

Irritationen des Körperwissens – Förderung von Transformationsprozessen des fachlichen Habitus durch Krisenerfahrungen im Tanz

Uta Czjyrmick-Leber, Nils Ukley, Niklas Schirmmacher

1. Ausgangspunkt und theoretische Einordnung

Angehende Sportlehrkräfte sehen sich mit der berufsbiografischen Entwicklungsaufgabe konfrontiert, bisherige sportbiografische Erfahrungen bewusst zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund diskutieren wir in diesem Beitrag, ob und wenn ja, wie sich ein durch diese Erfahrungen „einverleibter fachspezifischer Habitus“ (Klinge, 2000, S. 448) in fachpraktischen Studienanteilen irritieren und reflektieren lässt. Dabei gehen wir auf der einen Seite vom Habitus als „System dauerhafter Dispositionen“ (Bourdieu, 1978, S. 165) und auf der anderen Seite sowohl vom „Körper als eigenständigem Träger von Wissen“ (Keller und Meuser, 2011, S. 10; Herv. d. Verf.), als auch vom Körper als „Reflexionsorgan“ (Klinge, 2019, S. 249; Herv. d. Verf.) aus.

Für die Entwicklung des fachlichen Habitus im Kontext von Lehrkräftebildung lässt sich in Anlehnung an Klinge aufzeigen, dass nicht nur Einfluss durch die universitäre Fachkultur genommen wird, sondern vielmehr eine ganze Reihe von „Kulturkreisen“ (2002, S. 155) auf den fachspezifischen Habitus einwirkt, die in verschiedenem Maße wirkmächtig sind (s. Abb.1).

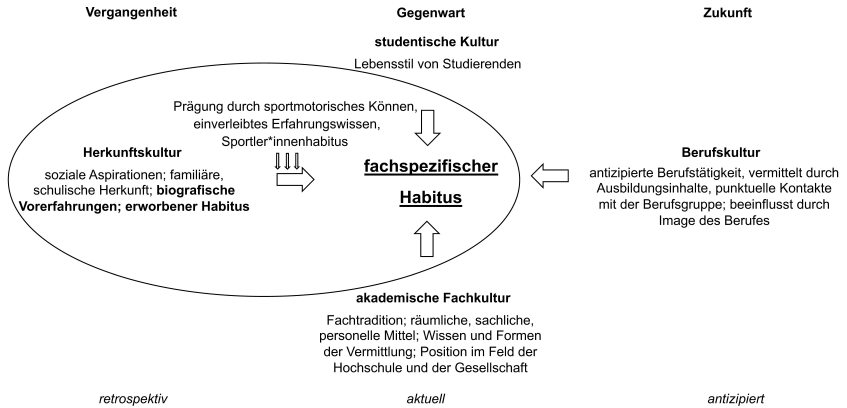


Abb.1 Einflussfaktoren auf den fachlichen Habitus (mod. nach Klinge, 2002, S. 156)

In der sportpädagogischen Forschung hat vor allem die retrospektive Betrachtung großes Gewicht. Für Professionalisierungs- und damit auch Habitualisierungsprozesse im Werden und Sein von Sportlehrkräften werden (berufs-)biografischen Einflüssen enorme Auswirkungen zugesprochen (u.a. Lüsebrink, 2014, 2017; Miethling, 2018; Ernst und Miethling, 2018). Mit Blick auf den Bereich der somit relevanten *Herkunftskultur* (s. Abb.1) lässt sich (insbesondere zu Studienbeginn) eine überdeutliche Prägung des individuellen fachspezifischen Habitus durch kollektiv erfahrene, prä-universitäre Orientierungen – meist in Schul- und Vereinssport – erkennen (u.a. Klinge, 2000, 2002; Volkmann, 2008; Lüsebrink, Messmer und Volkmann, 2014). In dieser Primärsozialisation entsteht ein Sportler*innenhabitus, der nicht nur entscheidungsbestimmend für die Wahl eines Sportstudiums ist, sondern sich im Studium etwa durch „einverleibte Muster“ (Klinge, 2019, S. 242) auf das professionsbezogene Selbstverständnis Sportstudierender auswirkt. Dabei ist dieses stark vom eigenen sportmotorischen Können – insbesondere in der bevorzugten Sportart – geprägt. Die Einverleibung der Strukturen vollzieht sich somit unmittelbar am Körper (Klinge, 2000).

Studien u.a. von Ernst (2017), Czyrnick-Leber (2019) und Meister (2018, 2019) zeigen allesamt, dass sich diese Orientierung mitunter recht resistent gegen (universitäre) bildende Einflüsse verhalten kann und so der *Sportler*innenhabitus* ohne nennenswerte Revision in den *Lehrer*innenhabitus* überzugehen droht (Schierz, 2014). Die hiermit verbundene Gefahr, dass Sportlehrer*innenbildung deprofessionalisierend wirkt, kann dann real

werden, wenn a) „Reproduktions- und Bestätigungspraktiken“ (Klinge, 2019, S. 244) in ihr befördert werden, b) die Dominanz und die (kaum mehr heimliche) Macht der Fachpraxis so weiter bestärkt wird (Klinge, 2002) und dabei schließlich c) der ausbleibende Rollenwechsel vom Sport Treibenden zum Sport Vermittelnden nicht vollzogen und reflektiert wird (Ukley und Gröben, 2020).

Um möglichen De-Professionalisierungstendenzen entgegenzuwirken, bedarf es in einem ersten Schritt *Momenten*, die zu *Irritationen* und durch sie hervorgerufene *Krisen*¹ in den tradierten habituellen Formen führen (Klinge, 2019; Meister, 2018, 2019), indem sie die *Nicht-Passung* von einverleibten Mustern aufzeigen. Erst die „damit einhergehende[n] Enttäuschungen verändern den Blick auf das Gewohnte, stellen es in Frage und suchen nach neuen Lösungen“ (Klinge, 2019, S. 246).² Anzustoßende *Habitustransformationen* im Bourdieuschen Sinne setzen dabei immer einen Prozess voraus, der das Ergebnis der vorherigen (sportbezogenen) Sozialisation, also der eigenen (Sport-) Biografie, zur Disposition stellt (El-Mafaalani, 2017). Es bedarf somit *habituellder Differenzerfahrungen*.

In einem zweiten Schritt müssen diese krisenhaften Momente nicht nur bewusst gemacht, sondern explizit auf den eigenen Habitus bezogen werden können. Für die Ausbildung einer biografiebezogenen Selbstreflexionsfähigkeit sind insbesondere die „leiblich induzierte[n] Differenzerfahrungen“ (Klinge, 2019, S. 247) innerhalb der fachpraktischen Studienanteile als eine besondere Chance zu sehen.

Veranstaltungen im Bereich Tanz bieten sich mit Czyrnick-Leber (2019) und Hafner (2019) aus gleich mehreren Gründen als Erfahrungsfeld habituellder Reflexionen an: a) Nur wenige Sportstudierende sind außeruniversitär im (künstlerischen) Tanz aktiv, sodass hier Irritationen bisheriger Bewegungsmuster erwartbar sind. Darüber hinaus beobachten b) Tanzdidaktiker*innen häufig Widerstände von Sportstudierenden in der Tanzausbildung. Und nicht zuletzt wird c) ein instrumenteller Gebrauch des Körpers, wie er in den meisten Sportarten notwendig ist, im Tanz häufig bewusst aufgehoben.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir die Potenziale von Habitus-Irritationen durch Krisenerfahrungen im Tanz ausloten und ihren Trans-

1 Wir folgen in unserem Beitrag einem soziologischen Verständnis von Krise, die dann entsteht, wenn „Handlungsroutinen nicht mehr den gewohnten Effekt“ zeigen (Meuser, 2001, S. 11).

2 Dabei geht es keinesfalls um eine Negierung oder das Verleugnen biografischer Erfahrungen und somit des erworbenen Habitus, sondern um dessen Aufdecken durch *dosierte Diskrepanz-Erlebnisse* (Klinge, 2000).

formationsgehalt empirisch reflektieren. Dabei werden für eine solche *reflektierte Krisenerfahrung* mit Bereswill und Freytag (2019) und Volkmann (2008) folgende Merkmale als konstitutiv angesehen: Erstens muss eine sportpraktische Erfahrung, die einen reflexiven Prozess anregen will, eine *irritierende* Erfahrung beinhalten, die dann positiv überwunden werden kann. Zweitens sollten die reflexiven Prozesse in einer *Distanz* der Person zu sich selbst stattfinden. Und drittens müssen die Reflexionen um die Perspektive der *Biografie* erweitert werden.

2. Methode

Die Datenbasis liefern Portfolios von 127 Sportlehramtsstudierenden (72 m, 55 w), die im Rahmen von wahlverpflichtenden Schwerpunkt-fachkursen *Tanz* über acht Semester geführt wurden. Paulson, Paulson und Meyer (1991) definieren Portfolios als eine zweckgerichtete Sammlung (studentischer) Arbeiten, die Bestrebungen, Entwicklungen und Ergebnisse in mehreren Wirkungsbereichen visualisieren. Portfolios gehören in diesem Sinne (ebenso wie Tagebücher) zur Textsorte der *reflexiven Praxis*, die einen Einblick in individuelle Lernprozesse erlauben. Schmidt und Schmitz (2010) nehmen an, dass speziell die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstregulation verbessert werden kann.³ Vorrangiges Ziel des Einsatzes von Veranstaltungsportfolios war es, eine differenzierte Reflexionskompetenz zu fördern, die über die Ebene einer reinen Dokumentation hinausgeht. Indem die eigenen Erfahrungen in tänzerischen (Inter-)Aktionen selbst zum Gegenstand der Reflexion wurden, sollte durch das Verschriftlichen – so die Vorüberlegungen – eine Distanz zur eigenen Person ermöglicht werden.

Die Studierenden haben Papier-basiert jeweils am Ende einer Veranstaltungseinheit selbstständig reflektiert. Das prozessorientierte Portfolio wurde demnach chronologisch erstellt, im Nachhinein jedoch thematisch ausgewertet. Für die Auswertung wurde anhand der o.g. Merkmale ein deduktiv angelegtes Analyseraster erstellt, nach einem Testdurchlauf mit 15 Portfolios überarbeitet, und für die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2020) genutzt.

3 Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass Lernerfolg immer von individueller Bearbeitungsqualität und intrinsischer Motivation beeinflusst wird (Hascher, 2010; Bräuer, 2016). Ebenso könnte der Matthäus-Effekt auftreten, d.h. jemand mit bereits vorhandenen Selbstreflexionskompetenzen könnte von den Aufgaben am meisten profitieren (Hascher, 2010).

3. Ergebnisse

Von den 127 Portfolios konnten 124 ausgewertet und analysiert werden. Bereits mit Blick auf die sich anschließenden Reflexionsebenen wurden die Portfolios in Gruppen unterteilt.

Tab. 1: Übersicht über die Portfolioverteilung der einzelnen Gruppen

Gruppe	Portfolioanzahl
1: Krisenerfahrung verbleibt in der Ablehnungsphase	6
2: Keine Krisenerfahrung während des Seminars	0
3: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion im Seminarkontext	56
4: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion über den Seminarkontext hinaus	36
5: Überwundene Krisenerfahrung mit Reflexion über den Seminarkontext hinaus sowie Distanzierung zur eigenen Person/ dem eigenen Habitus	26

Von den 124 Portfolios werden sechs in einer ersten Gruppe zusammengefasst. Die Verfasser*innen dieser Portfolios können eine Ablehnungshaltung gegenüber den Inhalten der Veranstaltung in deren Verlauf nicht überwinden. In die zweite Gruppe kann kein Portfolio eingeordnet werden, sodass sie nicht als Reflexions-Ebene in die qualitative Analyse eingegangen ist.⁴ 56 Portfolios werden der dritten Gruppe zugeordnet. Knapp die Hälfte der Studierenden bewegt sich in den Reflexionen demnach innerhalb des Seminarkontextes im Hinblick auf die eigene Person oder auf spezifische Bewegungsformen. 36 Studierenden gelingt es, über den Seminarkontext hinaus auf einer distanzierteren Ebene zu reflektieren. Allen der oben aufgeführten Merkmale entsprechen 26 Portfolios. Die Verfasser*innen können in eine Distanz zu ihren bisherigen sportbiografischen Erfahrungen treten und ihren Sportler*innen-Habitus auch mit Blick auf ihr späteres Berufsfeld reflektieren.

4 Dieses Ergebnis überrascht wenig, bestätigt es doch Beobachtungen in der sportpraktischen Ausbildung (Czyrnick-Leber, 2019; Hafner, 2019). Gleichzeitig zeigt sich das große Potenzial für Krisenerfahrungen im Tanz.

Ebene 1: Die Krisenerfahrung verbleibt in der Ablehnungsphase

Auf dieser Ebene siedeln wir die Portfolios an, in denen keine Äußerungen dahingehend zu finden sind, dass eine Ablehnung der Inhalte im Laufe des Prozesses revidiert oder die Ablehnung überwunden wird. Als die drei angeführten Hauptgründe für ihre Ablehnung nennen die Verfasser*innen *fehlende Zielorientierung bei den Bewegungsaufgaben, intimer Körperkontakt insbesondere mit einem Partner anderen Geschlechts und den Druck, etwas Ästhetisches mit den Bewegungen ausdrücken zu müssen*. Diese Ablehnungsgründe sind in nahezu allen Portfolios formuliert. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass sie bei den Portfolioverfasser*innen dieser Gruppe nicht überwunden werden können, während bei einem Großteil der Studierenden diese Irritationen einen Reflexionsprozess auslösen. Für diese sechs Studierenden ist jedoch anzunehmen, dass das Seminar de-professionalisierend gewirkt haben könnte.

Ebene 2: Überwindung der Ablehnungsphase durch Reflexionen im Seminarkontext

Gemeinsames Merkmal und Abgrenzung zu den anderen Gruppen ist, dass die Studierenden dieser Gruppe ihre Ablehnungsphase überwinden und diese Überwindung auf den Seminarkontext bezogen reflektieren können. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass bei ihnen eine *positive Veränderung des Empfindens* während des Arbeitsprozesses erreicht wird.

Die Verfasser*innen beschreiben in ihren Portfolios konkret *das Überwinden von Ängsten, den Abbau von Scham, die Verbesserung der eigenen Körperwahrnehmung sowie das Erleben von Erfolg*:

„Ich merkte, dass es nicht schlimm war und probierte es gleich noch ein paar Mal aus, bis es mir gut gelang. Eine ‚einfache‘ Rolle mit großer Wirkung, die durch die Vorübungen auch gut machbar war. Es hat mir großen Spaß bereitet, da man vorher an den eigenen Fähigkeiten gezweifelt und später trotzdem ein tolles Resultat erreicht hat.“ (87, S. 9)

Die Verfasser*innen dieser Portfoliogruppe können die Ablehnungsphase am ehesten in Übungen überwinden, die ihrem Sportler*innenhabitus ähneln, bzw. diesen bestätigen. Dies sind tanztechnische Übungen und festgelegte Bewegungssequenzen, die sich dadurch auszeichnen, dass Erfolg oder Misserfolg am Endprodukt der Bewegung ablesbar und sichtbar ist. Es werden dann positive Gefühle bei den Studierenden hervorgerufen,

wenn diese Übungen produktorientiert sind, das Lösen einer Bewegungsaufgabe ein Erfolgserlebnis auslöst oder sich die motorischen Fertigkeiten verbessern.

Festzuhalten ist, dass alle Verfasser*innen dieser Portfolios die Ablehnungsphase überwinden und vielfältige Erkenntnisse im Reflexionsprozess entstehen. Diese Erkenntnisse verbleiben allerdings innerhalb des Seminarkontextes und werden nicht als weiterführender Reflexionsgegenstand erneut aufgegriffen.

Ebene 3: Erweiterung der Reflexionen über den Seminarkontext hinaus

Die 36 Portfolios dieser Gruppe dringen durch ein Überschreiten des Seminarkontextes in der Reflexion auf inhaltlich komplexere Ebenen vor. Dabei wird entweder die Krisenerfahrung direkt auf einen erweiterten Kontext bezogen oder die Ergebnisse des Überwindungsprozesses an sich werden Gegenstand der Reflexion und auf berufsrelevante Themengebiete projiziert. Hier kommt es – im Gegensatz zu den anderen Gruppen – zu einer doppelten Synopse der zentralen inhaltlichen Schwerpunkte, insbesondere zu *gruppendynamischen Prozessen*. Die Verfasser*innen kommen zu der Erkenntnis, dass *Vertrauen und das gegenseitige Aufeinander-Verlassen* wichtige Grundvoraussetzungen für einen Erfolg im Bereich Tanz sind:

„Mir war zunächst nicht begreiflich, wozu diese Übung dient. Allerdings wurde mir im Laufe der Stunde ersichtlich, dass es bei Kontaktimpro darum geht, sich auf das Umfeld einzulassen und die Umgebung wahrzunehmen. Bei Kontaktimpro geht es immer um die ganze Gruppe. Man steht nicht alleine auf der Bühne, sondern hat einen Partner, auf den man sich voll und ganz verlassen muss. Jede Bewegung entsteht aus dem Zusammenspiel zweier oder mehrerer Körper, ohne Absprache und ohne Choreographie.“ (21, S. 2)

„Diese Übung fand ich sehr gut, man musste sich als Gruppe verständigen, ohne zu sprechen und somit aufeinander Rücksicht nehmen. Wichtig war in diesem Fall, die Gruppe und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und auf diese auch einzugehen. Als Individuum war es nicht möglich, die Gruppe zu der eigenen Entscheidung zu zwingen und musste deshalb Kompromisse eingehen. Ich fand es spannend, wie sich die Gruppe verhalten hat und ob es Teilnehmer gibt, die sich nicht an die Regeln und Vorgaben halten.“ (93, S. 3)

Die Äußerungen in diesen Portfolioabschnitten machen eine Erweiterung der Reflexionsebene beobachtbar. Zunächst kann – wie auch in der ersten Gruppe – kein Sinn der Übung erschlossen werden. Das ändert sich allerdings, sobald die Verfasser*innen die Erfahrung auf einen breiteren Kontext beziehen, wie beispielsweise ein Wahrnehmen der Bedürfnisse anderer und ein Sich-Vertrauen in der Kontaktimprovisation. Die gewonnenen Erkenntnisse haben für die betreffenden Personen bereits im Prozess ihrer Entstehung eine Sinnzuschreibung erfahren und sind interpretiert worden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist festzuhalten, dass der Überwindungsprozess der Ablehnungsphase durchaus in Ansätzen als Habitus-transformation verstanden werden kann. Die ausgeführten Erkenntnisse der Reflexionen entstehen durch Krisenerfahrungen, welche in ihrer positiven Überwindung dazu führen, dass neue Handlungs- und Bewegungsansätze entstehen, die den Verfasser*innen in dieser Form nicht bewusst waren. Die Irritation des Körperwissens löst ein Umdenken der Studierenden dieser Gruppe aus.

Ebene 4: Reflexionen in Distanz zum eigenen Habitus

Die 26 Portfolios dieser Gruppe erfüllen alle aufgestellten Merkmale einer Habitustransformation und dringen innerhalb der Studie inhaltlich auf die höchste Ebene der Reflexion vor. Der Perspektivwechsel ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht spezifisch einzelne Übungen oder einzelne Erfahrungen in Bezug auf eine Übung reflektiert werden. Vielmehr sind die eigenen feldspezifischen Habitualisierungen Gegenstand der Reflexion. Die Studierenden erkennen, dass im Seminar bewusst Erfahrungen ermöglicht werden, die im Kontrast zu bekannten Wahrnehmungs- und Denkprozessen stehen. Dabei ist zunächst ein *Distanzierungsprozess durch Abstraktion* erkennbar. Den Studierenden wird bewusst, dass die Aufgabenstellung der Übung nicht mit vertrauten Bewegungsmustern gelöst werden kann. Sie sind in der Lage, diese Habitus-Irritation selbst zu formulieren:

„Die Aufgabenstellung unterscheidet sich zudem von Alltags- und anderen Sportbewegungen. Dort weisen Handlungen/Bewegungen eine Kausalität auf, verfolgen ein bestimmtes Ziel, haben einen Sinn, der die Ausführung bestimmt. Der Rahmen hier erfordert gerade, dieses zu vergessen. Die Aufgabe sieht in den Bewegungsmöglichkeiten selbst ihr Ziel. Dieses erfordert eine Anlaufzeit, um sich von dem Alten zu lösen und sich dem Neuen anzunähern.“ (22, S. 6)

„Die Art der Bewegung war für uns etwas Neues, da der Körper bei dieser Art des Tanzens weniger eine Leistungsfunktion einnimmt, sondern eher als Ausdrucksplattform fungiert. Die Prinzipien der ‚wenigen Kraft‘ und des ‚Leise-Seins‘ entsprechen nicht jenen, die aus dem Fitnesskontext oder dem Mannschaftssport bekannt sind. Umso interessanter war es für mich, diese Prinzipien zu verstehen und am eigenen Körper zu erfahren.“ (25, S. 1)

Die Verfasser*innen aus dieser Gruppe nehmen eine Irritation ihres sportlichen Habitus bewusst wahr und können in ihrer Reflexion eine distanzierte Haltung zu diesem einnehmen. Dieser Perspektivwechsel ist Grundvoraussetzung dafür, dass die Irritation auch zum primären Gegenstand der Reflexion wird und in eine Habitustransformation münden kann.

Darüber hinaus führt die Thematisierung der eigenen Grenzerfahrungen zu einem Transfer in das spätere Berufsfeld der Studierenden. Der Prozess des Gewährwerdens und des teilweise Überwindens *persönlicher Grenzen* wird schriftlich festgehalten und in einem weiteren Distanzierungsschritt mit Blick auf die *eigene Professionalisierung* eingeordnet.

„Vielmehr war es spannend zu erleben, sich auf die Kontaktimprovisation einzulassen und zu sehen, wie man reagiert, bis wohin man sich wohlfühlt oder wo vielleicht die eigenen Grenzen liegen, die man vorher noch nicht kannte. Und diese Erfahrung sollten wir im Hinblick auf unsere berufliche Zukunft im Hinterkopf behalten, weil es meiner Meinung nach immer wieder vorkommen wird, dass wir Schülerinnen und Schüler in unseren Kursen haben werden, die im Sportunterricht ihre eigenen Grenzen kennenlernen und austesten werden und wir als zukünftige Lehrkräfte uns auch in diese Situation reinversetzen müssen.“ (48, S. 8)

„Aber nicht nur für den Tanz- bzw. Sportunterricht an sich konnte ich Erkenntnisse gewinnen. Vor allem übergreifende Ideen sind es, die ich für mein (Berufs-)Leben aus dem Blockseminar ableiten konnte. Hierbei ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich hervorzuheben: Wo sind meine Grenzen und wie kann ich diese überwinden? Wie fühle ich mich in meinem Körper, wenn ich bestimmten Situationen ausgesetzt bin? Oder auf die Schülerschaft transferiert: Welche Bedenken könnten sie zu einem spezifischen Unterrichtsinhalt haben? Wie lässt sich ein produktiver Unterricht gestalten, der Ängste abbaut ohne an inhaltlicher Qualität einzubüßen?“ (59, S. 6–7)

Die Irritation wird zum Reflexionsgegenstand und es ergibt sich durch den Transfer in das spätere Berufsfeld die Erkenntnis, dass genau diese Erfah-

rung dazu beiträgt, sich in die Schüler*innen hineinversetzen zu können. Hier kann insofern von einer Habitustransformation gesprochen werden, als dass die am eigenen Leib erfahrenen Irritationen positiv gedeutet und zu einer Veränderung von Denkprozessen hinsichtlich des späteren Berufsfeldes geführt haben.

Insgesamt bleibt für diese Gruppe festzuhalten, dass alle theoriegeleiteten Merkmale für professionalisierende reflexive Prozesse wiederzufinden sind. Die Verfasser*innen entwickeln in ihren Ausführungen eine reflexive Distanz zum eigenen Habitus. Die Ablehnungsphase wird im Prozess der Reflexion nicht nur überwunden, sondern als Ausgangspunkt für weitere Reflexionen genutzt. Dadurch, dass die Studierenden die, durch das Seminar ausgelöste, Habitus-Irritation als solche erkennen und positiv für sich deuten können, führt dies schließlich zu einer Transformation. Dafür spricht auch, dass alle Erkenntnisse auf Erfahrungen basieren, die am eigenen Körper entstanden sind und somit der eigene Körper als Träger von Wissen als auch als Reflexionsorgan erkannt und genutzt wird.

4. Diskussion und Fazit

Der fachspezifische Habitus von Sportstudierenden lässt sich durch tänzerische Bewegungsformen den Ergebnissen zu Folge irritieren und reflektieren. Neue Denk- und Handlungsmuster konnten in unterschiedlicher Qualität angebahnt werden. Den Studierenden wurde in dieser Veranstaltung Raum gegeben, sich der Möglichkeiten und Grenzen ihres einverlebten Körperwissens gewahr zu werden sowie sich von ihrem rein instrumentellen Verhältnis zum eigenen Körper zwischenzeitlich zu lösen. Der „einverlebte Umgang mit dem Körper wird Ausgangspunkt von Erkenntnisprozessen, die sinnlich initiiert und leiblich nachvollzogen werden.“ (Klinge, 2019, S. 150)

Innerhalb der Tanzveranstaltungen ist darüber hinaus deutlich geworden, dass eine Irritation des Körperwissens am geringsten in tanztechnischen Übungsformen und am intensivsten in den Übungen zur Kontaktimprovisation stattgefunden hat. Das bedeutet, dass, je erfahrungsöffener und somit irritierbarer die Studierenden für neue Bewegungsformen sind, desto größer der Erkenntnisgewinn sein kann.

Durch die Portfolioarbeit kann das implizite Wissen der Studierenden explizit gemacht werden. Bestenfalls können eigene Kompetenzgewinne und auch habituelle Entwicklungen visualisiert werden. Bei den meisten Studierenden blieben die Reflexionsergebnisse nicht für sich stehen, sondern wurden zu einem späteren Zeitpunkt erneut thematisiert. Damit

bewährt sich die Portfolioarbeit als Teil einer reflexiven Praxis. Auch Lehrende profitieren durch die Portfolioarbeit der Studierenden. Denn sie erhalten die Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Kompetenzentwicklungen der Studierenden ziehen zu können, was wiederum Einfluss auf spätere Unterrichtsinhalte nehmen kann. Damit die stattfindenden Reflexions- und Transferleistungen am Ende zu nachhaltigen Habitustransformationen führen können (El-Mafaalani, 2017), müsste das Portfolio jedoch weiterführend für Feedback und Dialog genutzt werden (Bräuer, 2016). Wünschenswert wäre eine solche Stabilisierung der angebahnten Transformationsprozesse durch den konsequenten Einsatz von Portfolioarbeit in weiteren sportpraktischen Veranstaltungen und dessen wissenschaftliche Begleitung.

Literatur

- Bereswill, M., & Freytag, V. (2019). Zu_Mutungen: ästhetische Zugänge in einem interdisziplinären universitären Seminar als Chance. *Kulturelle Bildung online*. Zugriff am 25.05.2021 unter: <https://www.kubionline.de/index.php/artikel/mutungen-aesthetische-zugaenge-einem-interdisziplinaren-universitaerenseminar-chance>
- Bourdieu, P. (1978). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Leverkusen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Czyrnick-Leber, U. (2019). *Tanz in der Sportlehrkräfteausbildung. Habitualisierungen – Ambivalenzen – Widerstände* (Schriften zur Sportwissenschaft, 153). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 103–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, C. (2017). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Ernst, C., & Miethling, W.-D. (2018). Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie von Sportlehrenden vor bildungstheoretischem Hintergrund. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Hafner, S. (2019). Empirische Studie zur (tanz)künstlerischen Produktion und Rezeption von angehenden (Sport)Lehrkräften. *Kulturelle Bildung online*. Zugriff am 25.05.2021 unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/empirische-studie-zur-tanzkuenstlerischen-produktion-rezeption-angehenden-sportlehrkraeften>

- Hascher, T. (2010). Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In: M. Gläser-Zikuda, (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Erziehungswissenschaft Vol. 27 (S. 166–180). Landau: Empirische Pädagogik.
- Keller, R., & Meuser, M. (2011). Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In R. Keller & E. Franke (Hrsg.), *Körperwissen*. (S. 9–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443–453.
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153–158). Butzbach-Griedel: Afra.
- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer*innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker, M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht*. Bewegungspädagogik, 14 (S. 241–254). Hohengehren: Schneider.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), S. 444–457.
- Lüsebrink, I. (2017). Professionalisierung durch biografisch orientierte Fallarbeit. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerbildung heute – Ideen und Innovationen*. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft; 263 (S. 25–35). Hamburg: Feldhaus.
- Lüsebrink, I., Messmer, R., & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 21–40.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer Reference Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 51–64.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumserfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Bewegungspädagogik, 13 (S. 138–151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meuser, M. (2001). *Männerwelten: Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit*. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung, 2.

- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbio-graphischen Entwicklung von Sportlehrenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Bildung und Sport, 13 (S. 27–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Journal*, 48 (5), 60–63.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 3–20.
- Schmidt, M., & Schmitz, B. (2010). Einsatz von Tagebüchern zur Förderung der Selbstregulation von Promovierenden. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. (S. 81–100). Landau: Empirische Pädagogik.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(3), 35–44.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Springer.

