



BEITRÄGE ZUR JUGENDSOZIALARBEIT

# JUGENDSOZIALARBEIT IN BEWEGUNG

KÖRPER, BEWEGUNG UND TANZ ALS RESSOURCE

*In der Reihe „Beiträge zur Jugendsozialarbeit“ wollen wir aktuelle Themen aufgreifen und vertiefen, die zur Weiterentwicklung der Jugendsozialarbeit beitragen können. Im Fokus stehen junge Menschen im Kontext von Bildung, Ausbildung und Beruf.*



## Liebe Leserinnen und Leser,

Körper, Bewegung und Tanz als Ressource der Jugendsozialarbeit? „Selbstverständlich“ mögen die Einen denken, denn diese drei Aspekte können zentrale Elemente grade auch in der Arbeit mit benachteiligten Gruppen sein: über den Körper und Bewegung wird bspw. ausgedrückt, was sonst nicht möglich ist. „Schwierig“ mögen die Anderen denken, denn wenn gleich Körper, Bewegung und Tanz in jedem Fall Ausdrucksmittel von Jugendkultur(en) sind, ist es doch fraglich, wie diese Elemente gezielt eingesetzt werden können und wer überhaupt damit arbeiten kann.

Das aktuelle Heft zielt darauf, die Themen Körper, Bewegung und Tanz für die konkrete Jugendsozialarbeit zugänglicher zu machen und den eigenen Blick zu weiten. Zudem ist es ein Beitrag, den bisher leider eher randständigen Einbezug von Körper in die Soziale Arbeit zu stärken.

Diesem Heft liegen folgende Ausgangspunkte zu Grunde: (1) Jeder Mensch hat einen Körper, welche Gestalt dieser auch annimmt. (2) Immer ist dieser Körper das Kommunikationsmittel oder leitet zumindest die Kommunikation ein. (3) Der Körper ist stets Träger gesellschaftlicher Machtverhältnisse und sozialer Ungleichheit und „ist Ausdruck gesellschaftlicher Normierung oder Abweichung“<sup>1</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen thematisieren die Autor\_innen die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Körper, Bewegung und Tanz in der Jugendsozialarbeit. Zu Beginn geht Robert Gräfe der Frage nach inwieweit der Körper eine vernachlässigte Dimension in der Sozialen Arbeit darstellt. Im Anschluss thematisiert Sarah Kuschel an einem konkreten Praxisbeispiel die Überschneidungen und Unterschiede zwischen Kultureller Bildung einerseits und

Jugendsozialarbeit andererseits. Kritisch hinterfragt wird dabei auch das Konstrukt von Zielgruppen, z. B. die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen. Nadja Raszewski zeigt in ihrem Artikel auf, wie Tanz in einem sehr besonderen und restriktiven Bereich – in der Jugendvollzugsanstalt – eingesetzt werden kann und welchen Beitrag dies zur Persönlichkeitsentwicklung leisten kann. An Boekman widmet sich anschließend praxisnah den Möglichkeiten und Chancen des Einsatzes

von Tanz und Bewegung an Schulen. Im letzten Beitrag stellt Aat van der Harst sehr anschaulich seinen Ansatz „Wandercoaching“ vor, der sowohl in der Arbeit mit jungen Menschen als auch in der Arbeit mit Sozialarbeiter\_innen eingesetzt werden kann.

Eine anregende Lektüre im Namen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit wünscht Ihnen Dr. Oliver Trisch

---

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Gräfe, Robert; Witte, Matthias D. (Hg.): Körper und Bewegung in der Sozialen Arbeit (Schwerpunktheft). In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. (39) H. 1–2. Weinheim 2014. S. 3.



<b>Körper und Leib als vernachlässigte Dimensionen der Sozialen Arbeit</b>	6
<hr/>	
Robert Gräfe	
<b>Künstlerische Prozesse im Fokus – Impulse aus der Kulturellen Bildung für die Jugendsozialarbeit am Beispiel eines Tanzprojektes</b>	16
<hr/>	
Sarah Kuschel	
<b>Tanz im Knast</b>	26
<hr/>	
Nadja Raszewski	
<b>„Ihr habt uns niemals aufgegeben.“ Ein unwissenschaftlicher Feldreport über Tanz und Bewegung an Berliner Schulen</b>	34
<hr/>	
An Boekman	
<b>Wandercoaching – bringt Schulen in Bewegung</b>	42
<hr/>	
Aat van der Harst	

KÖRPER UND LEIB ALS VER-  
NACHLÄSSIGTE DIMENSIONEN  
DER SOZIALEN ARBEIT

ROBERT GRÄFE



## I. Körper, Individuum, Gesellschaft – eine Annäherung



ber den Körper und die Bewegung erfährt der Mensch sich selbst und die Welt. Der Körper ist das Fundament seiner Existenz und Entwicklung. Er wird von der Gesellschaft geprägt und durchdringt das gesamte soziale Leben. Ein paar wenige Beispiele sollen dies einfühend verdeutlichen: Menschen *verkörpern* über ihre äußere Gestalt und ihr Verhalten individuelle Orientierungen und gesellschaftliche Ordnungen. Während der jugendliche Körper in den Medien allgegenwärtig ist und Attraktivität sowie Leistungsfähigkeit suggeriert, wird der alte bzw. alternde Mensch oftmals an den Rand der öffentlichen Wahrnehmung gedrängt. Der Körper ist ebenso Träger von Macht und damit auch von sozialer Ungleichheit. Über ihre Berufskleidung repräsentieren Ärzte, Richter oder Polizeibeamte ihren Berufsstand. Sie vermitteln eine

gesellschaftliche Funktion, die mit bestimmten Rollenmustern einhergeht. Über das äußere Erscheinungsbild eines Menschen finden Prozesse von Etikettierung und Stigmatisierung statt, wie das *racial profiling* zeigt – eine Form der institutionellen Diskriminierung. Der Körper ist darüber hinaus auch ein Medium der Vergemeinschaftung. Die Art, wie Menschen ihren Körper modellieren (etwa durch Kleidung, Schmuck, Sport, Frisuren) schafft Nähe und Distanz zu anderen Menschen und Gruppen. In Jugendszenen bilden körperliche Gestalt- und Ausdrucksmerkmale wichtige Symbole, die zu Ein- und Ausschlussprozessen führen. Neben dieser äußeren Dimension hat der Körper auch eine innere, leib-sinnliche Dimension. Beide sind eng miteinander verwoben. So wird der Sport als weit verbreitete Körper- und Bewegungspraxis nicht nur zur Körperinszenierung und Körperperformance genutzt. Er bildet auch ein Kompensationsfeld gegenüber der Körperkontrolle und Körperdisziplinierung, die den Berufs- und Lebensalltag vieler Menschen durchdringen. Im sportlichen Spiel und Wettkampf äußern sich Gefühle, Emotionen und Empfindungen wie

Freude, Euphorie, Wut oder Enttäuschung. Die Interaktion zwischen den Menschen erfolgt einerseits auf einer äußerlich sichtbaren Ebene über Mimik, Gestik und Körperhaltungen. Andererseits kommunizieren die Subjekte auch auf einer nicht-sichtbaren, leiblichen Ebene. So entsteht in Gesprächen eine lockere oder angespannte Atmosphäre. Wir spüren die Unsicherheit einer anderen Person, werden vom Lachen und Weinen, von der Freude und Trauer eines Menschen ergriffen.

## II. Zur Vernachlässigung des Körpers in den Sozialwissenschaften

Die wenigen Beispiele verdeutlichen die fundamentale Bedeutung, die der Körper im individuellen und gesellschaftlichen Leben einnimmt. Körper und Leib sind „zentrale soziale Gegebenheiten und Konstrukte“.<sup>1</sup> Trotz dieser grundlegenden Bedeutung wurde der Körper in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen lange Zeit vernachlässigt. Die Ursachen liegen vor allem in einer distanzierten Mensch-Körper-Beziehung, die in Europa wesentlich durch christliche Traditionen und Weltdeutungen geprägt wurde.<sup>2</sup> Im christlichen Glauben bildete der Körper die irdische Hülle der menschlichen Seele. Er wurde als animalische und triebhafte Natur aufgefasst, die es zu bändigen und zu züchtigen galt. „Cogito, ergo sum“ – Ich denke, also bin ich. Dieser Ausspruch des französischen Philosophen und Naturwissenschaftlers René Descartes





beschreibt im Kern das Primat des Rationalen gegenüber dem Sinnlichen. Auch für das pädagogische Denken hatte der Rationalismus weitreichende Konsequenzen, die bis in die Gegenwart wirken.

Als weitere Ursache einer weitgehenden Vernachlässigung des Körpers wird dessen zunehmende Bedeutungslosigkeit im Erwerbsleben gesehen. Durch den technologischen Fortschritt und die Entwicklung von der Agrar- zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft verliert die (schwere) körperliche Arbeit in den westlichen Industrienationen an Bedeutung. Zugleich findet der Körper in der Freizeit unterschiedliche Räume der Kompensation (u.a. Sport, Konsum, Medien). „Statt der Arbeit mit dem Körper haben wir es heute verstärkt mit der *Arbeit am Körper* zu tun“.<sup>3</sup> Schließlich stellt sich auch die Frage, inwiefern die Wissenschaften selbst durch rationale und objektive Weltzugänge, durch Körperkontrolle und Körperdistanzierung zur Vernachlässigung des Körperdiskurses beigetragen haben.

### Zur Marginalisierung von Körper und Leib in der Sozialen Arbeit

Auch in den Theorien der Sozialen Arbeit spiegelt sich die Randständigkeit des Körpers wider, obwohl Körper und Bewegung in der sozialpädagogischen Praxis allgegenwärtig sind. Bewegung, Spiel und Sport bilden in der Kinder- und Jugendhilfe zentrale methodische und konzeptionelle Bausteine. Die Beziehungsarbeit zwischen Sozialpädagog\_innen und deren Adressat\_innen findet

immer auch im Spannungsfeld von körperlicher bzw. emotionaler Nähe und Distanz statt. Sie ist kein ausschließlich kognitiver Vorgang, sondern wird wesentlich von der körperlichen Interaktion beeinflusst. Die Akteure haben miteinander ein ausgeprägtes Gespür für eine wertschätzende oder ablehnende Körpersprache. So selbstverständlich diese Beobachtungen und Erkenntnisse auch sein mögen – sie bleiben oftmals implizites Wissen, das in der Ausbildung selten reflektiert und systematisch erarbeitet wird. Das Studium der Sozialen Arbeit vermittelt vielerorts ein Berufsbild, das in künftigen Sozialpädagog\_innen ausschließlich rational handelnde Berufsexperten\_innen sieht, deren leib-sinnliche Wesenszüge unberücksichtigt bleiben. Denn von Gefühlen geleitetes, intuitives Handeln lässt sich nur schwer mit einem Verständnis von professionellem pädagogischen Handeln vereinbaren, das auf systematische, methodische und damit rationale Formen der Berufspraxis abzielt. Selbst in zentralen sozialpädagogischen Theorien wie der Lebensweltorientierung bleiben Körper und Leib weitgehend unberücksichtigt.<sup>4</sup> Homfeldt (1999) sieht in der Dominanz kritisch-rationaler Konzepte eine der Hauptursachen für die Vernachlässigung von Körper und Leib in der Sozialen Arbeit. Erst in der vierten Auflage des Handbuchs für Soziale Arbeit findet sich ein Beitrag zum Thema „Körper – Leib – Soziale Arbeit“.<sup>5</sup>

### Verstärkte Hinwendung zum Körper in der Sozialen Arbeit

Erst in den letzten Jahren ist in der Sozialen Arbeit eine stärkere theoretische und empi-

rische Auseinandersetzung mit dem Körper zu erkennen – wenngleich die Soziale Arbeit von einem *body turn* bzw. *somatic turn*, wie er mittlerweile in der Soziologie postuliert wird, noch weit entfernt scheint. Im Jahr 2014 widmeten sich die Fachzeitschriften *Sozial Extra*<sup>7</sup> und *Sozialmagazin*<sup>8</sup> mit jeweils einem Schwerpunktheft dem Körper in der Sozialen Arbeit. Wendler/Huster (2015) veröffentlichten einen Sammelband, der sich mit dem Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit beschäftigt und unter anderem Fragen der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit über den Körper aufgreift. Darüber hinaus ist der Körper auch Gegenstand empirischer Forschung in der Sozialen Arbeit.<sup>9</sup> Während Hünersdorf (2011) noch vor wenigen Jahren eine weitgehende Verdrängung des Körpers aus den Diskursen der Sozialen Arbeit konstatierte, lassen die genannten Beispiele einen Wandel erkennen, der im Kontext einer generellen Aufwertung von Körper und Leib in den Sozialwissenschaften steht.

## III. Körpertheoretische Perspektiven

Ausgehend von anthropologischen und phänomenologischen Theorien wird in den Sozialwissenschaften analytisch zwischen Körper und Leib unterschieden. Mitunter werden die Begriffe auch synonym verwendet. Waldenfels sieht in den Ausdrücken jedoch ein „sprachliches Kapital, das man nicht einfach verschleudern sollte, indem man vom ‚Körper‘ spricht, wenn man den ‚Leib‘ meint“.<sup>10</sup> Etymologisch



umfasst der Körper (lat. corpus) sowohl den lebendigen als auch den toten Körper. Er hat im Sinne eines Behälters oder Hohlkörpers gegenständlichen Charakter, ist äußerlich sichtbar, lässt sich vermessen und unterteilen (Körperbau, Oberkörper, Körpergewicht). Der Leib hingegen verweist in seiner sprachlichen Verwandtschaft zum englischen *life* auf den lebendigen und empfindsamen Körper. In Begriffen wie *Leibspeise* oder *leiblicher Vater* steckt eine emotionale und sinnliche Konnotation, die im Körper kein Äquivalent findet. Dennoch lässt sich in der sprachlichen Herleitung die idealtypische Entgegensetzung von äußerer (Körper) und innerer (Leib) Körperlichkeit nicht konsequent aufrechterhalten, da der Leib in Begriffen wie *Leibeigenschaft*, *Leibwache* oder *Leibeserziehung* ebenfalls eine äußerlich-materielle Sinnggebung enthält. Notwendig ist daher eine theoretische Differenzierung zwischen Körper und Leib, wie sie der Anthropologe Helmuth Plessner entwickelt hat.<sup>11</sup> In seiner Theorie der (ex-)zentrischen Positionalität, die das Verhältnis von Organismen (Mensch, Tier, Pflanze) zu ihrer Umwelt bestimmt, unterscheidet Plessner zwischen dem *Körper-Haben* und *Körper-Sein*. Im Gegensatz zu Tieren ist der Mensch in der Lage, zu seinem Körper in Distanz zu treten, ihn instrumentell einzusetzen und über ihn zu reflektieren (*Körper-Haben*). Das *Körper-Sein* beschreibt hingegen eine vorreflexive Dimension der menschlichen Existenz und eine raumzeitliche Bindung an das Hier-Jetzt.<sup>12</sup> Der Mensch *ist* Körper, indem er friert, hungert, liebt oder trauert. In der Sprache der Phänomenologie lässt sich das Körper-Sein mit dem Begriff des Leibes über-

setzen. Böhme bezeichnet den Leib als „die Natur, die wir selbst sind“.<sup>13</sup> Jedoch bilden Körper und Leib keinen Dualismus. Sie sind eng miteinander verwoben und lassen sich nur zu analytischen Zwecken unterscheiden.

Gegenüber dem Körper wird die leibliche Dimension sozialen Handelns in der Sozialen Arbeit bisher stark vernachlässigt. Dabei ist die sozialpädagogische Praxis auf vielfältige Weise von leib-sinnlichen Erfahrungen und Interaktionen durchdrungen. Durch Sport-, Spiel- und Bewegungsangebote werden Kindern und Jugendlichen vor allem in der Offenen Jugendarbeit Räume für eigenleibliche Erfahrungen gegeben, die mit vielfältigen Entwicklungs- und Bildungsprozessen einhergehen. Darüber hinaus ist die leibliche Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil sozialpädagogischer Beziehungsarbeit. Sie schafft Vertrauen oder Misstrauen, erzeugt emotionale Nähe oder Distanz. In der Leibphilosophie von Hermann Schmitz (2011) stellt das Spüren die zentrale Kategorie der Leiberfahrung dar. Der Leib umfasst in diesem Sinne mehr als die sinnliche Wahrnehmung, d.h. mehr als das Sehen, Hören, Schmecken, Tasten und Riechen. Das Spüren meint vielmehr *leibliche Regungen*, die sich im räumlichen Spannungsfeld von Enge (z.B. Schreck, Schmerz, Angst) und Weite (z.B. Freude, Lust, Glück) bewegen. Die vorwiegend kritisch-rational ausgerichtete Sozialpädagogik müsste diese leiblichen Aspekte in ihren Theorien und Konzepten verstärkt berücksichtigen, denn „wie der ganze Mensch hier und jetzt sein kann, wird ohne den spür-





baren Leib unverständlich. Durch dessen Verkennung entgehen dem abendländischen Denken die wichtigen Perspektiven auf den Menschen und das Gegebene“.<sup>14</sup>

Neben diesen *anthropologischen und phänomenologischen* Perspektiven sind ebenso körpersoziologische Theorien für die Soziale Arbeit bedeutsam, da sie Erkenntnisse zur gesellschaftlichen Formung des Körpers und zur Entstehung sozialer Ungleichheit liefern. Die Soziologie analysiert den Körper als Produkt, aber auch als Produzenten der Gesellschaft.<sup>15</sup> Zu den Klassikern des körpersoziologischen Denkens gehören unter anderem Norbert Elias, Michel Foucault und Pierre Bourdieu. In ihren Theorien überwinden sie den Dualismus von Körper und Geist, indem sie zeigen, dass gesellschaftliche Ordnungsmuster sich unmittelbar im Körper einprägen und das Wahrnehmen, Denken und Handeln der Subjekte beeinflussen.

**Norbert Elias** befasst sich in seiner klassischen Studie „Über den Prozess der Zivilisation“<sup>16</sup> mit dem Wandel der Persönlichkeits- und Sozialstrukturen in westeuropäischen Gesellschaften vom Mittelalter bis in die Neuzeit. Seine Zivilisationstheorie lässt sich auch als Zivilisierung des menschlichen Körpers deuten. Durch die Analyse von Manierenbüchern und anderen historischen Quellen rekonstruierte er einen über Jahrhunderte fortschreitenden Prozess der zunehmenden Trieb- und Affektregulierung. Durch die Zivilisierung des Körpers verschoben sich im Laufe der Jahrhunderte die Scham- und Peinlichkeitsschwel-

len. Diese oftmals als „fortschrittlich“ angesehenen Entwicklungen implizieren jedoch auch soziale Ungleichheiten und Konflikte, da die „verfeinerten“ und regulierten Körperpraktiken immer auch ein Mittel sozialer Distinktion waren und die Übernahme von fremdgesetzten zu selbstgesetzten Zwängen bis in die Gegenwart hinein nicht konfliktfrei verläuft.

Der französische Philosoph und Soziologie **Michel Foucault** setzte sich in seiner historisch-soziologischen Studie *Überwachen und Strafen* mit der „politischen Ökonomie des Körpers“ auseinander. Anhand des Gefängnisses analysiert Foucault (2013) paradigmatisch die Mechanismen der (staatlichen) Kontrolle und Disziplinierung des Körpers und überträgt sie auf andere gesellschaftliche Institutionen. Die Disziplinierung des Körpers lässt sich dabei als eine politische Machttechnologie verstehen, der man sich kaum entziehen kann. Auch in der Gegenwart führt die Kontrolle, Überwachung und Disziplinierung des Körpers zu Widerständen. Sie offenbaren den unauflösbaren Widerspruch zwischen der individuellen Freiheit des Menschen und den Zwängen, die sich der Mensch in gesellschaftlichen Ordnungen auferlegt. Dies betrifft beispielsweise den rebellischen Jugendlichen, der sich der Schulpflicht widersetzt, den nomadisierenden Flüchtling, der die staatliche Registrierung ablehnt oder die aufsässige Bürgerin, die sich gegen die Sammlung biometrischer Daten zur Wehr setzt. Von diesen Protesten und Widerständen ist auch die Soziale Arbeit in ihren unterschiedlichen Arbeitsfeldern betroffen.

Für das Verständnis der wechselseitigen Verflechtung von Körper und Gesellschaft liefert schließlich auch **Pierre Bourdieus** umfangreich rezipierte Habitus-Theorie einen bedeutenden Beitrag. Nach Bourdieu (1987, 1993) hinterlassen die Vergesellschaftungsprozesse tiefe Spuren im Körper, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln des Individuums beeinflussen. Der Prozess wird als *Inkorporation* bzw. *Einverleibung* des Sozialen bezeichnet und schließt klassenspezifische Unterschiede ein. Andererseits verkörpern Menschen auch gesellschaftliche und klassenspezifische Ordnungen und Orientierungen. Die *feinen Unterschiede* spiegeln sich u. a. im Konsum- und Essverhalten, in der Wahl der Kleidung bzw. ganz allgemein im ästhetischen Empfinden wider. „Von Geburt an prägen Ernährungsweisen, Erziehungsstile usw. den einzelnen nicht nur kognitiv, sondern leibhaftig. Seine Erfahrungen und Erlebnisse schreiben sich gewissermaßen in seinem Körper ein. Dem Körper sieht man seine Prägung durch die soziale Klasse, aus der er stammt, an. Bis in die kleinsten Gesten hinein verrät der Körper die Herkunft seines Trägers“.<sup>17</sup> Durch ihre habitualisierten Körperpraktiken erfahren die Menschen Zugehörigkeit und Ausgrenzung, Anerkennung und Ablehnung. Der Körper lässt sich als Kapital einsetzen. Er ist Träger von Macht und sozialer Ungleichheit.

## IV. Der Körper als Grundkategorie sozialen Handelns

Die skizzierten körpertheoretischen Perspektiven zeigen, dass der Körper nicht nur im biologischen, sondern auch im sozialwissenschaftlichen Sinne ein Fundament des individuellen und gesellschaftlichen Lebens darstellt. Daraus erwächst die Notwendigkeit, ihn als Grundkategorie sozialen Handelns zu berücksichtigen. Die Körpertheorien bieten elementare Erkenntnisse zur Deutung sozialer Praxis in ihrer historischen Entwicklung und gegenwärtigen Verfasstheit. Sie regen zur kritischen Auseinandersetzung mit einem Menschenbild an, das die Subjekte auf rational handelnde und denkende Wesen reduziert. Nicht zuletzt schaffen sie eine Legitimationsbasis für die vielfältigen körper- und bewegungsbezogenen Konzepte, die in der sozialpädagogischen Praxis längst etabliert, aber wenig reflektiert sind. Praktisch gewendet müssten die unterschiedlichen Dimensionen des Körpers auf vielfältige Weise in (sozial-)pädagogischen Studiengängen, aber auch in berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungen sowie Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit berücksichtigt werden. Denn Körpertheorien zu reflektieren und Körperpraktiken am eigenen Leibe zu erfahren, schafft notwendige Verbindungen zwischen intellektueller und leib-sinnlicher Erkenntnis.



---

#### Der Autor:

Robert Gräfe, Programmleiter im Bundesprogramm „Integration durch Sport“ beim Landessportbund Niedersachsen, E-Mail: rgraeafe@lsb-niedersachsen.de

---

#### Literatur:

- ANER, Kirsten: „Der Körper. Was ist das und was ist er für die Soziale Arbeit?“ In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit (38). H. 1. Wiesbaden 2014, S. 18–20.
- BÖHME, Gernot: Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/Main 1992.
- BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1987.
- BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main 1993.
- ELIAS, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1 & 2. Frankfurt/Main 1989.
- FISCHER, Wolfram: „Körper und Zwischenleiblichkeit als Quelle und Produkt von Sozialität“. In: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. (4) H. 1. Opladen 2003, S. 9–31.
- FOUCAULT, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main 2013.
- GRÄFE, Robert; Witte, Matthias D. (Hg.): Körper und Bewegung in der Sozialen Arbeit (Schwerpunkteff). In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. (39) H. 1–2. Weinheim 2014.
- GUGUTZER, Robert: „Der body turn in der Soziologie. Eine programmatische Einführung“. In: Ders. (Hg.). body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld 2006, S. 9–53.
- GUGUTZER, Robert: Verkörperungen des Sozialen: neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen. Bielefeld 2012.
- GUGUTZER, Robert: Soziologie des Körpers. Bielefeld 2015.
- HOMFELDT, Hans Günther (Hg.): „Sozialer Brennpunkt“ Körper. Körpertheoretische und -praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit. Hohengehren 1999.
- HÜNERSDORF, Bettina: „Die Vernachlässigung des Leibes in der lebensweltorientierten Sozialpädagogik“. In: Homfeldt, Hans Günther (Hg.): „Sozialer Brennpunkt“ Körper. Körpertheoretische und -praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit. Hohengehren 1999, S. 97–102.
- HÜNERSDORF, Bettina: „Körper – Leib – Soziale Arbeit“. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. München 2011, S. 816–822.
- PLESSNER, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin/NewYork 1975.
- SCHMITZ, Hermann: Der Leib. Berlin 2011.
- SCHROER, Markus: „Zur Soziologie des Körpers“. In: Ders. (Hg.): Soziologie des Körpers. Frankfurt/Main 2012, S. 7–47.
- WALDENFELS, Bernhard: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt/Main 2000.
- WENDLER, Michael; Huster, Ernst-Ulrich (Hg.): Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2015.

---

#### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Fischer 2003, S. 10.
- <sup>2</sup> Vgl. Gugutzer 2006/2015; Schroer 2012.
- <sup>3</sup> Schroer 2012, S. 14.
- <sup>4</sup> Vgl. Hünersdorf 1999.
- <sup>5</sup> Hünersdorf 2011.
- <sup>6</sup> Gugutzer 2006, Schroer 2012.
- <sup>7</sup> Aner 2014.
- <sup>8</sup> Gräfe/Witte 2014.
- <sup>9</sup> Vgl. u. a. Hünersdorf 2014, Magyar-Haas 2014.
- <sup>10</sup> Waldenfels 2000, S. 15.
- <sup>11</sup> Plessner 1975.
- <sup>12</sup> Vgl. Gugutzer 2015.
- <sup>13</sup> Böhme 1992, S. 77ff.
- <sup>14</sup> Schmitz 2011, S. 6.
- <sup>15</sup> Gugutzer 2006.
- <sup>16</sup> Elias 1989.
- <sup>17</sup> Schroer 2012, S. 37.

KÜNSTLERISCHE PROZESSE  
IM FOKUS – IMPULSE AUS DER  
KULTURELLEN BILDUNG FÜR  
DIE JUGENDSOZIALARBEIT AM  
BEISPIEL EINES TANZPROJEKTES

SARAH KUSCHEL



**K**ulturelle Bildung ist – nicht zuletzt seit der Enttäuschung durch das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems im Rahmen der ersten PISA-Studien – vermehrt in den Fokus der öffentlichen und politischen Aufmerksamkeit gerückt. Zahlreiche, durch Politik sowie private und öffentliche Stiftungen und Interessensvertretungen initiierte, (Pilot-)Programme Kultureller Bildung sollen ein „Mehr“ an kultureller Teilhabe, einen Beitrag zur chancengerechten Bildungslandschaft und zum Ausgleich von Bildungsungerechtigkeiten leisten und somit insbesondere auch „benachteiligte“ Kinder und Jugendliche mit künstlerischen und kulturellen Angeboten erreichen. Zu diesen Programmen zählen groß angelegte Länderprojekte, wie das in Nordrhein-Westfalen verortete spartenspezifische Programm *Jedem Kind ein Instrument!*<sup>1</sup> aber auch Bundesprogramme wie *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung*<sup>2</sup> oder *Kultur macht stark plus*<sup>3</sup>, die dezidiert auf Bildungsgerechtigkeit, letzteres auf die Gruppe Geflüchteter ausgerichtet sind. Doch kann Kulturelle Bildung den hohen Erwartungen – Ungerechtigkeiten

abzubauen und (soziale) Benachteiligungen auszugleichen – gerecht werden?

## Kulturelle Bildung – eine Begriffsbestimmung

### Historischer Rückblick

Der heutige Begriff Kultureller Bildung wurzelt in der gesellschaftlichen Bewegung und politischen Forderung einer Kultur für alle und von allen!, die in den 1970er Jahren von Kulturvertreter\_innen wie engagierten Bürger\_innen eingefordert wurde.<sup>4</sup> Werte wie Partizipation, kreatives Gestalten, demokratische Mitbestimmung und ein breites politisches Engagement formten ein Gegengewicht zur musischen Erziehung der Nachkriegsjahre, in denen die Beschäftigung mit den *schönen Künsten* als Privileg einer besser gestellten Mittel- und Oberschicht und Ausdruck eines großbürgerlichen Habitus galt. Noch heute wird der Begriff der Kulturellen Bildung mit der Forderung nach einer *Kultur für alle* und einer umfassenden Teilhabe an kulturellen Gütern und Prozessen verbunden.

## Kulturelle, künstlerische und ästhetische Bildung

Kulturelle Bildung grenzt sich zum einen vom Begriff der künstlerischen Bildung ab, der auf die Aneignung künstlerischen Handwerks, z.B. das Beherrschen eines Musikinstruments und auf eine grundlegende Alphabetisierung, d.h. das Lesen und Verstehen symbolischer und künstlerischer Zeichen setzt. Zum anderen hebt er sich vom Begriff der ästhetischen Bildung ab, der im engeren Sinne auf das griechische *aisthesis* zurückgeht, die eine sinnliche Wahrnehmungsschulung und -fähigkeit beschreibt. Sie kann an unterschiedlichen Gegenständen vollzogen werden, setzt aber nicht unbedingt einen Kunstkontext voraus. Kulturelle Bildung schließt Elemente der künstlerischen wie auch der ästhetischen Bildung ein, geht aber durch den oben beschriebenen gesellschaftlichen und politischen Anspruch über diese Begriffe hinaus<sup>5</sup> und bezieht sich dabei nicht nur auf Kindheit und Jugend sondern auf die gesamte Lebensspanne.

### Die Ansätze der Kulturellen Bildung und (Kulturellen) Sozialarbeit

Im Vergleich zwischen Kultureller Bildung und (Kultureller) Sozialarbeit werden Schnittstellen aber auch Unterschiede deutlich, die sich etwa auf die Rolle der Künste, den Blick auf Subjekte sowie angestrebte Ziele und damit verbundene Qualitätskriterien beziehen. Angebote Kultureller Bildung zielen im Gegensatz zu Ansätzen Sozialer (Kultur-)Arbeit nicht in erster Linie auf die Verbesserung der Situation der

Teilnehmenden oder auf deren Unterstützung, Stärkung oder Formung, sondern rücken die Ermöglichung und Gestaltung künstlerischer und ästhetischer Prozesse in den Fokus. Sie orientieren sich demnach nicht an einer „Logik des Helfens“<sup>6</sup>. Als Nebeneffekte können sich durchaus Prozesse der Gewährwerdung oder Verbesserung der sozialen Situation von Individuen oder ein gesteigertes individuelles Wohlergehen einstellen; intendierte und damit explizite Ziele Kultureller Bildung sind diese jedoch zunächst nicht. Vielmehr können Prozesse im Rahmen Kultureller Bildungsangebote auch Distinktion und Exklusion bedingen und sind mitnichten inklusiv angelegt.

Das hier skizzierte Konzept Kultureller Bildung basiert auf einem Verständnis von Subjekten, das diese vorrangig nicht als hilfsbedürftig, sondern vielmehr als grundlegend selbsttätig im Hinblick auf Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit sieht. Die Künste und ästhetische Praxis sind aus Sicht Kultureller Bildung nicht Mittel zum Zweck; vielmehr liegt ihr Potenzial gerade in ihrer Zweckfreiheit und auch Widerständigkeit. Kulturelle Sozialarbeit hingegen betone Rainer Treptow zufolge „die explizite Verwendung von ästhetischer Praxis als Mittel zum Zwecke der Unterstützung und der Hilfe“<sup>7</sup>. Hiervon ausgehend können künstlerisch-ästhetische Prozesse und Gegenstände die Ansätze und Ziele (Kultureller) Sozialarbeit fördern, ohne dass diese mit denen Kultureller Bildung deckungsgleich sind. Die in der Theorie zunächst schlüssig scheinende Unterscheidung gestaltet sich mit Blick in die Praxis jedoch schwieriger und weniger trennscharf, wie am







vorgestellten Praxisbeispiel und anhand einer differenzierenden Betrachtung deutlich wird.

## Benachteiligte Kinder und Jugendliche – eine Zielgruppe Kultureller Bildung?

Als „benachteiligt“ werden hier Menschen verstanden – im Kontext des Beitrags vor allem Kinder und Jugendliche –, die in Hinsicht auf ökonomische, soziale, politische und kulturelle Teilhabe über begrenzte Ressourcen und eingeschränkte Zugänge zu sozialen Positionen und Gütern verfügen. Diese Zugänge basieren auf sozialen Differenzierungen – etwa sozialen Milieus, Nationalität oder Wohnort – und schränken die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Betroffenen nachhaltig ein. Es existieren zahlreiche Programme und Projekte Kultureller Bildung, die sich dezidiert an sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche richten und damit einen Bezug zu den politisch formulierten Zielen der Bildungs- und Chancengleichheit sowie der Jugendsozialarbeit herstellen. Im politischen Feld hat sich in den letzten Jahren ein eher kompensatorischer Blick auf Kulturelle Bildung entwickelt. Maßnahmen Kultureller Bildung sollen als soziale und pädagogische Angebote darauf abzielen, benachteiligten Kindern und Jugendlichen Teilhabechancen zu gewährleisten und Effekte hervorzuheben, die mit herkömmlichen Maßnahmen der pädagogischen und Sozialen Arbeit nicht zu erreichen sind. Das beste Beispiel für diese Erwartungshaltung ist das Programm

des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung*, das 2013 mit einem Gesamtvolumen von 230 Millionen Euro deutschlandweit lanciert wurde.

### Förderpraktiken und -erwartungen

Förderungen, die Angebote Kultureller Bildung für benachteiligte Gruppen ermöglichen und unterstützen, sind nicht nur wünschenswert, sondern notwendig. Die Vergabe von Fördermitteln erfolgt jedoch oftmals nur für kurze Zeiträume und verbunden mit hohen Erwartungen und Versprechungen, die die Gefahr pauschaler und überfordernder Wirkungsbehauptungen bedingen. Für Projekte der Darstellenden Künste, vor allem Theater und Tanz, werden nicht selten auch nach nur kurzen Projektzeiträumen Formen öffentlicher Präsentationen wie Auftritte eingefordert. In positivem Sinne und bei längerfristigen Angeboten können diese Sichtbarkeit und Anerkennung der Teilnehmenden hervorbringen; nach nur kurzen Projektlaufzeiten jedoch bergen öffentliche Präsentationen die Gefahr Teilnehmende bloßzustellen, schlimmstenfalls sogar (institutionell hervorgebrachte) Zuschreibungen von Benachteiligung und hiermit verbundene Stigmatisierungen zu reproduzieren.

### Adressierung von Zielgruppen

Auch die Definition und Ansprache einzelner *Zielgruppen* ist differenziert zu betrachten, besonders wenn sie mit negativ konnotierten, normativ gewendeten Merkmalen, wie das der

Benachteiligung, verbunden sind. Potenziell können Angebote Kultureller Bildung Räume für Personengruppen eröffnen, die aufgrund von Ausschlussmechanismen über schlechtere Zugänge zu Teilhabe verfügen oder tendenziell aus Angeboten herausgedrängt werden. Dies wäre im Sinne einer *Kultur und Kulturellen Bildung für alle* zu verstehen. Gleichzeitig birgt die Ansprache spezieller Gruppen jedoch auch die Gefahr der Hervorhebung und Reduktion auf negativ konnotierte Merkmale – wie das der Benachteiligung. Kindern und Jugendliche selbst rücken diese oftmals nicht ins Zentrum oder überwinden sie; eine Fokussierung auf die Benachteiligung im Sinne eines „Labeling“ hingegen reproduziert potenziell von den Subjekten abgelehnte Zuschreibungen.

### Gegenstände und Ausdrucksformen: Zwischen Lebenswelt und Erfahrung von Fremdheit

Die Wahl ästhetischer Gegenstände und Ausdrucksformen können Pierre Bourdieu<sup>8</sup> folgend mit exkludierenden Wirkungen verbunden sein. Stoffe der Hochkultur, wie sie nicht selten in diesen Zusammenhängen gewählt werden, sind den Beteiligten oftmals fremd, wodurch Distinktions- und Ausgrenzungserfahrungen verstärkt werden können. Andererseits bieten Kunstformen der Hochkultur, wie Max Fuchs anmerkt, im Rahmen Kultureller Bildung auch Möglichkeiten, sich elaborierte ästhetische Codes anzueignen<sup>9</sup>, Zugänge zu schaffen und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Ungeachtet der jeweils gewählten Gegenstände und Ausdrucksformen ist für das Ermöglichen und Erweitern kultureller Teilhabe von elementarer

Bedeutung, über Irritationen und Erfahrungen mit Fremdem hinaus Anschlüsse an die Lebenswelten und Potenziale der Kinder und Jugendlichen herzustellen.

### Ein Beispiel aus der Praxis: *Bad Honnef tanzt*<sup>10</sup> – ein Tanzprojekt für Kinder und Jugendliche

„Bad Honnef tanzt“, wurde 2012 durch die Tänzerin und Choreografin Anna-Lu Masch initiiert und findet seitdem in Kooperation mit dem Stadtjugendring Bad Honnef e.V. und weiteren lokalen Akteuren der Region statt. Ziel des Projektes ist es, Kindern und Jugendlichen in Bad Honnef und Umgebung jenseits sozialer Barrieren Zugang zu Kultur, insbesondere zur Ausdrucksform Tanz zu ermöglichen. Der Zugang erfolgt über Schulen und vorschulische Bildungseinrichtungen und bringt Kinder und Jugendliche zwischen drei und 21 Jahren aus Kindergärten, Grundschulen, Förderklassen, Hauptschulen und Oberstufenklassen mit Tanz, Kultur und Bühne in Kontakt. Mindestens einmal pro Woche erarbeitet eine Choreografin im Gruppen- und Klassenverband gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen in der Schul- und Förderzeit ein eigenes Tanzprojekt, das somit fest im Schulalltag verankert ist. Unterstützt und angeleitet durch die Initiatorin und ein Team aus professionell ausgebildeten Tanzpädagog\_innen, Musiker\_innen, Komponist\_innen, Fotograf\_innen, wird ein Thema in die Bewegungsebene übersetzt, choreografisch gestaltet und sichtbar gemacht. Ausgehend von einem



handlungsorientierten pädagogischen Ansatz, der nah am Leben der Teilnehmenden ansetzt, entstehen verschiedene Einzelprojekte der Klassen. Es werden Bezüge zu (altersspezifischen) Themen und Fragestellungen der Teilnehmenden wie Beziehungen oder eigene Ängste hergestellt und diese in Bewegung und dem Medium Tanz bearbeitet. Ein jeweiliges Oberthema, etwa „Netzwerk“, „Um-Welt-Ich“, „Menschenrechte“ oder „Heimat“, knüpft an biografische Situationen der Teilnehmenden an und lädt zur Auseinandersetzung ein. Zu Beginn der einjährigen Projektzeit stehen Grundagentraining – etwa in Koordination, Orientierung im Raum, Rhythmus- und Musikalitätsschulung, Selbstwahrnehmung, Präsenz und Tanztechnik – im Zentrum. Nach ca. einem Viertel Jahr beginnt parallel zum Bewegungstraining der Themeneinstieg. Ausgehend von Recherchen und der (Bewegungs-)Material-Suche werden gemeinsame Szenen und Choreografien entwickelt. Das Projekt schließt mit einer Aufführung ab, indem die entstandenen Teilprojekte im Rahmen eines Tanztheaterfestivals präsentiert und durch das Bespielen – auch ungewöhnlicher Orte, wie ein Zirkuszelt, eine Kirche, ein Museum, eine Basketballhalle, eine Disko, ein altes Schwimmbad oder des Bad Honnefer Rathaus – in den öffentlichen Raum gebracht werden.

### Bad Honnef tanzt – ein Projekt der Kulturellen Bildung?!

Lassen sich die in der Selbstdarstellung des Projektes behauptete Wirkungen wie „Persönlichkeitsbildung und Integration“, „Selbstkompetenz“ oder „Gruppengefüge verbessern“<sup>11</sup>

tendenziell als Ziele Sozialer (Kultur-)Arbeit verstehen, weisen die folgend angeführten Merkmale das Projekt als eines der Kulturellen Bildung im schulischen Bereich aus<sup>12</sup>:

- Ausgehend von den Potenzialen und Ideen der Schüler\_innen werden im Sinne einer ernst genommenen Partizipation künstlerische Prozesse im Medium Tanz initiiert. Der Tanz nimmt eine zentrale Rolle ein und bietet den Teilnehmenden die Chance, ihre Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Gewählt werden Bewegungsformen der Kunstsparte, die – etwa entgegen dem klassischen Ballett – an die Bewegungsbiografien der Jugendlichen anknüpfen, aber auch über diese hinausreichen und sie erweitern.
- Der Ansatz reicht über die Vermittlung und Befähigung notwendiger künstlerischer Techniken im Sinne einer künstlerischen Bildung hinaus und stellt Anschlüsse an die Lebenswelt der Teilnehmenden her. Gesellschaftliche Aspekte und solche des sozialen Lernens werden einbezogen, ohne diese jedoch ins Zentrum zu stellen und das Medium Tanz als Mittel zu funktionalisieren.
- Die anleitenden professionellen Künstler\_innen streben Ergebnisse von hoher ästhetischer Qualität an, wodurch die Kinder und Jugendlichen gefordert und vor allem in ihrem Ausdruck und ihren Ideen ernst genommen werden. Eine adäquat vorbereitete und begleitete Aufführung nach der längerfristig angelegten Projektzeit ermöglicht vor diesem Hintergrund Sichtbarkeit sowie Erfahrungen

von Anerkennung und regt die Aneignung öffentlicher Orte und (Kultur-)Institutionen an.

- Basierend auf dem Ziel *allen* Kindern und Jugendlichen Zugang zu Kultur und der Ausdrucksform Tanz zu ermöglichen, findet der Zugang über Bildungsinstitutionen und Schulen statt. Das kostenfreie Angebot ermöglicht es auch Kinder und Jugendlichen zu erreichen, für die Kulturinstitutionen mit Zugangsschwellen verbunden sind oder Teilnahmekosten Barrieren darstellen. Bildungsbenachteiligte Teilnehmende werden hierdurch nicht als eine von außen definierte Gruppe „gelabelt“, sondern nehmen im Rahmen ihrer Klassenverbände teil.<sup>13</sup>
- Die wöchentliche Struktur über die Projektlaufzeit von einem Jahr ist längerfristig angelegt und knüpft an eine nachhaltig gedachte Kulturelle Bildung an. Die Option nach Abschluss des Schulprojektes in einer dauerhaft bestehenden Tanzkompanie mitzuwirken, ermöglicht die Weiterführung und Intensivierung der erworbenen Ausdrucksmöglichkeiten.

## Potenziale und Grenzen Kultureller Bildung für Teilhabe benachteiligter Kinder und Jugendliche – ein Fazit

Angebote Kultureller Bildung können (benachteiligten) Kindern und Jugendlichen Zugänge zu Kultur ermöglichen und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern. Das Aneignen von

Ausdrucksformen sowie künstlerisch-kreatives Praktizieren können die Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen und der umgebenden Welt anregen und gemeinsames Erleben eröffnen. In diesem Rahmen gemachte Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Anerkennung bieten die Chance wirkmächtige Zuschreibungen zu überwinden. Die Lösung von Strukturproblemen jedoch, die Benachteiligungen bedingen, kann Kulturelle Bildung nicht beheben, sondern allenfalls auf Problemlagen hinweisen.

Kulturelle Bildung ist aber auch voraussetzungsvoll, insofern sie nicht nur befähigt, sondern immer auch Bildung, Wissen und Fähigkeiten für künstlerisch-kreatives Gestalten und die Auseinandersetzung mit Fremdem voraussetzt, welche unter Umständen benachteiligte Zielgruppen nicht erwerben konnten<sup>14</sup>. So ist Kulturelle Bildung mitnichten von sich aus inkludierend, sondern steht durchaus auch in der Gefahr Zuschreibungen und Stigmata zu reproduzieren.

Den Fokus – entgegen auf (Transfer-)Ergebnisse – auf die (kreativ-künstlerischen) Prozesse selbst zu richten und die Teilnehmenden – zunächst ungeachtet möglicher Benachteiligung – ausgehend von ihrem jeweiligen Selbstausdruck und damit verbundenen Potenzialen anzusprechen und zu fördern, ist ein zentrales Anliegen Kultureller Bildung. Auch benachteiligten Kindern und Jugendlichen kann Kulturelle Bildung hierdurch Erfahrungen von Teilhabe, Handlungs- und Gestaltungspotenzialen sowie Selbstwirksamkeit ermöglichen.



---

#### Die Autorin:

Sarah Kuschel ist Geschäftsführerin des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Kulturelle Bildung am Institut für Kulturpolitik an der Universität Hildesheim. E-Mail: kuschel@uni-hildesheim.de

---

#### Literatur:

- BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt 1987.
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (BMBF): Bündnisse für Bildung. Die Ziele. <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/die-ziele-126.php>. (o. J.) (Abruf 10.8.2015).
- BUNDESVEREINIGUNG Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ): Grundprinzipien Kultureller Bildung. [www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen.html](http://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen.html). (o. J.) (Abruf 10.8.2015).
- FINK, Tobias; Tegtmeier, Inken: „Wenn sich die offenen Räume der Kulturellen Bildung schließen. Kulturelle Bildungsprojekte als Pflichtveranstaltungen“. In: Westphal, Kristin; Stadler-Altman, Ulrike; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hg.): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven, Weinheim/Basel 2014, S. 329–334.
- FUCHS, Max: Kulturelle Teilhabe und Kulturelle Bildung. In: Maedler, Jens (Hg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung, München 2008, S. 69–77.
- HOFFMANN, Hilmar: Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt a.M. 1979.
- REINWAND, Vanessa-Isabelle: Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 108–114.
- STADTJUGENDRING Bad Honnef e.V.: <http://badhonneftanz.de/>. (o.J.) (Abruf 29.05.2017).
- TREPTOW, Rainer: Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur sozialen Arbeit und kulturellen Bildung. Weinheim u. a. 2012.
- TREPTOW, Rainer: Kulturelle Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 805–808.

---

#### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> [www.jekits.de](http://www.jekits.de) (abgerufen am 19.06.2017).
- <sup>2</sup> <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/> (abgerufen am 19.06.2017).
- <sup>3</sup> <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/foerderrichtlinie-erwachsene-fluechtlinge-753.php> (zuletzt abgerufen am 19.06.2017).
- <sup>4</sup> Hoffmann 1979.
- <sup>5</sup> Reinwand 2012, S. 108 ff.
- <sup>6</sup> Treptow 2012, S. 809.
- <sup>7</sup> Treptow 2016, S. 9.
- <sup>8</sup> Bourdieu 1987.
- <sup>9</sup> Fuchs 2008, S. 76.
- <sup>10</sup> <http://badhonneftanz.de/> (abgerufen am 19.06.2017).
- <sup>11</sup> <http://badhonneftanz.de/wp-content/uploads/2013/01/Bad-Honnef-tanzt-ist%E2%80%A6> (abgerufen am 19.06.2017).
- <sup>12</sup> Siehe hierzu auch die von der BKJ formulierten „Grundprinzipien Kultureller Bildung“.
- <sup>13</sup> Ist der schulische Rahmen auch mit Leistungsbewertungen verbunden, erfolgt im Rahmen des Projektes keine notenbezogene Bewertung – vielmehr können die Teilnehmenden Potenziale sichtbar machen, für die im Kontext Schule kein Raum vorhanden ist. Gleichwohl ist es sinnvoll, eine durch den schulischen Rahmen unfreiwillige Teilnahme auch kritisch zu hinterfragen. Vgl. hierzu bspw. Fink; Tegtmeier 2014.
- <sup>14</sup> Treptow 2012a, S. 159.

# TANZ IM KNAST

NADJA RASZEWSKI



**W** *e are all human beings  
and we all start to  
communicate bybody-  
language, long time before we start to speak, and  
long time before we realize if we are white, black,  
man or woman, long time before we start judging  
our environment.*<sup>41</sup>

Menschen, die straffällig geworden sind, haben auf die eine oder andere Weise die Grenzen des Gesetzes übertreten und an relevanten Stellen keine Verantwortung für ihre Mitmenschen und ihr Umfeld übernommen. Genau das muss wieder, oder unter Umständen überhaupt erst einmal, gelernt werden. Viele Häftlinge leiden sehr darunter, nichts mehr selbst entscheiden zu dürfen und einem detailliert vorgegebenen Tagesablauf folgen zu müssen. Auch eine sinnvolle körperliche Auslastung ist im Strafvollzug nur selten gegeben. Das lässt die Insassen häufig entweder „abstumpfen“ oder noch aggressiver werden.

Durch regelmäßiges tänzerisches Körpertraining werden Kondition, Koordination, Durchhaltevermögen und Zuverlässigkeit gestärkt.

Im gemeinsamen tänzerisch-kreativen Gestalten werden zudem kommunikative Fähigkeiten innerhalb der Gruppe gefördert. Vorurteile gegen Mithäftlinge können revidiert werden und Toleranzgrenzen können sich entscheidend verschieben. Künstlerische Projekte, in denen der Körper und die eigene Phantasie im Vordergrund stehen, fördern Sozialverhalten und ein respektvolles Miteinander. Dadurch erhöht sich die Möglichkeit einer Eingliederung in die Gesellschaft.

Kreative Prozesse in Gang zu setzen, diese genau beobachten und analysieren zu können und den Mut zu haben, sich mit Teilnehmer\_innen eines Projektes auf unbekanntes Terrain zu begeben, sind meiner Meinung nach die wichtigsten Voraussetzungen für die Leitung künstlerischer Projekte mit Laien. Dabei halte ich es für unverzichtbar, die Balance zwischen den eigenen künstlerischen Visionen und dem Potenzial der Spieler\_innen zu finden, um gemeinsam, aber jeder in seiner Spezialisierung, eine Inszenierung zu entwickeln und zu realisieren. Ich habe in den Jahrzehnten meines künstlerischen Schaffens und Unterrichtens

Arbeitsweisen und Methoden entwickelt, in denen sich choreografisch-künstlerische und pädagogisch-didaktische Ansätze auf fruchtbare Weise ergänzen. Im Vordergrund unserer Arbeit steht nicht in erster Linie das Lehren einer speziellen Tanztechnik. Vielmehr geht es um das Erkunden der Fähigkeiten der Teilnehmenden, deren Ermutigung zur Improvisation und der Erprobung eines Bewegungsrepertoires. Anders formuliert: Es geht um die Entwicklung der Neugier auf die Vielfalt an körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten und deren künstlerischer Formung. Dieser Ansatz motiviert und befähigt die Teilnehmenden, ein eigenes Repertoire zu entwickeln, und er öffnet die Horizonte für andere Künste und Menschen.

Ich habe Tanzprojekte in Frauengefängnissen geleitet, habe mit männlichen Langzeitstraffätern gearbeitet, und ich habe in verschiedenen Jugendhaftanstalten mit männlichen jugendlichen Straftätern Projekte entwickelt. Es gibt spezifische Erfahrungen, die ich innerhalb der unterschiedlichen Einrichtungen gemacht habe, aber die grundsätzlichen Strukturen und Bedingungen unterscheiden sich nur wenig. Ein Gefängnis ist für niemanden eine Chance, vielmehr kann es zu einer unabänderlichen Realität werden, und es bedeutet immer den Entzug der individuellen Freiheit. Wenn sich die Zellentür zum ersten Mal hinter einem Häftling schließt, wird klar, was es bedeutet, eingeschlossen zu sein. Die Gewissheit, die Tür nach Belieben aufmachen zu können, ist verschwunden, und nicht man selber bestimmt, was geschieht, sondern der gesamte Tages- und Lebensablauf wird von außen reguliert.







## Aus der Praxis: Die Arbeit mit männlichen jugendlichen Straftätern

Über die tänzerische Arbeit mit jugendlichen Straftätern zu schreiben und die Essenz aus dem herauszufiltern, was dabei so wichtig ist, fällt immer wieder sehr schwer. Das hat vor allem damit zu tun, dass mit Worten beschrieben werden soll, was nicht über das Wort bzw. den Intellekt funktioniert, sondern über den Körper, die Empfindung, das Gefühl. Es geht um die Wahrnehmung von Raum und Zeit durch Bewegung, Rhythmus und Musik. Es geht um das Spüren des eigenen Körpers und das Bewusstwerden der Bewegungen der anderen Körper, mit denen man sich gemeinsam im Raum bewegt. Nachfolgend das Zitat eines Häftlings, der zum Thema „Zeit“ assoziiert hat:

*„Da heute immer alles so schnell gehen muss, hat man gar nicht mehr die Zeit, sich über etwas richtig Gedanken zu machen und handelt nur noch, und so entstehen Fehler. Im Knast hat man nicht viel ... aber Zeit.“*

Die Begriffe Raum und Zeit spielen also im Gefängnis eine große Rolle, finden sich aber auch als zentrale Begriffe im zeitgenössischen Tanz wieder, allerdings mit völlig anderer Bedeutung. Im Knast herrschen unter den Insassen oft unausgesprochene Regeln und Verhaltensweisen vor, etwa:

- Über den Körper etwas darstellen müssen, was zur Folge hat, dass man sich fit hält



durch Kampfsport und durch Fitness an Geräten (Mannschaftsspiele werden angeboten, funktionieren aber oft nicht und scheitern an nicht vorhandenem Sozialverhalten).

- Die körperliche Konstitution ist wichtiges Erkennungsmerkmal für deine Persönlichkeit (stark/schwach); je nachdem wirst du mit Respekt behandelt oder schnell zum Opfer.
- Machoverhalten, um sich Respekt zu verschaffen.
- Bildung und Intellekt zählen wenig.

Das sich körperliche Ausprobieren und testen, sich messen, sich vergleichen, in körperlichen Wettstreit mit anderen gehen, das ist bei vielen männlichen Jugendlichen ein wichtiger Bestandteil des Erwachsenwerdens. Deshalb ist es für Jugendliche besonders dramatisch, gerade diese so wichtige Zeit in der Entwicklung im Gefängnis zu verbringen.

In einer Jugendstrafanstalt haben wir verschiedene Tanzprojekte mit jugendlichen Straftätern zum Thema „Die sieben Todsünden“ durchgeführt. Wir haben uns u. a. mit folgenden Fragen beschäftigt: In welchen Zusammenhängen wird das Wort „Sünde“ heutzutage überhaupt noch benutzt, und wann wird ein Verhalten zur „Todsünde“? Gemeinsam mit den jugendlichen Insassen haben wir uns tänzerisch und über Improvisation mit den Begriffen „Stolz“, „Habsucht“ und „Zorn“ auseinandergesetzt und herausgefunden, was es mit den Lebenssituationen der Insassen zu tun hat.

Mit viel Bewegung, Energie und Humor sind sehr kraftvolle und berührende tänzerische Szenen entstanden, die durch die Präsenz der Tänzer überzeugten. Der Abschluss des Projektes war eine Präsentation, die vom Publikum mit viel Applaus honoriert wurde. Ein Projektteilnehmer fasst seine Erfahrung zusammen:

*„Ich habe gemischte Gefühle und kann sie nicht immer in Worte fassen. Ich fühle Hass, Liebe, Frust und Trauer, doch wenn in der Aula der Beat losgeht, ist um mich herum alles vergessen. Ich tanze meine Gefühle aus mir raus. Ich fühle mich so frei, wenn die schöne Musik durch meine Ohren erklingt. Für einen Moment scheint die Zeit still zu stehen, und alles um mich herum ist vergessen. Ich fühle mich wie neu geboren, wenn ich zum Takt tanze. Der ganze Schmerz in meinem Herzen, das Knastleben und der ganze Einschluss sind für diesen Moment vergessen. Immer wenn geile Musik läuft, bringt es mich um meinen Verstand und mich zum Tanzen. Ich boxe mit jedem Schritt. Dann mache ich negative Gefühle aus mir heraus, und nur die Liebe zur Musik und zum Tanzen bleibt in mir aktiv.“*

Die jugendlichen Projektteilnehmer waren zwischen 17 und 25 Jahre alt. Die Straftaten bei den Teilnehmern gingen von Körperverletzung, Raubüberfall mit schwerer Körperverletzung, über Vergewaltigung bis hin zu Totschlag und Mord. Auf Grund ihrer jeweiligen Persönlichkeit und Biografie haben sie sehr unterschiedliche Verhalten ausgebildet oder auch „weiterentwickelt“, um im System „Gefängnis“ durchzukommen. Sie stehen stellvertretend für männliche Rollenmuster, die sehr typisch sind und die man in dieser u. ä. Form

vermutlich des Öfteren in Gefängnissen antreffen wird. Einige auffällige Verhaltensweisen der männlichen Insassen, die wir zu Beginn des Projektes beobachten konnten, waren: cool, zynisch, beobachtend, ablehnend dem Projekt gegenüber („was soll das sein, was sollen wir jetzt machen“), wütend, zum Teil auch sehr höflich (was aber sehr gelernt wirkte), zurückhaltend, nicht auffallen wollen.

Bei allen Teilnehmern, die das Projekt bis zu Ende gemacht haben, gab es eine Entwicklung und auch Veränderungen – vor allem im Sozialverhalten. Im wahrsten Sinne des Wortes haben sie die Maske fallen lassen, haben ihre Fähigkeiten zur Verfügung gestellt und mehr und mehr gezeigt, was sie eigentlich alles können.

*„Die Maske grinst im unechten Schein, spielend und lachend das Echte verneint. Das Schauspiel regiert, das Echte verliert, die Oberfläche ist das, was man sieht.“<sup>2</sup>*

## Ein Beispiel für eine persönliche Entwicklung

Als wir A. zu Beginn des Projektes kennengelernt haben, war unser erster Eindruck von ihm folgender:

A. ist hyperaktiv, hat immer das Gefühl, zu wenig Platz zu haben, fühlt sich schnell ungerecht behandelt, ist sehr ungeduldig, kann sich schlecht über einen längeren Zeitraum auf etwas konzentrieren, spricht nicht sehr gut Deutsch, kämpft permanent gegen sich selbst,

möchte unbedingt etwas lernen, hat sich aber oft nicht unter Kontrolle. Daraus ergibt sich, dass er häufig während der Proben einfach ausgestiegen ist, nicht mehr mitgemacht hat. Wenn ein bestimmtes Bewegungsmaterial, das ich vorgeschlagen habe, zu kompliziert war, ist er im wahrsten Sinne des Wortes ausgerastet, gegen die Wand gesprungen, hat geschrien, war beleidigt oder hat sich komplett verweigert.

Wenn er vor Wut gegen die Wand gesprungen ist, hat er dann aber fast zufällig auch mal einen Salto hingelegt oder ist vor Zorn über einen Tisch gesprungen oder die Treppe hochgesprungen, hat sich am Geländer entlang gehängt. Er hat, ohne es zu merken, wie ein Akrobat den Raum und seinen Körper kontrolliert, denn hätte er das nicht getan, wäre er heruntergefallen, gestürzt, hätte sich verletzt oder das Genick gebrochen.

Unsere Aufgabe war es nun zu versuchen, seine Wut in produktive Energie umzuwandeln, seine Kompetenzen zu erkennen und sie ihm bewusst zu machen und zu nutzen. So haben wir versucht, ihn zunächst nicht mit komplexem Schrittmaterial zu konfrontieren, sondern mit schwierigen Bewegungsaufgaben, die eher athletisch oder akrobatisch waren und die er üben musste. Er bekam beispielsweise in einer Szene die Aufgabe, längs über einen Tisch zu springen und ähnliches. Er musste rennen, springen, er brauchte Kraft, Kondition und auch Konzentration für den jeweiligen Bewegungsauftrag, und er musste immer wieder auch seine Angst überwinden, so wie ein Bergsteiger vor dem Steilhang.



Das hatte zur Folge, dass er nach einiger Zeit ruhiger wurde und sich auch auf komplexere Aufgaben konzentrieren konnte. Wenn die „Wutenergie“ raus war, konnte er Text lernen, Schritte üben, in Duette mit anderen gehen, die sich auf ihn verlassen mussten, und er wurde so zu einem Teilnehmer, der sich unglaublich sozial den anderen gegenüber verhalten hat, der unter den Mithäftlingen darauf bestanden hat, dass wir diszipliniert proben müssen. Er hat andere in der Gruppe immer wieder motiviert, damit die Aufführung gut wird. A. hat den Ehrgeiz entwickelt, nicht mehr sofort aufzugeben, wenn es schwierig wurde, und er wollte unbedingt vor einem Publikum beste-

hen. Bei Projektende, als wir uns alle voneinander verabschieden mussten, hat er angefangen zu weinen und wollte nicht gehen.

In dieser oder ähnlicher Form haben sich alle Projektteilnehmer gezeigt. Ich gehe bei allen davon aus, dass nicht das Tanzprojekt die sozialen und auch künstlerischen Kompetenzen bei den Teilnehmern entwickelt hat, sondern dass diese durch das Tanzprojekt sichtbar wurden und gefördert werden konnten. Für die Insassen einer Haftanstalt steckt m.E. nach genau diese Chance in einer solchen Art von tanzkünstlerischen Projekten.

---

#### Die Autorin:

Nadja Raszewski ist Tanzpädagogin und Choreografin. Tätig u. a. für das Staatsballett München, Theater Heilbronn, Grips theater Berlin, Komische Oper Berlin, Staatstheater Saarbrücken, Opernfestspiele Heidenheim. Großprojekte mit Kindern, Jugendlichen, Senioren und Häftlingen. Dozentin und Lehrbeauftragte u. a. an UdK Berlin / University of Michigan / Universität Ankara. Seit 2014 künstlerische Leitung des Zertifikatskurses „creating dance in art and education“ in Kooperation mit der UdK Berlin und dem HZT. Seit 2003 Leitung der TanzTangente Berlin, [www.tanztangente.de](http://www.tanztangente.de). Seit 2014 Jurorin beim Tanztreffen der Jugend am Haus der Berliner Festspiele. E-mail: [raszewski@tanztangente.de](mailto:raszewski@tanztangente.de)

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Nadja Raszewski: [www.tanztangente.de/de/wer-wir-sind/#\\_arbeitsweise](http://www.tanztangente.de/de/wer-wir-sind/#_arbeitsweise)

<sup>2</sup> Text eines Insassen zur „Todsünde“ Hochmut.

„IHR HABT UNS NIEMALS AUFGE-  
GEBEN.“<sup>1</sup> EIN UNWISSENSCHAFTLICHER  
FELDREPORT ÜBER TANZ UND BEWE-  
GUNG AN BERLINER SCHULEN

AN BOEKMAN



**A**n dieser Stelle sollte wahrscheinlich die Projektvorstellung von TanzZeit stehen, ein Projekt, das Tanzkünstler\_innen in die Berliner Schulen schickt, um zeitgenössischen Tanz zu vermitteln. Stattdessen erlaube ich mir einen unmittelbaren Einstieg, mittenrein in ganz reale Momentaufnahmen der täglichen Arbeit.

## Eine Schulklasse im Berliner Stadtteil Neukölln

Wir kamen nach Neukölln, mein Partner X und ich, in den Unterricht mit Schüler\_innen einer siebten Klasse. Eine Klasse mit den typischen Neuköllner Rahmenbedingungen oder besser Realitäten: 4 von 19 Schüler\_innen hatten einen deutschen Hintergrund, die Mehrzahl hatten Eltern aus Bosnien, Serbien, Palästina und der Türkei. Die Mädchen waren zahlenmäßig in der Unterzahl. In den ersten Monaten befanden sie sich in einem Stadium der Vollverweigerung, egal welche Art von Bewegung es anging: Sei es Training, Improvisationen, Spiele,

Vertrauensübungen – die Mädchen machten kaum mit, schämten sich, stiegen aus, zeigten wenig Willen und Energie. Hier galt es Vertrauen zu schaffen, bevor meine eigentliche Arbeit beginnen konnte. Das schaffte ich vor allem durch eine Art „taktischen“ Rückzug – indem ich die Mädchen von den sehr starken und lauten Jungen trennte. Ich „verzog“ mich mit ihnen in einen anderen Raum (Stichwort: Schutzraum), um an kleinen vorgegebenen Tanzkombinationen zu arbeiten.

Eine weitere vertrauensbildende Maßnahme war es, mit ihnen zusammen Kostüme kaufen zu gehen, die sie sich gemäß ihrem Geschmack aussuchen konnten und die TanzZeit bezahlte. „Wieso macht ihr das für uns?“ Sie konnten es kaum glauben. Hier bestätigt sich eine einfache, wichtige und für die Arbeit essentiell wichtige Erkenntnis und Grundlage: Respekt und Wertschätzung.

Die Jungen hatten teilweise eine große physische Präsenz, Talent und hervorragende motorische Fähigkeiten. Diese galt es nicht zu unterdrücken, sondern klug zu nutzen und in





positive Bahnen zu lenken: Athletische choreografische Sequenzen, von meinem Teampartner mit ihnen zusammen kreiert, nutzen diese Dynamik und Energie. Wir mussten diese extrem heterogene Gruppe in einem Stück zusammen finden lassen – und dies gelang.

## Vertrauen und Durchhaltevermögen

Es gibt einen inhaltlichen Ansatz, in dem fast immer eine Spur von Erreichbarkeit liegt: Führen und Folgen – Übungen mit geschlossenen Augen, mit der Vorgabe absolut leise zu sein, damit die/der Blinde nicht errät, von wem sie/er geführt wird. Warum sind diese Vertrauensübungen wie Führen und Folgen und sich-Fallenlassen so beliebt und gewünscht? Einmal loslassen können, sich nicht erklären, nicht selber entscheiden müssen verbunden mit einer achtsamen Berührung – ist es das?<sup>2</sup>

Tanz arbeitet mit einem sehr wirksamen menschlichen Instrument, das außer bei Gewalt, Übergewicht und Fitnesswahn in Vergessenheit zu geraten scheint und dabei für alle zugänglich ist: dem Körper<sup>3</sup>. Es gibt kein Entkommen, die Tanzkunst ist eine unmittelbare „nackte“ Kunst, sehr direkt und sehr wirkmächtig.

*„Die Kinder können sich nicht verstecken, sie entblößen sich. Aber sie können auch die Erfahrung machen, wie berauschend Tanz sein kann. Wenn das gelingt, ist das berührend. Dann macht es Sinn, dort gewesen und diesem Moment geteilt zu haben.“<sup>4</sup>*

Kommen wir zu einem weiteren wichtigen Punkt, quasi einem Dauerthema aller Tanzprojekte, die über ein ganzes Jahr laufen im Format von einer Doppelstunde pro Woche: dem Durchhaltevermögen. Tanzen und der Entstehungsprozess einer gemeinsamen Choreografie erfordern Ausdauer und Anstrengung. Die Schüler\_innen sind nicht vertraut mit den Höhen, Tiefen und Längen in einer Stückentwicklungsarbeit.

Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass Klassen dieser Schule so gut wie nie auch nur annähernd vollständig zu einer Aufführung erscheinen – diese Klasse hat dieses kleine Wunder vollbracht, sie sind (fast) vollzählig erschienen.

In Stücken mit Jugendlichen werden oft als Ausgangspunkt Fragestellungen gewählt, die den Jugendlichen nah zu sein scheinen: „Wer möchte ich sein?“, „Wer bin ich?“, „Wo komme ich her?“, „Was bewegt mich?“, „Wogegen rebelliere ich?“ Das sind vertraute und legitime Fragestellungen, die oft in künstlerischen Prozessen mit Jugendlichen zu finden sind. Es scheint Konsens zu herrschen, dass es wichtig ist, nahe an den Lebenswelten der Jugendlichen zu bleiben. Ich dagegen tendiere zu Konzepten, die die Jugendlichen mit ganz anderen Welten Verbindung aufnehmen lässt und zwar, um neue Horizonte zu eröffnen und auch neue Erfahrungen zu machen.

In der Arbeit mit der Neuköllner Schulklasse war ein Gelingens-Faktor, scheinbare Regeln außer Kraft zu setzen: Zu einem auf hebräisch



gesungenen religiösen jüdischem Lied in einer Rockversion tanzten größtenteils muslimische Jugendliche einen immer wiederkehrenden arabischen Volkstanzschritt mit dem Namen „Dabke“. Dieser Tanzschritt wurde verbunden mit dem Prinzip „Gruppe und ich“ – gestaltet in diversen Variationen.

Alle waren dabei – bis auf einen. Bei diesem einen Jungen ließ sich schon seit langem das Phänomen der „Parallelwelt“ beobachten. Aus Gesprächen mit der Klassenlehrerin wussten wir, dass er in Kontakt mit Drogendealern stand, auch mal tagelang verschwand und in Prügeleien verwickelt war. Dieser junge Mensch erschien zum Tanzunterricht, der Werte vermittelte, die ihm beim Überleben auf der Straße nicht direkt weiterhalfen. Wir dachten darüber nach, dass er wahrscheinlich keinerlei Verbindung zieht zwischen seinem schulischen Leben und seinem *eigentlichen* Leben. Dieser Junge war einer der stärksten Befürworter der Aufführung am Ende des Projektes, er sagte z. B. „sonst war doch alles umsonst.“ Letztlich war er dann doch der Einzige, der nicht kam.

Wird er werden wie Berkay? Berkay,<sup>5</sup> ein 17jährige Jugendlicher, sagte uns einmal während eines Interviews in der Vorbereitung für ein anderes Tanz-Projekt:

*„Die Jugend ist kaputt, ruiniert; zu wenig Geld, keine Arbeit, Ziele nix, die machen Mist. Kommt immer drauf an wo du aufwächst, immer deine Straße entscheidet; wenn du in Schöneberg aufwächst wirst du aggressiv, du stichst oft ab, wenn*



*du in Neukölln aufwächst wirst du drogenabhängig, wenn du in Kreuzberg aufwächst wirst du auch drogenabhängig, wenn du Gneisenaustr. aufwächst wirst du geldsüchtig. Kommt immer, wirklich nur auf deine Straße an. Eigentlich war ich ein guter Schüler, dann bin ich selber runtergegangen von der Schule, weil es mir, ehrlich gesagt, viel zu hart wurde – mit den Messerstechereien und so – ich habe sehr viel abbekommen in Schlägereien und so. Blieb mir nichts Anderes übrig, als zu flüchten oder zu sterben – oder zu töten, besser gesagt – und da hatte ich keinen Bock drauf.“*

## Was uns bewegt – der Arbeitsansatz von TanzZeit

TanzZeit beruht auf der Erkenntnis, dass das Erreichen persönlicher Lebensziele entscheidend über den Erwerb von Kompetenzen im Kinder- und Jugendlichenalter ermöglicht wird. Das Projekt will über den Tanz zur Vermittlung solcher wichtigen Schlüsselqualifikationen beitragen. Dazu zählen künstlerische Kompetenzen, soziale Kompetenzen und Lernkompetenzen. Das sind ehrenwerte und wichtige Ziele. Doch oft werden wir TanzZeit-Künstler\_innen an Schulen geholt aus einem falsch verstandenen Rettungsgedanken heraus. Eine Art Wunderglaube, dass ein Tanzprojekt diejenigen schon „heilen“ wird, die vorrangig von ihren Lehrer\_innen als ein Problem wahrgenommen werden.

Gleichzeitig haben wir es auch tatsächlich mit jungen Menschen zu tun, die uns mit Widerstand („Unsere Klassenlehrerin konnte uns



nicht leiden, deswegen hat sie uns beim Projekt angemeldet, das war ihre letzte Rache“<sup>6</sup>), Motivationslosigkeit und Respektlosigkeit begegnen. Kurz: aus einer Vielfalt von Gründen gibt es Herausforderungen auf vielen Ebenen. Das wirft Fragen auf: Wie erreichen wir diese jungen Menschen? Wie kreieren wir einen Raum, in denen sie ihre speziellen Talente zeigen können? Wird es einen einzigen Moment geben, in dem wir ein Gefühl von Leidenschaft, Energie und Begeisterung teilen können? Erreichen wir dies mit den Mitteln des Zeitgenössischen Tanzes?

Zeitgenössischer Tanz lässt sich sehr unterschiedlich beschreiben oder definieren:

*„Der zeitgenössische Tanz versteht sich nicht auf der Basis nur einer Technik oder ästhetischen Form, sondern aus der Vielfalt heraus. Er sucht Grenzüberschreitungen zwischen den Künsten und bricht immer wieder mit vorhandenen Formen. Zeitgenössischer Tanz in diesem Sinne hat eine offene Struktur, die sich bewusst von festgelegten, linearen Entwürfen der Klassik und Moderne absetzt.“<sup>7</sup>*

Oder auch: *„Zeitgenössischer Tanz ist, wenn man die Zeit genießt und dabei tanzt.“<sup>8</sup>*

Physisches Vorbild, beeindruckende Körperbeherrschung und virtuose Technik verbunden mit einem kreativem Geist, Idealen, einem soliden professionellem Hintergrund, pädagogischen Kompetenzen und Teamfähigkeit – so sähe wohl die Traumvorstellung einer/s im Schulkontext arbeitenden Künstlerin/-s aus. Wir TanzZeit-Künstler\_innen versuchen uns

dem anzunähern, indem wir unsere individuellen Talente und Kompetenzen einbringen und uns durch verpflichtende Fortbildungen stetig weiterentwickeln. Auch das ist Teil des Konzepts – und es funktioniert. Zurück zu unserer praktischen Arbeit: Wir werfen im Unterricht alles in die Waagschale und geben niemals auf – und irgendwann, oft erst nach einer Aufführung oder wenn ein paar Monate ohne Tanzunterricht vergangen sind, bemerken die Kinder und Jugendlichen, dass sich etwas geändert hatte. Dann realisieren sie, dass sie für eine ganze Weile andere Möglichkeiten hatten, die sie nun vermissen. Und wenn wir dann hören: „Seit ihr nicht mehr da seid, ist alles scheiße“, – dann wissen wir, dass wir wohl doch irgendetwas richtig gemacht haben.

## Basisinformation über TanzZeit

TanzZeit wurde 2005 von der Tänzerin und Choreografin Livia Patrizi ins Leben gerufen. Ziel war und ist es, Kindern und Jugendlichen unabhängig – von ihrer Herkunft – einen Zugang zur Kunstform zeitgenössischer Tanz zu ermöglichen. Zwei professionelle Künstler\_innen tanzen einmal wöchentlich mit einer Schulklasse und deren Lehrkräften. Seit dem haben 132 Berliner Schulen mit 16.000 Kinder und Jugendlichen teilgenommen, mehr als 100 Künstler\_innen haben unterrichtet, und alle Berliner Bezirke wurden abgedeckt. Das Projekt erhält seit 2010 eine Regelförderung von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin.



---

**Die Autorin:**

An Boekman (Redaktionelle Mitarbeit: Susanne Triepel und Sanna von Zedlitz): Projektentwicklung bei TanzZeit e.V., Klosterstr.68, 10179 Berlin, [www.tanzzeit-berlin.de](http://www.tanzzeit-berlin.de). E-mail: [boekman@tanzzeit-berlin.de](mailto:boekman@tanzzeit-berlin.de)

---

**Literatur:**

HUHN Ulrich. In: „TanzZeit feiert! 10 Jahre für Tanz“. Publikation zum 10-jährigen Bestehen. Berlin 2014.

ODENTHAL, Johannes: Tanz, Körper, Politik. Texte zur zeitgenössischen Tanzgeschichte. 2., erweiterte Auflage. Theater der Zeit, Berlin 2012.

ZEDLITZ, Sanna: „Auf der Bühne seit ihr Tänzer“ – Hinter den Kulissen von TanzZeit. Berlin 2009.

---

**Anmerkungen:**

<sup>1</sup> Aus dem Feedbackbrief einer 8-jährigen nach Beendigung eines Tanzprojektes.

<sup>2</sup> Zedlitz 2009, S. 54.

<sup>3</sup> Zedlitz 2009, S. 87.

<sup>4</sup> Huhn 2014, S. 22.

<sup>5</sup> Name von der Redaktion geändert.

<sup>6</sup> Paul 12 Jahre, Teilnehmer eines Tanzprojektes.

<sup>7</sup> Odenthal 2012.

<sup>8</sup> Dinah, 10 Jahre, Teilnehmerin eines Tanzprojektes.

WANDERCOACHING – BRINGT  
SCHULEN IN BEWEGUNG

AAT VAN DER HARST



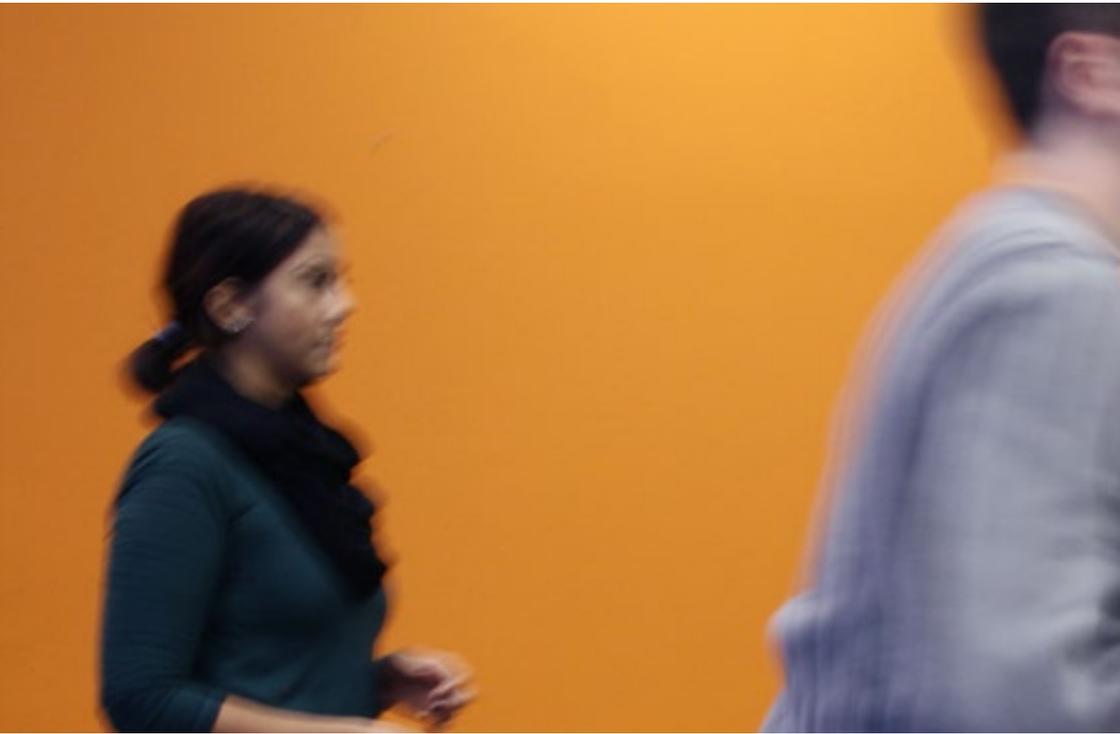
**I**ch wandere mit einer Gruppe Schulsozialarbeiter\_innen durch einen Wald. Sie sind intensiv ins Gespräch über ihre Kernwerte vertieft. Auch die längste Reise beginnt mit einem ersten Schritt auf einem neuen Weg.“<sup>1</sup>

Menschen lernen in der Bewegung und in der Begegnung. Das Wichtigste, das ich in meinem Leben lernte, lernte ich unterwegs. Als Kind lernte ich mehr auf dem Sportplatz als im Klassenzimmer. Mit dem Rucksack lernte ich die Welt kennen. Meiner Frau begegnete ich auf dem Fahrrad im Zentrum von Amsterdam. In meiner heutigen Lebensphase wandere ich auf alten Pilgerpfaden durch Europa und erfahre mehr über das Mittelalter, über Baustile und Weinarten, lerne neue Leute aus der ganzen Welt kennen, die auch unterwegs sind: Ich bin von Beruf Wandercoach. Ich spaziere mit Menschen, individuell oder in Gruppen, durch schöne Naturgebiete oder auch durch Städte in Deutschland, Belgien und den Niederlanden. Ich fragte andere Menschen, ob sie ebenso wie ich empfinden, nämlich, dass Lernen in Bewegung leichter ist

als sitzend auf einem Stuhl. Von vielen wurde ich in meiner Meinung bestärkt, und von Experten\_innen hörte ich, dass dies in noch höherem Maße für Jugendliche gilt. Unterricht findet meistens auf Stühlen in geschlossenen Räumen statt und ist oft nicht effektiv. Ich entschloss mich herauszufinden, wie man mehr Bewegung in den Unterricht bringen kann, um Lernen effektiver und anregender zu gestalten.

## Im Stuhlkreis

Das große niederländische Unterrichtsberatungsinstitut Christlich Pädagogisches Studienzentrum (CPS), für das ich damals arbeitete, bot mir die Gelegenheit, nach Liverpool zu reisen. Dort wird die Methode Circle Time in vielen Schulen angewandt. Bob Spalding von der Universität Liverpool hatte das ursprünglich von Jenny Mosley entwickelte Modell an vielen Schulen in Liverpool und Umgebung eingeführt. Ich war sofort beeindruckt von der Effizienz und dem Spaßfaktor in den Klassen, denen ich bege-

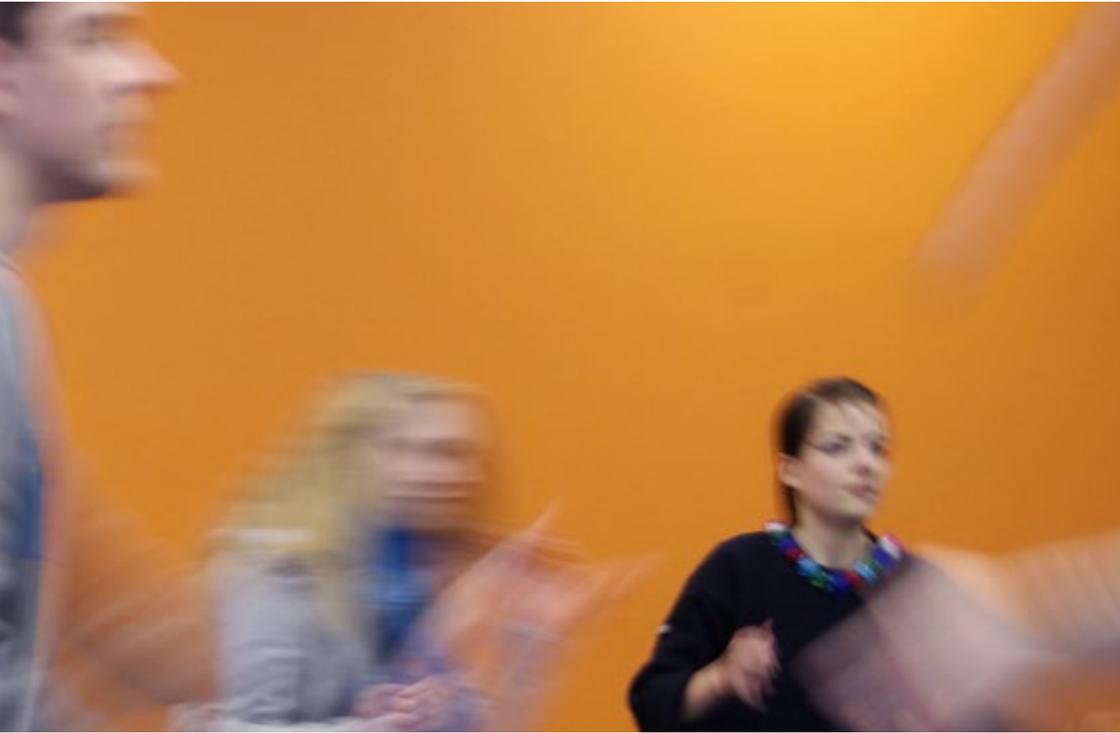


nete. Das Modell bietet die Möglichkeit, in einer klaren und sicheren Struktur soziale und emotionale Themen zu behandeln. Im niederländischen und deutschen Unterricht suchen Lehrer\_innen und Schulsozialarbeiter\_innen oft nach Formen und Strukturen für Klassengespräche über Themen wie Selbstvertrauen, Mobbing, Zusammenarbeit, Talente, Freundschaft, Sexualität, Respekt, Emotionen und Entscheidungsfindung. Hier erkannte ich, wie Schüler\_innen ihren Gefühlen Ausdruck verleihen, innerhalb klarer Grenzen in Bewegung sind, und einander helfen bei Problemen und Fragen. Feste Elemente jedes Stuhlkreises sind: Stühle in einem Kreis,

„Sprechstock“ (nur wer den Stock hat, redet, andere Schüler hören zu), deutliche Klassenabsprachen und fünf feste Phasen:

1. Spiel in Bewegung
2. Aufwärmphase
3. Kernphase
4. Abkühlphase
5. Spiel in Bewegung

Nur während der Kernphase sitzt jeder im Kreis auf seinem Stuhl, in den anderen Phasen gibt es viel Bewegung. Ich kam begeistert zurück in die Niederlande und führte dort „In de Ring“ (Im Kreis) ein. Es wurde an vielen Schulen ein Erfolg.



## Selbstvertrauen

Bei meiner Arbeit an vielen niederländischen und später auch deutschen Schulen stellte ich immer wieder fest, dass ein Thema vielleicht noch wichtiger ist als alle anderen: Selbstvertrauen und der Umgang von Schüler\_innen mit Versagensangst. Von dem amerikanischen Psychologen Daniel Goleman lernte ich viel über emotionale Intelligenz: wie geht man intelligent mit Gefühlen wie Angst und Wut um? Besonders für die Jugendsozialarbeit ist es auch wichtig zu wissen, wie man damit arbeitet. Goleman unterscheidet fünf Elemente der emotionalen Intelligenz:

- Selbstbewusstsein
- Selbstregulierung
- Selbstmotivation
- Empathie
- Soziale Fähigkeiten

Lehrer\_innen und Schulsozialarbeiter\_innen können Jugendlichen zeigen, wie man mit diesen fünf Fähigkeiten umgeht und sind daher wichtige Vorbilder für sie. Ich schrieb zusammen mit zwei Kollegen das Buch „Ontwikkelen van emotionale intelligentie, praktijkboek voor het onderwijs“ (leider nur auf Holländisch erhältlich, Baarn 2003). Überall in den Niederlanden gaben meine CPS-Kol-

leg\_innen und ich plötzlich Fortbildungskurse in der Entwicklung von Emotionen und Selbstvertrauen und im Umgang mit Versagensängsten. Wir entwickelten eine neue Methode, den „Zitterkurs“, in dem auch wieder Bewegung eine wichtige Rolle spielt. Die Schüler\_innen bekommen nicht nur durch Gespräche mehr Einsicht in sich selbst, sondern auch durch Spiele und kleine Theateraufführungen, durch die sie aufgefordert werden, mehr zu wagen, mehr von sich selbst zu zeigen und ihre Talente zu entdecken. Bedingt durch negative Erfahrungen ist das Selbstvertrauen besonders bei benachteiligten Schüler\_innen oftmals gering. Gesprächstherapie, Verhaltenstherapie und viele Worte helfen bei ihnen oft nur wenig. Neue, positive Erfahrungen in einer Gruppe helfen benachteiligten Schüler\_innen, mehr Selbstvertrauen zu entwickeln. Gleichrangige Altersgenoss\_innen sind dabei wichtig. Die Erfahrung, in der Gruppe akzeptiert zu werden, experimentieren zu können, bei einem Rollenspiel nicht ausgelacht zu werden, ist oft heilsam.

## Lernen in Bewegung

In Zusammenarbeit mit meinem CPS-Team wurde mir immer deutlicher, dass das Entwickeln von Material, das Schreiben von Büchern und die Einsicht in Schüler\_innen mit Problemen nicht genügen. Das Training und Coaching von Erwachsenen in der Schule ist die Grundbedingung für Erfolg – und zwar auf genau den Gebieten, die auch für Jugendliche wichtig sind. Die erste Frage

war: Wie bringen wir Lehrer\_innen und Sozialarbeiter\_innen in Bewegung? Wir hatten dies schon in aktiven Trainingsformen getan, mussten das Prinzip aber weiter ausbauen. Ich selbst beschäftigte mich im Unterricht in den Niederlanden inzwischen über fünfzehn Jahre mit diesen Themen und wurde langsam müde. Für jemanden, der gerne Vorbild für gesundheitsbewusstes und energetisches Arbeiten ist, war das ziemlich unangenehm. So entschloss ich mich, von meinem Wohnort Amersfoort in Etappen nach Spanien zu wandern. Unterwegs bemerkte ich, wie meine Energie zurückkehrte, wie ich es genoss, in der Natur und täglich in Bewegung zu sein. Auf meinem Weg begegnete ich Menschen aus vielen Ländern. Ein Ehepaar aus dem Ruhrgebiet gehört seitdem zu meinen besten Freunden. Ich lernte viel unterwegs. Als ich am Meer in Finisterre ankam – für die Menschen im Mittelalter das „Ende der Welt“ –, entschloss ich mich, bei meinem Unterrichtsberatungsinstitut zu kündigen und mein Leben in den Dienst von „Coaching in Bewegung“ zu stellen. Den Begriff „Wandercoach“ gab es vor fünf Jahren in den Niederlanden noch nicht.

## Wandercoaching in Natur und Stadt

Ich begann, Schulleiter\_innen, Lehrer\_innen und Sozialarbeiter\_innen in der Natur oder in der Stadt zu coachen, individuell und in Gruppen. Immer wieder bemerke ich dabei, wie körperliche Bewegung den Geist anregt



und Menschen wieder mehr in Fluss kommen. Wissenschaftliche Untersuchungen bestätigen mich in meinen Wandererfahrungen. Agnes van den Berg, Professorin für Umgebungspsychologie an der Universität Groningen, untersuchte die Auswirkung von Wandercoaching am Beispiel von Teiluntersuchungen (Spaß an der Arbeit, Stress, Burn-out und Selbstvertrauen). In der ersten Phase einer Wandercoaching-Strecke stellte sie eine Abnahme von Beschwerden und Burn-out-Erscheinungen fest, in der zweiten Phase dann eine Zunahme der eigenen Kraft und eine signifikante Erhöhung des Selbstvertrauens. Die Teilnehmer\_innen sind fast alle der Meinung, dass diese Form von Coaching deutlich dem Coaching auf Stühlen in geschlossenen Räumen vorzuziehen ist. Nach dem Wandercoaching haben die Teilnehmer\_innen mehr Selbstvertrauen, mehr Spaß an der Arbeit und weniger Stress. Professor Rainer Brämer aus Marburg teilt diese Ansicht. Natur und Bewegung bieten die Möglichkeit, einen anderen Blick auf die eigenen Fragen oder Probleme zu werfen. Ein Beispiel: Ich wanderte mit einer niederländischen Sozialarbeiterin den Fluss IJ nahe Amsterdam entlang. Am Ufer steht eine große Schiffswerft, die heute geschlossen und ziemlich heruntergekommen ist. Wir stellten uns vor, wie hier vor fünfzig Jahren große Schiffe gebaut wurden.

Unsere Gespräche drehten sich darum, wie es mit ihrer Arbeit weitergehen sollte. Sie mochte die Kinder, mit denen sie arbeitete, und sie wollte auch gerne mit den Händen

arbeiten – wie die Arbeiter auf der Werft. Wir sondierten die Möglichkeiten, mehr Kreativität in ihre schulische Tätigkeit oder Freizeit zu bringen. Als wir durch eine offene Tür einen Blick in die Werft warfen, verschwanden plötzlich die trüben Gedanken und Helligkeit breitete sich aus: Spaß, neue Ideen, offene Räume außerhalb der beengten Schulmauern, Sicht auf neue Arbeitsperspektiven. Das, was hier gerade passiert war, wäre mir in einem Klassenzimmer nie gelungen.

## Wandercoaching für Teams

Wandercoaching funktioniert auch mit Teams. Mit einer Gruppe niederländischer Schulsozialarbeiter\_innen machte ich eine Wanderung durch das Naturgebiet De Veluwe. Wir sprachen über Werte und deren Rolle bei Entscheidungen. Es wurden Fragen besprochen wie: Was sind deine zentralen Werte? Was hat dich dazu gebracht, dieses Fach zu wählen? Inwieweit spielen Werte eine Rolle bei Entscheidungen, die du im täglichen Berufsleben mit Schülern triffst? Es waren intensive Gespräche auf dem Waldpfad, über Themen, für die im alltäglichen Schulleben kaum Zeit bleibt, die aber darüber entscheiden, inwieweit Menschen mit ihrer Arbeit glücklich sind. Inwieweit kann man auch im Beruf nach den eigenen Wertvorstellungen leben? Am Nachmittag entwickelten wir im Freien Übungen für Schüler\_innen. Es stellte sich die Frage: Wie kann man 16jährigen Schüler\_innen dabei helfen, anhand von Werten die richtige Entscheidung für eine weiterfüh-



rende Ausbildung oder einen Beruf zu treffen? Ein Teil der Gruppe entwickelte ein Kartenspiel mit Wertbegriffen wie Freiheit, Geld, Führerschaft („Leadership“), Freundschaft, Zusammenarbeit, Umwelt, Spaß. Die Karten wurden auf dem Waldboden gelegt. Der Rest der Gruppe lief von Karte zu Karte und überlegte, welche Werte für sie selbst wichtig sind. Ein Gruppenmitglied schlug vor, die Karten an den Bäumen aufzuhängen – auch diese Form wurde ausprobiert. Im Laufe des Nachmittags entwickelte man eine zweistündige Wanderübung, die die teilnehmenden Schulsozialarbeiter\_innen in den Unterrichtsstunden „Entscheidungen treffen“ verwenden können. Einige werden diese Übung mit den Schülern im Freien machen, andere ziehen ein geräumiges Klassenzimmer in der Schule vor – aber mit möglichst viel Bewegung. Ich schaute auf meine Gruppe von Erwachsenen und stellte mir vor, wie die Jugendlichen eben-

so viel Spaß haben und lernen werden. In Bewegung lernt man anders und mehr.

## Schon Aristoteles wusste: Bewegung hilft beim Nachdenken

Menschen wanderten in allen Jahrhunderten. Meist ist es der natürliche Bewegungsdrang, irgendwo hinzugehen, aber auch zu genießen, Abenteuer zu erleben, zu lernen und das Leben besser zu verstehen. Der deutsche Philosoph Hegel wanderte in den Hügeln bei Heidelberg. Der dänische Philosoph Kierkegaard wanderte mit Freunden durch Kopenhagen. Und vor sehr langer Zeit wanderte Aristoteles mit seinen Schülern den Peripatos entlang, einen Weg unterhalb der Akropolis in Athen. Platon und Sokrates unterrichteten ebenfalls beim Wandern.

---

### Der Autor:

Aat van der Harst leitet Fortbildungen in Wandercoaching, Emotionaler Intelligenz und Geschichtenerzählen in der Schule in den Niederlanden und in Deutschland. Die Teilnehmer bekommen Anregungen für mehr Bewegung in der Arbeit mit Schülern geboten. Coaching und Training findet immer im Freien statt – in der Natur oder in der Stadt, immer aber in Bewegung. Informationen zum Wandercoaching: [www.verhalenonderweg.nl](http://www.verhalenonderweg.nl), E-mail: [avdharst@verhalenonderweg.nl](mailto:avdharst@verhalenonderweg.nl) oder Tel.: 0031 33 4943696.

---

### Literatur:

BERG, VAN DEN, Agnes: Effectmeting wandelcoaching. Natuur voor mensen omgevingspsychologisch onderzoek 2016.  
BRÄMER, Rainer: Natur, Emotion, Bildung – vergessene Leidenschaft? Leverkusen 2015.  
EVERS, Mandy u. a.: In de Ring. Amersfoort 2007.  
GOLEMAN, Daniel: Emotional Intelligence. New York 1995.  
HARST, van der, Aat: Wandel je wijzer. Utrecht 2016.  
MOSLEY, Jenny: Quality Circle Time. London 1999.  
ROELOFS, Frits u. a.: Ontwikkelen van Emotionele Intelligentie. Baarn 2004.  
SPALDING, Bob u. a.: Soziale Inklusion ( Zeitschriftartikel in Forum Erziehungshilfen). Frankfurt 2003.

---

### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Aat van der Harst.

## IMPRESSUM

---

Beiträge zur Jugendsozialarbeit

Ausgabe 7

Berlin, Oktober 2017

ISSN 2193-0554

Herausgeber:

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit

(Rechtsträger: Bundesarbeitsgemeinschaft

Katholische Jugendsozialarbeit e. V.)

Chausseestraße 128/129, 10115 Berlin

Tel.: 030-288 78 95-38, Fax: 030-288 78 95-5

E-Mail: kooperationsverbund@jugendsozialarbeit.de

Internet: [www.jugendsozialarbeit.de](http://www.jugendsozialarbeit.de)

V. i. S. d. P.:

Christiane Giersen (Sprecherin Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit)

Redaktion:

Dr. Oliver Trisch

Grafisches Konzept, Layout und Satz:

HELDISCH.com, Berlin

Fotos:

S. 8/9, 19, 30, 47: photocase.de

S. 12: Tom Maelsa/DRK

S. 20, 44/45: HELDISCH.com, Berlin

S. 28/29: Nadja Raszewski

S. 36, 38/39: iStock

Druck:

Polyprint GmbH, Berlin

Beiträge von Autor\_innen geben nicht unbedingt die Meinung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit wieder. Der Nachdruck von Beiträgen, auch auszugsweise, ist nur mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Gefördert vom:



Fachlich verantwortliche Organisation:







## KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

Chausseestraße 128 / 129 | 10115 Berlin

Tel. 030/288 78 95-38 | Fax 030/288 78 95-5

[kooperationsverbund@jugendsozialarbeit.de](mailto:kooperationsverbund@jugendsozialarbeit.de)

[jugendsozialarbeit.de](http://jugendsozialarbeit.de) | [facebook.com/KVJugendsozialarbeit](https://www.facebook.com/KVJugendsozialarbeit)