

Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport

E.6 Bewegung und Bewegungslernen im Tanz

Gabriela Postawka

Gliederung

- 1 Einleitung
- 2 Zum Phänomen Tanz
 - 2.1 Begriffsbestimmung und Eingrenzung
 - 2.2 Kennzeichnung der Tanzbewegungen
- 3 Bewegungslernen im Tanz
 - 3.1 Stand der Forschung
 - 3.2 Tanz lehren und lernen
 - 3.3 Zur Beziehung von Tanz und Musik
 - 3.4 Ausdruck und Präsentationsfähigkeit
- 4 Zusammenfassung und Formulierung von Forschungsperspektiven

X

Jm:

141

Handbuch

Bewegungs-

Wissenschaft -

Bewegungslehre

Herausgegeben von

Heinz Meckling und Jörn Munzert

Mit Beiträgen von:

K. Blischke, M. Brach, S. Bruhn, R. Dausgs, M.-O. Dillinger, A. O. Eftenberg, A. Gollhofer, M. Gruber, F. Hansel, H. Heuer, F. Hildebrand, P. Hitz, E. Hossner, A. Hummel, G. Jendrusch, A. Kibele, J. Korczak, J. Krug, S. Kitzzell, V. Lippens, R. Magill, F. Marschall, H. Meckling, J. Munzert, A. Neumann, N. Oliver, K. Pfeifer, G. Postawka, M. Raab, M. Reiser, T. Schrack, N. Scholt, M. T. Späth, J. Wemeyer, R. Wolfny

Kurzreferat

Dieser Beitrag versucht eine Standortbestimmung vorzunehmen, will bisherige Befunde darstellen und auf offene Fragestellungen hinweisen. Gleichzeitig soll auf Besonderheiten des Bewegungslernens im Tanz aufmerksam gemacht werden und zwar: *das Bewegungslernen durch Imitation und Improvisation, die Beziehung von Tanz und Musik, der Erwerb von zunächst der Gegenstandsbereich definiert und eingegrenzt sowie die Grundbewegungsformen identifiziert. Im Anschluss an die Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes werden ausgewählte Aspekte des Lehr-Lernprozesses angesprochen, die wiederum Ausgangspunkt für die Formulierung offener Forschungsfragen sind.*

Schlagworte

Bewegungsselbstkonzept, Exploration und Imitation, Gestaltungsfähigkeit, (Lernen durch) Improvisation, Musik, Rhythmus, rhythmisches Bewegungslernen, Sprache, tänzerische Sprachfähigkeit

1 Einleitung

Das Lehren und Lernen von Tanz kann auf lange Traditionen verweisen, gleichwohl existieren wenige Arbeiten, die sich mit *Bewegungslernen* und *Tanz* beschäftigen. Allerdings existiert eine Reihe von Beiträgen, die sich den *Thema Erziehung im und durch Tanz* und *Tanz unterrichten* auseinandersetzen (vgl. Artus, 1988; Cabrera-Rivas, 1992; Fritsch, 1990; 1994; Haselbach, 1975; Laban, 1981; Rosenberg, 1997).

2003

VERLAG HOFMANN SCHORNDORF

2 Zum Phänomen Tanz

2.1 Begriffsbestimmung und Eingrenzung

Der Tanz ist ein Phänomen, das sich einer eindeutigen Begriffsbestimmung entzieht, was es schwierig macht, über *das* Bewegungskernen im Tanz zu schreiben. Die Vorstellungen dessen, was Tanz ist, sind ebenso vielfältig wie seine Erscheinungsformen. Auch die Frage, wann ein Mensch tanzt, kann letztendlich nur von ihm selbst beantwortet werden oder von Zuschauern, die „sich auskennen“. Wie soll man sich einem Phänomen annähern, das flüchtig ist, permanenten Veränderungen unterliegt und mit verschiedensten Intentionen gelehrt, gelernt und ausgeführt werden kann? Es gibt keine Lösung, und so wird dieser Beitrag in vieler Hinsicht unvollständig bleiben.

Zur Verdeutlichung des Phänomens Tanz und als Grundlage der weiteren Ausführungen sollen die verschiedenen Bereiche genannt werden, in denen sich Tanzen lernen vollziehen kann. Dabei werden nur jene Tanzrichtungen erwähnt, die vorrangig in Deutschland und Europa gelehrt und gelernt werden. Als diese lassen sich nennen: *Kindertanz und kreativer Tanz* (Tanz und Improvisation, Kontakt Improvisation), *Rock- und Poptanz* (z. B. Rock'n'Roll, Breakdance, Hip Hop), *Gesellschafts- oder Paartanz* (bestehend aus den Standardtänzen und den lateinamerikanischen Tänzen)¹, *künstlerischer Tanz* (z. B. klassischer Tanz, moderner Tanz, Ausdruckstanz, Elementarer Tanz, Jazztanz, Steptanz, Tanztheater, aber auch Formen des höfischen Tanzes wie Menuett), *Volks- oder Folkloretanz und ethnischer Tanz* (z. B. Polka, Flamenco, afrikanischer Tanz etc.), *religiöser Tanz* (z. B. meditativer Tanz), *Varieté-Tanz und Musical Dance*.

Versucht man für all diese Erscheinungen eine allgemeingültige Definition zu formulieren, so lässt sich nur eine sehr weit gefasste Beschreibung wählen.

Tanz ist ein Phänomen, bei dem der Körper auf rhythmische Art bewegt wird, meist zu Musik (u. U. ergänzt durch Sprache, Licht, Kostüm oder Objekte etc.), um z. B. eine kultische oder religiöse Handlung zu begehen, zur Ekstase zu gelangen, anderen Menschen zu begegnen, ein Gefühl oder eine Idee auszudrücken, eine Geschichte zu erzählen oder sich an der Bewegung selbst zu erfreuen. Instrument als auch Medium des Tanzes sind der menschliche Körper

¹ Langsamer und Wiener Walzer, Tango, Quickstep, Foxtrott (sog. Standardtänze) und Rumba, Samba, Cha-Cha-Cha, Paso Doble, Jive (lateinamerikanischen Tänze), aber auch Erscheinungen wie Rock'n'Roll, Twist, Boogie Woogie, Salsa, Merengue

und seine Bewegungen. Der Tanz kann symbolisch-expressiv oder abstrakt, spontan oder nach festgelegten Regeln gestaltet sein. (vgl. Postuwwka, i. V.)

2.2 Kennzeichnung der Tanzbewegungen

Grundsätzlich kann fast jede Bewegung zur Tanzbewegung werden. Die Art der Ausführung (z. B. ganzheitlich oder polyzentrisch, fließend oder gebrochen, raumgreifend oder binnenkörperlich) ergibt sich durch die Intention der Tanzenden, den kulturellen Hintergrund etc. Betrachtet man die Bewegungen, in denen sich Tanz äußern kann, so lassen sich die folgenden nennen:

Schrittverbindungen (z. B. Gehen, Laufen, Hüpfen, Federn), *Stände und Sprünge* (ein- oder zweibeinig), *Drehungen* um verschiedene Achsen und in verschiedenen Positionen (im Stand, im Sitzen oder Liegen am Boden, auf dem Kopf beim sog. Headspin im Hip Hop, Rollen am Boden, in der Luft, im Flug mit Partnerhilfe), *Schwünge und Wellen, Bewegungen am Boden* (Liegen, Sitzen, Stützen, von einfachen bis schwierigen turnerisch-akrobatischen Bewegungen). Hinzu kommen jene Aktionen, die mit folgenden Begriffen versehen sind: *Fallen und Wieder-aufrichten, Halten, Heben, Tragen, Werfen und Fangen des Partners*.

Unter dem Blickwinkel des Bewegungslernens lassen sich diese großmotorischen Bewegungen und tänzerische Fertigkeiten mehrheitlich den *geschlossenen Fertigkeiten* zuordnen, da die Bewegungsabfolgen nach gewissen Regeln oder Vereinbarungen festgelegt sind. Was das Erlernen der *Feinmotorik und des (Körper-) Ausdrucks* betrifft, d. h. Blickverhalten, Gestik, Mimik, Körperhaltung etc. scheinen bislang kaum Befunde über das Lernen vorzuliegen.

3 Bewegungslernen im Tanz

3.1 Stand der Forschung

Bislang existieren in *Deutschland* wenige Untersuchungen, die sich speziell mit dem Bewegungslernen im Tanz beschäftigen, vor allem herrscht bei den empirischen Untersuchungen Nachholbedarf.² Einen wesentlichen Beitrag lieferte

² Die Schwerpunkte der Tanzforschung in Deutschland liegen z. Zt. im historischen, künstlerischen, ästhetischen, kultursoziologischen, soziologischen und therapeutischen Bereich. In den USA, die seit Jahren über eine aktive und vielseitige Tanzforschung verfügen, werden Fragen des Bewegungslernens vorwiegend unter Bezug auf Unterrichten von Tanz (Teaching of Dance und Teaching Methods of Dance) behandelt, wobei u. a. auch Fragen wie Dance and Imagination, Dance and Creativity und Creating through Dance thematisiert werden.

Quinten (1994) mit ihrer Arbeit zum *Bewegungselbstkonzept und seiner handlungsregulierenden Funktion* (am Beispiel des imitativen Bewegungslernens im Tanz). Sie lieferte einen Nachweis für den von ihr eingeführten Begriff des *Bewegungselbstkonzepts* und legte zugleich wichtige Erkenntnisse über *selbstreflexive Prozesse beim Bewegungslernen, Strategien zur Bewältigung der Selbstdarstellung im Tanz und die Entwicklung von Lernstrategien* vor.

Unter dem Blickwinkel *Musik und Bewegung* befassen sich Hökelmann und Blaser mit der Thematik. In ihren Untersuchungen wollen sie u. a. Aufschluss über die Wirkung ausgewählter Musik auf bio-psychische Grundfunktionen von Sportlerinnen und Tänzerinnen und auf deren Bewegungsverhalten in der *Bewegungsimprovisation und Bewegungsgestaltung* erhalten (vgl. z. B. Hökelmann, Blaser & Eilenberger, 2000; Hökelmann & Blaser, 2001).³

Auf der Grundlage der phänomenologisch-anthropologischen und soziologischen Betrachtungsweise beschäftigte sich Fritsch mit Tanz, wobei sie u. a. der Frage der *Entwicklung von Ausdruck und tänzerischer Sprachfähigkeit* aber auch der *Gestaltungsfähigkeit* nachging (vgl. Fritsch, 1988; 1990; 1994). Im Zusammenhang mit der Analyse des Modernen Tanzes und den durch ihn eingeleiteten Neansätzen geht Postuwka (1999) auch auf Lernen im Tanz ein.

3.2 Tanzen lehren und lernen

Tanzdidaktische Ansätze

Im schulischen und universitären Bereich in Deutschland diente ab Mitte der 70er Jahre vor allem die Didaktik der *Ästhetischen Erziehung* nach Hentig als Referenztheorie zur Formulierung von tanzdidaktischen Konzeptionen. Im Wesentlichen zielt sie darauf ab, die Wahrnehmung und Gestaltung der eigenen Umwelt zu genießen, zu kritisieren und zu verändern, ein Verständnis für die gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene zu entwickeln, und die Ich-Stärkung durch Sensibilisierung der Perzeption zu erreichen (vgl. z. B. Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet, 1975). Tanzenlernen eignet sich jedoch auch außerhalb von Bildungseinrichtungen, weshalb in diesem Beitrag ein erweitertes Verständnis von Tanzenlernen eingenommen wird. Damit lassen sich die Positionen zu der Frage, was und wie im Tanz gelernt werden soll, zwischen den

³ Wenn auch das zentrale Anliegen dieser Forschungen nicht im Bewegungslernen liegt, so sind sie dennoch von Interesse, da sie die Zusammenhänge zwischen Musikwahrnehmung und Musikverarbeitung und deren Umsetzung in Bewegung aufzuklären versuchen.

beiden Polen des sogenannten *prozess- und produktorientierten Lernens* verorten, wobei heutzutage weitgehend Konsens darin besteht, dass Tanzenlernen über den Wechsel und die Kombination von prozess- und produktorientierten Phasen erfolgen soll bzw. erfolgt (vgl. Smith-Autard, 1994). Diese Art des Lernens wird häufig auch als Lernen über die Prozesse der *Imitation, Exploration und Improvisation* beschrieben. Damit soll gewährleistet werden, dass einerseits offene Aufgaben im Sinne des problemlösenden Unterrichts zur Schulung der Improvisationsfähigkeit vorkommen, aber auch geschlossene, in denen z. B. Fertigkeiten und Tanztechniken erworben und geübt werden (vgl. Smith-Autard, 1994, S. 26 f.). Diese Idee findet zunehmend im tanzkünstlerischen Bereich Aufmerksamkeit, da z. B. Choreographen wie Forsythe der Improvisationsfähigkeit eine Bedeutung zuschreiben (vgl. u. a. Forsythe in ZKM u. a., 1999, S. 35).

Methodische Ansätze

Im Hinblick auf das *imitative Lernen* bieten sowohl die Ergebnisse von Quinten (1994) als auch die Erkenntnisse der Bewegungs- und Sportwissenschaft Anhaltspunkte. Pöhlmann (1986, S. 221 f.) z. B. formulierte allgemeine Hinweise für das rhythmische Bewegungslernen, die auch Gültigkeit für das Tanzen lehren und lernen haben. Er nennt 8 Punkte: *Aspekt der Polarisierung* (Vereinfachung der Handlungsregulation, so dass voneinander abhebende Bewegungsausführungen betont werden wie „hoch – tief“), *Aspekt der rhythmischen Sprechweise* (Präzisierung des Rhythmusschemas mittels sprachlicher Impulse wie z. B. „links, rechts, links“ etc.), *Aspekt der Rhythmusunstrumentierung* (Einsatz unterschiedlicher akustisch-rhythmischer Mittel, Klang- und Körperinstrumente wie Schimpfen, Klatschen), *Aspekt der serialen Rhythmusreihung* (Verwendung Rhythmischer Reihen, wobei die Auswahl und Verbindung dem Ziel entsprechen soll wie z. B. Wiederholen von „Schritt, Schritt, kick, ball, change“), *Aspekt der Spannungs-kontrolle sowie der Ökonomisierung* (Beachtung und bewusst machen der idealen Spannung und Entspannung der beteiligten Muskelgruppen), *Koordinationsaspekt des Rhythmus* (bei der Kopplung verschiedener Rhythmen, z. B. der Arme und Beine, ist es sinnvoll, erst die Rhythmen der einzelnen Zentren zu stabilisieren und dann zu koordinieren), *Kooperationsaspekt des Rhythmus* (Nutzung des Gruppenrhythmus zur Verbesserung der Orientierungs- und Antriebsregulation), *Kommunikationsaspekt des Rhythmus* (Einsatz von Darstellungsspielen und Gestaltungsübungen).

Mit Fragen und Problemen des Lernens durch Exploration und Improvisation setzen sich u. a. Artus und Mahler (1992), Fritsch (1990), Postulka und Schwappacher (1999) auseinander und artikulieren unterschiedliche Aspekte. Einigkeit besteht darin, dass sog. kreative Bewegungsverfahren durch die Konfrontation mit „einem Problem“ ausgelöst werden. Dabei hat sich nach Fritsch (1990, S. 112 ff.) die Methode der Erschwerungen, Eingrenzungen und Einengung als förderlich erwiesen, da einerseits die produktive Auseinandersetzung stark gefördert wird andererseits Widerständigkeit erfahren wird. Beide sind nach Fritsch für die Entwicklung tänzerischer Sprachfähigkeit wichtig. Beispiele für die Tanzpraxis finden sich bei Hasselbach (1987), Kaltenbrunner (1998), Sportjugend NW (1996), Sportpädagogik (2001) und auf der CD-Rom von Forsythe (vgl. ZKM et al., 1999).

Anmerkungen zur Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung

Bewegungslernen kann als Prozess aufgefasst werden, der sich durch die Wechselwirkung von Selbst- und Umwelterfahrung sowie zwischen Selbst- und Umweltveränderung vollzieht. Deshalb ist die Frage nach den Prozessen der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung von Bedeutung, schließlich gilt es zu berücksichtigen, ob und wie die Lernenden in der Lage sind, mit den vorhandenen Informationen (selbsterzeugte als auch umwelterzeugte) umzugehen.

Zentrale Funktionen hat das visuelle Informationssystem, indem es u. a. Informationen über den Raum, die Bewegung, die Mitanzenden etc. liefert. Seine Leistungsfähigkeit ist in Abhängigkeit von Alter, Vorerfahrung, psychisch-emotionalen Zustand, der Lehr-Lernsituation etc. unterschiedlich ausgeprägt. Cadopi (1994) z. B. ging der Frage nach, inwieweit Individuen in Abhängigkeit von Alter und Vorerfahrungen in der Lage sind, visuelle Informationen (Tanzsequenzen) zu erkennen, zu differenzieren und korrekte Erklärungen zu formulieren. Ihre Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass Kinder zwischen 8 und 10 zwar kinetische Bilder entwickeln und diese auch als solche abspeichern, aber nicht in verbaler Form. Diese Interpretation steht nach Cadopi im Einklang mit anderen Befunden, die davon ausgehen, dass es einfacher ist, motorische Aktionen in Form von Bildern als in sprachlicher Form abzuspeichern.

Das akustische Informationssystem hat die Aufgabe, die Vielfalt der Eigen- und Fremddgeräusche zu organisieren und möglichst optimal zu verarbeiten. Neben vielen anderen Quellen spielen beim Tanzenlernen vor allem Musik und Rhythmus sowie Sprache eine besondere Rolle.

Zunächst zur Musik. Wenngleich sich Effenberg (1996) nicht mit Tanz befasste, so können seinen Ergebnisse Hinweise für das Tanzenlernen liefern. Er führte u. a. aus, dass musikbezogene akustische Informationen es ermöglichen, die Bewegungsvorstellung zu differenzieren und zu erweitern, und dabei helfen, eine Bewegungstechnik zu stabilisieren und zu präzisieren. Bei der Speicherung und Wiedergabe von Bewegungen spielt die einheitliche Wahrnehmung von Musik und Bewegung eine Rolle. Nach Hökelmann und Blaser (2001) ist bei der Wiedergabe von Bewegungen zu Musik die motorische Kompetenz zumindest bei Improvisationsaufgaben von Bedeutung, denn sie hat Einfluss auf die gelungene Ausnutzung des tänzerischen Potentials. Diese enge Beziehung zwischen Musik, Bewegung und Gedächtnis wird durch Ergebnisse der Hirnforschung gestützt, die darauf hinwiesen, dass unser Hörsystem direkt mit Gehirnstrukturen verbunden ist, die der Muskelkontrolle dienen (vgl. Jourdain, 1998, S. 50). Damit kann Musik als lernrelevantes Kriterium angesehen werden, wobei nur ansatzweise Kenntnisse über den „optimalen Umgang“ mit Musik im Lernprozess bestehen (vgl. auch 3.3), denn das hochkomplexe Wesen Musik ist weit mehr als eine Summe akustischer Signale. Musik wird von jedem Menschen anders gehört, empfunden, erlebt, verstanden, umgesetzt und abgespeichert (vgl. Jourdain, 1998).

Neben der Musik muss der Rhythmus (als Eigen-, Fremd- oder Gruppenthythmus) als weitere wichtige akustische Quelle genannt werden (vgl. Effenberg, 1996, S. 160 f.). Er kann u. a. dazu beitragen, Bewegungen zu strukturieren und Informationen zu einer umfassenden Vorstellung zu verdichten (Gestaltbildung, Chuning), wodurch es gelingt, freie Kapazitäten im Gehirn zu schaffen. Wie die Musik – ist auch er ein komplexes Phänomen, das individuell unterschiedlich empfunden und erlebt wird (vgl. Jourdain, 1998).

Die Sprache und bewegungsunterstützende Lautmalerei sind weitere wichtige Quellen, zu denen leider kaum Hinweise zum Tanzenlernen vorliegen. Von Interesse ist die Frage nach der Entwicklung von geeigneten Bildern und Metaphern, die hilfreich sind und die es erlauben, neben der Bewegungsgestalt auch den „richtigen“ Ausdruck zu erlernen (vgl. z. B. Hanrahn & Salmela, 1990; Quinten, 2000a). Es wäre zu untersuchen, ob und inwieweit Ergebnisse aus der sportwissenschaftlichen Forschung (vgl. z. B. Munzert, 1997; Nitsch & Allmer, 2001) auf das Tanzenlernen übertragen werden können.

Informationen, die über den taktilen, kinästhetischen und statiko-dynamischen Sinn gewonnen werden, sind nicht minder bedeutsam. Allerdings scheinen Hinweise aus empirischen Untersuchungen zum Tanzenlernen zu fehlen.

3.3 Zur Beziehung von Tanz und Musik

Eine eindimensionale Beziehung zwischen Musik und Bewegung, wie sie im Fall der *funktionalen Musik* (vgl. Effenberg, 1996) vorgestellt wird, liegt im Tanz nicht vor. Je nach Zielsetzung kann Tanz *kongruent, analog, kontrastierend oder autonom* zur Musik ausgeführt werden (vgl. Vent & Dreffe, 1982, S. 104). Musik hat aber auch eine *emotionale Komponente*, die die Motorik aber auch das Ausdrucks-, Sozialverhalten und die Befindlichkeit stimuliert und wesentlich beeinflussen kann (vgl. Jourdain, 1998, S. 374 ff.).

Für das Bewegungsklernen im Tanz und die Tanzgestaltung spielt daher die „richtige“ Auswahl und Umgangweise mit der Musik eine wesentliche Rolle (vgl. z. B. Meusel, 1995; Postuwka, 1999, S. 75 ff.). Soll Musik bewegungsbildend wirken, z. B. in Vorübungen wie dem sog. Exercise, muss sie Kongruenzen und Analogien zur Bewegung aufweisen und zudem dem zu erlernenden Tanzstil gerecht werden. Meist wird jedoch die *Eigenständigkeit* des Tanzes gegenüber der Musik betont, denn erst dadurch entsteht zwischen beiden ein *positives Spannungsverhältnis*, das Tanzen ausmacht (vgl. Vent & Dreffe, 1982, 104 ff.).

3.4 Ausdruck und Präsentationsfähigkeit

Erst wenn Tänzer in der Sprache ihres Mediums, dem Körper, denken und sprechen können, wird es ihnen gelingen, unmittelbaren Ausdruck (und Eindruck) zu erzeugen (vgl. Fritsch, 1990). In einem solchen gelungenen Prozess sind Inneres und Äußeres nicht voneinander getrennt, sondern aufeinander bezogen. Diesen Zustand, der gleichsam Voraussetzung für *Präsentationsfähigkeit* ist, erreichen Tänzer u. a. über den Weg des wiederholten Übens von prozess- und produktorientierten Bewegungsaufgaben, wobei zu beachten ist, dass das Üben ganz im Sinne Bernsteins zu „einem Wiederholen ohne Wiederholung“ wird (vgl. Pöhlmann, 1986, S. 5). Hierdurch lernen sie, sich mit der Bewegung zu identifizieren und mit der Bewegung „eins zu werden“. Durch diese Konzentration auf die Einheit und Stimmigkeit von Körper und Bewegung, Innen und Außen, dem Hier und Jetzt können Tänzer dann Flow (vgl. Csikszentmihalyi, 1991, S. 228 f.) sowie Freude und Präsenz im Tanz erfahren (vgl. Postuwka, 1992).

Aus der Lehr- und Lernpraxis ist jedoch bekannt, dass das Erreichen eines solchen optimalen Zustandes nicht immer und einfach zu erreichen ist, insbesondere dann, wenn Tanzlernen im Rahmen einer Pflichtveranstaltung angeboten wird. Nach Quinten (1994; 2000b) ist es daher unerlässlich, dass sich die Lehrenden über die Chancen und Risiken der identitätsdynamischen Prozesse, die beim Tanzlernen

ablaufen, im Klaren sind und sich damit auseinandersetzen. Dass das Einfordern eines bestimmten Ausdrucks bzw. Eindrucks sogar Angst erzeugt und nicht nur die Bewegungsregulation nachhaltig stören kann, sondern auch die Identität, führte z. B. Abraham (1984) am Beispiel der Erfahrungen von Gymnastinnen aus. Tanzlernen soll jedoch positive Gefühle und Freude bereiten, die Chancen dazu sind gegeben, sie müssen nur genutzt werden.

4 Zusammenfassung und Formulierung von Forschungsperspektiven

In diesem Beitrag wurde versucht, Hinweise zum Bewegungsklernen im Tanz zu geben. Die Erfahrungen aus der Praxis weisen allerdings darauf hin, dass noch viele Fragestellungen auf ihre Bearbeitung warten. Als solche lassen sich nennen:

- Lehrende gehen im allgemeinen davon aus, dass die Lernenden in der Lage sind, das Gesehene zu erfassen und das Gehörte zu verstehen, ohne sich jedoch im Klaren darüber zu sein, was die Lernenden wirklich sehen, hören, fühlen und spüren, was sie wie verarbeiten und wie sie sich dabei fühlen. Wahrnehmungspsychologische Studien sind notwendig z. B. im Hinblick auf das Sehen von Bewegung (vgl. Studie von Cadopi, 1994), das Hören von Musik und Rhythmus, das Verstehen von Bewegungsanweisungen. Solche Untersuchungen müssen Aspekte des Alters und Geschlechts einbeziehen.
- Die von Hagedoorn (2001) begonnenen Studien zur „Wahrnehmung und Emotion im Tanz“ und die Erforschung ihrer neurophysiologischen und psychophysischen Komponenten sollten als Aufforderung für weitere Forschungen angesehen werden, wie auch die Studien zu Musik und Bewegung, die von Höckelmann et al. (2000) begonnen wurden.
- Die Erforschung des motorischen Gedächtnisses und seine Rolle beim Abspeichern von Tanzverbindungen, die eine Dauer von 1,5 bis 20 min und mehr haben, ist zu intensivieren und Erkenntnisse für das Lernen, Behalten, Vergessen sowie Reproduzieren von Tanz daraus abzuleiten. Seniorentanz scheint sich beispielsweise sowohl als sehr gutes Training der Koordination als auch des Gedächtnisses zu erweisen.
- Aus der Erfahrung ist bekannt, dass ein Tanztraining, das auf den Prinzipien des modernen und klassischen Tanzes aufbaut, in besonderer Weise geeignet zu sein scheint, die Bewegungsqualität und damit die sportliche Leistungsfähigkeit zu verbessern. So ist aus den USA bekannt, dass Sportler

einiger Disziplinen wie Leichtathletik oder Football am Tanztraining teilnehmen, weil sie davon in verschiedener Hinsicht profitieren (vgl. Stewart, 1996). Gründe dafür könnten die Vielfalt der koordinativen Aufgaben, die spezifische Schulung der Beweglichkeit, die Verwendung von Musik, oder die Abwechslung, die dieses Training an sich bietet und es nie langweilig werden lässt, sein.

Literatur

- Abraham, A. (1984). Anmut und Angst. In M. Klein (Hrsg.), *Sport und Körper* (S. 76-88). Reinbeck: Rowohlt.
- Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet (Hrsg.). (1975). *Informationen über Tanz. Didaktische Konzeptionen*, Heft 4.
- Artus, H.-G. (Hrsg.). (1988). *Gestalten in Gymnastik und Tanz*. Bremen: Universität Bremen.
- Artus, H.-G. & Mahler, M. (1992). Kreativität im Tanz. Zur Anwendung theoretischer Grundlagen auf die Tanzpraxis. In M. Klein (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung* Bd. 2 (S. 37-60). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Cabrera-Rivas, C. (1992). Erziehung zum Tanzen oder Erzielung durch Tanzen? Gedanken über einen Weg zur Tanzpädagogik. In M. Klein (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung* Bd. 2 (S. 61-81). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Cadopi, M. (1994). Representation of Movement Speed in Dance by Novices. In J.R. Nitsch & R. Seiler (Hrsg.), *Bewegungsregulation und motorisches Lernen* (S. 118-125). St. Augustin: Academia.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des flow-Erlebnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Effenberg, A. (1996). *Sonification – ein dastisches Informationskonzept zur menschlichen Bewegung*. Schorndorf: Hofmann.
- Fritsch, U. (1988). *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verluste und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens*. Frankfurt a. M.: Afra.
- Fritsch, U. (1990). Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfertigkeit. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 99-117). Stuttgart: Klett.
- Fritsch, U. (1994). *Tanzen – Ausdruck und Gestaltung*. Karben: Afra.
- Ilagendoom, I. (2001). *Perception, emotion and the nature of dance*. Zugriff am 15. November 2001 unter <http://www.ilagendoom.com/research/perception.html>
- Hannah, C. & Salmeña J. (1990). Dance images – Do they really work or are we just imagining things? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (2), 18-21.
- Haselbach, B. (1975). *Tanzerziehung*. Stuttgart: Klett.

- Haselbach, B. (1987). *Tanz, Improvisation, Bewegung*. Stuttgart: Klett.
- Hökelmann, A. & Blaser, P. (2001). Movement Formation under the Conditions of Improvisation and Choreography. In T. Jürimäe & J. Jürimäe (Eds.), *Proceedings of the Sport Kinetics 2001 Conference* (pp. 120-123). Tartu: University Press.
- Hökelmann, A., Blaser, P. & Ellenberger, W. (2000). Musik durch Bewegung und Bewegung durch Musik. *Zeitschrift für Musik, Tanz- und Kunsttherapie*, 11, 141-145.
- Jourd'ann, R. (1998). *Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik und Kopf entsteht und wirkt*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kaltenbrunner, T. (1998). *Contact Improvisation. Bewegen, Tanzen, und sich Begegnen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Laban, R. von (1981). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Meusel, W. (1995). Musik und Bewegung. In W. Meusel & R. Wieser (Hrsg.) *Handbuch Bewegungsgestaltung* (S. 25-53). Setzle: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Munzert, J. (1997). *Sprache und Bewegungsorganisation. Untersuchungen zur Selbstinstruktion beim Bewegungslernen*. Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J.R. & Allmer, H. (Hrsg.). (2001). *Denken, Sprechen, Bewegen*. Köln: bps.
- Pöhlmann, R. (1986). *Motorisches Lernen. Psychomotorische Grundlagen der Handlungsregulation sowie Lernprozessgestaltung im Sport*. Berlin: Sportverlag.
- Postuwka, G. (1992). Ausdruck und Bewegung. Bericht von einem Tanzprojekt. *sportunterricht* 41, 413-419.
- Postuwka, G. (1999). *Moderner Tanz und Tanzerziehung. Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen*. Schorndorf: Hofmann.
- Postuwka, G. & Schwappacher, A. (1999). Erfahrungen mit kreativem Tanz – Eine rückblickende Analyse. In Gesellschaft für Tanzforschung (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung* Bd. 9 (S. 63-94). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Postuwka, G. (i. V.). Definition Tanz. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. Auflage in Vorbereitung).
- Quinten, S. (1994). *Das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierenden Funktionen*. Köln: bps.
- Quinten, S. (2000a). Vorstellungsbilder und Bewegungslernen. In G. Klein (Hrsg.), *Tanz – Bild – Medien* (S. 245-265). Münster: Lit. Verlag.
- Quinten, S. (2000b). Effizienz und Kongruenz: Fundamentale Aspekte menschlichen Handelns. In D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell* (S. 133-151). Heidelberg: Asanger.
- Rosenberg, C. (1997). Tanzen als Dialog mit der Welt – Zur Bedeutung eines dialogischen Bewegungsverständnisses für die Tanzpädagogik. In Gesellschaft für Tanzforschung (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung*, Bd. 7 (S. 195-209). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Smith-Autard, J. (1994). *The Art of Dance in Education*. London: Black.

Sportjugend NW im LandesSportBund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1996). *Praxismappe*

Tanzen. Einführung in die kreative Tanzerziehung. Duisburg: Basis Druck.

↳ Sportpädagogik (2001). Zeitschrift für Spiel, Sport und Bewegungserziehung, 5, Tanzen.

↳ Stewart, L. (1996). *The effects of ballet cross training on a high school football program*. A professional paper M.A., Texas Women's University, Department of Performing Arts, Programs in Dance.

↳ Vent, H. & Dreilke, H. (1982). *Gymnastik/Tanz. Sport Sekundarstufe II*. Düsseldorf: Schwann.

↳ ZKM (Zentrum für Kunst und Medientechnologie), Institut für Bildmedien, Shaw, J. & Deutsches Tanzarchiv Köln (Hrsg.). (1999). *William Forsythe Improvisation Technologies - A tool for the analytical dance eye* (CD-Rom).

Anhang

Inhalt

Index

Autorenverzeichnis

