



**Aus:**

*Gitta Barthel*

## **Choreografische Praxis**

### **Vermittlung in Tanzkunst und Kultureller Bildung**

März 2017, 272 Seiten, kart., zahlr. Abb., 34,99 €, ISBN 978-3-8376-3779-3

Vermittlung, Tanzkunst und Kulturelle Bildung stehen in engem Zusammenhang. Gitta Barthel stellt künstlerisch-kulturelle Projekte vor, in denen Choreograf\_innen mit heterogenen Gruppen arbeiten. Sie erschließt Vermittlung als immanenten Bestandteil von Choreografie und liefert eine faszinierende Zusammenstellung von Vermittlungspraktiken und Aufmerksamkeitslenkungen. Theoretische Ausgangspunkte bilden die tanzwissenschaftliche Reflexion zu Praktiken des erweiterten Choreografiebegriffes und die Betrachtung des Bedingungsgefüges gegenwärtiger Tanzvermittlung aus der Perspektive des Kreativitätsdispositivs. Die in der praxeologischen Tanzwissenschaft verortete Studie trägt Erkenntnisse zur Tanzpädagogik ebenso wie zur Kulturellen Bildung bei.

**Gitta Barthel** (Dr. phil.) ist in der Kunst-, Vermittlungs- und Forschungspraxis tätig und lehrt zeitgenössischen Tanz und Choreografie. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bewegungswissenschaft/Performance Studies an der Universität Hamburg, wo sie auch promovierte. Sie ist Mitautorin des »Choreografischen Baukastens« (hg. v. Gabriele Klein, transcript 2011).

Weitere Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3779-3](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3779-3)

# Inhalt

---

## **Einleitung** | 9

Fragestellung, Arbeitshypothese und Ziel | 12

Forschungsfeld und empirisches Material | 14

Methodisches Vorgehen | 17

Forschungsstand | 23

## **1. Choreografie** | 27

1.1 Tanz und Choreografie | 27

1.2 Choreografie als Raumschrift in Bewegung | 29

1.3 Festgelegte und improvisierte Ordnung | 31

1.4 Loslösung der Choreografie vom Tanz | 32

1.5 Prozess und Produkt | 37

1.6 Erweiterter Choreografiebegriff | 40

## **2. Choreografieren** | 45

2.1 Explorieren/Improvisieren | 46

2.2 Partizipieren | 50

2.3 Dekonstruieren | 55

2.4 Kollaborieren | 57

2.5 Reflektieren | 59

2.6 Notieren/Erinnern | 65

2.7 Verschränkung von explorativen und reflexiven Praktiken  
als zentrales Strukturelement | 66

## **3. Tanzvermittlung** | 69

3.1 Kreativitätsdispositiv | 70

3.2 Kreativität im Tanz | 74

3.3 Tanzvermittlung als Containerbegriff:  
Heterogene Bedeutungsvarianten | 77

- 3.4 Dimensionen von Tanzprojekten und Instanzen der ästhetischen Sozialität | 80
- 3.5 Institutionelle Dimension: Förderprogramme für Tanzprojekte | 82
- 3.6 Produktionsorientierte Dimension | 88
- 3.7 Personelle Dimension | 91
- 3.8 Inhaltliche Dimension | 95
- 3.9 Kritische Kunstvermittlung | 99
- 3.10 Positionierung der Studie | 106

#### **4. Choreografie vermitteln** | 109

- 4.1 Aufgabenstellen | 113
- 4.2 Klären | 132
- 4.3 Ausprobieren | 147
- 4.4 Auswerten | 158
- 4.5 Ausprobieren und Auswerten als zentrales Strukturelement | 166
- 4.6 Teilhaben/Teilnehmen | 176
- 4.7 Aushandeln | 189
- 4.8 Aufrechterhalten | 196

#### **5. Relationale Vermittlungspraxis** | 203

- 5.1 Multidirektionale, explorative, emergente, reflexive Vermittlungspraxis | 204
- 5.2 Bedeutungsvarianten von Vermitteln beim Choreografieren | 209
- 5.3 Kombinieren und Gewichten der Relate | 213
- 5.4 Optionale Aufmerksamkeitslenkungen für Choreografie Vermittelnde | 214

#### **6. Verwobenheit von Kunst- und Vermittlungspraxis** | 221

- 6.1 Erweiterter Choreografiebegriff in künstlerisch-kulturellen Kontexten | 221
- 6.2 Schnittmengen und Divergenzen von Vermittlungspraktiken und choreografischen Praktiken | 225
- 6.3 Choreografie Vermittlung als selbstreferenzielle Erfahrungspraxis | 236

**7. Zusammenfassung und Ausblick | 243**

**Dank | 247**

**Literaturverzeichnis | 249**

**Abbildungsverzeichnis | 269**



# Einleitung

---

Choreografische Praxis wird im 21. Jahrhundert verstärkt zum Thema tanzkünstlerischer und -wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Tagungen mit Workshops, Labs, Vorträgen, Lecture-Performances und Aufführungen verbinden Praxis- und Theorieformate<sup>1</sup> und münden in Publikationen.<sup>2</sup> In dieser Kombination ist auch in unserem Jahrhundert noch die ursprüngliche Doppelbedeutung vom Schreiben und Bewegen lebendig, die im Terminus ‚Choreografie‘ angelegt ist, der sich aus *graphein* (gr.) Schreiben und *choros* (gr.) Tanzplatz, Reigenplatz zusammensetzt (Klein 2011: 18f.). Das Interesse an choreografischer Praxis zeigt sich ebenfalls in der Veröffentlichung von Lern-, Arbeits- und Analyseinstrumentarien. Interdisziplinäre Teams aus Wissenschaftler/innen, Choreograf/innen, Medien- und Softwareexpert/innen, Architekt/innen und Grafikdesigner/innen kreieren intermediale sowie digitale Vermittlungsformate als Buch, Werkzeugkiste, CD-ROM, interaktive DVD-ROM und Webseite.<sup>3</sup> Gleichzeitig entwickelt sich ein ‚erweiterter Choreografie-

---

**1** | Beispielhaft sind hier genannt: *Choreographie-Akademie / Choreographie in Frage stellen. Tanzwissenschaftliche Tagung und Performance-Projekt* (2008); Internationale Konferenz zum Thema *Performing Reality. ‚Making Worlds‘ in Dance and Choreography* im Rahmen des Tanzkongress 2009 *No Step without movement!* (2009); *Choreographieren reflektieren* (2007), *Zwischen Tanztechnik und Choreografie* (2008), *Spezielle Orte und Choreografie* (2009) und *Choreografie und Institution* (2010) im Rahmen der *Choreografie-Tagung Köln*.

**2** | Aus den aufgezählten Tagungen gingen die Publikationen Lampert (2010), Klein/Noeth (2011) und Hardt/Stern (2011) hervor.

**3** | Beispielhaft sind hier genannt: Die CD-ROM *Improvisation Technologies* als digitale Tanzschule von William Forsythe, die den Beginn dieser Entwicklung bildet (1999); das Buch mit interaktiver DVD-ROM *Capturing Intension, Documentation, analysis and notation research based on the work of Emilio Greco I PC*, hg. von Scott deLahunta (2007); die Internetseite *Synchronous objects* als eine kreative Ressource für die Forschung in zahlreichen Disziplinen von William Forsythe (2009); das Open-Source-Projekt und die DVD *If/Then Dialogues* von Richard Siegal (2010); das Buch *A Choreographer's Hand-*

begriff' (u.a. Foster 2011; Klein 2011; Siegmund 2010), in dem choreografische Ordnung als „Organisation von Körpern und Raum und Zeit“ (Klein 2012: 25) verstanden wird, die nicht zwangsläufig an eine tänzerische Ästhetik und die Bewegungen menschlicher Körper gekoppelt ist. Im Zuge dessen wird Choreografie in künstlerisch-wissenschaftlichen Kontexten vermehrt losgelöst vom Tanz verhandelt und bezieht sich auf den gesamten Entwicklungsprozess eines Stückes und nicht nur auf dessen Ergebnis in Form eines Werkes. Die vorliegende Studie stellt Praxen eines erweiterten Choreografiebegriffes und deren Diskursivierung von Tanzwissenschaftler/innen in den Mittelpunkt und bindet diese in den Kontext der Tanzpädagogik und der Kulturellen Bildung ein.

Tanzkunst steht seit der Post-PISA-Ära<sup>4</sup> in der Kultur- und Bildungspolitik hoch im Kurs (vgl. Klinge 2010). Sie ist im zweiten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts Antje Klinge zufolge „als Teilbereich kultureller Bildung selbstverständlich geworden“ (Klinge 2012a: 9) und nimmt ebenfalls „einen nicht mehr zu leugnenden Stellenwert in der Schule“ (ebd.) ein. Diese Feststellung aus tanzpädagogischer Sicht markiert eine bis dahin nie dagewesene Anerkennung des Tanzes als ästhetisches Medium im Bildungskontext. Innerhalb der aktuellen Vielfalt der Tanzangebote (vgl. Fleischle-Braun 2012) etablieren sich in Deutschland „Tanzprojekte“ (Bundesverband Tanz in Schulen e.V. 2012: 6) und mithilfe zahlreicher Tanzförderprogramme auf Bund- und Länderebene insbesondere „Tanz-in-Schulen-Projekte“ (vgl. u.a. ebd.; Müller/Schneeweis 2006; Keuchel 2009; Schneider 2009). Künstler/innen realisieren im Freizeit- und Bildungskontext in professionellen sowie außer-professionellen Feldern Produktionen mit heterogenen Gruppen aus nicht-, semi- und professionellen Darsteller/innen jeglichen Alters. Diese Tanzprojekte finden in Zusammenhängen statt, die sowohl dem Kontext der Tanzpädagogik als auch dem der Kunst zuzuordnen sind und stellen deswegen in besonderem Maße die Frage nach dem Verhältnis von künstlerischen und pädagogischen bzw. „künstlerisch-educativen“ (Mörsch 2012: 76) Anteilen und Prioritäten. Das zieht den Bedarf an einer Aufarbeitung der Vermittlungspraxen nach sich (vgl.

---

book von Jonathan Burrows (2010); der *Choreografische Baukasten*, Hg. von Gabriele Klein, als modular angelegte Werkzeugkiste (2011a); *A Choreographer's Score* als Buch von De Keersmaeker/Cvejic (2012) und die *Motion Bank* von Forsythe mit digitalen On-linepartituren (2010-2013).

**4** | Pisa Studien der OECD werden seit dem Jahr 2000 zur Messung alltags- und berufsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten Fünfzehnjähriger durchgeführt. Das nicht zufriedenstellende Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich führte zu bildungs- und kulturpolitischen Reformen wie der Ganztagschule und zu vermehrten Kooperationen von Schulen, Kommunen und außerschulischen Einrichtungen. Im Zuge dieser Entwicklungen erfährt die Kulturelle Bildung größere Aufmerksamkeit und in Folge dessen auch der Tanz.



Land 2012; Bäcker 2008), die gegenwärtig in ‚künstlerisch-kulturellen Kontexten‘ stattfinden. Mit dieser Wortkombination bezieht sich die vorliegende Studie auf eine ‚künstlerisch-kulturelle Bildung‘ und rekurriert damit auf die aus England stammende *Arts Education*, deren Relevanz seit der Einbindung der Künstler/innen in den Bildungsbereich auch in Deutschland steigt. *Arts Education* ist

„nicht identisch mit dem in Deutschland gängigen weiten Begriff der *Kulturellen Bildung*, sondern beschreibt den Ausschnitt der Bildung bzw. Erziehung in, mit und durch die Künste, der mit *künstlerisch-kultureller Bildung* übersetzt werden kann.“ (Eger 2012: 176)

Künstlerisch-kulturelle Bildung legt die Priorität explizit auf das Künstlerische und bezieht sich vornehmlich auf die Arbeit mit Schüler/innen in der Kooperation von einer Kunst- und einer Bildungsinstitution.

Aufgrund der dargestellten Situation nimmt die vorliegende Studie das Verhältnis von Tanzkunst, Choreografie, Vermittlung und Kultureller Bildung in den Blick. Sie untersucht, wie sich Vermitteln in choreografischen Projekten vollzieht, die in künstlerisch-kulturellen Kontexten stattfinden.

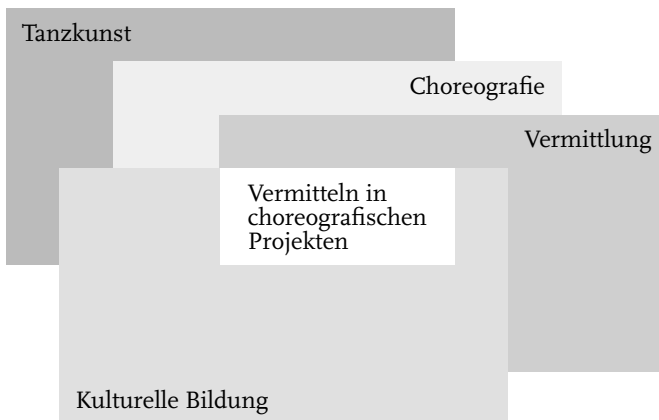


Abb. 1: Schnittmenge der forschungsrelevanten Themenkomplexe<sup>5</sup>

Damit schließt sie zum einen an die Ergebnisse von Anne Bamfords Studien an, denen zufolge sich Kunst als Bildung, Bildung als Kunst, Bildung durch die Künste und Bildung in den Künsten praktizieren und unterrichten lässt

**5** | Alle Abbildungen stammen von der Verfasserin, sodass auf eine Quellenangabe im Folgenden verzichtet wird.

(Bamford 2006, 2010a,b). In Bamfords Systematik kann die Studie der Kunst als Bildung und der Bildung in den Künsten zugeordnet werden. Zum anderen verortet sie sich an der Schnittstelle von Tanzkunst, -wissenschaft und -pädagogik.

Das Anliegen der Aufarbeitung des Zusammenspiels der genannten Themenkomplexe hat sich auch aus meiner Biografie heraus entwickelt. Mein beruflicher Werdegang als Tänzerin, Choreografin und Dozentin hat zu einer immer stärker werdenden Verflechtung von künstlerischen Tätigkeiten und Vermittlungstätigkeiten geführt. Zeitgleich wurde die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit choreografischer Praxis zu meinem Arbeitsschwerpunkt.

## **Fragestellung, Arbeitshypothese und Ziel**

Aus den bisherigen Ausführungen leitet meine Forschung die Frage ab, wie sich Vermitteln in Projekten, die auf einem erweiterten Choreografiebegriff beruhen, im Zusammenspiel von Künstler/innen und heterogenen Gruppen aus nicht-, semi- und professionellen Jugendlichen sowie Erwachsenen vollzieht. Sie geht von der Hypothese aus, dass einer choreografischen Praxis eine Vermittlungspraxis inhärent ist. Die Studie betrachtet somit choreografische Projekte aus der Perspektive ihrer Vermittlungsprozesse. Mithilfe eines empirischen Forschungsdesigns soll nachvollziehbar werden, wie das *doing* (Garfinkel 1967) des Vermittelns geschieht. Die Studie nimmt auf diese Weise Vermittlungspraxis als *Situation* in den Blick. Sie untersucht weder die Erziehungspraxis noch die Didaktik als „Theorie der Bildungsinhalte bzw. Methode des Unterrichtens“ (Duden 2015: 255) noch die Praxis eines Wissenserwerbs und nimmt keine Qualitätsbestimmungen vor. Sie konzentriert sich hingegen auf das Wie des Vermittelns als solches. Ziel ist, einen Beitrag zu leisten, um das Verhältnis von Vermittlungs- und Kunstpraxis, dessen Differenz in der tanzpädagogischen Diskussion vielfach aufgerufen wird (vgl. Eger 2015; Bischof/Nyffeler 2014), am Beispiel choreografischer Praxen aufzuarbeiten und deren Verwobenheit deutlich zu machen. Zu diesem Zweck gilt es, die Praktiken des Vermittelns beim Choreografieren zu identifizieren und ihre Logik zu explizieren und so Aufschluss über das Interaktionsgefüge einer künstlerischen Praxis als Vermittlungspraxis zu gewinnen.

Beim 2. Tanzpädagogischen Forschungstag 2012 wies Klinge auf die Notwendigkeit hin, domänenspezifische Forschungsansätze und -methoden zu entwickeln, um das spezifische implizite Wissen der Tänzer/innen und Tanzpädagog/innen aufzuspüren und nutzbar zu machen (Klinge 2012b). Das praxeologische Forschungsdesign der vorliegenden Studie macht ebendieses explizierbar und die empirisch gewonnenen Erkenntnisse leisten einen Bei-

trag zum Nachvollzug von Vermittlungspraxis. Sie spezifizieren auf diese Weise den bisherigen Forschungsstand der Tanzpädagogik aus einer soziologisch-praxeologischen Perspektive. Gleichzeitig ergänzt die Studie den Diskurs der Tanzwissenschaft zur Choreografie um den dort bisher wenig beachteten Aspekt der Vermittlung. Ihre Eigenheit liegt damit in der Kombination mehrerer Aspekte: sie fokussiert auf choreografische Praxis im Sinne eines erweiterten Choreografiebegriffes im Vermittlungskontext in Verbindung mit einer praxeologischen Methodologie, die das implizite Erfahrungswissen der Vermittelnden zu explizieren vermag. Sie stellt damit einen Aspekt in den Mittelpunkt, der in der Tanzpädagogik bisher marginalisiert wurde und arbeitet gleichzeitig die Vorgehensweisen von Choreograf/innen in künstlerisch-kulturellen Kontexten auf. Mit der Kombination eines Choreografieprojektes innerhalb und außerhalb des Schul- und Bildungskontextes können kontextübergreifende Vermittlungspraktiken herausgearbeitet werden, die für ein breites Spektrum an Vermittlerpersonen nutzbar sind. So leistet die Studie auf inhaltlicher sowie methodologischer Ebene einen Beitrag zur tanzpädagogischen Forschung. Indem sie nicht nach der Motivation, der Erlebnisebene, der Intention, den Lerneffekten, dem Wissenszuwachs fragt, sondern das Augenmerk auf die künstlerische Praxis als solche richtet, möchte sie zur praxeologischen Erforschung von Bewegungskünsten sowie zur Entwicklung einer praxeologischen Tanzwissenschaft beitragen.

Der Aufbau des Textes folgt dem Interesse an dem Zusammenspiel von Kunst- und Vermittlungspraxis. Den theoretischen Rahmen liefert der Diskurs von Tanzwissenschaftler/innen zum erweiterten Choreografiebegriff (Kap. 1.) und zu den Praktiken des Choreografierens (Kap. 2). Darauf folgt eine Herleitung der Heterogenität und Komplexität von Tanzvermittlung im Kontext der Tanzpädagogik und der Kulturellen Bildung sowie der Kritischen Kunstvermittlung (Kap. 3). Das Kernstück bildet die Darstellung der Vermittlungspraktiken und -methoden als Ergebnis aus der empirischen Erforschung zweier choreografischer Projekte (Kap. 4). Die Ergebnisse münden in die Ausdifferenzierung einer relationalen Vermittlungspraxis (Kap. 5) und destillieren Erkenntnisse zum Verhältnis von Kunst- und Vermittlungspraxis heraus. Die identifizierten Praktiken des Vermittelns beim Choreografieren in künstlerisch-kulturellen Kontexten werden abschließend an den Diskurs zu choreografischer Praxis rückgebunden, in der Tanzpädagogik und der Kulturellen Bildung verortet und in Bezug zum Kreativitätsdispositiv und zur Kritischen Kunstvermittlung gesetzt (Kap. 6). Mit diesem Vorgehen soll die Vernetzung der gegenstandsrelevanten Disziplinen der Tanzwissenschaft, der Tanzpädagogik und der Tanzkunst offensichtlich werden.

## Forschungsfeld und empirisches Material

Die vorliegende Forschung konzentriert sich auf Vermittlungspraxen im deutschsprachigen Raum. Eine Ausweitung auf andere Länder würde aufgrund der jeweiligen Unterschiedlichkeit ihrer kulturpolitischen Historie und ihrer institutionellen Verankerungen den Rahmen der Studie sprengen, denn Vermittlungspraxen erschließen sich aus dem Zusammenwirken ihrer institutionellen, produktionsorientierten, personellen und inhaltlichen Dimension, wie im dritten Kapitel sichtbar wird. Internationale Einflüsse wie die *Arts Education*, die nachweislich Auswirkungen auf die Tanzvermittlung in deutschsprachigen Ländern nehmen, sowie englischsprachige Literatur, werden in die Forschung einbezogen. Die Studie grenzt ihren Untersuchungsraum innerhalb der Tanzvermittlung auf Choreografieprojekte ein, die auf einem erweiterten Choreografiebegriff basieren.<sup>6</sup> Sie verfolgt eine induktive Forschungsstrategie, die vom Einzelfall ausgeht und nach Möglichkeiten der Verallgemeinerung sucht.

Als ethnografische Studie angelegt, fand die empirische Untersuchung zweier Choreografieprojekte statt, die auf der Basis des theoretischen Samplings nach „konkret-inhaltlichen statt abstrakt-methodologischen Kriterien, nach ihrer Relevanz statt nach ihrer Repräsentativität“ (Flick 2004a: 106) in Kombination mit der Strategie des „typical-case samplings“ (Mertens 2010: 321)<sup>7</sup> ausgewählt wurden. Ein erstes typisches Kriterium besteht in der aktuellen Relevanz des Handlungsfeldes. Aufgrund der zunehmenden Tanzvermittlungsprogramme mit Partnerschaften zwischen Kultureinrichtungen bzw. Tanzinstitutionen und Schulen und der daraus hervorgehenden Tanz-in-Schulen-Projekte kann die Bildungsinstitution Schule als typisches Feld angesehen werden. Dieser Hintergrund führte zur Auswahl eines Fallbeispiels mit Jugendlichen im Schulkontext. Die erste Feldforschung fand in der *Choreografischen Werkstatt* eines Projektes statt, welches im Rahmen des Vermittlungsprogramms der Kulturstiftung des Bundes *Tanzfonds Partner* von 2012 bis 2014 stattfand (Tanzfonds Partner 2014). Das Projekt *Choreographie der Nachbar-*

---

**6** | Eine Darstellung des breiten Spektrums der Vermittlungskonzepte im Rahmen von Ausbildungsstudiengängen wird in der vorliegenden Studie nicht vorgenommen, da dies den Umfang überschreiten würde. Ausführungen zur Ausbildungslandschaft finden sich u. a. bei Albrecht/Cramer (2006) und Tanzplan Deutschland e.V. (2008). Inhalte und Konzepte von Tanzvermittlung im freien Kursbetrieb, in Privatschulen und staatlichen Instituten sind nicht berücksichtigt worden.

**7** | Die Zuweisung eines für die Forschungsfrage „typischen“ Merkmales nimmt Mertens zufolge jeder Forscher/jede Forscherin selbst vor. „Typical cases can be identified by recommendations of knowledgeable individuals or by review of extant demographic or programmatic data that suggest that this case is indeed average“ (Mertens 2010: 321).

schaft (K3 – Zentrum für Choreographie | Tanzplan Hamburg: 2012) beruht auf einer zweijährigen Kooperation zwischen K3 – Zentrum für Choreographie | Tanzplan Hamburg und der Winterhuder Reformschule/Stadteilschule Winterhude in Hamburg. In diesem Kontext führte die Choreografin Ursina Tossi die choreografische Werkstatt *Heimliche Orte – Verborgene Welten* von Januar bis Mai 2013 durch. Das Werkstattformat ist Teil der Unterrichtsstruktur der Reformschule und zwölf Schüler/innen aus dem achten bis zehnten Jahrgang nahmen an der Werkstatt teil. Die Studie untersucht somit ein Kooperationsprojekt zwischen einer Kunstinstitution, die sich zur Aufgabe gemacht hat, „als Kompetenz- und Informationszentrum Ansprechpartner für Tanzinteressierte, Tanzschaffende und auch Kulturpolitik zu sein“ (K3 – Zentrum für Choreographie | Tanzplan Hamburg: 2016) und den „zeitgenössischen Tanz verstärkt im Bereich der kulturellen Bildung zu verankern“ (ebd.) und einer Schule. Dies entspricht dem Konzept der *Arts Education*-Programme und stellt den Kunstfaktor in den Vordergrund.

Tanzproduktionen mit Erwachsenen unterschiedlicher Erfahrungslevels bilden einen festen Bestandteil der Kunst sowie der Kulturellen Bildung, woraus sich die Auswahl des zweiten Projektes in einem außerschulischen Rahmen mit Erwachsenen ableitet, in dem keine Bildungsintention formuliert wird. Die Wahl fiel auf ein Projekt mit einer Mischung aus Menschen mit geringen, semi- bis professionellen Tanzkenntnissen. Die zweite Feldforschung fand im Mai 2013 mit Isabelle Schad als Choreografin und dreißig Erwachsenen bei der Produktion *Hinter den Gärten*, veranstaltet von der Tanzinitiative Hamburg<sup>8</sup> in Kooperation mit der Internationalen Kulturfabrik Kampnagel in Hamburg, statt. Das zweite Fallbeispiel mit Erwachsenen erschließt sich auch aus dem aktuellen Forschungsstand der Tanzpädagogik. Claudia Fleischle-Braun konstatiert, dass eine theoretische Aufarbeitung bisher vornehmlich von Modellinitiativen für Tanz-in-Schulen-Projekte stattfand und eine fachdidaktische Reflexion der „Rolle des Tanzes als freizeitkulturelle Aktivität“ (Fleischle-Braun 2008: 311) im Vergleich dazu marginal bleibt. Erwachsenenprojekte standen bisher wenig im Blickfeld der Tanzpädagogik und der Tanzforschung.

Auch die Unterschiedlichkeit der beiden empirisch begleiteten Gruppen bildet ein Kriterium: Um eine Reliabilität der Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten, gilt es aus forschungsmethodischer Perspektive, die Replizierbarkeit und „Reproduktionsgesetzlichkeit der Fallstruktur“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 39) an einem zweiten Fallbeispiel zu überprüfen und „nach wiederkehrenden identischen Strukturen, nach Homologien [...] in einem Fall und über die Fälle hinweg“ (ebd.: 40) zu suchen. Um die Praktiken des Vermittels heraus zu arbeiten, bedurfte es des Weiteren der Differenz mehrerer Indikatoren (ebd. 38): diese bestehen im Alter, in den Vorkenntnissen, der Ziel-

gruppe und dem institutionellen Rahmen der Projekte. Das Alter der Schüler/innen betrug 14 bis 17 Jahre, das der Erwachsenen 23 bis 68 Jahre. Auf ihre Vorkenntnisse im Tanz befragt, gaben die sieben Schüler/innen, die bis zum Ende im Projekt blieben, geringe Vorkenntnisse in Hip Hop, Ballett, Standard-Tanz und Breakdance an, eine Person im türkischen Volkstanz. Die Vorkenntnisse der dreißig Erwachsenen bestehen zu ganz unterschiedlichen Graden aus Zeitgenössischem Tanz, Contact Improvisation, Tanztheater, Modern Dance und Theater. Unterschiedliche Erfahrungswerte bestehen zum Teil auch im Tai Chi, Yoga, QiGong, einige wirkten bereits in Tanzproduktionen mit, zwei Personen befinden sich in einer Ausbildung im Performancebereich, einige haben bereits Tanzausbildungen absolviert oder an Fortbildungen für Tanzpädagogik und -therapie teilgenommen. Die Differenzen der beiden Gruppen bieten methodologisch die Möglichkeit, im Abgleich der Vermittlungspraktiken beider Projekte, zum einen die kontextübergreifenden Praktiken erkennbar zu machen und zum anderen die kontextsensitiven Praktiken jedes Projektes als solche zu spezifizieren. Die Praktiken, die in beiden Projekten zu beobachten sind, lassen Schlussfolgerungen über Grundsätzlichkeiten des Vermittlungsgeschehens zu, die differierenden Praktiken über die Kontextgebundenheit und Spezifik des Vermittlungsgeschehens. Erst durch die Heterogenität der Fallbeispiele und durch die Kombination einer ‚unterrichtenden Künstlerin‘ und einer ‚praktizierenden Künstlerin‘ (Eger 2014: 104) wird die Situativität der Vermittlungspraxis explizierbar.

Die Tatsache, dass die vorliegende Arbeit die Praxis von zwei weiblichen Choreografinnen erforscht, ist einem aleatorischen Faktor zuzuschreiben und beruht auf der Koinzidenz, dass im forschungsrelevanten Zeitraum und dem geografisch realisierbaren Umraum keine adäquate Kombination von Projektgruppe und einem männlichen Choreograf zur Verfügung stand. Die Projekte sind nicht aus dem Grund gewählt, *best-practices*-Beispiele darzustellen. Aus praxeologischer Sicht kann jede ethnografische Untersuchung gewinnbringende Erkenntnisse zur Vermittlungspraxis liefern, unabhängig von einer normativen Perspektive eines besonders ‚gelungenen‘ oder eines ‚gescheiterten‘ Vermittlungsgeschehens.

In Bezug auf das theoretische Sampling ist abschließend die Sachkundigkeit der Choreografinnen zu erwähnen, beide sind ausgewiesene Expertinnen von Praktiken des erweiterten Choreografiebegriffes und beide besitzen Erfahrungen in Produktionen mit professionellen sowie mit nicht-professionellen Mitwirkenden.

## Methodisches Vorgehen

Die Studie knüpft an das Forschungsprojekt *Der choreografische Baukasten. Entwicklung und Erprobung eines Vermittlungskonzeptes für Choreografie* an, welches unter der Leitung von Prof. Dr. Gabriele Klein von 2008 bis 2011 an der Universität Hamburg realisiert wurde (Klein 2008a). Das künstlerisch-wissenschaftlich angelegte Projekt, an dem ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin mitgewirkt habe, verband die künstlerische Praxis mit einer theoretischen Aufarbeitung der Genese des Choreografiebegriffes und mündete in dem Instrumentarium *Choreografischer Baukasten* (Klein/Barthel/Wagner 2011a).<sup>9</sup> Während sich das Forschungsprojekt auf choreografische Praxis im professionellen Kontext bezog, verlagert die vorliegende Studie den Schwerpunkt auf die Praktiken des Vermittelns in künstlerisch-kulturellen Kontexten und stellt das Vermittlungsgeschehen in den Mittelpunkt. Damit bildet der vorliegende Text dessen inhaltliche Weiterentwicklung und vertieft die Verbindung einer tanzwissenschaftlichen, -praktischen und -pädagogischen Auseinandersetzung.

Die Untersuchung verortet sich in der qualitativen Sozialforschung und baut auf einer Methodenstruktur auf, die im Folgenden zunächst zusammengefasst und im Anschluss daran eingehender beschrieben wird. Den Ausgangspunkt der Methodologie bildet die Praxeologie, spezifischer gesagt, eine praxeologische Tanzwissenschaft, die anhand der Ethnomethodologie mithilfe einer videogestützten Ethnografie und innerhalb dessen mit den Methoden der teilnehmenden Beobachtung, flankiert von Experteninterviews und Gruppendiskussionen, praktiziert wurde.



Abb. 2: Methodologie der Studie

**9** | Seit 2015 existiert eine Buchversion des *Choreografischen Baukastens* (Klein 2015).

Die Praxeologie geht auf die Schriften von Pierre Bourdieu (u.a. 1979) zurück, der die in der Philosophie etablierte Dichotomie zwischen Theorie und Praxis aufhebt und sie zu einer Theorie der Praxis verbindet. Dieser Forschungsansatz ist bestrebt, „die Isolierung von theoretischer und empirischer Arbeit zu überwinden“ (Schmidt 2012: 30) zugunsten „ihrer wechselseitigen Verschränkung“ (ebd.: 31). Auf dieser Grundlage entwickelt Gabriele Klein in ihren Untersuchungen der Praktiken des Übersetzens (Klein 2014a) sowie des Tanzens und des Forschens (Klein 2014b) eine „praxeologische Tanzwissenschaft“ (ebd.: 108) als Erfahrungswissenschaft. Diese greift zusätzlich auf das Konzept des impliziten Wissens von Michael Polanyi (1985), auch Alltags- und Körperwissen genannt, und den vom Habitus generierten „Praxissinn“ (Wacquant 1996: 42) von Pierre Bourdieu zurück. Polanyi unterscheidet zwischen implizitem, stillschweigendem Wissen, dem Wissen-Wie als praktischem Erfahrungswissen und dem propositionalen Wissen, dem Wissen-Daß als Fachwissen, welche Gilbert Ryle (1949) als *knowing how* und *knowing that* bezeichnet. Für Bourdieu wird das Handeln der Akteure vom *sens pratique*, dem praktischen Sinn oder Praxissinn, geleitet und ermöglicht situationsadäquates Handeln. Dieses ist vom Habitus geprägt, den Bourdieu als „System der organischen oder mentalen Dispositionen und der unbewussten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1970: 40) versteht. Eine auf dieser Grundlage konzipierte „Tanzwissenschaft als Praxis“ (Klein 2014b: 107) ist ein „kritisch-analytisches Projekt, das die Logiken der wissenschaftlichen und der tänzerischen (künstlerischen, pädagogischen, populären oder therapeutischen) Praxis zueinander in Beziehung setzt“ (ebd.: 112). Sie legt ihren Akzent nicht auf die Absichten der Individuen, sondern auf deren Aktivitäten. Mit der Situiertheit der agierenden Körper kommen die gruppenspezifischen Generierungsbedingungen in den Blick, denn eine Praktik ist „immer als eine ‚skillfull performance‘ von kompetenten Körpern zu verstehen“ (Reckwitz 2003: 290) und begründet sich in dem kollektiven Wissen der Beteiligten.<sup>10</sup> Ein praxeologisches Verständnis findet sich auch in der Ethnomethodologie wieder, die den Konstruktions- und Aushandlungscharakter sozialer Wirklichkeit betont und dem Individuum eine aktive, kreative Rolle in der sozialen Interaktion zuschreibt. Sie basiert auf der Annahme, dass die sozialen Akteure nicht den Strukturen, innerhalb derer sie agieren, unterliegen, sondern sie erst hervorbringen. Ethnomethodologische Leitfragen suchen nach den generativen Prinzipien der Geordnetheit des interaktiven Geschehens und versuchen, „sichtbar zu machen, wie soziale

**10** | Praxis wird in dieser Studie als Oberbegriff verwendet und setzt sich aus einer Vielzahl von Praktiken zusammen. Als Referenz dient das Verständnis von Hörning/Reuter von „Kultur als Praxis“ (Hörning/Reuter 2004: 10f.), in dessen Rahmen ein „Praktizieren von Kultur“ (ebd.: 11) geschieht (vgl. Haller 2013: 15). Vermittlung als Praxis besteht entsprechend aus einer Vielzahl von Vermittlungspraktiken.



Ordnungen von Teilnehmerinnen erzeugt und fortlaufend aufrecht erhalten werden“ (Schmidt 2012: 33). Soziale Ordnungsbildungen werden als situierte *accomplishments* (Garfinkel 1967) verstanden, die in lokalen Praktiken und wiederkehrenden Handlungsszenen zustande kommen.<sup>11</sup> Harold Garfinkel führt in diesem Zusammenhang den Begriff *accountable* ein. Die Beteiligten liefern demnach in ihren Interaktionen immer auch Erklärungen für ihre Handlungszusammenhänge mit und machen sie darstellbar, verfügbar und verstehbar. Indem sie auf den Kontext bezogen stattfinden und auf diesen zurückwirken, wohnt den *accounts* eine Reflexivität inne (vgl. Bergmann 1981). In ihrer Selbstkenntlichmachung sind Praktiken also zum einen durch ihre Konstanten bestimmt und bilden Stabilität aus. Zum anderen sind sie wandelbar und instabil und bergen das Risiko des Scheiterns. Auf dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass der Begriff der Praxis jenseits einer intentionalen Handlungstheorie funktioniert und das *doing* in den Mittelpunkt rückt. Dieses Konzept wurde von Garfinkel und Harvey Sacks in den 1960er Jahren bei ethnologischen Analysen von Alltagspraktiken entwickelt. Es steht für eine Heuristik, mit der soziale Tatsachen temporalisiert und als praktische Vollzugswirklichkeiten aufgezeigt werden können.

Pirkko Husemann überträgt die bisher beschriebenen Grundlagen auf das Choreografieren und verdichtet sie aus der Perspektive einer tanzwissenschaftlichen Praxeologie zu folgender Aussage:

„Mit Blick auf die Choreographie ermöglicht der Begriff der Praxis also gleich dreierlei: Choreographie lässt sich als Prozess (nicht als Produkt) fassen, sie kann als Folge *und* Ausdruck eines Zusammenspiels zwischen Künstlern und Kunstbetrieb (nicht als Schöpfung eines selbstbestimmten Individuums) verstanden werden und schließlich auch als langfristig durchgeführte Alltagspraxis (nicht als einmalige Aktion).“ (Husemann 2009: 29)

Innerhalb der praxeologischen Forschungsstrategie ermöglicht die Ethnografie durch die Teilhabe an der sozialen Situation, feldspezifische Erkenntnisse hervor zu bringen (Hirschauer/Amann 1997: 24). Damit bietet sie eine adäquate Vorgehensweise zur Untersuchung des Vermittlungsgeschehens der choreografischen Praxis. Die Grundannahme der Untrennbarkeit von Körperlichkeit, Handeln und Denken sowie der methodologische Kernpunkt des Herstellens von Beobachtbarkeit, wie sie die Praxeologie vorschlägt, entspricht der Verwobenheit der explorativen und reflexiven Arbeitsweisen sowie der Flüchtigkeit von Choreografie, wie im zweiten Kapitel aufgezeigt wird. Sie weist sich

---

**11** | „I use the term ‚ethnomethodology‘ to refer to the investigation of the relational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishments of organized artful practices of everyday life“ (Garfinkel 1967: 11).

damit für das Erforschen der choreografischen Vermittlungspraxis als ein fruchtbares Instrumentarium aus. Mithilfe der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Emerson/Fretz/Shaw 2001) und ihrer Kombination mit einer videogestützten Ethnografie kann das implizite Wissen der an der choreografischen Praxis Beteiligten in den Fokus genommen werden. Damit lassen sich „auch ‚stumme‘ Praktiken, die ohne Worte auskommen“ (Reckwitz 2008a: 196), erfassen, die in den bewegungsorientierten Praxen der Choreografie anzutreffen sind.

Im Sinne von Hirschauer/Amann ging ich mit einer offenen Haltung für Unerwartetes ins Feld und versuchte einen ‚befremdeten Blick‘ einzunehmen, der zwischen Nähe und Distanz oszilliert (Hirschauer/Amann 1997: 12). Die Tatsache, dass sich mit teilnehmender Beobachtung auch unbewusste Handlungsabläufe erfassen lassen, macht sie als Methode besonders geeignet, um das nicht-intentionale Tun der beteiligten Jugendlichen, Erwachsenen und Choreografinnen aufzuspüren und das implizite Vermittlungswissen, welches sie in die choreografischen Praxen mitbringen, zu explizieren. Hier zeigt sich ihre Kompatibilität zur praxeologischen Abkehr von der Intentionalität der Praktizierenden, wie sie eingangs beschrieben wurde.

Neben der teilnehmenden Beobachtung bildete die videogestützte Ethnografie die zweite Erhebungsmethode. Als Orientierung diente hier die Studie von Larissa Schindler über die Bewegungspraxis des Kampfkunsttrainings (Schindler 2011a). Schindler kombiniert Beobachtungsprotokolle aus den Feldaufenthalten mit auf „Videomitschnitten aufbauenden Beschreibungen“ (ebd.: 129), um ein Komplementärverhältnis von Aufzeichnung und Beschreibung zu erreichen (vgl. Hirschauer 2001). Mit den Beobachtungsprotokollen und Videoaufnahmen konnten die für das Vermittlungsgeschehen relevanten Bewegungs- und Sprachelemente und deren Verhältnis zueinander erfasst werden. Da sich in der Ethnografie mehrere Methodologien verbinden lassen, wurden Befragungsverfahren zur Ergänzung und Vertiefung des Verständnisses eingesetzt (Flick 2010: 311). Interviews mit den Choreografinnen und Gruppendiskussionen mit den Darsteller/innen (vgl. Bohnsack 2010) ermöglichten, die Erkenntnisse aus dem Feld abzusichern und trugen zur Validierung und Reliabilität der Ergebnisse bei (ebd.). Gruppenbefragungen der Darsteller/innen boten sich besonders an, da sie die Gruppendynamik und den Austausch unter den Beteiligten erfassen und bei den wechselseitigen Anregungen wesentliche Aspekte des Themenbereiches zutage befördern können (vgl. Dreher 1991: 186). So entstand ein „Mixed Methods Sampling“ (Mertens 2010: 326): die Beobachtungsprotokolle und Detailbeschreibungen der audiovisuellen Aufnahmen erfassten die Praktiken des Vermittelns, die Gespräche ergänzten diese um die Erfahrungen und subjektiven Deutungen der Beteiligten.

„Audiovisuelle Aufzeichnungen, detaillierte Transkriptionen und konversationsanalytische Auswertungen holen ein Geschehen mikroskopisch nahe heran; ethnografische Beschreibungen, die ein Geschehen aktiv befremden, vergrößern die Distanz.“ (Schmidt 2012: 34)

Auf diesem Zusammenspiel beruht die Methodenwahl der Datenauswertung.<sup>12</sup> Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erfolgte mit einem kodierenden Verfahren, dem ethnografischen Kodieren nach Emerson/Fretz/Shaw (2007) und Gobo (2008) unter Zuhilfenahme der webbasierten Software für computergestützte qualitative Datenanalyse *Dedoose*.<sup>13</sup> In mehreren Kodierdurchgängen wurden die Praktiken des Vermittelns heraus gearbeitet und mit Memos zur Reflexion des Vorgehen ergänzt (vgl. Hammersley/Atkinson 2007; Flick 2004a). Der Forschungshaltung des ethnografischen Kodierens folgend, versuchte ich dabei in einem offen gehaltenen Modus zu verbleiben, das Material prozesshaft zu entdecken, durch den Vergleich der Ergebnisse beider Projekte zu reifizieren und die Komplexität der Vorgänge zu beschreiben. Dieses Vorgehen bestand, angelehnt an die Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996), aus den drei Phasen offenes, axiales, selektives Kodieren. Auf der Grundlage des Kodierschemas von Strauss/Corbin (ebd.) entwickelte ich einen in Veränderung befindlichen Katalog mit forschungsrelevanten Fragen, die an das Material gestellt wurden:

- Wie zeigen sich die Teilnehmenden in der Situation, dass gerade die choreografische Praxis als Vermittlungspraxis am Laufen ist?
- Woran werden Praktiken des Vermittelns erkennbar?
- Welche Praktikengeflechte zeigen sich und wie verändern sie sich?
- In welchem zeitlichen Verhältnis stehen sie zum Projektverlauf?
- Wie ist das Zusammenspiel von Ermitteln und Vermitteln beschaffen und woran werden beide differenzierbar?
- Welches Ziel lässt sich gegebenenfalls im Vermitteln explizieren?
- Wo und wie zeigen sich Grenzziehungen zwischen choreografischer Praxis und Vermittlungspraxis?

---

**12** | Flick differenziert zwischen impliziter und expliziter Triangulation (2004b: 53–57). Als explizite Triangulation, wie Flick sie beschreibt, wird die vorliegende Methodenkombination nicht bezeichnet, da dem Anteil der Befragungsverfahren im Verhältnis zu den Beobachtungsverfahren eine eher marginale Relevanz zukam.

**13** | *Dedoose* ist eine „web application for mixed methods research“ (Dedoose 2016), ein Mac-kompatibles Programm auf Cloud-Basis für Text- und Videoanalyse mit interaktiver Datenvisualisierung in der qualitativen Forschung, welches u.a. in den Sozialwissenschaften, der Psychologieforschung, Ethnografischer Forschung und Anthropologische Forschung zur Anwendung kommt.

- Welche Schnittmengen und Abweichungen zeigen sich zwischen den beiden Projekten?

Die Antworten auf diese Fragen werden in den Analyseergebnissen im vierten Kapitel detailliert beschrieben. Ergänzend dazu ermöglichte ein an die Konversationsanalyse angelehntes Vorgehen, die „sequenzielle Struktur des Interaktionsgeschehens“ (Bergmann 1981: 27) der Auswertung zugänglich zu machen. Im Datenkorpus wurden forschungsrelevante Situationen als Ankerbeispiele identifiziert und Detailbeschreibungen des Vollzugsgeschehens sowie Transkriptionen des Gesprächsverlaufs angefertigt und ausgewertet. Die „Ablauforganisation der sprachlichen Interaktion“ (ebd.: 25) und das Zusammenspiel von Bewegung und verbalen Äußerungen wurden „Zug-um-Zug“ (ebd.) analysiert. Die detaillierten Sequenzanalysen brachten die Ereignishaftigkeit und Indexikalität (vgl. Garfinkel/Sacks 1976) des Vermittlungsgeschehens zum Vorschein und ermöglichten, die Logik des Interaktionsgeflechtes der Praktiken zu erfassen und Strukturmerkmale zu identifizieren (vgl. Bergmann 1981: 12). Die Kombination eines sequentiellen und eines kodierenden Verfahrens machte die Entstehungs- und Veränderungsprozesse der Vermittlungspraktiken beim Choreografieren nachvollziehbar. Ziel war, die Praktiken des Vermittelns zu explizieren, sie der Interpretation zugänglich zu machen, die Logik ihres Interaktionsgefüges und ihrer Prozesshaftigkeit heraus zu arbeiten, zu reflektieren und sie in einem letzten Arbeitsschritt in einem für Außenstehende nachvollziehbaren Text zu verdichten (vgl. Geertz 2012).

Die methodisch geleitete Reflexion meiner Rolle als Forscherin bedurfte besonderer Sorgfalt, da ich langjährige Erfahrungen in der choreografischen Praxis sowie der Lehre in die Forschungsarbeit mitbringe. Der bereits erwähnte ‚befremdete Blick‘ bildete hier die Orientierung für die Forschungshaltung, um einer Voreingenommenheit entgegen zu wirken. Gleichzeitig bildete aber auch der umgekehrte Vorgang eine Herausforderung, nicht in ein *going native* zu verfallen. Forschungstagebücher als Reflexionsinstrument und Videoanalysen in *Data Sessions* mit Forscherkolleg/innen (vgl. Schindler 2009) trugen zur Reflexion des eigenen Vorwissens bei. Zur weiteren Distanzierung vom empirischen Material orientierte ich mich für die Textform an dem Schreibtyp, den Giampietro Gobo als „realistisches Narrativ“ (Gobo 2008: 290)<sup>14</sup> bezeichnet. In diesem trete ich selbst als Ethnografin nicht auf, werde entpersonalisiert und verwende einen dokumentarischen Stil im Präsens, der danach strebt, eine konsistente Analyse zu präsentieren. Aus diesem Grund wechsele ich jetzt für den Rest des Textes in die grammatikalische Form der dritten Person.

## Forschungsstand

Um das Verhältnis von Tanz, Choreografie und Vermittlung in der Tanzpädagogik genauer zu bestimmen, erfolgt zuerst ein Forschungsüberblick zur Tanzvermittlung, dann zur Choreografievermittlung und anschließend zum Verhältnis zwischen Tanzkunst und -vermittlung. Als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich die Tanzpädagogik „mit der Legitimierung von Tanz im Erziehungs- und Bildungsprozess, entwickelt didaktische Konzeptionen und untersucht Lehr- und Lernprozesse im Tanz“ (Bäcker 2008: 161). Ihr obliegt die Analyse, Beschreibung und Erklärung der Bildungswirklichkeit von Tanz (Fleischle-Braun 2000: 15).<sup>15</sup> Eine Übersicht der Studien und Forschungsansätze dieser Disziplin liefert Klinge (2012a). Sie differenziert zwischen Wirkungs- und Prozessforschung, Dokumentenanalysen und Evaluationsstudien sowie zwischen als wissenschaftlich einzustufenden Forschungen, nicht-wissenschaftlichen Studien und Praxiseinblicken, die ihr zufolge eher informativen und öffentlichkeitswirksamen Charakter besitzen. Diesen Kategorien ordnet sie die Veröffentlichungen aus der Tanzpädagogik und der Sportwissenschaft der letzten zwei Jahrzehnte zu. Es dominieren dabei Evaluationen zum Nachweis der Sinnhaftigkeit und Förderungswürdigkeit von Tanz im erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen sowie kulturpolitischen Kontext. Die Evaluationsstudien arbeiten die Wirksamkeit und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen heraus. Ebenso wird die Spezifik des Tanzes als Bildungsbeitrag in vielen Publikationen hervorgehoben (vgl. u.a. Stern 2012; Eger 2014; Klinge 2014a; Boklage 2009). Als Charakteristika werden vor allem seine Prozesshaftigkeit, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz genannt (vgl. Fleischle-Braun 2012; Dröge 2009).

Im Jahr 2006 stellte eine Dokumentation der Bundesinitiative Tanz in Schulen die Basis für eine bundesweite Einbindung, Verankerung und Vernetzung von Tanz-in-Schulen-Projekten bereit und stärkt den Informationsaustausch über Strukturen, Entwicklungs- und Evaluationsmöglichkeiten (Müller/Schneeweis 2006). In dieser Veröffentlichung wurden Qualitätsstandards und Kompetenzen der Vermittler/innen, methodisches Handwerk, Ziele und Ansprüche von Tanzkunst im Bildungskontext thematisiert.

Im Zuge einer deutschlandweiten Bestandsaufnahme der Tanz-in-Schulen-Projekte aus dem Jahr 2009 beginnen ethnografische Untersuchungen

---

**15** | Die noch junge tanzpädagogische Forschung bezog anfangs ihre Referenzen aus der Sportpädagogik und -didaktik, der Sportwissenschaft und der Theaterpädagogik. Während in den 1970 und 1980er Jahren noch geisteswissenschaftlich orientierte Arbeiten im Vordergrund standen, entwickelt sie seit Anfang dieses Jahrtausends eine eigene Forschungsstradition und sucht nach gegenstandsadäquaten Forschungsmethodologien (vgl. Klinge 2012a,b).

eine empirische Aufarbeitung der Vermittlungspraxis aus der Erlebnisperspektive der Beteiligten. Erste Hinweise über die praktizierten Arbeitsweisen der Künstler/innen, die für den vorliegenden Forschungsgegenstand von Interesse sind, geben u.a. die Studienabschluss- bzw. Diplomarbeiten von Merz (2009) und Wengler (2009)<sup>16</sup> sowie von Boklage (2009)<sup>17</sup> im Bereich der Prozessforschung, sind aber nach Klinge nicht als wissenschaftliche Forschungen einzustufen. Des Weiteren ist hier eine Evaluationsstudie von 230 Tanzprojekten mit außerschulischen Kooperationspartnern in NRW (Keuchel 2009)<sup>18</sup> von Relevanz. Darin werden zwar Ansätze von Arbeitsweisen erkennbar, sie bleiben aber sehr allgemein formuliert. *Wie* die Künstler/innen im Detail vorgehen, wird nicht weiter aufgeschlüsselt und nicht wissenschaftlich aufgearbeitet.

Die Vorherrschaft der Wirkungs- und Transferforschung wird in der zweiten Dekade dieses Jahrhunderts als Instrumentalisierung des Tanzes im Dienste der Bildungspolitik zunehmend kritisch hinterfragt (vgl. u.a. Freytag 2011; Klinge 2014b). Die tanzpädagogische Forschung gilt vermehrt den Voraussetzungen und Bedingungen für das Gelingen von Bildungsprozessen und der Qualitätssicherung (vgl. ebd.). Hier liefert die Darstellung der *Arts Education*-Programme von Nana Eger einen wichtigen Beitrag. Sie legt eine internationale Vergleichsstudie von *best-practices*-Beispielen in drei verschiedenen Ländern vor (Eger 2014). Darin untersucht sie „die komplexen Prozesse und Situationen Kultureller Bildung in, an, mit Schulen“ (Eger 2015) aus Sicht der Handelnden. Ihre ethnografische Forschung zeigt die methodisch-didaktischen Vorgehensweisen der unterrichtenden Künstler/innen auf. Als Ergebnis arbeitet sie Gelingensbedingungen und Qualitätskriterien heraus.

Der Choreografievermittlung widmen sich nur wenige tanz- und sportwissenschaftliche Forschungen. Die Sportwissenschaftlerinnen Claudia Behrens (2012) und Verena Freytag (2011) liefern in jüngster Zeit zwei Dissertationschriften mit empirischem Forschungsdesign, die sich mit Gestaltungsprozessen im Tanz befassen und somit choreografische Aspekte behandeln. Beide untersuchen die Innenperspektive des Erlebens der Agierenden<sup>19</sup> und legen

---

**16** | Beide untersuchen das Projekt *Talking about future* vom *tanzlabor 21*, Frankfurt/Main, 2007.

**17** | Boklages Untersuchung betrifft das Berliner Projekt *TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen* mit Berliner Grundschulen und das Gelsenkirchener Künstlerprojekt *Heavy Music – Cool Love* mit dem Choreograf Bernd Schindowski.

**18** | 2007/08 untersuchte die empirische Studie 230 Tanzprojekte mit außerschulischen Kooperationspartnern in NRW.

**19** | Freytag erforscht Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung zu Sportlehrer/innen, die das Fach „Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/ Tanz“ belegen,

didaktisch/methodische Anregungen für die Vermittlung von choreografisch ausgerichteten Prozessen in der Sport- und Tanzpädagogik vor.

Martin Stern wirft in seiner Untersuchung des zeitgenössischen Tanzes „eine bildungstheoretische Perspektive auf Tanz“ (Stern 2011: 209) und koppelt diese an einen transformatorischen Bildungsbegriff (vgl. Ahrens 2011). Er wählt für die Aufarbeitung der Potentiale des Tanzes choreografische Verfahren, da sich nach seiner Ansicht sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen der ästhetischen Bildung besonders deutlich an choreografischen Strategien reflektieren lassen (Stern 2011: 210). Er zeigt am Beispiel eines Vermittlungskonzeptes im Ausbildungskontext von Tänzer/innen auf, wie die Vermittlung choreografischer Prinzipien und Strategien Prozesse der Ordnungsbildung ermöglichen kann (ebd.: 228) und wie Aufgabenstellungen mit einschränkenden Regelwerken Differenzerfahrungen schaffen können. Auf diese Weise macht er die Bildungsrelevanz von choreografischen Verfahren und ihren Reflexionsprozessen stark.

Als ein weiteres Beispiel widmet sich Wiebke Dröge innerhalb des Tanzes spezifischen Fragestellungen der Choreografievermittlung und arbeitet ein Instrumentarium an Vermittlungsansätzen wie zum Beispiel das ‚Entsichern und Begleiten‘, das ‚Taking-over‘ der Schüler/innen sowie ‚multidimensionale Rollen‘ heraus (Dröge 2009: 241f.). Sie versteht Schüler/innen, Laien, Professionelle, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen als ‚Wissende‘ und sieht ihre Rolle als Vermittlerin darin, die Beteiligten mit ihrem Wissen in Kontakt zu bringen und Transformationsprozesse zu initiieren. Nach Dröges Ansicht ist Choreografievermittlung „nicht didaktisierbar“ (ebd.: 241), sie setzt vielmehr auf die Prozesshaftigkeit und Situativität des Vermittlungsgeschehens.

Von 2011 bis 2013 führte Gabriele Klein an der Universität Hamburg ein Forschungsprojekt durch, welches in einen Zertifikats-Lehrgang *Choreografieren mit Schüler/Innen als Weiterbildung im Bereich Zeitgenössischer Tanz und Choreografie, Zusatzqualifikation für die Bereiche DSP, Sport, Musik, Kunst* (Klein 2013a) mündete.<sup>20</sup> Zwei einjährige Weiterbildungen wurden mit dem Ziel angeboten,

„Lehrende an Schulen mit den Arbeitsweisen der zeitgenössischen Choreografie und Tanzkunst vertraut zu machen und in einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis, von Wissenschaft, Kunst und Kunstvermittlung zu qualifizieren, gemeinsam mit

---

Behrens erforscht Schüler/innen im Rahmen von ‚Kul-Tour-Klassen‘ im vormittäglichen Projektunterricht in der Schule.

**20** | Die Ausbildung erfolgte auf der Basis der Ergebnisse des vorausgegangenen Forschungsprojektes *Choreografieren mit SchülerInnen. Entwicklung eines curricularen Konzeptes für die universitäre Aus- und Weiterbildung*, 2009–2011, Universität Hamburg, Institut für Bewegungswissenschaft/Performance Studies, Leitung Prof. Dr. Gabriele Klein (Klein 2009a).

SchülerInnen choreografische Prozesse durchzuführen und Choreografien zu erarbeiten.“ (Ebd.)

Die Weiterbildung fand in enger Verzahnung mit dem *Choreografischen Baukasten* (Klein/Barthel/Wagner 2011a) statt<sup>21</sup> und garantierte somit eine Anbindung an die künstlerische Praxis. Hier kam ein Konzept zur Anwendung, welches Vermittlungspraxis als künstlerische Praxis versteht.

Im Kontext der vorliegenden Studie ist ebenfalls der Forschungsstand zum Verhältnis von Tanzkunst und -vermittlung von Interesse. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Wechselwirkungen zwischen Tanzkunst und -erziehung findet sich bei Gabriele Postuwka in Bezug auf den modernen Tanz in Europa und in den USA. Sie bezeichnet beide als „zwei eng miteinander verflochtene Bereiche“ (Postuwka 1999: 175), deren Qualität „in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis“ (ebd.) steht. Ihre empirische Forschung zeigt, wie sich Prinzipien der Tanzerziehung aus künstlerischen Veränderungen des Bühnentanzes ableiten und wie der moderne Tanz „die Theoriebildung für die Tanzerziehung und -ausbildung stark beeinflusst“ (ebd.: 176). Schwerpunkte des modernen Tanzes wie die Fokussierung der Individualität, das Schöpfende als introspektiver Akt und die Improvisation als kreatives Mittel der Persönlichkeitsentwicklung finden sich in den Unterrichtskonzepten wieder. So entsteht auf einem humanistischen Ansatz, der die Individualität und Kreativität ins Zentrum rückt, „ein spezifisches Erziehungs- und Ausbildungskonzept“ (ebd.: 11).<sup>22</sup>

Diehl/Lampert (2011) konstatieren bei Lehrmethoden zeitgenössischer Tanztechniken ebenfalls Wechselwirkungen zwischen pädagogischen und tanzkünstlerischen Ansätzen. Ihren Forschungsergebnissen zufolge wirken die Trainingsweisen der Pädagog/innen auf deren künstlerische Praxis zurück und umgekehrt beeinflusst ihre künstlerische Recherche die Vermittlungstätigkeit.<sup>23</sup> In diesem Zusammenspiel entsteht ein „hybrides Geflecht von Tanzformen und Körpertechniken, von Erscheinungs- und Vermittlungsformen“ (Diehl/Lampert 2011: 10).

---

**21** | Vgl. Methodisches Vorgehen in dieser Einleitung.

**22** | Vgl. hierzu auch die wissenschaftliche Aufarbeitung der tanzpädagogischen Vermittlungskonzepte zur Zeit des modernen Tanzes und des zeitgenössischen Tanzes von Fleischle-Braun (2000). In ihrer Arbeit steht weniger das Verhältnis zwischen Kunst und Erziehung bzw. Ausbildung im Vordergrund, anstatt dessen nimmt sie vor allem die Vermittlungskonzepte in den Blick.

**23** | In dem Forschungsprojekt wurden die Humphrey/Limón-Tradition, Countertechnik, Jooss-Leeder Technik, Cunningham Technik, Minding Motion, Muller Technik und die Release- und alignment-orientierte Technik erforscht (Diehl/Lampert 2011).