

[\[Beitrag als PDF\]](#)

Auf den ersten Blick scheint es selbstverständlich, dass bei einer Tagung zum Thema „Körperlichkeit und ästhetische Erfahrung in der Lehrer*innenbildung der künstlerischen Fächer“ der Tanz nicht fehlen darf, steht der Körper als Ausdrucksmedium hier doch selbst im Fokus. Auf den zweiten Blick wird allerdings deutlich, dass es Tanz als eigenes künstlerisches Fach in der Lehramtsausbildung - zumindest in NRW - in der Regel gar nicht gibt.

„Im Allgemeinen ist Tanz in allen Schularten und -stufen im Fachunterricht von Sport und Musik, teilweise auch im Fach Darstellendes Spiel curricular verankert. Im Rahmen dieser Fächer hat Tanz allerdings kaum eine eigenständige Bildungsrelevanz entfalten können, sondern blieb den fachdidaktischen Zielen des jeweiligen Faches untergeordnet.“ (Fleischle-Braun 2013, S. 5)

In den Lehrplänen für das Fach Musik ist der tänzerisch-gestalterische Bereich als Schwerpunkt „Sich zur Musik bewegen“ unter dem Lernfeld „Musik umsetzen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 89) zu finden.^[1] Im Fach Kunst ist die Umsetzung von „Szenischem Gestalten“ gefordert (ebd., S. 108). Lediglich in den Rahmenvorgaben für den Sportunterricht in NRW nimmt „Gestalten, Tanzen, Darstellen - Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste“ in allen Schulstufen gleichberechtigt einen von zehn Inhaltsbereichen ein (ebd., S. 117). Obwohl er hier am sichtbarsten ist, bezieht Tanz auch im Sportunterricht eine eher marginale Stellung (Deutscher Sportbund 2006).

Unabhängig vom regulären Unterricht ist insbesondere in NRW ein enormer Boom an „Tanz-in-Schulen-Projekten“ zu verzeichnen. Die Tanzvermittlung in diesen Community-Dance-Projekten ist in der Regel an einzelne Tänzer*innenpersönlichkeiten gebunden, die als Expert*innen mit ihren impliziten Körperkonzepten arbeiten (Klinge 2017, S. 2).

Im Vergleich zu den Tanzkünstler*innen, die durch jahrelanges Training ein spezifisches Körperwissen und eine damit verbundene Selbstverständlichkeit in der Tanzvermittlung mitbringen, ist dies bei (angehenden) Lehrkräften nicht der Fall. Denn Sport-, Musik- und Kunststudierende sind zunächst eben durch Sport, Musik und Kunst sozialisiert und verfügen daher über ein feldspezifisches Körperwissen, das Tanz nicht unbedingt mit einschließt. Mit einem Blick in die Sportlehrkräfteausbildung lässt sich dies belegen. Die meisten Sportstudierenden weisen eine Sportvereinszugehörigkeit auf, innerhalb derer die Mitgliedschaft

an Mannschaftssportarten wie Fußball und Handball dominiert (Czyrnick-Leber 2019, S. 18). Nur wenige Sportstudierende sind außerhalb von Schule und Hochschule tänzerisch aktiv (ebd., S. 19).

Die spezifischen Sozialisationsprozesse in sportlichen, musikalischen oder künstlerischen Feldern stellen Lehramtsstudierende grundsätzlich vor die berufsbiographische Entwicklungsaufgabe, sich eben jener bisherigen Erfahrungen bewusst zu werden und diese ggf. zu reflektieren. Denn es sind eben die angehenden Lehrpersonen der Fächer Sport, Musik und ggf. Kunst, die Tanz als untergeordnete Kunstform in ihrem späteren Berufsfeld vermitteln sollen. Dabei scheint es, als würden die fachkulturellen Habitualisierungen die Umsetzung anderer fachdidaktischer Konzeptionen im Allgemeinen und tanzdidaktischer Konzeptionen im Besonderen erschweren.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche biographischen Erfahrungen bei Musik-, Kunst- und Sportstudierenden bereits im Körper verankert sind und wie sich diese explizit auf das Einlassen auf tänzerisch-gestalterische Bewegungsformen auswirken können. Die Schwerpunkte liegen dabei sowohl auf den fachspezifischen als auch auf den geschlechtsbezogenen Erfahrungen, die durch Nachahmungen vermittelt und im Körper gespeichert sind (Villa 2008, S. 207; Alkemeyer 2001, S. 125). Eine Erklärung dafür, wie sich die Speicherung sowohl der feld- als auch der genderspezifischen Erfahrungen sowie deren interdependentes Verhältnis in den Körpern vollziehen, bieten die kultursoziologischen Reflexionen von Pierre Bourdieu an. Die individuellen Erfahrungen der Akteur*innen in einem Feld formen in der Regel auch einen gruppenspezifischen Habitus, der wiederum Akteur*innen anderer Felder ausschließen kann. Während Bourdieus Habitus-Konzept und seine Theorie der Felder für Sportler*innen im Hinblick auf die Aufrechterhaltung inkorporierter Erfahrungen schon angewendet wurden (Czyrnick-Leber 2019, Klinge 2000), sollen sie im Folgenden auch für Musiker*innen und Künstler*innen zumindest angedacht werden. Praktische Erfahrungen von Musik-, Kunst- und Sportstudierenden in gemeinsamen künstlerischen Transformationsprozessen innerhalb des fächerverbindenden Moduls *Ästhetische Bildung* im Masterstudiengang des Grundschullehramts an der Universität Bielefeld konkretisieren die theoretischen Überlegungen. Der Beitrag schließt exemplarisch mit Aussagen zu körperlichen Fremdheitserfahrungen von Studierenden der genannten Fächer speziell im Tanz.

Fächerspezifische Habitualisierungen und inkorporiertes kulturelles Kapital

Den Fächern Kunst, Musik und Sport ist gemein, dass ihre Studierende ein Vorwissen in das Studium mitbringen, das sie nicht nur in der Schule, sondern vornehmlich außerhalb dieser erworben haben, beispielsweise in der Musik- und Kunstschule oder im Sportverein, und das sie wiederum - neben pädagogischen Ambitionen - zu diesem Studium motiviert hat.

Dabei zeichnen sich alle Fächer durch eine Eigenlogik aus. Diese zeigt sich in den genannten Fachbereichen alleine schon durch spezifische Räumlichkeiten wie Kunstwerkstätten, Musizierräume oder Sporthallen mit ihren je eigenen Materialien, Instrumenten und Sportgeräten (Wulf 2007, S. 101; Heß 2015, S. 313; Alkemeyer 2001, S. 4).

Innerhalb dieser Räume finden ritualisierte Handlungen statt, wie das Einrichten von Arbeitsplätzen zu Beginn einer Kunststunde, das gemeinsame Einsingen oder Rhythmusübungen sowie das Zusammenkommen im Sitzkreis in der Sporthallenmitte zu Stundenbeginn. Die zu den spezifischen Praktiken gehörigen Normen und Regeln der jeweiligen Fachkultur werden so oft wiederholt, dass sie von ihren Akteur*innen habitualisiert und zu einem inkorporierten Wissen werden (Wulf 2007, S. 94).

Die gewonnene „kulturelle Selbstverständlichkeit“ (Alkemeyer 2001, S. 9) geht mit einem spezifischen kulturellen Kapital der Akteur*innen einher. Zu den kulturellen Kenntnissen im Sport gehören beispielsweise ein Taktikverständnis und trainingswissenschaftliche Grundlagen sowie Erfahrungen körperlicher Disziplinierungen und ein Wissen über Ernährung, Umgang mit Niederlagen, Fair Play, etc. (Czynnick-Leber 2019, S. 57). Weiterhin gilt hier im hohen Maße das Prinzip des Wettbewerbs, das Überbieten anderer, wenn es beispielsweise darum geht, einen Speer am Weitesten zu werfen oder in einem körperlichen Kontakt den Gegner zu bezwingen.

Inkorporiertes kulturelles Kapital im Fach Musik hingegen besteht beispielsweise darin, mindestens ein Instrument spielen zu können, Wissen über Notationen, etc. (Lenz 2013, S. 170). Dazu kommen in der Regel gemeinsame musikalische Erfahrungen im Orchester, Ensemble, Chor oder einer Band und darüber hinaus ein Interesse an Musikgeschichte und Musikrezeption (Heyer 2015, S. 38).

Im Fach Kunst wiederum steht das Hervorbringen bildnerischer Werke im Mittelpunkt (Wulf 2007, S. 91), die durch Einsatz materialer und medialer Verfahren und Strategien eigene Sichtweisen zum Ausdruck bringen (ebd., S. 96). Hinzu kommt ein Interesse an Kunstwerken verschiedener Zeiten und Kulturen sowie ein Verständnis für die Spezifik ästhetischer Ausdrucksformen und ihrer Deutung.

Während dieses inkorporierte kulturelle Kapital für das Erreichen von Bildungsabschlüssen in der Schule eher wenig Relevanz hat (Vogt 2012, S. 15), bildet es in den (vorgeschalteten) Eignungsprüfungen der Studienfächer und in den Studiengängen Kunst, Musik und Sport eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Handeln. Das außerhalb von Schule und Hochschule inkorporierte, teils unreflektierte Wissen und die damit einhergehenden fachspezifischen Habitualisierungen werden in der Regel in den genannten Studiengängen weit-

ergeführt und vertieft. Darüber hinaus wirken sich die biographischen Erfahrungen auch auf die spätere Berufstätigkeit aus (Heyer 2015, Klinge 2008).

Fachkulturen und Gender

Mit dem Kulturosoziologen Pierre Bourdieu können die unterschiedlichen Studiengänge als soziale Felder betrachtet werden, in denen sich generalisierbare Merkmale ausmachen lassen. Die Spezifik der einzelnen Fachkulturen geht dabei immer auch mit gesellschaftlichen Zuschreibungen einher, die wiederum in besonderem Maße eine geschlechtsbezogene Dimension aufweisen. Damit sind Fachkulturen immer auch „gegenderte“ Kulturen.

Mit Blick auf das Lehramtsstudium lässt sich eine „Feminisierung der pädagogischen Berufe“ erkennen (Paseka 2012, S. 88), die sich für die Grundschule noch zuspitzt. Damit ist zum einen die überwiegende Anzahl weiblicher Lehrpersonen gemeint, zum anderen ein nach weiblichen Prinzipien gestalteter Unterricht (ebd.). Innerhalb dieses Diskurses wird eine Unterscheidung zwischen den Bedürfnissen von Jungen und Mädchen zugrunde gelegt, die jeweils auch nur von männlichen oder weiblichen Lehrkräften befriedigt werden könnten (ebd., S. 89). Die geschlechtsbezogenen Zuschreibungen unterstützen die Annahme einer *natürlichen* Zweigeschlechtlichkeit. Dies geschieht insbesondere dann, wenn Schülerinnen und Schüler als jeweils homogene Gruppen angesehen werden und auf eine Differenzierung verzichtet wird (ebd.). Dazu, den körperlichen Bedürfnissen der Jungen zu entsprechen seien nur männliche Lehrkräfte in der Lage. So ergeht im Bereich der Grundschule nicht selten die Forderung an männliche Lehrende fachfremden Sportunterricht für Jungen anzubieten (Faulstich-Wieland 2012, S. 25-26). Auf diesem Weg wird die *Vergeschlechtlichung* von (sportlichen) Praxen reproduziert und neu produziert.

Die dichotome Kategorisierung entlang des Geschlechts lässt sich sowohl für die Schule als auch für die Hochschule mit Bourdieus Konzept der homologen Gegensätze aufzeigen (Bourdieu 2005, S. 18). Mehr oder weniger offen ausgesprochen wird zwischen *harten* und *weichen* Fächern unterschieden, wobei dies in der Regel mit der hierarchischen Unterteilung in *Männer-* und *Frauenfächer* einhergeht. Für die in diesem Beitrag in den Blick genommenen spezifischen Bereiche kann Musik als *weiches* und *weibliches* Fach, Kunst als *weiches* und *weibliches* Fach und Sport als *weiches*, aber *männliches* Fach betrachtet werden.

Tabelle 1: Schulfächer als Geschlechtsdomänen (Heß 2013, S. 57)

Jungenfach	Mädchenfach	weder/noch
------------	-------------	------------

Sport	71,1%	1,1%	27,8%
Physik	60,5%	4,5%	35%
Mathe	47,4%	5,0%	47,6%
Geschichte	38,4%	12,1%	49,5%
Biologie	20,2%	22,6%	57,2%
Englisch	9,7%	34,3%	56%
Musik	5,5%	53,3%	41,1%
Deutsch	4,9%	51,3%	43,8%
Kunst	3,1%	79,1%	17,8%

Diese Einstellung wird beispielsweise in der Studie von Heß (2013) sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen bestätigt (siehe Tabelle1).

Die fachbezogenen Habitualisierungen, die schulisch und außerschulisch erworben werden, sind demnach eng mit kulturellen Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit verwoben. Soziale Verschränkungen, denen eine hierarchische Geschlechterordnung immanent ist, sind immer auch im Körper verankert und leiblich abgesichert (Jäger 2004, Lindemann 1993).

Im Feld des Sports bieten sich bestimmte Sportarten an, um Männlichkeit und Weiblichkeit einzuüben, beispielsweise Männlichkeit durch kraftvolle Bewegungen im Fuß- oder Handball und Weiblichkeit in der Rhythmischen Sportgymnastik. Sogenannte männlich konnotierte Sportarten wie Fußball oder Rugby werden in einer symbolischen Geschlechterordnung höher gewertet als weiblich konnotierte Sportarten wie Turnen oder Tanzen. Schüler können sich in den männlich konnotierten Sportarten das Image einer hegemonialen Männlichkeit aneignen, während sie beim Betreiben beispielsweise von Rhythmischer Sportgymnastik Gefahr laufen, an Status und Ansehen zu verlieren (Czynnick-Leber 2019, Garrett/Wrench 2018).

Wie im Feld des Sports gelten auch im musikalischen Feld geschlechtsbezogene Zuschreibungen, insbesondere hinsichtlich unterschiedlicher Musikstile. Schon Schülerinnen und Schüler differenzieren zwischen „Jungen“- und „Mädchenmusik“ (Nonte/Schwippert 2012, S. 21), wobei die klassische Musik aus Schülersicht als weiblich und die populäre Musik als männlich konnotiert gilt (Green 1997, S. 183). Damit einhergehend „bewerten Jungen ihre Fähigkeiten in Sport signifikant besser als Mädchen und Mädchen ihre Fähigkeiten in Singen und Musizieren signifikant besser als Jungen“ (Nonte/Schwippert 2012, S. 21). Vor dem Hintergrund einer dichotomen Unterteilung kann die Partizipation an einer

gegengeschlechtlichen Musikrichtung die symbolische Geschlechterordnung gefährden (Green 1997, S. 183-184). Das Instrumentalspiel, insbesondere jenes, das einen Bezug zur klassischen Musik aufweist (Klavier, Flöte, Streichinstrumente), wird als den Mädchen zugehörig empfunden. Demgegenüber spielen Jungen gerne Schlagzeug (Green 1997, S. 181; Oebelsberger 2009, S. 85) sowie weitere Instrumente, die mit populärer Musik in Verbindung stehen. Durch eine Fragebogenerhebung mit Lehrkräften und Interviews mit Schüler*innen kann Green (1997) mit ihrer Studie die geschlechtsbezogene Einteilung weiter differenzieren: Mädchen singen lieber als Jungen und dies besonders gerne im Chor. „[...] singing is by far the most audible and visible musical practice of girls“ (Green 1997, S. 159). Jungen hingegen zeigen ein Interesse an technischen Musikproduktionen und weisen ein Talent für das Komponieren auf:

“The main feature of boys’ success in composition were depicted as their imagination, exploratory inclinations, inventiveness, creativity, improvisatory ability and natural talent. These qualities were explicitly described as lacking in girls, who were instead characterised as conservative, traditional and reliant on notion.” (ebd., S. 196)

Während im Sportunterricht den Bedürfnissen der meisten Schüler nach männlich konnotierten Sportarten nachgegeben wird, lässt sich dieser pädagogische Androzentrismus im Musikunterricht nicht finden. Im Gegenteil, denn Heß stellt fest, „dass die Identifikationsangebote des Fachs Musik für Jugendliche mit hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen eher schwach sind [...]“ (Heß 2015, S. 323). Vielmehr könnten die mit Weiblichkeit assoziierten Praktiken des Fachs Musik, wie etwa Singen und Tanzen, dazu führen, sich als Junge dem Fach gegenüber abzugrenzen (ebd., S. 314). Dies könnte folgerichtig zu einer - wenn nicht bereits ohnehin vorhandenen - Hinwendung zum (männlich konnotierten) Sport führen: „First, boys prefer sport to music, a choice between the two being a frequent necessity in schools where they often compete for extra-curricular time“ (Green 1997, S. 168).

Für das Fach Kunst fasst Eßer (2016) folgende Zuschreibungen zusammen:

„[...] eine Vorliebe für harmonische Innenräume, emotionale und romantische Inhalte oder Mode bei Mädchen und die Bevorzugung von Technik- und Gewaltdarstellungen bei Jungen (Kämpf-Jansen 1991, 103 f.) sowie detailreiche, ordentliche und ornamentale Gestaltung bei den Mädchen und gröbere, spontane Arbeitsweise bei Jungen (Wichelhaus 1991, 78 ff.).“ (Eßer 2016, S. 259)

Wulf beobachtet darüber hinaus, dass Schülerinnen und Schüler im wenig normierten Kunstunterricht die Möglichkeiten zur Interaktion mit anderen nutzen, wobei sich „die Kinder [...] mit den gleichgeschlechtlichen Schülern solidarisieren und sich gegenüber den anders-

geschlechtlichen Schülern abgrenzen“ (Wulf 2007, S. 98).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Fachkulturen im hohen Maße „gegendert“ sind und „kulturelle Bedürfnisse [...] weder individuell oder natürlich noch primär bewusst, sondern sozial produziert und körperlich manifest [sind]“ (Klein 2008, S. 244).

Das Ineinandergreifen von Fachkultur und Gender zeigt sich auch im Zusammenhang mit den o.g. Tanz-in-Schulen-Projekten. Eine vom Zentrum für Kulturforschung (ZfKf) in Auftrag gegebene Fragebogenstudie belegt, dass die Tanzprojekte (noch) mehr Anerkennung von den Lehrkräften erhalten, wenn sie in inhaltlicher Verbindung mit anderen Schulfächern stehen, wobei dies in der Regel die Fächer Musik, Darstellendes Spiel und Sport sind (Keuchel 2009, S. 11). Darüber hinaus weist ca. die Hälfte der 230 untersuchten Tanzprojekte einen spartenübergreifenden Bezug zur Bildenden Kunst, der Musik, dem Darstellenden Spiel oder der Literatur auf (ebd., S. 9). Die Studie kann die Geschlechtszugehörigkeit als das soziodemographische Merkmal ausmachen, das maßgeblich die Motivation der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an den Projekten bestimmt (ebd., S. 19). Finden die Tanzprojekte nicht verpflichtend im Klassenverband statt, sinkt die Teilnahme der Jungen von 43% auf 15% (ebd., S. 18). Da weniger als ein Drittel der Projekte verpflichtend sind (ebd., S. 9), werden sie demzufolge zu einem großen Teil von Mädchen frequentiert und richten sich auch inhaltlich nach deren Bedürfnissen und Interessen aus (ebd., S. 16). Dies zeigt sich beispielsweise in der Musikauswahl (ebd., S. 7) und in der Gestaltung von Kulissen und Kostümen (ebd., S. 10). Ein inhaltlicher Bezug (27%) zum männlich konnotierten Sport wird hingegen vernachlässigt (ebd., S. 11). Diese Ergebnisse bestätigen Tanz als weiblich konnotierte Bewegungsform.

Das fächerverbindende Modul Ästhetische Bildung

Wie bereits aufgezeigt, ist den Fächern Kunst, Musik und Sport im Vergleich zu anderen Fächern in der Lehramtsausbildung „die wechselseitige Verstärkung schulischer Interessen und außerschulischer Freizeitaktivitäten“ gemein (Klika 2007, S. 110-111). Im vertrauten Terrain der Schule kann das eigene künstlerische (oder sportliche) Tun in einem beruflichen Rahmen verortet werden (Maschke 2009, S. 77-78).

An der Universität Bielefeld wurde im SoSe 2014 das interdisziplinäre Modul *Ästhetische Bildung* eingeführt, das sich an Masterstudierende des Lehramts Grundschule mit den Fächern Kunst, Musik und Sport richtet.^[2] Das Modul setzt sich aus folgenden vier Veranstaltungen zusammen:

1. *Einführung in die Kunst- und Musikpädagogik* (für Sportstudierende) bzw. *Einführung in die Sportdidaktik* (für Kunst- und Musikstudierende)

Körperliche Fremdheitserfahrungen in der Lehramtsausbildung am Beispiel Tanz - „Gegenderte“ Fachkulturen in Bewegung

Uta Czynnick-Leber

2. *Methoden fächerverbindenden Unterrichts in der Ästhetischen Bildung*
3. *Ringvorlesung* zu verschiedenen Aspekten Ästhetischer Bildung unter historischer und systematischer Perspektive
4. *Crossover: Klang/ Raum/ Körper/ Bild* (eine Veranstaltung, in der die Studierenden interdisziplinäre Performances erarbeiten und aus der heraus sie ihre Modulprüfung ablegen).

Der aktive, organisierte Kontakt mit mindestens zwei fachfremden Kulturen impliziert nun, dass drei Gruppen von Studierenden mit einem je fachspezifischen Habitus zusammentreffen. Während sich bisher in ihren Studiengängen eine gewisse Homogenität der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster (d.h. ein gruppenspezifischer Habitus) herausbilden konnte, stehen Künstler*innen, Musiker*innen und Sportler*innen nun mit unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen voreinander. Diese Kompetenzen zeigen sich wiederum auch in den dem jeweiligen Feld angemessenen Körperpraxen (Villa 2008, S. 207).

Sowohl die bisherigen Überlegungen als auch Beobachtungen im Projekt *Crossover* legen nahe, dass die Studierenden auf die fachfremden Denkmuster und Arbeitsweisen habituell nicht unbedingt vorbereitet sind. Ein quasi verpflichtendes Sich-Einlassen auf andere (künstlerische) Bereiche kann durch das vorhandene praktische Wissen demnach zunächst erschwert werden und mitunter zu Irritationen, Unsicherheiten und Hemmungen führen. So bringt dann auch ein Musikstudent seine Gefühle bei der ersten gemeinsamen Sitzung auf den Punkt: „Befürchtungen treffen aufeinander“ (Musikstudent, SoSe 2018).

Bourdieu benennt drei Möglichkeiten, mit dem inkorporierten kulturellen Kapital anderer Kunstformen umzugehen: „implizite Anerkennung“, „respektvoll vermeidend“ und „schamhaft leugnend“ (Bourdieu 2011, S. 46). Dies gilt auch für geschlechtsbezogene Zuschreibungen. So geht ein Student zu Beginn der Veranstaltung mit folgenden Worten auf Distanz zu den bevorstehenden Inhalten: „Frauen sind in den künstlerischen Fächern besser“ (Sportstudent WS 2018/19). Er äußert sich somit „respektvoll vermeidend“. Diese Zurückhaltung wird möglicherweise auch dadurch nahegelegt, dass sich Studierende des Männerfachs Sport in dem Modul *Ästhetische Bildung* in der Minderheit befinden, sodass das Modul insgesamt als weiblich konnotiert wahrgenommen wird. Am Ende des Projektes *Crossover* äußert sich ein weiterer Student wie folgt: „Ich empfinde jetzt eine größere Wertschätzung gegenüber den künstlerischen Fächern“ (Sportstudent SoSe 2018). Diese „implizite Anerkennung“ kann unter geschlechtsbezogenen hierarchischen Gesichtspunkten als persönliche wie berufliche Weiterentwicklung angesehen werden.

Erfahrungsbasiert können Zuschreibungen und Vorbehalte dann reduziert werden, wenn das in den fachdidaktischen Seminaren und der Ringvorlesung erlernte kognitive, abstrakte Wissen im Projekt *Crossover* durch sinnliche Erfahrungen körperlich-leiblich angereichert wird. Die Studierenden können in einer neuen Gruppenkonstellation mimetisch die Bewe-

gungen, das Musizieren, das Zeichnen von Studierenden anderer Fächer nachvollziehen und sich körperlich-sinnlich ähnlich machen (Alkemeyer 2001, S. 3; Wulf 2007, S. 119). Bisherige Zugehörigkeiten werden bewusst irritiert und durcheinander gebracht. Gemäß Wachtmann/Oberhaus/Oetken (2018, S. 194) stellt dies das „entscheidende innovative Kriterium künstlerischer Transformationsprozesse“ dar. Hierdurch können wiederum neue Praxen entstehen (Villa 2008).

Zum Stellenwert von Tanz im Rahmen des Projektkurses *Crossover*

Der Tanz ist nun ein künstlerisch-pädagogisches Feld, das für alle beteiligten Studierenden des Projektes *Crossover* mehr oder weniger neu ist. Mit Blick auf die Gruppe der Sportstudierenden ist durch eine Interviewstudie bereits bekannt, dass sich Studentinnen dem Tanz, und hier insbesondere dem Ballett, gegenüber *implizit anerkennend*, männliche Studierende hingegen eher *respektvoll vermeidend* oder *schamhaft leugnend* äußern (Czyrnick-Leber 2019, S. 216).

Die Chance, die die Kunstform Tanz bietet, ist nun insbesondere darin zu sehen, dass durch eine *motorische* Auseinandersetzung mit einem Thema „eingespielte Wahrnehmungsmuster von Körperlichkeit, von Bewegungsbeziehungen zwischen Individuen und Gruppen“ aufbrechen können (Brandstetter 2016, S. 4). Während in der Musik, der Kunst und im Sport Instrumente, Materialien und Sportgeräte eingesetzt werden, der Körper also weitgehend funktional genutzt wird, macht Tanz den Körper in seiner Expressivität selbst zum Thema:

„Die Spezifik des Gegenstandes ›Tanz‹ liegt insbesondere in den Möglichkeiten der unmittelbar körperlichen ästhetischen Erfahrung und der Auseinandersetzung mit Körper und Raum in der performativen Selbst- und Fremdinszenierung. Der Tanz bietet ein großes Potenzial an inter- und transdisziplinären Kooperationen und ist in seiner Flüchtigkeit eine besondere Kunst der Präsenz.“ (Bundesverband Tanz in Schulen)

Die besondere körperliche Exponiertheit im Tanz kann zunächst zu Irritationen bei den Beteiligten führen. So formuliert dann auch ein Student: „Als Musiker bin ich es gewohnt, Ausdruck über Stimme oder ein Instrument zu vermitteln. Den Körper empfinde ich als extrem fremdes Medium - gerade im Tanz“ (Musikstudent SoSe 2018).

Den bisherigen Reflexionen folgend müsste den Musik- und Kunststudentinnen der Tanz als weiblich konnotierte Bewegungsform im *Projekt Crossover* nun deutlich näher sein als beispielsweise den männlichen Sportstudierenden. Die Beobachtungen der Lehrenden bestätigen diese Hypothese. Allerdings treten neben den geschlechtsbezogenen auch die fachspezifischen Habitualisierungen im Tanz zutage, wie durch die Äußerung einer Stu-

dentin deutlich wird: „Ohne mein Instrument habe ich mich irgendwie nackt gefühlt - auch emotional“ (Musikstudentin, WS 2018/19).

Die fach- und genderbezogenen Habitualisierungen der Kunst-, Musik- und Sportstudierenden werden durch Tanz quasi *auf die Bühne* gebracht. Um zu verhindern, dass sich in diesem vermeintlich neuen Feld Geschlechterstereotype weiter zementieren oder diese neu produziert werden, gilt es, jene Tanzstile zu vermeiden, die mit Weiblichkeit oder Männlichkeit assoziiert sind, wie beispielsweise (das weibliche) Ballett oder (der männliche) Hip Hop. Dies betrifft auch Paartänze, bei denen durch kulturbedingte Körperhaltungen die Geschlechtsrollen schon festgelegt sind, wie beispielsweise im Tango (siehe Abb. 1). Stattdessen wären unter den genannten Zielsetzungen Tanzrichtungen zu favorisieren, die gezielt das bisherige Körperwissen in Frage stellen.



„Derzeit wird vor allem zeitgenössischen, hybriden Tanzformen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da für sie die Suche nach neuen Erfahrungsräumen, nach Verfremdungen des Vertrauten und Entdeckungen des Ungewöhnlichen kennzeichnend ist und sie das reflexive, kritische Potential von Tanz hervorheben.“ (Klinge 2017, S. 6)

So kann, wie in Abb. 2 dargestellt, der Körper selber als Ausgangspunkt für eine Gestaltung dienen. Auch innerhalb der Gestaltungsprozesse der Studierenden muss dafür Sorge getragen werden, dass Musiker*innen und Künstler*innen nicht ausschließlich weiblich konnotierte Tanzstile in den Bewegungsbiographien umsetzen und Sportler*innen sich nicht nur auf die Übernahme technischer Aufgaben zurückziehen. Stattdessen kann die Geschlechtsbezogenheit von Bewegungen durch eine metaphorische Annäherung an ein Thema und die Umsetzung eher narrativer Bewegungskonzepte zumindest reduziert werden (Heß/Voss 2016). Dabei kann ein Stilmittel des zeitgenössischen Tanzes, die Einbeziehung alltäglicher Bewegungsgrundformen wie Gehen und Laufen, insbesondere Jungen und Män-

nern helfen, sich auf gestalterische Prozesse einzulassen (Czyrnick-Leber 2019, Garrett/Wrench 2018).

Die anonymen, schriftlich festgehaltenen Reflexionen des Fremderlebten durch die Studierenden, die den Dozent*innen am Ende des Seminars zur Verfügung gestellt werden, unterstützen die Wahrnehmungsprozesse, wie am folgenden Beispiel deutlich wird:

„Als man Klänge zu den einzelnen Formen finden sollte, ist mir das relativ leicht gefallen, da ich im Fach Musik schon öfter mit Ähnlichem konfrontiert wurde und es schon einige Male gemacht habe. Als man sich Bewegungen zu den Formen ausdenken sollte, fand ich das im ersten Moment schwierig. Als ich dann aber meiner Fantasie freien Lauf gelassen habe, habe ich gemerkt, dass es gar nicht so schwer ist. Es gibt hier kein richtig oder falsch. Ich finde es gut, dass ich in einem neuen Bereich herausgefordert wurde.“ (Musikstudentin SoSe 19)

Finden sich die Teilnehmenden der unterschiedlichen Fachbereiche in einer prozess- und produktorientierten Arbeitsweise neu zusammen, werden Grenzen durch spezifische Praktiken und durch andere Dinge und Beziehungen – auch zwischen den Akteur*innen – neu gezogen (Lengersdorf 2016, S. 57). Die Vernetzung schafft in den praktischen Arbeits- und Gestaltungsprozessen kreative Reibungspunkte. Die Studierenden können ihre eigenen Grenzen wahrnehmen, selbstreflexiv bearbeiten und manchmal sogar überwinden und diese erweiternden Möglichkeiten zur beruflichen, aber auch persönlichen Weiterentwicklung nutzen. Fach- und genderbezogene Habitualisierungen sowie biographische Erfahrungen werden damit auch im Sinne eines Professionalisierungsverständnisses irritiert, aufgebrochen und reflektiert (Schierz 2014, S. 9; Peez 2005, S. 4).

Der Körper im Allgemeinen und der tanzende Körper im Besonderen erweist sich in diesem Modul in dreierlei Hinsicht als Medium von Lernprozessen: Erstens kann es zu einer größeren Anerkennung gegenüber dem feldspezifischen Körperwissen anderer Studierenden kommen, was wiederum zu einer Sensibilisierung von angehenden Lehrkräften gegenüber kulturellen Bedürfnissen ihrer (zukünftigen) Schüler*innen führen mag. Zweitens erwerben Studierende durch bewegungsbezogene Transformationsprozesse ein weiteres kulturelles Kapital, das eine notwendige Voraussetzung für eine Tanzvermittlung in der Schule darstellt. Und drittens werden durch künstlerische Transformationsprozesse selbstreflexive Prozesse im Sinne eines Professionsverständnisses angeregt, insbesondere hinsichtlich eigener geschlechtsbezogener Zuschreibungen.

Literatur

Alkemeyer, Thomas: Körper, Bewegung und Gesellschaft. Aufführung und ästhetische Erfahrung der sozialen Praxis im Spiel, Symposium »Ästhetische Erfahrung und kulturelle Praxis« am FB 16 der Universität Dortmund. 2001.

Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. Berlin 2005.

Bourdieu, Pierre: Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter. Konstanz 2011.

Brandstetter, Gabriele: Körperwissen im Tanz - Bewegung und Übertragung. Paragrana 25 1. Berlin 2016.

Bundesverband Tanz in Schulen, Homepage, Stand: 5.4.2019

Czyrnick-Leber, Uta: Tanz in der Sportlehrkräfteausbildung: Habitualisierungen - Ambivalenzen - Widerstände, Schriften zur Sportwissenschaft, Band 153. Hamburg 2019.

Deutscher Sportbund (Hg.): DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen 2006

Eßer, Anne: Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterricht. Reflexionen zu Grundproblemen von Identität und Vielfalt. München 2016

Faulstich-Wieland, Hannelore: Sollten Grundschullehrer vor allem Vorbild für Jungen sein? -Zusammenhänge zwischen Studienmotivation von Lehramtsstudierenden, Diskursen um "mehr Männer in die Grundschule "und Perspektiven guter (Grund-) Schulen. In: Männer und Grundschullehramt. Wiesbaden 2012, S. 13-30.

Fleischle-Braun, Claudia: Tanz und Kulturelle Bildung. 2013, <https://www.kubi-online.de › artikel › tanz-kulturelle-bildung> (Stand: 18.01.2020)

Garrett, Robyne / Wrench, Alison: Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education. European Physical Education Review, 24(1), 2018, S. 97-113.

Green, Lucy: Music, Gender, Education. Cambridge 1997.

Heyer, Robert: Musiklehramt und Biographie: Rekonstruktion biographischer Orientierung

gen angehender Musiklehrkräfte. Wiesbaden 2015.

Heß, Frauke: Musikunterricht-ein Mädchenfach? Das Image des Faches Musik aus Sicht von Jugendlichen. In: Musik und Unterricht, 110, 2013, S. 56-60.

Heß, Frauke: Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechterrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht. In: Wedl, Juliette/ Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld 2015, S. 313-336.

Heß, Frauke / Voss, Christiana: Analyse durch Bewegung. Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht. In: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft 2016, S.191-208.

Jäger, Ulle: Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung. Königstein/Taunus 2004.

Keuchel, Susanne 2009, https://bv-tanzinschulen.de/TIS_Endbericht_Pilotstudie09_BVTanzinSchulen (Stand: 10.04.2019)

Klein, Gabriele: Kultur. In: Nina Baur / Korte Hermann / Martina Löw / Markus Schröer (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden 2008, S. 237-252.

Klinge, Antje: Körperwissen - eine vernachlässigte Dimension der Sportpädagogik. Kumulative Habilitationsschrift zur Erlangung der Vendia Legendi im Fachgebiet Sportpädagogik. Habilitationsschrift, Ruhr-Universität Bochum 2008.

Klinge, Antje: Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer (aus) bildung. In: Sportwissenschaft, 30(4), 2000, S. 443-453.

Klinge, Antje: Bildungskonzepte im Tanz. 2017, <https://www.kubi-online.de/artikel/bildungskonzepte-tanz> (Stand: 20.08.2019)

Klika, Dorle: Fächerwahl im Lehramtsstudium - Zementierung der Geschlechtersegregation? In: Eva Borst / Rita Casale (Hg.): Ökonomie der Geschlechter. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung 3, 2007, S. 103-115.

Lengersdorf, Diana: Das Ding mit dem Museum. In: Julia Reuter / Oliver Berli (Hg.), Dinge befremden. Interkulturelle Studien, Wiesbaden 2016, S. 55-61.
DOI https://doi.org/10.1007/978-3-658-10451-1_6

Lenz, Friedemann (2013): Soziologische Perspektiven auf musikalische Sozialisation. In: Robert Heyer / Sebastian Wachs / Christian Palentien: Handbuch Jugend-Musik-Sozialisation. Wiesbaden 2013, S. 157-185.

Lindemann, Gesa: Das paradoxe Geschlecht. Wiesbaden 1993.

Maschke, Sabine: „Warum ich studiere, was ich studiere...«. Biografische Wege ins Lehramtsstudium mit dem Fach Kunst oder Physik. In: Pädagogisches Forum: (Vol. 37, No. 2). 2009, S. 76-82.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien und Lehrpläne der Grundschule Sammelband, 2008, www.schulentwicklung.nrw.de › *upload* › *klp_gs* › *LP_GS_2008* (Stand: 20.08.2019)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, <https://www.schulentwicklung.nrw.de> › *HandreichungDuG_111014* (Stand: 10.01.2020)

Nonte, Sonja / Schwippert, Knut: Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen - Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. In: Beiträge Empirischer Musikpädagogik, 2012, 3(1). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/72> (Stand: 15.12.2019)

Oebelsberger Monika: Singen ist Mädchensache. In: Teresa Schweiger/Tina Hascher (Hg.): Geschlecht, Bildung und Kunst. Wiesbaden 2009. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-531-91332-2_5

Paseka, Angelika: Die „Mehr-Männer-in-die-Grundschule“-Debatte aus professionstheoretischer Perspektive. In: Männer und Grundschullehramt. Wiesbaden 2012, S. 83-100.

Peez, Georg: Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild-Kunst-Subjekt. In: Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf (Hg.): Bilder-Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen 2005, S. 75-89.

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

Villa, Paula Irene: Körper. In: Nina Baur / Korte Hermann / Martina Löw / Markus Schröer (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden 2008, S. 201-217.

Vogt, Jürgen: Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In: Vogt, Jür-

gen / Heß, Frauke / Rolle, Christian (Hg.): Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 5), Berlin 2012, S. 6-19.

Wachtmann, Arne / Oberhaus, Lars / Oetken, Mareile: Künstlerische Transformationen. Einblicke in seminarübergreifende Transformationen von Bilderbüchern. In: Oberhaus, Lars / Oetken, Mareile (Hg.). farbeklangreimrhythmus. Interdisziplinäre Zugänge zur Musik im Bilderbuch. Bielefeld 2017.

Wulf, Christoph: Der andere Unterricht: Kunst. Mimesis, Poiesis und Alterität als Merkmale performativer Lernkultur. In: Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden 2007.

[1] Im Wahlpflichtfach „Darstellen und Gestalten“ der Gesamtschule lässt sich Tanz am ehesten unter „Darstellungen und Gestaltungen mit körpersprachlichem Schwerpunkt“ verorten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 10).

[2] Dabei bilden die Fachbereiche Kunst- und Musikpädagogik schon eine gemeinsame Abteilung.