

Die Arbeit am Loslassen - Zeitgenössischer Tanz mit Sportstudierenden

von **Uta Czyrnick-Leber, Lara Lesch, Tiago Manquinho**

Erscheinungsjahr: 2025

Peer Reviewed

Stichwörter:

Professionalisierung | Sportlehrramtsausbildung | Zeitgenössischer Tanz | Kontaktimprovisation | geschlechtsbezogene Habitualisierungen

Abstract

Die im Beitrag vorgestellte Studie untersucht, inwiefern Sportstudierende Irritationen im zeitgenössischen Tanz als Lernanlässe nutzen und reflexiv in Bildungsmomente überführen können und ob sich dabei geschlechtsbezogene Unterschiede zeigen. Die Leitidee der universitären Lehrveranstaltung ist das temporäre Loslassen fachlicher und geschlechtsbezogener Konventionen. Es wurden 163 Reflexionsportfolios von Studierenden aus 15 Tanzseminaren, die mit der gleichen Konzeption und demselben Lehrenden-Team arbeiten, qualitativ mittels der Grounded Theory sowie quantitativ durch deskriptive Statistiken und Analyse von Mittelwertunterschieden zwischen Frauen und Männern ausgewertet.

39,3 % der Studierenden erkennen einige Übungen aus anderen sportlichen Zusammenhängen, während gleichzeitig 58,3 % in unterschiedlichen Bewegungsangeboten positiv überrascht sind. 47,8 % schildern ein Schamgefühl, 68,1 % fühlen sich bei Berührungen gehemmt und 62,0 % hinterfragen zunächst die Sinnhaftigkeit einzelner Übungen. Krisenbehaftete Erfahrungen resultieren mehr aus einer mangelnden Auseinandersetzung mit Tanz in der sportlichen Biografie als aus Geschlechterrollen.

Die Ergebnisse zeigen, dass 46 % der Sportstudierenden Irritationen im Tanz als Lernanlässe nutzen und in Bildungsmomente transformieren können, wenn prozessorientiertes Arbeiten und begleitende Reflexion zentrale Gelingensbedingungen bilden. Diese Studierenden können Sinnzusammenhänge erkennen, neue Perspektiven gewinnen und ihre eigenen Bedürfnisse wahrnehmen. Die Leitidee des Loslassens fachlicher

und geschlechtsbezogener Konventionen gelingt Studentinnen (53,0 %) leichter als Studenten (38,8 %).

Einleitung

Ein zentraler Bestandteil einer auf (pädagogische) Professionalität ausgerichteten Sportlehrkräfteausbildung liegt in biografischen Reflexionsprozessen (Schierz 2014). Im Fokus dieser Prozesse stehen fachspezifische (u.a. Ernst / Miethling 2018) sowie geschlechtsbezogene Habitualisierungen (Firley-Lorenz 2003), die in der Regel retrospektiv betrachtet werden. Für die Entwicklung „habitusreflexiver Kompetenzen“ (Jenert 2021:85) werden schon in der ersten Sportlehramtsausbildungsphase krisenbehaftete Erfahrungen gefordert (Schierz 2014), wobei unter Krise der Einbruch in einen (gewohnten) Handlungsablauf verstanden wird (Combe / Gebhard 2019). Nach Hans-Christoph Koller (2012) können Krisen dann zu Lerngelegenheiten werden, wenn bisherige Bewältigungsstrategien nicht mehr greifen und enttäuschte Erwartungen neue Perspektiven ermöglichen. In krisenbehafteten Momenten werden bestehende Selbst- und Weltdeutungen irritiert und das Verhältnis zwischen Subjekt und Welt neu ausgehandelt. Bildungsprozesse entstehen insbesondere dann, wenn Teilnehmende ihre Handlungsspielräume erweitern, Perspektiven verändern und im Zusammenspiel von spielerischer Freiheit, ästhetischen Ausdrucksformen und kollektiver Zusammenarbeit eigene Deutungsmuster reflektieren und transformieren. Bildung erscheint somit als gemeinsamer Prozess, in dem kollektives Handeln eine potenziell transformative Wirkung entfaltet (siehe: Sophia Grüdelbach / Simon Niemann [„Erinnerung, Erfahrung, Erneuerung - Der transformatorische Bildungsbegriff im Kontext intergenerationaler Theaterarbeit“](#)).

Es kann angenommen werden, dass sich der Inhaltsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ in der Lehramtsausbildung für Krisen im Sinne von (habituellen) Differenzerfahrungen im besonderen Maße anbietet (u.a. Klinge 2017). Denn aus der Perspektive nicht weniger Sportstudierender haftet diesem auf Ästhetik und Körperausdruck abzielenden Inhaltsbereich per se schon etwas Krisenhaftes an. So stehen expressiv darstellende Bewegungen nicht nur im Gegensatz zu instrumentell sportlichen und durch Geschlechternormen geprägten Bewegungen, sondern setzen sogar die temporäre Aufgabe habituell vertrauter Bewegungsmuster voraus. Bleibt die erlebte Diskrepanz zwischen vertrauten und unbekanntem Bewegungsaufgaben unbefriedigend und unreflektiert, können sich Studierende in Lehrveranstaltungen im Bereich Tanz in ein widerständiges Verhalten flüchten (siehe: Sabine Hafner [„Kann man aus Sportler*innen Tänzer*innen machen?“](#)), welches u.a. durch verbale Äußerungen in Form von Ironisierung oder durch Vermeidung bis hin zu Verweigerung tänzerischer Bewegungen in Erscheinung treten kann. Inwieweit die Studierenden ihre tänzerischen Erfahrungen in einem habitusreflexiven Prozess als Lernanlässe nutzen und in Bildungsmomente transformieren können, ist bislang wenig erforscht (Czyrnick-Leber et al., 2022). Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Desiderat an und adressiert folgende Forschungsfragen:

1. Inwiefern können Sportstudierende Irritationen im Tanz reflektieren, als Lernanlässe nutzen und in Bildungsmomente transformieren?
2. Inwiefern zeigen sich geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich dieser Reflexionen?

Den Antworten auf diese Fragen nähert sich die vorliegende Studie, indem sie auf theoretischer Ebene reflektiert, inwieweit fachspezifische und geschlechtsbezogene Habitualisierungen in kontextueller Abhängigkeit zu der gewählten Tanzdisziplin Einfluss darauf nehmen, auf tänzerische Angebote mit widerständiger Ablehnung oder neugieriger Offenheit zu reagieren. Darauf folgend wird das methodische Design der Studie dargelegt. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert, analysiert, praktische Implikationen abgeleitet und in den bisherigen Forschungsstand eingeordnet.

Tanztheoretischer Rahmen und Einordnung in den Forschungsstand

Habituelle Differenzerfahrungen im zeitgenössischen Tanz und in der Improvisation

Differenzerfahrungen im Sinne von habituellen Irritationen treten bei Sportstudierenden in an Fitness und Sport orientierten Tanzstilen, wie beispielsweise Stepaerobic oder Jumpstyle, nur in einem geringen Maße auf. Weitaus wahrscheinlicher werden sie durch eine experimentelle Auseinandersetzung mit ihren alltäglichen Bewegungen und dem Ausloten nicht instrumenteller Möglichkeiten des Körpers hervorgerufen. Ein Tanzstil, der von Natur aus Differenzerfahrungen ermöglicht, ist der zeitgenössische Tanz (Stevens / McKechnie 2005). Der Kern dieser Disziplin liegt in der Improvisation, in der Tanzende aufgefordert sind, bekannte Bewegungsmuster nicht zu wiederholen, habituelle Bewegungsgewohnheiten in Frage zu stellen und sie ggf. zu überwinden (Alarcón 2011, Lampert 2007). Aus einer künstlerischen Perspektive ist eine Improvisation „meist dann interessant, wenn proxemische (Alltags-)Konventionen und kulturell codierte Bewegungsräume überschritten werden“ (Wuttig 2020:154). Aus einer (sport-)pädagogischen Perspektive hingegen liegt in dieser Aufforderung die Gefahr von Verunsicherung und Überforderung für eine Vielzahl Sportstudierender: den Körper mit einem über viele Jahre sportlich geprägten Habitus nicht zielgerichtet zu nutzen, sondern genau dieses zu vermeiden. Ablehnende und widerständige Reaktionen müssen insofern immer auch als Bewältigungsmechanismen gedeutet werden, den fachspezifischen und/oder geschlechtsbezogenen Habitus aufrechtzuerhalten. So hat Verena Freytag (2010) in ihrer Analyse der Tagebücher von Sportstudierenden herausgearbeitet, dass dann Unbehagen im Tanz auftritt, wenn das Gefühl besteht, dass die eigenen Bewegungen nicht einer bestimmten Norm entsprechen. Susanne Quinten (1994) sowie Uta Czyrnick-Leber (2019) finden, dass schon bei der Aufforderung, Bewegungen anderer zu imitieren, Widerstände bei einigen männlichen Studierenden auftreten, sofern diese die vorgemachten Bewegungen mit Weiblichkeit oder Homosexualität assoziieren. Konkret können Irritationen „proxemischer Muster“ im Tanz durch die Imitation ungewohnter Bewegungen hervorgerufen werden. Dies betrifft beispielsweise Bewegungen, die als zu „weiblich“ empfunden werden, wie kreisende Hüft- und schwingende Armbewegungen, oder durch zu offene Tanzanregungen, in denen alles erlaubt ist und sicherheitsspendende Strukturen sich auflösen. Die Entscheidung für oder gegen eine tänzerische Bewegung, auch in Interaktion mit anderen, ist insofern immer auch durch Geschlechternormen geprägt und muss für das Bestreben, krisenbehaftete Momente im Tanz als Lernanlässe zu nutzen und in Bildungsmomente zu transformieren, mitgedacht werden.

Berührungen und affektives Erleben in der Kontaktimprovisation

Die Herausforderung, vertraute Bewegungsmuster nicht zu wiederholen, stellt sich auf den ersten Blick in der Kontaktimprovisation als vergleichsweise machbar dar. Denn in dieser spezifischen Improvisationsform ist ein fester Bewegungsablauf mit einem wiederholbaren Bewegungsmaterial so gut wie ausgeschlossen,

weil die tanzende Person aufgefordert ist, auf die nicht antizipierbare Berührung des Partners mit einem „responsive body“ (Lampert 2010:212) zu reagieren. Die Bewegung entwickelt sich aus dem Moment der Berührung heraus (Pallant 2017). Tänzerische Konventionen werden auch dahingehend aufgelöst, dass es keine festgelegte Rollenverteilung zwischen führender und geführter Person gibt, die Tanzenden vielmehr in einem „Enthierarchisierungsprozess“ (Lampert 2010:20) gleichberechtigt agieren und sich in einem kontinuierlichen Bewegungsfluss befinden. Nicht zuletzt deshalb können in der Kontaktimprovisation leicht Affekte im Sinne von Freude oder Überraschung aber auch Scham entstehen, die in der Regel in gesellschaftliche Strukturen eingebunden sind (Egert 2019).

Im Kontext der Sportlehrkräfteausbildung bietet ein Tanzseminar mit dem Schwerpunkt Kontaktimprovisation einen geschützten Erfahrungsraum, um eine bewusste und respektvolle Abstimmung von Berührung, Nähe und Distanz theoretisch und praktisch zu üben. Studierende sind aufgefordert, eigene Grenzen zu setzen und zu reflektieren, Vertrauen aufzubauen und nonverbal zu kommunizieren. Dies soll sie wiederum für die individuellen Grenzen ihrer Schüler*innen sensibilisieren, ihr Einfühlungsvermögen schulen und ein achtsames und verantwortungsvolles Handeln fördern.

Die Ausrichtung an gesellschaftlichen Normen schränkt bei Ungeübten (wie es Sportstudierende häufig sind) – neben den ohnehin nur gering zur Verfügung stehenden vorhandenen tänzerischen Vorkenntnissen – die Improvisation ein. So spricht Bettina Wuttig (2020) von einem Misslingen einer tänzerischen Improvisation, wenn proxemische Muster unkonventioneller Nähe und Distanz zugunsten eines „doing gender“ vermieden werden (Wuttig 2020:155). Im Gegensatz dazu gelänge eine Improvisation nur, wenn sie in gewisser Weise „antisozial“ sei (ebd.).

Für Sportstudierende ist zu berücksichtigen, dass diese in der Regel Sportarten betreiben, die zwar körpernah und kooperativ ausgeführt werden, aber auch ein körperliches Gegeneinander voraussetzen und in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt werden.

Studien über das Sich-Erleben in der Kontaktimprovisation legen zum Teil gravierende Unterschiede zwischen Teilnehmenden mit und ohne tänzerische Erfahrungen offen. So bewerten professionell Tanzende gemeinsam erlebte Berührungserfahrungen in Übungen zur Kontaktimprovisation ausschließlich positiv (Herman 2022) und können darüber hinaus „die eigenen Bedürfnisse wahrnehmen [...], konkrete Wünsche [...] formulieren sowie sich das Genießen [...] erlauben“ (Schmid 2011:157). Im Gegensatz dazu beschreiben tanzunerfahrene Architekturstudierende, dass sie in der Kontaktimprovisation Gefühle von Schüchternheit und Peinlichkeit erleben (Martin 2021). Gleichermaßen berichten tanzunerfahrene Sportstudierende von ambivalenten Gefühlen hinsichtlich der untypischen Bewegungen in der Kontaktimprovisation und von Schwierigkeiten, diese in ihr Sport- und Selbstverständnis zu integrieren (Rustad 2012). Es scheint, dass die „Vulnerabilität (Scham, Scheu, Angst) des Körpers“ (Eger / Klinge 2024:124) bei tanzunerfahrenen Teilnehmenden eine bedeutende Rolle einnimmt. Weitere Unterschiede zeigen sich zwischen den Geschlechtern: Tanzerfahrene Frauen neigen auf der einen Seite mehr als Männer dazu, kreative Prozesse durch eine ‚social lense‘ zu betrachten (Green 2000). Auf der anderen Seite genießen sie es mehr als ihre männlichen Konterparts, sich aus Bewegungsvorschriften zu befreien und kreativ sein zu dürfen.

Methodik

Design der Veranstaltung Schwerpunktfach Tanz

Das Schwerpunktfach (SPF) Tanz ist eine Wahlpflichtveranstaltung für Sportlehramtsstudierende im Masterstudiengang mit dem Berufsziel Gymnasium/Gesamtschule und neben dem Akrobatik-Kurs eine von zwei möglichen Optionen, welche die Sportstudierenden belegen können. Die Veranstaltung wird – auch im Zeitraum der Studie – von einer hauptamtlichen Dozentin und einem freischaffenden Choreografen geleitet, wodurch die pädagogische durch eine künstlerische Perspektive erweitert und eine gewisse „Erfahrungsoffenheit“ gewährleistet werden kann (Eger / Klinge 2024:128). Die überwiegend theoretischen Anteile, die von der Dozentin geleitet werden, finden wöchentlich, diejenigen unter Anleitungen des Choreografen an zwei Wochenenden statt. Die praktischen Inhalte an den Wochenenden sind prozessorientiert ausgerichtet, d.h., den Studierenden wird anfangs ein tanztechnisches Bewegungsvokabular vermittelt, um anschließend über metaphorische Instruktionen erste kreative Impulse in Gang zu setzen. Anschließend folgen Übungen zur Kontaktimprovisation, die schließlich in einer gemeinsamen Jam münden. Am Ende des zweiten Wochenendes, also nach Beendigung der praktischen Einheiten mit dem Choreografen, werden die Teilnehmenden jeweils aufgefordert, ein sechs- bis zehnteiliges Reflexionsportfolio anzufertigen, in dem sie ihre differenzierten Körpererfahrungen dokumentieren und reflektieren. Dieses in der Lehrkräfteausbildung häufig eingesetzte Verfahren zielt auf Selbstreflexion ab. Diese selbstreflexiven Prozesse werden im SPF Tanz durch gezielte Fragen angeregt: Welche neuen (Bewegungs-)Erfahrungen mache ich? Wo erkenne ich meine persönlichen, körperlichen und mentalen Grenzen? Durch die Verschriftlichung soll die eigene Affektivität bei der Durchführung einzelner Bewegungsanregungen mit dem Ziel reflektiert werden, sich im Rahmen eines Professionalisierungsprozesses weiterzuentwickeln. Die schriftliche Reflexion soll sich dabei nur auf die tänzerischen Inhalte der beiden Wochenenden unter Leitung des Choreografen beziehen. Die Studierenden können in der Ausgestaltung ihrer Portfolios unterschiedliche Schwerpunkte bei der gedanklichen und schriftlichen Auseinandersetzung mit den einzelnen Übungen setzen. Zudem haben die Studierenden die Freiheit, ganze Übungen auszusparen, sofern diese keine subjektive Bedeutung haben.

Inhaltliche Ausgestaltung des Schwerpunktfachs Tanz

Die Leitidee des SPF Tanz ist es, dass sich die Studierenden temporär von der Vorstellung lösen, wie ein Körper sich zu bewegen hat. Es ist die Arbeit am Loslassen proxemischer Konventionen, wie sie durch kulturelle und geschlechtsbezogene Bewegungsräume entstanden sind. Das durch diese Leitidee erstellte Konzept fußt auf der erfahrungsbasierten und empirisch belegten Annahme, dass den Studierenden dieses ‚Loslassen‘ zum einen durch ihre sportbezogene Sozialisation (siehe: Sabine Hafner [„Kann man aus Sportler*innen Tänzer*innen machen?“](#)) schwerfallen und es zum anderen durch geschlechtsbezogene Habitualisierungen Unterschiede zwischen den teilnehmenden Studentinnen und Studenten geben dürfte (u.a. Czynnick-Leber 2019). Das Konzept lässt sich grob in drei Phasen gliedern. Die *Übungen zum Techniktraining* zu Beginn der Veranstaltung dienen zum einen der Erweiterung des Bewegungsmaterials der Studierenden, zum anderen soll speziell diese Zielgruppe ‚abgeholt‘ werden, indem sie sich zunächst an einem idealen Bewegungsvorbild orientieren kann. In den sich anschließenden *Visualisierungsübungen* wird als ein (erster) kreativer Prozess mit Vorstellungsbildern gearbeitet. Die metaphorische Instruktion lässt

jeweils mehrere Lösungsmöglichkeiten zu. Beispielsweise kann in der Vorstellung, dass sich ein Ball innerhalb des Körpers befindet, die Entscheidung darüber gefällt werden, welche Körperteile den Weg des Balles lenken sollen. Die Förderung eines differenzierten Körperbewusstseins durch Visualisierungsübungen bereitet die nachfolgende *Kontaktimprovisation* vor, in deren Mittelpunkt die Improvisation als (gemeinsame) Erfahrung steht. Eine Person berührt die andere mit den Händen auf einem frei gewählten Körperbereich, woraufhin diese reagiert. Darauffolgend werden diese Kontaktpunkte länger etabliert und die Hände werden durch andere Körperbereiche ersetzt. Als Weiterentwicklung wird der Impuls von einem Kontaktpunkt fließend auf einen anderen übertragen, dabei entsteht ein erster Tanz.

Datenerhebung

Als Datenmaterial der vorliegenden Studie wurden die Reflexionsportfolios der an dem Seminar teilnehmenden Studierenden zugrunde gelegt, die vom Wintersemester 2014/15 bis zum Wintersemester 2023/24 in 15 Tanzseminaren angefertigt wurden. Im Vergleich zu anderen Erhebungsinstrumenten in der qualitativen Sozialforschung – wie Interviews – sind Reflexionsportfolios an persönlichen Sinnzuschreibungen ausgerichtet (Heid 2012). D.h., die Reflexion ist nicht durch Forschende gelenkt, findet stattdessen introspektiv statt und kann sich im Laufe des Schreibprozesses vertiefen. Reflexionsportfolios sind ähnlich wie autoethnografische Verfahren zugleich Datenquelle und Analysewerkzeug. Durch die Verschriftlichung der tänzerischen Erfahrungen machen die teilnehmenden Studierenden bereits innerhalb ihrer Reflexionsportfolios die „eigenen Körpererfahrungen [...] zum Gegenstand der Analyse“ (Wuttig 2020:151). Zum Zeitpunkt der Erstellung der Portfolios war keine wissenschaftliche Auswertung vorgesehen; die Texte dienten ausschließlich der individuellen Reflexion sowie der Leistungsüberprüfung im Rahmen der universitären Lehre. Erst im Nachgang wurde entschieden, die vorliegenden Dokumente einer Analyse zu unterziehen, um Erkenntnisse über studentische Lern- und Reflexionsprozesse zu gewinnen. Die Analyse stellt somit eine sekundäre Nutzung von Lehrdokumenten zu Forschungszwecken dar. Zu Beginn der Analyse wurden sämtliche personenbezogene Angaben vollständig anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind.

Datenauswertung

Von 167 Portfolios konnten 163 ausgewertet werden, von denen 80 von Studenten (49,1 %) und 83 von Studentinnen (50,9 %) angefertigt wurden. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Methods-Design verwendet. Die Datenmenge der Portfolios bietet als Ergänzung zur qualitativen Auswertung die Möglichkeit der Quantifizierung (siehe: [Nana Eger / Thomas Renz / Miriam Schmidt-Wetzel „Methoden in der Kulturellen Bildung: Verständnisse, Verortungen und Grenzen. Ein Schreibgespräch aus drei \(Forschungs-\)Perspektiven“](#)).

Die Datenauswertung der Reflexionsportfolios erfolgte zunächst auf Grundlage der qualitativ-rekonstruktiven Methode der Grounded Theory nach Corbin / Strauss (1990) durch zwei der Verfasser*innen. Der leitende Choreograf wurde nicht in die Auswertung einbezogenen. Im Rahmen des Offenen Kodierens wurden In-vivo-Codes aus den Reflexionsportfolios gesucht, um einen ersten konzeptionellen Zugriff aus dem Datenmaterial zu entwickeln (Muckel, 2011). Dabei wurden Begriffe übernommen, die die Studierenden in ihren Portfolios verwenden. So wurden beispielsweise die Codes „unangenehm“, „Hemmungen haben“, „unhygienisch“ oder „zu intim“ zur Orientierung

Berührungshemmung zusammengefasst. Die Codes „den Sinn dahinter“, „keinen Zugang“ o.Ä. wurden als Orientierung *Sinnhaftigkeit* gebündelt. Codes wie „beobachtet fühlen“, „sich dämlich vorkommen“, „blamieren“ und „Angst vor Reaktionen“ bilden die Orientierung *Schamgefühl*. Die Codes „war erstaunlich“, „war überrascht“ oder „erwies sich als positiv“ wurden zur Orientierung *Positive Überraschung* zusammengefasst. Die Codes „bereits bekannt“, „adaptiert aus“ oder „schon mal gemacht“ wurden zur Orientierung *Vertrautheit* gebündelt. Der Begriff der Orientierung wird dem der Kategorie vorgezogen, da er den Zugang zu typischen Sichtweisen und Sinnkonstruktionen der Studierenden in der Kontaktimprovisation, wie etwa der Umgang mit Nähe, Körperkontakt oder Unsicherheit ermöglicht.

Im Rahmen des axialen Kodierens wurden die Orientierungen anschließend kontextualisiert, d.h. entlang der in der Seminarstruktur verankerten Elemente Techniktraining, Visualisierungsübungen und Kontaktimprovisation eingeordnet, um Bedingungen, Bewältigungsstrategien und Interaktionen zu suchen. Auf diesem Weg konnten sowohl Zusammenhänge hergestellt als auch widersprüchliche Textpassagen identifiziert werden. Durch das selektive Kodieren wurden die Orientierungen schließlich miteinander in Beziehung gesetzt und die Phänomene herausgestellt, die zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage relevant erscheinen.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, inwiefern sich geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich dieser Reflexionen zeigen, wurde in einem weiteren Auswertungsschritt von dem rein induktiven Vorgehen abgewichen (Mitchel 2014) und die Reflexionsportfolios quantitativ durch deskriptive Statistiken und Analyse von Mittelwertunterschieden zwischen Frauen und Männern ausgewertet. Die vorgenommene Kategorisierung der Übungen sowie die wahrnehmungs- und handlungsleitenden Orientierungen für jeden Fall wurden in die Statistiksoftware IBM SPSS 28.0 eingespeist. Es wurden Dummy-Variablen für das Geschlecht und das Erleben von Berührungshemmungen, Hinterfragen der Sinnhaftigkeit, positive Überraschung sowie Scham und Vertrautheit bei allen Übungskategorien erstellt. Zusätzlich wurden vier weitere Dummy-Variablen ergänzt, die das Erleben der Orientierungen reflektieren, ohne dabei zwischen Kategorien von Übungen zu unterscheiden. Da der Datensatz ausschließlich aus dichotomen Variablen bestand, wurden für die Gruppenunterschiede Kreuztabellen erstellt sowie χ^2 -Tests nach Pearson durchgeführt (Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$). Keine Zelle hat eine erwartete Häufigkeit < 5 (Kuckartz et al. 2010). Der Phi-Koeffizient (ϕ) wurde als Zusammenhangsmaß verwendet. Der Koeffizient liegt zwischen 0 und 1, wobei höhere Werte einen starken Zusammenhang ausweisen (Raithel 2008). In einem abschließenden Schritt wurden systematische Beziehungen zwischen den Orientierungen und den empirischen Daten durch eine rekursive theoretische Reflexion über Zusammenhänge und Sinnkomplexe hergestellt.

Ergebnisse

Wahrnehmungs- und handlungsleitende Orientierungen

Die Ergebnisse bestätigen, dass sich der Inhaltsbereich „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ in der Lehramtsausbildung für Krisen im Sinne von (habituellen) Differenzerfahrungen im besonderen Maße anbietet (u.a. Klinge 2017). Im Folgenden werden zunächst die fünf identifizierten Orientierungen in den Reflexionsportfolios der Studierenden gemäß ihrer genannten Häufigkeit und nach Geschlecht selektiert dargestellt

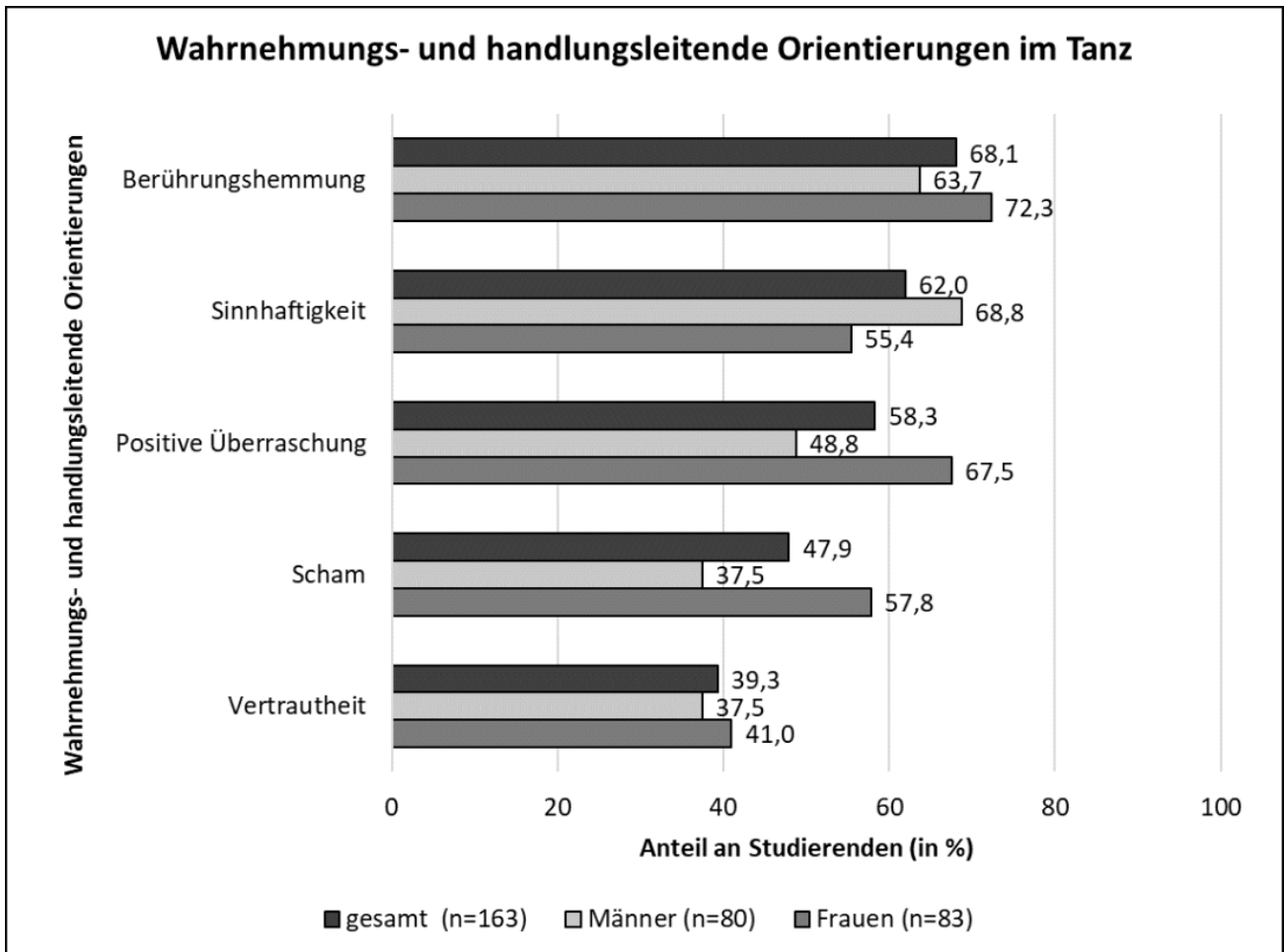


Abb. 1: Wahrnehmungs- und handlungsleitende Orientierungen im Tanz bei Sportstudierenden (n=163)

Mehr als zwei Drittel der Studierenden (68,1 %) nehmen sich bei Berührungen in der Kontaktimprovisation gehemmt wahr. Dieses affektive Erleben beschreiben 72,3 % der Frauen und 63,7 % der Männer.

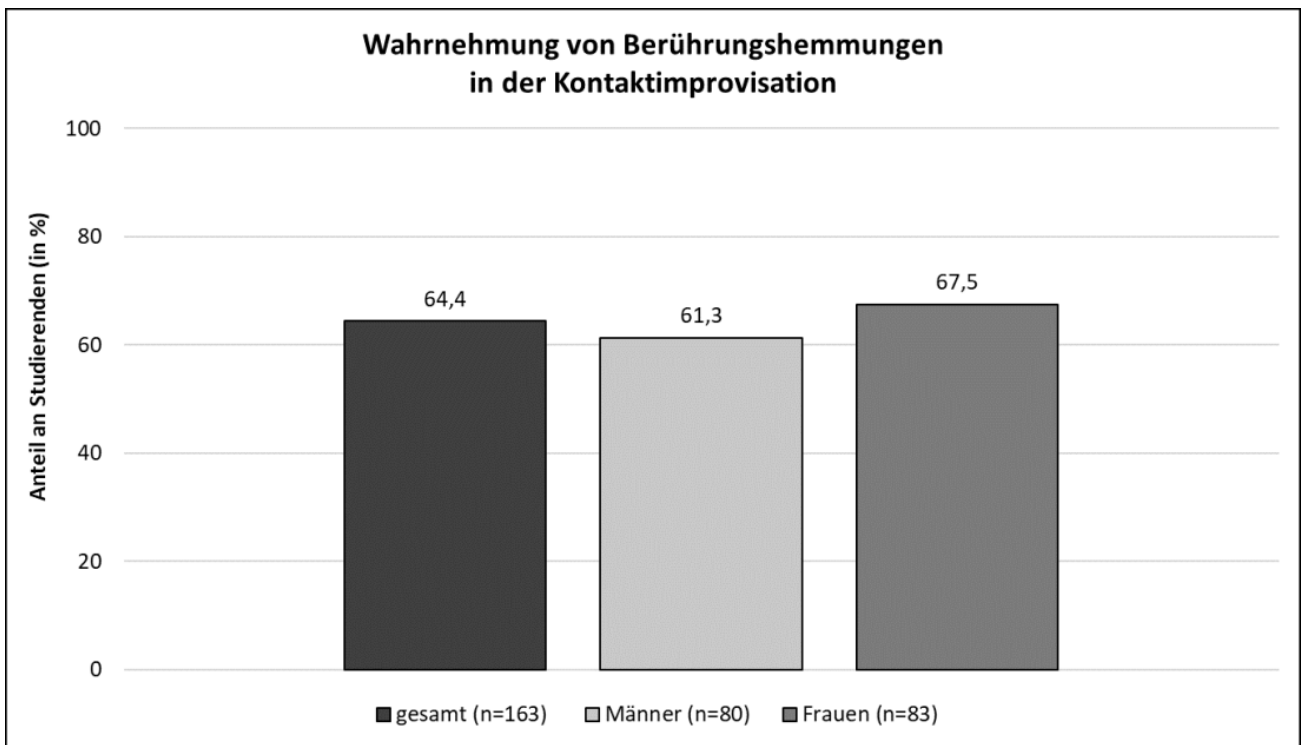


Abb. 2: Wahrnehmung von Berührungshemmungen in der Kontaktimprovisation (n=163)

Viele Studierende erleben die körperliche Nähe als „zunächst sehr befremdlich“ (M12, WiSe 2014/15). Sowohl aus der Sicht männlicher als auch weiblicher Studierender limitieren gemischtgeschlechtliche Paare die Möglichkeit gemeinsamer neuer Bewegungserfahrungen, „da man nicht alle Flächen am Körper nutzen kann, [und] die Bewegungsmöglichkeiten [damit] eingeschränkt [sind]“ (M1, SoSe 2015). Auch hat „[man] besonders in einem gemischten Tanzpaar [...] anfangs ggf. gewisse Vorbehalte oder traut sich nicht, Körperkontakt einzugehen bzw. empfindet es als unangenehm“ (W9, WiSe 2023/24).

Die Irritationen der proxemischen Muster von Nähe und Distanz bei Berührungen in der Kontaktimprovisation stehen neben den geschlechtsbezogenen Aspekten auch in Abhängigkeit davon, ob die Person schon aus anderen Kontexten bekannt ist. Darüber hinaus gelangen einzelne Studierende zu der überraschenden Erkenntnis, dass körperliche Nähe bislang zu keinem unangenehmen Gefühl geführt habe, obwohl es „in anderen Sportarten [...] immer wieder zu körperlichen Berührungen [kommt] und [...] bis jetzt keine Probleme [auftraten]“ (W6, SoSe 2017).

Knapp zwei Drittel der Studierenden (62,0 %) hinterfragen die Sinnhaftigkeit der Übungskomplexe, wobei der Anteil an Männern, die die Sinnhaftigkeit einzelner Übungen hinterfragt (68,8 %), in allen Übungsbereichen höher als der Anteil an Frauen (55,4 %) ist, allerdings nur mit Blick auf die Visualisierungsübungen signifikant ($\chi^2=6,08$, $p=.014$, $\phi= -.193$).

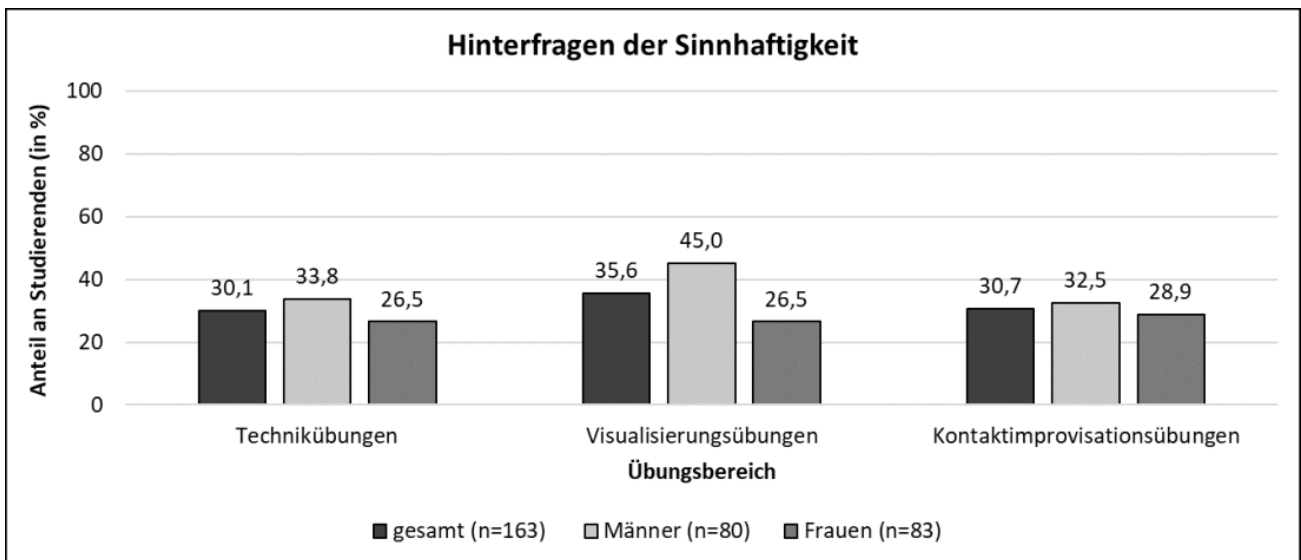


Abb. 3: Hinterfragen der Sinnhaftigkeit (n=163)

Die männlichen Studierenden geben hierfür eine fehlende Zielorientiertheit an.

„Anfangs empfand ich es als schwierig, mich auf die Übung einzulassen, da mir die Intention der Übung nicht richtig klar war und im weiteren Verlauf auch nicht klarer wurde.“ (M5, WiSe 17/18)

Weit mehr als die Hälfte der Studierenden (58,3 %) dokumentiert, dass sie in der Durchführung einiger Übungen positiv überrascht sind. Dies geschieht am häufigsten bei den Technikübungen (36,8 %).

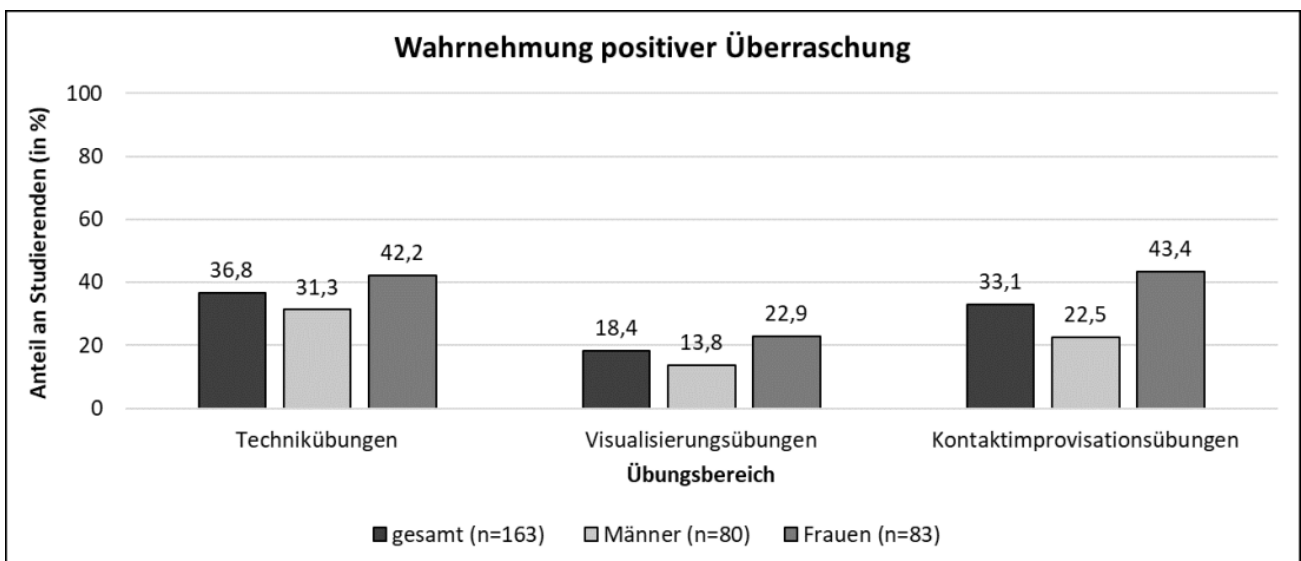


Abb. 4: Wahrnehmung positiver Überraschung (n=163)

Männliche Studierende nehmen dieses Gefühl häufig auf der Fähigkeits- und Fertigkeitsebene wahr und beschreiben es beispielsweise als interessant, *„Bewegungen und Übungen, die man auch aus anderen Bereichen des Sports kennt, unter tänzerischen Gesichtspunkten zu beleuchten“* (M5, WiSe 2017/18). Darüber hinaus sind einzelne *„definitiv sehr davon angetan [...], wie viel Energie und Unerwartetes im Rahmen einer Kontaktimprovisation spontan hervorgerufen wird“* (M3, SoSe 18) und erleben diese

Spannung als Herausforderung. Frauen sind signifikant häufiger in der Kontaktimprovisation positiv überrascht als Männer (43,4 % vs. 22,5 %; $\chi^2=8,01$, $p=.005$, $\phi= .222$), reflektieren jedoch auch mit Blick auf die Visualisierungsübungen, dass sie sich temporär von gesellschaftlich normativen Vorstellungen befreien und dadurch neue Erfahrungen zulassen können.

„Ich habe dadurch gelernt, wenn man es schafft, sich darauf einzulassen, nur mit sich selbst zu sein bzw. zu tanzen, wird der Druck von äußeren Urteilen und Vergleichen gelöst, indem man sich erlaubt, sich authentisch und unbeschwert auszudrücken, ohne sich Gedanken über die Meinung anderer machen zu müssen.“ (W7, WiSe 23/24)

Knapp die Hälfte der Studierenden (47,8 %) beschreibt ein Gefühl der Scham. Während 15,3 % der Teilnehmenden dies in den Technikübungen und 19,0 % in der Kontaktimprovisation erleben, reflektieren 27,6 % dieses während der Visualisierungsübungen. Die Studierenden beschreiben diese als „nicht greifbar“ (M27, WiSe 17/18), „ungewohnt befremdend“ (M1, SoSe 2015) und begründen dies häufig damit, dass es ihnen „noch etwas an Vorstellungskraft fehlt“ (W24, WiSe 17/18).

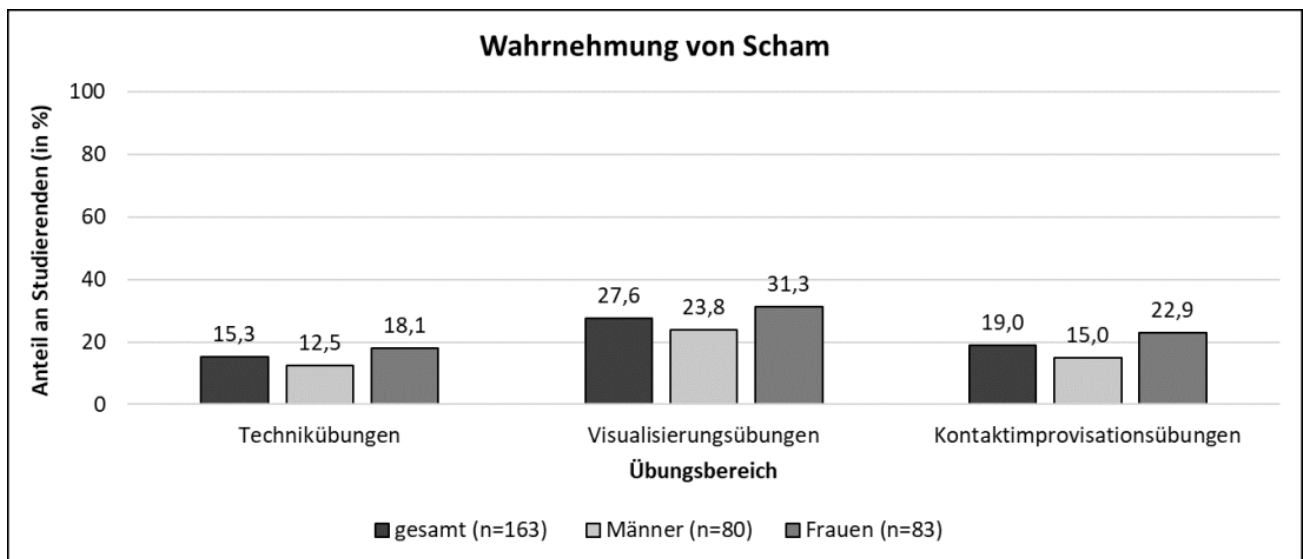


Abb. 5: Wahrnehmung von Scham (n=163)

Der Anteil an Frauen, der das Gefühl der Scham in ihren Reflexionsportfolios beschreibt, ist in allen drei Übungsbereichen höher als der Anteil an Männern, allerdings nicht signifikant. Sich jenseits von gesellschaftlichen Normen befreit in der tänzerischen Bewegung auszuprobieren, ist aus Sicht dieser Studentinnen nicht nur mangelnden kreativen Kompetenzen, sondern insbesondere der Situation des Beobachtet-Werdens geschuldet,

„denn diese Art von Bewegung ist nicht alltäglich und fühlte sich deshalb ungewöhnlich an, wodurch ich Angst hatte, dass mich jemand dabei auslachen könnte“ (W3, SoSe 17).

39,3 % der Studierenden nehmen eine Vertrautheit bei den Übungen wahr (37,5 % der Männer und 41,0 % der Frauen), wobei sich diese mit leichtem Abstand und 21,5 % in den Technikübungen vollzieht. Die Wahrnehmung von Vertrautheit stellt sich bei den Studierenden häufig dann ein, wenn die Übungen mit bekannten Sportarten in Verbindung gesetzt werden können, wenn es beispielsweise „ein wenig an die

Fallschule beim Kampfsport“ erinnert (M3, SoSe 17) oder an das „Aufwärmprogramm vor dem Schwimmen“ (W2, WiSe 23/24).

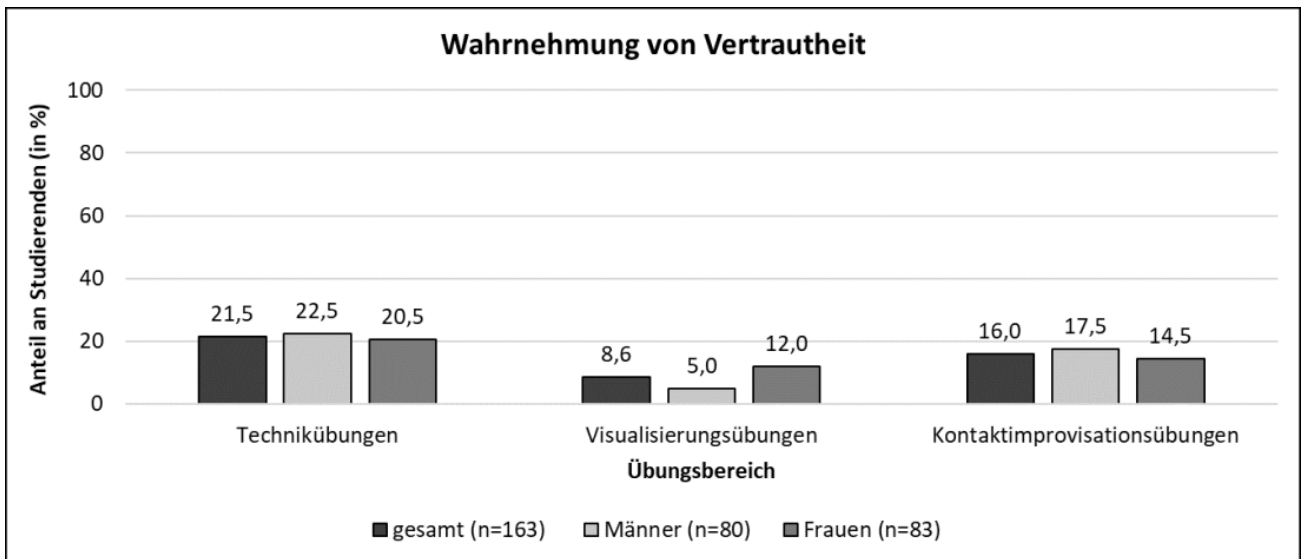


Abb. 6: Wahrnehmung von Vertrautheit (n=163)

Weiterhin sehen die Studierenden die Nähe zu den ihnen vertrauten Sportdisziplinen auch darin, dass sie es als Sportler*in gewohnt sind, „feste Bewegungsabläufe zu erlernen und diese dann zu üben und im Laufe der Zeit zu perfektionieren“ (M7, WiSe 16/17). Ein Student setzt die Wahrnehmung der Vertrautheit weniger mit den konkreten Inhalten als mit der Vermittlungsform in Bezug:

„Das war das Ziel, welches mir in den vorhergegangenen Übungen gefehlt hat. Das liegt eventuell an der klaren Rollenverteilung bei uns im Verein. Der Trainer gibt etwas vor und man tut es einfach, ohne großartig zu hinterfragen.“ (M10, WiSe 16/17)

Lernanlässe nutzen und Perspektiven neu ausrichten

Knapp die Hälfte der Studierenden (46,0 %) kann ihre krisenbehafteten Erfahrungen als Lernanlässe nutzen und in Bildungsmomente übertragen. 38,8 % der Männer und 53,0 % der Frauen berichten dies in ihren Reflexionsportfolios.

Tabelle 1: Positive Wendung habitueller Differenzenerfahrungen (n=163)

Übungsbereich	Orientierung verändert (gesamt, n=75)	Orientierung verändert (Männer, n=31)	Orientierung verändert (Frauen; n=44)
Technikübungen	22 (44,0%)	17 (54,8%)	21 (47,7%)
Visualisierungsübungen	11 (22,0%)	8 (25,8%)	11 (25,0%)
Kontaktimprovisationsübungen	27 (54,0%)	15 (48,4%)	25 (56,8%)

Ein Sich-Einlassen auf neue Bewegungserfahrungen, das mit dem Loslassen proxemischer Konventionen verbunden ist, findet nicht automatisch statt, sondern wird durch spezifische Bedingungen ermöglicht. Die Teilnehmenden resümieren, dass das *prozessorientierte Arbeiten* in der Veranstaltung dazu führt, Sinnzusammenhänge nachvollziehen zu können.

„Es war eine völlig neue Erfahrung und auf Grund dieser Unerfahrenheit empfand man die Übung zuerst als sehr merkwürdig. Man hatte das Gefühl, sich zum ‚Deppen‘ zu machen. Mit verstreichender Zeit verstand ich jedoch den Sinn dahinter.“ (M1, SoSe 16)

Neben der prozessorientierten Arbeitsweise werden die *den Prozess begleitenden Reflexionen* affektiver Wahrnehmungen durch die anderen Studierenden und den Choreografen als wichtig erachtet, so dass sich beispielsweise *„dieses Schamgefühl [...] nach einiger Zeit [reduzierte], da wir in der Gruppe genau jenes Gefühl thematisierten“* (W2, SoSe 18). Konkret kann die Reflexion unangenehmer Situationen zu einer Modifikation der Aufgabe genutzt werden, beispielsweise *„wurde genau dieser Punkt im Reflexionsgespräch genannt und die zweite Runde sollte mit Augen zu vollzogen werden“* (W3, SoSe 17).

In den Visualisierungsübungen, in denen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich des Erlebens von Schamgefühl zeigen, werden bestehende Selbst- und Weltdeutungen irritiert und das Verhältnis zwischen Subjekt und Welt wird neu ausgehandelt. Bei geschlossenen Augen werden Prozesse des Loslassens angeregt, die in der anschließenden Gruppenreflexion eine Neuausrichtung der Übung sowie neue Bewegungserfahrungen ermöglichen und dadurch zu einer *Veränderung des Welt-Personen-Verhältnisses* beitragen.

So erschließen sich einige Studentinnen durch diesen Prozess komplexe Sinnzusammenhänge, nehmen eigene Bedürfnisse wahr und befreien sich temporär von gesellschaftlichen Normen.

„Es war eine unerwartete Erkenntnis über die Last der eigenen Gedanken und Emotionen, die nicht in Kilogramm gemessen werden konnte. Der scheinbar einfache Akt des Rollens über den Boden wurde zu einer introspektiven Reise, bei der ich nicht nur meinen Körper, sondern auch meine mentalen Lasten wahrnahm. [...] die Fähigkeit, sich leicht und frei zu bewegen, hing nicht nur von physischer Stärke ab, sondern auch von der Bereitschaft, innerliche Lasten loszulassen und sich im Tanz unbeschwert zu entfalten, nicht jede Bewegung zu hinterfragen oder zu kritisieren, sondern sich treiben zu lassen.“ (W1, WiSe 23/24)

Eine überformte Einstellung einzelner und ein zunehmendes Sich-Einlassen auf neue Bewegungserfahrungen übertragen sich dann auch auf die gesamte Gruppe, sodass schließlich *„im Verlauf des Seminars alle immer lockerer wurden und eine angenehme schamfreie Atmosphäre entstanden ist“* (M11, WiSe 23/24). So resümiert dann auch eine Studentin in ihrem Portfolio:

„Wenn man nach Ende des Kurses auf diese Übung zurückblickt, fragt man sich, warum dies anfangs so schwierig war. Am Ende rollten die Teilnehmenden übereinander, wo sich anfangs beschämt vorsichtig Arm an Arm berührt wurde.“ (W12, SoSe 17)

Bildungsprozesse vollziehen sich nicht nur auf individueller Ebene, sondern ebenso in gemeinschaftlichen Zusammenhängen, wenn die Gruppe selbst zum Erfahrungs- und Lernraum wird. Bildung erweist sich hierbei als ein in der Praxis gelebter und gestalteter Prozess, der zu einer *Veränderung des Welt-Gruppe-*

Verhältnisses führt.

Vereinzelt haben die Studierenden ihre reflektierten Erfahrungen, obgleich diese Übertragungsleistung für die Erstellung der Portfolios nicht erwartet wurde, in ihr späteres Berufsfeld Schule transferieren können.

„In meinen Augen ist der wichtigste Bestandteil beim Tanzen allerdings die Achtung und der Respekt gegenüber anderen. Nichts erzeugt Hemmungen so stark wie Gelächter und Scherze auf Kosten anderer Personen. [...] Gerade Jungen beschämen sich untereinander schnell gegenseitig und das Tanzen wird zu einer Qual. Dies sollte gleich ganz am Anfang der Unterrichtsreihe geklärt werden, sodass keine falsche Scham oder Gefühle der Peinlichkeit entstehen. Respekt steht ganz oben, sodass jeder in der Gruppe befreit auftanzen kann und die Bewegungen keine Grenzen kennen.“ (M1, SoSe 2017)

Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich *praktische Implikationen* für die Gestaltung und Durchführung von Übungs- und Reflexionsprozessen in universitären Lehrveranstaltungen im Bereich Tanz ableiten, durch deren Berücksichtigung einer (noch) größeren Anzahl Sportstudierender Lernanlässe und Bildungsmomente ermöglicht werden könnten. Die Ergebnisse zeigen, dass krisenbehaftete Erfahrungen im Tanz dann zu Lernanlässen werden können, wenn in der Veranstaltung ein ‚safe space‘ für Erfahrungen geschaffen wird. Folgende Aspekte sollten hierbei Berücksichtigung finden.

1. In einem prozessorientierten Arbeiten können die Teilnehmenden das *Tempo*, neue Perspektiven einzunehmen, selbst bestimmen.
2. Visualisierungsübungen sollten so gestaltet sein, dass die Teilnehmenden ihren *Fokus nach innen lenken* können. Geschlechts- und fachspezifische Konventionen können durch geschlossene Augen quasi „ausgeblendet“ und Bewältigungsmechanismen überflüssig werden.
3. Übungen zur Kontaktimprovisation sollten vorzugsweise mit *vertrauten Personen* erfolgen, um Unsicherheiten zu vermeiden und neue (gemeinsame) Bewegungserfahrungen zu ermöglichen.
4. Irritierende Erfahrungen und damit verbundene affektive Wahrnehmungen sollten ernst genommen, kontextualisiert und *begleitend reflektiert* werden, um Anpassungen zu ermöglichen.
5. In einer durch *Respekt und Vertrauen getragenen Atmosphäre* bedarf es einer Unterstützung von außen, um Lernanlässe zu erkennen und neue Perspektiven aufzuzeigen.

Diskussion und Fazit

Der vorliegende Beitrag hat untersucht, inwiefern Sportstudierende ihre Irritationen im zeitgenössischen Tanz als Lernanlässe nutzen und reflexiv in Bildungsmomente überführen können und inwiefern dabei Unterschiede zwischen den Geschlechtern vorliegen. Die Ergebnisse suggerieren, dass Tanz für Sportstudierende habituelle Differenzerfahrungen ermöglicht, durch deren Reflexionen er eine gewichtige Rolle innerhalb ihres pädagogischen Professionalisierungsprozesses einnehmen kann. Die Erkenntnis, dass kaum geschlechtsbezogene Unterschiede in der Wahrnehmung der Vertrautheit bestehen, legt nahe, dass die Irritation eher auf eine fehlende Auseinandersetzung mit Tanz innerhalb der sportlichen Biografie der Sportstudierenden und weniger auf kulturelle Geschlechterrollen zurückzuführen ist. Die Ergebnisse der

vorliegenden Studie verweisen damit auf die Tanzunerfahrenheit der Sportstudierenden, bzw. auf ein enges Tanzverständnis als wichtigen Auslöser für Hemmungen im Tanz (Martin 2021, Rustad 2012). Überraschend ist es daher, dass die an lediglich zwei Wochenenden erworbenen Tanzerfahrungen bei Studentinnen zu einem Gefühl der positiven Überraschung und der Sensibilisierung gegenüber eigenen Bedürfnissen (Schmid 2011) bei gleichzeitigem Lösen aus weiblich konnotierten Konventionen sowie bei Studenten zu einer Wahrnehmung von Herausforderung und Spannung als männlich konnotierte Konventionen in der Kontaktimprovisation führen können (Kirschner 2004).

Für die drei Teilbereiche des praktischen Veranstaltungsdesigns – *Techniktraining*, *Visualisierungsübungen* und *Kontaktimprovisation* – lassen sich mit Blick auf die beschriebenen Irritationen jeweils zentrale Ergebnisse formulieren:

Trotz einer geringen Passung zu ihrem Sport- und Tanzverständnis (Rustad 2012) und damit einhergehender Irritationen erleben Studierende im *Techniktraining* – auch durch die zielorientierte, geschlossene Vermittlungsform – oft positive Überraschungen, die wiederum Reflexionsprozesse anregen. In den *Visualisierungsübungen* entstehen Irritationen durch ungewohnte, nicht instrumentelle Bewegungen, die die Vulnerabilität des Körpers besonders offenkundig machen. Habituelle Bewegungsmuster sind in dieser Übungsform besonders schwer aufzugeben. Der hohe Freiheitsgrad der Aufgabenstellung löst bei Frauen oft Scham aus und wird von Männern auf Sinnhaftigkeit hinterfragt. Die *Kontaktimprovisation*, die auf dem Durchbrechen proxemischer Muster von Nähe und Distanz in spontaner Interaktion basiert, ruft bei vielen Studierenden die meisten Irritationen hervor. Die unerfahrenen Tanzenden empfinden Berührungen aufgrund ihrer sportlichen und fachkulturellen Prägungen als befremdend (Quinten 2020), wobei geschlechtsbezogene Aspekte – obgleich vorhanden – eine geringere Rolle spielen (Rustad 2012). Berührungshemmungen in den Partnerübungen restringieren gemeinsame tänzerische Handlungen. Wie auch bei Susanne Martin (2021) berichten Sportstudierende ohne nennenswerte tänzerische Erfahrung häufig von Schüchternheit, Peinlichkeit und Unsicherheit, insbesondere in Situationen, in denen sie sich beobachtet fühlen (Kirschner 2004), was die Einflussnahme gesellschaftlicher Normen auf tänzerische Explorationen unterstreicht (Green 2000). Gleichwohl hält die Kontaktimprovisation auch die meisten positiven Überraschungen für die teilnehmenden Frauen bereit.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, inwiefern Sportstudierende Irritationen im Tanz reflektieren, als Lernanlässe nutzen und in Bildungsmomente transformieren können, verweisen die Ergebnisse auf die Faktoren *prozessorientiertes Arbeiten* und *begleitende Reflexion* als zentrale Gelingensbedingungen. Durch die tänzerische Auseinandersetzung wird zunächst für die Wahrnehmung eigener Bedürfnisse sensibilisiert, wobei eine temporäre Überwindung fachlicher und weiblich konnotierter Alltagskonventionen zu einem unkonventionellen Nähe-Distanz-Verhältnis führt. Im Sinne Kollers (2012) zeigen sich hier erweiterte Handlungsspielräume und veränderte Perspektiven im Zusammenspiel von spielerischer Freiheit und ästhetischen Ausdrucksformen. Gleichzeitig reflektieren die Studierenden, dass sich körperliche, emotionale und kognitive Prozesse gegenseitig beeinflussen. Sie folgern hieraus einen respektvollen Umgang mit den Bewegungen anderer, der verantwortungsvolles Handeln fördert. Vereinzelt werden Möglichkeiten des Transfers auf das spätere Berufsfeld Schule angebahnt, was zu einem verbesserten Lernklima (nicht nur, aber besonders im Tanz) beitragen kann. Es kann – bei aller gebotenen Vorsicht – festgehalten werden, dass die erlebten Irritationen als Lernanlässe genutzt und in Bildungsmomente überführt werden können. Ein begleitendes Reflexionsportfolio regt bei einigen Studierenden ein Umdenken

bzw. eine Erweiterung hinsichtlich ihres Tanzverständnisses an.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, inwiefern sich geschlechtsbezogene Unterschiede in den Reflexionen der Teilnehmenden zeigen, ermöglichen die Ergebnisse die überraschende Einsicht, dass die Unsicherheiten in Körperberührungen in der Kontaktimprovisation bei Studenten und Studentinnen gleichermaßen auftreten, was ein Stück weit auf die Enthierarchisierung der Tanzenden in dieser spezifischen Disziplin zurückgeführt werden könnte. Der hohe Freiheitsgrad der Aufgabenstellung bei den Visualisierungsübungen löst bei Frauen mehrfach Scham aus und wird von Männern auf Sinnhaftigkeit hinterfragt. Die Schamgefühle der Studentinnen lösen sich zum Teil zu Gunsten eines temporären Loslassens gesellschaftlich normativer Vorstellungen auf und ebnet damit den Weg zu positiven Überraschungen in der Kontaktimprovisation. Die Leitidee des Loslassens fachlicher und geschlechtsbezogener Konventionen gelingt temporär, wobei dies bei Frauen stärker ausgeprägt ist als bei Männern.

Die vorliegende Studie weist einige Limitationen auf. Die Studierenden haben durch die Entscheidung, welche Bewegungserfahrungen sie in ihren Portfolios reflektieren wollen, bereits eine Auswahl an der für sie subjektiv bedeutsamen Übungen das Datenmaterial (vor)selektiert und einen ersten Auswertungsschritt eigenständig vorgenommen. Zudem wurden die Reflexionsportfolios von den Studierenden als die (unbenotete) Studienleistung erstellt, somit nicht anonymisiert und könnten ggf. sozial erwünschte Aussagen beinhalten. So könnte der geschlechtsbezogene Unterschied hinsichtlich eines beschriebenen Schamgefühls als (nach wie vor genutzte) Bewältigungsstrategie gedeutet werden, Schamgefühle (gerade) als Mann nicht zuzulassen bzw. nicht zu kommunizieren. Zum anderen kannten die Studierenden den Choreografen vor Beginn der Veranstaltung nicht, was bedeutet, dass sie in kurzer Zeit ein Vertrauensverhältnis aufbauen mussten. Dieses zunächst fehlende Vertrauen könnte potenziell die Ergebnisse beeinflusst haben, insofern die Studierenden längere Zeit benötigten, sich auf die für sie befremdlichen Bewegungserfahrungen einzulassen und dem Choreografen in seinen Anleitungen zu vertrauen. Und nicht zuletzt könnten sich im Erhebungszeitraum von 10 Jahren gesellschaftliche Einstellungen und Haltungen sowie geschlechtsbezogene Erwartungen und Zuschreibungen gegenüber zeitgenössischen Tanzformen gewandelt haben.

Verwendete Literatur

- Alarcón, Mónica (2011):** Identität und Migration im Zeitgenössischen Tanz. In: *FGS-Freiburger GeschlechterStudien*, 17(1), 65-73.
- Combe, Arno / Gebhard, Ulrich (2019):** Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: Bähr, Ingrid / Gebhard, Ulf / Krieger, Claus / Lübke, Britta / Pfeiffer, Malte / Regenbrecht, Tobias / Sabisch, Andrea / Sting, Wolfgang (Hrsg.): *Irritation als Chance* (S. 133-158). Wiesbaden: Springer.
- Corbin, Juliet / Strauss, Anselm (1990):** Grounded Theory Research. In: *Zeitschrift für Soziologie* 19(6), 418-427.
- Czyrnick-Leber, Uta / Ukley, Nils / Schirmacher, Niklas (2022):** Irritationen des Körperwissens-Förderung von Transformationsprozessen des fachlichen Habitus durch Krisenerfahrungen im Tanz. In: Messmer, Roland / Krieger, Claus (Hrsg.): *Narrative zwischen Wissen und Können* (S. 77-90). Sankt Augustin: Academia.
- Czyrnick-Leber, Uta (2019):** *Tanz in der Sportlehrkräfteausbildung. Habitualisierungen-Ambivalenzen-Widerstände*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Eger, Nana / Renz, Thomas / Schmidt-Wetzel, Miriam (2025):** Methoden in der Kulturellen Bildung: Verständnisse, Verortungen und Grenzen. Ein Schreibgespräch aus drei (Forschungs-)Perspektiven. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/methoden-kulturellen-bildung-verstaendnisse-verortungen-grenzen-schreibgesprach-aus-drei> (letzter Zugriff am 27.04.2025).
- Eger, Nana / Klinge, Antje (2024):** Qualität zeitgemäßer Tanzvermittlung. In: Obermaier, Michael / Steinberg, Claudia / Molzberger, Rita / Obermaier, Krystyna (Hrsg.): *Tanzpädagogik-Tanzvermittlung: Grundbegriffe. Methoden. Anwendungsbereiche* (S. 121-133). Bad

Heilbrunn: Julius Klinkhardt / UTB.

Egert, Gerko (2019): Emotion und Bewegung. Tanzwissenschaftliche Perspektiven. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hrsg.): Emotionen (S. 416-421). Heidelberg: JB Metzler.

Ernst, Christian / Miethling, Wolf-Dietrich (2018): Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie von Sportlehrenden vor bildungstheoretischem Hintergrund. In: Laging, Ralf / Kuhn, Peter (Hrsg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik (S. 205-228). Berlin: Springer.

Firley-Lorenz, Michaela (2003): Gender im Sportlehrerberuf: eine empirische Studie über Sozialisation zum Beruf und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule. Dissertation, Universität Hamburg.

Freytag, Verena (2010): Zwischen Nullbock und Höhenflug: Eine explorative Studie zum tänzerischen Gestalten. In: Sportunterricht, 59(8), 227-232.

Green, Jill (2000): Emancipatory pedagogy? Women's bodies and the creative process in dance. In: Frontiers: A Journal of Women Studies, 21(3), 124-140.

Grüdelbach, Sophia / Niemann, Simon (2025): Erinnerung, Erfahrung, Erneuerung – Der transformatorische Bildungsbegriff im Kontext intergenerationaler Theaterarbeit. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/erinnerung-erfahrung-erneuerung-transformatorische-bildungsbegriff-kontext> (letzter Zugriff am 27.10.2025).

Hafner, Sabine (2019): Kann man aus Sportler*innen Tänzer*innen machen? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kann-man-aus-sportler-innen-taenzer-innen-machen> (letzter Zugriff am 16.07.2024)

Hermans, Carolien (2022): To touch and to be touched: interconnectedness and participatory sense-making in play and dance improvisation. In: Journal of Dance Education, 22(4), 211-222.

Heid, Michaela (2012): Arbeit am pädagogischen Selbst–das Portfolio-Konzept in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. In: BIOS-Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 24(1), 11-12.

Jenert, Tobias (2021): Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer* innenbildung. PraxisForschungLehrer*innenBildung. In: Zeitschrift für Schul-und Professionsentwicklung, 3(5), 82-92.

Kirschner, Werner (2004): Motive im Zeitgenössischen Tanz am Beispiel der Kontaktimprovisation. In: Musik-, Tanz und Kunsttherapie, 15(3), 130-136.

Klinge, Antje (2017): Vom Wissen des Körpers und seinen Bildungspotenzialen im Sport und im Tanz. In: Oberhaus, Lars / Stange, Christoph (Hrsg.): Musik und Körper: Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik (S. 91-103). Bielefeld: transcript.

Koller, Hans-Christoph (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid / Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie (S. 19-34). Opladen: Barbara Budrich.

Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan / Ebert, Thomas / Schehl, Julia(2010): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Lampert, Friederike (2010): Improvisierte Choreographie – Rezept und Beispiel. In: Bormann, Hans-Friedrich / Brandstetter, Gabriele / Matzke, Annemarie (Hrsg.): Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren (S. 201-215). Bielefeld: transcript.

Lampert, Friederike (2007): Tanzimprovisation. Geschichte - Theorie - Verfahren - Vermittlung. Bielefeld: transcript.

Martin, Susanne (2021): Dancing with real bodies: Dance improvisation for engineering, science, and architecture students. In: Schulze Heuling, Lydia / Filk, Christian (Hrsg.): Algorithmic and Aesthetic Literacy. Emerging Transdisciplinary Explorations for the Digital Age (S. 13-39). Berlin: Barbara Budrich.

Mitchell, Donald (2014): Advancing grounded theory: Using theoretical frameworks within grounded theory studies. In: The Qualitative Report, 19(36), 1-11.

Muckel, Petra (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader (S. 333-352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pallant, Cheryl (2017): Contact improvisation: An introduction to a vitalizing dance form. Jefferson: McFarland.

Quinten, Susanne (2020): Tanzen - Berühren - Wissen: der Tastsinn als Wissensvermittler in tänzerischen Interaktionen. In: Bischof, Margrit / Lampert, Friederike (Hrsg.): Sinn und Sinne im Tanz (S. 201-212). Bielefeld: transcript.

Quinten, Susanne (1994): Das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierenden Funktionen: eine theoretische und empirische Studie zum Bewegungslernen am Beispiel Tanz. Köln: bps.

Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Rustad, Hilde (2012): Dance in physical education: Experiences in dance as described by physical education student teachers. In: Nordic journal of dance, 3(1), 14-29.

Sarco-Thomas, Maleika / Zammit, Rebecca (2020). Contact improvisation and the health sciences: Mapping the terrain. In: Sacro-Thomas, Maleika (Ed.), Thinking touch in partnering and contact improvisation: Philosophy, pedagogy, practice (82-103). Cambridge: Scholars Publishing.

Schierz, Matthias (2014): Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. In: ZSF Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 2(1), 3-20.

Schmid, Jörg (2011): Kontakt-Improvisation als Lebenskunst. Mehr Lebensqualität durch Flow-Erleben und Achtsamkeit. Dissertation, Universität Marburg.

Stevens, Catherine / McKechnie, Shirley (2005): Thinking in action: thought made visible in contemporary dance. In: Cognitive processing, 6, 243-252.

Wuttig, Bettina (2020): Proxemische Irritationen von Geschlecht in der Neuen Tanz-Improvisation. Zum Verhältnis von Habitus und körperlicher Materialität. In: Müller, Beatrice / Spahn, Lea (Hrsg.): Den LeibKörper erforschen: Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins (Vol. 5). (S. 145- 158). Bielefeld: transcript.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Uta Czynnick-Leber , Lara Lesch , Tiago Manquinho (2025): Die Arbeit am Loslassen – Zeitgenössischer Tanz mit Sportstudierenden. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/arbeit-loslassen-zeitgenoessischer-tanz-sportstudierenden>

(letzter Zugriff am 15.12.2025)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>