, dass es möglich ist, ihren Körper nicht nur von außen wahrzunehmen, sondern auch von innen zu spüren und bewusst in sich hinein zu hören. Sie sind sensibler für die Wahrnehmung ihres Körpers geworden. Ihr Fokus hat sich also verlagert von einer eher einseitigen Konzentration, wie Tanz auszusehen hat, hin zu einem inneren Gewahrsein.

„Ähm aber ich muss auch sagen, ich hab mich tatsächlich, obwohl ich das gar nicht so geglaubt hätte, ähm (1) auch hier an der Uni @(.).@, in dem Tanzmodul, also ich hab das ja letztes Semester dann abgeschlossen, ähm (1) im, im Tanzmodul selber auch nochmal entwickelt. Jetzt nicht ähm von (1) den **Fähigkeiten** oder von den Bewegungen oder von der Kompetenz her, sondern von, von meinem inneren **Gefühl**, Körpergefühl im Bereich dann, weil ähm (1) ich ganz oft, gar nicht jetzt das, das auch so von innen betrachte, sondern eigentlich viel mehr immer nur von außen. Ich seh (1) oft nur irgendwie die Bewegung oder so dann oder wie muss das am Ende aussehen, damit es halt toll aussieht. Und ähm das ich, ja dann Gefühle irgendwie halt verarbeite und so, natürlich kommt das dann auch alles von innen, aber jetzt so en, so en **direktes** irgendwie inneres **Körperwahrnehmungsgefühl** von mir aus, hab ich vorher glaub ich noch nicht so gehabt. Also warum bewegt sich der Arm jetzt so wie äh er sich jetzt grade bewegt und ist das jetzt, weil ich des so **empfinde** oder weil die **Schwingung** so weitergeht und solche Sachen. Und ähm (1) ja so die Entwicklung halt im Inneren von mir, die hat sich eigentlich jetzt erst in der Uni nochmal ähm ja weiterentwickelt irgendwie. Weil ich das vorher halt auch noch nie jetzt so betrachtet hab, wie wir das hier dann eben auch mal betrachtet haben. Und ähm (1) da war ich dann schon überrascht, weil das hätte ich gar nicht von **mir selber** gedacht, dass ich ähm (1) mich da in der Hinsicht dann doch nochmal so weiterentwickle irgendwie. Also ne jetzt nicht von den Bewegungen oder so aber vom, vom Inneren halt her irgendwie“ (Lara, SF).

Da es für die Studierenden beispielsweise normal ist, sich von außen zu betrachten und zu bewerten, stellte beispielsweise das Tanzen mit geschlossenen Augen für eine Studentin eine neue Erfahrung dar, da sie nun mit geschlossenen Augen dazu gezwungen war, von innen her, ihre Bewegungen wahrzunehmen.

„und ähm (3) **letztens** haben wir aber mal bei Frau (Name der Dozentin) mal eine Übung gemacht, dabei sollten wir die Augen schließen, und dann hab ich mich da eher so am Boden bewegt >weils natürlich einfacher is mit geschlossenen< äh Augen >und da is mir schon aufgefallen, dass ich meinen Körper irgendwie anders wahrgenommen hab<, weil ich ja ähm (3), weil ich nicht in den Spiegel geguckt hab > und da hab ich meinen Körper als viel weicher empfunden weil wenn ich meine Arme< so rausgestreckt hab und die um mich herum, dass haben wir jetzt irgendwie neu gelernt, sozusagen ertaste und dort so ne Spuren zeichne ähm hab- also hab ich das auch wahrgenommen in mir ähm, ich wusste überhaupt nicht, wie das aussieht, aber ich ich mochte das irgendwie; also ähm die also wenn mein Körper sich bewegt, wie sich es dann für mich innendrin anfühlt und nicht nur wie es dann von außen aussieht“ (Letitia, SF).

Die Lehrveranstaltung wird von den Studierenden so beschrieben, dass hier alles von einer anderen, eher persönlicheren, inneren Seite, beleuchtet und Tanz nicht von außen, über eine zu erreichende Form, thematisiert wurde.

3) *Organisatorisches Know How in Vorbereitung auf die Aufführung*: Durch die Vorbereitung der Performances im Rahmen ihrer Prüfungen lernten die Studierenden auch, dass die Erstellung einer Aufführung mit weiteren Komponenten verbunden ist. Aufführungen sind für die Studierenden dieses Typus an sich nicht unbekannt, jedoch wurde ihnen insbesondere im Schwerpunktfach noch einmal bewusst, was alles zu einer Aufführung eines Stücks notwendig ist (Konzept, Dramaturgie, Flyer, Musik, Licht, Kostüme) und welche organisatorischen Vorbereitungen und Absprachen hierzu getroffen werden müssen. Durch die eigenverantwortliche Vorbereitung konnten sie ihre eigenen Auftrittserfahrungen noch einmal rekapitulieren und neu betrachten.

„und ähm das wurde mir jetzt eben in der Veranstaltung auch bewusst, weil ich dann doch das ein oder andere mal abgewichen bin und ähm dann aber eben auch mit- mit der Konsequenz dann wieder umgehen musste äh oh Mist ich hab ja das Lied noch nicht geschnitten oder ähm weiß ich nicht das steht ja jetzt auf einmal das Ende noch nicht, weil das wollten wir gestern machen, aber da musste ich früher gehen oder- also des- des sind dann zwar Kleinigkeiten, die dann aber irgendwo ähm doch tatsächlich ne größere Auswirkung haben als es dann einem irgendwie lieb is und man dann von dieser Organisation oder von der Planung so ab-weicht; und äh so Sachen wie Flyer drucken äh Musik brennen auf CDs und da hab ich halt vorher gar nicht nachgedacht auch über Kostüme nicht

oder wie das **Licht** da aussehen wird und äh da haben wir dann eine bei uns in der Gruppe gehabt, die- die Lieder geschnitten hat, die bestimmte Flyer dann äh zurecht gemacht hat und dann so äh, das waren dann so Sachen, da hab ich mich **komplett** zurückgehalten und äh gar nich mich da so rein gefunden und überhaupt den Kopf dafür gehabt und äh also das- das wär jetzt was wo- wo ich halt sagen würde, dass ich da **definitiv** ähm einfach dazu gelernt hab, einfach im Sinne von das es nich nur die Performance is, sondern das einfach ganz ganz viel Drumherum @(.)@“ (Lara, SF).

4) *Erweiterung tanztheoretischen Wissens*: Da sich die Studierenden bislang lediglich praktisch mit Tanz auseinandergesetzt haben, stellte die Tanztheorie Neuland für sie dar. Das Kennenlernen von tanzwissenschaftlichen Studien, Konzepten und Vermittlungsweisen im Bereich Tanz in Schulen oder über die Historie des Tanzes respektive bestimmter Tanzstile verfolgten sie mit regem Interesse.

„das ich was konnte was ich vorher nicht gekonnt hab; ich würde sagen, das ist das theoretische Wissen, (2) ähm (2) über die Bedeutung von Tanz äh diese Entwicklung, wo wir jetzt stehen mit dem Tanz, dann wie des in Schulen umsetzbar ist, überhaupt die Entwicklung hin zur kultureller Bildung wozu ja mehrere Sachen gehören und auch Tanz wo dann die Spezifik des Tanzes dann liegt könnte ja auch Musik und Kunst stattdessen machen, aber es ist eben was anderes, das so ähm und ansonsten hab ich mich auf jeden Fall weitergebildet“ (Letitia, SF).

P: äh ähm und ähm (.) ja (3) aber (2) joa so paar neue Sachen auf jeden Fall theoretisch hab ich ziemlich viel gelernt noch, (2) weil n:n wie gesagt (.) lernt ma wenn man selber in die Tanzschule geht, lernt man über die Theorie eigentlich nix vom tanzen (.), sondern nur des tanzen an sich

I: mhm (.) was warn da für Theorien oder was wurde da

P: achso grad ähm woher kommt des Ganze wie hat sich des entwickelt, wie is Hip Hop entstanden (.), wie is äh Modern entstanden, wie hat sich Folklore überhaupt ähm (.) also wie hat sich des weiterentwickelt; (.) einfach solche Sachen, einfach so n bisschen (.) histo- über so historische Fakten, aber auch ähm (2) ja gut (.) ne sonst wusst ich des meiste eigentlich dann schon auch wieder“ (Pierre, SF).

Durch die Auseinandersetzung mit tanzphilosophischen Fragestellungen (Was kann Tanz bedeuten? Was ist das Spezifische des Tanzes? Was will Tanz?) gelingt es ihnen, Tanz auch tanzstilungebunden zu reflektieren. Zumindest auf gedankenexperimenteller Ebene bekommen sie einen Zugang, dass Tanz mehr bedeuten kann und in dieser Vielfalt auch seine Berechtigung hat.

„jetzt fällt jetzt zum Beispiel nur grade ein, dass wir oft manchmal auch darüber philosophiert haben, was Tanz ist und was es will und da gibt es so verschiedenen Ansätze, wie man das sehen kann, dass man zum Beispiel damit Gefühle ausdrücken kann, andere sagen oh Gott weg von den Gefühlen, es geht einfach auch mal darum mit seinem Körper sich auszudrücken und nicht im Hinblick auf Gefühle, sondern einfach etwas dazustellen oder etwas-Bewegungen zu machen, die einen Reiz haben egal welche; so (.) und da hab ich vielleicht vorher noch nich so viel drüber philosophiert oder mir Gedanken gemacht und daran muss ich grad denken“ (Letitia, SF).

5) *Erweiterung methodisch-didaktischer Fertigkeiten*: Ebenso erfuhren die Studierenden durch die Lehrveranstaltung, wie sie Tanz in der Schule umsetzen können. Da sie selbst aus dem Tanz kommen, stellt der methodisch-didaktische Transfer die konsequente Weiterentwicklung ihres Könnens dar. Die Studierenden profitieren von den Vermittlungspraktiken für die Praxis. Methodisch-didaktische Impulse in der Lehrveranstaltung werden also durchweg positiv gerahmt. Unterschiedlich akzentuieren die Studierenden jedoch die spätere Umsetzung: So sehen sich einige Studierende durch ihre tanzpraktische Expertise darin bestärkt, Tanz umsetzen zu wollen. Andere sehen die Anwendung eher kritisch und grenzen das Tanzen im formellen Setting von Tanzangeboten im Freizeitbereich ab, die auf freiwilliger Basis passieren und ausschließlich Tanzinteressierte adressieren. Sie schließen Tanzvermittlung nicht für sich aus, hegen jedoch auch Zweifel.

„ich würd sagen, also man kann des Tanzen in der Schule ja später nich so machen wie in nem Training, also des is dann schon nochmal- ich glaub viel viel mehr ähm (2) also man hat nochmal eine heterogenere Gruppe, weil nich jeder auch unbedingt (2) diese Lei- also es bringt auch @keinen Fall jeder diese Leidenschaft@ mit oder auch so dieses ich will jetzt unbedingt Tanzen; ich glaub da gibts auch viele, die sich wahnsinnig schwer tun erstmal (2) sich zu- also Hände Füße zu koordinieren und die mit der Musi:k und also ich glaub (.) des wird natürlich auch Hip Hop (.) nich immer unbedingt so der Favorit sein, also deswegen denk ich mal allgemein Tanz is schon gut um ne Koordination zu lernen, umso n Gefühl für die Musik zu bekommen und für seinen Körper auf jeden Fall (2)“ (Juliane, GF).

Insbesondere die Studierenden im Schwerpunktfach sehen sich nach der Lehrveranstaltung prinzipiell in der Lage, Tanz in der Schule in Form von AGs, Kursen oder im Rahmen des Sportunterrichts umzusetzen. Inspirationen haben sie durch die Lehrproben und Projekte, theoretischen Diskurse und Berichte der Dozentin erhalten. In der Umsetzung würden sie auch auf eigene kreative Ideen zurückgreifen. Die Studierenden im Grundfach betrachten ihre Vermittlungsfertigkeiten eher skeptisch. Sie geben auch an, dass der Vermittlungsaspekt teilweise nur marginal im Grundfach thematisiert wurde, einige konnten wiederum die Inhalte der Lehrveranstaltung für sich so übersetzen, dass sie die lehrpraktische Konsequenz gedanklich selbst übernehmen und sich durch die Lehrveranstaltung genügend auf das Unterrichten in der Schule vorbereitet fühlen.

Einige der Studierenden stellen sich in der Realisierung tänzerischer Angebote in der Schule vor, an einer Aufführung zu arbeiten, d.h. sie orientieren sich an den eigenen zurückliegenden Auftrittserfahrungen, an einem zu erstellenden Produkt bzw. Ergebnis. Mit dem Fortschreiten der Lehrveranstaltung beginnen sie zwar auch kritischer die reproduktive Vermittlungsform und den Frontalunterricht zu sehen, können sich aber auch nicht vollständig davon distanzieren. Sie wissen nun auch um eine prozessorientierte Herangehensweise. Sie vertreten jedoch nach wie vor tendenziell die Ansicht, dass Tanz nicht aus dem Nichts entstehen kann und ein bestimmtes Bild, Endziel direktiv vermittelt werden muss.

„also wir hatten bei der Frau (Name der Dozentin) ja auch immer oft Übungen, wo Methoden wie man Bewegung neu- jemand zu neuen Bewegungen finden kann aus irgendeinem Punkt heraus; ich weiß nich, ob das immer so geht, die nich vielleicht-, ob die sich da schon so frei fühlen, bezweifel ich manchmal, deswegen (2) mmh da bin ich mir noch ein bisschen unsicher, ich glaub, dass ist dann nämlich auch ganz wichtig, dass man viel Input gibt und dann auch ähm (2) ja irgendwie auch so kleine Bewegungs- Sequenzen irgendwie doch mal vorgibt, die jeder machen kann, und die dann vielleicht sogar in Gruppen abgewandelt werden sollen vielleicht auf der verschiedenen- auf der unterschiedlichen Ebene oder irgendwie mit mit Tempovariation so zu Beispiel, dass man denen aber vorher was gibt“ (Letitia, SF).

Auf ein breit angelegtes Tanzstilrepertoire zurückgreifen zu können, wird dabei positiv gerahmt, da es ihnen die Sicherheit gibt, etwas vermitteln zu können, was sie selbst kennen. Gleichzeitig versuchen sie mehr Offenheit zu integrieren und an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder anzusetzen und diese wahrzunehmen.

„Und ähm (1) dass ich ähm dann versuche, letztendlich halt dann so gut es geht auf die ähm Schüler halt einfach einzugehen oder dann eben zu fragen, ok ähm welche Tanzstile vor allem interessieren euch und was wollt ihr machen und nicht ok, wir möchten äh oder ich möchte jetzt mit euch modernen Tanz machen, aber keiner interessiert sich zum Beispiel dafür. Und deshalb ist es für mich aber dann auch wichtig eben dieses, diese große Bandbreite so an Tanzstilen vielleicht selber auch im Repertoire zu haben, dass ich sagen kann ok, ich hab vieles schon gemacht und ich könnte mit euch jetzt auch ne Hip Hop Einheit machen, **Breakdance** kann ich jetzt nicht, aber vielleicht kann das ja irgendwer von euch oder ne, so dass man einfach ähm (1) ja wie schon gesagt, nicht

immer nur sagt, ich hab das, das, das und das, das gehen wir jetzt durch und fertig. Sondern auch einfach fragt, was wollt ihr in dem Bereich oder was erhofft ihr euch zum Beispiel dann auch vom, vom Tanzen mitzunehmen. Weil das ist ja, also ich find halt einfach Tanzen ist nicht so ne hmhm (2) simple Sportart, wo man ein Ziel hat, nämlich zum Beispiel den Korb zu treffen oder, oder das **Tor** oder weiß ich nicht, sondern da ist halt einfach viel mehr dahinter, was eben auf so ähm (1) ja das eigene **Bewusstsein** oder eben irgendwelche **Gedanken** und Gefühle halt so beinhaltet und ähm, die man dann eben zum Ausdruck bringen kann“ (Lara, SF).

Durch das Kennenlernen von zeitloseren Tanzvermittlungsweisen (vorrangig aus dem zeitgenössischen und kreativen Tanz) können sie sich vorstellen, die reproduktive und produktive Methode miteinander zu kombinieren. Sie orientieren sich nun also an mehr Freiheit und nicht ausschließlich an dem strikten Nachtanzen von Choreographien. Andere geben an, dass sie je nach Altersstufe auf verschiedene Vermittlungsvarianten zurückgreifen würden: So ist es möglich in der Unterstufe eher mit Improvisationen und in der Oberstufe choreographisch zu arbeiten.

„Also da ich ausm Tanzen komm, denke ich, werde ich es auf jeden Fall im Unterricht durchführen. Es gibt ja viele Lehrer, die das nicht machen, aber ähm (2) ich möcht des jetzt, also ich möchte auch versuchen, dass nicht **nur** zu machen. Also ich weiß halt, ich bin im Tanzen zuhause (2) ähm und ich glaub auch in ner Hauptschule würde jetzt Hip Hop gut ankommen, aber grad durch die Veranstaltung hab ich jetzt so viel gelernt, wie, also so viel Neues gelernt, wie man auch einfach zeitlose Dinge unterrichten. Weil unsere Dozentin uns auch drauf aufmerksam gemacht hat, dass ähm Hip Hop, irgendwann wirds auch wieder out sein und dann werden die Schüler das nich so cool finden, wenn man einfach mit ner speziellen Tanzrichtung kommt, von daher nehm ich da auf jeden Fall ganz viele Ideen mit, die zeitlos sind. Und die sie irgendwie in jeder Tanzart auch übertragen können. Also grad auch mit der Improvisation. Da können Schüler dann selber ihre Lieblingsmusik mitbringen und man kann einfach die Übungen, die wir auch im Kurs gemacht haben, ganz leicht auch auf jede Musik, eigentlich übertragen (1) und das nehm ich auf jeden Fall mit“ (Juliane, GF).

Aufschlussreich war ferner für die Schwerpunktstudierenden dieses Typus, die Frage nach gelungenen Aufgabenstellungen und wie der Weg zu einer Bewegungssequenz vermittlungstechnisch gestaltet sein kann. Es wurde ihnen deutlich, dass man Aufgaben im Tanz stellen kann, die unterschiedliche Antwortmöglichkeiten und nicht nur eine richtige Lösung zulassen. Trotz der Vielfalt orientieren sie sich weiterhin primär an einem Richtig oder Falsch. Auch in der Freiheit der Optionen gehen sie davon aus, dass es ein besseres und ein schlechteres Tanzen gibt.

„neu war, weil ich das jetzt an sich von- von der Schule ähm auch eher so kannte, dass man schon in gewisserweise strikt was vorgegeben hat; und ähm hier konnte man dann aber in den Sequenzen, die jetzt zwar von jemand anderem choreographiert wurden ähm is trotzdem sich noch mal wieder freier auch entfalten und so ähm, aber man wusste ja dann auch immer nich is das jetzt so wie er sich das vorstellt oder sie sich das vorstellt, mach ich das jetzt richtig und so also da war dann immer noch so n bisschen äh vielleicht der ein oder andere Zweifel irgendwie noch dabei, ob das jetzt so passend is oder stimmig is und ähm, dadurch dass wir uns aber auch immer wieder gegenseitig Feedback gegeben haben; ähm kamen wir dann immer auch sehr schnell auf einen Nenner; und ähm ja aber das war, was für mich auch in der Hinsicht schon noch verhältnismäßig neu war, also das man zwar ne Aufgabe bekommt, die dann aber frei lösen soll muss kann oder wie auch immer und ähm eben nich nur nach ner strikten Choreographie eben halt irgendwas abtanzt sozusagen und ähm ja“ (Lara, SF).

Dass sich die Studierenden von dem bewertenden und normativen Rahmen nicht gänzlich lösen können, zeigt sich auch in der Fragestellung einer Studentin, wie es gelingen kann, dass die Kinder durch eine zugleich offene und rahmengebende Struktur dazu angeregt werden können, eine Aufgabe im Tanz zu lösen, die am Ende dem Bild des/der Lehrers/Lehrerin entspricht. Hier dokumentiert sich, dass in ihrer Vorstellung, der/die LehrerIn wissen muss, welches Ergebnis zu erreichen ist, wie es also richtig

auszusehen hat und er/sie die Verantwortung und das Wissen dafür mitzubringen hat. Es wird kein wirklich partizipatives Miteinander angestrebt, sondern die gute Begleitung und Anleitung des/der Tanzvermittlers/Tanzvermittlerin herausgestellt. Der/die LehrerIn befindet sich dabei selbst nicht in einem prozesshaften Suchmodus mit den Kindern, sondern steuert den Fortgang des Stücks durch seine/ihre Expertise.

„(2) mmh (3) also eigentlich eben (2) ähm ja auch viel was dann so mit Methodik natürlich zu tun hatte ähm wir haben dann viel darüber gesprochen ähm wie zum Beispiel Aufgabenstellungen (2) gegeben werden müssen an die Kinder also das die klar sein muss, dass man natürlich in der Aufgabenstellung schon die gewisse Intention irgendwie deutlich machen muss, also was möchte ich äh quasi am Ende dann auch einfach sehen von den Kindern, ähm aber natürlich nich äh ne Aufgabe stellen, die die Kinder einschränken würde und das war jetzt am Anfang, wo ich gedacht hab okay wie soll denn jetzt dann so ne Aufgabe aussehen, also das war mir noch gar nich, ähm so bewusst, wie ich die dann stelle“ (Lara, SF).

Die (teilweise neue) Erfahrung, dass Tanz auch von innen her gefühlt und die Wahrnehmung auf den Körper sowie auf einzelne Körperteile gerichtet werden kann, wird dabei bewusst versucht in den Unterricht zu integrieren. Jedoch dokumentiert sich auch hier, dass dabei nicht das sinnliche Hineinspüren in den Körper und die intensive Beschäftigung damit in seiner Selbstzwecklichkeit im Vordergrund steht, sondern andere Ziele damit verfolgt werden (z.B. Ruhe und Disziplin für einen gelingenden Unterrichtsablauf herzustellen).

„ähm aufeinander achten is oder auf die Musik hören, ähm wenn vorher einfach son son kurzer äh Moment da is, wo jeder für sich im Raum ähm ganz in Ruhe stehen kann oder auch sitzen kann, dass is ja dann egal, aber eben ähm die Methode anwenden, dass sich jeder für ja drei Minuten oder so nur auf sich konzentriert, auf sich und seinen Körper, wo befinde ich mich, was passiert hier; und äh nich von okay wir hatten Pause, ham Fußball gespielt zack jetzt muss ich hier stehen und die Performance irgendwie machen, also das vorher immer so n (.) kurzer Moment einfach für die da is, sich eben ja auf das folgende äh konzentrieren zu können auch und sich dann wieder umzustellen äh (2), dass- dass man jetzt eben wieder in diesem Tanzbereich sozusagen is und ähm ich glaube, dass das eben grade für- für Kinder n gutes Ritual, zum Teil auch sein könnte; in andern Fächern; also s ne, das lässt sich dann letztendlich auch auf andere Fächer übertragen oder ähm, wens unfassbar laut is in der Klasse, dass man dann sagt, okay wir stellen uns alle jetzt kurz hin und jeder is einfach mal ganz ruhig für sich oder wir gehen jetzt auch mal kurz raus also, dass man so ganz kleine ähm (3) ja Rituale oder so vielleicht eben auch einführt, wo die Kinder genau wissen, wie das auch abläuft und was auch dann der Sinn von diesem Ritual vielleicht auch is, warum machen wir das, dass is für Kinder auch immer ganz wichtig und ähm, dass sie dann auch sehen äh, dass es funktioniert also dass, wenn ich mich jetzt hier zwei Minuten hinstelle und nich hier mit meiner besten Freundin quatsche, dass ich mich danach eben auch ähm alles, was jetzt kommt, wie gesagt egal, ob im Tanz oder dann auch in einem anderen Fach besser konzentrieren kann und ähm, dass man eben sagt, wenn man zwischendurch mal redet, is ja auch kein Problem, aber **ja** wens um bestimmte spezielle äh Dinge dann eben geht, die wichtig sind und man merkt irgendwie, dass da so ne Unruhe ist, dass man sowas eben vielleicht kurz vorher einsetzt und die Aufmerksamkeit auch direkt dann auf das Folgende zu lenken vielleicht und äh (2) jo“ (Lara, SF).

In Bezug auf die Prüfung ist es ihnen wichtig, eine gute Note zu erzielen, dass sie sich mit dem Tanz stark identifizieren und ihr Können in der Bewertung bestätigt sehen möchten. Es fällt ihnen dabei mitunter schwer, sich auf die Vorgaben der Dozierenden einzulassen. Sie wollen vielmehr jenes Bewegungsrepertoire zeigen und reproduzieren, was sie tanztechnisch außerhalb der Lehrveranstaltung erworben haben bzw. zumindest partiell spektakuläre Bewegungen in die Prüfungsperformance einbauen. Sie gehen also stark davon aus, dass wenn man tanztechnisch versiert ist, nicht schlecht abschneiden kann. Die Note wird ihrer Auffassung nach also vorrangig durch die technische Expertise

bestimmt. Dies zeigt sich auch in der Irritation der Studierenden, wenn „Nicht-Köner“ eine gute Bewertung aufgrund einer kreativen Leistung bekommen, obwohl sie technisch nicht ausgereift war.

„aber (3) beste Beispiel bei uns im Grundkurs (2) es gab ähm (2) eine Gruppe des waren ((Beeinflussung durch sehr lautes Schreien im Hintergrund)) und jeder hatte aber (.) also als alle gehört haben okay jetzt kommen die alle dann (2) äh ob des was wird also es warn halt echt so (2) Fußballer alles mögliche also komplette (.) tänzerisch Bewegungslegastheniker in der Hinsicht und alle ham gedacht okay shit (2) ob des was wird (.) und dann ham die einfach was ähm so kreatives gemacht, was so gutes, wo se (.) technisch keine an- große Anforderung hatten, die sind alle auf Rollschuhen mit großen Perücken und keine Ahnung war der Hammer, (.) aber natürlich auch nur in dem Moment also muss man sagen (.) ähm ich habs mir später nochmal paar mal auf Vi- >also es is- immer noch ne richtig gute Aktion gewesen alles man hats auf Video gesehen< aber tänzerisch war da nichts drin also da war (.) nichts, was irgendwie technisch oder sonst irgendwie (.), aber die ham einfach ähm (.) durch die Kreativität und ähm (.) durch ähm (.) den Ausdruck und alles mögliche so viel wettgemacht (.), dass sie auch ne gute Note be- gekriegt ham; (2) find ich auch okay (.) also ham auch sehr viel Zeit investiert, muss man auch sagen; (2) sowas wird halt auch gel ähm dann honoriert und des find ich auch gut (3)“ (Pierre, SF).

Der Bezug zur Dozentin ist in der Regel recht nah. Sie sehen sich als UnterstützerIn ihrer Ideen und sehen ihre studentische Rolle durch ihre elaborierten Tanzerfahrungen darin, anderen Studierenden fördernd bei Bewegungssequenzen zur Seite zu stehen, zum Teil haben sie auch MultiplikatorInnenfunktion inne. Der Ausbau ihrer methodischen-didaktischen Fertigkeiten bezieht sich diesbezüglich nicht nur auf den Kontext Schule, sondern auch auf die Unterstützungstätigkeit innerhalb der Lehrveranstaltung selbst.

„ich hab versucht also (.), was vielleicht noch hat ich eher versucht, die andere Leuten mal so n`bisschen zu helfen und so (.) und das ich da vielleicht mal irgendwie (2) bisschen Schwierigkeiten hatte, wie erklär ichs jetzt am Besten, weil man sonst irgendwie (.), dass die des auch hinkriegen und so aber“ (Pierre, SF).

In der Bilanzierung sind die Studierenden zufrieden mit der Lehrveranstaltung und führen aus, dass sie nicht die Erwartung hatten, dass im Rahmen der Lehrveranstaltung viel abgedeckt werden könne, da Tanz so umfangreich ist. Einige Schwerpunktfachstudierende hätten sich jedoch den Einbezug weiterer Tanzstile gewünscht und waren der Auffassung, dass zu einseitig die prozessorientierte Herangehensweise vermittelt wurde. Die Studierenden im Grundfach hätten sich ebenso mehr Einbezug anderer Tanzrichtungen gewünscht sowie mehr Fokus auf das Thema der Tanzvermittlung in Schulen. Hier dokumentiert sich wieder, dass der Wunsch nach einem „Input“ sehr groß ist und stärker akzentuiert wird, als das kreative selber gestalten.

„äh (6) °was fehlt°(2) also eigentlich war das schon gut irgendwem hat immer was gefehlt zum Beispiel (2) ähm, dass man mit Schülern nich nur prozessorientiert arbeiten kann, das Wissen das Schüler das nich immer nur wollen immer wieder nur Prozess, sie wollen auch wissen, wohin es gehen soll und eine Figur haben, die sagt äh wir machen jetzt das und das und ich steh dafür ein; und äh (3) nich alles auf nich alle Verantwortung den Schülern gibt, sondern die auch mal ganz klar an an die Lehrperson wenden kann, was auch wichtig is und was uns auch irgendwo so beigebracht wurde, aber vielleicht manchmal untergegangen ist; das würden vielleicht einige kritisieren; ansonsten war da schon viel dabei; ja“ (Letitia, SF).

Das Tanzen und die Biographie stehen bei diesem Typus in einem engen Zusammenhang. Die Studierenden führen aus, dass das Tanzen sie Zeit ihres Lebens begleitet hat und es auch zukünftig immer ein wichtiger Bestandteil in ihrem Leben sein wird.

„Ähm (2) ich würde sagen durch das Tanzen (2) hab ich selber halt unheimlich viel gelernt oder (1) hat sich en Stück weit meine Persönlichkeit auch gebildet. Also einfach vom Tanzen, weil ich damit irgendwie immer viel

verarbeitet hab und selber über mich hinausgewachsen bin, durch Auftritte oder durch Rückmeldung oder ähm, dadurch, dass ich da auch erlebt hab, dass ich zuhause bin, dass ich einen Raum hab, wo ich so sein kann wie ich bin und ähm (1) dadurch auch, dass ich dann eben Trainerin geworden bin und hat da hat sich das schon auch so ein Selbstbewusstsein entwickelt oder en, ja (1) hab ich gemerkt, dass ähm mir das irgendwie liegt oder dass ich gute Rückmeldungen bekomme und dadurch ist dann auch, es hat sehr viel dann auch mit der Berufsentscheidung zu tun gehabt, das dann auch irgendwie weiterzugeben. Da würd ich sagen, is schon ne enge Verknüpfung irgendwie. Also natürlich hat der Schulalltag später, werd ich nicht nur Tanz unterrichten oder aber ich glaub schon, es hat schon, Tanzen wirkt sich auch so auf die eigene Persönlichkeit bei mir stark aus und es bringt einem viel für die Präsenz, die man dann auch als Lehrer hat vor der Klasse. Also auch die Ausstrahlung oder ähm das wie man sich gibt und wenn man das schon geübt hat, ja. Würde ich sagen, es wird mich beides dann weiterhin begleiten. Ja“ (Juliane, GF).

8.2.3.2 Typus 2 – *Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle: Tanz als Persönlichkeitsentwicklung*

Der „tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle“ Typus schätzt sein Können im Bereich Tanz im niedrigen bis mittleren Bereich ein, ist jedoch in Bezug auf das Tanzen prinzipiell offen und motiviert. Studierende dieses Typus beschreiben sich selbst nicht als „klassischen Tanztyp“ und sind eher in anderen Sportarten (z.B. Voltigiersport, Fußball) beheimatet. Teilweise sind sie bereits im Laufe ihrer Biographie mit verschiedenen Tanzstilen in Berührung gekommen, jedoch waren dies oft nur tänzerische Spuren, die angelegt wurden und nach einer gewissen Zeit wieder verlaufen sind. Erfahrungen mit einem exzessiven oder länger andauernden Tanztraining weisen sie nicht auf. Tanz wird biographisch bislang nicht als Kontinuität erlebt. In der Regel verbinden die Studierenden Tanzen häufig mit dem „Abzappeln“ und „Abtanzen“ im privaten Bereich. Das nächtliche „Durchtanzen“ mit Freunden tut ihnen gut, fungiert als Ausgleich zum sonstigen Alltag und wirkt für sie stressreduzierend. Durch das freie Tanzen in der Disco gelingt es ihnen, den Kopf abzuschalten und „Ballast abzuwerfen“. Sie können dadurch Probleme vergessen und sich regenerieren. Im Vordergrund stehen dabei Freude, Spaß, Ausdruck und Wohlbefinden. Ein Leistungsanspruch wird dabei negiert.

„Ähm (1), also einmal hatt ich ähm, auch in Paris die Situation, da hab ich was gemacht, was ich seit ziemlich, ziemlich langer Zeit nicht mehr gemacht hab und zwar einfach mal ne Nacht lang (1) stur in nem äh großen Musik, mit nur Chartmusik durchzutanzten. Und hatte danach (2), obwohl ich dachte so boah, was für ne Zeitverschwendung du eigentlich da gemacht hast und da war'n auch nur komische Leute eigentlich, äh ich mochte die Musik nicht und hab aber gemerkt, es hat mir einfach gutgetan. Ich hab einfach so mein ganzen Ballast mal so abgeworfen, hab dann ähm den nächsten Tag auch nicht überlange geschlafen und ich hab gemerkt, ich war so befreit. Also es hat mir einfach nur gutgetan. Es hilft halt nicht immer nur joggen zu gehen oder immer nur schwimmen zu gehen oder (1) nach dem Sport sich zu dehnen. Also es hilft auch einfach mal so (1) die Extremvariante zu nehmen und einfach mal so, so auch so völlig hemmungslos zu egal welchen Liedern, am besten noch mit nem guten Freund, äh so (1) n bisschen abzuzappeln“ (Janina, SF).

Tanzen bedeutet für sie, wenn es „klick“ macht, wenn der Körper sich von alleine flüssig bewegt und die Bewegungen nicht gesteuert oder kognitiv hervorgerufen werden müssen. Es ist dann schön, mit anderen Menschen gemeinsam zu tanzen, das angenehme Gefühl kann sich aber auch an anderen Orten einstellen. Getanzt wird dann primär für einen selbst und nicht, um anderen zu gefallen, sondern weil es einen positiven ausgleichenden Effekt für die eigene Person hat.

„Und ähm (1) wenn`s klick macht, dann macht`s der Körper von alleine, dann ähm brauch man nicht mehr zu steuern, dann brauch auch-, brauch man nicht mehr mit dem Kopf mitzudenken, wo die Hand jetzt hinsoll und dann ist das wie so ein automatischer Fluss, der sich ergibt. Und das passiert meinetwegen vorm Spiegel, also vor der Spiegelwand im Gymnastiksaal. Das passiert ähm ähm im Club, wenn man tanzen geht und einfach nur merkt, dass kann ich jetzt gebrauchen, den Stress, den kann ich jetzt wegtanzen. Und das passiert auch, wenn ich mal mit anderen Menschen zusammen tanz“ (Janina, SF).

„(3) ja ich glaub des war schon so (.) also grade als ich mit ner Freundin (2) in ne Disco gegangen bin früher und mir des total peinlich war immer und irgendwann (.) hats dann so Klick gemacht, wo ich mir gedacht hab, ja eigentlich is es mir total egal, ich tanz für mich und tanz jetzt nicht irgendwie (.) um für andere zu tanzen also; (.) °ja des war sowas (2) ja @(.)@ eher sowas für die° @Persönlichkeitsentwicklung@“ (Lena, SF).

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Tanz in der Universität sind sie insbesondere in persönlicher Hinsicht von dem Fach beeindruckt. In ihrem positiven Horizont stehen dabei der Prozess, freiere Tanzkonzepte, Kreativität und das Schöpferische. Tanz wird hier gleichgesetzt mit Ausdruck, Freiheit und Exploration. Offene Aufgabenstellungen und das Improvisieren werden dabei besonders hervorgehoben. Die Imitation vorgegebener, technischer Schrittfolgen fällt ihnen demgegenüber meist nicht leicht. Während sie bei Technikteilen eher weniger „drin“ und selbstkritischer sind, gelingt es ihnen in der Improvisation „drin“ zu sein, alles zu vergessen und ganz in der Aufgabe aufzugehen. In der Improvisation nehmen sich die Studierenden auch selbstbewusster wahr.

„aber (.) das ich (.) das ich es war schon in grade in dem Improvisationsteil dann total in mir drin bin oder einfach in der Aufgabe oder in den Sachen aufgeh (.), aber vielleicht auch einfach (2) mich dann selber vergesse oder selber vergesse eigentlich (.) wie ich ausseh oder °wer ich bin oder was ich so mache° (2) also is- glaub ich bei der Technik nochmal anders, da merkt man viel eher (2) okay irgendwie des des Bein is- jetzt nicht so gedehnt oder des is- jetzt irgendwie schwerfällig oder da is- man nich- so beweglich (2) oder @ja@ (.) und (4) ja von daher (3) ja (.) wahrscheinlich (.) nehm ich mich au immer anders wahr als (2) also (2) als das man gesagt also ich glaub ich hab (.) bin viel unselbstbewusster oder viel (4) trau mir viel weniger zu oder ja denke also (.)“ (Lena, SF).

Wichtig ist ihnen, langsam und aufeinander aufbauend an die Übungen herangeführt zu werden. Die Dozentin nimmt hierbei eine bedeutende Rolle im Anleitungsprozess ein. Ebenso ist ihnen das Vertrauen in der Gruppe wichtig, damit sie sich öffnen und zeigen können.

„Also das mit dem langsam Ranführen halt, mit dem spielerischen (1) so dieses mit den Luftballons mit den Bändern und dann halt langsam immer Schritt für Schritt irgendwie **rangehen**, dass man da (1), dass man da **reinkommt**. Also ich jetzt wirklich tänzerisch, ich würde mich halt wirlich beschreiben @als jemand der@ nicht, nicht gut tanzen kann oder nich, obwohl ich en paar Erfahrungen damit gesammelt hab, dass ich dann nicht so viel Erfahrung hab einfach. (1) Und da=wenn man dann so langsam rangeführt wird, Schritt an Schritt, das finde ich schon sehr gut“ (Heike, GF).

Im Kontrast zum Typus 3 müssen in der Lehrveranstaltung, ihrer Meinung nach, nicht zwingend methodisch-didaktische Aspekte akzentuiert werden. Ihnen geht es primär um das eigene kreative Gestalten und Ausprobieren in der Gruppe und die Freude daran. Sie müssen nicht unbedingt Vermittlungskompetenzen für die Schule erwerben, sondern es reicht ihnen, wenn sie für den privaten Bereich etwas mitnehmen.

„Also es muss nich, mir is es, mir is es wirklich nich wichtig, dass ich das, was ich lerne auch später im Unterricht anwenden kann. Es ist nicht immer so diese Kosten-Nutzen-Rechnung, die am Ende aufgehen muss. Vielleicht auch mal später im privaten Leben, dass ich weiß oder das kann ich auch jetzt schon anwenden, wie ich runterkomme, ähm auch (1) vor Prüfungssituationen. Ich kann am besten mit äh akustischer Musik, Klavier- hör ich mir jetzt noch an, die Musik zu der ich früher geturnt hab auch zu der ich jetzt gerne tanze. Von Frau (Name

der Dozentin) hatt ich mir dann auch vor zwei Jahren die CD (1) ähm geben lassen, die sie ähm (1) in einem Kurs äh mit uns verwendet hat. Also die, die Musik hör ich jetzt noch vor Prüfungssituationen, einfach weil`s unglaublich beruhigende Wirkung auf mich hat“ (Janina, SF).

Die Lehrveranstaltung begreifen sie primär als Arbeit an ihrer eigenen individuellen Persönlichkeit, als Experimentierlabor, als Raum für Selbsterfahrung und wollen in persönlicher Hinsicht (für ihr Leben, für ihren Alltag) davon profitieren. Für sie ist es wichtig, dass an den einzelnen TeilnehmerInnen angesetzt wird, als einfach nur ein bestimmtes Programm runterzuspulen.

„und ich find man muss (6) ja stärker auch mit den Persönlichkeiten arbeiten; und nich ja so n Programm runter-rattern was didaktisch und methodisch zwar total gut is und was ja auch in den Büchern steht, dass es auch mit allen Kindern klappt °, dass sie danach dann selbstzufriedener sind und Selbstwirksamkeit erfahren° und blablabla und trotzdem gehst du dann auf die Party und tanzt dann da völlig verkrampt, weil du an Wassereimer () ja des is halt ja ja einfach auch n bisschen dieses- diese Verkrampftheit allgemein wegbringen also das is ja dann so ein fester Rahmen, lass uns doch einfach mal tanzen und danach entstehen, dass man sich umarmen kann, dass man schreien kann, dass man- das is ein hoher Anspruch, aber ich find da sollte es hingehen und nich eben immer in irgendwelche methodisch didaktischen Dingen denken, die bestimmt auch gut sind, aber halt nicht ausschließlich; wie ich es halt jetzt so erfahren hab viel in der Uni (2) °ja“ (Paul, SF).

Sie grenzen sich ab vom Typus der KönnnerInnen. So kritisiert ein Student die Einstellung der „TänzerInnen“ insofern, dass diese glauben, dass sie in der Lehrveranstaltung nichts mehr hinzulernen können. Die Orientierung, ausgelernet zu haben, wird negativ gerahmt. Für den prozessorientierten Typus geht es darum, sich kontinuierlich für sein eigenes Leben weiterzuentwickeln.

„(2) hääääm (4) ja (2) äh (2) am meisten hat mich glaub ich gestresst eben diese Einstellung von manchen Tänzerinnen (2) so (2) so dieses (3) irgendwie bist du schwul, weil du jetzt Yoga machst oder bist du äh (2) oder so (.) ja mach des und mach des und mach des (.) und dann aber gar nicht so ja (.) wos is- des Gefühl dabei wo (.) gibt mir mal Bilder oder so dann rattert man irgendwas ab und man soll dann das tanzen; (.) so so gar nicht so (.) wo ich denke hä (.) so was ham wir denn für Texte gelesen, wo wo wo was was was soll des ne (.), aber dann sich als tollen Tänzer fühlen so also so (.) diese:e (.) so denkt man ist halt alles man weiß alles also eine hat mir gesagt ja sie kann hier glaub ich hier nichts mehr lernen °Sie kennt des alles schon° so dann dacht ich (.) okay (.) also da wird so ganz viel deutlich einfach, weil (.) also wie kann man nur so dumm sein (.) damit man sowas denkt, (.) also wie wie (.) wie hohl (.) also (.) da hat man doch nichts verstanden (2) also (.) so Bildung als lebenslanger Prozess kann man dann anscheinend da irgendwie schon mal n`Teil dann abhaken und (2) also des so so so grundlegende Dinge und des (.) des hat mich schon also in Seminaren und so (.) ich reg (2) ja (.) so langsam komm ich damit klar; (2) °und (.) reg mich nicht mehr ganz so auf, aber merks selbst also“ (Paul, SF).

Besonders interessiert sind die Studierenden am Ausdruckstanz und zeitgenössischem Tanz, d.h. an Tanzformen, die mehr Spielraum anbieten. In ihrem Fokus steht, Bewegungen mehr von innen wahrzunehmen, sich selbst und anderen bewusster und sensibler zu begegnen. Tanz als konjunktiver Erfahrungsraum wird dabei positiv gerahmt: Tanz ermöglicht für sie eine neue Ausdrucks- und Interaktionsform ohne Sprache. Von dem wortlosen aufeinander Einlassen können und der so entstehenden Harmonie, dem Grundvertrauen sind die Studierenden fasziniert. Man kommt sich nah, ohne sich dabei zu verletzen. Die Überkonfrontation durch Sprache, das Verkopfte und Rationale wird dabei negativ konnotiert. Das Erleben von Verbindungen zu Menschen, die man vorher nicht so gut kannte und mit denen man jetzt gemeinsam non-verbal improvisiert, wird immer wieder als überwältigende und neue Erfahrung herausgestellt – unabhängig davon, ob sie solche Situationen selbst erleben oder beobachten.

„Und ähm ja, war dann total überwältigt, wenn auch nur passiv äh zu sehen, wie halt im Kontakt Tanz Menschen in Kontakt treten ohne Worte und sich auch körperlich so aufeinander eingelassen oder so aufeinander eingehen können (1) (und das) auch noch gut dabei aussieht, also (1). Ja, ich (1) glaub ich bin von diesem wortlosen einerseits so ähm fasziniert, und andererseits von dieser Harmonie, die auch trotzdem immer wieder zum Ausdruck kommt. Und ähm (1) auch das wa-, hm wie sag ich das jetzt am besten? (1) Vielleicht so dieses Grundvertrauen, was ähm (1), was fremden Menschen entgegengebracht wird, sodass man sich aufeinander ähm einlassen kann, ohne verletzt zu werden“ (Janina, SF).

Durch das Tanzen gelingt es ihnen, in einen engeren, besonderen Kontakt mit Menschen einzutreten, sodass etwas „anderes entstehen kann“. Durch das wechselseitige Vertrauen wird eine behutsame Art der Verbindung zum Gegenüber aufgebaut. Die Studierenden erleben, dass sie so sein können wie sie sind, sie zeigen mehr von ihrem Inneren und weniger von der äußeren Fassade.

„mir auch nochmal bewusst geworden, das man halt (.) mit manchen nochmal (2) ja enger in Kontakt treten kann oder das es dann halt auch nochmal (2) sowas ganz anderes was ganz anderes entstehen kann also im Tanz also, wenn man zusammen wirklich dem anderen vertrauen kann oder weiß der ja (3) ja da kann man wirklich so (.) so sein wie man is- oder so tanzen wie man ist und ja des war glaub ich (3) ja (2) ich sag jetzt (.) @berührendste Moment@ aber; (2) ja oder auch also auch mit mit einer anderen auch die (.) auch mit also grade eben (.) in so Kontakt also wenn man mit anderen getanzt hat (.) letztendlich fand ich (2) sind mir am meisten (2) in Erinnerung geblieben die Momente“ (Lena, SF).

Gelingt es ihnen, Hemmungen und Ängste zu überwinden und sich zu öffnen, wird dies als bedeutsame emotionale Situation gerahmt. Bewertungen fallen ab und sie sind mit sich und ihrer Umwelt zufrieden. Begegnen sich Menschen in der Improvisation, sind sie aufgefordert, spontan miteinander zu kommunizieren und können nur schwer auf vorgefertigte Bewegungen, auf einen Plan, zurückgreifen, sondern müssen sich auf den Moment und das Gegenüber einstellen, agieren und reagieren sowie ganz und gar präsent sein. Diese Form des interaktiven Erlebens unterscheidet sich von bekannten Seminarsituationen, da nun nicht die explizite kommunikative Verständigung, sondern das konjunktive sich aufeinander Einlassen und Einschwingen gefordert sind. In Hochschulkontexten, wo vornehmlich Sachverhalte über die Sprache transportiert werden, stellt der Tanz somit einen neuen Erfahrungsraum der Begegnung und Kommunikation zur Verfügung. Tanz erfordert, sich in Situationen „hineinfallen“ zu lassen, nicht zu bewerten, sondern zu tun und dann zu schauen, was passiert und was der nächste Schritt ist.

„sich ähm sich einfach zu öffnen und einfach alles zu zeigen was in einem ist so und des nichts kontrollieren zu wollen, sondern einfach quasi nicht n Plan haben wie gehts weiter nicht bewerten sondern sich einfach mal fallen lassen, und zu tanzen so (2) genau und des war- für mich die große Herausforderung genau des war des eine und ich seh eben genau in diesem- in diesem- in dieser- in dieser Herausforderung und diesem sich öffnen in nem Raum mit anderen Mensch hab ich halt ganz stark mit der- am Anfang meiner Tanzsache da eben gemerkt wow krass man muss eine Stunde haben man kennt diese ganzen Leute noch nicht und nach einer Stunde sitz ich im Kreis und heul fast @hier einen vor oh is das schön mit euch und keine Ahnung ich hab euch jetzt alle ganz doll lieb@ und würd am liebsten alle umarmen und grade auch natürlich dann die mit denen auf die ich mich auch eingelassen hab tänzerisch quasi wenn man was mit nem Partner oder ner Gruppe gemacht hat und des hat mich fasziniert weil ich dachte wow krass weil diese:e **Menschlichkeit** die da ähm diese Natürlichkeit dieses- nicht dieses was in unserer Gesellschaft s::o extrem im Vordergrund steht also Konkurrenz ähm sein iphone seine Klamotten sein wie ist man- also dies ganze des so dieses von außen quasi- also ich weiß nich °wie ich des jetzt nennen soll° weißt du was ich meine #00:07:37-7#

I:

L_{ja} #00:07:39-2#

P: also wie man sein Ego von außen aufpushen kann und sozusagen gar nicht mehr im Kontakt auch q- also es zählt dieses äußere- diese äußere Schale diese- die muss man immer schön glänzen und so aber des Innere da kommt man eigentlich da stößt man Leuten ma- eigentlich gar nicht mehr so zusammen weil man sitzt im Seminar

man meldet sich man kritisiert ja mmh man labbert halt und da is es so fand ich des warn s:o mein:e (2) ja das war ein sehr eindrückliches Erlebnis wo ich **nich** auch gemerkt hab wie- >ja genau des war natürlich auch noch< so spielt da mit rein wo ich so gemerkt hab ja krass ich hab ja Gefühle @(.)@ also wenns so so- ja ich kann quasi, ich kann zu Menschen die mir gar nich so die mir fremd sind eigentlich so schnell so ne schöne ja ne Liebe eigentlich entstehen lassen, und ähm bin dann **glücklich** also oder bin zufrieden glücklich nich als- also bin zufrieden mit mir, und meiner Umwelt und da fällt alles ab was s:o Bewertung von ja der is aber nich c- der is uncool d- die is ja n Prolo der is >so und so und so< und (2) ich kann mich einfach quasi auch mit dem Herzen und mit mir so **emotional** quasi kann ich **da** sein oder kann- es entsteht auf jeden Fall was ne emotionale **Reaktion**; dabei (2) ja und des kannte ich von mir nich (Paul, SF).

In ihrer Orientierung geht es ihnen dabei gleichermaßen um das Erleben von Tanz im Existenzmodus (d.h. um Themen wie Menschlichkeit, Natürlichkeit, Einfachheit, Echtheit oder Authentizität) und im Darstellungsmodus (d.h. um Themen wie Expression, Ausdruck, Vielfalt, Überschreiten von Grenzen). Der Blick ist zum einen nach innen und zum anderen nach außen gerichtet. Sie erleben wie es ist, in sich hineinzuhorchen und ebenso sich entfalten und ausdrücken zu können. Sowohl die kleinen zarten als auch die kraftvollen energiegeladenen Bewegungen werden dabei herausgestellt. Die Arbeit am Innen und Außen bleibt ein Leitmotiv, an dem sie sich abarbeiten: So changieren sie zwischen dem Wunsch, sich ganz einlassen zu wollen und „drin zu sein“ und der Frage, wie die Bewegungen von außen aussehen und wirken. Im positiven Horizont steht die Fokussierung auf das innere Gefühl, den eigenen Kern, jedoch können sie sich von äußeren Zuschreibungen, Bewertungen und Leistungsdenken nicht komplett befreien und orientieren sich daran. Der eigene reflexiv-beurteilende Blick von außen hält sie mitunter auch davon ab, sich ganz auf das Erleben einzulassen, sprich das Tanzvergnügen wird überlagert von dem vermeintlichen Blick der Anderen, der studentischen Peers oder der eigenen Bewertung.

„Ja also jetzt grade ähm (1) dieser Improkurs und jetzt die ersten vier Stunden bei Frau (Name der Dozentin), wo ich das Gefühl hatte, was ich ja grade auch schon meinte, dass ichs noch nicht so beeinflussen kann auch was ich mache. Also ich hab dann schon ne Vorstellung im Kopf, so könnts ganz gut aussehen, aber ich glaub @ich krieg das@ noch nicht so, noch nicht so hin ähm, einfach die Bewegung so auszuführen wie, wie ich mir das schön vorstelle. Oder man sieht sich ja auch einfach selber nicht, also ich hab so das Gefühl, wenn ich mich von außen sehen würde, dann kann man ja sehen, wo störs dich noch und wo hast du vielleicht, wo musst du noch dran arbeiten, (1) aber da man ja selber einfach in seinem Körper drin steckt und man, ich kann mir das meistens auch nicht vorstellen, wie das grade aussieht, was ich mache und ähm ja. Das ist, das ist echt @(1)@. Auf jeden Fall ein Problem ja“ (Heike, GF).

Im Fortgang der Lehrveranstaltung gelingt es ihnen jedoch immer besser, sich von einem kritischen Blick von außen zu distanzieren und sich ganz auf das Tun einzulassen, ohne sich dabei lächerlich zu fühlen oder zu genieren. Sie verstehen, dass Tanzen nicht immer „schön“ sein muss und sich in verschiedenen Formen zeigen kann. Auch wenn sie sich noch immer Gedanken darübermachen, wie die Improvisationen aussehen, hindert sie dies nicht daran, sich intensiv damit zu beschäftigen.

„Mhm, also es gab da noch eine Situation, die fand ich ähm- (3) ja, da hab ich einfach gemerkt wie ähm, wie sehr ich mich jetzt wieder öffnen konnte oder wie sehr man sich doch auf Sachen einlässt und im Nachhinein drüber schmunzelt. Das war halt äh dieses Thema etwas Widerständiges erfahren, was beim zeitgenössischen Tanz immer so n bisschen Leitlinie is und ähm das halt anhand eines Gerätes. Wir haben dann mit den großen Gymnastikbällen getanzt und da war auch einfach die Aufgabe am Anfang der Stunde sich mit dem Gerät und seinen Eigenschaften vertraut zu machen. Und als dann der Punkt kam, wo wir uns halt um den Gymnastikball so rumgewunden haben und dann angefangen haben mit dem so ganze Vorwärtsrollen auszuüben- und dann so, geht so der Blick nach rechts so zu dieser Fensterscheibe, wo alle reingucken können und man selbst liegt grad unter diesem

Gymnastikball, @(.@) und hat dann so dieses Gummi im Gesicht und den Schmutz vom Boden überall auf der Haut und is halt so voll am Ausprobieren und am Experimentieren und denkt sich dann irgendwann so: „Warte mal, @(.@) was machst du eigentlich grade?“ Und ähm ja, das hat mich jetzt nich gehindert, sondern das hat mich eher zum Schmunzeln angeregt und äh, ja gleichzeitig ähm, ja noch verstärkt weiterzumachen. Also es is lustig halt so diese Bounce-Eigenschaften, zum Beispiel vom Ball, irgendwie aufzunehmen oder dann später auch nachzumachen. Oder sich halt in so ungewöhnliche Situationen zu bringen wie zum Beispiel (1) halt so als Sandwich-Boden-Person-Ball. Und ähm, (1) das war einfach so n Moment, wo man, wo man so drin is ohne nachzudenken und dann so ganz kurz so diese, wie so der Fokus von außen kommt so, so: „Wo bist du grade so?“ Eigentlich, eigentlich ähm würdest du doch jetzt nich so aufm Boden liegen. Und ähm, (2) des find ich schön, wei:l, des war auch eine Intention von mir, einfach in dieser Tanzvertiefung auch sich selbst irgendwie neu kennenzulernen, ähm so n bisschen was Neues auszuprobieren, sich auf Sachen einzulassen. Und ähm, das hab ich dann auch nochmal quasi nur bei mir so entdeckt, dass ich das konnte, auch ohne mich lächerlich zu fühlen. Obwohl ich wusste man kann von draußen reingucken“ (Janina, SF).

Die Studierenden stellen auch das Spezifische des Tanzes im Vergleich zu ihnen bekannten Sportarten heraus: Während man bei anderen Sportarten mit einem Material oder den MitspielerInnen beschäftigt ist, ist es im Tanz möglich, sich eher auf sich selber und seinen Körper zu konzentrieren. Das Tanzen gibt einem Zeit und Raum, über sich etwas zu erfahren und seinen Körper wahrzunehmen.

„ähm ja bei anderen Sportarten is es ja doll so, dass man sich auf irgendeine Technik konzentrieren muss und dass man- dass man guckt äh also man- man fühlt sich ja nich so selber in seinen eigenen Körper rein, sondern man is noch mit irgendeinem Ball beschäftigt und mit den Mitspielern und das hat man beim Tanzen natürlich auch, wenn man einen Tanzpartner hat oder so und man muss da jetzt irgendwie- oder man hat auch das Gefühl man muss mal oben und unten sein in der Tanzgruppe musste man zum Beispiel natürlich auch zeigen, dass man die kann, aber ähm man hat eher so das Gefühl, dass man so in sich drin die Bewegungen macht und das es eher so aus einem selber raus kommt und dass man sich nich so sehr auf außen, °sondern eher so auf sich selber und auf seinen Körper“ (Heike, GF).

Negativ gerahmt wird die Prüfungssituation: Die Performance wird als Inszenierung wahrgenommen und widerspricht ihrer Auffassung nach dem prozesshaften Kern des zeitgenössischen und kreativen Tanzens. Die Prüfung wird demnach als Farce erlebt im Vergleich zu den bisherigen Erfahrungen in der Lehrveranstaltung. Sich für eine Note bewegen bzw. auch Bewegungen wiederholen zu müssen, wird als äußerer Zwang erlebt. Letztendlich würde somit der Fokus doch wieder auf dem Produkt und nicht dem Prozess liegen, was sie als Widerspruch erleben.

Da die Improvisation etwas sehr Persönliches und mit Gefühlen verbunden ist, fällt es ihnen schwer, dafür bewertet zu werden bzw. gehen sie mit Kritik äußerst sensibel um. Ein Student berichtet, dass es für ihn einfacher gewesen wäre, in der Prüfung eine Choreographie nachzutanzten als sich so persönlich in einer Prüfung präsentieren zu müssen, wo andere öffentlich zuschauen. Die Benotung wird als Beurteilung ihrer Person wahrgenommen.

„was auch mega im Widerspruch stand ähm, war Prüfung in ner Uni Improvisationsprüfung, wo tausend Leute zugucken, wo man dann quasi- (3) ähm (3), °was war da so, was fand ich da so blöd dran° (3), ja einerseits wird immer so m::ega krass darüber geredet, ja man soll seine Gefühle und man soll genau das tanzen was man fühlt und so, und dann ist diese Prüfung da und ich hatte einfach kein Bock zu tanzen, weil ich wollte jetzt nich hier man muss ja dann auch irgendwas entsprechen, man muss sich j::a okay jetzt geh ich in den Austausch mit meinem Partner und jetzt ja wir werfen uns die Bälle zu und dass mir halt- kein Bock- ja und dann ja- dann hab ich mich einfach blöd gefühlt und hab dann auch meine schlechte Note für gekriegt, weil ich einfach darauf keine Lust hatte, irgendwie, wegen ner Note mich zu bewegen; und des denk ich des is irgendwie da falsch, e::n im Tanzen (2), also wenn man ne Choreographie macht, is des was anderes find ich, weil da choreographiert man des is- in ner Gruppe- des is nich so persönlich auch irgendwie, und ähm (2) oder aber mit gibt halt klare V- klare Ansagen-, dann weiß

ich auch nich- des scheint auf jeden Fall bei mir irgendwie ein Widerspruch zwischen dem, was ich immer wieder gelesen hab und tolle Texte und so und dem, was dann da passiert is; so“ (Paul, SF).

Eine andere Studentin fühlt sich persönlich kritisiert und schlecht bewertet aufgrund ihrer „überaufrechten Haltung“. Die Benotung führt sogar dazu, dass sie physiotherapeutisch noch einmal abklären lässt, ob sich ihre Skoliose verschlechtert hat. Als die Physiotherapeutin ihr bescheinigt, dass mit ihrer Haltung alles in Ordnung ist, wird dieses Feedback als Bruch zur Bewertung erlebt. Im negativen Horizont steht auch hier für etwas Persönliches bewertet zu werden, was sie nur schwer beeinflussen kann.

„hmm (7) also ich glaub, was ich so mitgenommen hab so ganz von Anfang an noch also s`war (2) bei der Prüfung (.) des beim letzten Mal, ich weiß nich-, ob ich des erzählt hatte, aber bei der Tanzprüfung (3) äh klar äh hat (Name der Dozentin) eben (2) mir eine Anführungszeichen schlechtere Note gegeben, weil ich ähm (.), weil sie meinte mit meiner Haltung (.), dass meine Haltung zu aufrecht sei und das (2) da sich ja irgendwie da nochmal zum Arzt gehen sollte oder also mit Physiotherapie was erreichen könnte und (2) dann hab ich des auch @gemacht@ und dachte auch ja okay ich bin schon sehr aufrecht und ich hab auch ne Skoliose also ich (2) hab da quasi schon ja (2) gewusst, dass des irgendwie eh nie ganz (.) perfekt is- mein Rücken, (2) u:und ja dann hat aber die Krankengymnastin auch gesagt ne des es is- überhaupt nich- so der Fall und des sei voll in Ordnung so wie ich bin und (.) ähm meine Haltung sei in Ordnung und okay und (2) s`war aber halt doch noch so das ich das immer so dachte so manchmal teilweise ja Mensch (2) irgendwie (3) ja kreidet (Name der Dozentin) mir des vielleicht des so unterbewusst immer noch an (.) u:und (2) ja des war vielleicht so n`Moment oder so Momente, die sich ja da manchmal noch durchgeschlichen haben, aber ich es war dann immer so n`Zwischending, wo ich mir dann gesagt hab, nö du bist halt so wie du bist“ (Lena, SF).

Deutlich wird, dass die Bewertung der Studentin sehr nah geht und sie sich nur schwer davon distanzieren kann. Sie ist durch die Note irritiert, denn sie arbeitet daran, sich anzunehmen, wie sie ist und trotz nicht vorhandener körperlicher Perfektion, sich ihre Freude am Tanzen nicht nehmen zu lassen.

„(7) ich weiß nich-, ob das die Frage beantwortet, aber des is- es (.) vielleicht auch schon grad mit dem (2) mit dem Rücken eben, dass ich weiß okay, dass ich mir dacht, okay (2) ähm (.) is- vielleicht halt einfach so (3) begrenzt oder beschränkt oder (2) nicht wie (Name der Dozentin) das haben will, aber ja es is- halt so wie ichs (2) wie ich bin und (4) ja das mir das so bewusst geworden ist, dass dass dass ja, dass man wahrscheinlich immer (2) immer irgendwo Kritik erntet für irgendwas oder (2) und und des (2) ja halt auch annehmen oder besser gesagt (.) es zwar annehmen kann, aber irgendwie vielleicht auch nich- unbedingt was dran ändern kann; (2) also ja (2) und das es trotzdem nicht heißen muss, dass man (2) die Freude jetzt da am Tanzen verliert (4)“ (Lena, SF).

Für jene Studentin wäre es leichter gewesen, wenn nicht eine spezifische Prüfungssituation bewertet worden wäre, sondern der gesamte Lehrveranstaltungszeitraum, sprich der gesamte Prozess, in die Bewertung eingegangen wäre.

Kompetenzentwicklung wird von den Studierenden des prozessorientierten Typus vorrangig auf persönlicher Ebene wahrgenommen, die Persönlichkeitsentwicklung ist ihre Orientierung. Weniger Veränderungen stellen sie im bewegungstechnischen Bereich fest. Bei diesem Typus können vier Entwicklungsschwerpunkte herausgestellt werden: 1) *Entwicklung improvisatorischer Fertigkeiten*, 2) *Bewusstheit über Bewegung*, 3) *Weiterentwicklung personaler Kompetenzen* sowie 4) *Entwicklung methodisch-didaktischer Kompetenzen*.

1) *Entwicklung improvisatorischer Fertigkeiten:* Die Studierenden sehen ihren größten Entwicklungsfortschritt in der Improvisation. Sie lernten, sich spontan zu bewegen und Abwechslung in ihre Bewegungssequenzen durch das Variieren der Bewegungsparameter zu bringen. Sie verstanden, dass Tanz nicht nur „schön“ aussehen muss, sondern in der Improvisation verschiedenartige Lösungen erlaubt sind. Den Fortschritt im Gestalten und Improvisieren führten sie auf das wiederholte Üben und sich „Einlassen können“ zurück. Am Ende der Lehrveranstaltung gelang es ihnen, auch vor ZuschauerInnen und zu einer unbekanntem Musik zu improvisieren und das Gelernte umzusetzen.

„Ähm, (6) ja ich glaube, (2) ich glaube schon, dass (1) so mein größter Entwicklungsfortschritt, den ich gemacht habe, ähm innerhalb von zwei Semestern, ist der des Improvisierens. Also das ähm, da kommt ich mich glaub ich anfangs überhaupt nicht drauf einlassen, gerade weil ich mich vielleicht doch jetzt eher als verkopften Typen einschätzen würde, bei dem halt irgendetwas Improvisiertes, was Spontanes äh nicht so leicht passiert. Und am Ende von zwei Semestern dann tatsächlich auch vor, (1) @(.).@ auch wenn wir's gewohnt sind vor ner großen äh Zuschaueranzahl, dann zu ner unbekanntem Musik einfach zu tanzen und dazu noch bestimmte Elemente wie jetzt Zeit und den Raum und Kraft miteinzubeziehen, das war (1) eigentlich schon so (1), sagen wir für mich persönlich so, mein größter Entwicklungsschritt, den ich gemacht hab“ (Janina, SF).

Sie registrierten ferner, dass sie aufhörten, bewusst über die Bewegungen nachzudenken und sich mehr auf die Musik einlassen konnten. Sie empfanden Freude daran, sich über einen längeren Zeitraum spielerisch auf Improvisationsthemen einzulassen und sind experimentierfreudiger geworden. Eine Studentin vergleicht sich mit einem Kind, dem man ein Spielzeug hinlegt und das sich eigenständig und lange damit beschäftigen kann, ohne den Gegenstand in Frage zu stellen. Ihr wird also nicht langweilig und sie kann sich darauf einlassen, sie ist offener für solche abstrakten Bilder und Aufgabenstellungen geworden und kann sie auf einer körperlichen Ebene lösen.

„Und, dass sie mich inzwischen irgendwo hinstellen kann, und sagt: „Denk an dein Lieblingsessen, deine Lieblingsfortbewegung und an dein Lieblingsgericht und such dir dazu Bewegungen aus“, und ich mich damit echt beschäftigen kann. Also wie so n Kind, was man Spielzeug hingib- hingelegt, äh kann ich mich da, im Prinzip konnt ich mich ungeniert damit auseinandersetzen und das is auch so ne Sache, ähm die mir vorher nich so leicht gefallen wäre. Auch also mit Bewegung zu experimentieren, wenn andere mir zugucken können und vielleicht auch komisch aussehende Bewegungen irgendwie dabei zu haben. Also das fand ich cool, also des hat ähm- (1) das macht echt Spaß, wenn man (so) auch n bisschen Selbstbewusstsein gewinnt. Und ähm auch einfach selbstsicherer wird. (1) Ja“ (Janina, SF).

2) *Bewusstheit über Bewegung:* Den Studierenden wurde auch bewusst, dass Tanz aus einer Ruhe heraus entstehen kann, dass es hierzu wichtig ist, auch Atem- und Entspannungsübungen in die Stunden einzubauen. Stille und Immobilisation werden als Gegenpol, zum sonstig bekannten „wild irgendwelche Bewegungen“ (Heike, GF) vollführen, betrachtet. Das Erleben von Ruhe in einer Tanzsequenz stellt hier eine neue Lernerfahrung dar, ebenso wie Übungen zur Haltungsschulung.

„und dann haben wir auch ganz viel gemacht äh Körperteil isoliert bewegen; ähm ohne dass sich der Rest mit bewegt oder dann halt auch Körperteile also bewegen und den Rest quasi mitziehen, ähm was das alles auslöst, wenn ich jetzt meinen Arm rumnehme, was das alles mitzieht und so das waren alles Stunden, die ganz ruhig warn und wo man ganz viel- also da waren auch alle irgendwie ganz mit sich selbst beschäftigt“ (Heike, GF).

3) *Weiterentwicklung personaler Kompetenzen:* Die Auseinandersetzung mit den Improvisationsaufgaben konfrontierte die Studierenden mit ihrem eigenen Wesen. So waren sie gefordert und aufgefordert, sich

zu trauen, sich zu öffnen, loszulassen, Hemmungen und Ängste abzulegen und sich mutig vor anderen zu zeigen. Sie erlebten sich als weniger unsicher und steif.

„mmh (2) ja am Anfang natürlich sehr unsicher @(.).@ und ähm (2) ja halt auch total steif glaub ich noch und des is ja- ich hatte ja vorher einfach auch sehr wenig Tanzerfahrung beziehungsweise so fast gar keine und ähm dadurch, dass man dann nich genau weiß, wie das aussieht, ist man ja auch total gehemmt und (2) ähm und @(ein bisschen eckig dann wahrscheinlich auch)@“ (Heike, GF).

Gerade, weil sie zumeist nicht aus dem Tanz kamen und auf keinerlei fundierte Erfahrungen im Tanzen zurückgreifen konnten, stellte das Tanzen zu Beginn eine Überwindung dar.

„so dieses ganze halt möglichst loslassen, des hat man schon auch gelernt, wenn man dann immer mal wieder in stößt-, wird man ja in solche Situationen reingestoßen man überträgt auf sein Leben und dann merkt man ah es geht auch da und dann sagt man sich, ja jetzt is es wieder ein Tanz ok jetzt lass ich den ängst- ängstlichen Paul vor der Tür oder weiß ich was und fang halt an irgendwie hier dann zu tanzen und das merkt man schon dass is- immer wi- immer besser wird auch so nach ner Weile; einfacher für- man merkt des dann schon, wenn Leute noch nich so viel mit Tanzen zu tun haben- gehabt haben, die sind dann halt einfach- ham mehr Ängste, was wird passieren so dieses dieses Loch vielleicht, was davor steh-da steht, wenn man sich loslassen soll so und das haben wir jetzt schon so n bisschen erkundet und weiß, das es is eigentlich was Schönes, wenn mans dann macht °so (2) ja“ (Paul, SF).

Improvisation impliziert, sich auf ein unsicheres Terrain einzulassen. Es erfordert also eine spezifische unvoreingenommene Haltung, eine Einstellung dem Tanz selbst und dem Fremden gegenüber, die aktiv eingenommen und hervorgebracht werden muss. Dass es die Studierenden schafften, sich darauf einzulassen, wird positiv gerahmt.

„ich finde, wenn man so ne Einstellung hat, dann kann man sich auch-, kann man ja total geformt werden, dann is man ja-, dann lässt man ja alles mit sich machen. (2) Und äh sei`s halt jetz auch mit dem Gymnastikball durch die Halle zu hüpfen oder sich ähm ((ppf)) weiß ich nich wie ein Luftballon durch die Halle bewegen. Also man is halt einfach so ähm, (3) ja so offen und so unvoreingenommen. Und des war dann auch so n Zustand ähm den ich mir beibehalten hab, halt jedes Mal in diesen Raum reinzukommen und so dieses ähm, dieses ablegen vom Stress auch vom aktiven Denken und einfach nur machen“ (Janina, GF).

Die Studierenden führen aus, dass sie durch die Beschäftigung mit dem Tanz, einen Transfer für ihren Alltag herstellen konnten. So lernten sie, toleranter zu sein und sich als auch andere so anzunehmen und zu akzeptieren, wie sie sind.

„hm (5) ja des knüpft vielleicht sogar grad auch an den Punkt an (.), also so, dass ich eben (3) immer mehr versuche oder ja (2) es gelingt mir eben oft auch noch nich-, aber (.) so dieses (.) so das man eben (2) so is- wie man is- und eben (.) mit dem Körper tanzt (.) den man hat und (2) oder mit denen ja (2) Kenntnissen oder (.) Fähigkeiten, die man hat (2) und (.) und das eben so anzunehmen oder zu akzeptieren und dann eben auch sich dann nich- ständig zu (2) ähm kritisieren oder zu hinterfragen oder ja, sondern das man einfach ja drauf los tanzt oder eben ja (2) und daran Freude hat, also versucht eben die Freude in Vordergrund zu stellen oder sich selber (2) ja eben (.) mit dem was man is-, anzunehmen ja (.) beim Tanzen (2)“ (Lena, SF).

„dass ich das Gefühl hatte, dass ich mich mehr öffne für, für Sachen, die ich nicht gewohnt bin und die ich vielleicht auch nicht so sehe oder irgendwie komisch finde oder ähm und ich kann mir auch gut vorstellen, dass ich da, ich weiß, dass jetzt gar nicht genau, aber dass ich das von, von diesem Tanzen, dass ich die neue Tanzart vielleicht interessant finde oder ähm ja bei anderen Leuten so toleriere sag ich mal oder auch mal ausprobieren möchte oder sowas. Kann schon sein, dass ich das auch auf andere Gebiete übertragen hat. Dass ich generell denke, so derjenige macht es anders oder macht es auf seine Weise und ist damit zufrieden und glücklich und es bringt ihm was. Oder (1) irgendwie sowas und ähm auch, wenn ich selber es nicht so machen würde, ist es dann trotzdem **gut** und ich würd nicht mehr drüber schmunzeln oder (1) ja. Toleranter vielleicht ein bisschen“ (Heike, GF).

Das Tanzen wurde als Bereicherung auf vielen Ebenen erlebt: Es war hilfreich für die personale und soziale Entwicklung, unterstützte die Kreativität und regte vermehrt an, ins Theater zu gehen oder sich

medial mit Tanzkunst und bekannten ChoreographInnen zu beschäftigen. Der Tanz erhielt Einzug in den Alltag und wurde zu einem neuen Hobby bzw. Interesse.

„Ähm::, ((hörbares Ausatmen)) es war bereichernd. Bereichernd in vielen Hinsichten, in persönlicher, in körperlicher Hinsicht, ähm (1) sozialer, (1) sozialer, auf sozialer Ebene. Wie gesagt, für mich- (1) ich-, (1) ja, ich glaub für-, bei mir is einfach so n kreativer Schalter umgelegt worden, ähm wo ich selbst manchmal denk: „Oh Gott, oh Gott!“ @(.)@ Weiß auch nich so genau, äh in welche Richtung das geht. Ähm find ich ganz spannend und ähm find ich auch äh wieder interessant, mich selbst zu beobachten, dass man sich selbst entwickelt und auf einmal irgendwie Bock hat, ins Theater zu gehen oder sich äh nochmal bevor man ins Bett geht irgendwie n Tanzvideo von Pina Bausch anguckt, einfach, weil man (2), ja weil, also, sagt man ja so, das letzte was man irgendwie macht, bevor man ins Bett geht, dass beschäftigt einen irgendwie, da hängt man dran, ne? Das is nicht umsonst der letzte Gedanke am Tag. Ähm, das hat irgendwie ähm Einzug in meinen Alltag ähm erhalten. Und ähm ja, dass is quasi wie so n neues, vielleicht wie so n neues Hobby, was dazu gekommen is und ähm, was sich jetzt, was auf jeden Fall Optionen hat, sich auszubreiten, konstant zu bleiben oder ähm (1) einfach vielleicht auch kurz Pause macht, um zu gucken, wann ich`s irgendwie wieder mehr integrieren kann. (2) Aber ja, bereichernd find ich trifft`s gut“ (Janina, SF).

Die gesammelten Erfahrungen im Tanz und die hier anders wahrgenommene, achtsame und sensible Form des Umgangs miteinander, führte zu Fragen, wie diese Qualität der Interaktion auch im Alltag Anwendung finden kann.

„ich denk auch des quasi sich auf jemanden einzulassen, dem in die Augen zu gucken und sich quasi sich mit jemanden, den man quasi nich gut kennt, auf den einzulassen, des hat auch was besonderes, einfach wie man in den Kontakt mit einem Menschen kommt in ner- in einer Alltagssituation und des übertragen auf Alltagssituationen im Leben quasi- ein Moment mal bitte (Interviewter spricht mit einer anderen Person (15)) so genau und genau wie man quasi also, was was Kontakt überhaupt bedeutet und wie oberflächlich die oft sind im Alltag; ja das fällt mir jetzt dazu erstmal ein“ (Paul, SF).

4) *Entwicklung methodisch-didaktischer Kompetenzen:* In Bezug auf die Vermittlungskompetenzen setzten sie sich vermehrt mit der Frage auseinander, wie SchülerInnen in einen Prozess gebracht werden können. Nicht das Entwickeln einer „stumpfen“ Choreographie war ihr Interesse, sondern wie Tanzkonzepte ausgeweitet und insbesondere freiere Formate zum Tragen kommen können. Sie gaben an, dass sie in Bezug auf Tanz selbst eher noch in den „Kinderschuhen“ stecken, sie sich aber vorstellen könnten, zusammen mit KollegInnen ein Tanzprojekt oder eine Tanzwerkstatt anzubieten. Sie sehen sich eher als ModeratorInnen der Ideen der Kinder. Da sie nun selbst diesen tänzerischen Prozess durchlaufen haben, wissen sie auch, was bestimmte Aufgabenstellungen auslösen können. Durch ein prozesshaftes, offenes Vorgehen möchten sie auch den Kindern das Gefühl vermitteln, dass sie in Ordnung sind, so wie sie sind.

Auch aus beruflicher Perspektive inspirierte sie die Lehrveranstaltung, die Erfahrungen auf andere Gebiete zu transferieren: So beispielsweise, wenn im Rahmen eines Vortrags versucht wird, (Blick-)Kontakt mit den ZuhörerInnen herzustellen, körperlicher zu agieren, sich in einen Fluss zu begeben und zu vertrauen. Das intuitive und prozesshafte sich Hineinbegeben in Situationen wird auch hier positiv gerahmt.

„als Referent so Abgetrennte auch so dazustellen, wenn ich da versuche, des aufzulösen, dann entsteht ein Kontakt zum Publikum und wenn die auch natürlich sind quasi und die sich auch trauen nachzufragen, wenn die nich versteift sind, wenn die irgendwie Interesse daran haben und freiwillig da sind, dann kann da was ganz schönes entstehen, wie auch mit dem dem ich auch die Kontaktimprovisation gemacht hab und dann is des- dann setzt des

find ich an an der Wurzel von Mensch sein an- an Natürlichkeit; und das konnt ich ganz gut da von dieser einen Kontaktimprovisationsding übertragen, halt einfach mal sein lassen, nich irgendwie immer auch Bildern nachzurennen, sondern sein eigenes Bild entstehen zu lassen und ja **Vertrauen** man kann das auch noch höher setzen auf Urvertrauen und bla-, aber das is auch Vertrauen, ja auf das was kommen wird und (3) ja; des is - (2) find ich- war sehr schön, dass ich das so übertragen konnte“ (Paul, SF).

Weiterhin ist es möglich, Tanz generell mit anderen Sportarten zu verbinden bzw. generell auch andere Bewegungsformen auf ihre ästhetische Wahrnehmung hin zu befragen.

„mhm mmh (2) also ich dachte schon dass ich das vielleicht im Hochschulsport also Fußball mit Musik und eher so n bisschen auf dieses künstlerische achtet und auf das künstlerisch ästhetische betrachtet und nicht wie viel Tore werden gemacht und so, dann (3) dass man (2) eigentlich- da sind wir wieder bei diesem Grundding, jegliche Bewegung auf eine ästhetische ähm (2) auf ne ästhetisch::e ähm auf ästhetische Wahrnehmung hinterfragt bei den Schülern auf n::e- auf n Gefühl, so und auf ne - auf also es gibt da so n Buch- es gibt da bestimmt mega viele Bücher, aber (holt Luft) aber s::o dieses °was war des° dieses also fühl dich wie eine Windmühle, ja so dreh dich wie eine Windmühle so n bisschen diese Metaphern für Bewegungen und ich glaub des is- kann sehr schön sein- kann sehr bereichernd sein für ähm des Gefühl von Bewegung so, dass man des den Kindern immer wieder so mitgibt so wie fühlt sich des an vielleicht so oder versuchs mal wie als ob du dich Öl gehst- oder so mmh (4)“ (Paul, SF).

Eine Studentin hat die Idee, kleine Elemente der Körperarbeit auch in einem anderen Fach anzuwenden und somit in den Schulalltag einfließen zu lassen. Es dokumentiert sich, dass die Studierenden über zahlreiche kreative Ideen verfügen, tänzerische Aspekte in den schulischen Unterricht einzubinden.

„so diese Körperarbeit, das mit dem Rücken, dass man auf seinen Sitz achten muss, dass es ge-, gewisse Rückenübungen gibt. Also dieses ganze Bewusstwerden, was ja **Teil auch**, so hab ich das zumindest gelernt des Ganzen ist, das einfach auch im Sportunterricht miteinfließen zu lassen. Einfach auch meinetwegen im Geschichtsunterricht zu sagen so, und jetzt setzen wir uns einfach mal alle rückwärts auf den Stuhl und weiß ich nich, äh bewegen nur unsere Hüfte nach links und rechts und kreisen dann mit den Armen. Also **kleine Elemente** in den Schulalltag auch einfließen lassen. Es muss nicht immer gleich die mega große Aufführung sein mit hunderten Besuchern und (1) ähm weiß ich nich (2) dem Vizepräsident von irgendwo“ (Janina, SF).

Die Studierenden haben einen Praxiseinblick und Impulse bekommen, jedoch besteht nach den Studierenden nicht unbedingt der Zwang, Tanz vertiefen oder methodisch-didaktisch anbieten zu müssen. Sie setzten sich eher in übergeordneter Perspektive damit auseinander, was es bedeutet ein/e gute/r LehrerIn zu sein, was die eigene Intention ist, was man selbst vermitteln möchte.

Die Biographie und das Tanzen sind bei diesem Typus nicht sehr eng verwoben. Tanz stellt ein neues Interessensgebiet in ihrem Leben und eine Bereicherung dar, mehr von innen heraus zu agieren, ist aber nicht zu einem festen Bestandteil in ihrem Leben geworden.

„ich kann`s nich groß in meine Biografie, ich kann das in meine Interessens(1)gebiet kann ich das mit aufnehmen. Aber wie gesagt, dadurch, dass da einfach noch nich so diese stabilen, dieses stabile Netz einfach entstanden is, sondern ich mal halt da reingeschnuppert hab, hier die Vertiefung gemacht hab, ähm hab ich da keine konkreten äh Bezugspersonen.“ (Janina, SF).

„joa (2) eigene Schritte entstehen lassen so (.) is- glaub ich (2) also ein s- (.) aus sich **heraus** usch (.) sein Leben beschreiten so (2) °und nicht von außen so° (3) und des immer wieder hinterfragen“ (Paul, SF).

8.2.3.3 Typus 3 – *Tanzaufgeschlossene TanzvermittlerInnen: Tanz als Angebotsform in der Schule*

Der Typus der „Tanzaufgeschlossenen TanzvermittlerInnen“ hat vornehmlich Erfahrungen mit dem Tanzen im privaten Bereich gesammelt, sie verbinden das Tanzen mit Freizeit und Freude, Leichtigkeit

und Freunden. Das Soziale wird dabei positiv konnotiert. Es geht um das Zusammentanzen mit Anderen. Tanzen impliziert das Offene, weniger das Konservative. Musik spielt hierbei eine wichtige Rolle.

„es is immer diese diese Freizeitschiene zwar bei mir, aber wenn wir weggehn des des is immer n gutes Gefühl; also das geht dann halt auch mal bis (.) vier fünf Uhr morgens?, aber dann tanzt man halt, und dann fällt man auch kaputt in=s Bett und ähm (2), das hab ich zwar vorhin schon mal gesagt, aber ich finde des is wie überall auch? das=is wie in der Schule oder wie an der Uni (.) ähm die Musik hat da so=n wichtign Charakter (.) wie der Lehrer; also dass das Thema steht und fällt immer mit dem der=s vermittelt; und wenn die Musik in dem Sinne (.) mir nich zusagt? dann kommt auch nix bei rum in dem Sinne“ (Marco, GF).

Tanzerfahrungen mit tanzgebundenen Stilformen sind kaum bzw. wenig vorhanden. Einige weisen jedoch teilweise Vermittlungserfahrungen im Bereich Tanz auf, obwohl sie selbst in ihrer Biographie nicht dezidiert Tanz in einer Tanzschule, einem Verein gelernt haben. Ihr Zugang zum Tanz fand vorrangig auf autodidaktischem Wege statt.

„und war aber nie in ner Tanzschule, weil ich Leistungsturnen gemacht hab noch nebenher und habs dann zeitlich leider nie geschafft noch in ne richtige Tanzschule zu gehen so musst ich halt immer mit Freundinnen tanzen mich mit denen verabreden, also ich hatte nie wirklich ne Tanzlehrerin ich hab mir des alles so- über meine Mama und Freunde so haben wir uns des beigebracht und dann äh (2) haben wir auch mal an so Contesten mitgemacht wo ich dreize::hn war und so (2) und wo ich dann sechzehn war, haben die im Fitnessstudio gefragt, ob irgendeine Lust hätte, Tanz zu unterrichten und dann hab ich gesagt, ich weiß nicht, ob ich des kann- ich tanz total gerne, aber ich war halt selber nie in ner Tanz- ich hatte selber nie wirklich selber ne Tanzlehrerin, des war n bisschen schade und dann hat mein Papa gesagt, komm probiers do::ch, kann ja nichts schief gehen“ (Elisa, GF).

Teilweise bedauern es die Studierenden, dass sie in ihrer Kindheit und Jugend nicht die Gelegenheit bekommen hatten, zu tanzen. Durch die Vermittlungsoption im zukünftigen schulischen Bereich, sehen sie jedoch die Möglichkeit gegeben, sich mit dem Tanzen zu beschäftigen und ihre Freude zu teilen.

„ja so also ich ich finds selber halt schade, dass ich nie so die Möglichkeit hatte, selber so (.) wirklich da die Kompetenz dazu entwickle, weil ich immer so viel Luscht hatte und irgendwie selber (.) nie die Chance kriegt hab, aber (.) ähm des war ich selber au andre jetzt beibringe konnt, des war eigentlich scho (2) richtig tolltes Erlebnis (Diana, SF).

Andere kommen wiederum erst durch die Universität im Grundfach Tanz mit der Thematik in Berührung. Die Studierenden dieses Typus sind zu Beginn der Lehrveranstaltung sowohl interessiert, motiviert und offen als auch vorsichtig und misstrauisch. Nach Abschluss der Lehrveranstaltung weist dieser Typus eine starke Überzeugung auf, Tanz in der Schule unterrichten zu wollen. Gerade die „Kritiker“ sind von dem methodisch-didaktischen Aufbau der Lehrveranstaltung begeistert. Sie geben an, dass sie methodisch gut abgeholt wurden und rahmen die langsame Vermittlungsweise positiv. Das eigene Erleben, dass sie als „Nicht-TänzerInnen“ einen Zugang zum Tanz bekamen, führt letztendlich auch zu der Überzeugung, Tanz später umsetzen zu wollen.

„Es hat sich gewandelt von so meiner schlimmsten Veranstaltung, wo ich dann wirklich sehr gerne hingegangen bin. Türlich gab=s auch immer Kleinigkeiten, wo ich mal gesagt hab naja, gut. Äh das war jetzt vielleicht nich so:: wie ich=s mir gewünscht hätte, aber das war eher so auf ner andern Ebene, das war dann weniger von der Veranstaltung, das war dann eher Student-Dozent-mäßig. Aber ansonsten ja, fand ich das eigentlich wie gesagt sehr hilfreich für mich. Wir ham halt angefangen ähm damals (2), ja ich konnt mich in dem Sinne gar nicht richtig bewegen. Ich kenn halt meine eingeschleiften Bewegungen aus Ballsport, Leichtathletik oder ähnliches, vielleicht noch Schwimmen. Aber sich irgendwie so frei bewegen und zur Musik, das (1) ja war schwierig erstmal. Aber wir ham das find ich sehr gut methodisch gelöst, sag ich mal, mit Luftballons oder mit andern Materialien, dass man sich erst mal ohne Musik bewegt und wie kann ich die in der Luft halten, wie kann ich meinen Körper dazu bewegen.

Und, dass man das dann immer so n bisschen ergänzt hat dann irgendwann mit Musik, mit Rhythmus, ähm die Dimensionen kennelernt hat, die=s im Tanz gibt und ähnliches. Also das fand ich schon-, der methodische Aufbau (1) in meinen Augen, einer der besten, die ich so an der Uni generell bei den Seminaren erlebt habe“ (Marco, GF).

Das Tanzseminar wird dabei mit der Vermittlung von anderen Sportarten in der Universität verglichen und die Art und Weise der Heranführung als besonders gerahmt. Ähnlich wie der Typus 2 wird hier die Relevanz von Leistung und Perfektion negiert; vielmehr dominiert ein Interesse am breiten Spektrum, welches Tanz zu bieten hat.

„so die erste Stunde des Erlebnis, die erste Stunde Gymnastiktanz, wo ich zitternd da reingegangen @bin und so arg Angst hatte (.), dass ich jetzt gleich vor der ganzen Gruppe steh und nichts kann (.) und wir dann so langsam angefangen haben@ und ich dachte oh is doch einfach is doch einfach, wann wirs denn richtig und (.) ich bin aus der Stunde raus und dacht so jo hm (.) is eigentlich ziemlich cool und dann (.) mit jeder Stunde, die danach kam, dacht ich so ho wann en- hoffentlich mach ma wieder Tanz und nich nich irgendwie Basketball oder sowas, ich fand dann Tanzen echt toller als (.) die Ballsportarten (.) von dem wie sie jetzt vermittelt werden also es hat mehr Spaß gemacht und (.) also des is schon (2) für mich n ziemlich großes Erlebnis ja“ (Caroline, SF).

In den Erzählungen fokussieren die Studierenden dabei nicht primär darauf, was das Tanzen mit ihnen persönlich macht (Kontrast Typus 2) oder ob sie sich dadurch tanztechnisch weiterentwickeln können (Kontrast Typus 1), sondern sie arbeiten sich primär an der Vermittlungsweise und der Methodik-Didaktik ab.

„Ja, ob die Veranstaltung das so großartig geändert hat ähm im, im private Leben, das is jetzt so die Sache. Ähm, (1) das wird jetz nich ändern, dass ich öfter oder weniger in die Disco gehe und das hat mit der Veranstaltung in dem Sinne für mich auch nich so viel oder eigentlich nichts zu tun. Ähm, (2) aber wie gesagt beruflich find ich, war das schon mal n wichtiger Schritt, dass ich da gesagt habe, jetzt möcht ich=s auch wirklich unterrichten“ (Marco, GF).

Nicht die eigene „Lern“erfahrung wird dabei als wesentlich herausgestellt, sondern inwiefern sie das Gelernte in der späteren Berufspraxis anwenden und vermitteln können, d.h. das Lehren/Unterrichten gerät ins Zentrum ihrer Ausführungen. Ihnen wird im Laufe der Lehrveranstaltung die Relevanz des Themas bewusst(er). Sie orientieren sich also vornehmlich an ihrer zukünftigen Lehrpraxis.

„ja jetzt als Lehrer gesehn (.) hab ich da schon ne Menge verpasst; un das=is au=so, dass ich sage, ich will=s später unbedingt unterrichtn es is nich so (.) naja; zu Beginn des Studiums hab ich gesagt ich hab meinen (Kanon), den ich unterrichtn will und (.) da war Tanzn auf keinen Fall dabei und mittlerweile sag=ich des gehört auf jedn Fall dazu und ähm ich bin in=s Schwitzn gekommn, das hät ich nich gedacht, also (.) (grade da) (.) ich hät=s im Tanzn nie so zugetraut“ (Marco, GF).

Im Vergleich zu anderen Sportarten wird im Tanzen die Chance gesehen, Kindern ein offenes Bewegungskonzept anzubieten, mit einfachen Mitteln im Bewegungs-/Sportbereich schnell etwas zu erreichen und somit den Kindern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

„und- also ich will des auf jeden Fall später in der Schule machen deswegen find ich das jetzt auch ganz wichtig des Modul- also bei der (Name der Dozentin) jetzt des Tanzen und bekomm jetzt auch neue Ideen wie man es den Kindern einfach auf eine Art beibringen kann ohne dass sie- dass welche ausgeschlossen werden und sagen oh nee ich kann nich mitmachen wie jetzt zum Beispiel beim Volleyball oder beim Turnen, wo man sagt ok (2) der kann einfach nich mim Ball umgeh- oder des is einfach ein längerer Lernprozess als bei Tanz denk ich kann man n bisschen schneller was erreichen“ (Elisa, GF).

Beim Tanzen ist es möglich, je nach Aufgabenstellung von den kleinsten Dingen auszugehen oder mit Materialien zu arbeiten. Das gemeinsame Tanzen, die Interaktion miteinander werden dabei sowohl beim eigenen Ausprobieren als auch in Bezug auf die prospektive Unterrichtspraxis akzentuiert.

„das man einfach mal miteinander tanzt, so der Mensch und der Mensch; und - ja das war einfach schön“ (Kathrin, SF).

„aber ich glaube da da steckt sehr sehr viel, Bildungspotential drin, gerade weil man auch ähm in in dem Sinne Sozialkompetenz (.) viel rausholen kann glaub ich und ähm (.) in meinen Augen wird sowieso sein aber das ist meine Ansicht, dass das Fachliche ähm (2) ja in den weiteren jugendlichen Generationen immer (.) weniger ne Rolle spielen wird; also ich glaube diese diese Rückbesinnung wirklich auf Werte, auf Normen, auch sozialen Umgang miteinander, ähm das wird viel viel stärker kommen? (2) unabhängig davon, dass ich glaube, dass einige das nicht vermitteln können, die Lehrer werden, aber das ist=ne anderes Thema, ähm aber (.) ich glaube, dass (.) der Tanz hat da sehr sehr viel Potential; wie=man=das wie man das angeht, ist dann die weitere Frage (.) und ich glaube: da gibt=s (.) persönlich (.) glaub ich gibt=s noch nicht so: wirkliche Konzepte, die das gut ausgearbeitet haben, dass das auch äh das ganze Potential (aufnimmt)“ (Marco, GF).

In der Gestaltung von Tanzarrangements in der Schule können Kinder dazu eingeladen werden, die Verantwortung für kleine Bewegungssequenzen zu übernehmen und somit deren Eigeninitiative und das soziale Miteinander angeregt werden. Tanz lässt viele Umsetzungen und Lesarten zu. Tanz lädt nicht, wie beispielsweise eine Ballsportart, zu einer spezifischen und beengenden Spielweise ein, sondern fordert immer wieder dazu auf, neue, ungewohnte Bewegungsabläufe zu finden. Durch Tanz kann konsequent mit dem Bekannten gebrochen werden.

„ja ich würde fast sagen, dass ähm betrifft eigentlich alle Improvisationsübungen, die wir jemals gemacht haben; weil das waren am Anfang halt immer so Momente ja so den Kastenteil oder jetzt haben wir so n blöden Gymnastikball in der Hand, was sollen wir jetzt machen damit aber ja wirklich auch die Herausforderung (2) sich mal auszuprobieren, das war glaub ich richtig spannend, weil in der Schule, man bekommt halt immer ja der Unterricht ist ja in den meisten Fällen immer noch so ausgelegt so wir lesen jetzt n Buch Seite so und so dann schreiben wir das raus, dann sprechen wir darüber, ihr macht dann eine Hausaufgabe dazu und dann ist das Thema irgendwie abgehakt; aber dann kriegt man halt immer alles so vorgelegt so also ich mein auch wenn man nicht die Information vielleicht vorgelegt bekommt dann kriegt man zumindest zu hören dort und dort stehen sie, aber so ähm ist hier die Situation hier habt ihr n Ball; probiert mal und dann denkt ma okay dann werf ich ihn dreimal hoch, mach das was man typischerweise mit nem Ball macht und dann ist man fertig, aber dann gehts quasi erst los; weil dann kommt der Moment okay jetzt hab ich alle bekannte ausprobiert was ist- was kann ich alles unbekanntes herausfinden und das ist eigentlich auch das interessante und das was es so spannend macht und ich meine diese vielen unbekanntes Bewegungen und Sachen, das ist ja letztendlich auch das, was das Ganze auch so (2) ja was die Choreographie an sich auch so spannend macht; oder das was so schwer zu deuten ist; und das ist eigentlich glaub ich ganz schön, also diese ständige Bruch mit dem Bekannten ja“ (Kathrin, SF).

Dadurch, dass Tanz nicht vollständig durchdekliniert wird, sondern sich selbst aus dem Entstehen heraus neu erfinden kann, wird ihm von den Studierenden großes Bildungspotential zugeschrieben. Nicht das Nachmachen und passive Umsetzen einer Bewegungsaufgabe ist das Unterrichtsziel, sondern das eigene Hervorbringen von Bildungsleistungen in der aktiven Auseinandersetzung mit dem Medium Tanz. Auch dieser Typus betont dabei den prozessorientierten Charakter des Tanzes. Insbesondere die Einheiten in der Lehrveranstaltung, wo es einen konkreten Bezug zur Schule gab (Schulprojekt, Praktika, Lehrproben), werden von den Studierenden besonders gewürdigt. In ihrem positiven Horizont steht dabei, die SchülerInnen in gelingender Weise zum Tanz zu führen und nicht, selbst gut tanzen zu können.

„einfach alles gepasst, das war einfach optimal ja und das Schulprojekt an sich, das war für mich persönlich ähm ja das absolute Highlight, also das war von vorneherein auch für mich der Grund warum ich das gewählt hab, weil ähm ja es ist schön und gut wenn man das selber kann wie auch bei den anderen praktischen Sportsachen, aber wichtig ist für mich ja auch als angehender Lehrer, wie bring ich das denn in die Schule, ich mein, dass ist ganz toll, wenn ich ganz hoch springen und ganz weit laufen kann, aber ähm wenn ich null Bezug hab wie ich des meinen

Schülern irgendwie klar mache, dann bringt mir das auch nichts und von daher war das für mich ganz wichtig und des- des letztendlich so gut gelaufen is ähm ja das macht mich einfach wahnsinnig stolz also wenn ich davon erzähle oder dann krieg ich heute auch noch Gänsehaut, und es war einfach ein wahnsinnig schöner Abend“ (Kathrin, SF).

In Bezug auf ihre eigene Kompetenzentwicklung konnten sie sich selbst in ihrem Bewegungsrepertoire und in der Improvisation verbessern, sie lernten Hemmungen abzubauen und sich offen(er) zu zeigen, am meisten lernten sie aber durch ihre Orientierung auf das Lehren, in methodisch-didaktischer Hinsicht, hinzu. Vier Aspekte können bei diesem Typus in Bezug auf die Kompetenzentwicklung herausgestellt werden: 1) *Erweiterung des spielerischen Bewegungsrepertoires*, 2) *Bewusstheit über Bewegung*, 3) *Entwicklung im Bereich der Improvisation und Präsentation sowie* 4) *Verständnis für die Relevanz von Tanz im Kontext Schule und Erwerb methodisch-didaktischer Kompetenzen*.

1) *Erweiterung des spielerischen Bewegungsrepertoires* & 2) *Bewusstheit über Bewegung*: Durch die spielerischen Aufgabenstellungen ließen sich die Studierenden auf neue Bewegungsformen ein und konnten ihr Bewegungsspektrum kreativ ausbauen. Ihnen wurde bewusst, wie man sich noch mit dem Körper bewegen kann und kamen zu ungewöhnlichen Bewegungslösungen.

„was ich (.) generell jetzt gemerkt is erst mal so: was ich eigentlich mit dem ganzn Körper noch so machn kann es is (.) vorher immer so so relativ (.) monotone oder gleiche Bewegungn, und ähm wie man damit halt spielerisch neue neue Seitn entdeckn kann; zum Beispiel halt tanzn mit=m Luftballon, ohne die Arme, dass man einfach mit diesem Rhythmusgefühl von Rumpf, oder Beckn, (.) >wo drauf man< oder ich zumindest ni:ch so richtig geachtet habe; woher die Bewegungn auch überhaupt kommt? von wo=se sich aufbaut, und ähnliches, also ähm das hab ich, das find ich eigentlich sehr sehr positiv, dass=es da so=ne so=ne Entwicklung gab (Marco, GF).

3) *Entwicklung im Bereich der Improvisation und Präsentation*: Sie entwickelten sich weiter im Bereich der Improvisation und wurden mutiger im Zeigen von Bewegungskreationen vor Anderen.

„aber diese Sicherheit, die man daraus auch für sich gewinnt, das find ich auch irgendwie (2) sehr wichtig. Also die kenn ich eigentlich nur dann so aus andern (1) ähm sportlichen (1) Betätigungen, wo ich mich eh sicher fühle. Also da hab ich auch kein Problem, das zu zeigen oder ähnliches. Aber, dass man das in den zwei Semestern geschafft hat ähm vom Unwohlsein eigentlich so komplett positiv zu verändern, dass ich mich da (1) frei bewege und sehr wohl fühle, find ich das schon sehr gut, dass die Veranstaltung das hingekricht hat“ (Marco, GF).

4) *Verständnis für die Relevanz von Tanz im Kontext Schule und Erwerb methodisch-didaktischer Kompetenzen*: Die Studierenden haben für sich verstanden, warum der Einsatz von Tanz in Schulen relevant erscheint und konnten für sich, Impulse für die zukünftige Umsetzung mitnehmen.

„dass es halt einfach generell wichtig ist im Lehrerberuf egal ob ich jetzt Sportlehrer bin ja oder ein anderes Fach unterrichte, dass ähm draus was ich sage, durch Mimik und Gestik auch unterstützt wird und das es irgendwie einen Einklang bildet weil, das is es wohl angeblich, was den Leuten ja einfach auffällt, wenn die innere Haltung ne ganze andere is als ich nach außen präsentiere oder halt auch umgekehrt, wenn ich etwas erzähle, wozu meine Körpersprache aber überhaupt nicht passt, dann kommt das einfach unglaubwürdig und nicht authentisch rüber und das is im Lehrerberuf halt einfach ganz wichtig und der Tanz is halt ne super Möglichkeit, um sich ja mal mit seinem Körper auseinanderzusetzen, ähm und diese Wahrnehmungsprozesse auch irgendwie ja (.) anzuleiten, sie zu initiieren, ja zu-zu verstehen, so n bisschen“ (Kathrin, SF).

Dadurch, dass die Studierenden nicht direkt aus dem Tanzbereich kommen, streben sie in der Vermittlung auch keine Perfektion an. Ihnen geht es primär darum, den Kindern Möglichkeitsräume zu eröffnen.

„hm (2) also ich denks ich könnt's schon anbieten, (2) aber um jetzt noch ähm (2) ja technisch genau sowas anbieten zu können (.), müsste man nochmal (2) nochmal sowas an (.) ja (.) es is- schwierig, weil ich denk, ich hab des gleiche Niveau jetzt in Tanz wie ich dann in ner (.) in ner anderen Sportart zum Beispiel in Handball; (.) Handball spiel ich auch selber nich- (.), aber wenn ich aus dem Handball Schwerpunkt rausgeh (.), bin ich dort genauso gut wie jetzt im Tanzen; (.) also ich denk des is- für die Uni (.), mehr können sie nich- machen, sie können nich- nochmal n`Schwerpunkt anbieten, (.) ich denk (.) alle Leute, die den (.) gemacht ham und immer dabei waren, können (2) Tanzen anbieten in der Schule“ (Caroline, SF).

Wünschenswert wäre es aus Sicht der Studierenden gewesen, noch mehr über weitere Tanztechniken zu erfahren, um inhaltlich versierter zu sein und neben produktiven Methoden ebenso auch Bewegungskombinationen aus bekannten Tanzstilen vermitteln zu können. In ihrer Orientierung geht es um das Anregen der Kinder auf abwechslungsreiche Weise. Hierzu würden sie gern auf einen größeren Fundus an Tanzgenres zurückgreifen, damit sie verschiedenartig konzipierte Tanzstunden anbieten können, wo die Kinder „hineinschnuppern“ und sich ausprobieren können.

„ja das is wie gesagt meine eigene Tanztechnik, weil ich weiß nich, ob das dann so gut kommt; ich hatte jetzt auch in- in dem Projekt hatten wir das Problem ähm das die Kinder natürlich unter Tanzen n bisschen was anderes verstanden haben als wie wir das dann mit denen gemacht haben und dann auch so am dritten Tag kam j::a was is denn jetzt mit Hip Hop; warum tanzen wir denn kein Hip Hop; ja weil wir das jetzt nich können ne @(.).@ von daher wärs glaube ich ganz gut, äh mein Ziel ist es bestimmt nicht alle diese Tanzstile-, Bereiche perfekt zu beherrschen, aber vielleicht hier und da nochmal rein zu schnuppern; sowohl nochmal n Kurs im Gesellschaftstanz zu machen als auch vielleicht Hip Hop, Modern Dance oder was weiß ich oder vielleicht auch Jazz, dass man einfach ähm (.) so n bisschen aus verschiedenen Richtungen schöpfen kann; ich glaub das is auch gar nich schlecht, um die Kinder dann so=n miteinzufangen oder je nach Jahrgangstufe dann auch- denen dann auch immer mal was anderes anbieten zu können; dass man da mal reinschnuppert und da mal reinschnuppert, weil so versteh ich eigentlich mein- mein Beruf als- als Sportlehrer in dem Sinne, dass ich ähm (2) ja keine Leistungssportler mit zwei Stunden Training in der Woche ausbilden kann, wo von diesen zwei Stunden schon allein eine halbe Stunde fürs Umziehen und vielleicht, wens blöd läuft nochmal ne halbe Stunde fürs überhaupt zur Sporthalle laufen drauf geht; was soll ich in der einen Stunde machen, aber ich kann nur probieren, den Schülern so viel wie möglich ähm zu zeigen, so viele Möglichkeitsräume zu öffnen wies nur geht damit sie selber denken ja das wär was für mich oder das mach ich mal in meiner Freizeit oder das probier ich nächste Woche mal mit meinen Eltern aus, dass irgendwie des angeregt wird; (2) das versteh ich eigentlich mehr unter meinem Beruf und so is des- lässt sich das natürlich auch wieder auf den Tanz übertragen“ (Kathrin, SF).

Die Studierenden geben weiterhin an, dass sie sich vorstellen könnten, die praktizierten Ideen aus der Lehrveranstaltung direkt in die spätere Unterrichtspraxis zu überführen, auch wenn dort dann noch einmal überprüft werden muss, ob die Anwendung so stimmig ist.

„dass ich=s jetzt auch in der Schule vermitteln möchte, unbedingt. Also vielleicht müsste man sich dann natürlich noch weiterbilden oder auch mit Kollegen sich da austauschen, die da mehr Erfahrung haben, aber sag ich mal vor zwei Semestern hab ich gesagt: ‚Naja, wenn ich=s weg lassen kann, lass ich=s weg, auch in der Schule.‘ Aber das seh ich jetzt absolut nich mehr so, weil ich find ähm, (2) da is n großer Lernzuwachs bei mir gewesen und ich fühl mich jetzt auch sicherer, wenn ich das vermitteln müsste. Also ich würd das vielleicht nach so nem ähnlichen Konzept aufbauen. Ob das in der Schule so sinnvoll is, das müsste man dann nochmal überprüfen, aber so wie wir das angegangen sind, fand ich das schon sehr gut. Ja“ (Marco, GF).

Sie führen aus, dass sie die Lehrveranstaltung dazu angeregt hat, sich generell Gedanken über die Ausarbeitung von Unterrichtsinhalten zu machen; wie es möglich ist, nicht nur Wissen frontal zu präsentieren, sondern dichte Bildungsmomente auszulösen. Die Tanzveranstaltung fungierte somit als Reflexionsspiegel, um über pädagogische Konzeptionen und die eigene Lehrerrolle nachzusinnen.

„(5) mmh (3) ja zum einen ähm (2), dass ich halt ständig darüber nachdenke wie ich das besser in die Schule bringen kann oder äh wie man es in den regulären Sportunterricht integrieren kann, also dass ich ähm (2) anders über Unterrichtsinhalte generell nachdenke auch des- also es lässt sich halt auch gut auf andere Fächer übertragen; is es jetzt wirklich wichtig ähm (2) vorgefertigtes Wissen ständig hinzugeben oder irgendwie ein bisschen was aus den Schülern rauszukitzeln, also diesen- des hab ich besonders stark gemerkt, ähm als dann die Kinder zum Beispiel kamen und meinten ja wann machen wir dann Hip Hop und wir hatten ja wie gesagt zum Glück was vorbereitet und haben uns dann da vorne hingestellt wir zwei und die Kinder in dreier Reihen dahinter und (2) das is halt eigentlich auch so dieses Typische, was im normalen Unterricht stattfindet; so ihr sitzt da, ihr werdet vollgepumpt mit Fakten und dann geht ihr wieder und brauchen sich eigentlich nich wundern dass die Pisastudie so schlecht ausfällt; denn was soll das bringen, denn es löst ja kein Bildungseffekt im Menschen aus also- (2) da is es auch ganz logisch, dass die Kinder fragen wofür soll ich das machen, ja (2) wofür man das so machen soll dafür gibts ja eigentlich auch keine richtige Erklärung @(.)@ also des is ja auch wirklich total Banane von daher mmh ja würd ich sagen des hat nich nur meine- meine bewegungstechnischen und tänzerischen und körperlichen Fähigkeiten irgendwie beeinflusst und weiterentwickelt, sondern auch mein- mein ganzes pädagogisches Denken; (2) und das is das Ergebnis, was ich daraus ziehe @(.ja)@“ (Kathrin, SF).

Das Tanzen und die Biographie stehen nicht in persönlicher Hinsicht in enger Verbindung, sondern in beruflicher. Die Studierenden gaben an, dass sie nach der Lehrveranstaltung nicht unbedingt mehr tanzen würden oder interessierter an der Thematik sind, jedoch den Sinn darin erkannt haben und Tanz ohne Bedenken gerne in der Schule, im Sportunterricht anbieten möchten.

„also wie gesagt ich bin nich- die Tänzerin, es wird (.) weiterhin (2) ich liebe tanzen abends (2) und ähm (.) ich werd auch weiterhin irgendwie in Hip Hop Kurs oder sowas gehen, des mach ich auf jeden Fall (.), aber jetzt des dieses Modern und Jazz oder sowas, ich selber (.) tanz es nich-, aber ich denk (.) wie gesagt ich würdige es mehr (.), wenn (.) ichs im Fernseh seh, dann schalt ich nicht gleich weiter (.), sondern schau vielleicht doch ma rein und guck, was es is- (3) und ähm (.) ja, aber wirklich was (.) was groß verändert, dass ich jetzt sag oh Gott ich hab meine Leidenschaft fürs Tanzen entdeckt oder sowas is- es nicht“ (Caroline, SF).

Ihre Tanzorientierung ist durchzogen durch ihre antizipierte Berufsrolle als LehrerIn und zukunftsorientiert. Wer sie pädagogisch sein wollen und wie sie methodisch-didaktisch arbeiten wollen, steht in ihrem positiven Horizont.

„(2) Ähm bis vor, (1) bis zum Oktober 2012 @(.)@ sind das eigentlich eher so parallele Wege gewesen, die sich äh nich getroffen haben. Aber mittlerweile (1) ja, in nem sehr guten, ausgeglichenen Verhältnis. Das ähm freut mich eigentlich ehrlich gesagt. ... Aber ähm, es is trotzdem so ne, so ne gewisse Ernsthaftigkeit. Also natürlich kann man da auch mal was, über irgendwas sich amüsieren, aber es is trotzdem, das hatte den und den Zweck und deswegen ham wir das gemacht. Und dann ähm find ich is das auch wichtig, weil das is so zielgerichtet. (2) Ja. Deswegen (2) ich, also ich hab wirklich nur positive Erfahrungen gemacht und das freut mich auch, sonst würd ich auch nich hier sitzen @und würd da drüber erzählen@“ (Marco, GF).

„(2) ja für meine Berufsbiographie hauptsächlich °wie jetzt schon öfter gesagt im Interview ähm, das ichs einfach ganz viel mit integrieren kann und das ich möglichst auch noch ähm (2) ja° über das hinaus, vielleicht ähm eine wichtige Position an der Schule erarbeiten kann und durch das Tanzen zum Beispiel, also weils einfach n -n Bereich eröffnet der (2)°für die Schüler einfach wahnsinnig interessant und hilfreich sein kann“ (Kathrin, SF).

8.2.3.4 Typus 4 – Tanzunerfahrene PragmatikerInnen: Tanz als zu absolvierender Bestandteil im Studium

Der Typus der „Tanzunerfahrenen Pragmatiker“ ließ sich im Datenmaterial nur im Grundfach aufzeigen. Die Studierenden schätzen ihr tanztechnisches Können sowie ihre Motivation in Bezug auf die Lehrveranstaltung im geringen bis mittleren Bereich ein. Tanzerfahrungen haben sie primär durch das Tanzen im privaten Bereich gesammelt. Hier tanzen sie teilweise sehr gern, andere empfinden nur

teilweise Freude am Tanzen in der Öffentlichkeit und bewegen sich eher „notgedrungen“ auf der Tanzfläche.

„also n Tanzkurs oder so hab ich noch nie gemacht, allerdings schon mal im Sportverein halt so bei der Weihnachtsfeier oder so n kleineres Stück einstudiert, was aber eher wenig professionell war; und ansonsten tanz ich eigentlich gar nicht, ab und zu halt mal in der Disco abends, aber da auch eher notgedrungen, weil man nich nur da stehen will, sondern auch n bisschen mitmachen will“ (Max, GF).

Tanz setzen sie mit dem Beherrschen origineller und ästhetisch-ansprechender Bewegungen, auch mit spezifischen Tanzformen (Standardtanz, Hip Hop etc.) gleich. Während ihnen rhythmische Bewegungsabläufe eher schwerfallen und sie sich als „amotorisch“ bezeichnen, stellen sie das „Bewegen Können“ bei tanzenden Freunden als „schön“ heraus. Der Blick auf das Tanzen ist demnach von außen geprägt und normativ gefärbt, eigene „erlebte“ Tanzerfahrungen, die ihr Tanzbild in Frage stellen oder es erweitern, weisen sie kaum auf.

P: ja auf jeden Fall ich war mal mit nem Freund unterwegs; und der war Tänzer und der hat auch bei Wettkämpfen und so mitgemacht und da hab ich mich auch kaum mehr noch getraut überhaupt noch neben dran nur n bisschen hin und her zu schaukeln, weil (2) der quasi (2) dem hat die Tanzfläche quasi gehört; also da hat man schon gemerkt, dass der was kann; #00:03:44-1#

I: \perp_{ok} und was hat der gekonnt #00:03:46-4#

P: (3) wie das genau heißt, weiß ich nicht aber allein wie er sich schon bewegt hat und nicht nur rumgezappelt, sondern wirklich koordinierte Bewegungen und er wusste was er tat (Max, GF).

In Bezug auf die Lehrveranstaltung stehen sie dem Tanzen mit einer Skepsis bzw. mit Abneigung gegenüber, bislang sind sie dem Tanzen „erfolgreich aus dem Weg gegangen“ (Anne, GF). Sie empfinden es als „peinlich“, wenn man vor der Gruppe tanzen muss, nicht weiß, was man machen soll und das Gefühl hat, dass es nicht gut aussieht. Innerhalb der Lehrveranstaltung stellt die Gruppe einen wesentlichen Faktor für sie in Bezug auf das Einlassen können dar. Es ist ihnen wichtig, dass man sich wohlfühlt, eine angenehme Atmosphäre herrscht, zusammen Spaß hat und sich nicht lustig gemacht wird.

An den studentischen Peers orientieren sie sich.

„aber in der Gruppe war`s dann eigentlich ganz okay, also es wur-, keiner hat sich irgendwie luschtig gemacht oder. (4) Es war ne gute Atmosphäre im Kurs und das hat mir auch sehr geholfen da den Kurs- ich glaub ich war auch immer da-, den Kurs dann auch durchzuziehen“ (Max, GF).

„die Stimmung war gut (2) immer (.) s`war immer lustig s`hat immer Spaß gemacht (2), die Leute ham sich auch näher kennengelernt dadurch (2), weil man sich eben zum Affen gemacht auch ziemlich oft (3) und (2) positiv eigentlich (.) ja (.) ja positiv“ (Robert, GF).

Zu Beginn waren alle Inhalte in der Lehrveranstaltung Neuland für die Studierenden. Die Motivation war bei den Studierenden besonders hoch, wenn zusammen Schrittfolgen von Tänzen einstudiert wurden. Hier zeigen sie auch durchaus Ehrgeiz. Sie wollen die Aufgaben gut lösen und nicht schlecht abschneiden.

„(5) Ähm meishtens dann, wenn wir irgendwelche Folkloretänze oder wir-, richtige Schrittfolgen einstudiert haben. Da war dann wirklich jeder bei der Sache und wollte es auch hinkriegen. Bei den (2) Einzelübungen, da kam`s schon öfter vor, dass man auch mal, jetz nicht wenn mal fünf Mal das übt, dass dann nicht fünf Mal wirklich 100% gegeben wurde, sondern, dass man auch mal, wenn man rauskommt, dann hat man halt kurz zugeschaut und dann erst wieder eingestiegen. Aber bei den Modetänzen is so, da hat man dann versucht am Ball zu bleiben und auch mitzukommen“ (Max, GF).

Freiere Formen wurden hingegen kritischer betrachtet; da hier nicht die Konformität im Mittelpunkt steht, sondern der freie Ausdruck. Sie orientieren sich vornehmlich an vorgegebenen Tanzschritten, selbst kreativ werden zu müssen und nicht zu wissen, ob die Bewegungen die Norm erfüllen, bereitet ihnen Probleme.

„(3) mir (.) mir hat ganz ehrlich Spaß gemacht solche Sachen die (.) ähm (2), die man einfach von ihr vorgegeben hat (2), im Internet recherchiert hat, was es is- (2) zum Beispiel ganz einfache Standardtänze, so kurze Ausführungen, Partytänze sowas hat mir Spaß gemacht ganz ehrlich (2) und andere Sachen wiederum (2) wie (.) schwebe durch den Raum und (.) dreh dich im Kreis und was fühlst dabei, das fand ich nicht so (.) passend (.) meiner Meinung nach (3)“ (Robert, GF).

Als besondere Situation stellen sie den Moment heraus, wo sie zum ersten Mal, eine selbstentwickelte Bewegungssequenz in der Kleingruppe vor Anderen zeigen mussten. Dass von anderen beobachtet zu werden, verunsichert sie zu Beginn. Je häufiger sie jedoch Übung mit dem Improvisieren haben, umso mehr gewöhnen sie sich auch an jene Vorführsituationen.

„das war als wir eben das erste Mal was zeigen sollten; das war- ich weiß gar nicht, warum ich da so aufgeregt war, ich war @(mega aufgeregt)@ und ja, dass dann da so zu zeigen, was dann so wirklich anfing, dass es dann so hieß alle anderen außer jetzt die drei setzen sich an den Rand und gucken mit °und wir mussten ja dann natürlich auch immer irgendwie die anderen halt auch beobachten und was haben die jetzt dann gemacht und wieso und weshalb und so was; des war schon (3) das besondere irgendwie erst mal so“ (Anne, GF).

Ebenso stresst es sie weniger, sich in kurzer Zeit etwas ausdenken zu müssen. Sie orientieren sich stark an einem Richtig und Falsch. Nicht zu wissen, ob die Bewegungen, die sie ausführen richtig sind und gut aussehen, wird als unangenehme Erfahrung herausgestellt.

P: Jedes Mal, wenn wir irgendwas selbstständig äh kreieren mussten, fand ich sehr schwer dann da (3) irgendwas in kurzer Zeit aus, mir auszudenken und das dann auch so umzusetzen. Ja, also alles was spontan und selbstständig gemacht werden musste mit irgend-, und wo man dann auch vorführen musste (2) war ja, schon n bisschen unangenehm. #00:04:21-5#

I: Mhm. War, was genau war daran unangenehm, oder? #00:04:25-5#

P: Weil ich, also ich musst's ja selber machen, dann wusst ich nicht, ist es richtig oder ist es falsch und wie, wie wirkt des, weil ich's selber ja nicht sehen konnte. Und dann wurd die Klasse immer geteilt. Die ein, eine Hälfte tanzt vor, die andere schaut zu und dann umgekehrt. Und da hab ich dann schon immer so überlegt ((pff)): „Wie sieht das jetzt wohl aus?“ Und ja, das fand ich schon sehr herausfordernd, dann auch das einfach zu machen“ (Max, GF).

„eigentlich nich° es waren dann immer so Kleinigkeiten die einem erst so bisschen unangenehm waren, aber jetzt nichts- kein großes °Erlebnis oder so was° also man gewöhnt sich wirklich echt dran muss ich sagen; @so@ dann halt auch mal n bisschen was Komisches zu machen @und so@“ (Anne, GF).

Durch das gemeinschaftliche Gruppengefühl und das entstandene Vertrauen gelingt es ihnen mehr und mehr, sich zu öffnen, Hemmungen abzulegen und die Bewegungen ganz (und nicht nur halb) auszuführen. Durch die anderen Studierenden haben sie weiterhin Inspirationen bekommen, wie man sich noch bewegen kann. Deutlich wird immer wieder, dass die Gruppe eine wichtige Größe und Orientierung für sie darstellt.

„ich weiß gar nicht, des ging ja mehr als dann (darf) als wir dann was in der Gruppe gemacht haben und so Sachen und da fing des dann langsam an, dass ich dachte es is doch blöd, wenn ich des jetzt aufgrund meiner Hemmung so halb ausführe, mache ichs doch mal richtig, dann siehts auch gleich **schöner aus** und macht viel mehr Spaß, und dass hats dann- so von Mal zu Mal- des war dann mehr so (3) also hauptsächlich durch diese Gruppensachen; da man da ja auch irgendwie so bisschen so n größeres Bewegungsspektrum bekommen hat, weil man ja nicht nur seine eigenen Sachen, sondern auch mit äh n Gespräch mit anderen da hatte man dann auch irgendwie mehr °was

man machen kann, weil am Anfang hatte ich so des Gefühl^o, des is alles so einseitig un ich weiß nich, was ich noch machen soll und so; und als des dann ein bisschen mehr war? ^ohat des dann bei mir so n bisschen klick gemacht, dass ich dann gesagt hab jetzt halt erst recht“ (Anne, GF).

Nach der Lehrveranstaltung stellen sie fest, dass sich ihr Bild vom Tanz erweitert hat und ihnen das Spektrum des Tanzes gar nicht so bewusst war. Sie haben sich viel mit dem Körper beschäftigt, was insgesamt auch positiv gerahmt wird. Jedoch gehen sie immer noch davon aus, dass „richtiges Tanzen“ das Umsetzen von bestimmten Schrittfolgen, Choreographien ist.

„Das Bild hat sich auf jeden Fall verändert. Es steckt viel mehr dahinter als ich gedacht hab, weil man- also für mich sind, war Tanzen am Anfang immer so ne, so die Modetänze und so. Aber dann-, wir ham uns im Kurs eigentlich nich mit den Modetänzen beschäftigt, sondern nur mit, (3) mit der Körpererfahrung, erscht mal den Körper kennenzulernen und dann verschiedene Sachen damit zu machen. Und ganz, ganz am Schluss ham wir dann mal ein, zwei Tänze einstudiert mit wirklichen Schrittfolgen und sonst haben wir aber nur irgendwelche Übungen zur Körpererfahrung gemacht, ohne jetzt wirklich eine zwei- oder dreiminütige Schrittfolge dann mal einzustudieren. Was ich aber auch nicht schlecht fand, weil da, das war dann mal richtiges tanzen für mich, also in, aus meiner Sicht. (5) Ja“ (Max, GF).

Dass so etwas „banales“ wie „Gehen“ auch in einen Tanz eingebaut werden kann, stellt ein Novum für sie dar. Sie gingen bisher eher davon aus, dass Tanz eine Aneinanderreihung von diffizilen Schritten ist – auch wenn ihnen dies, in der eigenen Praxis, Schwierigkeiten bereitet. Sie orientieren sich also stärker an einem Bild von Tanz als komplizierte Bewegungsform, die sie selbst nicht ohne Weiteres ausführen können und die ein spezielles Talent erfordert.

„ja es war am Anfang (2) da haben wir uns eine komplette Veranstaltung mit Gehen beschäftigt, nur mit Laufen und auch auf ganz ganz unterschiedliche Weise; und dass man das ja auch einfach, mit in den Tanz einbauen kann; also dass hab ich nie so dass man dann- also das haben wir dann auch mal- ich glaub in irgendeinem Film gesehen, dann sind die einfach nur gelaufen die ganze Zeit hin und her und in völich unterschiedlichen Geschwindigkeiten und so und das hätte ich nie gedacht, dass man sowas banales einfach auch mit in den Tanz einbauen kann, ich dachte halt immer so Schritte, Schritte, Schritte und das muss so und so“ (Anne, GF).

Kleinere Entwicklungen stellten sie an sich im 1) *persönlichen Bereich* und in der 2) *Improvisation* fest:

1) *Entwicklung personaler Kompetenzen*: Sie haben gelernt, sich auf die Lehrveranstaltung und speziell auf das Improvisieren einzulassen, sie erlebten sich weniger zurückhaltend und lockerer auch in Bezug auf die Mitstudierenden.

„(3) ähm (.) ganz generell (.) ich bin den Leuten näher gekommen; (2) ^ofand ich natürlich auch gut^o (.), weil ich kannte davor die meisten nicht so gut; (3) ob das jetzt am Tanzen liegt (.), is- die Frage, aber (2) ich denk das hatte schon was damit zu tun; (2) und (3) man ist einfach (.) denk ich mal auch (.) selbstsicherer (2), weil man macht sich in dem Kurs ja schon ziemlich zum Affen, (2) @bei manchen Bewegungen@ und manchen Ausführungen und Aufgaben und ich denke auch, dass es mehr oder weniger der Sinn der Sache ist (.), um sich zu lockern (2), >man wird einfach lockerer< (2)“ (Robert, GF).

Sie lernten, ihre Nervosität beim Präsentieren abzulegen, empfanden auch Spaß in der Lehrveranstaltung und waren mit der Zeit weniger damit beschäftigt, darüber nachzudenken, wie die Bewegungen für die Anderen wirken.

„mmh (7) es war neu für mich, dass ich mich da wirklich so komplett drauf einlassen konnte, dann irgendwann auch wenns n bisschen gedauert hat, ähm (2) und dass ich- dass es mir echt Spaß gemacht hat irgendwann und dass hab ich vorher so vom Tanz nich- so erfahren“ (Anne, GF).

„Also die Leichtigkeit dann irgendwann (1) damit umzugehen, war mir dann neu, weil am Anfang war ich immer eher zurückhaltend, aber irgendwann ging's dann locker von der Hand. (3) Ja. (3) Vertraut. Irgendwann hab ich halt die Nervosität abgelegt und hab dann, konnt dann einfach mitmachen, ohne mir jetzt irgendwelche Hintergedanken zu machen: ‚Ohje, wenn das jemand sieht.‘ Oder so. (2) Ja“ (Max, GF).

2) *Entwicklung im Bereich der Improvisation*: War das Improvisieren für sie zu Beginn noch eher befremdlich, ging es ihnen mit der Zeit leichter von der Hand und bereitete ihnen keine großen Schwierigkeiten mehr. Diese Offenheit und das „Sich einlassen können“, werden von ihnen am stärksten herausgestellt.

„Also des Gefühl war immer komisch, aber auch-, es wurd dann immer sicherer- also am Anfang wollt ich auch gar nicht so improvisieren, aber irgendwann hat jeder improvisiert, jeder hat sein besches versucht und dann fiel mir das auch eigentlich, also nicht, nicht direkt einfach, aber auf jeden Fall einfacher, es einfach mal zu versuchen. Grad bei so nen Partnerübungen oder so, dem andern dann Rückmeldung geben und- das war dann eigentlich kein Problem mehr, (2) ja sich da gehen zu lassen und einfach mal auszuprobieren.“ (Max, GF).

In ihrem Fokus stand dabei als Lernerfolg nur die Aneignungsperspektive, sprich die eigene Auseinandersetzung mit dem Tanzen. Ihr Ziel ist es nicht, Tanz auch in der späteren Berufspraxis umzusetzen. Hierzu schätzen sie auch ihre Vorerfahrungen als zu gering ein, um Tanz in einer Form in der Schule anzubieten.

„also da ich noch keinerlei Vorerfahrungen hatte und so- erstmal darum mich selbst irgendwie da drauf einzulassen und mich selbst mit dem Thema zu beschäftigen und jetzt weniger dadrum wie ich des später irgendwie (.) mit einbringen kann; da wars dann (3), da war nich so der Schwerpunkt drauf gelegt des geht auch eher darum glaub ich in der Vertiefung; (2) °so° also so jetzt für mich gings erst mal dadrum mich darauf einzulassen und zu gucken was das alles is und °ähm° (2) wies dann wirklich dann in Schule- ja wie ich des dann in- in meiner Schullaufbahn miteinbringen kann °dann weniger“ (Anne, GF).

In Bezug auf die spätere Berufspraxis spielt das Tanzen für sie keine bedeutende Rolle. Sie gehen davon aus, dass das Tanzen in der Schule nicht anwendbar ist und kreative Bewegungsformen auf keine große Resonanz stoßen werden. Wenn sich SchülerInnen später wünschen sollten, in der Schule zu tanzen, könnten sie sich vorstellen, in eine moderierend-strukturierende Rolle einzutreten und die Kinder dabei zu unterstützen.

„(4) Also ich würd jetzt nich sagen, dass ich mal n Tanzkurs gebe an der Schule. Aber falls ich zum Beispiel viele Mädels hab und da sind dann auch ein, zwei drin, dies gü-, äh gut können, dann wär ich nich abgeneigt zu sagen: ‚Wenn ihr wollt, könnt ihr mal zwei, drei Stunden n Tanz konzipieren, mit mir zusammen‘, das dann absprechen, aber dass die`s dann quasi vormachen und so und ich das nur n bisschen äh strukturiere oder so. Also, hätt ich jetzt vorher sonst so ganz ohne Erfahrung, ja dann eher nicht gemacht. Aber das würd ich, würd ich schon in Erwägung ziehen“ (Max, GF).

Die Studierenden geben an, dass sie sich um Tanz tatsächlich in der Schule unterrichten zu können, auch stärker damit identifizieren müssten, was sie jedoch nicht tun. Sie sehen sich eher in anderen Sportarten verankert.

„(4) also es is generell wie gesagt (.) schwierig (3) schwierig zu sagen und man müsste sich da so viel Gedanken drum machen (.), wo fang ich jetzt überhaupt an (2) mit den Kindern, was können sie (3) und (2) ja man müsste sich da extrem damit auseinandersetzen (2) und (2) ich denke jetzt nicht, dass ich dir des so schnell beantworten kann, was ich da machen würde; (2) des bereitet mir zum Beispiel extreme Kopfschmerzen (2), wenn ich (2) überlegen müsste, was ich da jetzt machen würde (.), ich wüsste es nicht (2), ich müsste mich dann (.) noch mehr (.) mit (.) ähm identifizieren und des mehr (.) erforschen, damit ich (.) irgendnen Ansatz finden könnte (3)“ (Robert, GF).

Ihnen fehlt nach der Lehrveranstaltung noch mehr tanztechnisches und pädagogisches Know-How zum einen in Bezug auf das eigene Tanzen, zum anderen im Punkt Vermittlung. Sie sehen die Lehrveranstaltung jedoch als positive Erfahrung: Es war gut, es gemacht zu haben, Tanz gehört wie andere Sportarten auch zum Studium dazu und sie hatten viel Spaß in der Bewegungsgestaltung zusammen mit den KommilitonInnen. Auch wenn man sich teilweise „zum Affen machte“ (Robert, GF), wird dies letzten Endes nicht als schlimm betrachtet.

„Also n großer Tänzer @is nich aus mir geworden@. Aber die Erfahrung allein mal gemacht zu haben, (2) ja hat mir denk ich schon geholfen“ (Max, GF).

Das Tanzen und die eigene Biographie stehen in keiner engen Verbindung zueinander. Die Lehrveranstaltung wird als zu absolvierender Bestandteil des Studiums betrachtet.

„ich habs abgehakt (2) jetzt is- es vorbei (2)“ (Robert, GF).

„also vielleicht entwickelt sich das noch ich weiß nich ob das dann- (2) nochmal Thema sein wird, also ich fänd- ich fänds echt interessant wenns nochmal irgendwie aufkommt oder wenn ich mich dann doch irgendwann vielleicht nochmal mehr mehr mit beschäftige °aber im Moment kann ich mir das noch so vorstellen (Anne, GF).

„Also mein Leben kommt eigentlich, wenn ich jetzt grad nich n Tanzkurs hab, ohne Tanz aus. Also privat mach ich das eigentlich auch gar nicht. Also eher ne geringe Verbindung würd ich sch-, auf jeden Fall sagen“ (Max, GF).

Ihre Sichtweise auf das Fach Tanz ist eher pragmatisch: Sie haben sich gut darauf eingelassen und getan, was von ihnen verlangt wurde. Nach dem Ende des Kurses ist das Grundfach Tanz für sie erledigt und abgehakt.

8.2.4 Soziogenetische Interpretationslinien

In Bezug auf die Frage, in welchem Erfahrungsraum die Genese einer Orientierung zu vermuten ist, rückt die soziogenetische Interpretation in den Blick. In diesem Kapitel soll auf die Erfahrungshintergründe der herausgearbeiteten Orientierungen eingegangen werden. Dabei wird dargelegt, welche Erfahrungen in welchen Kontexten dazu beigetragen haben, dass sich die rekonstruierten Orientierungen entwickeln konnten. In der Abbildung 16 werden die sinngenetischen Typen mit einem ersten Entwurf einer soziogenetischen Typik verknüpft. Darin wird deutlich, dass die jeweiligen Lern- und Sozialisationsorte, an die das Tanzen gebunden war bzw. ist (und damit auch das Alter, an das die primären Tanzerfahrungen gebunden sind), einen entscheidenden Einfluss auf die Orientierungen hatten bzw. haben.

SINNGENETISCHE TYPENBILDUNG				S O Z I O G E N E T I S C H E I N T E R P R E T A T I O N	
Typus 1: Tanzerfahrene leistungsorientierte KönnenInnen	Typus 2: Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle	Typus 3: Tanzaufgeschlossene TanzvermittlerInnen	Typus 4: Tanzunerfahrene PragmatikerInnen		
S1: Ina S2: Vera S3: Juliane S10: Lara S12: Pierre					Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Tanztraining – Tanz als autonom gewählte Praktik seit der frühen Kindheit
S11: Letitia					Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Familie/Sozialisation – Aufwachsen mit Tanz als selbstverständlicher Bestandteil im Leben
		S6: Elisa S18: Diana			Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Eigene Unterrichtspraxis – Vermittlungserfahrungen als Alternative und Ersatz fehlender Tanzpraxis im beginnenden Erwachsenenalter
	S4: Heike S13: Janina S14: Lena	S16: Kathrin	S7: Robert S8: Anne S9: Max	Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Informelle Kontexte – Tanz im privaten Bereich und als eine Spur im Leben (neben anderen Sportarten)	
	S13: Paul	S5: Marco S17: Caroline		Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Hochschule – erster Kontakt mit Tanz als Widerfahrnis im Studium	

Abbildung 16: Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten sinngenetischen Typen und ihrer Soziogenese

Den Studierenden des *Typus 1*, „**Tanzerfahrene leistungsorientierte KönnenInnen**“ gemein sind ein früher Zugang zum Tanz/Tanzen und das Ausprobieren verschiedenster Tanztechniken im Verein oder in Tanzschulen. Der von ihnen geteilte konjunktive Erfahrungsraum ist das jahrelange Tanztraining in Gruppen zumeist im außerschulischen Bereich. Die Erzählungen sind durchzogen von einer großen individuellen Begeisterung und Faszination für das Tanzen. Es fand eine rege und kontinuierliche Beschäftigung mit Tanz über die Lebensspanne, meist ohne Lücke oder Pause, statt. Durch die Teilnahme an Meisterschaften oder in der Liga sind ihnen objektive Bewertungsmaßstäbe und Urteile vertraut. Auftritte werden positiv gerahmt und über erfolgreiche Aufführungen wird berichtet. Das Feedback der TanzlehrerInnen bzw. der TrainerInnen, des Publikums sowie der Spiegel wirken als Korrektiv, um Rückmeldungen zur Wirkung des Tanzens zu erzielen. Es ist auffällig, dass bezüglich des Einstiegs in den Tanz fast ausschließlich von Müttern und Lehrerinnen die Rede ist, männliche Personen in diesem Kontext jedoch kaum erwähnt werden. Die Studierenden orientieren sich häufig an Personen, die besser waren als sie. In Bezug auf die Soziogenese zeigen sich zwei Unterschiede:

Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Tanztraining – Tanz als autonom gewählte Praktik seit der frühen Kindheit

Ähnlich wie bei Juliane, für die ein Film zu einem Auslöser wurde, stellte die besuchte Ballettaufführung mit der Mutter für Lara eine Initialzündung dar, tanzen zu wollen. Durch das Betrachten von körperlicher Expertise im Tanz erkannten sie also, dass diese künstlerische Art des Bewegens etwas ist, was sie selbst

auch praktizieren wollen. Das Gesehene übte eine solch starke Faszination und Begeisterung aus, dass sie eigenständig beschließen, diese jeweilige Tanzpraktik (Ballett, Hip Hop) zu erlernen.

Der Wunsch bzw. die Motivation, tanzen zu wollen, werden also als autonome Entscheidung gerahmt. Die Begeisterung entspringt aus ihnen selbst, durch die Betrachtung einer künstlerischen Performance, welche Vorbildfunktion hatte. Sie orientieren sich dabei nicht an einer freien Form des Tanzens, sondern an einer spezialisierten Kunstform. In ihrem ersten Zugang sind die beiden Studierenden also ZuschauerInnen, dieser sie begeisternden Tanzwelt. Ähnlich rahmt auch Vera ihren Zugang zum Ballett als etwas, was sie immer wollte, ohne dabei jedoch ein konkretes Schlüsselerlebnis herauszustellen. Ina akzentuiert wiederum stark die frühe Auseinandersetzung mit normierten Bewegungstechniken (Ballett, Rhythmische Sportgymnastik, Trainerschein). Nicht die eigene intrinsische Motivation wird dabei so stark hervorgehoben, sondern das kontinuierliche Durchlaufen eher strenger, klassischer Trainingsstrukturen. Sowohl das Ballett als auch die Rhythmische Sportgymnastik als Leistungssport sind dabei an einem ästhetisch-perfektionierten Körper und der Erfüllung der Norm interessiert. Die jahrelange Prägung jener anspruchsvollen Trainingsstrukturen, welche nicht negiert werden, beeinflusst somit auch die Art und Weise, wie Tanz gesehen wird. Pierre berichtet davon, dass als er noch ganz klein war, immer direkt auf Tischen getanzt hat und seiner Mutter mitteilte, dass er mit dem Tanzen anfangen möchte. Ihm schwebte in seiner Erinnerung dabei Hip Hop oder Breakdance vor, jedoch brachte ihn seine Mutter zum Modern Dance, wo er einige Jahre blieb. Er beschreibt sich als jahrelanger Bühnentänzer, teilweise ist er sogar neun Mal die Woche zum Training gegangen. Tanz stellt eine Obsession für ihn dar und wird früh zu einer professionellen Angelegenheit. Tanz ist kein normales Hobby mehr, sondern füllt einen Teil seines Lebens aus. Durch die Teilnahme an Auftritten sind ihm die objektiven Kriterien einer gelungenen Performance vertraut.

Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Familie/Sozialisation – Aufwachsen mit Tanz als selbstverständlicher Bestandteil im Leben

Bei Letitia ist der Zugang zum Tanz etwas anders geprägt. Dadurch, dass ihre Mutter ein eigenes Studio besaß und selbst Tanzlehrerin war, ist der Tanz omnipräsent im Haus (mit der ganzen Musik und den Spiegeln zu Hause) und somit selbstverständlicher Teil ihrer Sozialisation. Mit Stolz berichtet sie, wie das Wohnzimmer zu einem Tanzsaal umfunktioniert wurde und sie sich von Kindesbeinen an, regelrecht eingeladen und aufgefordert fühlte zu tanzen. Sie beobachtete den Tanzunterricht ihrer Mutter, unterrichtete selbst, sah wie Besuche aus dem tanzpädagogischen Metier zu Hause ein und aus gingen. Tanz stellte also einen Teil ihrer Lebenswelt und ihres Alltags dar und war ein wichtiger allgegenwärtiger Bestandteil des Familienlebens. Dadurch, dass Tanzen für die Mutter eine große Bedeutung einnahm, wird das Tanzen auch zu etwas Großem für sie. Das Tanzen ist also etwas, was sie vorgelebt bekommt

und sich selbst annimmt (mimetisches Lernen). Der Mutter wird in ihrer Erzählung eine große Bedeutung zugeschrieben. Tanz wird also auch als etwas Feminines gedeutet, als Domäne der Frauen.

Die Orientierung an Tanztechnik und einer hohen tänzerischen Gewandtheit resultierte bei den Studierenden also aufgrund verschiedener Gründe: Das Tanzideal bei Lara und Juliane ist geprägt von Personen/TanzkünstlerInnen, die sie medial oder auf der Bühne gesehen haben. Sie begeistern sich als ZuschauerInnen für das Tanzen und identifizieren sich stark damit, sie beschließen daraufhin in einen Tanzunterricht zu gehen. Als jahrelanger Bühnentänzer ist Pierres Orientierung geformt durch das exzessive Tanztraining und der Fokussierung auf die kontinuierliche tänzerische Weiterentwicklung. Durch die professionelle Einbindung stellt Tanz für ihn, in seiner Biographie, nicht nur ein Hobby und eine Leidenschaft dar, sondern bedeutet durch diverse Tanzengagements auch intensive Trainingsstrukturen, Wettkampf, Konkurrenz, Leistung. Sein Idealbild ist ausgerichtet an einer hohen künstlerischen Expertise, an Tanz als Profession. Durch die Teilnahme am Tanzunterricht und regelmäßigen Trainingsstrukturen wurden den Studierenden objektive Maßstäbe durch die TanzlehrerInnen vermittelt. Dieses Wissen teilen sie mit den Peers, an denen sie sich ebenso abarbeiten. Letitias Tanzideal wurde ihr durch die Mutter vorgelebt. Tanz nahm für die Mutter einen hohen Stellenwert ein und wird von der Tochter aktiv übernommen, angeeignet und selbst hervorgebracht. Bei allen Studierenden stellt das Tanzen, die am intensiv betriebene Bewegungsform in ihrem Leben dar.

Die Studierenden des **Typus 2 „Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle“** schätzen sich selbst in Bezug auf das Tanzen nicht als „Tanztypen“ ein, sie sind jedoch an dem Tanzen interessiert, in Bezug auf die Lehrveranstaltung motiviert und aufgeschlossen und tanzen gern im privaten Bereich. Für die Studierenden hat das Tanzen mit Selbstaussdruck, Freiheit, Kreativität und Entfaltung zu tun. Alle Studierenden grenzen sich also, von einer perfekten Nachahmung und Ausführung fremder Bewegungsvorgaben, ab. Bei den Studierenden des zweiten Typus lassen sich mit Blick auf die vier einbezogenen Fälle insbesondere zwei verschiedene Begründungslinien ihrer experimentellen und prozessorientierten Rahmung des Tanzens ausmachen:

Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Informelle Kontexte – Tanz im privaten Bereich und als eine Spur im Leben (neben anderen Sportarten)

Janina weist einige Erfahrungen mit dem Tanzen zu Beginn der Lehrveranstaltung auf (Hip Hop, Contact Improvisation). Durch den Voltigiersport, welchen sie intensiv über Jahre betrieben hat und wo sie sich primär verortet, verfügt sie über Bewegungserfahrungen in einer Sportart, die Überschneidungen mit dem Tanzen aufweist. Sie ist prinzipiell aufgeschlossen und interessiert, hat aber das Tanzen nie intensiv über einen längeren Zeitraum verfolgt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung hat sie Lust, sich noch einmal vertieft auf den „Ausdruckstanz“ einzulassen und den Faden erneut aufzunehmen. Lena kam zwar früh

mit dem Ballett in Berührung (mit 5, 6 Jahren), jedoch ist ihr wenig davon in Erinnerung geblieben. Sie übte das Ballett nur für ein Jahr aus, begründet dies damit, dass es sehr streng war und grenzt sich von diesem gebundenen Tanzstil ab. Auch vom Hip Hop, was sie später ausprobierte, distanziert sie sich. Positiv konnotiert sind bei ihr hingegen freiere Tanzformen (wie Eurythmie oder ein Tanzprojekt in der Schule). Auch ihre Hauptsportart ist der Voltigiersport. Heike hat Erfahrungen mit verschiedenen Tanzstilen gesammelt (irischer Tanz, Standardtanz, Modern Dance), stellt jedoch in der Bilanzierung fest, dass ihr die Übernahme exakt vorgegebener Bewegungsmuster schwerfällt und sie sich als nicht so tanzbegabt beschreibt. Den Studierenden ist gemeinsam, dass sie im Rahmen ihrer Sportbiographie (beispielsweise durch den Voltigiersport) eine Nähe und eine Neugierde am Tanz/Tanzen entwickelt haben, jedoch noch nicht so richtig „drin“ sind. Die Studierenden tanzen gern im privaten Bereich mit Freunden. Sie sind aufgeschlossen in Bezug auf das (freiere, kreative) Tanzen, ihre Hauptbewegungsarten sind jedoch in anderen Bereichen anzusiedeln.

Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Hochschule – erster Kontakt mit Tanz als Widerfahrnis im Studium

Für Paul findet der erste richtige Zugang zum Tanz/Tanzen in der Universität über das Grundfach Tanz, welches er belegen musste, statt. Tanz begeistert ihn fortan und erscheint ihm als Widerfahrnis. Im Grundfach Tanz fand vor allem die produktive Tanzmethodik Anwendung (Improvisation, Körperarbeit, Bewegung von innen her wahrnehmen). Er setzt das Tanzen somit mit Ausprobieren und Experimentieren gleich. Leistungs- und Produktorientierung sind im negativen Horizont. Den Ausdruck und das Sinnliche des Tanzes stellt er, im Kontrast zu anderen ihm bekannten Sportarten (Fußball), heraus. Auch er ist primär durch andere Sportarten sozialisiert, jedoch stellt für ihn das Tanzen im Studium (als konjunktiver Erfahrungsraum) einen Wendepunkt in seiner Sportbiographie dar.

Die Studierenden des **Typus 3 „Tanzaufgeschlossene TanzvermittlerInnen“** tanzen gern im privaten Bereich, bezeichnen sich jedoch nicht als große TänzerInnen. Ihre Tanzorientierung ist durch die antizipierte Berufskultur geprägt. Mit Bezug auf die Soziogenese lassen sich im Datenkorpus dabei drei Unterschiede bei den Studierenden aufzeigen.

Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Eigene Unterrichtspraxis – Vermittlungserfahrungen als Alternative und Ersatz fehlender Tanzpraxis im beginnenden Erwachsenenalter

Elisa und Diana sind beide tanzbegeistert, jedoch gab es in ihrer Biographie nicht die Möglichkeit, selbst an einem Tanzunterricht teilzunehmen, stattdessen waren sie im Turnverein. Auch wenn sie keine spezifische Tanztechnik erlernt haben, unterrichtete Elisa selbst jahrelang in einem Fitnessstudio Tanz und Diana bot ein Musical in einer Hauptschule an. Die eigenen Vermittlungserfahrungen werden als durchweg positiv und prägend gerahmt. Der Zugang zur Tanzvermittlung erfolgte dabei primär

autodidaktisch. Durch die gemachten Vermittlungserfahrungen steht für sie fest, auch zukünftig Tanz unterrichten zu wollen. Die zwei Frauen waren in ihrer Biographie verhindert, dem Tanzen in der frühen Kindheit nachzugehen, was sie immer wieder in ihrer Erzählung bedauern. Stattdessen suchten sie sich tanznahe Nebenschauplätze (Turnverein, Fitnessstudio) und unterrichteten selbst, um ihrem Interesse verbunden zu bleiben.

Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Informelle Kontexte – Tanz im privaten Bereich und als eine Spur im Leben (neben anderen Sportarten)

Kathrin hat sich seit ihrer Kindheit für Tanz interessiert, auch immer wieder sporadisch Tanzkurse besucht. Dadurch, dass sie auf dem Dorf aufgewachsen ist (ebenso wie Diana), standen ihr jedoch keine großen Optionen zur Verfügung, Tanz zu vertiefen und als Hobby nachzugehen, was sie im Nachhinein sehr bedauert. Durch das Tanzen in der Universität kann sie nun etwas nachholen, wozu sie in der Vergangenheit nicht die Möglichkeit hatte.

Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Hochschule – erster Kontakt mit Tanz als Widerfahrnis im Studium

Marco und Caroline sind mit dem Tanzen zum ersten Mal in der Universität in Berührung gekommen und standen der Thematik zu Beginn eher skeptisch und mit Widerständen gegenüber. Durch die in ihren Augen methodisch-didaktisch aufschlussreiche Vermittlungsform der Dozentin und ihren wider Erwarten positiven Erfahrungen, haben sie für sich die Relevanz von Tanz als Bildungsmedium erkannt und möchten auch trotz weniger Tanzerfahrungen, Tanz im schulischen Setting anbieten. Ähnlich wie bei Paul sind ihre Hauptsportarten primär andere (Handball, Leichtathletik oder Schwimmen).

Der **Typus 4 der „Tanzunerfahrenen PragmatikerInnen“** zeichnet sich durch eine Zurückhaltung in Bezug auf das Tanzen aus. Sie sehen ihr Können teilweise kritisch.

Zentrale Erfahrungsdimension für die Tanzbiographie: Informelle Kontexte – Tanz im privaten Bereich und als eine Spur im Leben (neben anderen Sportarten)

Anne und Max haben wenig Interesse am Tanz und weisen geringe Tanzerfahrungen auf. Auch im privaten Bereich mit Freunden bewegen sie sich eher unfreiwillig auf der Tanzfläche. Sie beschreiben sich selbst als Personen, denen das Tanzen nicht liegt. Robert tanzt demgegenüber gern privat. Er bezeichnet sich als der „ältere Hip Hoper“, hat klassische Tanzkurse absolviert und auch in der Schule bei Vorführungen mitgewirkt. Er orientiert sich eher an „maskulin“ geprägten Sportarten wie „Fußball“ oder „Ringen“. Max ist sportlich geprägt durch das Turnen, Leichtathletik sowie die Ballsportarten. Alle Studierenden identifizieren sich wenig mit dem Tanzen, sondern stellen andere Sportarten für sich persönlich als bedeutender heraus.

8.2.5 Übergreifende Themenkomplexe

In diesem Kapitel werden zur Abrundung der biographisch-narrativen Interviews mit den Studierenden schließlich drei allgemeine Themenkomplexe herausgestellt (siehe Abb. 17), die sich als übergreifende Punkte (unabhängig vom Typus) im Interviewmaterial identifizieren ließen und hier kurz dargestellt werden.

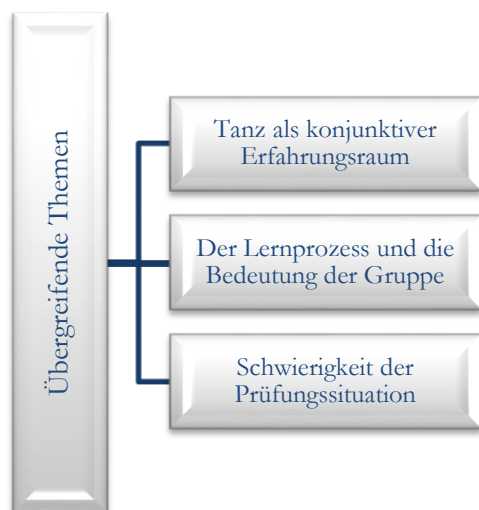


Abbildung 17: Übergreifende Themen in den biographisch-narrativen Interviews mit den Studierenden

Tanz als konjunktiver Erfahrungsraum im Hochschulkontext

Ein Thema, welches von den Studierenden immer wieder in den Interviews hervorgebracht wurde, war die Wahrnehmung der Lehrveranstaltung im Vergleich zu anderen Seminaren im Lehramtsstudium. Da im Hochschulkontext vornehmlich die kommunikative Verständigung gefordert ist, es um Sachverhalte geht, die über Sprache transportiert werden, stellt die Lehrveranstaltung Tanz einen neuen Erfahrungsraum der Begegnung und non-verbaler Kommunikation für die Studierenden zur Verfügung. Sie lernen sich selbst und den anderen neu kennen und müssen aus der Situation heraus, Regeln und Zugänge zueinander, in der Bewegung finden. Das Tanzen ermöglicht somit eine spezielle Form des Austauschs und Ausdrucks für pädagogische Hochschulkontexte.

„also ähm bei mir is es ja auch so, ich sehe auch, eben allgemein is Tanz für mich immer so ne andere Art von Sprache oder eben Kommunikation und ähm (2) den Gedanken hab ich eigentlich auch schon seit Jahren @ (2) @ und der hat sich jetzt in der Veranstaltung auch äh wieder bestätigt auch einfach in der Hinsicht, dass man ähm alleine jetzt für die Performance sich mit sieben Leuten da zusammen tut und ähm sich zum Teil äh ohne Worte verständigt, sondern nur im Tanz; es is zwar ne Aufgabe gegeben worden oder eben auch ähm ja ne bestimmte Planung oder so und alle wissen davon und man- man weiß auch, was die Idee is und so, aber wenn- wenn jetzt n Improvisationsteil kommt und ähm ja man verständigt sich mit Bewegung mit Berührung oder mit bestimmten Impulsen oder auch mit Blicken“ (Lara, SF).

Insbesondere in der Improvisation ist es nur schwer möglich, auf eingeübte Bewegungen zurückzugreifen und spezifische Tanzmuster lediglich abzuspielen: Der Reiz, die Herausforderung, das Spannende liegt

gerade darin, sich ganz auf die jeweilige Situation einzulassen, den Prozess offen zu halten und aus dem Moment heraus zu agieren, Anpassungen vorzunehmen, sich immer wieder neu aufeinander einzustellen und sich trotz Irritationen zu finden. Diese Form der Kommunikation setzt ein sensibles Gewahrsein für die eigene Person und das Gegenüber sowie das jeweilige Setting voraus. Benötigt wird ein Einschwingen, ein kontinuierlicher Anpassungsprozess in der Annäherung. Hierzu ist es wichtig, sich zu trauen und Vertrauen zu haben.

„Ähm, dass man sich das halt traut. Und ähm irgendwann () diesen Übergang gibt zum: ‚Ach ja, was kann ich denn mit dem anderen dabei anfangen? Also kann ich vielleicht irgendwie, kann ich den berühren, kann ich den spiegeln, kann ich dem folgen? Was kann ich so aus den anderen Personen machen, die mir da immer noch begegnen? Wie kann ich mit den spielen?‘ Mhm und ähm (1) am Ende (5) ja einfach so=n (3), ja, so=n, so=n ungelöstes @(.).@ könnte man fast sagen, n ungelöstes individuelles Miteinander entsteht. Also jeder is noch so für sich, aber kann immer wieder frei entscheiden, wenn er mit den andern irgendwie (2), wenn er den berühren möchte, wenn er gegen den laufen möchte, wenn er ihn wegziehen möchte, dass ähm so diese Interaktion ohne Worte entsteht“ (Janina, SF).

Jene Erfahrungen der spielerischen und kreativen Offenheit in der Bewegung sind für die Studierenden neu und ihnen in der Form auch nicht aus anderen Sportarten bekannt, wo eher das lösungsorientierte Erreichen eines sportlichen Ziels im Vordergrund steht und nicht das Ausführen einer Bewegung von innen heraus. Im Vergleich zu theoretischen als auch anderen bewegungsbezogenen Kursen eröffnet die Lehrveranstaltung Tanz, im Rahmen des Lehramtsstudiums Sport, den Studierenden demnach sowohl neue Lernerfahrungen mit und über den Körper, in Kontakt mit sich selbst und mit anderen. Gelingt der Akt der Improvisation, rahmen die Studierenden dies als Lernerfolg, da sie in gewisser Weise über sich hinaustreten und sich persönlich zeigen mussten. Im positiven Horizont steht die Erfahrung des Konjunktiven, des sich intuitiven Verstehens und im Gleichklang sein. Die Erfahrungsräume des Konjunktiven werden dabei durch spezifische Aufgabenstellungen angebahnt und unterstützt, primär jedoch durch das aktive Selber-Tun hergestellt und hervorgebracht.

„Und ähm ja, war dann total überwältigt, wenn auch nur passiv äh zu sehen, wie halt im Kontakt Tanz Menschen in Kontakt treten ohne Worte und sich auch körperlich so aufeinander eingelassen oder so aufeinander eingehen können, (1) (und das) auch noch gut dabei aussieht, also (1). Ja, ich (1) glaub ich bin von diesem wortlosen einerseits so ähm fasziniert und andererseits von dieser Harmonie, die auch trotzdem immer wieder zum Ausdruck kommt. Und ähm (1) auch das wa-, hm, wie sag ich das jetzt am besten? (1) Vielleicht so dieses Grundvertrauen, was ähm (1), was fremden Menschen entgegengebracht wird, sodass man sich aufeinander ähm einlassen kann, ohne verletzt zu werden“ (Janina, SF).

Durch das spielerische Experimentieren in Bewegung in der Gruppe und den häufigen Wechsel der PartnerInnen bekommen Studierende die Gelegenheit, sich immer wieder neu auf eine andere Person einzustellen und sich im Kontakt mit anderen zu erleben, auch wenn zuvor nur wenig Berührungspunkte existierten. Es wird somit eine andere hochschuldidaktische Plattform bereitgestellt, um mit- und voneinander zu lernen.

„Ähm (1) da wurde mir dann eben halt schon bewusst, wir können alle so unterschiedlich sein und ähm (1) weiß nicht, so unterschiedlicher Herkunft auch sein oder wie gesagt, komplett unterschiedliche Einstellungen und alles haben oder auch Kompetenzen haben, wenn wir äh (1) insgeheim irgendwie so für uns wissen, ok das ist aber, also der Tanz oder die Bewegung ist aber jetzt das, was uns verbindet. Dann ist letztendlich irgendwie halt alles möglich“ (Lara, SF).

Der Lernprozess und die Bedeutung der Gruppe

Eine wichtige Bedeutung für die Studierenden nimmt die Gruppe im Lehrveranstaltungsgeschehen ein. Eine vertrauensvolle und gute Atmosphäre ist für sie elementar, um sich öffnen zu können. Die Gruppe wird in der Regel als unkompliziert beschrieben. Die Studierenden geben an, dass sie meist erstaunt waren, wie sehr sich doch alle auf das Thema einlassen konnten und sich auch nicht darüber lustig gemacht wurde. Diese Offenheit, die von allen ausging, motivierte die Studierenden wiederum „richtig“ mitzumachen. Die studentische peer group hatte somit einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen der Lehrveranstaltung und die Gruppenstimmung.

„ähm ich fand wichtig, dass sich echt alle von Anfang total drauf eingelassen, also irgendwie haben alle wahrscheinlich auch weils eine Note gibt is ja klar @(.)@ aber irgendwie haben- hat sich keiner drüber lustig gemacht oder so, was am Anfang was man vielleicht so denkt grade bei - bei so modernem Tanz das ähm- man hat ja so die Bilder- grade so die Jungs und die haben auch alle am Anfang gesagt oh nee und @(kein Bock darauf irgendwie will ich das nich machen)@, aber irgendwie haben sich alle total drauf eingelassen und das reißt einen dann halt auch selber n bisschen mit“ (Heike, GF).

Ein gutes, angenehmes Gruppenklima trägt die Gruppe und ist gerade für die Lehrveranstaltung Tanz von Relevanz, wo sich die Studierenden persönlicher und unmittelbarer als in anderen Seminaren zeigen. Im tänzerischen Vollzug und in der Präsentation von Bewegungssequenzen geht es immer wieder darum, sich dem sensiblen Balanceakt von Gefühlsfacetten wie Peinlichkeit, Scham, Blamage, Angst, Ablehnung auf der einen Seite sowie Bewegungslust, Spielfreude, Offenheit, Neugierde, Spaß und Darstellungslust auf der anderen Seite zu stellen. Jene Aufführungssituationen können demnach scheitern oder gelingen. Um einen sicheren Boden für jene Prozesse zu bereiten, ist das Vertauen innerhalb der Gruppe höchst bedeutend. Es wird dabei nicht berichtet, dass die Gruppenatmosphäre aktiv von dozentischer Seite evoziert und eingefordert wurde, sondern sich im Einvernehmen aller Beteiligten einstellte. Die Studierenden nähern sich also in konjunktiver und kommunikativer Hinsicht einander an, unterstützen sich und profitieren im Lernprozess voneinander.

„ja neu war mir eigentlich, wenn ich halt andere Bewegungen gemacht hab als sonst ähm (1), obwohl man die dann auch miteinbauen musste oder dann halt auch die Bewegungen von Kommilitonen, die die vorgeschlagen haben. Die waren natürlich auch ganz anders, wie die Bewegungen, die ich sonst kenn oder mach. Ähm und da, da lernt man schon was draus, wenn man dann versucht dem anderen zu folgen oder wir haben auch mal so einen Spiegelbild gemacht, dass man einfach versucht hat, die Bewegungen von dem Anderen nachzumachen. Ähm (1) da sieht man mal, wie anders sich ein anderer Mensch bewegt und wie man sich selber bewegt und wie man sich aber auch dann versuchen kann, anzupassen auf jeden Fall. Das war ganz neu“ (Ina, GF).

„Und ähm tendenziell bin ich auch jemand, der beim Tanzen jetzt nich so is, der so, sich so hinschmeißt oder irgendwie laut stampft oder durch die Gegend klopft und trampelt. Und da: äh hab ich mich dann-, also nich getraut, aber da hat ich halt irgendwie Bock einfach so zu, zu stampfen. Und dann stand ich halt, weiß ich nich mehr, wer vor mir war und hab halt von langsam zu schnell werdend, hab ich halt immer lauter gestampft. Und ähm (1) das (1) war (3) ja @(.)@, dass is dann bestimmt auch irgendwie so aus dem Mut der anderen jetzt, keine Ahnung auf=m Boden zu kriechen, äh entstanden. Und ähm, vielleicht kann man da sagen, dass ich irgendwie (1) durch diese (2) ja, durch- ja, halt durch die Experimentierfreudigkeit der anderen auch nochmal so angeregt wurde. Noch mehr irgendwie, irgendwie mich zu trauen und sozusagen schon mein, so mein persönliches äh Problem Ding von äh laut sein, da auch auf einmal auf die Bühne bringe“ (Janina, SF).

In dem gemeinsamen Bewegen treten Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervor. Durch den nahen körperlichen Kontakt fühlen sich die Studierenden auch stärker emotional verbunden.

„ähm (2) ja @(wie gesagt diese)@ diese Improsache zusammen, war hat echt viel gebracht, weil sich ja jeder unterschiedlich bewegt und dann ähm (.) natürlich die Choreo; also (.) die wir jetzt am Ende selbstständig machen mussten; ich kannte ganz viele Leute aus den Kursen nicht, weil die meisten das relativ am Anfang machen hier bei uns vom Studium und ich ja jetzt im sechsten Semester bin und das- meine Leute irgendwie alle schon gemacht haben und ich habs halt erst jetzt gemacht und äh (2) und kannte die wirklich alle nicht also ganz wenige nur (.) und dachte auch am Anfang, es wird vielleicht schwer in der Gruppe, aber ähm des war eigentlich ganz extrem wie schnell man sich darüber auch kennengelernt hat also wenn man halt auch so körperlichen Kontakt hat so nahe grade irgendwie und dann auch sowas diese Choreo zusammen entwickeln muss (.), hat uns schon auch so ein bisschen @(zusammengeschweißt)@“ (Heike, GF).

Humor spielt in der Ausführung der Bewegungsaufgaben dabei eine wichtige Rolle, da zu Beginn nicht alles reibungslos funktioniert. Durch ungewöhnliche Bewegungsaktionen kommt es zu Momenten der Irritation und der Überraschung, was von den Studierenden positiv gerahmt wird.

„Aber ähm es hat total viel gebracht, auch so (1) sich kennenzulernen oder, dass die Gruppe an sich (1) ähm bisschen zusammengewachsen ist. Also das fand ich interessant. Zum Beispiel gabs @da ne@ Situation, dass wir zu zweit zusammengehen mussten und ähm (1) wussten nicht, also was auf uns zukommt. Und wir sollten für den anderen äh Substantiv und ein Adjektiv finden. (1) U::und ähm sollten uns dann einmal, genau als wir das ausgetauscht hatten, sollten wir dann aufeinander zugehen und äh uns anflirten sozusagen, also so schlawänzeln, hat sie immer gesagt, umeinander rumgehen. Und ähm danach sollten wir uns dann in zwei Reihen gegenüber aufstellen und sollten auch wieder auf unseren Partner zulaufen, aber dieses Mal aggressiv, gradlinig und bestimmt. Und ähm das war halt total witzig, weil man dann irgendwie so en netten Namen für den anderen hat und muss den dann anschnautzen. Also mein gegenüber hat dann @(1)@ zu mir gesagt, du kleine Blume und ist dann halt wütend auf mich zugestampft. Und das war lustig, also an das erinnere ich mich noch“ (Juliane, GF).

Als eindrücklich erinnerte Methode wird von den Studierenden das „Gruppenpuzzle“ benannt. Hierbei geht es darum, dass erst selbst zu einer bestimmten Aufgabenstellung eine Bewegungssequenz erstellt und diese dann im Duett, im Quartett etc. mit den Ideen der anderen Studierenden weiterführend verbunden wird. Somit ist es möglich, dass die Studierenden, basierend auf eigenen Bewegungsimpulsen, schnell zu einer kreativen Bewegungsabfolge mit anderen kommen.

„Also ich find so diese klassische Me-, Methode, was ich jetzt zumindest für mich rausgezogen hab, is einfach immer diese, (1) also an den Einzelnen eine Aufgabe richten, zum Beispiel ähm: ‚Wir tanz-‘ oder ‚wir versuchen jetzt unsern Arm zu isolieren. Sucht euch dazu drei verschiedene ähm (1) Positionen unter der ähm, ja unter dem ähm Maßstab, (2) oder unter den Maßstäben jetzt zum Beispiel Raum und Zeit.‘ (1) Dass man dann alleine arbeitet, sich drei Sachen überlegt, anschließend man zu zweit zusammengeht, sich diese vorführt, ähm und daraus dann noch mehr, also diese dann- (1). Es gibt dann dieses Prinzip, dass man die dann zum Beispiel so durchnummeriert, so eins, zwei, drei, vier, fünf. Und, dass man dann sagt: ‚Okay, äh jetzt versuch’s so zu tanzen, dass zum Beispiel eins, fünf, vier, drei, also das ihr euch die Reihenfolge, dass ihr die verändert. Oder versucht die vorhandene Reihenfolge noch (2) um ne Improvisation zu erweitern.‘ Also dass es so an Methode immer äh halt sich wiederholt. Immer erst ne Aufgabe an den Einzelnen zu richten, dann das zu zweit zu verknüpfen. Dann gibt’s natürlich auch noch den Weg von den Zweierpärchen in die Viererpärchen zu gehen und daraus ne ganze Bewegungssequenz zu entwickeln. Ähm was, ja natürlich, was immer auch das Gefühl gibt, dass jeder Anteil hat an der Arbeit und seine eigenen Ideen einbringt“ (Janina, SF).

Zu Beginn bei sich selbst anzusetzen und dann in einen Zweierkontakt zu kommen und sich auszutauschen, wird dabei positiv konnotiert, da mit jeder Aufgabe und mit jedem/jeder neuen PartnerIn auch wieder andere vielfältige Ideen zustande kommen. Diese Kreativität mit ganz einfachen Mitteln herzustellen, fasziniert sie, auch wenn die Aufgabenstellungen zu Beginn teilweise fremd für sie wirkten.

Die „Gruppenpuzzle Methode“ eignet sich nach Ansicht der Studierenden auch für den Einsatz in der Schule, da die Methode das selbstgesteuerte Lernen in der Gruppe unterstützt.

„natürlich gab es manchmal Methoden oder Arbeitsmaterialien, die mich am Anfang irritiert haben wie zum Beispiel als wir ähm (2) ein weißes Blatt Papier gefaltet haben; und das eingesetzt haben und da dachte ich auch am Anfang schon hääh ähm, aber das war, aber auch ganz oft in- in dieser Veranstaltung, dass dann das Ergebnis so wahnsinnig überzeugend war und ich gedacht hab ja von so ner beknackten Idee, wo man am Anfang gedacht hat hä, was soll das bringen, kommt so was gutes einfach bei raus und dann hat man gesehen okay, dass solls bringen @(.).@ also ja bei dem Papier das sollten wir einfach auch falten je nachdem wie uns eben der Sinn gestanden hat und dann sollten wir das Papier mal umdrehen und die Skulpturen, die da entstanden sind und sollte diese möglichst mit unserem Körper nachstellen und da kommen wir wieder aufs selbe Konzept zurück, wir drehen die Figur dreimal haben drei Bewegungen so verbinden diese miteinander, treffen uns wieder mit dem Partner oder zeigen sie uns erstmal gegenseitig und ja da kommen einfach ganz interessante Sachen bei raus; (2) und das war immer wieder schön zu erleben; also es hat sich aber am Ende immer wieder aufgelöst also ich hab nichts, wo ich dir sagen würde, dass irritiert mich heute noch, da weiß ich bis heute noch nicht, was das für ein Sinn geahben soll“ (Kathrin, SF).

In Bezug auf die Dozentin war es den Studierenden wichtig, dass sie die Studierenden forderte, aber auch zu einer angenehmen, lockeren Atmosphäre beitrug. Kritisch sahen es die Studierenden, wenn die Dozentin nie oder selten mittanzte.

„Was mir davon abgesehen oft gefehlt hat oder was ich mir gewünscht hätte is dieses mal mit den Studenten zu tanzen. Also so wie beim Basketball nicht zu sagen es geht so und so und so, sondern auch mal mitzuspielen und einfach mal sich mitzubewegen. Ich bin halt so n, ich bin halt so n ähm Lerntyp ich mag das, wenn man`s mir vormacht, wenn man mit mir tanzt. Das empfinde ich immer als was Besonderes und ähm, das hätt ich mir gerne gew-, darüber hätt ich mich gefreut. (4) Ja“ (Janina, SF).

Die Studierenden berichten, dass sie mit dem Feedback innerhalb der Studierendengruppe gut zurechtkamen und auch Entwicklungen bei den anderen Studierenden feststellten. Die größten Lernfortschritte werden in dem prinzipiellen sich einlassen können sowie der Improvisation beobachtet. Die Studierenden registrieren Verbesserungen insbesondere bei denjenigen Studierenden, die nicht aus dem Tanzmetier kommen.

„Also manche warn natürlich von Anfang an schon wahnsinnig gut, weil sie auch Erfahrung hatten, aber andere waren stocksteif, weil sie halt auch sportlich aus nem anderen Feld kommen. Und die ham dann aber, also da sind mir die Fortschritte schon aufgefallen, aber bei den, bei den Guten natürlich, die warn halt für mich einfach gut, ob die sich jetzt selbst nochmal verbessert haben, kann ich schlecht beurteilen. Also da hab ich zu, bin ich denk ich nicht kompetent genug. Aber bei den schlechteren, die auch unerfahren waren, da war auch ne Entwicklung auf jeden Fall festzustellen“ (Max, GF).

„oh da gabs enorme (.) grad was die Improvisation angab (.) das ähm (.) am Anfang (.), die ham sie gar nich- getraut, also sie standen da und so (.) ja ich beweg mich mal so n`bisschen jetzt so (.) und nur so kleine Bewegungen gemacht und später (.) echt, wo ma so n`Abschluss gemacht haben, wo du dann () raus und raus gekommen und ham ähm auch tolle Bewegungen gemacht, wo ich dann auch echt teilweise richtig krass geschaut hab, wo ich gemeint hab (.) krass der Junge hat vorher nie groß getanzt und so jetzt macht er grad so ne ähm (.) so krasses Zeugs daher, dass sah richtig gut aus und ähm (.) mega Spaß und ähm sieht voll gut aus; (2) da hab ich echt wahnsinnige Fortschritte gesehen (.) also grad so Improvisation angeht“ (Pierre, SF).

Ebenso stellten die Studierenden in tanztechnischer Hinsicht Entwicklungen bei den KommilitonInnen fest, beispielsweise im Punkt „Körperspannung“.

„hab ich eigentlich bei (.) jedem ne Entwicklung auch in- in Bezug auf Körperspannung zum Beispiel auch gesehen, also grade wens bestimmte Partner- ähm Sachen gab, die sind natürlich ohne- ohne Körperspannung kaum umsetzbar, weil wenn man dann so nen wackeligen Körper an der anderen Seite hat, is es sehr schwer seis jetzt Hebungen oder Impulsgaben oder irgendwie äh (.) ja auch bestimmte, weiß ich nicht vielleicht auch akrobatische Elemente oder so umzusetzen, wenn einfach die andere Person wie Wackelpudding da so in den Seilen hängt

irgendwie und ähm das hat sich fand ich sehr gesteigert bei allen ... und ähm dass es dann eben noch bis hin ging Fuß strecken und ähm Arm komplett durchstrecken und eigentlich Sachen die Kleinig- also die- die Kleinigkeiten sind ähm aber für son- son Gesamtbild ähm von großer Bedeutung sind weil wenn grade bestimmte Sequenzen irgendwie synchron gemacht werden und natürlich dann da äh ich sag jetzt mal fünf Füße perfekt gestreckt sind und dann aber zwei so labberich da rumhängen, das fällt sogar dan auch einem Laien als Zuschauer direkt auf und ähm ja in der Hinsicht also grade was **ja** Körperspannung angeht und ähm (2) auch so ähm tänzerisch auf“ (Lara, SF).

Gleichzeitig bilanzieren sie, dass „Tanzkompetenz“ relativ ist und technische Fertigkeiten nicht durch ein zeitlich begrenztes Hochschulseminar grundlegend verändert werden können. Auch werden Grenzen darin gesehen, sich wirklich von seinen erlernten Bewegungsvorlieben distanzieren zu können. Am Ende würden doch immer die einzelnen Individuen, mit ihrem ganz eigenen Bewegungsstil, durchkommen.

„ä:hm Veränderungen (2), was mir eher aufgefallen ist ähm, dass jeder seinen Tanzstil (2) eigentlich die ganze Zeit beibehalten hat; des war- er wurde vielleicht verfeinert in manchen Sachen, aber ähm ja merkt halt, dass der Tanz halt ähm irgendwie so ein Spiegelbild der eigenen- eigenen Person ist und ähm nur weil jemand ein halbes Jahr so ein Seminar gemacht hat, ist er natürlich nich total umgekrepelt, klar haben wir uns vielleicht in vielen Sachen weiterentwickelt, neue Schritte, neue Techniken erlernt, aber prinzipiell ähm(2) kann man schon sagen, okay das war Lara, das ist Letia und ähm die ham halt bestimmte Bewegungen, die einfach ähm die einfach einverleibt sind, die auch- wo man sagen würde, dass passt einfach zu ihr oder (2) also das war für mich einfach auch spannend zu sehen, dass da schon einiges drin is an Verbesserung oder Veränderung, aber irgendwo is da ne Grenze, da gehts einfach nich weiter, da kommt einfach die eigene Person immer wieder durch“ (Kathrin, SF).

Eindrücklich wird erinnert, dass, wenn männliche Studierende innerhalb der Lehrveranstaltung einen Sprung nach vorn machen, besonders motiviert und ganz drin sind. Die engagierten männlichen Studierenden fallen den KurseilnehmerInnen besonders auf. Dadurch dokumentiert sich implizit, dass „tanzmotivierte Männer“ noch immer eine Seltenheit darstellen und ein Zugang zum Tanzen von den männlichen Studierenden auch weniger erwartet wird.

„Ja ich find, wir haben alle ne Entwicklung gemacht, weil die Jungs haben, also jetzt grad die Jungs, is immer blöd, wenn ich Jungs sag, auch die Mädels ähm hatten ja manche gar nichts mit Tanz zu tun und sich jeder drauf eingelassen hat. Am Schluss jeder ja dann diese Aufführung gemacht hat, wo sie dann auch, wenn es am Anfang hieß, die (Dozentin) ja enge Kleidung und die denken ja äh machen wir nich, wir ziehen auf keinen Fall enge Hosen an, wir sind ja nicht, was weiß ich. Und letztendlich sind sie dann die Jungs alle doch in lila Leggings aufgetreten und haben sich total drauf eingelassen. Und fanden es auch witzig. Also die haben das gut, gut verkauft. Auch ihren Freunden, die dann zugeschaut haben, es hätte ja auch peinlich sein können, aber die fanden das klasse, standen dann auch dahinter und ja. Also (2) von daher hat schon jeder auch ne Entwicklung, ne positive Entwicklung gemacht“ (Elisa, GF).

„mmh ja ich hatte einer der bei uns der fing auf einmal an das so völllich zu leben hatte ich so das Gefühl @(..)@, der war da völich drinne auf einmal und da dachte man hu krass und mit dem hab ich jetzt auch ein- als der is in meiner Gruppe zusammen gewesen für die Choreo und des @war echt witzig irgendwie@ wie also wie ein Mann so begeistert für sein kann, das hatte ich, er is da wirklich völich drin aufgegangen, hatte ich des Gefühl und des hat einen dann schon n bisschen mit angesteckt“ (Anne, GF).

Ein Student aus dem Schwerpunktfach bemerkt, dass er als männlicher Tänzer kritisch beäugt wird, wenn er so richtig aus sich rausgeht und „aufgeht“ im Tanzen. Ein Selbstverständnis, dass auch Männer das Tanzen für sich entdecken (können), hat sich auch im akademischen Setting nicht wirklich unter den Studierenden etabliert. Es dokumentiert sich, dass bei einer großen Zahl der Studierenden implizit die Einstellung vorherrscht, dass das Tanzen nach wie vor eine Frauendomäne ist.

„ähm einfach liegt vor allem daran, dass ähm die meisten natürlich ähm Tanzen vor allem in Deutschland ne Frauensportart is (2), es ähm betreiben einfach nicht viele Männer (2) und ähm grad das Tanz man direkt immer erst >ans Ballett denkt<“ ...ja des (.) also das ma des so heutzutage immer noch so is- und des nich- weiterentwickelt hat und das einfach die meisten Leute einfach nichts damit anfangen und mit Tänzer (.) ähm, die tanzen ähm überhaupt verstehen, was tanzen is- und ähm (2), dass die anderen Leute nichts damit anfangen können, alles was fremd is- ähm, wird als ähm komisch angesehen (2) und werden natürlich ausgeschlossen, weils ne Randgruppe is“ (Pierre, SF).

Die Schwierigkeit der Prüfungssituation

Ein wiederkehrendes und äußerst sensibles Thema stellte die praktische Prüfungsleistung und hier speziell der Umgang mit Kritik dar. Die Studierenden empfanden den Zeitpunkt der dozentischen Kritik, im Hinblick auf die Prüfungsperformance, oftmals als ungünstig und konnten die Inhalte teilweise auch nur schwer nachvollziehen.

„Aber es war ja unser Stück, was wir ja auch ähm (2) komplett alleine zusammengestellt haben, wo es, (1) es gab glaub ich vor diesem Showing am Montag, (2) vielleicht zweimal zehn Minuten, wo wir Teile von unserer Choreo gezeigt haben. Aber dann auch nur: ‚Okay, mhm. Arbeitet daran weiter‘, mit diesen Kommentaren. (4) Dann tu ich mich ehrlich gesagt ziemlich schwer noch Kritik aufzunehmen, wenn jemand diesen Gruppenprozess nicht durchgängig begleitet hat. (3) Und ähm, (2) ja (2) von daher muss ich ehrlich sagen, is mir da: (3) nich ganz klar-, klar geworden was-, dass immer gesagt wird es es sei ein prozessorientiertes äh Projekt, (2) ... Und am Ende aber doch irgendwie das Produkt gezählt hat“ (Janina, SF).

Die angespannte Atmosphäre in der Prüfung wird als Kontrast zur Lockerheit im Kurs erlebt. Die prozesshaft angelegte Lehrveranstaltung und die „produktorientierte“ Prüfungsanforderung stehen für sie im Widerspruch. Sie geben an, dass ihnen mitunter auch gar nicht klar war, dass ausschließlich die Endprüfung in die Benotung einging und nicht auch der Prozess mitberücksichtigt wurde.

„Die Prüfung fand ich eben blöd @ (1) @, nee die war irgendwie, war komisch, es war gar nicht mehr so ne lockere Atmosphäre wie sonst immer in dem Tanzkurs, es war ziemlich angespannt ähm auch überhaupt nicht witzig und die Atmosphäre war nicht, war gar nicht gut. Also wir hatten unsere Kostüme noch weder an, für den Tanz zum Beispiel, aber es war jetzt nicht so wie an dem Tag der Aufführung, wo wir uns geschminkt haben und die Haare gemacht haben, sondern man hat sich halt angezogen, ich kam grad aus der Bioprüfung und hatte Augenringe, weil man die Nacht vorher nicht gut geschlafen hat und war überhaupt nicht groß motiviert. Also es war und sie hat einen auch nicht motiviert, sie hat auch nicht gesagt, los Leute jetzt strengt auch nochmal an, es ist ne Prüfung und alleine das zählt. Also wir wussten gar nicht, was auf uns zukommt so und was sie da jetzt genau von uns möchte“ (Elisa, GF).

Einige Studierenden bilanzieren, dass sie eine Überprüfung des Werdegangs, der Entwicklung im Kurs sinnvoller gefunden hätten. Entspricht die Note nicht den Erwartungen wird die Bewertung als demotivierend erlebt und steht im Gegensatz zu ihrer wahrgenommenen Engagiertheit im Kurs. Fremdeinschätzung und eigenes Erleben klaffen nach Auffassung der Studierenden häufig auseinander.

„also letztendlich ist Tanzen witzigerweise, meine schlechteste Note in allen Sportsachen, die ich belegt hab. Obwohl mir Tanz und das geht voll vielen so, obwohl Tanzen uns allen super viel Spaß gemacht hat und wir motiviert waren. Es war dann am Schluss so demotivierend wieder, weil wir dachten, wir haben uns so Mühe gegeben und haben Spaß gehabt und sind aus uns rausgegangen und (2) hat dann nicht so viel genützt für die Note, weil doch jeder (1) ne gute Note wollte oder erwartet hat irgendwie“ (Elisa, GF).

In diesem ambivalent wahrgenommenen Spannungsgefüge solidarisieren sich die StudentInnen auch teilweise gegen die Dozentin. Die angelegten Bewertungsmaßstäbe werden als nicht gerecht beschrieben.

In ihrem positiven Horizont steht ein Tanzen, welches in seiner kreativen Ausgestaltung nur schwer objektiv bewertet werden kann. Die Benotungen werden diesbezüglich als willkürlich gerahmt.

„ja das sie halt zum Beispiel ähm ham letztes Jahr welche ne Aufführung gemacht und sie wollte klassische Musik und die ham gesagt- des des warn Männern, die mussten mit Bändern tanzen und die ham aber gesagt des is jetzt schon so affig, dass Männer überhaupt auf Bänder- mit Bänder- mit Band tanzen und dann auch noch auf klassische Musik und sie wollens eher so n bisschen witzig machen und fetzige Musik nehmen; und hams dann einfach gemacht und die (Dozentin) fands aber nich gut, dass sies machen und die ham dann auch dementsprechend auch ne schlechte Note bekommen, obwohl ich des einfach auch passend fand für die Jungs also die ham des super auf die Beine gestellt, sich echt auch getroffen und Mühe gegeben und- (4) fand ich dann n bisschen schade“ (Elisa, GF).

Dass die dozentische Rückmeldung ihnen auch beim Feinschliff der Performance geholfen hat, wird dabei weniger konturiert von den Studierenden herausgestellt als die Kritik daran. Dozentisches Feedback wird demnach häufig als Bedrohung und Restriktion und nicht als Unterstützung erfahren.

„Und hat natürlich ein sehr, sehr kritisches Auge, was Tanz angeht. Aber (1) im Endeffekt hat uns das glaub ich auch was gebracht als Gruppe, aber da am Anfang war das natürlich schon bisschen entmutigend, wenn dann nochmal alle Pläne umgeworfen werden und dann nochmal von ganz vorne anfangen, ja“ (Juliane, GF).

Dies zeigt sich schließlich auch in der Äußerung, dass sie am Ende bestrebt sind, dem Bild der Dozentin zu entsprechen, wie „sie“ die Performance haben will. Die Prüfungssituation wird als eher fremdgesteuert wahrgenommen, um eine gute Note zu erzielen.

„und ansonsten wir haben uns schon am Ende, manchmal so ein bisschen so gefühlt, dass wir nich genau wussten, was sie **will**, weil sie ähm (2) oft gesagt hat zum Beispiel, ja das ist eurer Projekt jetzt grad diese Choreo und **da muss nich** jeder Außenstehende erkennen, was- was das ist, wenn das für euch **klar** ist und äh dann haben wir es vorgeführt und dann- also zum Beispiel zu einer anderen Gruppe hat sie gesagt, sie erkennt nich, was das heißen soll und so und das wär **ein Problem** und das hat sich ja dann irgendwie ein bisschen widersprochen, das- da haben sich auch ein paar Leute drüber aufgeregt, dass das vielleicht nicht so gelungen war, dass viele einfach dachten zuerst, das wär halt kein Problem, wenn mans nicht direkt erkennt und dann hat sie aber im Endeffekt genau das als Kriterium genommen, warum sies jetzt schlecht fand und so“ (Heike, GF).

Während die dozentische Rückmeldung an äußeren Kriterien orientiert ist, stellen die Studierenden viel niedrigschwelligere Entwicklungen an sich fest, die, ihrer Meinung nach, nicht ausreichend in der Note/der Rückmeldung gewürdigt werden.

„Und ähm, (1) da ham wir halt nach der Stunde, (1) wurde halt im Plenum nochmal Abschlussreflexion kurz und dann hieß es halt, dass generell unsre ganze tänzerische (1) Qualität im Kurs halt schon noch sehr schwach ausgeprägt sei. Und das fand ich dann irgendwie, wo ich mir denke: (1) ‚Ja, das is, das mag sein, aber wir ham jetz grade für uns n großen Schritt gemacht und ham das gut auf die Reihe gekricht.‘ Das war noch so relativ am Anfang. Türlich sind wir noch nich so fit und ähm, aber das wär vielleicht find ich, wie gesagt, der Ton macht die Musik. Man könnte sagen: ‚Das heute war gut, aber wir müssen jetz zukünftig da und da noch arbeiten.‘ Ähm das klingt auf jeden Fall besser. Also ich finde man soll nix beschönigen und muss auch nich da irgendwie sich was zusammenreimen oder ähm irgendwie- Also ich will schon ehrliche Worte von der Dozentin, aber wie man das verpackt, das is für mich immer das wichtige. Also ich glaub halt, (dass es) wirklich da Leute geben könnte, die das falsch auffassen und die dann die Lust verlieren. (1) Ja“ (Marco, GF).

Demgegenüber äußern sie sich ebenso zwiespältig, wenn tanzunerfahrene Studierende eine gute Note bekommen. Hier zeigt sich, dass sie doch implizit davon ausgehen, dass es bessere/erfahrene und schlechtere/unerfahrene TänzerInnen gibt und sich diese Hierarchie auch in den Bewertungen niederschlagen sollte.

„Und ähm, dass was ich eher problematisch fande, also ich will mich über meine Note um Gottes Willen nicht beschwerten, ich bin @auch sehr zufrieden damit@, aber ähm, (1) dass letztlich die Transparenz der Notengebung nicht passt. Und das is so jetzt so n bisschen Kritik auch, weil ähm (1) es gab eine Gruppe, (2) die konnten auch nicht tanzen, sagen wir=s mal so. Sie, sie können-, also zu Beginn konnten sie nicht tanzen, jetzt können sie besser tanzen. Auf jeden Fall ähm, wie gut lass mer jetzt mal außen vor, aber, dass dann mit ner sehr gut zu bewerten, das steht in nem relativen Verhältnis, was ich nicht verstehe. Also ähm, dann sollte man lieber, (1) sollte man auch die andern herabstufen, aber da dann sagen: ‚Leute, das is bestanden.‘ Also ich mein, ich kann, ich-, dafür hab ich halt einfach kein Verständnis, weil=s dann den andern gegenüber unfair wird. Ich bin, wie gesagt, bin sehr zufrieden mit meiner Note, aber ähm (1) ich find=s nicht in Ordnung, wenn man was nicht kann und danach kann man=s besser auf jeden Fall, weil man hat=s ja auch leichter sich da zu entwickeln, aber dann das ganze gleich mit so ner Note zu, zu untermauern-, weil sehr gut heißt für mich schon ((puh)), da muss mer schon was können und grade tänzerisch. Aber, dass das so, naja das is meine eigene Meinung-, (2) die zwar einige andere (getragen) haben, aber ich will da niemandem die Note absprechen, um Gottes Willen, ich freu mich natürlich für die. Und äh grade ich will mich auch nicht beschwerten, weil ich halt auch nicht, @nicht schlecht abgeschnitten hab@, sag mer=s so“ (Marco, GF).

Aus der Perspektive der Studierenden unterscheiden sich dozentische und studentische Bewertungsmaßstäbe. Während die Dozierenden auf kriterienorientierte Normen rekurrieren, legen Studierende eine Individualnorm (Vergleich mit eigener Entwicklung in der Lehrveranstaltung) bzw. Sozialnorm (Vergleich mit anderen in der Gruppe) an. Hier dokumentiert sich, dass die Bewertung von Tanz für die Studierenden nur schwer mit sachlichen Bezugsnormen in Verbindung zu bringen ist.

Resümee der Lehrveranstaltung Tanz aus den biographisch-narrativen Interviews mit den Studierenden

Resümierend geben die Studierenden an, dass sie in der Lehrveranstaltung erfahren haben, dass Tanz äußerst vielfältig ist und nicht auf einen bestimmten Tanzstil begrenzt ist. Sie haben gelernt, ihren Körper differenziert wahrzunehmen und zu erkennen, dass Tanz schon mit ganz kleinen Bewegungen beginnen kann. Ihnen sind weiterhin mögliche Ansätze der Umsetzung in der Schule bekannt.

„Hmh. Ja auf jeden Fall verändert, ähm (1) dadurch, dass ich ja davor auch andere Erwartungen hatte, also dachte, dass ist eher so, geht in die Ballettrichtung oder Jazz oder dass man immer so en Einblick kriegt und sie dann wirklich (1) nur bei den Bewegungen eigentlich angefangen hat, den Körper wahrzunehmen, den Ausdruck und da ähm (1) hab ich schon viel gelernt oder da hat sich auch viel verändert. (2) Auch im Hinblick dann später, das mit Schülern durchzunehmen oder dass dann einfach auch, dass alles zum Tanz dazugehört, das einem auch klar sein, natürlich, dass man sich dann nochmal so speziell schulen kann, fand ich total interessant. Also was da für Möglichkeiten gibt. Und ähm (1) also wie breit gefächert Tanz eigentlich ist. Also, dass wirklich schon beim Gehen anfangen kann und ähm im Stehen oder mit Musik, ohne Musik, also grad ohne Musik fand ich auch total interessant, ähm (1) ja. da dazugehört ja“ (Juliane, GF).

In der Lehrveranstaltung haben sie verstanden, dass es zwei Zugänge zum Tanzen gibt. Zum einen die Improvisation, das formfreie Tanzen, zum anderen die Imitation, das formgebundene Tanzen.

„mh (10) ja also so:o:o vielleicht schon auch, dass das Tanz nicht unbedingt immer von innen raus kommen muss (2), sondern eben auch von einfach nur ne Form sein kann; (2) ja (.), das hab ich jetzt durch die anderen eben so n bisschen erfahren, (4) also, dass es zwei Zugangsweisen gibt ne und für Kinder vielleicht die zweite (2) also das man über zwei Zugangsweisen den Tanz erfahren kann so (2) oder des auch über erstmal einfach mal nachmachen (.) zu zu dann dann vielleicht (.) zu Bildern kommen, die dann aus innen raus entstehen °also° (5) das genau, Tanz anders gesehen (5)“ (Paul, SF).

Sie haben durch das praktische Tun verstanden, dass Tanz nicht immer „schön“ sein muss, sondern Wirkung und ein Ausdruck auch mit „unschönen“ Bewegungsformen erzielt werden kann.

„wir haben ja auch ein paar Texte dann bekommen und darüber eine Stunde lang dann auch ausführlich drüber gesprochen. Da fand ich einen Text ganz interessant, der darum ging, das Tanzen halt nicht nur schön sein muss und das schön sowieso ja so ein relativer Ausdruck ist und äh und des halt auch in- im klassischen Tanz auch **gar nicht darum geht** wirklich nur schön von außen aussieht, sondern dass man halt was ausdrückt und dass das auch grade hässlich sein kann und °ja“ (Heike, GF).

Den Körper, im Kontext Sport, nicht nur leistungsorientiert zu rahmen, sondern auch differenziert wahrzunehmen, wird als wichtiger Kontrast zum bisherigen Studium und als wichtige Erfahrung für alle Studierenden herausgestellt. Dabei wird der Tanz primär als Sportart und nicht als Kunstform gerahmt.

„Wichtig (1) für jeden Studenten. Ja gut, ähm wir müssen=s ja machen, aber ähm- (2) Ich finde, es war ne gelungene Anst-, Veranstaltung, die (2) ja mir persönlich was gebracht hat, im tänzerischen aber auch ja, im persönlichen Sinne, wie nehm ich meinen Körper wahr, wie kann ich ihn bewegen, wenn ich ähm, wenn=s mal nicht um Leistung geht. Das find ich auch sehr wichtig, weil für mich war Sportstudium eigentlich immer Leistung erzielen oder ich hab meine Punktetabelle, ... wo ich halt versuche bestmöglich was, was zu erreichen. Und von daher fand ich (die) differenzierte Erfahrung eigentlich schon (2) sehr, sehr wichtig. Und das (1) hat mir eben sehr gut gefallen“ (Marco, GF).

Unabhängig von den tänzerischen Vorerfahrungen und Neigungen geben die Studierenden an, dass es gut war, diese Erfahrung mitgemacht zu haben, auch wenn das Tanzen später nicht in den Unterricht einfließen wird. Im positiven Horizont steht dabei das Kennenlernen unterschiedlichster Bewegungsansätze im Studium.

„Also es isch n Sport wie jeder andere auch und ich denk, es is schon wichtig, dass man zumindescht mal die Erfahrung gemacht hat, was:: die Sportart wirklich ausmacht. Und danach kann ja jeder selbscht für sich entscheiden, ob das jetzt überhaupt nichts für ihn isch, oder ob er`s dann auf einmal mag. Aber ich find auf jeden Fall gut, dass man das mal mitgemacht hat“ (Max, GF).

Die Studierenden im Schwerpunktfach Tanz trauen sich nach Lehrveranstaltung in der Regel auch zu, Tanz(einheiten) in der Schule umsetzen zu können.

„(2) also ich find des ganz wichtig, dass jeder Lehrer (2) ähm (.) jeder Sportlehrer wissen muss (2) ähm ja Grundkenntnisse haben muss im Tanzen und ähm (2) der Grundkurs is- zwar schön und gut aber ich glaub nicht- das man allein (2), wenn man aus dem Grundkurs kommt (.) ähm (.) ja ne wirklich ne gute (.) Tanzstunde hinbekommt; (2) und deswegen fand ich des wirklich notwendig (.), dass man da noch n`bisschen weiter (.) sich ja (2) n`bisschen weiter macht, damit man (.) wirklich von sich sicher gehen kann, dass man später mal grad in meiner Biographie, dass ich sicher von mir sagen kann, wenn der Direktor mich fragt ja hier Tanzeinheit, dann (.) kann ich sagen ja mach ich (.) kein Problem (2) oder wenn man sagt ja in der Schule gibts auch oft Aufführungen oder sowas (.) kann ich auch machen (.) also ich trau mir des zu (.) und des war (.) ja (.) des war des Ziel (.) und des is- (.) ja (2) des langt“ (Caroline, SF).

8.2.6 Zusammenfassung

In der exemplarischen Darstellung der formulierenden und reflektierenden Interpretation der Eingangssequenz von zwei Fällen zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung wurde dargelegt, wie unterschiedlich auf den Erzählstimulus reagiert werden kann. Die Interpretation verdeutlicht in der Einzelfalllogik, wie divers der Tanz, das Tanzen in die Biographie eingebettet ist und wie verschiedenartig sich die beiden Studierenden an der Thematik abarbeiten. Die sequenzanalytische Interpretation diente der Veranschaulichung der im Anschluss vorgenommenen sinngenetischen Typenbildung. Hierbei konnten im vorhandenen Material vier Haupttypen rekonstruiert werden: 1) *Tänzerfabrene leistungsorientierte*

KönnenInnen, 2) Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle, 3) Tanzaufgeschlossene TanzvermittlerInnen und 4) Tanzunerfabrene PragmatikerInnen (siehe Tab. 77).

Der Typus der „*tanzverfahren leistungsorientierten KönnenInnen*“ weist langjährige Erfahrungen mit dem Tanzen auf. Das Bild von Tanz/Tanzen ist hierbei biographisch früh geprägt durch das imitative Erlernen von Tanzstilen mittels reproduktiver Vermittlungsmethodik. Das Tanzen verbinden sie mit Leistung, Training, Aufführungen. Sie orientieren sich an einem Idealbild, wie Tanz richtig auszusehen hat und technisch perfektionierter Bewegungsausführung. Sie sind darin geübt, Choreographien nachzutanzten, an Meisterschaften teilzunehmen und für das Tanzen bewertet zu werden. Auch sie selbst nehmen ihr Können kritisch unter die Lupe. Kompetenzentwicklung im Bereich Tanz setzen sie mit dem Erlernen eindrucksvoller und schwieriger Bewegungssequenzen gleich. Im Rahmen der Lehrveranstaltung bewahren sie primär ihre Orientierung. Sie geben an, dass sie sich technisch nicht viel weiterentwickeln konnten, da sie schon so lange tanzen. Ihre Orientierung ist deutlich rückwärtsgewandt. Dass was sie bisher biographisch in der Vergangenheit im Bereich Tanz erfahren haben, ist für sie bedeutender als die Lernerfahrungen im universitären Setting. Gleichzeitig berichten sie auch explizit von neuen Lernimpulsen, die ihre Orientierung jedoch nicht grundsätzlich in Frage stellen oder erschüttern. Sie nehmen dabei jene Lerninhalte mit Interesse auf, die entweder an ihren eigenen Vorkenntnissen anknüpfen bzw. diese punktuell erweitern (so z.B. organisatorische Kenntnisse zur Umsetzung eines Bühnenstücks, methodisch-didaktische Aspekte) oder einen Kontrapunkt zu ihren bisherigen Erfahrungen darstellen: So ist die Auseinandersetzung mit Improvisation, Körperarbeit (Tanzen von innen her entstehen zu lassen) oder Tanztheorie für sie eher neu.

Der Typus der „*tanzaufgeschlossenen prozessorientierten Experimentellen*“ verbindet das Tanzen mit Ausdruck, Kreativität und Freude. Die Studierenden tanzen gern im privaten Bereich und schöpfen aus der Lehrveranstaltung für ihr persönliches Leben. Sie beschreiben sich selbst nicht als „Tanztyp“. Sie grenzen sich im Kontrast zum Typus 1 von gebundenen Tanzformen ab, denn die exakte Übernahme vorgegebener Bewegungen fällt ihnen häufig schwer. In der Lehrveranstaltung fungiert die tänzerische Praxis als Ort der Selbsterfahrung. Durch das freiere Tanzen kommen sie in Berührung mit einer Art des Tanzes, die ihnen zuvor eher fremd war und erleben sich durch das tänzerische Tun selbst neu. In ihrem positiven Horizont stehen die Prozesshaftigkeit, das Schöpferische sowie das Experimentieren ohne Leistungsanspruch. Sie profitieren von der Lehrveranstaltung insbesondere in persönlicher Hinsicht. Ihre Orientierung ist vorrangig gegenwartsbezogen, sie finden in der augenblicklichen Beschäftigung mit dem Tanz Freude, sehen das Thema jedoch nicht als Konstante in ihrem Leben an. Sie konnten sich insbesondere in ihren personalen Kompetenzen und in der Improvisation weiterentwickeln und haben auch methodisch-didaktische Impulse für den späteren LehrerInnenberuf bekommen.

Der Typus der „*Tanzaufgeschlossenen TanzvermittlerInnen*“ verbindet Tanz ähnlich wie der zweite Typus mit Spaß, sozialem Miteinander und Kreativität. Sie schöpfen aus der Lehrveranstaltung jedoch nicht primär

in persönlicher, sondern in beruflicher Hinsicht. Im Rahmen der Lehrveranstaltung verstehen sie den Wert, den Tanz für Bildungsprozesse haben kann und sehen Tanz als relevanten Inhaltsbereich (neben anderen) für den schulischen Sportunterricht an. Insbesondere soziale Aspekte heben sie dabei hervor. Unabhängig von ihrem tänzerischen Können sind sie motiviert, Tanz in der Schule anzubieten. Sie arbeiten sich am stärksten im Interview an ihrer bevorstehenden LehrerInnenrolle ab. Ihre Orientierung ist deutlich zukunftsbezogen. Für sie stellt das Tanzen nach dem Absolvieren der Lehrveranstaltung nicht eine neue Leidenschaft, jedoch eine pädagogische Notwendigkeit dar.

Der Typus der „*Tanzunerfahrenen PragmatikerInnen*“ zeichnet sich durch ein eher geringes tanztechnisches Können und Interesse am Gegenstand Tanz aus. Sie verbinden das Tanzen mit dem Tanzen im privaten Bereich, verfolgen dies jedoch weniger akribisch. Im Rahmen der Lehrveranstaltung orientieren sich an „richtigen“ Bewegungsabfolgen. Sie lassen sich auf das Fach ein und stellen auch kleinere Entwicklungen (insbesondere in Bezug auf personale Kompetenzen) an sich fest, sind aber der Überzeugung, dass nach Abschluss des Kurses, das Tanzen keine weitere Relevanz mehr für sie haben wird. Sie gehen die Angelegenheit pragmatisch an: Sie sind dabei, lassen sich darauf ein, wollen sich nicht komplett blamieren, geben auch ihr Bestes und möchten eine gute Note erzielen bzw. den Kurs bestehen. Eine angenehme Gruppenatmosphäre stellen sie dabei als zentral heraus.

Deutlich wurde, dass sich alle Typen mehr oder weniger an ihrem zukünftigen LehrerInnendasein orientieren und insofern der Erwerb methodisch-didaktischer Elemente für sie von Bedeutung war. Alle Studierenden arbeiteten sich an der Improvisation ab – fast für alle Studierenden stellte das eigenschöpferische Kreieren ein neues Feld dar. Aufschlussreich war für die Studierenden ebenso sich mit Inhalten rund um das Themen Körperarbeit und Körperwahrnehmung auseinanderzusetzen. Inhalte, die sie aus anderen Sportarten nicht kennen. In der Tabelle 77 sind die rekonstruierten Typen synoptisch gegenübergestellt.

Die Frage danach, in welchen Erfahrungsräumen Orientierungen entstehen, führte zum Schritt der soziogenetischen Interpretation. Hierbei wurde in den Interviews untersucht, welche Erklärungen für Orientierungen herangezogen werden können. Beim Typus 1 der „*Tanzverfahren leistungsorientierten KönnnerInnen*“ konnte dabei rekonstruiert werden, dass sich eine Orientierung an Tanzen im Sinne von Perfektion, Tanztechnik, Korrektur und Leistung durch jahrelanges Tanztraining als auch durch sozialisatorische Bedingungen einschreiben kann. Tanz als Orientierung eines zu erreichenden, höher anzusiedelnden Idealbildes wurde bei den untersuchten Studierenden dabei aktiv in Trainingsräumen erlernt und hergestellt als auch im Zuge der Sozialisation durch Vorbilder übernommen und angeeignet. Beim Typus 2 der „*Tanzaufgeschlossenen prozessorientierten Experimentellen*“, welche beim Tanz Aspekte wie Kreativität, Persönlichkeitsentwicklung, (Selbst-)Ausdruck und Improvisation herausstellen, ließ sich aufzeigen, dass die Studierenden primär aus anderen Hauptsportarten kommen und Tanz eine Bewegungspur neben anderen in ihrem Leben war. Einige sind auch an gebundenen Tanzformen „gescheitert“.

Leistung und Perfektion, standardisierte Bewegungsvorgaben und ein „Nachmachen müssen“ von Bewegungsmustern lehnen sie ab. Freiere Bewegungsformen rahmen sie positiv. Sie tanzen gern in informellen Kontexten (beispielsweise privat mit Freunden). Sie erleben das Experimentelle, Schöpferische und Sinnliche des Tanzes sowie die unzähligen Spielweisen als Kontrast zu ihnen bekannten Sportarten. Ein Student kommt erst im Rahmen der hochschulischen Lehrveranstaltung explizit mit Tanz in Berührung. Der konjunktive Erfahrungsraum in der Hochschule stellt somit auch seinen ersten Zugang zum Tanzen bereit, seine „Tanzgeschichte“ beginnt somit im akademischen Kontext und wird als faszinierende Bereicherung erlebt. Im Kontrast zu anderen Sportarten stellt er ganz deutlich für sich fest, dass Tanzen nicht nur etwas ist, um ein sportliches Ziel zu erreichen, sondern das ihn auf ihn selbst zurückwirft und mit persönlichen Fragen konfrontiert. Tanz im hochschulischen Kontext wird somit zu einem bewegten und kognitiv-reflexiven Selbsterfahrungsfeld, welches sich von anderen erfahrenen (sportbezogenen) Erfahrungsräumen in seiner Intention unterscheidet.

Auch beim Typus 3 der „*Tanzaufgeschlossenen TanzvermittlerInnen*“ gibt es Studierende, die erst in der Universität das Tanzen entdecken. Anders als der Typus 2 rahmen sie das Tanzen weniger als Möglichkeit der kreativen Persönlichkeitsentfaltung, sondern stellen in methodisch-didaktischer und sozialer Hinsicht die Optionen heraus, die das Tanzen für eine umfassende und abwechslungsreiche Bewegungsvermittlung bietet. Zumeist kommen sie ebenso aus anderen Sportarten und erleben das Tanzen und speziell den besonderen Vermittlungszugang als andersartig zu den ihnen bekannten sportbezogenen Ansätzen. Die produktive Tanzmethodik gestattet ihnen somit einen anderen, komplexeren und kreativen Zugang zur Bewegung und zum Körper. Durch den eigenen Prozess in der Lehrveranstaltung erleben sie, dass im Tanzen Lernerfolge möglich sind, auch wenn man zuvor keine Erfahrungen hatte oder sogar kritisch in Bezug auf das Thema eingestellt war. Tanzen fungiert somit auf einer „niedrigschwelligeren“ Ebene als andere Sportarten. Tanzen ist also etwas, was jeder erlernen kann und wo keine spezifische Eignung von Nöten ist. SchülerInnen oder Studierende zum Tanzen zu bringen, setzt eine bestimmte Kompetenz der Vermittlungsform voraus. Auch sie arbeiten sich an dem hochschulischen Erfahrungsraum ab. Daneben ließen sich bei diesem Typus Studierende finden, die Zeit ihres Lebens an Tanz interessiert waren, gerne im privaten Bereich tanzen, jedoch nicht die Möglichkeiten hatten (z.B. aufgrund fehlender Angebote am Wohnort), an einem Tanzunterricht teilzunehmen. Die verpasste Chance wird nachträglich bedauert. Die Teilnahme am Turnverein stellt für zwei Studierende einen Ersatz fehlender tänzerischer Möglichkeiten dar. Durch den frühen Einstieg in die direkte Tanzvermittlung (ohne eigens erlebte explizite Unterrichtserfahrungen und elaborierte tanzpraktische Fertigkeiten) kann somit eine Nähe und Verbundenheit ihrer Zugewandtheit zum Tanzen aufrechterhalten werden.

Für den Typus 4 der „*Tanzunerfahrenen PragmatikerInnen*“ bedeutet das Tanzen „richtiges Bewegen können“ und Spaß. Ihr Können und ihr Interesse schätzen sie im geringen bis mittleren Bereich ein. Sie

sind vornehmlich an anderen Sportarten orientiert, was ihre distanzierte Beziehung zum Tanzen unterstreicht.

Tabelle 77: Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung

	Typus 1: Tanzerfahrene leistungsorientierte KönnnerInnen	Typus 2: Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle	Typus 3: Tanzaufge- schlossene Tanzver- mittlerInnen	Typus 4: Tanzunerfahrene PragmatikerInnen
Studierende im Grundfach	S1: Ina S2: Vera S3: Juliane	S4: Heike	S5: Marco S6: Elisa	S7: Robert S8: Anne S9: Max
Studierende im Schwerpunktfach	S10: Lara S11: Letitia S12: Pierre	S13: Paul S14: Lena S15: Janina	S16: Kathrin S17: Caroline S18: Diana	-
Einschätzung des Könnens	Mittel bis hoch	Gering bis mittel	Gering bis hoch	Gering bis mittel
Thematisierungsprofil Tanz	Leistung Training Choreographie Struktur Perfektion Tanztechnik Reproduktion Betrachtung von außen/Wirkung richtig/falsch besser/schlechter	Ausdruck Persönlichkeitsentwicklung Experimentierfeld Existenzweise Darstellungsmodus Improvisation Kreativität Abarbeitung innen/außen (drin sein nicht drin sein)	Interaktion Soziales Miteinander Eigeninitiative Offenheit Inklusion Vermittlung Aufgabenstellungen Methodik-Didaktik Bildung Kein richtig/falsch	Richtiges, schönes Tanzen Spaß Außenwirkung Schrittfolgen Gruppe peinlich/nicht peinlich Konformität richtig/falsch
Vermittlungserfahrung im Tanz	Häufig ja	Nein	Häufig ja	Nein
Kompetenzentwicklung im Rahmen der Lehrveranstaltung	Tanzstilbewahrende Lernorientierung Neue Impulse im Bereich: -Improvisation -Bewusstheit über Bewegung (Tanz von innen her wahrnehmen) -Organisation -Tanztheorie -Methodik-Didaktik	Persönlichkeitsentwickelnde Lernorientierung: Neue Impulse im Bereich: -Improvisation -Bewusstheit über Bewegung -Weiterentwicklung personaler Kompetenzen -Methodik-Didaktik und Transfer in andere Bereiche	LehrerInnenorientierte Lernorientierung: Neue Impulse im Bereich: -Bewegungsrepertoire -Bewusstheit über Bewegung -Improvisation & Präsentation -Methodik-Didaktik	Distanzierende Lernorientierung Neue Impulse im Bereich: -Weiterentwicklung personaler Kompetenzen -Improvisation
Zeitliche Orientierung	Stark rückwärts-gewandt, Vergangenheit als starker Einfluss	Gegenwartsorientiert, Momentaufnahmen	Zukunftsorientiert, späterer Lehrerberuf	Gegenwartsorientiert
Orientierung nach der Lehrveranstaltung	Aneignungs- und Vermittlungsperspektive	Primär Aneignungsperspektive	Primär Vermittlungsperspektive	Primär Aneignungsperspektive
Biographie und Tanz	Enge biographische Verbindung	Spur in der Biographie, neues Interessensgebiet	Berufsbiographische Verbindung	Keine Verbindung

Die in der empirischen Untersuchung rekonstruierten Typen zeigen, dass sich die Studierenden im Lehramtsstudium Sport auf den Gegenstand Tanz einlassen und zentrale handlungsleitende Orientierungen zu Tanz und Tanzen im Prozess der Lehrveranstaltung modifiziert werden bzw. sich neu

konstituieren. Dies geschieht jedoch nicht losgelöst vom biographischen Lebenskontext, bisherigen Erfahrungen und Einstellungen sowie der zukünftigen beruflichen Ausrichtung der jeweiligen Person. So deuten sich im Material durchaus Irritationen der handlungsleitenden Orientierungen an, die ggf. langfristig zu tieferliegenden Umstrukturierungen führen. Die Entwicklungen sind dabei als unterschiedlich einzustufen, jedoch ließ sich aufzeigen, dass die Studierenden in den Punkten Improvisation und Körperbewusstsein hinzugelernt haben und auf das Tanzen sowie die Vermittlung von Tanz aus einer anderen Perspektive schauen. Ihr Bild vom Tanzen und wie Tanz in der Schule vermittelt werden kann, ist in Bewegung geraten. Es wurde deutlich, dass sich alle Studierende mehr oder weniger explizit an ihrem späteren Beruf als Pädagoge/Pädagogin abarbeiten. Sie stellen ferner Entwicklungen im personalen Bereich an sich fest (Offenheit, Abbau von Hemmungen, Lockerheit). Nicht nur explizite tanzbezogene Komponenten werden also als Lernergebnisse herausgestellt (wie der Erwerb von Fertigkeiten im Bereich der Improvisation, der Ausbau tanztheoretischen Wissens sowie methodisch-didaktischer Fertigkeiten), vielmehr arbeiten sich die Studierenden durch die Auseinandersetzung mit dem Tanz an ihrer eigenen Person, im Sinne personaler Kompetenzen, ab. Durch das Tanzen dringen sie zu Themen hervor, wie selbst Lehr-Lern-Prozesse gestalten und in Kontakt bzw. in Beziehung mit anderen treten wollen. Da das Tanzen mitunter das Zeigen der eigenen Person herausfordert, ihren eigenen Kern anrührt und berührt, werden somit auch existenzielle Fragen nach der eigenen Menschlichkeit, nach den eigenen Intentionen und Werten gestreift (Auseinandersetzung mit Tanz im Modus des Seins) als auch nach potentiellen Möglichkeiten, Optionen und Chancen behandelt (Auseinandersetzung mit Tanz im Modus des Werdens). Anhand der Interviews wurde noch einmal besonders deutlich, dass der Zugang zum Tanz für einige Studierende erst im Hochschulbereich eröffnet wurde.

Herausgearbeitet werden konnte ferner, dass die Lehrveranstaltung Tanz im Rahmen des Lehramtsstudiums Sport ganz anders gelagerte Lernerfahrungen für die Studierenden bereitstellt. Die Studierenden arbeiten sich hier insbesondere an der konträren Intention und Methodik des Tanzes im Vergleich zu anderen Sportarten ab. Besonders die Bedeutung des Tanzes als konjunktiver Erfahrungsraum, das sensible und spielerische in Kontakt und in Beziehung treten ohne Worte sowie voneinander lernen in Bewegung wird als neuartig empfunden. Die Gruppe nimmt für die Studierenden in den Interviews eine zentrale Bedeutung ein, eine gute Gruppenatmosphäre ermöglicht es, sich voll und ganz auf die Thematik einzulassen und sich zu trauen. Ambivalent und schwierig wird hingegen die Prüfungssituation von den Studierenden gerahmt. Die (doch wieder leistungsbezogene) Bewertung der tänzerischen Sequenzen anhand äußerer Maßstäbe steht dabei im Gegensatz zu der locker wahrgenommenen Atmosphäre des Kurses, wo es viel Raum für Vielfalt und Exploration gab und Kriterien wie gut/schlecht eben gerade nicht im Mittelpunkt standen. In der Bewertung orientieren sich die Studierenden dabei eher an Sozialnormen (Vergleich zu anderen Studierenden) und Individualnormen (eigene Entwicklung im Kurs). Insgesamt wird die Lehrveranstaltung von den 18 Studierenden der biographisch-narrativen Interviews

positiv bilanziert. Auch die Studierenden mit geringen tänzerischen Vorkenntnissen und wenig Interesse am Tanzen gaben in den Interviews an, dass es wichtig war, diese Erfahrung gemacht zu haben, auch wenn Tanz für sie später keine Berücksichtigung in der Schule finden wird.

9 Zusammenfassende Betrachtungen und Diskussion

In diesem abschließenden Kapitel werden die Haupteckdaten aus dem Theorie- und Empirieteil resümiert und die eingesetzten Erhebungsmethoden kritisch gewürdigt. Ferner werden die empirischen Ergebnisse in Beziehung zum bisherigen Forschungsstand gesetzt sowie Forschungsdesiderata formuliert. Schließlich werden handlungspraktische Implikationen für das pädagogische Hochschulsetting beschrieben und die Arbeit mit einem Schlusswort abgerundet.

9.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Arbeit

Zu Beginn der Zusammenfassung sollen noch einmal die wichtigsten Aspekte und Stationen der Arbeit in Erinnerung gerufen werden. Die Rückschau erfolgt dabei chronologisch, entlang der einzelnen Kapitel. Zum einen werden die leitenden Argumentationslinien entfaltet, zum anderen wird auf die wichtigsten Ergebnisse pro Kapitel eingegangen. Danach schließen sich eine fokussierte Würdigung und Diskussion der empirischen Ergebnisse an.

In der Einleitung (*Kapitel 1*) wurde auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit, Ziele und die wissenschaftstheoretische Verortung eingegangen. Fokussiert werden sollte in dieser Arbeit, *wie* der Körper im pädagogischen Hochschulkontext aufgegriffen und *wie* Kompetenzentwicklung (auch) in körperlicher Hinsicht zu verstehen und zu rahmen ist. Theoretisch und empirisch konkretisiert werden, sollte die Frage nach dem methodisch-didaktischen „wie“ am exemplarischen Fach Tanz. In *Kapitel 2* lag der Schwerpunkt auf der Darlegung des Kompetenzbegriffs. Die Komplexität des Kompetenzkonstrukts sowie die verschiedenartige Verwendung des Begriffs Kompetenz in Praxis und Forschung wurden aufgezeigt. So führt die Kompetenzorientierung nicht nur im formalen Bildungssetting zu Veränderungsprozessen (zu nennen sind hier u.a. die Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne im schulischen Sektor oder die Umstellung auf Lehr-Lern-Ziele/Kompetenzen in den Modulhandbüchern der Hochschulen), sondern nimmt darüber hinaus auch Einfluss auf die Arbeitswelt und den Weiterbildungssektor. Mit der Fokussierung auf den Outcome gerät dabei die Anwendbarkeit und Nützlichkeit, das Zweckhafte des Gelernten in den Blick. Ferner wurde Kompetenz in Beziehung zu begrifflich verwobenen Schauplätzen gesetzt und verdeutlicht, dass der Kompetenzstrang nicht isoliert zu betrachten, sondern als Diskursnetz in Verbindung mit anderen Konstrukten zu verstehen ist. Kompetenz kann demnach nicht losgelöst von Begriffen wie Qualifikation, Bildung, Wissen, Können oder Performanz gedacht werden. Weiterhin wurde dargelegt, welches Kompetenzverständnis in dieser Arbeit leitend ist: Orientiert an der Differenzierung von Zlatkin-Troitschanskaia und Seidel (2011, S. 220ff.) in einen a) (eng konzipierten) kognitionsbezogenen und b) (weiter angelegten) handlungsbezogenen Kompetenzstrang, wird auf die zweitgenannte Auffassung, also ein handlungs- und prozessorientiertes

Verständnis (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011), rekuriert. In einem handlungsorientierten Kompetenzverständnis wird Kompetenz nicht nur als „kognitive Leistungsdisposition“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879) gefasst, sondern als Kombination aus Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und handlungsleitenden Orientierungen betrachtet. Ferner wurde Kompetenz biographietheoretisch gerahmt (Herzberg & Truschkat, 2009). In einem solchen Konzept wird das Wechselverhältnis von Subjekt und Struktur bewusst aufeinander bezogen. Demnach bewegt sich das Individuum in seiner je spezifischen Kompetenzentwicklung zwischen formal-normativen Vorgaben und eigenen Sinngestaltungen. Von Interesse ist dabei nicht nur, inwiefern „Inputs“ zu spezifischen „Outputs“ führen, sondern vielmehr die Art der „Intakes“ (Alheit, 2008, S. 22), d.h. die biographisch geprägte, individuelle Bearbeitung und Verarbeitung der Lernimpulse. Aus biographietheoretischer Perspektive ist Kompetenzentwicklung dabei weniger als linearer Prozess zu verstehen, sondern als kontinuierliche „Suchbewegung“ (Alheit & Dausien, 2010, S. 728). Der/die Lernende mit seiner/ihrer je spezifischen subjektiven Lebens- bzw. Lerngeschichte, welche in verschiedene konjunktive Erfahrungsräume und Milieus eingebettet ist, rückt dabei in den Fokus (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S. 18; Bohnsack, 2012, S. 122). In einer bilanzierenden Würdigung des Kompetenzbegriffs wurde schließlich herausgearbeitet, dass die Rolle des Körpers im Zuge von (akademisch geprägten) Kompetenzentwicklungsprozessen bislang vernachlässigt bzw. kaum nuanciert in wissenschaftlichen Abhandlungen thematisiert wird. So ist der Kompetenzdiskurs als tendenziell „körperloser“ Diskurs zu beschreiben. Zwar kann konstatiert werden, dass der Körper in kompetenten Handlungen implizit mitgedacht, jedoch auf konkreter methodisch-didaktischer Ebene der Anbahnung von Kompetenzentwicklungen im formalen Bildungssektor vernachlässigt wird. Nach wie vor werden kognitionsbezogene Lehr-Lern-Arrangements in Schule und Hochschule performativ-körperlichen Vermittlungsformaten vorgezogen. Die Frage wie die Unterstützung von Kompetenzentwicklungsprozessen aus einer körperlichen Perspektive zu verstehen ist, führte zum nächsten Aspekt: der Kontextualisierung von Kompetenz(entwicklung) im pädagogischen Hochschulsetting (*Kapitel 3*). Hochschulbildung hat neben der Befähigung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten, der Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, ebenso die Persönlichkeitsbildung der Lernenden zum Ziel (Schaper, 2014, S. 281). In Anbetracht gesellschaftlicher Entwicklungen kann festgehalten werden, dass neben dem Fachwissen zukünftig, (weitere) Kompetenzen verstärkt an Bedeutung gewinnen werden, so u.a. die Fähigkeit, kreativ und innovativ zu denken, neue Lösungen für komplexe Probleme zu finden, sich vernetzen zu können oder auch interkulturelle Fähigkeiten auszubauen (Stifterverband, 2017; EU Science Hub, 2016).

“Because that is the main differentiator today, education is becoming more about creativity, critical thinking, communication, and collaboration; about modern knowledge, including the capacity to recognize and exploit the potential of new technologies; and, last but not least, about the character qualities that help fulfilled people live and work together and build a sustainable humanity (Fadel, Bialik & Trilling, 2015, S. 2).

Im Zeitalter der Digitalisierung und kontinuierlicher Wandlungsprozesse sollen Studierende demnach in die Lage versetzt werden, mit Dynamiken und Transformationen, Unsicherheiten und Irritationen umzugehen. Hochschulen sollten Studierenden demnach Lern- und Experimentierräume anbieten mit dem Ziel, sich in verschiedenen Kompetenzbereichen auf unterschiedlichen Ebenen (analytisch, reflexiv, handlungspraktisch etc.) zu entwickeln, in Beziehung zu treten und zu reifen. Dies setzt andere als die herkömmlichen Lehr-Lern-Formate voraus, macht aber gleichzeitig bestehende Vermittlungsansätze nicht obsolet. Im Lichte einer „performativen Lernkultur“ geht es dabei primär um das aktive selbst Tun, das Ausprobieren; sowohl um das „Zeigen von etwas, als auch um das Jemandem-etwas-Zeigen und um das Sich-Zeigen als Individuum und Gruppe“ (Wulf & Zirfas, 2007b, S. 327). Um das Verhältnis von Körperlichkeit und Kompetenz deutlicher zu konturieren, wurde ferner auf leibphänomenologische, soziologische und kognitionswissenschaftliche Theoriebezüge zurückgegriffen. Ebenso wurde in Erweiterung an die Ausführungen von Košinár (2009) ein Modell von „Körperkompetenz“ bestehend aus fünf Teilbereichen (**K**nowing one's body, **P**erceiving one's body, **A**nalyzing one's body, **A**cting one's body, **R**eflecting one's body) entwickelt und beschrieben. Der Einsatz eines solches Modells könnte darin liegen, in konkreten pädagogischen Handlungssituationen oder auch Lehrkontexten für die Präsenz des Körpers zu sensibilisieren und ihn zugänglich zu machen. Weiterhin wurde diskutiert wie “embodied pedagogy” bzw. “embodied learning” praktisch einzulösen ist. Ansätze von “embodied learning” in Hochschule (und Schule) akzentuieren dabei insbesondere die Anbahnung von körperlichem Gewahrsein (“bodily consciousness”) und nicht die Herausbildung eines leistungsorientierten Körpers (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 264f.).

“a bodily consciousness is that consciousness that knows how to give significance to a pre-linguistic I-world interaction through the empathic attitude. Perceiving others means perceiving me-in-the-act-of-perceiving-others, not in a mentalistic effort, but through the body we are and the actions we do” (Francesconi & Tarozzi, 2012, S. 276).

Dies führte weiter zur Frage und deren exemplarischer Illustration, inwiefern Tanz oder tänzerische Zugänge/Vermittlungsmethoden einen möglichen “embodied learning” Ansatz bereitstellen können (*Kapitel 4*). Hierzu wurde das Phänomen Tanz aus Aneignungsperspektive (Welche Kompetenzfacetten können durch das Medium Tanz angebahnt werden?) und Vermittlungsperspektive (Welche Kompetenzen braucht es, um Tanz zu lehren?) erörtert und Tanz auf seine potentiell bildenden Bedeutungsdimensionen hin analysiert. Auch hier wurde, abgeleitet von den theoretischen Bezügen, ein Konkretisierungsvorschlag zur Konzeptualisierung von „Tanzkompetenz“ vorgenommen. Deutlich wurde dabei, dass Tanz ein breit angelegtes Kompetenzspektrum zur Verfügung stellt. Welche Aspekte, Inhalte und Kompetenzbereiche im pädagogischen Hochschulkontext von Lehrenden und Lernenden explizit und

implizit aufgegriffen und akzentuiert werden, wenn Tanz als Lehrangebot zur Verfügung gestellt wird, sollte dabei empirische Beantwortung finden (*Kapitel 5*). Die empirische Untersuchung beschäftigte sich dabei mit den Fragen, wie Tanz (bzw. Module um die Thematik Tanz) in exemplarischen Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium im Fach Sport gelehrt und gelernt wird und welche Kompetenzen aus Studierenden- sowie Dozierendenperspektive angebahnt werden und welchen Stellenwert Tanz allgemein im pädagogischen (Hochschul-)Kontext aus ExpertInnen-sicht einnimmt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen stützte sich die empirische Studie dabei gleichermaßen auf qualitative und quantitative Methoden (Fragebogen, ExpertInneninterviews, biographisch-narrative Interviews) und war in der Hauptbefragung der Studierenden und Dozierenden als Prä-Post-Design konzipiert (Untersuchung zu zwei Erhebungszeitpunkten; zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung Tanz). Die Analyse der quantitativen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, die offenen Fragen im Fragebogen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, ebenso die Analyse der Dokumente sowie der ExpertInneninterviews (Mayring, 2007). Die biographisch-narrativen Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (Nohl, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Das Vorhaben war somit gleichermaßen hypothesenüberprüfend (deduktiv) als auch explorativ (induktiv) orientiert. Der Hauptfokus des empirischen Vorgehens lag jedoch, vor dem Hintergrund eines biographietheoretisch orientierten Kompetenzverständnisses, auf der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen im Bereich Tanz bei den Studierenden und der Frage, inwiefern sich diese Orientierungen im konjunktiven hochschulischen Erfahrungsraum manifestieren, irritieren oder weiterentwickeln (lassen). In allen Erhebungsverfahren wurde dabei das Interesse an den individuellen Äußerungen und Einschätzungen der Befragten, deren innerem Erleben, Erfahrungen und Sinnkonstruktionen deutlich. Es ging in der Untersuchung weniger darum, Kompetenzen im Bereich Tanz zu *deuten*, sondern herauszufinden, was sie für die einzelnen AkteurInnen *bedeuten*.

In einem ersten Schritt wurde dabei mittels ExpertInneninterviews der Frage nachgegangen, welcher Stellenwert Tanz allgemein im pädagogischen Hochschulkontext (im Feld der Sport-, Musik-, Kultur-, Sozial- sowie Kindheitspädagogik) zukommt (*Kapitel 6*). Hierzu wurden elf ExpertInnen mit tanzpädagogischer, tanzkünstlerischer sowie tanzwissenschaftlicher Expertise befragt. Die ExpertInnen berichteten, dass der Körper im pädagogischen Hochschulbereich zwar aufblitzt und in Erscheinung tritt, jedoch überwiegend „versickert“ und keinen fest verankerten Bestandteil im Studium ausmacht. Dass die Studierenden im Verlauf ihrer pädagogischen Hochschulsozialisation mit einem körperbezogenen Fach in Berührung kommen, unabhängig ob Tanz oder eine andere Spezialisierung, wird als wichtig herausgestellt. Die Berücksichtigung von Tanz in der Hochschule wird trotz der Möglichkeiten, die Tanz bietet, als fragmentarisch gerahmt. Solange die theoretische Relevanz für Tanz noch nicht hinreichend bestimmt ist und Tanz als Kultur- und Bildungsgut keine gesellschaftliche Anerkennung und Aufwertung erfährt, bleibt Tanz ein (akademisches) Randgebiet. In einer hochschulischen Thematisierung von Tanz

geht es, den ExpertInnen zufolge, insbesondere um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. Die Vermittlung von Tanztechniken steht dabei nicht primär im Zentrum. Tanz hat in pädagogischer Ausrichtung andere Ziele zu verfolgen, wie beispielsweise die Förderung von Kreativität und sozialer Kompetenz oder die Sensibilisierung für den Körper und seine Grenzen. Es geht darum, sich der Frage der Mündigkeit aus einer körperlichen Perspektive zu nähern. Diese Fragestellungen finden in einem kreativen und zeitgenössischen Tanzkonzept Realisierung. Ein leistungsbezogenes Körper- und Tanzverständnis wird hingegen negiert. Die Studierenden sollen durch die Beschäftigung mit Tanz zum einen auf der Ebene der Selbsterfahrung erlernen, den Körper wahrzunehmen, zu spüren und als kreatives Handwerk zu benutzen, zum anderen um praktische *tools* wissen, wie sie Kinder und Jugendliche in ästhetisch-kreative und körperbildende Prozesse führen können. Während es in der Kindheits- und Sozialpädagogik, in der hochschulischen Auseinandersetzung mit Tanz, vorrangig um kreative und entwicklungspsychologische Bewegungsaspekte geht, werden im Studium der Musik- und Kulturpädagogik auch verstärkt künstlerische und musikalische Komponenten einbezogen. Aufgrund der späteren Notwendigkeit Tanz im Schulsport anwenden zu können, ist Tanz im Lehramtsstudium Sport fester als in anderen pädagogischen Studiengängen etabliert. Jedoch geben auch hier die ExpertInnen an, dass der Stellenwert für das Fach Tanz aufgrund von Initiativen wie „Tanzplan Deutschland“ oder „Tanz in Schulen“ zwar im Laufe der letzten Jahre gestiegen ist, jedoch nach wie vor die Relevanz von Tanz im Kontrast zu anderen Bildungsbereichen verteidigt bzw. begründet werden muss.

Weiterhin wurde untersucht, welche Kompetenzen/Lehr-Lern-Ziele von den Dozierenden, die Tanz im Lehramtsstudium Sport lehren, akzentuiert werden und welche Erfahrungen sie in der Vermittlung von Tanz im Grundfach und Schwerpunktfach gesammelt haben (*Kapitel 7*). Hierzu wurden mit fünf Dozierenden an fünf Studienstandorten zu Beginn und nach Abschluss ihrer Lehrveranstaltung leitfadengestützte ExpertInneninterviews durchgeführt. Weiterhin füllten sie, nach Abschluss der Lehrveranstaltung, einen Fragebogen zu den erreichten Kompetenzdimensionen aus. Daneben wurden Dokumente (Modulhandbücher, Curricula etc.) zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen analysiert. Die Lehrveranstaltungen im Grundfach und im Schwerpunktfach Tanz umfassen im Schnitt ein bis zwei Semester. Während das Grundfach Tanz für alle Lehramtsstudierende im Fach Sport verpflichtend ist, können die Studierenden das Schwerpunktfach Tanz auf freiwilliger Basis belegen. Den Dozierenden ist es in der Vermittlung wichtig, dass sie verschiedene und facettenreiche Zugänge zu Tanz im Rahmen der Lehrveranstaltung aufzeigen, stereotype Bilder und klischeehafte Vorstellungen minimieren und den Studierenden verdeutlichen, dass Tanzen nicht nur bedeutet, bestimmte Schrittfolgen zu imitieren, sondern auch schöpferische Bewegungsgestaltungen einschließt. Die improvisatorische Arbeit nimmt hierbei einen großen Stellenwert ein. Wichtig ist den Dozierenden, dass sich die Studierenden wirklich auf das Fach Tanz einlassen, auch wenn ihnen die Bewegungsaufgaben im Vergleich zu anderen Sportarten fremd vorkommen. Im Grundfach Tanz steht das aktive selbst Tun in Bewegung im Zentrum.

Es geht um die Erarbeitung grundlegender tanztechnischer und gestalterischer Fähigkeiten sowie um das Wissen über tanzspezifische Grundlagen. In allen Lehrveranstaltungen wird mit verschiedener Gewichtung die Auseinandersetzung mit bewegungstechnischen Grundformen (wie z.B. Gehen, Springen, Drehen), das praktische Beherrschen von Gestaltungsformen (Nachgestalten, Umgestalten, Neugestalten) und von Gestaltungskriterien (Raum, Zeit, Form) sowie der Einsatz von Musik (Musik analysieren können) akzentuiert. Im Schwerpunktfach werden die Themen des Grundfachs Tanz vertieft. Die gestalterische Arbeitsweise wird beibehalten, die Dozierenden setzen vermehrt den Fokus auf die Improvisation und integrieren mehr tanzkünstlerische Zugänge in den Unterricht. Auch wenn der primäre Fokus nicht auf der Weiterentwicklung der technischen Fertigkeiten liegt, sondern die Erweiterung des Bewegungsrepertoires und die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit des Körpers im Mittelpunkt stehen, setzen sich die Studierenden im Rahmen des Schwerpunktfachs auch mit weiteren Tanzstilen und tanztechnischen Aspekten auseinander. Ebenso wird die Vermittlung von Tanz im schulischen Kontext durch Schulprojekte oder Lehrproben aufgegriffen. Die Dozierenden beschreiben die Grundfachstudierenden als äußerst heterogene Gruppe, welche dem Fach Tanz zu Beginn häufig mit ambivalenten Gefühlen gegenübersteht, im Laufe der Veranstaltung gelingt es den meisten Studierenden jedoch recht gut, sich auf den Gegenstand Tanz einzulassen. Im Vergleich dazu werden die Schwerpunktfachstudierenden als motiviert und engagiert beschrieben.

Schließlich wurde in den Blick genommen, welche Einstellungen und Orientierungen die Studierenden in Bezug auf Tanz aufweisen, wie sie die Lehrveranstaltung erleben und welche Kompetenzbereiche sie hervorheben (*Kapitel 8*). Hierzu füllten die Studierenden an fünf Standorten im Grundfach und Schwerpunktfach Tanz, zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung einen Fragebogen aus ($n_0=205$, $n_1=154$). Ferner wurden mit einer Teilstichprobe ($n=18$) biographisch-narrative Interviews zu zwei Zeitpunkten durchgeführt und auf Basis rekonstruktiver Analysen Typen gebildet. Ein Untersuchungsfokus der quantitativen Erhebung lag in der Überprüfung von Unterschieden zwischen Grundfach- und Schwerpunktfachstudierenden sowie zwischen männlichen und weiblichen Studierenden beider Ausrichtungsformate bezogen auf ihre Einstellungen zu Tanz, Vorerfahrungen und ihrem selbst eingeschätzten Können. Die Ergebnisse zeigen, dass Schwerpunktfachstudierende im Vergleich zu den Grundfachstudierenden prinzipiell ein größeres Interesse an Tanz mitbringen, mehr Erfahrungen in Tanztechniken aufweisen und ihr Können höher einschätzen. Ebenso ließen sich Geschlechterunterschiede im Grundfach in Bezug auf Interesse und der Einschätzung des Könnens konstatieren: Frauen im Grundfach sind durchschnittlich interessierter und erfahrener in Bezug auf Tanz. Auch bei den Schwerpunkfstudierenden waren signifikante Geschlechterunterschiede zu verzeichnen: So tanzen auch hier die Frauen lieber als die Männer in ihrer Freizeit und sind stärker an der Thematik interessiert. Kein Geschlechterunterschied ließ sich in der Einschätzung des tanzpraktischen Könnens feststellen. In Bezug auf die Erwartungen an die bevorstehende Lehrveranstaltung unterscheiden sich

Grundfachstudierende signifikant von den Schwerpunktfachstudierenden in den Punkten Motivation, Einschätzung des Stellenwerts der Lehrveranstaltung im Rahmen des Studiums sowie im späteren Berufsleben. Schwerpunktfachstudierende sind motivierter und interessierter als Grundfachstudierende an der Thematik. Frauen im Grundfach stehen der Lehrveranstaltung insgesamt positiver gegenüber und schätzen die Relevanz höher ein. Bei den Schwerpunktfachstudierenden können im Geschlechtervergleich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die lehrveranstaltungsspezifischen Einstellungen identifiziert werden. Nach Abschluss der Lehrveranstaltung sind die Schwerpunktfachstudierenden zufriedener und bewerten die Veranstaltung positiver als die Studierenden im Grundfach. Besonders stark ist die Umsetzung improvisatorischer Bewegungsaufgaben in Erinnerung geblieben. Die Auseinandersetzung mit Improvisation ist für die Studierenden ein Bereich, der im Grundfach neu entdeckt und im Schwerpunktfach weiter ausgebaut wird. Beide Gruppen stellen die gute Gruppenatmosphäre, den Zusammenhalt zwischen den Studierenden und das gemeinsame Tanzen in der Gruppe als bedeutend heraus. Die Umsetzung von Tanz in Schulen hätte aus Studierendensicht noch stärker vertieft werden können.

In der Auswertung der biographisch-narrativen Interviews ging es darum, zu identifizieren, inwiefern sich spezifische Studierendentypen im Material aufzeigen lassen, die sich in ihrer „Tanzorientierung“ voneinander unterscheiden und wie sich diese Typen im Laufe der Lehrveranstaltung entwickeln. Hierzu konnten vier sinngenetische Typen rekonstruiert werden: 1) *Tanz erfahrene leistungsorientierte KönnnerInnen*, 2) *Tanz aufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle*, 3) *Tanz aufgeschlossene TanzvermittlerInnen* und 4) *Tanz unerfahrene PragmatikerInnen*. Typus 1-4 ließ sich dabei im Grundfach Tanz und Typus 1-3 im Schwerpunktfach auffinden. Der Typus der *tanz erfahrenden leistungsorientierten KönnnerInnen* weist langjährige Erfahrungen mit dem Tanzen auf. Das Bild von Tanz/Tanzen ist hierbei biographisch früh geprägt durch das imitative Erlernen von Tanzstilen mittels reproduktiver Vermittlungsmethodik. Das Tanzen verbindet die Studierenden mit Leistung, Training und Aufführungen. Sie orientieren sich an einem Idealbild, wie Tanz richtig auszusehen hat und technisch perfektionierter Bewegungsausführung. Der Typus der *tanz aufgeschlossenen prozessorientierten Experimentellen* verbindet das Tanzen mit Ausdruck, Kreativität und Freude. Sie beschreiben sich selbst nicht als „Tanztyp“. Sie grenzen sich im Kontrast zum Typus 1 von gebundenen Tanzformen ab, denn die exakte Übernahme vorgegebener Bewegungen fällt ihnen häufig schwer. In der Lehrveranstaltung fungiert die tänzerische Praxis als Ort der Selbsterfahrung. In ihrem positiven Horizont stehen die Prozesshaftigkeit, das Schöpferische sowie das Experimentieren ohne Leistungsanspruch. Der Typus der *Tanz aufgeschlossenen TanzvermittlerInnen* verbindet Tanz ähnlich wie der zweite Typus mit Spaß, sozialem Miteinander und Kreativität. Sie schöpfen aus der Lehrveranstaltung jedoch nicht primär in persönlicher, sondern in beruflicher Hinsicht. Der Typus der *Tanz unerfahrenden PragmatikerInnen* ist gekennzeichnet durch ein eher geringes tanztechnisches Können und wenig Interesse am Gegenstand Tanz. Die Studierenden verbinden Tanz mit dem Tanzen im privaten Bereich. Im

Rahmen der Lehrveranstaltung orientieren sie sich an „richtigen“ Bewegungsabfolgen. Die Frage danach, in welchen Erfahrungsräumen Orientierungen entstehen, führte zum Schritt der soziogenetischen Interpretation. Deutlich wurde dabei, dass die jeweiligen Lern- und Sozialisationsorte (Tanztraining, informelle Kontexte, Schule/Hochschule), an die das Tanzen primär verbunden war und ist, einen entscheidenden Einfluss auf die Orientierungen der Befragten hatten bzw. haben.

In Bezug auf die Frage der Kompetenzentwicklung im pädagogischen Hochschulkontext am Beispiel Tanz werden die empirischen Ergebnisse der Dozierenden und Studierenden sowie der ExpertInnen folgend anhand von drei Fragestellungen gebündelt und diskutiert.

1. Welche Kompetenzen werden aus Dozierenden- und Studierendenperspektive in der Auseinandersetzung mit Tanz im Rahmen des Lehramtsstudiums Sport hervorgebracht?

Dozierende: Nach Abschluss des Grundfachs gaben die Dozierenden an, dass die Studierenden wissen, dass es zwei Vermittlungsweisen von Tanz gibt: die imitative und improvisatorische Methodik. Die Studierenden können, nach Ansicht der Dozierenden, Bewegungsgrundformen und Gestaltungsprinzipien unterscheiden und anwenden sowie eigenständig Bewegungssequenzen entwickeln. Sie haben gelernt, Bewegungsgestaltungen analytisch zu betrachten und Feedback zu geben. Sie können ihren Körper in Ruhe und in der Bewegung differenziert wahrnehmen und achten sensibler auf ihre Haltung. Im Grundfach wurden Kompetenzen angebahnt, die im Bereich der „Selbstkompetenz“ liegen (z.B. beim Tanzen experimentierfreudig und neugierig, mutig und kreativ zu sein, sich selbstbewusst beim Tanzen zu erleben). Nicht ausreichend angebahnt wurde, nach Ansicht der Dozierenden, die Vermittlungskompetenz sowie tanztheoretisches Wissen.

Die Studierenden im Schwerpunktfach Tanz konnten nach Ansicht der Dozierenden, ihr tanzpraktisches Können und ihre Präsentationskompetenzen ausbauen und sich in den Bereichen Improvisation und Choreographie weiterentwickeln. Die Wahrnehmung des Körpers wurde geschult und ihr (theoretisches) Verständnis von Tanz erweitert. Die Studierenden lernten, Projektmanagement in der Gruppe zu betreiben und sich zu organisieren. Sie lernten weiterhin, öffentliche Performances und Aufführungen zu reflektieren. Ferner haben sie methodisch-didaktische Fertigkeiten (Planung von Bewegungseinheiten und/oder Umsetzung) erwerben können. Auch im Schwerpunktfach fallen die theoretischen Kenntnisse im Bereich Tanz hinter den praxisorientierten Kompetenzen zurück.

Sowohl für das Grund- als auch das Schwerpunktfach gaben die Dozierenden im Fragebogen an, dass sich die Studierenden in folgenden vorgegebenen Kompetenzbereichen entwickeln konnten: Die Studierenden lernten a) ihr Bewegungsrepertoire zu erweitern, b) die tänzerischen Grundparameter anzuwenden, c) Prinzipien und Techniken der Komposition/Gestaltung in Einzelsequenzen und in Choreographien anzuwenden, d) in Klein- und Großgruppen tänzerische Bewegungssequenzen mit-

zugestalten und sich einzubringen und e) sich allein oder in der Gruppe vor Anderen zu präsentieren. Sie haben demzufolge gelernt, ihr Bewegungsspektrum um tänzerische Qualitäten zu erweitern, tänzerische Grundparameter in der Gestaltung von Choreographien anzuwenden sowie in Gruppen zusammenzuarbeiten. Während die Dozierenden im Grundfach vorrangig auf die Aneignungsperspektive fokussieren, wird im Schwerpunktfach die Aneignungs- und die Vermittlungsperspektive in den Blick genommen.

Studierende: In der Kompetenzselbsteinschätzung zu zwei Messzeitpunkten konnten in allen Skalen (1. Tanzpraktisches Können, 2. Tanztheoretisches Wissen, 3. Präsentationsfähigkeit, 4. Methodisch-didaktische Kompetenz, 5. Selbstkompetenz und 6. Sozialkompetenz) signifikante Entwicklungen über die Zeit bei Grundfach- und Schwerpunktfachstudierenden festgestellt werden. Schwerpunktfachstudierende unterscheiden sich in den ersten vier Skalen signifikant von den Grundfachstudierenden. Es ist ein großer Effekt in der Skala „methodisch-didaktische Kompetenz“ zu konstatieren, welcher auf eine hohe praktische Bedeutsamkeit hinweist. In Anbetracht der Tatsache, dass die Studierenden zukünftig LehrerInnen sein werden, ist der Erwerb *methodisch-didaktischer Kenntnisse* für die Studierenden sowohl im Grundfach als auch im Schwerpunktfach als prioritäre Zielsetzung zu beschreiben – unabhängig davon, ob sie in der späteren Schulpraxis tatsächlich Tanz umsetzen werden. Bei allen Studierenden stellt also die gemeinsame (explizite) Klammer ihrer Orientierung die spätere LehrerInnentätigkeit dar. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Schwerpunktfachstudierende die Bedeutung der Lehrveranstaltung Tanz für ihre spätere berufliche Tätigkeit höher einschätzen.

Anhand der biographischen-narrativen Interviews konnten noch einmal differenzierte Einblicke gewonnen werden, an welchen Kompetenzfacetten sich die Studierenden explizit und implizit abarbeiten. Deutlich wurde auch hier, dass sich die vier rekonstruierten Studierendentypen an methodisch-didaktischen Aspekten orientieren. Darüber hinaus berichteten sie über Entwicklungen im Bereich der Improvisation und den Einfluss auf personale Kompetenzen. Aufschlussreich war für die Studierenden ebenso, sich mit Inhalten rund um die Themen Körperarbeit und Körperwahrnehmung auseinanderzusetzen. Lerninhalte, die sie aus anderen Sportarten nicht kannten. Daneben lassen sich aber auch je nach Typus individuelle Besonderheiten und Schwerpunktsetzungen der Kompetenzentwicklung aufzeigen. Auf die rekonstruierten Typen und ihre Entwicklungen soll im Folgenden eingegangen werden.

Typus Tanzerfabrene leistungsorientierte KönnnerInnen: Kompetenzentwicklung im Bereich Tanz setzen die Studierenden dieses Typus mit dem Erlernen eindrucksvoller und schwieriger Bewegungssequenzen gleich. Im Rahmen der Lehrveranstaltung bewahren sie primär ihre Orientierung, sie geben an, dass sie sich technisch nicht viel weiterentwickeln konnten, da sie schon so lange tanzen. Was sie bisher biographisch in der Vergangenheit im Bereich Tanz erfahren haben, ist für sie bedeutender als die

Lernerfahrungen im universitären Setting. Gleichzeitig berichten sie auch explizit von neuen Lernimpulsen, die ihre Orientierung jedoch nicht grundsätzlich in Frage stellen oder erschüttern. Sie nehmen dabei jene Lerninhalte mit Interesse auf, die entweder an ihren eigenen Vorkenntnissen anknüpfen bzw. diese punktuell erweitern (so z.B. organisatorische Kenntnisse zur Umsetzung eines Bühnenstücks, methodisch-didaktische Aspekte) oder einen Kontrapunkt zu ihren bisherigen Erfahrungen darstellen. In der Lehrveranstaltung wurde Tanz ihrer Auffassung nach von einer inneren, persönlicheren Seite beleuchtet und nicht nur von außen, über eine zu erreichende Bewegungsform, thematisiert. Sie lernten mehr in den Körper hineinzuspüren und sind sensibler für die Wahrnehmung ihres Körpers geworden. Während sie zuvor weniger detailliert einzelne Bewegungen betrachteten, setzten sie sich nun im Rahmen der Lehrveranstaltung kognitiv-reflexiv damit auseinander, wo genau ein Bewegungsansatz beginnt, wenn sie sich bewegen. Sie erfuhren, wie Improvisation kriteriengeleitet umgesetzt werden kann, wie sie beispielsweise mit Ebenenwechsel und Tempi spielen können und somit in strukturierter Form, Variation in die Bewegungssequenzen bringen können. Da sich die Studierenden bislang lediglich praktisch mit Tanz auseinandergesetzt hatten, stellte der Erwerb tanztheoretischen Wissens (Studien, Konzepte, Vermittlungsweisen, Tanzgeschichte) für sie Neuland dar.

Typus Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle: Insbesondere die Auseinandersetzung mit den Improvisationsaufgaben forderte die Studierenden dieses Typus heraus. So lernten sie, sich zu trauen, sich zu öffnen, loszulassen, Hemmungen und Ängste abzulegen und sich mutig vor anderen zu zeigen. Die Offenheit im Tanz, die Vielzahl an Ausdrucksmöglichkeiten und das Kreative inspirierte sie dabei, sich auszuprobieren und sich vielfältiger zu erleben. In der Lehrveranstaltung fungiert Tanz als Unterstützung ihrer Persönlichkeitsentwicklung, als Ort der Selbsterfahrung und als neues Interessensgebiet.

Typus Tanzaufgeschlossene TanzvermittlerInnen: Im Interview orientierten sich die Studierenden dieses Typus am stärksten an ihrer bevorstehenden LehrerInnenrolle. Die Studierenden haben für sich verstanden, warum der Einsatz von Tanz in Schulen relevant erscheint und konnten Impulse für die zukünftige Umsetzung mitnehmen. Die Offenheit der Aufgabenstellungen, der explorative Charakter und die Fülle möglicher Bewegungsergebnisse inspirierte sie. Durch die (teilweise wider Erwarten) eingetretenen Erfolgserlebnisse in der Lehrveranstaltung und der Erfahrung, trotz weniger Vorkenntnisse eindruckliche Bewegungssequenzen in der Gruppe erstellen zu können, sind die Studierenden motiviert, diesen Ansatz auch in die Schule zu bringen. In ihren Augen ermöglicht eine zeitgenössisch-kreative und strukturierte Tanzmethodik den Teilnehmenden positive Bewegungserfahrungen und fördert das Erleben von Gemeinschaft. Für diesen Typus stellt das Tanzen nach dem Absolvieren der Lehrveranstaltung keine neue Leidenschaft, jedoch eine pädagogische Notwendigkeit dar.

Typus Tanzunerfahrene PragmatikerInnen: Die Studierenden lassen sich auf das Fach ein, möchten eine gute Note erzielen und stellen auch kleine Entwicklungen (insbesondere in Bezug auf personale Kompetenzen und Improvisation) an sich fest. Sie sind aber der Überzeugung, dass nach Abschluss des Kurses das

Tanzen keine weitere biographische und berufsbiographische Relevanz mehr für sie haben wird. Auch wenn Tanz für sie keine große Bedeutung einnimmt, gaben sie an, dass es gut war, diese Erfahrung im Rahmen des Studiums gemacht zu haben.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Beschäftigung mit Tanz in vielfältiger Weise, Lernimpulse bei den Studierenden auslöste. Es war hilfreich für die personale und soziale Entwicklung, unterstützte die Kreativität und regte vermehrt dazu an, sich rezeptiv mit Tanzkunst auseinanderzusetzen. Die gesammelten Erfahrungen im Tanz und die hier anders wahrgenommene, behutsame und sensible Form des Umgangs miteinander, führte zu Fragen, wie diese Qualität der Interaktion auch im Alltag Anwendung finden kann. Auch in beruflicher Hinsicht inspirierte sie die Lehrveranstaltung, die Erfahrungen auf andere Bereiche zu übertragen. Die Studierenden äußerten beispielsweise Ideen, kleinere Elemente der Körperarbeit auch in anderen Fächern anzuwenden und somit in den Schulalltag einfließen zu lassen. Weiterhin stellten sie Verbindungen von Tanz und anderen Sportarten her und wurden angeregt, im Nachgang auch andere Bewegungsformen auf ihre ästhetische Wahrnehmung hin zu befragen.

Diskussion: Während die Dozierenden in der Anbahnung von Kompetenzen im Grundfach den Schwerpunkt vorrangig auf die Aneignungsperspektive legen und innerhalb der Lehrveranstaltung darauf fokussieren, dass sich die Studierenden im Lehramtsstudium Sport erst einmal selbst mit ihrem Körper im Tanz auseinandersetzen und improvisieren lernen, setzen sich die Studierenden bereits im Grundfach (unabhängig von ihren Vorerfahrungen und Kenntnissen) schon das Ziel, methodisch-didaktische Kompetenzen zu erwerben. Sich in den Vermittlungsfertigkeiten weiterzuentwickeln, stellt für die Studierenden demnach ein erwünschtes Ziel dar und steht nur wenig in direkter Verbindung mit ihrem tatsächlichen Können und ihren Vorerfahrungen, jedoch umso mehr mit der generellen Ausrichtung des Studiums. Da sich die Studierenden an ihrem späteren pädagogischen Beruf ausrichten, schwingt für die Studierenden im Grund- und Schwerpunktfach somit immer auch die Frage mit, inwiefern sie beruflich durch die Lehrveranstaltung profitieren können. Aus der Perspektive der Dozierenden wurde die methodisch-didaktische Ebene jedoch erst im Schwerpunktfach pointierter berücksichtigt und anhand von Lehrproben und selbstdurchgeführten Schulprojekten, Planungs- und Vermittlungskompetenzen angebahnt. Die Grundfachstudierenden sollten sich vielmehr durch das eigene Ausprobieren und Erfahren im Tanz damit auseinandersetzen, ob Tanz ein möglicher Zugang für sie sein kann. Sowohl nach Ansicht der Studierenden als auch der Dozierenden konnten sich die Studierenden im Grund- und Schwerpunktfach im Bereich der Improvisation (weiter-)entwickeln. Improvisation impliziert, sich auf ein unsicheres Terrain einzulassen. Es erfordert also eine unvoreingenommene Haltung, eine Einstellung dem Tanz selbst und dem Fremden gegenüber, die aktiv eingenommen und hervorgebracht werden muss. Dass es die Studierenden schafften, sich darauf einzulassen, wird sowohl von ihnen selbst als auch den Dozierenden positiv gerahmt. Für diejenigen Studierenden, die nicht explizit aus dem Tanz kamen und

auf keinerlei fundierte Erfahrungen zurückgreifen konnten, stellte das Präsentieren können von Bewegungssequenzen oft eine Überwindung dar. Durch das kontinuierliche Üben und das Zeigen der Bewegungskreationen vor anderen konnten sie sich über die Zeit in ihren Selbstkompetenzen entwickeln und lernten sich ohne Ängste vor anderen zu präsentieren. Nicht nur explizite tanzbezogene Komponenten wurden also als Lernergebnisse herausgestellt (wie der Erwerb von Fertigkeiten im Bereich der Improvisation und Bewegungsgestaltung), vielmehr arbeiteten sich die Studierenden durch die Auseinandersetzung mit dem Tanz an ihrer eigenen Person, im Sinne personaler Kompetenzen, ab. Durch das Tanzen drangen sie zu sensiblen Themen vor, wie sie z.B. selbst wahrgenommen werden (möchten) oder wie es ist, die Bewegungssequenzen von anderen zu beobachten und hierzu Rückmeldungen zu geben, wie es möglich sein kann, sich in Bewegung anderen anzunähern und sich aufeinander (ohne Worte) einzustellen. Da das Tanzen das Zeigen der eigenen Person/Persönlichkeit fordert und herausfordert und somit ihren eigenen Kern anrührt und berührt, werden auch existenzielle Fragen nach eigenen Umgangsformen, Unsicherheiten, Scham, Bewegungs- und Experimentierfreude, Inszenierungsweisen, Selbst- und Fremdbildern gestreift. Themen also, die auch implizit im späteren Beruf der Studierenden eine Rolle spielen. Ebenso akzentuieren die Studierenden deutlicher als die Dozierenden, dass sie theoretische Kenntnisse erworben haben. Ihnen wurde bewusst, wie vielfältig Tanz konzipiert werden kann, dass Tanz (insbesondere kreativer oder zeitgenössischer Tanz) nicht nur „schön“ aussehen muss, sie lernten Gestaltungsprinzipien kennen und erfuhren über relevante TanzprotagonistInnen (Pina Bausch, William Forsythe etc.). Themen, die ihnen vorher vollkommen unbekannt waren. Studierende im Schwerpunktfach gaben ebenso an, dass sie nun vermehrt Tanzveranstaltungen besuchen würden. Durch die Lehrveranstaltung wurde Tanz demnach nicht nur als „Sportart“ gerahmt, sondern rückte auch als Kunstform in den Fokus. Die in der empirischen Untersuchung rekonstruierten Typen verdeutlichen, dass sich die Studierenden im Lehramtsstudium Sport auf den Gegenstand Tanz einlassen und ihre zentralen handlungsleitenden Orientierungen zu Tanz und Tanzen im Prozess der Lehrveranstaltung modifiziert wurden bzw. sich neu konstituieren konnten. So deuten sich im Material durchaus Irritationen der handlungsleitenden Orientierungen an, die ggf. langfristig zu tieferliegenden Umstrukturierungen führen. Die Entwicklungen sind dabei als individuell unterschiedlich einzustufen, jedoch ließ sich aufzeigen, dass die Studierenden in den Punkten Improvisation und Körperbewusstsein dazugelernt haben und auf den Tanz sowie die Vermittlung von Tanz aus einer anderen Perspektive schauen. Die Ansicht der Dozierenden, dass sich die „tanzerfahrenen“ Studierenden weniger entwickelten und lediglich ihr Können rekapitulieren, kann nur bedingt bestätigt werden. So orientieren sich die Studierenden des Typus 1 (*Tanzerfahrene leistungsorientierte KönnnerInnen*) zwar auch nach der Lehrveranstaltung primär an zurückliegenden Erfahrungen und wollen demonstrieren, dass sie aus dem Tanz kommen, konnten aber dennoch auch neue Impulse aus der Lehrveranstaltung mitnehmen. Deutlich wurde anhand der Interviews, dass die Anbahnung von

Kompetenzen im akademischen Kontext nicht losgelöst vom retrospektiven biographischen Lebenskontext und Vorerfahrungen, gegenwärtigen Orientierungen und Interessenlagen der Studierenden, der Akzeptanz der studentischen peer group oder der antizipierten Berufskultur zu betrachten ist. Das Modell der Einflussfaktoren des fachspezifischen Habitus nach Engler und Friebertshäuser (1989; siehe Kapitel 3.1.3) kann demnach für das Fach Tanz im Hochschulkontext bestätigt werden. Ziel könnte es sein, auch in der zukünftigen Konzipierung von Lehrangeboten im Bereich Tanz jene Einflussfaktoren mitzubedenken. Aufgezeigt werden konnte weiterhin, dass die Art, wie auf einen Lerninhalt reagiert wird (Improvisation, Tanztheorie, Körperarbeit) und was er mit den Studierenden macht, davon gefärbt ist, welche Erfahrungen die Studierenden bislang mit dem jeweiligen Thema gesammelt haben und wie „offen“ und unvoreingenommen sie sich einlassen können. So stellt die Improvisation beispielsweise für den Typus 1 (*Tanz erfahrene leistungsorientierte KönnlerInnen*) eine kontrastierende Lernerfahrung zu den bisherigen tanzgebundenen, imitativ orientierten Unterrichtserfahrungen dar. Während Tanz in der Vergangenheit für sie vielmehr die exakte Imitation vorgegebener Bewegungsabfolgen bedeutete, müssen die Studierenden in der Improvisation „neu“ lernen, Tanz von innen und ohne äußere Vorgaben entstehen zu lassen, was ihnen mitunter nicht leichtfällt. Da die Studierenden des Typus 2 (*Tanz aufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle*) und 3 (*Tanz aufgeschlossene TanzvermittlerInnen*) beispielsweise weniger über reproduktive Trainingserfahrungen und inkorporierte normierte Bewegungsmuster verfügen, können sie sich leichter und unbedarfter auf die kreativ-experimentellen Bewegungsaufgaben einlassen. Die Frage, die hier angelegt werden kann, lautet demnach, wie Studierende mit verschiedenen Orientierungen und Vorerfahrungen in ihren Kompetenzverläufen unterstützt und begleitet werden können, sodass Lerngegenstände positive Irritationen auslösen und zu „Intakes“ führen. Kompetenzentwicklungen sowohl aus Dozierenden- als auch Studierendenperspektive zu betrachten, bietet somit die Chance, dass was und wie hochschulischer Lehr-Lern-Prozesse besser zu verstehen und Ableitungen für die methodische Gestaltung zu liefern.

2. Welche unterstützenden Faktoren im Kompetenzanbahnungsprozess werden von den Studierenden im Bereich Tanz akzentuiert?

Als unterstützend im Anbahnungsprozess von Kompetenzen wurden von den Studierenden insbesondere drei zentrale Komponenten herausgestellt: *Die Bedeutung der Gruppe, die Vorbereitung und Präsentation der Praxisprüfung sowie die Erfahrung des Konjunktiven.*

Die Studierenden berichteten, dass die studentische peer group und die gute Gruppenatmosphäre ihnen besonders half, sich auf das Tanzen einzulassen. Die Studierenden gingen behutsam miteinander um, erlebten Freude beim praktischen Tun und unterstützten einander. Gerade weil die Präsentationen sensible Situationen für die Studierenden darstellten, war es ihnen besonders wichtig, dass sich nicht über Studierende lustig gemacht wurde und sie sich konstruktiv Rückmeldung gaben. Dieses offene und

kollegiale Klima zwischen den Studierenden wurde dabei nicht von der Dozierenden eingefordert, sondern von den Studierenden selbst hervorgebracht. Weiterhin ging die Vorbereitung auf die Praxisprüfung, welche zumeist als Gruppenprüfung konzipiert war, für Studierenden mit häufigen Treffen einher. Der Probenprozess erforderte, intensiv zusammenzuarbeiten, gemeinsam Bewegungen auszuprobieren, zu verwerfen und neu zusammenzustellen, Spannungen auszuhalten, Krisen zu bewältigen sowie Kompromisse und Lösungen zu finden. Insofern unterstützte die praktische Prüfungsform den Erwerb sozialer Kompetenzen bei den Studierenden, da sie am Ende ihre entwickelte Performance gemeinsam öffentlich zeigen mussten. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Lernprozess war die Erfahrung des Konjunktiven. Durch die Improvisationsaufgaben waren die Studierenden immer wieder (auf)gefordert, sich auf neue PartnerInnen, andere Körper und Bewegungsformen einzulassen. In der gemeinsamen Bewegungsgestaltung ging es nicht darum, vorab festgelegte Bewegungsfolgen zu replizieren, sondern Antworten in dem jeweiligen Augenblick zu generieren. Gelangen diese konjunktiven Verständigungsprozesse ohne vorab festgelegtes kommunikatives Regelwerk und kam es dadurch zu positiven, vorher nicht erwartbaren Ergebnissen, wurden diese spontan entstandenen, ephemeren Momente als eindruckliche Lernsituationen erinnert. In der Bewegung zu lernen, sich auf jemanden und den jeweiligen Augenblick einzulassen, sich zu synchronisieren und sich gelingend anzunähern ohne diesen Prozess vorab kalkulieren und steuern zu können, setzt Kompetenzen in Gang, die erst in der konkreten Situation hervorgerufen und aktualisiert werden können. Tanz als konjunktiver Erfahrungsraum bedeutet demnach ohne kommunikative Verständigung sich in einen offenen gemeinsamen Suchmodus zu bewegen, sich irritieren zu lassen, sich zu verlieren und wiederzufinden. Dieser Prozess setzt Fingerspitzengefühl, Sensibilität, Präsenz sowie die Passung von Beobachtung, Aktion, Reaktion und Reflexion voraus. Diese Lernerfahrungen stellen einen Kontrast zu bisherigen Seminaren (und auch Sporterfahrungen) dar, in denen andere Kompetenzen gefordert sind, um erfolgreich ein Ziel zu erreichen. In akademischer Hinsicht bietet Tanz somit nicht nur Inhalte und Themen, um in verschiedenen Bereichen Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln, sondern kann selbst als Erfahrungsraum gerahmt werden.

3. Inwiefern kann Tanz als performatives Lehr-Lern-Arrangement nach Ansicht der befragten ExpertInnen die pädagogische Hochschulausbildung insgesamt bereichern? Welche (Transfer-)Kompetenzen stehen hierbei im Mittelpunkt?

Auf die Frage hin, welche Kompetenzbereiche durch die Beschäftigung mit Tanz bei Studierenden in pädagogischen Studiengängen angebahnt werden sollen, betonten die ExpertInnen zum einen den Aspekt der körperlichen Selbsterfahrung (Aneignungsperspektive), zum anderen den Aspekt des methodisch-didaktischen Transfers (Vermittlungsperspektive). Insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit wird dabei von den ExpertInnen akzentuiert. Es wird deutlich gemacht,

inwiefern die Arbeit mit dem Körper, die Konzentration auf die Haltung und das „Gestalten können“ von kleinen kreativen Bewegungssequenzen in Gruppen unter Berücksichtigung bestimmter Bewegungsparameter (Raum, Zeit, Dynamik) sowie das Durchlaufen eines künstlerisch angelegten Prozesses den Studierenden generell in ihrer späteren pädagogischen Berufsausübung nützlich sein kann. In den ExpertInneninterviews konnten dabei sieben Transferaspekte der Tanzerfahrungen in andere persönliche oder schulische Kontexte abgeleitet werden: 1) *Arbeit an der eigenen (körperlichen) LehrerInnenpersönlichkeit*, 2) *Haltung und Präsentationskompetenz*, 3) *Beobachtungskompetenz und Feedbackkompetenz*, 4) *Wahrnehmungskompetenz und Entwicklung kinästhetischer Empathie*, 5) *Improvisationsfähigkeit und alternatives Denken*, 6) *Kompetenzen im Umgang mit Gruppen* sowie 7) *Gestaltung abwechslungsreicher Lehr-Lern-Arrangements und Entwicklung von Ideen für eine bewegte Institution*. Im übertragenen Sinne sind nach Einschätzung der ExpertInnen durch die Auseinandersetzung mit Tanz Möglichkeiten angelegt, übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, welche in jeglichen pädagogischen Interaktionssituationen Anwendung finden können:

1) *Arbeit an der eigenen körperlichen LehrerInnenpersönlichkeit*: In pädagogischen Situationen kommt immer die eigene Lehrpersönlichkeit zum Vorschein. PädagogInnen treten in voller Gestalt und mit ihrem Körper in pädagogische Situationen ein. Durch die Beschäftigung mit Körperbildung/Tanz ist es möglich, an diesen non-verbale Aspekte zu arbeiten und ein sensibles Gespür für den eigenen Körper und seine Bedürfnisse zu entwickeln. Auch übergreifende Themen wie die Nähe-Distanz-Regulierung oder das Setzen von Grenzen können somit in einer anderen Art und Weise thematisiert werden.

2) *Haltung und Präsentationskompetenz*: Die Arbeit an diesem körperlichen Phänomen bedeutet sich darüber bewusst zu sein, welche Haltungen, z.B. beim Unterrichten vor einer Klasse, eingenommen werden. In der praktischen Beschäftigung mit dem Körper kann geübt und reflektiert werden, inwiefern durch Bewegungen, Energieeinsatz, Gestik und Mimik, Inhalte und Intentionen transportiert werden können. Dieses „Sich Zeigen“ und „Präsentieren können“, wird durch das Aufführen kleinerer Bewegungssequenzen immer wieder aktiv praktiziert und kann somit spielerisch erfahren werden.

3) *Beobachtungskompetenz und Feedbackkompetenz*: Eine weitere Komponente, die durch Tanz angeregt werden kann, ist die Entwicklung von Beobachtungskompetenz. Auf der Grundlage blickdiagnostischer Qualitätsargumente und detaillierter Wahrnehmung ist es möglich, die Beobachtung auf spezifische Teilaspekte zu fokussieren und in ein kriteriengeleitetes Feedback zu überführen.

4) *Wahrnehmungskompetenz und Entwicklung kinästhetischer Empathie*: Ein weiteres Thema ist die Fähigkeit, sich auf einer körperlichen Ebene in das Gegenüber einfühlen zu können. Nachempfinden zu können, was bestimmte Haltungen bedeuten, zu registrieren und wahrzunehmen, warum die Wiedergabe bestimmter fremder Bewegungsmuster leichter oder schwerer fällt, kann durch das Imitieren der Bewegungsabläufe anderer Teilnehmenden geübt werden. Die Erfahrungen aus der Improvisation können ebenso auf pädagogische Situationen transferiert werden. Auch hier kann auf Basis von

Wahrnehmungsprozessen gefragt werden, was bestimmte (auch körperliche) Anzeichen der Teilnehmenden für das Fortschreiten des pädagogischen Interaktionsgeschehens aussagen oder welche Impulse gesetzt werden können. Ziel wäre es demnach aus der Wahrnehmung heraus, konkrete Handlungsanforderungen abzuleiten und diese umzusetzen. Diese Form der Wahrnehmung erfordert eine besondere Form der Wachheit, Aufmerksamkeit sowie der körperlichen Durchlässigkeit.

5) Improvisationsfähigkeit und alternatives Denken: An die Wahrnehmung von Situationen und Personen schließt sich das Agieren an. Handlungsfähig zu sein, verlangt die Dynamik der Situation zu erfassen und sich gegebenenfalls für einen anderen Handlungsmodus zu entscheiden, welcher so nicht geplant und intendiert war. Sich auf diesen Prozess einzulassen, ihn wahrzunehmen und sicher improvisieren zu können, kann auch als „Lehrkunst“ (Liebau, 2009, S. 55) beschrieben werden. Durch diesen Ansatz, kann auch das eigene Denken aufgebrochen, irritiert und verändert werden. Wie es auch in der Improvisation darum geht, in einem bewegten Anpassungsprozess, die richtigen gegenwärtigen Lösungen zu finden, kann es auch für die Gestaltung von Lernangeboten bedeuten, sich offen, flexibel und dynamisch durch diesen Lehr-Lern-Prozess zu bewegen.

6) Kompetenzen im Umgang mit Gruppen: Weiterhin spielt in der Arbeit mit Gruppen das Erkennen und Erspüren der Gruppendynamik eine wesentliche Rolle. Ein körperbezogenes Verständnis kann dabei unterstützen, in Lernprozessen mehr Freiraum zu geben, Vertrauen zu haben, dass aus der Gruppe heraus Dinge geschehen und sich entwickeln und nicht alles vom Lehrenden selbst stammen muss.

7) Gestaltung abwechslungsreicher Lernarrangements und Entwicklung von Ideen für eine bewegte Institution: Schließlich erhalten Studierende durch die tänzerischen Angebote Ideen für die Realisierung vielgestaltiger pädagogischer Situationen, die auch die körperliche Ebene einbeziehen. Im Kleinen wie im Großen kann so erfahren werden, wie Institutionen und pädagogische Settings bewegter und körperbezogener gestaltet werden können.

Prinzipiell sehen ExpertInnen Möglichkeiten des Einbezugs tänzerischer Praxen im Rahmen des Studiums darin, dass Lernangebote vielfältig gestaltet und verschiedene, auch ungewöhnliche Zugänge zur Verfügung gestellt werden sollten. Unterschiedliche Ansätze tragen somit zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung der Studierenden bei und regen verschiedene Kompetenzen an. Durch eine gezieltere Würdigung des Körpers im Rahmen des Studiums können Studierende weiterhin erfahren und lernen, auch in stressigen und herausfordernden Zeiten gut für sich (körperlich) zu sorgen und über den Körper zur Ruhe und Entspannung zu finden. Weiterhin bietet Tanz Optionen, gerade für Studierende im ersten Semester, miteinander in Kontakt zu kommen, sich kennenzulernen und ungezwungen in Kommunikation zu treten.

Die empirisch erfassten zentralen Kompetenzfacetten am Beispiel Tanz im pädagogischen Hochschulkontext werden aus ExpertInnen-, Dozierenden- und Studierendensicht in der nachfolgenden Tabelle 78 noch einmal zusammengestellt.

Tabelle 78: Ergebnisse fokussierter Kompetenzen aus ExpertInnen-, Dozierenden- und Studierendenperspektive

Befragte	ExpertInnen	Dozierende		Studierende	
Aussagen über	Pädagogikstudierende allgemein (Sport-, Musik-, Kultur-, Sozial- und Kindheitspädagogik)	Lehramtsstudierende (Fach Sport) Grundfach	Lehramtsstudierende (Fach Sport) Schwerpunktfach	Lehramtsstudierende (Fach Sport) Grundfach	Lehramtsstudierende (Fach Sport) Schwerpunktfach
Kompetenzfokus	<p><i>Aneignungsperspektive:</i> Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper (durch Tanz oder anderes Medium)</p> <p><i>Vermittlungsperspektive:</i> Handwerkszeug/Tools, um ästhetische, körperbezogene Prozesse bei Kindern anregen zu können</p> <p><i>Transferkompetenzen:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Arbeit an der eigenen (körperlichen) LehrerInnenpersönlichkeit 2) Haltung und Präsentationskompetenz 3) Beobachtungskompetenz und Feedbackkompetenz 4) Wahrnehmungskompetenz und Entwicklung kinästhetischer Empathie 5) Improvisationsfähigkeit und alternatives Denken 6) Kompetenzen im Umgang mit Gruppen 7) Gestaltung abwechslungsreicher Lehr-Lern-Arrangements und Entwicklung von Ideen für eine Bewegte Institution 	<p><i>Aneignungsperspektive:</i> Erweiterung des Bewegungsrepertoires, Kennenlernen der Bewegungsgrundformen und Gestaltungsprinzipien, Wahrnehmung des Körpers, Umsetzen können von Improvisation, Förderung der Selbstkompetenz (sich einlassen können)</p>	<p><i>Aneignungsperspektive:</i> Vertiefung von tanzpraktischen und choreographischen Fertigkeiten, Weiterentwicklung improvisatorischer Fertigkeiten, Erwerb tanztheoretischer Kenntnisse</p> <p><i>Vermittlungsperspektive:</i> Erwerb methodisch-didaktischer Fertigkeiten</p>	<p><i>Aneignungsperspektive:</i> Personale Kompetenzen, Improvisation</p> <p><i>Vermittlungsperspektive:</i> Methodisch-didaktische Fertigkeiten</p>	<p><i>Aneignungsperspektive:</i> Personale Kompetenzen, Improvisation, Tanztheorie</p> <p><i>Vermittlungsperspektive:</i> Methodisch-didaktische Fertigkeiten</p> <p><i>Typus 1: Tanzverfahren leistungsorientierte KönnertInnen (Aneignungs- und Vermittlungsperspektive):</i> Erweiterung improvisatorischer Fertigkeiten, Bewusstheit über Bewegung, Organisatorisches Know How in Vorbereitung auf die Aufführung, Vertieftes tanztheoretisches Wissen sowie Erweiterung methodisch-didaktischer Kenntnisse und Fertigkeiten für die Umsetzung von Tanz in Schulen</p> <p><i>Typus 2: Tanzaufgeschlossene prozessorientierte Experimentelle (Primär Aneignungsperspektive):</i> Entwicklung improvisatorischer Fertigkeiten, Bewusstheit über Bewegung, Weiterentwicklung personaler Kompetenzen sowie Entwicklung methodisch-didaktischer Kompetenzen und Transfer in andere Bereiche</p> <p><i>Typus 3: Tanzaufgeschlossene TanzvermittlerInnen (Primär Vermittlungsperspektive):</i> Erweiterung des Bewegungsrepertoires, Bewusstheit über Bewegung, Entwicklung im Bereich der Improvisation und Präsentation sowie Verständnis für die Relevanz von Tanz im Kontext Schule und Erwerb methodisch-didaktischer Kompetenzen</p> <p><i>Typus 4: Tanzverfahren PragmatikerInnen (Primär Aneignungsperspektive):</i> Entwicklung personaler Kompetenzen, Entwicklung im Bereich der Improvisation</p>

9.2 Reflexion der Erhebungsverfahren

In diesem Unterkapitel sollen die Stärken und Schwächen der eingesetzten Erhebungsverfahren bilanziert werden. Generell lässt sich feststellen, dass keine Erhebungsinstrumente eingesetzt wurden, welche „Tanzkompetenz“ mittels Fremdeinschätzungen (standardisierte Beobachtungsraster, motorische Tests, Videoanalysen) zu erfassen versuchten. Stattdessen wurde eine Herangehensweise verfolgt, die auf Selbstauskünften basierte, also die Innensicht und Bedeutungen der Lehrenden und Lernenden in das Zentrum der Erhebung stellte. Es ging demnach nicht primär darum, Kompetenzleistungen im Bereich Tanz zu messen und zu vergleichen, vielmehr sollten die AkteurInnen selbst die Gelegenheit bekommen, ihr subjektiv konstitutives Relevanzsystem in Bezug auf Tanz zu entfalten. Anhand der eingesetzten quantitativen und qualitativen Methoden wurden Kompetenzselbsteinschätzungen und Einstellungen, explizites und implizites Wissen, Erfahrungen sowie Orientierungen erfasst. Prognosen, inwiefern die befragten Studierenden jene Orientierungen in Realsituationen überführen bzw. ihr Wissen und ihre erworbenen Fähigkeiten tatsächlich im Handlungsprozess anwenden, können nicht getroffen werden. Gleichwohl sind die eingesetzten (vornehmlich qualitativen) Methoden auf Ebene der Grundlagenforschung besonders fruchtbar. So kann zum einen durch die Rekonstruktion der Sichtweisen der Lernenden der geforderte „shift from teaching to learning“ empirisch realisiert werden. Zum anderen tragen Erkenntnisse darüber, wie Studierende akademische Lernprozesse wahrnehmen, welche Themen und Lehr-Lern-Ziele für sie zentral sind und mit welchen Orientierungen sie in akademisch gerahmte Lernsituationen eintreten, zu einer veränderten und komplexeren Sichtweise hochschulisch gestalteter Lehr-Lern-Arrangements bei. Die Berücksichtigung diverser Akteursperspektiven (Lehrende, Studierende, ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis) hinsichtlich der Frage, welche Kompetenzen (im Sinne fachlicher und überfachlicher Kompetenzen) in einem Feld/einer Domäne von Bedeutung sind, tragen zu einem komplexen Verständnis bei und unterstützen in der Konzipierung von Lehr-Lern-Formaten gleichermaßen äußeren Anforderungen als auch Bedarfen der Lernenden Rechnung zu tragen. Auf Basis dieser vielfältigen Reflexionen können Kompetenzen beschrieben und darauf aufbauend Ziele, methodisch-didaktische Formate und Prüfungsformate abgeleitet werden. Die Berücksichtigung von Selbsteinschätzungs- und Interviewverfahren kann dabei nicht nur die curriculare, sondern auch die methodische Kompetenzorientierung in der Lehrpraxis unterstützen. So ermöglichen Selbsteinschätzungen und Erzählungen einen direkten Zugang zum Erleben von Situationen und unterstützen die Selbstreflexion und das Nachsinnen über Lerngegenstände.

“We expected our respondents to not just tell us what they already knew about their experience of dancing and what it meant to them, but to become more aware of its meaning in the process of trying to find words to talk about it. One of the premises of hermeneutic inquiry is that the meaning of a phenomenon becomes richer and/or more clear in the process of reflecting on it” (Stinson, 1990a, S. 205).

Eine Aufgabe könnte es zukünftig sein, fachdidaktische Kompetenzforschung und methodisch-didaktische Lehrpraxis stärker aufeinander zu beziehen.

9.3 Einordnung der Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand und Forschungsdesiderata

Nachfolgend wird dargestellt, wie sich die Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand einordnen lassen, ob die Befunde in Einklang mit anderen Studien stehen bzw. inwiefern die Ergebnisse der Arbeit den Forschungsstand erweitern und ergänzen. Ebenso sollen zukünftige Forschungsfragen identifiziert werden. Festgestellt werden kann, dass bislang keine andere empirische Untersuchung in Deutschland zur Kompetenzerfassung im Fach Tanz im Lehramtsstudium Sport existiert, welche als universitätsstandortübergreifende Prä-Post-Erhebung konzipiert ist, quantitative und qualitative Zugänge empirischer Sozialforschung berücksichtigt und sowohl Lehrende als auch Lernende befragt. Im Folgenden wird auf die vorhandenen Untersuchungen, die hauptsächlich qualitativ angelegt sind, Bezug genommen (siehe ebenso Kapitel 4.2.3.2).

(1) Untersuchungen zu Tanz im Lehramtsstudium Sport

Postuwka und Schwappacher (1999, S. 82ff.) arbeiteten in ihrer Studie heraus, dass der Sinn kreativer Tanzerziehung aus Studierendenperspektive in dem Ausbau des Bewegungsrepertoires, in der Erweiterung der Handlungsfähigkeit (z.B. durch spontane Improvisationen), in der Persönlichkeitsbildung, in der Kommunikation durch Körpersprache sowie dem sozialen Verhalten liegt. Diese Ergebnisse können unterstrichen werden. Gleichzeitig wurde in der vorliegenden Untersuchung an vielen Punkten deutlich, dass für die Studierenden nicht nur die eigene Auseinandersetzung mit und über den Körper am Beispiel Tanz von Bedeutung ist, sondern diese auch konkrete Vermittlungskompetenzen erwerben wollen und somit die zukünftige LehrerInnenrolle ausschlaggebend für individuelle Lehr-Lern-Ziele ist. Freytag (2011, S. 182) kam in ihrer Dissertation zu dem Ergebnis, dass kreative Gestaltungsprozesse bei Studierenden mit ambivalenten Gefühlen und Sozialität verbunden sind. Als Schlussfolgerung aus den Ergebnissen hält sie fest, dass sich in diesem adäquaten Umgang mit Ambivalenz(en) die Gestaltungsfähigkeit als Schlüsselkompetenz der Gegenwart erweist. Am Beispiel tänzerischer Gestaltungsprozesse kann somit geübt werden, Uneindeutigkeiten auszuhalten und mit Unbestimmtheit umzugehen (a.a.O., S. 175). Auch diese Ergebnisse und Ableitungen können durch die vorliegende Arbeit bestätigt werden. So zeigte sich hier, dass insbesondere die offenen improvisatorischen Aufgabenstellungen und das Hervorbringen von Performances, die Studierenden nicht nur in bewegungspraktischer Hinsicht, sondern ebenso in ihren Selbst- und Sozialkompetenzen herausforderten und förderten. Ebenso berichteten die ExpertInnen und Studierenden von Transfermöglichkeiten des Gelernten in andere Bereiche. Freytag (a.a.O., S. 66) führte weiterhin aus, dass das Geschlecht keine relevante Kategorie mehr

im Schwerpunktfach Tanz sei. Diese Aussage kann nur bedingt geteilt werden. So konnte zum einen in der durchgeführten Fragebogenerhebung nachgewiesen werden, dass sich Frauen und Männer im Schwerpunktfach Tanz in ihren lehrveranstaltungsbezogenen Einstellungen nicht signifikant unterscheiden, d.h. sie bringen eine ähnliche Motivation mit und schätzen den Stellenwert der Lehrveranstaltung als ähnlich wichtig ein. Zum anderen konnten jedoch auch einige tanzbezogene Geschlechterunterschiede berichtet werden: So tanzen weibliche Schwerpunktfachstudierende bevorzugter in ihrer Freizeit und weisen ein insgesamt höheres Interesse an Tanz allgemein und Tanzrezeption auf. In der Selbsteinschätzung des tanzpraktischen Könnens konnten wiederum keine Differenzen festgestellt werden. In den biographisch-narrativen Interviews zeigte sich ferner, dass sich Männer und Frauen prinzipiell auf alle vier rekonstruierte Typen verteilen. Gleichzeitig wurde sowohl in den Dozierenden- als auch Studierendeninterviews immer wieder von beobachteten männlichen Studierenden berichtet, die im Rahmen der hochschulischen Lehrveranstaltung das Tanzen für sich entdeckten. Diese zu Beginn oft tanzunerfahrenen Studenten, welche sich im Prozess entwickeln und deutliche Fortschritte machen, fallen den Studierenden sowie den Dozierenden besonders auf und werden häufiger thematisiert als beispielsweise tanzunerfahrene Studentinnen. Die Kategorie Geschlecht und damit verknüpfte tanzbezogene Zuschreibungen und Wahrnehmungen scheinen demnach doch eine implizite Rolle in der Lehrveranstaltung zu spielen, auch wenn das tänzerische Engagement als ähnlich einzustufen ist.

Auf Basis ihrer eigenen praktischen Erfahrungen unterscheidet Czynnick-Leber (2010, S. 172) vier Studierendentypen (Frauen mit tänzerischen Vorerfahrungen, Frauen ohne tänzerische Vorerfahrungen, Männer mit tänzerischen Vorerfahrungen, Männer ohne tänzerische Vorerfahrungen) und deren Entwicklung. Diese Typisierung konnte in der vorliegenden Arbeit empirisch belegt und weiter ausdifferenziert werden.

(2) Bezug zu den tanztheoretischen Ausführungen (Kapitel 4)

Werden die empirischen Ergebnisse, dem in der Arbeit vorgestellten „Tanzkompetenzmodell“ (siehe Kapitel 4.3) gegenübergestellt, kann aufgezeigt werden, dass etliche der theoretisch postulierten Kompetenzbereiche und Indikatoren im Bereich Tanz aus Sichtweise der befragten Studierenden und Dozierenden in der Lehrveranstaltung angebahnt wurden (siehe Tab. 79). So wird deutlich, dass die Möglichkeiten, die Tanz prinzipiell als Medium offeriert in der derzeitigen Lehrpraxis umgesetzt und wahrgenommen werden. Stärker fokussiert werden könnten Kompetenzbeschreibungen im Bereich Tanztheorie sowie Tanzvermittlung.

Tabelle 79: Kompetenzdimensionen im Bereich Tanz aus dem Theorieteil (siehe Kap. 4.3) und Abgleich mit den empirischen Ergebnissen (blau gedruckt sind jene Kompetenzbereiche, die nach Abschluss der Lehrveranstaltung Tanz von Studierenden und Dozierenden als erreicht benannt wurden)

Lernbereiche	Kompetenzdimensionen	Kompetenzteilbereiche	Exemplarische Indikatoren
Aneignungsebene			
Wissen Lernen	Tanzspezifische Kompetenzen	Tanzwissen	<ul style="list-style-type: none"> -über tanzgeschichtliches Wissen verfügen -sich andere Tanzkulturen erschließen können -über anatomisches Wissen verfügen -über Gestaltungsprinzipien wissen -über Studien im Bereich Tanz wissen -über Tanz als Kulturgut wissen -über verschiedene Tanzformen wissen -über TanzkünstlerInnen/ChoreographInnen wissen
Können Lernen		Tanzfertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> -sich mit den Grundparametern (Zeit, Raum, Energie, Antriebe) im Tanz auseinandersetzen können -Bewegungstechnische Grundformen (wie z.B. Gehen, Springen, Drehen, Rollen, Fallen) anwenden können -vorgegebene Bewegungen übernehmen und umgestalten können -improvisieren können -den Körper in seiner Bewegungsvielfalt kennen lernen -sich (kreativ, emotional) ausdrücken können -verschiedene Tanztechniken anwenden können
(Zusammen) Leben lernen	Personale Kompetenzen	Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> -mit anderen durch Tanz in tänzerische Kommunikation treten können -sich in die Gruppe in Bewegung einpassen und den Bewegungsmodus übernehmen können -zusammen in der Gruppe tänzerisch gestalten können
		Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> -sich im Tanz selbst (anders) erfahren und kennenlernen -das eigene Bild weiterentwickeln -sich spielerisch ausprobieren können -sich selbstbewusst im Tanz erleben können
Lernen lernen	Reflexive und Urteils-kompetenzen	Auseinandersetzung mit dem Körper/Tanz in der Biographie	<ul style="list-style-type: none"> -Tanz in Bezug auf die eigene Lernbiographie reflektieren können -die Selbstwahrnehmungsfähigkeit erweitern und verfeinern können -Grenzen des Körpers sensibel und differenziert wahrnehmen können -sich mit eigenen Bewegungsmustern und -präferenzen auseinandersetzen können
		Tanz beurteilen können	<ul style="list-style-type: none"> -Wirkungen von Tanz reflektieren können -Tanzstücke (auch medial) beurteilen können
	Transferkompetenzen	Transferkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> -Tanz als Teil des Bildungsnetzes verstehen können -Tanz mit anderen Fächern verbinden können
Vermittlungsebene			
Anbahnen lernen	Methodisch-didaktische Kompetenzen	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> -um die Bedeutsamkeit von Bewegung für die kindliche Entwicklung wissen - über entwicklungspsychologisches Wissen der kindlichen Bewegungsentwicklung verfügen können -über Grundlagen in der physiologischen und funktionellen Körperarbeit mit Kindern (Anatomie, Bewegungslehre) verfügen können -über tanzmedizinisches Wissen verfügen können -über musikalisches Wissen (z.B. Tanzkomposition) verfügen können -über Konzepte der ästhetisch-kulturellen Bildung verfügen können
		Analyse	<ul style="list-style-type: none"> -Methoden der Bewegungsanalyse anwenden können -Bewegungspräferenzen bei anderen analysieren können
		Konzeption	<ul style="list-style-type: none"> -Unterrichtsaufbau zum Thema Tanz methodisch-didaktisch konzipieren können -für verschiedene Altersgruppen und unter diversen Zielsetzungen tänzerische Einheiten konzipieren können
		Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> -über ein Spektrum an Fertigkeiten in der Vermittlung von Tanztechniken, Wahrnehmungsarbeit, Improvisation und Choreographie verfügen können -Interaktionsprozesse anleiten können
		Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> -Tanzangebote mit Kindern reflektieren können -Vermittlungsprozesse im Bereich Tanz kritisch reflektieren können
		Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> -Tanz in Schulen einbinden können -interdisziplinär zusammenarbeiten können

(3) Forschungsdesiderata

Bezogen auf das Phänomen Tanz kann abschließend die Frage gestellt werden, wie der Körper weiterhin im Fokus von Lehr-Lern-Prozessen empirisch sichtbar und erfassbar gemacht werden kann. So könnten in einem nächsten Schritt Selbstbeurteilungen und Fremdeinschätzungen verzahnt werden, um somit Kompetenzentwicklungen mehrperspektivisch zu erfassen (Frey, 2006, S. 34). Ebenso wäre es möglich, konkrete Handlungsaktionen und Reflexionen über das Handeln (beispielsweise bezogen auf methodisch-didaktische Kompetenzen) miteinander zu kombinieren. So könnten Studierende in ihren Lehrproben oder Schulprojekten gefilmt und nachträglich zu ihrer Praxis befragt werden. Hierzu stellen (videobasierte) Stimulated Recall Interviews (Messmer, 2015) eine mögliche Erhebungsmethode dar. Ferner könnte es im Rahmen der Biographieforschung aufschlussreich sein, Sprache und Körperlichkeit bzw. Bewegungen miteinander zu verbinden. Bislang wurde der Körper (und die leibliche Dimension) von der Biographieforschung noch nicht systematisch genug aufgenommen und biographische Entwicklungen im Kontext „körperlicher Mitgiften, Erfahrungen und Haltungen dem Körper gegenüber“ nur in wenigen Studien untersucht (Abraham, 2017a, S. 139). Wie insbesondere habitualisierte Körper- und Bewegungsdimensionen der Biographie angemessen empirisch rekonstruiert werden können, ist noch nicht abschließend geklärt (Meuser, 2013, S. 237ff.).

9.4 Implikationen für die pädagogische hochschulische Handlungspraxis

Zur Abrundung soll am Ende schließlich ein größerer Bogen gespannt und der Blick darauf gerichtet werden, welche Schlussfolgerungen aus den theoretischen Abhandlungen, methodischen Herangehensweisen und empirischen Erkenntnissen im Hinblick auf eine Kompetenzorientierung im pädagogischen Hochschulkontext und der Frage der Berücksichtigung des Körpers gezogen werden können. Als hochschuldidaktische Implikationen sollen hierzu vier Aspekte als Essenz der vorliegenden Arbeit herausgestellt werden, welche in ihrer Logik aufeinander aufbauen.

➤ **Kompetenzentwicklung im pädagogischen Hochschulstudium aus mehreren Akteursperspektiven verstehen und konzipieren**

Anhand der empirischen Ergebnisse konnte umfangreich aufgezeigt werden, wie verschiedene Akteursgruppen (ExpertInnen, Dozierende, Studierende) die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand (hier am Beispiel Tanz) erleben, deuten und rahmen, welche Lehr-Lern-Ziele sie anvisieren und welche Schwerpunktsetzungen sie vornehmen. Eine vielschichtige Untersuchung dieser diversen Lernangebote und Lernzugänge, inhaltlichen Bedeutungsdimensionen sowie Erfahrungen der jeweiligen AkteurInnen kann dazu beitragen, hochschulische Lernprozesse in ihrer Komplexität zu verstehen, zu reflektieren und zu modifizieren. Werden Lehr-Lern-Erfahrungen von Studierenden, Dozierenden und ExpertInnen aus Wissenschaft und (zukünftiger) Praxis diskursiv zugänglich gemacht, können Lehr-Lern-Ziele für die

jeweilige Domäne beschrieben und curricular verankert werden, die gleichermaßen sowohl die Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden als auch des Praxisfeldes aufgreifen.

➤ **Curriculare und methodische Kompetenzorientierung miteinander verzahnen**

An die Frage nach dem *Was*, d.h. der curricularen Kompetenzorientierung, und der Beschreibung dessen, was AbsolventInnen am Ende einer Lernetappe an Kompetenzen hervorbringen sollen, schließt sich die Auseinandersetzung mit dem *Wie*, d.h. der methodischen Kompetenzorientierung, an. Bislang wird die Verzahnung von Kompetenzbeschreibungen und methodisch-didaktischer Realisierung jedoch nicht systematisch genug fokussiert. So bleibt häufig unbeachtet, inwiefern spezifische Lernumgebungen und Lehr-Lern-Arrangements das Erreichen anvisierter Kompetenzen unterstützen oder sogar erst ermöglichen können. Eine stärkere Verzahnung und praktische Einlösung von curricularer und methodischer Kompetenzorientierung wäre demnach ein prioritäres Ziel.

➤ **Fokus auf verschiedene, u.a. auch körperbezogene, Lehr-Lern-Zugänge richten**

Optionen könnten darin liegen, vielfältige methodisch-didaktische Formate und Erprobungsräume in Verbindung zu inhaltlichen Themen und Lehr-Lern-Zielen zur Verfügung zu stellen und Studierende somit im Rahmen ihres Studiums mit diversen Zugangs- und Auseinandersetzungsweisen zu „konfrontieren“, ihnen die Möglichkeit zu geben, zu lernen bzw. sich weiterzuentwickeln. Körperbezogene Ansätze können dabei als *ein* möglicher Zugang verstanden werden. Das Angebot komplexer Lernzugänge kann die Ausgestaltung (nicht nur) pädagogischer Studiengänge bereichern und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden unterstützen. Ein Einbezug körperbezogener Lehr-Lern-Formate ist auch insofern von Bedeutung, als die AkteurInnen in pädagogische Praxissituationen immer mit ihrer ganzen Person, und somit auch mit ihrem Körper eintreten. Die Körperlichkeit von PädagogInnen wird als Bestandteil professionellen Handelns bislang nur selten explizit theoretisch berücksichtigt und infolge auch kaum in methodisch-didaktische Überlegungen überführt.

➤ **(Zeitgenössischen) Tanz als möglichen körperbezogenen “embodied learning” Ansatz im pädagogischen Hochschulkontext nutzbar machen**

Körper- und Bewegungsansätze aus dem zeitgenössischen, kreativen Tanz können durch ihr breit angelegtes (Bewegungs-)Repertoire und Verständnis dazu beitragen, sowohl kleine als auch komplexere Lernangebote anzubieten, die die pädagogische Hochschulpraxis um performativ-physische Lernaspekte bereichern können. Tanz als Format im pädagogischen Studium stärker zu berücksichtigen, kann aus Sicht der befragten Studierenden, DozentInnen und ExpertInnen dabei in dreierlei Hinsicht unterstützend sein: *durch die Förderung personaler Kompetenzen, die Förderung von Transferkompetenzen sowie die Förderung von Vermittlungskompetenzen.*

1) *Förderung personaler Kompetenzen (Selbst- und Sozialkompetenz):* Die Studierenden stellten immer wieder heraus, wie das Tanzen sie dazu anregte, sich mit sich selbst intensiv auseinanderzusetzen und über sich nachzudenken, mit anderen Studierenden auf eine andere Art und Weise in Beziehung zu treten, zu

„kommunizieren“ und zusammenzuarbeiten. Sie waren herausgefordert sich zu zeigen, zu improvisieren, kreativ zu agieren, andere Haltungen einzunehmen, zu gestalten, sich auf neue PartnerInnen in Bewegung einzulassen oder gemeinsam Lösungen zu finden. Dies alles sind Komponenten, die im Rahmen des Studiums und für die pädagogische Praxis von Bedeutung sein können.

2) *Förderung von Transferkompetenzen:* Insbesondere die ExpertInnen unterstrichen, wie die Auseinandersetzung mit dem Körper am Beispiel Tanz dazu anregen kann, auch pädagogische Situationen „körperlicher“ zu verstehen und zu arrangieren, d.h. einen Transfer der Erfahrungen in andere Bereiche herzustellen und beispielsweise pädagogische Interaktionen auf körperliche Aspekte hin zu analysieren oder Lerninhalte bewegter zu transportieren oder zu verarbeiten. Demnach können diese Lernerfahrungen im Studium auch als reflexiver Spiegel pädagogischer Praxis fungieren und daraufhin befragt werden, was sie für die Gestaltung eigener Unterrichts- oder Interaktionssituationen bedeuten können.

3) *Förderung von Vermittlungskompetenzen:* Schließlich unterstützen eigens gemachte Körper- oder Bewegungserfahrungen im Tanz sowie deren nachträgliche Reflexion, selbst körperbezogene Angebote zu offerieren, die dazu dienen können, die jeweiligen TeilnehmerInnen zu aktivieren, zu entspannen, sie für den Körper zu sensibilisieren oder auch in ästhetische, kreative Prozesse zu bringen.

Zukünftiges Ziel könnte es sein, zu überlegen, wie körperbezogene Ansätze (aus dem Tanz oder auch aus anderen Bereichen) für die pädagogische Hochschulbildung weiter aufbereitet und verfügbar gemacht werden können. Erste Ansätze für ein solches „Body Curriculum“ für pädagogische Kontexte wurden bereits in Kapitel 3.4 beschrieben und könnten weiter konkretisiert werden.

Für das Lehramtsstudium Sport kann eine Schlussfolgerung dieser Arbeit sein, dass Dozierende im Bereich Tanz, Anregungen bekommen sich zu hinterfragen, was die Ergebnisse für die Konzipierung eigener zukünftiger Lehrveranstaltungen bedeuten können. Inwiefern beispielsweise die aufgeworfenen Fragen der Studierenden (siehe S. 322, 323 in dieser Arbeit) Impulse für die Lehrpraxis bereitstellen oder wie vor dem Hintergrund diverser Studierendentypen Inhalte und Herangehensweisen noch einmal hinterfragt werden können. Auch in der Zukunft bleibt es eine wichtige Frage, wie es methodisch gelingen kann, Lehramtsstudierende darin zu unterstützen und zu befähigen, dass sie in der späteren Schulpraxis, wie in den Bildungsplänen gefordert, auch einzelne Einheiten von Tanz im Sportunterricht anbieten können. Unterstützend und nützlich könnten aufgrund zeitlich begrenzter Ressourcen innerhalb der Lehrveranstaltung zusätzliche Weiterbildungsmodule mit spezifischen Schwerpunktsetzungen während und nach dem Studium sein. Diese Zusatzqualifikationen, Studienprofile oder Weiterbildungsangebote stehen bislang jedoch nur an wenigen Studienstandorten zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

- Abraham, A. (1992a). *FrauenKörperKrankheitKunst. Teil 1. Zum Prozeß der Spaltung von Erfahrung und dem Problem der Subjektwerdung von Frauen. Dargestellt am Beispiel des zeitgenössischen künstlerischen Tanzes*. Oldenburg: BIS.
- Abraham, A. (1992b). *FrauenKörperKrankheitKunst. Teil 2. Zum Prozeß der Spaltung von Erfahrung und dem Problem der Subjektwerdung von Frauen. Dargestellt am Beispiel des zeitgenössischen künstlerischen Tanzes*. Oldenburg: BIS.
- Abraham, A. (2002). *Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag*. Wiesbaden: Westdeutscher.
- Abraham, A. (2008). Körperlichkeit und Bewegung im biographischen Kontext. Zur Notwendigkeit einer körper- und bewegungsbezogenen biographischen Perspektive in der Gerontologie. *Zeitschrift Gerontologie Geriatrie*, 41, 177-181.
- Abraham, A. (2012). Wie viel Körper braucht die Bildung? Zum Schicksal von Leib und Seele in der Wissensgesellschaft. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1-18.
- Abraham, A. (2016). Künstlerisches Forschen in Wissenschaft und Bildung. Zur Anerkennung und Nutzung leiblich-sinnlicher Erkenntnispotenziale. In S. Schroedter & S. Quinten (Hrsg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration* (S. 19-36). Bielefeld: transcript.
- Abraham, A. (2017a). Lebenslauf und Biographie. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge* (S. 131-145). Wiesbaden: Springer VS.
- Abraham, A. (2017b). Sprechen. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge* (S. 457-470). Wiesbaden: Springer VS.
- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8* (S. 51-70). Wiesbaden: VS.
- Ahrens, S. (2011). *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*. Bielefeld: transcript.
- Alarcón, M. (2016). Philosophische und experimentelle Forschung zur Empathie. In U. Eberlein (Hrsg.), *Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen – Intercorporeity, Movement and Tacit Knowledge* (S. 299-311). Bielefeld: transcript.
- Alheit, P. (1995). Biographical Learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57-74). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. (2008). ‚Biografizität‘ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In S. Kirchhof & W. Schulz (Hrsg.), *Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz* (S. 15-28). Flensburg: Flensburg University Press.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie des lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 713-734, 3., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS.
- Alheit, P. & von Felden, H. (2009). Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 9-17). Wiesbaden: VS.
- Alito, A. & Zolbrod, Sara (2010). *Manual for DanceAbility Teacher Certification*. Unveröffentlichtes Dokument.

- Alkemeyer, T. (2000). *Zeichen, Körper und Bewegung. Aufführungen von Gesellschaft im Sport*. Freie Universität Berlin: unveröffentlichte Habilitationsschrift. Zugriff am 16.7.2017. Verfügbar unter: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sport/personen/alkemeyer/Alkemeyer_Zeichen_Koerper_und_Bewegung-1.pdf
- Alkemeyer, T. (2004). Bewegung und Gesellschaft. Zur „Verkörperung“ des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur. In G. Klein (Hrsg.), *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte* (S. 43-78). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. (2009). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 119-140). Wiesbaden: VS.
- Alkemeyer, T. (2015). Verkörperte Soziologie – Soziologie der Verkörperung. Ordnungsbildung als Körper-Praxis. *Soziologische Revue*; 38 (4), 470-502.
- Alkemeyer, T. (2017). Praktiken und Praxis. Zur Relationalität von Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen. In G. Klein & H.K. Göbel (Hrsg.), *Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag* (S. 141-165). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Pläydoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25-50). Wiesbaden: Springer.
- Alkemeyer, T. & Schmidt, R. (2003). Habitus und Selbst. Zur Irritation der körperlichen Hexis in der populären Kultur. In T. Alkemeyer, B. Boschert, R. Schmidt & G. Gebauer (Hrsg.), *Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur* (S. 77-102). Konstanz: UVK.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. Zugriff am 20.12.2016. Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., & Pintrich, P.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anttila, E. (2015). Dance as embodied dialogue: insights from a school project in Finland. In C. Svendler Nielsen & S. Burrige (Eds.), *Dance Education around the World. Perspectives on dance, young people and change* (pp. 79-87). London: Routledge.
- Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.). (2009). *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*. Zugriff am 4.1.2017. Verfügbar unter: https://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/hochschulrecht/hrk_kmk_AR_SMWK/2011-10-28_DQR_Gesamtdokument_110322.pdf
- Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49 (S. 26-38). Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Zugriff am 19.1.2017. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Arnold, R. (2012). „Beim Lernen ist es wie beim Eisberg: das Tragende sieht man nicht“: Ergebnisse einer systemisch-konstruktivistischen Lernforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 481-485.
- Arnold, R. (2014a). Vorwort des Reihenherausgebers. In R. Arnold & J. Erpenbeck. *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung* (S. VII-X). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2014b). 1. Brief. In R. Arnold & J. Erpenbeck. *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung* (S. 1-8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2014c). 3. Brief. In R. Arnold & J. Erpenbeck. *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung* (S. 21-29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2014d). 5. Brief. In R. Arnold & J. Erpenbeck. *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung* (S. 47-59). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2014e). 7. Brief. In R. Arnold & J. Erpenbeck. *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung* (S. 89-114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2014f). Zur Überwindung der Antiquiertheit des Kompetenzdiskurses – ein Interview. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 16-30). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Arnold, R. (2016). *Wie man wird, wer man sein kann. 29 Regeln zur Persönlichkeitsentwicklung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Baader, M.S. (2002). Körper als Tempel des Geistes? In Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.), *Schüler 2002. Körper* (S. 99-101). Seelze: Friedrich.
- Bäcker, M. (2008). Tanzen bildet!? Zum tanzpädagogischen Diskurs im Bildungs- und Ausbildungskontext. In C. Fleischle-Braun & R. Stabel (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung* (S. 161-175). Leipzig: Henschel.
- Bäcker, M. (2010). Tanz als 3. Fach für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem Erweiterungsstudienkonzept „Tanz“ in Lehramtsstudiengängen. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *tanz vermittelt – tanz vermitteln* (S. 163-171). Leipzig: Henschel.
- Bäcker, M., Fleischle-Braun, C., Howahl, S. & Klinge, A. (2009). Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen – Eine Einführung. In Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.), *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung* (S. 9-16). Oberhausen: Athena.
- Bähr, I., Krieger, C. & Regenbrecht, T. (2018). Bildung durch Irritation im Sportunterricht? Rekonstruktion des Schüler/innenverhaltens und -erlebens am Beispiel von Unterrichtsversuchen zum Erkunden. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 179-204). Wiesbaden: Springer.
- Bahr, S., Behrens, M. & Fischer, K. (2016). Interdisziplinäre Analyse der Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit. Zur forschungsmethodischen Vorgehensweise. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 31-42) Wiesbaden: Springer.
- Bahr, S. & Fischer, K. (2016). Zum Stellenwert von Bewegung in der frühpädagogischen Ausbildung. Eine qualitative Analyse der Bedeutungsfelder von Bewegung in den Bildungs- und Orientierungsplänen sowie den Fachschulcurricula aller Bundesländer. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 79-104). Wiesbaden: Springer.
- Bahr, S., Stahl von Zabern, J. & von Zabern, L. (2016). Bewegungsverständnis in Bildungsplänen und der Frühpädagogie. Zum Stellenwert von Bewegung in Bildungsplänen der Bundesländer und in der Fachkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 131-144). Wiesbaden: Springer.
- Balz, E. (2012). Einführung: Kompetenzorientiert Sport unterrichten? In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 7-12). Aachen: Shaker.

- Banes, S. (2000). Foreword. In J. Ross (2000), *Moving Lessons. Margaret H'Doubler and the beginning of dance in american education* (pp. ix-xiv). Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bannon, F. (2010) Dance: the possibilities of a discipline. *Research in Dance Education*, 11(1), 49-59.
- Barnett, R. (2012). Coda. In R. Barnett (Ed.), *The future university. Ideas and Possibilities* (pp. 201-204). New York: Routledge.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Los Angeles: Sage.
- Barthel, G. (2017). Choreographie vermitteln. Eine praxeologische Untersuchung zu Tanzkunst und Kultureller Bildung. In G. Klein & H.K. Göbel (Hrsg.), *Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag* (S. 229-245). Bielefeld: transcript.
- Batson, G. & Wilson, M. (2014). *Body and Mind in Motion. Dance and Neuroscience in Conversation*. Bristol: Intellect.
- Bauer, J. (2010). *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. Frankfurt: Eichborn.
- Bauer, S. (2018). *The Embodied Teen. A Somatic Curriculum for Teaching Body-Mind Awareness, Kinesthetic Intelligence, and Social and Emotional Skills*. Berkley: North Atlantic Books.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (2015). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller-Herrmann, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Herrmann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 9-31). Wiesbaden: Springer.
- Beckers, E. (1992). Erziehung durch und in Bewegung. In M. Klein (Hrsg.), *Tanzforschung Jahrbuch Band 2 1991* (S. 18-36). Wilhelmshaven: Florian Noetzel.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-32). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Beckmann, H. (2012). Bewegtes Lernen im Mathematik- und Deutschunterricht in der Grundschule. Bewegung zur Lernorganisation und zur Themenerschließung nutzen. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1-12.
- Bedorf, T. (2015). Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 129-150). Wiesbaden: Springer.
- Behrens, C. (2010). *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen*. Dissertation Sporthochschule Köln.
- Behrens, C. (2012). Blick in die Forschung – Wirksamkeit von Tanz und Tanzunterricht im Bildungskontext. In Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.), *Tanz in Schulen. Theorie und Praxis. Leitfaden zur Initiierung, Gestaltung und Optimierung tanzkünstlerischer Projekte an Schulen* (S. 62-64). Zugriff am 13.09.2018. Verfügbar unter: https://bv-tanzinschulen.de/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/TIS_Leitfaden_27.02.2012.pdf
- Behrens, C. (2013). Unterrichtsqualität im Bereich „Tanz in Schulen“ – Forschungsbedarf zu Kompetenzmodellen und Lernprogressionen. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin* (S. 67-69). Bonn: BMBF.
- Behrens, C. (2014). Tanz als Gegenstand der ästhetisch-kulturellen Bildung in der frühen Kindheit. *Sozialmagazin*, 1-2, 61-67.

- Beirat Tanz (2008). *Mindestkompetenzen und Grundkenntnisse für Tanzpädagoginnen und Tanzpädagogen*. Zugriff am 27.10.2018. Verfügbar unter:
http://www.dbt-remscheid.de/fileadmin/Redakteur/Dokumente/Dokumente/Beirat_Tanz_Mindestkompetenzen_differenziert.pdf
- Beirat Tanz der Sektion „Rat für darstellende Kunst und Tanz“ des Deutschen Kulturrats (o.J.). Zugriff am 20.9.2018. Verfügbar unter: <http://www.dbt-remscheid.de/beirat-tanz/>
- Bender, S. (2007). *Die psychophysische Bedeutung der Bewegung. Ein Handbuch der Laban Bewegungsanalyse und des Kestenberg Movement Profiles*. Berlin: Logos.
- Bender, D. (2010). Die machtvolle Subjektconstitution in biographischen Interviews. Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativbiographischen Interviews nach Fritz Schütze. *ZQF*, 10 (2), 293-318.
- Benischek, I. & Beer, R. (2015). Zum Begriff „Lernen“ im Rahmen von Kompetenzorientierung – ein Überblick. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart & E. Amtmann, E. (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen* (S. 17-26). Wien: facultas.
- Bentzen, M. (2016). *Das neuroaffektive Bilderbuch*. London: NAP Books.
- Beudels, W. (2016). Bewegung als Medium des Lernens. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 47-60). Wiesbaden: Springer.
- Beyeler, M. & Patrizi, P. (2012). Tanz- Schule – Bildung. Überlegungen auf der Erfahrungsgrundlage eines Berliner Tanz-in-Schulen-Projekts. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 600-603). München: kopaed.
- Biagioli, M. (1995). Tacit Knowledge, Courtliness, and the Scientist's Body. In S.L. Foster (Ed.), *Choreographing History* (pp. 69-81). Bloomington: Indiana University Press.
- Bietz, J. & Heusinger, B. (2010). EigenSINN – Tanzen in der ästhetischen Bildung. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *Tanz vermittelt – Tanz vermitteln* (S. 58-70). Leipzig: Henschel.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: Open University.
- Bischof, M. (2010). Konzepte der Tanzkultur. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 9-30). Bielefeld: transcript.
- Bläsing, B. (2017). Dance in the Body, the Mind, and the Brain. Neurocognitive Research inspired by Dancers and their Audience. In V. Karkou, S. Oliver & S. Lycouris (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing* (pp. 41-55). New York: Oxford University Press.
- Bläsing, B., Puttke, M. & Schack, T. (Eds.). (2010). *The Neurocognition of Dance Mind, Movement and Motor Skills*. New York: Hove.
- Blake, D. & Hanley, V. (1995). *Dictionary of Educational Terms*. Aldershot: Arena.
- Blömeke, S. (2012). Kompetenzerfassung in der empirischen Bildungsforschung. Historische und disziplinäre Entwicklungen sowie die aktuelle Umsetzung in Studien. In M. Pfadenhauer & A.M. Kunz (Hrsg.), *Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung* (S. 18-38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blömeke, S. (2013). Validierung als Aufgabe im Forschungsprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“. KoKoHS Working Papers zur BMBF-Förderinitiative „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“. Berlin & Mainz: Humboldt-Universität.
- Blömeke, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2015). Kompetenzen von Studierenden. Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 7-10.
- Bloom, B.S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Blumenfeld-Jones, D. S. (1997). Aesthetic experience, hermeneutics, and curriculum. In S. Laird (Ed.), *Philosophy of Education* (pp. 313-321). Champaign-Urbana IL: Philosophy of Education Society.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF. Zugriff am 4.12.2016. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Zugriff am 4.12.2016. Verfügbar unter: <http://www.dqr.de:8002/index.php>
- Bockrath, F. (2008). Grenzen der Standardisierung: Implizites Wissen – Körperliches Wissen – Negatives Wissen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 99-124). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Böhle, F. (2009). Weder rationale Reflexion noch präreflexive Praktik – erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 203-229). Wiesbaden: VS.
- Böhle, F. & Porschen, S. (2011). Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In R. Keller & M. Meuser (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 53-67). Wiesbaden: Springer.
- Böhme, G. (1985). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33-70). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohlinger, S. (2008a). Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 42/43, 112-130. Zugriff am 18.12.2016. Verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/42_de_Bohlinger.pdf
- Bohlinger, S. (2008b). *Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 200-212). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (2009). Dokumentarische Methode. In R. Buber & H.H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 319-330). Wiesbaden: Gabler.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 241-270). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N.F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, N.F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9-50). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.). (2006). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 9-32). Wiesbaden: VS.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Kempten: Julius Klinghardt.

- Bolwell, J. (2011). Embedding Literacy and Numeracy in the Dance Curriculum. *DANZ Quarterly*, Spring, 11-12. Retrieved September 20, 2018, from https://cdn-flightdec.userfirst.co.nz/uploads/sites/danz/files/PDFs/Embedding_Literacy_and_Numeracy_in_the_Dance_Curriculum.pdf
- Bonbright, J. (o.J.). *Dance Education in the Arts & Dance Education in Physical Education*. Retrieved October 27, 2018, from https://www.ndeo.org/content.aspx?page_id=22&club_id=893257&module_id=94031
- Bonbright, J., Bradley, K. & Dooling, S. (2013). *Evidence: A Report on the Impact of Dance in the K-12 Setting*. Silver Spring: National Dance Education Organization.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bourdieu, P. (1993 [1980]). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bozic, N. & Olsson, B. K. (2013). Culture for Radical Innovation: What can business learn from creative processes of contemporary dancers? *Organizational Aesthetics*, 2 (1), 59-83. Retrieved July 23, 2018, from <https://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol2/iss1/7>
- Bozic Yams, N. (2014). *Dancing Innovation. How can we use knowledge from contemporary dance to enable innovation in organizations?* Retrieved 23 July 2018 from <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oi:DiVA.org:mdh-24532?tab2=abs&language=en>
- Bozic Yams, N. (2017). Integrated Model of Innovative Competence. *Journal of Creativity and Business Innovation*, 3, 140-169.
- Bozic Yams, N. (2018). *Choreographing innovative practice in everyday work*. Dissertation Mälardalen University. Stockholm.
- Bozic Yams, N. & Srhoj, D. (2018). Is this Choreography?: Choreographing conditions for innovative practice in everyday work. *Organizational Aesthetics*, 7 (1), 24-45. Retrieved July 23, 2018, from <https://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol7/iss1/5>
- Brandstetter, G. (2007a). Tanz als Szeno-Graphie des Wissens. In G. Brandstetter & C. Wulf (Hrsg.), *Tanz als Anthropologie* (S. 84-99). München: Wilhelm Fink.
- Brandstetter, G. (2007b). Tanz als Wissenskultur. Körpergedächtnis und wissenstheoretische Herausforderung. In S. Gehm, P. Husemann & K. von Wilcke (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz* (S. 37-48). Bielefeld: transcript.
- Brandstetter, G. (2016). Körperwissen im Tanz – Bewegung und Übertragung. In A.-B. Renger & C. Wulf (Hrsg.), *Körperwissen: Transfer und Innovation* (S. 327-332). Berlin: de Gruyter.
- Brandstetter, G. & Wulf, C. (2007). Einleitung: Tanz als Anthropologie. In G. Brandstetter & C. Wulf (Hrsg.), *Tanz als Anthropologie* (S. 9-13). München: Wilhelm Fink.
- Brater, M., Freygart, S., Rahmann, E. & Rainer, M. (2011). *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bräutigam, M., Blotzheim, D. & Swoboda, J. (2005). *Kompetenzerwerb im Sportstudium – Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz*. Zugriff am 8.11.2018. Verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/sport_lehrerInnen_Kompetenzerwerb.pdf
- Bresler, L. (2004). Dancing the Curriculum: Exploring the Body and Movement in Elementary Schools. In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning* (pp. 127-151). Dordrecht: Springer.
- Bresler, L. (2006). Embodied narrative inquiry: A methodology of connection. *Research Studies in Music Education*, 27, 21-43.
- Breuer, F. (2005). Scientific Experience and the Researcher's Body. In W.-M. Roth (Ed.), *Auto/biography and Auto/ethnography: Praxis of Research Method* (pp. 99-118). Rotterdam: Sense.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Breyer, T. (2015). Philosophie der Verkörperung – Grundlagen und Konzepte. In: G. Etzelmüller, A. Weissenrieder (Hrsg.), *Verkörperung als Paradigma der theologischen Anthropologie* (S. 29-50). Berlin: de Gruyter.

- Brinker, T. (2011). Kompetent prüfen – Performanz bewerten: Konstruktives Abgleichen von Lehre und Prüfung. In A. Dorfer, G. Lind & G. Salmhofer (Hrsg.), *Prüfen auf dem Prüfstand. Sammelband zum Tag der Lehre 2010 der Karl-Franzens-Universität Graz* (S. 37-54). Graz: Leykam.
- Brockschnieder, F.-J. (2014). Kompetenzorientierung: ein didaktisches Prinzip des neuen Lehrplans für die Fachschule für Sozialpädagogik – Darstellung und kritische Analyse. *Pädagogik/Unterricht*, 34(4), 31-39.
- Brodie, J.A. & Lobel, E.E. (2012). *Dance and Somatics. Mind-Body Principles of Teaching and Performance*. Jefferson, N.C.: McFarland & Co.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Brosziewski, A. (2010). Von Bildung zu Kompetenz. Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 119-134). Wiesbaden: VS.
- Brückner, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C. & Schmidt, S. (2014). Die Entwicklung der Kompetenzmodellierung und -erfassung im Hochschulbereich im Rahmen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs. In Gutenberg Lehrkolleg (GLK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), *Teaching is touching the Future – Emphasis on Skills. GLK-Tagungsband* (S. 69-79). Bielefeld: UVW.
- Buck, G. (1967). *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buck, R. (2003). *Teachers and dance in the classroom: 'So, do I need my tutu?'* PhD diss. University of Otago, New Zealand.
- Buck, R. (2005). *Booting the Tutu: Teachers and Dance in the Classroom*. Retrieved November 8, 2018, from <https://ausdance.org.au/?ACT=73&file=1055>
- Buck, R. (2015). Stepping back to step forward: reflections on future directions for dance education. In C. Svendler Nielsen & S. Burrige (Eds.), *Dance Education around the World. Perspectives on dance, young people and change* (pp. 161-167). London: Routledge.
- Buck, R. & Barbour, K. (2007). Experiential Learning: A narrative of a community dance field trip. *Waikato Journal of Education*, 13, 149-160.
- Buddenberg, V. (2012). Biografieforschung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 935-938). München: kopaed.
- Bührmann, T. (2009). Kompetenzbilanzierung in pädagogischen Prozessen. *Der pädagogische Blick*, 17 (3), 132-146.
- Bull, C.J.C. (1999). Sense, Meaning, and Perception in Three Dance Cultures. In J.C. Desmond (Ed.), *Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance* (pp. 269-288). London: Duke University Press.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Zugriff am 4.12.2016. Verfügbar unter: <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>
- Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.). (2012). *Tanz in Schulen. Theorie und Praxis. Leitfaden zur Initiierung, Gestaltung und Optimierung tanzkünstlerischer Projekte an Schulen*. Zugriff am 13.09.2018. Verfügbar unter: https://bv-tanzinschulen.de/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/TIS_Leitfaden_27.02.2012.pdf
- Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.). (2018). *ChanceTanz. Zeitgenössischer Tanz als Chance für Kinder und Jugendliche kreativ und künstlerisch – partizipativ und vielfältig – professionell und kooperativ*. Zugriff am 22.10.2018. Verfügbar unter: https://bv-tanzinschulen.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/03/ChanceTanz_BR_72dpi_2.pdf
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Zugriff am 4.1.2017. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich), Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.). (2004). *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Butterworth, J. (2012). *Dance Studies. The basics*. London: Routledge.
- Buytendijk, F.J.J. (1958). *Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis*. Stuttgart: K.F. Koehler.
- Cabrera-Rivas, C. (2002). Tanz als Medium der interkulturellen Bildung und Identitätsentwicklung? In C. Fleischle-Braun (Hrsg.), *Tanz zwischen den Kulturen. Tanz als Medium der interkulturellen Bildung und Identitätsentwicklung. Symposium am Institut für Sportwissenschaft der Universität Stuttgart (1.-3.10.2001)* (S. 21-35). Butzbach-Griedel: Afra.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 51-64). London: Falmer.
- Cambridge Assessment (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate'*. Retrieved January 1, 2017, from <http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf>
- Carley, J. (2010). *Royston Maldoom. Community Dance – Jeder kann tanzen: Das Praxisbuch*. Leipzig: Henschel.
- Carney, C. & Chedzoy, C. (1998). Primary student teachers' prior experiences and their relationship to estimated competence to teach the national curriculum for physical education. *Sport, Education and Society*, 3 (1), 19-36.
- Caysa, V. (2008). Körperliche Erkenntnis als empraktische Körpererinnerung. In F. Bockrath, B. Boschert & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung* (S. 73-85). Bielefeld: transcript.
- Chang, Y.K., Labban, J.D., Gapin, J.I. & Etner, J.L. (2012). The effects of acute exercise on cognitive performance: A meta-analysis. *Brain Research*, 1453, 87-101.
- Chomsky, N. (1970). *Aspekte der Syntaxtheorie*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Clark, M. C. (2001). Off the beaten path: some creative approaches to adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, 83-91.
- Clement, U. (2002). Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 29-54). Opladen: Leske + Budrich.
- Cloos, P. (2013). Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 39-62). München: DJI.
- Cloos, P. (2014). Ethnografie professionellen Handelns – Wer oder was ist kompetent? In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 139-151). Wiesbaden: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coogan, J. (2016). Das Forschungsfeld: Eine Einordnung. In J. Coogan (Hrsg.), *Tanz praktizieren – ein somatisch orientierter Ansatz* (S. 13-30). Berlin: Logos.
- Crowdes, M.S. (2000). Embodying Sociological Imagination: Pedagogical Support for Linking Bodies to Minds. *Teaching Sociology*, 28, 24-40.
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18 (1), 5-47.
- Csordas, T.J. (1993). Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology*, 8 (2), 135-156.
- Cutler, A. & MacKenzie, I. (2011). Bodies of Learning. In L. Guillaume & J. Hughes (Eds.), *Deleuze and the body* (pp. 53-72). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Czyrnick-Leber, U. (2010). Integration schulpraktischer Erfahrungen in die Tanzausbildung an der Hochschule. Das Tanzprojekt Mystique an der Universität Bielefeld. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *tanz vermittelt – tanz vermitteln* (S. 172-185). Leipzig: Henschel.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Irrtum*. München: List.

- Damasio, A. (2013). *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. München: Siedler.
- Danielson, A. (2011). Die eigene Stimme finden. Alan Danielson im Gespräch mit Edith Boxberger. In I. Diehl & F. Lampert (Hrsg.), *Tanztechniken 2010. Tanzplan Deutschland* (S. 32-35). Leipzig: Henschel.
- Davidson, J. (2004). Embodied Knowledge: Possibilities and Constraints in Arts Education and Curriculum. In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning* (pp. 197-212). Dordrecht: Springer.
- Deans, J. (2011). Thinking, feeling, and relating: Young children learning through dance. *UNESCO Observatory: Journal of Multidisciplinary Research in the Arts*, 2 (2).
- de Bruin, A. (2008). Wirkungsdimensionen des ästhetischen Medium „Tanz“. In T. Biburger, B. Hill & A. Wenzlik (Hrsg.), *Lernkultur und kulturelle Bildung* (S. 140-155). München: kopaed.
- de Bruin, A. (2010). Wirkungsdimensionen des ästhetischen Mediums Tanz: Körper – Emotion – Kognition. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *tanz vermittelt – tanz vermitteln* (S. 45-57). Leipzig: Henschel.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deharde, T.F. (1978). *Tanz-Improvisation in der ästhetischen Erziehung unter dem Aspekt ihrer Sinnhaftigkeit*. Bern: Haupt.
- Dehnbostel, P. (2001). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation* (S. 53-93). Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P. (2003). *Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht*. (Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiß mit dem Thema „Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?“). Zugriff am 22.12.2016. Verfügbar unter: http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf
- Dehnbostel, P. & Seidel, S. (2011). Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40 (5), 6-9.
- de Jager, A., Tewson, A., Ludlow, B. & Boydell, K.M. (2016). Embodied Ways of Storying the Self: A Systematic Review of Body-Mapping. *FQS (Forum: Qualitative Social Research)*, 17 (2), Art. 22.
- Delory-Momberger, C. (2007). Biographisches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 142-152). Weinheim: Beltz.
- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107-118). Wiesbaden: VS.
- Dewey, J. (1986). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Diehl, I. & Lampert, F. (2011). Einleitung. In I. Diehl & F. Lampert (Hrsg.), *Tanztechniken 2010. Tanzplan Deutschland* (S. 10-27). Leipzig: Henschel.
- Dietrich, A. & Gillen, J. (2005). Betrieb als Lernort. Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potenzial? *bwp*, 9. Zugriff am 12.12.2016. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe9/dietrich_gillen_bwpat9.shtml
- Dils, A. (2007). Why Dance Literacy? *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 5 (2), 95-113.
- Dinold, M. (2008). Inklusive Tanzpädagogik. Tanzen und kreatives Bewegen im vor-, außer- und schulischen Kontext mit heterogenen Zielgruppen. In C. Fleischle-Braun & R. Stabel (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung* (S. 319-326). Leipzig: Henschel.
- Dinovici, A. (2012). The Appearance of the Body: On Body Awareness and Combat Sports. *Studia Phaenomenologica, Romanian Society for Phenomenology, Vol. XII*, 239-251.
- Directorate for education and skills education policy committee (2017). *The Future of Education and Skills: Education 2030 Progress Report of the OECD Learning Framework 2030*. Retrieved February 9, 2018, from <http://www.ks.no/contentassets/cf39e76e58784f12ad14cf0cd71326c4/oecd-rapport-om-rammeverket-for-laring-2030.pdf>

- Dixon, M. & Senior, K. (2011). Appearing pedagogy: from embodied learning and teaching to embodied pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (3), 473-484.
- Dommsich, E. (o.J.). *Die Bedeutung des Körpers in der Musikausbildung und im Musikberuf. (Ergänzende Qualifikationen im Musikstudium)*. Zugriff am 12.9.2018. Verfügbar unter: https://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/files/Forschung/Interdisziplinaere_Projekte/TAB/Handapparat_Koerper_und_Bewegung/Musikspezifische_Bewegungslehre/Bedeutung_des_Koerpers.pdf
- Douglas, K. & Carless, D. (2013). An Invitation to performative research. *Methodological Innovations Online*, 8 (1), 53-64.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987). *Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Dubs, R. (2011). Besser schriftlich prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (H 5.1, S. 1-26). Berlin: Raabe.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current directions in Psychological Science*, 12, 83-87.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eberlein, U. (2016). Zwischenleiblichkeit. Formen und Dynamiken leiblicher Kommunikation und leibbasiertes Verstehen. In U. Eberlein (Hrsg.), *Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen – Intercorporeity, Movement and Tacit Knowledge* (S. 215-248). Bielefeld: transcript.
- Ebner, H.G. (2012). Bedingungen der Kompetenzentwicklung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 123-133). Linz: Trauner.
- Ecarius, J. & Friebertshäuser, B. (2005). Einleitung: Literalität, Bildung und Biographie – empirische und theoretische Herausforderungen. In J. Ecarius & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7-16). Opladen: Barbara Budrich.
- Eckardt, G. (2015). *Sozialpsychologie – Quellen zu ihrer Entstehung und Entwicklung. Schlüsseltexthe der Psychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Eddy, M. (2002). Somatic Practices and Dance: Global Influences. *Dance Research Journal*, 34 (2), 46-62.
- Eddy, M. (2016). *Mindful movement. The evolution of somatic arts and conscious action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2008). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In M. Prenzel (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 129-146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6. überarb. Aufl.). Braunschweig: Beltz.
- Eger, N. (2011). TanzLiteracy und Bildungsinstitutionen – anhand internationaler Beispiele. In Y. Hardt & M. Stern (Hrsg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (S. 185-208). Bielefeld: transcript.
- Eger, N. (2014). *Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein internationaler Vergleich*. Bochum: projektverlag.
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D. & Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105, 98-121.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Ellermann, U. (1998). Tanzausbildung an Universitäten/Hochschulen innerhalb eines Sportstudiums. In Deutscher Bundesverband Tanz e.V. (Hrsg.), *Informationen zum Tanz. Symposium Tanzpädagogik. Tanzerziehung zwischen Berufsausbildung und Selbstfindung. 21. bis 23. November 1997. Vorträge und Protokolle. Band 24* (S. 48-55). Remscheid: Deutscher Bundesverband e.V.
- Ellermann, U., Flügge-Wollenberg, B. & Martin, K. (2010). Tanzen – ein unverzichtbares Angebot zur frühkindlichen Kulturellen Bildung. *Magazin Kulturelle Bildung*, 6, 32–35.

- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art.10. Zugriff am 18.02.2018. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>
- Engler, S. & Friebertshäuser, B. (1989). Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. *Hochschulausbildung*, 7 (3), 131-153.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erpenbeck, J. (2012). Zwischen exakter Nullaussage und vieldeutiger Beliebigkeit. Hybride Kompetenzerfassung als künftiger Königsweg. In J. Erpenbeck (Hrsg.), *Der Königsweg zur Kompetenz: Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung* (S. 7-42). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (2014a). 6. Brief. In R. Arnold & J. Erpenbeck. *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife* (S. 60-88). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Erpenbeck, J. (2014b). Kompetenzorientiert lernen und studieren. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 166-188). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (Hrsg.). (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D. (2011). Kompetenzorientiert prüfen – eine hilfreiche Vision? In E. Severing & R. Weiss (Hrsg.), *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung – Anforderungen, Instrumente, Forschungsbedarf* (S. 55-66). Bielefeld: Bertelsmann.
- Europäische Kommission (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- EU Science Hub (2016). *Competence frameworks: the European approach to teach and learn 21st century skills*. Retrieved February 9, 2017, from <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-frameworks-european-approach-teach-and-learn-21st-century-skills>
- Fabrigar, L.R., MacDonald, T.K. & Wegener, D.T. (2005). The structure of attitudes. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 79-124). New Jersey: Erlbaum.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR S.Arb)*. Zugriff am 4.12.2016. Verfügbar unter: http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf
- Fadel, C., Bialik, M & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education. The competencies learners need to succeed*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Fallschessel, H. (2016). Von der Körperlichkeit sozialen Handelns zur leiblichen Intersubjektivität. In U. Eberlein (Hrsg.), *Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen – Intercorporeity, Movement and Tacit Knowledge* (S. 175-213). Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (2002). Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Nr. 49 (S. 15-25). Frankfurt am Main: DIE. Zugriff am 2.1.2017. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2005). Entwicklung, Situation und Perspektiven ‚subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung‘. *ZBBS*, 6 (1), 129-144.
- Fellmann, A. (2014). *Handlungsleitende Orientierungen und professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung: Eine Studie zur Umsetzung eines innovativen Lehr-Lernformats im Mathematikunterricht der Klassen 1- 6*. Münster: Waxmann.

- Figueiredo, M.D. & Ipiranga, A.S.R. (2015). How can we define mastery? Reflection on learning, embodiment and professional identity. *BAR*, 12(4), 348-364. Retrieved July 22, 2018, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-76922015000400003
- Fingerhut, J., Hufendiek, R. & Wild, M. (2013). Einleitung. In J. Fingerhut, R. Hufendiek & M. Wild (Hrsg.), *Philosophie der Verkörperung. Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte* (S. 9-104). Berlin: Suhrkamp.
- Fischer, M. (2009). Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. Bremen/Heidelberg/Karlsruhe: A + B Forschungsnet. Zugriff am 06.01.2017. Verfügbar unter: www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/AB__03_09.pdf
- Fischer, M. (2010). *Denken in Körpern. Grundlegung einer Philosophie des Tanzes*. Freiburg: Karl Alber.
- Fischer, K. (2016). Forschungsprojekt BiK - Eine Einführung. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 9-30). Wiesbaden: Springer.
- Fischer-Lichte, E. (2001). Verkörperung/Embodiment. Zum Wandel einer alten theaterwissenschaftlichen in eine neue kulturwissenschaftliche Kategorie. In E. Fischer-Lichte, C. Horn & M. Warstat (Hrsg.), *Verkörperung* (S. 11-28). Tübingen: A. Francke.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt: suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, E. (2013a). Performing the Future. In E. Fischer-Lichte & K. Hasselmann (Hrsg.), *Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung* (S. 11-23). München: Wilhelm Fink.
- Fischer-Lichte, E. (2013b). Die verwandelnde Kraft von Aufführungen. Von vorübergehenden zu nachhaltigen Transformationen. In E. Fischer-Lichte & K. Hasselmann (Hrsg.), *Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung* (S. 177-190). München: Wilhelm Fink.
- Fleig, A. (2000). Körper-Inszenierungen: Begriff, Geschichte, kulturelle Praxis. In E. Fischer-Lichte & A. Fleig (Hrsg.), *Körper-Inszenierungen. Präsenz und kultureller Wandel* (S. 7-17). Tübingen: Attempto.
- Fleischle-Braun, C. (2001). *Der Moderne Tanz. Geschichte und Vermittlungskonzepte*. Butzbach-Griedel: Afra. Dissertation Universität Stuttgart.
- Fleischle-Braun, C. (2012). Tanz und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 582-588). München: kopaed.
- Fleischle-Braun, C. (2014). *Transparenz und Qualitätssicherung im tanzpädagogischen Berufsfeld. Welche Professionalisierungschancen liegen in einem EQR- bzw. DQR-Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen?* Zugriff am 29.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/transparenz-qualitaetssicherung-tanzpaedagogischen-berufsfeld-welche>
- Fleischle-Braun, C. & Kessel, M. (2018). *Künstlerischen Tanz vermitteln und unterrichten. Arbeitspapier zum Leitbild für das Berufsfeld Tanzpädagogik. „Qualität sichern – Transparenz schaffen – Qualifizierung stärken“ Über die Notwendigkeit eines Leitbildes für das Berufsfeld der Tanzpädagogik*. Zugriff am 29.10.2018. Verfügbar unter: https://bv-tanzinschulen.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/ArbeitspapierLeitbildTanzp%C3%A4dagogik_GTF-BV.pdf
- Fleischle-Braun, C. & Patrizi, L. & Tiedt, A., Deppert, I., Eder, J., Lehmann, C. & Schneider, K. (2006). Tanzkunst im schulischen Kontext. In L. Müller & K. Schneeweis (Hrsg.), *Tanz in Schulen. Stand der Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“* (S. 53-58). München: K. Kieser.
- Fleischle-Braun, C. & Weiler, T. (2013). Kreativer Tanz als Spiel in der Elementarbildung. In M. Bäcker & V. Freytag (Hrsg.), *Tanz Spiel Kreativität* (S. 153-170). Leipzig: Henschel.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Fogel, A. (2013). *Selbstwahrnehmung und Embodiment in der Körperpsychotherapie. Vom Körpergefühl zur Kognition*. Stuttgart: Schattauer.
- Foik, J. (2008). *Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. Community Dance am Beispiel des Tanzprojekts Carmina Burana unter der choreographischen Leitung von Royston Maldoom*. München: Kopaed.
- Forscht, T., Angerer, T. & Swoboda, B. (2009). Mixed Methods. Systematisierung von Untersuchungsdesigns. In R. Buber & H.H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 247-260). Wiesbaden: Gabler.

- Fortin, S., Long, W. & Lord, M. (2002). Three Voices: Researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. *Research in Dance Education*, 3 (2), 155-179.
- Forum Bildung (Hrsg.). (2001). *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Köln: Forum Bildung.
- Foster, S.L. (1999). Dancing Bodies. In J.C. Desmond (Ed.), *Meaning in Motion. New Cultural Studies of Dance* (pp. 235-258). London: Duke University Press.
- Fraleigh, S. (2004). *Dancing identity: metaphysics in motion*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Francesconi, D. (2010). *The Embodied Mind. Mindfulness Meditation as Experiential Learning in Adult Education*. Dissertation, Faculty of cognitive science. University of Trento. Retrieved July 4, 2018, from <http://eprints-phd.biblio.unitn.it/403/>
- Francesconi, D. & Tarozzi, M. (2012). *Embodied Education: A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. Studia Phaenomenologica*, 12, 263-288.
- Franke, E. (2008a). Einleitung. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 9-22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Franke, E. (2008b). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen ‚Sprache‘ physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-215). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bonn: BIBB.
- Frederiksen, J.A.G. (o.J.). *Pedagogical Practices in Dance Education. Addressing Motor, Aesthetic, Social, Emotional and Cognitive Development for Pre-Kindergarten through Post-Secondary Students*. Retrieved September 20, 2018, from <https://achieve.lausd.net/cms/lib/CA01000043/Centricity/Domain/218/Best%20Pedagogical%20Practices%20in%20Dance%20Education.pdf>
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 30-46.
- Frey, A. & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In A. Frey, R.S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 31-57). Landau: Empirische Pädagogik.
- Freytag, V. (2011). „Zwischen Nullbock und Höhenflug“. *Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz*. Dissertation am Department Sport und Gesundheit der Universität Paderborn.
- Friebertshäuser, B. (2006). StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 295-315). Wiesbaden: VS.
- Fritsch, U. (Hrsg.). (1994). *Tanzen. Ausdruck und Gestaltung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Fritsch, U. (2001). Ästhetische Erziehung. In R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1* (S. 36-46). Hohengehren: Schweizer Verlag.
- Fritsch, U. (2005). Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Handbuch Bewegungserziehung. Ästhetische und rhythmische Perspektiven* (S. 99-117). Butzbach-Griedel: Afra.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte*. Expertise. München: WIFF.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise „Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“ erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ*. Berlin: BMFSFJ.
- Fuchs, T. (2010). Das Gedächtnis unseres Körpers. *Psychologie heute. Compact*, 26, 86-88.

- Fuchs, T. (2012). The phenomenology of body memory. In S.C. Koch, T. Fuchs, M. Summa & C. Müller (Eds.), *Body Memory, Metaphor and Movement* (pp. 9-22). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Fuchs, T. (2013). Zwischen Leib und Körper. In M. Hänel & M. Knaup (Hrsg.), *Leib und Leben. Perspektiven für eine neue Kultur der Körperlichkeit* (S. 82-93). Darmstadt: WBG.
- Fuchs, T. (2017). Collective Body Memories. In C. Durt, T. Fuchs & C. Tewes, C. (Eds.), *Embodiment, enaction and culture. Investigating the constitution of the shared world* (pp. 333-352). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Gadelha, C. (2010). *Kreatives Tanzen mit Schulkindern. Ein Leitfaden für Lehrer und Tanzpädagogen*. Leipzig: Henschel.
- Gärtner, C. (2007). *Innovationsmanagement als soziale Praxis: grundlagentheoretische Vorarbeiten zu einer Organisationstheorie des Neuen*. München: Hampp. Zugriff am 4.7.2018. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/32484/ssoar-2007-gartner-Innovationsmanagement_als_soziale_Praxis_.pdf?sequence=1
- Gallagher, S. (1995). Body schema and intentionality. In J. Bermúdez, N. Eilan and A. J. Marcel (Eds.), *The Body and the Self* (pp. 225-244). Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2012). Kognitionswissenschaften – Leiblichkeit und Embodiment. In E. Alloa, T. Bedorf, C. Grüny & T.N. Klass (Hrsg.), *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts* (S. 320-333). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gallagher, S. (2013). *How the body shapes the mind*. New York: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist Interventions: Rethinking the mind*. New York: Oxford University Press.
- Gallagher, S. & Cole, J. (2013). Körperbild und Körperschema bei einem deafferenten Patienten. In J. Fingerhut, R. Hufendiek & M. Wild (Hrsg.), *Philosophie der Verkörperung. Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte* (S. 174-202). Berlin: Suhrkamp.
- Garz, D. & Blömer, U. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 571-588). Wiesbaden: VS.
- Gauß, E. M. & Hannken-Illjes, K. (2013). *Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in künstlerischer Form*. Zugriff am 9.2.2018. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/vermittlung-wissenschaftlichen-erkenntnissen-kuenstlerischer-form>
- Gebauer, G. & Schmidt, R. (2013). Aspekte des Performativen im Sport und in der Arbeitswelt. In E. Fischer-Lichte & K. Hasselmann (Hrsg.), *Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung* (S. 191-201). München: Wilhelm Fink.
- Geißler, K.A. (1974). *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. München: Ernst Reinhard.
- Geißler, K.A. & Orthey, F.M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49 (S. 69-79). Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Zugriff am 19.1.2017. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Gendlin, E.T. (1984). *Focusing. Technik der Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme*. Salzburg: Otto Müller.
- Gergen, M. & Gergen, K. J. (2011). Performative social science and psychology. *Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1). Retrieved February 9, 2018, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1595/3105>
- Gerrig, R.J. & Zimbardo, P.G. (2008). *Psychologie* (18., aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Gesis, Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (o.J.). *PLAAC-The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Durchführung von PIAAC in Deutschland. Zugriff am 4.12.2016. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/PIAAC_InteressBroschuere.pdf
- Gillen, J. (2006). *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Gillen, J. (2013). *Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte*. Zugriff am 29.4.2016. Verfügbar unter: www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf
- Gillette, M. & Pietsch, S. (2016). Physical Thinking as Research. In S. Schroedter & S. Quinten (Hrsg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration* (S. 183-196). Bielefeld: Transcript.
- Glenberg, A.M. (2008). Embodiment for education. In P. Calvo & A. Gomila (Eds.), *Handbook of cognitive science. An embodied approach* (pp. 355-372). Amsterdam: Elsevier Science.
- Gnahs, D. (2009). Kompetenzmessung als praktisches Problem pädagogischen Handelns. *Der pädagogische Blick*, 17 (3), 147-156.
- Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 7-19). Weinheim: Beltz.
- Goffman, E. (1997). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich ‚Bewegung, Spiel und Sport‘. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (S. 18-30). Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 39-52). Aachen: Shaker.
- Goleman, D. (2011). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R.S. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Grafton, S. & Cross, E. (2008). Dance and the Brain. In C. Asbury & B. Rich (Eds.), *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain* (pp. 61-69). New York: Dana Press.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Green Gilbert, A. (1977). *Teaching the Three R's through Movement Experiences*. Ohms Lane: Burgess Publishing Company.
- Green Gilbert, A. (1992). *Creative Dance for all Ages*. Virginia: National Dance Association.
- Green Gilbert, A. (2005) Dance Education in the 21st Century: A Global Perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76 (5), 26-35.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gruber, H. (1994). *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher.
- Gruber, H. (2001). Die Entwicklung von Expertise. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 309-326). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Gruber, H. (2007). *Bedingungen von Expertise*. In K. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 93-112). Münster: Lit.
- Gruber, H. & Harteis, C. (2008). Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 205-261). Bern: Hans Huber.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: Studienverlag.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: VS.
- Gürtler, L. (2005). Körperempfindungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Handlungsautonomie. In A.A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 59-76). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- Gugutzer, R. (2001). *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Opladen: Westdeutscher.
- Gugutzer, R. (2006). Der body turn in der Soziologie. Eine programmatische Einführung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 9-56). Bielefeld: transcript.

- Gugutzer, R. (2015). *Soziologie des Körpers* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Bielefeld: transcript.
- Gugutzer, R. (2017a). Sport. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge* (S. 303-318). Wiesbaden: Springer VS.
- Gugutzer, R. (2017b). Leib und Körper als Erkenntnisobjekte. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge* (S. 381-394). Wiesbaden: Springer VS.
- Gugutzer, R. (2018). *Leib und leibliche Kommunikation in der sozialen Arbeit. Vortragsbeschreibung der Tagung „Körper-Kontakt: Der Körper als Medium der Sozialen Arbeit“ der Berner Fachhochschule, 7.-8.9.2018*. Zugriff am 20.7.2018. Zugriff unter https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/de/bachelor/soziale_arbeit/der_koerper_als_medium_der_sozialen_arbeit/tabs/programm.html
- Guiney Yallop, J. J., Lopez de Vallejo, I. & Wright, P. (2008). Editorial: Overview of the Performative Social Science Special Issue. *Forum: Qualitative Social Research*, 9 (2). Retrieved February 9, 2018, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/375/818>
- Gustafson, D.L. (1998). Embodied Learning about Health and Healing. Involving the Body as Content and Pedagogy. *Canadian Women Studies/ Les Cahiers de la femme*, 17 (4), 52-55.
- Haase, K. (2011). Kompetenz – Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion. In M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 51-65). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Habenicht, T. & Elsholz, U. (2004). Kompetenzentwicklung im Betriebs- und Beraternetzwerk Kompetenz. In U. Elsholz & P. Dehnhostel (Hrsg.), *Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht* (S. 33-48). Berlin: edition sigma.
- Habermas, J. (1990). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung* (S. 101-141). Frankfurt: Suhrkamp.
- Haddock, G. & Maio, G.R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 197-229). Berlin: Springer.
- Hämmerle, P., Haubi, M., Mariner, M. & Preckel, D. (2011). *Prüfungssystem. Nicht Wissen, sondern Können ist gefragt. Manual H5 zum Themenschwerpunkt Kompetenzorientierung*. Zürich: Ectaveo.
- Haeske, U. (2008). *„Kompetenz“ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses*. Berlin: PRO BUSINESS.
- Hagood, T. K. (2000). *A History of Dance in American Higher Education: Dance and the American University*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press.
- Hagood, T. K. (2008a). Legacy and Dance in Education. In T. K. Hagood (Ed.), *Legacy in Dance Education. Essays and Interviews on values, practices, and people* (pp. 1-8). Amherst, New York: Cambria press.
- Hagood, T. K. (2008b). Legacy for Dance as a Discipline: 1917-1967. In T. K. Hagood (Ed.), *Legacy in Dance Education. Essays and Interviews on values, practices, and people* (pp. 9-58). Amherst, New York: Cambria press.
- Handley, D. (2003). Assessment of Competencies in England's National Vocational Qualification System. In G.A. Straka (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen* (S. 57-67). Münster: Waxmann.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 15-25). Bonn: BMBF. Zugriff am 14.10.2010. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf
- Haselbach, B. (1984). *Tanz erziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1993). *Improvisation, Tanz, Bewegung*. Stuttgart: Klett.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2013). *Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung*. Augsburg: Ziel.

- Heil, F. (2007). Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik. Ein Ansatz zur Klärung eines strapazierten Begriffes. In W.M. Heffels, D. Streffer & B. Häusler (Hrsg.), *Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz – pädagogische Perspektiven* (S. 43-79). Opladen: Barbara Budrich.
- Heiner, M. & Wildt, J. (2012). Professionalisierung von Lehrkompetenz. Theoretische und methodische Befunde aus einem Projekt empirischer Hochschulforschung. In M. Pfadenhauer & A.M. Kunz (Hrsg.), *Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung* (S. 39-56). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Hellwig, S. (2008). *Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip. Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden: VS Research.
- Hempfer, K.W. (2011). „Performance, Performanz, Performativität. Einige Unterscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Theoriefeldes. In K.W. Hempfer & J. Volbers (Hrsg.), *Theorien des Performativen: Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 13-42). Bielefeld: transcript.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2011). Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 133-157). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hermans, C. (2015). Of movements and affects: dance improvisation as a participatory sense-making activity. In Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (Ed.), *Embodiment in arts education. Teaching and learning with the body in the arts* (pp. 4-13). Amsterdam: University of the Arts.
- Herzberg, H. (2004). *Bildung, Biographie und Transformation. Kontinuität und Wandel intergenerational tradierter Lernhabitusmuster im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt am Main: Campus.
- Herzberg, H. (2005). Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (1), 11-22. Zugriff am 22.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/27915>
- Herzberg, H. & Truschkat, I. (2009). Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In P. Alheit & von Felden, H. (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 111-126). Wiesbaden: VS.
- Heuermann, M. & Warning, S. (1995). „Aus der Reihe tanzen...“: *Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit mit Tanz: 35 Stundenbeispiele*. Dortmund: Borgmann.
- Heusinger von Waldege, B. (2009). Körperbildung und Tanzgestaltung. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts* (S. 179-213). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heusinger von Waldege, B. (2012). Nordsee schlägt Wellen – Tanzen als schulisches Projekt. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1-13.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hiemisch, A. (2014). Kompetenzorientierung und Validität selbsteingeschätzter Kompetenzen. In Gutenberg Lehrkolleg (GLK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), *Teaching is touching the Future – Emphasis on Skills. GLK-Tagungsband* (S. 81-91). Bielefeld: UVW.
- Hietzge, M. (2013). Fundamental Corporal Competences – Practical Acquisition and Bodily Processes of Interaction and Subjectivation. In A. Herbert & A. Kraus (Eds.), *Praxeology as a challenge in pedagogy* (pp. 67-88). Münster: Waxmann.
- Hietzge, M. (2017). Diskurs und Körper. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 179-191). Weinheim: Beltz.
- Hildebrandt-Stramann, R. & Laging, R. (2012). Bewegte Schule – Bewegungsaktivierung im Kontext von Schulkultur. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1-20.
- Hinzke, J-H. (2018). Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In R. Bohnsack, N.F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 68-82). Opladen: Barbara Budrich.

- Hirschauer, S. (2008). Körper macht Wissen – Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Teil 2* (S. 974-984). Frankfurt/Main: Campus.
- Hirschauer, S. (2016). Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In A.-B. Renger & C. Wulf (Hrsg.), *Körperwissen: Transfer und Innovation* (S. 23-32). Berlin: de Gruyter.
- Hirschmann, M., Gruber, H. & Degner, S. (2012). Beiträge der Expertiseforschung zur Kompetenzmessung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 491-504). Linz: Trauner.
- Hitzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5(2). Zugriff am 12.12.2016. Verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80>
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L.A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 30-43). Bielefeld: Janus.
- Höble, C. & Steffen, B. (2015). Kompetenzforschung in der Fachdidaktik: Die Grounded Theory als Methodologie im Forschungsfeld naturwissenschaftlicher Kompetenzen. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 163-176). Münster: Waxmann.
- Hof, C. (2002a). (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 153-166). Opladen: Leske + Budrich.
- Hof, C. (2002b). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49 (S. 80-89). Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Zugriff am 19.1.2017. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Hoffmann, C. (1996). Tanz – Tagebücher. Beispiel einer vertiefenden Tanzausbildung für Sportpädagogik-StudentInnen. In Gesellschaft für Tanzforschung e.V. (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung, Band 7* (S. 210-230). Wilhelmshaven: Florian Noetzel.
- Hoffmann, M. (2016). Verkörperte Kognition. In M. Kühler & M. Rüter (Hrsg.), *Handbuch Handlungstheorie* (S. 160-168). Wiesbaden: Springer.
- Holst, J. (2013). Re-educating the Body. *Educational Philosophy and Theory*, 45 (9), 963-972.
- Horstkemper, M. (2009). Vorwort. In J. Košinár (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte – Training – Praxis* (S. 9-10). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Howahl, S. (2010). Tanz in Schulen. Die Bedeutung von Kooperationen für die Integration von Tanzkunst an Schulen. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *tanz vermittelt – tanz vermitteln* (S. 147-162). Leipzig: Henschel.
- Huber, L. (2008). „Kompetenzen“ prüfen? In S. Dany, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 12-26). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hüther, G. (2008). *Die Zukunft des Lernens – Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse aus neurobiologischer Sicht*. Vortrag auf dem 2. Schweizer Bildungsfestival in Weggis am Vierwaldstättersee. Müllheim: Auditorium Netzwerk.
- Hüther, G. (2015). Wie Embodiment neurologisch erklärt werden kann. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (3. Nachdruck, der 2. erweiterten Auflage, S. 73-98). Bern: Hans Huber.
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Sieben Thesen zu einem erweiterten Lernbegriff und eine Auswahl von Beiträgen zur Untermauerung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Huh, Y.-S. (2012). Kreativer Tanz und Tanzpädagogik. Ansätze – Integrative Position – Vermittlungsbeispiele. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 335-340). Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2000). *Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung. Eine qualitative Studie*. Hofmann. Schorndorf.
- Huschka, S. (2017). Bewegung. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 625-638). Weinheim: Beltz.
- Hustvedt, S. (2018). *Die Illusion der Gewissheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Ickstadt, I. (2007). *Ein Hand- und Fußbuch für kreativen und zeitgenössischen Tanz mit Kindern und jungen Leuten von 4 bis 18 Jahren*. München: Tanz und Schule e.V.
- Jenßen, L., Dunekacke, S. & Blömeke, S. (2015). Qualitätssicherung in der Kompetenzforschung. Empfehlungen für den Nachweis von Validität in Testentwicklung und Veröffentlichungspraxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 11-30.
- Jeppesen Groves, K. & Leggat Roper, M. (2015). Stepping into skin. Expanding empathy through dance. In C. Svendler Nielsen & S. Burridge (Eds.), *Dance Education around the World. Perspectives on dance, young people and change* (pp. 127-130). London: Routledge.
- Johnson, T.G. (2015). Lived Body Knowledge: Disciplinary Knowledge for Preservice Physical Education Teachers, *Quest*, 67 (2), 227-239.
- Jola, C. & Calmeiro, L. (2017). The Dancing Queen. Explanatory Mechanisms of the 'Feel-Good Effect' in Dance. In V. Karkou, S. Oliver & S. Lycouris (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing* (pp. 13-40). New York: Oxford University Press.
- Jones, E. (2014). Dance Literacy: An Embodied Phenomenon. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts. Rethorising Learning and Teaching* (pp. 111-129). Cham: Springer.
- Juntunen, M.-L. & Hyvönen, L. (2004). *Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics*. Retrieved March 21, 2018, from <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514274024.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*. München: Knaur.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Karina, L. & Kant, M. (1996). *Tanz unterm Hakenkreuz: eine Dokumentation*. Berlin: Henschel.
- Kastl, J.M. (2013). *Inkarnierte Sozialität – Körper, Bewusstsein, non-deklaratives Gedächtnis. Vortrag bei der Tagung des Arbeitskreises „Soziales Gedächtnis, Erinnern und Vergessen“ in der Sektion Wissenssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Zusammenarbeit mit der Sektion Soziologie des Körpers und Sports am 7. und 8. März 2013 am Institut für Soziologie der LMU München*. Zugriff am 11.05.2018. Verfügbar unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3b-ssoz-t-01/user_files/Inkarnierte_Sozialitaet_Vortrag_MRZ2013.pdf
- Kauffeld, S. (2005). Fachliche und überfachliche Weiterbildung: Welche Investitionen zahlen sich für die berufliche Handlungskompetenz aus? In A. Frey, R.S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 57-75). Landau: Empirische Pädagogik.
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen*. Stuttgart: Schaeffer Poeschel.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS.
- Kaufhold, M. (2009). Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 220-228). Wiesbaden: VS.
- Kaufhold, M. (2011). Ein Analyseraster zur Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. In M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 33-48). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Keinanen, M., Hetland, L. & Winner, E. (2000). Teaching cognitive skill through dance: Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 295-306.

- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS.
- Keller, R. & Meuser, M. (2011). Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In R. Keller & M. Meuser (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 9-27). Wiesbaden: Springer.
- Kellermann, I. & Wulf, C. (2015). Schulkultur und das Performative. Gesten und Emotionen als rituelle Verdichtungen von Anerkennung und Wertschätzung. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 307-328). Wiesbaden: Springer.
- Kennedy, D., Hyland, A. & Ryan, N. (2007). Writing and using learning outcomes: a practical guide. In *Implementing Bologna in your institution. Using learning outcomes and competences. Planning and implementing key Bologna features*. Cork: Quality Promotion Unit.
- Keuchel, S. (2009). „Tanz in Schulen“ – Ein empirischer Blick in die Praxis. In Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.), *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung* (S. 17-36). Oberhausen: Athena.
- Kipling Brown, A. (2015). Dance education: embodied knowing in the digitalized world. In C. Svendler Nielsen & S. Burrige (Eds.), *Dance Education around the World. Perspectives on dance, young people and change* (pp. 141-148). London: Routledge.
- Kipling Brown, A. (2017). Provoking Change. Dance Pedagogy and Curriculum Design. In V. Karkou, S. Oliver & S. Lycouris (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing* (pp. 399-414). New York: Oxford University Press.
- Kipling-Brown, A., Koff, S. R., Meiners, J. & Svendler Nielsen, C. (2017). Shaping future directions for dance education. In C. Svendler Nielsen, & S. R. Koff (Eds.), *Exploring Identities in Dance: Proceedings from the 13th World Congress of Dance and Child International. 5-10 July 2015, The Dance Halls, Department of Nutrition, Exercise and Sports, University of Copenhagen and the Danish National School of Performing Arts, Copenhagen*. (pp. 1-21). Canberra: daCi, WDA & Ausdance.
- Kipp, M. (1992). Mit Kopf, Herz und Hand? – Kritische Anmerkungen zu „ganzheitlichen“ Qualifizierungskonzepten. In G. Pätzold (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 123-137). Frankfurt: G.A.F.B.
- Kirsch, S. (2005). *Im Tanz die Sinne erfahren. Die Ausbildung der Identität durch eine sinnesorientierte Tanzpädagogik*. Hamburg: Kovač.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer.
- Klein, G. (2004). Bewegung denken. Ein soziologischer Entwurf. In G. Klein (Hrsg.), *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte* (S. 131-154). Bielefeld: transcript.
- Klein, G. (2005). Das Theater des Körpers. Zur Performanz des Körperlichen. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S. 73-91). Frankfurt: Suhrkamp.
- Klein, G. (2007). Tanz in der Wissensgesellschaft. In S. Gehm, P. Husemann & K. von Wilcke (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz* (S. 25-36). Bielefeld: transcript.
- Klein, G. (2010). Tanz als Aufführung des Sozialen. Zum Verhältnis von Gesellschaftsordnung und tänzerischer Praxis. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 125-144). Bielefeld: transcript.
- Klein, G. (2017). Tanz. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge* (S. 335-348). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, G., Löw, M. & Meuser, M. (2006). Einleitung. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Teilband 1* (S. 555-557). Frankfurt/M.: Campus.
- Klein, L. & Vogt, H. (2015). *Was ist eigentlich Haltung? Auf der Suche nach der Bedeutung eines nebulösen Begriffs*. Zugriff am 7.8.2017. Verfügbar unter: <http://www.balance-freinet-paedagogik.de/index.php/literatur?download=44:klein-lothar-vogt-herbert-was-ist-eigentlich-haltung-auf-der-suche-nach-der-bedeutung-eines-nebuloesen-begriffs-in-tps-3-2015>

- Klein, C. & Weiß, S. (2016). *Kompetenzorientiert Lehren. Studiengang-/Curriculumentwicklung und Lehrveranstaltungs-konzeption. Hochschuldidaktisches Themendossier*. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Zugriff am 6.11.2016. Verfügbar unter: <https://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/dateien/ThemendossierKOLehre>
- Klepacki, L. (2008). Tanzen. Bewegungskunst im Zwischenraum von Leibpoesie und Körpertraining. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 149-169). Bielefeld: transcript.
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.). *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 111-139). Bielefeld: transcript.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903. Zugriff am 11.04.2016. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4493/pdf/ZfPaed_2006_Klieme_Leutner_Kompetenzmodelle_Erfassung_Lernergebnisse_D_A.pdf
- Klieme, E. et al. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443-453.
- Klinge, A. (2001). Der Körper als Zugang subjektorientierten Lernens. In S. Karoß & L. Welzin (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung 11. Tanz, Politik, Identität* (S. 243-256). Münster: LIT.
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.D. Miethling (Hrsg.), *Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung 1. Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153-158). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klinge, A. (2004a). Nachmachen und Tanzen. Tanzen und Nachmachen. *Sportpädagogik*, 28 (5), 4-9.
- Klinge, A. (2004b). Lernen mit dem Körper – Anmerkungen zu einer fachspezifischen Besonderheit. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.), *Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung 3. Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern* (S. 92-104). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klinge, A. (2007). Entscheiden am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrausbildung. In W.D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf Sportlehrer/in. Persönlichkeit und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslebens. Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik* (S. 401-411). Balingen: Spitta.
- Klinge, A. (2008). *Körperwissen – eine vernachlässigte Dimension*. Kumulative Habilitationsschrift, Ruhruniversität Bochum.
- Klinge, A. (2010). Bildungskonzepte im Tanz. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 79-94). Bielefeld: transcript
- Klinge, A. (2012a). Ausbildung im Tanz für Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 882-884). München: kopaed.
- Klinge, A. (2012b). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1-12.
- Klinge, A. (2014). Ales Bildung oder was? Tanz aus bildungstheoretischer Sicht. In M. Bischof & R. Nyffeler (Hrsg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren* (S. 59-70). Zürich: Chronos.
- Klinge, A. (2016). Zwischen Bewahrung und Erneuerung. Vom Wissen des Körpers aus sportwissenschaftlicher Sicht. In A.-B. Renger & C. Wulf (Hrsg.), *Körperwissen: Transfer und Innovation* (S. 23-32). Berlin: de Gruyter.

- Klinge, A. et al. (2006). Qualitätsstandards und Qualitätssicherung, Coaching und Fortbildung. In L. Müller & K. Schneeweis (Hrsg.), *Tanz in Schulen. Stand der Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“* (S. 59-64). München: K. Kieser.
- Klinge, A. et al. (2008). Neue Studiengänge und -konzepte mit dem Schwerpunkt Tanzpädagogik/Tanzvermittlung. Ein Arbeitskreisbericht. In C. Fleischle-Braun & R. Stabel (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung* (S. 299-310). Leipzig: Henschel.
- Klinger, J. (2011). Merkmale guter Hochschullehre: Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit. Zugriff am 20.09.2017. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe21/klinger_bwpat21.pdf
- KMK (o.J.). *Lehrerbildung in den Ländern*. Zugriff am 10.02.2018. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Zugriff am 10.2.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017)*. Zugriff am 10.02.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 237-255). Wiesbaden: VS.
- Knorr Cetina, K. (2002). Der 'blackboxierte' Körper der Forschenden. In K. Knorr Cetina (Hrsg.), *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen* (S. 138-144). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Koch, S. (2013). *Embodiment. Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition. Empirische Grundlagen und klinische Anwendungen*. Berlin: Logos.
- Köhler, R. (2002). *Ästhetische Erziehung zwischen Kulturkritik und Lebensreform. Eine systematische Analyse der Motive ästhetischer Erziehungskonzeptionen*. Hamburg: Kovač.
- Köppel, S. (2016). Haltung – Einstellung – Selbst(-organisation). Ein Differenzierungsversuch. In F.A. Kurbacher & P. Wüschner (Hrsg.), *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse* (S. 163-177). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Körner, P. (2014a). Bewegungsrhythmen im kompetenzorientierten Sportunterricht. In O. Jahrhaus, E. Liebau, E. Pöppel & E. Wagner (Hrsg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (S. 198-207). Münster: Waxmann.
- Körner, P. (2014b). Zur Grundlegung von Wahrnehmungskompetenz im Sportunterricht. In O. Jahrhaus, E. Liebau, E. Pöppel & E. Wagner (Hrsg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (S. 208-231). Münster: Waxmann.
- Koff, S.R. (2005). Dance Education as an Aspect of Movement and Mobility in Everyday Living. *QUEST*, 57, 148-153.
- Koff, S.R. (2015). Applied dance curriculum: a global perspective. In C. Svendler Nielsen & S. Burrige (Eds.), *Dance Education around the World. Perspectives on dance, young people and change* (pp. 3-10). London: Routledge.
- Kokkonen, M. (2014). *Dance*. Retrieved September 20, 2018, from https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/INGLES-artes%20y%20emociones/cap.8%20Danza%20Kokkonen%202014%20Informe%20Creatividad%20EN-8.pdf
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008). *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)*. [SEK(2008)442 SEK(2008)443]. Brüssel. Zugriff am 18.12.2016. Verfügbar unter: http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download_files/ECVET_vorschlag_2008_de.pdf.pdf
- Konrad, K. & Traub, S. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kontra, C., Goldin-Meadow & Beilock, S.L. (2012). Embodied Learning Across the Life Span. *Topics in Cognitive Science*, 4, 731–739. Zugriff am 21.03.2018. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1756-8765.2012.01221.x>
- Kontra, C., Lyons, D.J, Fischer, S.M. & Beilock, S.L. (2015). Physical Experience Enhances Science. *Psychological Science*, 1-13. Retrieved March 21, 2018, from <https://pdfs.semanticscholar.org/c9aa/18b67ffda7a867cf431ff0b382a60ac8998c.pdf>
- Košinár, J. (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte – Training – Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kosubek, T. & Barz, H. (2011). „Take-off: Junger Tanz“ im Spiegel der Forschung. In M. Kessel, B. Müller, T. Kosubek & H. Barz (Hrsg.), *Aufwachsen mit Tanz: Erfahrungen aus Praxis, Schule und Forschung* (S. 101-164). Weinheim: Beltz.
- Kouwenhoven, W. (2014). Competence-based curriculum development in Higher Education. From where to start and where to go. In Gutenberg Lehrkolleg (GLK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), *Teaching is touching the Future – Emphasis on Skills. GLK-Tagungsband* (pp. 35-51). Bielefeld: UVW.
- Krämer, S. & Stahlhut, M. (2001). Das „Performative“ als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie. In E. Fischer-Lichte & C. Wulf (Hrsg.), *Theorien des Performativen* (S. 35-64). München: Akademie Verlag.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Kramer, A.F. & Erickson, K.I. (2007). Capitalizing on cortical plasticity: influence of physical activity on cognition and brain function. *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (8), 342-348.
- Krasnow, D.H. & Wilmerding, M.V. (2015). *Motor Learning and Control for Dance. Principles and Practices for Performers and Teachers*. Champaign: Human Kinetics.
- Kraus, W. (1999). *Identität als Narration. Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten*. Zugriff am 18.02.2018. Verfügbar unter: <http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte3/kraus.htm>
- Kraus, A. (2007). „Sensible Schwelle“ – Ein interaktives künstlerisches Environment als Grundlage für ein fachübergreifendes Unterrichtsprojekt in der Klassenstufe 8. In *BdK Mitteilungen*, 3 (S. 50-52). Hannover: Verlag Bund deutscher Kunsterzieher.
- Kraus, A. (2010). Bildungsprozesse in der Schule. In A. Kraus (Hrsg.), *Körperlichkeit in der Schule - Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Band III* (S. 7-22). Oberhausen: Athena.
- Kraus, A. (2012). Zur Beziehung von Kompetenz und Performanz – eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In U. Stutz (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung* (S.130-142). München: Kopaed.
- Kraus, A. (2015). *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung*. Münster: Waxmann.
- Kraus, A. (2016). *Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung Ein performativitätstheoretischer Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Kraus, A. (2017a). Können lernen. In J. Budde, M. Hietzge, A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 826-838). Weinheim: Beltz.
- Kraus, A. (2017b). Corporeal Linkages between Ethics and Aesthetics as a Task of General Education (Didactics). *Culture, Biography & Lifelong Learning*, 3 (3), 1-11.
- Krautscheid, J. (2004). *Tanz: Bühnentanz von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Köln: Dumont.
- Krosnick, J.A., Judd, C.M. & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 21-76). New Jersey: Erlbaum.
- Krus, A. (2018). *Qualifikationsprofil Bewegung für Lehrkräfte Bewegung lehren und in Bewegung lernen*. Wiesbaden: Springer.

- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107-120). Osnabrück: Julius Klinkhardt.
- Kuhn, C., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Lautenbach, C. (2016). Kompetenzorientierung in der Hochschule – Erkenntnisse und Perspektiven aus der BMBF-Förderinitiative „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“. In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (S. 135-149).
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Produkt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: VS
- Kurbacher, F.A. (2006). *Was ist Haltung? Philosophische Verortung von Gefühlen als kritische Sondierung des Subjektbegriffs*. Zugriff am 7.8.2017. Verfügbar unter: <https://www.theomag.de/43/fk6.htm>
- Kurbacher, F.A. (2017). *Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kurbacher, F.A. & Wüschner, P. (2016). Einleitung: Was ist Haltung? – Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. In F.A. Kurbacher & P. Wüschner (Hrsg.), *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse* (S. 11-21). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kurnaedy, K. (2008). Dance Artists, Dance Education, and Society. *SFU Educational Review*, 1 (1), 25-38.
- Kurtz, T. (2010). Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 7-25). Wiesbaden: VS.
- Kurz, D. (2008). Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 23-38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laban, R. von (1984). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, 9, 1-6. Zugriff am 22.12.2016. Verfügbar unter: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation. Geschichte -Theorie-Verfahren-Vermittlung*. Bielefeld: Transcript.
- Land, R. (1993). Die „anders“ tanzenden Frauen: Frauen im modernen Tanz. In G. Martens, R. Land & C. Färber (Hrsg.), *Feministische Tanz- und Musikpädagogik* (S. 45-50). Remscheid: RAT.
- Land, R. (2004). *Die Entwicklung neuer Professionalitäten im Tanz. Wie Tanzkunst und Tanzpädagogik näher zusammenrücken*. Zugriff am 20.9.2018. Verfügbar unter: https://kulturellebildung.de/fa/user/Fachbereiche/Tanz/Publikationen/Land_2004_-_Jb_Kulturpaedagogik.pdf
- Langer, A. (2011). „Körperbewusste Schule“? Funktionen und Adressierungen von pädagogischen Körperkonzepten. In R. Keller & M. Meuser (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 317-334). Wiesbaden: Springer.
- Lash, S. (1996). Reflexivität und ihre Dopplungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 195-284). Frankfurt: Suhrkamp.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art. Arts-Based Research Practice* (2. Aufl.). New York: The Guilford Press.
- Lederer, B. (2009). *Was sind Kompetenzen, was heißt Kompetent-Sein? Zur sozialen Logik des Kompetenzdiskurses – ein Essay*. Zugriff am 29.4.2016. Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/was-sind-kompetenzen-was-bedeutet-kompetent-sein.pdf
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Zugriff am 2.1.2017. Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/kompetenz_oder_bildung_onlineversion.pdf

- Lederer, B. (2015). *Bildung. Eine Sammlung von Definitionen und Charakterisierungen eines schillernden Begriffs*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2005.). *Zum Kompetenz-Modell*. Zugriff am 05.01.2017. Verfügbar unter: http://www.iasp.uni-rostock.de/fileadmin/IAS/Prof._Nieke/Kompetenz_Modell.pdf
- Leigh, J. (2011). *Somatic Movement and Education: a phenomenological study of young children's perceptions, expressions and reflections of embodiment through movement*. Dissertation, University of Birmingham. Retrieved July 22, 2018, from http://etheses.bham.ac.uk/3479/1/Leigh_12_PhD.pdf
- Lersch, R. & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Barbara Budrich.
- Leutner, D., Hartig, J. & Jude, N. (2008). Measuring Competencies: Introduction to Concepts and Questions of Assessment in Education. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Eds.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (pp. 177-192). Cambridge: Hogrefe.
- Liebau, E. (2007). Leibliches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 102-112). Weinheim: Beltz.
- Liebau, E. (2008). Ästhetische Bildung und Schulentwicklung. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 215-226). Bielefeld: transcript.
- Liebau, E. (2009). Schulkünste. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 47-65). Bielefeld: transcript.
- Liebau, E. (2014). Habitus. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 155-164). Wiesbaden: VS.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (2008). Die Sinne, die Künste und die Bildung. Ein Vorwort. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 7-18). Bielefeld: transcript.
- Lindemann, H.-J. & Tippelt, R. (1999). "Competencias Claves y Capacidades Profesionales Básicas". *Ausgewählte Aspekte und Grundlagen*. Zugriff am 22.12.2016. Verfügbar unter: <http://www.halinc.de/html/docde/LIND-Tipp-vs-D-0601.pdf>
- Linden, P. (1994). Somatic literacy: Bringing somatic education into physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 1-12.
- Lipson Lawrence, R. (2012). Intuitive Knowing and Embodied Consciousness. *New Directions for adult and continuing education*, 134, 5-13.
- Liu, S.-Y. (2012). *The use of scaffolding in the teaching of creative dance by kindergarten teachers*. Retrieved September 29, 2018, from <https://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/dance-learning-rp/the-use-of-scaffolding-in-the-teaching-of-creative-dance.pdf>
- Lobo, Y. & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start pre-schoolers. *Social Development*, 15 (3), 503-515.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lowinsky, F. (2017). Selbsterfahrungen durch ästhetische Bildung. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis* (S. 283-292). München: kopaed.
- Ludevig, D. (2016) Using Embodied Knowledge to Unlock Innovation, Creativity, and Intelligence in Businesses. *Organizational Aesthetics*, 5 (1), 150-166. Retrieved 23 July 2018 from <http://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol5/iss1/9>
- Ludwig, J. (2002). Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In P. Dehnhostel, U. Elsholz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung* (S. 95-110). Berlin: Sigma.
- Lynne, J., Rowman, H. & Littlefield, L. (2015). *Dancing to Learn The Brain's Cognition, Emotion, and Movement*. New York: Boulder.
- Maag-Merki, K. & Grob, U. (2005). Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. In A. Frey, R.S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 7-30). Landau: Empirische Pädagogik.

- MacDonald, C.J. (1991). Elementary school teachers explain why they do not use creative dance in their classrooms. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37 (2), 157-166.
- Mahler, M. (1992). *Kreativer Tanz: praktische Anleitung mit Abbildungen und Lektionsbeispielen für Schule und Studio*. Gümlingen: Zytglogge.
- Maier, S.A. (2002). *Verantwortung als Handlungsdisposition im Lichte des Heckhausenmodells*. Dissertation. München.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1993). Neue Lernkonzepte für die Hochschule. *Das Hochschulwesen*, 41, 126-130.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie - Tradition – Programmatik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (3), 325-341.
- Marotzki, W. (2000). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 175-186). Reinbek: Rowohlt.
- Martinková, I. (2006). Concepts of the Human Body and their Consequences for Movement in Relation to the Gap between Theory and Practice. In A. Stache (Hrsg.), *Das Harte und das Weiche. Körper – Erfahrung – Konstruktion* (S. 143-154). Bielefeld: transcript.
- Mattenklott, G. (2012). Ästhetisch-Aisthetisches Lernen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 115-120). München: kopaed.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- Mauss, M. (1989). Die Techniken des Körpers. In M. Mauss (Hrsg.), *Soziologie und Anthropologie 2* (S. 197-220). Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Maye, H. (2016). Lassen sich Körper- und Kulturtechniken am Leitfaden des Leibes denken? In J. Sternagel & F. Goppelsröder (Hrsg.), *Techniken des Leibes* (S. 19-31). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McArdle, F. & Wright, S.K. (2014). First Literacies: Art, Creativity, Play, Constructive Meaning-Making. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts. Rethorising Learning and Teaching* (pp. 21-37). Cham: Springer.
- McCarthy-Brown, N. (2017). *Dance Pedagogy for a diverse world. Culturally relevant teaching in theory, research and practice*. North Carolina: McFarland & Company.
- Meier, S. (2012). Kompetenzorientierung in der Sportlehrerausbildung. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 147-159). Aachen: Shaker.
- Meis, M.-S. (2012). Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In M.-S. Meis & G.-A. Mies (Hrsg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien* (S. 17-79). Stuttgart: Kohlhammer.
- Menary, R.A. (2010), 'Introduction to the special issue on 4E cognition'. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9 (4), 459-463.
- Merkens, H. (2011). Zukunft der Bildungsforschung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 509-519). Wiesbaden: VS.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung im Erst- und Weiterbildungssystem. In G. Faltin & O. Herz (Hrsg.), *Berufsforschung und Hochschuldidaktik I: Sondierung des Problems* (S. 204-230). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 16 (1). Zugriff am 23.03.2018. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/44845>
- Metzger, C. (2011). Kompetenzorientiert prüfen – Herausforderungen für Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 383-394). Wiesbaden: VS.

- Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen – Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: IWP.
- Meuser, M. (2013). Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 223-240). Wiesbaden: VS.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-94). Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen* (S. 19-45). Königstein: Scriptor.
- Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2016). Wenn Blicke sich kreuzen. Zur Bedeutung der Sichtbarkeit für zwischenmenschliche Begegnungen. In M. Jung, M. Bauks & A. Ackermann (Hrsg.), *Dem Körper eingeschrieben. Verkörperung zwischen Leiberleben und kulturellem Sinn* (S. 37-54). Wiesbaden: Springer.
- Milz, H. & Ots, T. (1999). Leiberfahrung versus Körperdisziplinierung. In H.G Homfeldt (Hrsg.), *„Sozialer Brennpunkt“ Körper* (S. 156-169). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016a). *Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Sport*. Zugriff am 8.11.2018. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_SPO.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016b). *Bildungsplan der Grundschule. Bildungsplan 2016. Bewegung, Spiel, Sport*. Zugriff am 8.11.2018. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_BSS.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016c). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Bildungsplan 2016. Sport*. Zugriff am 8.11.2018. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_SPO.pdf
- Minton, S.C. & Faber, R. (2016). *Thinking with the Dancing Brain. Embodying Neuroscience*. London: Rowman & Littlefield.
- Mollenhauer, K. (1998). Der Leib – Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In M. Borreli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 3. Interdisziplinäre Verflechtungen. Intradisziplinäre Differenzierungen* (S. 56-78). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mühlpforte, N. (2009). *Die Auswirkungen von kreativem Tanzunterricht auf die Graphomotorik von Erstklässlern – eine empirische Studie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Müller, H. & Stöckemann, P. (1993). „...jeder Mensch ist ein Tänzer“. *Ausdruckstanz in Deutschland zwischen 1900 und 1945*. Giessen: Anabas.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- Müller-Speer, H. (1995). *Die pädagogischen Dimensionen von Tanz als bildender Weltaneignung; zum Begründungszusammenhang von Tanz und Pädagogik*. Dissertation der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität.
- Mulder, M. (2007). Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 40, 5-24.
- Mulder, R.H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 427-438). Wiesbaden: VS.

- Mullan, K.J. (2014). Somatics: Investigating the common ground of western body-mind disciplines. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy: An International Journal for Theory, Research and Practice*, 9 (4), 253-265.
- Mullane, S. & Dunphy, K. (2017). Dance Movement Therapy, Student Learning, and Wellbeing in Special Education. In V. Karkou, S. Oliver & S. Lycouris (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing* (pp. 493-515). New York: Oxford University Press.
- Multrus, F. (2004). Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Dissertation Universität Konstanz. Zugriff am 10.05.2018. Verfügbar unter: <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11584/Diss-neu.pdf?sequence=1>
- Münk, D. (2002). Beruf und Kompetenz. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 203-228). Wiesbaden: Springer.
- National Dance Education Organization (2011). *Standards for Dance in Early Childhood*. Silver Spring. NDEO.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 295-324). Wiesbaden: VS.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- NEPS (o.J.). *Bildungsverläufe in Deutschland*. Zugriff am 4.12.2016. Verfügbar unter: <https://www.neps-studie.de/studien/>
- Neß, H. (2009). *Kompetenzerfassung zwischen Beruf und Bildung. Initiativen und Instanzen. Anforderungen an Anerkennungen des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Kontexten: ein Überblick*. Berlin: BBJ.
- Neuber, N. (2000). *Kreative Bewegungserziehung-Bewegungstheater*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2000). Wissen – Können – Reflexion. Eine Einführung in den vorliegenden Band. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 1-6). Innsbruck: Studienverlag.
- Nguyen, D.J. & Larson, J.B. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40 (4), 331-344.
- Nguyen, N.T., McFadden, A., Tangen, D. & Beutel, D. (2013). *Video-stimulated recall interviews in qualitative research*. Joint AARE Conference. Retrieved March 23, 2018, from <https://www.aare.edu.au/data/publications/2013/Nguyen13.pdf>
- Nieke, W. (2012). *Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 271-294). Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Oberhaus, L. (2010). Hier tanzt der Leib. Wie sich Körper- und Leiberleben im Tanz unterscheiden. *Zeitschrift ästhetische Bildung*, 2 (1), 1-14. Zugriff am 24. 9. 2018. Verfügbar unter: <http://archiv.zaeб.net/index.php/zaeb/article/view/34/30>
- Obermaier, K. & Obermaier, M. (2012). Tanz macht Schule. Perspektiven einer universitären Tanzbildung für Lehramtsstudierende. In C. Behrens, H. Burkhard, C. Fleischle-Braun & K. Obermaier (Hrsg.), *Tanzerfahrung und Welterkenntnis* (S. 277-288). Leipzig: Henschel.
- OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the Final Report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris: OECD.

- Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (Hrsg.). (2010). *Trauma und Körper. Ein sensumotorisch orientierter psychotherapeutischer Ansatz*. Paderborn: Junfermann.
- Ohlsson, S. (2011). Cognitive Skill Acquisition. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 616-619). New York: Springer.
- Oliver, S., Konold, M. & Larek, C. (2017). Creative Dance in Schools. A Snapshot of Two European Contexts. In V. Karkou, S. Oliver & S. Lycouris (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing* (pp. 429-446). New York: Oxford University Press.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 67-96). Chur: Rüegger.
- Ostermann-Vogt, B. (2011). *Biographisches Lernen und Professionalitätentwicklung. Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen*. Wiesbaden: Springer.
- Parrish, M. (2007). Technology in dance education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts education* (pp. 1381-1398). Dordrecht: Springer.
- Parviainen, J. (2003). Kinaesthetic Empathy. *Dialogue and Universalism*, 13 (11-12), 152-162.
- Pawlowsky, P., Menzel, D. & Wilkens, U. (2005). Wissens- und Kompetenzerfassung in Organisationen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld* (S. 341-451). Münster: Waxmann.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Perry, M. & Medina, C. (2011). Embodiment and Performance in Pedagogy Research. Investigating the Possibility of the Body in Curriculum Experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (3), 62-75.
- Peter-Bolaender, M. (1992). *Tanz und Imagination. Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozess*. Paderborn: Junfermann.
- Petersen, C.-M. & Schiersmann, C. (2012). *Methodische Ansätze zur Kompetenzerfassung in der Beratung*. Zugriff am 06.01.2017. Verfügbar unter:
<http://www.beratungsqualitaet.net/kompetenzprofil/kompetenzerfassung/index.html>
- Petitto, L.-A. (2008). Arts Education, the Brain, and Language. C. Asbury & B. Rich (Eds.), *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain* (pp. 3-104). New York: Dana Press.
- Pfadenhauer, M. (2009). Das Experteninterview. Ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe. In R. Buber & H.H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 449-462). Wiesbaden: Gabler.
- Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 103-128). New York: Wiley.
- Pietsch, S. (2009). *Deskription und Erfassung von Kompetenz(en) von ErzieherInnen/FrühpädagogInnen in der „Zusammenarbeit mit Eltern“ in Kindertageseinrichtungen*. Unveröffentlichte Masterthesis, Evangelische Hochschule Freiburg.
- Pietsch, S. (2014). Untersuchung des Einflusses hochschulischer Lehr-Lern-Arrangements auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden. Vorstellung des Promotionsvorhabens. In C. Behrens & C. Rosenberg (Hrsg.), *TanzZeit-LebensZeit* (S. 76-95). Leipzig: Henschel.
- Pietsch, S. (2016). Bewegungspraxis – Tanz in der Kita. Angebotsformen im Bereich Tanz im Kontext ästhetischer und kultureller Bildung. *ZfB KiTa (Zukunft-Handbuch Kindertageseinrichtungen)/Kindheit & Vielfalt/März 2016*. Walhalla.
- Pietsch (2018). Haltung in der pädagogischen Praxis. Interdisziplinäre Bezüge und theoretische Verortungen zu einem Schlüsselbegriff. In V. Schiess (Hrsg.), *Die Grundhaltung der Kooperation* (S. 28-45). Aarau: Schiess.

- Pietsch, S. (2020, in Vorbereitung). Dance and Competence – Kompetenzentwicklung aus körperlicher Perspektive im Rahmen der kindheitspädagogischen Hochschulausbildung. In J. Erhorn, J. Schwier & B. Brandes (Hrsg.), *Bewegung – Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit*. Bielefeld: transcript.
- Pietsch, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Kompetenzorientiert prüfen in der Kindertagespflege. Vorgaben für eine Kompetenzorientierte Prüfungsdidaktik*. Berlin: Bundesverband für Kindertagespflege.
- Pietsch, S., Fröhlich-Gildhoff, K. & Ullrich-Runge, C. (2015). Methodisch-didaktisches Manual zur Umsetzung von Kompetenzorientierung. In L. Schuegger, V. Baur, H. Lipowski, L. Lischke-Eisinger & C. Ullrich-Runge (Hrsg.), *QHB 1. Kompetenzorientiertes Qualifizierungsbandbuch Kindertagespflege. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei*. Seelze: Friedrich.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: de Gruyter.
- Ploder, A. (2011). The Power of Performance: methodologische Neuorientierungen in den Sozialwissenschaften. In G. Lechleitner & C. Liebl (Hrsg.), *Jahrbuch des Phonogrammarchivs der Österreichischen Akademie der Wissenschaften* (S. 139-169). Göttingen: Cuvillier. Zugriff am 18.02.2018. Verfügbar unter: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-262504>
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Porges, S. (2010). *Die Polyvagal-Theorie: Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*. Paderborn: Junfermann.
- Postuwka, G. (1999). *Moderner Tanz und Tanzerziehung: Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen*. Schorndorf: Hofmann. Dissertation Universität Frankfurt (Main).
- Postuwka, G. (2001). Lernen im Tanz – Zur Rolle von Improvisation und Gestaltung. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung & Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.6.2000 in Frankfurt/Main*. (S. 335-337). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Postuwka, G. (2003). Bewegung und Bewegungslernen im Tanz. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre* (S. 487-498). Schorndorf. Verlag Karl Hofmann.
- Postuwka, G. (2010). Gruppendarstellungen im Tanz – Choreographieren und Präsentieren. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *tanz vermittelt – tanz vermitteln* (S. 123-135). Leipzig: Henschel.
- Postuwka, G. & Schwappacher, A. (1999). Erfahrungen mit kreativem Tanz – Eine rückblickende Analyse. In M. Klein (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung Band 9 1998* (S. 63-94). Wilhelmshaven: Florian Noetzel.
- Probst, A. (2012). *Ästhetische Bewegungserziehung in Turnen, Tanz und Akrobatik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Krick, F. (2008). Risiken und Chancen der Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 61-82). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Przyborski, A. & Sluneco, T. (2010). Dokumentarische Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 627-642). Wiesbaden: Springer.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Pütz, W. (Hrsg.). (1990). *Musik und Körper*. Essen: Die Blaue Eule.
- Pugh McCutchen, B. (2006). *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Quinten, S. (1994). *Das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierenden Funktionen - Eine theoretische und empirische Studie am Beispiel Bewegungslernen im Tanz*. Köln: bps.
- Rapold, M. (2006). Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In M. Rapold (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 5-34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rapport, N. & Vaisman, N. (2005). The Embodiment of Learning and Teaching: The Enigma of Non-arrival. *Anthropology in Action*, 12 (2), 1-11.

- Rat für darstellende Kunst und Tanz des Deutschen Kulturrats (2012). *Tanz in der Schule*. Zugriff am 23.9.2018. Verfügbar unter:
http://www.dbt-remscheid.de/fileadmin/Redakteur/Dokumente/Dokumente/Beirat_Tanz_Stellungnahme_TanzSchule_2012.pdf
- Rauner, F. (2002). *Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten*. Zugriff am 26.03.2017. Verfügbar unter:
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2002_Rauner_Novize_scan.pdf
- Reed, S. (2017). Critical pedagogy and the dancing body in the 21st Century: moving beyond the minimal potential zone through dance-somatic education. *Dance & Somatics Journal, Intellect* (editing stage).
- Reetz, L. & Hewlett, C. (2009). *Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung für die Prüfungspraxis in der Beruflichen Bildung*. Hamburg: b+r.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reinisch, H. (2006). Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse. In G. Minnameier & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik* (S. 259-272). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reimann, P. & Rapp, A. (2008). Expertiserwerb. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 155-203). Bern: Hans Huber.
- Reinwand, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108-114). München: kopaed.
- Reinwand, V.-I. (2013). Ästhetische Bildung – Eine Grundkategorie frühkindlicher Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 573-584). Wiesbaden: Springer.
- Reis, O. (2009). Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 100-120). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reis, O. (2010). Kompetenzorientierte Prüfungen – Wer sind sie und wenn ja wie viele? In G. Terbuyken (Hrsg.), *In Modulen lehren, lernen und prüfen* (S. 157-183). Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renkl, A. (2010). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 737-751, 3., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS.
- Rhein, R. (2013). Kompetenzorientierung im Studium – bildungstheoretische Quersichten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (1), 1-6.
- Ricoeur, P. (1991). *Zeit und Erzählung*. Band III: Die erzählte Zeit. München: Wilhelm Fink.
- Risner, D. (2007). Critical social issues in dance educational research. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts education* (S. 965-983). Dordrecht: Springer.
- Risner, D. (2009). *Stigma and perseverance in the lives of boys who dance: An empirical study of male identities in Western theatrical dance training*. Mellen Press, Studies in Dance Series. Lewiston, NY: Edwin Mellen.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? – Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Zugriff am 4.12.2016. Verfügbar unter: www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf

- Roberts, B. (2008). Performative social science: A consideration of skills, purpose and context. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art.58. Zugriff am 18.02.2018. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/377>
- Roick, T. & Henschel, S. (2015). Strategie zur Validierung von Kompetenzstrukturmodellen. In In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 11-28). Münster: Waxmann.
- Rolfe, L. (2001). The factors which influence primary student teachers' confidence to teach dance. *European Physical Education Review*, 7 (2), 157-175.
- Rolling, J. H. (2013). *Arts-based research*. New York: Peter Lang.
- Roscher, M. (2008). Dynamiken der ästhetischen Sinnbildung. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 181-193). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roscher, M. (2010). *KörperBildung. Band 2: Ästhetische Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenthal, G. (2008). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Rosenthal, G. (2014). Biographieforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 509-520). Wiesbaden: Springer.
- Ross, J. (2000). *Moving Lessons. Margaret H'Douler and the beginning of dance in american education*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band 2. Hannover: Schroedel.
- Roth, A.-C. (2012). Akzente der Qualitäts- und Kompetenzdiskussion. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 25-37). Aachen: Shaker.
- Ruf, B. & Schmitt, M. (2014). Bildung, Standards, Kompetenz. Umstellung auf Bildungsstandards in den ästhetischen Fächern? In O. Jahrhaus, E. Liebau, E. Pöppel & E. Wagner (Hrsg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (S. 62-76). Münster: Waxmann.
- Rummler, M. (2006). *Interkulturelle Weiterbildung für Multiplikator/innen in Europa*. Frankfurt am Main: Lang.
- Russell-Bowie, D.E. (2013). What? Me? Teach dance? Background and confidence of primary preservice teachers in dance education across five countries. *Research in Dance Education*, 14 (3), 216-232.
- Ryan, M.E. (2014). Reflective Practice in the Arts. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts. Rethorising Learning and Teaching* (pp. 77-90). Cham: Springer.
- Ryan, M. & Ryan, M. (2012). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 244-257.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Sauter, W. (2018). *Die Zukunft des Lernens. Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen*. Gütersloh: Bertelmann Stiftung. Zugriff am 17.05.2018. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-zukunft-des-lernens/>
- Schacter, D.L. (2001). *Wir sind Erinnerung, Gedächtnis und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: HRK. Zugriff am 03.09.2014. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Fachgutachten_Kompetenzorientierung.pdf
- Schaper, N. (2014). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Studium – Wo muss angesetzt werden, um Kompetenzen wirkungsvoll zu fördern? In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 280-306). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. Hochschulrektorenkonferenz*. Zugriff am 07.01.2017. Verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>
- Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (4), I-X.
- Schilder, P. (1923). *Das Körperschema*. Berlin. Springer.

- Schlögl, P. (2014). *Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, R. (2004). Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Bourdieus Konzept der Körperlichkeit des Habitus. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 55-70). Weinheim: Juventa.
- Schmidt, S.J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schmitz, H. (2011). *Der Leib*. Berlin: de Gruyter.
- Schneider, J., Kopic, A. & Jasmund, C. (2015). *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten*. Wiesbaden: Springer.
- Schnicke, F. (2013). Körper des Wissenschaftlers/der Wissenschaftlerin. In U. Frietsch & J. Rogge (Hrsg.), *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch* (S. 212-218). Bielefeld: Transcript.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practioner. How professionals think in action*. US: Basic Books.
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster: Waxmann.
- Schreier, M. (2017). Kontexte qualitativer Sozialforschung: Arts-Based Research, Mixed Methods und Emergent Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), Art. 6. Zugriff am 18.02.2018. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2815/4095>
- Schroer, M. (2005). Zur Soziologie des Körpers. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S. 7-47). Frankfurt: Suhrkamp.
- Schubiger, A. (2013). *Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten*. Bern: HEP.
- Schübler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293. Zugriff am 3.3.2017. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- Schützeichel, R. (2010). Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenz, Expertise und epistemische Regime. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 173-189). Wiesbaden: VS.
- Schulz, M. (2010). *Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnographische Studie*. Wiesbaden: VS.
- Schulze, J. (1999). *Dancing Bodies Dancing Gender. Tanz im 20. Jahrhundert aus der Perspektive der Gender-Theorie*. Dortmund: Edition Ebersbach. Dissertation Universität Gießen.
- Schwabe, F., Gebauer M.M. & McElvany, N. (2012). Diagnose von Kompetenzen in Schule und Unterricht. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmolzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 42-58). Weinheim: Beltz.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 215-221). Osnabrück: Julius Klinkhardt.
- Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? Paris: UNESCO Education Research and Foresight*. Retrieved February 9, 2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996e.pdf>

- Seeber, S. et al. (2010). Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 1.
- Seel, N.M. (2003). *Psychologie des Lernens*. München: Ernst Reinhardt.
- Seewald, J. (1996). Motologie im Fernstudium? Über Erfahrungen in der motologischen Lehre. *Motorik*, 19(2), 87-89.
- Seifert, A. (2015). Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken auf der Grundlage von IRT-Modellen. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 131-161). Münster: Waxmann.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2006). Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuerten und kooperativem Lernen. In D. Euler, G. Pätzold & M. Lang (Hrsg.), *Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 93-108). Stuttgart: Steiner.
- Shapiro, K. J. (1985). *Bodily reflective modes: A phenomenological method for psychology*. Durham: Duke University Press.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- Shapiro, L. (Ed.). (2014). *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn: an interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Sheets-Johnstone, M. (2015). *The Phenomenology of Dance*. Philadelphia: Temple University Press.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sieben, I. (2011). Somatisches Arbeiten – Unterstützende Techniken für den zeitgenössischen Tanz. . In I. Diehl & F. Lampert (Hrsg.), *Tanztechniken 2010. Tanzplan Deutschland* (S. 145-155). Leipzig: Henschel.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. (7. überarb. Aufl.). Neuwied: ZIEL.
- Siegmund, G. (2008). Das Gedächtnis des Körpers in der Bewegung. In L. Klepacki & E. Liebau (Hrsg.), *Tanzwelten. Zur Anthropologie des Tanzes* (S. 29-44). Münster: Waxmann.
- Siegmund, G. (2010). Archive der Erfahrung, Archive des Fremden. Zum Körpergedächtnis des Tanzes. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 171-179). Bielefeld: transcript.
- Sims, M. & Erwin, H. (2012). A Set of Descriptive Case Studies of Four Dance Faculty Members' Pedagogical Practices. *Journal of Dance Education*, 12 (4), 131-140.
- Slaby, J. (2016). Kritik der Resilienz. In F.A. Kurbacher & P. Wüschner (Hrsg.), *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse* (S. 275-298). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Slepcevic-Zach & Tafner, G. (2012). Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 27-41). Weinheim: Beltz.
- Smilde, R. (2009). Musicians as Lifelong Learners. In P. Alheit & von Felden, H. (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 175-189). Wiesbaden: VS.
- Smith-Autard, J.M. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black Publishers.
- Smyrniou, Z., Sotiriou M., Georgakopoulou, E. & Papadopoulou, O. (2016). *Connecting Embodied Learning in educational practice to the realisation of science educational scenarios through performing arts*. Conference Paper. Retrieved July 4, 2018, from <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP394/Embodied%20learning.pdf>
- Sööt, A. & Viskus, E. (2014). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 290- 299.
- Song, Y. & Yun, E. (2017). Lessons from Somatic Literacy for Early Childhood Physical Education. *International Journal of Early Childhood Education*, 23(2), 97-122.

- Soyka, A. (2012). Vorwort. In A. Soyka (Hrsg.), *Tanzen und tanzen und nichts als tanzen. Tänzerinnen der Moderne von Josephine Baker bis Mary Wigman* (S. 7-20). Berlin: AvivA.
- Spatz, B. (2015). *What a body can do. Technique as knowledge, practice as research*. London: Routledge.
- Springgay, S. & Freedman, D. (2007). Introduction: on Touching and a Bodied Curriculum. In S. Springgay & D. Freedman (Eds.), *Curriculum and the Cultural Body* (pp. XVII-XXVII). New York: Peter Lang.
- Stadelbacher, S. (2016). *Die körperliche Konstruktion des Sozialen. Zum Verhältnis von Körper, Wissen und Interaktion*. Bielefeld: transcript.
- Stahl-von-Zabern, J., Beudels, W., von Zabern, L., Kopic, A. & Klein, J. (2016). Vom Bewegungsverständnis zur Bewegungspraxis. Empirische Befunde zur Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und zur Umsetzung bewegungspädagogischer Angebote. In K. Fischer, G. Hölter, W. Beudels, C. Jasmund, A. Krus & S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften* (S. 105-130). Wiesbaden: Springer.
- Staudt, E. & Kriegesmann, B. (2001). Kompetenzentwicklung und Innovation. In *QUEM-Bulletin*, 6, 1-5.
- Steins, G. (2007). *Sozialpsychologie des Körpers. Wie wir unseren Körper erleben*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stenger, U. (2002). *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim: Juventa.
- Stenger, U. (2007). Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen. In C. Wulf & J. Zirfas, Jörg (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 59-71). Weinheim: Beltz.
- Stern, M. (2011). Tanz als Möglichkeit ästhetischer Bildung in der Schule. In Y. Hardt & M. Stern (Hrsg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (S. 209-232). Bielefeld: transcript.
- Stern, M. (2014). Bildungstheoretische Reflexionen zum Performativitätsverständnis von Tanzvermittlung. In C. Behrens, H. Burkhard, C. Fleischle-Braun & K. Obermaier (Hrsg.), *Tanz erfahrung und Welterkenntnis* (S. 57-73). Leipzig: Henschel.
- Stevens, J. (2017). Pedagogies of Dance Teaching and Dance Leading. In V. Karkou, S. Oliver & S. Lycouris (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing* (pp. 415-428). New York: Oxford University Press.
- Stibbe, G. (2011). Standards, Kompetenzen und Lehrpläne im Fach Sport – Einführung. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (S. 11-15). Schorndorf: Hofmann.
- Stifterverband (2017). Prof. Dr. Andreas Schleicher, Direktor für Bildung und Kompetenzen der OECD im Interview über Future Skills, das deutsche Bildungssystem und die Chancen der digitalen Transformation. Videoausschnitt. Zugriff am 09.02.2018. Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/veranstaltungen/2017_11_02_future_skills
- Sting, S. (2005). Literacy versus Schriftlichkeit. In J. Ecarius & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 18-38). Opladen: Barbara Budrich.
- Stinson, S.W. (1985). Research as Art: New Directions for Dance Educators. In S.W. Stinson (2016), *Embodied Curriculum. Theory and Research in Arts Education. A Dance Scholar's Search for Meaning* (pp. 143-154). London: Springer.
- Stinson, S.W. (1990a). Voices of Young Women Dance Students: An Interpretive Study of Meaning in Dance. In S.W. Stinson (2016), *Embodied Curriculum. Theory and Research in Arts Education. A Dance Scholar's Search for Meaning* (pp. 199-218). London: Springer.
- Stinson, S.W. (1990b). Dance education in early childhood. *Design for Arts in Education*, 91(6), 34-41.
- Stinson, S.W. (1998, revised). Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance. In S.W. Stinson (2016), *Embodied Curriculum. Theory and Research in Arts Education. A Dance Scholar's Search for Meaning* (pp. 31-52). London: Springer.
- Stinson, S.W. (2001). Choreographing a Life: Reflections on Curriculum Design, Consciousness, and Possibility. In S.W. Stinson (2016), *Embodied Curriculum. Theory and Research in Arts Education. A Dance Scholar's Search for Meaning* (pp. 53-64). London: Springer.

- Stinson, S.W. (2006). Dance in Schools: Valuing the Questions. In S.W. Stinson (2016), *Embodied Curriculum. Theory and Research in Arts Education. A Dance Scholar's Search for Meaning* (pp. 107-114). London: Springer.
- Stinson, S.W. (2015a). Rethinking standards and assessment in dance education. In C. Svendler Nielsen & S. Burridge (Eds.), *Dance Education around the World. Perspectives on dance, young people and change* (pp. 107-116). London: Routledge.
- Stinson, S.W. (2015b). Searching for Evidence. Continuing Issues in Dance Education Research. In S.W. Stinson (2016), *Embodied Curriculum. Theory and Research in Arts Education. A Dance Scholar's Search for Meaning* (pp. 187-198). London: Springer.
- Stolz, S.A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (5), 474-487.
- Storch, M. (2015). Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (3. Nachdruck, der 2. erweiterten Auflage, S. 35-72). Bern: Hans Huber.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (2015a). Vorbemerkungen. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (3. Nachdruck, der 2. erweiterten Auflage, S. 7-10). Bern: Hans Huber.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (2015b). Allgemeines Glossar. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (3. Nachdruck, der 2. erweiterten Auflage, S. 145-154). Bern: Hans Huber.
- Storch, M. & Tschacher, W. (2014). *Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf*. Bern: Hans Huber.
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Süß, H.-M. (2001). Die Rolle von Intelligenz und Wissen für erfolgreiches Handeln in komplexen Problemsituationen. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 249-275). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Svendler Nielsen, C. (2015). Exploring learning in dance as artistic-educational practice. In C. Svendler Nielsen & S. Burridge (Eds.), *Dance Education around the World. Perspectives on dance, young people and change* (pp. 117-126). London: Routledge.
- Tantia, J.F. (2013). Mindfulness and Dance/movement therapy for Treating Trauma. In L. Rappaport (Ed.), *Mindfulness and the Art Therapies* (pp. 96-107). London: Jessica Kingsley Publications.
- Tarozzi, M. & Francesconi, D. (2017). *Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective*. Vortrag auf dem International Symposium „Leib – Leiblichkeit – Embodiment, Lived body – Corporeality – Embodiment“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 21.03.2018. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=PQ7rZICKXFQ>
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster. Westfälische Wilhelms-Universität Münster (ZKL-Texte Nr. 23). Münster.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zltakin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim: Beltz.
- The College Board (2012). *Child Development and Arts Education: A Review of Recent Research and Best Practices*. New York. Retrieved September 30, 2018, from <https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/College%20Board%20Research%200-%20Child%20Development%20Report.pdf>
- Thorburn, M. & Stolz, S. (2017). Embodied learning and schoolbased physical culture: implications for professionalism and practice in physical education. *Sport, Education and Society*, 22 (6), 721-731.
- Tiedt, W. (1995). Bewegungstheater. Bewegung als Theater, Theater mit Bewegung. *Sportpädagogik*, 19 (2), 15-24.
- Toner, J., Montero, B.G & Moran, A. (2016). Reflective and prereflective bodily awareness in skilled action. *Psychology of consciousness: theory, research, and practice*, 3 (4), 303-315.
- Traub, S. (2001). Zeitgenössischer Tanz. In S. Dahms (Hrsg.), *Tanz* (S. 181-188). Kassel: Bärenreiter.

- Trudeau, F. & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 10-22.
- Truschkat, I. (2008). *Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung*. Wiesbaden: VS.
- Tschacher, W. (2015). Wie Embodiment zum Thema wurde. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (3. Nachdruck, der 2. erweiterten Auflage, S. 11-34). Bern: Hans Huber.
- Turpeinen, I. (2012). Dance and gender: Is there any change? In S.W. Stinson, C. Svendler Nielsen & S-Y. Liu (Eds.), *Dance, young people and change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit*. Taipei National University of the Arts, Taiwan, July 14th – 20th 2012. <http://www.ausdance.org/>
- Un-Label (2017). *Innovation Vielfalt. Neue Wege in den darstellenden Künsten Europas. Das Handbuch zur inklusiven Kunst- und Kulturarbeit mit Essays, Best Practices und Checklisten*. Zugriff am 21.9.2018. Verfügbar unter: http://un-label.eu/wp-content/uploads/2017/08/Un-Label-Handbuch-Innovation-Vielfalt-Neue-Wege-in-den-Darstellenden-Ku%CC%88nsten-Europas_DE.pdf
- van Dam, N.H.M & Brassey, J. (2018). *Relevant am Arbeitsplatz bleiben. Entwickeln Sie Denkweisen für ein lebenslanges Lernen*. Bookboon.
- van der Klink, M., Schlusmans, K. & Boon, J. (2007). Designing and Implementing Views of Competencies. In M.-A. Sicilia (Ed.), *Competencies in organizational e-learning: Concepts and tools* (pp. 221-233). Hershey: Information Science Publishing.
- van der Kolk, B.A. (1994). The Body Keeps The Score: Memory & the Evolving Psychobiology of Post Traumatic Stress. *Harvard Review of Psychiatry*, 1, 253-265.
- van der Kolk, B. (2010). Vorwort. In P. Ogden, K. Minton & C. Pain (Hrsg.), *Trauma und Körper. Ein sensumotorisch orientierter psychotherapeutischer Ansatz* (S. 15-26). Paderborn: Junfermann.
- van der Kolk, B. (2015). *Verkörperter Schrecken. Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann*. Lichtenau: G.P. Probst.
- van Dijk, A. (2011). Praktische Tools für einen anstrengenden Beruf. Anouk van Dijk im Gespräch mit Edith Boxberger. In I. Diehl & F. Lampert (Hrsg.), *Tanztechniken 2010. Tanzplan Deutschland* (S. 64-68). Leipzig: Henschel.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1995). *Der mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. München: Wilhelm Goldmann.
- Veith, H. (2003). *Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken*. Münster: Waxmann.
- Vischer, R. (1873). *Über das optische Formgefühl. Ein Beitrag zur Ästhetik*. Leipzig: Hermann Credner.
- Vlieghe, J. (2017a). *Being-entirely-flesh. Taking the body beyond its Merleau-Pontian confines in educational theory*. Conference Presentation. IV Internationales Symposium Phänomenologische Erziehungswissenschaft 18.-20. September 2017. Leiblichkeit Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Unveröffentlichte PowerPointPräsentation.
- Vlieghe, J. (2017b). *Being-entirely-flesh. Taking the body beyond its Merleau-Pontian confines in educational theory*. In HU Berlin. IV Internationales Symposium Phänomenologische Erziehungswissenschaft 18.-20. September 2017. Leiblichkeit Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. *Book of Abstracts*. Berlin: Humboldt Universität.
- Vogel, C. (2006). Bedingungen der Fächer Musik und Sport mit dem Schwerpunkt auf der Primarstufe. In L. Müller & K. Schneeweis (Hrsg.), *Tanz in Schulen. Stand der Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“* (S. 19-34). München: K. Kieser.
- Vogel, C. (2010). *Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte*. Augsburg: Wißner.
- Vogel, C. (2014). Konsequenzen der Kompetenzorientierung für die Hochschule. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 212-232). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Vogel, N. & Wörner, A. (2002). Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 81-92). Wiesbaden: Springer.

- Volbers, J. (2014). *Performative Kultur. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Volpert, W. (2006). Handeln-Können – der Blick auf die individuelle Kompetenz. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 163-179). Münster: LIT.
- von Braun, C. (2008). Der Körper des Wissenschaftlers. In J. Haase, J. Reinstädler & S. Schlünder (Eds.), *El andar tieras, deseos y memorias* (pp. 437-446). Madrid: Iberoamericana.
- von Felden, H. (2005). Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In J. Ecarius & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 39-52). Opladen: Barbara Budrich.
- von Felden, H. (2008a). Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7-26). Wiesbaden: VS.
- von Felden, H. (2008b). Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 109-128). Wiesbaden: VS.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Vonken, M. (2010). Kompetenz und kompetentes Handeln als Gestaltung der Biografie und des Lebenslaufs. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 191-208). Wiesbaden: VS.
- Vonken, M. (2011). Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 21-32). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wachsmuth, I., Lenzen, M. & Knoblich, G. (2008). Introduction to embodied communication: why communication needs the body. In M. Lenzen, I. Wachsmuth & G. Knoblich (Eds.), *Embodied Communication in Humans and Machines* (pp. 1-28). Oxford: Oxford University Press.
- Wacquant, L. (2003). *Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto*. Konstanz: UVK.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Walker, R. (2014). Achtung Auftritt – Lehrpersonen im Rampenlicht. Lehrer-Handeln im Fokus der Performativität. In C. Behrens, H. Burkhard, C. Fleischle-Braun & K. Obermaier (Hrsg.), *Tanzerfahrung und Welterkenntnis* (S. 94-114). Leipzig: Henschel.
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich.
- Weger, A. (2010). Think Dance! Tanzkomposition in der Schule. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *tanz vermittelt – tanz vermitteln* (S. 136-146). Leipzig: Henschel.
- Weller, V. (2005). Karl Mannheim und die dokumentarische Methode. *ZBBS*, 6 (2), 295-312.
- Weinert, F.E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wendler, M. (2015). Körper(lichkeit) in unterschiedlichen Fachdiskursen – ein Desiderat. In M. Wendler & E.-U. Huster (Hrsg.), *Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit. Grundlegungen zur Selbstwirksamkeitserfahrung und Persönlichkeitsbildung* (S. 81-102). Wiesbaden: Springer.
- Westphal, K. (2009). *KITATANZ. Zur Evaluation eines Pilotprojekts*. Universität Koblenz-Landau. Zugriff am 29.09.2018. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/10663498-Kitatanz-zur-evaluation-eines-pilotprojekts-stand-september-2009.html>

- Westphal, K. (2012). *Vom Finden und Erfinden. Ästhetische Bildung und Erziehung in der KITA am Beispiel KITATANZ. Vortragstext. Fachtagung: KinderKulturTage: 04. Mai 2012. Pädagogische Akademie Elisabethenstift GmbH in Darmstadt.* Zugriff am 02.02.2016. Verfügbar unter: <http://www.elisabethenstift.de/media/00000002141.pdf>
- Westphal, K. (2014). Bewegung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 147-153). Wiesbaden: Springer.
- Werner, E. (2003). *Schlüsselqualifikationen. Persönliche Voraussetzungen für beruflichen Erfolg.* Heidelberg: Sauer.
- White, R.H. (1959). Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wiater, W. (2007). *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen.* Wiesbaden: VS.
- Wick, A. (2011). *Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung. Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen.* Zugriff am 9.11.2016. Verfügbar unter: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/12001/1/Wick_Akademisch_gepraegte_Kompetenzen.pdf
- Wild, T. (2016). Was wissen von Haltung? Eine kleine enzyklopädische Suche. In F.A. Kurbacher & P. Wüschner (Hrsg.), *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse* (S. 91-108). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (H 6.1, S. 1-46). Berlin: Raabe. Zugriff am 26.08.2014. Verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/pruefen.pdf>
- Wilkins, U. (2004). *Von der individuellen zur kollektiven Kompetenz?* Zugriff am 12.12.2016. Verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/file4.pdf>
- Willke, E. (2013). *Tanztherapie. Theoretische Kontexte und Grundlagen der Intervention.* Bern: Hans Huber.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick.* OECD Publishing. Zugriff am 14.11.2013. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf
- Wirth, U. (2002). Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexialität. In U. Wirth (Hrsg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* (S. 9-60). Frankfurt: Suhrkamp.
- Witte, E.H. (Hrsg.). (1998). *Sozialpsychologie der Kognition: Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen.* Lengerich: Pabst.
- Wittwer, W. & Reimer, R. (2002). Biografie und Beruf zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 169-188). Wiesbaden: Springer.
- Wodzicki, T. (2010). *Qualitätsentwicklung durch Qualifizierung. Zum Stand kultureller und künstlerischer Bildung in der beruflichen Qualifizierung von Erzieher/innen in bundesdeutschen Kindergärten.* Remscheid: BKJ. Zugriff am 23.9.2018. Verfügbar unter: https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Fruehkindliche_Bildung/Wodzicki_Expertise_Qualitaetsentwicklung_durch_Qualifizierung.pdf
- Wolf, G. (2006). Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens. *REPORT*, (29)1, 27-36. Zugriff am 3.12.2017. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/wolf0602.pdf>
- Wolter, D., Baumgart, C., Bender, H.F., Göwe, J., Vogel, C. & Wenzel, A. (2006). Angebotsstruktur Tanz in Schulen. In L. Müller & K. Schneeweis (Hrsg.), *Tanz in Schulen. Stand der Perspektiven. Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“* (S. 65-72). München: K. Kieser.
- Wüschner, P. (2016). *Eine aristotelische Theorie der Haltung. Hexis und Euxia in der Antike.* Hamburg: Felix Meiner Verlag.

- Wulf, C. (2001). Mimesis und Performatives Handeln. Gunter Gebauers und Christoph Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt. In C. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 253-272). Weinheim: Juventa.
- Wulf, C. (2007a). Ästhetische Erziehung: Aisthesis – Mimesis – Performativität. Eine Fallstudie. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 42-48). Weinheim: Beltz.
- Wulf, C. (2007b). Mimetisches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 91-101). Weinheim: Beltz.
- Wulf (2010). Anthropologische Dimensionen des Tanzes. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 31-44). Bielefeld: transcript.
- Wulf, C. (2013). Die mimetische Aneignung der Welt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 15-25.
- Wulf, C. (2014). Sinne. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 103-111). Wiesbaden: Springer.
- Wulf, C., Göhlich, M. & Zirfas, J. (2001). Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In C. Wulf, M. Göhlich & J. Zirfas (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln* (S. 9-24). Weinheim: Juventa.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2006). Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 291-302). Wiesbaden: VS.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007a). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 7-40). Weinheim: Beltz.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007b). Lernkulturen im Umbruch. Zur Bedeutung von Ritualen und performativen Praktiken in Lernsituationen. In C. Wulf et al. (Hrsg.), *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend* (S. 323-328). Wiesbaden: VS.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2013). Die Pädagogik des Performativen. In E. Fischer-Lichte & K. Hasselmann (Hrsg.), *Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung* (S. 203-215). München: Wilhelm Fink.
- Zentrum für Kulturforschung (2011). *Kompetenzen, Zertifikate, Empfehlungen. Zur Einstellungspraxis in der Tanzpädagogik*. Zugriff am 29.10.2018. Verfügbar unter: https://www.dachverband-tanz.danceinfo.de/fileadmin/pdf/TANZAUSBILDUNG_Endbericht_FINAL.pdf
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *sportunterricht*, 55 (2), 40-44.
- Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmolzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 14-26). Weinheim: Beltz.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (1. neu bearbeitete Auflage, 14. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2013). Bildung durch Bewegung – Motorische Entwicklungsförderung. In M. Stamm & D. Edlmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung* (S. 586-601). Wiesbaden: Springer.
- Ziemke, T. & Frank, R.M. (2007). Introduction: The body eclectic. In T. Ziemke, J. Zlatev & R.M. Frank (Eds.), *Body, Language and Mind. Volume 1: Embodiment* (pp. 1-16). Berlin: Walter de Gruyter.
- Zirfas, J. (2005). Dramatic literacy. Soziale Inszenierung und Selbstdarstellung. In J. Ecarius & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 84-102). Opladen: Barbara Budrich.
- Zirfas, J. (2007). Das Leben der Lebenskunst. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 163-175). Weinheim: Beltz.
- Zirfas, J. (2018). Die Partizipation der Kulturellen Bildung. In K. Westphal, T. Bogerts, M. Uhl & I. Sauer (Hrsg.), *Zwischen Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz- und Performancekunst* (S. 225-244). Oberhausen: Athena.

- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Seidel, J. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 218-233). Wiesbaden: VS.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H.A., Lautenbach, C. & Toepper, M.(Hrsg.). (2016a). *Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen (KoKoHs): Übersicht der Forschungsprojekte* (KoKoHs Working Papers, 10). Berlin: Humboldt University & Johannes Gutenberg University. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter: http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/Dateien/WP10_final_032016.pdf
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H.A., Kuhn, C., Toepper, M. & Lautenbach, C. (2016b). *Messung akademisch vermittelter Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen. Ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand*. Wiesbaden: Springer VS.

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	ferner folgende Seiten
GF	Grundfach
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
i.S.	im Sinne (von)
Kap.	Kapitel
n	Anzahl der Nennungen
S.	Seite
SF	Schwerpunktfach
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
vgl.	vergleiche

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014 in Pietsch, Fröhlich-Gildhoff & Ullrich-Runge, 2015, S. 87)	39
Abbildung 2: Methoden der Kompetenzerfassung (eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen & Schiersmann, 2012)	53
Abbildung 3: Differenzierungsgrad unterschiedlicher Erhebungsmethoden (eigene Darstellung in Anlehnung an Petersen & Schiersmann, 2012)	53
Abbildung 4: Zusammenführung der Erkenntnisse aus dem ersten Theoriekapitel: Verständnis von Kompetenz(entwicklung) in der vorliegenden Arbeit	60
Abbildung 5: Outcomeorientierte Steuerung von Lernprozessen (Gillen, 2013, S. 6)	62
Abbildung 6: Constructive Alignment von Prüfungen (Schaper & Hilkenmeier, 2013, S. 22 mit Bezug auf Wildt & Wildt, 2011).....	63
Abbildung 7: Schema der Einflussfaktoren auf den fachspezifischen Habitus nach Engler & Friebertshäuser (1989) (Klinge, 2008, S. 33)	66
Abbildung 8: Systematik für Ansätze der Kompetenzorientierung (Gillen, 2013, S. 4)	70
Abbildung 9: K-P-(2)A-R Model of body competences (Pietsch)	113
Abbildung 10: Inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen (© Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a, S. 7)	144
Abbildung 11: Fragestellungen und methodisches Design der Untersuchung.....	174
Abbildung 12: Gemischtes Forschungsdesign mit paralleler Vorgehensweise (FP_Design) (Concurrent Mixed Model Design) (Forscht, Angerer & Swoboda, 2009, S. 254).....	175
Abbildung 13: Sichtweise verschiedener AkteurInnengruppen auf die Kompetenzentwicklung im pädagogischen Hochschulstudium im Kontext Tanz	200
Abbildung 14: Rücklauf der Fragebögen im Prä-Post-Vergleich.....	296
Abbildung 15: Angabe zu den rekonstruierten sinngenetischen Typen	393
Abbildung 16: Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten sinngenetischen Typen und ihrer Soziogenese	431
Abbildung 17: Übergreifende Themen in den biographisch-narrativen Interviews mit den Studierenden	436

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Qualifikation und Kompetenzen im Vergleich (Heyse & Erpenbeck, 2004, S. XVI mit Bezug auf Arnold, 2000)	24
Tabelle 2: Paralleldiskurse	36
Tabelle 3: Überblickschema Körperkompetenzen sowie Fähigkeitsbereiche und Wirkungsebenen von Körperkompetenzen (Zusammenstellung aus Košinár, 2009, S. 51, 76)	101
Tabelle 4: Methodische Ansätze und Ziele zur Integration des Körpers in der Hochschulausbildung	111
Tabelle 5: Inhalte der sieben Dimensionen (modifiziert nach Heusinger von Waldegge, 2009, S. 195)	131
Tabelle 6: Berücksichtigung von Tanz im Bildungsplan Sport in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a, b, c)	143
Tabelle 7: Bildungsdimensionen, Qualitätskriterien und Kompetenzen von SchülerInnen (Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2012, S. 26ff.)	148
Tabelle 8: Kompetenzen von TanzvermittlerInnen im Kontext Schule (Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2012, S. 14ff.)	152
Tabelle 9: Kompetenzdimensionen im Bereich Tanz aus Aneignungs- und Vermittlungsperspektive.....	167
Tabelle 10: Exemplarische Interviewfragen aus dem ExpertInneninterviewleitfaden mit den Dozierenden (D) sowie den ExpertInnen (E)	179
Tabelle 11: Raster zur Analyse der Lehrveranstaltung	180
Tabelle 12: Beispieltitels und Zuordnung zu den übergeordneten 6 Tanzbereichen	183
Tabelle 13: Cronbachs Alpha der Dimensionen im Raster (N=205)	184
Tabelle 14: Auszug aus der Instruktion des Narrativen Interviews zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung (grau markiert sind jene Frageblöcke, die zu beiden Zeitpunkten identisch sind)	191
Tabelle 15: Zusammenfassende Darstellung der Teilerhebungen und Untersuchungsfoki	199
Tabelle 16: Angaben zu den befragten ExpertInnen	201
Tabelle 17: Deduktiv und induktiv abgeleitete Kategorien aus den ExpertInneninterviews	202
Tabelle 18: Angaben zu den befragten Dozentinnen.....	243
Tabelle 19: Deduktiv und induktiv abgeleitete Kategorien aus den Dozentinneninterviews	244
Tabelle 20: Angaben zum Grundfach Tanz an den exemplarisch untersuchten Universitätsstandorten	245
Tabelle 21: Kompetenzentwicklungen bei den Studierenden in verschiedenen Bereichen aus Dozierendensicht	258
Tabelle 22: Angaben zum Schwerpunktfach Tanz an den exemplarisch untersuchten Universitätsstandorten ...	260
Tabelle 23: Kompetenzentwicklungen bei den Studierenden in verschiedenen Bereichen aus Dozierendensicht	270
Tabelle 24: Verteilung der Fragebögen nach Gruppen	297
Tabelle 25: Soziodemographische Daten der Stichprobe zu Beginn der Lehrveranstaltung.....	298
Tabelle 26: Überprüfung von Unterschieden zwischen Grundfach und Schwerpunktfach in Bezug zu Tanzeinstellungen im bisherigen Lebenslauf zu Beginn der Lehrveranstaltung	299
Tabelle 27: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Grundfach in Bezug zu Tanzeinstellungen im bisherigen Lebenslauf zu Beginn der Lehrveranstaltung	300
Tabelle 28: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Schwerpunktfach in Bezug zu Tanzeinstellungen im bisherigen Lebenslauf zu Beginn der Lehrveranstaltung	300
Tabelle 29: Verteilung der Studierenden hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Tanz	301
Tabelle 30: Unterscheidung der Anzahl bisherig praktizierter Tanztechniken im Grundfach und Schwerpunktfach	302
Tabelle 31: Unterscheidung der Anzahl bisherig praktizierter Tanztechniken zwischen Männern und Frauen im Grundfach	302

Tabelle 32: Unterscheidung der Anzahl bisherig praktizierter Tanztechniken zwischen Männern und Frauen im Schwerpunktfach.....	303
Tabelle 33: Bühnentanzerfahrung im Grundfach und Schwerpunktfach	303
Tabelle 34: Bühnentanzerfahrung getrennt nach Geschlecht im Grundfach.....	303
Tabelle 35: Bühnentanzerfahrung getrennt nach Geschlecht im Schwerpunktfach	303
Tabelle 36: Überprüfung von Unterschieden zwischen Grundfach und Schwerpunktfach in Bezug auf die Einschätzung der Qualität der bisherig gesammelten Tanzerfahrungen in organisierter Form	304
Tabelle 37: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Grundfach in Bezug auf die Einschätzung der Qualität der bisherig gesammelten Tanzerfahrungen in organisierter Form	304
Tabelle 38: Berührung mit Tanz in Schulen im Geschlechtervergleich im Grundfach.....	304
Tabelle 39: Berührung mit Tanz in Schulen im Geschlechtervergleich im Schwerpunktfach	305
Tabelle 40: Integration von Tanz in Schulen geordnet nach Unterrichtsformen (Mehrfachnennungen möglich)	305
Tabelle 41: Beispiele für die gemischte Bewertung von Tanz in Schulen	307
Tabelle 42: Ziele und Inhalte der tänzerischen Unterrichtseinheit in der Schule aus Sichtweise der Studierenden (Nennungen; Mehrfachnennungen möglich)	309
Tabelle 43: Vergleich der Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz im Grundfach und Schwerpunktfach.....	311
Tabelle 44: Vergleich der Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz zwischen Männern und Frauen im Grundfach	311
Tabelle 45: Vergleich der Erfahrungen in der Vermittlung von Tanz zwischen Männern und Frauen im Schwerpunktfach.....	311
Tabelle 46: Bedeutende Komponenten für die Qualität des Tanzunterrichts (Zustimmungen; Häufigkeiten): Grundfach und Schwerpunktfach im Vergleich.....	312
Tabelle 47: Bedeutende Komponenten für die Qualität des Tanzunterrichts (Zustimmungen; Häufigkeiten): Männer und Frauen im Grundfach im Vergleich.....	312
Tabelle 48: Bedeutende Komponenten für die Qualität des Tanzunterrichts (Zustimmungen; Häufigkeiten): Männer und Frauen im Schwerpunktfach im Vergleich	313
Tabelle 49: Überprüfung von Unterschieden zwischen Grundfach und Schwerpunktfach zu Einstellungen in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung.....	313
Tabelle 50: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Grundfach zu Einstellungen in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung.....	314
Tabelle 51: Überprüfung von Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Schwerpunktfach zu Einstellungen in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung.....	314
Tabelle 52: Gefühle in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung im Geschlechtervergleich im Grundfach	315
Tabelle 53: Gefühle in Bezug auf die bevorstehende Lehrveranstaltung im Geschlechtervergleich im Schwerpunktfach.....	317
Tabelle 54: Persönliche Ziele der Grundfachstudierenden getrennt nach Geschlecht.....	320
Tabelle 55: Berufliche Ziele der Grundfachstudierenden getrennt nach Geschlecht	321
Tabelle 56: Persönliche Ziele der Schwerpunktfachstudierenden getrennt nach Geschlecht	322
Tabelle 57: Berufliche Ziele der Schwerpunktfachstudierenden getrennt nach Geschlecht.....	323
Tabelle 58: Evaluation der Lehrveranstaltung im Vergleich Grundfach und Schwerpunktfach	324
Tabelle 59: Evaluation spezifischer Aspekte in der Lehrveranstaltung: Grundfach und Schwerpunktfach im Vergleich	325
Tabelle 60: Vergebene Schulnote für die Lehrveranstaltung: Grundfach und Schwerpunktfach im Vergleich....	327
Tabelle 61: Eindrücklich erinnerte Situationen im Grundfach.....	328
Tabelle 62: Eindrücklich erinnerte Situationen im Schwerpunktfach.....	329
Tabelle 63: Positive Aspekte der Lehrveranstaltung aus Sicht der Grundfachstudierenden	329
Tabelle 64: Positive Aspekte der Lehrveranstaltung aus Sicht der Schwerpunktfachstudierenden.....	330
Tabelle 65: Negative Aspekte der Lehrveranstaltung aus Sicht der Grundfachstudierenden	331

Tabelle 66: Negative Aspekte der Lehrveranstaltung aus Sicht der Schwerpunktfachstudierenden	331
Tabelle 67: Motivation zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung Tanz im Grundfach	332
Tabelle 68: Motivation zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung Tanz im Schwerpunktfach	332
Tabelle 69: Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung t0 – t1 bei den Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung und Effektstärken (Cohens d))	333
Tabelle 70: Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung t0 – t1 bei den weiblichen und männlichen Studierenden im Grundfach (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung und Effektstärken (Cohens d))	334
Tabelle 71: Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung t0 – t1 bei den weiblichen und männlichen Studierenden im Schwerpunkt (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung und Effektstärken (Cohens d))	335
Tabelle 72: Ergebnisse der Einschätzung der Studierenden im Grund- und Schwerpunktfach zu den zentralen Themen der Lehrveranstaltung; Angabe der Zustimmungen	335
Tabelle 73: Ergebnisse der Relevanzeinschätzung t1 bei den Studierenden im Grundfach und Schwerpunktfach	336
Tabelle 74: Relevanzeinschätzung der Lehrveranstaltung in Bezug auf die spätere Berufsausübung	337
Tabelle 75: Angaben zu den befragten Studierenden	343
Tabelle 76: Verteilung der Fälle auf die rekonstruierten Typen	393
Tabelle 77: Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung	449
Tabelle 78: Ergebnisse fokussierter Kompetenzen aus ExpertInnen-, Dozierenden- und Studierendenperspektive	468
Tabelle 79: Kompetenzdimensionen im Bereich Tanz aus dem Theorieteil (siehe Kap. 4.3) und Abgleich mit den empirischen Ergebnissen (blau gedruckt sind jene Kompetenzbereiche, die nach Abschluss der Lehrveranstaltung Tanz von Studierenden und Dozierenden als erreicht benannt wurden)	472

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Stefanie Pietsch, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Thema „Kompetenzentwicklung durch und über den Körper am Beispiel Tanz im Kontext pädagogischer Studiengänge“ selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Es wurden von mir ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfen in Anspruch genommen. Wörtlich übernommene Textstellen sind als Zitate kenntlich gemacht worden. Eine Promotionsarbeit über dieses Thema liegt noch nicht vor.

Berlin, den 31. Januar 2019

(Stefanie Pietsch, M.A.)

Anhang

Anhang A:	Abstract (Deutsch)
Anhang B:	Abstract (Englisch)
Anhang C:	Literaturliste der aus dieser Dissertation hervorgegangenen Vorveröffentlichungen
Anhang D:	Lebenslauf
Anhang E:	Leitfaden ExpertInneninterview zum Stellenwert von Tanz im pädagogischen Hochschul- und Schulsetting
Anhang F:	Leitfaden Dozierendeninterview zu Beginn der Lehrveranstaltung
Anhang G:	Leitfaden Dozierendeninterview nach Abschluss der Lehrveranstaltung
Anhang H:	Dozierendenfragebogen nach Abschluss der Lehrveranstaltung
Anhang I:	Studierendenfragebogen zu Beginn der Lehrveranstaltung
Anhang J:	Studierendenfragebogen nach Abschluss der Lehrveranstaltung
Anhang K:	Leitfaden Studierendeninterview zu Beginn der Lehrveranstaltung
Anhang L:	Leitfaden Studierendeninterview nach Abschluss der Lehrveranstaltung
Anhang M:	Transkriptsequenz Lara zu Beginn der Lehrveranstaltung
Anhang N:	Transkriptsequenz Lara nach Abschluss der Lehrveranstaltung
Anhang O:	Transkriptsequenz Paul zu Beginn der Lehrveranstaltung
Anhang P:	Transkriptsequenz Paul nach Abschluss der Lehrveranstaltung

Kompetenzentwicklung durch und über den Körper am Beispiel Tanz im Kontext pädagogischer Studiengänge

Stefanie Pietsch

Gegenstand der Arbeit und Fragestellung: Die Körperlichkeit von PädagogInnen wird als Bestandteil professionellen Handelns bislang nur selten explizit theoretisch berücksichtigt. In pädagogische Situationen treten die AkteurInnen jedoch immer in ihrer ganzen Person, und somit auch mit ihrem Körper ein. Dementsprechend sollte der reflektierte Umgang mit dem eigenen Körper sowie die sensible Wahrnehmung der Körper der InteraktionspartnerInnen als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns angesehen werden. Sollen pädagogische Fachkräfte in Handlungssituationen „kompetent“ mit ihrem Körper umgehen und agieren sowie komplexe – durch den Körper initiierte – Lernprozesse anregen, muss im Rahmen der hochschulischen Ausbildung verstärkt der Fokus darauf gelegt werden, wie die Studierenden selbst zu ihrem Körper stehen und wie ihnen körperliche Lernanlässe offeriert werden können.

Fokussiert wird demnach in der vorliegenden Dissertation, *wie* der Körper im pädagogischen Hochschulkontext aufgegriffen und *wie* Kompetenzentwicklung (auch) in körperlicher Hinsicht zu verstehen und zu rahmen ist. Theoretisch und empirisch konkretisiert, wird die Frage nach dem methodisch-didaktischen „wie“ am exemplarischen Fach „Körperbildung/Tanz“ im Lehramtsstudium Sport.

Methodisches Vorgehen: Die empirische Untersuchung beschäftigt sich mit den Fragen, wie Tanz (bzw. Module um die Thematik Tanz) in exemplarischen Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium im Fach Sport gelehrt und gelernt wird, welche Kompetenzen aus Studierenden- sowie Dozierendenperspektive angebahnt werden und welchen Stellenwert Tanz allgemein im pädagogischen (Hochschul-)Kontext aus ExpertInnensicht einnimmt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen stützt sich die empirische Studie dabei gleichermaßen auf qualitative und quantitative Methoden (Fragebogen, ExpertInneninterviews, biographisch-narrative Interviews) und ist in der Hauptbefragung der Studierenden und Dozierenden als Prä-Post-Design konzipiert. Die Analyse der quantitativen Daten umfasst Auswertungen mit Messwiederholungsprozeduren sowie Gruppenvergleiche, die Experteninterviews wurden inhaltsanalytisch (Mayring, 2007) und die biographisch-narrativen Interviews mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (Nohl, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013).

Ergebnisse: Die umfassenden qualitativen und quantitativen Ergebnisse zeigen unterschiedliche Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden im Fach Sport in Bezug auf die Belegung im Grundfach bzw. Schwerpunktfach Tanz. Es konnten in den biographisch-narrativen Interviews spezifische Studierendentypen identifiziert werden, die sich in ihren Orientierungen und Entwicklungen im Prozess der Lehrveranstaltung voneinander unterscheiden. Studierende, Dozierende sowie ExpertInnen unterstreichen diverse Kompetenzfacetten, die Tanz als Medium im Lehramtsstudium Sport und in pädagogischen Studiengängen allgemein bereitstellen kann. Zugänge aus dem Bereich „Tanz“ können demnach eine pädagogische Hochschulausbildung sowohl um körperpraktische als auch -reflexive Aspekte bereichern.

Development of competences through embodied learning arrangements in the field of dance in higher education

Stefanie Pietsch

Theoretical background and aims: The physicality of pedagogues only rarely is explicitly taken into account as an integral element of professional pedagogic action. However, individuals always enter learning environments with their entire person, and thus, also including their bodies. Accordingly, the reflected use of one's own physicality as well as the sensitive perception of the bodies of the interaction partners should be considered as a basic prerequisite for professional pedagogical action. If pedagogic professionals should be enabled to deal and act with their bodies in a “proficient” way and qualified to initiate complex, learning processes initiated through the body, the emphasis in higher education must focus more on how the students themselves relate to bodily issues. Therefore, embodied learning formats should be offered.

The main focus of the study lies on the issue of *how* the body can be taken into account pedagogically in higher education and how competency development can be understood and framed in an embodied way. The question of how embodied learning formats can be put in concrete form for academia is examined theoretically and empirically in the subject “dance” in German teacher education.

Methods: This doctoral thesis deals with the question, how dance (or modules in the field of dance) is currently taught and learned in German teacher education, which components higher education teachers from the field implement in which way, which competences are acquired by the students when dealing with dance as a subject, and from an expert's point of view which role dance generally plays in higher education. To answer the research questions, the empirical study relies equally on qualitative and quantitative methods (questionnaires, expert interviews, biographical-narrative interviews) and is designed in the quantitative survey of students and higher education teachers as a pre-post study. The quantitative data is analyzed by repeated measures procedures and group comparison, the qualitative data analysis is carried out by content analysis (Mayring, 2007) and the documentary method (Nohl, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013).

Results: The comprehensive qualitative and quantitative results show different attitudes and experiences of teacher education students in relation to dance. Through the analysis of biographical-narrative interviews specific types of students could be identified that differ in their orientations and developments concerning dance throughout the course. Students, higher education teachers as well as experts emphasize a variety of competence facets, which dance can provide as an embodied format in teacher education as well as in other educational programs. Formats from the field of “dance” can thus enrich a pedagogical university education with body-practical as well as body-reflective aspects.

Literaturliste der aus dieser Dissertation hervorgegangenen Vorveröffentlichungen

- Pietsch, S. (2020, in Vorbereitung). Dance and Competence – Kompetenzentwicklung aus körperlicher Perspektive im Rahmen der kindheitspädagogischen Hochschulausbildung. In J. Erhorn, J. Schwier & B. Brandes (Hrsg.), *Bewegung – Spielraum für Bildung. Chancen für bereichsbezogenes Lernen in der frühen Kindheit*. Bielefeld: transcript.
- Pietsch, S. (2018). Haltung in der pädagogischen Praxis. Interdisziplinäre Bezüge und theoretische Verortungen zu einem Schlüsselbegriff. In V. Schiess (Hrsg.), *Die Grundhaltung der Kooperation* (S. 28-45). Aarau: Schiess.
- Pietsch, S. (2016). Bewegungspraxis – Tanz in der Kita. Angebotsformen im Bereich Tanz im Kontext ästhetischer und kultureller Bildung. *ZHB KiTa (Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen)/Kindheit & Vielfalt/März 2016*. Walhalla.
- Pietsch, S. (2014). Untersuchung des Einflusses hochschulischer Lehr-Lern-Arrangements auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden. Vorstellung des Promotionsvorhabens. In C. Behrens & C. Rosenberg (Hrsg.), *TanzZeit-LebensZeit* (S. 76-95). Leipzig: Henschel.

Der Lebenslauf ist aus Datenschutzgründen in der Online-Version nicht enthalten.

ExpertInneninterview: Leitfaden

Leitfrage	Konkretisierungsfragen/Aufrechterhaltungsfragen	Inhalt
Persönlicher Tanzzugang		
<p>Erzählgenerierende Eingangsfrage</p> <p>Mich interessiert zu Beginn, welchen persönlichen Zugang Sie zum Tanz oder Tanzen haben, wie Sie persönlich zum Tanz bzw. zum Tanzen gekommen sind und welche Erinnerungen und Erfahrungen Sie mit dem Tanzen im Verlauf Ihres Lebens verbinden.</p> <p>Bitte erinnern Sie sich an ganz konkrete Situationen im Bereich Tanz, die Ihnen in den Sinn kommen und erzählen Sie mir so ausführlich wie möglich, wie diese verlaufen sind. Ich bin jetzt erst einmal ganz ruhig und höre Ihnen zu! Für mich ist alles interessant, was Ihnen dazu einfällt.</p>	<p>Können Sie mir von (weiteren) konkreten Situationen bzw. Erlebnissen im Zusammenhang mit dem Tanz und dem Tanzen aus ihrem Leben erzählen, die für Sie von besonderer Bedeutung waren?</p>	<p>Tanzbiographie Tanzzugang</p>
<p>Wenn Sie an sich als jemanden denken, der das Tanzen im Laufe seines Lebens von und mit anderen lernt und gelernt hat – können Sie sich da an Erlebnisse erinnern, die sich Ihnen besonders eingepägt haben?</p>	<p>Können Sie sich an für Sie zentrale Bewegungserfahrungen oder tänzerische Aha-Erlebnisse erinnern?</p> <p><i>Wenn hier etwas Positives erzählt wird, auch nach schwierigen Erlebnissen fragen:</i></p> <p>Können Sie sich auch an Lernerlebnisse erinnern, welche Sie schwierig oder belastend empfanden?</p> <p>Und wenn Sie an Ihre/n LehrerInnen im Bereich Tanz denken, welche Erfahrungen kommen Ihnen da in den Sinn?</p>	<p>Lernen von Tanz</p>
<p>Wenn Sie nun an sich als jemanden denken, der Tanz bzw. das Tanzen in unterschiedlichen Gruppen unterrichtet und vermittelt hat – können Sie sich da an Erlebnisse im Anleiten von Gruppen erinnern, die sich Ihnen besonders eingepägt haben?</p>		<p>Lehren von Tanz</p>

Leitfrage	Konkretisierungsfragen/Aufrechterhaltungsfragen	Inhalt
Tanz in der Hochschule		
Können Sie mir zu Beginn etwas darüber erzählen, seit wann Sie schon Tanz in der Hochschule lehren, in welchen Studiengängen und mit welchen Schwerpunkten?		Hintergründe <i>Technisches Wissen</i>
<p>Wenn Sie nun an den Tanz in der Hochschule denken, können Sie mir hier von Erfahrungen und Erlebnissen berichten, die Sie im Laufe Ihrer Lehrtätigkeit sammeln konnten?</p> <p>Können Sie mir von konkreten Erfahrungen erzählen, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind?</p>	<p>Können Sie sich an eine ganz konkrete Unterrichtseinheit bzw. Lehreinheit erinnern, die Sie als besonders gelungen erlebt haben und mir erzählen, wie diese Stunde verlaufen ist?</p> <p>Können Sie sich auch an Lehreinheiten erinnern, welche Sie schwierig oder belastend empfanden?</p>	Bisherige Erfahrungen in der Lehrtätigkeit <i>Prozesswissen</i>
Können Sie mir beschreiben, wie eine typische Lehreinheit bei Ihnen aussieht?	<p>Welche zentralen Themen und Inhalte stehen im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung?</p> <p>Welche Methoden setzen Sie bevorzugt ein?</p> <p>Welche Lernziele sollen erreicht werden bzw. welche Kompetenzen sollen die Studierenden erwerben?</p>	Unterrichtsplanning Formalia <i>Technisches Wissen</i>
Wie würden Sie Ihren Arbeitsstil bzw. Lehrstil beschreiben?	<p>Was möchten Sie persönlich vermitteln? Was ist Ihre Intention? Was steht in Ihren Stunden im Vordergrund?</p> <p>Gibt es ein bestimmtes pädagogisches Handlungskonzept bzw. Lehr-Lernkonzept, welches Sie Ihrer Arbeit zugrunde legen?</p>	Lehrstil <i>Technisches Wissen</i>
Was ist Ihnen im Lehr-Lern-Prozess besonders wichtig?		Bedeutende Aspekte im Lehr-Lern-Prozess <i>Deutungswissen</i>
Bilanzierung Tanz in der Hochschule		
Wie schätzen Sie den momentanen Stand der Berücksichtigung des Moduls Tanz in der Hochschulausbildung ein?		Bilanzierung: Tanz in pädagogischen Studiengängen <i>Deutungswissen</i>

Leitfrage	Konkretisierungsfragen/Aufrechterhaltungsfragen	Inhalt
Inwiefern profitieren Pädagogikstudierende persönlich und in ihrer späteren pädagogischen Berufspraxis durch die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Körperbildung/ Tanz in ihrem Studium?	<p>Welche konkreten Möglichkeiten fallen Ihnen ein, inwiefern Studierende in der späteren Praxis ihr Wissen bzw. ihre Kenntnisse im Bereich Körperbildung/Tanz umsetzen und transferieren können?</p> <p>Was sollten Ihrer Meinung nach PädagogInnen in der (Schul-)Praxis im Bereich Tanz können?</p>	<p>Bilanzierung: Transfer in die Praxis <i>Kontextwissen</i></p>
Inwiefern werden Studierende derzeit im Studium konkret dazu befähigt, Formen von Tanz bzw. ästhetischer/kultureller Bildung in vorschulischen bzw. schulischen Bildungskontexten umzusetzen?	Welche weiteren (Handlungs-)Kompetenzen benötigen, Ihrer Einschätzung nach, PädagogInnen, um Tanz bzw. Formen kultureller bzw. ästhetischer Bildung in vorschulischen bzw. schulischen Institutionen zu praktizieren?	<p>Bilanzierung: Befähigung zur Umsetzung ästhetischer/kultureller Bildung <i>Deutungswissen</i></p>
Tanz in der Schule		
Wie schätzen Sie den momentanen Stand der Berücksichtigung von Tanz in der (pädagogischen) (Schul-)Praxis (z.B. Sportunterricht) ein?	Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach Tanz in der Gestaltung von Bildungsprozessen in der Schule bzw. im pädagogischen Kontext?	<p>Bilanzierung: Tanz in der pädagogischen Praxis <i>Deutungswissen</i></p>
Welche Zukunftsvisionen und Wünsche hätten Sie, welche Rolle Tanz im pädagogischen Alltag für PädagogInnen und SchülerInnen einnehmen könnte?		<p>Zukunftsvision <i>Deutungswissen</i></p>

Dozierendeninterview: Planung und Gestaltung des tänzerischen Lehr-Lern-Formats im Hochschulbereich

Erster Erhebungszeitpunkt (zu Beginn der Lehreinheit)

Leitfrage	Konkretisierungsfragen/Aufrechterhaltungsfragen	Inhalt
Welche Erfahrungen haben Sie bisher in der Umsetzung der Lehrveranstaltung „Körperbildung/Tanz“ (im Grundfach/Schwerpunktfach) im Laufe Ihrer Lehrtätigkeit sammeln können?	Können Sie mir von konkreten Erfahrungen (pos./neg.) erzählen, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind? Seit wie vielen Jahren lehren Sie schon die Lehrveranstaltung „Körperbildung/Tanz“ (im Grundfach/Schwerpunktfach) im Lehramtsstudium?	Bisherige Erfahrungen in der Lehrtätigkeit <i>Prozesswissen</i>
Wie haben Sie konkret den inhaltlichen Aufbau der stattfindenden Lehrveranstaltung geplant?	Welche zentralen Themen und Inhalte stehen im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung? Welche Lernziele sollen erreicht werden bzw. welche Kompetenzen sollen die Studierenden erwerben? Was möchten Sie persönlich vermitteln? Was ist Ihre Intention? Was steht in Ihren Stunden im Vordergrund?	Unterrichtsplanung Formalia <i>Technisches Wissen</i>
Wie gestaltet sich konkret der didaktische Aufbau des Seminars?	Welche Methoden/Lehr-Lern-Formen planen Sie einzusetzen, um die gesetzten Lernziele zu erreichen? Warum setzen Sie die ausgewählten Lehr-Lern-Formate ein? Wie gewichten Sie den Anteil von Tanztheorie, Tanzpraxis und Reflexion in Ihrer Lehrveranstaltung?	Unterrichtsgestaltung <i>Technisches Wissen</i>
Erfolgt die Überprüfung der Kompetenzen a), b) und wie erfolgt sie?	a) Im Prozess der Lehrveranstaltung? b) Anhand der Prüfungsformate? (Welche Kompetenzen sollen durch die Prüfungsformate überprüft werden?)	Überprüfung der Kompetenzen <i>Technisches Wissen</i>
Wie würden Sie Ihren Arbeitsstil bzw. Lehrstil beschreiben?	Gibt es ein bestimmtes pädagogisches Handlungskonzept bzw. Lehr-Lernkonzept, welches Sie Ihrer Arbeit zugrunde legen?	Lehrstil <i>Technisches Wissen</i>
Was ist Ihnen im Lehr-Lern-Prozess besonders wichtig?		Bedeutende Aspekte im Lehr-Lern-Prozess <i>Deutungswissen</i>
Welche Erwartungen haben Sie an die Lehrveranstaltung bzw. an die Studierenden?	Setzen Sie bestimmte Kompetenzen bei den Studierenden voraus? Wenn ja, welche? Gibt es Dinge, die Sie ängstigen bzw. welche sie irritieren könnten?	Erwartungen & Befürchtungen <i>Prozesswissen</i>

Dozierendeninterview: Durchführung und Bilanzierung des tänzerischen Lehr-Lern-Formats im Hochschulfbereich

Zweiter Erhebungszeitpunkt (zum Abschluss der Lehrveranstaltung)

Leitfrage	Konkretisierungsfragen/Aufrechterhaltungsfragen	Inhalt
<p>Wenn Sie jetzt an Ihre Lehrveranstaltung zurückdenken, welche konkreten Schlüsselsituationen fallen Ihnen ein bzw. gab es bestimmte Situationen, die Ihnen gleich wieder in den Sinn kommen?</p> <p>Gab es Höhepunkte bzw. Tiefpunkte oder auch Wendepunkte in der Lehrveranstaltung?</p>	<p>Fallen Ihnen weitere besonders dichte, gelungene oder besonders eindrückliche Momente ein? Was war hier so besonders?</p> <p>In welchen Einheiten/bei welchen Themen war das Engagement der Studierenden bzw. deren Motivation besonders hoch? Können Sie mir davon erzählen?</p> <p>Gab es auch herausfordernde bzw. irritierende Situationen? Wenn ja, können Sie mir etwas zu diesen Situationen erzählen, wie es Ihnen dabei ergangen ist und wie Sie damit umgegangen sind?</p>	<p>Eindrückliche Situationen in der Lehrveranstaltung</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>
<p>Wurden im Laufe der Lehrveranstaltung Veränderungen am ursprünglich geplanten Ablaufplan vorgenommen?</p> <p>Warum wurden die Veränderungen bzw. Abweichungen vom ursprünglich konzipierten Ablaufplan erforderlich?</p>	<p>Wie gingen Sie persönlich mit den vorgenommenen Veränderungen um bzw. was lösten diese bei Ihnen aus?</p> <p>Wie wirkten sich die vorgenommenen Veränderungen auf das weitere Lehrveranstaltungs-geschehen aus?</p>	<p>Modifikation/Änderung der ursprünglichen Planung</p> <p>Adaptive Lehrkompetenz</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>
<p>Welche Lernziele wurden Ihrer Meinung nach erreicht bzw. welche Kompetenzen haben die Studierenden erworben?</p>	<p>Woran machen Sie diese Einschätzungen fest?</p> <p>Gab es auch gesetzte Lernziele, die nicht bzw. weniger erreicht worden sind?</p>	<p>Erreichung der Lernziele</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>
<p>Wie würden Sie die eingesetzten Lehr-Lern-Formen bewerten?</p>	<p>Eigneten sich bestimmte Lehr-Lern-Formen besonders gut, um bestimmte Lernziele zu erreichen bzw. Kompetenzen anzubahnen?</p> <p>Bei welchen eingesetzten Lehr-Lern-Formen war die Beteiligung der Studierenden bzw. deren Motivation besonders hoch? Fallen Ihnen hierzu konkrete Unterrichtssituationen ein, von denen Sie mir erzählen können?</p>	<p>Bilanzierung Lehr-Lern-Formen</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>
<p>Welche Kompetenzen konnten/können die Studierenden anhand der Prüfungsformate zeigen? Welche nicht?</p>	<p>Wo sehen Sie Stärken und wo Schwächen in der Wahl der Prüfungsformate?</p>	<p>Kompetenzerwerb der Studierenden</p> <p><i>Prozesswissen/Technisches Wissen</i></p>

Leitfrage	Konkretisierungsfragen/Aufrechterhaltungsfragen	Inhalt
<p>Wie schätzen Sie selbst Ihre Rolle innerhalb der Lehrveranstaltung ein?</p>	<p>Was ist Ihnen selbst in der Lehrveranstaltung Seminar besonders gut gelungen?</p> <p>Sind Sie persönlich in der Lehrveranstaltung an Grenzen gestoßen? Wenn ja, können Sie mir von diesen Situationen erzählen?</p> <p>Gab es Momente, die für Sie besonders schwierig bzw. herausfordernd waren? Was waren das für Momente und wie gingen Sie damit um?</p>	<p>Bilanzierung Rolle als Dozierende</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>
<p>Was haben Sie in der Lehrveranstaltung über die Studierenden erfahren?</p>	<p>Was glauben Sie hat den Studierenden besonders gefallen bzw. was glauben Sie nehmen die Studierenden aus der Lehrveranstaltung mit?</p> <p>Was glauben Sie hat den Studierenden weniger gefallen bzw. wo sind sie an Grenzen gestoßen? Fallen Ihnen hierzu konkrete Situationen ein?</p>	<p>Bilanzierung Rolle der Studierenden</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>
<p>Gab es auch für Sie neue Lernerfahrungen?</p>	<p>Wenn ja, welche Lernerfahrungen nehmen Sie aus der Lehrveranstaltung mit?</p>	<p>Bilanzierung eigene Rolle als Dozierende</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>
<p>Wenn Sie jetzt auf die Lehrveranstaltung zurückschauen, welches Resümee ziehen Sie?</p>		<p>Bilanzierung / Resümee</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>
<p>Wenn Sie diese Lehrveranstaltung erneut umsetzen würden, welche Dinge würden Sie dann so beibehalten bzw. verändern?</p>	<p>Warum würden Sie bestimmte Dinge verändern?</p>	<p>Erneute Umsetzung/ Adaptive Lehrkompetenz</p> <p><i>Prozesswissen</i></p>

**Wissenschaftliche Befragung von Dozierenden zur Entwicklung
von Kompetenzen durch Module mit dem Schwerpunkt
"Gestalten, Tanzen, Darstellen - Körperbildung/Tanz"**

(Fragebogen zum Abschluss der Lehrveranstaltung)

Liebe Dozierende,

der vorliegende Fragebogen zum Abschluss der Lehrveranstaltung ist Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Kompetenzen bei Studierenden verschiedener Hochschulstandorte durch die Auseinandersetzung mit Modulen zum Gegenstandsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Körperbildung/Tanz“ im Rahmen ihres Studiums angebahnt werden.

Ich bitte Sie herzlich darum, sich für das Ausfüllen des Fragebogens zum Abschluss der Lehrveranstaltung ca. 10 Minuten Zeit zu nehmen.

Alle Informationen werden vollkommen anonym behandelt und nur zu statistischen Zwecken ausgewertet.

Ganz herzlichen Dank für die Bearbeitung!

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Bitte beantworten Sie alle Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und kreuzen Sie die entsprechende Antwort an, bzw. füllen Sie möglichst leserlich die dafür vorgesehenen Textfelder aus.

Kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeit an, die Ihrer Meinung am besten entspricht! Es gibt keine falschen Antworten. Kreuze, die Sie zwischen zwei Kästchen setzen, können nicht berücksichtigt werden!

Standort: _____ (bitte angeben)

Hochschule/Universität: _____ (bitte angeben)

Name des Moduls: _____ (bitte angeben)

Kompetenzeinschätzung

Im Folgenden finden Sie verschiedene Kompetenzbereiche/Lernziele im Bereich Tanz aufgelistet. Bitte schätzen Sie pro Zeile jeweils ein, inwiefern diese Bereiche in der Lehrveranstaltung behandelt und somit Kompetenzen (Kenntnisse, Wissen, Fähigkeiten) bei den Studierenden angebahnt wurden.

Tanzpraktisches Können					
Die Studierenden <u>lernten</u> in der Lehrveranstaltung...	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
...verschiedene Tanztechniken kennen und setzten sich damit vertieft praktisch auseinander.	①	②	③	④	⑤
...ihren Körper differenziert in Bewegung, in Ruhe, in Tanzstilen wahrzunehmen.	①	②	③	④	⑤
...im Tanz zu improvisieren.	①	②	③	④	⑤
...Prinzipien und Techniken der Komposition/ Gestaltung in Einzelsequenzen und in Choreographien anzuwenden.	①	②	③	④	⑤
...rhythmisch-musikalische Kenntnisse sowie deren praktische Anwendung.	①	②	③	④	⑤
...die tänzerischen Grundparameter (Raum, Zeit, Krafteinsatz, Bewegungsmöglichkeiten des Körpers) anzuwenden.	①	②	③	④	⑤
...ihr Bewegungsrepertoire zu erweitern.	①	②	③	④	⑤

Tanztheoretisches Wissen

Die Studierenden <u>erwarben</u> in der Lehrveranstaltung...	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
...allgemeine theoretische Kenntnisse über Tanzstile und/oder Tanzkulturen.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse über aktuelle Tanzentwicklungen/-trends.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse über Konzepte und Theorieansätze der ästhetisch-kulturellen Bildung.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse über Grundlagen der Musiktheorie.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse im bewegungswissenschaftlichen Bereich (wie Bewegungssteuerung und -kontrolle, Koordination, motorisches Lernen etc.).	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse in den Bereichen funktionelle Anatomie, Physiologie und Tanzmedizin.	①	②	③	④	⑤

Selbstkompetenz

Die Studierenden wurden in der Lehrveranstaltung darin <u>unterstützt</u> ...	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
...experimentierfreudig und neugierig beim Ausprobieren neuer Bewegungsmöglichkeiten im Bereich Tanz zu sein.	①	②	③	④	⑤
...sich selbstsicher und selbstbewusst beim Tanzen zu erleben.	①	②	③	④	⑤
...sich beim Tanzen/Gestalten wohl in ihrem Körper zu fühlen.	①	②	③	④	⑤
...zufrieden mit ihrem Körper zu sein.	①	②	③	④	⑤
...ihren Körper anzunehmen und auch körperliche Grenzen (z.B. beim Ausführen von Bewegungen) zu akzeptieren.	①	②	③	④	⑤

Sozialkompetenz					
Die Studierenden wurden in der Lehrveranstaltung darin <u>unterstützt</u>...	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
...selbst erlebte Prozesse durch Körper, Bewegung und Sprache mitzuteilen und auszudrücken.	①	②	③	④	⑤
...in Klein- und Großgruppen tänzerische Bewegungssequenzen mitzugestalten und sich einzubringen.	①	②	③	④	⑤
...Bewegungssequenzen von Mitstudierenden im Tanz zu imitieren.	①	②	③	④	⑤
...konstruktiv und respektvoll Rückmeldung zu beobachteten Bewegungsabläufen von Mitstudierenden zu geben.	①	②	③	④	⑤
...tolerant und offen gegenüber dem tänzerischen Bewegungsstil von Mitstudierenden zu sein.	①	②	③	④	⑤

Präsentationsfähigkeit					
Die Studierenden wurden in der Lehrveranstaltung darin <u>unterstützt</u>...	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
...sich alleine oder in der Gruppe vor anderen zu präsentieren.	①	②	③	④	⑤
...unterschiedliche tänzerische Erfahrungen darzubieten.	①	②	③	④	⑤
...in ihren Präsentationen im Bewegungsbereich mutig und kreativ zu sein.	①	②	③	④	⑤
...präsentationsimmanente Qualitäten wie Präsenz, Intensität, Ausdruck, Genauigkeit anzuwenden.	①	②	③	④	⑤

Methodisch-Didaktische Kompetenz					
Die Studierenden <u>erwarben</u> in der Lehrveranstaltung...	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
...Kenntnisse zur Analyse von tänzerischen Bewegungen.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse über Kriterien zur gezielten Beobachtung von SchülerInnen auf der Grundlage von Basiswissen zur sensorischen Entwicklung.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse zur Planung von Angeboten im Bereich Tanz in der Schule.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse zur methodisch-didaktischen Umsetzung von Tanzangeboten in der Schule.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse zur Initiierung von kreativen Prozessen im Sinne ästhetischer Bildung im schulischen Kontext.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse über die Nutzung relevanter und zeitgemäßer Medien/Materialien in der Gestaltung von Bildungsprozessen im Bereich Tanz.	①	②	③	④	⑤
...Kenntnisse zur Initiierung pädagogischer Reflexionsprozesse mit SchülerInnen im Bereich Tanz.	①	②	③	④	⑤

Sonstiges					
Die Studierenden <u>erwarben</u> in der Lehrveranstaltung...	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
...sonstige Kompetenzen im Bereich Tanz: _____ (bitte angeben)	①	②	③	④	⑤
...sonstige Kompetenzen im Bereich Tanz: _____ (bitte angeben)	①	②	③	④	⑤

Herzlichen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Wissenschaftliche Befragung von Studierenden zur Entwicklung von Kompetenzen durch Module mit dem Schwerpunkt "Gestalten, Tanzen, Darstellen - Körperbildung/Tanz"

Liebe Studierende,

der vorliegende Fragebogen ist Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung, die sich mit der Frage beschäftigt welche Kompetenzen bei Studierenden verschiedener Hochschulstandorte durch die Auseinandersetzung mit Modulen im Inhaltsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Körperbildung/Tanz“ im Rahmen ihres Studiums angebahnt werden.

Mit Hilfe dieser Untersuchung soll erstmals ein umfassendes Bild über Kompetenzerwerb bei Studierenden, den vorhandenen Lehr-Lern-Formaten und der Rolle der Dozierenden an exemplarischen Hochschulstandorten berücksichtigt werden. Insbesondere sollen dabei die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden einbezogen werden. Die schriftliche Befragung findet zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn und nach Abschluss der jeweiligen Lehrveranstaltung) statt.

Alle Informationen werden vollkommen anonym behandelt und nur zu statistischen Zwecken ausgewertet.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Bitte beantworten Sie alle Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und kreuzen Sie die entsprechende Antwort an, bzw. füllen Sie möglichst leserlich die dafür vorgesehenen Textfelder aus.

Gelegentlich werden Sie im Fragebogen aufgefordert, für Sie nicht zutreffende Fragen zu überspringen; dies geschieht mit dem Hinweis: „☞ *weiter mit Frageblock ...*“.

Kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeit an, die Ihrer Meinung am besten entspricht! Es gibt keine falschen Antworten. Kreuze, die Sie zwischen zwei Kästchen setzen, können nicht berücksichtigt werden!

Wenn Situationen beschrieben werden, die Sie noch nicht persönlich erlebt haben, dann schätzen Sie bitte ein, wie Sie sich in diesen wahrscheinlich verhalten würden.

Fragen, bei denen Sie mehrere Antworten ankreuzen können, sind im Fragebogen gesondert ausgewiesen: ☞ „*Mehrfachnennungen möglich*“

Nachfolgend finden Sie einen Überblick über den Inhalt des Fragebogens:

I.	Soziodemographische Daten
II.	Tanzerfahrungen im Lebenslauf
III.	Erwartungen an das Modul
IV.	Kompetenzbeschreibung

	Bitte tragen Sie die erfragten Buchstaben und Zahlen ein!	<i>Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter</i>	<i>Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters</i>	<i>Ihr Geburtsdatum</i>
	<i>Beispiel</i>	A	M	24091982
	<i>Ihre Buchstaben und Zahlen</i>	_____	_____	_____

I. Soziodemographische Daten

I.1 Studienstandort			
I.2 Studiengang			
I.3 Name der Lehrveranstaltung im Bereich Tanz			
I.4 Semester			
I.5 Bitte Fächerkombination angeben Wenn Sie nicht auf Lehramt studieren: Studienschwerpunkt _____ (bitte angeben)	Fächer (bitte pro Zeile angeben)	Hauptfach (HF) Nebenfach (NF) (bitte zutreffendes ankreuzen)	Fachsemester (bitte pro Zeile angeben)
		<input type="checkbox"/> HF <input type="checkbox"/> NF	
		<input type="checkbox"/> HF <input type="checkbox"/> NF	
		<input type="checkbox"/> HF <input type="checkbox"/> NF	
		<input type="checkbox"/> HF <input type="checkbox"/> NF	
I.6 Alter			
I.7 Geschlecht	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich		

II. Tanzerfahrungen im Lebenslauf

Tanz in privater Form						
II.1 Wie gern tanzen Sie privat? (bitte zutreffendes ankreuzen)	Gar nicht gern					Sehr gern
	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
II.2 Wie häufig gehen Sie privat tanzen (Disothek, Club, Veranstaltung, private Feier)?	Nie	Einige Male im Jahr	Monat- lich	Wöchent- lich	Mehrere Male pro Woche	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Tanz in organisierter Form

II.3 Welche der folgend aufgeführten Tanzformen/-techniken haben Sie in organisierter Form (Studio, Verein, Workshop) in ihrem Leben schon ausprobiert?
(Mehrfachnennungen möglich)

- Klassischer Tanz/Ballett
- Modern Dance
- Jazz Dance
- Zeitgenössischer Tanz
- Break Dance / Hip Hop
- Improvisation (Kontaktimprovisation)
- Standardtanz / Paartanz
- Kreativer Tanz (z.B. auch im Kindesalter: kreativer Kindertanz)
- Internationale Tanzrichtungen/Tanzkunst aus anderen Kulturkreisen (Afrobrasilianischer Tanz, indischer Tanz, Stockkampf-Tanz)
- Volkstanz / Folklore
- Tanzfitness / Zumba
- sonstiges: _____

II.4 Haben Sie bereits Bühnentanzerfahrung sammeln können?

- Ja
- Nein

II.5a Konnten Sie in mindestens einer der unter II.3 angegebenen Tanztechniken über einen längeren Zeitraum (mindestens ein Jahr) praktische Erfahrung sammeln?

- Ja
Bitte beantworten Sie bitte auch die folgenden Fragen

- Nein
☞ Bitte direkt weiter zu Frage II.6

II.5b Bitte geben Sie die Tanztechnik an, die Sie schon am längsten betreiben:

Tanztechnik: _____ (bitte angeben)

II.5c Dauer der betriebenen Tanztechnik in Jahren (ohne Pause)

Bis zu 1 Jahr	Bis zu 2 Jahre	Bis zu 5 Jahre	Bis zu 10 Jahre	Über 10 Jahre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.5d Wie häufig trainierten Sie im letzten halben Jahr diese Tanztechnik?

Gar nicht	Einige Male pro Monat	1 Mal pro Woche	Mehrere Male pro Woche	Täglich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. 5e Wie viel Freude/Spaß macht Ihnen die Ausübung dieser Tanztechnik?						
Gar kein Spaß						Sehr viel Spaß
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
II.5ee Was sind die Gründe für Ihre Einschätzung?						

II.5f Wie hoch schätzen Sie Ihr Können in dieser Tanztechnik ein?						
Sehr niedrig						Sehr hoch
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
II.5ff Was sind die Gründe für Ihre Einschätzung?						

II.6 Wie hoch schätzen Sie insgesamt Ihr tanztechnisches Können ein?						
Sehr niedrig						Sehr hoch
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
II.7 Wie schätzen Sie insgesamt die Qualität der bisherig gesammelten Tanzerfahrungen in organisierter Form in Ihrer Biographie ein?				<input type="checkbox"/> Ausschließlich positive Erfahrungen <input type="checkbox"/> Größtenteils positive Erfahrungen <input type="checkbox"/> Teilweise positive, teilweise negative Erfahrungen <input type="checkbox"/> Eher negative Erfahrungen <input type="checkbox"/> Ausschließlich negative Erfahrungen		
II.8 Welche der folgenden Komponenten sind für Sie persönlich ausschlaggebend bei der Einschätzung der Qualität eines Tanzunterrichts? (Mehrfachnennungen möglich)						
						Trifft zu
						Trifft nicht zu
Erleben von Freude/Spaß im Kurs						<input type="checkbox"/>
Eigenes tanzpraktisches Können/Selbstwirksamkeit						<input type="checkbox"/>
Art der Rückmeldung durch den/die Tanzpädagogen/-in						<input type="checkbox"/>
Können/Expertise des/der Tanzpädagogen/-in						<input type="checkbox"/>
Einfluss durch Gruppe/Atmosphäre						<input type="checkbox"/>
Anspruchscharakter der Tanztechnik (keine Über- & Unterforderung)						<input type="checkbox"/>
Raum						<input type="checkbox"/>
Musik						<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____ (bitte angeben)						<input type="checkbox"/>

II.9 Haben Sie schon Erfahrung in der praktischen Vermittlung von Tanz sammeln können?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein					
<u>Rezeption von Tanz</u>						
II.10 Wie groß ist Ihr Interesse an der Rezeption von Tanz? (Besuch von Tanzvorstellungen, Fernsehsendungen/Reportagen zum Thema, Lesen von Aufsätzen zur Thematik, Besuch von Tanzkongressen etc.)?						
Sehr niedrig	Sehr hoch					
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
II.11 Wie häufig sehen Sie sich Tanzveranstaltungen (Theater, TV, Internet, Kongresse) an?						
Nie	Einige Male im Jahr	Monatlich	Wöchentlich	Mehrere Male pro Woche		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<u>Tanz und Schule</u>						
II.12a Kamen Sie im Rahmen Ihrer eigenen schulischen Laufbahn in irgendeiner Form in Berührung mit Tanz (z.B. Projekte, im Sportunterricht)?	<input type="checkbox"/> Ja <i>Bitte beantworten Sie bitte auch die folgenden Fragen</i>					
II.12b In welcher Form fanden die tänzerischen Angebote statt? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/> Nein <i>☞ Bitte direkt weiter zu Frage II.13a</i>					
	<input type="checkbox"/> Sportunterricht <input type="checkbox"/> Musikunterricht <input type="checkbox"/> in einem anderen Unterrichtsfach: _____ (bitte angeben)					
	<input type="checkbox"/> Projektarbeit/-woche <input type="checkbox"/> AG <input type="checkbox"/> sonstiges: _____ (bitte angeben)					
II.12c Welche Erinnerungen verknüpfen Sie mit diesen schulischen Veranstaltungen im Bereich Tanz? Was ist Ihnen im Gedächtnis geblieben? An was erinnern Sie sich gut?						

II.12d Welche Inhalte und Ziele standen damals im Vordergrund Ihres Lernprozesses im Bereich Tanz? Was haben Sie aus diesen Veranstaltungen gelernt?

Tanz im Studium

II.13a Haben Sie im Studium bereits eine Lehrveranstaltung im Studium besucht, die Tanz zum Gegenstand bzw. tänzerische Bezugspunkte hatte?

Ja

Bitte beantworten Sie bitte auch die folgende Frage

Nein

☞ Bitte direkt weiter mit Frage II.14

II.13b Wenn ja, bitte Name des Moduls bzw. der Lehrveranstaltung und Dauer angeben

(Name des Moduls und Dauer (z.B. einsemestrig) angeben)

Bilanzierung Tanz allgemein

II.14 Wie groß ist allgemein Ihr Interesse am Tanz und Tanzen (privat, in organisierter Form, Tanzrezeption)?

Sehr
niedrig

Sehr
hoch

①

②

③

④

⑤

⑥

⑦

III. Erwartungen an das Modul

III.1 Wie hoch schätzen Sie persönlich den Stellenwert dieser Lehrveranstaltung innerhalb Ihres Studiums ein?

Sehr
niedrig

Sehr
hoch

①

②

③

④

⑤

⑥

⑦

IV. Kompetenzbeschreibung

Wie schätzen Sie Ihre momentanen Kompetenzen (Kenntnisse, Wissen, Fähigkeiten) im Bereich Körperbildung/Tanz (erworben in Ihrer bisherigen Biographie) in den folgenden Bereichen ein und finden Sie die aufgeführten Kompetenzen für sich persönlich und beruflich relevant?

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich schon im Laufe meines Lebens auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
Tanzpraktisches Können						
Ich beherrsche verschiedene Tanztechniken	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Körper in Bewegung, in Ruhe, in verschiedenen Tanzstilen differenziert wahrnehmen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut im Tanz improvisieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann Prinzipien und Techniken der Komposition/ Gestaltung in Einzelsequenzen und in Choreographien anwenden	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über rhythmisch-musikalische Fähigkeiten	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann die tänzerischen Grundparameter (Raum, Zeit, Krafteinsatz, Bewegungsmöglichkeiten des Körpers) anwenden	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge im Bereich Tanz über ein großes Bewegungsrepertoire	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich schon im Laufe meines Lebens auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
Tanztheoretisches Wissen						
Ich habe allgemeine Kenntnisse über Tanzstile und/oder Tanzkulturen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich weiß um aktuelle Tanzentwicklungen/-trends	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich habe Kenntnisse über Konzepte und Theorieansätze der ästhetisch-kulturellen Bildung	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kenne allgemeine Grundlagen der Musiktheorie	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich habe Kenntnisse im bewegungswissenschaftlichen Bereich (wie Bewegungssteuerung und -kontrolle, Koordination, motorisches Lernen etc.)	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich habe Kenntnisse in den Bereichen funktionelle Anatomie, Physiologie und Tanzmedizin	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Selbstkompetenz						
Ich bin experimentierfreudig und neugierig beim Ausprobieren neuer Bewegungsmöglichkeiten im Bereich Tanz	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich erlebe mich beim Tanzen selbstsicher und selbstbewusst	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich schon im Laufe meines Lebens auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
Ich fühle mich beim Tanzen/Gestalten wohl in meinem Körper	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit meinem Körper	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Körper annehmen und auch körperliche Grenzen (z.B. beim Ausführen von Bewegungen) akzeptieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Sozialkompetenz						
Ich kann erfahrene Prozesse durch Körper, Bewegung und Sprache mitteilen und ausdrücken	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut in Klein- und Großgruppen tänzerische Bewegungssequenzen mitgestalten und mich einbringen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut und schnell Bewegungssequenzen von anderen im Tanz imitieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann konstruktiv und respektvoll Stellung zu beobachteten Bewegungsabläufen von anderen nehmen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich bin tolerant und offen gegenüber dem tänzerischen Bewegungsstil von Mitstudierenden	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich schon im Laufe meines Lebens auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
Präsentationsfähigkeit						
Ich kann mich ohne Probleme alleine oder in der Gruppe vor anderen präsentieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Offenheit und Fähigkeit unterschiedliche tänzerische Erfahrungen zu präsentieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich bin in meinen Präsentationen im Bewegungsbereich mutig und kreativ	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich kann präsentationsimmanente Qualitäten wie Präsenz, Intensität, Ausdruck, Genauigkeit gut anwenden	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Methodisch-Didaktische Kompetenz						
Ich verfüge über Kenntnisse zur Analyse von tänzerischen Bewegungen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse über Kriterien zur gezielten Beobachtung von SchülerInnen auf der Grundlage von Basiswissen zur senso-motorischen Entwicklung	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse zur Planung von Angeboten im Bereich Tanz in der Schule	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich schon im Laufe meines Lebens auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
Ich verfüge über Kenntnisse zur methodisch-didaktischen Umsetzung von Tanzangeboten in der Schule	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse zur Initiierung von kreativen Prozessen im Sinne Ästhetischer Bildung im schulischen Kontext	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich habe Kenntnisse über die Nutzung fachspezifisch relevanter und zeitgemäßer Medien und Materialien in der Gestaltung von Bildungsprozessen im Bereich Tanz	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse zur Initiierung pädagogischer Reflexionsprozesse mit SchülerInnen im Bereich Tanz	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Sonstige Kompetenzen im Bereich Tanz: _____ <i>(bitte angeben)</i>	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>
Sonstige Kompetenzen im Bereich Tanz: _____ <i>(bitte angeben)</i>	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>

Vielen herzlichen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Wissenschaftliche Befragung von Studierenden zur Entwicklung von Kompetenzen durch Module mit dem Schwerpunkt "Gestalten, Tanzen, Darstellen - Körperbildung/Tanz"

(Fragebogen zum Abschluss der Lehrveranstaltung)

Liebe Studierende,

der vorliegende Post-Fragebogen ist Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Kompetenzen bei Studierenden verschiedener Hochschulstandorte durch die Auseinandersetzung mit Modulen zum Gegenstandsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Körperbildung/Tanz“ im Rahmen ihres Studiums angebahnt werden.

Mit Hilfe dieser Untersuchung soll erstmals ein umfassendes Bild über den Kompetenzerwerb bei Studierenden, den vorhandenen Lehr-Lern-Formaten und der Rolle der Dozierenden an exemplarischen Hochschulstandorten berücksichtigt werden. Insbesondere sollen dabei die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden einbezogen werden. Die schriftliche Befragung findet zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn und nach Abschluss der jeweiligen Lehrveranstaltung) statt.

Alle Informationen werden vollkommen anonym behandelt und nur zu statistischen Zwecken ausgewertet.

Ganz herzlichen Dank für die Bearbeitung!

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Bitte beantworten Sie alle Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und kreuzen Sie die entsprechende Antwort an, bzw. füllen Sie möglichst leserlich die dafür vorgesehenen Textfelder aus.

Gelegentlich werden Sie im Fragebogen aufgefordert, für Sie nicht zutreffende Fragen zu überspringen; dies geschieht mit dem Hinweis: „☞ **weiter mit Frageblock ...**“.

Kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeit an, die Ihrer Meinung am besten entspricht! Es gibt keine falschen Antworten. Kreuze, die Sie zwischen zwei Kästchen setzen, können nicht berücksichtigt werden!

Wenn Situationen beschrieben werden, die Sie noch nicht persönlich erlebt haben, dann schätzen Sie bitte ein, wie Sie sich in diesen wahrscheinlich verhalten würden.

Fragen, bei denen Sie mehrere Antworten ankreuzen können, sind im Fragebogen gesondert ausgewiesen: ☞ **„Mehrfachnennungen möglich“**

Nachfolgend finden Sie einen Überblick über den Inhalt des Fragebogens:

- I. Persönliche Auseinandersetzung mit Tanz im Zeitraum der Lehrveranstaltung
- II. Bilanzierung der Lehrveranstaltung
- III. Kompetenzeinschätzung

	Bitte tragen Sie die erfragten Buchstaben und Zahlen ein!	<i>Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter</i>	<i>Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters</i>	<i>Ihr Geburtsdatum</i>
	<i>Beispiel</i>	A	M	24091982
	<i>Ihre Buchstaben und Zahlen</i>	_____	_____	_____

I. Persönliche Auseinandersetzung mit Tanz im Zeitraum der Lehrveranstaltung

I.1 Wie groß ist allgemein Ihr Interesse an der Thematik Tanz und Tanzen (privat, Tanztraining in organisierter Form, Tanzrezeption)?

Sehr niedrig	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	Sehr hoch
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

I.2 Hat sich seit Beginn der Lehrveranstaltung Ihre persönliche Tanzpraxis (z.B. private Tanzaktivität, Tanztraining in organisierter Form) bzw. auch Beschäftigung mit der Thematik Tanz über die Lehrveranstaltung hinaus intensiviert?

Ja Nein

Wenn Ja, beantworten Sie auch folgende Frage ↓

Wenn Nein, direkt weiter zu ☞ II.1

In welcher Form? (Bitte zutreffendes ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich)

- Anstieg der Tanzaktivität im privaten Bereich (Club, Discothek)
- Erlernen einer neuen Tanztechnik/ eines neuen Tanzstils _____ (Tanzstil bitte angeben) in organisierter Form
- Erhöhung des Tanztrainings einer bereits vor der Lehrveranstaltung ausgeübten Tanztechnik
- Teilnahme an einem Tanzworkshop/Konferenz u.ä. zum Thema _____ (bitte angeben)
- Verstärkter Besuch von Veranstaltungen zur Thematik Tanz (Theater, freie Szene)
- Sonstiges: _____ (bitte angeben)

II. Bilanzierung der Lehrveranstaltung

II.1 In welchem zeitlichen Umfang waren Sie schätzungsweise in der Präsenzzeit der Lehrveranstaltung anwesend?

Kaum bis wenig anwesend (0-25%)	Ca. die Hälfte der Zeit anwesend (26-50%)	Über die Hälfte der Zeit anwesend (51-75%)	Geringfügige Fehlzeiten (76-99%)	Vollständig anwesend (100%)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.2 Sind Ihre Erwartungen an die Lehrveranstaltung erfüllt worden?

Überhaupt nicht	Eher weniger	Teils, teils	Größtenteils	Voll und ganz
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II.3 Wie hoch war Ihre Motivation/Ihr Interesse am Ende der Lehrveranstaltung?

Sehr niedrig	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	Sehr hoch
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

II.4 Wie zufrieden waren Sie mit dem Gesamtverlauf der Lehrveranstaltung?								
Gar nicht zufrieden	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	Sehr zufrieden
II.5 Wie zufrieden waren Sie mit den Inhalten und Themen der Lehrveranstaltung?								
Gar nicht zufrieden	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	Sehr zufrieden
II.6 An welche Unterrichtssituation bzw. Thematik erinnern Sie sich noch besonders eindrücklich? Bitte schildern Sie diese kurz!								
II.7 Was hat Ihnen an der Lehrveranstaltung besonders gut gefallen und warum?								
II.8 Was hat Ihnen weniger gut gefallen und warum?								
II.9 Was hat Ihnen in der Lehrveranstaltung gefehlt bzw. was hätten Sie sich gewünscht?								

II.10 Welche für Sie persönlichen bzw. auch möglicherweise beruflich relevanten Ziele konnten Sie in der Lehrveranstaltung erreichen?					
<u>Persönliche Zielerreichung</u>	<u>Berufliche Zielerreichung</u>				
II.11 Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	Trifft gar nicht zu				Trifft vollkommen zu
a) Ich hatte Freude und Spaß in der Lehrveranstaltung	①	②	③	④	⑤
b) Ich konnte mir die Inhalte sehr gut aneignen bzw. mein Vorwissen/Vorkenntnisse vertiefen bzw. erweitern	①	②	③	④	⑤
c) Ich habe für mich persönlich verstanden, warum das Thema Körperbildung/Tanz von Bedeutung ist	①	②	③	④	⑤
d) Die Lehrveranstaltung hat mich befähigt, mich selbstständig weiter mit der Thematik Körperbildung/Tanz auseinanderzusetzen bzw. eigenständig Ideen zu entwickeln	①	②	③	④	⑤
e) Die zeitliche Struktur der Lehrveranstaltung passte zu den Inhalten	①	②	③	④	⑤
f) Die Lernziele wurden zu Beginn des Semesters verdeutlicht	①	②	③	④	⑤
g) Die Inhalte und Lernmethoden der Lehrveranstaltung waren so gewählt, dass ich mit diesen die Lernziele erreichen konnte	①	②	③	④	⑤
h) Ich habe die Lernziele der Lehrveranstaltung erreicht	①	②	③	④	⑤
i) Der Anspruchscharakter der Lehrveranstaltung war angemessen (weder Über-, noch Unterforderung)	①	②	③	④	⑤
j) Die Materialien, Medien, Unterlagen halfen sehr beim Verstehen	①	②	③	④	⑤

II.11 Inwiefern treffen folgende Aussagen auf Sie zu?		Trifft gar nicht zu					Trifft vollkommen zu					
k) Die Musik war für die Lehrveranstaltung gut ausgewählt		①	②	③	④	⑤						
l) Die Gruppenatmosphäre war sehr angenehm		①	②	③	④	⑤						
m) Die Studierenden unterstützten sich gegenseitig bei der Aneignung der Themen		①	②	③	④	⑤						
n) Mein persönliches Engagement in dieser Lehrveranstaltung war sehr hoch		①	②	③	④	⑤						
o) Das tanzpraktische Wissen und Können des/der Dozenten schätze ich als hoch ein		①	②	③	④	⑤						
p) Die Studierenden konnten sicher sein, dass ihre Perspektiven und Meinungen erwünscht sind		①	②	③	④	⑤						
q) Die Rückmeldung des Feedback des/der Dozierenden war motivierend		①	②	③	④	⑤						
r) Die Art des/der Leitungsnachweise/s empfinde ich als angemessen		①	②	③	④	⑤						
II.12 Mit welcher Schulnote (1=sehr gut) bewerten Sie die Lehrveranstaltung insgesamt?												
Sehr gut		Gut		Befriedigend		Ausreichend		Mangelhaft		Ungenügend		
①		②		③		④		⑤		⑥		
II.13 Wie hoch schätzen Sie persönlich den Stellenwert dieser Lehrveranstaltung innerhalb Ihres Studiums ein?												
Sehr niedrig		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦			Sehr hoch	
II.14 Wie hoch schätzen Sie die Bedeutung dieser Lehrveranstaltung für Ihre spätere berufliche Tätigkeit bzw. Ihre didaktische Kompetenz ein?												
Sehr niedrig		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦			Sehr hoch	
II.14a Was sind die Gründe für Ihre Einschätzung?												
II.15 Welche Bedeutung wird Tanz/Tanzen allgemein für Sie voraussichtlich in der Gestaltung von pädagogischen Bildungsprozessen einnehmen?												
Sehr geringe Bedeutung		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦			Sehr hohe Bedeutung	

III. Kompetenzeinschätzung

III.1 Der folgende Frageblock untergliedert sich jeweils in 3 Bereiche pro Item. Bitte schätzen sie pro Zeile jeweils ein

a) wie Sie Ihre momentanen **Kompetenzen** (Kenntnisse, Wissen, Fähigkeiten) im Bereich Körperbildung/Tanz (erworben in Ihrer bisherigen Biographie und durch diese Lehrveranstaltung) einschätzen

b) welche Kompetenzbereiche explizit durch die **Lehrveranstaltung** durch bestimmte Lehr-Lern-Formate angebahnt wurden

c) und welche Bereiche Sie für sich **persönlich/beruflich als relevant** erachten

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Zentrales Thema der Lehrveranstaltung <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>	Persönlich/ beruflich relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
Tanzpraktisches Können							
Ich beherrsche verschiedene Tanztechniken	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Körper in Bewegung, in Ruhe, in verschiedenen Tanzstilen differenziert wahrnehmen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut im Tanz improvisieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Prinzipien und Techniken der Komposition/ Gestaltung in Einzelsequenzen und in Choreographien anwenden	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über rhythmisch-musikalische Fähigkeiten	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann die tänzerischen Grundparameter (Raum, Zeit, Krafteinsatz, Bewegungsmöglichkeiten des Körpers) anwenden	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge im Bereich Tanz über ein großes Bewegungsrepertoire	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Zentrales Thema der Lehrveranstaltung <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>	Persönlich/ beruflich relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
Tanztheoretisches Wissen							
Ich habe allgemeine Kenntnisse über Tanzstile und/oder Tanzkulturen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß um aktuelle Tanzentwicklungen/-trends	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Kenntnisse über Konzepte und Theorieansätze der ästhetisch-kulturellen Bildung	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne allgemeine Grundlagen der Musiktheorie	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Kenntnisse im bewegungswissenschaftlichen Bereich (wie Bewegungssteuerung und -kontrolle, Koordination, motorisches Lernen etc.)	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Kenntnisse in den Bereichen funktionelle Anatomie, Physiologie und Tanzmedizin	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstkompetenz							
Ich bin experimentierfreudig und neugierig beim Ausprobieren neuer Bewegungsmöglichkeiten im Bereich Tanz	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erlebe mich beim Tanzen selbstsicher und selbstbewusst	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich beim Tanzen/ Gestalten wohl in meinem Körper	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit meinem Körper	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen Körper	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Zentrales Thema der Lehrveranstaltung <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>	Persönlich/ beruflich relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
annehmen und auch körperliche Grenzen (z.B. beim Ausführen von Bewegungen) akzeptieren							
Sozialkompetenz							
Ich kann erfahrene Prozesse durch Körper, Bewegung und Sprache mitteilen und ausdrücken	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut in Klein- und Großgruppen tänzerische Bewegungssequenzen mitgestalten und mich einbringen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut und schnell Bewegungssequenzen von anderen im Tanz imitieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann konstruktiv und respektvoll Stellung zu beobachteten Bewegungsabläufen von anderen nehmen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin tolerant und offen gegenüber dem tänzerischen Bewegungsstil von Mitstudierenden	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentationsfähigkeit							
Ich kann mich ohne Probleme alleine oder in der Gruppe vor anderen präsentieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Offenheit und Fähigkeit unterschiedliche tänzerische Erfahrungen zu präsentieren	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin in meinen Präsentationen im Bewegungsbereich mutig und	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben</i>	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Zentrales Thema der Lehrveranstaltung <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>	Persönlich/ beruflich relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
kreativ							
Ich kann präsentationsimmanente Qualitäten wie Präsenz, Intensität, Ausdruck, Genauigkeit gut anwenden	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisch-Didaktische Kompetenz							
Ich verfüge über Kenntnisse zur Analyse von tänzerischen Bewegungen	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse über Kriterien zur gezielten Beobachtung von SchülerInnen auf der Grundlage von Basiswissen zur sensorischen Entwicklung	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse zur Planung von Angeboten im Bereich Tanz in der Schule	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse zur methodisch-didaktischen Umsetzung von Tanzangeboten in der Schule	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse zur Initiierung von kreativen Prozessen im Sinne Ästhetischer Bildung im schulischen Kontext	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Kenntnisse über die Nutzung relevanter und zeitgemäßer Medien/Materialien in der Gestaltung von Bildungsprozessen im Bereich Tanz	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über Kenntnisse zur Initiierung pädagogischer Reflexionsprozesse mit Schüler-	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mit folgenden Inhaltsbereichen habe ich mich auseinandergesetzt und Kompetenzen erworben	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft vollkommen zu	Zentrales Thema der Lehrveranstaltung <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>	Persönlich/ beruflich relevanter Kompetenzbereich <i>(wenn ja, bitte ankreuzen)</i>
Innen im Bereich Tanz							
Sonstige Kompetenzen im Bereich Tanz: _____ <i>(bitte angeben)</i>	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Kompetenzen im Bereich Tanz: _____ <i>(bitte angeben)</i>	①	②	③	④	⑤	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
III.2 Welche eingesetzten Lehr-Lern-Formen (z.B. Input, Gruppenarbeit, Einzelarbeit oder auch konkrete Methoden/Übungen etc.) fanden Sie für die Erreichung der Lernziele in den Bereichen tanztheoretisches Wissen, tanzpraktisches Können sowie methodisch-didaktische Kompetenz besonders hilfreich?							
Folgende Lehr-Lern-Formen, Methoden oder Übungen waren für mich in der Lehrveranstaltung persönlich hilfreich, um Kompetenzen im Bereich tanztheoretisches Wissen (z.B. Konzepte und Theorieansätze) zu erwerben bzw. zu vertiefen:	Folgende Lehr-Lern-Formen, Methoden oder Übungen waren für mich in der Lehrveranstaltung persönlich hilfreich, um Kompetenzen im Bereich tanzpraktisches Können (z.B. tanzpraktische Fertigkeiten) zu erwerben bzw. zu vertiefen:			Folgende Lehr-Lern-Formen, Methoden oder Übungen waren für mich in der Lehrveranstaltung persönlich hilfreich, um Kompetenzen im Bereich methodisch-didaktische Kompetenz (z.B. tänzerische Angebote umsetzen können) zu erwerben bzw. zu vertiefen:			

Vielen herzlichen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Narratives Interview mit Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung

Mich interessiert, welchen persönlichen Zugang Sie zum Tanz oder Tanzen haben, wie Sie persönlich zum Tanz bzw. zum Tanzen gekommen sind und welche Erinnerungen und Erfahrungen Sie mit dem Tanz/Tanzen im Laufe Ihres Lebens verbinden.

Erinnern Sie sich also zurück und erzählen Sie mir von Ihrem Leben und dem Tanzen. Ich bin jetzt erst einmal ganz ruhig und höre Ihnen zu! Für mich ist alles interessant, was Ihnen dazu einfällt.

Immanente und erzählgenerierende Nachfragen:

- *Erinnern Sie sich hier an ganz konkrete Situationen?*
- *Und wie ging das dann weiter mit dem Tanz und dem Tanzen in Ihrem Leben?*
- *Können sie das noch genauer/ausführlicher erzählen?*
- *Fällt Ihnen dazu ein konkretes Erlebnis ein?*

Nachfrageteil: Tanzerfahrung/-erleben und Biographie im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Entwicklung

Fallen Ihnen Situationen und konkrete Erlebnisse in Ihrem Leben ein, die sich auf das Tanzen ausgewirkt haben bzw. Erlebnisse mit dem Tanz, die Ihr Leben beeinflussten?

Können Sie sich auch an Situationen erinnern, in denen Sie dachten „Ja, das ist Tanz oder das macht Tanzen für mich aus“? Was waren dies für Momente? Welche Gefühle und Gedanken verbinden Sie mit diesen Erlebnissen?

Können Sie mir auch von negativen Erfahrungen bzw. Ängsten im Bereich Tanz berichten? Welche Situationen fallen Ihnen dazu ein?

Und wenn Sie an bestimmte Menschen oder Persönlichkeiten im Bereich Tanz/Tanzen denken, welche Erlebnisse kommen Ihnen da in den Sinn?

Kompetenzteil – Bilanzierung Körperwissen (Aneignungsprozess und Vermittlungsprozess)

Praktisches Körperwissen

Können Sie sich an bestimmte selbst erlebte oder beobachtete Situationen erinnern, in denen Ihnen durch das Tanzen im weitesten Sinne etwas bewusst geworden ist bzw. Sie sensibel für Ihren Körper (z.B. Aufbau und Beschaffenheit des Körpers; auch körperliche Bedürfnisse und Grenzen) geworden sind? Was war das?

Wie erleben Sie sich und Ihren Körper beim Tanzen? Wie würden Sie sich und Ihren Körper beschreiben, wenn Sie tanzen? Fallen Ihnen hierzu unterschiedliche Situationen oder auch Bilder ein?

Können Sie sich an Situationen erinnern, in denen Sie sich durch das Tanzen besonders gut gefühlt haben? Was waren dies für Situationen? Können Sie mir das genauer beschreiben?

Können Sie sich auch an Situationen erinnern, während derer Sie sich im Tanz weniger gut gefühlt haben? Was waren dies für Situationen? Können Sie mir genauer davon erzählen?

Können Sie mir auch von Erlebnissen im Bereich Tanz erzählen, wo Sie eine Entwicklung an sich feststellen konnten, z.B. dass sie auf einmal etwas konnten, was Ihnen vorher nicht gelungen ist? Was waren dies für Erlebnisse?

Didaktische Kompetenz

Wenn Sie an Ihre spätere pädagogische Praxis denken, welche Rolle glauben Sie, wird für Sie der Tanz/ das Tanzen in der Gestaltung von Bildungsprozessen einnehmen?

Haben sie selbst didaktische Situationen erlebt, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind? Erinnern Sie sich an konkrete Unterrichts- oder Lernerfahrungen, die Ihrer Vorstellungen über Tanz/Tanzen besonders geprägt haben? Bitte erzählen Sie davon!

Erwartungen an die Lehrveranstaltung:

Gibt es Dinge, die Ihnen in Bezug auf diese Lehrveranstaltung besonders wichtig sind?

Gibt es bestimmte Themen und Inhalte, die Sie besonders interessieren und gerne vertiefen oder ausprobieren möchten?

Welche Themen und Inhalte könnten Sie wiederum irritieren bzw. befremdlich für Sie sein?

Welche Kompetenzen möchten Sie gerne in dieser Lehrveranstaltung entwickeln? Welche Ziele setzen Sie sich?

Welche Erwartungen haben Sie an die Dozierende?

Welche Erwartungen haben Sie an die Studierendengruppe?

Welche Erwartungen haben Sie an die Lehr-Lern-Formen?

Welche Erwartungen haben Sie an sich selbst?

Narratives Interview mit Studierenden zum Abschluss der Lehrveranstaltung¹

Ich interessiere mich für die Erfahrungen, die Du im Rahmen der Lehrveranstaltung zum Thema Tanz gemacht hast. Ich möchte Dich bitten, Dich an den gesamten Lehrveranstaltungszeitraum zurückzuerinnern und mit von Situationen zu erzählen, die Dir ganz besonders in Erinnerung geblieben sind. Fang einfach an und erzähl mir möglichst konkret von Situationen. Ich bin jetzt erst einmal ganz ruhig und höre Dir zu! Für mich ist alles interessant, was Dir dazu einfällt.

- *Erinnerst Du Dich an weitere ganz konkrete Situationen?*
- *Könntest Du mir das noch genauer/ausführlicher erzählen?*
- *Fällt Dir dazu ein konkretes Erlebnis ein?*

Gelungene Unterrichtseinheiten, Höhepunkte, Tiefpunkte

1. Kannst Du Dich an ganz konkrete Lehr-Lern-Situationen in der Lehrveranstaltung erinnern, die ganz besonders für Dich waren? Was war hier so besonders? Kannst Du mir von diesen Situationen ausführlicher erzählen?
2. Kannst Du Dich an Situationen in der Lehrveranstaltung erinnern, in denen Du Dich besonders gut gefühlt hast? Was waren das für Situationen? Könntest Du mir diese genauer beschreiben?
3. Kannst Du Dich an ganz konkrete Lehr-Lern-Situationen erinnern, die schwierig oder herausfordernd für Dich waren? Kannst Du mir von diesen Situationen ausführlicher erzählen? Und wie bist Du mit diesen Situationen umgegangen?
4. Kannst Du Dich an Situationen in der Lehrveranstaltung erinnern, in denen Du Dich weniger gut gefühlt/unwohl gefühlt hast? Was waren dies für Situationen? Kannst Du mir genauer davon erzählen? Und wie bist Du mit diesem Unwohlsein umgegangen?

Kompetenzentwicklung

Praktisches Körperwissen

Kannst Du mir von Erlebnissen in der Lehrveranstaltung erzählen, wo Du eine Entwicklung an Dir feststellen konntest, d.h. dass Du z.B. auf einmal etwas konntest, was Dir vorher nicht gelungen ist? Welche Erlebnisse kommen Dir da in den Sinn?

Reflexives Körperwissen

Kannst Du Dich an bestimmte Situationen in der Lehrveranstaltung erinnern, in denen Dir etwas bewusst geworden ist bzw. Du sensibel für Deinen Körper geworden bist? Kannst Du Dich an konkrete Situationen bzw. Aha-Erlebnisse erinnern?

¹ Die Studierenden wurden im Rahmen des ersten Interviews geduzt. Der Leitfaden zum zweiten Zeitpunkt wurde aus diesem Grund direkt in der Du-Form formuliert.

Theoretisches Körperwissen

Kannst Du Dich an Situationen in der Lehrveranstaltung erinnern, wo Du (theoretisch) etwas über den Tanz/das Tanzen erfahren hast, was Du vorher noch nicht wusstest? Was waren dies für Dinge? Was fällt Dir dazu ein?

Körpererleben

Wie hast Du Dich und Deinen Körper in der Bewegung/Gestaltung/Improvisation/im Tanz in der Lehrveranstaltung erlebt? Fallen Dir hierzu unterschiedliche Situationen oder auch Bilder ein? Wie würdest Du Dich und Deine tänzerische Entwicklung in der Lehrveranstaltung beschreiben?

Haltung/Bild vom Tanz

Erinnerst Du Dich an konkrete Unterrichts- oder Lernerfahrungen, die Deine Vorstellungen über das was Tanz/Tanzen ist bzw. sein kann besonders geprägt haben? Bitte erzähle mir davon!

Hat sich Dein Bild von Tanz/Tanzen insgesamt im Laufe dieser Lehrveranstaltung verändert? Wenn ja, inwiefern? Was macht Tanz und Tanzen jetzt für Dich aus?

Lehr-Lern-Formate

Kannst Du Dich an Methoden oder Lehr-Lern-Situationen erinnern, die Deiner Meinung nach in besonderer Weise dazu beitragen haben, dass Du wichtige Kompetenzen erworben hast. Erzähl!

Engagement/Motivation der Studierenden

Wenn Du jetzt an die Seminargruppe und die Interaktion miteinander denkst – kannst Du mir da von Erfahrungen erzählen, die für den Lernprozess entscheidend waren?

Welche Entwicklungen bzw. Veränderungen in Bezug auf den Tanz konntest Du bei den Mitstudierenden beobachten/feststellen? Inwiefern haben diese Beobachtungen Einfluss auf Deinen eigenen Lernprozess genommen? Fallen Dir hierzu bestimmte Situationen ein?

Fallen Dir auch Situationen in der Lehrveranstaltung ein, wo das Engagement der Studierenden bzw. deren Motivation insgesamt besonders hoch war? Kannst Du mir von diesen Situationen erzählen?

Eigene Rolle

Wie schätzt Du selbst Deine Rolle innerhalb der Lehrveranstaltung ein? Wie würdest Du Deine Rolle beschreiben?

Wie hast Du Dich selbst in Deinem eigenen Lernprozess wahrgenommen? Was daran war Dir vertraut – und was daran war neu?

Dozentin

Wenn Du an den direkten Kontakt zu der Dozentin denkst – fallen Dir da Situationen ein, in denen für Dich die Persönlichkeit der Dozentin besonders wichtig war?

Welche weiteren Erfahrungen/Erlebnisse kommen Dir in den Sinn, wenn Du an die Dozentin zurückdenkst?

Gibt es bestimmte Sätze, die in der Lehrveranstaltung gefallen sind, die Dir noch im Kopf geblieben sind? Was waren dies für Sätze?

In Bezug auf welche Aspekte hatte die Dozentin eine Vorbildfunktion inne, hat sie Dich inspiriert bzw. gab es auch Dinge, die Dich irritiert haben?

Prüfungsform

Wenn Du jetzt an die Prüfungen bzw. Leistungsnachweise zurückdenkst. Welche Kompetenzen wurden Deiner Meinung nach anhand der Prüfungsformate überprüft?

Welche Kompetenzen in Bezug auf Tanz/Tanzen konntest Du Deiner Einschätzung nach persönlich anhand der Prüfungen zeigen?

Was hast Du persönlich bzw. auch beruflich durch die unterschiedlichen Prüfungsformate gelernt? (schriftlich, praktisch, Performance)?

Didaktische Kompetenz

Wenn Du an Deine spätere pädagogische Praxis denkst, welche Rolle glaubst Du, wird für Dich der Tanz/ das Tanzen in der Gestaltung von Bildungsprozessen einnehmen?

Welche konkreten Möglichkeiten fallen Dir ein, inwiefern Du in der späteren Praxis Dein Wissen bzw. Deine Kenntnisse im Bereich Körperbildung/Tanz umsetzen kannst?

Wie gut fühlst Du Dich durch die Lehrveranstaltung auf die weitere Berufspraxis vorbereitet?

Gibt es Deiner Meinung nach wesentliche Kompetenzen, die Dir für die Berufspraxis in diesem Themenfeld noch fehlen, die Du also im Rahmen der Lehrveranstaltung nicht entwickeln konntest?

Erwartungen

Welche Erwartungen hattest Du an die Lehrveranstaltung und inwiefern wurden diese Erwartungen erfüllt?

Sind bestimmte Themen für Dich in der Lehrveranstaltung offen geblieben bzw. haben Dir bestimmte Aspekte gefehlt? Was waren dies für Themen? Worüber hättest Du gern mehr erfahren bzw. welche Aspekte vertieft?

Haben Dich bestimmte Inhalte Irritiert? Sind beispielsweise bestimmte Themen behandelt worden, wo Du nicht wusstest, warum diese Themen Gegenstand der Lehrveranstaltung waren?

Welche weiterführenden Fragestellungen stellst Du Dir?

Bilanzierung

Wenn Du jetzt noch einmal auf die Lehrveranstaltung zurückschaust, welches Resümee ziehst Du insgesamt?

Welche (neuen) Lernerfahrungen nimmst Du persönlich aus der Lehrveranstaltung mit? Was ist Dir wichtig geworden?

Wenn Du abschließend resümieren sollst, welche Kompetenzen Du im Rahmen der Lehrveranstaltung entwickelt hast bzw. ausbauen konntest, was würdest Du sagen?

Welchen Sinn, welche Relevanz, welchen Nutzen ziehst Du für Dich persönlich aus dieser Lehrveranstaltung?

Zukünftige (Berufs-)Biographie

Wie wird es nun weitergehen mit dem Tanz in Deinem Leben? Welche Bedeutung wird das Tanzen weiterhin für Dich einnehmen?

Hat Dich die Lehrveranstaltung motiviert weiter zu tanzen bzw. Dich weiter mit Tanz auseinanderzusetzen? Wenn ja, in welcher Form?

Gibt es bestimmte Themen und Inhalte, die Dich nun besonders interessieren und die Du gerne weiter vertiefen oder ausprobieren möchtest? Was sind dies für Dinge?

In welcher Beziehung stehen Deine Biographie (auch Berufsbiographie/Professionalität) und das Tanzen?

1 I: Das ist jetzt ein Interview mit CJ14071988. Standort Uni (Ort)
2 vierundzwanzigster Zehnter, acht Uhr dreißig. Ok ähm mich
3 interessiert, welchen persönlichen Zugang du zum Tanzen hast, wie du
4 persönlich zum Tanzen gekommen bist und welche Erinnerungen und
5 Erfahrungen du mit Tanz im Laufe deines Lebens verbindest. Erwähne
6 dich also zurück und erzähle mir von deinem Leben und dem Tanzen.
7 Ich bin erstmal ganz ruhig und höre dir zu. Für mich ist all das
8 interessant, was dir dazu einfällt. #00:00:30-6#

9 A: Ähm ok, also angefangen hat das Ganze bei mir ähm damals als ich
10 vier Jahre alt war. Ähm und zwar war ich da mit meiner Mama (1) ähm
11 ganz klassisch im Ballett gewesen, Nussknacker an Weihnachten und
12 ähm (1) ja und ich war da aber irgendwie dann in dem jungen Alter
13 schon so fasziniert irgendwie von diesem ganzen Szenario auf der
14 Bühne stehen mit Kostümen und die Bewegungen an sich ähm ja, dass
15 ich keine Ahnung, zwei, drei Tage später direkt gesagt habe @Mama
16 ich möchte zum Ballett@ und ähm ja und dann hat sie mich da auch ne
17 ganz klassisch erst so in diese, diese Ballettrichtung eben halt
18 gebracht und ähm da war ich auch lange Jahre. Also bis (1) elf,
19 zwölf oder so und dann ähm (1) wurde es dann eben ein bisschen
20 problematisch, weil eben meine, meine Trainerin dann gesagt hat, ja
21 auf Spitze umswitchen und so und ähm **wollte ich selber in dem Alter**
22 **noch nicht** und auch meine Mutter hat dann damals gesagt, nee das ist
23 halt einfach noch zu früh, die Füße sind noch nicht so ganz
24 entwickelt und so. Und ähm ja aber allgemein ähm (1) schon in der
25 Zeit und in dem jungen Alter hab ich da ganz, ganz viel mitgenommen.
26 Also wie gesagt, allein das Bewegen in der **Gruppe** (1) ähm, dass man
27 eben ja, zusammen bestimmte Themen eben halt vertanzt oder dann
28 präsentiert und dann, selbst wenn, das auch nur so grade für uns
29 junge Kids dann irgendwie nur so, so kleine Sequenzen dann auf der
30 Bühne waren, aber letztendlich dann am Ende auch da stehen, den
31 Applaus bekommen für das was man **liebt** und was man gemacht hat. Ähm
32 ja war in dem jungen Alter einfach schon toll für mich irgendwie.
33 Und ich hab so viel Spaß da gehabt und ähm (1) ja dann natürlich
34 auch mit den ganzen anderen Kindern und so. Und ähm (1) also Ballett
35 hab ich dann halt aufgehört, bin aber dann **direkt** auch im Anschluss,
36 also da war gar keine längere Pause oder so, eigentlich direkt im
37 Anschluss dann so in die Jazz-, Modernrichtung gegangen. (1) Wo ich
38 bis heute, jetzt auch noch drin bin und dann noch so ein bisschen
39 Contemporarymäßig so da was mitgenommen hab. Ä::ähm und ä::ähm hab
40 das immer auch im Verein gemacht. Also auch in zwei verschiedenen
41 Vereinen dann. Und ä::ähm aber auch da immer auf nem
42 unterschiedlichen Level, also in der einen Mannschaft war mir dann,
43 ich sag mal **nur** bei so Stadtfesten oder so. Oder ham dann auch mal
44 an ner Meisterschaft so mitgem-, also dran teilgenommen. Und ähm im
45 anderen Verein haben wir sogar in der Liga getanzt. Also das war
46 dann zwar ein anderes Niveau jeweils aber trotzdem bin ich zu beiden
47 Gruppen gerne hingegangen, **weil** die eben auch dann so
48 unterschiedlich waren. Ähm (1) ja und neben der Bewegung so an sich,
49 hat mir dann auch einfach immer dieses (1) ähm Tanzen oder dann auch

50 gemeinsames Ausprobieren so in der Gruppe halt einfach, super viel
51 Spaß gemacht. Oder dann wenn es bestimmte Sequenzen gab, die für uns
52 dann neu waren, dass wir die halt austesten konnten und dann
53 irgendwann gemeinsam ne Lösung gefunden haben, warum es dann so
54 leichter geht, wenn man auf nem Ballen dreht oder weiß ich nicht.
55 Halt so, so einfache Sachen, aber auf die man selber jetzt
56 vielleicht nicht gekommen wäre. Ähm sondern weil dann einer mal
57 gesagt hat, hier kuck mal ich hab das so und so ausprobiert oder so.
58 Ähm und äh nebenbei dann noch in der @Schule@, also ganz viel immer
59 gemacht. Und in der Schule war das Besondere halt bei uns, dass wir
60 ähm ein Fach wählen konnten, das nannte sich Literatur und das war
61 dann eben nochmal aufgeteilt eben in, also man konnte dann so ein
62 Debattierkurs belegen oder eben halt mit Lektüre arbeiten oder am
63 Bühnenbild dann arbeiten, im Theater oder dann eben halt im Ballett,
64 im Tanz. Und ähm ja das war dann natürlich für mich halt auch ideal,
65 dass das dann noch mit Schule halt verknüpft worden ist und ähm
66 stand dann letztendlich halt auch aufm @Zeugnis@. Also es war dann
67 schon wirklich, ähm ja super gelöst auch von der Schule. Also die
68 haben da auch immer ganz, ganz viel ähm mit eingebracht und so. Und
69 ähm da gabs dann halt auch jedes Jahr, also Ende des Jahres eben so
70 ne, so ne Aufführung wo auch dann die komplette Gruppe, also das war
71 auch immer von der fünften bis zur dreizehnten. Also wirklich die
72 ganze Altersklasse halt auch durch. Ähm haben wir dann da gemeinsam
73 eben halt so en Stück präsentiert. Und das war dann für mich auch
74 wieder was Besonderes, einfach weil (1) ne die unterschiedlichen
75 Altersklassen da waren, dadurch auch ein unterschiedliches Niveau
76 und so, aber trotzdem haben wir auch gemeinsame Stücke dann gemacht
77 und ich fand es dann immer wieder faszinierend wie man dann durch,
78 durch Tanz so zusammen findet. Also das war auch immer irgendwie ja
79 so halt bei mir im Hinterkopf, dass ich dann dachte, boah Wahnsinn.
80 @Und alle so synchron oder so, ne@ und jeder wusste immer wann der
81 Einsatz war und alles. Und ähm (1) ja dementsprechend so, zieht sich
82 das halt bei mir durch mein ganzes Leben eigentlich. Und deshalb hat
83 Tanz für mich oder eben Bewegung zur Musik für mich en ganz, ganz
84 hohen Stellenwert. Also ähm (1), weiß ich nicht. Ich hab damit ganz
85 viel auch verarbeitet. Sowohl negative Sachen irgendwie, die mir
86 passiert sind, als halt auch positive Sachen. Und ich konnte mich
87 immer ähm ja damit identifizieren oder halt auch ausdrücken. Und
88 selbst wenn das dann immer zuhause im Zimmer war, @oder so@ und da
89 gar keiner dabei war. Ähm wie das dann bei anderen ist, die halt en
90 Musikinstrument spielen und sich dann irgendwie halt ans Klavier
91 setzen und loslegen. So war das dann bei mir halt auch zuhause ne.
92 Musik an und dann gings los. @(1)@. Und äh ja deswegen also, das hat
93 für mich schon en hohen Stellenwert und dementsprechend ist es mir
94 halt auch so wichtig, eigentlich so ja, diese Leidenschaft sag ich
95 jetzt mal, weiterzutragen und dann hoffentlich @auch gut@, ähm mit
96 später an die Schule eben auch zu nehmen. Und genau das Gefühl, was
97 ich dadurch habe ähm ja letztendlich auch weitergeben kann oder eben
98 vermitteln kann. Und sagen kann, hey da gibts was. Was einem

99 wirklich super viel Spaß machen kann und bereichern kann eigentlich
100 in jeder Hinsicht irgendwie. Und ähm schaut, schaut euch das
101 wenigstens mal an oder probiert's mal wenigstens oder so. Und ähm ja.
102 @(.)@. #00:06:55-3#

103 I: Fallen dir weitere Situationen ein mit Tanz in deinem Leben?
104 #00:06:57-9#

105 A: Ähm also dadurch, dass wir das halt an der Schule gemacht haben,
106 haben wir ganz, ganz viele ähm Möglichkeiten auch bekommen
107 unterschiedliche Sachen da zu erleben. Also ich kann mich da an zwei
108 ganz große Sachen erinnern. Einmal da war ich, ich glaube in der
109 achten Klasse, ähm da durften so en paar Leute dann aus der
110 Tanzgruppe ähm (1) zu nem Volksfest nach Finnland fliegen. Und das
111 war so en internationales Fest, also wo dann eben auch aus anderen
112 europäischen Städten eben halt ähm Künstler aller Art, also es waren
113 jetzt nicht nur Tänzer, sondern auch Musiker oder irgendwelche
114 Darsteller und Schausteller und so, ähm kamen halt dann da zusammen
115 für drei Tage. Wir haben so gemeinsame Workshops gemacht und eben
116 dann Kindern an der Schule eben in Finnland unsere Sachen dann
117 präsentiert. Und das war halt was ganz, ganz großes so für uns. Wir
118 haben halt uns selbst auch darauf vorbereitet, was wollen wir
119 **zeigen**, ähm welches Thema wollen wir haben, wie wollen wir das dann
120 umsetzen und so. Und ähm (1) ja haben dann letztendlich so ne kleine
121 Show dann da eben zusammen erarbeitet und das dann eben den, den
122 Kindern da an der Schule in Finnland halt gezeigt. Und ähm ja. Das
123 war halt das Erste, was so, wo ganz groß war für uns halt. Also
124 nicht nur, dass es jetzt nicht in Deutschland war, sondern
125 allgemein. Dass wir eben halt selbstständig da, ja uns präsentieren
126 konnten in, in jeder Art und Weise wie uns da jetzt irgendwas äh
127 einfiel oder äh uns ansprach so in der Hinsicht. (1) Und ähm das
128 andere war dann einmal dass, ähm Royston Maldoom, also das ist ja
129 auch so en @relativ bekannter Choreograph@ der da auch mit, mit
130 Kindern an Schulen und so ähm gearbeitet hat und ähm, (2) da gabs
131 für uns dann halt auch die Möglichkeit, weil er zu uns an die Schule
132 dann auch gekommen ist, um mit uns halt auch so en ganz, ganz großes
133 Projekt damals gemacht hat. Da war ich dann in der zwölften @glaub
134 ich@, ä::ähm und ähm wir haben dann aber nicht nur mit den Schülern
135 von unserer Schule zusammengearbeitet, sondern auch mit anderen
136 Schulen dann aus der Umgebung. Also da warn letztendlich dann ähm
137 (2) Schüler vom Gymnasium auch gemischt mit Schülern von der
138 Hauptschule zum Beispiel. Also es war wirklich auch **komplett breit**
139 **gefächert**. Und von der Herkunft, vom Alter und äh also das war auch
140 ganz, ganz spannend und dann auch toll zu sehen, wie da dann
141 wirklich hundertfünfzig bis fast zweihundert Leute auf der Bühne
142 stehen und trotzdem alle auf den Punkt einfach sind und wie er das
143 eben halt geschafft hat. Und ähm ja, das war auch was ganz
144 Besonderes eigentlich so für uns dann damals. Ja. @(.)@. #00:09:45-
145 2#

146 I: Ähm fallen die Situationen und konkrete Erlebnisse in deinem
147 Leben ein, die sich auf das Tanzen ausgewirkt haben, beziehungsweise
148 Erlebnisse mit dem Tanzen, die dein Leben beeinflussten? #00:09:55-
149 2#

150 A: Ähm ja also letztendlich auch schon so angesprochen, also egal ob
151 das jetzt mal so en, so en negative Situationen waren wie ähm, weiß
152 nich damals fällt mir das jetzt auch ein, ich hab halt in Wuppertal
153 schon studiert und bin dann da halt in Chemie dreimal
154 @durchgefallen@ und wurde dann zwangsexmatrikuliert und war so
155 völlig (1) ä:ähm weiß nicht **lost**, sag ich mal. Also komplett, ich
156 wusst nicht irgendwie wohin und alles wirkte so, so leer irgendwie
157 für mich. Und ähm (1) ja da war das (1) also eigentlich Tanz dann
158 wirklich in dem Sinne ähm, dass es mich aufgefangen hat einfach,
159 weil ich wusste, ok das wird letztendlich immer da sein für mich so.
160 Und ähm da werd ich immer hingehören. Egal ob das jetzt ne die
161 einzelnen Gruppen waren, wo ich ja da dann trotzdem halt auch
162 weiterhin zum Training gegangen bin und so. Oder eben einfach
163 wirklich die Tatsache, dass man dann zuhause ja, die Musik anmacht
164 und äh da den Gefühlen freien Lauf lässt und das dadurch halt
165 verarbeitet. Also natürlich hab ich auch @mit meinen Eltern@ oder
166 Familie drüber geredet, aber @das ist halt nochmal sowas@, was, was
167 ganz ähm Persönliches und Spezielles für einen selber halt. Und ähm
168 (1) aber genau so auch, auch positive Sachen. Also wenn ich ähm
169 glücklich bin oder so, sei es bestandenes Abi oder @weiß ich nicht@,
170 irgend ne Prüfung halt wirklich super ä::äh geschafft, Führerschein
171 und solche Sachen, (1) ä::ähm verarbeite ich genau so. Also dann äh
172 gehe ich vielleicht auf ne andere Art und Weise tanzen, dass ich
173 sage, hey ich möchte mit meinen Freunden irgendwo zusammen feiern
174 gehen und dann tanzen und so. Aber es ist ja auch, ne dann eben die
175 positive Art von, von Tanz dann eben äh in der Verbindung halt. Und
176 ähm (1) ja, also wirklich egal ob gut oder schlecht, das hilft mir
177 eigentlich immer. #00:11:56-5#

1 **I:** is dir zu heiß hier #00:00:01-9#
2 **P:** ne ach ich bin das gewohnt #00:00:04-8#
3 **I:** @(ja)@ #00:00:05-5#
4 **P:** @(.)@ #00:00:06-5#
5 **I:** ansonsten sagst du Bescheid #00:00:06-5#
6 **P:** ja #00:00:08-2#
7 **I:** Ok gut das ist jetzt ein narratives interview zum zweiten Zeitpunkt 18.06.2013 Uni
8 (Ort) neun Uhr sieben mit CJ14071988 okay ähm ich interessiere mich für die
9 Erfahrungen die du im Rahmen der Lehrveranstaltung zum Thema Tanz gemacht
10 hast ich möchte dich bitten dich an den gesamten Tanzlehrveranstaltungs-
11 zeitraum zurück zu erinnern und mir von Situationen zu erzählen die dir ganz
12 besonders in Erinnerung geblieben sind fang einfach an und erzähl mir möglichst
13 konkret von Situationen und ich hör dir einfach zu für mich ist all das interessant
14 was dir dazu einfällt #00:00:38-8#
15 **P:** okay ähm ja allgemein ist jetzt natürlich schwer die- dieses gesamten Zeitraum
16 überhaupt erst mal so in so eins zwei Punkte äh zusammen**zufassen**, und ähm
17 was bei mir aber so ausschlaggebende Situationen warn, warn zum Teil einmal
18 ähm, da wir uns ja innerhalb der Gruppe immer auch verständigen mussten
19 grade was auch unsere eigene Performance anging, ähm fiel uns das am Anfang
20 so n bisschen schwer da ähm innerhalb der Gruppe irgendwie so kommunikativ
21 zu **arbeiten** also wir haben uns dann immer, zu dem Veranstaltungszeit haben
22 wir uns dann immer getroffen und auch mit Dozentin, dann gearbeitet das war
23 auch immer okay; ähm aber dann auch mal einzelnd, in der Gruppe auch ohne
24 Dozentin da irgendwie so was- was zu machen ähm (.) da waren wir noch
25 irgendwie gar nicht so drinne und ähm das kam auch erst viel später, und ähm da
26 weiß ich aber auch noch eine Situation beim ersten Treffen merken wir eigentlich
27 ganz schnell dass wir ähm (.) vom- vom **inhaltlichen** her was wir irgendwie dann
28 mit unserer Performance vermitteln wollen und zeigen wollen; doch so auf einer
29 Wellenlänge waren und das war natürlich dann ganz schön, das man so sieben
30 Individuen hat die ja komplett **unterschiedliche Eigenschaften** auch mitbringen;
31 ähm da ganz schnell ja so auf einen Nenner kamen und sich auch da auch ganz
32 gut verständigen konnte ohne das einer außen vor war oder ähm einer die
33 komplette Planung alleine übernommen hat oder so, es war dann auch im Laufe
34 der Veranstaltung durchweg eigentlich so dass wir ähm ja immer gut miteinander
35 gearbeitet haben und erst so zum ich sag jetzt mal Performancezeitraum zum
36 Ende hin wurd's dann n bisschen stressiger weil dann eben der eine kam nicht aus
37 bestimmten Gründen und man dachte dann so ja aber wir sind doch eine Gruppe,
38 da wurd's dann manchmal ein bisschen schwieriger, ähm (.) ja aber so dieser-
39 diese **eine** Situation wo wir eben **das erste Mal** zusammen kamen darüber
40 gesprochen haben war für mich dann auch irgendwie so ne positive Erfahrung
41 sag ich mal wo ich dann danach auch gesagt hab des wird auf jeden Fall auch
42 gut und ich fühl mich auch in der Gruppe **wohl**, und äh das- das wird auch ganz
43 gut laufen so mit uns in der Veranstaltung und ähm in Bezug auf das Projekt,
44 ähm (2) hatte ich sowieso allgemein schon ganz extreme Vorstellungen am
45 Anfang gehabt wie das bei mir jetzt in der Gruppe mit meinen Schülern dann
46 später aussehen soll, obwohl wir noch gar kein Thema hatten; also ich war da
47 schon ganz extrem drin und hab mich sehr darauf gefreut, und ähm und auch da

48 als wir innerhalb der dann der Gruppe beschlossen hatten okay das wird unser
49 Thema sein und ähm wie könnte man das dann jetzt umsetzen wir haben mit
50 vielen Bildern gearbeitet und als das dann so langsam auch **handfest wurde**,
51 ähm ja sprudelte dann auch wieder ganz viel so in meinem Kopf rum wo ich dann
52 auch gedacht hab des muss einfach auch langsam raus und ich wills jetzt
53 irgendwie ausprobieren ob des funktioniert wie ich mir das vorstelle und ähm da
54 war eine bestimmte Situation auch das war dann innerhalb der
55 Lehrveranstaltungszeit ähm wo wir auch gemeinsam die ersten Ideen für unsere
56 Sequenzen oder so ausgetauscht haben und ich dann natürlich auch ganz viel
57 von den anderen noch gehört habe und mitbekommen hab und dann auch
58 gedacht hab boah das sind aber auch super Ideen auf die wäre ich dann
59 persönlich auch selber nich gekommen oder so ähm man hat sich da auch
60 wirklich äh ganz extrem nochmal ausgetauscht auch was dann die
61 Vermittlungsmethoden, irgendwie auch angeht, also wie wären jetzt die anderen
62 vorgegangen wie hätten se den Kindern die Geschichte erzählt oder was wäre
63 dann die Aufgabenstellung gewesen und so also wir haben uns da ähm innerhalb
64 der Gruppe wirklich auch **sehr** unterstützt einfach im- im Bezug auf dieses ganze
65 **Planungsding** so und äh weil wir das alle ja vorher noch nie so gemacht haben,
66 und dann auch in der kurzen Zeit ähm ja also das waren so die beiden
67 bestimmten Situationen die mir vor allem positiv auch in Erinnerung geblieben
68 sind; #00:05:09-0#

69 **I:** Kannst du dich an weitere Lehr- Lernsituationen erinnern die ganz besonders für
70 dich waren was war hier so besonders kannst du mir von diesen Situationen noch
71 ausführlicher erzählen? #00:05:18-4#

72 **P:** ähm das war bei mir persönlich auch einmal ne Situation, die speziell für unsere
73 Performance eben auch wichtig war ähm bei mir persönlich wars jetzt so dass ich
74 ähm das ich auch nen kompletten Solopart hatte in dieser Performance und ähm
75 das wär jetzt so in der Hinsicht zwar nicht mein- mein erstes Solo gewesen, aber
76 irgendwie ähm halt n Solo was ja strikt unter Beobachtung stand auch im Sinne
77 von Bewertung; und ähm in der Hinsicht war dann für mich klar okay ich ähm
78 **möchte** oder ich muss ja irgendwo ne gewisse Leistung auch bringen, um eben
79 ne gute Punktzahl zu erreichen, weil das is ja auch irgendwo mein Ziel dann eben
80 grade weil mir Tanz so wichtig ist das dann auch an der Uni wirklich mit nem
81 guten Abschluss sozusagen zu beenden, und ähm (.) da war für mich dann am
82 Anfang natürlich so n bisschen die Schwierigkeit also wir hatten ja unsere
83 Performance in bestimmte Sequenze- Sequenzen aufgeteilt ähm mit
84 unterschiedlichen Themen und ähm bei mir ähm war dann das Thema
85 **Sehnsucht**, und äh am Anfang fiel es mir dann dementsprechend auch schwer
86 überhaupt das nich unbedingt tänzerisch umzusetzen aber auch so n bisschen
87 **emotional** sag ich mal also das- das da auch n bisschen was ähm vom Ausdruck
88 einfach da is und ähm ja da gabs dann so ein zwei Situationen in den Proben und
89 ähm wo mir dann eben auch gesagt worden ist ja und denk nich so viel über
90 irgendwie ne Choreografie oder so nach sondern hör dann halt auch wirklich
91 auch mehr auf die **Musik**, und das ist normalerweise was was ich immer mache
92 also ich bin normalerweise n- n absoluter Improvisationsmensch @(.)@ was
93 Tanz angeht und hatte mich aber aufgrund dieses **Gedanken** von wegen ja ich
94 muss eine bestimmte Leistung bringen, um eben die und die Punktzahl zu

95 erreichen so auf choreografische Elemente festgelegt, weil ich dachte okay **ich**
96 **muss** das jetzt irgendwie in nem bestimmten Niveau oder auf einem bestimmten
97 Level irgendwie präsentieren, und ähm was aber dann gar nicht der Fall war und
98 das war mir eben bis zu dem Zeitpunkt noch gar nicht so bewusst; und als mir das
99 dann gesagt worden ist, konnte ich natürlich viel lockerer auch nochmal mit
100 dieser Solosequenz umgehen und halt sagen okay ja gut, ich kann natürlich ähm
101 die Schritte die für mich besonders sind und die vielleicht auch n bisschen
102 spektakulär sind mit **einbauen**, aber ich kann das Ganze einfach in der Hinsicht
103 **lockerer** und ähm mehr ähm mit mit Improvisation einfach ähm annehmen und
104 ran gehen und dann wird man selber natürlich auch nicht so steif oder bekommt
105 nicht so schnell **Angst** oder Lampenfieber oder wie auch immer und ähm ja da
106 danach nach also nach diesem Zeitpunkt is mir das dann auch ganz ganz leicht
107 gefallen also weil ich wirklich auf Musik gehört hab mich in das Thema rein
108 gefunden hab und **jeder** natürlich auch schon mal Sehnsucht anders empfunden
109 hat, und man denkt vielleicht an bestimmte Situationen zurück oder so und kann
110 sich **ganz schnell** da auch reinversetzen; und ähm letztendlich war dann bei mir
111 persönlich gar nicht mehr unbedingt das Ziel ähm (.) diese Leistung zu erbringen,
112 sondern dann irgendwo ähm speziell bei der **Performance**, dem **Zuschauer**
113 genau diese Emotion irgendwie zu vermitteln durch **Bewegung** oder eben
114 Ausdruck also da stand dann auf einmal eben gar nicht mehr die Leistung für mich
115 im Vordergrund, sondern genau das weiß ich nicht nach der Performance jemand
116 auf mich zu kam und gesagt hat ich hab quasi mit **dir** gefühlt ich hab wirklich
117 gesehen was du zeigen wolltest und das war dann für mich- keine Ahnung also
118 noch- noch viel toller als letztendlich am Ende diese @(krassen fünfzehn
119 Punkte)@ da stehen zu haben und ähm **ja** das das war bei mir auch so- so n
120 Zeitpunkt wo ich eben nicht die Leistung in den Vordergrund gestellt habe,
121 sondern das einfach **umgedreht** hab so zu sagen weil man ja dann dadurch dann
122 auch an die Leistung kommt aber es einfach ein anderer Weg dann einfach war
123 und ähm bezogen auf das **Projekt** ähm gabs eben halt am Anfang auch so
124 Situationen wo wir ähm ja viel eben über Vermittlung gesprochen haben, wie wir
125 das ganze angehen, und so, und ähm ich persönlich hatte jetzt auch super Glück
126 mit meiner Klasse also das war ne absolute Traumklasse auch also es gab ähm
127 **eigentlich** so gut @(wie keine)@ Schülerin oder Schüler die sich komplett
128 geweigert haben mitzumachen, sondern die waren alle ganz schnell dabei und
129 ähm auch bei dieser Vorstellung in der Schule ähm hab ich gemerkt die sind auch
130 relativ schnell so in dieses Thema eingestiegen und ähm waren dann auch mit-
131 mit bestimmten kreativen Ideen dann auch ganz schnell dabei auch und ähm als
132 ich dann so meine- meine ersten methodischen **Überlegungen** irgendwie auch
133 so **parat hatte**, und das dann am ersten Tag angewendet habe wo ich dann auch
134 gemerkt habe **okay** vielleicht muss man auch das eine oder andere dann doch
135 nochmal ändern, weil äh die brauchen zwischenzeitlich mal ne kleine Pause um
136 auch mal **abzudrehen** sag ich jetzt mal um danach wieder ein bisschen runter zu
137 kommen; also man musste dann so seine ähm auch so seine **Ordnung** und
138 seinen Plan ab und zu mal aufbrechen, ähm (.) was ich aber dann auch eigentlich
139 nicht schlimm fand weil ich dachte okay ich kann natürlich eben diese- diese
140 Vermittlungsplanung haben für mich im **Kopf**, aber kann die natürlich dann auch
141 an die Klasse anpassen oder variieren und des hab ich dann auch ähm an den

142 folgenden beiden Tagen dann auch einfach nochmal wieder umgesetzt und äh
143 darauf dementsprechend nochmal gelernt und gesagt okay das hat am ersten
144 Tag nicht funktioniert funktioniert dann @(bestimmt am zweiten Tag auch nicht
145 also so)@ ähm und dann eben was anderes ausprobiert und ähm das war für
146 mich dann natürlich n **Lernerfolg selber**, eben zu gucken okay welche äh welche
147 Methodik funktioniert jetzt bei dem und dem **Thema**, oder was möchte ich mit den
148 Kindern **machen** und so was ist da die beste **Aufgabenstellung** und so also ähm
149 das war für mich persönlich dann auch ideal sag ich mal das es nicht direkt von
150 Anfang an @reibungslos abläuft ist vielleicht ganz schön@ aber man lernt ja
151 tatsächlich auch eher aus Fehlern, und ähm dass dann der- der eine oder andere
152 **dabei** war für mich @(eigentlich auch ganz gut)@ joa #00:11:46-2#
153 **I:** Ähm kannst du dich an Situationen erinnern in denen du dich besonders gut
154 gefühlt hast was waren das für Situationen? #00:11:52-3#
155 **P:** mmh (2) also ich beziehe das auch immer direkt so auf diesen Performanceteil und
156 das mit der Schule #00:11:57-3#
157 **I:** ↳ja mhm ↳ #00:12:00-4#
158 **P:** ähm bei dem eigenen Performanceteil, ähm war das für mich persönlich dann
159 **grade** so (2) der Tag an dem die Performance war, immer am Ende wenn man
160 den Applaus bekommen hat; und ähm da wir am Anfang oder weiß ich nicht so
161 drei vier Tage vorher noch n bisschen Schwierigkeiten hatten so mit Musik und
162 irgendwie wie gesagt ähm fühlte man sich dann ab und zu so n bisschen
163 irgendwie so n bisschen vernachlässigt weil die einen eben kamen die anderen
164 hatten dann nicht **abgesagt** und waren dann einfach nicht da und man selber
165 hatte sich dann aber drauf eingestellt und so weiter also da gabs so innerhalb der
166 Gruppe so kurz vorher so ein- ein zwei Kommunikationsschwierigkeiten und ähm
167 man war dann so n bisschen frustriert zum Teil und dann aber an diesem Tag
168 diese beiden nähm Performanceteile so abzulegen und dann auch am Ende dazu
169 stehen sich zu Verbeugen gemeinsam in der Gruppe ähm war für mich n ganz
170 tolles Gefühl auch im Sinne von das es ja unser eigenes Stück war; also es war
171 ja jetzt nicht was- jemand ist zu uns gekommen wir haben die Choreografie von
172 dem übernommen und das einfach präsentiert sondern das war unser **Baby**
173 wenn man so will und ähm ja zu sehen das wir eben halt mit sieben Mann ne (.)
174 also n Stück von fünfundvierzig Minuten ja fast komplett alleine auf die Beine
175 gestellt haben choreografisch umgesetzt haben mit ähm ja Themenhintergrund
176 und so da war ja auch ganz viel äh auch noch ähm außer Choreografie so neben
177 her, also auch wie sollen die Kostüme aussehen wie soll das mit dem **Licht** also
178 da- da kam dann an dem Tag dann auch noch so viel ähm drum herum noch
179 dazu was wir noch gar nicht @(selber im Kopf hatten)@ und ähm ja dann eben
180 sich am Ende zu Verbeugen für sein eigenes Stück was man eben präsentiert hat
181 und für das was man da geleistet hat das war eigentlich für mich ähm (3) ja somit
182 der beste Moment auf jeden Fall in der Veranstaltung in Bezug auf die
183 Performance eigentlich; und ähm dann bei dem Schulprojekt eigentlich **ähnlich**
184 also im im Laufe dieser drei Tage also wie gesagt so im Vergleich zu den
185 anderen hatte ich wirklich ne **ne absolute** @(Traumklasse sag ich mal)@ es
186 waren immer alle Kinder da ähm alle sehr engagiert und ähm (.) die
187 Aufgabenstellungen wurden immer gut verstanden und dann auch kreativ
188 umgesetzt, und ähm vielleicht nur mal so hier und da irgendwie ein kleiner

189 Aussetzer bei den Jungs aber @(das passiert ja das is ja nich schlimm)@ und
190 dann aber auch ähm am Ende eben von- von denen dieses Stück zu sehen und
191 auch zu sehen wie viel Spaß die dabei hatten also mir gings auch gar nicht immer
192 darum jetzt äh (2) das alles ganz spektakulär auch aussehen soll weil es ja
193 letztendlich auch ganz viel Bewegungsmaterial war was von den Kindern ja
194 selber **kam**, also das da jetzt nicht äh äh wie gesagt jetzt die ähm extrem (2)
195 große äh Breite an Bewegung irgendwie jetzt auf einmal auf einen überschwappt
196 war mir auch klar aber jetzt so so bestimmte Aufgaben können das dann natürlich
197 auch so n bisschen leiten und dem entsprechend war da ganz viel ähm gemixt
198 auch eben weil viele gesagt haben wir nehmen da vielleicht hier und da n Schritt
199 ausm Hip Hop oder dann war Akrobatik drin und so also es war für für ihre
200 Verhältnisse schon auf nem ziemlich hohen Niveau sag ich mal grade für Kinder
201 die ja auch gar nicht ausm Tanz kamen und ähm ja dann eben auch- auch am
202 Ende, ich hatte dann am Ende so ein komplettes **Standbild** gehabt mit denen
203 zusammen jeder hatte ne bestimmte Pose und das dann zu sehen und alle
204 lachen, und alle klatschen die dann zugeguckt haben also das war dann für mich
205 auch toll äh zu wissen boah okay ich hab gemeinsam mit den Kindern gearbeitet,
206 und so die angeleitet und so, und ähm ja dieses **Endbild** war dann quasi mein
207 **Ergebnis** sag ich jetzt mal von dem Ganzen und ähm da war ich dann nicht nur
208 stolz auf mich dass ich das mit denen geschafft hab, sondern natürlich auch auf
209 die Kinder in- inwiefern die eben auch alles umgesetzt haben weil sie hätten ja
210 auch streiken können und sagen können **nee das und das** machen wir nicht wir
211 wollen das nicht so sondern so, und ähm (.) **ja dementsprechend warn so beide**
212 **äh Produkte sag ich jetzt mal so von den einzelnen Teilen** innerhalb der
213 Veranstaltung auch somit die Situation oder halt auch Ereignisse die mir ganz
214 besonders positiv im Kopf geblieben sind und auch das Gefühl was ich dann in
215 dieser Situation hatte; also von wegen Stolz sein und ähm aber eben nicht nur auf
216 mich selbst sondern auch als ich mit der Gruppe da stand so auf die ganze
217 Gruppe dann einfach und das man das zusammen ähm in so kurzer **Zeit** vor
218 allem **@(auch)@** geschafft hat und ähm ja aber auch eben mit dem Erfolg; also
219 auch mit Rückmeldung Feedback und so also da war viel positives dabei und
220 ähm joa #00:17:17-2#

1 **P:** KP 24031986 #00:00:15-0#
2 **I:** ok alles klar genau weil das muss ich dann hier immer noch mit aufsprechen
3 #00:00:18-5#
4 **P:** ja #00:00:19-5#
5 **I:** also das ist jetzt ein Interview mit KP 24031983 und Standort ist Uni (Stadt)
6 #00:00:26-3#
7 **P:** L86J #00:00:26-3#
8 **I:** ah 86 ok mhm alles klar ok dann fangen wir direkt an das Interview dauert so im
9 Schnitt zwanzig Minuten manchmal geht es auch länger manchmal dauert es
10 auch dreißig Minuten oder vierzig Minuten je nachdem wie viel du mir erzählen
11 **magst** erzählen **kannst** und für mich ist all das interessant ähm was dir halt
12 einfällt und es gibt kein richtig oder falsch #00:00:46-1#
13 **P:** mhm #00:00:47-6#
14 **I:** sondern ähm so was dir so einfällt zum Bereich Tanz und deiner Tanzbiografie
15 #00:00:54-8#
16 **P:** jo #00:00:55-7#
17 **I:** ok dann fängt es jetzt an mit der ersten Frage ähm mich interessiert welchen
18 persönlichen Zugang du zum Tanz oder Tanzen hast wie du persönlich zum
19 Tanzen gekommen bist und welche Erinnerungen und Erfahrungen du mit dem
20 Tanzen im Laufe deines Lebens verbindest erinner dich also zurück und erzähl
21 mir von deinem Leben und dem Tanzen und ich bin jetzt erst mal ganz ruhig und
22 hör dir zu für mich ist all das interessant was dir dazu einfällt #00:01:18-0#
23 **P:** ok ähm (2) also eigentlich hatte ich mit Tanz ähm so n keinen direkten- noch nie
24 direkten Kontakt bevor ich hier an die Uni in (Ort) gekommen bin, und hier das
25 Grundmodul eben **Tanzen** machen musste quasi, ähm bin dann ja hab das dann
26 quasi gemacht und bin - war dann begeistert davon hab dann auch den Film Pina
27 Bausch gesehen weil ich so so ja weils mich einfach begeistert hat und hab des
28 dann geschenkt bekommen quasi zum Geburtstag und danach war ich auch
29 wieder völlig äh quas:i ja einfach was da alles in meinem Kopf quasi
30 stattgefunden hat diese ganzen (2) ja weiß ich nicht ich find Tanz gibt einem
31 irgendwie so schön ne **Zeit** und nen Raum über **sich** über diesen Tanz
32 irgendwas wahrzunehmen, is aber nicht quas:i ähm und des dann so zu
33 verarbeiten und der Tanz ist ja auch nichts was einen glaub ich- also so hab ich
34 das Gefühl es knallt einen nicht zu, grade dieser ähm dieser Ausdruckstanz oder
35 Modern Dance es gibt natürlich unterschiedliche Sachen da auch- die jetzt eher
36 vielleicht eher Tanz der dann oft so mit **hohe Sprünge** und keine Ahnung so aus
37 ist aber eher ja der moderne Tanz heute ja auch nicht so, sondern eher auf den
38 Ausdruck und (2) ähm ja des hat mich da ziemlich **tief** bewegt eigentlich und ich
39 konnte da sag ich mal in diesem Film auch und also jetzt sag ich mal in diesem
40 Film eben viel ähm viele Gedanken über **mein Leben** auch machen; und ich weiß
41 jetzt nur nicht mehr genau wie und was das jetzt war; (2) so und (2) dann hab ich
42 ja eben genau diese dieses Einführungsseminar gemacht und für mich eigentlich
43 so faszinierend an dem Tanz is war oder is geworden ähm (4) ja @(.)@ als::o (6)
44 also ich hatte jetzt g- ähm ja (2) (gereizt hat mich) also schön erst mal quasi ist
45 man- hat man sich als Körper, ähm und den Raum in dem man sich bewegt des
46 is völlig frei; des is quasi diese ganze Bewegungslandschaft kannst du völlig in
47 deinem Rhythmus in deiner Geschwindigkeit in deiner ästhetischen Empfindung

48 her ausfüllen so und ähm ich bin quasi eher n Mensch der **dynamische**
49 Sportarten also bevorzugt ich- zum Beispiel also ich komm ausm Fußball, ich bin
50 Fußballer, gewesen mein ganzes Leben lang eigentlich ich hab n drei Jahre mal
51 aufgehört und Basketball gespielt im Verein auch intensiv **und für mich** ist auch
52 Fußball nicht dieses was es für die meisten Jungs ist sag ich mal so ähm so
53 dieses irgendwie ja Tore machen Tore zielen und so sondern für mich also so hat
54 sich das rausgestellt auch nach diesem Grundmodul oder in dieser Zeit das es
55 eigentlich **Tanz** auch für mich is, weil man sich ja auch beim Fußball oder beim
56 Basketball ja in alle Richtungen bewegen kann und der **Ball** und quasi das Ziel is
57 eigentlich so das Handlungsleitende naja und ähm (2) quasi diese Freiheit, und
58 diese ähm die man dann füllen kann also beim Tanz die man dann füllen kann mit
59 ähm mit sich selbst quasi mit dem Geiste also Körper und Geist werden dann ja
60 da auch so verbunden und (2) des fand ich spannend weil der Tanz quasi auch
61 viele ähm Krisen in einem selbst ähm hervorbringt Krisen die wären meine
62 persönliche Krise war in dem Sinne vielleicht so dieses in ne (2) sich ähm sich
63 einfach zu öffnen und einfach alles zu zeigen was in einem ist so und des nichts
64 kontrollieren zu wollen, sondern einfach quasi nicht n **Plan** haben wie gehts
65 weiter nicht bewerten sondern sich einfach mal fallen lassen, und zu **tanzen** so
66 (2) genau und des war- für mich die große Herausforderung genau des war des
67 eine und ich seh eben genau in diesem- in diesem- in dieser- in dieser
68 Herausforderung und diesem sich öffnen in nem Raum mit anderen Mensch hab
69 ich halt ganz stark mit der- am Anfang meiner Tanzsache da eben gemerkt wow
70 krass man muss eine Stunde haben man kennt diese ganzen Leute noch nicht
71 und nach einer Stunde sitz ich im Kreis und heul fast @hier einen vor oh is das
72 schön mit euch und keine Ahnung ich hab euch jetzt alle ganz doll lieb@ und
73 würd am liebsten alle umarmen und grade auch natürlich dann die mit denen auf
74 die ich mich auch eingelassen hab tänzerisch quasi wenn man was mit nem
75 Partner oder ner Gruppe gemacht hat und des hat mich fasziniert weil ich dachte
76 wow krass weil diese::e **Menschlichkeit** die da ähm diese Natürlichkeit dieses-
77 nicht dieses was in unserer Gesellschaft s::o **extrem** im Vordergrund steht also
78 Konkurrenz ähm sein iphone seine Klamotten sein wie ist man- also dies ganze
79 des so dieses von außen quasi- also ich weiß nich °wie ich des jetzt nennen soll°
80 weißt du was ich meine #00:07:37-7#

81 I: Lja #00:07:39-2#

82 P: also wie man sein Ego von außen aufpushen kann und sozusagen gar nich mehr
83 im Kontakt auch q- also es zählt dieses äußere- diese äußere Schale diese- die
84 muss man immer schön glänzen und so aber des Innere da kommt man
85 eigentlich da stößt man Leuten ma- eigentlich gar nich mehr so **zusammen** weil
86 man sitzt im Seminar man meldet sich man kritisiert ja mmh man labbert halt und
87 da is es so fand ich des warn s:o mein:e (2) ja das war ein sehr eindrückliches
88 Erlebnis wo ich **mich** auch gemerkt hab wie- >ja genau des war natürlich auch
89 noch< so spielt da mit rein wo ich so gemerkt hab ja krass ich hab ja Gefühle
90 @(.)@ also wenns so so- ja ich kann quasi, ich kann zu Menschen die mir gar
91 nich so die mir fremd sind eigentlich so schnell so ne schöne ja ne Liebe
92 eigentlich entstehen lassen, u:nd ähm bin dann **glücklich** also oder bin zufrieden
93 glücklich nich als- also bin zufrieden mit mir, und meiner Umwelt und da fällt alles
94 ab was s:o Bewertung von ja der is aber nich c- der is uncool d- die is ja n Prolo

95 der is >so und so und so< und (2) ich kann mich einfach quasi auch mit dem
96 Herzen und mit mir so **emotional**! quasi kann ich **da** sein oder kann- es entsteht
97 auf jeden Fall was ne emotionale **Reaktion**; dabei (2) ja und des kannte ich von
98 mir nich so so bin ich eher beschränkt auf meine keine Ah- z- zwei drei Freunde,
99 und so dann und so bin ich dann eher so vielleicht n (2) kühlerer Mensch oder so
100 wenn man des so sagen will; °n bisschen stumpfer vielleicht° (3) genau
101 #00:09:32-8#
102 **I:** kannst du dich noch zurückerinnern was in dieser Situation dazu geführt hat dass
103 du solche Emotionen und Empfindungen oder Gedanken hattest ähm wie kams
104 dazu also #00:09:49-2#
105 **P:** mhm (3) ähm (7) ja #00:10:01-8#
106 **I:** fällt dir da irgend ne Situation ein ne konkrete Situation oder #00:10:04-4#
107 **P:** also ne Situation (5) also ne konkrete (2) ich hab jetzt nur aus vor letztens vor
108 kurzem was ich sag ich mal vielleicht auch so da hab ich genau das wieder
109 gemerkt und ich hab ja die Leute auch ähm mal zum ersten Mal getroffen, und da
110 war des genau des gleiche- soll ich des da erzählen oder #00:10:22-1#
111 **I:** ja also wenn wenn dir da sowas im Kopf geblieben is wo du sagst des is ah da
112 erinner ich mich zurück wenn du mir davon vielleicht von dieser Situation oder der
113 Erfahrung erzählen kannst #00:10:33-7#
114 **P:** ja also jetzt letzens eben vor zwei Wochen, in dem Wahlpflichtmodul Tanzen da
115 ham wir Kontaktimprovisation gemacht und ähm ja ich bin da halt dann da mit
116 einer da @in Kontakt gekommen@ und wir haben halt angefangen irgendwie da
117 uns aufeinander zu wälzen und man denkt erst mal oh krass die die kenn ich gar
118 nich des is auch noch eine Frau ich bin auch der einzige Mann in dieser-
119 Vertiefung und man weiß ja mit Berührung und des is ja immer so n bisschen
120 sexualisiert so n bisschen also so also nich ganz einfach wenn m- wenn man sich
121 so nahe kommt und ähm (.) ich hab versucht einfach so zu sagen nee lass
122 einfach **mal los und warte** k- also ähm **warte** mal ab und kontro- versuch nich zu
123 kontrollieren die ganze Zeit also diese Momente wo nichts war quasi die waren
124 für mich ganz schwer auszuhalten (2) und aber dann is irgendwas entstanden
125 quasi aus- würd ich mal sagen aus uns beiden heraus; aus ner Energie die da
126 geflossen is aus nem aus nem aus nem Austausch eigentlich, zwischen zwei
127 Menschen, ähm intuitiv sagen wir jetzt mal so ja, und danach ham- haben wir- ich
128 war dann wieder völlig so aufgelöst und dann dachte ich oh geil eh schön danke
129 dass ich das mit dir machen konnte so halt und hab mich dann halt irgendwie -
130 und hab dann gesagt sofort so hö ja krass ich hab voll des Problem damit los zu
131 lassen Kontrolle abzugeben und einfach so ne - nich Kontrolle wie sagt man des
132 am besten so ne also (3) ähm (3) ja doch auch Eigenkontrolle aufzugeben- dass
133 man halt ähm irgendwie versucht **zu richten** so **genau** und da war wieder dieses
134 Kontrolle aufgeben nicht planen und versuchen nicht zu bewerten; und auf quasi
135 (2) diese Einheit entstehen zu lassen zwischen ähm dadurch durch diese Aufg-
136 also durch dieses lassen von dem die Kontrolle und so ähm dann auch ne Einheit
137 entstehen zu lassen und dann zu merken ja krass des is n schöner Austausch
138 und wir haben grad irgendwas gehabt miteinander da auf dem Boden irgendwie
139 komisch rumräkeln und sieht vielleicht total scheiße aus von außen, (2) und
140 macht und auch irgendwie komisch und ungewohnt aber trotzdem (2) bin ich dir
141 jetzt quasi viel näher wie wenn wir zehn Tage geredet hätten; °so und dafür

142 danke ich auch dem Menschen quasi so n bisschen° ja **danke dass du dich auf**
143 **mich eingelassen hast**, und danke dass du dich auch quasi so geöffnet hast
144 also- und des is dann echt n schönes Geben und Nehmen und gegenseitiges
145 Tragen vielleicht dann auch °und so° (3) des war jetzt eine Situation (3) und ne
146 andere des war jetzt aber nich in ne::m- oder was war jetzt nochmal deine Frage
147 was was so konkrete Situationen ne, #00:13:54-3#
148 **I:** genau einfach konkrete Situationen die dir so in Erinnerung geblieben sind die mit
149 Tanz zu tun haben °in deinem Leben° #00:14:02-0#
150 **P:** Lohha @ (2) @^J (3) ja also dann ne andere
151 Situation da war- da war ich auf ner Party, äh und des war mega voll und da
152 Techno lief und so und ich fin:d ähm (2) für mich so hab ich merk ich dass quasi
153 diese **ganzen Kraftbewegungen** dieses **Schnelle** des (2) da komm ich
154 manchmal gar nich so zu **mir**, quasi weil das alles so so sehr (nuschelnde zisch-
155 Laute) ja so viel und und des ganz **Schwere**, is da des hab ich dann weils auch
156 perfekt war weil alle Leute standen **mega nah** aneinander man konnte gar nich
157 umfallen in dem Sinne fast so und ich hab einfach mal so versucht **so ganz**
158 **kleine Bewegungen** zu machen mit meinem Rücken, und mich einfach mal so
159 (2) also so in diese kleinen Bewegungen reinfallen zu lassen so und (2) keine
160 Ahnung des sieht ja manchmal auch also jedes Gelenk quas::i von oben bis
161 unten so wie so ne wie so ne ne **leichte Welle** so (zwei Mal pfeifende
162 Geräusche) so nen so pulsieren vielleicht so, und ganz bewusst des zu machen;
163 rein zu fühlen in den Körper, und des einfach mal zu machen und zu gucken was
164 dann passiert und dann dann merk ich- hab ich schon gemerkt oh krass des geht
165 tief des des des stößt auch irgendwo an ne Grenze an, von mich zeigen ähm sag
166 ich mal auch ja das irgendwas Ausdruck- das ich etwas Ausdruck verleihe, in mir
167 was da is (2) und das war **sensationell** ich war- ich bin dann alleine wieder raus
168 so und bin auch alleine da gewesen äh und war einfach nur glücklich also <es
169 war einfach- mein ganzer Körper war **weich**> also ich glaub noch nich mal durch
170 die Bewegungen sondern einfach nur durch dieses entspannte da sein durch
171 dieses Sein lassen von von irgendwas von diese- auch das das- ich hab diese
172 Grenze, (3) aufgelöst so n bisschen in dieser Zeit die da war- genau die mich da
173 irgendwie behindert hat und immer noch tut also immer wieder so (3) also und ich
174 glaub genau diese Grenz- (2) Grenzsachen- also zum Beispiel (2) wenn man jetzt
175 als Mann- des is jetzt keine konkrete äh (2) so Erfahrung aber noch mal so als
176 Beispiel so noch zum Verstehen wenn man jetzt als Mann jetzt so seine Hüfte
177 bewegt ja des hat ja jetzt wieder was sexuelles als Frau ja auch, aber es is
178 trotzdem- man macht des einfach mal und genießt so und nicht irgendwie- und
179 diese diese Grenze durchstoßt- durchstößt dann ist das **total befreiend** und ist
180 ist- man kriegt n::e- **der Atem** das man den Atem mal sein lässt- das man den
181 Atem mal da durch gehen lässt dass man (3) des des find ich dann, dem wohnt
182 ein Zauber inne, Zauber inne quasi dass man da einfach (2) ja man wird- also im
183 Endeffekt vielleicht geht es um Feinstöfflichkeit dass man das zu lässt dass man
184 (3) ja wie so ne- wie so n Windzug durch sich durchlässt durch Körper und Geist
185 verbindet und alle Grenzen mal auflöst; ja und dass (2) das merk ich immer
186 wieder beim Tanz also des merk ich auch an dem Film Pina Bausch die sehr
187 mich immer wieder inspiriert einfach (2) mich- also das an so ne Tiefe
188 heranzukommen beim Tanz die quasi **wunderschön is** die man einfach nur

189 durch die **Sprache** des Körpers eben ausdrücken kann und die ganz **besonders**
190 auch was mit einem macht also wenn man- wens einem schlecht geht und man
191 erzählt etwas dann gehts einem besser und z- äh körperlicher Ausdruck ist genau
192 das Gleiche so wie jetzt da in dem Sinne wie mündl- wie Sprache des is halt ne
193 anderer Kanal und des- und ich find des is n ganz schöner Kanal; aber halt auch
194 sehr herausfordernd weil mans eben nich kennt weil unsere Zivilisation s:o
195 Körper irgendwie eher als Sexsymbol und als (2) weiß ich was- das is sehr
196 vorgegeben wie man zu sein hat mit seinem Körper; (2) °ja das war eigentlich (2)
197 ein tolles Erlebnis auch; hab ich noch ein anderes° (11) mmh ja und dann ein-
198 also ° das is jetzt auch ein bisschen jetzt einfacher zu erklären° ähm Spaß beim
199 Tanzen die Lust also di- di- di- jetzt nich mal die Lust sondern einfach die Freude
200 und der Spaß das merk ich das es mir in der Uni oft genommen wird, weils sehr
201 und auch ich- ich war jetzt auch in Wien mal auf so nem Rhythmiqschule es wird
202 immer alles fühlen fühlen fühlen und waääää des is so lang- das du irgendwann
203 mal denkst ich will einfach mal warm werden grade und will einfach- weiß nich
204 und dann kann man obszöne Bewegungen machen man kann völich ausrasten
205 man- des einfach mal <weißte das der Spaß dazugehört und man piepst rum>
206 und man **man wackelt mitem Po** man- aber des (2) des ärgert mich auch- also
207 des is was total schönes aber des kommt aber zu kurz im Tanz weil ich sehe
208 habs Gefühl- (2) weil man ja zum Modern Dance oder (.) zeitgenössischem Tanz
209 nennt sich das ja dann glaub ich eher und Ausdrucktanz sieht des sieht immer
210 irgendwie gleich aus- hab ich so das Gefühl- sehr abstract und sehr- dann denk
211 ich wo wo wo sind die Alltagsbewegungen da versucht man denen extra zu
212 entkommen oder warum warum sind die noch da des is doch alles möglich
213 warum warum warum bewegt- warum wackelt nich einmal einer **mitem Arsch**, ja
214 des is doch n- des is doch n- des is doch auch ne Form von Ausdruck oder
215 **gehört doch dazu** so ne u:nd das denk ich würde mehr in Vordergrund gerückt-
216 also würde mehr rauskommen wenn man einfach sagt **ey hab Spaß**, so ne und
217 shakt mit den Knien und ähm macht hier einen auf Prollo ja und eh eh eh s::o und
218 spürt halt des, des is ja auch ne Bewegung des is ja wie verschiedene Szenen
219 mit verschiedenen ähm sag ich mal (3) Kraft ähm also mit verschiedenen
220 Bewegungen und ner bestimmten Kraft ähm quasi in den Raum bringen ja nen
221 Hiphoper oben auf der Bühne des is natürlich ganz anders wenn der- wenn da so
222 einer steht wie jetzt äh n Popsänger der da irgendwie jetzt ah hey he oder n
223 Rocker oder so die stehen ja auch- des is ja quasi Sozialisation oder so oder
224 Szenen die gehen ja auch in den Körper über, und des is ja auch **da** so; und ich
225 denk wenn man da dann Spaß entwickeln kann dann wird man kreativer und wird
226 freier auch; und ähm kriegt ja, so n bisschen wi:.e als wenn man so in seinem
227 Haus, Körper Geist quasi wenn man das als Haus beschreibe wenn ich mal so
228 Lust kriege so in alle Türen rein zu gucken und alle mal (2) ja und dann wieder zu
229 zuschlagen und dann vielleicht wieder reinzugehen und dann oh ja ich finds
230 eigentlich ganz cool hier so aber des bin ja ich so ne also des is mein Haus des is
231 irgendwie entstanden, (2) joa ich glaub des is jetzt- ich glaub ich könnt jetzt noch
232 Ewigkeiten- @ (2) @ des is s::o ich bin einfach mit Bewegungen einfach- °des is
233 einfach eine Leidenschaft weiß nich- des is einfach mei::n- ich liebe es einfach-°

1 **I:** Dann gehts los, (4) gut ähm das is- n`narratives Interview zum zweiten Zeitpunkt
2 mit KP24031986 Standort Uni (Ort) (2) Uhrzeit ähm 12.45 @(.)@ okay (3) ja ich
3 mein eben (.) wenns läuft äh is- immer so schlimm wenn ich wieder
4 **P:** das man manchmal dann
5 **I:** das das Interview nicht drauf is- des is- immer des eine
6 **P:** Oh Gott
7 **I:** einmal wars nicht drauf des war echt () ja okay es sind einige Fragen (2) bei
8 **P:** is- schon bisschen her also
9 **I:** (3) okay also ähm ich interessier mich für die Erfahrungen die du im Rahmen der
10 Lehrveranstaltung ähm (.) zum Thema Tanz gemacht hast ich möcht dich bitten
11 dich an den gesamten Lehrveranstaltungszeitraum zu (.) zurückzuerinnern (2)
12 und mir von Situationen zu erzählen die dir ganz besonders in Erinnerung
13 geblieben sind; (.) fang einfach an und erzähl mir möglichst konkret von
14 Situationen und für mich ist all das interessant was dir dazu einfällt
15 **P:** (14) @(.)@
16 **I:** @(.)@
17 **P:** ja was war da am Anfang @(.)@ (.) ich weiß es nicht mehr (6) ja eigentlich ham
18 wir nicht viel gemacht in der Veranstaltung, (2) es ging dann so f- eigentlich
19 relativ schnell (2) in organisatorische Sachen (.) für eben dieses Projekt an der
20 Schule hmm (3) und unsere Aufführung dann so n`bisschen; (2) aber mehr in
21 diese in Richtung Schule und (3) ja das war n`bisschen (.) bisschen low @die
22 ganze Sache@ die ganze Angelegenheit
23 **I:** @(.)@
24 **P:** da is- nich- so viel passiert wir ham (.) wir mal n Referat gehalten dann ham wir
25 mal des gemacht dann ham wir mal Referat gehört und (2) ja so
26 bewegungstechnisch is- da nicht viel gelaufen, weil es wurde ja auch es war ja
27 auch so komprimiert so n`bisschen (.) sagen wir mal; (.) u:und ja die ersten:n:n (.)
28 also die bleibenden Erfahrungen von dem Projekt sind eben die von den:n
29 Projekten von der Projektdurchführung und sozusagen von der (2) ja
30 anschließenden eigenen Reflexion dieser (.) Zeit so (2) und ganz besonders is-
31 mir da (2) e:eben jetzt:t im Nachhinein so:o hängen geblieben (2) das:s:s (2) ähm
32 (2) quasi dieser Vermittlungsaspekt also (2) das der Tanz der fordert ähm von
33 dem (.) Vermittler von dem Lehrer ja also (2) ne ganz spezielle Fo:orm von:n (2)
34 ähm (.) Lehren so; (.) und des hat mich schon fasziniert das sozusagen der
35 Gegenstand (2) der kann im Endeffekt nur auf ner auf sozusagen auf ner ganz
36 besonderen Art und Weise eben (.) übermittelt werden und ich find (.) wie ich
37 finde (.) so ist diese Art und Weise (2) ähm se:e:ehr (.) also (.) diese Art und
38 Weise (2) ähm (2) ähnelt (2) den:n Theorien ja den den (.) den den (.)
39 alternativen vielleicht reformpädagogischen (2) ähm (.) Lehr- und Lerntheorien
40 wie (2) ja das man eben:n:n (.) an den Kindern ansetzt des ganze (.) blabla was
41 man immer hört so dieses (2) das ähm wir eben Hebammen sind Hebam- und
42 Vermittler und eben (.) nicht von oben herab und (.) ähm das wir (3) ähm
43 sozusagen Rahmenbedingungen stellen und (.) die Kinder machen was draus (2)
44 und all diese Sachen so (.) die man jetzt (2) ja (2) die man da so lernt (.) wurden
45 mir da praktisch ganz (2) °deutlich n (2) und° (.) weil die Kin- weil sozusagen
46 dieses (.) dieser Tanz so n`sensibler (.) Raum is- wo man eben nicht anders
47 arbeiten kann °glaub ich° (4) genau °das wars eigentlich so°

- 48 **I:** Kannst du dich an ähm konkrete Lehr- Lernsituationen in der Lehrveranstaltung
49 erinnern die ganz besonders für dich waren (.) und was war hier so besonders (.)
50 kannst du mir von diesen Situationen erzählen
- 51 **P:** ganz besonders (12) nee (.) ich hab nur noch diese (.) unsere Performance also
52 was so abgelaufen is- aber des war jetzt nicht im Rahmen der
53 Lehrveranstaltung (.) also
- 54 **I:** Lah d- also das is- schon auch also ähm
- 55 **P:** Lokay (.) es hängt da dran wie so n`Rattenschwanz
- 56 **I:** Lja @(.)@ (.) also schon die Performance, das Schulprojekt ähm
- 57 **P:** okay also ne ganz besondere Situa- also besondere Situation so (4) ähm:m:m (3)
58 ja eigentlich waren alle (2) alle Treffen mit den (2) mit den Gruppenmitgliedern
59 zur Erarbeitung der Choreografie besonders (2) es warn nie alle da @(.)@
60 **I:** @(.)@
- 61 **P:** es war irgendwie schwer halt alles zu organisieren also grad jetzt der
62 Gruppenprozess der hat mich (2) sehr (.) beschäftigt so (.) und hm (.) da hab ich
63 mich sehr allein gefühlt; (2) so allein gelassen gefühlt °von der Dozentin auch von
64 den° (.) von der Leitung quasi (2) und ähm (.) ich würde sagen das ist somit der
65 zentrale Punkt (2) so in dieser Sache gewesen, (2) und (3) ja ich bin dann fast
66 ausgestiegen auch also °ich wollte fast aufhören° (.) weils mir einfach zu doof war
67 irgendwie weil ich dachte (2) weil die Gruppe auch komplett (.) weil ich da wieder
68 Pro- Probleme mit der Gruppe hatte (.) so einfach (2) ähh (2) ja wie soll mans
69 sagen aber (.) idealistische Probleme oder so einfach ha- wie man
70 Herangehensweise wie man des machen will und wie man (.) was so Tanz für ein
71 bedeutet und (.) da hab ich halt von Anfang an (.) erst mal mich mit n`paar Leuten
72 so n`bisschen wo man dachte also es hat sich so richtig in zwei Lager gespalten
73 so; (.) einmal die die halt eher so (.) vom Tanz kommen (.) und die so (.)
74 Standardtanz und Ballett und so und einmal (2) vielleicht die Leute die irgendwie
75 kreativ und (2) ähm dann da noch nicht so fest gefahren waren und so eher (.) ja
76 experimentiert im Tanz als Experimentierraum gesehen ja (.) und ähm (.) und als
77 Prozess eben so (2) und eben als auch n`Prozess der in den Tänzern dann
78 hervorgebracht werden (.) sollte (.) wenn sie so ne (.) wenn sie zu Bewegung
79 kommen so und (2) bei manchen sah das halt nicht so aus; (.) die Vorberei- also
80 die (2) ähm (.) wir ham uns eingeteilt in so n`(.) Gruppen sozusagen um in
81 verschiedene Szenen zu kommen in unserer Tanzperformance (2) ham wir dieser
82 verschiedenen Szenen eben eingeteilt auf aufgeteilt auf unterschiedliche Leute
83 also jeder hat eine Szene sozusagen (.) gestaltet (2) ein ja (.) ja und da kams halt
84 ganz stark raus ne wie die Leute da rangehen ich mein es is- (2) n:n:nicht nur
85 negativ natürlich man (.) kann da auch immer was rausziehen auch aus dem (.)
86 eher schwierigen natürlich (.) und es is- auch dann voll cool (2) also es war einer
87 auch wieder einer meiner besten Erfahrungen so also es würd ich jetzt (.) nicht so
88 dadurch also (.) des is- schon gut so ne (2) ähm nur die Unterstützung hat am
89 Anfang gefehlt °von der Dozentin° oder von Außen so (2) und (.) ja das is-
90 einfach (.) das is- n`ganz neues Feld (2) also (.) Gruppenprozesse (2) was ist da
91 ne (.) also du musst mit so vielen (.) Dingen klarkommen (.) Hierarchien wie bringt
92 man sich ein wie lässt man die Leute (2) mit sich also mit mit seinen Ideen
93 umgehen so sagt man dann (:) sagt man ja (.) macht selbst oder sagt man ne das
94 will ich aber so und (.) so will ichs umgesetzt haben also choreografisch arbeiten

95 (.) s`warn so ganz (2) tausend verschiedene neue Punkte (.) mit denen ich mich
96 eigentlich noch nie auseinander gesetzt hab; (.) so in der Uni (2) und (3) ja das
97 sind auch (.) also jeder Mensch hat n`ganz anderen Anspruch an so n`Tanzball
98 an so n`Tanz(.)projekt und (.) ähm:m (2) anderen Anspruch also auch
99 dahingehend auch andere Bilder einfach so ne (.) also (.) gar nicht jetzt (.) ich will
100 so viel machen und du willst so viel °aber° (2)wie man sich vorstellt wie so was
101 aussehen könnte so (2) °ja° (2) und ähm (3) ja° meiner Meinung könnte man:n:n
102 (.) sozusagen diesen Prozess innerhalb des Seminars machen; (2) also ich weiß
103 jetzt ich hab jetzt noch nich- groß drüber @nachgedacht@ weil wenn ich jetzt
104 nachdenke (.) wärs ja ganz schön wenn man so hmm (.) ich wei- vielleicht auch
105 nicht also ich weiß (.) °ich kanns ja° (2) fänds auch gut wenn man des selbst
106 durchmacht (.)
107 **I:** achso das ihr das nicht so außerhalb macht sondern im Seminar (.) die Treffen
108 **P:** genau also das man immer wieder sozusagen (.) dann feste Termine hat wo
109 einer was (2) sozusagen wo wo wo (.) produziert wird ja so (2) so wo man des
110 dann irgendwie gespiegelt kriegt wo (.) ne Offenheit es is- ganz viele ich mein
111 man muss natürlich mit den Menschen klar kommen man muss ne gewisse Offe-
112 (.) man man muss mit Kritik umgehen können man (.) muss Kritik geben sich
113 trauen sie zu geben man (2) ähm (2) des sind alles so Sachen (.) und (.)
114 Menschen sind (.) halt manchmal so ne die ham halt ihren Schuh an und dann (2)
115 ist der dann (.) der andere sieht halt zu gro- zu groß und zu (.) unterschiedlich
116 farbig aus das man das man des halt noch da irgendwie hinkriegt (.) das man das
117 überhaupt ansprechen kann und (2) so:o (.) aber pff ja (.) man pendelt sich dann
118 vielleicht doch irgendwie ein; (.) jeder hat alle ham des gleiche Ziel (.) so (.) diese
119 Performance zu machen aber (2) ja ich muss sagen ich hab schon gemerkt so
120 das die Gruppe (2) mich auch ziemlich gebremst hat also in meinem wie ichs
121 Gefühl hab so (3) so (4) ja (2) dieser Auftritt des war jetzt nicht so (2) °mein Ding°
122 (.) also so (2) es war zwar n` (2) cooler Prozess aber (.) ich hatte damit gar keine
123 Verbindung mit diesem Auftritt irgendwie des war (.) ich hab mich da nicht
124 wohlgeföhlt so richtig °so° (2) man hats gemacht (2) °und man° (.) der Prozess
125 war cool; (2) und was man da rausgenommen hat; (2) so auch des negative (2)
126 und dieses fast Scheitern ich meine Bildung @(.)@
127 **I:** @(.)@
128 **P:** durch Widerstände °und Krisen und so (2) schon okay° (.) gehört dazu
129 **I:** @(.)@
130 **P:** deswegen will man ja auch sowas machen deswegen (.) des is- halt (.) auch
131 Tanz ne (.) aber (.) ja (3) so genau