

**,„Zwischen Nullbock und Höhenflug“ –
Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen
innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz**

Verena Freytag

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae (Dr. phil.)
im Fach Sportwissenschaft

eingereicht am
Department Sport und Gesundheit
Fakultät für Naturwissenschaften
Universität Paderborn

Paderborn, 11. April 2011

Erstgutachter: Prof. Dr. Hans Peter Brandl-Bredenbeck

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabiene Autsch



Foto: Julia Rahn

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	<i>Problemstellung der Arbeit</i>	7
1.2	<i>Zielsetzung der Arbeit</i>	12
2	Von welchem Tanzverständnis ist hier die Rede?	14
2.1	<i>Abgrenzung der Begriffe: Inszenierung, Choreographie, Performance und Gestaltung.....</i>	14
2.2	<i>Exkurs: Die Sparten mischen sich! Kunst und Tanz heute</i>	18
2.3	<i>„Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“ an der Universität Paderborn.....</i>	22
2.3.1	Tänzerische Gestaltungen von Sportstudierenden: Beispiele	23
3	Wie wirkt Kunst? – Zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung.....	27
3.1	<i>Forschungsansätze in der Wirkungsforschung.....</i>	27
3.2	<i>Zum Forschungsstand.....</i>	34
3.2.1	Fazit	44
4	Gestalten: Ein Begriff zwischen Muff und Moderne	45
4.1	<i>Gestaltungskompetenz als Schlüsselkompetenz der Moderne</i>	47
4.2	<i>Künstlerisches Gestalten.....</i>	51
4.2.1	Transformieren	51
4.2.2	Symbolisieren.....	53
4.2.3	Formen und Ordnen	54
4.2.4	Körper und Bewegung als Material	55
4.3	<i>Zusammenfassung und Fazit</i>	59
5	Zur Anlage der empirischen Untersuchung.....	62
5.1	<i>Begründung eines qualitativ-empirischen Forschungsansatzes in Anlehnung an die Strategie der „Grounded Theory“</i>	62
5.2	<i>Stichprobe und Konzeption der Studie</i>	65
5.3	<i>Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung.....</i>	69
5.3.1	Das Tagebuch als Instrument der Datenerhebung.....	69
5.3.2	Datenanalyse nach der Grounded Theory.....	76
5.3.3	Zur Auswertung des Bild- und Fotomaterials.....	78
6	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	80
6.1	<i>Prozesse durchlaufen: Zwischen Nullbock und Höhenflug.....</i>	82
6.1.1	Einführung	82

6.1.2	Interpretation	83
6.1.3	Theoretischer Exkurs: Kreativität.....	91
6.1.4	Zusammenfassung	97
6.2	<i>Gemeinsam gestalten: Zwischen Individuum und Kollektiv</i>	100
6.2.1	Einführung	100
6.2.2	Theoretischer Exkurs: Gruppendynamische Prozesse	102
6.2.3	Interpretation	109
6.2.4	Zusammenfassung	122
6.3	<i>Sich darstellen: „Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können“</i>	124
6.3.1	Einführung	124
6.3.2	Interpretation	125
6.3.3	Zusammenfassung	132
6.4	<i>Rollen spielen: „Wie bewegt sich ein Zombie?“.....</i>	135
6.4.1	Einführung	135
6.4.2	Interpretation	136
6.4.3	Theoretischer Exkurs: Mimesis als Konstruktionsvorgang	139
6.4.4	Zusammenfassung	141
6.5	<i>Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen: „Ich als Nichttänzer im Rampenlicht“</i>	143
6.5.1	Einführung	143
6.5.2	Interpretation	145
6.5.3	Theoretischer Exkurs: „Wir alle spielen Theater“ (E. Goffman)	161
6.5.4	Zusammenfassung	164
7	Theoretische Überlegungen zu gestalterischen Prozessen im Tanz.....	167
7.1	<i>Gestaltungsprozesse mit dem Körper und Bewegung als Ambivalenzerfahrungen</i>	174
7.2	<i>Methodische Konsequenzen</i>	176
8	Reflexion	181
9	Literatur.....	193

1 **Einleitung**

Künstlerische oder kulturelle Bildung erfährt momentan einen starken Aufwärtstrend. Die Zeiten, in denen Fächer wie Musik, Kunst oder Theaterspiel als nette Spielerei belächelt und im Vergleich mit den 'harten', naturwissenschaftlichen Fächern nur geduldet waren, scheinen vorbei zu sein. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalens hat es sich beispielsweise zum bildungspolitischen Ziel gemacht, neben dem Wissen „auch Kreativität und Rezeption von Ästhetik zu fördern“ (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, o.J.). Kreativität wird hier gesehen als Impulsgeber für kritisches Denken und ein selbst bestimmtes Leben in einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft (vgl. ebd.). Auch der im Mai 2010 in Seoul von der UNESCO initiierte Kongress zum Thema „Arts for Society – Education for Creativity“ spiegelt diesen Trend¹. Ein Aspekt der Tagung war es, künstlerische Bildung, die als ein unersetzbarer Teil von Erziehung verstanden wird und die nach dem Credo der Weltgemeinschaft ebenso wichtig ist wie die Förderung naturwissenschaftlicher oder mathematischer Kompetenzen, zu stärken. Kulturelle Bildung sei eine unverzichtbare Quelle für die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen. In einer Art Rezension der Tagung zieht Max Fuchs, Direktor der Akademie Remscheid und Präsident des Deutschen Kulturrates, zwei Schlussfolgerungen. Zum einen – so sein Eindruck – habe kulturelle Bildung zurzeit einen „privilegierten Platz“ (Fuchs, 2010). Kein anderer Bildungsbereich spiele aktuell innerhalb der Bildungsdebatte in UNO und UNESCO eine solche Rolle (selbst die PISA-Fächer fielen hier zurück). Die zweite Folgerung von Fuchs allerdings ist die fehlende begriffliche Klarheit in den Künsten. Ob Kunst, Kultur, Bildung und Forschung, es herrsche ein heilloses Durcheinander von Konzepten und Verständnisweisen: „So sollten wenigstens wir für uns deutlich machen, welche Relevanz und welchen Anwendungsbereich unsere Be-

¹ Vorläufer der Tagung war die 1. Weltkonferenz zur kulturellen Bildung 2006 in Lissabon.

gründungen oder Wirkungsbehauptungen haben. Was gilt für das Theater, die Musik, den Tanz?“(ebd.)

Bei aller derzeitiger öffentlicher Wertschätzung für die kulturelle Bildung ist es aber nach wie vor so, dass die Teilhabe Jugendlicher an kulturellen Angeboten in erster Linie vom Elternhaus und der Schulbildung abhängt (vgl. Keuchel & Wiesand, 2009, S. 75f.). Projekte wie „Jedem Kind ein Instrument“, dessen Ziel es ist jedem Grundschulkind des Ruhrgebiets die Möglichkeit zu eröffnen, ein Musikinstrument zu erlernen, das es sich selbst ausgesucht hat (vgl. Stiftung Jedem Kind ein Instrument, o. J.), sind daher unbedingt zu fördern. Teilhabe an Kunst und Kultur muss allen Kindern offen stehen und darf nicht abhängig sein von Verdienst und Einstellung des Elternhauses. Um eine stärkere Förderung kultureller Bildung innerhalb von Schule zu erreichen, müssen Forschung und Wissenschaft allerdings überzeugende Argumente liefern. Letztlich kann nur die wissenschaftliche Fundierung von Projekten Nachhaltigkeit erzeugen und dafür sorgen, dass auch zukünftig an Schulen Musik gemacht, Theater gespielt und getanzt wird. Hierfür ist es notwendig, Potentiale kreativer Handlungen empirisch zu erforschen und zu belegen. Der Kunstdidaktiker Georg Peez mahnt dementsprechend dazu „die charakteristischen Besonderheiten ästhetischer und bildnerischer Weltzugangsweisen und Bildungsprozesse nicht nur theoretisch zu statuieren – wie dies oft geschieht – sondern auch verstärkt empirisch differenziert zu erforschen“ (Peez, 2001, S. 295). Dafür ist es notwendig, die jeweiligen Besonderheiten der verschiedenen künstlerischen Tätigkeiten in den Blick zu nehmen und die spezifischen Erfahrungen, die innerhalb eines bestimmten künstlerischen Mediums gemacht werden können, herauszustellen. Einige Bereiche – z.B. die Musik – sind hier bereits sehr forschungsaktiv (vgl. Kap. 2.2), andere Felder wie Literatur, bildende Kunst, Theater oder Tanz haben noch Nachholbedarf. Hier existieren zwar Erfahrungsberichte, wie sich z.B. ein Tanz- oder Theaterprojekt positiv auf das Sozialverhalten von Jugendlichen ausgewirkt hat, diese Erfahrungsberichte haben bislang allerdings kaum Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden (vgl. Rittelmeyer, 2010).

Die vorliegende Arbeit soll somit einen Beitrag leisten, ein weiteres Argument für kulturelle Bildung zu liefern und gleichzeitig die Besonderheiten des Tanzens herausstellen. Im Mittelpunkt steht dabei das Gestalten mit dem Körper und Bewegung. Spezielle Erfahrungen, die junge Menschen beim Entwickeln einer Bewegungsgestaltung machen, oder anders ausgedrückt Themen, die innerhalb der gestalterischen Arbeit für sie relevant werden, sollen anhand empirischer Daten rekonstruiert werden. Im Mittelpunkt ist dabei nicht die Arbeit von Profis (Tänzern oder Choreographinnen²), sondern stehen die spezifischen Erfahrungen, die *Laien* innerhalb gestalterischer Prozesse machen. Um hier Einblick zu erhalten, wurden tagebuchähnliche Aufzeichnungen ausgewertet, die Sportstudierende während einer mehrere Wochen andauernden gestalterischen Arbeit im Fach „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“, gemacht haben. Die Studierenden hatten die Aufgabe den Prozess einer eigenen *Bewegungsgestaltung*, einer eigenen *Komposition*, einer eigenen *Gestaltung* (ich verwende diese Begriffe im Laufe dieser Arbeit synonym vgl. auch Kap. 2), die sie im Rahmen ihrer fachpraktischen Prüfung im Fach Sport entwickelt haben, mit einem Tagebuch zu begleiten.

Ich hoffe mit meinen Ergebnissen und Überlegungen einen Beitrag zur theoretischen Grundlegung von Bewegungsgestaltungsprozessen leisten zu können. Der Erkenntnisgewinn soll außerdem dazu beitragen, weiterführende Forschungsfragen und -themen zu benennen, um so das Forschungsfeld nach und nach weiter bearbeiten zu können.

1.1 Problemstellung der Arbeit

Seit den 1970er und 1980er Jahren hat der künstlerische Tanz eine pädagogische Aufwertung erfahren. Im Rahmen einer Ästhetischen Erziehung wurde er nicht länger nur einem exzellent ausgebildeten Zirkel von professionellen Tänzern und Choreographen zugesprochen, sondern wurde gleichzeitig Lern- und Erfahrungsfeld für Laien. Hier sind vor allem Autorinnen wie Eva Banmüller (1979; 1990), Helmi Vent und Helma Drefke (z.B. 1981), Ursula

² Vgl. zu der Perspektive professioneller choreographischer Prozesse die Veröffentlichung „Choreographieren reflektieren“ (Lampert, 2010). Hier werden u.a. Konzepte und Arbeitsweisen aus der tänzerischen Praxis beleuchtet.

Fritsch (z.B. 1989), Barbara Haselbach (1. Auflage 1976 hier, 6. Auflage 1993) zu nennen, die den Tanz und seine pädagogischen Potentiale im Sinne ästhetischen Lernens durch zahlreiche Veröffentlichungen aus seinem Schattendasein befreit haben. Analog zu anderen ästhetischen Erfahrungsfeldern wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch „expressiv-präsentative“ Potentiale (Fritsch, 1985, S. 23) besitzt, die ihn in die Lage versetzen zu tanzen und zu gestalten. Mit den Erwartungen persönlichkeitsbildender Wirkungen befinden sich die Tanzpädagoginnen in einem populären Umfeld. Insgesamt werden in die Ästhetische Bildung und Erziehung seit gut 250 Jahren jede Menge Hoffnungen gelegt. Man verspricht sich durch sie die Verbesserung individueller, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse. Ästhetische Erziehung soll das Subjekt individualisieren, bilden, kreativer und empfindungsfähiger machen (vgl. Ehrenspeck, 2002). Der Kunsthistoriker Rudolf Arnheim fragt ähnlich im Rahmen seiner Veröffentlichung „Anschauliches Denken“ nach den besonderen Potentialen der künstlerischen Fächer für die Erziehung: „Auch wird gesagt, daß die Künste die menschliche Persönlichkeit entwickeln und bereichern und die schöpferischen Anlagen zur Ausbildung bringen; und da möchte man nun wissen, ob die Künste darin anderen Lehrfächern voraus sind und inwiefern“ (Arnheim, 1972, S. 279). Die „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck, 1998) weisen eine deutliche Widerstandskraft gegen Kritik auf. So sei „der Glaube an die positive Wirkmacht von Ästhetik, ästhetischer Bildung und Erziehung trotz Diskontinuität im jeweiligen diskursiven Verständnis von Ästhetik [...] weitgehend ungebrochen“ (Ehrenspeck, 2002, S. 140). Die theoretischen Bildungsversprechungen sind oft begleitet von „überstrapazierten Schlagwörtern“ und „die Praxis verschleiernden Worthülsen“ (Biburger & Wenzlik, 2009, S. 16), die die tatsächliche Bedeutung künstlerischen Handelns eher ferner als näher rücken.

Die Ausrichtung der tanzpädagogischen Überlegungen aus den 1970er Jahren ist eindeutig theoretisch und normativ ohne eine entsprechende empirische Fundierung. Die Konzeptionen vom Tanz als Teilbereich einer Ästhetischen Erziehung betonen zwar stets die Bedeutung gestalterischen Handelns im Tanz für Schülerinnen und Schüler und stützen sich dabei auf Be-

gründungsfiguren der ästhetischen Erziehungs- und Bildungstheorien, bleiben aber in a-priori-Behauptungen verhaftet. Empirisch ist der Bereich noch weitgehend unbearbeitet (vgl. Klinge, 2002; 2008; Neuber 2000): „Zwischen der praktischen Bedeutung kreativer Bewegungsweisen und ihrer theoretischen Fundierung klafft eine Lücke, die kaum zu überwinden scheint“ (Neuber, 2000, S. 8).

Warum gerade die Tanzpädagogik eine gewisse 'Empirifeindlichkeit' aufweist, ist nicht eindeutig zu beantworten. Zum einen spiegelt sich hier vermutlich der wissenschaftliche Diskurs der 1970er Jahre (vgl. Klinge, 2010), zum anderen scheint es fast nicht vereinbar, Bekennnisse wie „Wenn ich durch Worte sagen könnte, was meine Tänze meinen, bräuchte ich sie nicht zu tanzen“ (Mary Wigman) mit Fakten der Empirie zu stützen. Es scheint in gewisser Weise dem Berufsethos von Tänzerinnen und Tanzpädagoginnen zu widersprechen, das tänzerische Handlungsfeld analytisch zu bearbeiten und somit aus der nebulösen Irrationalität zu lösen. Neuber konstatiert hier analog eine „offenkundige Theorieferne – wenn nicht sogar Theorieangst“ und kritisiert: „Während Zielbestimmungen in aller Regel normativ begründet werden, bedarf die Kontrolle der Mitüberlegungen, d.h. die Überprüfung angenommener Effekte, einer empirischen Vorgehensweise“ (Neuber, 2000, S. 8).

Inzwischen gibt es Bestrebungen, die Bildungshoffnungen, die in den Tanz gelegt werden, empirisch zu untermauern. So formuliert beispielsweise der 2007 gegründete Bundesverband Tanz in Schulen e.V. als Aufgabe: die „Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Evaluationsarbeit von Tanz in Schulen als Forschungsfeld für eine anwendungsorientierte empirische Forschung“ (Fleischle-Braun & Klinge, 2008, S. 192). Weitere empirische Forschungsaktivität im Bereich der Tanzpädagogik werde ich im dritten Kapitel ausführlicher darstellen.

Zum ersten Mal konzeptionell formuliert wurde der Gedanke, durch Tanz Persönlichkeit bilden zu können, bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zur Zeit des deutschen Ausdruckstanzes war es vor allem Rudolf von Laban, der durch seine tanzpädagogischen Schriften und seine praktische Arbeit den Grundstein für den kreativen Tanz legte. Mit seinem Credo „Jeder Mensch ist

ein Tänzer“ ging die Auffassung einher durch und mit Tanz Persönlichkeit zu bilden und eben nicht nur der Sache wegen zu tanzen und zu choreographieren, sondern auch positiven Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nehmen zu können. Diese Überzeugung teilten auch Ausdruckstänzerinnen wie Mary Wigman, Rosalie Chladek, Gret Palucca oder Maya Lex, die innerhalb ihrer Schulen beziehungsweise mit ihrer pädagogischen Arbeit diesen Ansatz weiter getragen haben (vgl. Fleischle-Braun, 2000).

Heute, also gut 100 Jahre nachdem die Pioniere des modernen Tanzes den klassisch-akademischen Tanz aus seinem Korsett befreit und damit den Grundstein für einen Tanz für jedermann gelegt haben, ist der Tanz vor allem auch in pädagogischen Kontexten populärer denn je. Community Dance Projekte haben einen Boom ausgelöst und den Tanz ins Zentrum pädagogischen Handelns gesetzt. Wenn im Umgang mit schwierigen Schülern – so etwas überspitzt formuliert die Überzeugung – nichts mehr hilft, dann hilft Tanz. Den Anfang machte hier in Deutschland 2003 das Projekt der Berliner Philharmoniker mit Sir Simon Rattle und Royston Maldoom und der Inszenierung von Igor Strawinskys „Le Sacre du Printemps“, das vor allem durch den Dokumentarfilm „Rhythm is it!“ (Grube & Sánchez Lansch, 2004) in Deutschland an Popularität gewann. Auf der DVD lässt sich beispielsweise lesen: „Im Verlauf der Proben lernen sie (die Schüler V.F.) alle Höhen und Tiefen kennen, Unsicherheit, Selbstbewusstsein, Zweifel und Begeisterung: Eine emotionale Reise in neue ungeahnte Welten und zu verborgenen Facetten ihrer Persönlichkeit.“ Es folgten in Deutschland zahlreiche weitere Community Dance Projekte. Beispielsweise inszeniert seit 2007 der Choreograph Gregor Zöllig am Bielefelder Stadttheater jährlich ein Stück mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrenden aus der Region, meist mit zwei bis drei Aufführungen. Die Gründe, weshalb diese Projekte durchgeführt werden, sind vielschichtig: Werbung für das (Tanz-) Theater, die Möglichkeit junge Menschen für den Tanz als potentielle Rezipienten zu gewinnen, spielt als Motiv sicher eine ebenso ausschlaggebende Rolle wie pädagogische Überlegungen.

Dass es für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Erfahrung sein kann mit Bewegung zu gestalten, spiegelt sich auch in den aktuellen Rahmenvorga-

ben für den Schulsport und der dort verankerten pädagogischen Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“. Dort heißt es beispielsweise: „Im Sportunterricht geht es unter dieser Perspektive zunächst darum, die Vielfalt des individuellen Bewegungsrepertoires über das instrumentell Zweckmäßige hinaus zu erweitern: mit der Bewegung zu spielen, sich über Bewegung auszudrücken und Bewegungsideen zu gestalten. An geeigneten Beispielen [...] sollen alle Schülerinnen und Schüler lernen, Bewegungskunststücke auf einem für sie angemessenen Niveau zu gestalten und zu beurteilen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung 1999, XXXII).

In den Werkstattberichten zur Curriculumsrevision im Schulsport (1997) fasst Dietrich Kurz vier Punkte zusammen, die den Bildungswert von Bewegungserfahrungen unter der Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ begründen könnten: 1. das Spiel mit der Vielfalt menschlicher Bewegung, 2. Bewegungskunst und Bewegung als Anlass ästhetischer Erziehung, 3. Bewegung als Ausdruck von Individualität, 4. Bewegung als Medium der Kommunikation und Gemeinschaft (S. 25). Auch der 2007 gegründete Bundesverband Tanz in Schulen e.V. formuliert das Ziel „Tanz als einen Bestandteil umfassender Bildung und Persönlichkeitsentwicklung [...] im schulischen Rahmen stärker zu etablieren“ (Fleischle-Braun & Klinge, 2008, S. 192).

Tanz scheint also für Heranwachsende wichtig zu sein. Soweit – so gut. Aber warum? Und was passiert eigentlich genau innerhalb gestalterischer Tätigkeiten im Tanz? Welche Prozesse werden in Gang gesetzt, welche Probleme treten auf, welche Erfahrungen können die Akteure machen? Warum ist das Gestalten für die Bildung von Heranwachsenden von Bedeutung? Was macht das gestalterische Tun im Fach Sport angeblich so unersetzbare? Wie erleben Schülerinnen und Schüler den gestalterischen Umgang mit Bewegung? Drefke und Vent (1981) sowie Haselbach (1993) weisen darauf hin, dass Bewegungsgestaltung ein komplexer Handlungsbereich ist, in dem motorische, emotionale, soziale, kommunikative und kognitive Aspekte angesprochen werden; empirische Studien geben auf die formulierten Fragen bislang jedoch kaum Antworten (vgl. Kap. 3). Hier und an dem zuvor beschriebenen Forschungsdesiderat setzt die vorliegende explorative Studie an, de-

ren primäres Ziel es ist, Themen zu rekonstruieren, mit denen sich Sportstudierende im Rahmen ihrer gestalterischen Arbeit konfrontiert sehen.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

An die vorangegangenen Überlegungen anschließend lassen sich somit zusammenfassend drei übergeordnete Ziele formulieren, die für die vorliegende Arbeit leitend sind:

- Durch die Arbeit sollen anhand empirischer Daten Themen rekonstruiert werden, die innerhalb von Gestaltungsprozessen im Tanz für Sportstudierende relevant werden können.
- Der Erkenntnisgewinn soll dazu beitragen, Potentiale kreativer Handlungen im Tanz herauszustellen und somit Erfahrungsfelder innerhalb gestalterischen Handelns im Tanz nicht nur theoretisch zu statuieren, sondern auch empirisch zu belegen.
- Aus den Ergebnissen sollen didaktisch-methodische Empfehlungen für das Anleiten von tänzerischen Gestaltungsprozessen entwickelt werden.

Zum Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 dient dazu, unterschiedliche Aspekte, die mit dieser Untersuchung zusammenhängen, begrifflich und inhaltlich zu klären und somit transparent zu machen. Durch die Vielzahl der aktuell existierenden *choreographischen Konzepte* erscheint eine dementsprechende Einordnung notwendig. Auch die Skizzierung des Ausbildungskonzepts für das Fach „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“ an der Universität Paderborn sowie die beispielhafte Beschreibung einiger hier entstandener Gestaltungen sollen zum Verständnis der später folgenden empirischen Untersuchung beitragen.

Kapitel 3 gibt einen Überblick über unterschiedliche forschungsmethodische Herangehensweisen innerhalb der Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. Durch die anschließende Skizzierung des Forschungsstandes wird der eigene *prozessorientierte* Ansatz der Untersuchung dargelegt.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der *Gestaltung* in Kapitel 4 erfolgt vor allem in Anlehnung an Ansätze der Ästhetischen Bildung. Es werden verschiedene Strukturelemente künstlerischen Gestaltens dargestellt. Auch wird die Bedeutung der Gestaltungskompetenz als eine Art *Schlüsselkompetenz* der Moderne aufgezeigt. Auf den theoretischen Erkenntnissen sowie auf dem „state of the art“ aufbauend werden im Anschluss die forschungsleitenden Fragen formuliert.

Forschungsansatz, Forschungsdesign und Forschungsmethoden werden in Kapitel 5 entwickelt. Dabei wird der explorative, qualitativ-empirische Ansatz ebenso begründet wie die Orientierung an der Strategie der *Grounded Theory*. Die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung werden kommentiert, die jeweiligen Arbeitsschritte offen gelegt und die Stichprobe der Untersuchung beschrieben. Da das *Tagebuch* als Instrument der Datenerhebung in der sportpädagogischen Forschung eher unbekannt ist, erfolgt eine ausführliche Darstellung der Methode.

Die Beschreibung und *Interpretation der Ergebnisse* ist Schwerpunkt des sechsten Kapitels. Die durch die Analyse der Tagebücher als relevant ermittelten Themen werden zusammengefasst und erörtert. Theoretische Exkurse zu unterschiedlichen Bezugstheorien (z.B. aus der Kreativitätsforschung und der Organisationspsychologie) dienen zur Vertiefung und Ausdifferenzierung der einzelnen Themen.

In Kapitel 7 wird versucht, auf Grundlage der Ergebnisse, die hier zusammenfassend dargestellt werden, ein Ansatz für eine *Theoriebildung* zu formulieren. In den sich anschließenden didaktisch-methodischen Konsequenzen werden ebenfalls auf Basis der Ergebnisse Vorschläge für die tanzpädagogische Praxis gemacht.

In Kapitel 8 erfolgt die *Reflexion* der wissenschaftlichen Herangehensweise der Untersuchung. Dafür werden verschiedene Aspekte der Untersuchung (z.B. Wahl der Methoden zur Datenerhebung, Wahl der Methoden zur Auswertung der Daten) kritisch diskutiert. Die Arbeit endet mit einem Ausblick auf mögliche, sich an die Untersuchung anschließende, Forschungsarbeiten.

2 Von welchem Tanzverständnis ist hier die Rede?

Im Folgenden sollen zunächst einige, häufig synonym verwendete Ausdrücke voneinander abgegrenzt werden um zu verdeutlichen, warum im Rahmen dieser Arbeit primär der Begriff der Gestaltung zugrunde gelegt wurde. Da außerdem Tanz nicht gleich Tanz ist, und darüber hinaus die hier beschriebenen tänzerischen Gestaltungen von Sportstudentinnen und Sportstudenten auch ein Resultat der vorangegangenen fachpraktischen Ausbildung sind, werden sowohl das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Tanz dargelegt als auch die Ausbildungsinhalte des Faches „Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/ Tanz“ an der Universität Paderborn skizziert.

2.1 Abgrenzung der Begriffe: Inszenierung, Choreographie, Performance und Gestaltung

Inszenierung, Choreographie, Performance und Gestaltung beschreiben teils unterschiedliche, teils ähnliche Aspekte von Aufführung, Theater und Tanz. Während der Begriff der Inszenierung im alltäglichen Sprachgebrauch vor allem im Zusammenhang mit dem Theater verwendet wird, bezieht sich die Choreographie in erster Linie auf den Tanz: eine Regisseurin inszeniert ein Theaterstück, ein Choreograph choreographiert einen Tanz³.

Inszenierung

Die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte (2004) versteht weit gefasst unter Inszenierung „den Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien, nach denen die Materialität der Aufführung performativ hervorgebracht werden soll, wodurch zum einen die materiellen Elemente gegenwärtige, in ihrem phänomenalen Sein in Erscheinung treten können, und zum anderen eine Situation geschaffen wird, die Frei- und Spielräume

³ Auch hier gibt es, wie in Kapitel 2.2 noch näher erläutert wird, Überschneidungen. Beispielsweise hat Maren Witte (2006) auf das choreographische Element in den Inszenierungen von Robert Wilson hingewiesen.

für nicht-geplante, nicht-inszenierte Handlungen, Verhaltensweisen und Ereignisse eröffnet“ (S. 327). Inszenierung bedeutet hiernach also die Rahmung, die Vorgabe für eine anschließende Aufführung. Dabei koppelt Fischer-Lichte den von ihr vorgeschlagenen Inszenierungsbegriff eng an den Begriff des Ereignisses (vgl. ebd., S. 328). Fischer-Lichte verweist ebenfalls darauf, dass der Begriff der Inszenierung für künstlerische wie für nicht-künstlerische Bereiche gilt. Also in gleicher Weise für Konzerte, Theaterinszenierungen, Tanz, Performance wie auch für Sportwettkämpfe, Feste, politische Aktionen etc., so dass der Begriff der Inszenierung die „ästhetische Arbeit in allen denkbaren Aufführungsarten“ (ebd., S. 331) betrifft. Ist die Inszenierung also sozusagen der Oberbegriff für sämtliche Aufführungsformen und bezieht sich der Begriff vor allem auf die Planung und Festlegung der jeweiligen Situationen, ist die Choreographie eine Teilmenge der Inszenierung. Nach dem Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser lässt sich Inszenierung als „Institution menschlicher Selbstauslegung verstehen“ (Iser, 1991, S. 512) oder es „verselbständigt sich die eigene Andersheit des Menschen“ (ebd., S. 514). Bei seinen Überlegungen verweist Iser auf die von Plessner formulierte Doppeldeutigkeit des Menschen, die sich ergibt aus dessen „exzentrischen Positionalität“. Gemäß der Philosophie Plessners ist die (schauspielerische) Tätigkeit des Verkörpersns eine Grundkomponente menschlichen Daseins, die den Menschen befähigt aus sich heraus treten zu können, sich von außen zu betrachten und den Körper als Werkzeug einsetzen zu können. Der Körper kann so als Mittel des Ausdrucks benutzt werden. Diese Fähigkeit impliziert aber auch einen Bruch in der menschlichen Existenz, die Tatsache sich nicht als Ganzheit erleben zu können, sondern immer in dem Bewusstsein auch in der Reflexion auf sich selbst: „In diesem Sich-selber-präsent-Sein liegt der Bruch, die ‚Stelle‘ möglichen Sich-von-sich-Unterscheidens, die dem Menschen im Zwang zur Wahl und als Macht des Könbens seine besondere Weise des Daseins, die wir exzentrische genannt haben, anweist. Sie ist ein Vorzug und eine Schwäche in einem“ (Plessner, 1982, S. 417). Mit Inszenierung meint Iser nicht im negativen Sinne Verstellung oder Täuschung, sondern die Möglichkeit und Notwendigkeit des Subjekts sich auszudrücken und zu entdecken. Ein anthropologisch verorteter Inszenierungsbegriff verweist also zunächst darauf, wie sich Subjektivität in

Erscheinung bringt. In dem Unterlaufen von frühkindlichen Prägungen, die aber nur Prägungen sind, nie aber zu einer Einheit des Subjekts mit sich selbst fühlen können, vermutet Iser die „Wurzeln des ästhetischen Genusses“ und formuliert:

„Inszenierung wäre dann der unablässige Versuch des Menschen, sich selbst zu stellen; denn sie erlaubt zum einen, durch Simulacra die Flüchtigkeit des Möglichen zu Gestalten zu erwecken, und zu anderen, dem ständigen Entfalten zu möglicher Andersheit zuschauen zu können. Dadurch gelingt eine Versetzung des Menschen in sich selbst, die ihn nicht mit dem anderen zusammenfallen lässt, worin er versetzt ist, sondern ihm die Wahrnehmbarkeit einer solchen Selbstversetzung eröffnet. Nur inszeniert kann der Mensch mit sich selbst zusammengeschlossen sein; Inszenierung wird damit zur Gegenfigur aller transzendentalen Bestimmungen des Menschen“ (ebd.).

Bei einem so verstandenen Inszenierungsbegriff geht es nicht um eine Unterscheidung zwischen *Schein* und *Sein* und die schnell mit Begriffen wie Inszenierung, Theater, Spiel assoziierten Konnotationen von Nicht-Authentizität oder Scheinwelt (vgl. hierzu auch Kap. 6.5.3). Fiktion ist hier ganz im Gegenteil notwendiger Anteil menschlicher Selbstauslegung beziehungsweise Ausdruck „eines kreativen und transformierenden Umgangs des Menschen mit sich und seiner Umwelt“ (Fischer-Lichte, 2007, S. 21).

Choreographie

Der Begriff Choreographie steht nicht für eine bestimmte Form tänzerischer Präsentation, sondern umfasst unterschiedlichste choreographische Konzepte (vgl. Kapitel 2.2). Choreographie setzt sich aus den griechischen Wörtern *choros* (Tanz) und *graphein* (Schrift) zusammen und bezeichnete zunächst eine Tanzschrift, die Bewegungen, Abfolgen, Raumwege u.ä. eines Tanzes wiedergab. Seit dem 19. Jahrhundert versteht man unter einer Choreographie vor allem die tanzkünstlerische Komposition. *Kom-ponere* bedeutet das Zusammensetzen einzelner Teile. Choreographie ist also auf der einen Seite das Aufschreiben und auf der anderen Seite das Gestalten von (Tanz-)Bewegungen. Die Theaterwissenschaftlerin Gabriele Brandstetter (2007) unterscheidet dementsprechend „zwischen Choreographie als *Aufschreibe-System* von Tanz, von Wegen und Körperbewegungen; und von Choreographie als Prozess, als gestaltete *Komposition* von Tänzen“. Choreographie ist

für Brandstetter „die Gestaltung, die Form eines Regelsystems für die Organisation von (Körper)Bewegungen in Raum und Zeit“ (S. 27)⁴.

Performance

Der Begriff der *Performance* ist mehrdeutig und wird momentan fast inflatorisch für alles, was aufgeführt wird, verwendet. Damit korrespondiert die Interpretation mit dem englischen Sprachgebrauch, hier steht „performance“ für alle Formen von Darstellung. Im deutschen Sprachraum bezog sich die Performance als Performance-Art ursprünglich auf eine spezielle Form der bildenden Kunst, die den Schwerpunkt auf der Aktion, der Handlung legt. Die Performance ist eine Art lebendiges Bild, in dem meist der Künstler selbst im Zentrum der Aktion steht. Ihre Ursprünge hat die Performance-Art in den USA und sie etablierte sich in den frühen 1970er Jahren auch in Europa (vgl. Jappe, 1993). Legendär sind beispielsweise die Performances der Künstlerin Marina Abramović sowie die Aktionen von Joseph Beuys (vgl. Kap. 2.2). Inzwischen werden die Grenzen zwischen Performance und Tanzkunst immer fließender (vgl. Thurner, 2010 zit. nach Matzke, 2010). Die Kategorien sind nicht immer scharf voneinander zu trennen und auch der Begriff der Choreographie wird inzwischen auf Gestaltungsvorgänge der Performance-Art angewendet (vgl. ebd. und Kap. 2.2).

Gestaltung

Kann man unter Inszenierung eine Art übergeordnete Form der Planung und Konstruktion von Aufführungen verstehen, Choreographie als die Gestaltung von (Tanz-)Bewegungen und Performance-Art ursprünglich als eine speziell in der bildenden Kunst angesiedelten Aktionskunst, so ist *Gestalten* die Tätigkeit, die zu einer Choreographie oder auch einer Performance führt. Die Gestaltung ist ein übergeordneter Begriff, der sich auf sämtliche künstlerische Bereiche aber auch viele nicht-künstlerische Vorgänge bezieht (vgl. Kapitel 4). Auch innerhalb der Tanzpädagogik und -didaktik wird oft von Gestaltung, Komposition oder auch Bewegungsgestaltung gesprochen, seltener

⁴ Vgl. zur Differenzierung der Begriffe Choreographie und Regie Woitas (2000).

von Choreographie, die eher mit dem professionellen Tanz in Verbindung gebracht wird (vgl. z.B. Drefke & Vent, 1981; Fritsch, 1981, Cabrera-Rivas & Klinge, 2001, Klinge, 2008)⁵.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe (tänzerische) Gestaltung, Komposition und Choreographie synonym verwendet. In den Beschreibungen der Studierenden ist auch häufiger von „Choreo“ die Rede. Da die vorliegende Arbeit aus tanzpädagogischer Perspektive geschrieben wurde und im Mittelpunkt tänzerische Stücke stehen, die von Laien entwickelt wurden, ist – wie bereits durch den Titel der Arbeit dargestellt – das Gestalten, die Gestaltung allerdings von zentraler Bedeutung. In Kapitel 4 wird hierauf genauer eingegangen. Wird Bezug auf choreographische Arbeiten aus der professionellen Tanzszene genommen, ist immer von Choreographie oder Inszenierung die Rede. Von Performance wird nur gesprochen, wenn es sich in dem beschriebenen Beispiel um eine Performance im Sinne einer Aktionskunst handelt.

Nach einer ersten begrifflichen Einordnung soll nun im Folgenden auch das eigene Tanzverständnis transparent gemacht werden. Diese Standortbestimmung erscheint im Hinblick auf die vielfältigen aktuellen Erscheinungsformen des Tanzes notwendig.

2.2 Exkurs: Die Sparten mischen sich! Kunst und Tanz heute

Die derzeitige Tanzlandschaft ist vielfältig und in ihren Erscheinungsformen uneindeutig (vgl. Lampert, 2010). Seit langem schon ist es nicht mehr möglich den Tanz auf ein bestimmtes Bewegungsvokabular, überlieferte Tanztechniken und bestimmte choreographische Konstruktionsarten zu reduzieren. Im zeitgenössischen Tanz zeigt sich eine nahezu unerschöpfliche Bandbreite von dem, was Tanz und Choreographie alles sein kann. Bewegungsformen aus den unterschiedlichsten Bereichen sind in das Bewegungsrepertoire des Tanzes aufgenommen und finden hier ihren Ausdruck. Aktuelle Choreographien mischen sämtliche künstlerischen Sparten und Ausdrucks-

⁵ Vgl. auch die Rahmenvorgaben für den Schulsport Nordrhein-Westfalen und die dort formulierte pädagogische Perspektive „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999, S. XXXII).

formen. Es wird auch hier gesampelt: Auf der Bühne (wenn es denn überhaupt eine klassische Bühne gibt) wird gespielt, erzählt, bewegt, mit Licht und Farbe experimentiert und vielleicht immer weniger im klassischen Sinne „getanzt“. Die Macharten sind vielfältig und bedienen sich unterschiedlichster choreographischer Konzepte. Einige Konstruktionsformen werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt:

- Soloperformances, bei denen nur ein einzelner Künstler im Mittelpunkt steht (z.B. „Lutz Förster“ von Jérôme Bel)
- Choreographien, die auf einem vorgegebenen Bewegungsvokabular basieren (z.B. HipHop, Ballett, Modern Dance, Folklore).
- Choreographien, die verschiedene künstlerische Sparten mischen (z.B. „Medea“ von Sasha Waltz & Guests).
- Stücke, die auf Improvisation beruhen (z.B. von Trisha Brown)
- Performances, die spezielle Schauplätze, Orte nutzen (z.B. Public Movement, Olive Bieringa)
- Videotanz (z.B. Anne De Mey)

Wie die Kompositionsformen sind auch die Themen und Ausgangspunkte für Choreographie nahezu unbegrenzt. Materialien für ein Stück können Erfahrungen, Emotionen, Zeiten, Personen, Bewegungen, Tanzstile, Texte, Räume, Konzeptionen etc. sein. Innerhalb aktueller Choreographien ist – wie insgesamt in der Kunst – letztlich alles möglich: „Ein Tanzstück heute zu komponieren, heißt demnach, nach einem *individuellen* Konzept, nach *subjektiven* Wertkriterien und Strukturen ein Stück zu schaffen“ (Vent, 1985, S. 27). Durch die Vielfalt stilistischer, inhaltlicher und kompositorischer Möglichkeiten vermischen sich unterschiedliche Sparten wie Tanz, Theater, Oper, Videoperformance, bildende Kunst etc. Oder wie die Choreografin Sasha Waltz über ihre Arbeit an der Berliner Schaubühne und in Bezug auf die Symbiose von Tanz und Theater formulierte:

„Theater, Tanz, Tanztheater? Ich denke nicht in solchen Sparten. Was wir hier in der Schaubühne mit dem gleichberechtigten Nebeneinander von Tanz und Theater versuchen, ist, von diesen die Kunst einschränkenden Begriffen weg-zukommen. Alles kann Theater sein und das Einzige was zählt, ist Qualität“ (Deutsches Tanzarchiv Köln, 2000, S. 134).

Seit der Gründung der Compagnie Sasha Waltz & Guests 1993 haben über 150 Künstler – Architekten, Bildende Künstler, Choreografen, Musiker, Film-

schaffende, Schauspieler und Tänzer – als „guests“ in ihren Produktionen mitgewirkt. Künstlerische Ausdrucksformen fließen in ihren Stücken ineinander (z.B. in der choreographischen Operninszenierung „Medea“). Durch die veränderten ästhetischen Konzepte sind auch die Tänzerinnen und Tänzer heute gefordert, ein breites Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten mitzubringen. Sie werden in gewisser Weise zu „Alleskönnern“, die tanzen (klassisch, zeitgenössisch, modern etc.), schauspielern, singen und konzeptionieren. Der Tanz (im klassischen Sinne) verschwindet. Nicht als Verlust, sondern als Chance und Neuformierung künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten. Beispielhaft für die Durchdringung der Sparten ist auch die Retrospektive von Arbeiten von Marina Abramović im Museum of Modern Art in New York in 2010. Während Abramović in einer Performance täglich viele Stunden sitzend auf einem Stuhl in dem Museum verbrachte, wurden frühere Aktionen der Künstlerin von Schauspielern nachgestellt und aufgeführt. Das Museum wurde hier in gewisser Weise zum Schauspielhaus, zum Aktionsort für Aufführungen: „Dadurch, dass fünf der Performances von Marina Abramović nicht von der Künstlerin, sondern durch Schauspieler in den musealen Räumen gleichsam reperformat und so von der Persönlichkeit und der spontanen Eingebung der Künstlerin und Produzentin getrennt wurden, wird das Museum einer Theatralisierung ausgesetzt und die ästhetische Erfahrung durch den Wechsel vom Werk zum Ereignis und den mit ihm gesetzten Relationen von Subjekt/ Objekt, Betrachter/ Betrachtetem, Körper-/ und Materialhaftigkeit etc. neu bestimmt“ (Autsch, 2010, S. 8).

Bereits seit den 1960er Jahren gewinnt auch der öffentliche Raum in der Kunstszene mehr und mehr an Bedeutung. Die Entwicklung des Postmodernen Tanzes in den USA führte nicht nur zu einem veränderten Bewegungsvokabular, zur Mischung der Sparten, sondern auch zu der Entdeckung des öffentlichen und privaten Raums für Tanz und Performance-Art (vgl. Wortelkamp, 2007). Museen, Kirchen, Galerien, Privatwohnungen, Architektur wird zur Spiel- und Aufführungsstätte. In ihrer frühen Arbeit „Man Walking Down the Side of a Building“, lässt beispielsweise Trisha Brown einen Tänzer die Fassade eines Hochhauses hinabgehen (vgl. ebd.). Die Performance gehört zu Browns Reihe „Equipment Pieces“ aus den späten 1960er Jahren und

umfasst Aktionen an unterschiedlichen Orten Manhattens. Ziel ist die veränderte Wahrnehmung von Bewegung und die „Sensibilisierung der Sinne in der Bewegungserfahrung von Stadtarchitektur“ (ebd., S. 194)⁶.

Das europäische Tanzmagazin „ballettanz“ fragt in der Ausgabe vom Juli/August 2007 „Kann man Choreographieren lernen?“ (S. 12) und vergleicht das choreographische Arbeiten neun verschiedener renommierter Künstler wie beispielsweise Pina Bausch, Alain Platel, Xavier Le Roy, Sasha Waltz oder Constanza Macras. Die Autoren des Magazin kommen zu dem Schluss, dass es auch für das Choreographieren keine Regeln, keine Voraussetzungen und vor allem auch keine Lernwege gibt: „Alle Wege sind möglich. Das ist Kunst. Sie schreibt keine Wege vor. Man kann sie immer nachzeichnen, nie vorherbestimmen“ (S. 0). Wie der Tanzjournalist Arnd Wesemann beschreibt, gibt es vor allem zwei Lager, aus denen sich Choreographen entwickeln: „traditionell aus dem Nebel der Tänzer und anti-traditionell aus dem Nebel von Künstlern und Studenten der Geisteskünste“ (S.12). Neu gegründete Ausbildungsstätten wie das hochschulübergreifende Zentrum Tanz in Berlin sollen zwar dafür sorgen, dass Choreographen 'ordentlich' und akademisch ausgebildet werden, jedoch bezweifelt Wesemann den Effekt dieser Ausbildungsstätten: „Zu vermuten ist, dass es die Kunsthochschule nachahmt: Meisterschüler zu züchten, die durch die Abwesenheit des Meisters experimentieren und so autonom werden. Damit wäre genau der Status quo erreicht, den es bisher auch ohne Geld gegeben hätte“ (S. 14).

Alles ist möglich als Devise auf der Bühne – auch eine Chance für den pädagogischen Kontext und zwar in zweierlei Hinsicht: Das Schreckgespenst Tanz, das vor allem Schüler und Studenten fürchten, die bei dem Wort Tanzen an „sich schön bewegen“ im Sinne eines festgeschriebenen tänzerischen Bewegungsvokabulars denken, wird damit hinfällig. Die Möglichkeit Sparten, Stile, Ausdrucksformen zu mischen und in erster Linie mit dem Körper zu gestalten, bietet die Option, aus einer Vielfalt darstellerischer Formen etwas für den Einzelnen passendes auszuwählen. Es gibt eben keine Rezepte, keine Muster anhand derer Choreographien entwickelt werden. Vielleicht gibt es

⁶ Vgl. zum tanzwissenschaftlichen Raumdiskurs Hardt und Maar (2007).

Tipps oder Prinzipien, die ein Herangehen erleichtern, aber sicher kein Dogma.

2.3 „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“ an der Universität Paderborn

Die Ausbildung in dem Fach „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“ im Fach Sport an der Universität Paderborn orientiert sich im Wesentlichen an dem vorangehend beschriebenen Verständnis von Tanz, das ein sehr weites ist und ebenfalls Kunstformen mischt. Im Mittelpunkt steht das *Gestalten mit dem Körper und Bewegung*. Übergeordnetes Ziel der über zwei Semesterwochenstunden andauernden Pflichtveranstaltung ist es, für das Fach zu motivieren sowie Ängste abzubauen. Dies erscheint notwendig, da viele Sportstudierende Vorbehalte gegen das Fach Tanz äußern. Es findet also eine Grundlagenausbildung statt, in der sich die Einzelnen an verschiedenen Ausgangspunkten erproben können und mit ihren eigenen bewegungstechnischen Mitteln lernen zu improvisieren und zu gestalten. Die Eigenrealisation sowie die Reflexion der eigenen Erfahrung, des eigenen Erlebens haben dabei einen großen Stellenwert. Der Unterricht basiert auf fünf zentralen Zielsetzungen des Bereichs „sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ (vgl. Freytag & Klinge, 2011):

Den Körper und Bewegung wahrnehmen und erfahren. Sich, seinen Körper und den der anderen mit seinen Möglichkeiten und Grenzen erfahren,

Bewegungen nachahmen. Sich fremde Bewegungen aneignen, sie erlernen und nachahmen,

Mit Bewegung, Materialien etc. experimentieren. Spielen, ausprobieren, explorieren, improvisieren

Gestalten, Choreografieren und Präsentieren, Bewegungsideen miteinander verbinden und zusammenbringen, sich oder etwas in Bewegung ausdrücken, Bewegungen präsentieren

Tanz, Tanzkunst und -kulturen verstehen. Tänze von anderen und anderen Kulturen rezipieren

Unter der Perspektive Gestalten und Präsentieren werden z. B. gefundene Bewegungsideen miteinander verbunden und in eine Form gebracht, gestalterische Mittel kennen gelernt und angewendet und in Bezug auf mögliche Gestaltungsabsichten reflektiert. Ausgangspunkte für Improvisation und Gestaltung können z.B. Alltagsbewegungen, Text, Sprache, Räume, Materialien, Partnerbezüge, Fotografie, Musik, Rhythmus sein. Tanzstile werden (auch bedingt durch die Kürze der Ausbildungszeit) nur exemplarisch angerisen. Auch Spiel und Bewegungstheater (vgl. z.B. Tiedt, 1995; Neuber, 2001; Neuber, 2010) sind Seminarinhalte und thematisieren meist ein bestimmtes Bewegungsmotiv (z.B. „Transportieren“ vgl. Lichtenhaller, 2007). Neben dieser Grundlagenveranstaltung haben die Studierenden die Möglichkeit, innerhalb ihres Studiums weitere Seminare, Workshops, Projekte in dem Bereich Tanz zu besuchen. In Kooperation mit Lehrenden aus den Fächern Kunst und Deutsch werden regelmäßig interdisziplinäre Projekte durchgeführt, die in Anlehnung an Kapitel 2.1 eine übergreifende Perspektive auf den Tanz vermitteln. Es wurden in den Semestern zwischen 2008 und 2010 beispielsweise Werkstätten zum Thema „Tanz und Kunst zu Beginn des 20. Jahrhunderts“, „Im Quadrat“, „Bewegte Texte und Texte in Bewegung“ angeboten. Im Rahmen der fachpraktischen Prüfung im Fach „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“ erhalten die Studierenden die Aufgabe eine eigene Gestaltung zu entwickeln. Dabei haben sie zunächst keine Vorgaben, können also Ausgangspunkt (z.B. Alltagsbewegung, Tanzstil, Musik, Handlungsidee, Materialien, Text, Bild, Skulptur) sowie gestalterische Mittel (z.B. Raum, Zeit, Dynamik, Organisationsformen) frei wählen.

2.3.1 Tänzerische Gestaltungen von Sportstudierenden: Beispiele

Es ist schwer, die Stücke, die die Studierenden entwickeln, übergreifend zu beschreiben. Die Ausgangspunkte richten sich nach dem Interesse (vgl. Kapitel 6.3) der jeweiligen Studentinnen und Studenten. Sie orientieren sich manchmal an einem speziellen Tanzstil (z.B. HipHop, Jumpstyle), häufiger an Musikstücken, Themen (z.B. Marionette, Traum) oder Materialien (z.B. Tanzschlauch, Mülltonne). Bei den einen steht der Tanz im Vordergrund, bei anderen das Spiel bzw. Bewegungstheater. Die gestalterischen Mittel, die die

Studierenden einsetzen, orientieren sich an den Inhalten und den jeweiligen Wirkungsabsichten. Letztere sind oft unterhaltend, poetisch oder komisch, seltener nachdenklich, politisch oder kritisch. Die Stücke sind meist zwischen drei bis fünf Minuten lang. Meist arbeiten drei bis fünf Studierende an einer Gestaltung, manchmal entsteht eine Partnerarbeit, ganz selten wird ein Solo entwickelt.

Die folgenden Fotografien sollen einen Eindruck in die Stile der Gestaltungen ermöglichen:



Abb. 1, Studierende der Universität Paderborn, Foto: Julia Rahn



Abb. 2, Studierende der Universität Paderborn, Foto: Adelheid Rutenburges



Abb.3, Studierende der Universität Paderborn, Foto: Adelheid Rutenburges



Abb.4, Studierende der Universität Paderborn, Foto: Adelheid Rutenburges



Abb.5, Studierende der Universität Paderborn, Foto: Adelheid Rutenburges



Abb.6, Studierende der Universität Paderborn, Foto: Adelheid Rutenburges

Der vorangegangene Exkurs sollte dazu beitragen, dass der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Tanzverständnis offen zu legen und die Ausbildungsinhalte des Faches „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“ an der Universität Paderborn in den Semestern 2008 - 2010 transparent zu machen. Dies schien notwendig um zu verdeutlichen, von welcher Art Tanz hier die Rede ist und auf welchen Grundlagen die Studierenden aufbauen können, wenn sie eine eigene Gestaltung entwickeln. Tanz ist nicht gleich Tanz und gerade in diesem Bereich existieren viele Bilder und Klischées, so dass Trennschärfe gefordert war. Anhand der Ausführungen konnte gezeigt werden, dass, wenn die Studierenden eine eigene Komposition entwickeln, es in erster Linie darauf ankommt, dass sie eine für sich passende Form finden, sie sich an den eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen orientieren können und das *Gestalten mit dem Körper und Bewegung* im Vordergrund steht.

Im Folgenden werden nun zunächst als Grundlage für die eigene empirische Untersuchung aktuelle Ansätze der Wirkungsforschung sowie relevante empirische Studien aus dem Bereich der kulturellen Bildung skizziert.

3 Wie wirkt Kunst? – Zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung

Wie einleitend formuliert, soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, das noch unerschlossene Feld des tänzerischen Gestaltens empirisch zu fundieren. Ziel ist es zu rekonstruieren, welche Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz für die Akteure von Bedeutung sein können. Dafür ist es zunächst notwendig, den aktuellen „state of the art“ zu beschreiben. Die hier ermittelten Forschungslücken sollen als Ansatzpunkte für die eigene empirische Untersuchung dienen. Die Skizzierung des Forschungsstandes ist allerdings nicht unproblematisch, da die empirische tanzpädagogische Forschung – wie erwähnt – noch in den Anfängen steckt und es nur wenige wissenschaftliche Befunde gibt, auf die zurückgegriffen werden kann. Bevor in Kapitel 3.2 die Ergebnisse einzelner Untersuchungen aufgezeigt werden, erfolgt zunächst ein Überblick über verschiedene Ansätze der Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. Diese Kategorisierung dient dazu, den eigenen Forschungsansatz zu begründen und als Teil einer prozessorientierten Forschung einzuordnen.

3.1 Forschungsansätze in der Wirkungsforschung

In der kulturellen oder auch künstlerischen Bildung ist die Wirkungsforschung ein viel diskutiertes Thema. Das zeigen unter anderem groß angelegte empirische Studien. Beispielsweise die so genannte Bastian-Studie (Bastian, 2000) mit dem Titel: „Musik(-erziehung) und ihre Wirkung“ oder das 1. Jugend-Kulturbarometer des Zentrums für Kulturforschung mit dem Titel „Zwischen Eminem und Picasso...“ (Keuchel & Wiesand, 2009)⁷. Aber auch viele kleinere Studien, die sich mit den Transferwirkungen in der Kunst beschäfti-

⁷ Das 1. Jugendkulturbarometer ist eine repräsentative Umfrage des Zentrums für Kulturforschung in Deutschland unter 2.625 jungen Leuten im Alter von 14 bis 25 Jahren. Gefragt wurde nach künstlerischen Hobbys, Besuch von Ausstellungen zeitgenössischer Kunst, Tanz etc. Fazit: je stärker kulturelle Bildungsangebote in Schule, Verein etc. integriert werden, desto größer ist die Chance, dass die Jugendlichen am kulturellen Leben teilhaben. Auch die persönliche Begegnungen mit Künstlern können ausschlaggebend sein für weitere künstlerische/ kulturelle Tätigkeiten.

gen, bestätigen den derzeitigen Trend, der fragt „Wie wirkt die Kunst?“. Während innerhalb der kulturellen Bildung vor allem im Feld der Musik national wie international intensiv geforscht wird, gibt es in Tanz, Theater, bildender Kunst oder Literatur noch großen Nachholbedarf. Hier existieren zwar viele Erfahrungsberichte, z.B. wie sich ein Tanz- oder Theaterprojekt positiv auf das Sozialverhalten von Jugendlichen ausgewirkt hat, diese haben bislang allerdings keinen Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 69). Bei den aktuellen empirischen Untersuchungen gibt es unterschiedliche Forschungsansätze mit verschiedenen Zielsetzungen, Erkenntnisinteressen, Theoriebezügen und Fragestellungen, die im Folgenden anhand von Beispielen skizziert werden. Da die Forschungslage im Bereich Tanz – wie bereits dargestellt – recht dünn ist, werden im Wesentlichen Untersuchungen aus anderen Gebieten der kulturellen Bildung hinzugezogen. Die Darstellung der Forschungsansätze orientiert sich an der Kategorisierung und der Darstellung von Fink, Hill, Reinwand und Wenzlik (2010)⁸. Die Autorengruppe unterscheidet in *Evaluationen*, *Dokumentarfilme*, *Transferforschung*, *Biografieforschung* und *prozessorientierte Forschung*. Dabei sind die Fragen nach dem Wirkungsverständnis, dem Subjektbezug, dem Erkenntnisinteresse, der Legitimation und dem Theoriebezug an die verschiedenen Ansätze leitend.

Dokumentarfilme

Auch wenn ihr Interesse zunächst nicht primär wissenschaftliche Erkenntnis, sondern u.a. Marketingstrategie und journalistisches Interesse ist, lassen sich Dokumentarfilme als Kategorie in die Wirkungsforschung integrieren. Prominentestes Beispiel ist hier die Filmdokumentation „Rhythm is it!“ (2004). Ohne eine empirische Fundierung werden hier anhand von Einzelfällen Wirkungshypothesen wie „You can change your life in a dance-class!“ formuliert. Die Filme appellieren an die Emotionen der Zuschauer und haben damit Erfolg. Über 600.000 Personen haben den Film „Rhythm is it!“ im Kino besucht.

⁸ Der Vortrag „Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck“ fand am 30.09.2010 im Rahmen einer Impulstagung des Netzwerks Kulturelle Bildung statt (vgl. www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung.pdf).

Die weitere Verbreitung über DVDs kommt noch hinzu. Derartige filmische, von der Öffentlichkeit umjubelte Projekte sind nicht unumstritten. Die dort formulierten Wirkungshypothesen, die keine wissenschaftliche Fundierung haben, werden in der Öffentlichkeit häufig unkritisch rezipiert. Derartige Projekte „in denen die Kultur als Reparaturbetrieb des Sozialen fungiert und Problemkinder Schwanensee tanzen“ (Christoph Siemes, *Die Zeit*, 6. Mai 2010) werden auf diese Art schnell zum Wundermittel gegen soziale Benachteiligung. Trotzdem: der englische Choreograf Royston Maldoom hat mit seiner Arbeit hier in Deutschland vor ein paar Jahren (und mit der filmischen Dokumentation) den Impuls für zahlreiche Tanzprojekte und Initiativen im Bereich der kulturellen Bildung gegeben. Weitere Dokumentarfilme aus dem Bereich Tanz sind beispielsweise: *Dance for all* (Tanzprojekt in den Townships von Kapstadt), Deutschland 2008, Regie: Viviane Blumenschein; *Neukölln unlimited* (der Traum von libanesischen Migranten-Geschwistern in Berlin) Deutschland 2010, Regie: Agostinolmondi, Dietmar Ratsch; *Tanzträume* (Jugendliche tanzen die Choreographie "Kontakthof" von Pina Bausch) Deutschland 2010, Regie: Anne Linsel.

Evaluation von Projekten

Unter diesen Punkt fallen Evaluationen von erfolgreichen Schul- oder Kindergartenprojekten im Feld der kulturellen Bildung (z.B. Theaterprojekte, Musikkindergärten- oder schulen, Tanzprojekte). Ein Beispiel ist hier die Studie „Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis“ (Bundesverband Tanz in Schulen, 2009). Die Untersuchung wurde von dem Bundesverband Tanz in Schulen in Auftrag gegeben und vom Zentrum für Kulturforschung Bonn (ZfKf) unter der Leitung von Susanne Keuchel durchgeführt. Die Evaluation liefert eine Bestandsaufnahme der in dem Schuljahr 2007/2008 bundesweit durchgeführten Projekte von „Tanz in Schulen“⁹. Die Studie fragt nach den in den Projekten aufgegriffenen Tanzstilen, der Beteiligung männlicher Schüler und Schüler/innen mit Migrationshintergrund, der Integration bildungsferner Schülergruppen, der Einbindung der Projekte im Schulalltag, den Arbeitsmethoden, dem produkt- und prozessorientierten Ar-

⁹ Vgl. hier auch Fleischle-Braun & Klinge (2008).

beiten sowie Schüler-, Lehrer- und Elternzufriedenheit. Ebenfalls werden in der Studie Empfehlungen für weitere Projekte formuliert, z.B. eine bessere Beteiligung auch der ländlichen Regionen mit Tanzprojekten, eine stärkere Hinführung auf Abschlusspräsentationen, stärkere Einbeziehung von Projektleitern mit Migrationshintergrund und Entwicklung einer didaktischen Handreichung (vgl. Bundesverband Tanz in Schulen, 2009, S. 6).

Auch wenn die Evaluation von Projekten aktuell eine beliebte wissenschaftliche Betätigung ist, so gibt es hier einige kritisch anzumerkende Aspekte: Häufig steht die positive Außendarstellung der Projekte im Vordergrund und nicht primär der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn. Auftraggeber nutzen auf diese Art die Forschung, um für ihre Projekte zu werben und diese wissenschaftlich zu untermauern. Forschung wird hier im Gegenzug zum Spielball wirtschaftlicher oder politischer Interessen.

Transferforschung

In der Transferforschung werden Erwartungen oft von außen an Projekte herangetragen und mit Hilfe dieser Projekte evaluiert. Dabei kann sich der Kompetenzerwerb auf die unterschiedlichsten Bereiche (sozial, kognitiv, emotional) beziehen. Transferforschungen verfolgen oft das Ziel, kulturelle Bildung zu legitimieren. Schlussfolgerungen von groß angelegten Wirksamkeitsstudien in der Musik sind nicht selten plakative Äußerungen wie „Musik macht schlau und sozial kompetent!“ oder „Wer singt, prügelt nicht“ (Nuber, 1999). Behutsamer ausgedrückt, wird ein Zusammenhang zwischen der Ausübung von Kunst und dem Erwerb von so genannten Schlüsselkompetenzen wie Kreativität, soziale Kompetenz, Fleiß etc. (Keuchel & Wiesand, 2009, S. 168) beobachtet. Auch die australische Kulturforscherin Ann Bamford konnte (2006) in ihrer – im Auftrag der UNESCO durchgeföhrten – weltweiten Studie „The Wow Factor“ also: „Der Faktor Staunen“ – einen Zusammenhang zwischen Kulturvermittlung und Verbesserung akademischer Leistungen (vor allem in den Bereich Lesen, Schreiben und beim Spracherwerb) feststellen. „Erstens entstand in 75% der Länder der Eindruck, dass Kulturvermittlung akademische Leistungen verbessert hatte, besonders die Lese- und Schreibfähigkeit und das Erlernen von Sprachen. Zweitens führte Kultur-

vermittlung zu einer Verbesserung der Schulwahrnehmung bei Eltern, Schülerinnen und in der Gemeinschaft. Zusätzlich scheint Kulturvermittlung eine positive Auswirkung auf die kognitive Entwicklung und auf Gesundheit und Wohlergehen der Jugendlichen zu haben“ (Bamford, 2007, S. 3).

So wichtig diese breiten und oft auch medienwirksamen Studien für die Wahrnehmung der kulturellen Bildung in der Öffentlichkeit sind, so groß ist auch die Gefahr ihre Ergebnisse zu hoch aufzuhängen und die Wirkungen zu funktionalisieren, wie die Initiatoren des 2010 gegründeten Netzwerks Forschung kulturelle Bildung in einer Ankündigung der Initiativtagung formuliert haben. Daraus ist zu schließen, dass man mit Kausalketten in der Art von: wer ein Instrument spielt, wird schlau und hat mehr Freunde, vorsichtig sein sollte¹⁰.

Ebenfalls auf den Punkt bringt die amerikanische Transferforscherin Robin Pogrebin ihre Kritik an der Instrumentalisierung der Künste, indem sie sagt: „Diese instrumentellen Argumente untergraben den Sinn der ästhetischen Bildung, weil sie leicht dazu führen können, dass ein Schuldirektor proklamiert: Wenn dieser Transfer z.B. der Musik auf mathematische Fähigkeiten der einzige Grund ist, Musikerziehung in der Schule zu betreiben, dann sollten wir mehr Mathematik anbieten.“ (zit. nach Rittelmeyer, 2010, S. 18)

Ein populäres Beispiel für Transferforschung ist die nicht nur in der Wissenschaft oft zitierte Bastian-Studie. Im Rahmen dieser Untersuchung erhielten 170 Kinder mehrerer Berliner Grundschulen zwischen 1992 und 1998 einen erweiterten Musikunterricht und lernten hier zusätzlich zu dem zweistündigen Musikunterricht in der Schule ein Instrument und musizierten in verschiedenen Gruppen. Es fand ein Vergleich zwischen diesen speziell geförderten Kindern und den Kindern, die keinen erweiterten Musikunterricht erfuhren, statt. Das Forscherteam stellte eine Vielzahl positiver Einflüsse auf unterschiedliche Bereiche fest: Verbesserung der sozialen Kompetenz, Steigerung

¹⁰ Ziel des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung ist ein kollegialer und interdisziplinärer Austausch über Forschungsansätze und -methoden in der Kulturellen Bildung. Die erste Impulstagung mit dem Titel "Die Kunst über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen" fand vom 30.9.2010-2.10.2010 in Hildesheim statt.

der Lern- und Leistungsmotivation, Steigerung der Intelligenz, Kompensation von Konzentrationsschwächen, Förderung musikalischer Leistung und Kreativität, Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit, Reduzierung des Angsterlebens, überdurchschnittlich gute schulische Leistungen trotz mehrfacher Belastung u.a.m. Bastian macht allerdings auch das Zugeständnis, dass die Wirkungen einer musikalischen Erziehung immer von vielen Einflussfaktoren abhängen (vgl. Bastian, 2000). Die Studie, bei der sich die Forschergruppe unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Verfahren bediente (Fragebögen, Interviews, Gespräche mit Eltern und Lehrerinnen, psychometrische und soziometrische Tests) ist nicht unumstritten. Die Musikwissenschaftlerin Cornelia Dietrich (2002) stellt beispielsweise in Bezug auf die Ergebnisse zum Sozialverhalten in Frage, ob sich musikalische Interaktionen auf den Pragmatismus der Alltagswelt übertragen lassen, welche sozialen Effekte sich nicht auch durch andere Projekte, in denen eine Zusammenarbeit evoziert wird, hervorrufen ließen, welche interaktiven Verhältnisse innerhalb des musikalischen Geschehens eine Rolle spielen und ob sich mit soziometrischen Methoden das Besondere einer musikalischen Erfahrung erfassen lässt¹¹. So ist einer der häufigsten genannten Kritikpunkte an der Transferforschung, dass vielfach Ursache und Zusammenhang, d.h. causation und correlation verwechselt werden (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 106 ff.). Die Tatsache, dass eine Schülerin, die an einem Musikprojekt an ihrer Schule teilnimmt, nach einer gewissen Zeit tatsächlich verbesserte Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern zeigt, ist letztlich kein Beweis, dass dieser Effekt tatsächlich durch das Musizieren zustande gekommen ist.

Biografieforschung

Die Biografieforschung (vgl. z.B. Reinwand, 2007) legt ihr Erkenntnisinteresse – wie der Name schon sagt – auf biografisch prägende ästhetische Erfahrungen. Durch ästhetische Praxis initiierte Schlüsselerlebnisse, die einen entscheidenden Einfluss auf die Biografie der Person haben, sind hier von Interesse. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Erlebnisse durch eigene Tätigkeiten (beispielsweise die Teilhabe an einem Schülertheaterprojekt) oder

¹¹ Vgl. zu dieser Thematik auch Gembbris, Kraemer & Maas (2001).

eher rezeptiv (zum Beispiel durch ein intensives Erlebnis während eines Konzertbesuches) hervorgerufen werden. Es wird vermutetet, dass viele Menschen in dieser Form prägende und für die eigene Entwicklung und Bildung ausschlaggebende Erfahrungen gemacht haben (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 92). Die biografisch orientierte Forschung kann somit die Bedeutung von ästhetischer Erfahrung für die einzelne Person analysieren und so zusätzlich versuchen, kulturelle Bildung zu legitimieren. Kritisch anzumerken ist, dass diese Art von Forschung nicht verallgemeinerbar und die jeweilige subjektive Bedeutung nicht auf andere Lebensgeschichten übertragbar ist. Innerhalb der Forschung in der kulturellen Bildung erhält dieser Ansatz trotz dessen mehr und mehr an Bedeutung.

Prozessorientierte Forschung

Prozessorientierte Forschung (vgl. Fink, Hill, Reinwand & Wenzlik, 2010) ist weniger an dem Produkt, dem Ergebnis, dem „Output“ künstlerischer Tätigkeiten interessiert, sondern an dem Weg. Prozessorientierte Forschung in künstlerischen Handlungsfeldern fragt nach dem, was passiert, wenn Individuen ästhetisch tätig werden/ sind. Eine Prozessforschung betrachtet somit den künstlerischen Vorgang und reflektiert ästhetische Praxis zwischen Konzeption, Durchführung und Rezeption (vgl. ebd.). Prozessorientierte Forschung instrumentalisiert nicht, wie beispielsweise die Transferforschung, ästhetische Handlungen. Im Vergleich zu der Transfer- und Biografieforschung eröffnet sich innerhalb der Prozessforschung eine Perspektive auf die Situation bzw. auf die „konkretere Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umwelt“ (ebd., S. 10). Durch den Blick auf Situationen lassen sich im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Forschungsansätzen Zusammenhangshypothesen postulieren (vgl. ebd.) und Bedingungen für gelingende Bildungsprozesse innerhalb kultureller Bildung formulieren. Durch die begrenzten Fallzahlen stellt sich allerdings, wie auch bei der Biografieforschung, die Frage nach der Verallgemeiner- und Übertragbarkeit. So kann eine Übertragbarkeit gezeigter Zusammenhänge auf ähnliche Situationen nur angenommen aber nicht ohne weiteres nachgewiesen werden (vgl. ebd.).

Aktuelle Beispiele für diesen Forschungsansatz sind das „Praxisforschungsprojekt: Leben lernen“ (Wenzlik & Biburger, 2009), in dem verschiedene Tanz- und Theaterprojekte über zwei Jahre begleitet wurden, sowie die ebenfalls innerhalb dieses Projekts durchgeführte Fallstudie von Fink (2009) über die Bedeutung der Bühne als zentralem tanz- und theaterpädagogischen Handlungsraum.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alle Ansätze (Transferforschung, Dokumentationen, Evaluation von Projekten, Biografie- und Prozessforschung) innerhalb der Erforschung kultureller Praxis ihre Bedeutung haben. Die verschiedenen Ansätze und Schwerpunkte sind eher als Mosaiksteine zu verstehen, die alle das Ziel haben, sich dem Phänomen ästhetischer Erfahrung zu nähern. Populär wirksame Dokumentationen wie „Rhythm is it!“ sind ebenso öffentlichkeitswirksame Werbemaßnahmen für künstlerische Praxis wie beispielsweise groß angelegte Transferforschungsarbeiten wie die Bastian-Studie. Aber auch die stilleren, kleineren Forschungsaktivitäten, die für weniger Wirbel sorgen, sind Teile eines Puzzles.

Die vorliegende Untersuchung stellt ebenfalls – wie bereits in der Einleitung angedeutet – einen *prozessorientierten* Ansatz dar. Ziel ist es weder, nach Effekten oder Kausalketten zu fragen (Transferforschung), noch die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für die Biografie des Einzelnen zu ermitteln (Biografieforschung), sondern lediglich zu beschreiben, was eigentlich passiert, wenn junge Erwachsene mit dem Körper und Bewegung gestalten und welche Themen innerhalb dieser Tätigkeit für sie wichtig werden, welche Erfahrungen sie machen.

3.2 Zum Forschungsstand

Die Skizzierung des Forschungsstandes ist aus verschiedenen Gründen nicht ganz unproblematisch. Zum einen gibt es im Vergleich zu anderen Feldern der Sportpädagogik – wie beschrieben – erst wenige Studien, die sich aus empirischer Sicht mit der Tanzpädagogik beschäftigen. Zum anderen sind die Arbeiten, die hier vorliegen, häufig in dem Bereich der Transferforschung (vgl. Kap. 3.1) anzusiedeln. Zunächst werden verschiedene empiri-

sche nationale und internationale tanzpädagogische Forschungsarbeiten vorgestellt. Daran schließt eine Skizzierung der für die eigene Untersuchung impulsgebenden Studien aus dem Bereich der kulturellen Bildung von Molenhauer (1996) und Hetland, Winner, Veneema und Sheridan (2007), Larson und Brown (2007) sowie aus sportpädagogischer Perspektive die Untersuchung von Miethling und Krieger (2004) an.

Empirische tanzpädagogische Forschung

Im Folgenden zitiere ich aus einem Forschungsüberblick mit dem Titel „Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Sozial Development“, die, herausgegeben von Richard J. Deasy (2002), von verschiedenen Arbeitsgruppen durchgeführt wurde und bei der insgesamt 62 Studien zu Transferwirkungen unterschiedlicher künstlerischer Tätigkeiten zusammenfassend analysiert wurden. Der Forschungsüberblick wurde von dem US-amerikanischen Erziehungsministerium finanziell gefördert und der Arts Education Partnership herausgegeben. Ziel es war unter anderem, zukünftige Forschungslinien aufzuzeigen. Neben Perspektiven, Fragestellungen und methodischen Aspekten für zukünftige Forschungsvorhaben in bildender Kunst, Theater, Tanz und Literatur sollten didaktisch-methodische Schlussfolgerungen aus den vorliegenden Studien dafür sorgen, den Unterricht in den Künsten zu verbessern. Den verschiedenen Künsten werden dabei nach Aussage der Autoren unterschiedliche Effekte zugesprochen. Während das Theaterspielen vor allem Textverständnis, Empathie, kommunikative Kompetenzen und die Konfliktlösungskompetenz zu fördern scheint, hat der Tanzunterricht hiernach Auswirkungen auf Selbstvertrauen, Durchhaltefähigkeit, soziale Toleranz sowie auf das kreative Denken (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 91). Von den begutachteten Untersuchungen kamen sieben, mit teils quantitativem teils qualitativem Ansatz, aus dem Tanz. Ähnlich wie in der aktuellen sportpädagogischen Forschung (vgl. Fleig, 2009; Kehne, 2011) scheint hier ein besonderes Interesse auf der Beziehung von Tanz und kognitiven Leistungen (z.B. Kreativität, Konzentrationsleistung, schlussfolgerndes Denken) zu liegen. In der Zusammenfassung verweist die Autorin vor allem auf die Beziehung von Tanz und drei innerhalb des kreativen Denkens häufig zitiert-

ten Bereichen nach Torrance: Flüssigkeit, Originalität und Abstraktionsfähigkeit, die sich vor allem durch die Inhalte Improvisation sowie Gestaltung fördern lassen: „Originality and abstractness, likewise, are values modes of dance education, especially where improvisation and composition are taught“ (Bradley, 2002, S. 16).

In der nationalen tanzpädagogischen Forschung hat Susanne Quinten (1994) in ihrer Dissertation das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierenden Funktionen untersucht. In ihrer qualitativen Studie arbeitet sie mit narrativen Interviews und dialogischen Gesprächstechniken. Nicole Mühlporthe (2008) stellt in ihrer Untersuchung die Ausgangsfrage, wie man graphomotorische Kompetenzen bei Grundschulkindern verbessern kann. Die quasiexperimentelle Feldstudie wurde über drei Monate an zwei Grundschulen durchgeführt. Die Analyse zeigte eine signifikante Leistungssteigerung in Bezug auf qualitative Schriftaspekte für die Kinder, die zusätzlichen Tanzunterricht erhielten.

Im Rahmen einer Längsschnittstudie erforscht Nils Neuber (2000) in einem dreimonatigen Unterrichtsversuch ein zuvor eigens entwickeltes Konzept zur kreativen Bewegungserziehung für Kinder im Grundschulalter. In einem dreimonatigen Unterrichtsversuch im Sportunterricht mit Kindern aus Klassen des dritten und vierten Schuljahrs wurden die Aspekte Kreativität, Identität und Koordinationsfähigkeit untersucht. Über verschiedene Testverfahren, z.B. dem Heidelberger Geschicklichkeitstest von Mechling und Rieder (1977 zit. nach Neuber, 2000) für die Erfassung der Koordinationsfähigkeit, wurde die Entwicklung der verschiedenen Bereiche überprüft. Neuber stellt erwartungskonform positive Veränderungen in allen drei Bereichen fest. Dabei verbessern sich die Versuchsklassen in den Aspekten Kreativität und Identität signifikant gegenüber der Kontrollgruppe. Der Koordinationstest fällt in beiden Gruppen gleich aus. Neuber schließt daraus, dass die kreative Bewegungserziehung besonders geeignet ist, Kinder im Grundschulalter in ihrer Kreativität und Identität zu fördern.

Wie bereits in den einleitenden Bemerkungen zu den verschiedenen Forschungsansätzen innerhalb der Wirkungsforschung herausgestellt wurde, werden in Transferstudien vorab formulierte Erwartungen an die jeweiligen

Projekte herangetragen. Der Fokus liegt dabei also auf bestimmten, eingegrenzten und zuvor festgelegten Aspekten. Hierdurch ergeben sich zwei Probleme: Zum einen geht der 'ganzheitliche' Blick auf den Gegenstand Tanz verloren, so dass unter Umständen nicht alle Facetten des Tanzes abgebildet werden und zum anderen wird der Tanz instrumentalisiert. Das zuletzt genannte Problem ist umso gravierender, als dass es in diesem Feld an empirischer Grundlagenforschung mangelt.

Über die Besonderheiten ästhetischer Tätigkeiten und sie begleitender Erfahrungsprozesse existieren bislang in erster Linie theoretische und eben nicht auch empirisch belegte Erkenntnisse. Es ist daher notwendig, zunächst einen Schritt zurück zu gehen und zu untersuchen, welche Aspekte beziehungsweise Felder überhaupt innerhalb Tanz (und in dem Fall der vorliegenden Untersuchung innerhalb von Komposition und Gestaltung) relevant sind. Bevor also einzelne Bereiche fokussiert (und häufig auch instrumentalisiert) werden, sollte ein Blick auf das Phänomen geworfen werden. Rittelmeyer (2010) kommt in seinem umfangreichen Überblick über Forschungsarbeiten zur Transferforschung in der kulturellen Bildung zu einem ähnlichen Schluss, indem er vorschlägt, dass zukünftige Forschung innerhalb der künstlerischen Lernfelder zunächst klären solle, was in den einzelnen Bereichen tatsächlich passiert (vgl. S. 98). In die gleiche Richtung gehen die von Rittelmeyer dargestellten Befunde einer US-amerikanischen Forscherinnengruppe um E. Winner (2006), die konstatieren, dass die entscheidenden Bildungserfahrungen innerhalb der ästhetischen Erziehung anderer Art seien, als es die Transferforschung vorgibt und evaluierte Effekte „eher Nebenprodukte als eigentliches Ziel ästhetischer Bildung“ seien (vgl. Rittelmeyer, 2010, S. 100).

Im Folgenden werden daher einige Studien vorgestellt, die alle in diesem Sinne das Ziel haben zu beleuchten, was *eigentlich* innerhalb von künstlerischen Tätigkeiten und *eigentlich* innerhalb von Sportunterricht passiert. Aus Mangel an entsprechenden Arbeiten aus dem Bereich Tanz wird auf Arbeiten zurückgegriffen, die sich mit Nachbardisziplinen beschäftigen. Trotz der scheinbaren Disziplinerne sind diese Beispiele Impuls gebend für das eigene Forschungsvorhaben. Die Studien beschäftigen sich mit musikalischen und bildnerischen Erzeugnissen von Kindern, den Lernerfahrungen von Ju-

gendlichen im Kunstunterricht, dem emotionalen Lernen von Jugendlichen während der Probenarbeit eines Musicals sowie dem Erleben von Schülerinnen und Schülern von Sportunterricht. Aus verschiedenen Gründen, die im Folgenden dargelegt werden, bieten diese in sich sicher sehr unterschiedlichen Ansätze Impulse und Ansatzpunkte für die eigene Untersuchung.

Was passiert innerhalb von ästhetischen/ künstlerischen Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen?

Prominentes Beispiel für einen die eigentlichen Geschehnisse in den Blick nehmenden Forschungsansatz sind die „Grundfragen ästhetischer Bildung“ unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers Klaus Mollenhauer (1996). Im Mittelpunkt der eher empirisch-phänomenologischen Strukturanalyse stehen die Fragen „was überhaupt geschieht, wenn ein Kind sich anschickt, ästhetisch tätig zu werden“ (S. 15, S. 253) oder „Was erfahren Kinder unserer Kultur, wenn sie ästhetisch tätig sind?“ (S. 20)¹². Mollenhauer et al. führten hierfür in erster Linie qualitative Experimente durch. Anhand von Materialien aus der Musik und der bildenden Kunst von 52 Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 13 Jahren versuchte die Forschergruppe die oben dargelegte Grundfrage empirisch zu beantworten. Die Forschungsfragen, die an die Grundfrage anschließen und die Untersuchung leiteten, wurden auf der Grundlage von bildungstheoretischen, anthropologischen und philosophischen Prämissen formuliert. Die sieben ausgewählten interpretativen Zugänge folgten dabei „keiner theoretisch begründeten Systematik“ (ebd., S. 35). Unter anderem wurde erfragt: wie Kinder über ästhetische Objekte reden, wie sie sich mimetisch in Bezug auf Bilder und Musik verhalten, welche Interaktionsformen sie innerhalb der musikalischen Improvisation wählen, welche musikalischen und bildnerischen Stile sie entwickeln, welche Gestaltcharakteristika sie herstellen, wie sich in kindlichen Gestaltungen Ausdruck äußert und wie sie innerhalb der musikalischen Improvisation zu „tönend bewegten

¹² Vgl. hier auch Winderlich (2007). Sie nutzt die Methode des narrativen Interviews für die Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung von Kindern im Tanz, die sie mit den von Ludwig Duncker (1999) formulierten Structurelementen zur ästhetischen Erfahrung vergleicht. Vgl. auch zum Experimentieren als ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern Reuter (2007).

Formen“ (ebd., S. 235) kommen. Mit den Kriterien *Mimesis* (*Vorbild-Nachbild*), *musikalische Interaktion, Stile, Gestalt, Ausdruck, Kritzel und Leiblichkeit kindlich-musikalischer Gestaltung* wurden auf Basis der qualitativen Experimente theoretische Grundlagen entwickelt. Die Ergebnisse der Untersuchungen interpretierte das Forschungsteam hermeneutisch, meist anhand von Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, der Kunsthistorie und der Anthropologie. Die anhand der verschiedenen Interpretationsansätze gewonnenen Befunde bleiben eher unverbunden nebeneinander stehen und sollen auch nicht als geschlossene theoretische Grundlegung verstanden werden. Die Rezeption Mollenhauers Untersuchung erfolgt nicht ohne Kritik. Vor allem wurde häufig an der theoretischen Prämisse Anstoß genommen (vgl. Peez, 2001). Ästhetische Erfahrung wird auf hier auf ‚kunstförmige‘ ästhetische Erfahrung (Mollenhauer, 1996, S. 253) reduziert. Ebenso verweist Peez (2001) darauf, dass andere Ansätze, wie das pragmatische Verständnis ästhetischer Erfahrung in Anlehnung an John Dewey oder die antiken Aisthesis-Theorien aktualisierende Ansatz von Wolfgang Welsch kaum bis gar nicht berücksichtigt sind (ebd., S. 80). Trotz aller Einwände wird aus kunstpädagogischer Perspektive auch der Wert dieser Untersuchung herausgestellt: „Folgt man jedoch den vielfältigen theoretischen Eingrenzungen und stellt Einsprüche zunächst zurück, dann öffnet sich eine aufschlussreiche qualitative Untersuchung, die in ihrer Einmaligkeit und Differenziertheit als inhaltlich, methodisch und methodologisch grundlegend für Adressaten- und Zielgruppenforschung in der Kunstpädagogik gelten kann“ (ebd.). Die Ergebnisse der Studie im Einzelnen zu zitieren würde an dieser Stelle zu weit führen und ist durch die Dichte der Darstellung in einer zusammenfassenden Übersicht nicht möglich.

Ebenfalls angeführt werden sollen im Folgenden zwei Studien, die nicht originär aus dem Bereich Tanz, sondern aus der bildenden Kunst und aus dem Theaterspiel kommen.

Einen in dem zuvor beschriebenen Sinne prozessorientierten Ansatz (vgl. Kap. 3.1) verfolgt ebenfalls die Studie von Winner, Hetland, Veenema und Sheridan (2007) von der Harvard Graduate School for Education. In ihrer Veröffentlichung „Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Educati-

on“ begleiteten sie über ein Jahr den Unterricht von High-School Schülerinnen und Schülern in den *visual arts*. Unterrichtet wurden in diesem Zeitraum unter anderem bildende Kunst, Fotografie und Bildhauerei. Das hier entstandene umfangreiche Videomaterial umfasst insgesamt Aufzeichnungen über 103 Stunden. Im Zentrum der anschließenden Auswertung stand eine phänomenologisch-empirische Analyse dessen, was im Kunstunterricht eigentlich passiert. Die Aufzeichnungen wurde nach erkennbaren Verhaltensmustern der Lehrer und Schüler ausgewertet, nach den verwendeten Lehrstrategien der Lehrer sowie den Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler: „Our goal was to identify ‚what‘ is taught in visual arts (eight dispositions we call *Studio Habits of Mind* and ‚how‘ teachers do that)“ (ebd., S. 9). Ebenfalls von Interesse sind für die eigene Untersuchung die acht Lernfelder, die die Autorinnen aufgrund ihrer Beobachtungen des Kunstunterrichts, ermitteln konnten. Diese sind hiernach: 1. *Develop craft* (Technik), 2. *Engage and persist* (Durchhaltevermögen), 3. *Envision* (Imaginationsfähigkeit), 4. *express* (Ausdruck), 5. *Observe* (Beobachtungsfähigkeit), 6. *Reflect* (Reflexionsfähigkeit), 7. *Stretch and Explore* (Erweiterung der Perspektiven und Explorationsfähigkeit), 8. *Understand art world* (Kunstverständnis).

Die qualitative, auf Interviews basierende theoriegenerierende Studie von Larson und Brown (2007) von der University of Illinois stellte die Frage nach der Entwicklung der emotionalen Intelligenz von Jugendlichen innerhalb eines Theaterprojekts und ist so eher im Bereich der Transferforschung anzusiedeln. Sie soll hier dennoch dargestellt werden, da die ermittelten Kategorien emotionaler Beteiligung, die gleich noch näher erläutert werden, für die vorliegende Arbeit von Interesse sind: Dabei begleiteten die Autoren die Theaterarbeit, bei der 14-17jährige Schülerinnen und Schüler ein Musical einstudierten, über drei Monate und befragten zehn ausgewählte Teilnehmer alle zwei Wochen (zum Teil über Telefoninterviews) nach Erlebnissen, Erfahrungen, problematischen Ereignissen etc. Ergänzend wurden die Leiterinnen des Musicalprojekts sowie die Eltern der Jugendlichen interviewt. Zwei Jahre nach Abschluss des Projekts wurden die Schülerinnen und Schüler erneut befragt. Die Schule, an der das Projekt durchgeführt wurde, legt in ihrem Profil einen Schwerpunkt auf die Theaterarbeit, produziert immer wieder von der

Öffentlichkeit positiv aufgenommene Projekte und hat in der Region ein dementsprechend hohes Ansehen. Die Leiterinnen waren ausgesprochen motiviert und zeigten einen hohen Anspruch an die Qualität ihrer Arbeit: „At the preaudition meeting, they articulated expectations for attendance, applying effort, and learning lines“ (Larson & Brown, 2007, S. 1088).

Die Analyse der Daten folgte in Anlehnung an die Grounded Theory und es konnten folgende Kategorien emotionaler Beteiligung ermittelt werden:

1. *Disappointment with casting* (Enttäuschung über die Einteilung der Rollen)

Im Vergleich mit den Mitschülern ist man enttäuscht über die Rolle, die man selbst erhält. Die heftigen emotionalen Reaktionen zeigen sich oft unmittelbar nach der Rollenvergabe. Nach einigen Wochen hatte sich diese Enttäuschung und Unzufriedenheit aber in der Regel gelegt

2. *Satisfaction and elation from doing well* (Zufriedenheit und Stolz)

Positive Aufgeregtheit, Zufriedenheit und „Adrenalin-Kicks“ stellen sich ein, sobald die Schüler das Gefühl haben, ihre Rolle in den Griff zu kriegen, ihre Rolle gut zu spielen und wenn sich das Stück nach und nach zusammenfügt. Auch die Aufführung bzw. die Folge davon geht mit positiven Gefühlen einher.

3. *Anger and stress with interpersonal obstacles* (Ärger und Stress in zwischenmenschlichen Beziehungen)

Konflikte werden innerhalb der Gruppe erlebt. Beispielsweise entsteht Ärger über andere Teilnehmer, die ihren Text nicht können oder andere bevormunden wollen. Positive wie negative Stimmungen einzelner Jugendlicher können sich dabei auf die anderen übertragen (vgl. ebd., S. 1090).

4. *Anxiety and stage fright* (Angst und Lampenfieber)

Das Lampenfieber, die Angst vor dem Auftritt wird hier als dominierendes Gefühl von der Aufführung erlebt.

5. *The long-term arc of emotions* (das Durchleben von Gefühlen)

Den emotionalen Höhepunkt beschreiben die Jugendlichen nach der erfolgreichen Aufführung des Musicals. Die positiven Gefühle durch den gelungenen Bühnenauftritt werden gleichzeitig von dem eher traurigen Gefühl begleit-

tet, dass das Projekt damit beendet ist. Die Erfahrungsfelder wurden systematisiert, z.B. in Ursachen und Folgen verschiedener Emotionen, Bewältigungsstrategien von Stress oder Angst und Entwicklung positiver Gefühle. Als zusammenfassende Schlussfolgerung ihrer Ergebnisse formulieren die Autoren Hypothesen für weitere Forschungsvorhaben. Die Studie erhebt nicht den Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit und Objektivität. Larson und Brown geben selbst zu bedenken, dass es fraglich ist, ob der beobachtete Zuwachs an emotionaler Intelligenz auch über das Theaterprojekt hinaus eine Wirkung hat und heben hervor, dass es sich hier um ein spezifisches, keineswegs repräsentatives Lernarrangement handelt. Sie verweisen u.a. auf forschungsmethodische Arrangements, die beispielsweise Beobachtungen und eigene Erfahrungsberichte aus Tagebüchern kombinieren (ebd., S. 1097).

Nicht aus dem Feld der kulturellen Bildung, aber aus der sportpädagogischen Unterrichtsforschung liefert die Studie von Miethling und Krieger (2004) „Schüler im Sportunterricht“ Anhaltspunkte für die vorliegende Untersuchung. In ihrer qualitativen Studie befragten die Forscher Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg der Klassen 8-10 mit Hilfe von narrativen und kontrolliert-explorativen Interviews zu ihren Erfahrungen, subjektiv bedeutsamen Themen und alltagsrelevanten Strategien in ihrem Sportunterricht. Die Daten wurden anhand des Analyseverfahrens der Grounded Theory ausgewertet. Die Autoren konnten sieben Schüler-Themen ermitteln: *Das Erleben von Ungerechtigkeit, die Leistungsansprüche: Zwischen Lust und Frust, die Gruppenbeziehungen: Wir/ Ich und die anderen, die Verständigung – Der Wunsch nach Freiräumen und Mitbestimmung, das Lehrerengagement, die doppelte (psycho-physische) Verletzbarkeit, die körperliche Exponiertheit.* Miethling und Krieger diskutieren ihre Ergebnisse auf der Grundlage des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden veränderten Anforderungen für ein Aufwachsen in der Moderne. Sie fassen ihre Ergebnisse in einem Entwurf einer innovativen Theorie der *Produktiven Unsicherheit und Normalisierung im Schüleralltag* zusammen

Studien	Gegenstand	Forschungsansatz	Methoden der Datenerhebung und --auswertung	Ergebnisse (Auszug)
Mollenhauer et al (1996)	Musikalische und bildnerische Produkte von Kindern	Qualitativ	E= Interviews, Bilder und musikalische Produkte A= hermeneutische Bild- und Musikinterpretation	Themen: Mimesis (Vorbild-Nachbild), musikalische Interaktion, Stile, Gestalt, Ausdruck, Kritzel und Leiblichkeit kindlich-musikalischer Gestaltung
Winner, Hetland, Veenema & Sheridan (2007)	Kunstunterricht (Klasse 9-12)	Qualitativ	E= Videoanalyse, Interviews A= Kodieren	Lernerfahrungen: 1. develop craft (Technik), 2. engage and persist (Durchhaltevermögen), 3. envision (Imaginationsfähigkeit), 4. express (Ausdruck), 5. observe (Beobachtungsfähigkeit), 6. reflect (Reflexionsfähigkeit), 7. stretch and explore (Perspektiverweiterung und Explorationsfähigkeit), 8. understand art world (Kunstverständnis).
Larson & Brown (2007)	Theaterprojekt mit Jugendlichen	Qualitativ	E= Interviews A= Kodieren	u.a. Emotionen: 1. disappointment with casting (Enttäuschung), 2. satisfaction and elation from doing well (Zufriedenheit durch Erfolge), 3. anger and stress with interpersonal obstacles (Ärger und Stress), 4. anxiety and stage fright (Angst und Lampenfieber), 5. the long-term arc of emotions (langfristiger Bogen emotionaler Beteiligung)
Miethling & Krieger (2004)	Schüler im Sportunterricht (Klasse 8-10)	Qualitativ	E= narrative und kontrolliert-explorative Interviews A= Kodieren	Themen: Das Erleben von Ungerechtigkeit, die Leistungsansprüche: Zwischen Lust und Frust, die Gruppenbeziehungen: Wir/ Ich und die anderen, die Verständigung – der Wunsch nach Freiräumen und Mitbestimmung, das Lehrerengagement, die doppelte Verletzbarkeit, die körperliche Exponiertheit

Tabelle 1

3.2.1 Fazit

Wie bereits zuvor dargelegt, mangelt es innerhalb der kulturellen Bildung an Untersuchungen, die den jeweiligen ästhetischen Prozessen auf den Grund gehen. Forschung in den künstlerischen Fächern ist daher gefordert zu betrachten, was in den einzelnen Bereichen *eigentlich* passiert. Die dargestellten Ansätze von Mollenhauer (1998) und Winner, Hetland, Veenema und Sheridan (2007) geben hier richtungsweisende Anregungen. Für den Tanz, unabhängig in welchen Bereichen – z.B. Exploration, Improvisation, Gestaltung/ Choreographie, Körperarbeit – fehlen entsprechende auf empirischen Daten basierende Analysen. Es eröffnen sich hier zahlreiche Forschungsfelder und -fragen. Das Augenmerk der vorliegenden Untersuchung richtet sich auf den Bereich der Gestaltung. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses liegt hierbei weniger das 'wie' (die technische, handwerkliche Seite), sondern befinden sich eher die Subthemen des Prozesses.

Auch die skizzierte Untersuchung von Miethling und Krieger (2004) liefert Impulse für die vorliegende Arbeit. Die Autoren konnten sieben relevante Themen ermitteln, die für Schülerinnen und Schüler in ihrem Erleben von Sportunterricht von Bedeutung sind. Es schließt sich die Frage an, ob innerhalb von Bewegungsgestaltungsprozessen ähnliche Themen von Bedeutung sind oder ob hier andere Aspekte im Fokus stehen. Es stellt sich ebenfalls die Frage, was das Besondere an Gestaltungsprozessen mit dem Körper und Bewegung ist. Um diese Frage(n) genauer beantworten zu können, wird im Folgenden zunächst der Begriff der Gestaltung aus zwei Perspektiven betrachtet. Zum einen erfolgt die theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen in Anlehnung an pädagogisch-anthropologische Ansätze aus dem Bereich der Ästhetischen Bildung (Kap. 4.2). Zum anderen beschäftige ich mich mit einem Verständnis von Gestaltungskompetenz als notwendige Fähigkeit der Moderne aus der Perspektive der Identitätsforschung (Kap. 4.1).

4 **Gestalten: Ein Begriff zwischen Muff und Moderne**

Gestalten ist eine Tätigkeit, die in den unterschiedlichsten Bereichen stattfinden kann. Beispielsweise lässt sich ein Urlaub gestalten, ein Brief, ein Garten, Unterrichtsprozesse oder eine Mittagspause. Gemeint ist das aktive, selbst bestimmte Füllen von Möglichkeiten. In diesem Sinne versteht man unter einem Gestaltungsspielraum einen Freiraum, der nach individuellen Wünschen, Interessen etc. gefüllt werden kann. Innerhalb einer gestalterischen Tätigkeit erlebt sich der Mensch als selbstbestimmt und handelnd. Der *schöpferische* Mensch ist gestaltungskompetent und kann sich selbst und seiner individuellen Entwicklung eine spezielle Form geben oder ist, anders ausgedrückt, in der Lage, seine „Lebenswelt sinn-voll zu gestalten“ (Beckers, 1997, S. 29). Auch die Umwelt und die gesellschaftlichen Bedingungen gelten als aktiv gestaltbar. Auf der Grundlage dieses anthropologischen Verständnisses ist der Mensch (unabhängig von der sozialen Prägung) nicht (nur) zur Passivität und Hinnahme gezwungen, sondern schafft sich und seine Welt selbst. Für die Entwicklung der menschlichen Kultur ist die Gestaltung der persönlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen eine zwingende Voraussetzung (vgl. Grössing, 1993 zit. nach Neuber, 2000, S. 16). Nicht zufällig findet sich der Gestaltungsbegriff vor allem in den künstlerischen Tätigkeiten wieder. Die Kunst ist sozusagen die Paradedisziplin gestalterischen Handelns. Der Mensch erfährt sich hier als schöpferisch. In einem künstlerischen Produkt können individuelle Ideen und Vorstellungen umgesetzt werden. Für den Philosophen Rudolf zur Lippe (1987) bedeutet schöpferisch, dass aus einem Vorgang, in dessen Mitte die Momente gleichzeitig, aber in der Verwirklichung nacheinander sind, eine eigene Gestalt „auftaucht“ (ebd., S. 389). Dafür seien Schritte des Ausführens, Verbindens, Vergleichens und wieder Ausführens notwendig (vgl. ebd.). Er beschreibt den schöpferischen, Gestalt gebenden Vorgang als einen Akt mit zwei Bewegungen: einer vorwärts gerichteten und einer alles auf sich beziehenden. Kennzeichnend sei, dass der Vorgang sowie das Ergebnis weder vorher bestimmt, noch lediglich Resultat seien: „Deshalb tauchen Gestalten schrittweise auf“ (ebd., S. 389).

und müssen erfahren, erarbeitet werden, und sie sind währenddessen, mehr oder weniger, zeitlos anwesend“ (ebd., S. 390).

Pädagogische Theorien aller couleur beschäftigen sich seit langem mit dem Gestaltungsbegriff. Ob im Zusammenhang mit der Kunsterzieherbewegung der Reformpädagogik zu Beginn des letzten Jahrhunderts oder als zentrale Kategorie der Leibeserziehung spielt die Gestaltung eine entscheidende Rolle (vgl. Postuwka, 2010, S. 124). Dabei sind Gestalten und Gestaltung nach wie vor unscharfe, unklare Begriffe (vgl. Beckers, 1997; Klinge, 2008; Postuwka, 2010), die in der Regel eher mit alltäglichen Handlungen in sprachliche Verbindung gebracht werden als mit Kunst: Ich gestalte nicht ein Gedicht, sondern ich schreibe es oder dichte. Ein Bild wird gemalt, gedruckt, ein Musikstück komponiert, ein Tanz choreographiert. Der Begriff der Gestaltung wird weniger mit einer künstlerischen Tätigkeit assoziiert als beispielsweise das Dichten oder Komponieren, dafür ist er aber allgemeingültiger. So heißt auch beispielsweise eine der pädagogischen Perspektiven in den Richtlinien Sport in Nordrhein-Westfalen „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999). Eine analoge Formulierung im Fach Deutsch: „Sich über Sprache ausdrücken – mit Wörtern gestalten“ kann man sich nur schwer vorstellen. Die etwas „altbackene“ Konnotation des Gestaltungsbegriffs mag auch damit zusammenhängen, dass er bereits in den 1960er Jahren innerhalb der Leibeserziehung neben Spiel, Leistung und Wettkampf als eine zentrale Kategorie von Bildung galt und hier viel diskutiert wurde. Dies spiegelt sich beispielsweise in dem IV. Kongress für Leibeszieher von 1967 mit dem Titel „Die Gestaltung“ wider, bei dem sich unter anderem die Sportpädagogen Bollnow und Grupe mit dem Gestaltungsbegriff auseinandersetzten. Grupe kennzeichnet hier die Bewegungsgestaltung ähnlich dem Spiel als ein zweckfreies Handeln (1967, S. 50 f.) und auch Bollnow betont, dass Gestaltungen nicht rational zweckmäßig sind (1967, S. 24). Rund fünfzig Jahre später ist der Begriff der Gestaltung immer noch aktuell, wird heute aber auch im Sinne einer *Selbstgestaltung* mit den sich verändernden Anforderungen moderner Zeiten in Verbindung gebracht.

4.1 Gestaltungskompetenz als Schlüsselkompetenz der Moderne

In der soziologischen und sozialpsychologischen Literatur wird das Aufwachsen in der Spätmoderne beschrieben als ein Balanceakt zwischen Freiheit und Zwang (vgl. z.B. Wegener, 2008, S. 45)¹³. Auf der einen Seite bietet der strukturelle Wandel viele Möglichkeiten, Lebensentwürfe flexibel zu gestalten, auf der anderen Seite kann sich gerade diese Offenheit als zu hohe und überfordernde Hürde erweisen. Die Orientierung an tradierten Lebensentwürfen ist durch eine Vielfalt an Optionen und durch sich ständig wandelnde Bedingungen nicht mehr möglich, so dass sich der Einzelne stärker als Schöpfer seiner eigenen Biografie erlebt. Diese Option und Notwendigkeit wird als Segen und Fluch dargestellt (vgl. Hurrelmann & Mansel zit. nach Wegener, 2008, S. 43). Modernes Leben in westlich geprägten Gesellschaften bedeutet somit immer öfter ein Aufwachsen auf 'wackeligem Boden' und ohne verbindliche Vorbilder. Bezugssysteme, die vormals noch Halt versprachen, wie Familie, Religion und Beruf sind in der Moderne geprägt durch Wandel und Vorläufigkeit. Nicht-eheliche Lebensgemeinschaften, Ein-Eltern-Familien, mehr Einzelkinder, kinderlose Lebensgemeinschaften, der Verlust der Großfamilie, schwindende nachbarschaftliche Beziehungen, Wohngemeinschaften etc. bieten eine Vielzahl an Lebensentwürfen, aber weniger Verbindlichkeiten (vgl. ebd.). Auch der berufliche Werdegang verspricht keine Sicherheit und erfordert „geistige Flexibilität, räumliche Mobilität und die stete Antizipation des möglichen Arbeitsplatzverlustes“ (ebd., S. 43). Verbindlich ist vielleicht die notwendig gewordene Flexibilität, die als eine Fähigkeit bezeichnet wird, die dem Einzelnen helfen kann, mit der Pluralisierung von Lebensentwürfen überein zu kommen. Aufgrund vielfältiger sozialer, familiärer und beruflicher Anforderungen muss sich Identität daher heute immer wieder neu konstruieren, der Sozialpsychologe Heiner Keupp spricht analog von „Patchwork-Identität“ (vgl. Keupp, 1989; Keupp et al., 1999). Sie ist das „Ergebnis vielfältiger Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit der spezifischen Lebenswelt“ (Erdmann, 1999, S. 67). Der Mensch vereint verschiedene Ichs; in Einklang mit sich zu sein, ist dementsprechend eine besondere Anforderung und

¹³ Zum Begriff der ‚balancierenden Identität‘ vgl. auch Krappmann (1969). Gemeint ist hier aber eher eine Identität, die nicht fest etabliert ist, sondern die aus „ständiger Anstrengung um neue Vermittlung entsteht“ (Krappmann, 2003, S. 81).

Leistung moderner Zeiten. In diesem Zusammenhang fragt auch der Bestsellerverphilosoph Richard David Precht: „Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?“ (2007).

Im Zuge dieses Diskurses erhält die *Gestaltungskompetenz* – als nicht nur eine auf künstlerische Fächer, sondern als alltagsrelevante Fähigkeit – entscheidende Bedeutung. Der Einzelne ist in hohem Maße gefordert, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen und flexibel auf die Anforderungen der Moderne zu reagieren: Identität wird konstruiert (Keupp et. al, 1999). Identitätsarbeit bedeutet daher zum einem Konstruktionsarbeit „als Akt steter Verhandlung im internen und externen Dialog“ (Wegener, 2008, S. 49). Mit der Forderung sein Leben selbst in die Hand zu nehmen, erhält der Einzelne ein hohes Maß an Eigenverantwortung. Schicksal und Verhältnisse lassen sich kaum noch als übergeordnete Instanzen zur Verantwortung ziehen. Das Ich ist für sich selbst verantwortlich und hat damit eine anspruchsvolle Aufgabe. Kann sich das Selbst konstruieren, ist es auch Schuld an einem potentiellen Scheitern.

Das heranwachsende Ich – legt man Begrifflichkeiten aus der Literatur zugrunde – entwirft, konstruiert, gestaltet, baut und managt, bastelt, entwickelt oder kreiert (z.B. Keupp, 1989; Beckers, 1997; Miethling & Krieger, 2004; Wegener, 2008). Auf den ersten Blick hat man es eher mit einem Bauingenieur als mit einem Jugendlichen zu tun: „Der ‚Bastler‘, der ‚Homeworker‘ als Sinnbild des zeitgenössischen Menschen!“ (Keupp, 1989, S. 63). Gestaltungskompetenz wird damit für Heranwachsende zu einer existentiellen Schlüsselkompetenz. Flexibel und selbstbewusst mitzugestalten, die eigene Lebensbestimmung aktiv zu verfolgen, den eigenen Potentialen Entwicklungsraum zu geben, ist hiernach eine Anforderung moderner Zeiten. Innerhalb der Psychologie spricht man hier von einer internalen Kontrollüberzeugung (vgl. Miller & Toulouse, 1986), die dann gegeben ist, wenn man daran glaubt, dass das, was in dem eigenen Leben passiert, nicht willkürlich, sondern sich abhängig von dem eigenen Handeln ereignet. Der Einzelne erlebt sich nicht als passiv und ohnmächtig, sondern als sich und seine Umwelt aktiv gestaltend. Eine Situation, die verändert werden sollte, wird auch als veränderungsfähig erfahren. Das Dilemma der Postmoderne sehen Keupp et

al. (1999) als Möglichkeit, als einen ästhetisch-kreativen Prozess aber auch als „riskante Chance“ (vgl. z.B. Keupp, 1997). Ob Heranwachsende die gesellschaftlichen Bedingungen als Segen oder Fluch begreifen, wird allerdings stark davon abhängen, ob es gelingt, die Aufgabe der *Patchwork-Identität* aktiv anzunehmen. Gelingt das Unterfangen nicht, kann die Fülle an Möglichkeiten „in Orientierungslosigkeit, Verunsicherung und Problemverhalten umschlagen“ (Brandl-Bredenbeck, 2008, S. 147). Keupp (1997) nennt fünf Grundbedingungen, die gegeben sein sollten, damit die Chance des „ambivalenten Prozesses“ genutzt werden kann: 1. *materielle Ressourcen*, 2. *soziale Ressourcen*, 3. *Fähigkeit zum Aushandeln*, 4. *individuelle Gestaltungskompetenz*, 5. *Urvertrauen zum Leben und seinen ökologischen Voraussetzungen*. Sind diese Grundlagen nicht gegeben, bekommt der Auftrag, das eigene Leben selbstbewusst in die Hand zu nehmen, „etwas zynisches“ (Keupp, 2003, S. 9). Keupp spricht hier auch von der „Ambivalenz aktueller Lebensentwürfe“, in denen der einzelne in seinem eigenen Drehbuch sein eigener Held werden kann oder aber auch nicht. Die Option, ein so hohes Maß an Eigenverantwortung zu haben, ist verlockend, bei einem Scheitern aber ebenso bestürzend.

Neben den verschiedenen Ressourcen, die dem Individuum helfen in den veränderten Zeiten nicht den Boden unter den Füßen zu verlieren, ist – wie bereits angedeutet – die Gestaltungskompetenz ein entscheidendes Parameter oder eine zwingende „Notwendigkeit“ (vgl. Keupp, 1997, S. 20), um den ambivalenten Prozess annehmen zu können. Der Einzelne erhält zwar mehr Möglichkeiten und ist nicht auf einen Lebensentwurf beschränkt, muss mit dieser Vielfalt aber auch umgehen können. Keupp spricht hier von positiver Verunsicherung und nennt als deren psychische Voraussetzung die „Ambiguitätstoleranz“ (ebd., S. 21), also Toleranz, Offenheit, das Aushalten von verschiedenen Sichtweisen, Neugier und Interesse. Ambiguitätstoleranz (vgl. auch Krappmann, 1969), Mut und Flexibilität sind damit notwendige Eigenschaften, um sich im 'modernen Dschungel' seinen Weg zu ebnen. Aufgabe von Pädagogik ist es, diese Fähigkeiten zu stärken und den Einzelnen das Vertrauen in sich zu vermitteln, die heutigen strukturellen Bedingungen als Chance und nicht als Unglück zu begreifen.

Beckers (1997) verweist analog darauf, dass es gerade im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen der heutigen Zeit ein Ziel von Bildung sein müsse, das Individuum zu einer Selbstgestaltung, zu einer Entwicklung seiner Ich-Identität in sozialer Verantwortung zu befähigen. Werteverlust und Orientierungsunsicherheit als Kennzeichen der Moderne erfordern pädagogische Hilfestellungen für Heranwachsende bei „dem schwieriger gewordenen Prozess der Identitätsbildung“ (S. 17). Ein Sportunterricht im Sinne einer Ästhetischen Bildung (zu der Wahrnehmung – *aisthesis* – auf der einen und Gestaltung – *poiesis* – auf der anderen Seite gehören vgl. auch Kapitel 3.3), hat die Möglichkeit anzuregen und das Individuum auf der einen Seite zu sensibilisieren und auf der anderen Seite in seiner Gestaltungsfähigkeit zu stärken. Beckers versteht in Anlehnung an Litt (1963) unter Bildung eine Ordnung entwickeln zu können, beziehungsweise sich in Ordnung bringen zu können. Das pädagogische Potential gestalterischen Handelns läge somit in dem Erlebnis, sich als handelnd erfahren zu können, also etwas selbstständig herzustellen, sowie in dem Verändern und Neudeuten von Erfahrungen (vgl. Klinge, 1998)¹⁴. Keupp (2003) verweist darauf, dass Kinder und Jugendliche heute in ihrer Lebenswelt „Freiräume“ benötigen, „um sich selbst zu entwerfen und gestaltend auf ihren Alltag einwirken zu können. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung“ (ebd., S. 10).

Es lässt sich also festhalten:

Das Aufwachsen in der Moderne birgt für den Einzelnen Chance und Risiko zugleich und ist somit ambivalent. Um den *ambivalenten Prozess* als positiv zu erleben, müssen einige Grundbedingungen gegeben sein, wie materielle und soziale Ressourcen. Auch Gestaltungskompetenz und Ambiguitätstole-

¹⁴ Vgl. hier auch aus phänomenologischer Sicht Westphal (2004): „Bildsamkeit ist dann zu verstehen als Antwort auf Herausforderungen von kulturellen Aufgaben und Angeboten, wie auch als Ergebnisse pädagogischer Beziehungen und Erwartungen. Dieser Zugang setzt sich zu solchen Vorstellungen ab, die allein von einem sinnkonstituierenden Subjekt ausgehen und Kunst als Text bzw. als Werk begreifen. Wenn die theatrale Gestaltung nicht die Aufforderung zur Abbildung eines vorgegebenen Gegenstandes, sondern die Aufforderung zu eigenem Entwerfen, Experimentieren und Reflektieren bedeutet, so kann – um mit einem Topos zu sprechen – die Welt zur Bühne werden“ (S. 40).

ranz erhalten einen entscheidenden Stellenwert, um gesellschaftliche Freiheit und Vielfalt als Chance zu verstehen und sich offen und neugierig auf variable Situationen einlassen zu können.

Nachdem vorangehend die Gestaltungskompetenz über den Zugang der Identitätsforschung als eine notwendige Schlüsselkompetenz der Moderne dargestellt wurde, versuche ich im Folgenden die Gestaltung begrifflich genauer zu fassen. Da meines Wissens keine einheitliche und in sich geschlossene „Theorie der Gestaltung“ vorliegt, versuche ich verschiedene, in der Literatur formulierte Aspekte aufzugreifen und als Merkmale des Gestaltens zusammenzufassen¹⁵. Ich orientiere mich dabei in erster Linie an pädagogisch-anthropologischen Veröffentlichungen aus dem Bereich der Ästhetischen Bildung (z.B. Mollenhauer, 1996; Duncker, 1999).

4.2 Künstlerisches Gestalten

Gestaltet werden kann mit den unterschiedlichsten Medien, z.B. Bild (auch Video, Plastik, Objekt, Foto), Tanz, Szene, Performance, Musik (auch Geräusche, Percussion), Text, Stimme. Im Folgenden werden zunächst die Gemeinsamkeiten gestalterischer, künstlerischer Tätigkeiten, dann die besonderen Bedingungen des tänzerischen Gestaltens mit dem Material Körper beschrieben. Das ist nicht einfach oder wie die Tanzpädagogin Ursula Fritsch formuliert: „Tänzerisches Gestalten ist schwer erklärbar.“ (Fritsch, 1985, S. 11). Ich verstehe dabei das künstlerische Gestalten als den produktiven Aspekt eines ästhetischen Erfahrungsprozesses.

4.2.1 Transformieren

Zahlreiche Veröffentlichungen beschreiben das Gestalten als einen Vermittlungsakt zwischen „Innen und Außen“. So skizziert Antje Klinge (2008) den Gestaltungsprozess als einen Vorgang, in dem „Inneres“ nach außen drängt, Ideen, Vorstellungen und Empfindungen einen Ausdruck verlangen. Sie un-

¹⁵ Klinge (2008) hat aus sportpädagogischer Perspektive folgende Merkmale von Gestaltung herausgearbeitet. Danach umfasst Gestaltung 1. die motivierte Formung innerer Vorstellungen, 2. eine subjektiv stimmige äußere Form, 3. den Freiheitsgrad des gestaltenden Akteurs, 4. die intersubjektive Kommunizierbarkeit (vgl. ebd., S. 404).

terstellt dabei, in Anlehnung an Gruppe, ein, wenn auch nur vorbewusstes, Gestaltungsmotiv. Der Gestaltungsprozess wird auch bei Fritsch als eine Möglichkeit verstanden emotionales Material zum Ausdruck zu bringen, wobei sie jedem Menschen „expressiv-präsentative Potentiale“ zuspricht (Fritsch, 1985, S. 23). Ausdrucks- und Gestaltungsprozesse sind eins, ästhetisches Verhalten artikuliert sich durch die Fähigkeit sich „auszudrücken“. Gestalten wird zu einem ästhetischen Verhalten, sobald es sinngetragen (Fritsch, 1999, S. 287) ist. Ein unbewusstes Motiv für den schöpferischen Akt findet sich ebenfalls bei Kirchner et. al wieder: „Denn die Idee für ein Gedicht, für eine bestimmte Darstellungsweise bzw. für ein gestaltetes Produkt oder Symbol folgt einem Ausdrucksbedürfnis“ (Kirchner, Schiefer Ferrari & Spinner, 2006, S. 14). Sie betonen darüber hinaus, dass es sich bei einem Gestaltungsprozess um kein „mechanistisches Herstellungsverfahren“ (ebd.) handelt, sondern um eine geistige Tätigkeit. Im Dialog mit dem gewählten Material wird innerhalb des produktiven Prozesses aus der geistigen Materie Form. Auch für zur Lippe (1987) ist Gestalt ein zwischen innen und außen vermittelnder Begriff: „Die Gestalt ist immer Ausdruck von etwas Wesentlichem in dessen Erscheinung ...“ (S. 370).

Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie dem Gestaltungsprozess ein Ausdrucksbedürfnis unterstellen. Gestalten ist damit individuell und eine Suche nach einer vorbewussten Idee.

In einer unmittelbaren Ausdrucksbewegung tritt der Körper zunächst als „plastisches Material“ (Buytendijk 1956 zit. nach Bernd 1987) in Erscheinung, also als eine Art Projektionsfläche für Gefühle und Erregungen. Für Buytendijk sind Gefühle, Stimmungen, Fantasien etc. die „gestaltende Ursache“ und der Körper erscheint als „folgsam Seiendes“ (ebd.). Der Ausdruck ist so verstanden die äußerlich sichtbare Realisation innerer Zustände, die unmittelbar und zweckfrei äußerlich sichtbar auftreten. Wenn ein Kind weint, schreit oder lacht, können wir relativ eindeutig auf eine innere Befindlichkeit schließen: „Körperbewegungen teilen uns alles mit; sie sind unmittelbar symbolischer Ausdruck des Sinnes der Bewegung. Die Bedeutung der Formel ‚ich bin mein Leib‘ kann in der Bewegung am intensivsten erfahren, am wenigsten verborgen werden“ (Mollenhauer, 1988, S. 37).

In der Bewegung drückt sich eine Empfindung aus und es findet eine (oft unbewusste) kommunikative Geste zwischen dem empfindenden Subjekt und der die Bewegtheit aufnehmenden Außenwelt statt. Wie Mollenhauer allerdings treffend formuliert, scheint die Sachlage „völlig anders zu sein im Falle künstlich erzeugter ästhetischer Produkte“ (Mollenhauer, 1996, S. 189). Krümmt und windet sich beispielsweise ein Tänzer auf der Bühne, so ist er vermutlich nicht schmerhaft bewegt, sondern *stellt Trauer und Schmerz dar*. Die Handlung wird zum Symbol, welches der Zuschauer im Zuge der Vorstellung aufnimmt, erfährt und eventuell interpretiert. „Weil ästhetische Erfahrungen im Zwischenfeld zwischen Innen und Außen liegen und nach beiden Seiten hin vermitteln, bekommt der Symbolbegriff ein besonderes Gewicht“ (Duncker, 1999, S. 13).

4.2.2 Symbolisieren

Im Gegensatz zu diskursiv-sprachlichen Äußerungen ist jede künstlerische Ausdrucksform eine Mitteilung durch präsitative Symbole. Symbole sind bildhafte Zeichen, die über sich hinaus auf einen weiteren Bedeutungszusammenhang verweisen. Sie wenden sich dabei weniger an den Intellekt des Betrachtenden, als an dessen Gefühl und Empfindung. Symbole sind entweder gesellschaftliches Allgemeingut (wie z.B. das Herz als Symbol für Liebe) oder individuell geprägt. Da die Gegenstände, Objekte etc. nicht schon in sich Bedeutungen tragen, sondern es sich immer um Zuweisungen handelt, ist die Bildung von Symbolen „ein aktiver, gestaltender Vorgang der Organisierung von Umwelterfahrung durch die Subjekte“ (Bernd, 1987, S. 24). Susanne Langer spricht von der „Transformation von Erfahrung“ (zit. nach Bernd, 1987, S. 24). Das Subjekt transformiert, übersetzt, überträgt eine Erfahrung, ein Erlebnis etc. in eine andere Gestalt. Gestaltbildende Vorgänge sind somit Erfahrung verarbeitende Prozesse des Individuums. Duncker (1999) beschreibt analog die ästhetische Erfahrung als einen symbolbildenden Verarbeitungsprozess und verweist auf die kulturphilosophische Argumentation von Ernst Cassirer, der die Fähigkeit Symbolsysteme zu erzeugen als die eigentümliche Leistung des Menschen erkennt, wie auch den Entwurf einer Zwischenwelt zwischen Mensch und Wirklichkeit. In dieser Zwischen-

welt erhalten Fantasien, Träume, Bilder etc. Bedeutung und werden ebenso zur Realität wie das, was man gemeinhin als Fakten oder Tatsachen bezeichnet.

Die Unzulänglichkeit von diskursiver Sprache ist dementsprechend sowohl Thema in tanzpädagogischen Veröffentlichungen wie auch innerhalb von Aussagen von professionellen Tänzern und Choreographen¹⁶. Fritsch betitelt ihren einführenden Beitrag in dem von ihr herausgegebenen Buch „Tanzen“ (1985) beispielsweise „Etwas sagen, was man nicht sagen kann – Ästhetische Erfahrungen im Tanz“ (S. 11) und betont den Stellenwert präsentativer Symbolbildung durch Tanz im pädagogischen Kontext. An anderer Stelle spricht sie von der „Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit“ (1990, S. 99f.). Innerhalb von Tanzkunst findet sich die Überzeugung mit und durch Tanz zu sprechen schon sehr deutlich bei den Vertreterinnen des deutschen Ausdruckstanzes in den 1920er Jahren wieder. Vor allem Mary Wigman gab immer wieder Anspielungen auf die Beschränktheit sprachlicher Äußerungen: „Wenn ich durch Worte sagen könnte, was meine Tänze meinen, bräuchte ich sie nicht zu tanzen“. In den 1970er Jahren beschreibt die Choreographin Pina Bausch analog innerhalb eines Interviews zu der Entstehung ihrer Stücke „Ich spür schon, was ich suche, aber ich weiß oft nicht vom Kopf her, was das eigentlich ist. Ich kann's nicht formulieren“ (Müller & Servos, 1979).

4.2.3 Formen und Ordnen

Mollenhauer (1996) verwendet den Gestaltbegriff im Sinne der klassischen psychologischen Gestalttheorie (vgl. Metzger 1954 zit. nach Mollenhauer, 1996, S. 153). Hiernach wird unter Gestalt eine ordnende Sinnestätigkeit verstanden, die sowohl den Wahrnehmungsvorgang wie auch die ästhetischen Figurationen betreffen (vgl. ebd.). Bei der Verarbeitung äußerer Reize vollziehen die Sinne dabei eine Art Aufräumarbeit und Strukturierung, in der vielfältige einströmende Reize vom und für den Organismus sortiert werden. Die Sinne (vor allem der auditive und visuelle Sinn) ordnen die Vielzahl von

¹⁶ Vgl. hierzu auch Arnheim (1972): „Künstler und Kunsterzieher machen den besten Gebrauch von ihren Fähigkeiten, wenn sie davon ausgehen, daß jede künstlerische Tätigkeit eine Aussage über etwas darstellt. Im weitesten Sinne läßt sich behaupten, daß jede visuelle Form, sei es nun ein Gemälde, ein Bauwerk, ein Ornament oder ein Stuhl, etwas über die Natur des menschlichen Daseins aussagt“ (S. 279).

potentiellen optischen und akustischen Reizen in reduzierte Raster, in einfache Alternativen. Diese ordnende Aktion der Sinne vereinfacht die Wahrnehmung, hilft bei einer Überflutung von sinnlichen Eindrücken, reduziert aber auch und führt unter Umständen zu einem 'Schubladensehen'.

Duncker (1999) verweist auf den strukturalistischen Begriff der „Bastelei“ oder „bricollage“ (S. 14) und auf die Terminologie Roland Barthes. Innerhalb von zwei Vorgängen, nämlich der Zerlegung und dem Arrangement (vgl. ebd.), werden Empfindungen und Wahrnehmungen zunächst gegliedert und zerlegt und die einzelnen Teile später neu arrangiert und zusammengesetzt. Die entstandene Erscheinung gibt einen neuen, anderen Entwurf beziehungsweise Blick auf Wirklichkeit frei. Die neu entstandene Ordnung ermöglicht dem Subjekt gleichzeitig auch eine emotionale Distanz. Dadurch, dass Erfahrung bearbeitet und geordnet wird, stellt sich der Produzent neben die unmittelbaren Erfahrungen und erhält eine Außenperspektive auf das Produkt und somit auch eine Außensicht auf sich. Es wird so möglich sich von Erlebnissen, gestaltend zu distanzieren (vgl. hierzu auch Bräuer, 1990, S. 77).

Gestaltungsprozesse sind damit ordnende Prozesse. Unabhängig davon, welches Material genutzt wird, ist eine gestalterische Tätigkeit immer eine formende, ordnende und strukturierende Aktion (vgl. z.B. Klinge, 2008, S. 403). Die formgebende und ordnende Handlung erfordert es, Entscheidungen zu treffen. Fritsch (1990) bezeichnet daher ästhetisch-künstlerisches Verhalten als „das Ringen um eine gültige Form“ (S. 102). Die Künstlerin muss sich beispielsweise beim Malen eines Bildes für eine bestimmte Farbe und ein bestimmtes Motiv entscheiden. Selbst wenn das Bild häufig übermalt werden kann, ist es erst fertig gestellt, wenn eine endgültige Auswahl getroffen wurde. Eine Gestaltung ist in der Regel dann fertig, wenn sie für den Akteur stimmig ist.

4.2.4 Körper und Bewegung als Material

Anders als in anderen Künsten ist im Darstellenden Spiel, Tanz, Theater, Pantomime, Performance-Art etc. der Körper das Medium der Gestaltung. Ein Musikstück nehmen wir auditiv wahr und auf, ein Bild visuell, Tanz, Thea-

ter, Performance visuell, sobald Akustik hinzukommt auditiv und auch kinästhetisch: wir sehen Bewegung und da es sich um Bewegung und nicht um Bilder handelt, spüren wir sie auch – wenn auch indirekt. Der Körper ist bei der Aufnahme eines bewegten Stückes beteiligt oder zumindest angesprochen. Das betrifft nicht nur Produktion, sondern auch Rezeption. Der Germanist Max Herrmann stellt das Zuschauen im Theater als eine „kreative“ Aktivität dar: „in einem heimlichen Nacherleben, in einer schattenhaften Nachbildung der schauspielerischen Leistung, in einer Aufnahme nicht sowohl durch den Gesichtssinn wie vielleicht durch das Körpergefühl, in einem geheimen Drang, die gleichen Bewegungen auszuführen, den gleichen Stimmklang in der Kehle hervorzubringen“ (zit. nach Fischer-Lichte, 2004, S. 54). Der Rezipient kann also, indem er eine Aufführung verfolgt, tatsächlich innerlich *mitgehen*.

Mollenhauer betont bereits in den 1980er Jahren, dass die Theorie der ästhetischen Erziehung vor der Aufgabe stehe, die Eigenheiten verschiedener „Künste“ herauszuarbeiten und die Besonderheiten der jeweiligen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Verstehensprozesse auch im Hinblick auf die damit zusammenhängenden Bildungsaufgaben zu bestimmen (vgl. Mollenhauer 1988). Die verschiedenen ästhetischen Tätigkeiten lassen sich nach Mollenhauer durch die Unterschiede in dem in ihnen auftretenden Verhältnis von Zeit und Raum beschreiben. Die Musik lasse sich demnach bedingt durch die Abfolge von Tönen – das Nachklingen des einen und das Antizipieren des folgenden Tons – besonders durch das Parameter Zeit beschreiben (vgl. ebd., S. 32). Tanz, Theater, Performance und alle Aufführungsformen, die dazwischen liegen und verbinden, benötigen sowohl zeitliche als auch räumliche Präsenz: eine Tanzaufführung dauert eine gewisse Zeit, die von den Akteuren gesetzt ist und bedarf einer visuellen Realisation. Tanz hat –wie die Musik – ein davor und ein danach, die Bewegungen folgen aufeinander wie die Töne innerhalb einer musikalischen Darbietung mit dem Ziel, das Gesamte für den Rezipienten verstehbar zu machen. Wie beim Betrachten eines Bildes ist hier das Auge gefordert. Der Sehsinn muss aber hinzukommend noch eine Folge, eine Abfolge aufnehmen und nicht nur einen Eindruck/ Gesamteindruck: „Und beim Zuschauen ist nun das Auge, wie bei der Musik das

Ohr, in die Lage genötigt, zeitliches Nacheinander zu registrieren – anders also als im Falle der Malerei, in der es nur gleichsam gegenwärtiges Nebeneinander gibt.“ (ebd., S. 33). Tanz ist also nicht wiederholbar und flüchtig. Das „Flüchtige“ ist dabei im Gegensatz zu Bildern und Plastiken das bestimmende „Moment ihres Erfahrungs- und Gestaltungsprozesses“ (Winderlich, 2007, S. 142). Winderlich verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass gestalterische Prozesse im Tanz häufig unerwartet und plötzlich stattfinden, womit sie nur schwer zu (er-)fassen sind.

Die Akteure (Tänzer, Schauspieler etc.) entwickeln auf der Bühne (oder an welchem Ort des Geschehens auch immer) Zeichen mit dem eigenen Körper. Auch beim Spielen von Tönen und beim Zeichnen von Linien ist der Körper beteiligt, aber nur als Mittel zum Zweck. Bei allen aufführenden Tätigkeiten ist der Körper mehr: er ist Prozess und Produkt (und darstellendes Produkt) zugleich. Die Darsteller können sich innerhalb von Aufführungen nicht von sich selbst lösen, sie stellen dar „im Material der eigenen Existenz“ (Plessner zit. nach Fischer-Lichte, 2004, S. 129). Diese Art der Dopplung ist Kennzeichen jeder Form theatrale Gestaltung, hierauf verweisen zahlreiche Theater- und Schauspieltheorien (vgl. ebd. und Kap. 2.1). In dem Moment der Darstellung kann sich der Tänzer, Schauspieler, Aufführende nicht von seinem Werk distanzieren. Er ist das, was er tut. Es ist somit eine andere Art von Erfahrung, ein Bild, das ich gemalt habe, innerhalb einer Ausstellung an einer Wand dem Publikum zu präsentieren oder ein Stück, an dem ich mitwirke zu tanzen. Etwas aufzuführen ist ein höchst sensibler Akt der Darstellung. Die Aussage „ich bin mein Leib“ (Mollenhauer, 1988, S. 39) kann in der Bewegung am deutlichsten erfahren und am wenigsten versteckt werden: „in expressiv-freien Tanzbewegungen etwa, geben wir unwillkürlich viel von uns den anderen preis“ (ebd.) Ein „Leib-Ich-Projekt eines Kollektivs“ zeige sich hingegen in routinierten Bewegungen des Alltags, wie beispielsweise dem standardisierten Bewegungsverhalten im Klassenzimmer oder auf dem Sportplatz. Auf die besondere Empfindlichkeit, die mit der expressiven Bedeutung von Bewegung einhergeht, weist auch Dietrich Kurz (1997, S. 25) in den Werkstattberichten zu der Curriculumsrevision im Schulsport hin, wodurch sich im pädagogischen Kontext Chancen wie Schwierigkeiten ergeben.

ben können. Beurteilungen und Bewertungen von Bewegungen werden hier unter Umständen stark auf die eigene Person bezogen.

Es ist weiter der Augenblick, die Nichtwiederholbarkeit, der Ereignischarakter (vgl. Fischer-Lichte, 2004) einer Aufführung, die den besonderen Reiz für die Darsteller wie die Zuschauer ausmacht. Es geht um das Jetzt, um das Erleben. Für den Rezipienten lebt die Aufführung durch intensive Momente, durch intensiven sinnlichen Genuss, der vielleicht nachhaltig, aber nicht wiederholbar ist. Die Tanzwissenschaftlerin Sabine Huschka beschreibt die Besonderheit der gestalterischen Auseinandersetzung mit dem sich bewegenden Körper wie folgt: „Bewegung findet ihren Ausgang und ihr Ende im Körperlichen, verflochten, eingelassen und untrennbar mit den physischen, affektiv-emotionalen, menschlichen und imaginativen Prozessen und Potentialen unserer Körper verknüpft“ (Huschka, 2008, S. 177).

Während Unterschiede vom Tanz zur bildenden Kunst oder der Musik sicherlich schnell erkennbar sind, wird die Differenzierung zum Theater als weiterer darstellenden, körperlichen Kunst oder der Performance schon schwieriger. Auch beim Theaterspielen ist der Körper am Darstellungsprozess oder der Improvisation beteiligt. Zentrales Medium ist hier zunächst allerdings häufig die Sprache, der Körper ist das vermittelnde, ausführende Organ. So existiert meist auch zunächst das geschriebene, von einem Autor entwickelte Stück, das durch die Schauspieler verkörpert und laut gemacht wird. Der Tanz ist ursprünglich nonverbale Kommunikation und Ausdrucksform. Die Trennung wird um so schwieriger, als dass spätestens seit Beginn des Tanztheaters auch in der Bühnenkunst eine Vielzahl von Mischformen existiert, bei denen man nicht mehr genau entscheiden kann, ob Sprache oder Körper den dominierenden Part übernehmen (vgl. Kap. 2.2). Die Nähe von Tanz und Theater lässt sich auch an der Verknüpfung der beiden Felder innerhalb von Schule erkennen. Bei dem Unterrichtsfach Darstellendes Spiel, das in einigen Bundesländern verpflichtender oder optionaler Unterrichtsinhalt ist, ist der Tanz häufig integraler Bestandteil.

Auf Basis der verwendeten Literatur lässt sich also festhalten, dass innerhalb gestalterischer künstlerischer Prozesse folgende Aspekte/ Merkmale eine

Rolle zu spielen scheinen. Dabei sind die hier aufgezeigten Merkmale nicht immer genau voneinander zu trennen, sondern spielen ineinander:

- *Transformieren* Gestalterische Prozesse sind transformierende Aktionen, in denen eine Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung oder Idee sichtbar gemacht wird. Diese Visualisierung kann durch unterschiedliche Materialien realisiert werden (Bild, Musik, Text, Bewegung etc.).
- *Symbolisieren* Gestaltungsprozesse werden zu „symbolbildenden Verarbeitungsprozessen“.
- *Ordnen* Gestaltungsprozesse ordnen und formen das jeweilige Material in eine neue Gestalt. Die ordnende Strukturierung erfordert Entscheidungen.
- *Körper* Innerhalb von tänzerischer Gestaltung sind Körper und Bewegung das Material. Damit ist der Akteur in besonderer Weise mit der Gestaltung verbunden. Er ist Prozess und Produkt zugleich.

4.3 Zusammenfassung und Fazit

1. Gestalten ist zunächst eine Tätigkeit, die in den unterschiedlichsten, auch alltagsrelevanten, Bereichen stattfinden kann. Besonders werden die Gestaltung als Produkt und das Gestalten als Tätigkeit allerdings mit künstlerischen Handlungsfeldern in Verbindung gebracht.
2. Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen der heutigen Zeit erfährt die (Selbst-) Gestaltungskompetenz eine besondere Bedeutung. Die Entwicklung der Identität, verstanden als ein sich lebenslang vollziehender und dynamischer Prozess, muss aufgrund vielfältiger sozialer, familiärer und beruflicher Anforderungen heute immer wieder neu konstruiert werden. Das Aufwachsen in der Moderne birgt für den Einzelnen daher Chance und Risiko zugleich und ist somit ambivalent.
2. Aus theoretischer Sicht existiert keine einheitliche Grundlegung des Gestaltungsbegriffs, so dass versucht wurde, sich dem Phänomen über die Aufdeckung verschiedener Strukturmerkmale zu nähern (dabei erhebt die hier vorgenommene Strukturierung keinen Anspruch auf Vollständigkeit). Als solche Merkmale wurden zusammengefasst: 1) *Transformieren*, 2) *Symbolisie-*

ren, 3) *Formen und Ordnen*. Als viertes Strukturmerkmal wurde, in Bezug auf die Bewegungsgestaltung, auf die Bedeutung des von *Körper und Bewegung als Material* künstlerischen Gestaltens verwiesen.

Rückblickend, auf der Folie des „state of the art“ und den theoretischen Annäherungen an den Begriff der Gestaltung, lässt sich also Folgendes festhalten: Aus empirischer Sicht sind Gestaltungsprozesse noch nahezu unerforscht. Vor allem im Hinblick auf das, was *eigentlich* innerhalb von Gestaltungsprozessen mit Körper und Bewegung passiert, welche Themen und Erfahrungen für die Akteure bedeutsam werden, gibt es keine auf Daten basierenden Erkenntnisse. Die Betrachtung anderer, fachfremder, Studien innerhalb der kulturellen Bildung bieten interessante Impulse, aber keine direkten Anknüpfungspunkte für das eigene Vorhaben (vgl. z.B. Mollenhauer, 1996; Hetland et al., 2007). Anschlussfähiger ist hier eine Untersuchung aus der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Miethling und Krieger (2004) beschreiben das Erleben von Schülerinnen und Schülern in ihrem Sportunterricht und die dort für sie bedeutsam werdenden Themen und Handlungsstrategien. Es findet dort der Aspekt der Bewegungsgestaltung allerdings keine gesonderte Beachtung. Es wurde weiter versucht sich dem Gestaltungs begriff theoretisch anzunähern. Einen ersten Zugang zu dem Phänomen bildete die Identitätsforschung. Der dort häufig zitierte Begriff der Gestaltungskompetenz als eine in modernen Zeiten notwendig gewordene Schlüsselkompetenz erhält einen wichtigen Stellenwert, um soziokulturelle Veränderungen als Chance begreifen zu können.

Auf der Grundlage der existierenden Literatur, vor allem aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive, konnten verschiedene Aspekte des Gestaltens mit dem Körper und Bewegung (Transformation, Symbol, Ordnung, Körper) herausgestellt werden. Diese Merkmale erscheinen zwar theoretisch aufschlussreich, aber wenig aussagekräftig für die alltägliche Praxis und für das *Erleben* von Gestaltungsprozessen. Möglicherweise ist dem Gestaltungs begriff eine ähnliche 'Karriere' zu bescheinigen wie etwa den Begriffen des Ästhetischen und der Bildung, die von Beckers (1997) als inhaltsleer und

verschwommen bezeichnet wurden. Es bleiben – und damit komme ich zurück zu dem beschriebenen Forschungsdesiderat innerhalb der Tanzpädagogik und speziell in dem Bereich der Gestaltung – zahlreiche Fragen offen, die gestalterischen Prozesse mit dem Körper und Bewegung betreffen. Zu fragen ist u.a. nach denjenigen Erlebnisse und Erfahrungen, welche für die Akteure innerhalb ihrer gestalterischen Tätigkeit bedeutsam werden.

Die hier vorliegende explorative Studie zu gestalterischen Prozessen im Tanz hat es sich zur Aufgabe gemacht, anhand von reflexiv gebrochenen individuellen Dokumenten Sachverhalte zu klären und zu konkretisieren. Mit diesem zentralen Forschungsanliegen geht auch die Fragen nach dem pädagogischen Potential einher und unterstützenden didaktisch-methodischen Arrangements.

Es lassen sich also auf Grundlage des Forschungsstandes und der theoretischen Rahmung folgende Forschungsfragen formulieren:

- Welche Erfahrungen und Themen werden für die Akteure bedeutsam, wenn sie eine eigene tänzerische Gestaltung entwickeln?
- Bieten diese Themen einen Ansatz, den Gestaltungsbegriff zu konkretisieren?
- Welche didaktisch-methodischen Konsequenzen lassen sich daraus ziehen?

5 Zur Anlage der empirischen Untersuchung

Die Skizzierung des Forschungsstandes und die sich daran anschließende theoretische Rahmung der Untersuchung führten zu der Formulierung der leitenden Forschungsfragen. Im Folgenden wird begründet, warum zur Beantwortung der Fragen ein qualitativ-empirischer Ansatz in Anlehnung an die Forschungsmethodologie der Grounded Theory gewählt wird, welches Basisdesign der Untersuchung zugrunde liegt und welche Verfahren der Datenerhebung und -auswertung herangezogen werden.

5.1 Begründung eines qualitativ-empirischen Forschungsansatzes in Anlehnung an die Strategie der „Grounded Theory“

Die hier dargestellte Untersuchung basiert auf Methoden der qualitativen Sozialforschung. Vor allem in Bereichen, in denen keine oder nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen vorliegen, bietet sich ein qualitativ-exploratives Vorgehen an (vgl. Terhart, 2003, S. 28). Die leitende Fragestellung der Untersuchung lautet: Welche Erfahrungen und Themen werden für die Akteure bedeutsam, wenn sie eine eigene tänzerische Gestaltung entwickeln? Sie legt ein qualitatives Vorgehen nahe, da subjektive Erfahrungen nur anhand von interpretierenden Methoden erschlossen werden können. Qualitative Forschung ist „näher dran“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2009, S. 17) und ermöglicht es, die Sichtweise, Innensicht und Erfahrungswelt der beteiligten Subjekte zu berücksichtigen. Wesentliche Kennzeichen qualitativer Forschung sind nach Flick (2009, S. 26f.) „Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien“, „die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven“ sowie „die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“. Unter Berücksichtigung dieser Kennzeichen orientiert sich die vorliegende Untersuchung an der Forschungsstrategie der *Grounded Theory*. Eine Orientierung an diesem Konzept bietet sich insbesondere bei explorativen Arbeiten an, in denen der Forschungsbereich noch weitgehend neu und unerschlossen ist (vgl. Mayring, 2002, S. 107). Wie be-

reits deutlich gemacht wurde, ist der Gegenstand dieser Arbeit, „tänzerische Gestaltungsprozesse“, innerhalb der Tanzpädagogik ein empirisch bislang kaum bearbeitetes Feld (vgl. Kap. 3).

Wie Frei und Reinartz (2008, S. 188) konstatieren, findet der Ansatz der Grounded Theory auch innerhalb sportpädagogischer Forschung zunehmend Beachtung. Es sollen im Folgenden einige ihrer Grundzüge vorgestellt werden.

Grounded Theory

Ihren geistigen Hintergrund hat die Grounded Theory, die weniger Methode denn *Forschungsstil* ist, in der philosophischen Tradition des amerikanischen Pragmatismus (z.B. John Dewey) sowie dem Methodenverständnis der Chicagoer Schule der Soziologie (vgl. Strauss, 1998, S. 30; Flick, 2009, S. 82). Sie wurde in den 1960er Jahren von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss begründet (*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, 1967 zit. nach Hildenbrand, 2009). Ziel der Grounded Theory ist es, induktive Theorien zu bilden, die auf empirischen Daten basieren und aus diesen generiert werden. Eine auf der Grundlage dieser Daten entwickelte Theorie kann dann ihrerseits wieder neue Fragen hervorrufen. Theorie versteht sich so eher als kreatives Gebäude denn als eine allgemeingültige Formel. Bei der Grounded Theory geht es also *nicht* um die Überprüfung deduktiver Annahmen, sondern darum, induktiv eine „gegenstandsbezogene Theorie“ (Flick, 2009, S. 387) zu entwickeln¹⁷. Die generierten Theorien sollen Erkenntnisse für die Praxis bringen, innerhalb des Forschungsprozesses systematisch aus den Daten entwickelt und anhand der Daten bestätigt werden. Dreh- und Angelpunkt der Grounded Theory ist die Strategie des *theoretischen Samplings* (vgl. Flick, 2009, S. 158).

¹⁷ Hildenbrand (2009) vergleicht verschiedene deutsche Übersetzungen der Bezeichnung *Grounded Theory*. Seiner Ansicht nach ist die Übertragung von Hopf und Weingarten als „Gegenstandsbezogene Theorie“ nicht deutlich, da auch andere Methodologien damit operieren. Am Ziel vorbei gehe auch die „Gegenstandsnahe Theorie“ von Wiedemann, hingegen sei die Übersetzung von Flick mit „Gegenstandsbezogene Theorie“ eine stimmige Formulierung (S. 40ff). Mayring (2002) spricht dagegen auch von einer „Gegenstandsbezogenen Theorie“ und konstatiert, dass sich dieser Begriff inzwischen im deutschsprachigen Raum durchgesetzt habe (S. 103).

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorien zielenden Prozeß der Datensammlung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel sammelt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind, um seine Theorie zu entwickeln, während sie emergiert. Dieser Prozeß der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene [...] Theorie kontrolliert“ (Glaser & Strauss zit. nach Flick, 2009, S. 159).

Die Daten werden, im Prozess des ständigen Vergleichens, anhand der entstehenden Theorie überprüft. Datenerhebung und -auswertung sind also miteinander verknüpft und geben sich gegenseitig ständig neue Impulse. Die Grounded Theory ist somit ein *triadischer* und gleichzeitig im Sinne des hermeneutischen Zirkels *zirkulärer Prozess* (vgl. Hildenbrand, 2009, S. 32). Theoretische Konzepte werden „*entdeckt* und müssen sich *bewähren*“ (ebd.). Bei dem Ansatz des theoretischen Samplings werden Entscheidungen in Bezug auf Personen, Gruppen, Situationen etc. nicht wie innerhalb anderer Samplingtechniken nach Kriterien wie zum Beispiel der Repräsentativität getroffen, sondern richten sich danach, welches Material in Bezug auf die gewonnenen Einsichten die meisten Informationen zu geben scheint (vgl. ebd.). Die Anhaltspunkte für die Auswahl von weiteren Datenerhebungen sind hier also lediglich theoriebezogen. Es wird somit nur soviel Material erhoben, wie für den Analysevorgang tatsächlich notwendig ist (vgl. Hildenbrand, 2009, S. 36). Entscheidendes Kriterium ist, wie Erkenntnis versprechend der nächste Fall für die Entwicklung der im Entstehen begriffenen Theorie zu sein scheint. Der Prozess ist dann beendet, wenn es zu einer „theoretischen Sättigung“ (Glaser & Strauss 1967 zit. nach Flick, 2009, S. 161) kommt, also keine weiteren Daten für die Entwicklung der Theorie notwendig sind. Die Grounded Theory ermöglicht es also „mit einem minimalen Aufwand an Datenerhebung ein Maximum an Datenanalyse und folgender Theoriebildung zu erreichen“ (Hildenbrand, 2009, S. 41). Damit wird auch einem aktionistisch erscheinenden Forschungsvorgehen Einhalt geboten, bei dem eine Zahl X an Interviews erhoben wird, die anschließend ausgewertet werden, unabhängig davon „ob das erhobene Material eine Relevanz für die sich entwickelnde Theorie hat“ (ebd., S. 42).

Häufiger auch in der sportpädagogischen Literatur zitiert und dargestellt (z. B. Krieger, 2005; Frei & Reinartz, 2008) ist die Auseinandersetzung mit und die darauf folgende ideelle Trennung zwischen den 'Erfindern' der Grounded Theory, Anselm L. Strauss und Barney Glaser. Streitpunkt ist die Einbeziehung von Theorie bei der Generierung einer neuen Theorie. Krieger (2005) fasst die Auseinandersetzung wie folgt zusammen: „Kann Theoriebildung – um die es in *allen* Ansätzen der „Grounded Theory“ geht – von selbst (durch permanenten Vergleich) aus dem Datenmaterial *emergieren* und dabei theoretisches Vorwissen weitestgehend ausgeblendet werden (dies wäre die Glasersche Position) oder enthält neue Theoriebildung nicht immer auch Theoriebezüge bzw. hypothesenprüfende Elemente, die weder ausgeklammert werden können noch sollen?“ (S. 39). Während Glaser vor allem zu Beginn des Forschungsprozesses zu einer „Theorieabstinenz“ auffordere, sei Strauss in späteren Veröffentlichungen der Auffassung, dass auch schon bei ersten Datenauswertungsphasen theoretische Begriffe eine Rolle spielen. Beide bevorzugen also ein unterschiedliches Verhältnis von Theorie und Empirie und interpretieren das Prinzip der Offenheit unterschiedlich. Der vorliegenden Arbeit liegt in erster Linie die Darstellung von Strauss (1998) zugrunde.

Die hier aufgezeigten Grundzüge der Grounded Theory bilden die Basis und die Orientierung für die vorliegende Untersuchung, deren Konzeption im Folgenden dargestellt werden soll.

5.2 Stichprobe und Konzeption der Studie

Basisdesign der Studie sind spezifische und fallübergreifende *Fallanalysen* (vgl. Flick, 2009, S. 178). Ziel ist „das Auffinden von Verbindungslien und die Herausarbeitung von Schlüsselaussagen“ (Schwier, 1995, S. 46). Innerhalb der vergleichenden Analyse von Fällen wird permanent zwischen der Interpretation des Einzelnen und dem Blick auf die Gesamtheit der Fälle gesprungen, wobei jede der beiden Seiten zur Beschreibung des jeweils anderen beiträgt.

Die Erfahrungen und Erlebnisse, die die Sportstudierenden innerhalb ihrer gestalterischen Arbeit machen, werden mit Hilfe von *Tagebüchern* (vgl. Kap. 5.3.1) ermittelt. Die Tagebücher verfassen die Studierenden parallel zu ihrer gestalterischen Arbeit.

Die *Stichprobe* setzt sich aus Studentinnen und Studenten des Faches Sport zusammen. Insgesamt haben über 80 Studierende ein Tanztagebuch verfasst. Dabei handelte es sich um Sportstudierende, die zwischen dem Sommersemester 2008 und dem Sommersemester 2010 die universitäre Veranstaltung „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“ belegt haben. Im Rahmen des theoretischen Samplings wurden von den eingegangenen Tagebüchern 20 Exemplare ausgewertet. Alle Studierenden, die ein Tagebuch schreiben, haben den Bereich Tanz innerhalb ihrer Ausbildung über zwei Semesterwochenstunden an der Universität Paderborn studiert (vgl. Kap. 2.3). Dabei handelt es sich um Studierende der Lehramtsstudiengänge sowie Studierende des Bachelorstudiengangs „Angewandte Sportwissenschaft“. Von den 20 Tagebüchern stammen N=9 von Studentinnen und N= 11 von Studenten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 20 und 25 Jahren alt. Neben inhaltlich begründeten Kriterien (vgl. 5.1) spielen auch die Faktoren Ausbildungskurs und bisherige Erfahrungen im Bereich Tanz bei der Auswahl der Tagebücher eine Rolle. Das Kriterium Geschlecht erwies sich im Laufe der Analyse als weniger relevant. Als Beispiele hinzugezogen werden einzelne Passagen dreier vorab geführter Leitfadeninterviews. Die Studierenden (zwei Studenten und eine Studentin) hatten an anderen Universitäten (Gießen, Düsseldorf) im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung das Schwerpunktfach Tanz studiert. Ebenfalls beispielhaft illustrieren einzelne Fotos und Bilder von Tagebüchern die vorliegende Arbeit.

Alle personenbezogenen Daten werden anonymisiert. Innerhalb der Arbeit zitierte Textpassagen sowie Bildmaterialien, die zur Illustration oder argumentativen Stütze der Ergebnisdarstellung hinzugezogen werden, tragen veränderte Namen.

Mit Hilfe des theoretischen Kodierens werden die Texte kategorisiert, interpretiert und im Anschluss an einigen Stellen mit Experten diskutiert. Inner-

halb des Prozesses des zunächst offenen Kodierens wird das Textmaterial durch alltagssprachliche und fachliche Begriffe/ Kodes strukturiert und in einem weiteren Schritt in Kategorien zusammengefasst (der genaue Analyseprozess der Daten wird in Kap. 5.3.2 beschrieben). Bei der Entscheidung, welche Tagebücher analysiert werden, sind neben den beschriebenen Kriterien Auswahlentscheidungen im Sinn des *theoretical samplings* leitend (vgl. Kap. 5.1). Es werden Fälle hinzugezogen, die neue Impulse für die Generierung der Theorie liefern und die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse überprüfen, differenzieren und gegebenenfalls ergänzen können.

In einem nächsten Schritt werden theoretische Ansätze hinzugezogen, die die bereits entwickelten Kategorien weiter fundieren und ausdifferenzieren. Sie werden hier *theoretische Exkurse* genannt. Dafür werden mögliche Bezugstheorien begutachtet, ausgewählt und mit den vorangegangenen Interpretationen verglichen. Ein Beispiel: Im Rahmen des Kodievorgangs wird die Kategorie „Prozesse durchlaufen: Zwischen Nullbock und Höhenflug“ ermittelt. Phasen des positiven und negativen Gelingens im gestalterischen Prozess, begleitende Emotionen, das Entstehen von Ideen, sind hier von den Studierenden benannte Aspekte. Es bietet sich an, hier Ansätze aus der Kreativitätsforschung, z.B. das Phasenmodell von Wallas (zit. nach Sonnenburg 2009), für eine differenziertere Auslegung der Daten hinzuzuziehen. Die für die Arbeit hinzugezogenen Bezugstheorien erheben dabei keinen Anspruch auf Eindeutigkeit. Ein Beispiel: als theoretischen Bezug zu dem Thema *Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen: „Ich als Nichttänzer im Rampenlicht“* (vgl. Kap. 6.5) wähle ich Goffmans Interaktionstheorie (vgl. Kapitel 6.5.3). Goffman wirft in seinen Theorien einen radikalen Blick auf soziales Miteinander und das Selbst. Für ihn ist das Ich ein Konstrukt aus Rollenidentitäten, die je nach Interaktionspartnern und -situationen variieren. Diese Kernthese erscheint erklärend für das Dilemma, in dem sich Studierenden befinden, wenn es darum geht, sich im Tanz zu präsentieren. Fink (2009) wiederum hat sich innerhalb seiner Fallstudie „Zwischen Zeigelust und Schamangst“ mit einem ähnlichen Thema beschäftigt, nämlich mit der Bühne als zentralem theater- und tanzpädagogischen Handlungsraum (vgl. S. 193 ff.). Um zu erklären, warum Auftrittssituationen für Schüler in der Regel mit

Aufregung und Anspannung verbunden sind, verweist er in einem theoretischen Exkurs unter anderem in Anlehnung an Sieghard Neckel sowie Annedore Prengel und Friederike Heinzel auf die Bedeutung von Scham und Beschämung. Es zeigt sich also, dass das Thema „Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen: „*Ich als Nichttänzer im Rampenlicht*“ mit unterschiedlichen theoretischen Bezügen näher beschrieben werden kann, wobei die hier angedeuteten Wege sicher nicht die einzigen sind.

Im Anschluss an die eigene Interpretation der Daten werden die Ergebnisse exemplarisch von einigen Studierenden *kommunikativ validiert* (vgl. z.B. Heinze & Thiemann, 1982 zit. nach Mayring, 2002, S. 147).

5.3 Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung

Im vorangegangenen Kapitel wurden bereits die für die Untersuchung herangezogenen Erhebungs- und Auswertungsmethoden benannt, welche nun im Folgenden näher erläutert werden sollen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Verwendung des (Gestaltungs-) Tagebuchs als Datenerhebungsmethode sowie dem Datenanalyseverfahren der Grounded Theory.

5.3.1 Das Tagebuch als Instrument der Datenerhebung

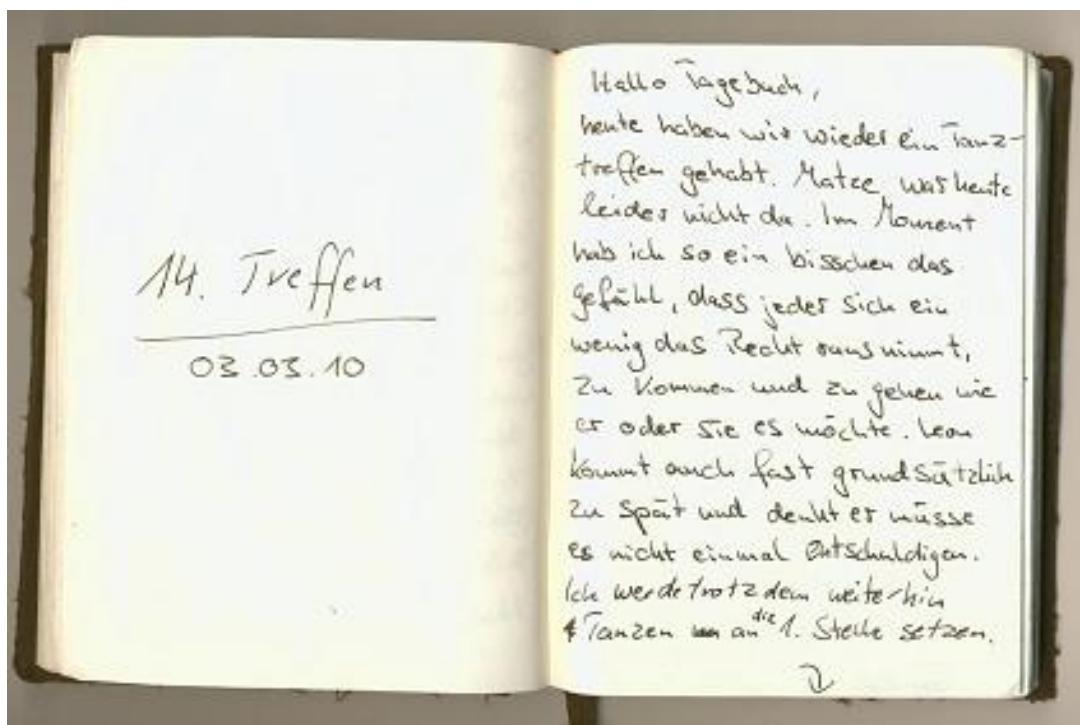


Abb.7, Tagebuchauszug

Maßgeblich entscheidend für die Wahl der Erhebungsmethode ist die zugrunde liegende Fragestellung, die in diesem Fall wie beschrieben lautet: Welche Themen sind für Studierende subjektiv bedeutsam, wenn sie eigene tänzerische Gestaltung entwickeln? Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Rekonstruktion von Erfahrungen, Erlebnissen und Prozessen, die Sportstudierende machen, wenn sie mit Bewegung gestalten. Es muss daher eine Methode gewählt werden, die einen möglichst weiten Einblick in subjektives

Erleben geben kann. Nach Abwägen verschiedener Erhebungsmethoden (z.B. Interview, Videodokumentation, Gruppendiskussion) fällt die Entscheidung aus inhaltlichen Überlegungen sowie aus forschungspragmatischen Aspekten auf das *Tagebuch*. Im Vergleich zu Interview- und Diskussionsformen verspricht der Einsatz eines Tagebuchs einen persönlichen Einblick in den Entwicklungsprozess der tänzerischen Gestaltung zu geben. Das Tagebuch als ein intimes Dokument – so die Überlegung und Hoffnung – könne zu einer reflektierten und ausführlichen Auseinandersetzung führen und die Offenlegung von Gedanken provozieren. Allein die Assoziationen, die mit der Aufforderung ein Tagebuch zu schreiben geweckt werden würden, sollten Offenheit hervorrufen, die in einem Interview vielleicht nicht herzustellen gewesen wäre. Dabei ist das Tagebuch zunächst kein 'klassisches' Forschungsinstrument, sondern eher aus anderen Kontexten bekannt, als *persönliches Dokument* oder als *literaturwissenschaftliches Genre*. Beide Möglichkeiten, sowohl das Tagebuch als *Forschungsinstrument* als auch als (hoch)schuldidaktische *Methode zur Initiierung reflexiver Prozesse*, werden im Folgenden vorgestellt.



Abb.8, Tagebuchauszug

In der Regel schreibt man ein Tagebuch für sich, dann hat das Tagebuch die Funktion eines Selbstgesprächs, ist Erinnerungsstütze, situative Verarbei-

tungshilfe, Reflexionsanlass. In einem Tagebuch stehen häufig unzusammenhängende Notizen, Gedankenfetzen, spontane Äußerungen, Stimmungen, Urteile, aber auch reflektierte Berichte oder Bekenntnisse. Das Tagebuch im eigentlichen Sinne ist somit eine private Reflexion von Erlebnissen. Meist über einen längeren Zeitraum dokumentieren die Verfasser ihre persönliche Erfahrungen und Gedanken. Dabei sind die Dinge, die in den Tagebüchern berichtet werden, selektiv und von der persönlichen Einschätzung der Autoren abhängig. Tagebücher sind intime Zeugnisse und in der Regel nicht für andere Leser bestimmt. Sie werden daher häufig versteckt und vor ungewollten Zugriffen Dritter verborgen.

Es gibt unterschiedliche Motivationen ein Tagebuch zu führen. Zinnecker (1985 zit. nach Winterhager-Schmid, 2003) untersucht in der Shell-Jugendstudie das Schreiben von Tagebüchern und andere Alltagspraktiken von Jugendlichen, wie Briefeschreiben, Malen und Musik spielen. Das Tagebuchschreiben wird hier aufgefasst als adoleszente, symbolische Verarbeitungsform. Vor allem Mädchen und junge Frauen nutzen das Medium gerne: 11% der männlichen und 44 % der weiblichen Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren schreiben häufiger oder regelmäßig Tagebuch. Sozial- oder Bildungsschichten spielen hierbei keine Rolle (vgl. ebd.).

Im digitalen Zeitalter werden die traditionellen Tagebücher von Web-Tagebüchern (Blogs) zwar noch nicht verdrängt, aber auf jeden Fall ergänzt (vgl. Gruber, 2008, S. 30; Gold, Holm, Bös & Nowak, 2008). Vor allem Jugendliche arbeiten mit dieser Form der Selbstdarstellung. Mit der unterschiedlichen medialen Nutzung verschiebt sich allerdings auch die Funktion der Tagebücher/ Blogs. Web-Tagebücher sind im Unterschied zu der klassischen Variante nicht geheim, sondern im Gegenteil öffentlich (vgl. Gruber, S. 33). Während man die eigentlichen Tagebücher gerne verborgen hält, zielt die Veröffentlichung von Blogs auf ein Publikum und eine Darstellung/ Präsentation der eigenen Person/ Befindlichkeit. Es geht nicht mehr um die Geheimhaltung, sondern um die Offenlegung der Persönlichkeit. Während die Schreibenden von Tagebüchern das Medium für sich selbst nutzen, glauben die Nutzer von Web-Blogs an die Bedeutsamkeit ihrer Erlebnisse auch für die Öffentlichkeit. Auch soziale Netzwerke wie Facebook, studiVZ oder schü-

IerVZ, die in einigen Teilen den Web-Blogs ähneln, haben eine offen legende, darstellende und berichtende Funktion.

Das Tagebuch in der Literaturwissenschaft: Zwischen Wahrheit und Fiktion

Tagebücher aus früheren Zeiten haben oft kulturgeschichtliche oder individualpsychologische Bedeutung (vgl. Schweikle & Schweikle, 1984). Ein Blick in die (Literatur-)Geschichte zeigt den historischen Wandel der Gattung: Autoren, Themen, Darstellungsformen und Ziele des Tagebuchschreibens verändern sich, über die mittelalterlichen Klosterchroniken, die Reiseberichte oder kaufmännischen Rechnungsbelegbüchern, hin zu einer stärkeren Subjektorientierung (vgl. Hocke, 1978). Zunehmend rückt das Individuum in den Fokus reflektierender Betrachtungen. Ab der Mitte des 18. Jahrhunderts wird das Tagebuch als wichtiger Bestandteil des literarischen und kulturellen Lebens angesehen und steht bei vielen Autoren gleichberechtigt neben ihren sonstigen Werken. Berühmte Tagebuchschreiber sind zum Beispiel Johann Wolfgang von Goethe, Franz Grillparzer, Friedrich Hebbel, E.T.A. Hoffmann, Franz Kafka und Thomas Mann. Für die Literaturwissenschaft können diese Tagebücher auch wichtige Anhaltspunkte über den Schaffensprozess der Schriftsteller geben.

Die Aktualität des Genres spiegelt sich unter anderem in dem Literaturmagazin der Wochenzeitschrift *DIE ZEIT* mit dem Titel „Autoren und ihr Tagebuch“, das im Zuge der Leipziger Buchmesse im März 2010 erschienen ist. Hiernach bestimmen Tagebücher von bekannten Autoren die Literaturszene. Der Literaturkritiker Ulrich Greiner (2010) fragt anlässlich dieses Booms: „Martin Walser, Max Frisch, Susan Sonntag und Roland Barthes schreiben nieder, was sie bewegt. Ist es deshalb auch wahr?“ (S. 4) und spricht unter Verweis auf eine Textseite der wieder entdeckten Tagebücher von Max Frisch von „Authentizität als schöne Konstruktion“ (S. 5). Als literarisches Genre verspricht das Tagebuch den Lesenden zunächst Intimität und die Aufdeckung von Geheimnissen. Letztlich ist es aber nicht frei von Fiktion, bei genauer Betrachtung ist fast kein Tagebuch nicht auch zumindest quasi öffentlich: „Indem ich etwas aufschreibe, gebe ich dem Flüchtigen eine objektive Gestalt, halte es fest über den Augenblick hinaus, zunächst vielleicht nur

für mich selbst. Aber dass es gelesen werden könnte oder sollte, ist die logische Folge des Schreibens“ (ebd.).

Das Tagebuch in der Forschung

Innerhalb der Forschung haben Tagebücher vor allem in den Erziehungswissenschaften eine längere Tradition (vgl. Fischer, 2003). Tagebücher werden hier beispielsweise in der Jugendtagebuchforschung als Dokumente (vgl. Winterhager-Schmid, 2003) genutzt, als Lehrertagebücher (vgl. Rumpf, 1966), oder als Methode in der Aktionsforschung von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Altrichter & Posch, 1990 zit. nach Fischer, 2003). Auch innerhalb von Forschung in der kulturellen Bildung gibt es zunehmend Untersuchungen, die das Tagebuch als Forschungsinstrument einsetzen (vgl. Kämpf-Jansen, 2001; Sabisch, 2006, Segets et al. 2006; Bauer & Marquard, 2008), sei es als Unterstützung des eigenen Forschungsprozesses oder, wie auch innerhalb der vorliegenden Arbeit als eine Methode, um Dokumentation von und Reflexionen über ästhetische Prozesse auszulösen. Bauer und Marquard (2008) verwenden beispielsweise webbasierte Theatertagebücher, in denen die an einem Theaterprojekt beteiligten Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen dokumentieren sollen. Sabisch beschäftigt sich in ihrer empirischen Forschung mit Aufzeichnungen und spricht von der „Suche“ als Ausgangspunkt für Forschung: „Als eine Methode Erfahrungen und Wissen festzuhalten, verstehe ich das Verfassen eines Tagebuchs, an dessen Anfang jedoch nicht die Frage, sondern vielmehr die Suche nach einer Frage steht. Dafür spricht jedenfalls der wiederkehrende Topos des Anfangs in Tagebüchern“ (Sabisch, 2006, S. 186). Als Instrument innerhalb von Forschungsprozessen hat das Tagebuch verschiedene Merkmale: es ist praktisch, offen, kontinuierlich, Gedächtnisstütze, Ventil, persönlich und privat (vgl. Altrichter & Posch, 1990 zit. nach Fischer, 2003).

Das Tagebuch als Methode zur Initiierung reflexiver Prozesse

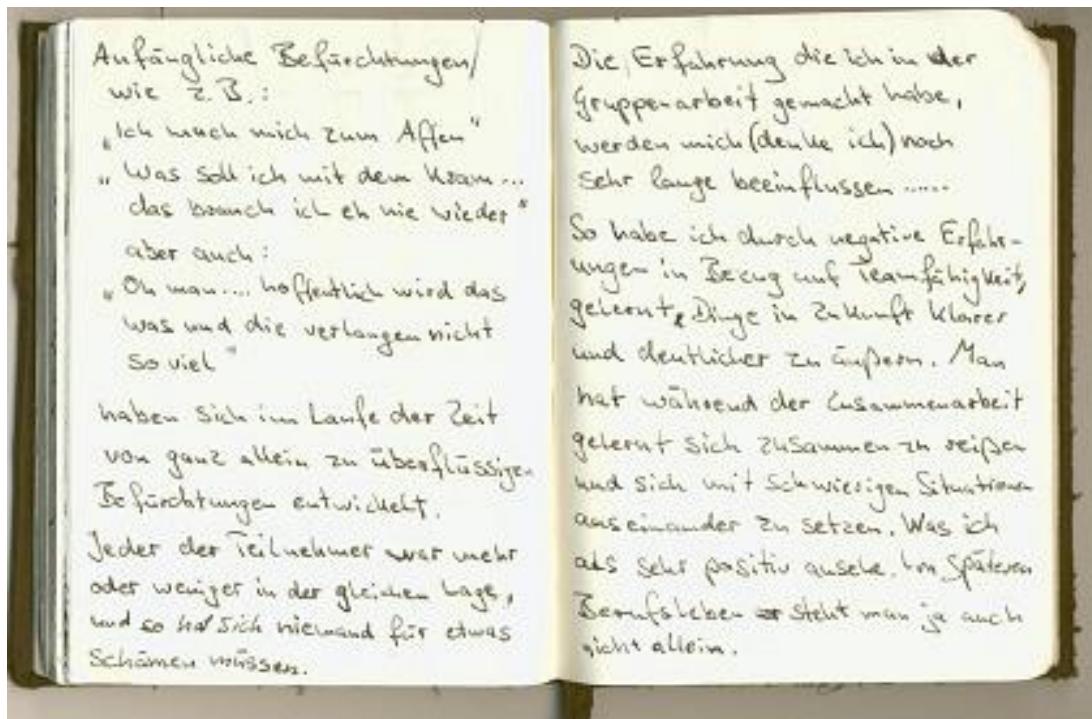


Abb.9, Tagebuchauszug

Die Aufgabe, ein den gestalterischen Prozess begleitendes Tagebuch zu erstellen, ist zunächst eng mit dem eigenen Forschungsinteresse verbunden. Trotzdem gibt es auch noch andere Gründe, die Studentinnen und Studenten mit diesem Medium zu konfrontieren. Sie erhalten so eine Möglichkeit, ihre persönlichen Gedanken über ihre gestalterische Arbeit zu äußern. In einem (fast) geschützten Rahmen können sie sich reflektierend mit der praktischen Arbeit auseinander setzen. Die Schreibaufgabe fordert so auf zu der Reflexion ästhetischer Prozesse und zu der Beschäftigung mit der eigenen Entwicklung innerhalb der universitären tanzdidaktischen Ausbildung. Es entsteht Platz für ein Nachdenken, zunächst in einem intimen Raum. Fischer (2003, S. 695) verweist darauf, dass das Tagebuchschreiben als reflexive Verarbeitung von Praxiserfahrung vor allem im angelsächsischen Sprachraum in der Lehrerforschung Tradition hat: „Das Tagebuchschreiben ist dabei ein Instrument, die Reflexivität des Lehrers/ der Lehrerin als professionelle Grundqualifikation zu entwickeln und ihn/ sie als Modell für die Lernenden zu begreifen,

weil für beide als Bildungsziel gilt: unabhängiges Denken, praktisches Kombinieren, moralischen Urteilen, politisches Handeln“ (ebd., S. 695). Durch das Tagebuchschreiben werden Erfahrungen nicht nur dokumentiert, sondern auch reflektiert, mitgeteilt und neu hergestellt. Innerhalb der Lehrerbildung ist das Tagebuchschreiben „dabei ein Instrument, die Reflexivität des Lehrers/ der Lehrerin als professionelle Grundqualifikation zu entwickeln“ (ebd.).

Im Rahmen ihres Konzeptes der „Ästhetischen Forschung“ stellt Helga Kämpf-Jansen (2001) die Bedeutung des Tagebuchs heraus und verweist ebenfalls auf dessen reflexive Funktion: „Oft sind sie sogar wesentlicher Kern aller Arbeitsprozesse. In ihnen ist – bildhaft wie verbal – alles aufgeführt, was geplant und wieder verworfen wurde, was Schwierigkeiten machte und was Begeisterung brachte“ (ebd., S. 262). Vor allem in den Momenten des Scheiterns und der Umwege, die in einem Tagebuch dokumentiert und beschrieben werden, sieht sie einen wesentlichen Bestandteil künstlerisch-wissenschaftlichen Handelns. Das Tagebuch ermöglicht die Erfahrung einer reflektierten Praxis, einen Transfer auf eine Meta-Ebene, wodurch im Rückblick Wege und Prozesse artikuliert werden können.

Das Tagebuch als Forschungsinstrument kann also verschiedene Ebenen miteinander vernetzen (vgl. Sabisch, 2006): es kann Dokument sein, Quelle, Methode forschenden Lernens, ästhetisch-literarisches Produkt, Kommunikationsmittel und Auslöser von Reflexivität.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hat das Tagebuch ebenfalls mehrere Funktionen. Es fungiert zusammengefasst als:

- Forschungsmethode für die eigene Untersuchung zur Ermittlung von subjektiven Sichtweisen
- Imitation einer oft von Künstlern verwendeten Methode, den eigenen künstlerischen Schaffensprozess mit Tagebuchaufzeichnungen zu dokumentieren/ begleiten (vgl. z.B. Max Frisch)
- Methode reflexiver Verarbeitung von Praxis in der Lehrerausbildung und damit auch als Ansatz für eine reflexive Lehrerbildung (vgl. Klinge 2008, S. 33)

Die Studierenden erhalten also die Aufgabe, ein persönliches Tanztagebuch zu führen. In ihrem Tagebuch sollen sie Schritte, Prozesse, Ideen, Schwierigkeiten, Erfahrungen, Emotionen während ihrer gestalterischen Arbeit dokumentieren. Auch Notizen, Schmierzettel, Fotos, Bilder, Visualisierungen konnten eingefügt werden. Es entstehen sehr unterschiedliche Tagebücher, zwischen 20 und 60 Seiten stark: Zum Beispiel abgetippte Hefte im Format einer Hausarbeit, handschriftlich verfasste Kladden, Skizzenbücher, Fotodokumentationen. Die Tagebücher wurden mit Hilfe des Analyseverfahrens der Grounded Theory (Strauss, 1998) ausgewertet. Die Begründung für die Orientierung an der Grounded Theory wurde bereits dargelegt. Im Folgenden werden die jeweiligen Analyseschritte erläutert.

5.3.2 Datenanalyse nach der Grounded Theory

Die Analysemethode des theoretischen Kodierens zur Entwicklung einer gegenstands begründeten Theorie wurde von Glaser und Strauss (1967 zit. nach Flick, 2009, S. 387) beschrieben und anschließend von selbigen sowie Strauss und Corbin (1996) weiterentwickelt. Die verschiedenen Schritte des Auswertungsprozess werden anhand der Darstellung von Strauss (1998, S. 44-47) sowie in Anlehnung an die Zusammenfassung von Hildenbrand (2009, S. 36-37) aufgezeigt:

- Die Auswertung beginnt, indem der Forscher anfängt „ein geringes Quantum“ (vgl. ebd.) an Daten zu erheben und an diese Daten Fragen zu stellen. Strauss bezeichnet dies als *Kodieren*. Er beschreibt verschiedene Formen des Kodierens (*offen*, *axial* und *selektiv*), wobei es sich nicht in erster Linie um zeitlich voneinander zu trennende Verfahren handelt, sondern eher um verschiedene Umgangsformen mit dem Datenmaterial (vgl. Flick, 2009, S. 387). Strauss vergleicht das frühe Kodieren mit einem „Sprungbrett“ (1998, S. 100). Der Forscher bewegt sich relativ schnell von den jeweiligen Daten weg, um – allerdings von den Daten animiert – zu spekulieren, nachzudenken, Kontextwissen zu bemühen und Hypothesen (Konzepte) zu bilden.
- Bei dem Prozess des Fragenstellens bzw. Kodierens hilft ein so genanntes *Kodierparadigma* (vgl. Strauss, 1998, S. 57). Durch das Paradigma wird der sich vollziehende soziale Akt in drei Teile unterteilt: 1. eine Bedingung für das

Handeln, 2. das Handeln selbst (Interaktion zwischen den Akteuren, Strategien, Taktiken) und 3. die sich aus den Bedingungen und der Handlung ergebenden Konsequenzen. Als Hilfe, die einzelnen Parameter in einem Text zu ermitteln, schlägt Strauss vor, nach Schlüsselwörtern zu suchen. Bedingungen werden häufig durch Wörter und Ausdrücke wie „weil“, „da“, „durch“, „aufgrund von“ und „wegen“ eingeleitet; Konsequenzen einer Handlung beispielsweise mit Formulierungen wie „als Folge von“, „deshalb“, „daher“, „dadurch“, „das hatte zur Folge, dass...“. Interaktionen, Strategien und Handlungen der Personen sind seiner Ansicht nach dagegen leichter zu ermitteln. Der Einsatz des Kodierparadigmas ist für Strauss nicht nur Hilfe für den Kodierungsprozess, sondern sogar ein unbedingtes Muss: „Denken Sie daran, daß ein Kodierverfahren, in dem die einzelnen Punkte des Paradigmas nicht berücksichtigt werden, kein echtes Kodieren ist“ (ebd.).

- Durch das Kodieren kann der Forscher *Konzepte* formulieren, womit in Begriffe umgewandelte Hypothesen gemeint sind. Die einzelnen Konzepte werden miteinander in Beziehung gesetzt. Durch fortschreitendes Kodieren und das Aufdecken von dichten konzeptionellen Zusammenhängen entwickelt sich nach und nach die Theorie.
- Die entstehende Theorie wird anhand von neuen Daten überprüft, weiterentwickelt, *verifiziert* oder gegebenenfalls verändert. Strauss nennt dieses Vorgehen – wie bereits erwähnt – *theoretical sampling* (vgl. Kap. 5.1).
- Die Erhebung und Kodierung neuer Daten muss eng mit den bereits ermittelten Aspekten verbunden sein.
- Die *Integration*, die Zusammenführung der Konzepte führt nach und nach zu dem *Kern* der entstehenden Theorie, zu einer oder mehreren *Schlüsselkategorien*.
- Während des Analyseprozesses werden zu den Kodes Ideen, Notizen, Assoziationen, Fragen usw. notiert. Die so genannten *Memos* sind „Berichte, in denen der Forscher theoretische Fragen, Hypothesen, zusammengehörende Kodes usw. festhält, d.h. ein Vorgehen, mit dem Kodierungsprozesse aktualisiert und weitere Kodievorgänge angeregt werden, und auch ein Hilfsmittel, um die Theorie zu integrieren“ (Strauss, 1998, S. 50).

- Unter Umständen kann es notwendig sein, in der Endphase der Datenauswertung neue Daten zu erheben und diese zu kodieren. Auch eine erneute Betrachtung alter Daten kann eine Folge des zirkulären Prozesses sein.
 - der Forschungsprozess endet mit dem Verfassen eines Abschlussberichtes und ist im idealen Fall eine „wertvolle und kreative Arbeit“ (ebd. S. 47).

Strauss beschreibt den Vorgang als ein „Hin- und Herpendeln“ und skizziert die Forschungsphasen in folgendem Paradigma:

Abb. 10, Grafik nach Strauss, 1998, S. 46

5.3.3 Zur Auswertung des Bild- und Fotomaterials

Wie bereits dargelegt, illustrieren einige Studierende ihre Tagebücher mit Bild- und Fotomaterialien oder mit zeichnerischen Skizzen. Dieses gesamte Material in die Auswertung einzubeziehen, stellt eine besondere Herausforderung dar und würde eine eigene Forschungsarbeit notwendig machen. Auf die Probleme der Analyse von Bildmaterialien hat beispielsweise Seydel (2005) hingewiesen (S. 49 f.). Wie auch innerhalb der Untersuchung von Seydel gilt für die vorliegende Arbeit, dass in erster Linie das sprachliche Textmaterial ausgewertet wird. Diese Fokussierung auf die Schriftsprache ist damit begründet, dass die Bilder in den zu analysierenden Tagebüchern we-

niger als eigenständiges Material verwendet werden, sondern in den meisten Fällen als Illustration, Anschauungsmaterial oder Visualisierung zu verstehen sind. Selten werden sie hier unabhängig von Textsprache bzw. unkommentiert eingesetzt. Entweder geben die Verfasser selbst, beispielsweise mit Untertiteln oder Kommentierungen, eigene Übersetzungen in einen verbalen Text oder aber sie ergänzen ihre Ausführungen mit einem für sie passenden Bild. Die Bilder korrespondieren meist mit den beschriebenen Aspekten in den Tagebüchern und stellen die Thematik noch einmal durch ein anderes Medium dar. In den hier vorliegenden Tagebüchern haben Bilder also weniger metaphorische Bedeutung. Aus diesem Grund geben sie beispielsweise eher Aufschluss über die Mühe, die sich eine Studentin bei dem Verfassen des Tagebuchs gemacht hat, als dass sie einen neuartigen Aspekt aufwerfen. Das Bildmaterial wird daher nicht unabhängig vom sprachlichen Text kodiert, sodass keine Transformation vom Bild in Sprache erforderlich ist. Innerhalb dieser Arbeit wird daher auch keine Anlehnung an qualitative Methoden der Bildinterpretation (vgl. z.B. Bohnsack, 2003) herangezogen.

In diesem Kapitel wurde die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes und die Orientierung an der Forschungsstrategie der Grounded Theory begründet sowie Grundzüge dieser Methodologie vorgestellt. Es wurden ebenfalls die konzeptionelle Anlage der vorliegenden Untersuchung sowie die damit einhergehenden Methoden der Datenerhebung und -auswertung beschrieben.

Die Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden ausführlich dargestellt und interpretiert.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Insgesamt orientiert sich die folgende Ergebnisdarstellung an dem Vorgehen von Miethling und Krieger (2004) und Krieger (2005), die die Beschreibung von Mustern einer Kategorie in den Fokus stellen. Muster entstehen durch die Anwendung des Kodierparadigmas innerhalb des axialen Kodierens und der systematischen Einteilung in Bedingungen, Strategien und Konsequenzen (vgl. Kap.5.3.2). Sie werden in der Regel als Wenn-dann-Sätze formuliert: wenn eine oder mehrere besondere Bedingungen vorhanden sind, ergeben sich daraus spezifische Strategien und interaktionale Handlungen, die ebenfalls spezifische Folgen haben (vgl. Krieger, 2005., S. 99). Die Musterbildung ist also eine Art Strukturierung und ein Versuch, wiederkehrende Abläufe zu identifizieren.

Ausgewählte Textpassagen fungieren in der folgenden Ergebnisdarstellung als Ankerbeispiele (vgl. Mayring, 2002). In der qualitativen Inhaltsanalyse werden unter Ankerbeispielen Textstellen verstanden, die als prototypisch für eine Kategorie gelten können. Strauss (1998) empfiehlt analog Zitate aus dem Datenmaterial, zunächst in überschaubarem Umfang, in die Analyse einzuarbeiten. Längere Zitate sollten herangezogen werden, um Fallbeispiele zu illustrieren oder den Leser mit bestimmten Themen, Ereignissen, Aktionen vertraut zu machen (vgl. S. 331).

Die leitende Forschungsfrage der Untersuchung war, welche Erfahrungen und Themen für die Studierenden bedeutsam werden, wenn sie eine eigene tänzerische Gestaltung entwickeln.

Durch die in Kapitel 5 dargestellte Datenanalyse konnten folgende fünf Themenkomplexe als für die Akteure relevant identifiziert werden:



**Prozesse durchlaufen:
Zwischen Nullbock und Höhenflug**



**Gemeinsam gestalten:
Zwischen Individuum und Kollektiv**



Sich darstellen:
„Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können“



Rollen spielen:
„Wie bewegt sich ein Zombie?“



Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen:
„Ich als Nichtänzer im Rampenlicht“

Abb.11, Foto: Archiv Studentin, Abb. 12-15, Fotos: Adelheid Rutenburges

6.1 Prozesse durchlaufen: Zwischen Nullbock und Höhenflug

6.1.1 Einführung

„Meine Stimmung geht momentan gegen Null. Ob dies am nicht gerade geringen Alkoholkonsum nach dem gestrigen Deutschland-Sieg liegt oder eher, weil ich heute gemerkt habe, dass die Ideen für die Choreographie doch nicht einfach vom Himmel fallen?“ (Max)

Dass eine Gestaltung zu entwickeln ein langer und mühseliger Prozess sein kann, erfahren die Studierenden am eigenen Leibe. Die Reflexionen in den Tagebucheintragungen spiegeln dementsprechend das Erleben großer Frustriertheit wenn der Gestaltungsprozess nicht voran geht, wenn keine Ideen entstehen oder gefundene wieder verworfen werden. Umgekehrt löst eine glückte Probe euphorische Gefühle aus, eine gelungene Idee und das Gefühl etwas geschafft zu haben, macht stolz. Wie auch in anderen künstlerischen Produktionsprozessen gibt es Phasen, in denen man eher sucht und probiert, Ideen entwickelt, Lösungen findet, verwirft, wieder neu konzipiert oder eher gedanklich mit dem Thema befasst ist.

Vent spricht vom Choreographieren¹⁸ als einer Abenteuer- und Entdeckungsreise (vgl. Vent, 1985, S. 32). Der Ausgang eines choreographischen Prozesses ist – wie auch bei einem Abenteuer – ungewiss. Zu Beginn der Arbeit weiß man, bildlich gesprochen, in der Regel noch nicht, wo einen die Reise hinführen wird. Meist Stück für Stück entwickelt sich die Choreographie: „Es gleicht in gewissem Sinne einer Töpferarbeit, die während des Entstehungsprozess so lange verändert wird, bis sich die endgültige Form bzw. Fassung herauskristallisiert hat“ (Vent, 1985, S. 32). Die Studierenden beschreiben in ihren Tagebüchern ähnliche Erfahrungen. Selten ist der gestalterische Prozess ein reibungsloser. Meist erfordert eine Komposition zu entwickeln Durchhaltevermögen und die Fähigkeit „Durststrecken“ überwinden zu können. Es haben sich für das Thema „Prozesse durchlaufen: Zwischen

¹⁸ Choreographie kann hier als Synonym zu einer tänzerischen Gestaltung, Bewegungsgestaltung, Komposition verstanden werden (vgl. Kap. 2.1). Vent bezieht sich in ihren Ausführungen aber auch auf das Choreographieren mit und von Schülerinnen und Schülern.

Nullbock und Höhenflug“ aus Studierendensicht zwei Muster herauskristallisiert:

6.1.2 Interpretation

- **Muster 1: Mühe und Frust**
- **Muster 2: Ideen und Glück**

Muster 1: Mühe und Frust

„Ich kann an dieser Stelle gar nicht sagen, wie viele Vorschläge im Raum standen und wie oft wir die Schritte dann doch wieder über den Haufen warfen.“ (Daniela)

*„Während die andere Gruppe unter der Leitung von Lisa sehr schnell vorankam, kamen bei mir immer mehr Zweifel auf, da mir einfach keine Ideen in den Sinn kommen wollten. [...] Habe auch jetzt beim Schreiben noch ein Gefühl von Panik, weil ich wirklich gedacht hätte, dass mir schon was Brauchbares einfällt. Sh*t!!!“ (Max)*

Innerhalb des Gestaltungsprozesses treten immer wieder Phasen auf, in denen die Akteure keine Ideen haben, blockiert sind und das Gefühl haben nicht weiterzukommen. Die Folgen davon sind meist Frustration und Demotiviertheit. Sowohl ein Mangel an Ideen als auch das Gefühl mit einer Vielzahl von Optionen überfordert zu sein, führt zur Handlungsunfähigkeit. Auch die Phasen, in denen es darum geht die Gestaltung differenziert auszuarbeiten, werden von den Studierenden als mühevoll und anstrengend empfunden.

Eine Gestaltung zu entwickeln, erfordert in der Regel viel Zeit und hinter den am Ende oft so spielerisch wirkenden Produkten steht meist ein zäher Prozess. Die Studierenden machen innerhalb ihrer gestalterischen Tätigkeit die Erfahrung, dass die Entwicklung einer Bewegungsgestaltung harte Arbeit bedeutet und, genau wie in anderen Bewegungsbereichen, Disziplin und Ausdauer gefordert sind. Phasen der Unlust müssen im Tanz ebenso wie in anderen Trainingsprozessen durchlaufen und überwunden werden, damit am Ende ein Erfolgserlebnis stehen kann. Viele Studierende beschreiben läh-

mende Probenphasen, in denen es nicht weiter geht, der Gruppenzusammenhalt gestört ist, weil sich keine Ideen einstellen oder man sich nicht die Mühe machen will, eine Stelle zum tausendsten Mal zu proben, damit beispielsweise ein schwieriger Übergang endlich sitzt: „Während das Improvisieren, Erproben und Sammeln von Erfahrungen in der Regel als frei und lustvoll erlebt wird, beginnt mit der gestalterischen Verarbeitung der eigentliche, oft als schwer und mühevoll empfundene Arbeitsprozess“ (Cabrera-Rivas & Klinge, 2001, S. 7). Immer wieder kommt es innerhalb der Proben zu Phasen, in denen es mal nicht läuft, die Arbeit ins Stocken gerät und sich das Gefühl einstellt, es einfach nicht zu schaffen:

„Gegen 14 Uhr war die Stimmung auf dem Tiefpunkt. Schlechte Laune machte sich bei mir breit. Dies wurde noch durch die Tatsache verstärkt, dass Nina und Chrissi sich in einem ähnlichen Gemütszustand befanden. Auslöser dafür waren die letzten Schritte der gesamten Choreographie, die uns einfach nicht einfallen wollten. Ich kann an dieser Stelle gar nicht sagen, wie viele Vorschläge im Raum standen und wie oft wir die Schritte dann doch wieder über den Haufen warfen.“ (Daniela)

Die Studentinnen haben Schwierigkeiten, Ideen für das Ende ihrer Gestaltung zu finden bzw. sich für eine Lösung zu entscheiden. Sie haben, wie Daniela beschreibt, zahlreiche Versionen ausprobiert, sind aber mit dem Ergebnis nicht zufrieden. Bislang gefundene Entwürfe sind für sie scheinbar nicht stimmig. Daniela hat das Gefühl nicht weiterzukommen und fühlt sich blockiert: [...] „die uns einfach nicht einfallen wollen“, die Folge sind Frustration und schlechte Laune. Innerhalb dieser schwierigen Phasen in dem gestalterischen Prozess ist ein auf Verständnis und Wohlwollen basierendes Gruppenklima besonders wichtig. Problematische Phasen können dann besser miteinander durchgestanden werden: „Die Gruppe kann nicht nur grundsätzliche Akzeptanz für jedes Mitglied sowie Anregungen beispielsweise durch ungewöhnliche Ideen oder überraschende Materialien bieten, sondern innerhalb einer Atmosphäre der Akzeptanz und Toleranz kann vor allem der kreative Prozess mit seinen Umwegen und vorübergehenden Sackgassen ausgelebt werden“ (Kirchner & Peez, 2009, S. 17).

Problematisch für die Gruppendynamik ist es allerdings, wenn die einzelnen Personen eine unterschiedliche Ausprägung in Bezug auf ihre Elaboration aufweisen (vgl. Exkurs: Kreativität). Zeigen sie ein unterschiedliches Maß an Anstrengungsbereitschaft und Energie, so kann in der Gruppe ein Ungleichgewicht entstehen. Studierende, die einen hohen Einsatz bei der Entwicklung der Choreographie zeigen, geraten dann im Vergleich zu ihren Kommilitonen schnell in die Rolle des „Antreibers“:

„Heute wars jedoch auch motivationstechnisch etwas gewöhnungsbedürftig [...] scheint an der Zeit zu sein, die Truppe mal etwas anzutreiben. Vorgestern gab es schon leichte Anspannung – auch wenn's nix dramatisches war, wo auch die Worte „Es gibt auch noch Wichtigeres“ gefallen sind. Ich muss wohl ein bisschen den bösen Buben spielen, damit wir es schaffen, das Ganze über den Berg hieven. Die Zeit drängt – Golddigger steht so gut wie noch gar nicht [...]. Mia und Ella sind da zu harmoniebedürftig und wollen sich nicht streiten – ich hoffe nur, dass es mir keine übel nimmt, wenn ich mal etwas direkter ansponde und mal „in den Arsch trete“. Wir haben schließlich gemerkt, dass es ne gute Sache werden kann und da müssen jetzt alle mitziehen. Thomas kommt trotz gesundheitlicher Probleme pünktlich und überhaupt vorbei und tut sein Möglichstes.“ (Matthias)

Matthias zeigt hier ein hohes Maß an Elaborationsfähigkeit, die sich auch insgesamt in seinen Tagebuchaufzeichnungen widerspiegelt. Er ist in der Lage und auch dementsprechend motiviert die Bewegungsgestaltung differenziert auszuarbeiten und auch an Kleinigkeiten zu feilen, bis sie sich in ein, seiner Ansicht nach, stimmiges Gesamtergebnis integrieren. Er entwickelt einen großen Energieeinsatz wenn es darum geht, einzelne Elemente auszustalten. Innerhalb seiner Gruppe eckt er mit dieser Einstellung nicht an, sondern es gelingt ihm, die anderen mitzuziehen.

Neben Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen erfordern gestalterische Prozesse von den Aktiven die Fähigkeiten auszuwählen, Entscheidungen zu treffen und sich festzulegen. Sich für eine Idee zu entscheiden beinhaltet dabei gleichzeitig den Ausschluss von anderen Möglichkeiten. Entsprechend formulieren Cabrera-Rivas und Klinge (2001, S. 7) die pädagogischen Potentiale gestalterischen Handelns: „Gestalterisches Tun erfor-

dert und fördert die Fähigkeit, sich aus einer Fülle von Eindrücken und Erlebnissen für bestimmte, ausgewählte Eindrücke zu entscheiden, um sie in eine vorübergehende, nie endgültige Form zu bringen.“ Den eigenen Ideen in diesem Prozess zu vertrauen und selbstsicher die eigene Wahl zu vertreten, ist allerdings oft schwer. Eine Studentin beschreibt im Folgenden ihre Zweifel:

„Stimmung nach 1. Treffen nachher. Etwas unbefriedigt, mit so vielen Ideen etwas überfordert“. [...] So sammelten wir viele verschiedene Lieder und zwischendurch kamen uns Ideen zu Ansätzen für Konzepte, die wir umsetzen könnten. Jedoch waren wir alle nach 2-stündiger „Totalbeschallung“ nicht mehr in der Lage, aufmerksam und kreativ nach dem Lied oder durchschlagenden Konzept zu suchen. [...] Die große Musikauswahl ist einerseits sehr schön, aber auch schwierig in Bezug auf die Festlegung auf ein Lied oder Thema. Man hat das Gefühl, man könnte ewig weiter suchen.“ (Mia)

Solange die Idee noch nicht gefunden wurde, stellt sich, wie Mia betont, das Gefühl ein, dass die Suche nach einer passenden Lösung „ewig“ dauern kann. Die Fülle an Möglichkeiten, die die Studierenden durch die freie Themen- und Musikwahl haben, scheint dabei zunächst erschlagend zu sein. Die gestalterische Tätigkeit ist sowohl eine suchende als auch eine Entscheidung verlangende. Die Akteure suchen nach für sie passenden Formen und Inhalten. Zufriedenheit stellt sich erst ein, wenn sie zumindest für den Moment das Gefühl haben, die perfekte Lösung gefunden zu haben. Die Studierenden machen innerhalb des ästhetischen Gestaltungsprozesses somit auch die Erfahrung, dass es die eine Lösung nicht gibt, sondern letztlich viele Wege zum Ziel führen. Die Fähigkeit, mit Offenheit umgehen zu können, auch als Ambiguitätstoleranz bezeichnet (vgl. Exkurs: Kreativität), ist somit auch eine Lernerfahrung, die innerhalb gestalterischer Prozesse gemacht werden kann.

Muster 2: Ideen und Glück

„Die Konzentration muss immer wieder gehalten werden, es bedarf aber auch einer gewissen Lockerheit um kreativ voranzukommen. Wir haben den Spagat diesbezüglich gut gemeistert.“ (Matthias)

Ideen entwickeln sich häufig in einer Atmosphäre, die die Studierenden auf der einen Seite als spielerisch, locker und gelöst und auf der anderen Seite als konzentriert beschreiben. Als unbewusstes Ergebnis einer vorangegangenen intensiven Beschäftigung fällt sie (die Inspiration) dann manchmal sogar doch wie zufällig vom Himmel. Ist die zündende Idee gefunden, stellen sich Glücksgefühl und Zufriedenheit ein.

Zwang und Druck (auch ausgelöst durch eine ungünstige Gruppenkonstellation) wirken innerhalb von Probenarbeiten kontraproduktiv. Neben einer angenehmen, angstfreien Atmosphäre, in der die einzelnen Akteure das Gefühl haben, sich frei entfalten zu können, ohne sich zu blamieren, ist es für die Studierenden wichtig, sich nicht unter Druck gesetzt zu fühlen beziehungsweise sich selbst nicht unter selbigen zu setzen. Ebenso führt das krampfhafte Suchen nach einer zündenden Idee meist eher zu Frust und kreativer Blockade. Ist man zu verkrampt damit beschäftigt, die ideale Lösung zu finden, geschieht meist gar nichts. Ideen kommen oft scheinbar zufällig, wenn keiner damit rechnet, 'fallen dann doch irgendwie vom Himmel'. Auch folgender Auszug aus einem Interview mit einem Sportstudenten, der hier die Entstehung seines Stücks beschreibt, schildert ein solches „Aha-Erlebnis“:

„Ja, die Idee kam dadurch zustande, dass ich im Sportinstitut saß, mit dem Tom zusammen und wir überlegt haben, vier Tage vor der Schwerpunktprüfung: Oh, Gott! Jetzt müssen wir langsam auch mal loslegen mit der Geschichte und es kam dadurch, dass ich versucht hab, mit einer Coladose den Mülleimer im Sportinstitut zu treffen [...] und das bei mehreren Malen nicht geschafft hab und dann zu Tom gesagt hab: Hör mal Tom, sollen wir nicht mal was mit einer Mülltonne machen!? Und dann hatten wir eigentlich erst an so kleine Mülltonnen gedacht, und dann ist uns ganz schnell klar geworden, dass man mit kleinen Mülltonnen nix machen kann und dass wir halt die großen Papiermülltonnen von zu Hause brauchen. Und dann mit einem Aufwand auch die Mülltonnen hierhin geschafft haben und dann richtig gut angefangen konnten.“ (Bernd)

Bernd und Tom befinden sich vier Tage vor der Prüfung und sind somit unter einem gewissen zeitlichen Druck. Als die beiden im Foyer ihres Sportinstituts

überlegen, was sie denn wohl machen könnten, hat Bernd plötzlich den zündenden Einfall. Durch die spielerische Beschäftigung mit der Coladose entsteht die Idee, den Mülleimer als Ausgangspunkt für die Choreographie zu nutzen. Spiel und Lockerheit sind hier entscheidende Komponenten für das Finden einer Idee. Auch in der Kreativitätsforschung gilt das Element des Spiels als wesentlich. Csikszentmihalyi stellt heraus, dass unter anderem eine spielerische Haltung für kreative Persönlichkeiten typisch ist: „Nach Ansicht von John Wheeler ist das Wichtigste bei einem jungen Physiker ‚dieser Schwung, den ich immer mit Spaß an der Wissenschaft assoziiere, das lockere Herumspielen mit Ideen. Es ist nicht haargenau dasselbe wie Spaß, aber es hat etwas von der Leichtigkeit des Scherhaften. Man experimentiert mit Ideen‘“ (Csikszentmihalyi, 1997, S. 94).

Auch wenn die Idee von Bernd wie zufällig wirkt, ist sie das nicht ausschließlich: bevor sich der Einfall entwickeln konnte, fand bereits im Vorfeld eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand statt. Bernd und Tom stehen kurz vor der Prüfung und sind auf der Suche nach einem Ausgangspunkt, nach einem Aufhänger für ihr Stück. Sie befinden sich dabei unter einem gewissen Zeitdruck. Auch wenn dies in dem vorliegenden Interviewauszug nicht explizit gesagt wird, ist allerdings zu vermuten, dass sich die beiden auch vor dem Treffen in dem Sporthallenfoyer mit ihrer Choreographie befasst haben, wenn auch eher nebenbei und unstrukturiert. Die Idee, die in dem Beispiel spontane Eingebung zu sein scheint, ist somit letztlich *auch* ein Produkt einer bereits geleisteten kognitiven Vorarbeit. Ähnlich formuliert Csikszentmihalyi in der Darstellung seiner Ergebnisse zur Untersuchung von kreativen Spitzenleistungen, dass seiner Ansicht nach echte Kreativität fast nie das Ergebnis einer plötzlichen Erkenntnis, sondern die Folge einer langen harten Arbeit ist (vgl. Csikszentmihalyi, 1997, S. 116 ff): „Die Erkenntnis taucht wahrscheinlich dann auf, wenn eine unbewußte Gedankenverknüpfung so gut paßt, daß sie ins Bewußtsein vordringt, wie ein Korken, den man unter Wasser drückt und der sofort an die Oberfläche schnellt, wenn man ihn losläßt“ (Csikszentmihalyi, 1997, S. 155). Der Prozess der individuellen Beschäftigung spielt somit bei Einfällen eine entscheidende Rolle. Das, was scheinbar so mühelos und zufällig erscheint, ist letztlich das Produkt einer

längerem, disziplinierten Auseinandersetzung mit dem Thema. Arnheim sieht gerade in der nötigen Disziplin bei einer künstlerischen Arbeit den erzieherischen Wert: „Wenn ein Schüler seine Vorstellung von einem bestimmten Begriff gründlich ausarbeiten will, muß er einfallsreich, diszipliniert, beharrlich sein. Das sind Eigenschaften, ohne die jede künstlerische Arbeit unmöglich ist und die den Kunstunterricht erzieherisch wertvoll machen“ (1972, S. 280).

Entscheidend für den Ideenfindungsprozess ist auch die Fähigkeit von Bernd, den Gehalt eines solchen zufälligen Moments wie dem „Cola-Dosen-in-den-Mülleimer-Spiels“ aufgreifen und für seine Belange umdeuten zu können. Ihm gelingt es, eine Handlung, die nicht mit tänzerischen Aktivitäten im Zusammenhang steht, auf Tanz zu übertragen. Er kombiniert und verknüpft Felder, die zunächst nicht zueinander passen. Sklovskij beschreibt das Potential von Kunst in der Um- und Neusicht von Routinen, der Auflösung von Automatismen und der Verfremdung: „In der Kunst kann der Gegenstand durch verschiedene Mittel aus dem Automatismus der Wahrnehmung herausgelöst werden. [...] Und gerade, um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen.“ (Sklovskij, 1971 zit. nach Fritsch 1985, S. 18). Sowohl die Fähigkeit, Momente erkennen und nutzen zu können als auch das Neu- und Umdefinieren von Lösungswegen werden innerhalb der Kreativitätsforschung als eine Eigenschaft von kreativen Personen angeführt. Zu der so genannten Flexibilität zählt die Sensibilität für Zufälle wie auch das Eingehen unerwarteter Lösungswege (vgl. Kirchner & Peez, 2009, S. 11 und Exkurs: Kreativität). In der Schilderung von Bernd lassen sich beide Ausprägungen der Flexibilität erkennen. Er zeigt ebenfalls originelles Verhalten und damit ein weiteres zentrales Parameter für Kreativität (vgl. Exkurs: Kreativität). Die Nutzung von Mülltonnen für seine Bewegungsgestaltung ist durchaus als unkonventionell einzuschätzen.

Das folgende Beispiel illustriert sowohl Muster 1 wie auch Muster 2. Der Student durchlebt in nicht lange aufeinander folgenden Phasen den gestalteri-

schen Prozess sowohl als mühevoll und frustrierend als auch als befreiend und euphorisierend.

Beispiel

*„Wir haben heute entschieden, dass wir einen Battle-Teil in die Choreo einbauen und haben uns ein Lied von DMX dazu ausgesucht. Das Battle findet zwischen zwei Dreiergruppen statt. Während die andere Gruppe unter der Leitung von Lisa sehr schnell vorankam, kamen bei mir immer mehr Zweifel auf, da mir einfach keine Ideen in den Sinn kommen wollten. [...] Habe auch jetzt beim Schreiben noch ein Gefühl von Panik, weil ich wirklich gedacht hätte, dass mir schon was Brauchbares einfällt. Sh*t!!! Momentan bin ich ganz schön angesäuert, weil ich das Gefühl habe, dass meine Ideen zumeist unter Wert verkauft werden. Hab meine negative Stimmung jedoch erst einmal überspielt, um das nicht auf die gesamte Gruppe zu übertragen. [...] Ich hatte mal wieder viel zu tun und hab mich erst heute Morgen um ca. halb zwei bettfertig gemacht. Beim Zähneputzen überkam es mich dann plötzlich. „Wenn du schon mal vor dem Spiegel stehst, kannst du dir doch gleich mal was für den Battle-Teil ausdenken“, dachte ich mir. Zu meinem eigenen Erstaunen gelang mir das extrem gut und ich hatte schnell genug Ideen für die beiden Battleteile. Völlig ungezwungen und ohne Beobachter konnte ich der Kreativität endlich einmal freien Lauf lassen und auch wenn das Produkt nicht Weltklasse war, so war ich doch zufrieden. Endlich hatte es mal geklappt – ein geiles Gefühl. [...] Nach wenigen Stunden Schlaf habe ich mich dann auf den Weg nach Paderborn gemacht, weil wir heute schon vor der Tanzstunde üben wollten. Auf der Hinfahrt hatte ich noch einige Bedenken, ob meine Choreo auch gut ankommt, doch meine Gruppe fand die Idee durchweg gelungen. Ich kann dir, liebes Tagebuch, gar nicht erklären, was das für ein befreiendes Gefühl war, endlich die Grobstruktur für den Battleteil zu haben. Diese positive Stimmung machte sich auch in der gesamten Gruppe breit, sodass man von einem erfolgreichen Arbeiten an diesem Tag reden konnte. Endlich konnten wir die Battleteile aufeinander abstimmen. Zudem haben wir weiter am freien Teil der Pflichtchoreo gefeilt und diesen eingeübt – auch das lief nicht schlecht. Heute Abend merke ich förmlich, wie das*

Selbstvertrauen in mir aufsteigt. Das war heute der beste Tag in meinem bislang kurzen Tänzerleben' “. (Max)

In der Beschreibung von Max lassen sich unterschiedliche Phasen, die innerhalb eines tänzerischen Gestaltungsprozesses auftreten können, wieder finden. Nach einer für ihn missglückten Probe, bei der sich keine Einfälle einstellen, entsteht als emotionale Reaktion das Gefühl von Panik und Angst es nicht zu schaffen. Er ist unzufrieden mit sich, da er den Eindruck hat, seine Ideen nicht richtig anbringen haben zu können: „Momentan bin ich ganz schön angesäuert, weil ich das Gefühl habe, dass meine Ideen zumeist unter Wert verkauft werden“. Der Entwicklungsprozess ist blockiert, der Vergleich mit der anderen Gruppe, die gut voran zu kommen scheint, ist ebenfalls eher demotivierend. Das Blatt wendet sich für Max überraschend beim nächtlichen Zähneputzen. In einer Situation, die vollkommen losgelöst von der als zerstörend empfundenen Probenarbeit ist, entstehen plötzlich gute Bewegungsideen. Allein vor dem Spiegel fühlt er sich unbeobachtet und traut sich, verschiedene Battleelemente auszuprobieren: „Völlig ungezwungen und ohne Beobachter konnte ich der Kreativität endlich einmal freien Lauf lassen“. Das Ergebnis gefällt ihm und gibt ihm Selbstvertrauen. Als er dann auch noch die Bestätigung der anderen Tänzerinnen und Tänzer seiner Gruppe erhält, ist der nächste Tag für ihn perfekt: „Das war heute der beste Tag in meinem bislang kurzen ,Tänzerleben“. Die Probenarbeit läuft für alle gut, die Stimmung ist gelöst und Max, dessen nächtliche Ideen Auslöser für die positive Wendung waren, erfährt Anerkennung: „heute Abend merke ich förmlich, wie das Selbstvertrauen in mir aufsteigt.“

6.1.3 Theoretischer Exkurs: Kreativität

Bewegungsgestaltungen erwachsen in der Regel aus einem kreativen Prozess. Auch die Studierenden, die ein eigenes Stück entwickeln, sind in diesem Sinne kreativ. Sie bringen etwas hervor (*lat. creare = hervorbringen*), erzeugen eine Gestaltung, die es für sie zuvor noch nicht gab und gestalten somit, für sie neu, mit dem Körper und Bewegung.

Für das Verständnis der Schilderungen der Studierenden sind daher Erkenntnisse aus dem Feld der Kreativitätsforschung aufschlussreich.

Kreativität ist nicht nur im Kontext kultureller Bildung und auch in der Bewegungserziehung ein häufig und gern verwendeter Begriff, sondern kommt in zahlreichen Gebieten des öffentlichen Lebens zum Einsatz: „Kreativität‘, zunächst eher den Bereichen der Künste, Psychologie und der Religion zugeordnet, ist heute zu einem Schlüsselbegriff in beinahe allen Feldern des privaten und öffentlichen Lebens aufgestiegen, in den Wissenschaften ebenso wie in der technologischen Forschung, der Wirtschaft und den Medien sowie in allen Prozessen der Wissensgenerierung und der Weltgestaltung“ (Abel, 2005 zit. nach Schulz, 2009, S. 7). Eine klare Definition ist nur schwer möglich. Ob Kreativität nun eine besondere Begabung ist, eine spezielle geistige Fähigkeit Probleme zu lösen oder alles das, was anders ist, es gibt im allgemeinen Sprachgebrauch zahlreiche Vorstellungen von dem, was kreativ ist beziehungsweise wie sich eine kreative Persönlichkeit darstellt. In vielen Berufen zählt Kreativität hinzukommend inzwischen als eine Schlüsselqualifikation. Dabei ist der Begriff der Kreativität durchaus ambivalent und bewegt sich in seiner Zielsetzung zwischen Bildungshoffnungen und Instrumentalisierung (vgl. Krautz, 2009). Im Allgemeinen setzt man kreative Leistungen, in welchen Bereichen auch immer, mit außergewöhnlichen und vor allem auch neuen Leistungen gleich. Somit ist die derzeitige Kreativitätseuphorie auch dadurch erklärbar, dass Innovation und Fortschritt soziokulturell bedingt in unserem Kulturkreis einen so hohen Stellenwert besitzen (vgl. ebd., S. 76). Das Neue gilt in diesem Zusammenhang besser, weil es neu ist (vgl. Groys, 1992 zit. nach ebd., S. 76).

Im Zentrum der Kreativitätsforschung steht der Mensch als hervorbringendes, schöpferisches Subjekt. Sie befasst sich vor allem mit den Merkmalen kreativer Personen, dem kreativen Arbeitsprozess, dem kreativen Produkt und den kontextuellen Bedingungen kreativen Handelns (vgl. Sonnenburg, 2009). Aufgrund der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Thematik scheinen für diese Arbeit in erster Linie der kreative Prozess sowie die Merkmale kreativer Personen von Relevanz.

Der kreative Schaffensprozess

Der englische Politikwissenschaftler und Psychologe Graham Wallas hat in Bezug auf den kreativen Schaffensprozess bereits in den 1920er Jahren ein Vier-Phasen-Modell herausgearbeitet, auf das sich innerhalb der Kreativitätsforschung immer wieder zahlreiche Autoren beziehen. Die Phasen umfassen die Stationen: *Präparation*, *Inkubation*, *Illumination* und *Verifikation*. Ich beziehe mich bei der Darstellung des Modells in erster Linie auf Sonnenburg (2009).

- **Präparation:** Das Problem wird erfasst und als spannend eingestuft. Es beginnt ein Sammeln von Materialien und Ideen. Als vorteilhaft für eine kreative Problemlösung wird bereits in dieser Phase eine möglichst unvoreingenommene und breit gefächerte Herangehensweise bezüglich der Problemwahrnehmung wie auch der Materialsammlung angesehen. Die Orientierung an konventionellen Kategorien erschwert dagegen spätere kreative Lösungen (vgl. Artus & Mahler, 1991, S. 41).
- **Inkubation:** Die in der Vorbereitung gesammelten Ideen und Lösungsvorschläge werden innerhalb der Reifungsphase auf unterschiedliche Weise miteinander in Beziehung gesetzt. Es vollzieht sich ein Wechsel zwischen bewussten und unbewussten Phasen und ein Überdenken der Ideen. Zeitlich gibt es kein Limit für diese Phase. Zieht sie sich in die Länge, ist Frustrationstoleranz gefordert (vgl. ebd.)¹⁹. In dieser Phase kommen innerhalb von kreativen Prozessen außerdem häufig ungewöhnliche Verknüpfungen vor:

„Wenn wir uns bewußt um die Lösung eines Problems bemühen, verarbeiten wir Informationen auf lineare, logische Weise. Aber wenn die Gedanken frei in unserem Kopf herumschwirren können, ohne daß wir sie in eine konkrete, genau festgelegte Richtung zwängen, können ganz neue und unerwartete Kombinationen entstehen“ (Csikszentmihalyi, 1997, S. 119).

¹⁹ Sonnenburg (2009) weist in seiner Übersichtsdarstellung zur Kreativität darauf hin, dass diese Phase in der Forschung kontrovers diskutiert wird und hier der Unterschied zwischen dem konventionellen und kreativen Problemlösen vermutet wird (S. 25-26).

- Illumination/ Einsicht: Aha-Effekt oder auch Heureka-Erlebnis genannt: das Material fügt sich überraschend und oft unerwartet zu einer Lösung zusammen. Der plötzliche Einfall ergibt sich direkt aus dem Prozess der Inkubation und wird oft als erleichternd und befreiend empfunden. Diese Phase geht häufig mit einem starken Glücksgefühl einher und gilt als der entscheidende Punkt innerhalb des kreativen Problemlösens.
- Verifikation: Die Einsicht wird überprüft, ausgearbeitet und entwickelt: Unter Umständen wird die Idee ständig überarbeitet und variiert, bis ein zufrieden stellendes Ergebnis fixiert ist. Die Phase ist mit der größten Anstrengung verbunden: „Von dieser Phase sprach Edison, als er bemerkte, Kreativität bestehe zu 1 Prozent aus Inspiration und zu 99 Prozent aus Transpiration“ (ebd., S. 120).

In einigen Darstellungen wird die vierte Phase noch einmal unterteilt in eine Bewertungs- und eine Ausarbeitungsphase.

Das Vier-Phasen-Modell ist nicht als ein lineares zu verstehen. Die einzelnen Phasen können durchaus auch simultan zueinander verlaufen, worauf bereits Wallas hingewiesen hat (vgl. Wallas, 1926 zit. nach Sonnenburg, 2009, S. 28). Auch Csikszentmihalyi verweist auf die Verflechtung der einzelnen Stationen (Csikszentmihalyi, 1997, S. 121). Einige Forscher benennen das Frustrationserlebnis, das sich vor der Phase der Illumination einstellt, als eine zusätzliche Phase. Goleman, Kaufman und Ray (2000 zit. nach Sonnenburg, 2009, S. 27) setzen beispielsweise die Frustrationsphase zwischen Präparation und Inkubation.

Das skizzierte Phasenmodell spiegelt sich in den Schilderungen der Sportstudierenden wider und gibt Aufschluss bei der Interpretation der von ihnen dargestellten Erfahrungen und Emotionen, die sich innerhalb des Gestaltungsprozesses einstellen können (vgl. Muster 1 und Muster 2). Frustration als ein möglicher Moment einer sich in die Länge ziehenden Inkubationsphase lässt sich ebenso erkennen wie auch der als euphorisierend erlebte Moment der Illuminationsphase im Sinne eines Aha-Effekts. Auch die häufig als

anstrengend empfundene Verifikationsphase kommt in den Darstellungen der Studierenden zum Ausdruck (vgl. Muster 2).

Die zweite Phase, die *Inkubation*, ist, da es sich um einen unbewussten Prozess handelt, nur schwer anhand der Äußerungen zu belegen. Indikatoren könnten ein intensiver Überlegungsprozess sein, das dargestellte Abwägen von Einfällen oder auch geäußerte Unsicherheiten im Entscheidungsprozess.

Der Aha-Effekt der *Illuminationsphase* wird in den bereits innerhalb der in Muster 2 angeführte Zitate deutlich. Bernd und Max beschreiben beide einen überraschenden Moment, in dem sich für sie plötzliche eine Lösung ergibt. Der Einfall ergibt sich direkt aus dem Prozess der Inkubation. Das damit häufig einhergehende euphorische Gefühl schildert auch ein anderer Student wie folgt: „*Ging gar nicht! Ich war wirklich kurz davor zu gehen ... Doch dann ... SCLUB 7. Wie cool ich das finde! Wir haben immer scherhaft gesagt, wenn wieder eine Diskussion war ,hey... dann nehmen wir halt „bring it all back“ ☺. Und aus diesem Scherz ist jetzt Ernst geworden.*“ (Sebastian)

In der anschließenden *Verifikationsphase* sind die Studierenden gefordert, eine Gestaltungsidee weiterzuentwickeln und auszuarbeiten. Dieser Prozess wird häufig als mühevoll empfunden (vgl. Muster 1). Dabei handelt es sich um eine andere Form von Anstrengung und unter Umständen auch Frustration, die sich vor der Illuminationsphase einstellen kann. Einmal kann das „Warten“ auf einen guten Einfall als lähmend und zermürbend erlebt werden, das andere Mal ist es das Ausgestalten des entsprechenden Einfalls, das Mühe macht. Diese Anstrengungsbereitschaft, die erforderlich ist, eine Choreographie auszuarbeiten, wird von den Studierenden besonders häufig dargestellt.

Parameter für Kreativität

Als Essenz der in der Kreativitätsforschung immer wieder aufgeführten Eigenschaften von kreativen Personen kristallisieren sich nach Kirchner und Peez (2009) sieben Kreativitätsparameter, die zwar von verschiedenen Autoren unterschiedlich benannt werden, im Wesentlichen aber das Gleiche meinen: Fluktualität, Flexibilität, Originalität, Elaboration, Sensitivität, Komplexitätspräferenz, Ambiguitätstoleranz (S. 11). Diese Parameter spielen zwar in

Bezug auf das Thema „Prozesse durchlaufen: Zwischen Nullbock und Kreativität“ nicht alle eine gleichermaßen entscheidende Rolle, sollen hier aber trotzdem, um Vollständigkeit zu gewährleisten, alle kurz aufgeführt werden. In Anlehnung an die auf die bildende Kunst bezogenen Erläuterungen von Kirchner und Peez können im Hinblick auf kreatives Handeln im Tanz die Kriterien wie folgt ausgelegt werden:

- Fluktualität: Einfalls- und Denkflüssigkeit, quantitative Umsetzung von Ideen, Bearbeitungsgeschwindigkeit
- Flexibilität: Vielfältigkeit der geäußerten Ideen, Sensibilität für Zufälle (zufällige Wendungen erkennen und nutzen), flexibler Umgang mit der Aufgabenstellung, flexibler Umgang mit Bewegung, Nichtfesthalten an eingeschlagenen Lösungswegen/ Neubeginn als Chance
- Originalität: unkonventionelle Bewegungsideen und Ausgangspunkte, überraschende Assoziationen in Bezug auf Produktions- oder Rezeptionsaufgaben, unüblicher Umgang mit dem Körper und Bewegung, auffallend ungewöhnliche Bewegungsideen im Vergleich zur Gruppe
- Sensitivität: Einfühlungsvermögen sowohl in der Produktion als auch bei der Rezeption von Tanz, Problemsensibilität- und Sensitivität, Imaginationsfähigkeit und Fantasie
- Komplexitätspräferenz: Vielschichtigkeit, Durchdringung und Intensität, Mehrdeutigkeit, subjektives Verstehen, Differenziertheit
- Elaboration: Detailreichtum, Ausgestaltung und Entwicklung von Ideen, Unterscheidung von guten und schlechten Einfällen, Rückgriff auf Wissensbestände, Anstrengungsbereitschaft, Energieeinsatz
- Ambiguitätstoleranz: Ertragen von unterschiedlichen, uneindeutigen Denk- und Sichtweisen, Toleranz, Neugier, Interesse

In einigen Äußerungen der Studierenden konnten Parameter wie Flexibilität, Elaboration, Originalität und Ambiguitätstoleranz identifiziert werden. Innerhalb der Darstellung der Muster wurde bereits darauf hingewiesen (vgl. Muster 1 und Muster 2). Innerhalb der Ideenfindungsphase zeigt sich u.a. die Fähigkeit, zufällige Wendungen und Assoziationen in die gestalterische Arbeit

mit einzubeziehen (Flexibilität). An einigen Stellen zeigen sich originelle Ideen beispielsweise durch den Einsatz unkonventioneller Ausgangspunkte oder durch ungewöhnliche Bewegungsideen. Elaborationsfähigkeit, womit unter anderem die Bereitschaft gemeint ist, sich intensiv mit der Ausarbeitung der Choreographie zu beschäftigen, erweist sich innerhalb der gestalterischen Arbeit als vorteilhaft, wenn nicht sogar als notwendig. Gibt es hier in der Gruppe unterschiedliche Ausprägungen, können leicht Missstimmungen auftreten, da die verschiedenen Personen sich mit einem unterschiedlichen Energieeinsatz in die Bearbeitung des Stücks einbringen. Auch müssen Studierende innerhalb der gestalterischen Arbeit Offenheit und Unklarheit aushalten können. Die so genannte Ambiguitätstoleranz ist bei der Entwicklung der Gestaltung ebenfalls ein entscheidendes Parameter wenn es darum geht, Phasen der Ungewissheit ertragen zu können. Ein zu starkes Bestreben nach schnellen und „richtigen“ Lösungen kann den Prozess letztlich behindern. Dass Ambivalenz und die Fähigkeit mit dialektischen Spannungen umgehen zu können (vgl. auch Csikszentmihalyi, 1997, S. 86f.) innerhalb des Schaffensprozesses eine Rolle spielen, bestätigt sich auch in Zitaten von professionellen Künstlern. Der Theaterregisseur Peter Brooks beschreibt beispielsweise den Ablauf einer Theaterprobe wie folgt: „Sie gebraucht Worte, aber auch Stille, Reize, Parodie, Gelächter, Unglück, Verzweiflung, Offenheit und Verschlossenheit, Aktivität und Langsamkeit, Klarheit und Chaos“ (zit. nach Vent, 1985, S. 32). Das Kontrasterleben spiegelt sich in den Schilderungen der Studierenden. Auf der einen Seite erleben sie zermürbende Ideenfindungsphasen und die Mühe, die nötig ist ein Stück auszugestalten, auf der anderen Seite Zufriedenheit bei gelungenen Einfällen und Stolz, wenn das Stück am Ende fertig gestellt ist (vgl. Muster 1 und Muster 2).

6.1.4 Zusammenfassung

Eine Gestaltung zu entwickeln ist in der Wahrnehmung von Studierenden ein ambivalenter Prozess. Mühevoll empfundene Phasen wechseln ab mit euphorisierend wirkenden Momenten. Frustration und Demotiviertheit treten häufig dann auf, wenn die Akteure das Gefühl haben auf der Stelle zu treten und keine Ideen zu haben. Auch die Tatsache aus einer Fülle an Möglichkei-

ten wählen zu können, wirkt häufig nicht motivierend, sondern überfordernd (Muster 1).

Gestalten heißt suchen und entscheiden. Diese Phase bringt Ungewissheit mit sich und erfordert – positiv formuliert – von den Akteuren eine neugierige und offene Haltung (vgl. Einführung). Besonders häufig beschreiben Studierende auch, wie viel Mühe es macht, die Bewegungsgestaltung differenziert auszuarbeiten: also beispielsweise an Übergängen zu feilen, auf Synchronität zu achten, unstimmige Ideen wieder zu verändern. Das Fertigstellen der Bewegungsgestaltung wird dann oft als Last empfunden. In dieser Phase kann das Gruppenklima gestört sein, sobald nicht alle 'an einem Strang' ziehen und die Arbeit an einigen wenigen hängen bleibt. Umgekehrt löst eine gegückte Probe positive Gefühle aus, eine gelungene Idee und das Gefühl etwas geschafft zu haben macht stolz (vgl. Muster 2).

Die Äußerungen der Studierenden lassen sich – in aller Vorsicht – auch mit Erkenntnissen der Kreativitätsforschung in Verbindung bringen (vgl. Theoretischer Exkurs). Sowohl das in der Literatur häufig zitierte Phasenmodell von Wallas (zit. nach Sonneburg 2009) findet sich in den Darstellungen wieder als auch einzelne Parameter zur Kreativität, die oftmals kreativen Personen zugeschrieben werden (Flexibilität, Elaboration, Originalität und Ambiguitäts-toleranz). Die in dem Modell von Wallas beschriebenen Phasen *Vorbereitung*, *Inkubation*, *Illumination*, *Verifikation* als rekursiv verlaufende Stationen eines kreativen Schaffensprozesses spiegeln sich indirekt in den Schilderungen der Studierenden (vgl. Muster 1 und Muster 2). Frustration als das mögliche Moment einer sich in die Länge ziehenden Inkubationsphase lässt sich ebenso erkennen wie auch der als euphorisierend erlebte Moment der Illuminationsphase im Sinne eines Aha-Effekts. Auch die als besonders anstrengend empfundene Verifikationsphase kommt in den Darstellungen der Studierenden zum Ausdruck. Lösungen zu finden, Ideen zu haben und diese umzusetzen gibt den Studierenden Selbstvertrauen. Indem sie ein eigenes Stück entwickeln, dabei Durststrecken überwinden und Ideen realisieren, erleben sie sich als handlungs- und gestaltungsfähig

.

Prozesse durchlaufen: Zwischen Nullbock und Höhenflug	
Inhalte	Lang andauernder Prozess, der von unterschiedlichen Phasen und Emotionen begleitet wird Suchen, probieren, sammeln, Ideen entwickeln, wieder verwerfen, blockiert sein, neu entwickeln, festlegen, ausarbeiten, üben; Stationen eines kreativen Prozesses: Präparation, Inkubation, Illumination, Verifikation (vgl. Wallas 1926 zit. Sonnenburg, 2009)
Begleitende Emotionen	Frustration, Unzufriedenheit: z.B. wenn der Prozess stockt, „auf der Stelle treten“, warten auf die Idee Euphorie, Glück, Zufriedenheit: z.B. bei geglückter Probe, gute Idee, wenn sich alles zusammen fügt Stolz: z.B. wenn man eine gute Idee hatte, wenn es am Ende geschafft ist
Folgen eines gelingen-den Prozesses	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen in die eigenen gestalterischen Fähigkeiten entwickeln • Glaube an das Stück entwickeln, es als gelungen betrachten und es gerne präsentieren • Sich in dem besonderen Kontext als handlungs- und gestaltungsfähig erleben
Unterstützende Gelingensbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation, Motivation • Spielerische, lockere, aber trotzdem konzentrierte Arbeitsatmosphäre • Ähnliche Anstrengungsbereitschaft und Einsatz innerhalb der Gruppenmitglieder (oder eine gute Verteilung unterschiedlicher Persönlichkeiten, so dass einzelne mitgezogen werden) • Intensive, individuelle Beschäftigung (als Voraussetzung für die Ideenfindung)
Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltungsfähigkeit • Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen • Entscheidungsbereitschaft, Übernahme von Verantwortung • Ambiguitätstoleranz (Offenheit für verschiedene Lösungen/ Wege)
Methodische Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Gestaltungsprozesse üben ➢ Kleinschrittig gestalterische Prozesse anleiten ➢ Als Lehrperson Hilfen geben und bei Bedarf den Prozess unterstützen ➢ Reflexionsprozesse initiieren
Gestalten üben	

Tabelle 2

6.2 Gemeinsam gestalten: Zwischen Individuum und Kollektiv

6.2.1 Einführung

„Nach minutenlanger Diskussion kam ich dann resignierend zu der Erkenntnis, dass vielleicht doch in jedem Menschen ein kleiner Dickkopf steckt, der seine Idee liebend gerne durchsetzen würde. [...] Als wir drei schließlich realisierten, dass das ganze Rumdiskutieren wenig Sinn macht, versuchten wir unsere eigene Meinung etwas zurückzuschauben und auch die Ansicht der anderen zu akzeptieren und so klappte es nach und nach auch immer besser.“ (Daniela)

Da die Studierenden ihre Gestaltungen gemeinsam mit mindestens einer weiteren Person entwickeln, mag es nicht verwundern, dass sich die Kategorie „Gemeinsam gestalten: Zwischen Individuum und Kollektiv“ innerhalb der Untersuchung als ein wesentlicher Themenbereich erwiesen hat. Sich einigen, sich durchsetzen, zurückstecken müssen, Kompromisse finden etc. sind Anforderungen, die in nahezu allen Aussagen/ Tagebüchern thematisiert wurden. Erstaunlich ist allerdings die Intensität, mit der dies geschieht. Das Thema zeigt sich innerhalb der Äußerungen der Studierenden als ein für sie sehr wichtiges Erfahrungsfeld, das viel Konfliktpotential in sich birgt.

Die jungen Erwachsenen befinden sich in einem vielschichtigen sozialen Beziehungsgeflecht, welches das Studieren an der Universität zwangsläufig mit sich bringt. Sie erleben sich in einem gemeinsamen sozialen Umfeld, der Universität, und verbringen dort einen großen Teil ihres Alltags. Gemeinsame Seminare, Veranstaltungen, Freundeskreise und Feiern sind verbindende Bereiche, in denen sich die Studierenden in der Regel bereits kennen und auch einschätzen gelernt haben. Gerade Studierende des Faches Sport entwickeln durch zahlreiche, auch fachpraktische, Veranstaltungen, in denen sie gemeinsam Sport treiben, sich nicht nur intellektuell sondern auch körperlich auseinandersetzen, in der Regel ein intensives Gemeinschaftsgefühl und eine starke Verbundenheit mit der Institution. Bei der im Rahmen dieser Arbeit beschriebenen Gruppenarbeit (die eine Art Projektarbeit ist), bilden Stu-

dierende eine Gruppe, die sich bereits aus dem Vorfeld sehr gut kennen oder bislang noch keine Berührungspunkte hatten.

Innerhalb professioneller Tanzkompanien gibt es inzwischen viele Choreographinnen und Choreographen, die intensiv mit ihren Tänzern zusammenarbeiten (z.B. Sasha Waltz), richtige choreographische Kollektive bestehen allerdings kaum. Eine Ausnahme sind zum Beispiel die Superamas, die im Kollektiv arbeiten: „Wir bilden verschiedene Pools, die einander umkreisen oder sich parallel bewegen. Nichts wird fixiert und festgeklopft. Wir sind für verschiedene, spezifische Dinge verantwortlich, Sounddesign, Bühnenregie und dergleichen. Einer ist mehr mit der Theorie von Bildern beschäftigt, ein anderer mit Licht und so weiter, aber jeder von uns ist an allem interessiert. Es gibt keinen Chef, trotzdem sind wir keine maoistische Gruppe, wir sind nicht alle gleich“ (Ploebst, 2007, S. 29). Im professionellen Feld scheinen sich Choreographieren und Kollektiv eher zu widersprechen. Meist behält die Chefchoreographin die Oberhand bei letztendlichen kompositorischen Entscheidungen, auch wenn sich die Tänzerinnen und Tänzer zuvor mit ihren eigenen Vorstellungen in die Entwicklung des Stücks einbringen konnten.

Eine gemeinsame Choreographie zu entwickeln und aufzuführen ist Teamwork²⁰. Das ist im Tanz nicht anders als beim Theaterspielen auch. Damit eine gemeinsame Aufführung gelingen kann, müssen alle Teilnehmer oder, um in der Theatersprache zu bleiben, alle Mitglieder des Ensembles kooperieren²¹. Wer selbst an tanz- oder theaterpädagogischen Projekten teilgenommen hat, weiß, wie stark hier gruppendiffusivische Prozesse wirken können. Biburger beschreibt dies so:

„Künstlerisch-kulturpädagogische Arbeit, die auf eine Aufführung hin ausgerichtet ist, braucht Gemeinschaft, die sich dynamisch zum Ensemble entwickeln kann. Ein Ensemble ist geprägt von starken Bindungskräften und einem hohen Vertrauen zwischen allen Beteiligten, damit jeder seinen Platz finden und ein gemeinsames Werk entstehen kann“ (Biburger, 2003, S. 52).

²⁰ Vgl. zum Unterschied Gruppe und Team z.B. Gebert, 2004, S. 9f.: Ein Team ist immer eine Gruppe, eine Gruppe aber nicht unbedingt ein Team. Mit dem Begriff Team werden häufig positive Eigenschaften wie Erfolg, Einsatz und Gemeinschaftlichkeit verbunden. Spricht man von „Teamwork“ so meint man in der Regel eine positiv verlaufende, erfolgreiche und von allen Gruppenteilnehmern getragene Arbeit.

²¹ Dietgard Kramer-Lauff beschäftigte sich bereits 1978 in ihrer Veröffentlichung mit kommunikativen Aspekten im Tanz. Diese Seite tänzerischen Handelns wurde aber über lange Zeit nur wenig beachtet.

Ästhetische Prozesse, wenn sie denn in einer Gruppe stattfinden, und soziale Prozesse liegen dicht beieinander. Insofern beginnt die Beschreibung der Kategorie „Gemeinsam gestalten: Zwischen Individuum und Kollektiv“ auch direkt mit einem theoretischen Exkurs. Die Abfolge unterscheidet sich bei der Darlegung dieser Kategorie also etwas von denen der anderen Felder. Ein Wechsel in der Darstellung ist hier sinnvoll, da die theoretischen Bezüge hier deutlich mit den Ergebnissen der Tagebuchanalyse korrespondieren. Die direkt zu Beginn des Kapitels skizzierten theoretischen Erkenntnisse aus Organisationspsychologie und Erziehungswissenschaft zu gruppendiffamischen Prozessen liefern zahlreiche Hinweise für ein besseres Verständnis für die Schilderungen der Studierenden. Im Anschluss werden die theoretischen Bezüge in die Interpretation der Muster integriert.

6.2.2 Theoretischer Exkurs: Gruppendiffamische Prozesse

Der Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons (2003) konstatiert, dass die Erforschung von Gruppen in den vergangenen 40 Jahren einen starken Aufwärtstrend erfahren hat. Sowohl psychoanalytische, verhaltens- und lerntheoretische, makro- und mikrosoziologische, interaktionistische und kommunikationswissenschaftliche Aspekte haben zu neuen Theorien des Gruppenphänomens geführt, die auch zumindest in Teilen für die Arbeit in Gruppen in Schule übertragen wurden (S. 18). Unter dem Stichwort *kooperatives Lernen* findet man hier auch inzwischen einige sportpädagogische Veröffentlichungen (z.B. Bähr, 2005; Groeben, 2005), wobei eine intensive Erforschung der Methode in der Sportpädagogik bislang noch aussteht (vgl. Groeben, 2005).

Geht es um die Einschätzung von Prozessen die stattfinden, wenn mehrere Menschen miteinander arbeiten, können Erkenntnisse aus der Organisationspsychologie und speziell der Teamforschung gewinnbringend sein. Von Rosenstiel (2003) definiert die Organisationspsychologie als „die Wissenschaft vom Erleben, Verhalten und Handeln des Menschen in Organisationen“ (S. 6), wobei unter Organisationen nicht nur industrielle Betriebe, sondern auch andere öffentliche Einrichtungen wie Schulen, Behörden oder Krankenhäuser zu verstehen sind. Auch wenn das Interesse der Organisationspsychologie sicher in erster Linie ein betriebswirtschaftliches ist, so ha-

ben die Themen durchaus Relevanz für pädagogische Belange. Gruppendynamische Prozesse, Teamarbeit oder Konfliktdiagnostik sind nicht nur für die Optimierung von Abläufen in Betrieben relevant, sondern auch für eine Unterrichtsforschung, die sich mit Gruppenarbeit beschäftigt (vgl. z.B. Green & Green, 2007). Dies trifft insbesondere für die vorliegende Arbeit zu. Durch die Aufgabe, in einer Gruppe über mehrere Wochen selbstständig eine eigene Choreographie zu entwickeln, geht es hier weniger um die Initiierung kooperative Lernprozesse im Sinne des kooperativen Lernens, sondern eher um eine Projektarbeit, die – bedingt durch die Aufgabe – in einer Gruppe durchgeführt wird.

Phasen innerhalb des gruppendynamischen Prozesses

Dabei scheint es so zu sein, dass die Prozesse in einer Gruppe nach einer speziellen zeitlichen Abfolge ablaufen. Die Gruppe hat eine eigene Dynamik, „die sich positiv auf Leistung, Zusammenhalt, Befindlichkeit etc. auswirken kann.“ (Gudjons, 2003, S. 18). Die häufig angeführte gruppendynamische Theorie nach Tuckman (1965 zit. nach Pallasch 2003) beschreibt hier vier Phasen: das *Forming*, *Storming*, *Norming* und *Performing*. In Anlehnung an Pallasch lassen sich diese Phasen in sämtlichen Phasenmodellen, die über den Verlauf von Gruppenprozessen existieren, finden. Dabei treten die einzelnen Segmente nicht zwingend linear, sondern auch überschneidend, zirkulär, stockend etc. auf.

- „Forming: Kennen lernen der Gruppenmitglieder und der Aufgabe; sich vorstellen, abtasten, etwas über die anderen herausfinden, sich ein erstes Bild machen. In dieser Phase haben die einzelnen Personen Sorge, ob sie in die Gruppe passen, sich gut einbringen können, ob man sich sympathisch ist etc.“
- Storming: In der „stürmischen“ Phase entwickeln sich Konflikte um Rangfolge; Macht und die Durchsetzung der eigenen Person, Rollenzuweisung, Positionskämpfe, einzelne Belange werden untereinander ausgetragen.

- Norming: Es entstehen implizit und explizit Regeln für die Zusammenarbeit, den Umgang in der Gruppe; Harmonisierung, Entwicklung einer Gruppenkohärenz.
- Performing: Gestaltungsphase, Leistungsphase; jetzt beginnt die eigentliche Tätigkeit, die Gruppe ist inzwischen gewachsen, hat sich strukturiert und gefestigt, Konfliktlösung, Kooperationsbeginn.

Es wird angenommen, dass diese Phasen in jeder Gruppe ablaufen. Kennen sich die Mitglieder bereits seit längerem (z.B. in einem Kollegium oder einer Schulklasse) werden die Phasen schneller und weniger offensichtlich auftreten. Innerhalb des Gruppenbildungsprozesses gibt es zusammengefasst eine Art Aufgaben- und Terrainabsteckung. Nach dem ersten Kennen lernen der Aufgabe und der Gruppenmitglieder (Forming) finden vielleicht Absprachen über die Aufgabenverteilung und Strategievorschläge zur Lösung des Problems statt. Hierbei kommt es unbewusst zu Positionskämpfen, da jedes Mitglied seine soziale und inhaltliche Position innerhalb der Gruppe durchzusetzen versucht (Storming). Entwickelt sich der gruppendifnamische Prozess hier ungünstig, kann es sein, dass die Gruppe in der 'Sturmphase' hängen bleibt. Gelingt es den einzelnen Gruppenmitgliedern nicht, sich auf implizite und explizite Regeln und Verhaltensweisen zu einigen und sich aufeinander einzustellen (Norming), löst sich die Gruppe auf, oder einzelne verlassen diese. Schafft es die Gruppe hingegen, konstruktiv und für alle zufrieden stellend die Positionsrangeleien zu lösen, kann die eigentliche Arbeit beginnen (Performing). Die Gruppe wird arbeitsfähig. Jede Gruppe ist unterschiedlich und muss sich dabei mit nur für sie spezifischen Positionskämpfen auseinandersetzen. Dieser Prozess lässt sich nicht umgehen. Auch wenn die Gruppe die Stormingphase überstanden hat, bedeutet das allerdings nicht, dass sich alle Mitglieder wohl fühlen (vgl. Pallasch, 2003, S. 84).

Phänomene innerhalb von Gruppenarbeit

Neben diesen verschiedenen Phasen scheinen innerhalb des gruppendifnamischen Prozesses bestimmte Phänomene auftreten zu können. Einige der

Phänomene, die in Bezug auf die vorliegende Arbeit relevant sind, werden im Folgenden dargestellt:

- Nach Pallasch (2003, S. 84) ist jede Gruppe besonders und entwickelt entsprechend ihrer Zusammensetzung eine eigene *Gruppenstruktur*, die wiederum ausschlaggebend ist für die in dieser Gruppe ablaufenden Positions- und Machtkämpfe.
- In jeder Gruppe ist es wichtig, einen *Ausgleich* zwischen der Inhalts- und Beziehungsebene zu finden. Hier kann es innerhalb der Gruppe unbewusst zu Verteilungen kommen, so dass sich einige eher für eine angenehme Arbeitsatmosphäre verantwortlich fühlen und andere eher an der Aufgabe arbeiten. Auch wenn es auf den ersten Blick nicht so scheinen mag, sind beide Pole für die Lösung eines Problems gleich wichtig (vgl. ebd. S. 85).
- Ist die Gruppe unfähig, über die Auseinandersetzungen in der Stormingphase hinaus zu kommen, kann es sein, dass die Aufgabe abgelehnt und als nicht lösbar dargestellt wird. Hier wird dann häufig ein *Sündenbock* gesucht und gefunden (z.B. der Lehrer). Für den schulischen Kontext weist Pallasch (ebd.) darauf hin, dass an dieser Stelle die Lehrperson sensibel helfend eingreifen sollte, statt die Gruppenarbeit abzubrechen.
- Ein wichtiger Faktor für das Ge- oder Misserfolg von Gruppenarbeit scheint auch die jeweilige *Gruppenstimmung* zu sein (vgl. Gebert, 2004, S. 61f.). Wie auch einzelne Personen abhängig von den verschiedensten Faktoren in verschiedenen Situationen unterschiedlich emotional gestimmt sind, ist es auch möglich, die Stimmung einer Gruppe zu charakterisieren: „Die emotionale Gestimmtheit einer Gruppe kann in Abgrenzung von augenblicklichen Gefühlszuständen als eine zeitlich stabile Grundgestimmtheit der Gruppe definiert werden“ (Bartel & Saavedra zit. nach Gebert, 2004, S. 61). Bartel und Saavedra erklären die Entwicklung einer für jede Gruppe spezifischen Stimmung über eine Art Ansteckungsfaktor. Ein Gruppenmitglied hat eine bestimmte Stimmung und drückt diese verbal wie nonverbal (Mimik, Gestik, Körperhaltung) aus. Eine andere Person nimmt diese Stimmung auf und reagiert häufig mit einer ähnlichen Gefühlslage. Gebert spricht hier von einer unreflektierten und „u.a. evolutionstheoretisch vermittelte(n) wechselseitige(n) 'Ansteckung'“ (Gebert, 2004, S. 63) von Emotionen. Besonders günstig

für die Leistung einer Gruppe scheint demnach ein lebendiges, euphorisier-tes, positiv erregtes Klima für eine Gruppe zu sein.

Ebenfalls auf 'Ansteckung' basiert folgendes Phänomen: Ein einzelnes – al-lerdings dominantes – Mitglied kann die anderen der Gruppe mitreißen und anstecken („psychische Induktion“). Ein *Einzelphänomen* wird somit zum *Gruppenphänomen* (Pallasch, 2003, S. 85). Gefällt einer Studentin also plötzlich die bis dahin akzeptierte und von allen ausgewählte Musik nicht mehr, kann es sein, dass die gesamte Gruppenarbeit von dieser Stimmung betroffen ist und plötzlich eine andere Musik gesucht wird. Auch psychische Induktionen treten vor allem innerhalb der Stormingphase auf (ebd. S. 86).

- Unter der *Gruppenkohäsion* (Wir-Gefühl) versteht man die durchschnittliche Attraktivität, die die Gruppe bei den einzelnen Mitgliedern genießt (Festinger, 1950 zit. nach Gebert, 2004, S. 82). Eine Gruppenmitgliedschaft kann positiv erlebt werden durch die Sympathien, die man zu den anderen Teilnehmern (interpersonal) hat oder auch durch die Attraktivität der Aufgabe (aufgabenbezogen). Sind sich die Mitglieder sympathisch und arbeiten sie gerne miteinander, spricht man von einer interpersonalen Attraktivität in der Gruppe (vgl. ebd.). Wird die Aufgabe als attraktiv eingestuft, ist die Gruppenkohäsion aufgabenbezogen. Die Kohäsion steht unter anderem in Abhängigkeit zu der Größe der Gruppe. Ist die Gruppe kleiner, steigt sie im Vergleich zu besonders großen Gruppen. Ist die Gruppe größer als 20 Personen, sinkt das Wir-Gefühl erkennbar (vgl. Winterhoff-Spurk, 2002, S. 96). Hinzukommend sind für die Kohäsion andere Faktoren ausschlaggebend, wie öffentliche Anerkennung und Erfolg, Homogenität und sozialer Austausch. Auch der Wettbe-werb mit anderen Gruppen kann den Zusammenhalt fördern. Eine hohe Ko-häsion führt allerdings aus Perspektive der sozialpsychologischen Forschung nicht zwingend zu einer Verbesserung des Leistungsverhaltens (vgl. z.B. Gebert, 2004, S. 82; v. Rosenstiel, 2003, S. 280). Entscheidend ist hier nach Meinung von Moorhead et al. (1998 zit. nach Gebert, 2004), ob die Gruppen-kohäsion aufgabenbezogen oder eher interpersonell begründet ist. Finden die einzelnen Gruppenmitglieder eine bestimmte Aufgabe attraktiv und wol-len sie hier Erfolg haben, werden sie, um ein möglichst gutes Ergebnis zu erzielen, auch Konflikte austragen und für ihre Meinung kämpfen. Fühlt man

sich dagegen in einer Gruppe vor allem wohl und gut aufgehoben, wird man eine harmonische Gruppenarbeit anstreben und Konfliktherde umgehen wollen.

Neben diesen Phänomenen sollen hier sowohl das aufgabenbezogene Selbstvertrauen als auch die intrinsische Motivation erläutert werden, da diese Faktoren nicht unerheblich die Arbeit in und mit einer Gruppe beeinflussen. Das *aufgabenbezogene Selbstvertrauen* der einzelnen Teammitglieder scheint motivationale Bedingung des Teamerfolgs zu sein (vgl. Gebert, 2004, S. 53f.). Das von Bandura (1982) eingeführte Konstrukt besagt, dass eine Person eine hohes handlungsbezogenes Selbstvertrauen hat, wenn sie für sich der Meinung ist, eine bestimmte Aktion so gut ausführen zu können, wie es erforderlich ist. Die Person muss also an sich glauben. Durch den Glauben an sich schöpft sie Hoffnung und Vertrauen. Dabei ist es entscheidend, dass das Mitglied einer Gruppe selbst davon überzeugt ist, die Aufgabe qualifiziert lösen zu können. Es reicht hier nicht, nur objektiv beziehungsweise in der Wahrnehmung der anderen die Fähigkeiten dafür zu haben. In einer Studie zeigt Bandura (1997 zit. nach Gebert, 2004, S. 55) die Effekte eines aufgabenbezogenen Selbstvertrauens, in denen der Glaube an die eigenen Fähigkeiten die tatsächlichen Leistungen bestimmen: „Generalisierbar dürfte die folgende Aussage sein: Wer sich mehr zutraut, erbringt bessere Resultate; wer sich weniger zutraut, erbringt schlechtere Resultate“ (ebd.). Diese für Einzelpersonen beobachteten Zusammenhänge lassen sich auch bei Gruppen beobachten. Gruppen, die über ein positives aufgabenbezogenes Selbstvertrauen verfügen beziehungsweise dieses an sie herangetragen wird, zeigten in einem Versuch von Bandura eine bessere Leistung und das, obwohl sie in ihrem objektiven Fähigkeitsniveau nicht von den anderen Gruppen abweichen. Gebert schließt daraus: „Selbstzweifel, die vom Fähigkeitsniveau her nicht begründet sind [...], sind der Beginn des Misserfolgs“ (S. 55).

Gebert (ebd.) verweist außerdem auf die *intrinsische Motivation* als einer strukturalen Bedingung des Teamerfolgs (S. 28f.). Im Unterschied zu der extrinsischen Motivation steht bei einer Handlung, die intrinsisch motiviert ist, nicht eine zu erwartende Folge im Mittelpunkt, sondern die Tätigkeit wird um

ihrer selbst zuliebe ausgeführt. Gebert unterscheidet hier in Anlehnung an Amabile u. a. (1994) zwei Aspekte der intrinsischen Motivation: challenge (Anforderung) und enjoyment (positive Emotionalität).

Teambildende Maßnahmen

Teambildende Maßnahmen beziehungsweise ein Teamentwicklungstraining können hier Hilfestellungen geben oder auch den Phasenprozess beschleunigen. Der Gruppe kann es erleichtert werden von der Sturmphase in die Normierungsphase zu kommen, Vertrauen aufzubauen und Fertigkeiten zu entwickeln mit Schwierigkeiten umzugehen (vgl. Green & Green, 2007; v. Rosenstiel, 2003). Ziele der Teambildung sind: sich kennen zu lernen, eine Teamidentität zu bilden, gegenseitige Unterstützung zu erfahren, persönliche Unterschiede zu schätzen, Synergie herzustellen (Kagan, 1992 zit. nach Green & Green, 2007). Durch zielgerichtete Maßnahmen und ein spezielles Teambildungstraining können Teambildungsprozesse beschleunigt werden. Bei Neuformierungen von Projektgruppen ist es nach von Rosenstiel vor allem dann ratsam unterstützend in den Prozess einzugreifen, wenn eine Organisationsform durch vielfältige Projektarbeit gekennzeichnet ist. Innerhalb der Pädagogik arbeitet man erst seit den 1990er Jahren mit unterrichtspraktischen Materialien, die das Kooperieren im Team unterstützen können (z.B. Gudjons, 1996). Green und Green (2007, S. 56f.) raten, auch Teambildung abläufe im Rahmen eines Kooperativen Lernens in der Schule zu unterstützen. Die vorgeschlagenen Maßnahmen beziehen sich auf die Einteilung der Gruppen, auf die Entwicklung einer Gruppenidentität und die Vertrauensbildung durch den persönlichen Austausch. Sowohl im betriebswirtschaftlichen wie auch im pädagogischen Kontext lässt man die Gruppenmitglieder durch unterstützende Maßnahmen nicht einfach 'ins kalte Wasser springen', sondern leitet den Prozess helfend an. Green und Green beziehen sich auf Johnson, Johnson und Holubec (1984), die in ihrer Forschungsarbeit herausgestellt haben, dass Schüler soziale Kompetenzen, die zur Zusammenarbeit in einer Gruppe notwendig sind, nicht von alleine erwerben (vgl. S. 35). In einer Gesellschaft, die eher von Konkurrenz statt von Gemeinschaft geprägt ist, ist es notwendig das Kooperieren zu trainieren. Schülern sollte be-

wusst gemacht werden, dass es wichtig ist miteinander zu handeln, indem man sie beispielsweise dazu anregt, ihr Zutun an dem Erfolg oder dem Versagen der Gruppe zu überdenken und während dessen Verhaltensweisen zu beschreiben, die ihnen helfen zusammenzuarbeiten. Dazu gehören auch Strategien wie die Meinungen von anderen gelten lassen, offene Aussprache, Uneinigkeiten ausdiskutieren u.s.w.

6.2.3 Interpretation

Es haben sich bei der Analyse der Tagebücher folgende zwei Muster herauskristallisiert.

- **Muster 1: Einen gemeinsamen Nenner finden: „Es läuft auf einen Kompromiss heraus“**
- **Muster 2: Keinen gemeinsamen Nenner finden: „Die haben einfach keine Lust mehr“**

Muster 1: Einen gemeinsamen Nenner finden: „Es läuft auf einen Kompromiss heraus“

„Nach minutenlanger Diskussion kam ich dann resignierend zu der Erkenntnis, dass vielleicht doch in jedem Menschen ein kleiner Dickkopf steckt, der seine Idee liebend gerne durchsetzen würde. [...] Als wir drei schließlich realisierten, dass das ganze Rumdiskutieren wenig Sinn macht, versuchten wir unsere eigene Meinung etwas zurückzuschrauben und auch die Ansicht der anderen zu akzeptieren und so klappte es nach und nach auch immer besser.“ (Daniela)

Wenn unterschiedliche Bedingungen in der Gruppe gegeben sind, wie zum Beispiel: Kompromissbereitschaft, Motivation, Gruppenkohäsion und eine positive Gruppenstimmung, dann kann die gemeinsame Erarbeitung der Gestaltung erfolgreich sein und von den einzelnen Studierenden als positiv erlebt werden.

Bei der gemeinsamen Entwicklung einer Gestaltung müssen sich die Akteure miteinander auseinandersetzen und sich arrangieren. So wird von den Studierenden betont, wie wichtig es sei sich zu einigen. Kompromisse zu finden ist nicht leicht und es wird häufig als mühsam beschrieben etwas zu erarbeiten, das allen gefällt. Man muss sich zurücknehmen, ohne die eigenen Ideen und Vorstellungen aus dem Auge zu verlieren. Und das betrifft alle Bereiche, die Musikwahl, die Themenfindung, die Auswahl der Schrittfolgen, die Kostüme etc. Je mehr die Studierenden realisieren, dass es zwar wichtig ist, sich einzubringen und die eigenen Interessen zu vertreten, an diesen aber nicht verbissen festhalten, als umso befriedigender wird die Arbeit empfunden. Zunächst ist man geneigt, seine eigenen Vorstellungen durchzusetzen. Wenn es gut läuft, folgt die Erkenntnis, dass dies nicht effektiv ist. Es entsteht ein Lernprozess, in dem die einzelnen Gruppenmitglieder erfahren, dass sich jeder etwas zurücknehmen muss, damit das Team weiterkommt. Sie erleben, dass es nicht ehrenrührig ist, wenn man nicht seinen eigenen Willen durchsetzt. Andere haben auch gute Ideen, die sich unter Umständen im Nachhinein ebenfalls als die richtige Wahl herausstellen. Manches entspricht nicht dem eigenen Geschmack, was letztlich nicht so wichtig ist, da das Gesamtprodukt im Mittelpunkt steht. Eine aufgabenbezogene Motivation öffnet hier den Blick für das Produkt. Die persönliche Meinung wird einem Ergebnis, einer Idee untergeordnet. Das Kollektiv wird wichtig beziehungsweise die gemeinschaftliche Idee erhält Priorität. Dies rechtzeitig zu erkennen, beschleunigt den Prozess und stärkt die eigene Zufriedenheit. Genauso, wie es wichtig ist sich an einigen Stellen zurücknehmen zu können, ist es aber auch notwendig sich produktiv einzubringen und Ideen zu liefern. Ist jemand an der Gruppenarbeit beteiligt, ohne sich zu engagieren, wird das ebenfalls als unproduktiv empfunden (vgl. Kap. 6.3). Kleinere Gruppen machen es hierbei leichter, sich zu einigen.

Haben die einzelnen Mitglieder eine (hohe) aufgabenbezogene Motivation, setzen sie sich in der Regel für ein gutes Ergebnis ein und sind anstrengungsbereit. Die Studierenden, die ein großes Interesse an der Aufgabe entwickeln, bringen sich ein, engagieren sich und sorgen (allerdings nicht

kompromisslos) für gute Ideen. Häufig gibt es hier innerhalb der Gruppe unterschiedliche Motivationslagen.

Für den Einzelnen ist es wichtig, sich innerhalb seiner Gruppe wohl und akzeptiert zu fühlen. Herrscht grundsätzlich eine positive Gruppenstimmung sowie eine hohe Gruppenkohäsion ist es leichter, sich mit Vorschlägen einzubringen und Bewegungsideen zu erproben. An dieser Stelle besteht eine starke Interdependenz zu der Kategorie „Sich gerne zeigen – sich lieber verborgen wollen“. Bei der Analyse eines theaterpädagogischen Projekts mit Jugendlichen im Rahmen des Praxisforschungsprojekts „Leben lernen“ macht Biburger (2003) eine ähnliche Feststellung: „Inwieweit die Jugendlichen sich entfalten können, hängt sehr stark davon ab, ob die Teilnehmer zu einer Gemeinschaft finden, in der jeder akzeptiert wird und seinen Platz einnehmen kann, ob es gelingt den sehr heterogenen Kurs zu einem Ensemble zu machen“ (S. 51).

Das folgende Ankerbeispiel, in dem sich die dargelegten Aspekte wieder finden lassen, setzt sich aus verschiedenen Textstellen aus dem Tagebuch eines Studenten zusammen. Es ist also kein originär zusammenhängender Text, sondern besteht aus unterschiedlichen Passagen, in denen sich Matthias zu seiner Gruppe, zu dem Thema gemeinsam Choreographieren äußert. Die unterschiedlichen Textstellen wurden zu besseren Übersicht nummeriert.

Beispiel

(1) „*Mir ist es definitiv wichtig, eine gute und motivierte Truppe um mich herum zu haben, da ein solches Projekt mit der Besetzung steht oder fällt. [...]*

(2) *Wir haben die Choro komplett filmen lassen und Michael hat sie im Internet zum Download reingestellt. Hab den Link auch erstmal an ein paar weitere Adressen geschickt um noch mehr Feedback, Anregungen und Kritik zu bekommen. Wir haben auch alle unsere Erkenntnisse gewinnen können – Ausdruck, Körperspannung, überzeugtes Schauspielern und Timing sind noch Baustellen, die bis Donnerstag stehen sollten. [...]*

- (3) *Vera, Lena und JoJo haben heute noch mal über die Choreo geschaut und uns zuversichtlich gestimmt – es kann auch nicht schaden, ab und an vor anderen Leuten das Ganze zu präsentieren, um die Konzentration hoch zu halten. [...]*
- (4) *Aber es wird wohl – zumindest zunächst – auf einen Kompromiss hinauslaufen. [...]*
- (5) *Unsere Schwierigkeiten beim Finden von Material, das uns allen gefällt, werden noch durch die verschiedenen Musikgeschmäcker verstärkt. Carla hört eher Popmusik und Radio, Michael eher klassischen Rock und bekanntere Sachen, Kirsten sehr gemischt Rock Pop und ich auch gemischt Elektro, Alternativ Rock, D'nB'. [...]*
- (6) *Überzeugt bin ich von diesem Konzept nicht wirklich, da ich zum einen befürchte, dass wir jetzt dem Klischee Frauen-Männer-Duell zum Opfer gefallen sind und zum Anderen zumindest die Musikauswahl der Mädels mir gar nicht gefällt. [...]*
- (7) *Selbst bei einer Musikauswahl, die nicht nach meinem Geschmack ist, kann die Umsetzung trotzdem wieder Spaß machen und man sich mit der Sache wieder identifizieren – was für mich und meinen Ausdruck beim Tanzen sehr wichtig ist [...]*
- (8) *Ich werde mich aber damit wohl abfinden müssen. [...] Wir haben uns für den Männeranteil auf Kanye West geeinigt. Ein Kompromiss zwischen Tanzbarkeit und ebenfalls leid gehört. Thematisch passt er einfach gut. [...]*
- (9) *Zwar sind die Story und die ersten beiden Titel immer noch nicht so mein Ding und sorgen bei mir etwas für leichte Bedenken, jedoch reift die Choreo einfach zu etwas Gute heran und auch das durchweg positive Feedback von verschiedenen Seiten. [...]*
- (10) *Muss echt sagen, dass es von der Teamchemie echt gut läuft und sich ergänzt – mit 4 Individualisten wären wir nur am diskutieren – mit 4 eher ruhigen Vertretern würden wir zu langsam vorankommen und um Ideen kämpfen. Unsere Zusammenstellung ist, wenn ich das bis jetzt schon beurteilen kann, recht ideal und wir kommen – auch mit kurzen Stolpern – doch konti-*

nuierlich voran, ohne groß anzuecken. Andere sehen da weitaus deprimierter aus oder lassen sich coachen. [...] (Matthias)

Matthias ist ehrgeizig, will eine gute Choreographie kreieren und zeigt sich intrinsisch motiviert. Er hat an sich und seine Gruppe einen hohen Anspruch: „Mir ist es definitiv wichtig eine gute und motivierte Truppe um mich herum zu haben, da ein solches Projekt mit der Besetzung steht oder fällt.“ Trotz seines Ehrgeizes gelingt es ihm, sich immer wieder zurück zu nehmen und seinen eigenen Geschmack hintan zu stellen: „Selbst bei einer Musikauswahl, die nicht nach meinem Geschmack ist, kann die Umsetzung trotzdem wieder Spaß machen“. Er erkennt, dass, auch wenn ein Teil der Choreographie nicht ganz seinen Vorstellungen entspricht (in diesem Fall die Auswahl der Musik), die Umsetzung dann doch wieder Spaß machen kann. Das Gesamtprodukt ist ihm in dem Fall wichtiger als sein persönlicher Geschmack. Spaß entsteht bei ihm durch die Identifikation mit der Sache. Häufig spricht er davon, einen Kompromiss finden zu müssen, was er als Notwendigkeit ansieht, um eine gelungene, gemeinsame Choreographie zu entwickeln: „Ich werde mich aber damit wohl abfinden müssen. [...] Wir haben uns für den Männerteil auf Kanye West geeinigt. – Ein Kompromiss zwischen Tanzbarkeit und ebenfalls leid gehört. Thematisch passt er einfach gut“. Sein Einsatz wird dadurch nicht geschmälerert, er kann im Gegenteil unterscheiden, dass trotz seiner Vorbehalte beziehungsweise trotz seines anderen Geschmacks sich die Gestaltung positiv entwickelt. Die Anerkennung von Zuschauern bestätigt und motiviert ihn zusätzlich: „Zwar sind die Story und die ersten beiden Titel immer noch nicht so mein Ding und sorgen bei mir etwas für leichte Bedenken, jedoch reift die Choro einfach zu etwas Gute heran und auch das durchweg positive Feedback von verschiedenen Seiten.“

Ein Team, das sich gut aufeinander eingestellt hat, ist dabei unter anderem für Matthias der Schlüssel zum Erfolg. Dadurch, dass die Truppe aus seiner Perspektive gut harmoniert, gelingt ein effizientes und erfolgsorientiertes Arbeiten: „Es ist geschafft! Die Choro steht!!! Ein gut eingespieltes Team hat `s heute mal wieder in Rekordzeit geschafft, die Kluft zwischen Maneater und C'est la vie komplett zu schließen. Dabei sind mehrere coole moves rumgekommen.“ Matthias ist insgesamt mit der Gruppenarbeit zufrieden. Er schätzt

die unterschiedlichen Charaktere im Team, die seiner Ansicht nach eine produktive Teamarbeit ermöglichen: „Muss echt sagen, dass es von der Teamchemie echt gut läuft und sich ergänzt – mit 4 Individualisten wären wir nur am diskutieren – mit 4 eher ruhigen Vertretern würden wir zu langsam vorankommen und um Ideen kämpfen.“ Im Vergleich mit anderen Gruppen: „Andere sehen da weitaus deprimierter aus oder lassen sich coachen“, empfindet er das eigene Team als „recht ideal“. Ist es also so, dass sich bei jeder Gruppe eine eigene Gruppenstruktur entwickelt (vgl. Kap. 6.2), die wiederum entscheidend ist für die dort ablaufenden Positions- und Machtkämpfe, lässt sich, wenn man Matthias Ausführungen zugrunde legt, davon ausgehen, dass die Struktur dieser Gruppe förderlich für das Produkt ist. Auch der Wettbewerb mit den anderen Gruppen wirkt kohäsionsförderlich. Die Gruppenstimmung, die Teamchemie scheint insgesamt positiv zu sein. Für Matthias gibt es in der Gruppe zwei Individualisten oder, wie er an anderer Stelle sagt, zwei Kreative und zwei eher ruhigere Personen. Diese Verteilung beurteilt er positiv, da man sich so ergänzt und nicht in der Arbeit blockiert.

Wie an einigen Formulierungen von Matthias deutlich wird, verfügt er über ein hohes aufgabenbezogenes Selbstvertrauen. Er ist sich darüber bewusst, dass er eine gute Choreographie entwickeln kann und will. Dabei erhält er auch immer wieder Bestätigung von Dritten: „Heute haben wir den C'est la vie-Part abgeschlossen und wirklich einen guten Klimax am Ende des Stücks hinbekommen. Besonders die Schlussschritte machen mich stolz – sieht cool aus von der Seite. Einige sehr positive Feedbacks haben wir auch schon erhalten – gut fürs Selbstvertrauen und motiviert noch mal ordentlich.“

Da Matthias in seiner Gruppe recht dominant aufgetreten ist (trotz seiner Kompromissbereitschaft), kann man vermuten, dass er die Gruppenstimmung nicht unerheblich beeinflusst hat. Sein Ehrgeiz und seine Anstrengungsbereitschaft könnten die anderen Teammitglieder mitgezogen haben. Der in Kapitel 6.2.2 aufgeführte Ansteckungsfaktor wäre also hier der Faktor „Ehrgeiz und Motivation“. Folgendes Zitat verdeutlicht noch einmal sowohl seine Motivation als auch sein positives Erleben der Gruppenarbeit: „Es war wirklich ne gute Truppe und ein geiles Projekt, was morgen mit dem einzigen offiziellen Auftritt schon vorbei ist.“

Legt man die Aufzeichnungen von Matthias zugrunde, so lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es seinem Team scheinbar gut gelingt, eine gemeinsame, von allen getragene Choreographie zu entwickeln. Als Einzelperson wirkt er reflektiert und fähig, sich sowohl in eine Gruppenarbeit konstruktiv und engagiert einzubringen als auch an einigen Stellen wieder zurückzunehmen. Vergleicht man die Aussagen von Matthias mit dem theoretischen Exkurs über gruppendifamische Prozesse, so lässt sich vermuten, dass der Formungsprozess von Forming bis Performing gelungen ist, die einzelnen Gruppenmitglieder ihren Platz in der Gruppe gefunden haben. Die Rollenverteilung in „kreativ“ und „eher ruhig“ beurteilt Matthias positiv, da sich diese Konstellation positiv auf die Effektivität auswirkt. Er scheint intrinsisch motiviert zu sein, verfügt über ein hohes aufgabenbezogenes Selbstvertrauen und kann mit seinem Anspruch die anderen mitziehen beziehungsweise anstecken. Die Gruppe scheint sowohl aufgabenbezogen als auch interpersonal über eine recht hohe Gruppenkohäsion zu verfügen.

Muster 2: Keinen gemeinsamen Nenner finden: „Die haben einfach keine Lust mehr“

„Die Übergänge sind eine Katastrophe, aber es ist schwer vor allem die Jungs davon zu überzeugen, dass es nötig ist uns weiter zu treffen. Die haben einfach keine Lust mehr.“ (Lisa)

Verschiedene Faktoren können die Gruppenarbeit stören: dazu zählen beispielsweise unterschiedliche Motiviertheit, Anstrengungsbereitschaft oder ein negatives aufgabenbezogenes Selbstvertrauen. Auch einzelne, dominante Personen können die Gruppenstimmung negativ beeinflussen und den Entwicklungsprozess hemmen. Gelingt es den Gruppenmitgliedern nicht, die Differenzen konstruktiv zu lösen (z. B. über offene Aussprache), kann der Gestaltungsprozess blockiert werden. Die einzelnen Gruppenmitglieder fühlen sich dann nicht mehr wohl.

Die Studierenden beschreiben (auch wenn bei der vorliegenden Analyse keine quantitativen Aspekte eine Rolle spielen) häufig und mit Nachdruck Probleme innerhalb der Gruppenarbeitsphasen. Das mag nicht überraschen: über mehrere Wochen bilden die Teilnehmer ein Team. Sie sollen also in – für Laien – relativ kurzer Zeit gemeinsam eine Choreographie entwickeln. Die Studierenden setzen sich in dieser Zeit intensiv miteinander auseinander, versuchen ein gemeinsames Projekt auf die Beine zu stellen, sind in gewisser Weise voneinander abhängig. Dass in dieser Phase Konflikte auftreten, ist nicht verwunderlich. In der Psychologie versteht man unter einem interindividuellen (sozialen) Konflikt eine Spannungssituation, „in der zwei oder mehr Parteien, die voneinander abhängig sind, mit Nachdruck versuchen, unvereinbare Handlungspläne zu verwirklichen und sich dabei ihrer Gegnerschaft bewusst sind“ (v. Rosenstiel, 2003, S. 301).

Als problematisch erweist es sich in den Darstellungen der Studierenden bereits, sich an gemeinsame Absprachen zu halten. Also pünktlich und verlässlich die vereinbarten Termine wahrzunehmen. Hier kommt es immer wieder zu konfliktauslösenden Störungen. Idealer Weise arbeitet man in der Partner- oder Gruppenarbeit Hand-In-Hand und ergänzt sich beispielsweise in den Bereichen Musik, Musikschnitt, Bewegungsfindung, Kreativität etc. Auch

mangelnde Initiative und Einsatzbereitschaft blockieren die Gruppenarbeit. Ziehen sich Einzelne kurz- oder langfristig aus dem Entwicklungsprozess heraus, wird das Kollektiv gestört, es kommt aus dem Gleichgewicht. Tritt solch eine – aus der Gruppe heraus entstandene – Irritation ein, wird dies in den Tagebüchern der Studierenden zum Thema.

Nach Analyse der Tagebücher scheinen verschiedene Gründe ursächlich zu sein für Störungen in den gruppendifenomatischen Prozessen: in einigen Fällen scheinen Beziehungskonflikte eine Rolle zu spielen. In der Psychologie erklärt man die Ursache eines Beziehungskonflikts mit dem Wunsch des Einzelnen nach Anerkennung und Akzeptanz (vgl. v. Rosenstiel, 2003, S. 303). Wird dieses Bedürfnis nicht befriedigt, fühlt sich die betreffende Person inkompetent und wertlos. Durch das Bestreben einzelner, sich besser zu positionieren, kann auch ein sozialer Konflikt ausgelöst werden. Sind die Macht- und Positionskämpfe innerhalb der Stormingphase also nicht zufriedenstellend verlaufen, kann dies negative Folgen für den weiteren Gruppenarbeitsprozess haben.

In einigen Gruppen scheinen die Teilnehmer unterschiedlich motiviert zu sein, nehmen die Gestaltungsaufgabe daher verschieden ernst und zeigen ungleiche Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft. Vor allem in der Phase, in der es darum geht die Gestaltung, die schon grob steht, differenziert auszuarbeiten – also in der so genannten Verifikationsphase (vgl. Kapitel 6.1.3), kann es bei unterschiedlicher Motivation zu Problemen kommen. Das Stück fertig zu stellen (also beispielsweise an Übergängen zu feilen, auf Synchronität zu achten und unstimmige Ideen wieder zu verändern), empfinden sie dann oft als Last (auf dieses Phänomen wird innerhalb tanzdidaktischer Veröffentlichungen hingewiesen, vgl. Cabrera-Rivas & Klinge, 2001, S. 7). In dieser Phase kann die Gruppenstimmung empfindlich gestört sein, sobald nicht alle an einem Strang ziehen und die Arbeit an wenigen hängen bleibt (vgl. Kap. 6.1).

Das in dem theoretischen Exkurs zu gruppendifenomatischen Prozessen beschriebene Phänomen: ein Einzelphänomen wird zum Gruppenphänomen lässt sich ebenfalls an einigen Fällen beobachten. Positiv wurde es bereits im Muster 1 erläutert. Aber auch negativ können einzelne, dominante Gruppen-

mitglieder die Stimmung beeinflussen und ihre eigene Missbefindlichkeit auf die Gruppe übertragen, was im folgenden Ankerbeispiel noch genauer beschrieben wird. Eigener Frust wird, wenn etwas nicht so klappt oder der Prozess stockt, häufig auf andere Gruppenmitglieder geschoben. Ist der Entwicklungsprozess blockiert, sind dann die anderen schuld, bringen sich nicht genügend ein, verbreiten schlechte Stimmung oder ähnliches. Eine eigene Schuldzuschreibung erfolgt eher nicht. Innerhalb der Gruppen entsteht manchmal eine Art Rollenverteilung in „die Guten“ und „die Bösen“. Also diejenigen, die diszipliniert an dem Produkt arbeiten und die, die sich gehen lassen, undiszipliniert sind und ihre Stimmungen ausleben. Einige Studierende entwickeln für die Stimmungen in ihrer Gruppe ein hohes Maß an Empathie, was auch als positiv empfunden werden kann, man versteht sich dann nach einiger Zeit ohne Worte.

In dem nun anschließenden Ankerbeispiel werden wie auch bei Muster 1 verschiedene Textbausteine einer Studentin zusammengefasst. Die Textstellen sollen die spezifische Entwicklung, die die Gruppe durchlaufen hat, dokumentieren und Störungen im gruppendifnamischen Prozess offen legen.

Beispiel

(1) „*Es ist erstaunlich, wie unkompliziert die Arbeit in der Gruppe verläuft, obwohl unterschiedliche Tanzerfahrungen der Gruppenmitglieder bestimmte stilistische Stärken und Schwächen bewirken. Ich bin froh, dass Marcel und Toni zu meiner Gruppe gehören, da sie viele Ideen dank ihrer Vorerfahrungen einbringen und es ihnen nicht unangenehm zu sein scheint, ihre Vorschläge vor der Gruppe zu präsentieren. Das macht die Zusammenarbeit in der Gruppe sehr produktiv. ... Alle scheinen das Ziel zu verfolgen, die Prüfung gut abzuschließen, darum sind alle konzentriert. [...]*

(2) *Den beiden Jungs merkt man die drückenden Temperaturen an, die Konzentration scheint bei ihnen heute nicht auf einem hohen Niveau zu liegen. Immer wieder verlassen sie die Halle um den anderen übenden Gruppen zuschauen. Das führt dazu, dass Toni und ich ein wenig entnervt sind. Ich finde, es ist nicht meine Aufgabe die beiden wieder dazu zu bringen sich zusammen zu reißen und sich auf unser Treffen zu konzentrieren. Ich will*

schließlich nicht als Spaßbremse auftreten und mir vorwerfen lassen, dass ich die Sache viel zu ernst nehme. [...]

(3) Heute gab es die ersten Probleme. Die positive Erfahrung der letzten Treffen, dass sich durch unsere Zusammenarbeit ein Prozess, eine Weiterentwicklung der Choreographie ergibt, erhielt heute erste Dämpfer. Marcel hatte schon von Beginn an schlechte Laune und schien diese auch bei unserer Arbeit zunächst nicht abstellen zu können. Er erschien mir nicht bei der Sache, reagierte in der Diskussion um die Gestaltung des Mittelteils nicht mit produktiven Vorschlägen, sondern kritisierte die Diskussion eher und sprach sich für ein Einüben des letzten Teils aus um nicht die Möglichkeit in der freien Halle zu trainieren durch eine Diskussion zu vergeuden. Auch Frank erschien nicht konzentriert auf unser Treffen, sondern ließ sich immer wieder ablenken. Ich empfand es als anstrengend die Konzentration der beiden wieder auf unser Training zu lenken. Die Diskussion um die Inhalte des Mittelteils blieb erfolglos. [...] Wir konnten uns nicht auf eine Stilrichtung einigen, so dass wir die Diskussion relativ schnell beendeten, um den Teil einzustudieren, den Toni vorbereitet hatte. [...]

(4) Ich weiß nicht, wie ich meine Zweifel der Gruppe mitteilen kann, denn ich befürchte gerade Marcels Reaktion darauf. Er ist in unserer Gruppe auf jeden Fall jemand, der im Bezug auf die allgemeine Motivation und die Stimmung dominant ist. Hat er schlechte Laune, dann drückt das die Stimmung von uns allen. Und gerade weil die Ideen zum größten Teil von ihm stammen, fürchte ich, er könnte meine Kritik als persönlichen Angriff werten.

(5) Die Zusammenarbeit mit Toni ist immer sehr angenehm, wobei ich manchmal denke, sie sollte mehr zu ihrem Können stehen und dies mit ein wenig mehr Selbstbewusstsein präsentieren. Zunächst tat sie sich nämlich schwer, uns ihren ersten Teil zu zeigen. [...] Sie hatte wohl aber auch Angst davor, dass die Jungs ihre Ideen nicht akzeptieren würden. [...]

(6) Das Verhalten, das ich beim letzten Treffen bei Toni kritisiert hatte, trat jetzt aber auch bei mir auf: wenn mir Ideen kamen, hatte ich Hemmungen davor sie den anderen zu präsentieren aus Angst, sie könnten sich über meine Vorschläge lustig machen.“ (Lisa)

Lisa empfindet zunächst die Zusammenarbeit in ihrer Gruppe als „unkompliziert“ und „produktiv“. Alle bringen sich mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen ein und sind erfolgsorientiert: „alle scheinen das Ziel zu verfolgen, die Prüfung gut abzuschließen, darum sind alle konzentriert.“ Lisa ist allerdings von Beginn an erstaunt über diesen positiven Start, da ihr klar ist, dass innerhalb der Gruppe sehr unterschiedliche Charaktere aufeinander treffen: „es ist erstaunlich, wie unkompliziert die Arbeit in der Gruppe verläuft...“ Sie schätzt auch das Verhalten von Marcel und Toni, die viele Kenntnisse im Bereich Tanz haben, ihre Ideen gerne einbringen und keine Scheu zeigen, ihre tänzerischen Vorschläge zu präsentieren. Die Gruppenkohäsion scheint zu Beginn der gemeinsamen Arbeit recht hoch zu sein, sowie auch das aufgabenbezogene Selbstvertrauen. Die Stimmung kippt, als die zwei Männer nicht mehr konzentriert sind und sich nicht wie gewünscht in den Erarbeitungsprozess einbringen. Da Lisa selbst nach wie vor motiviert ist und eine gute Gestaltung auf die Beine stellen will, ärgert sie sich über das Verhalten ihrer Kommilitonen. Sie empfindet es anstrengend, immer wieder zu ermahnen und zur Weiterarbeit aufzufordern. Gleichzeitig hat sie auch Angst als „Spaßbremse“ zu gelten und die Sache zu ernst zu nehmen: „Ich finde, es ist nicht meine Aufgabe die beiden wieder dazu zu bringen sich zusammen zu reißen...“. Man kann sich in der Gruppe nicht mehr einigen. Als bei Lisa Zweifel an der Choreographie entstehen, traut sie sich nicht diese zu äußern, da sie Marcel, dessen Kenntnisse sie zunächst geschätzt hat, als zu dominant empfindet und Angst vor seiner Reaktion hat. Marcel ist in ihren Augen Stimmung machend und launisch und kann eine Gruppe positiv wie negativ beeinflussen: „Ich weiß nicht, wie ich meine Zweifel der Gruppe mitteilen kann, denn ich befürchte gerade Marcels Reaktion drauf. Er ist in unserer Gruppe auf jeden Fall jemand, der im Bezug auf die allgemeine Motivation und die Stimmung dominant ist.“ Das in Kapitel 6.2.2 beschriebene Phänomen der Ansteckung bzw. Beeinflussung einer gesamten Gruppe durch eine einzelne dominante Person wird hier deutlich. Lisa fürchtet die Auseinandersetzung mit Marcel. Aus Angst vor Konflikten steckt sie lieber zurück und vermeidet es, ihre Meinung zu vertreten. Was in den hier als Ankerbeispiel aufgeführten Passagen aus Lisas Tagebuch nicht deutlich wird ist, dass die Choreographie am Ende nicht zu dem von Lisa erhofften Erfolg führt und

schlechter bewertet wird, als es sich die Gruppe erhofft hat. Da sie ehrgeizig ist, ist sie von dem Resultat sehr enttäuscht. Ihre Zweifel, die sie bereits während des Erarbeitungsprozesses hatte, haben sich letztlich als berechtigt herausgestellt. Vermutlich hätte sich die gestalterische Arbeit anders entwickeln können, wenn Marcel die Gruppe durch seine Stimmungen nicht so dominiert hätte bzw. sich Toni getraut hätte, ihre Meinung selbstbewusster zu vertreten.

Die Kategorie „Gemeinsam gestalten: Zwischen Individuum und Kollektiv“ steht in Interdependenz zu der Kategorie „Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen“ (vgl. Kap. 6.5). Fühlt man sich in der Gruppe nicht wohl, treten Hemmungen auf, die sich negativ auf das Präsentieren innerhalb des Gestaltungsprozesses auswirken. Lisa kritisiert ihr eigenes Verhalten und das ihrer Freundin Toni, welches ursächlich eine Reaktion auf die ungünstige Gruppenzusammensetzung ist: Toni ist eine gute Tänzerin, die schon lange tanzt und viele Ideen hat. Trotzdem beschreibt hier Lisa, dass sich ihre Freundin schwer damit tut, zu ihrem Können zu stehen und selbstbewusst aufzutreten: „sie sollte mehr zu ihrem Können stehen und dies mit ein wenig mehr Selbstbewusstsein präsentieren.“ Nach der Einschätzung von Lisa hat Toni Angst davor, dass die anderen Mitglieder der Gruppe ihre Vorschläge negativ bewerten: „Sie hatte wohl aber auch Angst davor, dass die Jungs ihre Ideen nicht akzeptieren würden.“ Die beiden Studentinnen fühlen sich von den zwei Männern in ihrer Gruppe nicht akzeptiert: „wenn mir Ideen kamen, hatte ich Hemmungen davor sie den anderen zu präsentieren aus Angst, sie könnten sich über meine Vorschläge lustig machen.“ Es kommt zu keiner Aussprache, das Problem wird in der Gruppe nicht thematisiert. Es ist insgesamt auffällig, dass in vielen Tagebüchern zwar Probleme während der Gruppenarbeit beschrieben werden, diese aber nie über ein Gespräch aufgearbeitet werden. In dem hier skizzierten Fall wären die beiden Studentinnen in einer anderen Gruppe mit ihren Fähigkeiten vielleicht selbstbewusster aufgetreten. Dominieren innerhalb einer Gruppe beispielsweise Eifersucht, zu hohe Leistungserwartungen oder, wie in dem angeführten Beispiel, die negative Aura eines Einzelnen, sind die Gruppenmitglieder emotional verunsichert.

6.2.4 Zusammenfassung

Gemeinsam ein Stück zu entwickeln, setzt Gruppenarbeit und im besten Fall Teamwork voraus. Sich einigen, sich durchsetzen, sich zurücknehmen, Kompromisse finden sind dabei Aspekte, die in den Tagebüchern thematisiert werden. Sind die einzelnen Mitglieder kompromissfähig, ähnlich motiviert, herrscht eine hohe Gruppenkohäsion und eine positive Gruppenstimmung, dann kann die gemeinsame Erarbeitung der Gestaltung erfolgreich sein und von den einzelnen Studierenden als positiv erlebt werden. Andere Faktoren können die Gruppenarbeit stören: dazu zählen beispielsweise unterschiedliche Motiviertheit und Anstrengungsbereitschaft oder ein negatives aufgabenbezogenes Selbstvertrauen. Halten sich einzelne nicht an Absprachen und Termine, führt dies zu Problemen in der Gruppe. Gelingt es den Gruppenmitgliedern nicht, Differenzen konstruktiv zu lösen (z. B. über offene Aussprache), kann der Gestaltungsprozess blockiert oder unter Umständen sogar abgebrochen werden. Einzelne, dominante Personen können die Gruppenstimmung positiv wie negativ beeinflussen und den Entwicklungsprozess fördern oder hemmen. Die Aussagen in den Tagebüchern korrespondieren mit Erkenntnissen aus der Organisationspsychologie und der Erziehungswissenschaft zur Gruppenarbeit. Unterschiedliche Phasen – wie z.B. das Forming oder Storming – lassen sich ebenso in den Tagebuchaufzeichnungen wieder finden wie andere Phänomene einer Gruppenarbeit (z.B. Einzelphänomen wird zum Gruppenphänomen, Gruppenstimmung, Gruppenkohäsion). Das Thema „Gemeinsam gestalten: Zwischen Individuum und Kollektiv“ steht in engem Zusammenhang sowohl zu den Themen „Prozesse durchlaufen: Zwischen Nullbock und Höhenflug“ als auch „Sich gerne zeigen und sich lieber verbergen wollen“. Die Zusammensetzung der Gruppe beziehungsweise der Umgang miteinander hat einen erheblichen Einfluss auf den kreativen Prozess²² wie auch auf das Selbstvertrauen der Einzelnen in Bezug auf das Darstellen und Präsentieren.

²² Aus organisationspsychologischer Perspektive vgl. zur Kreativität in Gruppen Gebert, 2004, S. 89f.

Gemeinsam gestalten: Zwischen Individuum und Kollektiv	
Inhalte	Sich miteinander auseinandersetzen, sich einigen, sich streiten, Konflikte durchleben, sich zurücknehmen, sich durchsetzen, gruppendifynamische Prozesse durchleben, Kompromisse finden; (Forming, Stroming, Norming, Performing vgl. Tuckman, 1965 zit. nach Pallasch, 2003; Phänomene einer Gruppenarbeit: z.B. Ansteckung, Gruppenkohäsion, Gruppenstimmung vgl. ebd.)
A) Kompromisse finden	Gelingende gemeinsame Erarbeitung der Gestaltung
Begleitende Emotionen	Freude an der gelingenden Gruppenarbeit (z.B. wenn sich die Einzelnen gut ergänzen, man sich aufeinander verlassen kann, gemeinsam Ideen entwickelt); Zufriedenheit durch gemeinsame Erfolge
Folgen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung intensiver Beziehungen zu den anderen Gruppenmitgliedern • Vertrauensvolle Atmosphäre, keine Angst vor Blamage, es fällt leichter (sich) zu präsentieren • schwierige Phasen innerhalb des kreativen Prozesses werden leichter ausgehalten
Unterstützende Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. intrinsische Motivation der Einzelnen • Hohe aufgabenbezogene Gruppenkohäsion • Positive Gruppenstimmung
B) Störungen	Nicht funktionierende gemeinsame Erarbeitung der Gestaltung
Begleitende Emotionen	Ärger und Enttäuschung über die anderen Gruppenmitglieder; Unzufriedenheit (z.B. wenn man sich nicht traut, die eigenen Ideen einzubringen); Angst (z.B. vor Kritik, Blamage, Ablehnung)
Mögliche Folgen	<ul style="list-style-type: none"> • Vermeidung, Distanzierung, Abbruch der Arbeit, Unlust, Ergebnisse öffentlich zu präsentieren
Beeinflussende Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Motiviertheit, Unterschiedliche Anstrengungsbereitschaft • Negativer Einfluss einzelner dominanter Personen
Potentielle Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Kompromissfähigkeit, andere Personen tolerieren und akzeptieren; Artikulation der eigenen Bedürfnisse
Methodische Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Teambildende Maßnahmen ➢ Zusammensetzung der Gruppe bedenken ➢ Konsensorientierte Strategien üben (z.B. Probleme ausdiskutieren, Ich-Botschaften formulieren) ➢ Partner- und Gruppenarbeit üben
Kooperieren ermöglichen	

Tabelle 3

6.3 Sich darstellen: „*Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können*“²³

6.3.1 Einführung

„Zum Glück wurden wir nicht bei einer Boyband fündig. Deren Musik sollte sich angeblich so gut zum Tanzen eignen, sodass wir Schritte abschauen hätten können. Ich hatte keine Lust mich als billigen Brosis-Abklatsch darzustellen, wobei es schwierig werden würde, etwas Alternatives zu finden“ (Max)

Aus den Tagebucheintragungen der Studierenden wird deutlich, dass es für sie wichtig ist, dass die Gestaltung, die sie entwickeln, etwas mit ihrer eigenen Person zu tun hat. Nutzen die Studierenden die Gestaltung als Möglichkeit der (Selbst-)Darstellung, kann sowohl der Entwicklungsprozess als auch die anschließende Präsentation als gewinnbringend empfunden werden. Das Stück ist dann etwas Eigenes. Eine Studentin beschreibt dementsprechend an einer Stelle ihre Choreographie als ihr „Baby“.

Selbstdarstellung meint in diesem Zusammenhang, sich mit den eigenen Gefühlen in das Stück einzubringen. Entsprechend dem in Anlehnung an Vent entwickelten Verständnis von Choreographie als Erfahrung und Mitteilung (vgl. Vent, 1995) wird hier der Gestaltungsprozess als eine Möglichkeit verstanden, (körperliche, emotionale, kognitive) Erfahrungen zu kommunizieren und in einer Gestaltung zu äußern. Zu gestalten heißt somit einen Ausdruck zu finden für das, was einen betrifft. Klinge (1998, 2008) betont analog den ordnenden und formgebenden Aspekt des Gestaltens, bei welchem der Einzelne aus dem Chaos beziehungsweise aus einer Fülle an Möglichkeiten (auch Erfahrungen, Erlebnisse, Emotionen, Ideen) eine für sich in diesem Moment subjektiv gültige Form findet: „Gestalten heißt dann, diese noch ungeordneten Wahrnehmungseindrücke in eine zunehmend klarere Form zu bringen bzw. bringen zu wollen“ (Klinge, 2008, S. 403).

²³ Bei der Darstellung des Themas: Sich darstellen: „*Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können*“, wurde von einem gesonderten theoretischen Exkurs abgesehen und relevante Bezüge (z.B. Neuber, 2000; Wegener, 2007) direkt in die Ausführungen integriert.

Die Selbstdarstellung kann dabei in den unterschiedlichsten Bereichen stattfinden: Themen wählen, die etwas mit einem zu tun haben, Musik einbeziehen, die einem gefällt, Bewegungsphrasen zusammenstellen, die man gut kann und in denen man sich wohl fühlt, Kostüme aussuchen, die zu einem passen.

Um sich mit dem Tanz zu identifizieren, ist ein Mitgestalten und Mitbestimmen allerdings notwendig. Nutzen die Akteure die Chance nicht, sich mit ihren Ideen in das Stück einzubringen, erleben sie das Ergebnis unter Umständen als nicht gelungen, präsentieren weniger gerne und sind nicht stolz auf das, was sie gemacht haben. Sowohl die gestalterische Arbeit als auch die anschließende Präsentation macht dann weniger „Spaß“. Im umgekehrten Fall sind die Studierenden stolz auf das von ihnen entwickelte Produkt und zeigen es auch gerne:

„Es klingt vielleicht etwas komisch, aber ich freute mich sogar auf das Vorstellen unserer ausgedachten Choreographie. Mittlerweile bin ich nämlich zu dem Entschluss gekommen, dass wir drei wirklich stolz auf unser Werk sein können.“ (Daniela)

Auch innerhalb eines professionellen Kontextes ist es den Choreographen mehr und mehr wichtig, die Potentiale und Eigenarten ihrer Tänzer zu nutzen und sie in den Entstehungsprozess einzubinden. Gregor Zöllig, Chefchoreograf am Bielefelder Stadttheater, hat beispielsweise innerhalb eines Vortrags an der Universität Paderborn (2009) beschrieben, wie wichtig ihm die Einbeziehung seiner Tänzerinnen und Tänzer ist und dass sie sich intensiv mit ihren eigenen Gefühlen und Ideen an der Entwicklung des Stückes beteiligen sollen. Dafür stellt er Tänzern eine Aufgabe, eine Frage, die eine persönliche Antwort hervorrufen soll. Die Tänzer werden dadurch für Zöllig Co-Autoren innerhalb des choreographischen Prozesses.

6.3.2 Interpretation

Es haben sich in Bezug auf das Thema: „Sich darstellen“ folgende Muster herauskristallisiert:

- **Muster 1: Sich mit den eigenen Ideen und Vorstellungen in den gestalterischen Prozess einbringen**

- **Muster 2: Sich nicht in den gestalterischen Prozess einbringen**

Muster 1: Sich mit den eigenen Ideen und Vorstellungen in den gestalterischen Prozess einbringen

*„Ging gar nicht! Ich war wirklich kurz davor zu gehen ... Doch dann ...
SCLUB 7!!!! Wie cool ich das finde! Wir haben immer scherhaft gesagt,
wenn eine Diskussion war ,hey... dann nehmen wir halt „bring it all back“
☺ Und aus diesem Spaß ist jetzt Ernst geworden.“ (Sebastian)*

Nutzen Studierende die Möglichkeit, sich zum Beispiel über ausgewählte Bewegungen, die Themen oder Musik in den Gestaltungsprozess einzubringen und ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen zu verwirklichen, macht ihnen der Prozess 'Spaß'. Sie sind motiviert und können sich mit der Bewegungsgestaltung identifizieren.

Für die meisten Studierenden ist es wichtig, sich in ihrem Stück mit etwas zu beschäftigen, was ihrem Geschmack entspricht. Finden sie sich in der Musik, dem Thema, dem Tanzstil, den Bewegungen wieder, motiviert sie das, sich engagiert in den Gestaltungsprozess einzubringen. Meist wählen sie dabei Themen, die in irgendeiner Form etwas mit ihnen zu tun haben: mit Liebe, Streit, Versöhnung, Zukunft, Träumen, Gruppenkonflikten, Sport, Unialtag, Frauen-Männern, Migration, Starsein, einer Musik, die gefällt, oder Bewegungen, mit denen sie sich wohl fühlen. Auch die Wahl der Kleidung und der Requisite ist wichtig für das Gesamtbild und für die eigene Selbstdarstellung. Fühlen sich die Studierenden unwohl in ihrer Kostümierung, fällt es schwerer, das Stück mit dem nötigen Selbstverständnis zu präsentieren.

Die folgenden Beispiele illustrieren verschiedene Möglichkeiten, sich über ein persönliches Interesse in die Gestaltung einzubringen.

Beispiel 1

„Da jede von uns als Fußballfan bezeichnet werden kann, stand für uns schnell fest, dass wir das aktuelle Ereignis Fußballeuropameisterschaft in Österreich und in der Schweiz als Bestandteil unserer Performance verwenden wollen.“ (Daniela)

Drei Studentinnen, die alle selbst aktiv Fußball spielen, entscheiden sich, ihr Hobby als Ausgangspunkt für ihre tänzerische Gestaltung zu nehmen. Es steht für sie schnell fest, dass das Thema ihnen allen Spaß macht. An einer Stelle schreibt eine der Studentinnen, das Thema „passt gut zu den Gruppenmitgliedern“. Die drei entscheiden sich für ein Thema, das ihnen zusagt. Die für sie gelungene Themenwahl scheint umso ausschlaggebender, als dass die drei am Anfang des Entwicklungsprozesses große Bedenken hatten, ob sie es schaffen würden, ein eigenes Stück zu entwickeln. Sie sagen von sich, dass sie „nicht zu den Tanzexperten zählen“. Daniela hat insgesamt „erhebliche Zweifel an einer entsprechend gelungenen Umsetzung [...], da wir als Tanz-Laien nicht über die nötige Vorerfahrung verfügen, um eine kreative und gelungene Choreographie auf die Beine zu stellen“. Das Thema Fußball hingegen motiviert die drei Studentinnen und gibt ihnen, trotz aller Selbstzweifel in Bezug auf ihre kreativen und bewegungstechnischen tänzerischen Qualitäten, Sicherheit und Selbstvertrauen. In dem für sie unbekannten Terrain Tanz schaffen sie sich durch das Thema Fußball-EM Orientierung und Halt.

Innerhalb der Veröffentlichung „Kreativität und Bewegung – Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde“ hat Neuber (2000) deutlich herausgestellt wie wichtig es ist, die Bedürfnisse von Kindern zu berücksichtigen und an ihren Interessen anzusetzen. In Anlehnung an Haußer (1995 und 1997 zit. nach Neuber, 2000) spricht Neuber hier von *subjektiver Bedeutsamkeit* (vgl. z.B. S. 225). Werden im Unterricht subjektiv bedeutsame Themen angesprochen, hat dies Folgen auf die Motivation der Kinder und ihren Einsatz im Unterricht. Durch die subjektive Bedeutsamkeit „nimmt die Konsistenz zwischen diesbezüglichen Einstellungen und Verhaltensweisen zu“ (Haußer, 1997 zit. nach Neuber, 2000, S. 226). Kreative Bewegungserziehung habe, so Neuber, häufig eine hohe subjektive Bedeutsamkeit für die Kinder und sei so eine wesentliche Voraussetzung für den pädagogischen Erfolg in diesem Bereich:

„Die radikale Orientierung an den individuellen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der Heranwachsenden birgt ein großes pädagogisches Potenzial. Die Schüler fühlen sich ernst genommen und spielen mit hoher Authen-

zität, wenn es gelingt, günstige Voraussetzungen dafür zu schaffen“ (Neuber, 2010, S. 461).

Beispiel 2

Auch in dem folgenden Beispiel beschreibt ein Student seinen Antrieb. Er orientiert sich dabei nicht an einem besonderen Hobby, sondern an einem persönlichen Traum:

„Im Gegensatz zu den meisten anderen (meist männlichen) Mitgliedern war ich in dieser Stunde innerlich voll Enthusiasmus, da es mich schon immer mal gereizt hat, etwas in tänzerischer Hinsicht im Bereich Black Music auszuprobieren und kreativ zu arbeiten. Vornehmlich dachte ich da an Tanzsendungen im Fernsehen, die mich immer schon interessiert und deren Tänzer mich fasziniert haben. Ich denke, dass ich mit meiner Liebe zu dieser Musik Einiges in der Gruppe bewegen kann. [...] Auch habe ich mir eben ein paar Videos von B2k, Usher und Omari on angeschaut. Ich muss schon sagen: die Jungs haben ganz schön was drauf. Es wäre schon irgendwie super, nur an nähernd so gut zu tanzen wie die. Ich merke gerade, dass dieser Wunsch mich innerlich antreibt. Die Motivation steigt.“ (Max)

Einmal so tanzen wie die Vorbilder aus den Videoclips und Tanzfilmen, sich in der eigenen Choreographie an Stars und Idolen aus der Musik- oder Tanzszene zu orientieren: Max motiviert die Vorstellung, ähnlich gut zu tanzen wie seine berühmten Vorbilder. Der Wunsch „treibt ihn an“, an der Gestaltung zu arbeiten. Die Tanzsendungen, auf die er anspielt, haben ihn „immer schon interessiert“. Vermutlich bezieht er sich auf aktuelle TV-Castingshows wie „You can dance“, in denen Jugendliche ihre tänzerischen Fähigkeiten unter Beweis stellen. Die Frauen und Männer haben nicht immer eine entsprechende tänzerische Ausbildung, sondern sind oftmals einfach tanzbegeisterte Laien. Max hat nun die Möglichkeit in der Bewegungsgestaltung einen von ihm seit längerem bestehenden Traum zu realisieren. Selbst wenn er nicht ganz so gut tanzen kann wie seine Idole, so kann er zumindest so tun als ob und in die Rolle eines Tänzers schlüpfen. „Identitätsentwürfe“ (Wegener, 2007, S. 383) ermöglichen einen spielerischen Umgang mit der eigenen Person. Entwürfe können ausprobiert werden, ohne dass das Ziel

einer tatsächlichen Realisierung verfolgt würde (vgl. auch Kap. 6.4 „Rollen spielen: „Wie bewegt sich ein Zombie“). Max faszinieren die Videos von Usher, B2k und Omarion. Ihn begeistern ihre Performance und das tänzerische Können der Bandmitglieder. Nach Wegener (2007) ermöglicht die Orientierung an den Karrieren von Popstars ein Gefühl von Omnipotenz bei den jugendlichen Fans: „Die Karrieren der Popstars stehen für Erfolg und Anerkennung. Sie suggerieren Omnipotenz, da individuelles Talent und künstlerische Begabung zum Beruf gemacht werden können“ (ebd., S. 383)²⁴. Ähnlich wie sich Kinder an starken und allmächtigen Helden literarischer oder Vorbildern aus dem Fernsehen orientieren (z.B. Pipi Langstrumpf, Wicki) suchen sich Jugendliche Popstars als Identifikationsfigur.

Beispiel 3

Wenn die Studierenden die Chance nutzen, sich mit ihren Gefühlen und Ideen in das Stück einzubringen, beschäftigen sie sich indirekt mit sich selbst. Gestalten die Studierenden (was im Rahmen des beschriebenen Kontextes – vgl. Kap. 2.3 sehr selten geschieht) ein tänzerisches Solo, kann die Auseinandersetzung mit der eigenen Person zum Thema werden. Tinka hat das Fach Tanz über mehrere Semester als Schwerpunktfach studiert. Sie beschreibt in dem folgenden Interviewauszug die Entstehung des Stücks und ihre Motivation ein Solo mit den Ausgangspunkten Malerei und Bewegung zu tanzen.

Interviewerin: „Weißt du noch wie dein Stück entstanden ist?“

Tinka: „Ja, es war ein sehr langer und auch super spannender Prozess. Also ich wusste, ich will – es war ja klar, ich mach was alleine. Also ich wollte auf jeden Fall was mache, wo ich selber total Spaß dran habe, also was irgendwie auch in mir ist. Ich wollte was in mir ist irgendwie nach außen bringen ... und deswegen war eigentlich relativ schnell klar, dass ich was mit Malerei auf der Bühne machen wollte. Also Malerei, Kunst und Bewegung irgendwie vereinen. Weil ich das soundso auch n spannendes Thema fand [...]“

I.: „Du hast gesagt, du wolltest etwas von Dir in das Stück bringen. Ist Dir das gelungen?“

²⁴ Vgl. zur Bedeutung von medialen Vorbildern für die Identitätsarbeit von Jugendlichen auch Rulofs & Hartmann-Tews (2006).

T.: „Ja, ich denke schon. Also von dem zweiten Teil, der Teil mit der Malerei, den fand ich selber persönlich am besten, deswegen war das für mich auch die Bestätigung, dass ich das auch persönlich getroffen habe, also dass ich das getroffen habe, was ich eigentlich wollte. Also, es war eigentlich alles zusammen: Malerei fand ich gut, also was daraus entstanden ist, ist ja auch ein Zufallsprodukt, das Bild am Ende. Das interessiert mich eh in der Malerei auch, also so dieses Happening, was so zufällig einfach entsteht. Aber auch die Musik war entscheidend, das war n großer Teil von mir, weil eher so elektronische Sachen ... ja weiß ich nicht, wenn ich jetzt irgendwie tanzen gehe am Wochenende und mich jetzt einfach mal total fallen lasse und mich bewege wie ich Lust hab, dann merk ich immer, dass ich in eckige Bewegungen reinkomme. Und das war halt bei dem Stück auch so.“

Die Studentin nimmt für ihre tänzerische Gestaltung sich selbst als zentralen Ausgangspunkt. Sie möchte etwas von sich zeigen, sich darstellen und damit auch sich entdecken. Dafür wählt sie das Mittel der Soloperformance. Da sie sich neben Tanz auch für bildende Kunst interessiert und (was in dem Interviewausschnitt nicht explizit gesagt wird) auch selber malt, wollte sie in ihrem Stück etwas machen, in dem beides vorkommt: eine Symbiose aus Malerei und aus Tanz (vgl. Kap. 2.2). Als Form der Darstellung wählt sie das „Happening“ und Gestaltungsmittel sind in erster Linie Farbe, elektronische Musik und eckige Bewegungen.

Muster 2: Sich nicht in den gestalterischen Prozess einbringen

„Ich war mir fast sicher, dass er sich in diesen ersten Teil kaum hineindenken konnte, weil ihm dafür wohl einfach die Ambition fehlte“ (Karen)

Bringen sich Studierende bei der Entwicklung einer Gestaltung nicht hinreichend ein, gelingt es ihnen nicht, ihre eigenen Vorstellungen zu verwirklichen, oder fühlen sie sich innerhalb von bestimmten (vorgegebenen) (Bewegungs-) Themen nicht wohl, kann das zur Ablehnung der Gestaltung und deren Präsentation führen. Auch der Entwicklungsprozess der gestalterischen Arbeit kann dadurch gestört sein.

Auslöser für das hier beschriebene Muster können die unterschiedlichsten Faktoren sein. Manchmal spielen Unlust und Ablehnung gegenüber dem Gegenstand Tanz eine Rolle, mal die Gruppenkonstellation, das Kursklima, mal ein Fehlstart, mal einfach Desinteresse. Gelingt es den Studierenden – aus welchen Gründen auch immer – nicht, sich mit ihren Interessen an der Entwicklung der Gestaltung zu beteiligen und können sie sich mit dem, was gemacht wird, nicht identifizieren, klinken sie sich aus dem Geschehen aus und reagieren mit emotionalem oder verhaltensorientiertem Rückzug. Sie engagieren sich kaum, fehlen bei den Proben, täuschen Verletzungen vor oder stören demonstrativ die gemeinschaftliche Arbeit.

Karen: „*Nach einer etwas längeren Diskussion und ein bisschen Durchsetzungsvermögen meinerseits [...] einigten wir uns auf den Tanzsack. [...] Diese Entscheidung haben wir zwar ohne Leon gefällt, allerdings werden wir nicht einfach so über seinen Kopf hinweg entscheiden. Wir haben einfach beschlossen, sein Feedback bzw. seine Meinung beim nächsten Gruppentreffen einzuholen. Ich hoffe natürlich, dass Leon sich unserem Vorschlag anschließen wird. [...]*

„*Kann man die Geschichte nicht irgendwie retten? Wenn ja, wie? Uns allen war klar, wenn wir es mit dieser Geschichte nicht weiter versuchen würden, dann waren die bisher benötigten Stunden umsonst. Ich wollte das nicht und machte den Vorschlag, den Kern der Geschichte zu erhalten, aber einfach andere Ideenabläufe zu integrieren. Frank war strikt dagegen und Leon war es ziemlich egal, was mich irgendwie auch gestört hat.“ [...]*

„*Was mich ein bisschen störte, ist die fehlende Motivation von Leon, die sich dadurch äußerte, dass er kaum einen konstruktiven Beitrag zum Fortschritt des Ablaufes brachte. Irgendwie hüpfte er immer woanders herum oder holte sich z.B. öfters einen Ball aus dem Schrank mit dem er dann spielte. Naja, nach einer Weile war mir das dann allerdings auch schon egal, weil ich mir fast sicher war, dass er sich in diesen ersten Teil kaum hineindenken konnte, weil ihm dafür wohl einfach die Ambition fehlte ... Ganz ehrlich, manchmal bin ich diesbezüglich echt ratlos!!!“*

In den Tagebuchauszügen von Karen wird deutlich, dass die Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern gestört ist. Leon ist bei der Themenfin-

dung, Planung und Ausgestaltung der Choreographie kaum beteiligt, reduziert sein Engagement auf das Nötigste und entzieht sich der Probensituation. Die Mühe und Arbeit der anderen wird anscheinend nicht wahrgenommen und honoriert, ihm ist es nach Aussage von Karen „egal“, was die anderen machen. Vor allem diese Gleichgültigkeit stört Karen. Sie wird durch sein interessenloses Verhalten verunsichert und kann seinen Rückzug nicht deuten. Sie erfährt von Leon keine konstruktive Unterstützung bei der Arbeit an der eigentlich gemeinsamen Gestaltung. Das Thema „Sich darstellen: „*Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können*“ steht somit in engem Zusammenhang mit gelingender beziehungsweise misslingender Gruppenarbeit.

Ein ähnliches Phänomen tritt dann ein, wenn Studierende vorgegebene Bewegungen tanzen müssen, die ihnen nicht gefallen. Sie reagieren dann unter Umständen mit einem vermeidenden Verhalten und haben Probleme sich auf die Vorgabe einzulassen. Obwohl dies eigentlich nicht Thema der Tagebucheintragungen war, haben sich einige Studierende zu der Einübung einer vorgegebenen Tanzphrase geäußert, die neben der eigenen Gestaltung Teil der fachpraktischen Prüfung war: „*Ich bin auch der Meinung, dass eine Stunde Übung der Pflichtkür definitiv reicht. Man kennt ja mittlerweile alle Schritte und muss nun alles nur perfektionieren. Ich glaube, die Unlust kommt daher, dass sich viele nicht mit dem Lied identifizieren können, es einfach nicht mögen. Es heißt ja nicht umsonst „Pflichtablauf“.*

6.3.3 Zusammenfassung

Das Thema „Sich darstellen: „*Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können*“ steht in unmittelbarer Interdependenz mit der Gruppenkohärenz, einem positiven Kursklima und der Lust beziehungsweise Unlust, Ergebnisse öffentlich zu präsentieren. Dabei ist es nicht immer klar, welcher der Faktoren die anderen bedingt und auch die Frage nach der Mitbestimmung und Identifikation gleicht ein bisschen der Frage nach dem Huhn und dem Ei. Aus Studierendensicht ist es nur möglich, sich engagiert in den Gestaltungsprozess einzubringen, wenn auch die sozialen Strukturen in der Kleingruppe sowie in dem gesamten Kurs positiv bewertet werden. Umge-

kehrt kann eine dauerhaft passive Einstellung dazu führen, von den anderen abgelehnt zu werden, wodurch es dem Einzelnen wiederum schwerer fällt, seine Ideen zu äußern zu können. Die Folge sind Passivität, Frustration und unter Umständen auch Resignation. Für die Partner/ Gruppe wird die Aufgabe eine Gestaltung zu entwickeln dann zur Qual. Häufig folgen Ausweichstrategien wie ständiges Fehlen, Probetermine nicht wahrnehmen, (vorgetäuschte) Verletzungen oder sich demonstrativ während der Probe mit anderen Dingen beschäftigen. Die Arbeit wird für alle Beteiligten blockiert. Umgekehrt kann die kreative Arbeit als ein emotionaler und sozialer Gewinn erfahren werden, wenn die Chance der Mitgestaltung genutzt wird und somit die Möglichkeit einer Identifikation mit der Gestaltung gegeben ist. Der eigene Einsatz ist wiederum abhängig von einem positiven Gruppen- und Kursklima und dem Gefühl und Vertrauen, sich als Person ungefährdet einbringen zu können. Gerade in einem nichtprofessionellen Kontext scheint es ausgesprochen wichtig zu sein, sich mit dem was man tut zu identifizieren: es entsteht daraus Sicherheit. In dem für die meisten Sportstudierenden unbekannten Terrain Tanz ist es motivierend, sich in der thematischen Orientierung Halt zu verschaffen. Die Studierenden erleben die Themen dann als für sie „subjektiv bedeutsam“ (vgl. Neuber, 2000 in Anlehnung an Haußer, 1995). Kontraproduktiv und zu Frustration führend sind dagegen: Themen, die nichts mit den Akteuren zu tun haben; Bewegungen, in denen sie sich nicht wohl fühlen; Musik, die nicht gefällt.

Sich darstellen: „Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können“	
Inhalte	Verwirklichung der eigenen Ideen und Vorstellungen; etwas tun, was mit einem zu tun hat (z.B. über die Musikauswahl, Themen, Bewegungsstile) bzw. sich nicht in den Prozess einbringen, subjektiv bedeutsame Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Neuber, 2000)
Begleitende Emotionen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Freude, z.B. an der gestalterischen Tätigkeit 2. Stolz, z.B. über das „eigene“ Produkt 3. Enttäuschung, Ablehnung
Folgen positiv	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Steigerung der Präsentationslust • Engagement Gelingende Gruppenarbeit
Folgen negativ	<ul style="list-style-type: none"> • Demotiviertheit • Sich nicht gerne zeigen (präsentieren) • Emotionaler oder verhaltensorientierter Rückzug (kein oder wenig Engagement, Fehlen bei Proben, Stören) • Störung der Gruppenarbeit, Blockade des Gestaltungsprozesses
Unterstützende Gelingensbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Positiver Gruppenzusammenhalt; aufgabenbezogene Motivation
Negativ beeinflussende Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Gestörtes Gruppenklima • Fehlende Motivation
Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung subjektiver bedeutsamer Themen für gestalterische Prozesse • Artikulation eigener Bedürfnisse
Methodische Konsequenzen Vielfalt ermöglichen Spielräume eröffnen	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Einsatz geöffneter Aufgabenstellungen zur Anregung gestalterischen Handelns ➢ Ansetzen an der Lebenswelt der Akteure, Subjektorientierung ➢ Eine Atmosphäre erzeugen, die es den Akteuren ermöglicht, ihre Interessen zu formulieren ➢ Vielfalt bieten

Tabelle 4

6.4 Rollen spielen: „Wie bewegt sich ein Zombie?“

„...es sind oft Sachen, welche man in seinem Leben nicht tun kann und welche man auf einmal wie in einem wunderschönen Traum tun darf“ (Jan Minarek)

6.4.1 Einführung

Die oben angeführte Passage stammt nicht aus den Tagebuchaufzeichnungen eines Studierenden, sondern ist ein Zitat des Schauspielers Jan Minarek, der jahrelang Mitglied des Ensembles des Wuppertaler Tanztheaters, unter der Leitung von Pina Bausch, war. Für Minarek ist das Besondere an den Choreographien von Pina Bausch, dass er hier neue Verhaltensmöglichkeiten ausprobieren darf. Er vergleicht seine Rolle in der Choreographie mit einem „wunderschönen Traum“. Das Spiel ermöglicht die Erweiterung individueller Beschränkungen und die Vielfalt individueller Handlungsentwürfe: „Durch eine solche Inszenierung gelingt aber nicht nur eine Befreiung von den sozialen Begrenztheiten, sondern auch – wenngleich illusionär – von den biologischen“ (Iser, 1991, S. 506). Sutton-Smith (1978) spricht innerhalb seiner Spieltheorie von „Umkehrungen“. Wird im Spiel auf der einen Seite soziale Realität gespiegelt, kann diese auf der anderen Seite umgekehrt, verändert, gebrochen werden. Statt realer Bezüge stehen subjektive Vorstellungen und Wünsche des Spielenden im Mittelpunkt. Im Spiel kann so eine Probehandlung stattfinden, ein So-tun-als-ob, eine Verdrehung der Realität. Limitierende Bedingungen der Wirklichkeit werden im Spiel außer Kraft gesetzt, der Einzelne kann sich (zumindest für eine gewisse Zeit lang) neu erfinden: „Demgemäß stellen Spiele Kompensationen dar oder bringen die essentielle Entfremdung des Spielers vom normativen System zum Ausdruck oder erlauben ihm das Gefühl, jenes System zu meistern“ (ebd., S. 162).

Im Tanz werden die Tänzer zu Darstellern und übernehmen Rollen (das ist nicht anders als beim Theaterspiel). Selbst wenn der Tanz formal und abstrakt bleibt, findet eine Art Rollenübernahme statt. Der Darsteller ist im Moment der Aufführung nicht mehr Privatperson, sondern Akteur. Im Unterschied zum Theater fehlt beim Tanz allerdings die sprachliche Grundlegung,

das geschriebene Theaterstück. Ein Hineinversetzen in die theatrale Rolle (und damit auch eine für Zuschauer überzeugende Darstellung) findet, wie Studierende in ihren Tagebüchern beschreiben, häufig über den Körper und Bewegung statt. Indem ich im Tanz eine Rolle übernehme, eine Figur, ein Motiv tanze, bin ich auf einer Bewusstseinsebene zwischen „nicht Ich und nicht nicht Ich“ (Hentschel, 2008, S. 84ff). Für die Theaterwissenschaftlerin Ulrike Hentschel liegt in dieser Differenzerfahrung, in der Ebene zwischen der Darstellung und dem Dargestellten ein wesentliches Merkmal der ästhetischen Erfahrung aufführender Künste, die die Akteure an sich selbst, an ihrem eigenen Körper unmittelbar erleben (vgl. Kap. 4.2.4). Auch bei einer starken Identifikation mit dem Dargestellten wird dem Darstellenden bewusst sein, dass es sich um Fiktion handelt.

Das, was Minarek als „wunderschönen Traum“ bezeichnet, also die Möglichkeit des Subjekts, aus sich und seiner unmittelbaren Welt hinauszutreten, machen zu können, was man sonst nicht tun kann, findet sich auch in den Äußerungen der Sportstudierenden wieder. Innerhalb einer tänzerischen Gestaltung, ähnlich wie beim Theaterspiel, eine Rolle zu übernehmen, sich in eine fiktive Person hineinzuversetzen, etwas darzustellen, was über die alltägliche Lebens- und Erfahrungswelt hinausgeht, übt einen großen Reiz aus, auch auf junge Erwachsene (vgl. auch Kap. 6.3.2., Beispiel 2).

6.4.2 Interpretation

Muster: „Rollen verkörpern“

„Das ist ein Kriegstanz von den Maoris, von den Einheimischen aus Neuseeland, die da ursprünglich gewohnt haben. Da haben wir uns ein paar Schritte abgeguckt und auch die Mimik und dieses Schreien.“ (Phillip)

In den Bewegungsgestaltungen übernehmen Studierende, ähnlich wie auch beim Theaterspielen, Rollen. Die Rollenübernahme vollzieht sich dabei in erster Linie über den Körper (Bewegung, Gestik, Mimik).

Die Identifikation mit der Rolle (und damit auch eine für Zuschauer überzeugende Darstellung), entwickelt sich, wie Studierende in ihren Tagebüchern

beschreiben, häufig über Körper und Bewegung. Die leibliche Nachahmung ermöglicht es dabei, Fremdes nachzuvollziehen und zu verstehen: „Durch das leibhaftige Nachvollziehen- und Nachempfinden können spielt der Tanzende sich in die vorhandene Körpersprache ein, macht sie sich zu eigen. Er spürt die Dynamik, die Ausdruckshaltung im Nachvollzug ...“ (ebd., S. 16). Gelingt eine Symbiose zwischen Ich und Rolle kann eine intensive Selbst- und Körpererfahrung stattfinden.

In dem folgenden Interviewauszug beschreibt ein Student, welche Situation ihm in seiner Gestaltung besonders gut gefallen hat. Ausgangspunkt für die eigene Arbeit waren die Tänze einer neuseeländischen Rygymanschaft, die sich in einer Art Stammesritual auf das bevorstehende Spiel einstimmen.

„Ja, also die Szene, der Beginn mit dem Anpirschen und mit dem Schrei und die Szene mit dem Spiegel, die fand ich am besten... da war ich richtig in der Rolle drin gewesen. Da hab ich mich schon n bisschen wie einer aus dem Stamm gefühlt, da hätte ich wirklich das leben können, da war ich voll dabei. Also ich glaub grad der Schrei, das war noch ganz was anderes, als wenn man nur stumm dabei ist [...] Was mir auch besonders gut gefallen hat, was wir auch kurz vor der Prüfung dazu genommen haben. Wir haben am Anfang das mit Socken gemacht und haben dann irgendwann gesagt, eigentlich müssten wir das ja barfuß machen. Und dann haben wir das dann barfuß gemacht und haben festgestellt, wenn wir, wenn man so richtig mit dem Fuß auf den Boden, so richtig fest auftritt, dass das richtig klatscht, das hat mir auch irgendwie Spaß gemacht.“ (Phillip)

Der Tänzer beschreibt hier eine für ihn eindringliche Erfahrung: beinahe zufällig gelingt es ihm, eins mit der von ihm gespielten Rolle zu werden. Durch initiiierende Bewegungen von Körper und Stimme, dem „Anpirschen“ und dem „Schrei“ fühlt er sich „wie einer aus dem Stamm“. Vor allem den Schrei interpretiert er für sich als hilfreiches Mittel in Bezug auf die Rollenempathie. Kurz vor der Aufführung entscheidet sich die Gruppe außerdem, barfuß zu tanzen. Das Auf-den-Boden-klatschen der Füße, wenn man „so richtig fest auftritt“ macht Phillip „irgendwie Spaß“ und wird als eine innerhalb der Aufführung bedeutsame Erfahrung beschrieben.

In diesem Beispiel werden Körper und Bewegung zu den entscheidenden Parametern, wenn es darum geht, sich in eine Rolle einzufühlen. Nach der Beschreibung von Phillip funktioniert für ihn Empathie nicht über einen kognitiven Prozess, sondern in der leiblich-sinnlichen Handlung, in dem Erleben von besonderen körperlichen Momenten (Anpirschen, Schrei, barfuß Auftreten).

Auch das folgende Beispiel beschreibt in Wort und Bild wie es glückt, über die körperliche Auseinandersetzung mit der Rolle sich in diese hineinzuführen. Für die Idee einen „Zombie-Dance“ zu entwickeln, analysiert Benedikt zunächst Videos und Filme, die sich mit den Themen Zombie, Halloween etc. beschäftigen.

„Oft stößt man auf „Thriller“, was mir aber nicht so gut gefällt. Das ist mir zu sehr an tänzerischen Bewegungen orientiert, ich fände es klasse, wenn die Bewegungsmuster wirklich auf Zombies passen würden.“ (Benedikt)

Die Bewegungen in dem Stück sollen nicht tänzerisch glätten, sondern möglichst nah an einer „authentischen“ Vorstellung von dem Bewegungsverhalten der Horrorgestalten angelehnt sein. Durch die Auseinandersetzung mit den filmischen Darstellungen hat der Student einige für diese Figuren typische Bewegungsqualitäten entdeckt. Dynamik und Fluss müssen beispielsweise stark verfremdet werden:

„Doch wie bewegt sich ein Zombie? Zombies bewegen sich zumeist abrupt, ihre Bewegungen gehen über die gewünschte Endposition hinaus und schwingen dann zurück – im Grunde muss man überstrecken und zurückfedor.“ (Benedikt)

Die Vorstellung von abrupten, nachschwingenden Bewegungen ist für Benedikt idealtypisch für einen Zombie. Seine Kommilitonen haben damit, seiner Ansicht nach, noch einige Probleme:

„Martin bewegt sich etwas träge, also weniger abrupt. Das ist aber eigentlich nicht weiter schlimm, apathische Zombies sind keine Seltenheit! Thomas bewegt sich, als wäre er aus Gummi, schleudert seine Extremitäten in alle Richtungen, völlig ohne Anspannung. So bewegt sich kein Zombie, wo bleibt

das Zurückfedern? Müssen mal schauen, ob wir das irgendwie austreiben können...“ (Benedikt)

Benedikts eigene Bewegungsinterpretation zeigt folgende Bildsequenz. Die Ausschnitte stammen aus den ersten Sekunden der Gestaltung, die hier noch ohne besondere Kostümierung getanzt wird.



Abb.16, Fotos: Archiv Student

6.4.3 Theoretischer Exkurs: Mimesis als Konstruktionsvorgang

Klein und Friedrich (2003, S. 195) betonen, dass Mimesis nicht reine Imitation und Reproduktion ist, sondern eine Trias aus Nachahmung, Darstellung und Konstruktion bildet. Auf der Grundlage einer Studie über die Kultur des HipHop stellen die Autoren dar, dass in der mimetischen Aneignung von Welt „Wirklichkeit neu hergestellt“ wird (S. 196). Sie beziehen sich in ihrem konstruktivistischen Verständnis von Mimesis auf Viktor Zuckerkandl, der schon in den 1950er Jahren mimetisches Handeln als ein Neu-Konstruieren inner-

halb nachahmender Prozesse interpretiert hat. Unter Berufung auf die Arbeiten von Aristoteles habe Zuckerkandl der Mimesis eine zweifache Bedeutung unterstellt: „nicht nur Nachahmung im Sinne der Erstellung einer Kopie des Originals, also als Ab-Bild, sondern zugleich die Darstellung eines neuen Bildes“ (S. 195). Ein so verstandenes Mimesis-Modell ist nach Klein und Friedrich ein sinnvolles Erklärungsmodell für die Frage nach der Genese sozialer Habitualisierungsvorgänge: „Mimetische Identifikation vermittelt zwischen der Körperwelt und der Sozialwelt“ (S. 195)²⁵. Innerhalb mimetischer Akte tritt das Subjekt dadurch mit sich außer sich und kommt damit wieder verändert zu sich. Mimetische Handlungen ermöglichen es, sich in die Realität „einzufühlen, sie nachzuvollziehen und sie sinnlich-sinnvoll darzustellen“ (ebd., S. 196). Auf diese Art werden aus der subjektiven Perspektive zunächst abgespaltene Phänomene verinnerlicht und einverlebt. Der Körper ist hier das zentrale Medium für die Übernahme des Sozialen.

Bei dem von Klein und Friedrich beschriebenen Konzept der mimetischen Identifikation ist Mimesis also mehr als bloße Reproduktion. Es „beschreibt den performativen Akt der Neukontextualisierung und Aktualisierung“ (Klein & Friedrich, 2002, S. 197). Auch der pädagogisch häufig beklagte Verlust von Authentizität innerhalb von nachahmenden Tätigkeiten ist mit diesem Verständnis hinfällig. Durch die neu interpretierende beziehungsweise aktualisierende Tätigkeit innerhalb mimetischer Handlungen ist das Subjekt beteiligt, gefordert und nicht nur auf das bloße Duplizieren reduziert. Aneignung ist so nicht nur ein passiver Vorgang, sondern ein aktiver Vollzug. Auch das Kopieren und Imitieren von medial geprägten Bildern, wie es beispielsweise innerhalb jugendkultureller Szenen üblich ist, führt nicht zwangsläufig zu einem Verlust von Authentizität: „In der Nachahmung von Körpercodes, Bewegungstechniken und Styles entsteht vielmehr immer etwas Neues, weil das Bild mit der eigenen Sozial- und Körperwelt verknüpft wird“ (ebd.).

²⁵ Vgl. zum Begriff der Mimesis als Nachahmung, Darstellung und Neukonstruktion auch Gebauer & Wulf (1998) und Klein (2000), zur Mimesis in der Erziehung Wulf (1994) und zur Bedeutung der Mimesis in der Bewegungserziehung Bannmüller (2003).

6.4.4 Zusammenfassung

Vergleicht man die Äußerungen der Studierenden mit den vorangegangenen theoretischen Grundlegungen des Mimesisbegriffs so lässt sich festhalten: Die mimetischen Handlungen, die die Tänzer in den oben angeführten Beispielen beschreiben, vollziehen sich über den Körper. Ein Sich-ähnlichmachen einer Rolle geschieht dabei häufig über eine körperliche Aneignung und Imitation. Hierbei sind nicht nur typische Bewegungsmuster, wie in den Beispielen der Studierenden deutlich wird, ausschlaggebend, sondern auch Körperinszenierungen über Kleidung und Requisite.

„So langsam entwickeln sich auch die ersten Vorstellungen von Klamotten, die wir anziehen. Kappen sind geplant, Kapuzenpullis, alle in schwarz und die Jungs mit weißen Prollschuhen. Sonnenbrillen haben wir schnell wieder verworfen – stören zu sehr beim Tanzen und schränken die Mimik und den Augenkontakt ein.“ (Matthias)

Dass es innerhalb des gestalterischen Prozesses als freudvoll erlebt wird, Rollen zu spielen, verdeutlichen verschiedene Indikatoren. Neben den Texten sind es vor allem Bilder, Fotos und deren Präsentation innerhalb der Tagebücher, die auf die besondere Bedeutung für die Studierenden verweisen. Nicht selten werden die Mappen mit zahlreichen Fotografien geschmückt, auf denen die Akteure in Kostümen, geschminkt und mit entsprechender Requisite abgebildet sind.

Betrachtet man mimetische Identifikation nicht als eine normierte Reproduktion im Sinne einer industrialisierten Vervielfältigung von Einzelstücken, sondern als Veränderung und Aktualisierung, so ist auch die Übernahme von Rollen innerhalb von Choreographien immer eine Konstruktion von etwas Neuem. Die Tänzer haben, pädagogisch betrachtet, die Chance, durch die Übernahme von Rollen außer sich zu gehen, sich mit etwas anderem zu beschäftigen, um das Neue im Anschluss wieder in die eigene Person zu integrieren. Mimetische Momente lassen sich so als Bereicherung sehen, als Potential neuer Selbst- und Körpererfahrungen. Dass das Spielen von Rollen ganz nebenbei auch noch „Spaß“ macht, ist vermutlich eine Konsequenz aus der Möglichkeit andere Entwürfe zu probieren, Illusion zu schaffen und sich selbst zu erweitern

Rollen spielen: „Wie bewegt sich ein Zombie“	
Inhalte	Mit Körper und Bewegung etwas darstellen, sich in eine Rolle über den Körper hineinfühlen („Nachvollziehen- und Nachempfindenkönnen“ vgl. Fritsch, 1985)
Begleitende Emotionen	Freude an dem Spielen von Rollen Probleme, sich in bestimmte Rollen hineinzufühlen Stolz über gelungene Darstellung
Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none">• Entwicklung und Entfaltung des persönlichen Darstellungsbedürfnisses• Entwicklung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit• Den Körper als Ausdrucksorgan (vgl. Fritsch, 1989) erfahren• Spielerische Probehandlung von Rollenentwürfen
Methodische Konsequenzen Spiel ermöglichen	<ul style="list-style-type: none">➢ Aufgaben, die Darstellung, Nachahmung, Spiel ermöglichen➢ Symbolische Spielformen➢ Szenischen Spiel

Tabelle 5

6.5 Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen: „Ich als Nichttänzer im Rampenlicht“

6.5.1 Einführung

„Zu allem Überfluss hab ich nun auch noch (mit Katharina zusammen) die Hauptrolle in unserer Choro, die nun mit einer Liebesszene zwischen uns beiden beginnt [...] – herzlichen Glückwunsch, Max! Ich als Nicht-Tänzer im Rampenlicht. Das kann ja was werden. Aber ok, jetzt muss ich das Beste daraus machen.“ (Max)

Im Tanz kommt es, wie auch sonst beim Sport, immer wieder zu Situationen, in denen Personen etwas präsentieren und sich zeigen. In Aufführungssituationen ganz besonders stehen sie einen Moment lang im Fokus. Die Selbstdarstellung wirkt auf einige motivierend, auf andere belastend. Die einen blühen auf, genießen das Publikum, für die anderen gleicht ein Auftritt einem Angriff auf die eigene Identität. Sich vor anderen zeigen zu müssen, kann als bedrohlich empfunden werden (vgl. auch Segets et al., 2006). Denn die „persönliche Integrität ist unmittelbar mit dem Körper verbunden. Deswegen sind Kontexte in denen der Körper, besonders auch bewegte Körper, im Mittelpunkt stehen, besonders Scham auslösend“ (Sobiech & Marks, 2008, S.4). Im Tanz – wie auch beim Theaterspiel – ist eine Aufführung allerdings auch besonderer Bestandteil und in der Regel das Ziel und der Abschluss des vorangegangenen ästhetischen Prozesses²⁶.

Steht am Ende einer gestalterischen Handlung eine Präsentation, so unterstreicht dies die Bedeutung und die Intensität der Arbeit. Die eigene Tätigkeit wird in die Öffentlichkeit getragen. Das gestalterische Tun bleibt mit einer

²⁶ Zur Kritik an einer Produktorientierung innerhalb eines auf ästhetische Erfahrung hin ausgelegten kreativen Bewegungsunterrichts vgl. Beckers und Rüschstroer (1996).

Präsentation/ Aufführung²⁷ etc. kein Selbstzweck. Die Aussicht, die eigenen Produkte anderen zu präsentieren, kann motivierend sein und die Ernsthaftigkeit im Gestaltungsprozess unterstützen. Nach Auffassung des Reformpädagogen John Dewey (1980) wird erst mit einer Präsentation als Zusammenfassung und Reflexion des Erlebten eine ästhetische Erfahrung gespeichert. Würden ästhetische Produkte (welcher Form auch immer) nicht gezeigt, nicht öffentlich gemacht, blieben sie auf einem subjektivistischen, psychologisierenden Niveau stehen (vgl. Mollenhauer, 1988). Tiedt unterstreicht die Bedeutung von Präsentationen im Hinblick auf den vorangegangenen Entwicklungsprozess im Bewegungsunterricht. Im günstigsten Fall initiiert der Unterricht „durch seinen freudvollen und ‚bewegungsträchtigen‘ Charakter den Wunsch nach einer Aufführung“ (Tiedt, 1995, S. 16f.). Aber nicht nur im Rahmen von Aufführungen, sondern bereits innerhalb von Proben kommt es zu Situationen, in denen sich Studierende beobachtet fühlen, sei es von Mitgliedern aus der eigenen Gruppe, die zwangsläufig während der Probenphase anwesend sind, sei es von 'Zaungästen' von außen. Bei dem Thema „sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen“ sind also vielfältige Situationen im Tanz und innerhalb des tänzerischen Gestaltungsprozesses angesprochen, bei denen Studierende auf eine Art exponiert sind oder zumindest das subjektive Empfinden haben, im Mittelpunkt zu stehen. Nicht in allen Tagebucheintragungen waren Aussagen zu dem Thema zu finden. Einige sparten die Thematik erstaunlicher Weise komplett aus. Dies ist insofern verwunderlich, als dass eine Aufführung in dem vorliegenden Kontext nicht zu umgehen ist. Wie auch immer der Gestaltungsprozess verlaufen ist, spätestens am Ende steht eine Aufführung, zu der man eine Einstellung (positiv oder negativ) entwickeln wird. Mögliche Erklärungen hierfür sind fehlende Refle-

27 Polzin (1993) differenziert zwischen dem Aufführen und dem Vorführen. Während das Vorführen einen eher beiläufigen Charakter hat und sich zum Beispiel auf das Demonstrieren von Arbeitsergebnissen oder Bewegungsaufgaben innerhalb des Sportunterrichts bezieht, meint das Aufführen das Präsentieren eines Produkts, das eigens für eine Aufführung gestaltet wurde und einen künstlerischen Anspruch erhebt. Für die vorliegende Arbeit spielt die Unterscheidung Polzins keine Rolle, die Begriffe werden synonym verwendet.

tierheit oder eine verdrängende Bewältigungsstrategie, bei der man sich mit unliebsamen Situationen nicht näher beschäftigen möchte. Eine schriftliche Reflexion des Themas innerhalb einer Tagebuchaufzeichnung wäre dann zu offenbarend. Sobiech und Marks (2008) erklären in Bezug auf Wurmser, 1997 und Hilgers, 2006, dass Scham meist so weh tut, dass sie in der Regel verborgen wird: „Da vor allem bei Jungen ‚weiche‘ Gefühle wie Mitgefühl oder Schmerz nicht als ‚männlich‘ gelten, werden sie hinter einer steinernen Maske verborgen und eingefroren“ (S. 7). Scham und Beschämung ist inzwischen ein wichtiges Thema innerhalb der Sportpädagogik. Klinge (2009) beschreibt das Thema als „eine sportpädagogische Herausforderung“ und betont, dass das Phänomen des „Sich-Schämens“ ein spezielles Problem des Sportunterrichts sei.

6.5.2 Interpretation

Nach Anwendung des axialen Kodervorgangs haben sich folgende Muster ergeben:

- **Muster 1: Sich gerne zeigen wollen**

„Als wir dann endlich dran waren, hatte ich aber richtig Lust zu tanzen und allen zu zeigen, was wir vorbereitet hatten.“

- **Muster 2: Sich lieber verbergen wollen**

„Na super“, schoss es mir durch den Kopf. Ich muss nämlich sagen, dass ich lieber ungestört geübt hätte, da unsere ersten Bewegungen bzw. Versuche, passende Schritte zur Musik zu finden, sicherlich etwas ungelenk aussahen.“

Muster 1: Sich gerne zeigen wollen

„Als wir dann endlich dran waren, hatte ich aber richtig Lust zu tanzen und allen zu zeigen, was wir vorbereitet hatten“ (Daniela)

Wenn sich Studierende sicher und wohl in ihren Bewegungen fühlen, sich mit ihrer Gestaltung identifizieren und einen positiven Gruppenzusammenhalt erfahren, zeigen sie sich gerne und sind stolz auf ihre Leistung. Anerkennung und Bestätigung der Zuschauer verstärken das positive Gefühl.

Ob sich Studierende mit ihren fertigen Stücken oder auch schon während der Probe gerne vor anderen zeigen, hängt von verschiedenen Faktoren ab und lässt sich nicht 'per se' beantworten. Hat jemand Erfahrung innerhalb von Präsentationen in performativen Feldern, fällt es ihm leichter sich vor anderen zu exponieren. Die Kompetenzen können dabei in unterschiedlichen Bereichen erworben worden sein, wie beispielsweise Tanzen, Turnen, Rhythmisiche Sportgymnastik, Theater etc. Die Betreffenden wissen, dass sie etwas gut können, zeigen ihre Leistungen gerne vor anderen, fühlen sich kompetent und wohl in ihren Bewegungen. Unter Umständen werden sie durch Auftritte beflügelt und wachsen über sich hinaus. Miethling und Krieger (2004) beschreiben in Bezug auf das Erleben von sportlicher und sozialer Sicherheit im Sportunterricht analog:

„Auf der Grundlage eines ‚sicheren‘ Körperkonzepts und/ oder positiven sozialen Rahmens nehmen die Schüler Sportunterricht als Erfahrungsraum wahr, in dem ihre Rolle als aktiv Handelnde selbstverständlich ist, in dem sie Herausforderungen und körperliche Unsicherheiten konstruktiv angehen und in dem sie sich präsentieren, (körperlich) austoben und ausleben können, ohne sich dabei der Gefahr von Selbstwertverletzung ausgesetzt zu sehen“ (S. 229).

Die Studierenden, die sich gerne zeigen, treten in der Regel sowohl während des gestalterischen Entwicklungsprozesses als auch bei der Präsentation selbstbewusst auf. Sie sind sich ihrer selbst dann sicher. Verunsichernd können in diesem Fall höchstens ungünstige Gruppenkonstellationen, Konkurrenz oder ein zu hoher Erwartungsdruck wirken. Auch „Greenhorns“ können Motivation entwickeln sich zu präsentieren und haben unter den entsprechenden Bedingungen keine Probleme, sich zu zeigen. Um sich gerne zu zeigen, müssen verschiedene Bedingungen (Identifikation, Vertrauen, Bewegungssicherheit, Anerkennung) gegeben sein:

Identifikation

Haben sich die Akteure aktiv an dem Gestaltungsprozess beteiligt und ihre Ideen und Vorstellungen einbringen können, so steigert sich die Lust, dieses auch zu präsentieren (vgl. Kap. 6.3). Durch ihre Mitgestaltung erleben sie Situationen, in denen sie sich präsentieren eher als Herausforderungen, die bewältigt werden können. Auch innerhalb von Proben wird es leichter und freudvoller etwas auszuprobieren und sich zu zeigen. Daniela skizziert ihre

persönliche Entwicklung in Bezug auf das Präsentieren wie folgt. Während sie zunächst noch schreibt:

„Zudem war es mir auch unangenehm, unser Werk vor Zuschauern zu präsentieren. Aber es half ja alles nichts, denn in der Prüfung werden wir wohl oder übel auch mit Publikum rechnen müssen. [...] die Schritte klappten überhaupt nicht und uns war auch anzumerken, dass wir uns während der Vorstellung äußerst unwohl fühlten [...] unser Auftritt war wirklich peinlich.“, blickt sie der Präsentation einige Wochen später wesentlich positiver entgegen: „*Es klingt vielleicht etwas komisch, aber ich freute mich sogar auf das Vorstellen unserer ausgedachten Choreographie. Mittlerweile bin ich nämlich zu dem Entschluss gekommen, dass wir drei wirklich stolz auf unser Werk sein können. Wer hätte noch vor Wochen gedacht, dass drei Tanz-Laien eine Choreographie über 4 Minuten und 13 Sekunden aufstellen könnten?*“

In dem Zitat von Daniela spielen zwei Aspekte eine Rolle; zum einen die Bewegungssicherheit und zum anderen die Identifikation mit ihrer Gestaltung. Während die Schritte zunächst noch nicht klappen und sie sich unwohl fühlt, kann sie ein paar Wochen später ihr Werk stolz präsentieren. Mit Formulierungen wie „unsere ausgedachte Choreographie“ und „unser Werk“ zeigt sie die Verbundenheit mit ihrer Choreographie. Die Lust, sich und ihr Stück auch einem Publikum zu zeigen, ist durch die Identifikation gewachsen. Auch erfüllt es Daniela mit Stolz, dass sie es geschafft hat, ein eigenes Stück auf die Beine zu stellen, obwohl andere zunächst an ihren tänzerischen Fähigkeiten zweifelten. Sie und die anderen Studentinnen in ihrer Gruppe haben sich und den anderen bewiesen, dass sie die Aufgabe bewältigt haben.

Vertrauen und Schutz

Studierende beschreiben in ihren Aufzeichnungen, dass sowohl durch die vorbereitende Veranstaltung „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz“ als auch durch den Probeprozess, die Angst, sich vor anderen zu zeigen, geringer wurde. Die Furcht vor Blamage sowohl bei einer Probe, als auch bei einem Auftritt schwindet nach und nach, wenn erfahren wird, dass niemand bloßgestellt wird.

Die folgenden Textpassagen veranschaulichen dies exemplarisch:

Jonas: „Vor dem Auftritt war ich noch ganz schön nervös, obwohl die Angst der Blamage nicht zu groß war, weil wir im Seminar schon über unseren Schatten springen mussten und das Blamieren immer weniger schlimm empfunden wurde oder wir uns daran gewöhnten.“

„Die Angst, dass ich mich lächerlich machen könnte, die mich noch vor einem Jahr total blockierte, kam trotz der vielen Zuschauer (bei der Prüfung) gar nicht erst auf. Schon allein hinsichtlich dieses Punktes war das Tanzen eine unglaublich wichtige Erfahrung, die mir geholfen hat, mich selbst nicht immer so ernst zu nehmen. Ich denke, dass ich gelernt habe, Dinge, die ich nicht kann, nicht mit Angst vor der Blamage, sondern mit Spaß und Selbsthumor anzugehen.“

Erleben die Studierenden innerhalb ihrer Gruppe bereits in der vorbereitenden Veranstaltung, dass sie sich emotional sicher fühlen können, fällt es ihnen leichter, sich bei Proben und Aufführungen zu zeigen. Sie können dann davon ausgehen, nicht bloßgestellt zu werden. Diese Erfahrung ist – wie in den Beispielen deutlich wird – auch ein Lernprozess. Die Studierenden erleben die stützende Wirkung von Lob und Bestätigung und keine Beschämung. Jonas helfen dabei Spaß und Selbstironie, er nimmt sich nicht mehr „so ernst“. Zuvor hatte ihn die Angst, sich lächerlich zu machen, blockiert. Zu merken, dass die anderen die gleichen Ängste haben, niemand perfekt ist und Kriterien wie richtig und falsch bei der Darstellung eigener Ergebnisse nicht greifen, mag hierbei entlastend wirken. Fink (2008) verweist auf die Bedeutung einer vertrauensvollen Atmosphäre innerhalb von darstellendem Spiel und Tanz, die in erster Linie durch die jeweiligen Pädagogen vermittelt wird: „Den Anleiterinnen kommt hier eine besondere Verantwortung zu, sie sind es, die dafür Sorge tragen müssen, dass ein Raum der Anerkennung und nicht ein Raum der Beschämung entsteht“ (S. 240).

Wird eine Arbeitsatmosphäre als locker beschrieben, ist es leichter sich zu exponieren, etwas Neues auszuprobieren, selbst, wie das folgende Zitat aus einem Interview mit einem Studierenden beschreibt, mit der Gefahr sich lächerlich zu machen.

„Wenn zum Beispiel jemand eine Bewegung hatte und gut fand und die hat derjenige dann vorgemacht und dann war das total lächerlich und dann konnte man wirklich darüber lachen. Und das hat aber auch keinen gestört bei uns und dann war auch keiner sauer, wenn das die Idee von jemandem war und ein anderer hat gesagt, das sieht total blöd aus.“ (Phillip)

Geschützt fühlt man sich nicht nur durch einen freundschaftlichen Umgang mit den Kommilitonen, die positive Verstärkung der anleitenden Personen, sondern auch durch räumliche Intimität. Um in Ruhe probieren und improvisieren zu können, müssen sich die Tänzerinnen und Tänzer unbeobachtet und frei fühlen. Dieser Schonraum ist auch nötig, damit sich Ideen innerhalb der Proben überhaupt entwickeln können (vgl. Kap. 6.1 ff). Das gilt übrigens nicht nur für Tanzlaien: auch der Choreograph des Tanztheaters Bielefeld Gregor Zöllig betonte innerhalb eines Vortrags an der Universität Paderborn die Bedeutung eines intimen Raums für die Entwicklung von Ideen bei seinen Tänzern. Es sei wichtig für die Tänzer sich vor allem in Improvisationsphasen ungestört erproben zu können, was auch einen geschlossenen und für die Öffentlichkeit nicht einsehbaren Raum erfordert und ebenfalls Zuschauer im Rahmen von Proben ausschließt.

Bewegungssicherheit

Ein weiterer entscheidender Faktor während der Proben oder auch innerhalb von abschließenden Präsentationen ist die Bewegungssicherheit. In den Aussagen der Studierenden erscheint sie als wichtiger Umstand, wenn es darum geht, sich gerne zu zeigen:

„Daniela hatte noch Praktikum, also entschlossen wir restlichen 4 uns dazu, alles, was wir bis jetzt gelernt hatten, tausendmal zu wiederholen, solange bis es sitzt. Wir fingen also an und es lief wirklich gut – bei allen. Man hat gemerkt, dass wir so langsam aufhören nachzudenken und einfach nur tanzen!“ (Anna)

„Ich merke, dass der Anfang der Choreographie bei mir vom Ausdruck besser wird, weil ich durch das Trainieren, auch zu Hause, die Schrittfolge sicherer beherrsche. Dennoch habe ich Schwierigkeiten einige Bewegungen feh-

lerfrei auszuführen, die bei den anderen problemlos zu klappen scheinen und auch die Aufnahme und das Umsetzen von neuen Schrittfolgen ist manchmal schwierig für mich, während es den anderen leicht zu fallen scheint.“ (Carmen)

Clarissa Feth, die im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit im Fach Sport zum Thema Präsentieren im Tanz Schülerinnen und Schüler zu ihrem Emotionen vor Aufführungen befragt hat, konstatiert: „Die Bewegungssicherheit kann als die zentrale Größe bei Jugendlichen angesehen werden“ (Feth, 2010). Fühlen sich die Jugendliche sicher in ihren Bewegungen, sehen sie auch einer Präsentation positiv entgegen: „Es zeigt sich, dass für die Teenager das Präsentieren erst dann zum Problem wird, sobald Fehler gemacht werden, denn diese sind für die Schüler und Schülerinnen fast untrennbar mit dem Gefühl des Versagens verbunden“ (ebd.).

Anerkennung durch ein Publikum

Das 'I-Tüpfelchen' bei der Präsentation kann der Beifall von Außenstehenden sein. Anerkennung und Lob von Zuschauern wirken selbstbestätigend und lassen ein „Gefühl des Angenommenseins“ (vgl. Abraham, 1984, S.77) entstehen.

„Es ist geschafft! Und die Leute waren sooo geil am jubeln Aaah – war das super! [...] Es hat sich echt so gelohnt ... alle waren voll des Lobes und haben uns Komplimente ohne Ende gemacht! Einfach – geil!“ (Matthias)

„Dann fing unser Lied an und ein freudiges Raunen ging durch die Menge. Auch sie schienen mit dem Lied das zu verbinden, was wir taten: Gute Laune! Party! Es ging los: Ich „slidete“ rüber zu Paul und wir begrüßten uns. Die Energie, die in uns war, konnte man richtig spüren. Mit unglaublich viel Spaß tanzten wir unsere Kreation durch. Ich hatte die ganze Zeit ein Lächeln auf den Lippen. Es war einfach klasse. Der Tanz klappte so wie er sollte, wir haben die Bewegungen mit Energie getanzt, die das Stück vermitteln sollte: Spaß, Freude, Party. Als die Musik ausging [...] bekamen wir großen Applaus. Ein tolles Gefühl. Auch nach unserem Auftritt haben wir ganz viel positive Resonanz bekommen.“ (Jan)

Bei Matthias und bei Jan liefen die Präsentationen optimal und ihr (Auftritts-) Mut wurde mit Beifall und Glücksgefühlen belohnt: „Aaah – war das super!“, „Einfach – geil!“ oder „Ich hatte die ganze Zeit ein Lächeln auf den Lippen“. Sie sind stolz auf ihre Leistung und freuen sich über den Erfolg. Den Erfolg konnten sich nicht voraussehen. Auftrittssituationen sind oft nicht kalkulierbar und immer mit der Gefahr zu scheitern verbunden (vgl. Fink, 2009, S. 214). Dieses Spannungsverhältnis und auch das Wagnis, das die Darsteller bei Präsentationen eingehen, übt den Reiz aus. Die Begeisterung von Matthias und Jan ähneln den Beschreibungen von Sportlern, die sich in eine extreme Wagnissituation begeben haben, deren Ausgang ebenfalls nicht kalkulierbar war. Nach vollzogener Tat überwiegt das Glücksgefühl, dass man die Situation bewältigen konnte, sowie der Stolz, dieses Wagnis eingegangen zu sein. Dabei ist es wichtig von Zuschauern Bestätigung zu erhalten. Matthias wie auch Jan erhalten Lob, Komplimente, Applaus und positive Resonanz. Was Matthias als „einfach – geil!“ beschreibt, ist für Jan ein „tolles Gefühl“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass verschiedene Bedingungen es den Studierenden ermöglichen, sich gerne zu zeigen. Dafür sollten sie

- sich mit dem, was sie tun, identifizieren (vgl. Kap. 6.3),
- darauf vertrauen können, nicht bloßgestellt zu werden und die sozialen Prozesse als positiv erleben (vgl. Kap. 6.2)
- sich sicher in ihren Bewegungen fühlen
- Anerkennung²⁸ erfahren

²⁸ Vgl. zum Thema Anerkennung und Pädagogik der Vielfalt: Prengel, A. (2002; 2006).

Muster 2: Sich lieber verbergen wollen

„Na super“, schoss es mir durch den Kopf. Ich muss nämlich sagen, dass ich lieber ungestört geübt hätte, da unsere ersten Bewegungen bzw. Versuche, passende Schritte zur Musik zu finden, sicherlich etwas ungelenk aussahen.“

(Daniela)

Wenn Studierende in Bezug auf ihre tänzerische Bewegungskompetenz an sich zweifeln oder sich unwohl in ihrem Körper fühlen, fällt es ihnen schwer sich vor anderen zu zeigen. Sowohl Aufführungen als auch Proben, bei denen andere Personen anwesend sind, können als belastend empfunden werden. Angst vor Blamage und Verlust des sozialen Ansehens stehen dann im Vordergrund.

Wenn die Studentinnen und Studenten Zweifel an ihrer Tanzkompetenz haben oder sich nicht wohl in ihrem Körper fühlen, fällt es ihnen schwerer sich zu zeigen. Proben wie auch Aufführungen können dann belastend werden, Angst vor Blamage und der Verlust des sozialen Ansehens werden in diesem Zusammenhang zur treibenden Kraft. Treten, aus welchen Gründen auch immer, Schamgefühle auf, kann das zu kreativen und motorischen Blockaden führen. Man will sich dann lieber verbergen. Es ist insgesamt auffällig, wie häufig Studierende in ihren Tagebuchaufzeichnungen die Angst vor Blamage beschreiben. Aus der Rolle zu fallen, das Gesicht zu verlieren, nicht den Erwartungen der Kommilitonen zu entsprechen, kann zum dominierenden Gefühl werden. Das folgende Zitat eines Studenten, der seine Erfahrungen innerhalb der Veranstaltung reflektiert, verdeutlicht dieses Unbehagen:

„Insbesondere die Angst davor mich lächerlich zu machen, erschwerte mir die Konzentration auf das Tanzen und führte dazu, dass ich nur schwer dem Kurs folgen konnte und bei Gruppenarbeiten wohl eher behinderte als unterstützen konnte.“ (Jonas)

Steht diese Angst vor Blamage im Vordergrund, können innerhalb von Proben Bewegungsfindungsprozesse blockiert werden. Die Teilnehmer scheuen sich, unbekümmert Ideen auszuprobieren. Explorations- und Improvisationsphasen geben dann nicht mehr den Raum zum freien Erproben für neue Bewegungsmöglichkeiten, sondern sind peinliche Momente, die es gilt unbe-

schadet zu überstehen. Die pädagogischen Potentiale, die diesen Phasen zugesprochen werden (Entfaltung, Individualität, Entdeckung etc.) verkehren sich ansonsten ins Gegenteil. In ihren Tagebucheintragungen beschreiben Studierende Ängste und Zweifel, die sie innerhalb des Gestaltungsprozesses haben. Diese Zweifel treten vor allem in Situationen auf, in denen sich der Einzelne beobachtet fühlt oder eine bevorstehende Beobachtung (z.B. eine Aufführung) antizipiert. Treten Schamgefühle auf, kann das zu kreativen wie motorischen Blockaden führen. Je nachdem, in welcher allgemeinen Verfassung sich der Einzelne gerade befindet, können die Situationen als selbstwertbelastend oder eher als nebensächlich empfunden werden. Die von den Studenten genannten Gründe für ihre Zweifel lassen sich auf drei Ebenen zusammenfassen²⁹:

Angst, etwas falsch zu machen

Sich zu vertanzen oder plötzlich ein Bewegungsblackout zur haben sind Ängste, die von den Studierenden vor Auftritten häufig beschrieben werden. Ist es beim Theaterspiel der Text, der sitzen muss, müssen sich die Tänzer bei der Aufführung ihres Stückes darauf verlassen können, dass ihr Körper mitspielt, sich an die geprobtten Bewegungen erinnert. Wer einmal ein Black-out auf der Bühne erlebt hat weiß, wie unangenehm es sein kann, für Sekunden nicht mehr zu wissen, was man tut. Beim Theater gibt es die Souffleuse, die einem auf die Sprünge helfen kann, bei einer Tanzperformance höchstens die Orientierung an den Mittänzern. Die Angst vor Blamage kann auch vor Aufführungssituationen zum beherrschenden Gefühl werden, vor allem, wenn die Tänzer bislang noch wenige Erfahrung mit öffentlichen Auftritten gemacht haben (vgl. Muster 1).

„Vielleicht war es auch einfach die Angst, in der Prüfung etwas komplett falsch zu tanzen.“ (Christoph)

²⁹ Auch Mietling und Krieger (2004) betonen, dass das negative Erleben „Körperlicher Exponiertheit“ mit dem Verhältnis zum eigenen Körper und Aussehen sowie damit zu tun hat, ob man sich als sportlich oder nichtsportlich empfindet (ebd., S. 231).

„Morgen ist Studance und ja ... Ich habe mega Schiss! Vor so vielen Leuten den Tanz aufführen wird eine mega Probe für mich und meinen Magen! Hoffentlich geht alles gut! Habe echt Angst mich zu blamieren.“ (Sebastian)

Stefan und Christoph beschreiben ihre Angst vor einem bevorstehenden Auftritt. Eine Bühnensituation ist eine Situation mit offenem Ausgang. Ob die Freunde hinterher anerkennend reagieren, lässt sich vor einem Auftritt nicht antizipieren. Genauso wenig ist das eigene Verhalten kalkulierbar: was ist, wenn ich die Bewegung vergesse? Was passiert bei einem Blackout? Werde ich den gewünschten Ausdruck rüberbringen? Innere Monologe wie diese lassen Lampenfieber entstehen:

„Lampenfieber ist Ausdruck eines konflikthaften intrapsychischen Geschehens: Dem Wunsch, etwas darzubieten und für diese Darbietung Beifall zu erhalten (zu ‚glänzen‘), steht die Angst, damit durchzufallen, zu versagen und sich lächerlich zu machen, gegenüber. Die Auftrittssituation ist daher mit einem Gemisch aus Attraktion und Vermeidung verbunden, einem inneren Hin- und-hergerissen-Sein, ob die entsprechende Situation eingegangen oder doch lieber vermieden werden sollte.“ (Schorn zit. nach Fink, 2009, S. 214-215).

Die eigenen Bewegungen als mangelhaft empfinden

Die eigenen Bewegungen werden zum Teil bewusst, zum Teil unbewusst mit als idealtypisch angesehenen Bewegungen verglichen. Die Studenten empfinden ihre eigene Bewegungsqualität als nicht genügend, fühlen sich nicht kompetent und fürchten sich, sobald Dritte zuschauen, vor Blamage. Dieses Gefühl der Unsicherheit wird von Studierenden häufig während früher Probephasen beschrieben, bei denen noch das Ausprobieren und Suchen von Bewegungen im Vordergrund steht. Vor allem Tanzunbefahrene reagieren dann sensibel auf Beobachtung. Fühlt man sich in dem Ablauf dagegen sicher, ist eine Beobachtungssituation weniger problematisch. Das Gefühl sich gehen zu lassen beziehungsweise ungezwungen nach Bewegungsphrasen zu suchen, lässt sich leichter in einem geschützten Raum, unter Umständen sogar alleine entwickeln. Vor allem in Probephasen, in denen die Studierenden

noch nach Bewegungen suchen, scheint es wichtig zu sein, in einem intimen, geschützten Rahmen Bewegungsideen erproben zu können (vgl. Kap. 6.1). Beobachtungen von außen, unter Umständen auch von Mitgliedern der eigenen Gruppe, werden dann gerade von tanzunerfahrenen Studierenden, die Zweifel an ihrer Bewegungskompetenz haben, als störend und unter Umständen sogar als selbstwertbelastend empfunden. Fühlt man sich unbeobachtet, fällt es dann leichter produktiv zu werden.

„Ich denke, meine Unsicherheit lag daran, dass ich ungern alle Aufmerksamkeit auf mir habe, vor allem in einer Situation, in der ich mich mit dem, was ich tun soll, verstellen muss. Ansonsten war ich mal wieder ziemlich unzufrieden mit der Exaktheit meiner Bewegungsausführung. Ich fühle mich in der Abfolge noch nicht sehr sicher.“ (Lisa)

Lisa formuliert hier ihre Unsicherheit innerhalb einer Probe. Zum einen stört es sie, dass andere zuschauen und sie alle Aufmerksamkeit auf sich zieht, zum anderen ist sie noch unzufrieden mit ihrer Bewegungsausführung. Nicht eindeutig interpretierbar ist die Stelle „in der ich mich mit dem, was ich tun soll, verstellen muss“. Vermutlich meint sie, dass es ihr schwer fällt eine Rolle zu spielen und nicht sie selbst sein zu können. Dabei wird nicht deutlich, ob sie es prinzipiell ablehnt, eine Rolle zu spielen oder nur, wenn sie sich nicht mit der Figur identifizieren kann (vgl. Kap. 6.3).

Den eigenen Körper als mangelhaft empfinden

Empfindet man im Vergleich zu anderen seinen Körper als mangelhaft und entspricht der eigene Körper in der Eigenwahrnehmung nicht einem gesellschaftlich vermittelten Idealbild, so können ebenfalls Schamgefühle auftreten. Soebiech und Marks (2008) sprechen hier von „Anpassungsscham“. Das äußere Erscheinungsbild genügt in diesem Fall in der Selbstwahrnehmung nicht den eigenen Ansprüchen. Selbstkritik und Eigenbeobachtung können dann auch innerhalb des tänzerischen Gestaltungsprozesses so dominant werden, dass die eigentliche Aufgabe, Ideen für eine eigene Choreographie zu finden, in den Hintergrund gerät.

Die Aspekte, die innerhalb des Musters 1 „sich gerne präsentieren“ als positiv verstärkend genannt wurden, erhöhen in umgekehrter Wirkung die Angst vor Bloßstellung und Blamage. Sich nicht mit dem, was man tut zu identifizieren, das Auftreten von Gruppenkonflikten, fehlende Übung und Mühe können das Gefühl, sich nicht körperlich exponieren zu wollen, verstärken. Wird beispielsweise die Gruppe, in der man zusammen probt und aufführt, als nicht harmonisch wahrgenommen und überwiegen negative Aspekte wie Konkurrenz oder das Dominanzstreben einzelner, so kann die Angst sich zu blamieren stärker sein, als bei Gruppenkonstellationen, die auf Akzeptanz und Gleichberechtigung basieren (vgl. Kap. 6.2).

Studierende, die sich körperlich bloßgestellt fühlen beziehungsweise Situationen antizipieren, in denen sie dies sein könnten, entwickeln unterschiedliche Strategien damit umzugehen. Die einen agieren nach dem Motto „Augen zu und durch“, andere merken, dass sie vor allem durch Übung Sicherheit und Selbstvertrauen erlangen können, andere schieben eine Aufführungssituation immer wieder vor sich her, zum Beispiel durch Atteste oder Simulationen von Verletzungen. Letzteres führt nur zu einer kurzfristigen Lösung beziehungsweise Aufschiebung des Problems. Wie auch Miethling und Krieger (2004) beschreiben, nehmen die Schüler dann vor allem „kognitive Umdeutungen und Umwertungen vor, durch die sie die Bedeutung des Erlebens – je nach Situation mehr oder weniger erfolgreich – abzuschwächen und emotionale Distanzierung zu erreichen versuchen“ (S. 232). Eine weitere Lösungsstrategie ist es, bei der Choreographie mit Hilfsmitteln zu arbeiten, die ein Verbergen ermöglichen (z.B. Masken, Tanzschläuche, Schattenspiel)³⁰. Dadurch, dass die Darsteller beispielsweise unter einer Maske nicht mehr direkt erkannt werden, fällt es ihnen leichter Situationen, in denen sie sich präsentieren müssen, durchzuhalten:

„Im Laufe des Treffens wurde auch ich von einer Komposition mit dem Tanzsack immer überzeugter, da mir das Tanzen im Tanzsack schon im Semester deutlich leichter fiel. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, konnte ich dem Kurs u.a. nur schwer folgen, da ich große Angst hatte, mich lächerlich

³⁰ Vgl. auch Segets et al. (2006, S. 329f.).

zu machen. Im Tanzsack fühlte ich mich hingegen deutlich weniger gehemmt.“ (Jonas)

In dem folgenden Beispiel vermischen sich die aufgezeigten Ebenen. Die Studentin empfindet sowohl ihren Körper als auch ihre Bewegungen als mangelhaft und leidet dadurch unter der Probesituation, bei der sie sich mit ihren (scheinbaren) Unzulänglichkeiten konfrontiert sieht.

Beispiel

Vera: „*Puhh...Was war das heute bitte für ein Tag!? Für mich war es einerseits total schrecklich aber andererseits habe ich mich mit allem mal auseinandergesetzt und viel nachgedacht... Also wir haben uns um 8 Uhr getroffen. Meine Stimmung war irgendwie von Anfang an nicht ganz so gut, aber das ist keinem aufgefallen. Wir haben uns 2 neue Schritte bzw. Bewegungen überlegt, aber ganz ehrlich ich kann grad gar nicht sagen, wie die entstanden sind ... Auf jeden Fall habe ich die Schritte nicht hinbekommen, wurde dann auch noch von Morten (welcher mein Freund ist) darauf aufmerksam gemacht, dass ich meinen Arm falsch halte... Das war's dann, ich musste einfach losweinen ... Auf einmal konnte ich mich gar nicht mehr beruhigen. Ich bin dann raus gegangen, Morten kam dann sofort, hat auch getröstet und gefragt was los ist. Ja, dann ist alles raus gekommenIch habe ihm erzählt, dass mir das momentan viel zu viel ist. Dass ich das alles nicht hinbekomme, alle Bewegungen scheiße aussehen und ich mich einfach nur noch unwohl fühle. Dann sind Tanja und Carmen gekommen und ich musste wieder weinen. Na ja, ist mir etwas peinlich dies hier offen zu schreiben ... Ich kam mir heute einfach blöd vor... Da sind 2 megadünne Frauen, die super gut und schon ewig tanzen, ja und ich ... Die noch nie getanzt hat, etwas steif ist und sich neben den beiden ganz schön dick vorkommt. Jede Bewegung, die ich gemacht habe, sah irgendwie scheiße aus und ich bin gar nicht so schnell mitgekommen. Netterweise haben Tanja und auch Carmen mir bei den Bewegungen geholfen und für mich alles noch mal wiederholt. Zum Ende ging's dann auch wohl...Ich fühle mich beim Tanzen irgendwie einfach nicht wohl – ich kann's einfach nicht. Ich weiß nicht warum, aber diesen ganzen Tag habe ich einfach nur geweint. Ich mache mir selbst soviel Druck und das Schlimmste ich habe momentan kein Selbstbewusstsein – das bin ich*

nicht. Ich will wieder die glückliche, fröhliche und vor allem selbstbewusste Vera sein! Ich mach mir über allen Scheiß Gedanken, habe irgendwie im Moment selbst ein Problem mit mir ... Und mit dem Tanzen, ich kann mich gar nicht locker machen und mich darauf einlassen. Ich denke über jede Bewegung von mir nach

- *sieht das blöd aus*
- *was denken die anderen von mir*
- *das klappt nie*

Vera beschreibt eine Probe, die sie auf der einen Seite als „total schrecklich“ und auf der anderen Seite als gewinnbringend empfindet, da sie durch die negativen Ereignisse gezwungen ist, sich mit sich selbst auseinander zu setzen. Von Beginn an fühlt sie sich nicht wohl, was aber zunächst niemandem auffällt. Sie scheint unkonzentriert zu sein „aber ganz ehrlich, ich kann grad nicht sagen, wie die (Bewegungen) entstanden sind“. Als sie dann beim Erlernen der neuen Bewegungen nicht mitkommt und auch noch ihr Freund sie auf einen Fehler bei der Bewegungsausführung hinweist, fängt sie an zu weinen. Die Situation überwältigt sie, sodass sie nur noch mit Rückzug „ich bin dann raus gegangen“ reagieren kann, um durch eine räumliche Distanzierung ihre emotionale Stabilität wiederzugewinnen. Die Probe wird für Vera zu einer selbstwertbelastenden Situation. Sie akzeptiert sich nicht und ist überaus selbtkritisch. Sie empfindet sich im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen als weniger attraktiv und hat das Gefühl nicht tanzen zu können: „Da sind 2 megadünne Frauen, die super gut und schon ewig tanzen, ja und ich ... Die noch nie getanzt hat, etwas steif ist und sich neben den beiden ganz schön dick vorkommt. Jede Bewegung, die ich gemacht habe, sah irgendwie scheiße aus“. Die Selbstzweifel, die sie in der Situation befallen, kann sie kognitiv nicht mehr klären und sie wird von ihren Emotionen überwältigt: „Das war's dann, ich musste einfach losweinen“. Formulierungen wie „schrecklich“, „scheiße aussehen“, „nur noch unwohl fühle“, „Druck“, „das Schlimmste“ lassen ihre Betroffenheit und die Intensität der Wahrnehmung erkennen. Sie fühlt sich überfordert und den Leistungen der anderen Frauen nicht gewachsen „ich bin gar nicht so schnell mitgekommen“. Auch Ausdrücke wie „total“, „viel“, „gar nicht mehr“, „alles raus gekommen“, „alles nicht hinbe-

kommen“, „mega“, „das Schlimmste“ verdeutlichen das Ausmaß ihres Empfindens. Als sich ihr Freund und auch die beiden Mittänzerinnen um sie kümmern und ihr helfen, die Bewegungen in einem angemessenen Tempo zu lernen, findet Vera ihre emotionale Sicherheit wieder. Vermutlich hätte es Vera gut getan, wenn bereits vorher eine der anderen Tänzerinnen sich stärker mit ihr beschäftigt hätte, ihr so mehr Aufmerksamkeit zuteil geworden wäre und sie Sicherheit in ihren Bewegungen hätte erlangen können.

Vera vergleicht sich vor allem mit den beiden Frauen. Die zwei Männer, die ebenfalls mittanzen und in ihrer Bewegungsqualität nicht besser sind als sie selbst scheinen bei ihrer Selbstbewertung keine Rolle zu spielen. Gut auszusehen und gut zu tanzen wird an dieser Stelle ein Problem von Weiblichkeit. Die Übungssituation wird schließlich zum Auslöser für das Herausbrechen starker Selbstzweifel, die Vera vermutlich nicht nur im Rahmen des Tanzens beschäftigen: „– das bin ich nicht. Ich will wieder die glückliche, fröhliche und vor allem selbstbewusste Vera sein! Ich mach mir über allen Scheiß Gedanken, habe irgendwie im Moment selbst ein Problem mit mir ...“. Vera fühlt sich an diesem Tag nicht wohl in ihrer Haut, macht sich viele Gedanken und blockiert sich dadurch selbst. Sie kommt sich „steif“ und „ganz schön dick“ vor und kann sich „gar nicht locker machen“. Ihr Körper steht ihr im Weg, sie erlebt ihn als sperrig, als in gewisser Weise nicht zu ihr gehörend.

Vera attribuiert ihren gefühlten Misserfolg internal stabil „das klappt nie“, „ich kann's einfach nicht“ und sieht sich damit (zumindest an dieser Stelle ihrer Aufzeichnungen) der Hoffnung beraubt durch Übung ihre Bewegungsausführung verbessern zu können. Die Studentin erkennt, dass sie zu viel reflektiert und ihre Reflexivität sie darin hindern sich auf die Übungssituation einzulassen.

Miethling und Krieger (2004) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass „körperliche Exponiertheit“ für Schülerinnen und Schüler meist ein überdauerndes, alltägliches Problem des Sportunterrichts ist: „Vor dem Hintergrund eines negativen Sport- und Körperkonzeptes enthalten ‚Sport, Spiel und Bewegung‘ stets potentielle Selbstgefährdungen, die die Frustration am Fach und am eigenen Nicht-Können geradezu unausweichlich erscheinen lassen und bedingen“ (S. 232). Es ist im Vergleich dazu davon auszugehen, dass Sport-

studierende in der Regel über ein eher positives Sport- und Körperkonzept verfügen und sich und ihre sportlichen Leistungen gerne vor anderen präsentieren. Viele von ihnen sind Vereinssportler und es somit gewohnt, sich und ihren Körper in Wettkampfsituationen zu zeigen. Im Vergleich zu anderen Schülern werden Sportstudierende auch in ihrer Schulzeit Situationen, in denen sie sich vor anderen körperlich präsentieren mussten, als weitgehend positiv erlebt haben. Dies gilt nicht für den Inhaltsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“, der für die meisten Sportstudierenden Neuland ist. Sich hier zu präsentieren kann für Sportler, die ihren Körper eher in sportlichen Wettkampfsituationen kennen gelernt haben, als Bloßstellung empfunden werden. Der Körper befindet sich nicht mehr in dem gewohnten sportiven Kontext, bei dem es um Gewinnen und Verlieren oder um zweckdienliche Bewegungen geht. Bewegungen im Tanz sind im Vergleich zu anderen Bewegungskontexten nicht auf das Erreichen eines Ziels hin orientiert, sondern haben eine expressive Dimension. Sie stellen dar, erhalten Bedeutung und werden Ausdruck von etwas. Während Bewegungen im Alltag und im Sport darauf ausgerichtet sind, möglichst ökonomisch und optimal zu sein, geht es bei expressiven Bewegungen um Vielfalt, Differenziertheit, Veränderung und Ver fremdung. Expressive Bewegungen sind daher „der Gegenpol zu den typischen Zweckbewegungen des Alltags und auch des Sports“ (Kurz, 1997, S. 24). Sich auf diese Art zweckfrei zu bewegen ist für viele Sportstudierende befremdlich. Insofern stellt das Sich-Präsentieren im Tanz für die meisten Studentinnen und Studenten eine große Herausforderung dar.

Dass innerhalb der darstellenden Künste (Theater, Tanz) das Präsentieren und die damit verbundenen Emotionen eine entscheidende Rolle spielen, mag nicht überraschen. Fink beschreibt innerhalb der Studie „Forschungsprojekt – Leben lernen“ die emotionale Ambivalenz des Bühnenauftritts als „zwischen Zeigelust und Schamangst“ (2009, S. 193 ff). Die Bühne als zentraler Handlungsraum in den darstellenden Künsten fordert in tanz- und theaterpädagogischen Kontexten eine besondere Beachtung. Auf der Bühne stehen – sich zeigen – ist für einige wenige eine Selbstverständlichkeit, für andere ein schambehafteter Kontext. Präsentationssituationen sind somit „reiz-

voll und gefährlich zugleich“ (ebd., S. 218). Gelingen sie, ernten die Akteure Anerkennung und Bestätigung für ihre Leistung. Misssingt der Auftritt, die Exponiertheit, folgen Blamage und Scham. Zuschauer haben dabei als „bedeutsame Andere“ eine wichtige Funktion (vgl. ebd. und auch Feth, 2010, S. 235). Scham und Zurückhaltung sind in der heutigen Zeit negativ besetzt. Draufgängertum und eine gesunde Portion Egoismus sind Eigenschaften, die es scheinbar leichter machen, den Anforderungen der Moderne standzuhalten. Zuviel Contenance wirkt eher hinderlich. Welches Unternehmen braucht schon einen zurückhaltenden Topmanager? Scham hat aber auch eine konstruktive Komponente (vgl. Klinge, 2009, S. 300), ist Warnsignal und Zeichen einer erhöhten Sensibilität.

6.5.3 Theoretischer Exkurs: „Wir alle spielen Theater“ (E. Goffman)

Theatralität als Grundmuster menschlicher Handlungen meint, dass der handelnde Mensch sein Handeln immer auch darstellen muss, so dass alle Äußerungen und Tätigkeiten, auch die angeblich authentischen, bereits inszeniert sind (vgl. Kap. 2.1). Wie die Kulturanthropologie, nimmt auch die handlungstheoretisch orientierte Körpersozioziologie Erving Goffmans Theatralität als Grundmuster menschlicher Handlungen. Der amerikanische Soziologe bezieht sich in seiner Interaktionstheorie auf das Theater und dessen Strukturen als Referenzsystem für alltägliches Miteinander. In seinem bekanntesten Buch „The presentation of self in everyday life“ (1959), das im Deutschen den Titel „Wir alle spielen Theater“ trägt (1. Auflage 1969, hier 7. Auflage 2009), zeigt Goffman anhand von Begrifflichkeiten und Handlungen der Theaterwelt wie Interaktion funktioniert und beruft sich dabei auf den –wie er selbst konstatiert – abgegriffenen Slogan „die ganze Welt sei eine Bühne“ (Goffman, 2009, S. 232). Das Selbst ist bei Goffman eine Art Konstrukt aus Rollenbildern und -anforderungen. Inszenierung meint daran anknüpfend, dass wir ein Bild von uns selbst inszenieren, das uns so darstellt, wie wir sein möchten beziehungsweise wie es bestimmte soziale Vorgaben erfordern. Bei seinen Überlegungen verweist Goffman auf den Soziologen E. Park und zitiert diesen wie folgt:

„Es ist wohl kein historischer Zufall, daß das Wort Person in seiner ursprünglichen Bedeutung eine Maske bezeichnet. Darin liegt eher eine Anerkennung der

Tatsache, daß jedermann überall und immer mehr oder weniger bewußt eine Rolle spielt ... In diesen Rollen erkennen wir einander; in diesen Rollen erkennen wir uns selbst. In einem gewissen Sinne und insoweit diese Maske das Bild darstellt, das wir sein möchten. Schließlich wird die Vorstellung unserer Rolle zu unserer zweiten Natur und zu einem integralen Teil unserer Persönlichkeit. Wir kommen als Individuen zur Welt, bauen einen Charakter auf und werden Personen“ (S. 21).

Leitmotiv in Goffmans Schriften ist die Gefährdung des Individuums in der Moderne beziehungsweise die „Gefahren, denen das Selbst in Interaktion ausgesetzt ist“ (Oswald, 1984, S. 211 zit. nach Abel, 2007). Goffman wirft in seinen Theorien einen (kultur-) pessimistischen Blick auf die Gesellschaft und kennzeichnet das Selbst als ein Konstrukt aus Rollenidentitäten. Goffman interpretiert soziales Handeln als ein Schauspiel. Wirklichkeit und Authentizität existieren lediglich in der Repräsentation kalkulierter Effekte auf wechselnde Interaktionspartner. Er zeigt somit ein „wohlwollendes Misstrauen dass das, was wir als Wirklichkeit des Alltags hinnehmen, vielleicht nur ein Teil eines Schauspiels ist“ (Abels, 2007, S. 159)

Wohl durch seine radikale Sicht auf das Selbst wurde Goffman in der Rezeption unter anderen auch mit Kafka verglichen (Abels, 2007, S. 155). Steht bei Kafka die Entfremdungsproblematik im Mittelpunkt seines Werks sowie die Ausweglosigkeit des Individuums, ein selbst bestimmtes Leben führen zu können, sind es bei Goffman die Zwänge, denen das Individuum innerhalb eines gesellschaftlichen Agierens ausgesetzt ist. Zugespitzt formuliert, konstituiert sich Selbst hier nur innerhalb gesellschaftlicher Anforderungen. Das, was wir vermeintlich frei und selbst bestimmt inszenieren, ist letztlich ein großer 'fake'.

Legt man die Theorie von Goffman zugrunde, so ergeben sich Anknüpfungspunkte für die Interpretation der Kategorie „sich gerne zeigen – sich lieber verbergen“ wollen“. Wenn Inszenierung die fundamentale menschliche Tätigkeit ist, die das Subjekt braucht, um sich selbst zu positionieren, ist es nicht verwunderlich, dass Situationen, in denen es keine Inszenierungsvorgaben gibt, in denen bislang keine Rollenvorlagen existieren, die für das Ich als bedrohlich empfunden werden. Es ist verunsichert und nackt.

In einer vergleichbar offenen Situation erleben sich viele Sportstudierende, wenn sie mit dem Bereich Tanz konfrontiert werden und wenn sie hinzu-

kommend noch gefordert sind, eine eigene Gestaltung zu entwickeln. Die meisten befinden sich – insofern sie Anfänger sind – in einer für sie unbekannten Situation. Tanz ist Neuland für sie, ebenso wie die dem Tanz zugrunde liegende expressive Bedeutung von Bewegung für sie eine unbekannte Dimension von Bewegung zeigt. Die Studierenden verfügen innerhalb einer tänzerischen Aktion über kein passendes Handlungsmuster, kein Vorbild und fühlen sich somit schnell 'rollenlos'. Die innerhalb von Sportstudium und Universität erworbene Berufsidentität greift im Feld Tanz, das innerhalb des Sportstudiums ein exotischer Bereich ist, nicht. Dementsprechend wissen die Studentinnen und Studenten sich nicht zu verhalten. Scham, Peinlichkeit und Unsicherheit sind nahe liegende Folgen, wie auch die Angst vor Blamage und dem Verlust des sozialen Ansehens. Der Rollenverlust greift vor allem in Situationen, die undefiniert sind (Improvisationsphasen). Bei undefinierten, nicht festgelegten tänzerischen Situationen ist eine Rollenidentität, die man sich bis dahin zugewiesen hatte (auch innerhalb des universitären Kontextes), unter Umständen nicht mehr passend. Tänzerische Improvisationsphasen sind Phasen, in denen der Tänzer keine (oder nur wenige) Vorgaben hat. Er probiert aus, testet, bewegt sich ohne Sicherheit. Das Ich gerät ins 'Schleudern'³¹.

Versteht man in Anlehnung an Goffman das Selbst als ein Konstrukt, das sich aus verschiedenen Rollenbildern und sozialen Anforderungen konstruiert, so fehlen innerhalb von unklaren Phasen, innerhalb von künstlerischen Prozessen entsprechende Konstruktionsvorgaben: „Die Präsentierenden haben keine Rolle, die ihnen Sicherheit geben könnte“ (Fink, 2009, S. 219). Dies ist ein entscheidendes Charakteristikum künstlerischer Prozesse. Kunst (nicht nur der Tanz) lebt von Dekonstruktion und Unsicherheit. Da, wie beschrieben, aber im Tanz der Körper Teil des künstlerischen Prozesses ist, sind die Phasen der Unklarheit für unerfahrene Akteure körperlich nur schwer zu ertragen. Man will sich dann lieber verbergen. Auch Profitänzer müssen Situationen, in denen sie bloßgestellt sind, keine Orientierung durch Anwei-

³¹ Darauf, dass in diesen offenen Situationen beim Erproben nicht vorgegebener Bewegungsmuster Chance und Risiko zugleich liegen, haben bereits Vent und Drefke (1981) hingewiesen.

sungen der Choreographin haben, ertragen können. Vermutlich ist die Ambiguitätstoleranz eine notwendige Kompetenz von Tänzerinnen und Tänzern, die es gewohnt sind, mit offenen Aufgaben zu arbeiten. Sie lernen zwangsläufig, mit unklaren Situationen umzugehen. Auch haben erfahrene Tänzer die Erfahrung gemacht, dass sich nach einer Phase der Suche häufig Struktur und Klarheit einstellen und der suchende Prozess somit ein vorübergehender ist. Ist in dem Verständnis von Goffman soziales Handeln ein reines Schauspiel, so wird dieses Schauspiel vielleicht gerade in Unbestimmtheits-situationen entlarvt. Weiß der Körper nicht mehr – so die These – was er tun soll und welche Rolle er spielt, dann ist er 'nackt' und will sich daher „lieber verbergen“. Tanz würde dann – zumindest Novizen – mit der eigenen Maske-rade konfrontieren. Für das Ankerbeispiel von Vera würde dies bedeuten, dass sie innerhalb der Probe keine Handlungs- und Rollensicherheit mehr hat. Sie fühlt sich orientierungslos, hat keine Inszenierungsvorgabe. Als Folge entstehen Gefühle von Leere und Ichdissoziation. Die Unsicherheit, die die Studierenden innerhalb von Proben und Improvisationsphasen erleben, würde somit nicht nur auf mangelnder Bewegungssicherheit und einem ge- ringen körperbezogenen Selbstvertrauen basieren, sondern auch auf der Unfähigkeit, mit ungewissen Situationen umgehen zu können.

6.5.4 Zusammenfassung

Das Thema „Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen“ steht in Beziehung zu den anderen thematischen Schwerpunkten: es besteht eine Interdependenz zu

- den unterschiedlichen Phasen eines Gestaltungsprozesses (vgl. Kap. 6.1),
- ausgeglichenen oder konfliktreichen Beziehungen der einzelnen Gruppenmitglieder (vgl. Kap. 6.2),
- vollzogenen oder nicht vollzogenen Identifikationsmöglichkeiten (vgl. Kap. 6.3) sowie
- einer ge- oder misslingenden Rollenübernahme (vgl. Kap. 6.4).

Wenn sich Studierende sicher und wohl in ihren Bewegungen fühlen, sich mit ihrer Gestaltung identifizieren und einen positiven Gruppenzusammenhalt erfahren, zeigen sie sich sowohl innerhalb von Proben als auch bei einem Auftritt gerne und haben keine Scheu vor Präsentationen. Vor allem in der Anfangsphase des Gestaltungsprozesses fällt die körperliche Darstellung schwerer (Inkubationsphase). Wenn Studierende in Bezug auf ihre tänzerische Bewegungskompetenz an sich zweifeln oder sich unwohl in ihrem Körper fühlen, fällt es ihnen schwerer, sich vor anderen zu zeigen. Sowohl Aufführungen wie auch Proben, bei denen andere Personen anwesend sind, können dann als belastend empfunden. Die Angst vor einem Rollenverlust beziehungsweise die Unfähigkeit damit umzugehen, führen zu der starken Verunsicherung in körperlichen Darstellungssituationen. Eine mögliche Erklärung hierfür liefert Goffmans Interaktionstheorie (vgl. Kap. 6.5.3). Ist Inszenierung nach Goffman *die* grundlegende menschliche Tätigkeit, die der Einzelne benötigt, um sich selbst zu positionieren, werden Situationen, in denen keine Inszenierungsvorgaben vorhanden sind, für das Ich als bedrohlich empfunden werden. Dieser *Rollenverlust* vollzieht sich innerhalb des gestalterischen Prozesses vor allem in ungeklärten, offenen Situationen (also Explorations- und Improvisationsphasen). Die Angst vor Blamage und dem Verlust des sozialen Ansehens reduzieren sich durch Identifikation mit dem Stück, eine vertrauensvollen Atmosphäre, Bewegungssicherheit und Anerkennung. In dem Bewusstsein der Studierenden hat das Thema „Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen“ eine hohe Bedeutung und ist mit entscheidend für ein positives oder negatives Erleben des Gestaltungsprozesses. Da innerhalb des Gestaltungsprozesses allerdings verschiedene Phasen durchlaufen werden und sich häufig motorische Sicherheit, Festigung der sozialen Beziehungen und eine wachsende Identifikation mit der Gestaltung im Laufe des Erarbeitungsprozesses einstellen, kann sich eine zunächst unsichere und ängstliche Einstellung zu Präsentationen positiv verändern. Zwar seltener in den Tagebuchaufzeichnungen aufgeführt aber nicht auszuschließen ist ein umgekehrter Verlauf, bei dem sich ein selbstbewusstes körperliches Auftreten in Unsicherheit verkehrt. Hier sind vor allem ungünstige Gruppenkonstellationen und damit einhergehende konfliktbelastete gruppendifnamische Prozesse ausschlaggebend.

Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen: „Ich als Nichttänzer im Rampenlicht“	
Inhalte	Situationen, in denen die Akteure im Fokus stehen (z.B. innerhalb von Proben, bei Präsentationen/ Aufführungen) (vgl. „körperliche Exponiertheit“, Miethling & Krieger, 2004)
A) Sich gerne zeigen	Sich gerne zeigen, gerne etwas präsentieren (z.B. innerhalb von Proben und bei Präsentationen)
Begleitende Emotionen	Freude und Stolz zeigen zu können, was man erarbeitet hat und/ oder was man kann Glücksgefühle (z.B. nach einem gelungenen Auftritt)
Folgen	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Scheu z.B. innerhalb von Improvisationsphasen Bewegungsideen auszuprobieren • Motivation innerhalb des gestalterischen Prozesses • Vertrauen in die eigenen gestalterischen und darstellerischen Fähigkeiten entwickeln
Unterstützende Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Sich mit der Gestaltung identifizieren; vertrauensvolle Atmosphäre; Gruppenzusammenhalt; Lob und Anerkennung; Sicherheit bei der Bewegungsausführung
B) Sich lieber verbergen	Sich nicht gerne zeigen (z.B. innerhalb von Proben und bei Präsentationen)
Begleitende Emotionen	Scham und Angst vor Blamage („Gesichtsverlust“)
Mögliche Folgen	<ul style="list-style-type: none"> • Kreative und motorische Blockaden • Zweifel an den eigenen gestalterischen und darstellerischen Fähigkeiten
Beeinflussende Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Sich nicht mit der Gestaltung identifizieren; kein Vertrauen und Schutz innerhalb der Gruppe; Unsicherheit in der Bewegungsausführung
Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit „exponierten“ Situationen und Lampenfieber • Umgang mit Unsicherheit in offenen Bewegungssituationen • Präsentationsfähigkeit
Methodische Konsequenzen	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Präsentieren üben (auch in spielerischen Kontexten) ➢ Sich mit der Gestaltung identifizieren ➢ Vertrauensvolle Atmosphäre schaffen (z.B. gemeinsam miteinander lachen zu können) ➢ Räumlichen Schutz geben (Probenraum nicht für andere einsehbar) ➢ Lob und Anerkennung ➢ Sicherheit bei der Bewegungsausführung ➢ Unterschiedliche Interessen und individuelle Fähigkeiten berücksichtigen
Sicherheit erfahren	

Tabelle 6

7 Theoretische Überlegungen zu gestalterischen Prozessen im Tanz

In der Darlegung der Forschungslinie in Kapitel 5 wurde bereits darauf hingewiesen, dass es nach der Methodologie der Grounded Theory in einem letzten Schritt darum gehen sollte, eine Schlüsselkategorie herauszufiltern, mit deren Hilfe ein integratives Modell entwickelt werden kann. Schlüssel- oder auch Kernkategorie kann diejenige Kategorie werden, die das Hauptthema spiegelt und die stärkste Erklärung liefert. Strauss (1998) nennt einige Kriterien, die bei der Suche nach einer solchen Schlüsselkategorie hilfreich sind. Hiernach muss die Kategorie *zentral* sein und einen Bezug zu möglichst vielen anderen Kategorien sowie deren Eigenschaften haben. Sie muss *häufig* in den Daten vorkommen und sich problemlos zu den anderen Kategorien in Beziehung setzen lassen. Eine Schlüsselkategorie kann eine bereits bestehende Kategorie, oder aber ein sich erst im Vergleich herauskristallisierendes Thema, das sich als zentral erweist, sein. Strauss und Corbin (1996) sprechen hier auch von einer „Sonne“, „die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihren Planeten steht“ (S. 101).

Solch ein Vorhaben ist ambitioniert und nicht immer zwingend. In sportpädagogischen Forschungsarbeiten, die nach der Linie der Grounded Theory vorgehen, gibt es Projekte, die einen solchen Kern herausgearbeitet haben (vgl. z.B. Miethling & Krieger, 2004; Krieger, 2005) oder aber diesen Schritt aus guten Gründen nicht gegangen sind (z.B. Frei, Lüsebrink, Rottländer & Thiele, 2000). Die Datenauswertung in eine stimmige Theorie zu integrieren, beschreibt selbst Strauss (1998) als Herausforderung.

Die folgenden Ausführungen sollen in diesem Sinne ein Ansatz sein, eine theoretische Annäherung an gestalterische Prozesse im Tanz zu formulieren. Dafür werden erstens die Themen aus der vorangegangenen Analyse zusammengefasst und hypothetisch aus jedem Thema verschiedene potentielle Lernfelder abgeleitet. Im Anschluss daran wird zweitens der Gestaltungsprozess als Ambivalenzfahrung interpretiert. Die folgende Zusammenfassung und die entsprechenden Schlussfolgerungen können eine Basis sein, gestal-

terische Prozesse (im Tanz) zukünftig weiter zu erforschen (vgl. Kapitel 8.3) und zu spezifizieren.

Die Analyse legt die Vermutung nahe, dass innerhalb der gestalterischen Tätigkeit im Tanz (im Sinne von *eigene Stücke erfinden*) bestimmte Themen präsent sind und somit verschiedene Erfahrungsfelder eröffnet werden. Dabei liegt der Fokus dieser Arbeit nicht auf motorischen, sondern sozialen, emotionalen und kreativen Aspekten. Die Themen, die sich im Zuge der *hier* beschriebenen Untersuchung als für die Akteure bedeutsam erwiesen haben, beschäftigen sich mit

- dem ambivalenten Erleben *kreativer Prozesse* (1),
- der Erfahrung des *gemeinsamen Gestaltens* (2),
- der *Selbstdarstellung* in der eigenen Gestaltung (3),
- dem Spielen von *Rollen* (4)
- sowie dem Thema *sich gerne zeigen* und *sich lieber verbergen wollen* (5).

(1) Kreative Prozesse durchlaufen: Zwischen Nullbock und Höhenflug

Die Entwicklung einer Komposition ist ein kreativer Prozess und damit ein ambivalenter Prozess mit Höhen und Tiefen. Begleitende Emotionen differieren dementsprechend stark auf einer Skala zwischen 'Nullbock und Höhenflug'. Als mühevoll empfundene Phasen wechseln sich ab mit positiv erlebten Momenten. Die Akteure erleben das Spannungsfeld eines lang andauernden, wechselhaften Gestaltungsprozesses. Tiefpunkte entstehen beispielsweise, wenn sich keine Ideen einstellen, wenn man mit seiner eigenen Arbeit unzufrieden ist, wenn Ideen wieder verworfen werden oder aber auch wenn es an die Ausarbeitung und den Feinschliff geht. Euphorie, Glück, Stolz und Zufriedenheit stellen sich ein bei einer geglückten Probe, einer zündenden Idee oder dem Gefühl, dass sich die Teile zusammenfügen. Den emotionalen - Höhepunkt bildet oftmals die gelungene Aufführung. Beifall und Bestätigung verstärken das positive Gefühl. Wird der Prozess weniger positiv erlebt, - überwiegt am Ende Erleichterung darüber, es geschafft zu haben.

Die innerhalb der Kreativitätsforschung häufig zitierten „Stages of the Creative Process“ spiegeln sich hier weder (vgl. Kap. 6.1.3f.): Präparation (Sammeln von Material und Ideen), Inkubation (Reifungsphase, mehr oder weniger bewusste Ideenentwicklung), Illumination (Aha-Effekt, das Material fügt sich überraschend, entsteht direkt aus der Inkubationsphase, wird als befreiend und erleichternd empfunden, starkes Glücksgefühl), Verifikation (Überprüfung, Ausarbeitung, Entwicklung, wird als anstrengend erlebt). Neben dem Phasenmodell als rekursiv verlaufende Stationen eines kreativen Schaffensprozesses zeigen sich in den Daten vereinzelt bestimmte Parameter für kreatives Verhalten (Flexibilität, Elaboration, Originalität und Ambiguitätstoleranz).

Verschiedene individuelle und soziale Faktoren wie auch äußere Rahmenbedingungen können den kreativen Prozess positiv wie negativ beeinflussen (z.B. Gruppenstimmung, Gruppenstruktur, Anstrengungsbereitschaft, Motivation, Identifikation, Atmosphäre).

Welche Lernerfahrungen eröffnet der Bereich?

Innerhalb der gestalterischen Arbeit im Tanz können die Akteure lernen, dass das Entwickeln einer Bewegungsgestaltung Durchhaltevermögen, Anstrengungsbereitschaft und Frustrationstoleranz erfordert. Sie können erfahren, dass Ambiguitätstoleranz – also u.a. das Aushalten von Mehrdeutigkeit und Unsicherheit – eine hilfreiche Eigenschaft ist, um die Offenheit des kreativen Prozesses auszuhalten. Ebenso ist es notwendig, Verantwortung zu übernehmen, zu entscheiden und die eigenen Entscheidungen zu vertreten.

(2) Gemeinsam gestalten: Zwischen Individuum und Kollektiv

Auch das Erleben des Miteinanders in dem kollektiven gestalterischen Prozess ist ambivalent. Die Akteure setzen sich miteinander auseinander, durchleben Konflikte, einigen sich, streiten sich, nehmen sich zurück, setzen sich durch, befruchten sich gegenseitig, freuen sich an dem gemeinsamen Erfolg etc. Dabei kann ein für alle zufrieden stellendes Ergebnis entstehen, wenn während des gestalterischen Prozesses eine gelungene Balance zwischen

dem Sich-Einbringen auf der einen Seite und dem, mit Blick auf das Kollektiv, Sich-Zurücknehmen auf der anderen Seite gefunden wird.

Verschiedene Faktoren beeinflussen den gruppendifnamischen Prozess positiv (z.B. Kompromissfähigkeit, ähnliche aufgabenbezogene Motivation, hohe aufgabenbezogene Gruppenkohäsion, positive Gruppenstimmung). Andere Faktoren (z.B. unterschiedliche Motiviertheit und Anstrengungsbereitschaft, negative Gruppenstimmung, einzelne dominierende Personen) haben einen negativen Einfluss auf den gruppendifnamischen Prozess (vgl. Kap. 6.2.2). Auch einzelne, dominante Personen können die Gruppenstimmung beeinträchtigen und den Entwicklungsprozess hemmen. Gelingt es den Gruppenmitgliedern nicht, die Differenzen konstruktiv zu lösen (z. B. über offene Aussprache), kann der Gestaltungsprozess blockiert werden.

Die Aussagen korrespondieren mit wissenschaftlichen Beobachtungen gruppendifnamischer Prozesse (vgl. Kap. 6.2.2). Unterschiedliche Phasen – Forming, Storming, Norming und Performing – werden durchlaufen, spezifische Phänomene einer Gruppenarbeit (z.B. Einzelphänomen wird zum Gruppenphänomen) erlebt. Die Prozesse innerhalb der Gruppe und der Umgang miteinander haben einen erheblichen Einfluss auf den kreativen Prozess, auf die Motivation der Einzelnen, sich aktiv in den gestalterischen Akt einzubringen, wie auch auf die Präsentations- und Zeigelust.

Welche Lernerfahrungen eröffnet der Bereich?

Die Akteure können lernen Kompromisse einzugehen, eine Balance zwischen dem Sich-Einbringen und Sich-Zurücknehmen zu finden. Sie sind gefordert, andere Personen mit ihren Eigenheiten zu akzeptieren und gleichzeitig ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren.

(3) Sich darstellen: „*Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können*“

Das Erfinden einer eigenen Bewegungsgestaltung kann als emotionaler und sozialer Gewinn erfahren werden, wenn die Akteure die Chance der Selbst-

darstellung ergreifen (vgl. Kap. 6.3). Finden sie sich in dem kreativen Prozess wieder und können sich damit identifizieren, sind sie motiviert und engagiert. Es fällt leichter, sich innerhalb von Probephasen und auch bei Aufführungssituationen zu präsentieren. Vor allem am Ende des Gestaltungsprozesses überwiegt der Stolz auf das eigene Produkt. Für viele ist es wichtig, sich in der Choreographie mit etwas zu beschäftigen, was dem eigenen Geschmack entspricht. Identifizieren die Studierenden sich mit der Musik, dem Thema (z.B. Liebe, Streit, Versöhnung, Zukunft, Träumen, Gruppenkonflikten, Sport, Alltag Frauen-Männern, Starsein), dem Tanzstil und/ oder den Bewegungen, motiviert sie das, sich engagiert in den Gestaltungsprozess einzubringen. Auch die Wahl der Kleidung und der Requisite ist wichtig für das Gesamtbild und für die eigene Selbstdarstellung.

Erleben die Akteure den gestalterischen Prozess als sie nicht betreffend, kann das einen emotionalen und verhaltensorientierten Rückzug (z.B. kein oder wenig Engagement, Fehlen und Stören bei Proben) zur Folge haben. Die persönliche Einsatzbereitschaft ist wiederum abhängig von einem positiven Gruppenklima und dem daraus resultierenden Vertrauen, sich als Person ungefährdet einbringen zu können. Umgekehrt kann eine dauerhaft passive Einstellung dazu führen, von den anderen abgelehnt zu werden, wodurch es dem Einzelnen wiederum schwerer fällt, seine Ideen äußern zu können. Für die Partner/ Gruppe wird die Aufgabe, eine Gestaltung zu entwickeln dann zur Qual. Die Arbeit wird für alle Beteiligten blockiert. Gerade in dem hier vorliegenden nichtprofessionellen Kontext scheint es ausgesprochen wichtig zu sein, sich mit dem, was man tut zu identifizieren und sich so selbst darstellen zu können: auf diese Weise entsteht Sicherheit.

Welche Lernerfahrungen eröffnet der Bereich?

Die Akteure können innerhalb dieses Themas lernen, ihre eigenen Bedürfnisse zunächst wahrzunehmen und zu artikulieren. Sie erfahren die Relevanz subjektiv motivierter Themen für ihr eigenes gestalterisches Handeln.

(4) Rollen spielen: „Wie bewegt sich ein Zombie?“

Wie auch beim Theaterspiel spielen die Akteure im Tanz, Bewegungstheater, Tanztheater etc. Rollen. Die spielerische Probehandlung ermöglicht den Akteuren ein Heraustreten aus der eigenen Begrenztheit. Dabei findet die Rollenübernahme in den hier analysierten Bewegungsgestaltungsprozessen oft über den Körper statt, über eine körperliche Annäherung, ein Hineinfühlen und –bewegen in die Rolle sowie deren körperliche Inszenierung, zum Beispiel über Kostümierung (vgl. Kap. 6.4.1).

Das Subjekt ist im Rollenspiel nicht nur auf die „Alltagsperson“ reduziert, sondern erfährt eine Erweiterung im Spiel. Dies betrifft tänzerische Nachahmungen von Idolen der Musikszene genauso wie Bewegungsimitationen von Fantasyfiguren, Helden, Gangstern, Balletttänzerinnen etc. Damit korrespondieren die Ergebnisse mit einem soziologischen wie auch anthropologischen Verständnis von Mimesis als nachahmender, darstellender und konstruierender Handlung. In der Nachahmung vollzieht sich nicht lediglich eine duplizierende Reproduktion, sondern immer auch eine Neukonstruktion und Neudeutung.

Welche Lernerfahrungen eröffnet der Bereich?

Die eigenen körperlichen Bewegungsmöglichkeiten können um neue Bewegungs- und Ausdrucksqualitäten erweitert werden. Die Tänzer haben die Chance, durch die Übernahme von Rollen aus sich heraus zu gehen und individuelle soziale Begrenztheit zu erweitern. Das persönliche Darstellungsbedürfnis kann entwickelt und entfaltet werden. Der Körper wird mit seinen körpersprachlichen Möglichkeiten als Ausdrucks- und Mitteilungsorgan erlebt.

(5) Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen: „Ich als Nichttänzer im Rampenlicht“

Der Aspekt des tänzerischen Gestaltens ist das Sich-zeigen mit dem Körper und Bewegung. Der Bereich hat in der Wahrnehmung der Akteure einen

wichtigen Stellenwert und ist ausschlaggebend für ein positives oder negatives Erleben des gestalterischen Prozesses. Ob man sich mit fertigen Choreographien oder auch schon während der Probe gerne vor anderen zeigen oder sich lieber verbergen möchte, hängt von verschiedenen Faktoren (z.B. Identifikation, Übung, Bewegungssicherheit, dem sozialen Klima, Anerkennung) ab. Die umgekehrten Faktoren (sich nicht mit der Gestaltung identifizieren, kein Vertrauen und Schutz innerhalb der Gruppe, kein geschützter Raum, Unsicherheit in der Bewegungsausführung) verursachen dagegen Scham und Angst vor Blamage. Unsicherheit und Angst spiegeln sich in besonderer Weise in tänzerischer Improvisation (als ein Teil des gestalterischen Prozesses). Eine mögliche Erklärung hierfür liefert Goffmans Interaktionstheorie (vgl. Kap. 6.5.3). Er kennzeichnet hier das Selbst als ein Konstrukt aus Rollenidentitäten. Soziales Handeln wird zur Repräsentation kalkulierter Effekte auf jeweils wechselnde Interaktionspartner. Wenn Inszenierung nach Goffman die grundlegende menschliche Tätigkeit ist, die der Einzelne benötigt, um sich selbst zu positionieren, werden Situationen, in denen keine Inszenierungsvorgaben vorhanden sind, für das Ich als bedrohlich und verunsichernd empfunden. Diese Unsicherheit tritt innerhalb des gestalterischen Prozesses vor allem in ungeklärten, offenen Situationen auf. Da im Tanz der Körper Teil des künstlerischen Prozesses ist, sind die Phasen der Unklarheit für unerfahrene Akteure nur schwer zu ertragen. Weiß der Körper nicht mehr was er tun soll und welche Rolle er spielt, dann ist er 'nackt' und will sich lieber verbergen.

Welche Lernerfahrungen eröffnet der Bereich?

Es ist offensichtlich, dass dieser Themenbereich für die Entwicklung junger Menschen verschiedene Lernerfahrungen eröffnen kann, z.B. Erfahrungen im Umgang mit Präsentationssituationen und Lampenfieber sowie den Umgang mit unsicheren Handlungs- und Bewegungssituationen (inhaltliche und motorische Rollenunsicherheit). Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen thematisiert also in gesonderter Weise den Umgang mit ambivalenten

Situationen oder mit Unsicherheit³². Dass dieses ambitionierte pädagogische Vorhaben in manchen Kontexten eher kontraproduktiv sein kann und von daher, je nach Zielgruppe, sehr behutsam und kleinschrittig initiiert werden sollte, liegt auf der Hand. In Kapitel 6.4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass dieser Themenkomplex in der Wahrnehmung der Studierenden einen großen Stellenwert hat, mit allen anderen Kategorien verflochten ist und somit als zentrale Kategorie fungieren kann. Damit wird auch die in den theoretischen Vorüberlegungen zum Gestalten (vgl. Kap. 3) herausgestellte Bedeutung des Körpers in aufführenden Künsten bestätigt. Das Thema Körper, so zeigt sich in dieser und in anderen Forschungsarbeiten, scheint in bestimmten Settings eine besondere Rolle zu spielen. Beispielsweise erfahren die Jugendlichen im Sportunterricht körperliche Exponiertheit (vgl. Miethling & Krieger, 2004), in theater- und tanzpädagogischen Schulprojekten werden sie mit dem Bühnenraum als Erfahrungsraum konfrontiert (vgl. Fink, 2008). Felder wie Tanz, Theater und Sport spiegeln den Akteuren ihre Körper- und Leiblichkeit. Damit zeigt sich aber auch der besondere Stellenwert, den Tanz und Theater innerhalb der künstlerischen Fächer haben. Im Gegensatz zu anderen Feldern wie Musik oder bildende Kunst erhalten leibliche Erfahrungen eine besondere – wenn nicht sogar die zentrale – Bedeutung.

7.1 Gestaltungsprozesse mit dem Körper und Bewegung als Ambivalenz erfahrungen

Ein Stück zu erfinden – so die Schlussfolgerung dieser Studie – ist ein *ambivalenter Prozess*. 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,

³² Vgl. dazu: „Modell der produktiven Unsicherheit“ von Miethling und Krieger (2004); „Unsicherheit und Unentschiedenheit“ als Chance von Erdmann (1999).

Mehrdeutigkeit, Unsicherheit und der Fähigkeit Inkongruenzen zusammenbringen zu können³³.

Damit schließt sich der Kreis zu dem theoretischen Rahmen dieser Studie und der Charakterisierung der Gestaltungskompetenz als einer Art Schlüsselkompetenz der Moderne (vgl. Kap. 4.1). Aufwachsen in der Spätmoderne wird beschrieben als eine Entwicklung auf „wackligem Boden“ und damit als ambivalenter Vorgang. Aufwachsen heute verlockt auf der einen Seite durch Vielfältigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität, auf der anderen Seite drohen Orientierungslosigkeit, Haltlosigkeit und Überforderung. Der Einzelne hat zwar mehr Optionen, sich immer wieder neu zu entwerfen, muss mit diesen Möglichkeiten aber auch umgehen können. Neben verschiedenen psycho-sozialen und materiellen Ressourcen, die das Individuum darin unterstützen, nicht den Boden unter den Füßen zu verlieren, ist die Gestaltungskompetenz ein entscheidender Parameter oder eine zwingende „Notwendigkeit“ (vgl. Keupp, 1997, S. 20; Keupp, 2002).

Aufwachsen heute als Balanceakt – legt man dieses Verständnis zugrunde, ist die Ambivalenzerfahrung innerhalb des gestalterischen Prozesses *Spiegelbild einer existentiellen Lebenserfahrung* moderner Zeiten, eine Art spielerischer Entwurf real gewordener Anforderungen.

Damit erklärt sich – zurückkommend zu den Ausgangsüberlegungen dieser Untersuchung – das pädagogische Potential gestalterischen Handelns (mit dem Körper und Bewegung) (vgl. Kap. 1.1), in dem der Einzelne üben kann, Uneindeutigkeiten auszuhalten und zu klären³⁴. Das in Kapitel 4.2 beschriebene Merkmal der Ordnung und Formgebung gestalterischer Tätigkeiten wäre dann die klärende Konsequenz auf eine vorangegangene Unbestimmtheit. Die Erfahrung, innerhalb gestalterischer Prozesse mit unsicheren Zuständen umzugehen, verschiedene Lösungswege auszuprobieren und Optionalität als

³³ Die Erfahrung von Ambivalenz als ein zentrales Merkmal von gestalterischen Tätigkeiten in der Kunst spiegelt sich auch den von Csikszentmihalyi (1997) herausgearbeiteten Persönlichkeitsmerkmalen kreativer Personen, die sich in den Polen zwischen: z.B. Imagination und Realitätssinn, Naivität und Klugheit, Extraversion und Introversion, Traditionsbewusstsein und Aufbegehren bewegen (vgl. S. 80f.).

³⁴ Vgl. auch „Curriculum des Unwägbaren“, Bilstein et al. (2007).

Chance und nicht als Bedrohung zu verstehen, ist somit eine übergreifende Lernerfahrung gestalterischen Handelns.

7.2 Methodische Konsequenzen

Aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen ergeben sich verschiedene Aspekte für die Vermittlung von Gestaltungsprozessen im Tanz. Da das Erleben der tänzerischen Gestaltungsprozesse weitgehend abhängig ist von der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, dem Körperkonzept, dem sozialen Miteinander sowie der Möglichkeit, sich mit den eigenen Interessen in den Prozess einbringen zu können, sollten diese Aspekte besonders gefördert werden. Den Akteuren Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu vermitteln, sie zu stärken und ihre Interessen zu berücksichtigen ist ebenso notwendig wie die Förderung des sozialen Miteinanders³⁵.

Sich als Person in den gestalterischen Prozess einbringen zu können, das Präsentieren bzw. sich zeigen als eine positive Herausforderung anzunehmen und nicht als Gefährdung zu umgehen, ist, bedingt durch die zentrale Bedeutung des Themas „sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen“, der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht in dem Bereich Tanz. Die Akteure müssen das Gefühl bekommen, sich darstellen zu können, ohne blamiert zu werden. Sie müssen sich sicher fühlen. Lob und Anerkennung unterstützen hier ebenso wie das Vorbildverhalten der anleitenden Person. Auch hilft es, das Präsentieren in unterschiedlichen, auch spielerischen Kontexten immer und immer wieder zu üben und somit auch Vertrauen in die eigene Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit zu bekommen. Lehrende sollten eine Atmosphäre schaffen, die kreative Prozesse zulässt, weniger reglementiert und vorgibt, sondern unterschiedliche Interessen und individuelle Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt. Sind Ängste und Befürchtungen dominierende Emotionen, so sollte Raum gegeben werden, diese offen zu thematisieren. Die Initiierung von Reflexionsprozessen ist daher – ähnliche wie in der Erlebnispädagogik – zentraler Bestandteil von Unterricht. Möglichkeiten, Reflexi-

³⁵ Vgl. auch Segets et al. (2006).

onsprozesse anzustoßen sind z.B. Tagebücher, Visualisierungen, Feedbackrunden, Coaching (z.B. von geschulten Mitschülern/ Kommilitonen).

Gerade in einem nichtprofessionellen Kontext scheint es wichtig zu sein, sich mit dem was man tut zu identifizieren: so entsteht *Sicherheit* und Motivation. Neuber hat analog auf die Bedeutung einer „subjektiven Bedeutsamkeit“ in der kreativen Bewegungserziehung mit Kindern hingewiesen (vgl. Kap. 6.3). Ein Unterricht, der *Vielfalt* zulässt und den Teilnehmern die Möglichkeit gibt, sich in ihrer Unterschiedlichkeit einzubringen, kann dazu beitragen, dass das Gefühl nicht zu genügen gar nicht erst auftaucht³⁶. Um sich als Person in den gestalterischen Prozess überhaupt mit eigenen Ideen und Vorstellungen einbringen zu können, sind Spielräume nötig: Man kann zum Beispiel Themen wählen, die etwas mit einem zu tun haben, Musik einbeziehen, die einem gefällt, Bewegungsphrasen zusammenstellen, in denen man sich wohl fühlt. Das bedeutet für die Lehrenden auch erkennen zu können, wo die Potentiale der Akteure liegen und diesen über *Bewegungsaufgaben* Raum zur Entfaltung zu geben. Die Bewegungsaufgabe oder Improvisationsaufgabe als methodische Maßnahme lässt den Akteuren dabei die Freiheit, eine Aufgabe nach individuellen Möglichkeiten und Vorstellungen zu lösen. Toleranz und Offenheit für divergente Problemlösungen und das Ermöglichen selbstständigen und selbst initiierten Lernens sind dabei notwendige Bedingungsfaktoren (vgl. Schmidt zit. nach Kirchner & Peez, 2009, S. 18).

Die gelingende Zusammenarbeit mit den anderen beziehungsweise auftretende Konflikte haben ebenfalls Einfluss auf die Entwicklung der Bewegungsgestaltung, wie auf das Erleben der anderen Themen. Die Arbeit in einer Gruppe funktioniert allerdings nicht zwangsläufig 'einfach so'. Bei der Initiierung gestalterischer Prozesse sollten die Teilnehmer daher auch mit *teambildenden Maßnahmen* unterstützt und auf mögliche Schwierigkeiten im gruppendifferenziellen Prozess vorbereitet werden. Nach Gebert ist eine spezifische Qualität der Interaktion entwickelbar, wenn synergieförderliche Zusammenarbeit innerhalb von Unterricht erläutert und praktiziert wird (vgl. Kap. 6.2.2). So verfügen die Gruppenmitglieder nicht nur kognitiv über ein gemeinsames Kooperationsmodell, das sie akzeptieren, sondern sie können

³⁶ Vgl. zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ auch Prengel (2006).

es auch praktisch anwenden. Die Teilnehmer sollten auch mit einem entsprechenden Gesprächsverhalten vertraut gemacht werden und beispielsweise üben, die Meinungen von anderen zu akzeptieren, offen die eigenen Gedanken und Gefühle in Form von Ich-Botschaften auszusprechen, Probleme auszudiskutieren. Innerhalb von Kleingruppen- und Partnerarbeit haben die Akteure die Chance, das Arbeiten in der Gruppe zu üben und entsprechende soziale Kompetenzen (Konfliktfähigkeit, Kooperations- und Kritikfähigkeit) zu entwickeln.

Die Befunde zeigen, dass eine eigene Gestaltung zu entwickeln ein mühevoller Prozess ist und *Disziplin* erfordert. Ideen fallen nicht vom Himmel, etwas zu erfinden ist Spiel, aber auch Arbeit (vgl. Kap. 6.1). Auch hierauf können die Akteure vorbereitet werden. Eigene Praxis, eigene Erfahrungen sollten reflektiert werden und mit theoretischem Wissen (z.B. in Anlehnung an Erkenntnisse aus der Kreativitätsforschung) in Verbindung gebracht werden. Zu wissen, dass auch andere (und zum Beispiel auch die Profis) Durststrecken durchlaufen, kann hilfreich sein.

Die Erfahrung, innerhalb gestalterischer Prozesse mit Unbestimmtheit umzugehen, verschiedene Lösungswege auszuprobieren und Optionalität als Chance zu verstehen, wurde im vorangegangenen Kapitel als pädagogisches Potential gestalterischen Handelns interpretiert. Wer künstlerisch gestaltet, sollte Offenheit, Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit aushalten können (das gilt für Schüler wie für Lehrende!). *Ambiguitätstoleranz* ist bei der Entwicklung einer tänzerischen Gestaltung ein entscheidender Parameter, um Phasen der Ungewissheit als konstruktive Notwendigkeit umdeuten zu können. Ein zu starkes Bestreben nach schnellen und richtigen Lösungen kann den Prozess behindern (vgl. Kap. 6.1). Der Umgang mit Offenheit, Irritationen, Störungen (im positiven Sinne) kann anhand von verschiedenen Verfahren erprobt werden. Es existieren hier zahlreiche methodische Vorschläge – auch aus anderen Disziplinen³⁷, die letztlich alle das Ziel haben, Ambiguitätstoleranz zu fördern. In den tanzdidaktischen Veröffentlichungen hat vor allem Fritsch auf verfremdende und Widerständigkeit erzeugende

³⁷ Vgl. hier zum Beispiel die Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts nach Haas et al. (1994).

Verfahren hingewiesen (z.B. 1985). Haselbach gibt in dem Spannungsfeld zwischen Kunst und Tanz methodische Vorschläge, Perspektiven zu verändern (z.B. 1991). Verfahren des Bewegungstheaters und der kreativen Bewegungserziehung geben vielfältige Ideen (z.B. Tiedt, 1995; Tiedt, 2001; Lichtenhaller, 2007; Neuber, 2009), die darauf abzielen, mit Gewohnheiten zu brechen und neue Perspektiven auf und durch Bewegung zu erlangen.

Innerhalb des kreativen Prozesses haben sich Zufall und Einfall als zentrale Elemente herauskristallisiert (vgl. Kap. 6.1). Der Aha-Effekt innerhalb der Illuminationsphase gibt Impulse, Ideen für die Gestaltung. Um dem Zufall Raum zu lassen und Zufälliges überhaupt wahrzunehmen, ist eine offene, aufmerksame Haltung notwendige Voraussetzung. Die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit der körperlichen Sinne (kinästhetisch, visuell, auditiv und taktil) ist die Grundlage für eine individuelle Gestaltungsfähigkeit und kann durch Übung geschult werden (vgl. auch Vent & Drefke, 1981). Sie ermöglicht es, sich, seinen Körper und seine Umwelt aufmerksamer wahrzunehmen, auf Reize flexibel zu reagieren, aber auch selbst Impulse setzen zu können. Eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit ist damit auch Voraussetzung für eine aufgeschlossene Haltung und das „Erkennen des Zufalls“. Aber nicht nur die Wahrnehmung lässt sich schulen, sondern auch das Einbeziehen des *Zufalls als Verfahren* der Kunst³⁸. Zufall als methodisches Prinzip im Tanzunterricht kann zum einen für spannende Impulse sorgen und zum anderen den Blick der Schüler für unerwartete Einfälle schärfen. Den Zufall mitzudenken bedeutet auch, aufmerksam sein zu müssen und flexibel

³⁸ Vor allem der Musiker und Künstler John Cage hat der zeitgenössischen Musik ab der Mitte des 20. Jahrhunderts wichtige Impulse gegeben und u.a. den Zufall als Prinzip in seine musikalischen Inszenierungen eingebaut. Von Cage beeinflusst, spielte der amerikanische Choreograph Merce Cunningham mit dem Prinzip der Aleatorik³⁸ und auch die Improvisationsgruppe *The Grand Union* mit Tänzern wie Trisha Brown und Steve Paxton integrierte zu Beginn der 1970er Jahre in ihren Performances das Prinzip des Zufalls (vgl. Lampert, 2007, S. 69). Die Aufführungen waren geplant ungeplant, die Tänzer arbeiteten mit der Überraschung als inszenatorisches Element und mussten spontan auf wechselnde Situationen reagieren. Auch choreographische Mittel wie Kostüme, Bühnentechnik und Musik entstanden weitgehend zufällig (vgl. ebd.): „In den Live-Aufführungen der *Grand Union* sahen sich die Darsteller stets einem Experimentierfeld gegenüber, indem sie den Umgang der zufällig entstehenden Situationen praktizierten und damit ein neues Verständnis von tänzerischer Bühnenkunst vermittelten“ (ebd., S. 71).

auf Nichtvorhergesehenes zu reagieren sowie sich neugierig auf Experimente einzulassen³⁹.

Zusammenfassend können folgende Empfehlungen für die Initiierung gestalterischer Prozesse im Tanz gegeben werden:

- den Bezug zur Lebenswelt der Akteure herstellen
- unterschiedliche Interessen und individuelle Fähigkeiten berücksichtigen
- Toleranz und Offenheit für divergente Problemlösungen entwickeln (vgl. auch Kirchner & Peez, 2009, S. 18)
- Ideen und Vorschlägen der Akteure aufgreifen
- teambildende Maßnahmen einsetzen
- auf die Zusammensetzung der Gruppe achten
- konsensorientierte Strategien (z.B. Probleme ausdiskutieren, Ich-Botschaften formulieren) kennen lernen
- in Partner- und Kleingruppenarbeit soziales Miteinander fördern
- das Präsentieren in unterschiedlichen Kontexten erproben (auch spielerisch)
- eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen
- tänzerische Gestaltungsprozesse üben (z.B. zunächst über Variationen, Bewegungsaufgaben, Spiel mit gestalterischen Mitteln, Festlegen kleinerer Phrasen)
- Reflexionsprozesse initiieren (z.B. über Tagebücher, Feedbackrunden)
- Sensibilisierung über Wahrnehmungsschulung und Nutzung künstlerischer Verfahren wie Verfremdung, Erzeugen von Widerständigkeit, Integration des Zufalls

³⁹ Vgl. hierzu auch Freytag und Sinning (2010).

8 Reflexion

Nach der differenzierten Darstellung der Ergebnisse, den zusammenfassenden theoretischen Überlegungen zu relevanten Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz und den daraus resultierenden didaktisch-methodischen Hinweisen soll nun ein Resümee gezogen werden. Dabei beginne ich zunächst, anknüpfend an die Ausgangsüberlegungen der Arbeit, mit einer inhaltlichen Reflexion. Daran schließt sich eine kritische Betrachtung der angewendeten Methoden sowie ein Ausblick auf künftige Forschungsfelder an.

Inhaltliche Reflexion

Die vorliegende empirische Forschungsarbeit beschäftigt sich mit tänzerischer Gestaltung in einem nichtprofessionellen Setting. Anhand der Analyse von 20 Tagebüchern von Sportstudierenden im Alter von 20 bis 25 Jahren sowie ausgewählten Auszügen aus drei Leitfadeninterviews konnten fünf relevante Themenbereiche rekonstruiert werden. Ausgangspunkte hierfür waren a) die Beobachtung, dass den häufig postulierten pädagogischen Potentialen von Bewegungsgestaltungen die empirische Grundlegung fehlt und b) die Unklarheit des Gestaltungsbegriffs aus theoretischer Sicht. Ziel der Arbeit war es daher, gestalterische Prozesse im Tanz zu beleuchten und für die Akteure relevante Themen aufzudecken. Damit sollte ein Anfang gemacht werden, ein noch weitgehend ungeklärtes Forschungsfeld in den Blick zu nehmen. Eine Grundlage dieser Arbeit war die Untersuchung von Miethling und Krieger (2004) zum Erleben des Sportunterrichts aus Schülersicht. Es schloss sich die Frage an, ob innerhalb von *Bewegungsgestaltungsprozessen* ähnliche Themen von Bedeutung sind.

Es konnte formuliert werden, was Laien (in dem Fall Sportstudierende) beschäftigt, wenn sie eine eigene Gestaltung erfinden. Die Themen, die sich im Zuge der *hier* beschriebenen Untersuchung als für die Akteure bedeutsam erwiesen haben, beschäftigen sich mit

- dem ambivalenten Erleben kreativer Prozesse (Prozesse durchlaufen: „Zwischen Nullbock und Höhenflug“),
- der Erfahrung des gemeinsamen Gestaltens (Gemeinsam gestalten: „Zwischen Individuum und Kollektiv“),
- der Selbstdarstellung (Sich selbst darstellen: „Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können“),
- dem Spielen von Rollen (Rollen spielen: „Wie bewegt sich ein Zombie?“)
- und dem Präsentieren (Sich gerne zeigen und sich lieber verbergen wollen: „Ich als Nichttänzer im Rampenlicht“).

Der Erkenntnisgewinn (vgl. Kap. 6) konnte dazu beitragen, Erfahrungsfelder gestalterischer Prozesse im Tanz herauszustellen, zu veranschaulichen und somit pädagogische Potentiale innerhalb gestalterischen Handelns mit dem Körper und Bewegung nicht nur theoretisch zu statuieren, sondern auch empirisch zu belegen. An die Ergebnisse anknüpfend eröffnen sich zahlreiche Forschungsfelder (vgl. 8.3). Durch die Anwendung eines Kodierparadigmas nach Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen von Situationen war es möglich, potentielle Bedingungsgefüge aufzuzeigen.

Der in Kapitel 4 als unklar beschriebene Gestaltungsbegriff hat durch die Studie an Tiefenschärfe gewonnen. Die aus den empirischen Daten gewonnenen Erfahrungsfelder, die in Kapitel 6 ausführlich und in den vorangegangenen Ausführungen (Kap. 7) zusammenfassend dargestellt wurden, verstehen sich als Konkretisierungen des Prozesses des tänzerischen Gestaltens. Die hier ermittelten Erfahrungsfelder geben einen Aufschluss darüber, was Akteure in dieser Phase beschäftigt. Aufgrund der Ergebnisse werden Gestaltungsprozesse mit dem Körper und Bewegung transparent. Es konnten (für den hier vorliegenden Kontext) Aussagen gemacht werden, was für die Akteure thematisch relevant wird, welche Bedingungen wie auf die jeweiligen Themen einwirken und welche Folgen daraus resultieren können. Durch die Analyse konnte die besondere Bedeutung von Körperlichkeit innerhalb von tänzerischen Gestaltungsprozessen empirisch bestätigt werden sowie eine Theorie formuliert werden, die den Gestaltungsprozess im Tanz als *Ambiva-*

lenzerfahrung versteht. Aufgrund dieser Ergebnisse konnten Empfehlungen für methodische Arrangements gegeben werden (vgl. Kap. 7.3).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind nicht verallgemeinerbar. Sie beziehen sich lediglich auf einen kleinen Ausschnitt, auf ein spezielles Setting, auf eine spezielle Lerngruppe. Man kann sagen, dass die Themen, die sich hier herauskristallisiert haben, für diese eine bestimmte Gruppe von Studierenden typisch zu sein scheint. Ob andere junge Menschen innerhalb gestalterischer Prozesse ähnliche Erfahrungen machen, ob hier ähnliche Themen in den Fokus geraten, muss an anderer Stelle überprüft werden (vgl. Ausblick). Kritisch zu hinterfragen ist in dem Zusammenhang auch der Einfluss der vorangegangenen Ausbildung (vgl. Kap. 2.2).

Vergleich mit Ergebnissen anderer ausgewählter Studien

Die eingangs zitierten Forschungsarbeiten bildeten neben den theoretischen Überlegungen zum Phänomen der Gestaltung eine Folie für die eigene Untersuchung (vgl. Kap. 3.2). Im Folgenden wird hierauf Bezug genommen, Schnittmengen werden aufgezeigt. Ein Vergleich ist allerdings nur bedingt (!) möglich, da sich die Arbeiten durch unterschiedliche Settings, Methoden und Fragstellungen erheblich unterscheiden.

Verglichen mit den Ergebnissen von Miethling und Krieger (2004) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass bezogen auf die eigene Untersuchung Schnittmengen und Unterschiede zu erkennen sind. Auch wenn die Untersuchungen einen unterschiedlichen Fokus haben (Sportunterricht vs. Gestaltungsprozesse) und ein unterschiedliches Setting (Schüler der Klasse 8-10 vs. Sportstudierende) beschreiben, scheinen einige ähnliche Themen für junge Menschen von Bedeutung zu sein. Beispielsweise geht es in beiden Feldern um den Umgang mit den anderen, um das Erleben von gemeinschaftlichen Aktionen, um Gruppenbeziehungen. Auch die Themen der Mitbestimmung, der Identifikation mit Inhalten, der Selbst-Darstellung, dem Wunsch nach der Möglichkeit, sich selbst einzubringen zeigen Parallelen. Eine deutliche Übereinstimmung besteht in den Themen „körperliche Exponiertheit“ (vgl. Miethling & Krieger, 2004, S. 227f.) und „Sich gerne zeigen –

sich lieber verbergen wollen: „*Ich als Nichttänzer im Rampenlicht*“ (vgl. Kap. 6.5). Es geht in beiden Kategorien – wie bereits dargestellt – um das körperliche Präsentieren, das Auftreten vor anderen. Miethling und Krieger konstatieren, dass das Thema, welches sich zwischen Präsentationslust und Angst vor Blamage bewegt, für das Fach Sport zentral ist und die Körperlichkeit permanent zur Disposition steht (vgl. ebd., S. 236). Sie beschreiben in dem Kontext ihrer Studie die Kategorie als eine Art „Metakategorie“ (S. 227), die kontextuelle Bezüge zu allen anderen Themenfeldern aufzeigt. Das Thema Körper hat damit im Kontext von Sportunterricht und – wie die vorliegende Studie ergänzend zeigen konnte – speziell innerhalb von kreativen Gestaltungsprozessen eine Schlüsselrolle und scheint einen wesentlichen Einfluss auf ein positives bzw. negatives Erleben selbiger zu haben. Im Zuge der vorliegenden Untersuchung wurde die Bedeutung des Themas mit dem Verweis auf Goffmans Interaktionstheorie erklärt (vgl. Kapitel 6.5.3).

Auch im Rückbezug zu den in Kapitel 3.2 zitierten Studien von Hetland et al. (2007) und Larson und Brown (2007) lassen sich vorsichtige Vergleiche ziehen: Larson und Brown (2007) beschreiben innerhalb ihrer Studie u.a. Emotionen, die Jugendliche während eines Musicalprojekts durchleben. Ähnliche Gefühle finden sich in den Schilderungen der Studierenden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wieder: Beispielsweise sind Stolz auf die eigene Leistung, Zufriedenheit und positive Aufgeregtheit innerhalb von beiden Rahmungen auftretende Emotionen. In dem Musicalprojekt stellen sich Stolz und Zufriedenheit ein, sobald die Jugendlichen das Gefühl haben, ihre Rolle gut zu spielen, sowie bei Aufführungen. In der vorliegenden Untersuchung haben ähnliche Emotionen eine Rolle gespielt. Gefühle wie Selbstzufriedenheit, Euphorie und Freude gehen z.B. mit geglückten Proben sowie mit emotional beflügelnden Aufführungen einher. Lampenfieber und Angst vor Blamage (vgl. Kap. 6.1 und Kap. 6.5) sowie das Thema zwischenmenschliche Spannungen (vgl. Kap. 6.2) waren in beiden Untersuchungen von Bedeutung. Intensive Probenarbeit in dem Theaterprojekt wie auch das gemeinsame Entwickeln einer Bewegungsgestaltung – ebenfalls als Projektarbeit angelegt – bringen Konfliktpotential mit sich.

Von Interesse sind auch die Lernfelder, die Hetland et al. (2007) aufgrund ihrer Beobachtungen des Kunstunterrichts ermitteln konnten (vgl. Kap. 3.2). Vor allem die Bereiche *Durchhaltevermögen* und *Ausdruck* sind dabei Aspekte, die Parallelen zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung erkennen lassen. *Ausdruck* meint dabei, Ideen, Gefühle oder Meinungen von sich selbst in den künstlerischen Arbeiten zu visualisieren und korrespondiert dadurch mit dem Thema „Sich darstellen: „*Mit etwas anderem hätte ich mich nicht identifizieren können*“ (vgl. Kap. 6.3). In dem Lernfeld „Engage and Persist“, das hier mit *Durchhaltevermögen* übersetzt wird, spiegeln sich die in Kapitel 6.1 dargestellten Höhen und Tiefen des kreativen Prozesses. Die innerhalb der Untersuchung von Hetland et al. beobachteten Kunstlehrer legen Wert auf diesen Erfahrungsbereich und versuchen ihren Schülern zu vermitteln, sich intensiv mit ihren Arbeiten zu beschäftigen. Die Kunstpädagogin Kathleen Marsh fasst den Kompetenzerwerb mit: „Ich glaube, sie haben gelernt, wie man mit Frustration umgeht“ (S. 42) zusammen. Hetland et al. konstatieren selbst, dass die von ihnen ermittelten Lernfelder auch für andere Unterrichtsfächer relevant sind und nicht nur innerhalb von Kunstunterricht angesprochen werden:

„These habits of mind are important not only for visual arts but for all the arts disciplines, as well as for many other kinds of study. Similar mental habits are deployed in the serious study of dance, music, theatre, science, mathematics, history, literature, and writing“ (S. 7).

Es kann also konstatiert werden, dass die vorliegende Studie mit den Untersuchungen von Miethling und Krieger (2004), Larson und Brown (2007) und Hetland et al. (2007) in folgenden Aspekte Schnittmengen aufweist:

1. Emotionale Höhen und Tiefen in einem kreativen Prozess (Larson & Brown, Hetland et al.)
3. Selbstdarstellung und Ausdruck (Hetland et al.)
4. Sich zeigen und sich verbergen (Miethling & Krieger, Larson & Brown)
5. Interaktionen mit anderen (Miethling & Krieger, Larson & Brown)

Kritische Betrachtung der angewendeten Methoden

- 1) Orientierung an der Grounded Theory

Die Anlehnung an die Methodologie der Grounded Theory hatte ihre Vor- und Nachteile. Auch wenn es nicht an allen Stellen unproblematisch war, half vor allem die Anwendung des von Strauss und Corbin (1996) dargestellten Kodierparadigmas. Logische Bezüge zwischen den einzelnen Parametern konnten so aufgedeckt und formuliert werden. Die daraus resultierenden Wenn-dann-Beziehungen gaben Hinweise auf die Bedingungen gelingender und misslingender Prozesse. Die durch das Kodierparadigma entstehende schematische Abbildung ergab Struktur und Ordnung. Eher missverständlich war die uneinheitliche Begrifflichkeit der Methode (vgl. hierzu auch Krieger, 2005; Frei & Reinartz, 2008). Bereits die Unterscheidung von einem Phänomen, einer Hauptkategorie, einer Subkategorie etc. ist nicht klar umrissen und wird unterschiedlich interpretiert.

2) Subjektivität und Involviertheit der Forscherin

Auch wenn ich mich als Forscherin darum bemüht habe, einen unvorbelasteten Blick auf das zu untersuchende Feld zu werfen, konnte mir das nicht in allen Bereichen gelingen. Zum einen bin ich durch meine eigene Biografie viel zu sehr mit dem Thema Bewegungsgestaltung verflochten, zum anderen waren mir die Probanden durch die universitäre Ausbildung bekannt und ich hatte auch hier keinen unvoreingenommenen Blick. Diese Vernetzung war vielleicht ein Problem, vielleicht aber auch eine Chance. Denn als „Kennerin“ der Szene sind mir unter Umständen Nuancen aufgefallen, die einem fachfremder Beobachter entgangen wären. Vielleicht haben sich die Studierenden in ihren Tagebüchern gerade geöffnet, weil sie mich kennen. Vielleicht passierte genau das Gegenteil. Es wurde bereits angesprochen, dass innerhalb von qualitativen Untersuchungen die Subjektivität der Forscherin einkalkuliert wird. Strauss weist immer wieder darauf hin, wie wichtig es sein kann, Kontextwissen in die Forschungsarbeit einzubeziehen und er meint hiermit auch explizit das Erfahrungswissen der Forscherin:

„Gleichermassen wichtig ist es, daß der Wissenschaftler sein Kontextwissen einbringt; dazu gehören nicht nur sein Fachwissen und seine Forschungserfahrungen, sondern auch seine persönlichen Erfahrungen. Dieses Kontextwissen sollte wegen der in der Forschung vorherrschenden Lehrmeinungen, demzufolge die Forschung tendenziös wird, wenn persönliche Erfahrungen und Daten ins Spiel kommen, nicht ausgeblendet werden“ (Strauss, 1998, S. 36).

Es kann Vorteile haben, nichts von dem Untersuchungsgegenstand zu wissen. Es kann Vorteile haben, auf ein großes Erfahrungswissen zurückgreifen zu können. Ein interessanter Versuch wäre es, die Tagebücher parallel von einem fachfremden Forscher analysieren zu lassen. Auch wenn an einigen Stellen mit Experten diskutiert und die Ergebnisse kommunikativ validiert wurden, ist zu betonen, dass das Forschungsprojekt letztlich nur von mir alleine durchgeführt wurde. An vielen Stellen im Auswertungsprozess hätte ich es fruchtbar gefunden, die Perspektiven anderer Projektteilnehmer zu integrieren zu können. Aber, um hier noch einmal Strauss (1998) zu zitieren, der die Frage stellt: „*Wer soll kodieren?*“ und dann antwortet: „*Wenn ein Wissenschaftler allein an einem Forschungsprojekt arbeitet, liegt die Antwort auf diese Frage auf der Hand*“ (S. 68). Die Entscheidung für eine bestimmte Art der empirischen Vorgehensweise ist bei der vorliegenden Arbeit somit auch forschungspragmatisch begründet.

3) Theoretische Exkurse

Die theoretischen Exkurse waren ein wichtiges Hilfsmittel für die differenziertere Interpretation der Tagebuchaufzeichnungen. Sie ergaben gewinnbringende Impulse für die Interpretationen. Dennoch muss zugestanden werden, dass die hier diskutierten Themenfelder nur oberflächlich behandelt werden konnten. Der breite Fokus, der auf die Daten gerichtet wurde, bedingt durch die sehr offen formulierten Forschungsfragen, machte es unmöglich tiefer in die einzelnen Felder (z.B. gruppendiffusiv-dynamische Prozesse, Kreativität) einzudringen. An dieser Stelle wäre ebenfalls die Arbeit in einem Team hilfreich gewesen. Auch eine eingegrenztere Fragestellung hätte dazu beitragen können, auf ein einzelnes Themenfeld näher eingehen zu können. Durch die explorative Anlage der Untersuchung schloss sich allerdings ein fokussierter Blickwinkel aus. Auch hier können zukünftige Forschungsvorhaben dazu beitragen, einzelne Felder im Detail aufzuarbeiten (vgl. Ausblick).

4) Das Tagebuch als Datenerhebungsmaterial

Forschungsmethodisch spricht in der Nachbetrachtung einiges für den Einsatz von Tagebüchern, aber auch einiges dagegen: Bei Tagebüchern kann nicht nachgefragt werden. Damit haben sie im Vergleich zu Interviews einen entscheidenden Nachteil. Aber sie sind intim und verleiten unter Umständen

zu einer Offenheit, die in einer Interviewsituation nur schwer herzustellen ist. Tagebücher können mit Visualisierungen arbeiten, was Interviews nicht können, auch das ist vorteilhaft. Allerdings erfordert es sehr viel Zeit und Mühe, ein Tagebuch zu verfassen; sich eine Stunde Zeit für eine Befragung zu nehmen, ist da sicher leichter. Bei zukünftigen ähnlich orientierten Forschungsvorhaben scheint eine Kombination beider Methoden als sinnvoll. Sicherlich strittig ist auch die Tatsache, dass die Tagebücher Teil einer fachpraktischen Prüfung waren. Ideal wäre es gewesen, wenn die Studierenden die Dokumente unabhängig von Leistungsbemühungen und Bewertungskontexten verfasst hätten. Dieses Ziel erschien aber im universitären Kontext nicht realistisch und ließ sich innerhalb dieses Forschungsprojektes nicht umsetzen. Es wäre unmöglich gewesen, in einem ähnlichen Ausmaß (Quantität der Tagebücher und auch inhaltliche Breite) freiwillig verfasste Tagebücher, Portfolios etc. zu dem Gestaltungsprozess zu erhalten.

Nicht alle Tagebücher waren ergiebig. Einige Aufzeichnungen erwiesen sich vor allem daher als nicht nutzbar, da sie an Tiefe und Reflektiertheit vermissen ließen und somit den Grundsätzen qualitativer Forschung nicht entsprachen. Denkbare Erklärung für diese Distanziertheit kann in einigen Tagebüchern eine Art Abwehr gegenüber dem Gegenstand Tanz sein. Sich mit einem nicht geschätzten Feld auch noch schriftlich reflektierend auseinander setzen zu müssen, kann Widerstände erzeugen. Ein Tagebuch zu schreiben bedeutet immer, etwas von sich preiszugeben, zu erzählen und Einblicke in subjektive Prozesse zu gewähren. Das möchte nicht jeder, aus den unterschiedlichsten Gründen.

Es war durch die Aufgabenstellung und die Einbindung in den universitären Ausbildungskontext klar, dass die Tagebücher im Anschluss von Dritten gelesen werden würden. Der Begriff „Tagebuch“ trifft die Wirklichkeit also nicht ganz. Ist ein Tagebuch in der Regel ein geschütztes Dokument, das verschlossen, meist vor Fremden verborgen und nur für den Verfasser selbst geschrieben wird, kommt demgegenüber hier eine verfälschende Außenperspektive hinzu. Da die Studierenden die Tagebücher nicht vollkommen freiwillig verfasst haben, sondern diese Teil der fachpraktischen Prüfung waren, war für sie von Beginn an klar, dass die Tagebücher von anderen gelesen

werden würden. Es ist zu vermuten, dass sie diese Tatsache auch beim Verfassen ihrer Bücher nicht ausgeblendet haben und dadurch das Schreiben beeinflusst wurde. Wie weitreichend diese Beeinflussung war, lässt sich nicht feststellen. Qualitative Forschung lebt von der Mitarbeit der erforschten Subjekte. Sie müssen sprechen, oder im Fall von schriftlichen Dokumenten schreiben, damit subjektive Sichtweisen rekonstruiert werden können. Viele Ansichten und Meinungen konnten im Zuge dieser Untersuchung nicht beachtet werden, da sie gar nicht erst formuliert wurden. Das Schweigen oder auch ausweichendes Formulieren scheinen hier eine wichtige Lücken innerhalb der Forschung zu sein. Ich gehe davon aus, dass innerhalb der hier vorliegenden Arbeit nicht alles, was von Belang war, tatsächlich angesprochen wurde, was sicher auch durch die Verflechtung mit der fachpraktischen Prüfung zu erklären ist.

Aus Perspektive der Hochschuldidaktik ergaben sich durch die Aufgabe Tagebücher zu verfassen, allerdings auch einige positive, zuvor nicht antizipierte Effekte: viele Studierende reflektierten innerhalb ihres Tagebuchs über ihr eigenes Schreiben. Sie bewerteten es in der Regel als eine positive Erfahrung, die ihnen zusätzlich Aufschluss über ihre eigene Tätigkeit gibt. Ein Student schreibt beispielsweise, dass es ihm Spaß mache

„Gedanken und Entwicklungsprozesse aufzuschreiben. Denn dadurch setzt man sich nochmals intensiv mit dem Erlebten auseinander und kann sein eigenes bzw. das Verhalten der anderen reflektieren und überlegen, was man in der ein oder anderen Situation evtl. anders machen könnte.“

Den privaten Rahmen des Schreibens nutzten einige für eine Art Selbstgespräch. Es ist zu vermuten, dass, indem sie ihre Erlebnisse zu Papier brachten, Reflexionsprozesse überhaupt erst in Gang gesetzt wurden. Das Schreiben über etwas zunächst Beiläufiges wurde damit zum Auslöser für intensive Auseinandersetzungen mit dem eigenen Tun und damit Auslöser von Erfahrung. Nicht alle sahen das verordnete Tagebuchschreiben allerdings als gewinnbringend. Für andere (man sieht es beispielsweise an der Aufmachung der Bücher oder am Sprachstil) war es ein lästiges Übel, das zusätzlich zur Prüfung dazu gehörte. Andere entwickelten im Laufe des Schreibens ein fast liebevolles Verhältnis zu ihrem Tagebuch, gaben sich Mühe mit der

schriftlichen und grafischen Darstellung und personifizierten es beispielsweise durch die Anrede „liebes Tagebuch“. Auch wenn hier durchaus qualitative Unterschiede erkennbar sind, ist die Methode des Tagebuchschreibens vor allem (hoch-)schuldidaktisch ein ergiebiges Mittel, um Reflexionsprozesse anzuregen. Gerade für spezielle hochschulspezifische Probleme in der Leherrerausbildung – beispielsweise für die Initiierung eines Perspektivwechsels der Studierenden vom Akteur zum Arrangeur – könnte dies ein ertragreiches Verfahren sein.

Ausblick

In den abschließenden Bemerkungen gebe ich einen Ausblick, der aus sämtlichen Aspekten dieser Arbeit resultiert. Zum einen beziehe ich mich auf Ergebnisse der eigenen Untersuchung, zum anderen knüpfe ich an die einleitende Skizzierung des Forschungsstandes an. Die aufgezeigten wissenschaftlichen Konsequenzen verstehе ich als Anregungen für weiterführende Forschungsfelder:

- 1) Die Themen, die sich im Zuge dieser Studie als relevant für junge Erwachsene bei der Entwicklung einer eigenen Bewegungsgestaltung herauskristallisiert haben, beziehen sich zunächst nur auf ein spezielles Setting. Weitere Studien sind notwendig, um die Relevanz der Themen auch für andere Gruppen (z.B. Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersklassen und Schulformen, Teilnehmer von groß angelegten Community Dance Projekten, Studentinnen und Studenten von Hochschulen für Tanz) ermitteln zu können. Unter Umständen eröffnen sich hierdurch weitere Themenfelder. Auch Faktoren wie individuelle Unterschiede, soziales Umfeld, Einfluss von Lehrpersonen, die Bedeutung von Unterrichts- bzw. Projektarrangements etc. können nachfolgend stärker berücksichtigt werden, um die Möglichkeit zu haben, den Einfluss verschiedener Bedingungsfaktoren auf Erfahrungen in und mit Bewegungsgestaltungsprozessen vertiefend herauszuarbeiten.
- 2) Wie in der vorangegangenen Reflexion kritisch angemerkt, konnten – bedingt durch die explorative Ausrichtung der Studie – die einzelnen Themen nur angedeutet werden. Zukünftig sollten die jeweiligen Aspekte stärker in

den Blick genommen werden. Einzelne Forschungsvorhaben sollten sich intensiv einzelnen Feldern widmen. Beispielsweise können sich so folgende Fragen anschließen:

- Wie vollziehen sich gruppendifamische Entwicklungen innerhalb von Bewegungsgestaltungsprozessen?
- Wie funktioniert Kommunikation innerhalb von tänzerischer Improvisation und Gestaltung?
- Welche Bedeutung hat das Aufführen und damit die Bühne als Aktionssort im Rahmen von Tanzprojekten?
- Welchen Einfluss hat der Unterrichtsstil der Lehrperson auf das Erleben körperlich exponierter Situationen im Tanz?
- Wodurch entwickeln sich Vorlieben/ Geschmäcker in Bezug auf Produktion und Rezeption tänzerischer Gestaltungen?

3) Weitgehend unberücksichtigt blieben in der vorliegenden Untersuchung motorische bzw. 'handwerkliche' Aspekte. Eine sich an die hier aufgezeigten Ergebnisse anschließende Studie könnte hierauf ihren Schwerpunkt legen (z.B. Entwicklung von Bewegungsqualität, Umgang mit Bewegungsproblemen, Umgang mit Bewegungsstereotypen⁴⁰).

4) Dem Thema „Sich gerne zeigen – sich lieber verbergen wollen“ wurde ein großer Stellenwert beigemessen. Damit zeigen sich Parallelen zu anderen sportlichen Handlungsfeldern, in denen die Präsenz des Körpers eine Rolle spielt. Weiterführende Studien könnten die Besonderheiten und Unterschiede körperlich exponierter Situationen in unterschiedlichen Bewegungsfeldern in den Blick nehmen.

5) Um das Forschungsfeld weiter in seiner Komplexität aufrollen zu können und auch eine theoretische Grundlegung der Gestaltung voranzutreiben, sind weitere empirische Analysen, die den Kern der jeweiligen künstlerischen Tätigkeiten betrachten, notwendig. Es würde sich anbieten, mit einer zu der vorliegenden Untersuchung analogen Fragestellung, Themen und Erfahrungsfelder innerhalb von Gestaltungsprozessen in anderen Künsten zu ermitteln.

⁴⁰ Vgl. z.B. Berger (2010): „Wenn wir Tanz erschaffen, sind wir nur Körper“. Körpergedächtnis und Bewegungsintelligenz bei Saburo Teshigawara.

Durch interdisziplinäre Vergleiche könnten so die Besonderheiten und Unterschiede der einzelnen Bereiche herausgearbeitet werden. Nach und nach geben so immer mehr Arbeiten differenzierte Einsichten in verschiedene Aspekte künstlerischer (Bildungs-)Prozesse.

9 Literatur

- Abraham, A. (1984). Anmut und Angst. In M. Klein (Hrsg.), *Sport und Körper* (S.76-88). Reinbek: Rowohlt.
- Abela, H. (2007). *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. Wiesbaden: VS.
- Arnheim, R. (1972). *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*. Köln: M.DuMont.Schauberg.
- Artus, H.-G. & Mahler, M. (1991). Kreativität im Tanz. In M. Klein (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung. Band 2* (S. 37-60). Florian Noetzel: Wilhelms-haven.
- Autsch, S. (2010). *Angst drängt sich ins Bild – künstlerische und kuratorische Positionen*. Unveröff. Vortrag vom 30.06.2010 an der Muthesius Kunsthochschule Kiel.
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 29 (6), 4-9.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster/ New York: Waxmann
- Bamford, A. (2007). Motivationsfaktor kulturelle Bildung. *Transfer*, Frühling/ Sommer 07, 3.
- Bannmüller, E. (1979). *Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Bannmüller (1990). Elementare Bewegungserziehung. In Bannmüller, E. & Röthig, P. (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 139-152). Stuttgart: Klett.
- Bannmüller, E. (2003). Die Bedeutung der Mimesis in der Bewegungserzie-hung zur Fundierung der Ästhetischen Erziehung. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Band 2* (S.110-118). Butz-bach-Griedel: Afra.
- Bastian, H.-G. (2000). *Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeit-studie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.

Literatur

- Bauer, T. & Marquard, K. (2008). Wie Theater bildet. Eine vergleichende Studie im Theatergrundkurs an Gymnasien. In V. Jurké, D. Linck & J. Reiss, (Hrsg.), *Zukunft Schultheater* (S. 61-68). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Beckers, E. & Rüschstroer, B. (1996). Bewegung – Theater – Kreativität. Anmerkungen zu einer widersprüchlichen Beziehung. *Sportunterricht*, 45 (7), 277-287.
- Beckers, E. (1998). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hofmann.
- Berger, C. (2010). „Wenn wir Tanz erschaffen, sind wir nur Körper“ – Körpergedächtnis und Bewegungsintelligenz bei Saburo Teshigawara. In F. Lampert, (Hrsg.), *Choreographieren reflektieren. Choreographie-Tagung an der Hochschule für Musik und Tanz Köln* (S. 23-40). Berlin: Lit.
- Bernd, C. (1987). *Präsentative Symbolbildung in der Bewegungserziehung. Zur Ästhetischen Praxis des Theaterspielens.* Frankfurt a. M.: Afra.
- Biburger, T. (2009). Szenisches Handeln – Dramaturgie des Lernens. In T. Biburger & A. Wenzlik (Hrsg.), „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. *Untersuchungen zu künstlerisch-kultурpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen* (S. 33-98). München: Kopaed.
- Biburger, T. & Wenzlik, A. (Hrsg.). (2009). „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. *Untersuchungen zu künstlerisch-kulturbildagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen.* München: Kopaed.
- Bilstein, J., Dornberg, B. & Kneip, W. (Hrsg.). (2007). Curriculum des Unwagbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena.
- Bohnsack, R. (2003). Qualitative Methoden der Bildinterpretation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 6 (2), 239-256.
- Bollnow, O. (1967). Gestaltung als Aufgabe. In ADL (Hrsg.), *Die Gestaltung. IV. Kongreß für Leibeserziehung. 4.-7. Oktober 1967 in Stuttgart* (S. 17-38). Schorndorf: Hofmann.
- Bräuer, G. (1989). Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Mu-*

Literatur

- sisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 1. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung* (S. 31-102). Tübingen.
- Bräuer, G. (1990). Zur Bedeutung des Rhythmisierens in der Elementarerziehung. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektivenästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 72-84). Stuttgart: Klett.
- Brandl-Bredenbeck, H.P. (2008). Sportengagement und jugendliches Risiko-verhalten – Fakten und Trends. In H.P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 146-160). Aachen: Meyer & Meyer.
- Brandstetter, G. (2007). Kleists Choreographien. In G. Brandstetter, G. Blamberger, I. Breuer & K. Müller-Salget (Hrsg.), *Kleist-Jahrbuch 2007* (S. 25-27). Stuttgart/ Weimar: Wetzler.
- Bundesverband Tanz in Schulen (Hrsg.). (2009). *Tanz in Schulen. Ein empirischer Blick in die Praxis*. Oberhausen: Athena.
- Cabrera-Rivas, C. & Klinge, A. (2001). Tanzen in der Schule gestalten. *Sportpädagogik 25* (5), 2-9.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deasy, R. J. (2002). Themes and Variations: Future Directions for Arts Education Research and Practice. In R. J. Deasy (Ed.). *Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (ii-l-iv). Washington. Zugriff am 28.Oktober 2010 unter www.aep-arts.org
- Dewey, J. (1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Deutsches Tanzarchiv Köln & Stiftung Kultur (Hrsg.). (2000). *TanzGespräch. Zeitgenössischer Tanz im Dialog*. Köln: M7
- Dietrich, C. (2002). Vermittlungen „sozialer Kompetenz“ durch Musik? In Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.), *Kultur leben lernen. Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit* (S. 163 – 170). Remscheid: Topprint.
- Dusini, A. (2005). *Tagebuch. Möglichkeiten einer Gattung*. München: Wilhelm Fink.
- Ehrenspeck, Y. (2002). Ästhetisch/ mediale Bildung als Versprechen. Schlüsselkompetenzen und Wirkungsdiskussion. In Bundesvereinigung

Literatur

- Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.), *Kultur leben lernen. Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit* (S. 139-148). Remscheid: Topprint.
- Erdmann, R. (1999). Ich bin Ich und Du bist Du. Zur Bedeutung der Identität für die Interkulturelle Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung. Brennpunkte der Sportwissenschaft, Band 19* (S. 61-80). St. Augustin: Academia.
- Feth, C. (2010). „Sich präsentieren im Tanz“ als Herausforderung für Schülerinnen und Schüler. *Sportunterricht*, 59 (8), 233-236.
- Fink, T. (2009). Zwischen Zeigelust und Schamangst – Die Bühne als zentraler theater- und tanzpädagogischer Handlungsräum. In T. Biburger, T. & A. Wenzlik (Hrsg.), „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. *Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen* (S. 193-244). München: Kopaed.
- Fink, T., Hill, B., Reinwand, V. & Wenzlik, A. (2010). Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck. Zugriff am 10. Dezember 2010 unter www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung
- Fischer, D. (2003). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 693-703). Studienausgabe. Weinheim: Juventa.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleig, P. (2009). *Die frühkindliche Persönlichkeit am Übergang von der Kindergarten- zur Grundschulzeit – Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung von Motorik, ausgewählten Kognitionen und Selbstkonzept*. Aachen: Shaker.
- Fleischle-Braun, C. (2000). *Der moderne Tanz. Geschichte und Vermittlungskonzepte*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Fleischle-Braun, C. & Klinge, A. (2008). Evaluierung von Tanzprojekten im Bildungsbereich. Ein Arbeitskreisbericht. In C. Fleischle-Braun, C. & R. Stapel (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung* (S.192-198). Berlin: Henschel.

Literatur

- Flick, U. (1996). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl. der voll. überarb. und erw. Neuauflage. Originalausgabe 1995). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff , E. v. & Steineke, I. (2009). (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Freytag, V. & Sinning, S. (2010). Explorieren und Erfinden. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport* (S. 416-430). Balingen: Spitta.
- Freytag, V. & Klinge, A. (2011 im Druck). Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten. In C. Kröger & W.D. Miethling (Hrsg.), *Sporttheorie für die gymnasiale Oberstufe*. Hofmann: Schorndorf.
- Fritsch, U. (1981). Tanzen – auch im Sportunterricht? *Sportpädagogik*, 6 (4), 3-11.
- Fritsch, U. (Hrsg.) (1985). Tanzen. Reinbek: Rowohlt.
- Fritsch, U. (1988). Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verluste und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens. Frankfurt a.M: Afra.
- Fritsch, U. (1989). Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. *Sportpädagogik*, 13 (5), 11-16.
- Fritsch, U. (1990). Tanz “stellt nicht dar, sondern macht wirklich“. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 99-117). Stuttgart: Klett.
- Fuchs, M. (2010). Kulturelle Bildung hat Fahrt aufgenommen. Eine gute Bilanz der zweiten UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung in Seoul. Zugriff am 15. Juli 2010 unter <http://www.kulturrat.de/detail.php?-detail=1806&rubrik=5>
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Gebert, D. (2004). *Innovation durch Teamarbeit. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gembbris, H., Kraemer, R.-D., Maas, G. (2001). (Hrsg.). *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wißner.

Literatur

- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (2009). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (7. Aufl.). München: Pieper.
- Gold, H., Holm, C., Bös, E., Nowak, T. (2008). *@bsolut privat!? Vom Tagebuch zum Weblog. Begleitband zur gleichnamigen Ausstellung in den Museen für Kommunikation*. Heidelberg: Edition Braus.
- Green, N. & Green, K. (2007). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett.
- Greiner, U. (2010). Alibi der Wirrköpfe oder Heimat der Wahrhaftigen? *Die ZEIT LITERATUR*, 12, 4-5.
- Groeben, B. (2005). Kooperatives Lernen im Spiegel der Unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 29 (6), 48-52.
- Gruber, S. (2008). Das Tagebuch: Ein Medium zur Selbstreflexion. Books on Demand: Norderstedt.
- Grupe, O. (1967). Bewegung und Bewegungsgestaltung in pädagogischer Sicht. In ADL (Hrsg.), *Die Gestaltung. IV. Kongreß für Leibeserziehung. 4.-7. Oktober 1967 in Stuttgart* (S. 39-56). Schorndorf: Hofmann.
- Gudjons, H. (1996). *Spielbuch. Interaktionserziehung* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Gruppenunterricht* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hardt, Y. & Maar, K. (Hrsg.). (2007). *Tanz, Metropole, Provinz*. Hamburg: Lit.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 23 (1) ,17-25.
- Haselbach, B. (1978). *Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1991). *Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1993). *Improvisation, Tanz, Bewegung* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Haselbach, B. (1995). Ästhetische Erziehung am Beispiel der Integration von Tanz und Bildender Kunst. In R. Pawelke (Hrsg.), *Neue Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater. Von der alternativen*

Literatur

- Bewegungskultur zur Neuen Sportkultur. Ein Handbuch* (S. 298-304). Lichtenau: AOL-Verlag.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung* (3.Aufl.). Ueckerland: Schibri.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. M. (2007). *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College Press.
- Hildenbrand, B. (2009). Anselm Strauss. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Stein-eke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.) (S. 32-41). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Hocke, G. R. (1978). *Das europäische Tagebuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: Limes.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Monatda (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 551-589). Weinheim: Beltz.
- Huschka, S. (2008). Sich-Bewegen. Grundzüge ästhetischer Erfahrung. In C. Fleischle-Braun & R. Stabel (Hrsg.), *Tanzforschung & Tanzausbildung* (S. 176-182). Berlin: Seemann Henschel.
- Iser, W. (1991). *Das Fiktive und das Imaginäre*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jappe, E. (1993). *Performance - Ritual - Prozeß, Handbuch der Aktionskunst in Europa*. München: Prestel.
- Kampf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon Verlag
- Kehne, M. (2011 im Druck). *Zur Wirkung von Alltagsaktivität auf kognitive Leistungen von Kindern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des aktiven Schulwegs*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Keuchel, S. & Wiesand, J. (2009). *Das 1. Jugend-KulturBarometer „Zwischen Eminem und Picasso ...“*. (2. Aufl.). Bonn: ARCapt Media.
- Keupp, H. (1989). Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In H. Keupp & H. Bilden (Hrsg.), *Verunsicherungen* (S. 47-69). Göttingen: Hogrefe.
- Keupp, H. (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassi-*

Literatur

- sche und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung (S. 11-39). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keupp, H. (2002). Spielerisch sich selbst entwerfen. Identitätsprobleme der Spätmoderne und ihre Voraussetzungen, In BKJ (Hrsg.), *Kultur leben lernen. Bildungswirkungen und Bildungsauftrag kultureller Kinder- und Jugendarbeit* (S. 73-82). Remscheid: Topprint.
- Keupp, H. (2003). *Identitätskonstruktion. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg*. Letzter Zugriff am 13.03.2011 unter <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2009). Kreativität in der Schule. *Kunst & Unterricht*, Heft 331/332, 10-18.
- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M. & Spinner K. H. (Hrsg.). (2006). *Ästhetische Bildung und Identität: Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe 1 und 2*. München: Kopaed.
- Klein, G. (2000). Mimesis, Medialität und Tanz. In C. Jeschke & H.-P. Bayerdörfer (Hrsg.). *Bewegung im Blick. Beiträge zu einer theaterwissenschaftlichen Bewegungsforschung* (S. 86-99). Berlin: Vorwerk 8.
- Klein, G. & Friedrich, M. (2003). *Is this real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klinge, A. (2002). Tanz als Medium kultureller Bildung. In BKJ (Hrsg.), *Kultur leben lernen. Bildungswirkungen und Bildungsauftrag kultureller Kinder- und Jugendarbeit* (S. 171-177). Remscheid: Topprint.
- Klinge, A. (2008). Gestalten. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 401-411). Balingen: Spitta.
- Klinge, A. (2008). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterricht. Band 6. Beruf: Sportlehrer/in – Über Persönlichkeit, Kompetenz und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S.25-38). Baltmannsweiler: Schneider.

Literatur

- Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung. *Sportunterricht*, 58 (10), 296-301.
- 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. & Freytag, V. (2007). Gute Aufgaben zum Tanzen (er-)finden. *Sportpädagogik*, 31 (4), 4-11.
- Kramer-Lauff, D. (1978). *Tanzdidaktik – Modell kommunikativen Handelns*. Schorndorf: Hofmann.
- Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Krappmann, L. (2003). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus interaktionistischer Sicht. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 66-92). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krautz, J. (2009). Kreativität zwischen Person und Funktion. *Kunst & Unterricht*, 331/332, 75-81.
- Krieger, C. (2005). *Wir/ Ich und die anderen. Gruppen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kurz, D. (1997). Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Curriculumrevision im Schulsport – Werkstattberichte – 3* (S. 8-42). Soest.
- Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation. Geschichte – Theorie – Verfahren – Vermittlung*. Bielefeld: Transcript.
- Lampert, F. (Hrsg.). (2010). *Choreographieren reflektieren. Choreographie-Tagung an der Hochschule für Musik und Tanz Köln*. Berlin: Lit.
- Lampert, F. (2010). Einleitung. In F. Lampert (Hrsg.), *Choreographieren reflektieren. Choreographie-Tagung an der Hochschule für Musik und Tanz Köln* (S. 7-10). Berlin: Lit.
- Larson, R. W. & Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program? *Child Development*, 78 (4), 1083-1099.

Literatur

- Lichtenthaler, S. (2007). Schlussverkauf und Schnäppchenjagd. *Sportpädagogik*, 31(4), 49-53.
- Matzke, A. (2010). Warum tanz ihr eigentlich? Choreographien bei She She Pop. In F. Lampert (Hrsg.), *Choreographieren reflektieren. Choreographie-Tagung an der Hochschule für Musik und Tanz Köln* (S. 221-234). Berlin: Lit.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht. (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.): Zugriff am 14. Februar 2011 unter <http://www.mfkjks.nrw.de/kultur/themen/>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Mollenhauer, K. (1988). Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven. In Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.), *Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbausteин Teil 2* (S. 17-47). Tübingen.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Mühlpforte, N. (2009). *Die Auswirkungen von kreativem Tanzunterricht auf die Graphomotorik von Erstklässlern – eine empirische Studie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Müller, H. & Servos, N. (1979). *Pina Bausch – Wuppertaler Tanztheater. Von Frühlingsopfer bis Kontakthof*. Köln: Garske.
- Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung (o.J.): Zugriff am 10. Dezember 2010 unter www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsfor-schung.pdf.
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewe-gungserziehung und empirische Befunde*. Sankt Augustin: Academia
- Neuber, N. (2001). Bühne frei!? – Von möglichen und unmöglichen Wegen zur Aufführung. *SportPraxis*, 42 (6), 13-19.

Literatur

- Neuber, N. (2009). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater* (3. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Neuber, N. (2010). Darstellen, Vorführen, Aufführen – vom Bewegungsspiel zum Bewegungstheater. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport* (S. 458-476). Balingen: Spitta.
- Nuber, U. (1999). Wer singt, der prügelt nicht. *Psychologie Heute*, 26 (7), 42-47.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 209-257). Weinheim: Beltz.
- Pallasch, W. (2003). Gruppendynamische Hilfen bei der Kleingruppenarbeit. In H. Gudjons (Hrsg.), *Handbuch Gruppenunterricht* (2. Aufl., S. 81-89). Weinheim: Beltz.
- Paris, V. & Bunse, M. (1996). *Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen. Organisation, Spielgeschichten, Spielanleitung*. Reinbek: Rowohlt.
- Peez, G. (2001). *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik* (2. Aufl.) Hamburg: BDK.
- Peez, G. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/ Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Plessner, H. (1982). *Zur Anthropologie des Schauspielers* (1948). In Gesammelte Schriften VII (S. 399-418). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ploebst, H. (2007). Die Kollektiven: Superamas. *Ballettanz* 08/09, 28-31.
- Polzin, M. (1993). Vorführen-Aufführen. *Sportpädagogik*, 17 (2), 13-19.
- Postuwka, G. (2010). Gruppengestaltungen im Tanz – Choreographieren und Präsentieren. In H. Burkhard & H. Walsdorf (Hrsg.), *Tanz vermitteln – Tanz vermittelt. Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung* (S. 123-135). Leipzig: Henschel.
- Precht, R. D. (2007). *Wer bin ich - und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise*. München: Goldmann.

Literatur

- Prengel, A. (2002). „Ohne Angst verschieden sein“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafenerger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlage, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203-221). Schwalbach: Wochenschau.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Quinten, S. (1994). *Das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierenden Funktionen*. Köln: Bps.
- Reinwand, V.-I. (2007). *Theaterpädagogische Prozesse in Biographieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung. Dissertation an der Universität Erlangen-Nürnberg*. Zugriff am 20. Oktober 2010 unter <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2008/877/>.
- Reuter, O.M. (2007). Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern. München: Kopaed.
- Rosenstiel, L. v. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Schäfer-Poeschel.
- Rulofs, B. & Hartmann-Tews, I. (2006). Sportlerinnen und Sportler in den Medien – Vorbilder für Mädchen und Jungen? In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 73-83). Hamburg: Czwalina.
- Rumpf, H. (1966). *40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats*. Braunschweig: Westermann.
- Sabisch, A. (2006). Das Tagebuch in der Ästhetischen Forschung. In M. Blohm, C. Heil, M. Peters, A. Sabisch & F. Seydel (Hrsg.), *Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen* (S. 185-192). München: Kopaed.
- Schulz, F. (2009). Umgangsweisen mit Kreativität. *Kunst & Unterricht*, 331/332, 4-9.
- Schweikle, G. & Schweikle, I. (1984). *Metzler Literatur Lexikon. Stichwörter zur Weltliteratur*. Stuttgart: Metzler.
- Seydel, F. (2005). *Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung*. Köln: Salon.

Literatur

- Sobiech, G. & Marks, S. (2008). Beschämungen vermeiden. *Sportpädagogik*, 59 (6), 4-8.
- Sonnenburg, S. (2009). *Kooperative Kreativität*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Stiftung „Jedem Kind ein Instrument“ (o.J.): Zugriff am 18. März 2010 unter <http://www.jedemkind.de/programm/home.php>.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Tiedt, W. (1995). Bewegungstheater. Bewegung als Theater, Theater mit Bewegung. *Sportpädagogik*, 19 (2), 15-24.
- Tiedt, A. (2001). Bewegende Verse. Wie aus einem Gedicht. Bewegung wurde. *Sportpädagogik* 19 (2), 28-31.
- Vent, H. (1985). Choreographie – ästhetische und pädagogische Aspekte. In Fritsch, U. (Hrsg.), *Tanzen* (S. 25-40). Reinbek: Rowohlt.
- Vent, H. & Drefke, H. (1981). *Gymnastik/ Tanz. Sport – Gymnasiale Oberstufe*. Düsseldorf: Cornelsen.
- Wegener, C. (2008). *Medien, Aneignung und Identität. „Stars“ im Alltag jugendlicher Fans*. Wiesbaden: VS.
- Wenzlik, A. (2009). Kinder in Bewegung – Zu den körperlichen, ästhetischen und sozialen Dimensionen von Lernkultur. In T. Biburger & A. Wenzlik, (Hrsg.), „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen (S. 99-189). München: Kopaed.
- Wesemann, A. (2007). Wie lernt man Choreographieren? *Balletttanz*, 08/09, 12-15.
- Westphal, K. (2004). Bildungsprozesse durch Theater. In K. Westphal (Hrsg.), *Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept* (S. 15-48). Baltmannsweiler: Schneider.

Literatur

- Winderlich, K. (2007). Bewegung auf der Spur. Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung im Tanz von Kindern – Narrative Interviews in Verknüpfung mit Fotografien und der Handlung des Zeichnens. In G. Peez (Hrsg.), *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/ Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht* (S. 142-153). Hohengehren: Schneider.
- Winterhagen-Schmid, L. (2003). Jugendtagebuchforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 354-370). Weinheim: Juventa.
- Winterhoff-Spurk, P. (2002). *Organisationspsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witte, M. (2006). *Anders wahrnehmen, als man sieht. Zur Wahrnehmung und Wirkung von Bewegung in Robert Wilsons Inszenierungen von Gertrude Steins Doctor Faustus Lights the Lights (1992), Four Saints in Three Acts (1996) und Saints and Singing (1997)*. Berlin: Lit.
- Woitas, M. (2000). Regie und Choreographie. Ein Differenzierungsversuch und seine Grenzen. In C. Jeschke & H.-P. Bayerdörfer (Hrsg.), *Bewegung im Blick. Beiträge zu einer theaterwissenschaftlichen Bewegungsforschung* (S. 178-191). Berlin: Vorwerk 8.
- Wortelkamp, I. (2007). *Man Walking Down the Side of a Building*. In Y. Hardt, & K. Maar (Hrsg.), *Tanz Metropole Provinz* (S. 193-204). Hamburg: Lit.
- Wulf, C. (1994). Mimesis in der Erziehung. In C. Wulf (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Anthropologie* (S. 22-44). Weinheim und Basel: Beltz.

Filme

- Grube, T. & Lansch, E. (Regie). (2004). *Rhythm Is It!*. Produktion: BOOMTOWNMEDIA Berlin in Koproduktion mit Cine plus/RBB/Arte.
- Linsel, A. (Regie). (2010). *Tanzträume. Jugendliche tanzen Kontakthof von Pina Bausch*. Produktion: Tag/Traum in Ko-Produktion mit WDR und in Zusammenarbeit mit Arte.