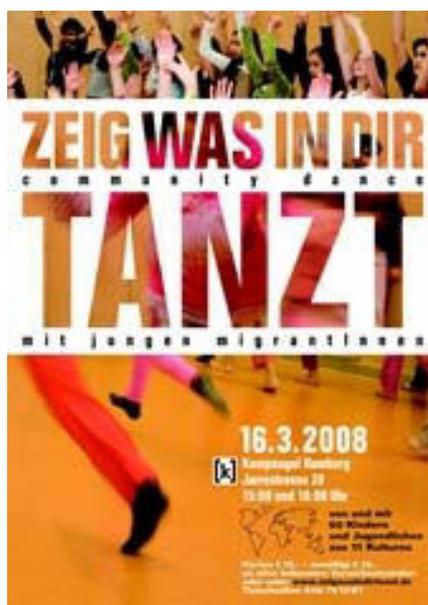


Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Soziale Arbeit und Pflege
Studiendepartment Soziale Arbeit

DIPLOMARBEIT

Tanz in der kulturellen Bildungsarbeit als Integrationsprozess für Migrantenkinder am Beispiel

„ZEIG WAS IN DIR TANZT
Community Dance mit jungen MigrantInnen“



Vorgelegt von Elisabeth Francisco

Tag der Abgabe: 16.09.2008

Betreuende Prüferin
Frau Prof. Biebrach-Plett

Betreuender Prüfer
Herr Prof. Homann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1. Tanz in pädagogischen Handlungsfeldern.....	6
1.1 Geschichte: Tanz und Tanzpädagogik.....	6
1.1.1 Bedeutung des Tanzes.....	6
1.1.2 Tanz in verschiedenen Kulturen	7
1.1.3 Tanzstile: Ballett, Ausdruckstanz, zeitgenössischer Tanz im 20. Jh.....	12
1.1.4 Tanzpädagogik.....	13
1.2 Traditionelle Tanzpädagogik und Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit.....	15
1.2.1 Traditionelle Tanzpädagogik.....	15
1.2.2 Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit.....	17
1.2.2.1 Ziele, Inhalte und Methoden	17
1.2.2.2 Tanz in der sozialen Arbeit als ganzheitliches Konzept	18
1.2.2.3 Gesundheitliche Wirkung von Tanz.....	21
1.3 Bewegungspädagogik als ganzheitliche Methode nach Günther Rebel.....	22
1.3.1 Bewegungspädagogik	23
1.3.2 Neuro Linguistische Programmierung (NLP).....	25
1.3.3 Methoden und Ziele der Bewegungspädagogik	27
1.3.3.1 Körpersprache und Motorik.....	29
1.3.3.2 Tanz.....	30
1.3.3.2.1 Der absolute Tanz	30
1.3.3.2.2 Der pantomimische Tanz.....	31
1.3.3.2.3 Der symbolische Tanz	31
1.3.3.3 Feedback	32
1.3.3.3.1 Positive und negative Signale.....	32
1.3.3.3.2 Umgang mit Konfliktsituationen.....	33

2. Entwicklung in der Kindheits- und Jugendphase	35
2.1 Persönlichkeitsentwicklung.....	36
2.1.1 Identitätskonzept	36
2.1.2 Identitätskrisen	37
2.2 Entwicklungsaufgaben und Kompetenzerwerb.....	38
2.2.1. Entwicklungsaufgabentabelle: Kindheit und Jugend.....	39
2.2.2 Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen	40
3. Integration von Migrantenkindern durch Kulturelle Bildung und Tanz	43
3.1 Situation von Migrantenkindern	43
3.1.1 Migration, Integration, Interkulturalität	43
3.1.1.1 Integrationsprozesse in die deutsche Gesellschaft.....	45
3.1.1.2 Multikulturalität	46
3.1.2 Soziale und rechtliche Situation	47
3.1.2.1 „Asylantenproblem“	47
3.1.2.2 Neues Zuwanderungsgesetz	48
3.1.3 Wohn- und Bildungssituation	49
3.1.3.1 Migranten im Allgemeinen	49
3.1.3.2 Roma und Sinti.....	49
3.1.3.2.1 Roma und Sinti in Deutschland.....	50
3.1.3.2.2 Roma- und Sintikinder in Hamburg	51
3.2 Kulturelle Bildung als Sozialisations- und Lebensgestaltungsraum.....	54
3.2.1 Kultur als Völkerverständigung	54
3.2.2 Kulturelle Bildung	55
3.2.3 Ziele und Aufgabenfelder der Kulturellen Bildung.....	56
3.2.3.1 Kreativitätsförderung	57
3.2.3.2 Kreativer Prozess	58
3.2.3.3 Spielmobilarbeit als lebensweltorientierte Arbeit nach H. Thiersch	59
3.2.3.4 Tanz als integrative Methode für Migrantenkinder	61
3.2.3.5 Profil des Tanzpädagogen in der Kulturellen Bildung	63

4. „Zeig was in dir tanzt – Community Dance mit jungen MigrantInnen“	64
4.1 Community Dance nach Royston Maldoom	64
4.2 Kooperation zwischen Spielpädagogen und Choreographen	65
4.3 Zielgruppe	66
4.4 Ziele und Methodik	66
4.5 Handlung des Tanzes	70
4.6 Ablauf und Proben	70
4.6.1 Drei Phasen	71
4.6.2 Aufführungen	73
4.6.3 Erfolge und Nachhaltigkeit	73
4.6.4 Anbindungsangebote	74
4.7 Auswertung des Projektes	75
5. Schlussbetrachtung	76
Literaturverzeichnis	77
Erklärung	83

Einleitung

Mein Interesse mich mit dem Thema Tanz als integrationsfördernde Methode zu befassen ergeht aus meiner pädagogischen Mitarbeit an dem Tanzprojekt *Zeig was in dir tanzt*. Als freie Mitarbeiterin beim Spielmobil *Spieltiger e.V.* habe ich, mit meinen Kollegen, die Kinder aus einer Wohnunterkunft begleitet und unterstützt. Interessensgegenstand dieser Diplomarbeit soll die integrationsfördernde Wirkung für Migrantenkinder durch ein Community Dance Projekt sein. Wie kann durch ein Tanzprojekt Integration für Migrantenkinder aus Wohnunterkünften stattfinden?

Im ersten Teil werde ich Tanz und Tanzpädagogik aus der Geschichte heraus beschreiben. Hauptaugenmerk wird die Bedeutung des Tanzes in verschiedenen Kulturen sein, wie der ägyptischen, der indischen und der griechischen Kultur. Diese Kulturen haben Tanz in verschiedener Art und Weise geprägt. In Auseinandersetzung mit einigen Tanzstilen soll deutlich werden wie die Tanzpädagogik sich im Laufe der Zeit verändert. Tanzpädagogische Arbeit soll anhand der sozialpädagogischen Ziele und Inhalte betrachtet werden. Um dies zu verdeutlichen wird Tanz als ganzheitliches Ausdrucksmedium für den Menschen sowohl aus der tanztherapeutischen und der bewegungspädagogischen Perspektive, als auch unter gesundheitlichen Aspekten erläutert.

Tanz als ästhetisches Ausdrucksmedium für die sozialpädagogische Arbeit geschieht in Anlehnung an den bewegungspädagogischen Ansatz von Günther Rebel. Dieser integriert wahrnehmungsfördernde Elemente, die für die Kommunikation in der tanzpädagogischen Arbeit wichtig sind, in seinen Lehrmethoden.

Im zweiten Teil stelle ich allgemein entwicklungspsychologische Kriterien vor, die in der Kindheits- und Jugendphase relevant sind. Hier befasse ich mich mit den Lernprozessen, die der Persönlichkeitsbildung dienen. An dieser Stelle gehe ich zugleich auf Entwicklungsaufgaben ein, die von Kindern und Jugendliche heutzutage zu bewältigen sind.

Der dritte Teil dieser Arbeit enthält wesentliche Ausführungen über die Situation von Migrantenkidern in unserer Gesellschaft, unter der besonderen Berücksichtigung der Lebenswelt der Kinder aus Wohnunterkünften. Im Bereich der Kulturellen Bildung soll Tanz als integrative Methode für Migrantenkinder vorgestellt werden.

Das Tanzprojekt *Zeig was in dir tanzt* wird im vierten Teil präsentiert. Es handelt sich um ein Community Dance Projekt nach Roysten Maldoom. An diesem Projekt nehmen 60 Kinder aus insgesamt 11 Wohnunterkünften für Zuwanderer teil. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus verschiedenen Kulturen und leben am Randgebiet von Hamburg, in Gegenden in denen wenig kulturelle und soziale Einbindung an das Umfeld vorhanden ist. Durch das Tanzprojekt sollen die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, sich und ihre Lebenswelt in einer großen Gruppe tänzerisch darzustellen. Die Aufführungen auf der Bühne des Kampnageltheaters soll u.a. öffentliche Aufmerksamkeit für die jungen Migranten und ihre Themen wecken. Gleichzeitig sollen sie Höhepunkt eines spannenden Abenteuers in ihrem jungen Leben sein, wodurch sie inmitten des Hamburger kulturellen Geschehen, zu Hauptakteuren werden.

Trough dance we can connect both to our inner selves and others, transcending barriers of language, race and gender, with the potential to overcome negative attitudes to our differing economic, social, religious and cultural background, and at the same time maintaining our own particular identity.

Roysten Maldoom¹

1. Tanz in pädagogischen Handlungsfeldern

Dieses Kapitel beinhaltet eine Auseinandersetzung mit dem Thema Tanz in verschiedenen pädagogischen Arbeitsbereichen. Daneben wird die gesundheitliche Wirkung durch Tanz erläutert. Es werden Einblicke in die Bewegungserziehung nach dem ganzheitlichen Bewegungspädagogikansatz des Tanzpädagogen Günther Rebel vorgestellt, der die besondere Bedeutung des Einsatzes von Bewegung bzw. Tanz für die soziale Arbeit in Verbindung von NLP² betont. Das Kapitel wird eingeleitet mit einem Abriss zur Tanzgeschichte, um dem Leser die Welt des Tanzes näher zu bringen und die vielfältigen kulturellen Bedeutungen von Tanzbewegungen und Tanzinhalten zu verdeutlichen.

1.1 Geschichte: Tanz und Tanzpädagogik

1.1.1 Bedeutung des Tanzes

Tanz ist eine Ausdrucksmöglichkeit, welche so alt ist wie die Menschheit selbst. Dabei handelt es sich um rhythmisch-musikalisch geführte Bewegungsformen, die überall auf der Welt geschätzt und kultiviert werden. Ursprünglich zu Ehren der Natur dargeboten, entwickelt sich Tanz im Laufe der Geschichte zugleich mit den Bedürfnissen und Ressourcen der Menschen zu festen Bestandteilen der Kulturen, sogar zu kunstvoller Bewegung. Ursprünge des Tanzes werden u.a. einerseits in kultischer und andererseits in erotischer Natur vermutet. Des Menschen natürliches Bewegungsbedürfnis lenkt ihn, besonders in jungen Jahren, vieles durch Nachahmung und Spiel zu lernen, woraus vermutete Ursprünge des Tanzes ergehen. Durch genaue Beobachtungen der Umwelt und Imitation von Tieren hat der Mensch erfolgreichere Überlebenschancen. Tänze sind

¹ Roysten Maldoom: britischer Choreograph der in Deutschland durch den Film „Rhythm ist it“ bekannt wurde. Er engagiert sich weltweit dafür Menschen Tanz als Ausdrucksmittel näher zu bringen www.roysten-maldoom.com

² NLP: Neuro Linguistische Programmierung wird in Unterpunkt 1.3.2 erläutert

demnach z.B. zur erfolgreichen Vorbereitung einer Jagd, wobei das charakteristische Verhalten der zu erjagenden Tiere imitiert und tänzerisch umgesetzt wird, um sich bestmöglich auf die Jagd vorzubereiten. So entstehen ritualisierte Bewegungsformen, die spezifische Bedeutungen innerhalb der Kultur finden. Die Rituale dienen zusätzlich zur Erhaltung oder Zelebrierung gesellschaftlicher oder individueller Entwicklungen und Ereignisse wie bei Werbe-, Hochzeits- und Erntetänzen, die einen allgemeinen Kulturerhaltungswert haben. Beim oben dargestellten Jagdritual stellt einer der Tänzer den Jäger und ein anderer das Beutetier dar und so spielen sie die Jagdsituation durch. Hierin wird die Vereinbarkeit von Nachahmung und Spiel im Tanz deutlich. Die Tänzer können sich durch die direkte Auseinandersetzung mit dem Verhalten des Tieres, konkrete Problemlösungsstrategien im Tanz für die Jagdsituation aneignen. Es wird nicht nur das Jagen gelernt, sondern auch der Umgang mit starken Gefühlen, wie z.B. Angst. Darin ist erkennbar, wie Tanz sich auch auf die Welt des Unsichtbaren, die spirituelle Welt beziehen kann. Tanz erfüllt hierbei die Funktion des Schutzes, der Besänftigung oder der Ehrung von Geistern und Göttern. Dazu werden z.B. Masken angelegt, um die eigene Identität zu verbergen. Die Masken verleihen der oftmals nur vagen Vorstellung von unbekanntem Mächten eine Gestalt und man glaubt, die Kraft oder den Geist des Dargestellten besser zu erreichen (vgl. Peters 1991:9). Urvolkstänze werden oftmals im Kreis getanzt und haben den Stellenwert einer symbolischen und gemeinschaftsstärkenden Zeremonie. Im Kreistanz sind alle Mitglieder in das Tanzgeschehen involviert. Einige machen Musik, andere tanzen, wiederum andere stimmen den Gesang an. Hier hat jeder seine Aufgabe und es gibt keine reinen Zuschauer, sondern ausschließlich Beteiligte. Obwohl Kreistänze noch heute in ihrer ursprünglichen Art bei verschiedenen Naturvölkern erhalten sind, ist der Tanz vielen Veränderungen unterlegen. Dies vollzieht sich stets im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklung und Gesellschaftsform und prägt auch die Art seiner Darbietung und Präsentation (vgl. Krautscheid 2004:8).

1.1.2 Tanz in verschiedenen Kulturen

Um einige verschiedene kulturspezifische Merkmale hervorzuheben, folgen historische Darstellungen der Tanzentwicklung bei den Ägyptern, Indern und Griechen. Der Bauchtanz als Tanzform wird besonders hervorgehoben, da er ein beliebtes Tanzelement im Tanzprojekt „*Zeig was in dir tanzt*“ ist.

Ägypten

In ursprünglichen Tanzritualen tanzen alle Anwesenden mit, doch im Laufe der Zeit werden die religiösen Tänze der Ägypter im 3. Jahrtausend vor Christus zunehmend zu Schautänzen, bei denen es Zuschauer gibt. Dadurch treten Körperbeherrschung und Können in den Vordergrund, und nicht jeder kann nunmehr am Tanz teilnehmen (vgl. Schmitt 2002:7). *„Auf die Idee, dass man den Tanzenden auch zuschauen und ihre Tänze als Unterhaltung genießen könne, kamen die Menschen erst in geschichtlichen Zeiten und nicht zufällig geschah die Verwandlung des Tanzes vom elementaren Bedürfnis und religiösen Ritual, wo immer sie auftrat, in Gesellschaften mit feudalen Strukturen. Dort, wo eine Oberschicht existierte, die ihre Zeit nicht mit knechtlicher Arbeit verbrachte, sondern sich der Muße des Zuschauens hingeben konnte“* (Schmitt 2002:7). Tänzer, Körperbau, Geschicklichkeit, Kraft und Ausdauer werden nun bedeutungsvoller und immer mehr akrobatische Elemente werden im Tanz integriert. Daraus entwickeln sich weitere, erstmals strengere Tanzstile. Um 1500 v. Chr. bringen die Ägypter mit der Eroberung des vorderen Orients orientalische Tänzerinnen und damit einen weiblicheren Tanzstil mit in ihr Land zurück. Ägyptische Tänze bekommen nun einen weicheren und schwingenden Tanzstil (vgl. Krautscheid 2004: 21ff).



Brückenakrobatik 22.08.2008: www.elenna.ch/tanz.htm

Möglicherweise ist hierdurch der *Orienttanz* oder *Bauchtanz* in Ägypten etabliert worden. Von Indien über den Orient bis hin zum Balkan und Mittelmeerraum finden sich immer wieder Zeugnisse ritueller oder religiöser Tänze, die sich mit der Verehrung des ewig Weiblichen und der Muttergöttin befassen. Der Orient- oder Bauchtanz gilt als ältester Fruchtbarkeits- und Geburtstanz. Anfänglich wird er ausschließlich unter Frauen getanzt, wobei jede Frau am Tanz teilnimmt. Die tänzerischen Bewegungen werden einerseits genutzt, um die Sexualität lustvoll zu gestalten, andererseits ist es wichtigste Intention, eine schmerzfreie Geburt zu erleben. *„Im Schutz eines Zeltes bereitete die Gebärende sich, umringt von Freundinnen und weiblichen Verwandten, auf die Ankunft ihres Kindes vor. Mit Gesang, rhythmischem Klatschen und "Bauchrollen", dem Nachahmen der Wehenkontraktionen, bewegte sich die Gruppe gemeinsam mit der zukünftigen Mutter. Dies konnte mehrere Tage dauern, so lange, bis das Baby schließlich*

auf die Welt kam“ (vgl.: 22.08.2008 www.atelier-sircle.de/bauchtanz-atelier-sircle-bauchtanzgeschichte.html).



Auch der Bauchtanz entwickelt sich in der ägyptischen Hochkultur (ca. 1500 v. Chr.) von einem Kulttanz zu einem Schautanz, als die Oberschicht Tänzerinnen zu ihrem Vergnügen tanzen lässt. Während der Verbreitung des Christentums im Mittelmeerraum, kommt der Bauchtanz/Orienttanz mit seiner erotischen Ausdruckweise in Verruf und es wird unsittlich, sich als Frau auf erotische Weise zu präsentieren. Trotzdem wird der Bauchtanz in verschiedenen Teilen der Welt weiterentwickelt und getanzt. Je nach Region bekommt er seine spezifische Bezeichnung. In Hawaii wird er *Hula*, in Afrika *Afro* genannt und im Orient einigt man sich auf den Begriff *Bauchtanz* (vgl. www.wientanz.com/index.php//Kulturtanze/bauchtanz)

In Europa wird der Bauchtanz durch den Auftritt der syrischen Tänzerin *Little Egypt* bei der Weltausstellung 1893 in Chicago bekannt. Der Tanz bewirkt einerseits Faszination und andererseits Ablehnung in einer Zeit, in der die Menschen es nicht gewohnt sind, die bis dahin in Korsetts versteckten Hüften und Bäuche der Frauen so offensichtlich in erotischen Bewegungen zu sehen. Der Bauchtanz ist geschichtlich starken Vorurteilen erlegen, denn in der westlichen Welt wird er oftmals als *Anmache* oder *getanzter Sex* betrachtet. Es setzt sich durch, dass der Bauchtanz als unanständig gilt und somit erst in den 70er und 80er Jahren, im Zuge der Emanzipation, als Methode zur Selbsterfahrung und Befreiung des weiblichen Körpers durch die Feministinnen, an Bedeutung gewinnt. Der Bauchtanz wird von den Frauen amerikanischer Soldaten nach Deutschland eingeführt (www.bauchtanzinfo.de/bauchtanz/bauchtanz-geschichte.htm).

Tanz hat für die Ägypter der vorchristlichen Epoche bei öffentlichen Festen und Zeremonien eine Art Mittlerfunktion zwischen Herrscher und Untertanen. Könige, Priester oder symbolisierte Gottheiten stellen auf diese Weise dem Volk ihre Macht dar und lassen das Gesetz gelten, wonach jeder ein Recht zu tanzen hat. Damit wird die Absicht verfolgt, durch Tanz die wechselseitige Solidarität zwischen den Herrschenden und dem Volk zu bestärken, vor allem weil es ein Bewusstsein über die positive Resonanz des Tanzes beim Volk gibt. Z.B. wird ein Freudentanz zu Ehren des Erscheinens der Herrschenden, die in

Begleitung von symbolisierten Göttern auftreten, dargeboten. Totenkulttänze dagegen werden genutzt, um Trauer auszudrücken oder zu mildern. Hierin wird deutlich, wie Tanz als Ausdrucksmedium für Gefühle eingesetzt werden kann. Es ist essentiell, den Tanz in seiner Darstellungsart schlicht zu halten, um seine Verständlichkeit für alle Menschen zu bewahren. Die ägyptische Kultur strebt sehr danach, Tanzbewegungen zu strukturieren, um dem Tanz einen einheitlichen Rhythmus zu verleihen. So entstehen neue Konzepte der Bewegung, die als wichtiges Kommunikationsmittel erachtet werden. Tanz wird mit Sprache gleichgesetzt, wobei der Zusammenhang zwischen Wort und Tanz das Überliefern wichtiger Informationen bedeutet (vgl. Calendoli 1985:19ff) und wird in Ägypten folgendermaßen interpretiert: *„Die Ägypter, die als erste dem Tanz eine Ordnung gaben, konnten ihn als Machtinstrument einsetzen, weil sie ihm auf diese Weise die überzeugende Kraft einer Sprache verliehen“* (Calendoli 1986:24).

Indien

In Indien ist Tanz ein wichtiger Bestandteil religiöser Zeremonien. Der Hinduismus vereint das Reich der Lebenden mit dem Reich der Götter. Im indischen Tanz soll diese Einheit der Schöpfung sichtbar werden. Grundlagen der indischen Tänze sind im ca. zweitausend Jahre alten *Natyashastra* schriftlich festgehalten. In dieser Abhandlung sind Angaben zu allen Aspekten der darstellenden Künste zu finden. Darunter die komplizierte Zeichensprache der Handgesten, die man *Mudra* nennt, bis zu den Regeln für den Einsatz von Masken oder Kostümen im Tanz (vgl. Krautscheid 2004:139). Aufgrund der langen Tradition ihrer kulturellen Werte, ist die Tanzpraxis strengen technischen Aspekten untergeordnet. Bewegung und Ausdruck des Körpers sind detailgenau studiert und zu einer Wissenschaft zusammengetragen. Außer Handgestik werden alle Bewegungsmöglichkeiten eines jeden Körperteils erforscht, wie z.B. Ellenbogen, Hals, Knie, Knöchel, etc. Die Mudras bspw. können entsprechend des mimischen Ausdrucks oder der Bewegung die sie begleitet, mehrere verschiedene Bedeutungen aufweisen.



In Indien ist dem gewöhnlichen Volk der Kontakt mit Liedern, religiösen Sprüchen und Gebeten, durch das landesübliche Kastensystem, das unterschiedliche soziale Differenzierungen der Menschen definiert, untersagt. Dies ist nur den Priestern, Kriegern

und Bauern erlaubt. Durch die Entwicklung von Tanz und Schauspiel ist jedoch eine gleichberechtigte Teilhabe an den Künsten für die untersten Kasten möglich, worin alle Elemente der Lieder, Gebete und Sprüche integriert sind. Folglich ist es in seiner Ausdruckskraft für das gesamte Volk am umfangreichsten und beinhaltet als verbindendes Element die Möglichkeit, alle Kasten zu vereinen. Tanz und Schauspiel haben auch in Indien die Aufgabe, den Menschen durch Mitfühlen des Dargestellten mit philosophischen Offenbarungen der Götter zu konfrontieren. Auch hier hat Tanz als eine *darstellende Sprache* kommunikativen Charakter und kann deshalb eine Ergänzung zum Theater sein. Die breite Palette an Darstellungsformen des indischen Tanzes macht ihn zum Ausdruckstanz schlechthin (vgl. Calendoli 1986:56ff).

Griechenland

In der griechischen Kultur wird der Tanz auch als Element der Bildung und Erziehung der Kinder betrachtet. Hierin wird eine Möglichkeit gesehen, die harmonische Ausbildung des Körpers und der Seele zu unterstützen (vgl. Krautscheid.:11ff). Insgesamt spielt Tanz in Griechenland eine religiös-soziale und eine geistig-künstlerische Rolle. Tanzbewegungen gelten als Möglichkeit, wertvolle Erfahrungen zu machen und somit gewinnt Tanz als alltägliches und wertvolles Bildungsinstrument an Bedeutung. Die Griechen erachten deswegen alle Bewegungen des Körpers, mit denen der Mensch etwas ausdrücken möchte als Tanzkunst. Von daher werden Bewegungen im individuellen Rhythmus, die eine eigene Ordnung finden, sehr beachtet und alle Bewegungen beim Spiel des Kindes als eine Vorform des Tanzes geschätzt (vgl. Calendoli 1986:26). *„Auf diese Weise wird der Rhythmus, der nicht nur für den Tanz, sondern auch für Musik und Dichtung von wesentlicher Bedeutung ist, zu einer Form, am Leben teilzunehmen und mit anderen übereinzustimmen“* (Calendoli 1986:26).

Tanz ist in der griechischen Gesellschaft stets gegenwärtig, dient als eine alternative Möglichkeit, das Leben mit seinen Problemen darzustellen und mögliche Verstehensprozesse einzuleiten. Tanz ist auch immer ein Ausdruck des jeweiligen Zeitgeschehens, der die Sorgen und Nöte der Menschen in sich trägt. *„Der Tanz ist wahrscheinlich noch weniger als andere Künste zu verstehen, wenn es nicht gelingt, ihn in Gedanken in das Klima der Gesellschaft zurückzusetzen, in dem er entsteht und in dem*

seine Darbietung zur Lösung ihrer oft dunklen und tiefgreifenden Spannungen beiträgt“
(Calendoli 1986: 37).

Tanz ist in den verschiedenen Kulturen immer in Verbindung mit den Bedürfnissen der Menschen weiterentwickelt worden. Seine verbindende Kraft wirkt zwischen den Völkern und den Hierarchien, ist dabei starke kommunikative Bedeutung. Einerseits dient Tanz der Kulturerhaltung, andererseits bietet er Ausdruck kulturellen Fortschritts. Wie die Menschen im historischen Verlauf Tanz lehrbar machen, wird im folgenden beschrieben. Dazu werden kurze Einblicke in essentielle Tanzstile geboten.

1.1.3 Tanzstile: Ballett, Ausdruckstanz, zeitgenössischer Tanz im 20. Jh.

Im 20. Jh. geschieht eine Revolutionierung des Tanzes sowohl des Balletts, über den Ausdruckstanz und letztendlich zum zeitgenössischen Tanz hin. **Ballett** gilt als technisch vollendete Form des Tanzes und hat zahlreiche andere Tanzstile beeinflusst. Als künstlerischer Bühnentanz im 20.Jh. vereint es verschiedene Tanzformen, entwickelt sich in Italien vom pantomimischen Maskentanz über die Komödie, das Drama zum autonomen Theater. Die choreographische Basis leitet sich aus den Schrittfolgen der Gesellschaftstänze her (vgl: Zacharias:1991:54ff). Kennzeichen des Balletts sind u.a. das Tutu, der Spitzenschuhtanz, strenge Tanzbewegungen wie aufrechte Haltung, den von der Hüfte aus nach außen gedrehten Beinen und Füßen, schwebende, fast fliegende Bewegungen und das Ziel eine Übereinstimmung zwischen Tanzbewegung und musikalischem Rhythmus zu erreichen (vgl. Krautscheid 2004:99).

Der **Ausdruckstanz** ist die Gegenbewegung und Antwort auf die strengen, nicht natürlichen Bewegungsformen des Balletts. Im Ausdruckstanz soll die Befreiung der natürlichen menschlichen Bewegungslust als neue Bewegungsästhetik getanzt werden. Einige Charakteristika des Ausdruckstanzes sind:

- entfremdenden und unnatürlichen Bewegungen entgegensteuern
- pädagogische Orientierung am persönlichen Wachstum und schöpferischen Ausdruck des Individuums
- Bewegungen des Körpers im Raum werden durch den rhythmischen freien Tanz bedeutungsvoll
- Bewegungen als befreiende und gesunde Aktivität

- Ablehnung des Spitzenschuhs und Bevorzugung des barfüßigen Tanzes

Tanz und bildende Kunst werden durch den expressiven Impuls gelenkt. Als Kunst gilt was den Künstler bewegt und nicht was allgemein für schön gehalten wird (ebd. 98).

Der **zeitgenössische Tanz** ist durch ein Zusammenfallen verschiedener Tanzstile und Tanztechniken und choreografischer Verfahren beeinflusst. Er ist eine Art Beziehungsgeflecht aus unterschiedlichen Traditionen, vom Ballett bis zur Pop-Kultur. Auf der Suche nach einer eigenen Form und Identität wird der Tanz, der Körper, der Raum und die Bedeutung von Zeit von den Choreographen erforscht. Die choreografische Leistung kann nun die elementare Untersuchung innerer Strukturen von Tanz sein (Dekonstruktion), oder auch die Verbindung von kulturellen und gesellschaftlichen Elementen, Körperbildern und Symbolen (Konstruktion) (ebd. 144).

1.1.4 Tanzpädagogik

Anfänge tanzpädagogischer Arbeit sind im 15.Jh. n. Chr. zu finden, als in Italien und Frankreich erstmals professionelle Tanzmeister an den Fürstenhöfen beschäftigt werden. Die Damen und Herren wollen Gesellschaftstänze lernen, die nicht mehr spontan getanzt werden, sondern aus komplizierten Schrittfolgen bestehen. Körperliche Beweglichkeit und Eleganz gilt in dieser Epoche als Zeichen für einen lebendigen und beweglichen Verstand. Tänzer, Tanzmeister und Pädagogen beginnen nun, ihr Wissen über die Tanzschrittzusammenstellungen und über die richtige Körperhaltung zu notieren. Dabei suchen sie nach allgemeinverständlichen Methoden, wiederhol- und lehrbaren Tanzschritten, um Choreographien und Tänze zu erstellen. Es werden auch die Grundvoraussetzungen festgelegt, die einen guten Tänzer charakterisieren: Eleganz, ein gutes Körpergefühl und Raumbewusstsein sowie vermeiden von Übertreibungen zu vermeiden (vgl. Krautscheid 2004:26ff).

Tanzpädagogik und Tanzbewegung sind u.a. von folgenden wichtigen Persönlichkeiten geprägt worden, die sich im Wesentlichen um die Integrierung der verschiedenen Teilbereiche, die den Menschen als ganzes Wesen ausmachen, bemüht haben. Die Erforschung und Analyse von Tanz und Bewegung allgemein initiiert der Franzose **Francois Delsarte** (1811-1871), der dadurch Bewegung systematisieren und somit Zusammenhänge zwischen Psyche und Bewegung erklären kann. Seine Erkenntnisse setzt er praktisch um, in dem er den Tänzern zeigt, wie sie mit jedem Körperteil kontrollierte

Bewegungen in Übereinstimmung mit Gefühlen und Gedanken ausführen können (ebd. 100).

Ab 1892 entwickelt der Schweizer Emile **Jacques Dalcroze** (1865-1950) die Eurythmie, eine neue rhythmische Gymnastik, die helfen soll, Ausgeglichenheit von Körper, Geist und Seele (wieder) herzustellen, indem musikalische Rhythmen und simple Körperbewegungen miteinander in Bezug gestellt werden (ebd. 101).

Die Amerikanerin **Isadora Duncan** (1878-1927) prägt in Europa den modernen Ausdruckstanz, indem sie ihn mit dem klassischen Tanz kombiniert. Obwohl sie dafür heftigst kritisiert wird, gilt sie zugleich als vorbildlich in ihrer choreografischen Arbeit, da sie den grundlegenden menschlichen Bewegungen, wie Gehen, Hüpfen, Rennen und niedrigen Sprüngen im Tanz, besondere Bedeutung schenkt. Zusätzlich werden körperliche und natürliche Gesetzmäßigkeiten, wie die Bewegungen von Oberkörper, Kopf und Armen wieder bedeutungsvoller. I. Duncan bereitet dem Ausdruckstanz den Boden, insbesondere durch ihre bewegungsintensive Technik aus der Körpermitte heraus sowie mit ihrem bewussten Spiel mit dem Körpergewicht und der Schwerkraft (ebd. 102).

Der deutsche Tänzer und Tanzpädagoge **Rudolf von Laban** (1879-1958) erarbeitet einen Bewegungsansatz, der die Beziehung zwischen Körperbewegung und Raum respektiert. Dabei ist er durch seine Vorlieben für Architektur, bildende Kunst, Mystik und Natur beeinflusst worden. Laban ist der Meinung, dass jeder Mensch tanzen könne. Voraussetzung dafür sei die Bereitschaft, sich dem subjektiven und psychologischen Erleben direkter Naturerfahrungen zu öffnen. Für Laban ist Ausdruckstanz eine Möglichkeit, die Persönlichkeit der Menschen zu fördern. Im Nationalsozialismus wird seine Arbeit sehr geschätzt, jedoch nicht mit der Intention, individuelle Erkundungen der eigenen Persönlichkeit und ihrer Beziehungen zur Außenwelt zu ermöglichen. Rein politisch und zweckbezogen soll die Erfahrung des Einzelnen als Teil einer Einordnung in ein großes Gesamtgefüge gelenkt werden. Trotzdem versucht Laban, der freien Entfaltung des Individuums in der Gruppe gerecht zu werden und auf dieser Basis zu arbeiten. Daraufhin ergeht 1936 ein Verbot seiner Arbeit (ebd. 99ff). Laban ist maßgeblich an der Entwicklung von tänzerischen Grundlagen für die Tanzpädagogik beteiligt, indem er sich als Bewegungsforscher dem Studium der detaillierten menschlichen Bewegungselemente

widmet. Sein Interesse ist es, Bewegung im Verhältnis zum unterschiedlichen Einfluss von Zeit, Raum, Kraft und Fluss zu definieren. Nach Labans Erkenntnissen entsteht jede Einzelbewegung aus einem bestimmten Bewegungsantrieb. Dies bedeutet jede Bewegung ist aus einer Kombination von Antriebselementen zusammengesetzt, die in Beziehung zur inneren Befindlichkeit des Menschen steht, so dass sie auch Hinweise auf die Gefühle der sich bewegenden Person geben kann (Laban 1984:9ff).

1.2 Traditionelle Tanzpädagogik und Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit

1.2.1 Traditionelle Tanzpädagogik

In der traditionellen Tanzpädagogik werden Elemente des klassischen Balletts, des modernen Ausdruckstanzes und des zeitgenössischen Tanzes vereint. Ballett gilt generell als Grundlage und Voraussetzung für jede, auch die zeitgenössische Form des Tanzes. Die ästhetisch stilisierten und formalisierten Bewegungen des Balletts orientieren sich u.a. an der Reproduzierung und Perfektionierung von Bewegungsformen und prägen die traditionelle Tanzpädagogik. Der moderne Ausdruckstanz ist als Gegensatz zu den strengen Tanzschritten und Körperbeherrschungsententionen des Balletts darauf ausgerichtet, den ganzen Menschen in seiner Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Fokus zu unterstützen. Er wird zu Beginn des 20. Jh. als neue Bewegungsästhetik favorisiert, deren Hauptfokus die natürliche Bewegungsdynamik des Körpers ist. Duncan und Laban gelten hier als Vorreiter moderner, pädagogischer Lehrmethoden und Lehrinhalte. Tanzbemühungen sind besonders an den rhythmischen und gymnastischen Bewegungen im Zeichen der Reformpädagogik des 20. orientiert Jh. (vgl. Zacharias 1991:53).

Tanz ist im historischen Verlauf nicht konkret und dauerhaft in pädagogischen Konzepten integriert worden. Die pädagogischen Bemühungen, bspw. Tanz im Schulunterricht zu integrieren, sind im 20. Jh. von marginaler Bedeutung. Tanz als pädagogisches Arbeitsfeld wurde in den 1920er Jahren eher zu Zwecken der rhythmischen Erziehung in der Schule dem Fach Leibeserziehung zugeordnet. Rhythmische Bewegung gilt als Wurzel von Musik und Gymnastik und wird pädagogisch als bedeutungsvoll erachtet, vor allem um das Kind mit seinen Gefühlen freudvoll zu stimmen. Die Bedeutung der *Rhythmischen Gymnastik* wird an der *Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus* bei Hellerau in Dresden bekräftigt,

die von Emile J. Dalcroze 1910 gegründet wird. Die Bildungsanstalt gilt heute als eine der ersten Tanzpädagogikakademien. Hier prägen *Rhythmische Gymnastik* und die Verbindung tänzerischer Elemente das Wesen der Pädagogik. Rhythmik und Tanz im Bildungswesen wird vereinzelt in den damals üblichen Mädchenklassen angeboten. Dabei begrenzen sich pädagogische Orientierungen lediglich auf die Beherrschung der Körperhaltung, Bewegungs- und Körperkraft sowie der Elastizität.

Mit Beginn der nationalsozialistischen Machtübernahme wird auch das Bildungssystem den nationalsozialistischen Ideologien angepasst. Rhythmische Erziehung heißt nun *körperlich-rhythmische Erziehung* und entfernt sich vom antiken griechischen Ideal, welches die Harmonie von Körper und Geist als obersten Bildungsauftrag betrachtet. Pädagogische Richtlinien sind an *Gleichstrom, Gleichschritt und Gleichmaß* orientiert, mit dem Ziel, durch Körperertüchtigung zum Zweck der Wehertüchtigung z.B. zum marschieren, eine innere Ordnung körperlicher und geistiger Art zu erlangen. Tanz wird im Nationalsozialismus unter der Bezeichnung *Mädelstanz* sozusagen geschlechtlich determiniert und Gymnastik sowie verschiedene andere Bewegungsformen in Verbindung mit Musik werden im *Bund Deutscher Mädels* ausgeübt. Begrenzt auf Spiel- und Tanzlieder in der Volksschule oder im Turnunterricht der Mädchen erfährt Tanz auch in der NS-Zeit eine untergeordnete Rolle.

Die Pädagogik der Nachkriegszeit macht sich zur Aufgabe, an die pädagogischen Leitbilder der Reformbewegungen vor dem Kriege anzuknüpfen und orientiert sich wieder am Ganzheitsbegriff. Nun sollen Spielen, Singen, Tanzen ganzheitlich und selbsttätig miteinander verbunden werden. Tanz findet auch in der Nachkriegszeit in den Lehrplänen weiterhin keinen etablierten Platz. In Hamburg wird Tanz im Musikunterricht erstmalig im Jahre 1965 in den siebten bis zehnten Klassen der Realschule im Lehrplan festgelegt, ebenso in den bayerischen Volksschulen. Bereits 1973 ist davon jedoch nichts mehr zu erkennen, denn man hat sich vom Tanz im Musikunterricht und generell in der schulischen Bildung distanziert. Rhythmische Gymnastik als Bildungselement wird anerkannt, Tanz dagegen nicht (vgl. Noll 1991:23ff).

1.2.2 Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit

Tanz in der Sozialen Arbeit soll sich an den allgemeinen Zielen und Methoden der Sozialpädagogik richten. Tanz wird einerseits als Methode zur Therapie eingesetzt, andererseits als Ausdrucksmedium für soziales und kulturelles Lernen.

1.2.2.1 Ziele, Inhalte und Methoden

Tanzangebote oder Tanzprojekte in der Sozialen Arbeit müssen sich an den allgemeinen Zielen der sozialen Arbeit orientieren. Die vielfältigen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit erfordern differenzierte Handlungskonzepte, die zwischen Theorie und Praxis stets reflexive Methoden und Zielorientierungen erfordern. Methoden und Zielsetzungen sollen klienten- und sozialraumbezogen sein und durch den Einsatz von Hilfsmitteln Unterstützung bieten, um Menschen zur Verbesserung ihrer Situation zu verhelfen. Zur Erfüllung dieser Aufgabe werden Ziele, Inhalte und Methoden integrativ in Handlungskonzepte zusammengefasst. Alle drei Teilbereiche werden im Ganzen als ganzheitliches Handlungskonzept betrachtet. Ein ganzheitliches Handlungskonzept eröffnet den Vorteil einer umfassenden und professionellen sozialpädagogischen Reflexion. Dies soll stets im Hinblick auf die Gestaltung der pädagogischen Angebote, in Korrelation mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes und der Institutionen sowie den beteiligten Personen beachtet werden. Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit soll sich an der ganzheitlichen Bearbeitung der individuellen Problemlagen orientieren, dabei kooperiert sie mit anderen Berufsgruppen. Methodisches Handeln erfordert bestimmte Grundhaltungen, wie bspw. die Wertschätzung jedes Individuums, Klientenorientierung und Individualisierung der Hilfsmaßnahme, Ressourcenorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe sowie Lebensweltorientierung (vgl. Ehrhardt 2007:645ff).

Pädagogische Bemühungen sollen stets selbstreflexiv offene Wahrnehmungskompetenzen verinnerlichen. Dies bedeutet, eine positive Grundhaltung gegenüber dem Klienten und seiner Situation als Grundvoraussetzung für eine gelingende Soziale Arbeit einzunehmen. Im Sinne der Sozialwissenschaftlerin Silvia Staub-Bernasconi setzt dies ausreichendes Wissen und Kenntnisse über Probleme, die Menschen in ihrem Leben erfahren können, voraus. Staub-Bernasconi differenziert zwischen *Beschreibungswissen*, *Erklärungswissen*, *Wertwissen* und *Interventionswissen*. *Beschreibungswissen* meint das Wissen über die Lebenswelt und Probleme, die Menschen haben können. *Erklärungswissen* bezieht sich auf

diese Probleme und die Möglichkeit ihrer Veränderung. *Wertwissen* beinhaltet die Fähigkeit, erreichbare Ziele zu formulieren und *Interventionswissen*, um die angezielten Veränderungen auch erreichen zu können (ebd. 1998:11).

1.2.2.2 Tanz in der sozialen Arbeit als ganzheitliches Konzept

Zur Verdeutlichung beziehe ich mich auf Birgit Mayer. Durch ihre langjährige Arbeit als Tanztherapeutin insbesondere mit blinden und sehbehinderten Menschen, stellt sie ihre Erfahrungen in Bezug zur sozialen Arbeit. Mayer orientiert sich an einem ganzheitlichem Konzept, wonach sich der Mensch als erstes und sichtbares Ereignis in seiner körperlichen Ebene und als zweites, nicht sichtbares Element, in seiner inneren Welt bewegt. „*Bewegung bleibt in dieser Auffassung nie nur auf den Körper beschränkt, sondern betrifft den ganzen Menschen, sein Erleben, seine Emotionalität, sein Verhalten, seine Kognition und seine sozialen Bezüge*“ (ebd.204). Tanz in der sozialen Arbeit soll nach Mayer, an der ganzheitlichen Vereinigung von *Körper* und *Leib* orientiert sein. Der Körper ist dabei die materielle Realität wie Haut, Knochen, etc. und Leib bezieht als transmaterielle Realität z.B. die Gefühle mit ein. Damit ist gemeint, dass der Mensch in seiner Existenz nur in der Verknüpfung von Wahrnehmung, Bewusstsein und Körperlichkeit als Ganzes Wesen verstanden werden kann. Nach Mayers Ansicht ist der Mensch in seiner Bewegtheit nicht mehr als Ganzes angesprochen, wenn Körper und Leib getrennt werden. Dies kann beispielsweise geschehen, wenn tänzerische Leistung auf „*technisches Formenlernen reduziert*“ (ebd.) wird. Die Tanztherapeutin bezieht sich hierbei auf Ulrich Fritschs Begriff *Ausdrucks-Schablonen* durch den anschaulich beschrieben wird, wie tänzerische Darstellung oder körperliche Bewegung ohne Einbeziehung des ganzen Menschen auf ein motorisches Ereignis reduziert wird. Für die sozialpädagogische Tanzpraxis empfiehlt sie Professionellen, den Fokus auf die Vereinigung beider Realitäten (körperlich und leiblich) zu legen und dies als Grundhaltung zu verinnerlichen. Nur dadurch könne Entfremdungsprozessen begegnet werden, die durch eine Trennung der Körper/Leib-Ebene entstehen. Mayers Erfahrungen stützen sich auf Beschreibungen der Klienten, die das Erleben von Glücksgefühlen beschreiben (ebd. 205).

Das Ausdrucksmedium Tanz verbindet verschiedene Qualitäten und Potentiale, die in Mayers praktischer Erfahrung und Reflektion bedeutungsvolle Erkenntnisse für die

sozialpädagogische Praxis beinhalten. Es handelt sich um folgende beachtenswerte Kriterien:

1. **Tanz als Quelle der Freude**, wobei es unerheblich ist, welches sozialpädagogische Ziel verfolgt wird, wenn Freude und Wohlgefühl beim Tanzen entstehen. Freude und Wohlgefühl ermöglichen beim Tanz individuelles Wachstum, Veränderung oder Linderung als stützende Ressource.

2. **Tanz als vertiefte Wahrnehmung** beinhaltet sinnliches Erleben, das den wahrnehmungsfähigen Leib als Ganzen anspricht. Durch Tanz und durch eigenständige Bewegungen werden Wahrnehmungsprozesse aktiviert und verschiedene Sinne angeregt. Das Gehör durch das Hören der Musik, der Gleichgewichtssinn durch die schwerkraftverändernden Körperdrehungen um die eigene Körperachse sowie der Hautsinn über den direkten Berührungskontakt zwischen den Tänzern. Diese Wahrnehmungsprozesse sind Vorraussetzungen für Kontaktfähigkeit, die durch die eben beschriebene Ausbildung und Verfeinerung des Körperempfindens entsteht. So können Gefühle über Körper- und Wahrnehmungsprozesse ausgedrückt werden. *„Da Gefühle und Körpergeschehen untrennbar miteinander verbunden sind, können Menschen über die Bewegungs- und Körperwahrnehmung Signale erhalten, die zu einem gesundheitserhaltenden Umgang mit sich selbst, zu persönlicher Erkenntnis und zu verborgenem Sinn führen“* (ebd. 206).

3. **Tanz als dialogische Erfahrung** bedeutet, sich als eigene Person im Kontakt mit der Umwelt zu erleben und sich dabei durch die tänzerische Dynamik beeinflussen zu lassen. Voraussetzung ist die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich aufmerksam für die Außenwelt zu öffnen und innere Resonanzen zu empfangen. In der dialogischen Erfahrung können verschiedene Ebenen angesprochen werden:
 - a. Ein tänzerischer Dialog mit sich selbst kann entstehen, wenn der Mensch durch Bewegungen und Ausdrucksformen, sich und seine Umwelt erforscht. Es ist hier möglich, Vertrautes, Beglückendes oder Irritierendes zu erleben.
 - b. Ein tänzerischer Dialog mit anderen entsteht, wenn Menschen miteinander tanzen, Signale aufnehmen und darauf reagieren. Diese Kommunikation

ermöglicht ihnen, sich aufeinander zu beziehen, zu kontrastieren oder zu verstärken.

- c. Ein tänzerischer Dialog mit der situativen Welt entsteht in direktem Bezug zum situativen Kontext, der bezüglich Raum- und Bodenbeschaffenheit oder Musikeigenart spezielle Bewegungsweisen erwirkt.
4. **Tanz als persönlicher Ausdruck** beschreibt, wie der Tänzer Improvisationen, die er wahrnimmt, wieder in die Außenwelt transportiert. *„Eindrücke, die über die Wahrnehmung aufgenommen werden, verlangen auch wieder nach einem Ausdruck. Dieser kann über Mimik, die Haltung, die Atmung, Gestik oder über Gesamtkörperbewegungen verkörpert werden“* (ebd. 206). Es geht darum, Möglichkeiten zu schaffen, den menschlichen Stimmungen einen äußeren Ausdruck zu ermöglichen. *„Im Tanzausdruck kann deutlich werden, auf welche Weise ein Mensch in Kontakt mit anderen tritt, wie er seine Wünsche, seinen Ärger, seine Ängste oder Hoffnungen offenbart oder wie seine inneren Einstellungen und Gefühle mit dem leiblichen Ausdruck korrespondieren. Aktuelle und biographische Themen können für die tanzende Person über ein Gewährwerden des eigenen Ausdrucks spürbar und anderen mitgeteilt werden“* (ebd. 206).
5. **Tanz als schöpferischer Akt** bezeichnet die Möglichkeit, kreatives Potenzial in spielerischer und phantasievoller Weise zu entwickeln, etwa durch neue Bewegungs- und Ausdrucksweisen. Hierbei muss keine Fokussierung auf dem Neuen liegen, sondern es kann durchaus auch Altbekanntes neu zusammengesetzt werden. Dies stellt somit eine Bewegungserweiterung dar und so besteht die Möglichkeit, eigene Grenzen zu überwinden. Dieser kreative Prozess hat günstige Auswirkungen auf die individuelle Lebensgestaltung, indem Erfahrungen als neue Ressource in das individuelle Handlungsrepertoire aufgenommen werden. Birgit Mayer sagt diesbezüglich: *„Themen, die in einem kreativen Prozess auftauchen, können ästhetisch gestaltet werden, d.h. sie werden in eine wiederholbare Form gebracht. Sie können so symbolischen Gehalt erlangen“* (ebd. 207).

1.2.2.3 Gesundheitliche Wirkung von Tanz

Die Tanzpädagogin und Tanzforscherin Claudia-Fleischle-Braun hat wichtige Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Tanz und Gesundheit zusammengetragen. In ihrer Arbeit befasst sie sich u.a. mit der Frage welche körperlichen, emotionalen und sozialen Effekte während des Tanzens erfahren werden und wie diese das Wohlbefinden beeinflussen. Die Erläuterungen der Tanzforscherin stützen sich auf das Salutogenesemodell (lat. *salus* = Gesundheit und *genesis* = Entstehung) des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky. Im Salutogenesemodell wird Gesundheit als ein immer wiederkehrender Zustand betrachtet, der zwischen belastenden und entlastenden Faktoren im Leben des Menschen entsteht. Interessensgegenstand von Antonovsky sind die heilsamen Faktoren die den Menschen trotz Anforderungen, Risikofaktoren und Belastungen gesund erhalten. Ein wesentliches Element im Salutogenesekonzept ist das *Köhärenzgefühl* oder Sense of Coherence (SOC). Dieses bezeichnet nach Antonovsky die Hauptkraft im Leben des Menschen, die seine allgemeine Einstellung und Orientierung zum Leben sowie die zur Verfügung stehenden persönlichen Bewältigungskompetenzen, darstellt. Diese Kraft beeinflusst die Wirkung von Stressfaktoren und die Aktivierung von vorhandenen generalisierten Widerstandsquellen. Zugleich wird auch die Verarbeitung von Lebenserfahrung beeinflusst (vgl.ebd.2005:81).

Antonovsky sieht eine enge Beziehung zwischen dem Kohärenzgefühl und dem Vertrauen des Menschen: *„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß*

- *Die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;*
- *Einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;*
- *Diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengungen und Engagement lohnen“* (vgl. Antonovsky 1997:36).

Nach Fleischle-Brauns Auffassung integriert Antonovskys Salutogenesemodell physiologische und psychische Erklärungen über die Wirkung von Bewegungsaktivitäten und Sport. In Auseinandersetzung mit dem Köhärenzgefühl findet sie Gründe inwiefern

Tanz zu gesundheitlichem Wohlbefinden führen kann. Ein starkes Kohärenzempfinden ist davon abhängig, ob der Mensch bestimmte Lebensbereiche mit subjektiver Bedeutung betrachtet. Das Kohärenzgefühl entwickelt sich unter konkreten sozialen und kulturellen Kontextbedingungen durch gewonnene Lebenserfahrung. Insbesondere durch Erfahrung in nahen zwischenmenschlichen Beziehungen in der frühen Kindheit. Der Glaube an die Selbstbestimmtheit und die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns ist dabei sehr entscheidend. Demnach ist eine gute körperliche und emotionale Gesundheit von der Entwicklung des Kohärenzgefühls abhängig (vgl. Fleischle-Braun 2005:84ff).

Die Wirkung tänzerischer Bewegungen ist für die Tänzer nach Fleischle-Braun, auf vielfältigen Ebenen wertvoll. Vor allem betont sie, die stärkere Wirkung von Tanz auf das psychische Wohlbefinden im Gegensatz zu anderen Sportarten. Durch Tanz können vielfältige soziale Kontakte und Kompetenzen erfahren werden. Sie betont zusätzlich die Bedeutung des Tanzes in der Gruppe, wodurch soziale Nähe und Geborgenheit erlebt wird. In diesem Kontext lernen Menschen Kommunikation, Empathie und ein umfassendes Gefühl der Lebenszufriedenheit, durch die in der Gruppe entstandenen freundschaftlichen Beziehungen (ebd.:87). „*Als pädagogische Erkenntnis lässt sich auf jeden Fall festhalten, dass sich nur dann positive Effekte erzielen lassen, wenn die Bewegungsaktivitäten positiv und freudvoll erlebt werden*“ (ebd.:89).

1.3 Bewegungspädagogik als ganzheitliche Methode nach Günther Rebel

Der Tanzpädagoge Günther Rebel lehrt Bewegungspädagogik an der Fachhochschule Sozialwesen in Münster. Forschungsschwerpunkte sind *Nonverbale Kommunikation, Körpersprache, Bewegungsförderung für Kinder, Gesundheitsförderung und Kreativitätsförderung durch Tanz und Tanztheater* (18.08.2008 www.fh-muenster.de). Bewegungspädagogik orientiert sich in der Sozialen Arbeit an der Entwicklung, Förderung und Behandlung von Störungen der menschlichen Bewegung. Angebote der Bewegungspädagogik sollen ganzheitliche Gesundheit und ein allgemeines Wohlfühl bspw. durch Tanz, Pantomime, Akrobatik und Sportspiele erzielen. Je nach Situation soll Bewegungspädagogik Prävention, Erziehung, Therapie, Freizeitgestaltung, Rehabilitation und Kunst sein (vgl. Rebel 2004:130).

1.3.1 Bewegungspädagogik

Der Begriff der Bewegungspädagogik wird nach Rebel folgendermaßen definiert: „*Bewegungspädagogik ist die Erforschung und Lehre von nonverbalem Kommunikationsmaterial unter besonderer Berücksichtigung der menschlichen Bewegung in der alltäglichen Interaktion und in künstlerischen Aktionen, um sie in sozialen, pädagogischen, prophylaktischen, therapeutischen und künstlerischen Arbeitsbereichen wirkungsvoll einzusetzen*“ (vgl. Rebel 1999:9).

Bewegungspädagogik ist von der Sportpädagogik abzugrenzen. Das Lernen von strukturierten und koordinierten körperlichen Bewegungstechniken wird dem Fachbereich der Sportpädagogik zugeordnet. Dabei sind sportliche Betätigungen nicht nur aus gesundheitlichen, sondern auch aus sozialen Gründen bedeutungsvoll. Der soziale und gesundheitliche Aspekt der Sportpädagogik wird außer im Schulunterricht auch in Vereinen als wichtig für die Entwicklung des Menschen erachtet. Die Wurzeln der sozialen sportlichen Ausrichtung liegen im frühen 20.Jh., als soziale Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen im und durch den Sport angezielt wird. Bezeichnend für Sport im Verein ist die Wettbewerbs- und Leistungsorientierung der Organisationen. Im sportlichen Wettkampf kann *demokratisches Handeln* erfahren werden, worunter verschiedene gesellschaftlich relevante Kompetenzen zu verstehen sind: wie Fairness, Akzeptanz über Sieg oder Niederlage, das Lernen und Anpassen von Regeln, lernen verschiedener sozialer Rollen, usw.

Der pädagogische Wert des Sports für die soziale Arbeit liegt außerhalb der Wettbewerbs- und der Leistungsorientierung. Viel wichtiger sind die verschiedenen sozialen Lernprozesse, die zusätzlich zur körperlichen Bildung möglich sind. Hier setzt die Soziale Arbeit mit verschiedenen Bewegungsdisziplinen auf kreative Art und Weise an und integriert sie in ihr Handlungsfeld. Die Vorzüge Sport und Soziale Arbeit zu verbinden liegen in der ressourcenorientierten individuellen Förderung bei gleichzeitiger Förderung des selbstverantwortlichen Handelns in der Gemeinschaft (vgl. Krüger 2001:1815ff).

Bereits Anfang des 19. Jh. ist dem Reformpädagogen J.H.Pestalozzi der Wert physischer Bewegung für die geistige, seelische und körperliche Entwicklung des Menschen allgemein aufgefallen. Dabei ist sein Interesse, die Entwicklung armer, verwahrloster

Kinder zu verbessern. Die Benachteiligung armer, junger Menschen ist nach Pestalozzi besonders zu beachten, da sie sich nicht nur in körperlicher Verwahrlosung zeigt, sondern auch eine *geistige* und *sittlich-moralische* Verwahrlosung hervorbringt. Hierdurch ist die Verbindung von körperlichen, geistigen und emotionalen Aspekten für den Menschen sehr deutlich. Für den Pädagogen ist Bildung die einzige Möglichkeit für arme Kinder, sich von den starken sozialen Ungleichheiten zu befreien. Von daher muss Bildung für ihn immer eine *geistige*, eine *sittliche* und eine *körperliche* Komponente beinhalten. Körperliche und gesundheitliche Erziehung ist damit seit Anfang des 19. Jh. ein wesentlicher Bestandteil konzeptioneller, sozialpädagogischer Arbeit und ist nach Pestalozzi wesentlicher Bestandteil einer harmonischen *Menschenbildung* (vgl. Krüger 2001:1813ff).

Rebel grenzt die Bewegungspädagogik von der allgemeinen Sportpädagogik bewusst ab und stellt Tanz exemplarisch als „*grundlegendes, vielfältiges und umfassendes Bewegungsangebot in den Vordergrund*“ (Rebel 2004:130). Er betont, mit seiner Differenzierung keine Ausgrenzung der Sportpädagogik anzustreben, sondern lediglich eine Abgrenzung zu ihren institutionsabhängigen, wettbewerbsorientierten und leistungsfokussierten Zielen. Diese sind für den sozialpädagogischen Auftrag irrelevant. Er erachtet die Integration von Sportangeboten in die Soziale Arbeit als essentiell. Sportangebote in der sozialen Arbeit sollen:

1. zu Erziehung und Sozialisation beitragen sowie Defizite kompensieren
2. Geselligkeit, Freizeitgestaltung und Erlebnisse ermöglichen
3. (psycho-)motorische Förderung von Kindern und Jugendlichen, von Menschen mit Bewegungseinschränkungen oder Behinderungen sowie von älteren Menschen bieten
4. als Prävention, bspw. von Gewalt dienen
5. Rehabilitation (psychisch, motorisch)
6. Resozialisation ermöglichen (vgl. Rebel 2004:132).

In der Sozialen Arbeit ist die Beachtung und Integrierung ganzheitlicher Aspekte zur Unterstützung einer umfassenden Entwicklung des Menschen besonders wichtig. Wie B. Mayer erachtet auch Günther Rebel Ganzheitlichkeit als eine Art „Basiskonzept“: „*Wird zum Beispiel eine Körpertechnik, egal ob in der alltäglichen Körpersprache, im Tanz oder im Sport, ohne innere Beteiligung ausgeführt, verliert sie ihren Sinn, sie kann den*

Empfänger nicht von der intendierten Botschaft überzeugen und wird so zu einer leeren Hülle. Innen und Außen korrespondieren nicht mehr miteinander, und die Körpertechnik wird nutzlos, denn sie erfüllt ihren Zweck nicht“ (Rebel 1999:9).

Der Dozent hat während seiner 25-jährigen Arbeit u.a. als Tanzpädagoge und Choreograph, Trainer für Körpersprache und NLP³ (15.07.08 www.rebeldancecompany.de) einen bewegungspädagogischen Ansatz entwickelt, der auf seinen praktischen Erfahrungen im Sozialwesen beruht. Rebel bekundet, dass insbesondere im sozialpädagogischen Bereich bemerkbar ist, wie eng Bewegung und Psyche miteinander verbunden sind. Aus diesem Grunde verknüpft er NLP mit Bewegungspädagogik: *„Wie die Bewegungspädagogik ist NLP ein Lernsystem, das die physiologische und psychologische Wahrnehmungsebene als Einheit betrachtet“ (Rebel 1999:81).*

1.3.2 Neuro Linguistische Programmierung (NLP)

Neurolinguistische Programmierung wird im Sprachgebrauch mit NLP abgekürzt und wird Anfang der 70er Jahre von Richard Bandler, John Grinder, Robert Dilts, Leslie Cameron-Bandler und Judith DeLozier entwickelt. Seither wird NLP von den Begründern und anderen Menschen stets weiter ergänzt. NLP hat seine Wurzeln im psychotherapeutischen Bereich und wird hauptsächlich als Hilfsmittel zur Entwicklung von Interventionsmustern und Techniken zur Veränderung menschlichen Verhaltens und Erlebens eingesetzt. Die wesentlichen Bausteine des NLP sind die so genannten *Glaubenssätze* oder *Grundannahmen*, die für den NLP-Anwender als Basis für seine Arbeit dienen sollten. NLP wird als eigenständige Therapieform betrachtet und wird außer im psychotherapeutischen Bereich insbesondere dort eingesetzt, wo es um die Aufdeckung und Veränderung von gewohnten Denkmustern, Verhaltensweisen und Kommunikationsstrukturen geht. NLP ist berufsübergreifend und findet u.a. bei Ärzten, Sozialarbeitern, Konfliktmoderatoren, Lehrern, Organisationsentwicklern, Unternehmensberatern, Führungskräften. Anklang. Neuro bezieht sich auf die Annahme, dass die gefundenen Muster auf einer neurologischen Ebene zu finden sind, also eine direkte Entsprechung auf der Funktionsebene des Nervensystems haben. Linguistik bezieht sich darauf, dass diese Muster in der Sprache deutlich werden und durch die Sprache

³ NLP (siehe nächsten Punkt)

beeinflusst werden können. Programmieren verweist auf die Möglichkeit, sich von problemerzeugenden, automatisch ablaufenden inneren Programmen zu befreien (vgl. Stahl 1993:9ff).

In den 1970er Jahren ist das Ziel der Begründer des NLP herauszufinden, weshalb einige Menschen in ihren Kommunikationsstrukturen erfolgreicher sind als andere. Ihr Interesse gilt hauptsächlich dem tatsächlich beobachtbaren Verhalten, also nicht dem was die Personen verbal ankündigen. Die Begründer finden attraktive Vorbilder in Fritz Perls (Gestaltherapie), Milton H. Erikson (Hypnosetherapie), Virginia Satir (Familientherapie) aus dem psychotherapeutischen Bereich, die sie im Hinblick auf ihr erfolgreiches Verhalten studieren. Ziel ist es generalisierte Schritte für einen *Modellierungsprozess* zu finden, der es generell allen Menschen ermöglicht, erfolgreiche Entwicklungen zu durchlaufen und ihre Ziel zu erreichen (vgl. Stahl 1993:13).

Rebel arbeitet nach den Grundannahmen des NLP. Deshalb möchte ich hier einige davon präsentieren, die ich seinem Buch „*Bewegungspädagogik im Sozialwesen*“ (1999) entnehme. Es handelt sich um einleuchtende Aspekte, die meiner Ansicht nach zum Teil im alltäglichen und professionellen Handeln „vergessen“ werden.

- *„Es ist sinnvoller, ein Ziel ins Auge zu fassen und darauf hinzuarbeiten, als sich in das Problem zu verstricken und so sinnlos eigene psychische Energie zu verschwenden.*
- *Es ist sinnvoller, mit den starken, positiven und konstruktiven Eigenschaften eines Menschen zu arbeiten, als seine Schwächen zu bekämpfen.*
- *Es ist sinnvoller, sich flexibel auf die jeweilige Situation und die unterschiedlichen Sozialpartner einzustellen, als sich blind und starr nach eingefahrenen Leit- und Handlungsmustern zu verhalten.*
- *Es ist sinnvoller, neue Wege einzuschlagen, als mit Gewalt und dem Einsatz aller Kraft in die gleiche Richtung weiter zu wollen und so jedes mal „gegen eine Wand zu rennen“.*
- *Die Tatsache, dass jeder Mensch ein Individuum ist, das heißt einzigartig, macht seine Stärke aus.*
- *Jeder Mensch hat alle Kräfte, Fähigkeiten und positiven Erfahrungen in sich, um schwierigen Situationen gewachsen zu sein.*

- *Das Unbewusste in jedem Menschen bietet für ihn neben seinem Bewusstsein ein großes Reservoir an Fähigkeiten und Möglichkeiten“ (Rebel 1999:81ff).*

1.3.3 Methoden und Ziele der Bewegungspädagogik

In den folgenden Unterpunkten beziehe ich mich auf die Themen Körpersprache und Motorik sowie Tanz und Feedback i. S. v. von Rebel, da er meines Erachtens das Wesentliche für eine angemessene pädagogische Arbeit durch Bewegung und Tanz beschreibt. G. Rebel geht es in seiner Arbeit als Dozent insbesondere darum, Sozialarbeiter in ihrer Wahrnehmung und ihren Kommunikationsstrukturen zu fördern. Die Ausbildung der Pädagogen unterliegt der Devise „*Prophylaxe statt Therapie – Vorbeugen ist besser als Heilen ... mit der Erkenntnis, dass der menschliche Körper und seine Bewegungen das Ausgangsmaterial jeglicher Kommunikation sind*“ (ebd.:37). Gleichzeitig steht sie im Kontext ganzheitlicher Gesundheit (körperlich, psychisch und geistig). Der ganzheitliche Gesundheitsaspekt ist von dem integrativen Denken der Psychomotorik⁴ geprägt und beschreibt u.a., wie Bewegung in der sozialen Arbeit als eine zentrale Grundlage der Handlungs- und Kommunikationskompetenzen des Individuums betrachtet wird. Die Förderung der menschlichen (Psycho)Motorik sowie die Behandlung vorhandener Dysfunktionen in diesem Bereich sind nur einige der angestrebten Ziele der Bewegungspädagogik, die zugleich Ziele der Sozialpädagogik sind. Durch Bewegungsangebote können motorische, psychische und kognitive Prozesse des Menschen gefördert werden, wodurch dieser folgende Kompetenzen stärken kann:

- die **Ich-Kompetenz**, durch die der eigene Körper, die Gedanken und Emotionen kennen gelernt werden können
- die **Sach-Kompetenz**, durch die es möglich ist, sich an die dingliche Umwelt anzupassen und in ihr handlungsfähig zu werden
- die **Sozial-Kompetenz**, durch die man sich an andere Menschen anpassen, aber ebenso die eigenen Bedürfnisse wahrnehmen und ggf. durchsetzen kann

Ein weiteres zentrales Ziel der Bewegungspädagogik ist die ressourcenorientierte Förderung durch Motivation. Hierbei geht es um die Aktivierung der vorhandenen Stärken

⁴ *Psychomotorik* bezeichnet alle willkürlich gesteuerten Bewegungsabläufe (Gehen, Sprechen, Ausdrucksbewegungen, Koordinationsleistungen) vgl. Meyers Taschenlex. 1983

und das Akzeptieren der vermeintlichen Schwächen. Es soll mit beiden positiv konstruktiv gearbeitet werden, um eigene Kompetenzen kennen zu lernen (vgl. Rebel 2004:132).

Grundlegend geht es um aktive Lehr- und Lernmethoden sowie ein umfangreiches Wissen über die Beweggründe oder Lernmotivationen des Menschen. Zum besseren Verständnis wird der Begriff Motivation erläutert, unter dem innere Prozesse verstanden werden, die das Individuum zum Handeln oder zur Bereitschaft anregen, Veränderungen seines Handelns anzustreben (vgl. Siegfried/Siegfried 2007:661). Motivorientierte Handlungen sind u.a. von innerorganischen Prozessen wie Absichten, Bedürfnissen, Emotionen und Wünschen gelenkt, aber auch von äußeren Gegebenheiten, wie Veränderung in der Bedeutung und Wertigkeit von Gegenständen und Personen, mit denen das Individuum in Beziehung tritt. Gleichzeitig sind Motivationsprozesse von Persönlichkeitsmerkmalen wie Einstellungen, Interessen und Temperamentsfaktoren bestimmt. Mittlerweile wird in der Motivationspsychologie versucht, den Zusammenhang zwischen Motivation und Handlung durch eine neue Begriffs- und Denkkonstruktion zu erforschen, genannt Volition, die eine Handlungsiniiierung bestehender Motive bezeichnet (ebd). Volition kann als ein *Mischbegriff* zwischen Willen und Motivation betrachtet werden (vgl. Schmalt/Heckhausen 1990:461). Der Begriff soll die Aufmerksamkeit auf den Übergangspunkt lenken, an dem aus einer Motivationstendenz eine Intention und aus dieser eine Handlung entsteht. Psychologen verstehen unter Absicht einen internen Prozess, der aus einer psychischen Struktur des Mangels besteht und dem das Bedürfnis folgt, diesen Mangel zu beseitigen oder zu vermeiden. Jede menschliche Tätigkeit ist durch Absichten gekennzeichnet. Durch sie findet eine innere Kontrolle der Handlung statt. Absichten lenken das Verhalten eines Individuums auf das Ziel, den Mangelzustand zu beseitigen. Sie können bewusst oder unbewusst sein. Motive wirken sich nicht direkt auf das Handeln aus. Sie sind an persönliche Wertvorstellungen gekoppelt, denn Menschen verfolgen Ziele und haben Wertvorstellungen ausgebildet, an denen sie auch unter schwierigen Bedingungen festhalten. Von daher beeinflussen subjektive Werte oder Normen oftmals, welches Motiv sich durchsetzt oder nicht (vgl. Schmalt/Heckhausen 1990:478).

Rebel bezieht sich auf die direkte Übersetzung von Motivation (lat. *movere* = sich bewegen) und beschreibt Motivation als Bewegung, die den entscheidenden

Ausgangspunkt von Lernen, Entwicklung, Veränderung äußert. Seine vielfältigen Praxiserfahrungen zeigen, dass Lernen mit dem ganzen Körper am wirkungsvollsten ist (ebd. 2004:140).

1.3.3.1 Körpersprache und Motorik

Körpersprache und Tanz sind nonverbale Kommunikationsformen. Während Tanz generell der Musik bedarf, findet Körpersprache als Ausdrucksmittel des Menschen immer statt. Sie gilt als ältestes Codesystem der Menschheit. Durch Körpersprache werden u.a. menschliche Beziehungen um Machtstrukturen geregelt und eine soziale Ordnung gefestigt. Einige besondere Kennzeichen der Körpersprache sind:

- ihre ganzheitliche Augenblicksleistung, die unwiederholbare direkte Zeichencodes mitteilt (d.h. immer gegenwartsbezogen), die authentischer sind als verbale Kommunikation.

Körpersprache basiert auf dem Wechselspiel zwischen der geistigen und körperlichen Ebene. Sie kann unbewusst oder bewusst ablaufen, wobei sie größtenteils durch unbewusste Reflexe der Sinneseindrücke und Affekte geschieht. Gedanken und Gefühle werden zeitgleich übermittelt, wogegen Körpersprache immer ca. eine Sekunde vor der Wortsprache ihren Ausdruck zeigt.

- ihr konstanter Ablauf, d.h. während eine Person ihren sprachlichen Informationsfluss unterbrechen kann, kann sie nicht aufhören mit dem Körper zu kommunizieren.

Die Persönlichkeit nimmt Einfluss auf die körpersprachliche Ausdruckskraft des Menschen. Dies ist abhängig von den Anlagen, dem Alter und der Umwelt des Individuums. Dies bedeutet, der Mensch wählt sein Verhalten im Kontext zur sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Umgebung aus und passt es dementsprechend an. Dabei spielen Geschlecht, Erziehung (Kultur, etc) und Individualität (Prägung der körperlichen, seelischen und geistigen Gewohnheiten) eine wesentliche Rolle.

- ihre Bildungsfähigkeit, die darauf beruht, dass der Mensch von Natur aus auch durch körperliche Bewegung lernt. Deshalb ist die motorische Ebene ein wesentlicher Bereich des Lernprozesses der Körpersprache (vgl. Rebel 1999:93ff).

Motorik bezeichnet die Lehre aller Bewegungsfunktionen des Körpers. Darunter ist die Gesamtheit der bewusst und unbewusst gesteuerten Bewegungsvorgänge zu verstehen, wie Bewegungen, Reflexe und Mimik (Meyers Lex. 1983:46). Die innere und äußere Balance der Motorik ist abhängig von einer körperlichen, geistigen und seelischen Gesundheit von Flexibilität sowie von einem guten Kontakt zu sich und anderen. Durch diese Balance wird die Einheit von Gefühlen, Gedanken und Handlungen auf der Beziehungs- und Sachebene bewirkt und dadurch kann Vertrauen entstehen. Vertrauen als eine Basis, um Kontakte herzustellen und gute Kontakte zu erleichtern, eröffnet den Erwerb von sozialen und fachlichen Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind wiederum wichtig, um den jeweiligen Status zu sichern (vgl. Rebel 2004:137). Lernprozesse sind demnach eng mit der Förderung von körperlicher Aktivität verbunden. Die Förderung körperlicher Funktionen hat gleichzeitig die Entwicklung kognitiver Leistungen zur Folge und es wird deutlich, dass Erfahrungen der körperlichen Bewegungen als ganzheitlicher Lernprozess, eine höhere Bedeutung erfahren sollten.

1.3.3.2 Tanz

Wie bereits im Kapitel der Tanzgeschichte berichtet, wird Tanz stets durch gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst. Die folgenden drei Tanzformen sind, nach Rebel, unabhängig von zeitlichen oder gesellschaftlichen Entwicklungen unverändert geblieben. Der absolute Tanz, der pantomimische Tanz und der symbolische Tanz.

1.3.3.2.1 Der absolute Tanz

In dieser Tanzform wird die absolute Bewegung, die teils unsichtbar in ständigem Bewegungsfluss abläuft, beschrieben. Hier geht es um intra- und interpersonale Kommunikation im Wechsel von akzentuierter und fließender Bewegung, aus dem jeweiligen Körpergefühl heraus, in Korrespondenz mit Rhythmus und Melodik der gehörten, gefühlten oder gedachten Musik. Im Tanz ist damit der Bereich zwischen Bewegung und Anhalten, so genannte Pose oder harte und unterbrochene Bewegung gemeint, in dem auch nichtsichtbare tänzerische Bewegungen etwas Zusammenhängendes und Fließendes vermuten lassen. *„Die „Musik“ im Tänzer überträgt sich auf den Muskelsinn und das Bewegungs-“Gedächtnis“ des Zuschauers und wird durch dieses impulsive Mitvollziehen der musischen Bewegungselemente auch für ihn zum Tanzerlebnis.*

Das eigentliche Tänzerische ist also im Grunde das, was zwischen den Bewegungen liegt“
(ebd.115).

1.3.3.2.2 Der pantomimische Tanz

Der pantomimische Tanz ist wichtige Erzähl- und Mitteilungsform in Spiel und Kunst, die kulturübergreifend ohne sprachliche Elemente verständlich ist. Charakteristisch für den pantomimischen Tanz ist das Zusammenspiel zwischen *Improvisation* und *Choreographie*. Choreographie ist Tanz in gestalteter Form, d.h. die tänzerischen Bewegungsabläufe sind wiederholbar im Raum festgelegt worden. Improvisation dagegen ist nicht wiederholbar, da sie einem spontanen Einfall vom Tänzer entspringt, der die lustvolle und zweckfreie Bewegung zum Ausdruck bringt. Improvisation ist spielerische Selbst- und Umwelterfahrung und dient der persönlichen Entfaltung. Improvisation mit anderen Tänzern geschieht in der *Kontaktimprovisation*, indem im direkten Körperkontakt miteinander improvisiert wird. Als Voraussetzung hierfür gelten die Fähigkeiten Vertrauen, Sensibilität, Verantwortung und Phantasie im Spiel mit den Partnern und den Gesetzen der Schwerkraft. In einer Choreographie werden tänzerische Bewegungen und zu vermittelnder Inhalt auf den Zuschauer zielgerichtet. Der Körper wird als Instrument dahingehend geformt, eine bestimmte Reaktion des Zuschauer hervorzulocken, dabei spiegelt sich die choreographische Intention nicht immer in der Zuschauerreaktion.

1.3.3.2.3 Der symbolische Tanz

Im symbolischen Tanz werden Themen wie Sexualität, Kampf oder Religion symbolisch durch abstrahierte Alltags- und Absichtshandlungen als Ersatzhandlungen getanzt. Die Elemente Abstraktheit (Vergeistigung), Rhythmus (Sinnlichkeit) und Bewegung (Körperlichkeit) im Tanz eröffnen dem Tänzer, seine natürliche Bewegungsdimension in harmonischer Weise ganzheitlich zu erleben und bis zur Ekstase gefahrlos auszuleben. Im Tanz ist es wichtig, mit Geist und Körper komplett im aktuellen Bewegungsmoment zu sein. Die Leistung des Tänzers ist, zwischen dem Einklang seiner körperlichen Möglichkeiten, den natürlichen Schwingungen der Musik und den choreographischen oder kulturellen Vorgaben seinen eigenen bewussten körpersprachlichen Ausdruck zu finden und sein Gegenüber kommunikativ anzusprechen (ebd.116).

1.3.3.3 Feedback

Folgender Unterpunkt ist meiner Ansicht in der Arbeit mit Menschen von herausragender Bedeutung, da er wertvolle Informationen zur Kommunikation sowie zur Konfliktbearbeitung bietet. Das Feedback oder die Rückmeldung beinhalten Informationen, die Empfänger und Sender hin und hersenden. Im bewussten Feedback steckt die Möglichkeit, Kommunikationswege und Kommunikationsarten bestmöglich für eine gelingende Zusammenarbeit oder zu nutzen. Das Senden und Empfangen von nonverbalen und verbalen Rückmeldungen geschieht einerseits bewusst, andererseits unbewusst. Informationen werden solange ausgetauscht, bis eine Einigkeit über die Gefühle auf der *Beziehungsebene* und über den Inhalt auf der *Sachebene* entsteht. Ein *konstruktives Feedback* besteht aus folgenden Reaktionen:

- Achtung des bisherigen Verhaltens des anderen
- Schilderung eigener Wahrnehmung
- Vorschläge für neue Vereinbarungen

Das Feedback findet immer statt. Je größer die Distanz, zwischen den Kommunikationspartnern ist, desto klarer, deutlicher und einfacher muss die Aussage sein. Wird eine Aussage gleichzeitig kognitiv und emotional erfasst, z.B. vom Publikum, dann findet eine Synchronisation der Publikumsbewegung mit dem Präsentierten statt, d.h. das Publikum spiegelt die intendierte künstlerische Absicht, z.B. mit Lachen, wieder. Von daher müssen Beziehungsebene und Sachebene in Einklang harmonieren, um dem Publikum ein Thema verständlich nahe zu bringen. Das Feedbackergebnis ist ein Symbol über den Erfolg oder Misserfolg der intendierten Aussage. Dabei wird allgemein das Selbstbewusstsein durch positive Rückmeldung gestärkt oder durch negative Rückmeldung gemindert. Für die zwischenmenschliche Kommunikation gilt: „*Das beste Feedback gibt der, der seine Wahrnehmung schildert – nicht der, der bewertet*“ (Rebel 1999:119).

1.3.3.3.1 Positive und negative Signale

Um gute Feedbackmitteilungen zu geben ist es wichtig, seine Aussagen als so genannte *Ich-Botschaft* zu senden. Es ist außerdem entscheidend zu beachten, welches nonverbale Feedback übermittelt oder hervorgerufen wird. Von daher sind Kenntnisse über die Bedeutung von Signalen, die in der Kommunikation zwischen Menschen stattfinden, wichtig. Einige positive Signale sind etwa:

- Kongruente Signale (gelassen, deutlich)

- Entspannte Körperhaltung mit ruhiger Stimme und Atem
- Zustimmungsgesten wie Okay-Signale
- Offener Blick, Lächeln, herzliches Lachen

Negative Signale dagegen können sein:

- Übertriebene, bzw. zu kleine, undeutliche Signale
- Nach innen gerichtete Gesten, da sie auf Blockaden deuten
- Gekrümmte Haltung
- Abrupte, steife, zu schnelle Bewegungen, ablehnende Gesten
- Zusammengekniffene Augen oder hochgezogene Augenbrauen
- Drohgesten

1.3.3.3.2 Umgang mit Konfliktsituationen

In Konfliktsituationen ist zu beachten, dass nonverbale Rückmeldungen schneller und direkter als verbale ablaufen und sie sich manchmal widersprüchlich zeigen. Beim nonverbalen Feedback handelt es sich um eine Metaebene der Kommunikation, die es ermöglicht, insbesondere in Konfliktsituationen die wahren Gefühle des Gegenübers wahrzunehmen. Rebel empfiehlt, z.B. in Konfliktsituationen die beschriebene Kongruenz zwischen Gefühl, Sprache und Handeln zu beachten um eine *Entgleisung* der Konflikte zu vermeiden. Weitere Hilfen, um Konfliktsituationen zu erkennen, sind auch durch folgende Fragen möglich: Ist der Konflikt

1. auf der Sachebene?
2. auf der Beziehungsebene?
3. durch mangelndes (deutliches) Feedback entstanden?

Anzeichen von Konflikten können z.B. sein:

- Ablehnung und Widerstand
- Aggression, Feindseligkeit
- Sturheit, Unsicherheit
- Fluchtverhalten, Ausweichen
- Überangepasstheit ohne eigene Ideen, Kritikvermeidung
- Desinteresse
- Hoher Krankenstand, Ausfallzeiten

Zur Klärung und Verbesserung der Kommunikation oder Konfliktsituation können einige grundsätzliche Feedbackregeln beachtet werden:

- Anerkennung und Verständnis zeigen
- Das Verhalten kritisieren, nicht die Person (d.h. Wahrnehmung schildern)
- Wünsche und Gefühle formulieren
- Den anderen an der Lösung teilhaben lassen
- Mut machen und Wertschätzung aussprechen
- Kongruent und kontaktfähig bleiben
- Gerecht bleiben und Positives betrachten
- Gemeinsame Kontrollen für Verbesserungen vereinbaren
- Sich an diese Absprachen halten (Rebel 1999:118ff)

2. Entwicklung in der Kindheits- und Jugendphase

Die Entwicklung des Menschen ist durch Lernprozesse geprägt. Kinder und Jugendliche sind von Natur aus neugierig und haben das Bestreben, ihre Neugier durch sinnvolle Auseinandersetzung mit der Umwelt zu befriedigen. Sinnvolles Lernen impliziert die Aktivierung der Sinne, durch die junge Menschen bedeutungsvolle Erfahrungen erleben können. Notwendige Voraussetzung dafür ist, dass sie ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen können und zugleich mit Lernsituationen konfrontiert werden, in denen sie sich gefördert und motiviert fühlen. Junge Menschen erleben im Alltag sie manchmal die Unfähigkeit, ihre Bedürfnisse zu erkennen und diese sprachlich auszudrücken. Dadurch können Konflikte entstehen, die in Konfrontation mit inneren und äußeren Widersprüchen erfahren werden. Kenntnisse über altersspezifische Entwicklungsstufen helfen, eine Über- oder Unterforderung junger Menschen in der pädagogischen Arbeit zu verhindern oder zumindest Verständnis für auftretende schwierige Verhaltensweisen aufzubringen. Dies impliziert nicht, dass in der pädagogischen Arbeit Probleme oder Konflikte vermieden werden sollen. Schwierige Situationen, die selbständig oder in Zusammenwirken mit anderen gemeistert werden, sind die Basis für Entwicklungsprozesse (vgl. Montada 1998:62).

Lernprozesse sind u.a. von biologischen, sozialen und ökologischen Umständen abhängig und verlaufen individuell verschieden. Dies wird deutlich, wenn man den Sinn des Begriffes *Lernen* näher betrachtet. Eine allgemeine Definition von Lernen lautet: „*Lernen ist ein hochkomplexer Prozess der Veränderung des neuronalen und des psychischen Systems. Bei sich selbst nimmt man diese Veränderungen im eigenen Denken, Fühlen und im Verhalten wahr, bei anderen nur durch Änderung des Verhaltens*“ (Hermanns 2007:617). Der Mensch ist in seinen Lernprozessen daran orientiert, das Leben in seiner ganzen Vielfalt zu erfassen. Die „*kreativen und problemlösungsgestaltenden*“ Abläufe werden in dem Spannungsverhältnis zwischen Bedürfnis und Realität generiert und es finden Aneignungs- und Anpassungsprozesse statt, die mit den gelernten Kompetenzen zu wertvollen Bewältigungsfähigkeiten für das individuelle Leben werden (vgl. Krahl 2007:619).

Im Folgenden werden spezifische lerntheoretische Aspekte der kindlichen und jugendlichen Entwicklung im Alter zwischen 6 und 16 Jahren erörtert. Interessengegenstand werden die möglichen Persönlichkeits- Motivations- und Sozialentwicklungsaspekte der Kinder und Jugendlichen sein, die generell in unserer Gesellschaft erwartet werden.

2.1 Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeitsentwicklung in der Kindheits- und Jugendphase ist gemäß Erik Erikson⁵ nach biologischen, kulturellen und psychodynamischen Lebensumständen differenziert zu betrachten und hat insbesondere mit der Identitätssuche und Identitätsfindung zu tun. Dieser Prozess der Sinnsuche verläuft lebenslang und ist Motivationsbasis der menschlichen Entwicklung. Erikson gliedert die Identitätssuche des Menschen in Lebenszyklen, die zwischen Geburt und Tod liegen. Die psychische Entwicklung des Menschen oder das *Sich-Selbst-Bewusst-Werden* darüber, wer oder was man ist, manifestiert sich in einem Identitätskonzept, das einem ständigem Wandel unterworfen ist. Eriksons Verständnis über Identität lautet: *„Das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“* (ebd. 1974:18).

2.1.1 Identitätskonzept

Im Identitätskonzept von Erikson wird Persönlichkeit bereits im frühkindlichen Alter durch identitätsbedeutsame Erfahrungen geprägt. Im Kindesalter, sind Erfahrungen identifikatorisch eng mit dem verbunden, womit sich das Kind jeweils befasst. Erikson beschreibt die Persönlichkeitsentwicklung in dieser Phase mit dem Satz: *„Ich bin, was ich lerne“* (ebd. 1974:98) und betont das verstärkte Verlangen des Kindes nach Angeboten, mit denen es sich auseinandersetzen kann. Zusätzlich lernt das Kind, wie es mit anderen gemeinsam etwas tun kann. Nun werden *Disziplinsituationen* wichtig, in denen Kinder

⁵Erik H. Erikson: stellte den Identitätsbegriff in den Mittelpunkt seiner Arbeit und befasste sich mit den Kategorien „Identität“ und „Identitätskrise“ im Lebenszyklus, die er in einem Konzept der Persönlichkeitsentwicklung in Beziehung setzte. Dabei kommt der Jugendphase im Gesamtzusammenhang des Lebenszyklus eine hervorgehobene Bedeutung zu (Tillmann 1999:209)

nicht durch Spiel und Phantasie, sondern eben an der Realität orientiert, mit praktischem Nutzen und Logik lernen. Dadurch erfahren sie das wichtige Gefühl der Teilhabe am tatsächlichen Leben der Erwachsenen. Hierdurch lernt das Kind wichtige Vorbereitungen zur Bildung der *Ich-Identität* kennen, die in der Pubertät eine essentielle Rolle spielt. Gleichzeitig entwickelt es das Interesse mit anderen Sozialpartnern zu kooperieren, d.h. auch gute Beziehungen aufzubauen (Erikson 1974:98ff). Dieses ist eine Vorbereitung für die Entwicklung der *Wir-Identität*, die im Jugendalter gelernt wird.

2.1.2 Identitätskrisen

Das Persönlichkeitswachstum eines Menschen geschieht nach Erikson durch das Erleben und Lösen von Konflikten und Krisen, die im Lebenslauf auftreten. Entscheidende Entwicklungsschritte oder Reifungsprozesse ergeben aus dem Spannungsverhältnis eines psychosozialen und soziokulturellen Problems, das es zu lösen gilt (Tillmann 1999:208ff). In diesem Sinne spricht Erikson von *Identitätskrisen*, die im Falle eines ungelösten und länger verweilenden Problems zu *Identitätsdiffusion* (ebd:106ff) führen können. *Identitätsdiffusion* ist ein misslungener Akt der Integration verschiedener Aspekte im Selbstgefühl des Jugendlichen. Dies ist abhängig von Geschlecht, Familienherkunft, Religion, moralischen Werten, Bildungs- und Berufschancen, eigenen Fähigkeiten, politischen Haltungen etc.. Die Aufgabe des jungen Menschen ist es, diese Bereiche in ein „*konsistentes persönliches Selbstbild zu integrieren*“ (Montada 1998:65), das seine persönliche Identität charakterisiert .

Die Weiterentwicklung der Identifikationsarbeit geschieht mit Eintritt in die Jugendphase und erfährt dort eine weitere Stufe. Identitätsentwicklung wird als eine wesentliche Aufgabe der Jugendphase angesehen, die abgesehen von neuen psychosozialen Anforderungen auch durch die typischen biologischen Veränderungen des Körpers kennzeichnet ist. In dieser Phase ist ein junger Mensch damit beschäftigt, seine in der Kindheit aufgebauten Identifikationen aufrechtzuerhalten, während er gleichzeitig versucht herauszufinden, ob die Einschätzung anderer über ihn konform mit seinem Selbstbild ist. Zusätzlich erfolgt eine stark ausgeprägte Orientierung an modernen Idealen und Leitbildern, mit denen er sich identifiziert (Erikson 1974:106). Der junge Mensch ist insbesondere in der Pubertät vielen Krisen ausgesetzt, die er zu bewältigen hat. Die erfolgreiche Lösung dieser Krisen ist essentiell zur Integration der

Persönlichkeitsstrukturen, die er zur Bewältigung der Krisen in der Kindheit erlangt hat. Damit geschieht eine Erweiterung seiner Identitätsbildung. Bei Erikson heisst es: „*Die Integration, die nun in der Form der Ich-Identität stattfindet, ist mehr als die Summe der Kindheitsidentifikationen. Sie ist das innere Kapital, das zuvor in den Erfahrungen einander folgender Entwicklungsstufen angesammelt wurde, wenn eine erfolgreiche Identifikation zu einer erfolgreichen Ausrichtung der Grundtriebe des Individuums auf seine Begabung und seine Chancen geführt hat*“ (ebd:107).

2.2 Entwicklungsaufgaben und Kompetenzerwerb

Klaus Hurrelmann betont ebenso die besondere Schwere der Bewältigungsleistung der plötzlichen Disharmonie in der psycho-physischen Struktur der heranwachsenden. Der Körper ist in anatomische, physiologische und hormonale Veränderungen involviert und die Verarbeitung erfordert eine ausreichende Anpassung auf körperlicher, seelischer und sozialer Ebene. In diesem Sinne spricht er von *Bewältigungsaufgaben*. Für junge Menschen gilt es, selbsterprobte Bewältigungsmechanismen in ein Selbstkonzept zu integrieren. Dabei sind die Haupthandlungsmotivationen durch eine *Sinn- und Orientierungssuche* gelenkt und finden durch den Erwerb von sozialen und kulturellen Kompetenzen persönlichkeitsbildenden Ausdruck (vgl. Hurrelmann 1999:31ff). Jugendliche sind zudem auch an Gruppen mit Gleichaltrigen orientiert, zu denen sie sich zugehörig fühlen und die ihnen als ein soziales Lernfeld dienen. Innerhalb der Gruppenkonstellationen können sie verschiedene Rollenmuster, die sie bereits in der Kindheit erworben haben, ausprobieren und erweitern. Sie entwickeln innerhalb der Gruppen soziale Kompetenzen und lernen ein Wir-Gefühl kennen, das spezifisch mit ihren Bedürfnissen und Interessen zu tun hat. So erwerben sie verschiedene Fähigkeiten im sozialen Miteinander und lernen auch, mit den gegengeschlechtlichen Beziehungspartnern in Kontakt zu treten. Diese Aufgaben sind im Übergang der Kindheit oder in der Jugendphase essentiell und erfordern Vertrauen sowie ein sicheres Gefühl der Identitätsentwicklung. Dies ist Voraussetzung, um jegliche Art von Beziehungsaufbau erfolgreich zu ermöglichen (vgl. Erikson 1974:114). Gleichzeitig geschehen in den Gruppen, zu denen sich Jugendliche oder Kinder zugehörig fühlen, auch extreme Identifikationen mit bestimmten Idealen oder Helden, die oftmals begleitet werden von heftigem intoleranten Denken gegenüber andersdenkenden oder andershandelnden

Menschen. Erikson beschreibt dies als „*notwendige Abwehr gegen ein Gefühl der Identitätsdiffusion*“ (ebd. 110).

Robert J. Havighurst definiert in den 1930 und 1940er Jahren in Chicago das Konzept der Entwicklungsaufgaben, mit der Intention, entwicklungspsychologisches Wissen und Denken zur Förderung pädagogisch kompetenten Handelns zu vermitteln. Entwicklungsaufgaben sind Lernaufgaben, die im „*Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen*“ (Oerter/Dreher 1998:326) zum Erwerb von Kompetenzen führen können. Havighurst hat sich im wesentlichen durch Eriksons Erkenntnisse der psychosozialen Entwicklung des Menschen beeinflussen lassen. Es wird angenommen, dass „*Bewältigungsleistungen mit psychischem Wohlbefinden und gesellschaftlicher Akzeptanz korrespondieren*“ (ebd.). Mögliche Quellen für Entwicklungsaufgaben sind z.B. die physische Reifung, die gesellschaftliche Erwartungen sowie die individuellen Zielsetzungen und Werte:

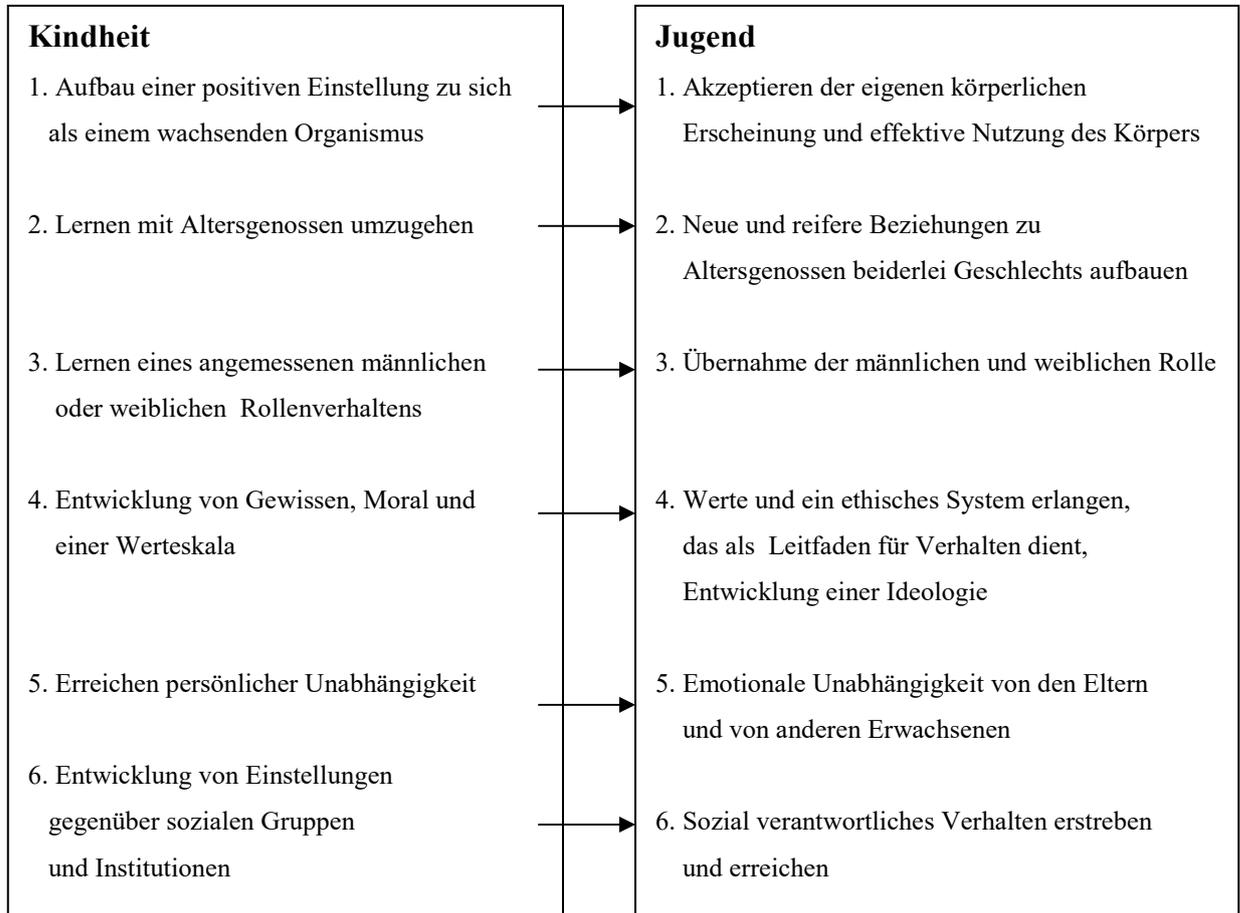
- *Physische Reifungsprozesse* gelten als Grundlage für Entwicklungsaufgaben, die überwiegend universell sind und kulturübergreifend, wie der Beziehungsaufbau zu Altersgenossen des anderen Geschlechts in der Pubertät.
- *Kultureller Druck / gesellschaftliche Erwartungen* sind Ausgangspunkte für die kulturelle Relativität der verschiedenen Entwicklungsaufgaben. Es gelten altersbezogene Normen und Werte, die an den Anforderungen bemessen werden (Früh-, Spätentwicklung beim Erwerb von Kulturtechniken; Zeitpunkt für Rollenübergänge).
- *Individuelle Ziele und Werte* sind als Teil des Selbst zu betrachten, die im Laufe der Lebensspanne ausgebildet und zur treibenden Kraft für die aktive Gestaltung von Entwicklung werden (vgl. Oerter/Dreher 1998:326ff).

2.2.1. Entwicklungsaufgabentabelle: Kindheit und Jugend

Im Folgenden sind einige Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (vgl. Oerter/Montada 1998:328) in einer von der Verfasserin veränderten Tabelle zusammengetragen. Die Originaltabelle ist umfangreicher und bezieht auch das Erwachsenenalter mit ein. Der interessierte Leser möge bitte im Originaltext nachlesen. Diese gekürzte Version soll

verdeutlichen, wie das erfolgreiche Lösen einer Entwicklungsaufgabe in der Kindheit mit der zu bewältigenden Aufgabe in der Jugendphase korrespondiert.

Entwicklungsaufgaben: Kindheit / Jugend:



(vgl. Oerter/Montada 1998:328)

2.2.2 Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen

Der junge Mensch muss sich heute vielfältige Kompetenzen aneignen, um in der komplexen Welt zurechtzukommen. Hier wird die Bedeutung des Lernens von Fähigkeiten oder Fertigkeiten außerhalb der Schule, die sogenannte *non-formale* Bildung, relevant. Der Kompetenzerwerb in non-formalen Bildungseinrichtungen wird als notwendig erachtet, um ein befriedigendes Leben zu führen (vgl. Koch 2004:14). Der Kompetenzerwerb wird in der Pädagogik differenziert diskutiert. Es wird zwischen dem Lernen von Kompetenzen und von Schlüsselkompetenzen unterschieden. Kompetenzen werden verstanden als: „...Fähigkeit, komplexe Anforderungen erfolgreich zu erfüllen, und zwar durch die

Mobilisierung von psychosozialen Komponenten wie kognitive Fähigkeiten, Wissen, Werteorientierung, Einstellungen, Emotionen und Motivationen“ (Ryken 2004:18). Schlüsselkompetenzen „tragen zu wünschenswerten Ergebnissen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene im Sinne eines erfolgreichen Lebens und einer gut funktionierenden Gesellschaft bei, sind in verschiedenen zentralen Lebensbereichen anwendbar, um komplexe Anforderungen erfolgreich zu meistern, sind für alle Individuen relevant“ (ebd. 17).

Es werden drei Hauptkategorien von Schlüsselkompetenzen definiert:

1. **Interaktion in sozial heterogenen Gruppen:** dies sind Kompetenzen, die essentiell für das Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften sowie für die Auseinandersetzung mit individueller und sozialer Vielfalt von Bedeutung sind. Dadurch entstehen Sozialkapital und soziale Kohäsion.

Wichtige Schlüsselkompetenzen sind hieraus:

- Die Fähigkeit, gute und konstante Beziehungen mit Sozialpartnern aufzubauen
- Die Fähigkeit zur Kooperation in Teamarbeit
- Die Fähigkeit der Konfliktbewältigung

2. **Autonome Handlungsfähigkeit:** hiermit ist die Entwicklung der persönlichen Identität bei gleichzeitiger individueller Autonomie gemeint. Im wesentlichen geht es um aktives, selbstverantwortungsvolles Handeln, um die aktive Teilnahme und um die Mitgestaltung der vorhandenen Lebensbereiche.

Wichtige Schlüsselkompetenzen sind hieraus:

- Die Fähigkeit, kognitiv, und handlungsorientiert größere Zusammenhänge zu bearbeiten
- Die Fähigkeit, eigene Lebensentwürfe zu generieren und in persönliche Projekte umzusetzen
- Die Fähigkeit, eigene Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse zu kennen und durchzusetzen

3. **Interaktive Nutzung von Medien und Instrumenten:** bezieht sich auf die Interaktion mit der Umwelt durch die Nutzung technischer oder sozio-kultureller Medien oder Werkzeuge. Dies erfordert Kenntnisse, Fähigkeiten sowie Vertrauen

im Umgang mit den Medien und das Wissen, wie gesetzte Ziele erreicht werden können.

Wichtige Schlüsselkompetenzen sind hieraus:

- Die Fähigkeit, Sprache, Symbole und Text interaktiv einzusetzen
- Die Fähigkeit, Wissen und Informationen interaktiv einzusetzen
- Die Fähigkeit, neue Technologien interaktiv einzusetzen

Hierbei ist zu beachten, dass für ein erfolgreiches Leben ein vielfältiges Repertoire an Schlüsselkompetenzen notwendig ist. Dazu gehören auch künstlerische und kulturelle Kompetenzen, die ebenfalls zu den Schlüsselkompetenzen zählen. Die Bedeutung von Kompetenzen in *Kunst und Kultur* als *soziales Feld* und *Kultur und Kunst* als Instrumente, werden in der Bildung des Menschen als wichtige Kriterien erachtet. Durch *Kultur und Kunst als soziales Feld* soll der Mensch als Akteur und Mitgestalter der Kultur begriffen werden und nicht nur, um durch die Kultur geformt zu werden. Die oben genannte Kategorie *interaktive Nutzung von Medien und Instrumenten* umfasst auch Elemente der bildenden Künste, Literatur, Tanz, Theater, Spiel und Musik. Diese Medien gelten als Möglichkeit, gerade für Kinder und Jugendliche aktiv durch ein oder mehrere Medien ihre Welt und ihre Kultur auszudrücken oder Kritik an sozialen und politischen Missständen deutlich zu machen (ebd:18ff).

3. Integration von Migrantenkindern durch Kulturelle Bildung und Tanz

3.1 Situation von Migrantenkindern

3.1.1 Migration, Integration, Interkulturalität

Migration

Migration (lat. u. engl. *Wanderung*) bezeichnet den Wanderungsprozess von einzelnen Menschen und Gruppen über nationale Grenzen hinweg. Völkerwanderungen sind in der Weltgeschichte einerseits freiwillig, indem Menschen die Entscheidungen treffen, aus wirtschaftlichen oder beruflichen Gründen in ein anderes Land einzuwandern und dort ihren Lebensmittelpunkt zu setzen (z.B. Arbeitsmigration). Andererseits gibt es auch erzwungene Auswanderungen, die z.B. durch religiöse und politische Verfolgungen oder Kriege und Massenelend ausgelöst werden. Es werden verschiedene Migrationsgruppen differenziert:

- Arbeitsmigranten mit gesichertem Rechtsstatus,
- Illegale Arbeitskräfte (illegale Migration⁶) und
- nach der Genfer Flüchtlingskonvention ⁷ (GFK) von 1951 anerkannte Flüchtlinge / Asylbewerber⁸

Die Gründe, weshalb Menschen die Entscheidung treffen, ihr Ursprungsland zu verlassen, sind vielfältig und komplex. Der Effekt der Migrationsbewegung ist immer, dass sich große Gruppen von Menschen mit unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, sozialen und

⁶ *Illegale Migration* bezeichnet grenzüberschreitende Wanderungsbewegungen, die ausserhalb der staatlichen Migrationspolitik (Asyl-, Familienzusammenführungs-, Arbeitsmarktpolitik) stattfinden. Gründe sind der legalen Migration ähnlich. Hinzu kommen Menschen, die Opfer krimineller Verführer werden. Ihnen wird die Aussicht auf einen legalen Aufenthaltsstatus vorgetäuscht, während sie in Wahrheit als billige Arbeitskraft ausgebeutet werden. Die Illegalität bringt viele alltägliche Schwierigkeiten mit sich, da in Notsituationen, wie durch Krankheit oder durch Ausbeutung verursacht, keine Hilfe in Anspruch genommen wird, aufgrund der Angst, dass der illegale Status aufgedeckt wird und eine Abschiebung erfolgt (vgl. Alt 2007:481ff).

⁷ *Genfer Flüchtlingskonvention* beinhaltet zahlreiche völkerrechtliche Verträge, darunter ist das Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28.07.1951 definiert (vgl. Meyer 1983:91ff)

⁸ *Flüchtlinge / Asylbewerber* sind Menschen die nach der GFK von 1951, aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Denkweise die Heimat verlassen mussten. Ausländer, die aus den vorgenannten Gründen aufgrund staatlicher Verfolgung einer Gefahr für Leib, Leben, die persönliche Freiheit oder die wirtschaftliche Existenz ausgesetzt sind, können in Deutschland als Asylberechtigte anerkannt werden (vgl. Huber 2007:334).

religiösen Hintergründen von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden (vgl. Mulot 2007:648ff).

Integration

Migration erfordert Integration (lat. *Wiederherstellung eines Ganzen/Eingliederung Einbeziehung in ein größeres Ganzes*) worunter die Aufnahmesituation von Migranten in die vorhandene Mehrheitsgesellschaft verstanden wird (vgl. Oswald 2007:93). Integration von Menschen in eine neue Gesellschaftsform wird oftmals im Hinblick auf Anpassungsprozesse (Assimilation) von Minderheiten und Randgruppen in der Aufnahmegesellschaft verstanden. Generell erwartet die Aufnahmegesellschaft von den sich integrierenden Menschen, dass Normen und der vorhandene Lebensstil angenommen werden und im Laufe der Zeit davon abweichende Verhaltensweisen aufgegeben werden. Eine erfolgreiche Integration wird in Deutschland im Sinne einer sogenannten *Eindeutschung* verstanden oder mit der unauffälligen Anpassung an die deutschen Lebensgewohnheiten gleichgestellt. Integration erfordert aber eine wechselseitige Öffnung beider, sowohl der Migranten als auch der Aufnahmegesellschaft. Dadurch sind gegenseitige Lernprozesse möglich, die auch die Mehrheitsgesellschaft bereichern. Im konstruktiven Austausch der kulturellen Aspekte (interkulturelles Lernen) wird jeweils Identität und Integration als prozessual, immer neu definierbar und nicht als statisch betrachtet. Probleme der Integration (Desintegration) können eher in Gesellschaften mit starken sozialen Spannungen entstehen. Daraus resultieren Marginalisierungstendenzen von Minderheiten, denen oftmals aus mangelnder Toleranz und verschiedenen Unsicherheitsfaktoren seitens der Mehrheitsgesellschaft eine Sündenbockrolle zugeschrieben wird. Sichtbar werden solche Entwicklungen in der Ausgliederung von Migrantengruppen aus dem Stadtzentrum sowie einem Versagen im und durch das Bildungssystem (vgl. Iben 2001:490).

Ingrid Oswald fordert, den wichtigen Unterschied zwischen Assimilation und Integration zu beachten. Assimilation bezeichne die Anpassung von Minderheiten an eine bestehende Kultur mit ihren spezifischen Werten. Integration gehe einer umfassenden Assimilation voraus und bedeute die Eingliederung in die Teilbereiche dieser Gesellschaft. Sie meint, in der Begrifflichkeit *Integration* werde eher die Gesamtheit dynamischer Prozesse innerhalb

einer Gesellschaft mit einbezogen und es werde deutlich, dass Integration die Entstehung von etwas Neuem sowie vielfältige Identifikationsmöglichkeiten erlaube (ebd. 2007:93).

Interkulturalität

Interkulturalität impliziert, dass Migranten ihre Traditionen bewahren und sich ihrer Identität treu bleiben können, ohne einem kompletten Identitäts- oder Zugehörigkeitskonflikt zu verfallen. Angestrebt wird, dass sie sich mit demokratischen Werten und Normen der eigenen Kultur an der Mehrheitskultur beteiligen, um neue gemeinsame gültige Werte mitzugestalten. Es gilt auch zu beachten, dass eine Kulturabhängigkeit wichtig für die Selbstdefinition und Identitätsbildung einer Person ist. Die völlige Aufgabe dieser erworbenen Entwicklungsleistungen sind nicht möglich, sondern nur das selbstreflexive Auflockern der eigenen Position zu Gunsten einer offenen Grundhaltung gegenüber fremden und andersartigen Traditionen. Es wird davon ausgegangen, dass *Interkulturalität* immer in Situationen zwischen den Kulturen stattfindet und als Resultat etwas neues und eigenständig kulturelles mit sich bringt (vgl. Gemende/Schröer/Sting 1991:12ff)

3.1.1.1 Integrationsprozesse in die deutsche Gesellschaft

In Deutschland sind u.a. seit der ersten Wirtschaftskrise 1973 verschiedene Kulturen eingewandert, die in ihren Länder angeworben werden. Hauptsächlich handelt es sich hierbei um Menschen aus Italien, Spanien und Griechenland und der Türkei. Signifikante Integrationsprobleme ihrer mittlerweile langjährig in Deutschland lebenden Kinder (zweite Generation) sind in den letzten Jahren verstärkt im schulischen sowie im beruflichen Bereich bemerkbar geworden. Darüber hinaus sind u.a. folgende Probleme möglich:

- wirtschaftliche Nachteile,
- fehlende Qualifikationen,
- ungesicherter Aufenthaltsstatus,
- fehlende Vertrautheit mit der soziokulturellen Tradition des Gastlandes,
- bewusste oder unbewusste Diskriminierung (vgl. Mulot 2007:648ff).

Seit dem Ende der 1980er Jahre beginnt die Einwanderung der Aussiedler und Asylanten in Deutschland, in einer Zeit in der die Flüchtlingsbewegung unter heftigen politischen Diskussionen steht. Es wird über den *Missbrauch* des Asylrechts debattiert, mit dem Ziel,

diesen *Missbrauch* aufzuhalten. 1993 wird eine Änderung des Grundgesetzes vollzogen und es ergeht ein neues Asylgesetz, welches erlaubt, Asylbewerber an den deutschen Grenzen abzuwehren. Dadurch erhöht sich die Anzahl der nichtregistrierten Flüchtlinge, die nur geschätzt werden kann (vgl. Hamburger 2001:1217).

Zum Verständnis zur Entstehung der Integrationsprobleme von Migranten in Deutschland erläutert Franz Hamburger, dass in den 1980er Jahren die Ausländerpolitik widersprüchliche und restriktive Entwicklungen nimmt. Gründe sind hauptsächlich darin zu finden, dass es neben den Bemühungen, ausländische Arbeitskräfte befristet im Land zu halten, versäumt wird, ihre sozialen Probleme wahrzunehmen. Das politische Ziel ist zwiespältig: einerseits regt man die Rückkehr der Migranten in ihr Heimatland an. Andererseits ist die Integration in Deutschland zugleich ein wesentliches Ziel. Nach Hamburger sind diese Ziele nicht erreicht. Er sieht Widersprüchlichkeiten in drei Zielen, die er für das Scheitern der ausländerpolitischen Bemühungen verantwortlich macht: *„Eine tatsächliche Integrationspolitik wurde nicht eingeleitet, sie würde die Rückkehroptionen verringern, die Zuzugsbegrenzung ist kontraproduktiv für Integration, und Rückkehrförderung wirkt sich ebenfalls negativ auf die Integration aus“* (ebd.1218). Hamburger benennt solche politischen Missstände als *Blockade der deutschen Ausländerpolitik*. Gründe sieht er darin, dass Deutschland sich nicht als *Einwanderungsland* deklariere und sich die staatliche Ordnung am deutschen Volk orientiere und somit eine Assimilation der Migranten erzwingt (ebd.1217).

3.1.1.2 Multikulturalität

Alternativ existieren Bestrebungen, die Multikulturalität einer Gesellschaft in der demokratischen Verfassung zu festigen. Die Homogenitätsvorstellung (Deutschland als Staat der Deutschen) der Gesellschaft wird damit abgelehnt. Folgende Leitlinien sind vorgeschlagen:

- Staatszugehörigkeit ergibt sich aus der langfristigen Anwesenheit im Land
- Staatsbürgerschaft resultiert aus dem Bekenntnis zur demokratischen Verfassung
- Rechtsstatus der Gesellschaftsmitglieder beruht auf den Menschenrechten anstatt der Volkszugehörigkeit

Aus multikultureller Perspektive sind aufmerksames und respektvolles Annehmen von kulturellen Differenzen erforderlich sowie das Finden von Gemeinsamkeiten zwischen Aufnahmegesellschaft und Migranten (ebd.1219).

Erfolgreiche Integration erfordert von daher u.a.:

- Aufgaben der Anpassungs-(Assimilations-) Erwartung der Mehrheitsgesellschaft
- Fokus auf einen wechselseitigen Dialog, der auch Abweichungen von der Dominanzkultur akzeptiert
- Politische und rechtliche Gleichstellung, d.h. z.B. Ermöglichung der doppelten Staatsbürgerschaft sowie gesicherte Aufenthaltserlaubnis (vgl. Iben 2001:490ff).

3.1.2 Soziale und rechtliche Situation

Menschen verlassen ihre Heimat, um eine Verbesserung ihrer aktuellen Lebenssituation zu ermöglichen. Dies ist in der Realität oftmals im Gastland erschwert und viele Menschen erleben im Alltag Nachteile, die sie in ihrer erfolgreichen Integrationsarbeit hindern. Hamburger diskutiert mögliche soziale Probleme im Migrationsprozess und stellt fest, dass obwohl viele Migranten helfen, ökonomische Probleme in einer Gesellschaft zu überwinden, Begriffe wie *das Ausländerproblem* oder *das Flüchtlingsproblem* (ebd. 2001:1219) vordergründig in der öffentlichen Diskussion sind. Folgen solcher gesellschaftlichen Wahrnehmung sind z.B. die oben beschriebenen Marginalisierungstendenzen, die eine Art Kriminalisierung von Migranten mit sich tragen können. Dies geschieht oftmals durch Missverständnisse gegenüber den fremden Kulturen, die als bedrohlich charakterisiert werden und somit mit Vorurteilen beladen werden (vgl. Hamburger 2001:1219).

3.1.2.1 „Asylantenproblem“

In der Literatur wird differenziert über das so genannte *Ausländer- oder Asylantenproblem* diskutiert. An dieser Stelle folgen einige Erläuterung zur Entstehung des so genannten *Asylantenproblems*, da u.a. Asylantenkinder zur Zielgruppe des Tanzprojektes gehören. Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre gibt es aufgrund kriegerischer Auseinandersetzungen auf dem Balkan einen starken Flüchtlingszustrom. Zur gleichen Zeit wandern vermehrt Aus- und Übersiedler, die als Deutsche eine Vorzugsbehandlung im Einwanderungsprozess erfahren, ein. Die hohe Anzahl der hilfeschuchenden Menschen sorgt für erhebliche Aufnahmeschwierigkeiten in Deutschland. Hauptsächlich gibt es Probleme,

eine kontinuierliche staatliche finanzielle Hilfe sowie Notunterkünfte bereit zu stellen. In der Bevölkerung nehmen immer mehr ausländerfeindliche Gewalthandlungen zu, die insbesondere Asylbewerber zu spüren bekommen. Unter den Flüchtlingen befinden sich viele Sinti und Roma (Zigeuner), die in Europa einen besonderen hohen Grad an Ablehnung erfahren. (vgl. Nuscheler 2004:132ff). (Siehe auch Punkt 3.1.3.2)

3.1.2.2 Neues Zuwanderungsgesetz

Zum Verständnis der Integrationsbemühungen von politischer Seite her folgen einige Erläuterung zur Reform des Ausländergesetz von 1990, das seit Januar 2005 als *neues Zuwanderungsgesetz* gültig ist. Mit dem neu geschaffenen Zuwanderungsgesetz hat die Bundesregierung erstmals ein Grundangebot zur Integration von Migranten entwickelt und bereitgestellt. Es dient ausschließlich der Steuerung sowie der Begrenzung der Zuwanderung und regelt den Aufenthalt und die Integration von Unionsbürgern und Ausländern. Es handelt sich um ein Artikelgesetz zur Regelung verschiedener Gesetze im Bereich des Ausländer- und Asylrechts (vgl. Scholz 2007:1070ff). Darin sind 15 Artikel unter dem Oberbegriff Zuwanderungsgesetz definiert, die u.a. das Aufenthaltsgesetz (z.B. Ausweisung und Abschiebung), das Asylverfahrensgesetz oder das Staatsangehörigkeitsgesetz regeln. Das Asylrecht bietet politisch verfolgten Menschen einen einklagbaren Anspruch auf Schutzgewährung, wenn sie im Herkunftsland wegen ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie oder sozialen Gruppe, ihrer Religion, Staatsangehörigkeit oder politischen Überzeugung an Leib, Leben und Vermögen bedroht sind. Dieses Recht wird im Aufenthaltsgesetz und im Asylverfahrensgesetz konkretisiert (vgl. Tießler-Marenda 2006:21f).

Abschiebung erfolgt durch die zwangsweise Durchsetzung der Ausreisepflicht, die durch den Ablauf der Aufenthaltsgenehmigung begründet oder Folge einer Ausweisung sein kann. Voraussetzung ist die Vollziehbarkeit der Ausreisepflicht. Asylberechtigte und Flüchtlinge unterliegen einem besonderen Abschiebungsverbot. Bei Vorlage eines Abschiebungshindernisses (z.B. aus humanitären, völkerrechtlichen Gründen oder zur Wahrung politischer Interessen) wird ihnen eine Duldung erteilt. Ein Recht auf Duldung besteht, wenn die Abschiebung aus tatsächlichen oder rechtlichen Gründen unmöglich ist und keine Aufenthaltserlaubnis erteilt wird (vgl. Tießler-Marenda 2006:91f).

3.1.3 Wohn- und Bildungssituation

3.1.3.1 Migranten im Allgemeinen

Die Lebenssituation von Migrantenkindern ist deutschlandweit in vielerlei Hinsicht ungünstig. Asylbewerber, die eine Duldung besitzen, können sich eine Wohnung auf dem privaten Wohnungsmarkt mieten. Aufgrund ihrer unsicheren Zukunftsperspektive, stellen diese Familien jedoch keine attraktiven Mieter für private Vermieter dar. Zusätzlich sind die Familien in vielen Fällen mit der Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte befasst und können sich nicht um die Wohnungssuche kümmern. Von daher leben sie oft über viele Jahre ihres Lebens in speziellen Wohnunterkünften. Die Lage der Unterkünfte befindet sich oftmals isoliert in Randgebieten der Städte oder in allgemein unbeliebten Gegenden mit heruntergekommenen Wohnblocks, deren Wohnungen zusätzlich ungenügenden Wohnraum für Großfamilien bieten. Räumliche Enge, Isolation und Armut üben negativ prägende Folgen für die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder aus. Zusätzlich spüren die Kinder die Anspannung der Eltern, die Angst um ihre Kinder haben und ihnen deshalb oft nicht erlauben, bspw. ihre Umgebung zu erkunden. Die Angst der Eltern entsteht durch die schlechten Wohnbedingungen und die Umgebung, die sie sich nicht selbst aussuchen können. Zudem fühlen sie starke Unsicherheiten in einer, für sie fremden und unübersichtlichen Umwelt. Insbesondere die Mädchen bekommen die Folgen solcher Umstände zu spüren, indem sie in ihrer Freiheit von den Eltern eingegrenzt werden (vgl. Berg/Jampert/Zehnbauers 2000: 27ff).

3.1.3.2 Roma und Sinti

Es folgen Ausführungen der Erzieherin Elzbieta Werth, die sich ausführlich mit der Bildungssituation der Roma- und Sintikinder in Hamburg befasst. Ihre Erkenntnisse ergeben sich aus Erfahrungswerten aus ihrer Arbeit mit Flüchtlingskindern im Hamburger Schulkinderclub Billbrookdeich. Sie bietet Vorschläge für eine bessere Integration der Kinder in das deutsche Bildungssystem.

Das Volk der Roma und das Volk der Sinti sind auch unter dem Namen Zigeuner bekannt. Die historische Betrachtung eröffnet jedoch Unterschiede in der Migration der Roma und Sinti in Deutschland. Vor ca. 600 Jahren sind die Vorfahren der Sinti in deutschsprachiges Gebiet eingewandert. Ihrer heutigen Nachfahren sind deutsche Staatsbürger. Die Roma

sind als Gruppe seit dem 19. Jh. aus osteuropäischen Ländern eingewandert. Ursprünglich kommen sie aus dem nordwestlichen Teil Indiens und ihre Ursprungssprache beruht auf dem indischen Sanskrit⁹. Der Name *Rom* bedeutet *Dom* und ist die Bezeichnung für einen indischen Stammesnamen. Im Zuge der islamischen Eroberungskriege sind die Roma aus Indien von türkischen Invasoren verschleppt und versklavt worden. Der Begriff *Zigeuner* ist dadurch entstanden, dass die türkischen Invasoren ihre Sklaven *tschigan* (arme Leute oder Habenichtes) nennen. In europäischen Sprachen wird daraus *tsigan* und in der deutschen Sprache *Zigeuner*.

3.1.3.2.1 Roma und Sinti in Deutschland

Im 15. Jh. sind die Roma als Sklaven oder Eigentum der Invasoren gezwungen spezifische Berufe auszuüben und in ausschließlich zugeteilten Wohnorten zu wohnen. Die Möglichkeit, am Bildungssystem teilzunehmen, wird ihnen komplett verwehrt. Der einzige Weg in die Freiheit ist die Flucht nach Mitteleuropa, wo sie mit Misstrauen und unmenschlichen Vertreibungsmethoden konfrontiert werden. Das Klischee des *Wandervolks* hat seinen Ursprung darin, dass das Roma- und Sintivolk nirgendwo von Bürgern und Behörden akzeptiert wird. Auch als 1864 die Sklaverei abgeschafft wird, gelingt es ihnen aufgrund von wiederholter Vertreibung nicht, sesshaft zu werden. 1899 wird eine zentrale Polizeidienststelle in München gegründet, die ausschließlich zur Überwachung der Roma dient und 1926 ergeht das Gesetz zur *Bekämpfung der Zigeuner, Landfahrer und Arbeitsscheuen* mit dem Ziel, zwischen *inländischen* und *ausländischen* Roma zu unterscheiden. Ausländischen und staatenlosen Roma-Flüchtlingen wird die Einwanderung verweigert oder sie werden sofort abgeschoben.

Viele Sinti und Roma sind im Nationalsozialismus unter der unmenschlichen Rassenpolitik ums Leben gekommen. Besonders schwerwiegende Folgen hat der Tod der alten Roma und Sinti, die als Überlieferer der Traditionen und des sozialen Verhaltens der Sippe gelten. Dadurch wird ihr Werte- und Gruppensystem empfindlich gestört und noch heute prägen diese traumatischen Erfahrungen das Verhalten von Zigeunern gegenüber Nichtzigeunern. Dies zeigt sich in ihrem Glauben, ihre Sprache sowie ihre sozialen, kulturellen und ethischen Wertvorstellungen schützen zu müssen, indem sie diese

⁹ *Sanskrit* gilt als Sprache der klassischen indischen Kultur, auch Synonym für Altindisch (Meyer 1983:128)

verbergen. Die allgemeine Feindseligkeit gegenüber Roma und Sinti ändert sich etwas in den 1950er Jahren, als erste *Selbsthilfegruppen* zur besseren Eingliederung der Sinti und Roma gegründet werden. Da das demokratische und solidarische Verständnis der Zigeuner auf Verwandtschaftsbeziehungen beruht, ist es schwer, familienfremde Repräsentanten zu akzeptieren. Erst durch die Misserfolge der Familiensprecher, öffentlichkeitswirksam für die Belange der Zigeuner aktiv zu werden, entstehen daraufhin regionale und internationale Verbände. Seit den 1970er Jahren entwickelt sich in Deutschland durch Studium der Zigeunkultur sowie durch politische Interventionen das Bewusstsein, die Lebenssituation der Roma und Sinti verbessern zu müssen. Nach Werth's Ansicht hat eine Integration der Roma und Sinti nicht stattgefunden, was darauf zurückzuführen ist, dass die sozialpolitischen Bemühungen, an den Bedürfnissen der Sinti und Roma vorbeigehen.

3.1.3.2.2 Roma- und Sintikinder in Hamburg

In Deutschland leben ca. 70.000 Zigeuner. Davon sind schätzungsweise 6000 und 8000 Roma und Sinti in Hamburg wohnhaft, darunter rund 800 Kinder im schulpflichtigen Alter. Viele der Zigeuner leben seit mehreren Generationen in Hamburg, ca. 2000 lassen sich in der Nachkriegszeit, in der Stadt nieder. Die übrigen Roma sind Romaangehörige, die in den 1960er und 1970er Jahren aus verschiedenen Ländern nach Deutschland kommen. Zusätzlich gibt es heimatlose Roma-Flüchtlinge, von denen einige Ende der 1970er Jahre einwandern, andere erst in jüngster Vergangenheit. Aufgrund von Asylanträgen und einer vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg verabschiedeten besonderen Regelung wird ihnen ein Bleiberecht eingeräumt. Außerdem kommen Ende der 1980er Jahre weitere vertriebene Roma-Flüchtlinge nach Hamburg.

Die meisten Roma und Sinti leben mit ihren Großfamilien in sozialen Brennpunkten in Hamburger Randgebieten. Oftmals sind sie in Asylbewerberheimen, in Obdachlosensiedlungen oder in Wohnwagen sowie in Hochhaussiedlungen mit Ghetto-Charakter untergebracht. Das deutsche Bildungssystem spielt für viele traditionsbewusste Zigeuner nur eine geringfügige Rolle. Sie haben die Einstellung, das Kind lerne alles für das Leben innerhalb der Familie. In den ersten Lebensjahren werden die Kinder bei den Roma und Sinti sehr frei erzogen. Erst im Jugendalter wird ihre Freiheit eingegrenzt und sie beginnen zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen, im Haushalt mitzuhelfen und auf jüngere Geschwister aufzupassen. Mädchen und Jungen übernehmen damit

verantwortungsvolle Aufgaben für die Gemeinschaft und werden innerhalb der Familie schon früh als Erwachsene betrachtet. Das familiäre Erziehungsideal orientiert sich an Initiative und Unabhängigkeit und nicht an Anpassung und Schuldisziplin. Von daher ist ein regelmäßiger Schulbesuch oder Pünktlichkeit für viele Kinder der Roma und Sinti nicht erstrebenswert. Ihr Leben, ihre Lieder und Geschichten oder die besondere Erfahrungswelt finden in der Schule keine Beachtung. Insgesamt stellt das leistungsbezogene Schulsystem, wo die Kinder still sein müssen, eine Überforderung für die Roma- und Sintikinder dar. Gründe liegen in den gegensätzlichen Erziehungsidealen, die von den Kindern abfordern, sich in zwei verschiedenen Kulturen zurechtzufinden. Die Verhaltensweisen, die Kinder innerhalb der Familien lernen, sind im deutschen Schulsystem unangebracht. Dort werden sie mit einer fremden Sprache und mit fremden Inhalten, Werten und Normen konfrontiert, durch die sie in Konflikte mit ihrer eigenen Kultur geraten. Während sie in der Familie teilweise als verantwortungsvolle Erwachsene angesehen werden, betrachtet man sie in der Schule als Kinder.

Auch Eltern erleben widersprüchliche Konflikte, denn sie sind aus existentiellen Gründen daran interessiert, dass ihre Kinder Lesen und Schreiben lernen, damit sie es in der Welt der Nichtzigeuner leichter haben. Trotzdem fürchten sie, dass ihre Kinder durch das Bildungssystem ihrer Traditionen und ihrer Lebensweise beraubt werden und somit Entfremdungstendenzen gegenüber ihren Sitten und Bräuchen entstehen. Von daher besteht nicht nur Misstrauen den Nichtzigeunern gegenüber sondern generell eine Ablehnung gegenüber Institutionen und pädagogischen Einflüssen.

Sinti- und Romakinder sind eine Minderheit in unserer Gesellschaft, deren kulturspezifische Bedürfnisse in der Schule keine Berücksichtigung finden. Gleichzeitig wird von ihnen erwartet, dass sie sich in das vorhandene Schulsystem eingliedern. Sie lassen sich jedoch nicht zu einem Schulbesuch zwingen und brechen diesen frühzeitig ab, sodass sie keine Schulabschlüsse erhalten. Die Folgen sind anhaltende Arbeitslosigkeit und Abhängigkeit von staatlicher finanzieller Hilfe sowie Vorurteile und Diskriminierungstendenzen ihnen und ihren unangepassten Verhaltensweisen gegenüber. Werth betont, eine schulische Verbesserung der Roma und Sinti wäre nur durch die Anerkennung ihrer kulturellen Eigenständigkeit möglich. Dafür sei die Etablierung eines interkulturellen Unterrichts wichtig und nicht zuletzt die elterliche Akzeptanz des

Schulbesuchs. Sie fordert einen konstruktiven Dialog zwischen Eltern und Schule, wodurch den Pädagogen die Kultur der Sinti und Roma nahe gebracht werden kann. Dabei ist jedoch zu beachten, dass dies aufgrund der historischen Erfahrungen der Sinti und Roma schwierig ist (vgl. Werth 2008:1ff).

3.2 Kulturelle Bildung als Sozialisations- und Lebensgestaltungsraum

3.2.1 Kultur als Völkerverständigung

Wie bereits im Kapitel über Tanzgeschichte berichtet, lernt der Mensch durch die Beobachtung und Auseinandersetzung mit seiner unmittelbaren Umwelt. Er handelt entsprechend seinen Bedürfnissen und Interessen, indem er bspw. bewegungsästhetischen Ausdruck wie Tanz erschafft. Dieser Prozess des Erschaffens und Entwickelns steht meiner Ansicht nach mit dem Grundbedürfnis des Menschen zu kommunizieren und sich darzustellen in Beziehung. Erweist sich das Kommunikationsmedium als erfolgreich und lohnenswert in der Bedürfnisbefriedigung, wird es weiterentwickelt und prägt z.B. Tanz als fortschrittlichen Beitrag zur Kultur.

Der Ursprung des Begriffes Kultur ist aus dem Lateinischen herzuleiten. *Cultura* bedeutet Bearbeitung (z.B. eines Ackers) sowie (geistige) Pflege oder Ausbildung. Insgesamt beinhaltet der Begriff Kultur alles, womit sich der Mensch in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt befasst und durch sein Handeln hervorbringt. Dies sind z.B. Sprache, Religion, Ethik, Technik, Kunst, Musik, Gesellschaftsformen (Staat, etc) und Wissenschaft. Diese Kulturleistungen sind hauptsächlich an Ethik, Vernunft und Ästhetik orientiert (vgl. Meyer 1983 :257).

Der Kulturwissenschaftler P. Hansen diskutiert den Kulturbegriff u.a. unter dem Aspekt der Völkeridentifikation, worunter alle Eigenarten und Besonderheiten, die an einem fremden Volk auffallen, verstanden werden. Für Hansen ist die Integration der praktischen Daseinsbewältigung und des alltäglichen Lebens eines Volkes dadurch merklich, dass die Gesamtheit ihrer Gewohnheiten vordergründig werden. Kultur bedeutet für Hansen: „...*die Veränderung der Natur durch menschliche Tätigkeit, was dazu führt, dass die natürliche Ordnung durch eine vom Menschen geschaffene ersetzt wird. Gleichzeitig berücksichtigt diese Bedeutung, daß die Ersatzordnung bei verschiedenen Völkern verschieden ausfällt. Zunächst ohne jede Wertung sprechen wir deshalb von fremder und eigener Kultur*“ (ebd.:13). Kultur bietet Identifikationsmöglichkeit, z.B. Zugehörigkeit zu einem Bezugssystem oder einer Bezugsgruppe. Deshalb kann es für Migrantenkinder und – jugendliche schwer sein kann, gleichzeitig in zwei Kulturen aufzuwachsen. Sie müssen in ihrer Entwicklung mehr Aufgaben und Leistungen als deutsche Kinder und Jugendliche bewältigen, die sich auf eine Kultur konzentrieren können. Ungenügende Sprachkenntnisse

oder ungenügende Kenntnisse über die deutsche Kultur sind eindeutige Nachteile, die sich begrenzend auf die Entwicklung der jungen ausländischen Menschen auswirken können. Insbesondere durch die Notwendigkeit, gleichzeitig aus zwei Kulturen zu lernen, sind sie einer täglichen Überforderung ausgesetzt. Da der Mensch stets darum bemüht ist, sich an seine Umwelt anzupassen, lernt er seinen Umständen entsprechend. Hierbei ist interessant, in welchen Situationen er von sich aus die Bereitschaft für neues Lernen zeigt.

Dazu hat der Migrationssoziologe Georg Auernheimer den Kulturbegriff unter den Aspekten der interkulturellen Verständigung und der interkulturellen Bildung in Migrationsprozessen diskutiert. Auernheimer beschreibt den interessanten Moment, in dem sich ein Individuum entscheidet, neue kulturelle Aspekte in seine eigene Kultur zu integrieren. Seiner Erkenntnis nach finden kulturelle Veränderungen oder kultureller Austausch nur statt, wenn eine notwendige Umgestaltung in den Lebensverhältnissen der Menschen erforderlich wird. Es werden neue Kulturelemente übernommen, wenn die Mitglieder einer Kultur eine Begrenzung an „*kommunikativen und repräsentativen Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten*“ (ebd.1999:33) erleben oder wahrnehmen. Reichen die symbolischen Mittel zur Verständigung nicht mehr aus, dann entsteht eine *Bedeutungstransformation*, indem Kulturelemente mit neuer Bedeutung belegt werden (ebd.1999:33). Dies verdeutlicht, dass der Mensch ein natürliches Entwicklungs- und Anpassungsbedürfnis hat und bereit ist, seine kulturellen Gewohnheiten zu erweitern, um ein Teil eines neuen Ganzen, der neuen Gesellschaft, zu sein. Das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen konfrontiert die Menschen mit Fremdem und Bekanntem und bringt zugleich Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten hervor. „*Kultur ist das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden. Ich verstehe deshalb speziell die symbolische Dimension der vergegenständlichten Welt darunter und das impliziert, dass Kulturelemente mehrdeutig sind*“ (ebd.28).

3.2.2 Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung umfasst alle pädagogischen Bereiche, die sich mit der Vermittlung von Kultur und Kulturtechnik befassen. Sie bietet dem Menschen die Möglichkeit, sich phantasievoll mit Kultur und Alltag auseinander zu setzen und selbst Kultur zu schaffen.

Die Auseinandersetzung mit dem Aufgabenfeld und der geschichtlichen Entwicklung der Kulturellen Bildung ist eng mit der *Ästhetischen und Musischen Bildung* verknüpft. Die Ästhetische Bildung hat ihre Wurzeln in der Kunsterziehungs- sowie der Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jh. Darunter werden sämtliche pädagogischen Bemühungen verstanden, Menschen durch einen Zugang zur Kunst an der alltäglichen kulturellen Gestaltung teilnehmen zu lassen. Wichtiges Kriterium dabei ist die *Selbstbildung* des Individuums durch *ästhetische Erfahrung*. Dies geschieht durch individuelles leibseelisches Erleben und der kritischen Auseinandersetzung des Menschen mit den Symbolen seines soziokulturellen Alltags (vgl. Müller 2001:91ff).

Übergang schaffen, sonst raus

Ästhetik (griech. *aisthetike*) bezeichnet die Wissenschaft vom Schönen oder die Lehre von der Gesetzmäßigkeit und Harmonie in Natur und Kunst sowie die Wissenschaft des sinnlich Wahrnehmbaren (Meyer 1983:199).

3.2.3 Ziele und Aufgabenfelder der Kulturellen Bildung

Die heutige kulturelle Arbeit ist geprägt durch das Ziel der Jugendbewegung, sich ein Recht auf Selbsterziehung in einer autoritätsarmen Atmosphäre zu erarbeiten. (vgl. Faltermeier 2007:513). Ein Teil der Jugendbewegung ist die Jugendkulturarbeit, die die Anregung zur eigenständigen Gestaltung der im jugendkulturellen Selbstverständnis wichtigen Themen und die selbsttätige Entwicklung von Ausdrucksformen anstrebt. Es werden ästhetische Medien aus Bereichen wie Musik, Tanz, Malerei und Literatur genutzt, um spielerisches ästhetisches Lernen zu ermöglichen (vgl. Treptow 2007:524). Wichtige Ziele hierbei sind die Förderung der Wahrnehmungskompetenzen von Menschen verschiedener Schichten, Milieus und Gruppen in kreativer Auseinandersetzung mit ihrem konkreten Lebensumfeld, um aufkommenden Entfremdungstendenzen entgegenzusteuern. Es gilt, den Alltag erfahrungs- und handlungsorientiert durch gesellschaftlich vermittelte ästhetische Praktiken auf kreative Weise zu verarbeiten und kulturelles Leben aktiv mitzugestalten (vgl. Peez 2007:72).

Kulturelle Bildung findet ihre Aufgabenfelder in der Schulbildung und im außerschulischen Bereich wie dem der Sozialpädagogik. H. Wenzel befasst sich mit Kultureller Bildung in der Schule und beschreibt den Wert Kultureller Bildung für heranwachsende Kinder und Jugendliche. In beiden Bildungsbereichen gilt das Hauptziel,

Klienten durch aktive und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Kulturtechniken ihre Kreativität erfahren zu lassen, um dadurch als eigenverantwortliche Wesen heranzuwachsen. Die Konfrontation mit den gesellschaftlichen Kulturtechniken dient Kindern und Jugendlichen dazu, sich Kenntnisse und Kompetenzen anzueignen, die sie in kreativer, selbstbewusster Weise weiterentwickeln können. Dies ist förderlich für die individuelle sowie für die gesellschaftliche Entwicklung, die sich in ständigem Wandel befindet und den darin lebenden Menschen neue und kreative Lösungen im Alltagsleben abfordert. In der Schule wird Kulturelle Bildung meist in den Fächern Musik, Kunst und Literatur im Lehrplan verankert. Nach Wenzel sollte der Kulturellen Bildung ein breiterer Rahmen geboten werden, z.B. mit Angeboten wie kreatives Schreiben, Videoarbeit, Rock- und Poptanz, Computergraphik, narrative Geschichtschreibung (vgl. ebd.2005:270ff). Wenn Kinder und Jugendliche ihren natürlichen Bewegungs- und Interessensbedürfnissen angemessen nachgehen können, so wirkt sich dies positiv auf ihr zukünftiges Leben aus. Dies hat auch günstige Folgen für die Gesellschaft, von der sie ein Teil sind. Dementsprechend betrachtet Wenzel Kulturelle Bildung als zukunftsichernden Bildungsauftrag und meint: *„Für die Aufrechterhaltung und zukünftige Entwicklung unserer Gesellschaft, unserer Kultur, benötigen wir die Eigenständigkeit und Kreativität ihrer Mitglieder und deren Bereitschaft, an der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Probleme mitzuwirken. Insofern zielt Bildung über das Hineinführen in die bestehende kulturell geprägte Gesellschaft hinaus auf eine Freisetzung für die Zukunft“* (ebd. 271).

3.2.3.1 Kreativitätsförderung

Angebote der Kulturellen Bildung sollen somit kulturelles Lernen fördern. Im diesem Prozess eröffnet sich die Chance, kulturelle Kreativität zu erwerben und sich konstruktiv mit verschiedenartigen Problemen zu befassen, um Lösungen zu finden. Dabei ist der Kreativitätsförderung als ein allgemeines Ziel meiner Ansicht nach eine hohe Beachtung zu schenken. Kreativität kann als Fähigkeit, Probleme auf unkonventionelle Weise zu lösen, betrachtet werden und bringt in der Regel immer etwas Neues zu Tage. Der Kulturwissenschaftler Max Fuchs meint, es sei nicht wichtig, etwas absolut Neues zu erfinden. Vielmehr sei es essentiell zu fragen, in welchen Bereichen, in welcher Form und mit welchen Zielen Kreativitätskonzepte entwickelt werden sollen (ebd:18). Er beschreibt sein alltagsorientiertes Verständnis von Kreativität so: *„Kreativität zunächst einmal als eine alltägliche, im üblichen Lebensvollzug notwendige Eigenschaft der*

Lebensbewältigung zu verstehen, verschiebt das hier zu diskutierende Problem von der Ebene der großen Genies und Erfinder in unseren Alltag“ (ebd:17).

3.2.3.2 Kreativer Prozess

Kreativität als Problemlösungsprozess ist in allen Lebensbereichen und Lebenssituationen erforderlich. Meines Erachtens nach ist die Auseinandersetzung mit der Wirkung des kreativen Prozesses oder der kreativen Erfahrung interessant, um zu verstehen, wie der Mensch lernt schwierige Probleme oder Situationen zu lösen. Hierzu beziehe ich mich auf die Erkenntnisse der Psychologin Erika Landau, die sich mit der Psychologie der Kreativität befasst:

Sie beschreibt die vier Phasen des kreativen Prozesses:

In der *Vorbereitungsphase* wird ein Problem wahrgenommen und sämtliche dazugehörigen Informationen gesammelt. Ein kreativer Mensch ist in dieser Phase offen für jede Erfahrung und Information. Er bewertet diese nicht, d.h er ist sensibel in der Wahrnehmung der Umwelt. Dadurch kann der kreative Prozess auf einer vielfältigen Basis aufgebaut werden. Der nicht-kreative Mensch kategorisiert nach Stereotypen und nimmt dadurch weniger und einfachere Erfahrungen auf.

Die *Inkubationsphase* wird bestimmt durch eine Lösungssuche. Diese Phase läuft unbewusst ab. Problemerkügelungen und die Lösungssuche werden nicht bewusst verarbeitet. Diese Phase ist für den Menschen eine sehr unruhige und frustrierende Zeit, die oft von Minderwertigkeitsgefühlen begleitet ist und eine hohe Frustrationstoleranz erfordert. *„Je mehr Erfahrungen ungebunden bleiben, umso kreativer wird der Prozess. Wenn sie nach Stereotypen geordnet werden, kommt es zu keiner Inkubationsphase und zu keinem kreativen Prozess“ (ebd. 1969:62).*

In der *Einsichtsphase* geschieht die plötzliche Einsicht in die Lösung. Hier erlebt das Individuum eine Art Erleuchtung, die unerwartet kommt. Das Material der Inkubationsphase fügt sich zu einer klaren, sinnvollen Erkenntnis zusammen. Dabei können sehr starke Gefühle auftreten, die vom Individuum verdrängt werden, wenn es nicht darauf vorbereitet ist. Ein unkreativer Mensch kann die Einsichtsphase nicht

erreichen, wenn die Bedingungen der Inkubationsphase fehlen und die Erfahrungen in Stereotypen gedrängt werden.

Die *Verifikationsphase* ist die letzte Phase, in der die neugewonnene Erkenntnis so lange einer Prüfung unterzogen wird, bis sie dem kreativen Individuum und der Umwelt gerecht erscheint. Die größte Schwierigkeit liegt jetzt in der Transformation des subjektiv Erkannten in objektiv symbolische Formen (Schrift, Sprache etc). Dieser Kommunikationsprozess ist wichtig um den Fortschritt der Kultur zu sichern (ebd.:61ff).

Jede Phase wird von bestimmten psychisch-emotionalen Zuständen begleitet. In der ersten Phase empfindet der Mensch **Spannung**, dann **Frustration**, in der dritten Phase **Freude** und die letzte Phase wird als **Konzentration** erlebt (ebd. 1969:15)

3.2.3.3 Spielmobilarbeit als lebensweltorientierte Arbeit nach H. Thiersch

Spielmobilarbeit ist ein Arbeitsbereich der Kulturellen Bildung, der meines Erachtens in engem Bezug zum lebensweltlichen Ansatz von Hans Thiersch steht. Thiersch entwickelt das Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, in dem essentielle Handlungskriterien definiert sind, die unverzichtbar in pädagogischen Konzepten sind. Im folgenden sind einige Aspekte des Lebensweltkonzeptes zusammengefasst:

- Unterstützung im Bereich der Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsaufgaben der Klienten soll als Hilfe zur Selbsthilfe dienen
- Ausgangsvoraussetzungen sollen stets vorhandene Strukturen, Verständnis und Handlungsmuster sein
- Zugleich sind individuelle, soziale und politische Ressourcen zu stabilisieren, zu stärken und zu wecken, sodass Menschen sich in ihnen arrangieren. Sie sollen Möglichkeiten finden, Geborgenheit, Kreativität, Sinn und Selbstbestimmung erfahren zu können (vgl. Thiersch 2000:23).

Weitere relevante Handlungsmaximen für die lebensweltorientierte Arbeit sind:

- **Prävention** die eingreifen soll, bevor Probleme sich verhärten und im Lebenslauf der Klienten deutlich sichtbar werden. Dies erfordert ausreichende Kenntnisse der Lebenswelt der Klienten, um angemessne Präventionskonzepte zu entwickeln

- **Dezentralisierung / Regionalisierung** von Angeboten, ihrer Erreichbarkeit und ihrer Kooperation. Dies bedeutet, dass in Anbetracht der regionalen Voraussetzungen, die Angebote direkt vor Ort stattfinden sollen
- **Alltagsorientierung** öffnet sich dem Alltag der Klienten um lebensweltliche Problemzusammenhänge wahrzunehmen und Maßnahmen zu konzipieren, die aktuell wirksam und lebensnah sind
- **Integration** zielt darauf ab, Randgruppen wie Menschen mit Behinderung, Migranten und Obdachlose in das gesellschaftliche Geschehen einzubeziehen
- **Partizipation** erfordert die aktive Mitbestimmung der Menschen an der Planung, Gestaltung und Durchführung von Angeboten und Maßnahmen (vgl.ebd.:30ff)

Spielmobilarbeit in Hamburg

In Hamburg gibt es drei Spielmobile: *Spieltiger e.V.*, *Mobile Spielaktion* und *Falkenflitzer*. Spielmobilarbeit ist in Hamburg 1989 aus der Vorstellung entstanden, mobile spiel- und freizeitpädagogische Angebote als Ergänzung zu bestehenden Einrichtungen in sozial benachteiligten Stadtteilen zu schaffen. Zielgruppe sind die Kinder von Aussiedlern und asylsuchenden Familien, die in Wohnunterkünften leben. Mit mobilen Fahrzeugen, die für die pädagogische Arbeit ausgestattet sind, fahren die Spielmobile direkt in die Wohnorte der Kinder und helfen den Kindern, in ihrer Lebenswelt mit den vorhandenen materiellen, sozialen und kulturellen Lebensbedingungen kreativ umzugehen. Hauptelement der Spielmobilarbeit ist das *Spiel*. Spiel kann kulturelle Verbindungen schaffen und eine Basis für Sozialkontakte sein. Zudem ermöglicht es das Lernen kultureller Grundlagen, die in das eigene Handlungsrepertoire integriert werden. Spiel ist, aufgrund seines kulturell übergreifenden Charakters für die pädagogische Arbeit besonders geeignet. Viele Spiele sind in verschiedenen Kulturen bekannt und von daher international beliebt. Kinder die aus verschiedenen Kulturen kommen, die sich in Deutschland fremd fühlen, die die Landessprache nicht beherrschen und/oder in unzumutbaren sozialräumlichen Verhältnissen leben müssen, werden durch Spiel animiert, miteinander zu kommunizieren.

Die Spielmobilmfahrzeuge sind mit Bewegungselementen sowie verschiedenen Bastel- und Arbeitsmaterialien ausgestattet, die der kindlichen Entwicklung viele sinnesspezifische Erfahrungen bieten. Sie lernen Kulturtechniken kennen und können eigene Kulturtechniken (darstellende Spiele, Malen, Drucken, Töpfern, Werken, Filmarbeit, etc.)

weitergeben. Von daher ist in vielen Bereichen ein Kulturaustausch zwischen den Kindern selbst möglich. In Zusammenarbeit mit ihnen planen und führen die Spielpädagogen besondere Aktionen wie Stadteilerkundungen durch. So können die Kinder ihre Lebenswelt erkunden und aktiv erleben. Die Wohnortnähe eröffnet den Pädagogen einen engen Beziehungsaufbau, der es ermöglicht, tiefe Einblicke in die individuelle Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien zu erhalten. Dadurch können aktuelle Themen der kindlichen Welt wahrgenommen werden, die dann direkt in die pädagogische Arbeit mit einfließen. Häufig auftretende Themen sind: Rassismus, Nationalismus, Drogen, Missbrauch oder Probleme mit der eigenen Religion, mit der Familie, mit der Schule oder mit Sexualität (03.09.2008 www.Spieltiger.de).

3.2.3.4 Tanz als integrative Methode für Migrantenkinder

Tanz als pädagogische Bewegungsform hat für die Arbeit mit jungen MigrantInnen einen hohen integrativen Wert. Durch bewusste Körper- und Sinneswahrnehmung von Bewegungen im Musikrhythmus ist es für Kinder und Jugendliche einfacher, im gemeinsamen Gruppentanz soziale Kontakte in spielerischer Art zu lernen sowie persönlichen Bewegungsausdruck auszuprobieren. Zusätzlich bietet Tanz die Möglichkeit extreme Erfahrungen auf individuelle Weise zu begreifen oder einfach nur auszudrücken.

Tanz als ästhetisches Medium

Jutta Jäger und Ralf Kuckhermann betonen z.B. die Vereinigung von Wahrnehmung und Gestaltung der tänzerischen körperlichen Bewegungen. In dieser Einheit finden sich, demnach der eigene Körper als gestaltender Gegenstand und der Künstler als eigenes Objekt wieder. Tanz ist eines der direktesten Ausdrucksmedien, das den Körper mit Gefühlen, Stimmungen, Sinnlichkeit und mit Geschichten verbindet. Es ist Gestaltung von Körper und Bewegung in ästhetischer Weise (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004:42).

Für Annmargret Pretz ist im Tanz die Möglichkeit der absoluten Präsenz des Tänzers eine Besonderheit. Die Präsenz von Körper, Geist und Seele innerhalb der spannungsgeladenen Situation des kreativen Prozesses, während tänzerische Ausdrucksformen entstehen. Sie stellt u.a. die These auf, dass der Mensch durch Tanz sich von genormten Formen lösen und befreien sowie neue Formen entwickeln kann. Im tänzerischen Prozess können kreative

Kräfte geweckt werden, wodurch Altes neu erlebt oder verändert wird und Neues erfunden wird. (vgl.ebd.1989:88ff).

Tanz in der Gruppe

Tanz in der Gruppe eröffnet die Möglichkeit Tanzformen wie Kreis, Reihe, Gasse oder Viereck mit den Tanzenden zu erforschen, damit zu experimentieren und sie für ihre eigenen Tanzformen umzuwandeln. Die Kreisform gilt als eine Urform des Tanzens, in der dynamische Tanzbewegungen wie z.B. von außen nach innen zum Kreismittelpunkt oder in einem Doppelkreis von links nach rechts seitlich gehend einen Kreislauf bilden. Die Kinder und Jugendlichen können durch Gehen, Hüpfen, Seitengalopp und Laufen eine Steigerung der Geschwindigkeit einerseits, andererseits des Erlebens innerhalb der Gruppe im Raum erfahren. In der Gruppe stellen sich die Tänzer als soziale Gruppe dar und können mit ihr identifizieren. Dies fördert Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit (Pretz 1989:90ff). Klaus Kramer sieht im Tanzen den Sinn mit der unmittelbaren Umwelt zu kommunizieren. Heranwachsende identifizieren sich einerseits mit der Gesamtgruppe (Wir-Gefühl) andererseits gibt es immer Tendenzen von Untergruppen (Cliques) sich von ihr abzugrenzen. Diese stören möglicherweise die Gruppendynamik. Vorteilhaft ist dabei jedoch die Arbeit an konkreten Aufgaben, hin zu einem gemeinsamen Ziel, bspw. eine Aufführung, wodurch die Stärkung des Wir-Gefühls der Gesamtgruppe wiederum erfolgen kann (ebd.1989:104).

Beispiel: Hip Hop

Im Hip Hop ist die Lebenswelt junger Menschen, die in Randbezirken von Großstädten leben, in den Texten, Themen und tänzerischen Bewegungen ausgedrückt. Hip Hop Bewegungen und Sounds sind hart gebrochen und schnell. Dadurch werden Widersprüche, zwischen Entbehrung und Verlangen, in denen die jungen Menschen leben müssen, gespiegelt. Es ist ein Tanz zwischen gesellschaftlicher Entfremdung und utopischen Phantasien, in dem Identität und Gemeinschaft, die Erfahrungen der Marginalisierungen und extremer Benachteiligung zusammengefügt werden. Hip Hop bietet jungen Menschen eine alternative Identitätsbildung an und ist eine wichtige Kulturform in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (vgl. Rose 1997:142).

3.2.3.5 Profil des Tanzpädagogen in der Kulturellen Bildung

Generell bin ich der Auffassung dass, der Tanzpädagoge der sich an den Grundannahmen des NLP (siehe Punkt1.3.2) orientiert den bestmöglichen Kontakt zu seinen Tänzern hat. Um gute pädagogische Arbeit im Sinne der Entwicklungsförderung für Kinder und Jugendliche zu leisten, ist ein respektvoller Beziehungsaufbau unerlässlich. Darüber hinaus sind Kenntnisse der kindlichen und jugendlichen Entwicklung sowie das Bewusste Rückmelden von beobachtbarem Verhalten wichtig, da junge Menschen daran orientiert sind ihre unmittelbare Wirkung in der Außenwelt erfahren. Dies hilft ihnen beim Aufbau und der Überprüfung ihres Selbstbildes, welches sie sich im Wachstumsprozess aneignen.

Der Tanzpädagoge in der kulturellen Bildung sollte stets das kreative Mitdenken und Mitarbeiten aller Tänzer bei der Entwicklung von Tanzelementen oder Choreographien achten. Die aktive Beteiligung an dem künstlerischen Prozess, ist Voraussetzung um längere Projekte motiviert zu verfolgen und eine Identifikation mit dem „Endprodukt“ und mit der Gruppe zu erleben. Zusätzlich ist ein Tanzpädagoge, der die für Kinder und Jugendlichen beliebten Tanzstile, wie Hip Hop schätzt, bestenfalls auch tanzen kann ein attraktives Vorbild oder „Identifikationsobjekt“.

4. „Zeig was in dir tanzt – Community Dance mit jungen MigrantInnen“

4.1 Community Dance nach Royston Maldoom

In Deutschland ist Community Dance mit dem englischen Tänzer und Choreographen Royston Maldoom bekannt geworden. der 2004 durch den Dokumentarfilm „*Rhythm is it*“¹⁰ u.a. in pädagogischen Kreisen für Aufsehen sorgt. Für den Choreographen bedeutet Community dance: „*dance with anyone at any time*“ (Tanz mit jederman zu jeder Zeit), das heisst in Unabhängigkeit von Talent, Erfahrung, Alter oder Geschlecht, Hautfarbe, ethnischer Zugehörigkeit oder sozialer Herkunft. Royston Maldoom arbeitet weltweit mit Menschen in allen Lebenslagen, darunter mit Gefängnisinsassen, mit Straßenkindern in Afrika oder Menschen mit Behinderungen. Sein Ziel, die Menschen durch Tanz zusammen zu führen, realisiert er indem er künstlerische und soziale Aspekte gleichberechtigt nebeneinander gelten lässt. Er legt keinen Schwerpunkt auf besondere Problemlagen im Leben der Menschen, sondern animiert sich selbst und ihre ganz persönlichen Fähigkeiten kennen zu lernen und fordert sie auf eigene unentdeckte Potentiale zu finden. Über den Erfolg seiner Arbeit mit Menschen erklärt er: „*Ich gebe Ihnen den Glauben an Ihren Wert*“. Maldoom betont zu wissen wovon er spreche, da er in seiner Schulzeit, in der er als schwieriger Schüler gilt, wichtige Schlüsselerfahrungen mit zwei Lehrern macht, die ihn für seine heutige Art und Weise zu arbeiten stark prägen. Sie ermöglichen ihm den Zugang zu eigenen Leidenschaftlichkeiten durch Selbsttätigkeit. Über seinen Französischlehrer der auch Schauspieler und Regisseur ist und ihm als positives Vorbild gilt, erzählt Maldoom: „...*er lachte, er brüllte, warf Dinge durchs Klassenzimmer... seine Leidenschaft für sein Fach und seine Art, von jedem von uns das Äußerste zu verlangen, hat mich beeindruckt und bewirkt, dass ich mich für die Sache zu interessieren begann.*“ Maldoom geht davon aus, dass Kunst das Leben und die Gesellschaften zu mehr Toleranz und Verständnis verändert und somit gemeinschaftsfördernd im Zusammenleben wirkt.

Im Laufe seiner Karriere als Tänzer, Choreograph und Tanzpädagoge erfährt Maldoom eine berufliche Perspektivenveränderung seiner Glaubenssätze, über den Wert von Technik und Ästhetik. Für ihn ist Technik mittlerweile nur ein Mittel, um irgendwohin zu kommen.

¹⁰ *Rhythm is it* ist ein deutscher Dokumentarfilm über die Arbeit Maldooms am Beispiel eines Tanzprojektes mit Kindern und Jugendlichen in Berlin zeigt. In diesem Tanzprojekt wirken 250 Kinder und Jugendliche aus 25 Nationen mit, die zum ersten mal mit Tanz und Klassikmusik in Kontakt kommen.

Ästhetik als verfolgungswürdiges Ziel stellt er mittlerweile an erste Stelle. Für den Tänzer sind seitdem folgende Werte im Tanzausdruck von Bedeutung: das Engagement, die Art und Weise, inwieweit jemand seine Erfahrungen vermitteln kann, inwiefern er Risiken eingeht oder in der Lage ist, seinen Bewegungsrahmen auszudehnen, um sich auszudrücken. Seine ästhetische Orientierung vereint Maldoom mit der Erkenntnis das ein großes Potential dahinterstecke, wenn Menschen verschiedener ethnischer und sozialer Herkunft, Begabung oder Körperlichkeit gemeinsam tanzen. Durch seine Methode, alle Menschen auf einer Tanzbühne zu vereinen, kann die Kunstform *Tanz* sich in den Bewegungs- und Ausdrucksformen weiterentwickeln. Maldooms langjährige Arbeit wurde mit zahlreichen bedeutungsvollen Kunstpreisen honoriert. Im Oktober des Jahres 2007 erhält Maldoom in Hamburg vom *Club der Optimisten* die Ehrung zum *Optimisten des Jahres*.

Sein künstlerisches Ziel ist es, seine Community Dance Philosophie durch die Initiation und Durchführung von Tanzprojekten, Performances und Workshops zu verbreiten. Gleichzeitig generiert er ein Community Dance Netzwerk für den Austausch und die gegenseitige Stärkung von Künstlern und Institutionen. In Hamburg z.B. finden 2006 und 2007 die Tanztage *Can do can dance* mit Maldoom statt, in denen er u.a. für MultiplikatorInnen Tanz-Masterclasses anbietet. (www.royston-maldoom.com)

Nicole Stemmer ist Dipl. Soz. Pädagogin (Falkenflitzer) und Tanzpädagogin, nimmt 2006 an einer Masterclass vom Maldoom teil und wird animiert, ein Community Dance-Projekt mit Migrantenkindern und –jugendlichen aus ihrer Alltagsarbeit zu initiieren

4.2 Kooperation zwischen Spielpädagogen und Choreographen

Nicole Stemmer erkennt in ihrer Fortbildung die Elemente ihrer Alltagsarbeit (Spiel und Tanz) und beginnt mit der Umsetzung ihrer Idee, indem sie Kooperationspartner, Geld, Choreographen für die Ausarbeitung eines Konzeptes sowie für die spätere konkrete Umsetzung eines Tanzprojektes begeistern kann. Aufführungsort soll Kampnagel werden, eine der größten Hamburger Bühnen (vgl. Bericht: Zeig was in dir tanzt:2008:2).

In Zusammenarbeit mit den Tanzpädagoginnen und Choreografinnen Billie Ukena und Claudia Stehen bildet sie ein Leitungsteam. Ganz in Community Dance Manier nach Maldoom, Institutionen und Künstler zu vernetzen, werden alle Hamburger Spielmobile in

das Projekt involviert, um eine größtmögliche Anzahl von jungen Teilnehmern zu erreichen. Zusätzlich werden 6 ChoreografenInnen einbezogen.

4.3 Zielgruppe

Die TeilnehmerInnen sind Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 17 Jahren aus Afghanistan, Albanien, Armenien, Deutschland, Ghana, Indien, Iran, Kosovo, Libanon, Montenegro, Pakistan, Polen, Russische Föderation, Serbien, Tschetschenien und vom Volk der Roma. Die Hamburger Spielmobile arbeiten täglich vor Ort direkt in den Wohnunterkünften, mit einer großen Anzahl von jungen Migranten. Spielen und Tanzen ist ein Bestandteil der Spielmobilarbeit. Der bereits seit Jahren bestehende Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen und das Interesse, ihnen die Möglichkeit zu bieten, ihre Ängste, Träume und Visionen in einem Tanzprojekt vor Publikum darzustellen, sind ausschlaggebende Motivation, um im November 2006 mit einem Community Dance Projekt in Hamburg zu beginnen.

4.4 Ziele und Methodik

Hauptziel ist es, einen Beitrag zur entwicklungspolitischen Bildung im Sinne der Völkerverständigung und Förderung der Toleranz zu leisten. Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien sollen durch die Mitgestaltung und Teilhabe an diesem interkulturellen Projekt die Möglichkeit erhalten, die breite Öffentlichkeit für ihre Lebenswelt zu sensibilisieren. Zusätzlich wird durch Community Dance zur Entwicklungsförderung sowie zur Chancengleichheit der TeilnehmerInnen beigetragen. Aspekte der Entwicklungsförderung, die dabei berührt werden, sind u.a.: Kulturelle Identität, Gewaltprävention, Soziales Lernen, Partizipation, Integration zwischen den Kulturen, Gruppenkompetenz und Ausgleich von Entwicklungsdefiziten (vgl. www.zeigwasindirtanz.de 2008:Ziele)

Die Choreografie soll Themen aus der Lebenswelt der Kinder beinhalten und diese sollen tänzerisch umgesetzt werden. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen zu Themen befragt, die sie beschäftigen. Durch Tanz wird ihnen ermöglicht wichtige Persönlichkeitsentwicklungen zu machen, die emotionaler, kognitiver, psychomotorischer und sozialer Art sind. Das Erwerben neuer Ausdrucksmöglichkeiten durch Tanz soll es erleichtern, Verbindlichkeit, Pünktlichkeit, Disziplin, Teamarbeit und

gegenseitigen Respekt zu lernen. Die Kinder werden aktiv in die Arbeitsweise mit einbezogen und durch Improvisation werden große Teile der Choreografie von den Kindern selbst erarbeitet. Vertrauens- und Verantwortungsgefühl für sich und die Gruppe werden gelernt, was eine Stärkung des individuellen Selbstvertrauens mit sich bringt.

Choreographie

Die Gesamtchoreografie wird in Teamsitzungen unter der Leitung von Nicole Stemmer, Billie Ukena und Claudia Stehen mit den anderen ChoreographInnen und den Spielmobilern immer wieder gemeinsam überprüft und gemeinsam überarbeitet. Dazu sind die Orientierung am künstlerischen Prozess, sowie die Entwicklungen der Einzelgruppen, die Basis, um zu einem großen Ganzen zu gelangen. Das Ergebnis wird ein Stück von Kindern für Kinder und Erwachsene sein.

Methoden

Die methodische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen orientiert verknüpft Tanz und Spiel, den Einsatz von spielpädagogischen Elementen, sowie das kontinuierliche Tanztraining mit professionellen Tanzpädagogen. Mit Einführungsspielen werden die Kinder animiert miteinander zu spielen und zu arbeiten. Das Aufstellen von Thesen in Kombination mit Bewegungsspielen lässt Ideen aus dem Leben der Kinder deutlich werden, die als Themensammlung in kleinen Gruppen diskutiert werden. In Teilnehmergruppen fällt die Entscheidung über die Themen, die tänzerisch umgesetzt werden sollen (vgl. Vorfeld Themensuche 2006:1ff)

Beispiele einer Themensuche: Vorfeldüberlegungen in der Gruppe werden mit max. 10 Kindern in einem vor Störungen geschützten Raum geführt. Die Kommentare der Kinder und Jugendlichen werden dokumentiert. Zum Aufwärmen gibt es z.B. ein Einführungsspiel. Die Themensuche orientiert sich am Leben der Kinder in Deutschland. Die Pädagogen stellen u.a. Thesen auf, die von den jungen Migrantinnen kommentiert werden. Um einen thematischen Eindruck zu bekommen, folgen Thesen und Fragen der Projektleitung sowie die Antworten einer Mädchengruppe, bestehend aus Roma und Afghanערinnen der Wohnunterkunft *Hafenbahn*:

These: „Ich lebe gern in Deutschland“

- da wird man schnell krank, dick und bekommt Allergien
- da sind zu viele Deutsche und Afghanen
- die Deutschen sind am besten, sie geben uns Geld und wir müssen nicht betteln
- Doofe Sprüche: du kannst das nicht, weil du Ausländer bist
- Eigentlich sind die Deutschen ganz nett, weil sie abgeben, sie sind nur doof, weil sie abschieben

Frage: „Warum schieben die Deutschen ab?“

- Weil viele Kinder scheiße bauen
- Weil die Drogen nehmen, werden die abgeschoben

These: „Ich glaube an Gott“

Einstimmig alle, kein Diskussionsbedarf

These: „Ich fühle mich in meiner Familie wohl“. Alle einstimmig: „Jaaaa!“

- Meine Mutter füttert mich und macht mich groß
- Sie sorgen sich um uns
- Meine Mutter hilft bei Problemen

These: „Ich habe einen guten Freund“

- Auch Deutsche sind Freunde! Wir gehen auf den Spielplatz und spielen ticken
- Meine Freundin wurde abgeschoben
- Meine deutsche Freundin hat eine Limousine und wir fahren zum Schwimmbad

These:

„Ich wohne gerne in der Hafensbahn, weil es dort so viele nette Nachbarskinder gibt“

- Es ist langweilig hier, ich will ein eigenes Haus, wo jeder sein eigenes Zimmer hat mit einem Teppich drin
- Ja, weil der Falkenflitzer kommt und weil es hier sauber ist
- Nein, weil es hier hässlich ist
- Nein, weil es hier streit gibt

Frage: „Was macht dich glücklich?“

- Ein Handy bekommen
- In die achte Klasse kommen
- Wenn der Falkenflitzer kommt und mit dem spielen
- Wenn jemand ein Baby bekommt
- Tanzen

Frage: „Was macht dich wütend?“

- Wenn keiner mich mag
- Wenn mein Freund mich verlässt
- Wenn ich zurückgelassen werde
- Wenn das Puppenbasteln ausfällt (aktuell an diesem Tag)

Über Kulturen:

- Wir sind alle gleich
- Gott hat gesagt wir sind alle Geschwister
- Schöne Feste, mehr als die Deutschen

(vgl. Themensammlung fürs Tanzprojekt 2007:1)

Es werden in geschützten Gruppengesprächen zusätzliche Themen gefunden, wie z.B. Geschichten aus traditionellen Romasagen über Geister, Angst und Tod, an die sich einige Romamädchen erinnern. Daraus entsteht bspw. der *Geistertanz*. In einer anderen Gruppe werden Bilder gemalt, aus denen sich ein *Wettertanz* entwickelt. Einige Gruppen sind durch temperamentvolles, schwieriges Agieren zwischen Jungen und Mädchen stark durch Auseinandersetzungen geprägt. Dieses wird als Material verwendet und tänzerisch umgesetzt. Die Themen Freundschaft, Vertrauen und Konkurrenzkämpfe zwischen den Kindern werden ebenso deutlich und für die Erarbeitung einer Gesamtchoreographie verwendet.

4.5 Handlung des Tanzes

Es wird die Geschichte eines weißen Käppis (Kopfbedeckung) erzählt, dass aus den unterschiedlichsten Gründen stets die Besitzer wechselt. Das Käppi ist ein begehrtes Objekt, das überall wo es auftaucht verschiedene Stimmungen und Situationen entstehen lässt. *„So gelangt es z.B. zwischen die Fronten einer Gang von Jugendlichen und in Auseinandersetzungen zwischen Jungen und Mädchen. Es erlebt Geschichten über Mut, Streit, Ängste und Freundschaften und verdeutlicht dabei die Begegnung von Orient, Balkan und westlicher Kultur“* (Programmheft 2008:2).

4.6 Ablauf und Proben

Die Proben beginnen im September 2007 und enden mit den Aufführungen auf Kampnagel am 16.März 2008. Schwerpunkte der methodischen Arbeit sind:

- Kontinuierliches Tanztraining
- Tanzimprovisation und Bewegungsfindung
- Verknüpfung von Spiel und Tanz
- Erarbeitung einer Choreographie

Das Projekt ist in drei Phasen gegliedert:

1. Die **Vorbereitungs- und Schnupperphase** dauert zwei Monate. Hier wird einmal pro Woche eine anderthalb bis zweistündige Probe in allen neun Wohnunterkünften veranstaltet. Aus diesem zuerst offenen Angebot, direkt an ihren Wohnorten, soll sich jeweils eine Gruppe bilden, mit der weitergearbeitet wird. Insgesamt tanzen 200 Kinder in der Schnupperphase mit, daraus entscheiden sich 80 Kinder in die Verdichtungsphase zu gehen.
2. Die **Verdichtungsphase** dauert drei Monate. Die aus jeweils zwei bis drei Wohnunterkünften zusammengelegten Gruppen proben gemeinsam in zentralen Räumen, wie im HDJ oder in der Sporthalle. Während der folgenden drei Monate findet ein intensiver künstlerischer Prozess statt. Es werden vielfältige Teilchoreographien erarbeitet.
3. Die **Intensivphase** dauert vier Tage. In diesen Tagen wird mit den allen Kindern und Jugendlichen an einem Ort ganztägig geprobt. Die erarbeiteten Teilchoreografien werden hier zusammengesetzt, überarbeitet und daraus entsteht das Gesamtkunstwerk (vgl.Stemmer 2008:2ff)

4.6.1 Drei Phasen

In der **Schnupperphase** treten Probleme bei den Kindern auf, wie z.B. das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen großen und kleinen Kindern. Wenn der feste Probenstag nicht der gewohnte Spielmobiltag der Kinder ist, vergessen die Kinder den Termin oder müssen etwas anderes machen. Fallen hingegen Probenstag und fester Spielmobiltag zusammen, stehen die Kinder in einem Angebotskonflikt zwischen Tanz oder Spielmobil. Teilweise entstehen Konflikte zwischen den Jungen und den Mädchen oder die Teilnehmerzahl in einigen Wohnunterkünften ist nicht ausreichend, sodass einige Wohnunterkünfte dadurch „wegfallen“. Einige der Kinder haben auch Schwierigkeiten barfüßig zu tanzen und es fehlt an männlichen Bewegungen im Tanzausdruck. Einige Wörter wie *Disziplin* erweisen sich zur Kommunikation mit den Kindern als ungeeignet und man einigt sich auf das Wort *Fokus*. Zusätzlich ist eine Tendenz zur Cliquenbildung seitens der Romamädchen zu beobachten, sodass andere nicht akzeptiert werden.

Es treten zusätzlich Probleme bei den Choreographen und Spielpädagogen auf wie etwa die Rollenfindung im Team, sowie ein verlässliches Absprachensystem zu erarbeiten. Zu Beginn ist es schwierig, für die Planung und Konzeptionierung, mit der Fluktuation oder unregelmäßigen Teilnahme einiger Kinder umzugehen.

Daneben sind erfolgreiche Prozesse in mehreren Gruppen bereits zu Beginn sichtbar, wie:

- die Themenfindung ist einfach zu erreichen
- die Kinder haben viel Potenzial
- die Kinder sind begeisterungsfähig

In der Schnupperphase wird deutlich, dass die auftauchenden Probleme akzeptabel und erwartet worden sind. Das Ziel, eine Gruppe aufzubauen ist erreicht worden.

In der **Verdichtungsphase** bilden sich nun Gruppen für die nächsten drei Monate. Es schließen sich einige Gruppen zusammen, sodass eine große Gruppe mit ca. 30 Kindern und Jugendlichen entsteht. Andere Gruppen können aufgrund ihrer isolierten Wohnlage (sehr weit weg von anderen Wohnunterkünften) oder aufgrund der hohen Anzahl schwieriger Kinder, nicht mit anderen zusammenkommen. Eine andere Gruppe besteht nur aus Jungen und wird von einem 20jährigen Laienchoreographen angeleitet. Insgesamt sind jetzt 80 Teilnehmer an der künstlerischen und inhaltlichen Erarbeitung der Einzelchoreographien beteiligt.

Die Kinder werden nun auf ihrem Weg vom Wohn- zum Probeort von den Spielmobilern begleitet. Es treten Probleme beim Überzeugen der Eltern auf, ihre Kinder teilnehmen zu lassen. So dürfen bspw. afghanische Mädchen, aufgrund der Jungenpräsenz nicht am Projekt teilnehmen. Einige Eltern und ihre Kinder weisen Schwierigkeiten auf, die erforderliche Kontinuität und Regelmäßigkeit einzuhalten. In einigen Gruppen zeigen sich nun Altersunterschiedsprobleme, die das Interesse einiger Kindern mindern.

In der Verdichtungsphase wird das Hauptziel konkretisiert, die mit den Kindern erarbeiteten Themen, in Zusammenarbeit mit den Tanzpädagogen umzusetzen. Die Konflikte zwischen Jungen und Mädchen oder den verschiedenen Nationalitäten, die während der Arbeit mit den Kindern auftreten, werden z.B. in einem Battle-Dance dargestellt.

Im Dezember ist es bereits möglich, innerhalb der Verdichtungsphase eine Teilchoreographie auf einer Pressekonferenz mit Henning Voscherau, dem früheren Hamburger Bürgermeister, zu präsentieren, der die Schirmherrschaft für das Projekt übernimmt.

Die **Intensivphase** beginnt Ende Februar. Darin sind vier ganztägige Proben in der Sporthalle Veddel enthalten. Jetzt kommen alle Kinder zusammen, um erstmalig die Teilchoreographien zu präsentieren und an der Gesamtkhoreographie zu arbeiten. Hier lernen sich alle Kinder kennen und zeigen was sie in ihren Gruppen erarbeitet haben. Die künstlerische Leitung hat die Aufgabe, aus allen Einzelchoreographien ein Gesamtkunstwerk zu schaffen. Wichtig hierbei ist es, einen „roten Faden mit logischen Übergängen und einen Spannungsbogen“ zu erarbeiten. Dazu ist es notwendig zusätzliche Szenen zu erproben. Es entsteht ein indischer Gebetstanz, der von einem Mädchen mit in die Gruppe getragen wird. Es nehmen fast alle Kinder am indischen Gebetstanz teil und an der Schlusszene natürlich alle.

In der Intensivphase sind weiter 20 Kinder und Jugendliche, aufgrund verschiedener Ursachen aus dem Tanzprojekt ausgefallen. Für einige Kinder ist der hohe Druck ein Grund, bei anderen sind es die Eltern, die ihre Kinder nicht mehr tanzen lassen möchten. In jedem Fall steigt die Motivation, beim Projekt dabei zu sein, durch das Kennen lernen neuer Kinder, sein stark an. Den meisten wird in dieser Phase klar, dass alle daraufhin arbeiten,

auf einer großen Bühne zu tanzen. Möglicherweise führt die immer mehr ansteigende Aufregung dazu, dass verbale und körperliche Auseinandersetzungen zwischen den Kindern und Jugendlichen mehr auftreten. Hier werden ständige Kriseninterventionen nötig, um die Probleme der Kinder lösen zu helfen. Die letzten drei Tage des Projektes laufen direkt auf Kampnagel und die meisten Kinder stehen zum ersten Mal auf einer öffentlichen Bühne. Am Freitag läuft die Stell- und Lichtprobe, am Samstag eine Durchlaufprobe und öffentliche Generalprobe und am Sonntag finden zwei Vorstellungen statt. Die Familien und Freunde der Kinder sind kostenlos am Samstag eingeladen, wobei nicht alle dieses Angebot wahrnehmen. Viele Betreuer holen die Familien und Freunde der Migrantenkinder direkt bei den Wohnunterkünften ab und fahren mit ihnen gemeinsam zur Kampnagelbühne.

4.6.2 Aufführungen

Die Aufführungen finden am 15. und am 16. März auf der Kampnagelbühne statt. Insgesamt verläuft alles gut, die Aufregung bringt die nötige Ernsthaftigkeit und den Respekt vor der Sache, sodass eine nahezu pannenfreie Performance präsentiert wird. Hinter der Bühne läuft es manchmal drunter und drüber, Reibereien und kleine Kämpfe zwischen den Jungen müssen geschlichtet werden. Sobald die Kinder auf der Bühne stehen ist alles besser. Die Zuschauer sind emotional sehr berührt und belohnen die Kinder mit begeistertem Applaus und Anerkennung. Die vollbrachte Leistung erfüllt die Kinder mit Stolz. (Quelle).

4.6.3 Erfolge und Nachhaltigkeit

Durch Geduld, Anstrengung und Durchhaltevermögen erleben die Kinder die Möglichkeit, gemeinsam etwas Großartiges zu schaffen. Sozial- und Gruppenverhalten werden dadurch gestärkt und neu gelernt. Auch individuelle Persönlichkeitsförderung kann geschehen, u.a. auch durch die Solieinlagen der Kinder. Die Übernahme von Verantwortung für die Präsentation des Tanzes wird mit direktem Applaus des Publikums zur Selbstbetätigung, dass sie ihre Sache gut machen. Viele Kinder lernen neue Kinder kennen und sie kommen aus ihren isolierten Wohnverhältnissen am Hamburger Stadtrand heraus. Es findet eine aktive Gestaltung des kulturellen Angebots in Hamburg statt, vor allem bereichert durch die vielfältigen kulturellen Einflüsse die die Kinder und Jugendlichen mitbringen. Für die

Eltern und die anderen Zuschauer eröffnet sich eine neue Sichtweise auf die Welt der Kinder.

Es entsteht ein Dokumentationsfilm und ein Film über die Aufführung, die z.B. bei der interkulturellen Gesprächsreihe des Vereins „*Kulturwelten Hamburg e.V.*“ zum Thema „Zusammenleben“ als Diskursgrundlage genutzt werden. Alle Informationen des Projektes sind im Internet auch nach den Aufführungen präsent. Das Spielmobil Falkenflitzer erweitert sein Arbeitsfeld durch den Einstieg in größere Kulturproduktionen und gewinnt dadurch mehr Bekanntheit.

4.6.4 Anbindungsangebote

Die Kinder haben, wie vor dem Tanzprojekt, weiterhin den üblichen Kontakt zu den Spielmobilen und können bei Bedarf direkt über ihre Tanzerfahrungen, mit den ihnen vertrauten Spielmobilen sprechen. Es entstehen verschiedene Tanzmöglichkeiten für die Kinder:

- Nicole Stemmer bietet im Rahmen ihrer Spielmobilalltagsarbeit an der Hafensperrmauer und am Curslackertor Neuer Deich weiterhin Tanz an.
- Billies Tanzstudio bietet für die jugendlichen Jungen aus der Winsener Strasse Breakdance und Hip Hop an, wo sie selbständig mehrmals pro Woche hinfahren.
- Billies Tanzstudio integriert erstmals kostenlos, einige Mädchen aus der Lohkampstrasse in eine bestehende Kursgruppe, eine Förderung wird noch beantragt
- Nicole Kleiner bietet im Billstedt Kulturpalast Tanz an. Die Kosten übernimmt das Spielmobil *Spieltiger e.V.* für zwei Monate.
- Die Musical Choreographin Jacqueline Dunnley-Wendt bietet einem Romamädchen die kostenlose Teilnahme an einem Musical Workshop im Sommer 2008 an.
- In Duventstedt entdecken die Mädchen ihren ehemaligen Tanztrainingsort, den Jugendtreff, als Bereicherungsangebot für ihre Freizeit. Sie besuchen nun dort regelmäßig den Mädchentag.

Bei den meisten oben angegebenen Angeboten ist die Finanzierung noch nicht gefunden oder gesichert. Von den finanziellen Mitteln und personellen Ressourcen ist auch eine Neuaufführung von *Zeig was in dir tanzt* abhängig (vgl. Protokolle des Falkenflitzers 2008).

4.7 Auswertung des Projektes

Das Tanzprojekt *Zeig was in dir tanzt* ist meiner Ansicht nach in vielerlei Hinsicht für die Migrantenkinder sehr bedeutungsvoll und erfolgreich. Durch Tanz ist den Kindern soziales Lernen auf spielerische Art und Weise ermöglicht worden. Es ist deutlich, dass sie sich innerhalb einer gemeinsamen künstlerischen Arbeitsatmosphäre, an der sie selbst gestalterisch tätig waren, eine eigene Gruppenidentität aufbauen konnten. Innerhalb dieser konnten verschiedene kulturelle Identitäten miteinander kommunizieren, mit Freude und Disziplin an einem gemeinsamen Tanzerlebnis arbeiten. Besondere Wirkung haben die Auftritte in der Öffentlichkeit, wodurch ein elementares Grundbedürfnis, die Anerkennung, etwa durch die positiven Reaktionen vom Publikum befriedigt werden konnte. Die jungen MigrantInnen sind aus ihrer gesellschaftlichen Randstellung ins Zentrum der Stadt, sozusagen in das Bühnenrampenlicht, gerückt worden und haben zusätzlich den Wert einer langandauernden Zusammenarbeit erlebt, durch die viele verschieden neue Freundschaften entstanden sind.

Während der Proben eröffneten die direkte Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen und verschiedenen Altersgruppen der jungen MigrantInnen, manchmal fast unlösbare Probleme. Dies ist wertvolles Auseinandersetzungsmaterial, wodurch einerseits von den Heranwachsenden andererseits von den Tanzpädagogen und Spielpädagogen Neues Lernen abverlangt wurde. Hier war es stets notwendig, von mit allen Beteiligten durch klare, transparente Ansagen und Rückmeldungen, über die geforderten Inhalte und Ziel in konstruktivem kommunikativen Kontakt zu bleiben. Dies fiel nicht immer allen leicht. Die direkten Rückmeldungen auf Verhaltensweisen oder Korrekturen der Tanzschritte, sind wichtige Kriterien für die Entwicklung der Kinder, denn durch eine unmittelbare Spiegelung können sie ihr Handeln bewusster verstehen. Manchmal war es schwer ihre Motivation, für das Projekt zu aufrecht zu erhalten. Obwohl verschiedene individuelle Motive zur Teilnahme am Tanzprojekt vorhanden waren, überwog doch die Lust in einer Gruppe, durch Bewegung und Spiel an einem spannenden Tanzereignis zu arbeiten.

5. Schlussbetrachtung

Abschließend lässt sich feststellen, dass ein so komplexes Projekt vielerlei Integrationsmöglichkeiten für Migrantenkinder und – jugendliche bietet. Dieses Tanzprojekt steht im Gegensatz zu den sonst üblichen niedrigschwelligen Angeboten, mit denen Migrantenkinder konfrontiert werden. Ich sehe hierin, den Vorteil unter hohem Anspruch, Zeit- und Termindruck unentdeckte Potentiale die in allen Heranwachsenden stecken, zu aktivieren. Es sind viele Zielerreichungen bereits erwähnt worden, die ich an dieser Stelle nicht wiederholen möchte. Vielmehr liegt es mir am Herzen zu betonen, dass nach einem so schönen Projekt viele Fähigkeiten, Interessen oder Kompetenzen der Kinder geweckt werden und danach „brach“ liegen, weil es zu wenig Fördergelder gibt, um sie in verschiedene Angebote zu begleiten, bis sie dies alleine tun können. Meiner Ansicht nach, sind insbesondere Kinder, die so stark an den Rand der Gesellschaft „gedrängt“ werden, auf vertraute Personen angewiesen, die sie darin betreuend unterstützen ihre Interessen zu verfolgen. Oftmals werden vorhandene attraktive Angebote nicht genutzt, weil sie es nicht gewohnt sind feste Termine einmal bis zweimal die Woche einzuhalten. Dies sind Prozesse die längere Zeit bedürfen, bis sie in das alltägliche Denk- und Handlungsrepertoire übergehen.

Literaturverzeichnis

Alt, J.: Illegale Migration, in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007, S. 482-481

Auerheimer, G.: Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung, S.27 –36, in Zwischen den Kulturen, Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Dresdner Studien, 1999

Baer, U.: Konzept Kreativität in der Kulturpädagogik, Grundlagen – Theorie – Praxis, Remscheider Arbeitshilfen und Texte, 1989

Berg, U.: Jampert, K., Zehnbauer, A., Flüchtlingskinder, eine Randgruppe im multikulturellen Millieu, Deutsches Jugendinstitut München, 2000

Beller, E. Kuno: in Entwicklungspsychologie, Oerter/Monatada, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1998

Calendoli, G.: Tanz, Kult, Rhythmus, Kunst; Westermann Verlag GmbH Braunschweig, 1986

Erhardt, A.: Soziale Arbeit, in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007, S. 645 - 647

Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus, drei Aufsätze, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main, 1974

Faltermeier, J.: Jugendbewegung Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007, S. 513

Fleischle-Braun, C.: Tanz und Salutogenese, in tanz im kopf, LIT Verlag Münster 2005, S. 82 - 99

Fuchs, M.: Konzept Kreativität in der Kulturpädagogik, RAT- Remscheider Arbeitshilfen und Texte, 1989

Gemende M., Schröer W., Sting S.: Zwischen den Kulturen, Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Dresdner Studien, Juventa 1999

Hermanns, H.: in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007

Huber, B.: Flüchtlinge, in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007, S. 334

Hurrelmann, K.: Gesundheitssoziologie, Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung, Juventa Verlag Weinheim München, 2000

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend, Eine Einführung in die Sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Juventa Verlag Weinheim München, 1999

Iben, Gerd: Integration, in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007, S. 490-49

Jäger, J., Kuckhermann, R.: Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit, Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation, Juventa Verlag Weinheim München, 2004

Kiphard, E. J.: Motopädagogik, Psychomotorische Entwicklungsförderung. Verlag Modernes Lernen Dortmund, 1979

Koch, H. K.: Grußwort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in der Kompetenznachweis Kultur, ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung, Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. 2004, S.13 - 16

Koegler, H. in Tanzgeschichte, In vier kurzgefassten Kompendien; Florian Noetzel Verlag, Wilhelmshaven; 1991

Kramer, K.: Pädagogische Reflexion zur Gruppe als Begriff und als methodisches Mittel im Tanz; in Konzept Kreativität in der Kulturpädagogik, Grundlagen – Theorie – Praxis, Remscheider Arbeitshilfen und Texte, 1989, S. 104 -115

Krahl, K. P.: in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007

Krautscheid, J.: Schnellkurs Tanz, DuMont Literatur und Kunst Verlag, Köln; 2004

Krüger, M.: *Sport und Soziale Arbeit* in Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik; H. U. Otto und H. Thiersch; Herrmann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied; 2001, S.1813-1820

Laban R. v.: Der moderne Ausdruckstanz. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Heinrichshofen Verlag Wilhelmshaven. 1984

Landau, E.: Psychologie der Kreativität, Ernst Reinhardt Verlag in München 1969

Montada, Leo, Einführung in entwicklungspsychologisches Denken, in Entwicklungspsychologie, Oerter/Montada, S. 50 -70

Mulot, R.: Migration in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007, S.648-450

Müller, H-R.: Ästhetische Bildung, in Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik; H. U. Otto und H. Thiersch; Herrmann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied; 2001, S. 91 - 105

Meyers Großes Taschenlexikon, Bibliografisches Institut Mannheim, 1983

Noll, G. in: Tanz im Musikunterricht? Zur wechselhaften Geschichte eines musikpädagogischen Feldes in: Tanzgeschichte, In vier kurzgefassten Kompendien; Florian Noetzel Verlag, Wilhelmshaven; 1991, S. 23-52

Nuscheler, F.: Internationale Migration, Flucht und Asyl, 2.Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004

Oberhäuser, T.: Familienzurückführung in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007, S. 325-326

Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1998
Oswald, I.: Migrationssoziologie, UKV Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz 2007

Peez, G. Ästhetische Erziehung, in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007

Peters, K. in: Tanzgeschichte, In vier kurzgefassten Kompendien; Florian Noetzel Verlag, Wilhelmshaven; 1991

Pretz, A.: Tanzen in Gruppen – ein kreativer Prozess, in Konzept in der Kulturpädagogik, Grundlagen – Theorie – Praxis, Remscheider Arbeitshilfen und Texte, 1989, S. 88 - 103

Rebel, G.: Eine Einführung in die Bewegungspädagogik im Sozialwesen; Bewegung und Kommunikation, Waxmann Verlag GmbH 1999

Rebel, G. in: Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit, Ferdinand Schöning Verlag, Paderborn, 2004; Bewegung und Tanz S.129-141

Rose, T.: Ein Stil mit dem keiner klar kommt, Hip Hop in der postindustriellen Stadt, in Jugendkultur Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende, Bollmann Verlag 1997, S. 142 - 156

Rychen, D.S.: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – eine internationale und interdisziplinäre Perspektive, in der Kompetenznachweis Kultur, ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung, Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. 2004, S.17 -21

Scholz, G. : Zuwanderungsgesetz, in Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007, S.1070-1071

Siegfried K. / Siegfried S. R. in: Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007

Schmalt/Heckhausen 1990: in Steden H.P. Psychologie, Eine Einführung für soziale Berufe. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau 1999

Stahl, T.: Neurolinguistisches Programmieren (NLP), Was es kann, wie es wirkt und wem es hilft. PAL Verlagsgesellschaft Mannheim, 1993

Steden H.P. Psychologie, Eine Einführung für soziale Berufe. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau 1999

Stemmer, N.: Bericht und Themensammlung Community Dance Projekt: Zeig was in dir tanzt Protokolle des Spielmobil Falkenflitzers, 2008

Tenorth, H_E, Kallert, H. in: Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007

Tießler-Marenda, E.: Ausländerrecht und Bundesvertriebenenrecht, Basics für Sozialprofis, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

Treptow, R.: Jugendkulturarbeit S.524-525, Fachlexikon der sozialen Arbeit, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2007

Wenzel, H. : Kulturelle Bildung, S. 270 – 284 in Kulturpädagogik, Berufsbild, Qualifikationsansprüche und Positionen, Merseburger Medienpädagogische Schriften, Hrsg. Bischoff, J., Brandi, B., Shaker Verlag Aachen 2005

Werth, Elzbieta: Bildungskonzept für Roma- und Sintikinder, www.schulkinderclub.de
30.08.2008

Wosien, M.G.: Tanz, Im Angesicht der Götter; Kösel-Verlag München; 1985

Walser, R.: Der Tänzer, in: Deutschland erzählt, S.61-62, Fischer Bücherei KG, Frankfurt am Main und Hamburg; 1962

Zacharias, G: Tanz im Musikunterricht? Die Stellung des Balletts in der abendländischen Kultur, in: Tanzgeschichte, In vier kurzgefassten Kompendien; Florian Noetzel Verlag, Wilhelmshaven; 1991, S. 53-67

Internetquellenangaben:

www.fh-münster.de, Rebel, G.

www.royston-maldoom.com, offizielle Webseite von Royston Maldoom:

www.schulkinderclub.de , Werth, E.

www.zeigwasindirtanzt.de

Bilderquellen:

Bauchtanz: www.wientanz.com/index.php//Kulturtanze/bauchtanz

Brückenakrobatik: www.elenna.ch/tanz.htm

Mudra: http://www.tarang-klassische-indische-musik.de/fotogalerie/fotogalerie5_musdras.htm

Erklärung

Hiermit erkläre ich Elisabeth Francisco, Matrikelnummer: 15 45 618, dass ich die Arbeit:
**„Tanz in der Kulturellen Bildungsarbeit als Integrationsprozess für Migrantenkinder
am Beispiel *Zeig was in dir tanzt* - Community Dance mit jungen MigrantInnen“**

selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe nur die im Literaturverzeichnis
angegebenen und im Text durch Quellenangaben kenntlichgemachten Quellen und
Hilfsmittel benutzt.

Hamburg, den
