





Hochschule Merseburg – University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur
Studiengang „Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft“

Tanzen als Methode interkultureller Bildung

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Master of Art (M. A.)

vorgelegt von

Sophia Koenig

geboren am 31.12.1987 in Berlin
Matrikel-Nr.: 20021

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Hardy Geyer
Zweitgutachter: Prof. Dr. paed. Matthias Ehram
Einreichung: 08. März 2015

Inhaltsverzeichnis

Exposé.....	1
1 Interkultur und interkulturelle Bildung.....	3
1.1 Einleitung.....	3
1.2 Deutschland als Einwanderungsland	3
1.3 Integration als Aufgabe	5
1.3.1 Begriffsbestimmung ‚Integration‘	5
1.3.2 Gesellschaftliche und politische Herausforderungen	8
1.4 Die Kontakthypothese.....	10
1.5 Der Kulturbegriff	12
1.6 Kultur und Identität.....	16
1.7 Multikultur und Interkultur	18
1.8 Interkulturelle Bildung und Kompetenzen	21
1.8.1 Geschichtlicher Hintergrund.....	21
1.8.2 Entwicklung interkultureller Bildung	21
1.8.3 Interkulturelle Kompetenz	23
1.8.4 Interkulturelles Lernen.....	30
1.9 Zusammenfassung	33
1.10 Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen	35
2 Tanz als Bildungsinstrument.....	36
2.1 Einleitung.....	36
2.2 Tanzkultur und ihre Geschichte	36
2.3 ‚Tanzplan Deutschland‘	40
2.4 Wirkung von Tanz auf Kinder und Jugendliche	42
2.5 Kulturelle und pädagogische Bedeutung des Tanzens	46
2.6 Folgerungen für den Tanzunterricht.....	52
2.7 Tanzunterricht an Schulen.....	55
2.7.1 Beispielprojekt ‚TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen‘	56
2.8 Tanz und interkulturelle Bildung	58
2.9 Zusammenfassung	61
3 Experteninterviews	63
3.1 Einleitung.....	63
3.2 Forschungsfragen und Auswertungsverfahren.....	63
3.3 Auswertung	64
3.3.1 Interviewpartnerinnen und ihre Arbeit.....	64
3.3.2 Auswirkungen von Tanzen auf den Einzelnen und die Gruppe	68

3.3.3 Integration durch Tanz	71
3.3.4 Bedingungen und Grenzen des Tanzunterrichts	73
3.4 Zusammenfassung und Überlegungen.....	75
4 Fazit und Ausblick	77
Literaturverzeichnis	80
Internetquellen	83
Filme	87
Anhang.....	88

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasenmodell nach Scheitza et al. und Leenen & Grosch	31
Abbildung 2: Wirkungsebenen von Tanzen in Anlehnung an Hölter	62

Danksagung

Nun ist es tatsächlich vorbei. Wie viel Zeit hätte es wohl mehr gebraucht, hättet ihr mich nicht inspiriert? Wie viele Fehlerteufel hätten sich eingeschlichen, hättet ihr mir nicht eure Aufmerksamkeit gewidmet? Wie viele weitere Nerven hätte es gekostet, hättet ihr mir nicht eure Zeit geschenkt?

Ich danke euch, Mama und Beate, Papa und Jenka und Kevin.

Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird im Folgenden auf die permanente Nennung beider Geschlechterformen verzichtet.

Exposé

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Gesellschaftsbild Deutschlands deutlich geändert. Im Zuge von Migrationsprozessen und der fortschreitenden Globalisierung wurde im letzten Jahr festgestellt: „In Deutschland leben so viele Ausländer wie noch nie“¹. Von insgesamt 81,913 Millionen Einwohnern haben 16,343 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund – das entspricht etwa 20 Prozent der Bevölkerung.² Gleichzeitig sind im Jahr 2013 „rechtsextremistisch motivierte Gewalttaten mit fremdenfeindlichem Hintergrund“ um mehr als 20 Prozent gestiegen.³ Zudem berichteten die Medien aktuell, dass deutsche Bürger Angst hätten „vor Spannungen, welche ihnen Migranten bringen werden“⁴, was unter anderem auch die aktuelle Präsenz der *PEGIDA* Demonstrationen öffentlich verdeutlicht.

Diese Entwicklungen zeigen, dass in einem Land, in dem nicht nur Menschen mit unterschiedlichen, sondern auch gegensätzlichen Kulturen und Religionen leben, ein hohes Konfliktpotenzial besteht. Daher ist es notwendig, dass interkulturelle Begegnungen gefördert werden, um eine gegenseitige positive Annäherung zu ermöglichen.

Sicherlich gibt es viele verschiedene Methoden, sowohl Integration als auch Akzeptanz und Toleranz zu lehren und zu lernen.

Inspiziert durch Tanz-Dokumentarfilme wie „Rhythm Is It!“⁵ und „Dancing In Jaffa“⁶ soll im Folgenden das Tanzen als eine Form der Vermittlung zwischen Kulturen und somit auch von Mensch zu Mensch betrachtet werden.

Tanzen eignet sich aus vielen Gründen für die interkulturelle Arbeit, was in der hierauf folgenden Ausarbeitung genauer dargelegt werden soll.

Besonders im letzten Jahrzehnt gewann Tanzen in der Pädagogik und der Therapie an Beachtung und Anerkennung. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass der Deutsche Bund die Kulturstiftung *Tanzplan Deutschland* ins Leben rief, um

¹ Zeit Online (2014): In Deutschland leben so viele Ausländer wie noch nie, WWW.

² Vgl. Statistisches Bundesamt (2014): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung -Ergebnisse des Ausländerzentralregisters, S. 29.

³ Vgl. Bundesministerium des Inneren (2014): Verfassungsschutzbericht 2013, S. 40.

⁴ Ulfkotte, U. (2014): Die geheimen Ängste der Deutschen: Spannungen durch Ausländer, WWW.

⁵ Grube, Thomas; Sánchez Lansch, Enrique (2004): Rhythm is it! Boomtownmedia. Deutschland; England.

⁶ Medalia, Hilla (2013): Dancing in Jaffa. MFA+ FilmDistribution und Ascot Elite Home Entertainment GmbH. USA.

Projekte, die dem Menschen das Tanzen näher bringen sollen, zu fördern.

Die *Kontakthypothese* von Allport (1954) dient zunächst als theoretische Grundlage für diese Arbeit. Auf ihr basierend sollen die theoretischen und methodischen Ansätze der Tanzpädagogik allgemein, sowie des Tanzens als Gruppenerlebnis im Hinblick auf ihre Potenziale zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen untersucht werden. Zudem werden Wirkungszusammenhänge von Tanzen als Methode der interkulturellen Bildung ermittelt.

Des Weiteren werden Experteninterviews durchgeführt. Ihr Ziel ist es, die Wirksamkeit von Tanz als Methode für interkulturelles Lernen näher zu untersuchen, sowie die Hypothese, dass Tanzen zur interkulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen beitragen kann, an der Realität zu überprüfen.

Die Ergebnisse sollen Anregungen und Ansätze für Methoden liefern, die in der interkulturellen Bildung, etwa an Schulen und anderen Begegnungsstätten, angewendet werden können, sowie zur Entwicklung von Angeboten in der Arbeit mit Migrant*innen und in Integrationsprojekten beitragen können.

Der Annahme folgend, dass Lernen allgemein im Kindesalter eingängiger ist und auch interkulturelles Lernen bereits frühzeitig ansetzt, konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen.

1 Interkultur und interkulturelle Bildung

1.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über die aktuelle Lage der Migranten in Deutschland gegeben. Daraufhin folgt eine Erläuterung der Kontakthypothese von Allport, welche die Basis weiterer Überlegungen darstellt. Es folgen Begriffsdefinitionen und Erläuterungen von *Kultur*, *Interkultur* sowie *interkultureller Bildung* und *Kompetenz*, um das theoretische Gerüst dieser Arbeit darzustellen und die wissenschaftliche Fragestellung einzuleiten.

Das Thema *Tanz* und die Verbindung zwischen Tanz und interkultureller Bildung werden in dem darauffolgenden Kapitel bearbeitet.

1.2 Deutschland als Einwanderungsland

Vor fast 60 Jahren im Dezember 1955 ging Deutschland das erste ‚Gastarbeiter‘-Anwerbeabkommen mit Italien ein. Wenige Jahre später folgten weitere bilaterale Vereinbarungen unter anderem mit Spanien, Griechenland und der Türkei.

Nur kurze Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg konnte sich Deutschland an einem Wirtschaftsboom erfreuen. Die steigende Industrieproduktion und die Wehrpflicht ließen die Arbeitslosenzahlen sinken. Gleichzeitig erhöhte sich der Bedarf an Arbeitskräften, der jedoch nicht durch deutsche Arbeitnehmer gedeckt werden konnte, da es nicht genügend Menschen im arbeitsfähigen Alter gab. Durch den Mauerbau 1961 kam auch der Zuzug von DDR-Übersiedlern weitgehend zum Erliegen, was den Arbeitskräftemangel in Westdeutschland noch verschärfte. Arbeitskräfte aus den Ländern, mit denen das Abkommen geschlossen wurde, konnten von deutschen Unternehmen beschäftigt werden, sofern sie dringend benötigt wurden. Bis heute sind rund vier Millionen Italiener zum Arbeiten nach Deutschland gekommen.⁷

Die Abkommen veränderten die europäischen Migrationsverhältnisse allgemein und kennzeichneten den Beginn für die Einwanderung hunderttausender

⁷ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Erstes ‚Gastarbeiter-Abkommen‘ vor 55 Jahren. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010>, zuletzt geprüft am 22.12.2014.

Arbeitssuchender nach Deutschland.⁸

Es war vorgesehen, dass die ‚Gastarbeiter‘ nach einer gewissen Zeit in Deutschland, wieder in ihre Heimat zurückkehren. Letztlich konnten und wollten viele von ihnen aber bleiben, und sie ließen stattdessen ihre Familien nachkommen. In den Jahren von 1960 bis 1973 stieg daher die Zahl der Beschäftigten mit Migrationshintergrund in Deutschland von rund 280.000 auf 2,6 Millionen.⁹ Aufgrund der sogenannten Ölkrise und der sich demzufolge verschlechternden Wirtschaftslage, wurde in diesem Jahr ein Anwerbestopp veranlasst, um einem Überangebot von Arbeitskräften vorzubeugen. Da jedoch die einheimischen Arbeitskräfte noch immer nicht den Bedarf in allen Bereichen decken konnten, verfasste die Bundesregierung 1990 einen Ausnahmekatalog für die Einreise und den Aufenthalt von nicht-deutschen Arbeitnehmern.¹⁰

Die jüngsten Zahlen des Statistischen Bundesamtes bestätigen, dass Deutschland inzwischen zu einem Einwanderungsland geworden ist, in dem so viele Migranten wie noch nie zuvor leben.¹¹ Ein internationaler Vergleich zeigt zudem, dass es seit dem letzten Jahr das zweitbeliebteste Einwanderungsland der OECD¹² Länder darstellt¹³.

Nicht nur qualifizierte nicht-deutsche Arbeitnehmer und ihr Familien leben in Deutschland, sondern auch Asylberechtigte und -suchende aus aller Welt. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Deutschland steigt von Jahr zu Jahr an und betrug Anfang 2014 insgesamt ca. 7,73 Millionen¹⁴, was 9,59 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmacht.

Die hohe Zahl von Einwanderungen hat zur Folge, dass sich die deutsche Gesellschaft grundlegend verändert hat und auch weiterhin verändern wird und

⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2010

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) (2013): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2013 (Fachserie 1 Reihe 2). Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200137004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 22.12.2014

¹² „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“

¹³ Vgl. Wisdorff, Flora (2014): Deutschland ist zweitbeliebtestes Einwanderungsland. Online verfügbar unter <http://www.welt.de/wirtschaft/article128223358/Deutschland-ist-zweitbeliebtestes-Einwanderungsland.html>, zuletzt aktualisiert am 20.05.2014, zuletzt geprüft am 22.12.2014.

¹⁴ Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): Das Bundesamt in Zahlen 2013. Asyl, Migration und Integration. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

weshalb Deutschland heute einigen diesbezüglichen Herausforderungen gegenüber steht. Im nächsten Abschnitt werden diese genauer beleuchtet.

1.3 Integration als Aufgabe

1.3.1 Begriffsbestimmung ‚Integration‘

Es ist heute deutscher Alltag geworden, dass Menschen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen täglich miteinander agieren. Zuwanderung und Integration gab es schon immer, auch in Deutschland. Doch es dauerte, bis auch die Politik auf höchster Ebene entdeckte, dass es hier um eine zentrale politische und gesellschaftliche Aufgabe geht. Mit dem sogenannten Zuwanderungsgesetz, das 2005 in Kraft getreten ist, nahm der Staat erstmals die Förderung der Integration in die Hand.

Auch der Soziologe Esser betonte bereits im Jahr 2001, dass „die Integration von fremdethnischen Migranten und von ethnischen Minderheiten“¹⁵ eines der wichtigsten gesellschaftspolitischen Probleme darstellt.¹⁶

Aus soziologischer Perspektive betrachtet, definiert Esser *Integration* als den „Zusammenhalt von Teilen in einem ‚systemischen‘ Ganzen [...], gleichgültig zunächst worauf dieser Zusammenhalt beruht. Die Teile müssen ein nicht wegzudenkender [...] Bestandteil des Ganzen sein“¹⁷. Durch den Zusammenhalt der einzelnen Teile, grenzen sie sich von der Umwelt ab und werden zu einem System. Zudem wirken sich das Verhalten und der Zustand einzelner Teile auf das Gesamtsystem aus. Stehen die Teile beziehungslos nebeneinander, spricht er von *Segmentation*. Dies gilt zum Beispiel sowohl für Moleküle als auch für soziale Systeme, weshalb die Definition auch auf ganze Gesellschaften zutrifft.

Esser beruft sich auf den Soziologen Talcott Parsons und unterstützt so seine Auffassung, es sei ein grundlegendes funktionales Erfordernis aller Systeme, dass es „immer zu einer Integration der verschiedenen Teile des Systems“¹⁸ kommt.

¹⁵ Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Hg. v. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim (40). Online verfügbar unter https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe10_11/KK_Migration_und_Bildung/Esser%20Langfassung.pdf, S. 1

¹⁶ Vgl. Esser, 2001, S. 1

¹⁷ Ebd. 1

¹⁸ Esser, Hartmut (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt Main u.a.: Campus-Verlag, S. 384

Die Gesellschaft konstituiert sich über soziale Relationen, wie etwa soziale Kontakte, Interaktionen, Kommunikationen und soziale Beziehungen. Nach Esser wird die gesellschaftliche Integration über drei fundamentale Mechanismen realisiert, und zwar über den (1) *Markt*, auf dem interdependente Akteure *Kapital*¹⁹ kontrollieren und austauschen; über die Form der (2) *Organisation*, also über die Etablierung, Durchsetzung und Legitimation institutioneller Regeln und über gemeinsam geteilte (3) *kulturelle Orientierungen* der Akteure. Dazu zählen kulturelle Fertigkeiten (z. B. Sprache) sowie kollektive Werte.²⁰

Diese Mechanismen sind in einer realen Gesellschaft nicht isoliert aufzufinden, sondern treten immer in einer Mischform auf.²¹

Da Integration von den bereits genannten einzelnen Teilen und einem gesamten System abhängig ist, unterscheidet Esser zusätzlich zwischen zwei verschiedenen Ebenen von Integration und greift damit zurück auf die Idee des britischen Soziologen David Lockwood. Er differenziert zwischen der Systemintegration mit der Gesellschaft als Bezugspunkt bzw. den Zusammenhalt gesellschaftlicher Subsysteme (z. B. das Wirtschaftssystem, Rechtssystem usw.); und der Sozialintegration mit den Akteuren und verschiedenen Gruppen als Bezugspunkt.²² Diese Form ist zum Beispiel dann gemeint, wenn von der Integration der Migranten gesprochen wird. Unter Sozialintegration ist folgendes gemeint:

„Der Einbezug der Akteure in das gesellschaftliche Geschehen, etwa in Form der Gewährung von Rechten, des Erwerbs von Sprachkenntnissen, der Beteiligung am Bildungssystem und am Arbeitsmarkt, der Entstehung sozialer Akzeptanz, der Aufnahme von interethnischen Freundschaften, der Beteiligung am öffentlichen und am politischen Leben und auch der emotionalen Identifikation mit dem Aufnahmeland.“²³

Esser meint außerdem, dass die soziale Integration über vier Wege erfolgt, welche in enger Beziehung zueinander stehen und sich zeitweise bedingen: die Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation.²⁴

Mit der *Kulturation* (auch Sozialisation) sind das Wissen und die Kompetenzen

¹⁹ Generell wird zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital unterschieden (vgl. Bourdieu 1983).

²⁰ Vgl. Esser 2001, S. 2 f

²¹ Vgl. ebd., S. 3

²² Vgl. ebd.

²³ Ebenda, S. 8

²⁴ Vgl. ebenda, S. 8 f

gemeint, wie etwa das Erlernen der Sprache und kulturelle Standards, welche die Voraussetzung für das erfolgreiche Interagieren mit anderen Akteuren darstellen.

Unter *Platzierung* wird allgemein die Besetzung von Positionen in einer Gesellschaft verstanden, etwa im Schul- oder Wirtschaftssystem. Der Prozess der Platzierung bewirkt die Übernahme von Rechten und damit die Möglichkeit, gesellschaftlich relevantes Kapital zu erlangen.

Die *Interaktion* bezeichnet das soziale Handeln, bei dem sich Akteure durch den wechselseitigen Austausch von Wissen und Symbolen aneinander orientieren, wodurch sie eine Beziehung zueinander aufbauen und eine gemeinsame Handlungs- und Orientierungsbasis errichten. Diese interethnischen Netzwerke und Beziehungen finden sowohl in der Nachbarschaft als auch in Freundschaften und Eheschließungen statt, also in sozialen Gruppen allgemein. Das Ziel der Interaktion ist wieder der Erwerb von sozialer und kultureller Kompetenz.

Bei der *Identifikation* handelt es sich um die Einstellung eines Akteurs, in der er sich als Teil des Systems, also einer Gesellschaft sieht und ein gewisses *Wir-Gefühl* zu den anderen Mitgliedern der sozialen Gruppe verspürt.

Das *Bundesamt für politische Bildung* beschreibt Integration in Hinblick auf Migration etwas spezifischer, als „eine politisch-soziologische Bezeichnung für die gesellschaftliche und politische Eingliederung von Personen oder Bevölkerungsgruppen, die sich bspw. durch ihre ethnische Zugehörigkeit, Religion, Sprache etc. unterscheiden“²⁵.

Wird *Integration* in der Öffentlichkeit diskutiert, impliziert der Begriff „stets zugleich Bewertungen und Erwartungen, in welcher Weise und in welche Richtung die Vergesellschaftung von Immigranten zu verlaufen hat“²⁶.

²⁵ Schubert, Klaus; Klein, Martina (2011): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/>

²⁶ Aumüller, Jutta (2009): Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. Bielefeld: Transcript-Verl. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8376-1236-3>.

1.3.2 Gesellschaftliche und politische Herausforderungen

Eine erfolgreiche Integration von Zuwanderern in die deutsche Gesellschaft stellt einen langwierigen Prozess dar, der eine aktive Beteiligung und das Engagement beider Parteien erfordert. Doch ist nicht nur die Integration von Migranten relevant, sondern auch die derjenigen Menschen, die sich vom Mainstream durch ihre Religionszugehörigkeit, Weltanschauung, sexuelle Orientierung oder Behinderung unterscheiden. Im Folgenden liegt der Fokus jedoch auf Migranten in Deutschland.

Um Integration voran zu bringen sind Hemmnisse auf Seiten der eingewanderten, wie der einheimischen Bevölkerung zu überwinden.

Die *Antidiskriminierungsstelle des Bundes* veröffentlichte im Jahr 2013 eine Studie, die zeigt, dass Diskriminierungen und Diskriminierungsrisiken in den Bereichen frühkindliche Bildung (Kindergärten), Schule, Hochschule, Ausbildung sowie Arbeitsmarkt auftreten.²⁷

Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund leben häufig in Regionen oder Stadtvierteln mit einem hohen Migrantenanteil, weshalb diese Kinder kaum mit Kindern ohne Migrationshintergrund in Kontakt treten können. Es erfolgt wenig kultureller und sozialer Austausch, was zur Folge hat, dass ihre Teilhabe- und Bildungschancen gefährdet werden.²⁸

In der Schule werden Kinder mit nicht europäisch klingendem Namen von ihren Lehrern schlechter bewertet, was hauptsächlich auf türkische oder arabische Namen zutrifft.²⁹

Studienbewerber aus dem Ausland haben neben sprachlichen Hürden auch mit komplizierten bürokratischen Zulassungsprozessen und der Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Leistungen zu kämpfen.³⁰

der Ausbildungsplatz- und Arbeitssuche treten ähnliche Schwierigkeiten auf. Bewerber mit einem nicht-deutschen Namen haben geringere Chancen angestellt zu werden, obwohl sie die gleichen Qualifikationen wie ihre Mitbewerber mit deutschem Namen vorweisen können. Ihnen werden unzureichende

²⁷ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Online verfügbar unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.html?nn=4193516, zuletzt geprüft am 22.12.2014

²⁸ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S. 57 f

²⁹ Vgl. ebd., S. 219

³⁰ Vgl. ebd., S. 92

Deutschkenntnisse unterstellt oder die Arbeitgeber denken, sie würden nicht in den Betrieb ‚passen‘.³¹

Nicht nur Diskriminierung, sondern auch Fremdenfeindlichkeit und Rassismus wirken der Integration von Migranten entgegen.

Die *Universität Leipzig* veröffentlichte im Juni 2014 eine repräsentative Studie, die anhand einer Umfrage rechtsextreme Einstellungen bei deutschen Staatsangehörigen im Alter von 14 bis 91 Jahren untersucht. Sie dokumentiert, dass jeder fünfte Deutsche ausländerfeindlich ist, wobei sich hier die Abneigung vorwiegend gegen Migranten richtet, die aufgrund einer dunkleren Hautfarbe oder anderer Kleidung auffallen.³²

Der *Verfassungsschutzbericht 2013* belegt zusätzlich, dass rechtsextremistisch motivierte Gewalttaten mit fremdenfeindlichem Hintergrund, im Vergleich zum Jahr 2012, vermehrt aufgetreten sind (2012: 393 und 2013: 473).³³

Die von den Bundesländern gegründete Organisation *jugendschutz.net* konnte mit ihrer Untersuchung von 2014 darlegen, dass rechtsextreme Akteure besonders im Internet präsent sind und ihre Ideologien vor allem über die Sozialen Medien verbreiten.³⁴

Doch sind es nicht nur die Deutschen, sondern ebenfalls die Einwanderer selbst, die teilweise eine reibungslose Integration behindern.

Einige von ihnen fixieren sich auch nach einer dauerhaften Niederlassung in Deutschland weiterhin auf ihr Heimatland, was ihren Integrationsprozess erheblich erschwert. Ihre Kenntnisse der deutschen Sprache, sowie der Geschichte und der politisch-sozialen Strukturen bleiben auf einem niedrigen Niveau, was zur Folge hat, dass sich ihre Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz verringern.³⁵

³¹ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S. 197 ff

³² Vgl. Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar (2014): Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014. Hg. v. Universität Leipzig. Leipzig. Online verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~kredo/Mitte_Leipzig_Internet.pdf

³³ Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz: Verfassungsschutzbericht 2013. Hg. v. Bundesministerium des Inneren. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/verfassungsschutzberichte/vsbericht-2013>, zuletzt geprüft am 09.01.2015, S. 40

³⁴ Vgl. Glaser, Stefan: Rechtsextremismus online. Hg. v. jugendschutz.net. Mainz. Online verfügbar unter <http://hass-im-netz.info/fileadmin/dateien/pk2014/bericht2013.pdf>, zuletzt geprüft am 09.01.2015, S. 3

³⁵ Vgl. DGB Bildungswerk e.V. Bereich Migration und Gleichberechtigung (2007): Herausforderung Integration: Erwartungen an eine menschenrechtskonforme und nachhaltige

Einige junge Migranten flüchten sich dann in den Fundamentalismus, weil ihnen unter anderem eine vollständige Integration nicht gelingt oder verweigert wird. Das stärkt wiederum das Vorurteil einiger Deutschen, Migranten seien radikal und reaktionär.³⁶

Wird ihnen ihre Nicht-Zugehörigkeit zudem immer wieder vorgeführt, kann ihr Interesse an Integration abnehmen, was zur Folge haben kann, dass sie sich immer mehr mit gleichgesinnten Landsleuten verbünden, sich von der deutschen Gesellschaft abwenden und die Ghettobildung zunimmt und Integrationsfähigkeit schwindet.³⁷

Die deutsche Politikerin Cornelia Schmalz-Jacobsen brachte die Kompliziertheit der Integration mit folgenden Worten auf den Punkt: „Das Zusammenleben ist fraglos keine Jubelfeier ohne Ende, es ist ein oft schwieriger, viel gegenseitige Toleranz erfordernder Prozess des gegenseitigen Kennenlernens.“³⁸

Das gegenseitige Kennenlernen findet selten zufällig statt, weshalb es sich einige Menschen, wie auch der Deutsche Bund, zur Aufgabe gemacht haben, solche Begegnungen zu arrangieren und anzuleiten.

Bevor es aber überhaupt zum Kennenlernen kommen kann, muss Kontakt hergestellt werden. Dahingehend wird im nächsten Kapitel die Kontakthypothese von Allport erläutert.

1.4 Die Kontakthypothese

Eine weit verbreitete Ansicht ist, dass Vorurteile gegenüber Migranten durch Unwissenheit entstehen.

Der Professor für Sozialpsychologie Gordon Allport erörtert in seinem Buch „The nature of prejudice“³⁹ seine Hypothese, dass der direkte Kontakt zwischen zwei fremden Gruppen, Vorurteile abbauen oder ihnen dadurch vorsorglich

Integrationspolitik. Stellungnahme vom Interkulturellen Rat in Deutschland Darmstadt im Mai 2007. spirito GmbH. Online verfügbar unter http://www.migration-online.de/beitrag_aWQ9NTM0Ng_.html, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 2

³⁶ Vgl. Schmalz-Jacobsen, Cornelia (1999): Fremdenfeindlichkeit und Rassismus : Herausforderung für die Demokratie. Teil 4. Online verfügbar unter <http://www.fes.de/fulltext/asfo/0028003.htm#LOCE9E4>, zuletzt aktualisiert am 03.03.1999, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 3

³⁷ Vgl. Schmalz-Jacobsen 1999, S. 3

³⁸ Ebd., S. 5

³⁹ Allport, Gordon Willard (1954): The nature of prejudice. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

entgegengewirkt werden kann. Jedoch erreicht dies nicht der alleinige Kontakt per se, denn eine negative Kontakterfahrung, wie etwa Streit, führt auch zu nachteiligen Konsequenzen in der Intergruppenbeziehung.⁴⁰

Allport stellte 1954 mit seiner Kontakthypothese vier optimale Bedingungen vor, die zu einem erfolgreichen Abbau von Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit in der Begegnung zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen führen sollen. (1) In der jeweiligen Kontaktsituation besteht ein gleicher Status zwischen den Gruppenmitgliedern und (2) sie verfolgen und arbeiten an einem gemeinsamen Ziel. (3) Dieses wird durch Kooperation und nicht durch Kompetition erreicht, wodurch gemeinsame Stärken erkannt werden können. (4) Zusätzlich unterstützen lokale Autoritäten sowie Rechte und Normen den Kontakt.

Allport war der Auffassung, dass Vorurteile nur reduziert werden, wenn alle vier Bedingungen eingehalten werden. Die Hypothese wurde von ihm selbst mehrfach empirisch belegt und auch andere Wissenschaftler überprüften sie in weiteren Untersuchungen. Beispielsweise wurde die Bedingung (1) des gleichen Status in unterschiedlicher Weise betrachtet und bewertet. Einige Wissenschaftler⁴¹ sind der Ansicht, dass die Gruppen bereits vor dem Zusammentreffen den gleichen Status besitzen müssen, damit der Kontakt erfolgreich verläuft. Allerdings konnte empirisch bewiesen werden, dass es ausreicht, wenn der Status innerhalb der Kontaktsituation der gleiche ist, auch wenn dieser vor dem Kontakt nicht ausgeglichen war.⁴²

Die Verfolgung gemeinsamer Ziele sowie die Kooperation zwischen den Gruppen und den einzelnen Mitgliedern, um die gesteckten Ziele zu erreichen, sind für eine positiv nachhaltige Intergruppenbeziehung sehr wichtig. Dies haben zum Beispiel auch Serif und Kollegen in ihren *Robbers' Cave* Feldstudien demonstriert.⁴³ Sie zeigten, wie realistische Gruppenkonflikte entstehen und wie sie wieder aufgehoben werden können.

⁴⁰ Z. B. Corenblum, B.; Stephan, Walter G. (2001): White fears and native apprehensions: an integrated threat theory approach to intergroup attitudes. In: *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* (33(4)). S. 251–268, S. 251 ff

⁴¹ Z. B. Foster, Don; Finchilescu, Gillian (1986): Contact in a non-contact society: the case of South Africa. In: Hewstone; Brown, Rupert (Hrsg.): *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford, England: Basil Blackwell. S. 119–136

⁴² Vgl. Schofield, Janet; Eurich-Fulcer, Rebecca: When and how school desegregation improves intergroup relations, S. 484

⁴³ Sherif, Muzafer; Harvey, O. J.; White, Jack; Hood, William; Sherif, Carolyn Wood (1961): *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robbers Cave Experiment*. Norman, OK: University Book Exchange.

Auch die vierte Bedingung wurde mehrfach empirisch bestätigt.⁴⁴ Die Unterstützung des Kontakts durch Autoritäten und die Etablierung von Normen, wie etwa Akzeptanz und Toleranz, haben positive Auswirkungen auf die Intergruppenbeziehung, da die Gruppenmitglieder sie als Handlungsrichtlinien für ihre Interaktion anwenden können, was ihnen zum Beispiel Sicherheit im Umgang miteinander verleihen kann.

Die Kontakthypothese dient im weiteren Verlauf dieser Arbeit als fundamentales Ideenkonstrukt, woraus sich eine vorläufige These ableiten lässt:

Durch den Kontakt zwischen Menschen verschiedener Kulturen, können Ängste und Vorurteile gegenüber dem Fremden vorgebeugt und abgebaut werden, was der interkulturellen Bildung und Kompetenz und dadurch der Integration zugute kommt.

Wenn man versucht, sich einen Überblick über das Thema *interkulturelle Bildung* zu verschaffen, findet man vielfältige Informationen. Zum einen beinhaltet der Begriff *Interkulturelle Bildung* das Wort *Kultur*, weshalb zunächst der Kulturbegriff beleuchtet und eine Definition versucht wird.

1.5 Der Kulturbegriff

Vom Begriff *Kultur* wird in der Gesellschafts-, Geistes- und Sozialwissenschaft sehr häufig Gebrauch gemacht, wobei sich in den verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Definitionen und Theorien entwickelt haben. Dies führt dazu, dass die Zahl der Definitionen stetig steigt und die Verwendung immer unübersichtlicher wird. Bereits 1952 fanden Kroeber und Kluckhohn fast 170 verschiedene Definitionen von *culture*, und die Zahl hat sich seitdem noch erheblich erhöht.⁴⁵ Auch Terry Eaglton beginnt seine Einführung in die Kulturtheorie mit dem Satz: „Das Wort ‚Kultur‘ ist wahrscheinlich eines der

⁴⁴ Vgl. Kuchenbrandt, Dieta (2009): Mehr als nur Musik! Auswirkungen von Emotionen, Kognitionen und Verhalten auf Intergruppeneinstellungen am Beispiel deutsch-polnischer Musikbegegnungen. Dissertation. Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Greifswald. Philosophische Fakultät. Online verfügbar unter http://ub-ed.ub.uni-greifswald.de/opus/volltexte/2010/755/pdf/Diss_Kuchenbrandt_Dieta.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2015.

⁴⁵ Vgl. Kroeber, Alfred L.; Kluckhohn, Clyde (1952): *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Mass.: Papers of the Peabody Museum of Archaeology and Ethnology. Online verfügbar unter <http://www.archive.org/details/papersofpeabodymv0147no1peab>, zuletzt geprüft am 22.12.2014

komplexesten in unserer Sprache“⁴⁶. Und was für das Englische gilt, trifft auch auf das Deutsche zu.

Auch im Alltäglichen wird das Wort *Kultur* häufig verwendet, meist jedoch in unterschiedlichem Kontext, so dass es zu einer *Bedeutungserweiterung* bis hin zur *Sinnentleerung* gekommen ist. Beispielhaft können hier einige Wortzusammensetzungen genannt werden, die *Kultur* beinhalten: Alltagskultur, Diskussionskultur, Esskultur, Fankultur, Firmenkultur, Fußballkultur, Populärkultur, Subkultur etc.⁴⁷

Aufgrund der zahlreichen Bedeutungen und Verwendungsmöglichkeiten des Begriffs scheint es sinnvoller von Kulturbegriffen zu sprechen, anstatt von *dem* Kulturbegriff. Alle Kulturbegriffe haben allerdings die gleiche Herkunft. Das Wort *Kultur*, welches vom lateinischen *colere* oder *cultura* sowie *cultus* abgeleitet ist, weist darauf hin, dass es sich um das *vom Menschen Gemachte* handelt, ursprünglich aus der Landwirtschaft stammt und sich von dem Naturgegebenen abgrenzt. Die modernen Kulturbegriffe entstanden im Laufe der Zeit durch die Ausdehnung des Bedeutungsfeldes auf „die pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische ‚Pflege‘ der individuellen und sozialen Voraussetzungen des menschlichen Lebens selbst“⁴⁸. So ist heute mit *Kultur* im weitesten Sinne die Welt gemeint, die sich der Mensch selbst, mithilfe von Techniken und der Bearbeitung der Natur, geschaffen hat. Auch die geistigen Güter und sozialen Einrichtungen zählen dazu. Dieser *weite Kulturbegriff* umfasst demnach „die Gesamtheit der vom Menschen selbst hervorgebrachten und im Zuge der Sozialisation erworbenen Voraussetzungen sozialen Handelns, das heißt die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft.“⁴⁹

⁴⁶ Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung. München: C. H. Beck. Nach Fuchs, Max (2012): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 63

⁴⁷ Vgl. Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe - Dossier Kulturelle Bildung. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (Dossier Kulturelle Bildung). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all>, zuletzt geprüft am 08.01.2015

⁴⁸ Ort, Claus-Michael (2003): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 19

⁴⁹ Nünning 2009

Georg Auernheimer untersuchte den Begriff Kultur und seine Verwendung und stellte dabei fest, dass sich in vielen Disziplinen, vor allem aber in den Sozialwissenschaften, zwei Aspekte besonders häufig wiederfinden lassen: (a) der *symbolische Charakter* und (b) die *Orientierungsfunktion* von Kultur.⁵⁰ Diese Faktoren sind besonders hinsichtlich der interkulturellen Verständigung und Bildung relevant.

Ersteres meint die Rituale und Kommunikationsformen, die je nach Gesellschaft auf bestimmte Weise ausgeführt werden und Bedeutung besitzen. Diese Symbole dienen hauptsächlich der Verständigung und der Darstellung ‚nach Außen‘, was zum Beispiel anhand von Kleidung geschieht. Sie kann als individueller Ausdruck, als Symbol der Zugehörigkeit oder auch als Abgrenzung von bestimmten kulturellen (Sub-)Gruppen interpretiert werden.

Symbolsysteme sind nach der Theorie des symbolischen Interaktionismus die Bedingung für den erfolgreichen Austausch von Gedanken und Ideen. Ein Symbol wird hier verstanden, als die „Zusammenfügung eines nonverbalen oder sprachlichen Zeichens mit (kulturspezifischem) Sinn“⁵¹. Handlungen und Vorgänge besitzen diesen *symbolischen Sinn* und eine entsprechende Bedeutung. Die Kultur stellt den Menschen im Alltag die notwendigen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zur Verfügung, damit sie die Welt interpretieren können. Demnach sind Menschen aus denselben Kulturkreisen fähig, bestimmte Zeichen auf die gleiche Weise als entsprechende Symbole zu interpretieren und dadurch sinnvoll miteinander zu kommunizieren.⁵² Ein Beispiel ist das Kreuz (†), welches als Hauptzeichen des Christentums gilt.

Gleichzeitig bietet Kultur den Menschen eine Orientierungsfunktion und die Fähigkeit kulturell angemessen zu handeln. Dies setzt jedoch voraus, dass die Symbolsysteme der Kultur bekannt sind. Der symbolische Charakter und die Orientierungsfunktion sind somit voneinander abhängig und ergänzen sich.

Die folgende Definition von Clarke (1981) konkretisiert noch einmal das hier vorliegende Verständnis von Kultur:

⁵⁰ Vgl. Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges., S. 73 f

⁵¹ Klinke, Sebastian (2005): Interkulturelle Arbeit in Migrantenselbstorganisationen. Eine empirische Studie mit drei Jugendgruppen aus Migrantenvereinen in Frankfurt a. M. Diplomarbeit. Universität Marburg, Marburg. Erziehungswissenschaften. Online verfügbar unter http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelle_Arbeit_Klinke.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 7

⁵² Vgl. Auernheimer 2003, S. 74

„Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. [Sie] trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die ein Individuum zu einem ‚gesellschaftlichen Individuum‘ wird. [...] Jede Gruppe macht irgendetwas aus ihren Ausgangsbedingungen, und durch dieses ‚Machen‘, durch diese Praxis wird Kultur reproduziert und vermittelt. Aber diese Praxis findet nur im gegebenen Feld der Möglichkeiten und Zwänge statt.“⁵³

Bringt man diese Definition in Zusammenhang mit den vorhergehenden Darlegungen, können die *Landkarten der Bedeutungen* das Symbolsystem einer Kultur darstellen. Sie geben den Dingen einen Sinn und bilden die Identität von Gruppen und Einzelnen.⁵⁴

Clarke macht außerdem deutlich, dass Menschen keine passiven Empfänger von Kultur bzw. Bedeutungen sind, sondern dass sie sich diese aneignen und dabei transformieren. Wenn sich Individuen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen bzw. sich mit Menschen anderer Kulturen austauschen, *vermischen* sich ihre *Landkarten der Bedeutungen* und werden entsprechend ihrer (neuen) Lebensbedingungen transformiert. Dabei definieren sie stets sich selbst neu und konstruieren sich so ihre Identität. Das aktive *Machen* ist also von zentraler Bedeutung, denn „es erlaubt ein Verständnis von Kultur, welches das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt stellt. Es findet bestimmte Bedingungen vor, kann diese aber bei Bedarf mitgestalten“⁵⁵.

Diese Auslegungen verdeutlichen zudem, dass Clarke das *dynamische Kulturverständnis* vertritt. Das heißt, dass Kultur nicht als ein „fertiges Produkt sondern als ‚Produktion‘ verstanden“⁵⁶ wird, also dass der Mensch Kultur aktiv herstellt, dass er nicht nur ein Geschöpf von Kultur, sondern ebenso selbst Schöpfer ist. Besonders durch die transnationale Mobilität und die dadurch entstandene Globalisierung wird die „Deckungsgleichheit von Mensch, Kultur

⁵³ Clarke, John; Jefferson, Tony; Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen, Klasse. In: Honneth, Axel; Clarke, John (Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt am Main: Syndikat (Eine Veröffentlichung des Diskussionskreises „Kommunikationsverhältnisse“ innerhalb der Autoren- und Verlagsgesellschaft Syndikat), S. 40 f.

⁵⁴ Vgl. Katzuba, Margarete (2010): Einige Gedanken zum Zusammenhang von Kultur und interkultureller Kompetenz. In: Technische Universität Darmstadt (Hrsg.): Internationale Bildungsarbeit der IG Metall. Darmstadt. S. 33–42. Online verfügbar unter http://www.pl-abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_allgemeine_paedagogik_und_erwachsenenbildung/Projektabschlussbericht_IGMetall.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2015, S. 36

⁵⁵ Katzuba 2010, S. 36

⁵⁶ Ebd., S. 35

und Territorium aufgelöst⁵⁷.

Im Gegensatz dazu steht das *statische Kulturverständnis*. Hier wird Kultur als unveränderlich und territorial begrenzt definiert, und wird an die ethnische oder nationale Herkunft gebunden.⁵⁸ Kultur ist demnach ein homogenes System von Werten und Normen, welche sich den nationalen Eigenarten eines Volkes zuordnen lässt. Sie wird daher auch als *Nationalkultur* bezeichnet. Wenn Kultur als statisch und ohne Eigendynamik charakterisiert wird, werden sowohl die Dynamiken und Prozesse menschlicher Handlungen ignoriert, als auch der kulturelle Wandel vernachlässigt.⁵⁹ Da sich jedoch Kulturen und kulturelle Identitäten verändern können, vor allem durch den Kontakt mit anderen Kulturen, liegt dieser Arbeit das *dynamische Kulturverständnis* zugrunde.

Wenn von *Kultur* gesprochen wird, spielt meist auch die *Identität* eine wichtige Rolle, allerdings fällt auf, dass der Begriff zwar häufig verwendet, jedoch selten explizit erläutert wird. Da der Zusammenhang dieser zwei Konstrukte eben nicht ignoriert werden kann, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit der *Identität*, genauer noch mit der *kulturellen Identität*.

1.6 Kultur und Identität

Der Zusammenhang zwischen Kultur und Identität findet sich in den Wert- und Symbolsystemen, die Kulturen ausmachen und wodurch Identitätsgruppen entstehen können. Ein Individuum kann sich in seiner Umwelt orientieren und empfindet Sicherheit, indem es sich mit den dort vorherrschenden Werten und Symbolen identifiziert.⁶⁰ Dennoch sind Identitätsgruppen keine abgegrenzten kulturellen Einheiten. In der Regel überschneiden sich viele Gruppen oder gehen

⁵⁷ Sarma, Olivia (2012): KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung. Hg. v. Der Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/KulturKonzepte_2012.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 9 Sarma 2012, S. 9

⁵⁸ Vgl. Sarma 2012, S. 9

⁵⁹ Vgl. Katzuba 2010, S. 35

⁶⁰ Vgl. Langer, Yvonne: Die Rolle von Kultur und Identität im Integrationsprozeß von Zuwanderern und ihre Implikationen für die kommunale Integrationspolitik. In: Swiaczny, Frank; Haug, Sonja (Hrsg.): Bevölkerungsgeographische Forschung zur Migration und Integration. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt. Wiesbaden. S. 53–68. Online verfügbar unter http://www.bib-demografie.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Materialien/112.pdf;jsessionid=F55E07161973B8B224C7C6B84E8E858D.2_cid292?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 56

grenzenlos in einander über.

Leitet man *Identität* vom Begriff *Identifikation* ab, bedeutet es in der Regel (1) andere zu identifizieren, (2) selbst identifiziert zu werden und (3) sich mit anderen zu identifizieren.⁶¹

Der Psychologe Graumann charakterisiert weiterhin „jede soziale Identität [...] [als] nicht nur interpersonal-interaktiv gebunden; sie ist immer auch ortsbezogen und dingbezogen sowie auf das Symbolische ausgerichtet“⁶². Diese Definition lässt sich auch auf die kulturelle Identität anwenden, denn „was Orte und Dinge sowie Personen symbolisieren können, sind letztlich Werte, die in ihrer Gesamtheit eine Kultur definieren“⁶³.

Die Entwicklung und Beeinflussung der Identität erfolgt nicht nur durch die Identifikation mit Werten bzw. Gruppen, sondern kann auch durch die Negation bestimmter Einstellungen oder Werte geschehen (z. B. Anti-Atomkraft). Daher kann man auch zwischen positiver und negativer kultureller Identität unterscheiden. Die positive kulturelle Identität ist *nach innen* gerichtet, das heißt sie funktioniert integrierend, indem das Individuum seine Wertvorstellungen mit der eigenen Kulturgemeinschaft (bzw. mit mehreren Kulturgemeinschaften) teilt und ihre Verhaltensnormen und Lebensart als ‚richtig‘ empfindet.⁶⁴ Die negative kulturelle Identität ist *nach außen* gerichtet und wirkt distinktiv, indem die Identität als eine Art ‚Stütze‘ fungiert. Das Individuum ist Mitglied seiner Kulturgemeinschaft(-en), wodurch es sich nach außen positionieren und von anderen Kulturgemeinschaften abgrenzen kann.⁶⁵

Entsprechend diesem Prinzip stehen Identifikation und Integration sowie Identifikation und Abgrenzung in der gesellschaftlichen Praxis sehr eng

⁶¹ Vgl. Hauser, Robert (2006): Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt? In: Nicanor, Ursua (Hrsg.): Netzbasierte Kommunikation, Identität und Gemeinschaft. 1. Aufl. Berlin: Trafo (E-culture, 6), S. 321

⁶² Graumann, Carl F. (1999): Soziale Identitäten. Manifestation sozialer Differenzierung und Identifikation. In: Viehoff, Reinhold (Hrsg.): Kultur, Identität, Europa. Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer Konstruktion. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 64

⁶³ Graumann 1999, S. 67 ff

⁶⁴ Vgl. Rösch, Olga (2005): Kulturelle Identität als (Problem)Thema in der Praxis. In: Ungvárl, László (Hrsg.): Wissenschaftliche Beiträge. Forschung - Lehre - Technologietransfer. Technische Fachhochschule Wildau. Wildau (2005). S. 40–43. Online verfügbar unter http://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/forschung_transfer/dokumente/WB_2005.pdf, zuletzt geprüft am 09.01.2015, S. 42

⁶⁵ Vgl. Rösch 2005, S. 42

beieinander, beziehungsweise bedingen sie sich gegenseitig.⁶⁶

Etwas weniger abstrakt kann die kulturelle Identität als ein stabiles Verständnis über das Selbst, die Rolle der eigenen Person und die Erwartungen, die mit dieser Rolle verbunden sind, verstanden werden. Sie verweist auf das Bedürfnis und ist gleichzeitig Ausdruck von Zugehörigkeit; sie verleiht Orientierung und Sicherheit. Träger und Ausdruck von kultureller Identität sind Ethnizitäten⁶⁷, aber auch Sprache, religiöse Zugehörigkeit, gemeinsame Geschichte und Traditionen, Geschlecht, Alter, die sozioökonomische Situation, Interessen u.v.m.⁶⁸

Ein Individuum identifiziert sich stets mit mehreren Wertegemeinschaften oder Gruppen gleichzeitig, wechselt sie aber auch im Laufe seines Lebens. Somit kann die kulturelle Identität – ebenso wie die Kultur – als Prozess angesehen werden.

Betrachtet man noch einmal das Konzept der interkulturellen Bildung, dann findet sich nicht nur das Wort *Kultur*, sondern auch *Interkultur*. Auf diesen Begriff geht das folgende Kapitel ein.

1.7 Multikultur und Interkultur

Der lateinische Begriff *multus* bedeutet *viel* oder *zahlreich*. *Multikulturell* beschreibt einen Tatbestand, und zwar den, „dass eine Lebenswelt dadurch charakterisiert ist, dass sie sich aus Angehörigen mehrerer Kulturen zusammensetzt. Es handelt sich folglich um eine soziale Organisationsstruktur“⁶⁹

Eine multikulturelle Gesellschaft ist demnach eine Lebenswelt, in der Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft, religiöser Zugehörigkeit und gesellschaftlicher Wertesysteme zusammenleben. Dabei ist Multikulturalität „weder eine Norm, noch ein Wert an sich, sondern heute in nahezu allen entwickelten Ländern eine Tatsache“⁷⁰.

⁶⁶ Vgl. Freytag, Tim Hartmut (2003): Bildungswesen, Bildungsverhalten und kulturelle Identität. Ursachen für das unterdurchschnittliche Ausbildungsniveau der hispanischen Bevölkerung in New Mexico. Dissertation. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg. Naturwissenschaftlich-Mathematischen Gesamtfakultät. Online verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3675/>, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 166

⁶⁷ Ethnizität bedeutet ethnische Identität

⁶⁸ Vgl. Freytag 2003, S. 166

⁶⁹ Bolten, Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale f. polit. Bild. Thüringen, S. 39

⁷⁰ Fuchs 2012, S. 67

Neben *Multikultur* ist das Wort *Interkultur* getreten, was ebenfalls auf die Existenz unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft hindeutet. Die Bezeichnung *inter* verweist jedoch zusätzlich auf das *Zwischen*, also die Beziehungen zwischen verschiedenen Lebenswelten. Die Interkulturalität ist demnach keine soziale Struktur, sondern ein Prozess, welcher sich „auf die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten, auf ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktionen untereinander“⁷¹ bezieht.

Dabei deutet der Begriff Interkulturalität stärker als Multikulturalität auf kulturelle Differenzen hin. Gleichzeitig thematisiert er das gemeinschaftliche Handeln und Kommunizieren zwischen den Lebenswelten bzw. den Menschen.⁷² Durch das gegenseitige Kennenlernen und den Austausch wird kontinuierlich eine (Inter-) Kultur neu erschaffen, die letztlich mehr als nur das Produkt von der einen und der anderen Kultur ist. Durch das *Vermischen* der unterschiedlichen Kulturen, entsteht eine neue dritte Kultur, die keiner der vorher existierenden Kulturen entspricht. Sie weist im Sinne der Synergie eine völlig neue Qualität auf, die weder die eine, noch die andere alleine hätte erzielen können.⁷³

Die deutsche UNESCO-Kommission veröffentlichte eine Definition von *Interkulturalität*. Sie sagt, sie „bezieht sich auf die Existenz verschiedener Kulturen und die gleichberechtigte Interaktion zwischen ihnen sowie die Möglichkeit, durch den Dialog und die gegenseitige Achtung gemeinsam kulturelle Ausdrucksformen zu schaffen“⁷⁴.

In einigen wissenschaftlichen Diskussionen wird Interkulturalität auch als ein Differenzphänomen beschrieben und zum Beispiel von Gemende definiert als „ein Sammelbegriff für diejenigen kulturellen Phänomene, die sich in der Spannung von kulturell-ethnischer und sozialer Annäherung, Differenzierung und Ungleichheit bewegen und die in sich vielfältig, komplex und widersprüchlich

⁷¹ Bolten 2012, S. 39

⁷² Vgl. Wagner, Bernd (2012): Von der Multikultur zur Diversity. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed. S. 245–251, S. 245

⁷³ Vgl. Weber, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen - Versuch einer Rekonzeptualisierung. In: Unterrichtswissenschaft (32). S. 143–168. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5811/pdf/UntWiss_2004_2_Weber_Interkulturelles_Lernen.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 146 f

⁷⁴ Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2006): Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Hg. v. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Bonn. Online verfügbar unter http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Broschuere_Uebereinkommen_kulturelle_Vielfalt.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 21

sind“⁷⁵.

Fuchs meint darüber hinaus, dass Kultur nur im Modus des Interkulturellen funktioniert: „Kulturbegegnung kann sogar als Motor der Kulturentwicklung gesehen werden.“⁷⁶

Er erwähnt in diesem Kontext außerdem, dass vor allem die Kulturpädagogik über besondere Möglichkeiten verfügt, „im Schonraum kulturpädagogischer Projekte handlungsentlastet Kulturbegegnung zu organisieren“⁷⁷, wodurch Interkultur ermöglicht und gefördert werden kann. Innerhalb des Rahmens der Kulturpädagogik kann auch das Tanzen verortet werden, was sich als (inter-)kulturpädagogische Methode eignet. Dies wird im zweiten Kapitel ausführlicher behandelt.

In politischen und gesellschaftlichen Debatten wird aktuell erörtert, ob anstelle des Ziels der erfolgreichen *Integration* eher eine *Inklusion* von Menschen unterschiedlicher ethnischer, sozialer oder kultureller Herkunft in die Gesellschaft erfolgen sollte.

Inklusion lässt sich ebenfalls aus dem Lateinischen herleiten und bedeutet *Einschluss* oder *Teilhabe*. Also ist die Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens gemeint, die nicht zum Beispiel aufgrund von Vorurteilen verhindert werden darf.

Es heißt, die Inklusion gehe einen Schritt weiter als die Integration. Sie erwarte nicht, dass sich der Mensch selbst verändert – wenn es um Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Behinderung geht – da dies auch gar nicht möglich sei. Inklusion erfolge dadurch, dass die Rahmenbedingungen an die jeweiligen Besonderheiten angepasst werden und jegliche Barrieren, die eine erfolgreich Teilhabe be- oder verhindern, behoben werden.⁷⁸

Da Inklusion im allgemeinen Verständnis auf Menschen mit physischer oder psychischer Behinderung in Verbindung gebracht wird, liegt in den folgenden Kapiteln der Fokus auf der *Integration*.

⁷⁵ Gemende, Marion (1999): Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. In: Gemende, Marion; Schröder, Wolfgang; Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim u.a.: Juventa, S.11

⁷⁶ Fuchs 2012, S. 67

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Vgl. Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: *Sonderdruck Pädagogik* (2). S. 51–54. Online verfügbar unter <https://www.gew.de/Binaries/Binary43645/SonderdruckManifest.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2014, S. 51

1.8 Interkulturelle Bildung und Kompetenzen

1.8.1 Geschichtlicher Hintergrund

Analog zur Entwicklung des modernen Staates im Europa des 18. Jahrhunderts taucht auch die Bildung im modernen Sinne auf. Die damaligen Bildungssysteme, welche die Grundlage für die heutigen Schulen darstellen, waren damals wie heute dafür verantwortlich, die Bevölkerung zu alphabetisieren. Durch das Lehren einer einheitlichen Sprache und Kultur wurden die Voraussetzungen für eine umfassende Bildung geschaffen. Besonders zur Zeit der industriellen Revolution erfuhr die Bildung immer mehr Bedeutung, da sie den technologischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Fortschritt ermöglichte.⁷⁹ Im Zuge dessen und der zunehmenden Mobilität kam es häufiger zu interkulturellen Begegnungen, sowohl privat, als auch geschäftlich.

Der Anthropologe Edward T. Hall gilt als einer der ersten Forscher von interkultureller Kommunikation. Er analysierte ab den 1950er Jahren konkrete Fälle von Missverständnissen, meist zwischen Geschäftsleuten verschiedener Herkunft (zu der Zeit waren die Protagonisten in der Regel männlichen Geschlechts). Als Grund oder Auslöser für die Konfliktsituationen führt er die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe auf und versucht sie anhand von Erklärungsmustern und Beispielen zu verstehen und zu erklären. Die Ergebnisse seiner Forschung wurden als Informationsbasis für die Entwicklung von Trainingsprogrammen verwendet, welche Industriekadern und Soldaten auf die Begegnung mit Fremden vorbereiten sollten.⁸⁰

1.8.2 Entwicklung interkultureller Bildung

Die Forschungen über interkulturelle Kommunikation wiesen für lange Zeit wenig Berührungspunkte mit der interkulturellen Bildung auf.

Der Begriff der interkulturellen Bildung erscheint erst Ende der siebziger Jahre im Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit in Kindergärten und Schulen, die auch zunehmend von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

⁷⁹ Vgl. Allemann-Ghionda, Cristina (1997): Interkulturelle Bildung. In: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (36). Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/b/volltexte/2014/9520/pdf/Allemann_Ghionda_1997_Interkulturelle_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2015, S. 111

⁸⁰ Vgl. Allemann-Ghionda 1997, S. 119

besucht wurden.⁸¹

Seit den Anfängen bis Ende der achtziger Jahre wird unter *interkultureller Bildung* vor allem die „pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“⁸² verstanden. Und der „Begriff ‚interkulturell‘ markiert einen Paradigmenwechsel im Vergleich zur bis dahin theoretischen und praktizierten kompensatorischen Ausländerpädagogik“⁸³.

In Diskussionen über die interkulturelle Bildung in Deutschland, stehen in der Regel die Defizite und Probleme, die Migranten häufig haben – etwa fehlende Sprachkenntnisse und mangelhafte Integration – im Vordergrund. Im Jahr 2007 plädiert der Deutsche Kulturrat für einen „Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Potenzialperspektive“⁸⁴ und erkennt dabei die interkulturelle Bildung als eine „Chance für unsere Gesellschaft“⁸⁵. In diesem Zusammenhang definiert er interkulturelle Bildung wie folgt:

„Interkulturelle Bildung ist auf der Seite des Individuums diejenige Fähigkeit, die die gesellschaftlich vorhandene kulturelle Vielfalt produktiv zu bewältigen gestattet. Zur politischen, juristischen und sozialen Dimension von kultureller Vielfalt kommt daher eine pädagogische Dimension. Sie ist insbesondere unverzichtbar für jedes Land, das wie Deutschland durch den internationalen Handel von Dienstleistungen und Gütern stark in den wirtschaftlichen Globalisierungsprozess eingebunden ist. Ziel ist daher auch, die Menschen in Deutschland so auszubilden, dass sie sich im Inland in internationalen Unternehmen bewähren, und im Ausland integrieren und dort erfolgversprechend arbeiten können“.⁸⁶

Demnach gilt die interkulturelle Bildung nicht nur als Mittel zur Integration der Migranten in die Mehrheitsgesellschaft, sondern auch als eine Aufgabe, die jeder Mensch in einer globalisierten Gesellschaft zu bewerkstelligen hat, da es das Zusammenleben, besonders von kulturell unterschiedlich geprägten Menschen, fördert. Zudem sind vor allem Exportnationen, wie Deutschland, auf interkulturell

⁸¹ Vgl. Allemann-Ghionda 1997, S. 121

⁸² Hohmann, Manfred (1989): Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred, /Reich, Hans H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Münster/New York. S. 12, nach Allemann-Ghionda 1997, S. 121

⁸³ Allemann-Ghionda 1997, S. 122

⁸⁴ Zimmermann, Olaf (2011): Interkulturelle Bildung - eigentlich eine Selbstverständlichkeit? Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (Dossier Kulturelle Bildung). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60110/interkulturelle-bildung>, zuletzt geprüft am 10.01.2015

⁸⁵ Zimmermann 2011

⁸⁶ Ebd.

gebildete Menschen angewiesen, um in der globalisierten Welt wirtschaftlich erfolgreich zu sein bzw. zu bleiben.⁸⁷

Die interkulturelle Bildung wird nicht nur in kulturellen und kulturpädagogischen Einrichtungen und Projekten vermittelt – wie etwa in Museen, Theatern und Tanzstätten sowie Bibliotheken – sondern vor allem auch in der Schule. Während die außerschulischen Einrichtungen teilweise um ihre Teilnehmer kämpfen müssen, ist der Schulbesuch und die Teilnahme an den meisten Veranstaltungen Pflicht. Eine ‚erzwungene‘ Beteiligung hat sicherlich auch Nachteile, doch bietet die Schule die Chance, diejenigen Kinder und Jugendliche zu erreichen, die außerschulische Angebote nicht wahrnehmen dürfen, können oder möchten.⁸⁸

Die Stellungnahme des Deutschen Kulturrats spricht zusätzlich die interkulturelle Kompetenz an, ohne sie explizit zu nennen. Sie wird als ein Ziel der Allgemeinbildung betrachtet und steht in direktem Zusammenhang mit der interkulturellen Bildung, weshalb im nächsten Kapitel *interkulturelle Kompetenzen* eingehender betrachtet und erläutert werden.

1.8.3 Interkulturelle Kompetenz

Um ein besseres Verständnis des Konstrukts *interkulturelle Bildung* zu bekommen, ist es notwendig, sich mit der interkulturellen Kompetenz zu befassen; dies zeigt beispielsweise auch das bereits aufgeführte Zitat von Zimmermann.⁸⁹

Was genau unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist, wird in vielen Schriften unterschiedlich dargelegt. Um die Ergebnisse einzugrenzen, basieren die nächsten Erläuterungen vorwiegend auf den Ideen und Erklärungen von Prof. Dr. Obermaier und Dr. Bolten, die sich ausgiebig mit dem Thema *interkulturelle Kompetenz* befassen bzw. befasst haben.

Bolten hebt zunächst den Zusammenhang von Kommunikation und Kultur hervor: „Damit Prozesse kulturellen Wandels und interkulturellen Handelns überhaupt stattfinden können, [...] werden wir unweigerlich feststellen müssen: Ohne Kommunikation gibt es keine (Inter-) Kulturen. [...] [Denn] Wo keine

⁸⁷ Vgl. Zimmermann 2011

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Siehe S. 22

Kommunikation stattfindet, kann sich keine Kultur entwickeln und kann keine Interkultur entstehen.⁹⁰

Während einer interkulturellen Kommunikation – also dem Kontakt zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen – treten häufig Verständigungsprobleme, Unzufriedenheit und andere Konflikte auf, und das nicht nur aufgrund verschiedener Sprachzugehörigkeit.⁹¹ In der Begegnung mit Fremden und den *kulturellen Selbstverständlichkeiten* der Anderen, wird einem selbst die Selbstverständlichkeit des eigenen Denkens und Handelns vor Augen geführt. Es wird ersichtlich, wie sehr wir unser eigenes Verständnis für allgemeingültig halten oder sogar für objektiv richtig und wahr. Zudem wird bewusst gemacht, dass Menschen aus anderen Kulturen auf unbekannte bzw. andere Weise Dinge sehen und tun können, als man selbst. Die eigene Gewissheit über Kommunikations- und Handlungsriten kann ins Wanken geraten und die bisherigen *Orientierungsmuster* sowie die Sicherheit – die einem die eigene Kultur gibt – können durcheinander gebracht werden, wodurch auch die eigene Identität verunsichert wird.⁹² Dies geschieht zum Beispiel, wenn „aus der eigenen Kultur abgeleitete Verhaltenserwartungen an den Anderen, nicht bzw. ‚falsch‘ erwidert [werden] und das ‚falsche‘ Verhalten des Anderen [...] nach den eigenen kulturellen Regeln interpretiert und bewertet [wird]“⁹³. Dieses ‚falsche‘ Verhalten kann bei den Involvierten starke Emotionen auslösen, wie Frustration, Ablehnung, Angst etc.

Um dies zu vermeiden und um interkulturelle Begegnungen für beide Seiten positiv zu gestalten, ist es wichtig, „für diese Situationen Verhaltensstrategien zu finden, die auf Verstehen und Kooperation setzen“⁹⁴.

Mit Verhaltensstrategien sind allerdings keine spezifischen und allgemeingültigen Verhaltensregeln für den Umgang mit Personen fremder Kulturen gemeint, die in jeder interkulturellen Situation eingesetzt werden können. Solch ein *Allzweckinstrument* gibt es nicht. Und „Listen von ‚Dos und Taboos‘, ein ‚Kultur-Knigge‘ oder ähnliches, nützen in der Regel nur wenig, weil sich im

⁹⁰ Bolten 2012, S. 41 f

⁹¹ Vgl. Obermaier, Dorothee (2003): Ist interkulturelle Kompetenz lernbar? In: Hoffmann, Ute (Hrsg.): Reflexionen der kulturellen Globalisierung. Interkulturelle Begegnungen und ihre Folgen. Berlin: WZB. S. 161–177. Online verfügbar unter <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2003/iii03-110.pdf>, zuletzt geprüft am 09.01.2015, S. 162

⁹² Siehe Kapitel 1.6, S. 16 ff

⁹³ Obermaier 2003, S. 162

⁹⁴ Obermaier 2003, S. 161

interkulturellen Kontakt niemand so verhält, wie er es in der eigenen Kultur tun würde“⁹⁵, so Bolten. Vielmehr ist unter *Strategien* die interkulturelle Kompetenz gemeint, sowie das Spektrum an Fähigkeiten, die damit einhergehen.

Um dieses Gesamtkonstrukt verständlich zu machen, wird im Folgenden *interkulturelle Kompetenz* durch die Beantwortung der nächsten drei Fragen erklärt: (1) Was sind die *Ziele* interkultureller Kompetenz? (2) Über welche konkreten *Qualifikationen* sollte eine interkulturell kompetente Person verfügen? (3) Und welche weiteren *Spezifika* weist die interkulturelle Kompetenz auf?⁹⁶

Das (1) *Ziel* interkultureller Kompetenz besteht darin, sich so selbstsicher und natürlich in der interkulturellen Begegnung zu verhalten, wie beim *intrakulturellen* (innerhalb der eigenen Kultur) Zusammentreffen.⁹⁷ In diesem Sinne sollten die Personen in der Lage sein, ihre sozialen Kompetenzen auch in der interkulturellen Situation anzuwenden. Wie Obermaier feststellte, werden kommunikative Fähigkeiten (Kompetenzen) in den meisten Definitionen aufgeführt, als notwendige Voraussetzungen für ein angemessenes Verhalten in interkulturellen Begegnungen bzw. Kommunikationssituationen.⁹⁸ Hier wird wieder einmal der Zusammenhang von Kommunikation und (Inter-)Kultur offensichtlich.

Demnach sind es die sozialen Fähigkeiten, dabei vor allem die handlungsbezogenen und kommunikativen Fertigkeiten, die als (2) *Qualifikation* für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation benötigt werden. Das heißt, man muss im Stande sein, die eigene Kommunikation der interkulturellen Situation anpassen zu können, um eine weitestgehend konfliktfreie Begegnung zu ermöglichen.

Es werden neben dieser noch zahlreiche andere soziale Eigenschaften und Fertigkeiten genannt, die ein Mensch beherrschen sollte, um als interkulturell kompetent zu gelten. Zu diesen Qualifikationen zählt Obermaier:

„Persönlichkeitsstärke, Toleranz, die Fähigkeit zu sozialen Beziehungen, Intelligenz, Aufgabenorientierung und das Erkennen

⁹⁵ Bolten 2012, S. 46

⁹⁶ Obermaier 2003, S. 16 f

⁹⁷ *Anmerkung*: Keine Kultur ist homogen, sondern besteht aus einer Vielzahl heterogener Subkulturen, weshalb es selbst in der *intrakulturellen* Begegnung zu interkultureller Kommunikation kommen kann (vgl. Obermaier 2003, S. 163)

⁹⁸ Vgl. Obermaier 2003, S. 164

von Nutzen (‚benefit‘). Die sozialen Fertigkeiten umfassen u. a. Sprachkenntnisse, Kommunikationsfähigkeit, das Erkennen von (Handlungs-) Chancen sowie die Fähigkeit, die o. g. Persönlichkeitszüge auch in einem fremdkulturellen Kontext anwenden zu können.⁹⁹

Die Liste an Persönlichkeitseigenschaften kann beliebig weitergeführt werden. Um sich eine Übersicht zu verschaffen, entwickelten einige Autoren Dimensionen oder Kategorien. Beispielsweise unterscheiden Gertsen¹⁰⁰ und Bolten¹⁰¹ zwischen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen.¹⁰² Nach dieser Einteilung sind die *kommunikativen Fähigkeiten* der verhaltensbezogenen Dimension und die *Sprachkenntnisse* der kognitiven Dimension zuzuordnen. Allerdings erweist sich die Zuordnung von zum Beispiel *Toleranz* sowie *Persönlichkeitsstärke* zu einer einzigen Dimension, als problematisch. Die Persönlichkeitsstärke ist nicht nur eine Sache des Willens. Sie kann sowohl das Verhalten beeinflussen als auch durch starke Emotionen manipuliert werden. Jedoch scheint dieser Aspekt nicht von Belang zu sein. Viel mehr geht es um die allgemeine Erkenntnis, dass das alleinige *Wissen* über fremde Kulturen – ihre Geschichte, Sprache(n) und Praktiken – keine ausreichende Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz darstellt.¹⁰³ Obermaier fasst zusammen:

„Fehlen die Bereitschaft und die Fähigkeit, mit dem Kopf des Anderen zu Denken und mit dem Herzen des Anderen zu fühlen‘ (‚Perspektivübernahme‘) und die kommunikativen Fertigkeiten, dies auch sichtbar zu machen und in soziales Handeln umzusetzen, werden sowohl die IKK [interkulturelle Kompetenzen] misslingen, als auch die eigenen Handlungsoptionen scheitern.“¹⁰⁴

Die hier aufgeführten Kompetenzen unterscheiden sich nicht merklich von denen, die bei der generellen und alltäglichen (*intra*kulturellen) Kommunikation benötigt werden. Die interkulturelle Kommunikation erfordert demnach weitere (3) *spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die darüber hinausgehen.¹⁰⁵

Bolten liefert insgesamt 20 „Empfehlungen zur interkulturellen

⁹⁹ Obermaier 2003, S. 164

¹⁰⁰ Gertsen, Martine C. (1990): Intercultural Competence and Expatriates. The International Journal of Human Resource Management (1), S. 341–362. Nach Obermaier 2003, S. 164 f

¹⁰¹ Bolten, Jürgen (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkämpfungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training. München: Hampp. S. 63

¹⁰² Vgl. Obermaier 2003, S. 164

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 165

¹⁰⁴ Obermaier 2003, S. 165

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 166

Kompetenzentwicklung“¹⁰⁶, die als Eigenschaften interpretiert werden können, die auch zur interkulturellen Kompetenz gehören. Auch Obermaier führt diesbezüglich vier Spezifika auf, die ebenfalls als Handlungsempfehlungen zu verstehen sind.¹⁰⁷ Die wesentlichen Teilkompetenzen werden aus beiden Darlegungen zusammengefasst bzw. ergänzend in insgesamt vier Eigenschaftsbereichen aufgeführt. Die Reihenfolge steht nicht in Verbindung mit ihrer Wichtigkeit oder Wertigkeit.

1. Kulturen sind größtenteils durch interkulturelle Prozesse gewachsen, zu denen vor allem Migrationsbewegungen, Handelsbeziehungen und Kolonialisierungen zählen. Dadurch sind zwischen Kulturen mal mehr und mal weniger Überschneidungen zu finden, weshalb es kaum möglich ist, die Grenze einer Kultur deutlich auszumachen. Das heißt, ihre *Ränder* sind unscharf, was dazu führt, dass Kulturen sich auch nicht als homogene Einheiten darstellen lassen. Etikettierungen oder Kategorisierungen sind demnach wenig sinnvoll, da sie zu Generalisierung und Stereotypenbildung führen. Dennoch ist es wichtig, sich vor einer (geplanten) interkulturellen Begegnung *Wissen* über die jeweils andere Kultur anzueignen, wobei zu berücksichtigen ist, dass die zahlreichen Äußerungsformen dieser Kulturen als wertneutral erachtet werden sollten.¹⁰⁸

Da eine Kultur zu großen Teilen von ihrer Geschichte beeinflusst wird, ist es zusätzlich von Bedeutung, über die historisch gewachsenen Systemzusammenhänge Bescheid zu wissen. Hierbei ist es besonders wichtig, ihre Entwicklungszusammenhänge zu verstehen.¹⁰⁹

Doch nicht nur Kenntnisse über die fremde Kultur sind wichtig, sondern auch das Wissen über die eigene Kultur ist essentiell, wenn es darum geht, das Fremde zu verstehen.¹¹⁰

Das *Kulturwissen*, die interkulturelle *Lernbereitschaft* und *Fremdsprachenkenntnisse* sind für alle nachfolgenden Kompetenzen fundamental.¹¹¹⁺¹¹²

¹⁰⁶ Vgl. Bolten 2012, 44 ff

¹⁰⁷ Vgl. Obermaier 2003, S. 166 ff

¹⁰⁸ Vgl. Bolten 2012, 44

¹⁰⁹ Vgl. Bolten 2012, S. 45

¹¹⁰ Vgl. ebd. S. 166

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 166

¹¹² *Anmerkung*: Es fällt auf, dass Prof. Dr. Bolten dem eigen- und fremdkulturellen Wissen eine

2. Wie Gertsen bereits darlegte (siehe S. 26), reicht jedoch Faktenwissen alleine nicht aus. Die Kultur des Kommunikationspartners muss akzeptiert und respektiert werden. Dies geschieht am ehesten, wenn es gelingt, zunächst die eigene Kultur zu reflektieren – was eine ausreichende Kenntnis über die Eigenkultur voraussetzt. Erst danach kann das fremde Verhalten bewusst und verständlich werden. Da in diesem Prozess häufig Widersprüche auftreten, zählen auch die Fähigkeiten *Dissenzbewusstsein*, *Ambiguitätstoleranz*, sowie auftretende *Widersprüche aushalten* zu können, zu den interkulturellen Kompetenzen.¹¹³

3. Um das Verhalten des Anderen zusätzlich verstehen zu können, muss die Fähigkeit gegeben sein, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Dabei reicht es nicht aus, die Strukturen sowie Kommunikations- und Handlungsmerkmale der anderen Kultur zu kennen, sondern es muss auch eine *Perspektivübernahme* erfolgen. Diese kann nur zustande kommen, wenn auch die „affektiven Komponenten im Handeln des Anderen nachempfunden werden können“¹¹⁴. In diesem Sinne sind auch das Einfühlungsvermögen, die emotionale Intelligenz und das bereits erwähnte Dissenzbewusstsein entscheidende Kompetenzen. Darüber hinaus erfordert es die Fähigkeit zur *Rollendistanz* und *Flexibilität*.¹¹⁵

4. Da in interkulturellen Begegnungen sehr häufig Konflikte auftreten, sollten die Beteiligten über Techniken des *Konfliktmanagements* verfügen.¹¹⁶
 Aufgrund der Verschiedenheit der beteiligten Personen sollte zudem stets über die gemeinsamen Handlungsorientierungen und Ziele kommuniziert werden. „Nur so können im Bewusstsein der Unterschiedlichkeit

vergleichsweise hohe Bedeutung zu spricht. Dies kann kritisch betrachtet werden. Z.B. kann eine Personen interkulturell kompetent erscheinen, weil sie die fremde Sprache spricht, die anderen Gebräuche und Umgangsformen kennt, sich entsprechend verhält und somit internationale geschäftliche Verhandlung abwickeln kann. Diese Person muss aber nicht die Absicht haben, die Kultur tatsächlich verstehen zu wollen oder sie zu respektieren. Sie *handelt* erfolgreich im interkulturellen Umfeld, besitzt aber keine interkulturelle *Haltung*. Umgekehrt betrachtet kann man demnach ohne viel intellektuelles Wissen über grundlegende interkulturelle Teilkompetenzen verfügen, solange die persönliche Einstellung stimmt bzw. die emotionale Intelligenz ausgeprägt ist.

¹¹³ Vgl. Bolten 2012, S. 46 f

¹¹⁴ Obermaier 2003, S. 167

¹¹⁵ Vgl. Bolten 2012, S. 47

¹¹⁶ Vgl. Obermaier 2003, S. 167

gemeinsame Zielsetzungen ermöglicht werden.“¹¹⁷ Für solch einen interkulturellen Verständigungsprozesses sind nicht nur die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Metakommunikation erforderlich, sondern auch allgemeine Kommunikationsfähigkeiten, Empathie, Rollendistanz, Selbstdisziplin und -bewusstsein, die Fähigkeit eigene Standpunkte zu erklären und persönliche Grenzen zu setzen.¹¹⁸

Da in interkulturellen Begegnungen stets Akzeptanzspielräume auf beiden Seiten ausgehandelt werden, stellt auch die Integration einen beidseitigen Prozess dar, zumindest, wenn sie erfolgreich verlaufen soll. Bei einem positiven interkulturellen Zusammentreffen entsteht dann idealerweise eine Synergie beider Kulturen.¹¹⁹

Über all die oben aufgeführten Teilkompetenzen hinaus, die sich positiv auf interkulturelles Handeln auswirken, gibt es auch Faktoren, die negative Auswirkungen haben. Nach Bolten sind dies Folgende: „eine lange Enkulturationsphase in der Ausgangskultur, mangelnde Erfahrungsvielfalt; Entweder-oder-Denken, ethnische Isolation (Wohngebiete, Gruppenbildungen) sowie Anpassungsdruck seitens der neuen Umgebung“¹²⁰.

Wie die Formulierung *Teil*-Kompetenzen bereits schlussfolgern lässt, stellt die interkulturelle Kompetenz keinen eigenständigen Bereich dar, sondern setzt sich zusammen aus einem Konglomerat aus individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Teilkompetenzen, die der interkulturellen Situation entsprechend angepasst werden können. „Interkulturelle Kompetenz ist dementsprechend keine Schlüsselqualifikation, sondern eine Querschnittsaufgabe, deren Gelingen das Zusammenspiel verschiedener Schlüsselqualifikationen voraussetzt.“¹²¹

¹¹⁷ Bolten 2012, S. 119

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 119

¹¹⁹ Vgl. ebd. 2012, S. 46

¹²⁰ Ebd. 2012, S. 118

¹²¹ Bolten 2012, S. 166

1.8.4 Interkulturelles Lernen

Obermaier stellt sich nach ihrer eingehenden Betrachtung interkultureller Kompetenzen die Frage, ob diese denn überhaupt erlernbar sind.

„An Hochschulen, aber auch in anderen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, ist die Vermittlung ‚interkultureller Kompetenz‘ längst Bestandteil der Studienprogramme.“¹²² Sie wird auch häufig im Rahmen interkultureller Sensibilisierungstrainings gelehrt, die sowohl für Schüler und Studenten, als auch für Mitarbeiter in global agierenden Unternehmen angeboten werden. An Schulen findet interkulturelles Lernen auch statt, es wird jedoch nicht explizit gelehrt.

Die Frage nach dem *Ob* scheint demnach überflüssig. Zu klären gilt jedoch, *wie* interkulturelle Kompetenz gelernt und gelehrt wird.

Auch mit diesem Thema hat sich Obermaier¹²³ auseinandergesetzt und ihre Gedanken dazu in einem Aufsatz formuliert. Ebenso haben es sich unter anderem Scheitza et al.¹²⁴ sowie Leenen und Grosch¹²⁵ zur Aufgabe gemacht, die Lehre interkultureller Kompetenz zu analysieren. Die Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchungen dienen als theoretische Grundlage für die nachfolgende Abhandlung.

Interkulturelles Lernen ist anders als ‚normales‘ (Neu-) Lernen. Es ist ein *Anschlusslernen*, bei dem bisherige Weltanschauungen in Frage gestellt und relativiert werden. Dabei werden neue bzw. andere Kenntnisse und Gültigkeiten vom Individuum angenommen, weshalb das Erlernen von interkultureller Kompetenz als *transformativer* Prozess gilt, der Veränderungen in den bereits genannten Dimensionen – im Denken, im Fühlen sowie im Verhalten – bewirkt.¹²⁶

Dieser Prozess erstreckt sich in der Regel über einen langen Zeitraum und durchläuft mehrere Entwicklungsstufen bis die interkulturelle Kompetenz

¹²² Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung ; ein Handbuch.* Bielefeld: Transcript, S. 15

¹²³ Obermaier 2003, S. 167–177

¹²⁴ Scheitza, Alexander; Schenk, Eberhard; Krewer, Bernd (1999): *Entwicklung interkultureller Kompetenz.* Hg. v. Fachhochschul-Fernstudienverbund der Länder (FVL) (Studienbrief, 2-010-0506)

¹²⁵ Leenen, Wolf R. & Grosch, Harald (1998): *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens.* In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung.* Bonn. S. 29–46.

¹²⁶ Vgl. Helmholt, Katharina & Müller, Bernd-Dietrich (1993): *Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz.* In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.* 2. Aufl. München: Iudicium, S. 515

gänzlich erreicht wird.

Scheitza et al.¹²⁷ sprechen von insgesamt vier Entwicklungsstufe, die überwunden bzw. durchlaufen werden müssen, bis eine Person interkulturell kompetent handeln kann: dem Ethnozentrismus, dem Kulturalismus, der Differenzierung und der interkulturellen Kreativität.

Auch Leenen und Grosch¹²⁸ entwickelten ein Stufenkonzept, welches jedoch sieben Phasen beinhaltet und sich tiefgründiger auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Kulturverständnis bezieht.

Die unterschiedlichen Phasen werden in *Abbildung 1* zusammengeführt dargestellt und hinterher erläutert.

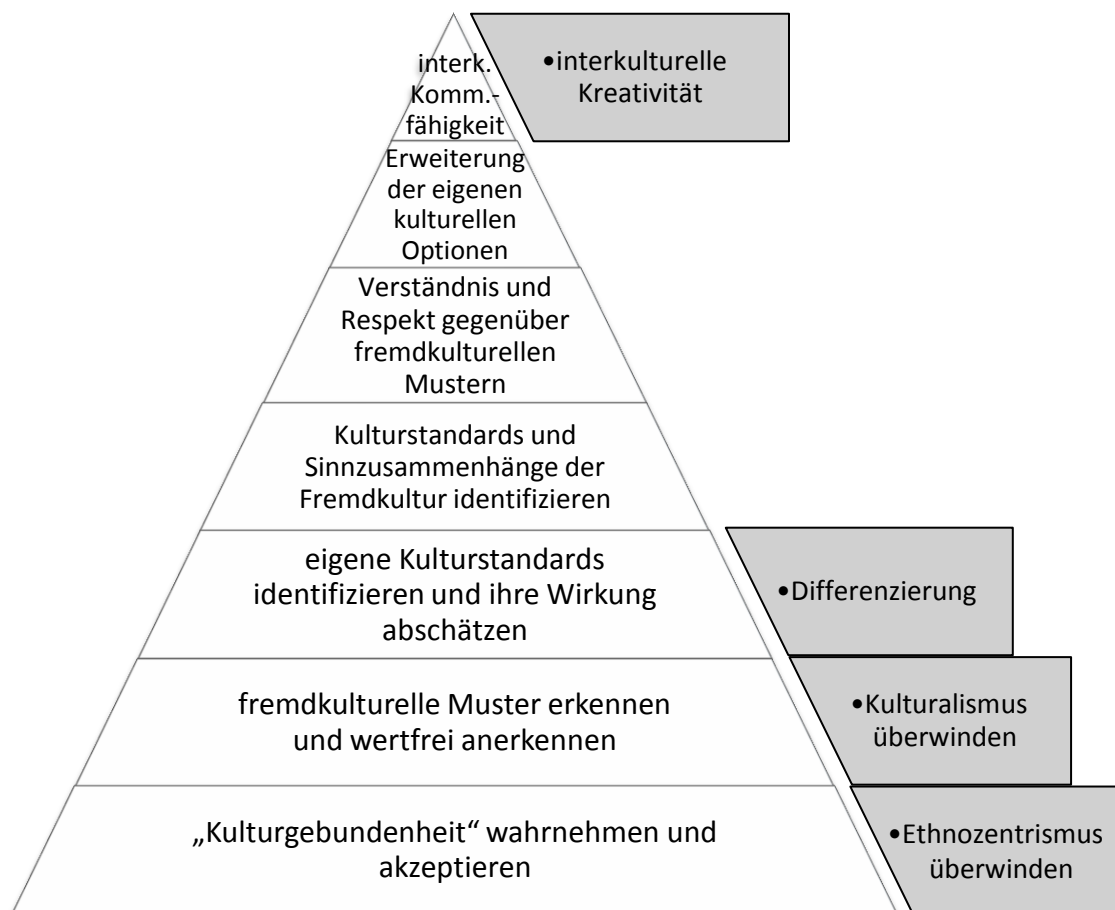


Abbildung 1: Phasenmodell nach Scheitza et al.¹²⁹ und Leenen & Grosch¹³⁰

¹²⁷ Vgl. Scheitza et al. 1999, S. 28 ff

¹²⁸ Vgl. Leenen & Grosch 1998, S. 29-46

¹²⁹ Vgl. Scheitza et al. 1999, S. 28 ff

¹³⁰ Vgl. Leenen & Grosch 1998, S. S. 29-46

In der ersten Phase wird die generelle *Kulturgebundenheit* des menschlichen Verhaltens erkannt und akzeptiert. Sie entspricht der ersten Entwicklungsstufe von Scheitza et al., dem Ethnozentrismus, bei dem die Überzeugung vorherrscht, dass die eigenen Verhaltensmuster als normal und die von Personen anderer ethnischer Herkunft als falsch oder unangenehm betrachtet werden. Der Ethnozentrismus soll in dieser Phase allmählich überwunden werden.

Daraufhin folgt die zweite Phase, in der fremdkulturelle Muster wahrgenommen und wertfrei anerkannt werden müssen, was in etwa mit der Entwicklungsstufe des Kulturalismus gleichgesetzt werden kann. Befindet man sich in dieser Entwicklungsphase, überbewertet man das Kulturelle gegenüber anderen gesellschaftlichen Faktoren, so Scheitza et al. Dies kann zu Stereotypisierung der Mitglieder anderer Kulturen führen, weshalb der Kulturalismus zunächst erkannt und überwunden werden muss.

In der dritten Phase wird die *own cultural awareness* erzielt, das heißt, die eigenen Kulturstandards werden identifiziert. Zudem wird das Bewusstsein erlangt, welche Wirkung die Eigenkultur auf eine fremde Kultur haben kann. Im Entwicklungsmodell von Scheitza et al. ließe sich diese Phase bei der Differenzierung verorten. Sie führt dazu, dass „die Relativität fremder und eigener Handlungsregeln erkannt“¹³¹ wird.

Das Wissen über fremde Kulturen, wird durch die Kenntnis von wichtigen Kulturstandards und Sinnzusammenhängen in der vierten Phase ausgebaut. Es findet ein interkultureller Perspektivenwechsel statt, in dem Interpretationsmuster der Fremdkultur angenommen und angewandt werden.

Die fünfte Phase ist geprägt von Verständnis und Respekt gegenüber fremdkulturellen Mustern, wodurch der Ethnozentrismus endgültig überwunden wird.

Hat man die sechste Phase durchlaufen, besitzt man die Fähigkeit, flexibel von einem Kulturmodell in ein anderes zu wechseln oder mehrere Kulturen synergetisch zu einer Neuen zu vereinen. Es beginnt, sich eine multikulturelle Persönlichkeit zu entwickeln.

Die letzte Phase äußert sich darin, dass das Individuum nun die Fähigkeit besitzt, interkulturelle Kommunikation problemlos zu führen, sowie „zu und mit

¹³¹ Obermaier 2003, S. 169

Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzubauen und mit kulturellen Konflikten praktisch umgehen zu können¹³².

Scheitza et al. definieren die letzte zu erreichende Stufe ähnlich. Sie bezeichnen sie als die interkulturelle Kreativität, bei der das Verhalten eines Menschen in einer interkulturellen Situation als von diesem gestaltbar betrachtet und die andere Kultur zum Bestandteil der eigenen Identität wird.¹³³

Obermaier beschreibt diese Zielvorstellung interkultureller Kompetenz oder Persönlichkeit als ‚idealisiert‘, da sie „nicht durch pädagogisch arrangierte und inszenierte Lernerfahrungen vermittelt oder herbeigeführt werden [kann], sondern bestenfalls als Ergebnis aus einer langen Persönlichkeitsentwicklung im inter- bzw. multikulturellen Kontext resultieren. Für ein Lehr- und Lernprogramm lässt sich dieses Ziel sicherlich nicht vorgeben.“¹³⁴ Als Grund dafür führt sie an, dass die Entscheidung beim Individuum liegt, wie und wie weit es den Weg zur interkulturellen Kompetenz beschreiten möchte und sich damit auf eigene Veränderungen einlassen kann.¹³⁵

1.9 Zusammenfassung

Dieses erste Kapitel liefert den theoretischen Hintergrund bezüglich interkultureller Bildung und damit die Wissensgrundlage für das folgende Kapitel, welches sich mit Tanz im Kontext interkultureller Bildung befassen wird.

Zunächst wurde ein Überblick über die Anfänge der Migration in Deutschland gegeben. ‚Gastarbeiter‘ aus zum Beispiel der Türkei und Italien kamen nach Deutschland, um zu arbeiten. Viele von ihnen blieben letztlich und ließen auch ihre Familien nachkommen. Das Gastarbeiterabkommen veränderte damit die europäischen Migrationsverhältnisse und war so Grundlage dafür, dass sich Deutschland bis heute zu einem Einwanderungsland entwickelt hat.

Inzwischen immigrieren Jahr für Jahr mehr Menschen aus unterschiedlichen Gründen nach Deutschland, was unter anderem zur Folge hat, dass die deutsche

¹³² Leenen & Grosch 1998, S. 40

¹³³ Vgl. Scheitza et al. 1999, S. 30

¹³⁴ Obermaier 2003, S. 171

¹³⁵ Vgl. Obermaier 2003, S. 171

Gesellschaft und damit auch die Politik mit einigen diesbezüglichen Herausforderungen konfrontiert werden.

Sowohl auf Seiten der Deutschen, als auch auf Seiten der Migranten ist Integration häufig schwierig. Ein Grund dafür ist unter anderem der Mangel an Kontakt zwischen Menschen verschiedener Herkunft, was dazu führt, dass Vorurteile gegenüber fremden Menschen und ihrer Kultur auftreten.

Als Basis für weitere Überlegungen diene daher die Kontakthypothese von Allport, die besagt, dass der direkte Kontakt zwischen zwei fremden Gruppen Vorurteile abbauen oder ihnen dadurch vorsorglich entgegenwirken kann.

Es folgte eine Erläuterung des Konstrukts *Kultur*. Dabei wurde auf Auernheimers Überlegungen zurückgegriffen. Er hebt besonders den symbolischen Charakter und die Orientierungsfunktion von Kultur hervor, da sie hinsichtlich der interkulturellen Verständigung und Bildung relevant sind.

Unter *Interkultur* wird die Beziehung zwischen verschiedenen Lebenswelten verstanden. Darüber hinaus meint sie auch die gleichberechtigte Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen, weshalb *Interkultur* häufig im Kontext politischer und gesellschaftlicher Ziele erwähnt wird.

Die interkulturelle Bildung ist demnach die Fähigkeit eines Individuums, die gesellschaftlich vorhandene kulturelle Vielfalt zu akzeptieren und produktiv zu nutzen. Durch sie kann Integration erfolgen, da sie das Zusammenleben, besonders von kulturell unterschiedlich geprägten Menschen, fördert.

Damit Interkultur stattfinden kann, muss interkulturelle Kommunikation erfolgen. Sie ist jedoch häufig von Verständigungsproblemen und anderen Konflikten geprägt. Um dies zu vermeiden und ein positives Zusammentreffen zu ermöglichen, müssen die Gesprächsteilnehmer über gewisse interkulturelle Kompetenzen verfügen, die letztlich auch die interkulturelle Bildung bedingen.

Interkulturelle Bildung erfolgt durch den Erwerb interkultureller Kompetenzen, welche verstanden werden als bestimmte Verhaltensstrategien für den Umgang mit Personen fremder Kulturen, die auf Verstehen und Kooperation setzen. Daher ist es wichtig über bestimmte Handlungskompetenzen und kommunikative Fertigkeiten zu verfügen und diese in der interkulturellen Begegnung einsetzen zu können. Ziel ist es, sich in solch einer Situation selbstsicher und natürlich zu verhalten.

Die Liste der Persönlichkeitseigenschaften, die man sich aneignen kann, ist lang

und vielfältig erweiterbar.

Das Lernen von interkulturellen Kompetenzen ist ein ausgedehnter Prozess, der sich vom ‚normalen‘ Lernen dahingehend unterscheidet, dass bisherige Weltanschauungen in Frage gestellt und relativiert werden und sich dabei Veränderungen auf der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Ebene des Individuums vollziehen. Interkulturelles Lernen erstreckt sich in der Regel über einen langen Zeitraum und durchläuft mehrere Entwicklungsstufen bis die interkulturelle Kompetenz gänzlich ausgeprägt ist.

1.10 Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Interkulturelle Bildung erfolgt nur durch den Erwerb von entsprechenden sozialen Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften, die wiederum nur aus interkulturellen Begegnungen und der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen sowie mit fremden Kulturen resultieren können.

Da es sich also um einen komplexen, langwierigen und letztendlich freiwilligen Prozess handelt, kann *interkulturelle Bildung* nicht als klassisches Schulfach angeboten und gelehrt werden.

Überlegungen zu alternativen Lehrmethoden ließen folgende Fragestellungen aufkommen, die im Verlauf dieser Arbeit beantwortet werden sollen:

- Was sind die Besonderheiten am Tanzen?
- Wie wirkt Tanzen auf den Menschen?
- Inwiefern kann Tanzen den Kontakt zu bzw. zwischen fremden Kulturen ermöglichen?
- Stellt Tanzen eine Methode zum Erlernen interkultureller Bildung dar?

Daraus ergeben sich die zu überprüfenden Hypothesen:

1. Tanzen weist Besonderheiten auf, die für die Gewinnung von interkultureller Kompetenz bedeutend sind.
2. Die besondere Wirkung von Tanzen auf den Menschen unterstützt die Gewinnung von interkultureller Kompetenz.
3. Tanzen begünstigt die Begegnung mit fremden Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen.

2 Tanz als Bildungsinstrument

2.1 Einleitung

In den anschließenden Kapiteln wird zunächst ein geschichtlicher Abriss erfolgen und die Initiative *Tanzplan Deutschland* vorgestellt, um das nötige Hintergrundwissen zu liefern, welches erforderlich ist, um die gegenwärtige Position des Tanzes in Deutschland nachvollziehen zu können. Daraufhin werden aktuelle Forschungsergebnisse bezüglich der Wirkung von Tanz auf Kinder und Jugendliche vorgestellt. Im Anschluss wird die kulturelle und pädagogische Bedeutung von Tanzen erörtert, woraufhin Rückschlüsse auf den Tanzunterricht gezogen werden können. Beispielhaft wird das Tanzprojekt *TanzZeit* präsentiert, um einen Einblick in die Methoden und Ziele eines solchen Projekts zu ermöglichen. Nach der ausführlichen Darlegung des Zusammenhangs von Tanz und kultureller sowie *interkultureller* Bildung, werden schließlich die Möglichkeiten von Tanzen als Methode interkultureller Bildung dargelegt.

2.2 Tanzkultur und ihre Geschichte

Vorweg ist festzuhalten, dass es *den* Tanz nicht gibt, sondern eine Vielzahl an verschiedenen Stilrichtungen und Erscheinungsformen. Obendrein werden diese Tänze sowohl von professionellen Tänzern und Tänzerinnen, als auch von Laien mit unterschiedlicher Motivation und Befähigung getanzt. Dies führt zum Beispiel in Definitionen und Diskussionen über das Tanzen und seine Lehre zu Unklarheiten.¹³⁶ Um dem entgegenzuwirken einigten sich „die Dachorganisationen des Tanzes in Deutschland, die im Kulturrat in der ‚Sektion Rat für darstellende Kunst und Tanz‘ vereint sind, [...] auf eine gemeinsame Sprachregelung[...]. Seit einigen Jahren wird nun unterschieden in: Tanzkultur – Tanzkunst – Tanzsport.“¹³⁷

Die Tanzkunst bezieht sich auf den professionellen künstlerischen Bühnentanz, also auf die Hochkultur. Im Tanzsport sind Regeln und Punktebewertungen im

¹³⁶ Vgl. Ellermann, Ulla & Flügge-Wollenberg, Barbara (2012): Tanz als Alltagskultur. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 594

¹³⁷ Vgl. Ellermann & Flügge-Wollenberg 2012, S. 594

Wettkampf und in Turnieren maßgebend. Wird von alltagskulturellem Tanz gesprochen, sind Tanzkultur und Tanzsport gemeint, die das vielfältigste Angebot aufweisen.¹³⁸ In der Tanzkultur stehen die „ganzheitliche Bildung und das gesellschaftliche Miteinander im Vordergrund. Zielgruppe der Tanzkultur sind die Laien, und zwar vom Kleinkind (ab dem dritten Lebensjahr) bis hin zum Senior [...]“. Wenn im Folgenden vom Tanzen die Rede ist, so handelt es sich demnach stets um *Tanzkultur*.¹³⁹

Historisch betrachtet, hat es Tänze schon seit Beginn der Menschheit gegeben. Sie dienten sowohl bei den sogenannten Naturvölkern als auch bei den höfischen, später ständischen und heute individualistischen Gesellschaften als Mittel zur Gruppenbindung und -abgrenzung. Beispielhaft ist hier der höfische Tanz, durch den sich der Adel bewusst vom ‚einfachen‘ Volk differenzieren wollte.¹⁴⁰

Tänze gelten zudem als eine der ersten und ältesten künstlerischen, erzieherischen und therapeutischen Medien der Menschheit. Die Idee, dass Tanzen eine heilende Wirkung besitzt, ist teilweise antik und gleichzeitig auch heute noch in vielen alten Kulturen lebendig und selbstverständlich.¹⁴¹

Seit der Renaissance werden der menschliche Körper und seine Bewegungen „anatomisch entdeckt, erforscht, vermessen und normiert“¹⁴².

Nach Hitlers Machtübernahme wurden in Deutschland viele Tänze von den Nationalsozialisten verpönt und verboten. Lediglich solche, die nationalsozialistische Inhalte transportierten, waren erlaubt. Grund dafür war wahrscheinlich, dass Tanz „nie nur einfach Bewegung nach Lust und Laune mit oder ohne Musik [war], sondern [...] seit jeher den Zeitgeist wider[spiegelt] – [Tanz] war durchaus ein politisches Machtmittel“¹⁴³.

Die Unterdrückung der Tanzbewegung in der Zeit des Nationalsozialismus könnte ausschlaggebend dafür sein, dass Volkstänze heute in Deutschland wenig Beachtung finden. In der Regel sind Völker stolz auf ihre traditionelle Musik und

¹³⁸ Vgl. Ellermann; Flüge-Wollenberg 2012, S. 594

¹³⁹ Vgl. ebd.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 593

¹⁴¹ Vgl. Wilke, Elke (1999): Einführung. Tanztherapie - Grundzüge der Entwicklung tanztherapeutischer Praxis und Theorie. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann. S. 13

¹⁴² Klein, Gabriele (2004): Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte. Bielefeld: Transcript, S. 9

¹⁴³ Ellermann; Flüge-Wollenberg 2012, S. 593

Volkstänze, die letztlich einen Teil des traditionellen Erbes darstellen. In Deutschland hingegen werden traditionelle Tänze weder im großen Stil getanzt, noch scheinen die Deutschen für sie Stolz zu empfinden.¹⁴⁴

Die Moderne macht körperliche Bewegungen ausführlicher zum wissenschaftlichen Gegenstand.¹⁴⁵ Und inzwischen bestätigen die Entwicklungspsychologie und Neurowissenschaften zunehmend, dass der Ursprung allen Lernens im Körper und in der Bewegung liegt.¹⁴⁶

Daher findet Tanzen heute besonders im Bereich der Pädagogik Berücksichtigung. „So gibt es eine Vielzahl an pädagogisch ambitionierten Konzepten von Tanz, die alle für sich in Anspruch nehmen, erzieherisch bzw. bildend wirksam zu sein, ohne allerdings geklärt zu haben, was sie im Einzelnen darunter verstehen.“¹⁴⁷

Von tanzkünstlerischen Projekten wird erwartet, dass sie die Entwicklung von sozialen, personellen und künstlerischen Fähigkeiten junger Menschen ausschlaggebend positiv beeinflussen, beispielhaft wird diesbezüglich genannt: Tanz fördert das Selbstvertrauen und die soziale Kompetenz; Tanz entwickelt kreative Fähigkeiten, überschreitet Sprachbarrieren und unterstützt das Lernen.¹⁴⁸

Im modernen Deutschland, jedoch noch vor den 1970er Jahren, fanden Tanzunterricht und -veranstaltungen hauptsächlich als Freizeitaktivität in Diskotheken, in Sport- und Kulturvereinen und im Rahmen der Brauchtumpflege statt, oder es wurde Ballett und Gesellschaftstanz in privatwirtschaftlichen Tanzschulen unterrichtet.

Dann stieg jedoch das Interesse an Tanzaktivitäten und der Tanz fand als künstlerische Ausdrucksform, als kulturelle und sportive Aktivität immer mehr Anerkennung. Inzwischen gehört Tanzen zu den zehn beliebtesten Bewegungsaktivitäten.¹⁴⁹

Aufgrund der schulischen Reformen zur Ganztagschule veränderten sich die

¹⁴⁴ Vgl. Ellermann & Flüge-Wollenberg 2012, S. 593

¹⁴⁵ Vgl. Klein 2004, S. 9

¹⁴⁶ Vgl. Fleischle-Braun, Claudia (2012): Tanz und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 582

¹⁴⁷ Klinge, Antje (2011): Kulturelle Bildung und Tanz. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (Dossier Kulturelle Bildung). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60254/tanz>, zuletzt geprüft am 23.01.2015.

¹⁴⁸ Vgl. Bäcker, Marianne; Fleischle-Braun, Claudia; Howahl, Stephani et al. (2009): Empirische Annäherung an Tanz in Schulen - Eine Einführung. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.): Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung. Oberhausen: Athena, S. 9

¹⁴⁹ Vgl. Fleischle-Braun 2012, S. 585

Rahmenbedingungen für die Ausübung von Tanzunterricht in Schulen. Die Ganztagsbetreuung ermöglicht es, Tanzunterricht sowohl im Rahmen der schulischen Ausbildung als auch der Freizeitgestaltung besser zu etablieren.¹⁵⁰

Diese Umstände unterstützten den Ausbau von tanzkünstlerischen und tanzerzieherischen Angeboten in Ganztagschulen; darüber hinaus werden Tanzprojekte aber auch in Grund-, Gesamt-, und Oberschulen durchgeführt.¹⁵¹

Tanzunterricht (bspw. im zeitgenössischen Tanz) in Schulen erfolgt in der Regel in Zusammenarbeit mit Tanzinstitutionen und ihren professionellen Tänzern, Choreografen und Tanzpädagogen sowie Kultureinrichtungen, gegebenenfalls werden die Projekte von Lehrern, Sozialpädagogen, Dolmetschern usw. unterstützend begleitet.¹⁵²

Der Film „Rhythm Is It!“ dokumentiert das kulturelle Bildungsprojekt „Sacre du Printemps“, eine Kooperation der Berliner Philharmoniker unter Sir Simon Rattle und des englischen Choreografen Royston Maldoom. Der wohl bekannteste Satz von ihm:

„You can change your life in a dance class!“¹⁵³,

drückt seine grundlegende Überzeugung aus.

Der Film gewährt Einblick in die Musik- und Tanzproben und den Entwicklungsprozess des Tanzstückes zu Igor Stravinskys „Sacre du Printemps“.

Zudem wird der Einfluss des Tanzunterrichts auf die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen durch Interviews und Portraits einzelner Schüler und Schülerinnen verdeutlicht. Die Veröffentlichung des Dokumentarfilms im Jahr 2004 unterstützte die Tanzvermittlung an Schulen, indem er das Thema in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit rückte und dadurch das Tanzen im Bildungskontext allgemein höhere Präsenz erlangte.¹⁵⁴

Auch der Deutschen Bundesregierung blieb das steigende Interesse an Tanz und dessen Potenziale nicht verborgen, weshalb die *Kulturstiftung des Bundes* im Jahr 2005 die Initiative *Tanzplan Deutschland* ins Leben rief.

¹⁵⁰ Vgl. Fleischle-Braun 2012, S. 585

¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 586

¹⁵² Vgl. ebd.

¹⁵³ Grube & Sánchez Lansch 2004

¹⁵⁴ Vgl. Fleischle-Braun 2012, S. 586

2.3 ‚Tanzplan Deutschland‘

„Die Kulturstiftung des Bundes fördert Kunst und Kultur im Rahmen der Zuständigkeit des Bundes“¹⁵⁵, wobei darauf fokussiert wird, innovative Programme und Projekte zu fördern, die gesamtgesellschaftlich relevant und international ausgerichtet sind.¹⁵⁶

Sie wurde am 21. März 2002, mit Sitz in Halle an der Saale, durch die Bundesregierung gegründet. Mit einem jährlichen Etat von zurzeit 35 Millionen Euro gehört sie zu den größten Kulturstiftungen Europas.¹⁵⁷

Im Jahr 2005 entschied sie sich eine Summe von 12,5 Millionen Euro in den Tanz zu investieren. Dadurch konnte das fünf Jahre andauernde Großprojekt *Tanzplan Deutschland* initiiert werden, welches in dieser Form in Europa bisher einzigartig ist. Und so „wirkte das Projekt bis 2010 als Katalysator für die deutsche Tanzszene und als wegweisendes Modell für eine nachhaltige Kulturpraxis. Das Ziel war die umfassende und systematische Stärkung der Kunstsparte Tanz.“¹⁵⁸

Damit das Konzept auch langfristig funktionieren und erhalten bleiben konnte, wurde ein Strukturentwicklungsplan entworfen, der sowohl Tanzschaffende (Choreografen, professionelle Tänzer, Tanzpädagogen, Kulturmanager etc.) als auch die lokale Politik gleichermaßen in den gesamten Prozess mit einbezog:

Die Städte oder Länder mussten sich bereit erklären, die Hälfte der benötigten Kosten zu tragen und verbindlich für fünf Jahre am Projekt teilzunehmen.

Die Akteure der Tanzszene sollten modellhafte Zukunftspläne entwickeln, „die über das bislang Erreichte hinausweisen und die Tanzentwicklung in Deutschland vorantreiben“¹⁵⁹.

Aus allen eingereichten Konzepten aus verschiedenen Städten Deutschlands wurden insgesamt neun Tanzpläne ausgewählt: Berlin, Bremen, Dresden, Düsseldorf, Essen, Frankfurt am Main, Hamburg, München, Potsdam.

Der *Tanzplan* sollte nicht nur mehr Tanzprojekte ermöglichen, sondern auch die Tanzausbildung in Deutschland fördern, „um auch die nächste Generation von

¹⁵⁵ Kulturstiftung des Bundes (Hg.) (2002): Die Stiftung stellt sich vor. Online verfügbar unter www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/stiftung/, zuletzt geprüft am 25.01.2015.

¹⁵⁶ Vgl. Kulturstiftung des Bundes 2002

¹⁵⁷ Vgl. Schindler, Barbara (2006): *Tanzplan Deutschland. Eine Strategie für den Tanz*. Hg. v. Tanzplan Deutschland e.V. Online verfügbar unter http://www.tanzplan-deutschland.de/plan.php?id_language=1, zuletzt geprüft am 25.01.2015.

¹⁵⁸ Schindler 2006

¹⁵⁹ Ebd.

Tänzern, Choreografen und Wissenschaftlern einzubinden“¹⁶⁰.

Eine weitere Errungenschaft ist unter anderem die umfangreiche Internetseite *www.tanzfoerderung.de*, auf der wichtige Daten und Fakten zum Tanz sowie Fördermöglichkeiten für professionelle Tanzprojekte und Ausbildungsadressen aufgeführt werden.¹⁶¹

Zudem wurden im Rahmen eines Programms zur Publikationsförderung 22 Titel über Tanz und 1.687 regionale und überregionale Presseberichte veröffentlicht, womit die Präsenz des Themas *Tanz* in den Medien deutlich gesteigert werden konnte.¹⁶²

Weiterhin konnte dieses Thema fest in Deutschland etabliert werden, indem die *Ständige Konferenz Tanz* (heute *Dachverband Tanz Deutschland*) und der *Bundesverband Tanz in Schulen* gegründet wurden. Der Bundesverband sorgte, durch die Erarbeitung einer konzeptionellen Grundlage und qualitativer Standards und Sicherung pädagogische Tanzprojekte, für weitere wichtige Impulse in diesem Bereich.

Außerdem nahm die Enquete-Kommission *Kultur in Deutschland* in ihrem Schlussbericht Stellung zur Sondersituation Tanz.¹⁶³

Letztlich konnten sich Politiker durch die zunächst risikoarme Partnerschaft mit *Tanzplan Deutschland* davon überzeugen, dass ihre Kulturakteure qualitativ hochwertige und nachhaltige Arbeit leisten. Die „Anerkennung durch die Kulturstiftung des Bundes und die hervorragende Arbeit der Partner vor Ort haben zu einer deutlich größeren Wertschätzung der Tanzszene durch die Kulturpolitik geführt. Die lokalen und regionalen Förderer haben trotz Haushaltssperren und Finanzkrise ihre Finanzierungszusagen in voller Höhe eingehalten“¹⁶⁴, wodurch über 80 Prozent aller bereits bestehenden Projekte ohne weitere Unterstützung der Kulturstiftung fortgeführt werden konnten.¹⁶⁵

„Darüber hinaus ist der Tanzplan zu einem internationalen Modellprojekt geworden“¹⁶⁶, an dem sich andere Länder Europas orientieren und ähnliche Initiativen entwickeln.

¹⁶⁰ Schindler 2006

¹⁶¹ Vgl. ebd.

¹⁶² Vgl. ebd.

¹⁶³ Vgl. ebd.

¹⁶⁴ ebd.

¹⁶⁵ Vgl. ebd.

¹⁶⁶ ebd.

Tanzfonds ist eine weitere Initiative, die im Rahmen *Tanzplan Deutschland* entstanden ist und auch noch nach Beendigung der Großinitiative tätig ist. Sie unterstützt Kooperationsprojekte zur Vermittlung von zeitgenössischem Tanz zwischen Schulen und kulturellen Einrichtungen, die für mindestens drei Jahre geplant sind. Durch diese Fördermaßnahme soll eine Öffnung von Tanzräumen für Schulen sowie eine „verstärkte Vermittlung von Handlungswissen über den Tanz als Kunstform“¹⁶⁷ erfolgen.¹⁶⁸

2.4 Wirkung von Tanz auf Kinder und Jugendliche

Seit etwa einem Jahrzehnt werden verstärkt Tanzprojekte in Schulen veranstaltet,¹⁶⁹ da so die meisten Kinder und Jugendlichen erreicht werden und die Teilnahme der Schüler in der Regel garantiert werden kann; auch werden sie häufig aufgrund des Bildungscharakters im schulischen Rahmen angeboten. Auslöser für die Ausbreitung von künstlerisch-tänzerischen Projekten auf Schulen, waren die vergleichsweise schlechten Ergebnisse der PISA-Studie, die im Jahr 2001 veröffentlicht wurden. Sie bewirkten bundesweite bildungs- und kulturpolitische Konsequenzen und Reformen im Bildungsbereich.

Im Jahr 2007 wurde der bereits erwähnte *Bundesverband Tanz in Schulen e. V.* in Nordrhein-Westfalen gegründet. Der Zeitpunkt war sinnvoll gewählt, da zugleich der *Tanzplan Deutschland* aktiv war und Tanzprojekte unterstützte.

Die Verbandsarbeit konzentriert sich auf „die Weiterentwicklung und Sicherung qualitativ hochwertiger, tanzkünstlerischer Angebote an Schulen und anderen Kinder- und Jugendeinrichtungen [...] [sowie] auf die Stärkung der dafür notwendigen Strukturen“¹⁷⁰. Dabei liegt ihr Ziel darin, „Kindern und Jugendlichen den Zugang zum Tanz als individuelle Ausdrucks- und zeitgenössische Kunstform zu ermöglichen und ihn als selbstverständlichen Bestandteil kultureller Bildung in die Kultur- und Bildungslandschaft einzubinden“¹⁷¹.

¹⁶⁷ Fleischle-Braun 2012, S. 587

¹⁶⁸ Vgl. Fleischle-Braun 2012, S. 587

¹⁶⁹ Z. B. „TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen e. V.“ in Berlin seit 2005, „BV Tanz in Schulen e. V.“ in NRW seit 2007

¹⁷⁰ ¹⁷⁰ Schneeweis, Katharina & Lutz, Astrid (2007): Über uns. Ziele und Aufgaben. Hg. v. Bundesverband Tanz in Schulen e.V. Online verfügbar unter <http://www.bv-tanzinschulen.de/ueber-uns/ziele-aufgaben.html>, zuletzt geprüft am 27.01.2015.

¹⁷¹ Schneeweis & Lutz 2007

Da dem Tanz viele positive Eigenschaften zugeschrieben werden, sie jedoch eher selten empirisch belegt wurden, entstand die *Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V.* Sie leitete erste Schritte der wissenschaftlichen Evaluierung von Tanzprojekten an Schulen ein, die sie in ihrer Veröffentlichung „Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen“ beschreibt. Mehrere Studien verschiedener Autoren wurden zusammengetragen und geben einen Überblick über die verwendeten Methoden und erlangten Ergebnisse.

Es wurden Beiträge über Projekte verfasst, die in Schulen von außerschulischen Partnern angeboten und von Tanzkünstlern bzw. Tanzpädagogen geleitet wurden.¹⁷²

Eine Reihe verschiedener Methoden wurden angewandt, um ausführliche Ergebnisse zu erhalten, unter anderem nutzten sie die teilnehmende Beobachtung, Fragebögen, Tanztagebücher der Schüler sowie leitfadengestützte Interviews.

Die Fragebögen und Interviews bestätigen empirisch unter anderem, dass zum Beispiel auch Kinder aus kultur- und bildungsfernen Schichten durch Tanzprojekte ihre anfänglichen Berührungängste mit Kulturinstituten überwinden konnten. Zudem bestätigten viele Eltern und Lehrer, dass die Kinder psychosoziale und tanzpädagogische Fortschritte erzielten. Folgende Eigenschaften wurden diesbezüglich aufgezählt: „Selbstmanagement, Selbstvertrauen, Motivation, Teamwork, Körpergefühl, Tanzbegeisterung, Interesse an neuen Tanzstilen, *Schoolinvolvement*“¹⁷³. Auch Jungen interessierten sich, nach anfänglichen Hemmungen, für die obligatorischen Tanzunterrichtsangebote.

Und „gerade für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bietet Tanzen eine Chance positiver Selbstwirksamkeitserfahrung“¹⁷⁴. Häufig fällt ihnen der Zugang zum Tanz leichter, da in ihren Familien die Tanzkultur lebendiger und daher präsenter ist, als vergleichsweise in deutschen Familien. „Als transkulturelle Plattform bewährt sich vor allem die Hip-Hop-Kultur in der herkunftsneutralen Vergemeinschaftung Jugendlicher – auch unter schulisch-domestizierten

¹⁷² Vgl. Bäcker et al 2009, S. 11

¹⁷³ Kosubek, Tanja & Barz, Heiner (2009): Sozialwissenschaftliche Befunde zu einer kulturpädagogischen Vision. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.): Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung. Oberhausen: Athena. S. 52

¹⁷⁴ Kosubek & Barz 2009, S. 52

Vorzeichen.“¹⁷⁵

Anhand von Tagebucheinträgen der teilnehmenden Schüler konnten weitere Auswirkungen von Tanz erfasst werden: bei einigen verbesserte sich die Körperhaltung; sie wurde ausdrucksstärker, wodurch Emotionen deutlicher durch den Tanz gezeigt werden konnten. Das heißt, „es finden sich identitätsdynamische Impulse, die direkt auf das Bewegungsselbstkonzept wirken“¹⁷⁶.

Zusätzlich betrachteten sie die Bedeutung der Gruppe. Dabei wurde ersichtlich, dass die Akzeptanz, Anerkennung und Unterstützung, die die Mitschüler dem Einzelnen entgegenbrachten, die Gruppe zusammenwachsen ließ. Dadurch erfuhren die Schüler das Gefühl von Entlastung, Vertrauen, Sicherheit und Stärke. Zudem wirkte sich die Motivation der Einzelnen auf die gesamte Gruppe aus, was die Teilnehmer zu Höchstleistungen anspornte. Ebenso übertrug sich jedoch auch die Unkonzentriertheit und Erschöpfung von einigen wenigen auf das Kollektiv.¹⁷⁷

Die Auswertung der Tagebücher offenbarte auch, dass das Selbstbewusstsein einiger Schüler im Laufe des Projekts anstieg. Als Beweis dafür werden Beobachtungen und Tagebucheinträge aufgeführt, wie: „[...] was ich von hier mitnehme, ist das Selbstbewusstsein, ist etwas stärker geworden. Ich traue mich jetzt schon mehr“¹⁷⁸ oder „[...] ich habe früher ganz anders getanzt [...] jetzt kann ich mich besser bewegen.“¹⁷⁹

Die künstlerisch-kreative Arbeit stärkte auch das Selbstbewusstsein, da die Teilnehmer ihre eigenen Ideen zur Choreografie einbringen konnten und so maßgeblich das Gesamtkunstwerk beeinflussten. Dadurch wurde ihnen die aktive Teilnahme an der künstlerischen Welt ermöglicht, was sie „weg von der Oberflächlichkeit, hin zu einer vertieften Auseinandersetzung mit künstlerisch-kreativen Prozessen“¹⁸⁰ führte.

Jeder Schüler durfte eine individuelle Soloeinlage aufführen, was ihm das Gefühl verlieh, einzigartig und etwas Besonderes zu sein. Zudem lernten sie mit Widerstand und Scheitern umzugehen, was sich ebenso positiv auf das

¹⁷⁵ Kosubek & Barz 2009, S. 52

¹⁷⁶ Wengler, Lisa (2009). „Talking about future“ – Chancen und Probleme eines tanzkünstlerischen Projekts an der Schule. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.): Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung. Oberhausen: Athena. S. 93

¹⁷⁷ Vgl. Wengler 2009, S. 95 ff

¹⁷⁸ Ebd., S. 96 (Proband 1, Zeile 100-101)

¹⁷⁹ Ebd. (Proband 2, Zeile 87-89)

¹⁸⁰ Wengler 2009, S. 98

Selbstvertrauen auswirkte und eine Frustrationstoleranz schulte.¹⁸¹

Sicherlich spielt allgemein auch die Choreografin bzw. der Choreograf eine entscheidende Rolle, da sie letztlich den Kindern und Jugendlichen – über das Tanzen hinaus – die bereits genannten Fähigkeiten vermitteln und Schüler diese „nicht nur bei der Aufführung selbst, sondern auch in Zukunft im alltäglichen Leben anwenden können“¹⁸². Aussagekräftig waren hier etwa Tagebucheinträge, wie: „Ja, weil ich viel gelernt habe. Z. B. was der Blick ausmacht. Das kann mir auch bei einem Vorstellungsgespräch helfen.“¹⁸³ Allerdings müssten an Tanzprojekte Langzeitstudien angeschlossen werden, um empirisch zu belegen, dass sie das Verhalten und Denken der Individuen tatsächlich langfristig beeinflussen.

Eine wahrscheinlich sehr wichtige Anmerkung in diesem Forschungsbericht ist, dass von den Kindern und Jugendlichen nicht gefordert wurde, perfekte Tanzleistungen zu bieten. Der Fokus lag auf den individuellen und emotionalen Aspekten im Tanz. So wurde jedem stets der Freiraum für eigene Ideen und Interpretationen überlassen.

„Dies nahm den Schülerinnen und Schülern zweifelsfrei den Erfolgsdruck tänzerisch perfekt zu sein, und könnte daher eine Chance für eben diese persönlichen, sensiblen Erfahrungen gewesen sein. Auf der anderen Seite könnte es aber auch für Unsicherheit und Angst gesorgt haben, an der individuellen Umsetzung zu scheitern oder sich damit zu blamieren.“¹⁸⁴

Es lässt sich schlussfolgern, dass es *das ideale Tanzprojekt für jedermann* nicht geben kann, da Individuen auf unterschiedliche Weise lernen und andersartig auf jeglichen Umgang reagieren. Dennoch scheinen die positiven Ergebnisse und Erfahrungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen deutlich zu überwiegen.

Der aktuelle Forschungsstand spricht schließlich dafür, dass Tanzen ein geeignetes Mittel zur Aus- und Fortbildung vieler Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen sein kann.

Zusammenfassend scheint sich Tanzen in vierfacher Weise positiv auszuwirken: (1) kognitiv, (2) emotional bzw. affektiv (3) physiologisch und (4) in Bezug auf das Verhalten, besonders hinsichtlich der Gruppendynamik.

¹⁸¹ Vgl. Wengler 2009, S. 97

¹⁸² Ebd., S. 96

¹⁸³ Ebd., S. 96 (Proband 3, Zeile 20-21)

¹⁸⁴ Ebd., S. 98

Weshalb Tanzen all diese Auswirkungen haben kann, wird im folgenden Kapitel erörtert.

2.5 Kulturelle und pädagogische Bedeutung des Tanzens

„Tanz ist [...] ein kommunikatives, und mithin soziales Phänomen, allerdings anders als Sprache. Tanz spricht unmittelbar von Mensch zu Mensch.“¹⁸⁵

Dieses Zitat von Elke Willke, verdeutlicht die ausgeprägte kulturelle, pädagogische und soziale Bedeutung des Tanzes.

Willke absolvierte mehrere Aus- und Fortbildungen in den Bereichen Psychologie und Psychotherapie sowie Sport, Tanz und Tanztherapie in Deutschland und den USA. Zudem zählt sie zu den Pionierinnen der Tanztherapie in Deutschland. Sie entwickelte Standards, die eine fundierte Ausbildung für Tanztherapeuten sicherstellt und ist Gründungsmitglied der *Deutschen Gesellschaft für Tanztherapie e. V.*¹⁸⁶

Zusammen mit Gerd Hölter, Tanz- und Bewegungstherapeut, und Hilarion Petzold, Psychologe und Bewegungstherapeut, veröffentlichte sie das Buch „Tanztherapie – Theorie und Praxis“. Es ist in der Tanztherapieausbildung als maßgebendes Lehrwerk anerkannt. Das Werk vereint eine Vielzahl von Aufsätzen verschiedener renommierter Tanzpädagogen und -therapeuten. Zwar konzentrieren sich die meisten Kapitel auf die Psychotherapie und die Behandlung und Heilung psychiatrischer Patienten, dennoch werden auch allgemeine Ansätze und Methoden und deren Wirkung von erzieherischem Tanzunterricht erörtert.

Wird beispielsweise in der Schule Tanzunterricht angeboten, kann es nie nur um das Tanzen an sich gehen. In der Schule spielt *Pädagogik* und *Bildung* stets eine essentielle Rolle und dies schließt *Erziehung* mit ein, denn „Erziehung zielt auf *Bildung*“¹⁸⁷.

Da Tanzunterricht in der Regel mit der „Pflege und Betreuung,

¹⁸⁵ Wilke 1999, S. 39

¹⁸⁶ Vgl. Mayer, Birgit (2006): TanztherapeutInnen der DGT. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Tanztherapie e. V. Online verfügbar unter <http://dgt-tanztherapie.de/TrainerInnen-reader/items/12.html>, zuletzt geprüft am 03.02.2015

¹⁸⁷ Hölter, Gerd (1999): Von der Erziehung zum Tanz zur Therapie durch Tanz. Überlegungen zum Verhältnis von Tanzerziehung und Tanztherapie. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann, S. 452

Bildungsanstrengungen und Selbsterfahrungsbemühungen“ verbunden ist – was ebenso Gegenstand der Pädagogik darstellt – werden Informationen aus ausgewählten Texten von „Tanztherapie – Theorie und Praxis“ in diese Arbeit einbezogen, wemgleich das Thema Tanztherapie im weiteren Verlauf eher von geringer Bedeutung ist.

Rudolf von Laban (1879-1958) war ein ungarischer Tänzer, Choreograf und Wegbereiter der modernen Bewegungsforschung. Durch seine Arbeit konnten neue Wege und Einsichten in die Tanzkunst und ihre Wirkung erlangt werden. Seine Erkenntnisse besitzen bis heute Einfluss auf die Arbeit von Männern und Frauen, die sich mit Tanz, Tanzpädagogik und -therapie sowie Schauspielerei befassen. Ein häufig aufgeführtes Zitat über den Tanz stammt auch von ihm und fasst in Kürze zusammen, welchen Wert er Tanzen zuspricht:

„Am Anfang war der Tanz und nicht das Wort. [...] Alles Sein ist
Bewegung. Alles Handeln ist Tanz“¹⁸⁸

Der von ihm verfasste Aufsatz „Der erzieherische und therapeutische Wert des Tanzes“ wurde in das Deutsche übersetzt und in Willkes Sammelwerk publiziert. Er beschreibt darin, dass eine der natürlichsten Tanzformen sich wahrscheinlich in vielen alltäglichen Verhaltensweisen des Menschen widerspiegelt. Beobachten lässt sich dies aber vor allem bei Kindern, die zum Beispiel glücklich herumhüpfen. Sie besitzen (noch) die Fähigkeit instinktiv zu spüren, „dass ihr rhythmisches Springen oder Tanzen zu ihrem körperlichen und geistigen Wohlbefinden beiträgt und ihre Fähigkeiten und Kräfte entwickelt“¹⁸⁹. Diese Feststellung bildet einen wesentlichen Bestandteil des modernen erzieherischen Tanzes.¹⁹⁰

Er ist der Ansicht, dass der Mensch „mehrere Schichten von angeborenen Instinkten in seinem Körpergedächtnis“¹⁹¹ innehat, die in bestimmten Bewegungsformen ihren Ausdruck finden. Er spricht von (1) *animalischen*

¹⁸⁸ Laban (o. J.; o. O.) nach Möpert, Birte (2014): Die Fachsprache des Tanzes. Berlin: Frank & Timme, S. 5

¹⁸⁹ Laban, Rudolf (1999): Der erzieherische und therapeutische Wert des Tanzes. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann, S. 90

¹⁹⁰ Vgl. Laban 1999, S. 90

¹⁹¹ Ebd., S. 91

Impulsen, die die tiefste Ebene bilden und aus den frühen Epochen der Menschheitsgeschichte stammen; aus der Zeit in der die Ausbildung und Berücksichtigung der Urinstinkte über Leben und Tod entschieden.¹⁹²

Des Weiteren gibt es die menschlichen Bewegungen, die einer jüngeren Schicht entstammen und zum (2) *kollektiven Gedächtnis* gehören. Heute benötigt der Mensch jene Instinkte nicht mehr, zumindest nicht in dem Maße wie früher, um in seiner Umwelt zurechtzukommen. In gewissen Situationen treten sie jedoch wieder hervor, wie etwa beim Tanzen. Dies kann unwillkürlich geschehen oder vom Lehrer oder Tänzer selbst provoziert werden. Und dann erscheinen die Bewegungen als symbolische Gestik und Verhaltensformen, welche ein Beobachter vereinzelt deuten kann.¹⁹³

Tanz in jeglicher Form ist „wahrscheinlich die Ursprungskunst der Menschen“¹⁹⁴ und aufgrund seines teilweise „unerklärlichen Einflusses auf Jugendliche und seine[r] mysteriösen Auswirkungen bei der Heilung bestimmter Krankheiten, wurde der Tanz in vergangenen Epochen der Menschheitsgeschichte als magische Kunst angesehen“¹⁹⁵. Auch heute werden noch in sogenannten ‚primitiven‘ Kulturen Tänze zu Erziehungs- und Heilungszwecken eingesetzt.¹⁹⁶

Tanz als erzieherisches Mittel wurde in den ‚zivilisierten‘ Gebieten erstmals wiederentdeckt, „als einige Lehrer, Mediziner und Sozialarbeiter in der Industrie[alisierung] ästhetischen Genuss und Freude erlebten, als sie eine Aufführung modernen Bühnentanzes sahen“¹⁹⁷. Sie baten die Tänzer darum, ihren Schülern, Patienten oder Klienten das Tanzen zu lehren. Nur wenige Zeit später wurden unerwartete Resultate sichtbar: Bspw. war die Direktorin einer Schule, in der Tanzunterricht angeboten wurde, „überrascht, dass ein Kind, das als dumm und schwerfällig angesehen wurde, plötzlich lebendig wurde und sogar Interesse für intellektuelle Unterrichtsfächer entwickelte. Seine plötzlichen Fortschritte in den früher scheinbar hoffnungslosen Fächern wie Lesen, Schreiben und Mathematik waren erstaunlich.“¹⁹⁸

Zudem entwickelte sich der Gemeinschaftssinn der Schulklasse zum Positiven, es

¹⁹² Vgl. Laban 1999, S. 91

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 90 f

¹⁹⁴ Ebd., S. 81

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ Vgl. ebd.

¹⁹⁷ Ebd.

¹⁹⁸ Ebd.

wurde „freundlicher und sozialer“¹⁹⁹ miteinander umgegangen und es gab weniger „Wettbewerb und Konkurrenzkämpfe“²⁰⁰. Außerdem schien sich die Gesundheit einiger Kinder zu verbessern: „Schwache Kinder [...] wurden durch das Tanzen kräftiger und lebendiger. Nervöse Kinder wurden weniger furchtsam, ruhiger und offener für Ratschläge.“²⁰¹

Laban ist der Ansicht, dass der Mensch beim Tanzen sowohl schlafende, als auch verloren gegangene Qualitäten *zufällig* wiederentdecken kann. Die „Anmut der Bewegung [gibt dem Tanzenden] Kraft und Funktionsfähigkeit“²⁰², was eine erzieherische und heilende Wirkung unterstützt.²⁰³

Tanzen hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf das Innere des Menschen, sondern auch auf das ‚Dazwischen‘. Er wurde bereits in früheren Zeiten dazu eingesetzt, menschliche Beziehungen zu fördern. Die Erklärung dafür liefert Laban in den folgenden Sätzen:

„Der Mechanismus wird deutlich, wenn wir sehen, dass Menschen, die sich geschmeidig und fließend bewegen, offener werden als diejenigen, die körperlich verkrampft und in sich selbst verstrickt sind. Dieses Sich-Öffnen ist klar zu sehen. Wenn Menschen sich begegnen, können sie jedoch mehr wahrnehmen, als nur den Vorgang des Sich-Öffnens. Sie können sich kennenlernen, indem sie Bewegungen gegenseitig beobachten. Bewegungscharakteristika, die allen Lebewesen gemeinsam sind, werden erfahren und verglichen. Individuelle Unterschiede werden bemerkt.“²⁰⁴

Diese Unterschiede oder Auffälligkeiten können beim Beobachter auch negative Gefühle hervorrufen wie Angst oder Argwohn. Beim *gemeinsamen* Tanzen kann jedoch das Unbehagen beseitigt werden. Durch die Kraft, die einem das Tanzen verleiht und das dadurch gewonnene Selbstvertrauen, kann Angst genommen und Toleranz geweckt werden. „Das sind die Qualitäten, die durch gemeinsames Tanzen wachgerufen werden.“²⁰⁵

Um Missverständnisse zu vermeiden, wiederholt Laban aber mehrfach, dass der Tanz, wie er heute verstanden wird, nicht natürlicherweise direkt auf intrinsische

¹⁹⁹ Laban 1999, S. 81

²⁰⁰ Ebd.

²⁰¹ Ebd. S. 82

²⁰² Ebd.

²⁰³ Ebd., S. 85 f

²⁰⁴ Ebd., S. 86

²⁰⁵ Ebd.

Weise erzieherisch oder heilend wirkt.²⁰⁶ Es geht eher darum, dass der Mensch ein Bewusstsein für das Selbst erlangt, was jedoch nur zu einem geringen Teil durch Denken erzielt werden kann. Man muss sich mit den eigenen Bewegungen und den dadurch entstehenden Gefühlsregungen vertraut machen. Zudem können ungewohnte Körperpositionen und die darauffolgende Auflösung zurück in die normale Körperhaltung, das Vertrauen in die Zuverlässigkeit eines grundlegenden Körperselbstbildes fördern und das Bewegungsrepertoire ausbauen. Allein durch Bewegung wird das Körperselbstbild entwickelt.²⁰⁷

Dies erreicht man am besten beim Tanzen, denn „diese Vertrautheit wird durch Tanzen gewonnen oder zumindest gefördert“²⁰⁸. So besitzt eben nicht das Tanzen an sich eine erzieherische Funktion, aber „all diese und andere vergleichbare Dinge zu lernen [über den eigenen Körper, eigene Bewegungen und Gefühle], ist zweifellos eine Form von Erziehung. Tanz, wie er hier beschrieben wurde, besitzt also sicherlich einen erzieherischen und vielleicht sogar therapeutischen Wert“²⁰⁹.

Einige Erfahrungen, Eindrücke, Wirkungen etc. nimmt der Tanzende an und kann sie nutzen, wobei er andere nicht beachtet oder abweist. Auf welche Weise und mit welcher Intensität das Tanzen auf den Menschen wirkt, ist demnach individuell bestimmt und in gewisser Weise abhängig von der Offenheit und Bereitschaft des Individuums, die Wirkung zu akzeptieren.²¹⁰ Falls also ein erzieherischer Einfluss durch Tanzen auftritt, dann eher zufällig: „In einigen Einzelfällen mag die richtige Wirkung bei der richtigen Person und am richtigen Ort erzielt werden. Die Erfahrung zeigt, wie selten dies geschieht, sonst wären alle professionellen Tänzer vollkommene Heilige mit einem außerordentlichen Maß an innerem Gleichgewicht und Gesundheit.“²¹¹

Lilian Espenak schrieb den Aufsatz „Tanztherapie – durch kreativen Selbsta Ausdruck zur Persönlichkeitsentwicklung“ und hebt darin die Besonderheit von Tanzen gegenüber anderen Kunstformen hervor, die ebenfalls zu erzieherischen oder therapeutischen Zwecken eingesetzt werden:

²⁰⁶ Vgl. Laban, S. 79

²⁰⁷ Vgl. Boas 1999, S. 102

²⁰⁸ Laban 1999, S. 86

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 85 f

²¹¹ Ebd., S. 88

„Zum einen ist kreative Bewegung eine Funktion der uns angeborenen biologischen Rhythmen und steht daher der natürlichen menschlichen Ausdrucksform viel näher als andere Kunstformen. Zum anderen beansprucht gerade der Tanz das gesamte körperliche Wesen und macht so das Selbst zum Kunstobjekt.“²¹²

Indem eine „harmonische Integration und Re-Integration von Körper und Geist“²¹³ erfolgt, kreierte man beim Tanz nicht ein Produkt, sondern das Selbst wieder neu.²¹⁴

Sie betont darüber hinaus, dass durch das Tanzen *Kommunikation* und *Kontakt* nonverbal und dadurch auf einer anderen Ebene erfolgt, als beim verbalen Austausch. Der Tanz dient in diesem Fall als Zeichensprache. Und wie Laban bereits erläuterte, können Bewegungen und Tänze vom Beobachter interpretiert oder gedeutet werden. Für einige Menschen ist es einfacher, auf diese *natürliche* Weise mit anderen zu kommunizieren oder Gefühle zu äußern, als durch die direkte Verbalisierung.²¹⁵

Außerdem spielt unter anderem die Reaktion des Menschen auf *Rhythmus* eine wichtige Rolle, da er „eine integrale Komponente allen menschlichen Reaktionsverhaltens“²¹⁶ ist. Beispielhaft wird hierfür der Geburtsvorgang genannt, bei dem Kontraktion und Spannung rhythmisch verlaufen. Oder die beruhigenden Auswirkungen wiegender oder schaukelnder Bewegungen auf ein Kleinkind und belebende Musik, die ein Kind dazu bringt, plötzlich in die Hände zu klatschen.²¹⁷ Rhythmus und Tanz sind elementare Bestandteile des menschlichen Erbes, „und ihre Rolle als Aktivator, Katalysator und Ventil sind praktisch Teil jeder Kultur“²¹⁸.

Tanzen und Rhythmus hatten, historisch gesehen, stets die Funktion, bedeutungsvolle emotionale Zustände auszudrücken. Jede Intensität oder Nuance der vier Hauptgefühlskategorien Wut, Freude, Furcht und Zufriedenheit kann dadurch Ausdruck finden. Das heißt, dass „Gefühlsdynamik in Körperbewegung

²¹² Espenak, Lilian (1999): Tanztherapie – durch kreativen Selbstausdruck zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann, S. 167

²¹³ Espenak 1999, S. 167

²¹⁴ Vgl. ebd.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 175

²¹⁶ Ebd., S. 176

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 177

²¹⁸ Ebd.

umgesetzt²¹⁹ werden kann.²²⁰

Beim Tanzunterricht im erzieherischen oder pädagogischen Rahmen können außerdem sogenannte *Heuristiken* erworben werden. Hölter definiert diese als Handlungsanweisungen, die vom Menschen eingesetzt werden, um in komplexen Situationen Lösungen zu finden.²²¹ Diese Art von *Kompetenzerweiterung* (Sacherfahrung) steht in einem engen Zusammenhang mit einer emotionalen Verarbeitung (Gefühlserfahrung) und dem Beziehungsaspekt (Sozialerfahrung).²²²

Und nicht zuletzt können mit Hilfe des Tanzens überschüssige Energien, bedrückende Gefühle oder Gedanken, negative innere Einstellungen oder Erinnerungen ‚abgeschüttelt‘, weggetanzt bzw. losgelassen oder vergessen werden.²²³

2.6 Folgerungen für den Tanzunterricht

Franziska Boas entdeckte, zusammen mit wenigen anderen Frauen, den Tanz als erzieherisches und therapeutisches Medium wieder und leitete damit den Beginn der Tanztherapie in den USA ein. Von dort wurden die Erkenntnisse weitergetragen und fanden nach und nach weltweit Anerkennung.²²⁴

Boas verfasste einen Bericht über „Psychologische Aspekte der Ausübung und des Unterrichts in kreativem Tanz“²²⁵, der ebenfalls in Willkes „Tanztherapie – Theorie und Praxis“ übersetzt und veröffentlicht wurde. Sie erörtert „Konsequenzen für den Unterricht“²²⁶ und bemerkt, dass dabei stets drei Perspektiven zu beachten sind²²⁷:

²¹⁹ Espenak 1999, S. 185

²²⁰ Vgl. ebd., S. 177

²²¹ Grawe, Klaus (1982): Soll psychotherapeutische Praxis für die Wissenschaft tabu bleiben? In: *Psychologische Rundschau* 33 (2), S. 127–135.

²²² Hölter, Gerd 1999, S. 454

²²³ Vgl. Fleischle-Braun 2012, S. 583

²²⁴ Vgl. Willke, Elke (2005): Entwicklung eines integrierenden Konzeptes zu einem kreativitätstherapeutischen Zugang in der Rehabilitation. Dissertation. Technische Universität Dortmund, Dortmund. Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/21631/3/Dr.Arb.%20elke%20willke%20end%20pdf-datei.pdf.txt>, zuletzt geprüft am 03.02.2015.

²²⁵ Boas, Franziska (1999): Psychologische Aspekte der Ausübung und des Unterrichts in kreativem Tanz. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann, S. 95–114.

²²⁶ Boas 1999, S. 101

²²⁷ Vgl. ebd.

1. „Die physischen Aspekte des menschlichen Körpers und sein mechanisches Funktionieren,
2. seine qualitativen und formalen Transformationen in Übereinstimmung mit subjektiven Phantasien und
3. seine objektive, für Beobachter sichtbare Form.“²²⁸

Sie verweist darauf, dass diese drei Aspekte in jedem erzieherischen oder therapeutischen Tanzunterricht und Tanztraining bewusst Berücksichtigung finden müssen. Demnach muss die physiologische, anatomische und mechanische Funktionsweise sowie die Ansprechbarkeit der Tanzschüler fortlaufend beobachtet werden. Hierauf aufbauend werden die folgenden drei Methoden im Unterricht angewendet:

1. „Spontanes Agieren des Schülers, passive Beobachtung durch den Lehrer;
2. gezieltes Korrigieren und Interpretieren der spontanen Bewegung des Schülers durch den Lehrer, passives Beobachten seitens des Schülers;
3. aktive Selbststeuerung durch den Schüler, aktives Beobachten durch den Lehrer.“²²⁹

Hat ein Tanzschüler ein auf die Choreografie bezogenes oder auch psychisches Problem oder Thema, das er klären muss, durchläuft er diese drei Phasen jedes Mal aufs Neue. Und nur, wenn die Schüler – gleich ob Kinder oder Erwachsene – zunächst frei und ungesteuert tanzen können, haben beobachtende Lehrer die Möglichkeit die „Denkprozesse und Phantasien der Schüler [wahrzunehmen] und ihre körperliche Beweglichkeit kennen[zulernen]“²³⁰. Bekämen sie diese Einsicht nicht, wären sie nicht in der Lage, den Unterricht nach den Bedürfnissen der Schüler zu gestalten.

Letztlich gibt es eine Vielzahl an Erfahrungen, Emotionen, Kompetenzen etc., die durch Tanz eröffnet bzw. erworben werden können. Es ist dabei jedoch schwer, bestimmten Bewegungen oder Abläufen generalisierend eine spezifische Wirkung zuzuordnen. Tanz impliziert immer sowohl die körperliche als auch die psychische Erfahrung des Menschen.

Allgemein betrachtet, gilt das folgende Prinzip: Wenn im Unterricht der Schwerpunkt darauf gelegt wird, gymnastisch oder akrobatisch orientiert zu tanzen, dann dient dies eher der körperlichen Erziehung. Ist hingegen eine

²²⁸ Boas 1999, S. 101

²²⁹ Ebd.

²³⁰ Ebd.

Erziehung der emotionalen Seite der Schüler erwünscht bzw. erforderlich, wird zum Beispiel Ausdruckstanz angeleitet.

Eine explizite Generalisierung der Bewegungs-Wirkungs-Zusammenhänge ist zwar nicht möglich, aber eventuell können die folgenden Beispiele einen Einblick in praktische Umsetzungsmethoden verschaffen.

Im Ausdruckstanz kann zunächst Kontakt und hiermit Kommunikation zwischen den Tanzschülern initiiert werden, indem sie sich bei der Bewegung zur Musik gegenseitig berühren und anschauen. Die Herstellung von Kontakt findet nämlich „an der äußeren Grenze von mir und dir statt [...]“²³¹. Auch gemeinsames Stampfen oder Klatschen führt zu einem rhythmischen Miteinander und kann Kontakt zu den Mitschülern aufbauen oder auf einer anderen Ebene ausbauen – was zum Beispiel bei Schulklassen relevant sein könnte. Diese gemeinsame rhythmische Bewegung kann darüber hinaus das Zusammengehörigkeitsgefühl fördern.

Das Stampfen oder auch andere energiegeladene Bewegungen, wie schlagende oder schneidende Gestiken der Arme, haben in Verbindung mit kraftvoller Musik weitere Wirkungen auf die Schüler. Zum Beispiel kann dadurch das Selbstbewusstsein gesteigert und die eigene Stärke wahrgenommen werden. Die folgende Fallbeschreibung der Tanztherapeutin Greven erläutert, wie solch eine Übung aussehen kann:

„Stellt euch vor, der Raum ist voll mit dicken Lianen und jeder hat eine Messerscharfe Machete, die mit einem Schlag diese Liane durchtrennen kann. Eure Hände sind diese Machete. Jede soll sich ihren Weg einmal allein freischlagen. Auf dem Höhepunkt der Kraft und Anstrengung schließe ich die Übung ab, um dieses Gefühl von Stärke und Kraft nicht zu verwischen, sondern den Eindruck von ‚und ich habe meinen Weg freigeschlagen‘ stehenzulassen.“²³²

Wahrscheinlich spüren die Teilnehmer diese Kraft zunächst nur für diesen Moment. Durch die stetige Wiederholung solcher Übungen kann die Erfahrung jedoch verinnerlicht und langfristig übernommen werden.

²³¹ Greven, Claudia (1999): Integrative Tanztherapie in der Psychatrie. In: Elke Willke und Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hg.): Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann, S. 298

²³² Greven 1999, S. 302 f

2.7 Tanzunterricht an Schulen

Seit den 1980er Jahren ist Tanz in der Schule curricular verankert. Er wird in den Fächern Sport und Musik – jedoch eher sporadisch – praktiziert. Soll Tanzen intensiver gelehrt werden, findet der Unterricht häufig als Projekt und in Zusammenarbeit mit professionellen Tänzern sowie Kultur- und Bildungsträgern statt. Dies kann einige Vorteile für die teilnehmenden Schüler mit sich bringen²³³:

„Die besondere Kraft von Projekten freier Träger liegt [...] darin, einen anderen Zugang zur Kunstform Tanz zu ermöglichen, als das von Schulseite möglich wäre. In der Regel findet eine andere Form des Lernens statt. Offene Prozesse können zugelassen werden, da der Künstler sich vom Bewertungssystem der Schule in der Regel weitgehend freimachen kann.“²³⁴

Zudem erhalten die Schüler Einblicke in die Arbeit und Lebenswelt des Künstlers.²³⁵

Kinder und Jugendliche werden in ihrer physischen, geistigen und emotionalen Entwicklung langfristig unterstützt, indem sie Tanz als sinnliche und unmittelbare Kunstform erfahr- und beobachtbar erleben. „Tanz vermittelt Bewegungsvielfalt und Körperwahrnehmung, stärkt das Selbstbewusstsein und schafft damit die Voraussetzung für positive Lernprozesse. Auf diese Weise kann Tanz auch das kognitive Lernen fördern.“

Häufig herrschen, besonders bei Jungen, Vorurteile über das Tanzen und männliche Tänzer. Aus diesem Grund, ist es wichtig, dass der Unterricht nicht freiwillig, wie etwa als Wahlpflichtfach oder Arbeitsgemeinschaft angeboten wird, sondern verpflichtend für die gesamte Schulklasse durchgeführt wird. So können auch Schüler erreicht werden, die sonst wahrscheinlich niemals ein Interesse an Tanz, Musik und Bewegung für sich entdeckt hätten. Sobald die Basis vorhanden ist, können und sollten die Schüler individuell entscheiden, ob sie weiterhin am Unterricht teilnehmen möchten.²³⁶

Außerdem ist es von Bedeutung, die Projekte für eine möglichst lange Zeit

²³³ Vgl. Beyeler, Marie & Patrizi, Livia (2012): Tanz - Schule - Bildung. Überlegungen auf der Erfahrungsgrundlage eines Tanz-in-Schulen-Projekts. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed. S. 600

²³⁴ Beyeler & Patrizi 2012, S. 602

²³⁵ Vgl. ebd., S. 601

²³⁶ Vgl. ebd., S. 602

anzulegen, damit die Schüler ihre künstlerischen Ausdrucksformen langfristig erarbeiten können und die positiven Gesamtauswirkungen des Tanzens nachhaltiger sind.²³⁷ „Wenn junge Menschen über *Kulturelle Bildung* nachhaltig zu sozialer und gesellschaftlicher Kompetenz befähigt werden sollen, ist Kontinuität der wichtigste Faktor.“²³⁸

Das Lehrpersonal kann ebenfalls von der Projektarbeit profitieren, sofern es den Tanzunterricht begleitet. In den Projekten von zum Beispiel *TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen* tragen die Lehrer die Verantwortung für das Projekt, da sie selbst ihre Klasse(n) bei *TanzZeit* anmelden bzw. bewerben. Die *TanzZeit*-Stunden werden für die Lehrer zu einer Art Weiterbildung. Sie erlangen nicht nur eine interessante Ergänzung und Horizonterweiterung für den regulären Unterricht, sondern können darüber hinaus ihre eigenen tänzerischen Fähigkeiten ausbauen. *TanzZeit* begann vor wenigen Jahren damit, Lehrer „individuell zu coachen, die nach Abschluss einer mehrjährigen Kooperation in ihrem regulären Unterricht selbst Tanz vermitteln wollen“²³⁹.

2.7.1 Beispielprojekt ‚TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen‘

TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen ist ein beispielhaftes Projekt für Tanzunterricht in Schulen. Es „ist ein Vorreiterprojekt für die Schaffung von Strukturen an Berliner Schulen im weiten Feld der Kulturellen Bildung.“²⁴⁰ Das Projekt wird durch die *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin* und einige Patenschaften gefördert. Viele Schulen finanzieren die Teilnahme ihrer Schüler durch freiwillige Elternbeiträge, schuleigene Mittel und Drittmittel.²⁴¹

Im Frühjahr 2005 initiierte die Tänzerin und Choreografin Livia Patrizi unter der Trägerschaft des *Vereins Zeitgenössischer Tanz Berlin e. V.* das Projekt *TanzZeit*. Seit dem entwickelt sich das Projekt stets.

In der Regel sind die Projekte für ein Schuljahr angelegt. Lehrer können bzw. müssen sich jedes Jahr erneut für die Teilnahme ihrer Klasse(n) bewerben.

²³⁷ Vgl. Beyeler & Patrizi 2012, S. 602

²³⁸ Ebd.

²³⁹ Ebd., S. 601

²⁴⁰ Vgl. ebd., S. 600

²⁴¹ Vgl. *TanzZeit e. V. (Hrsg.) (2015): TanzZeit - Paten & Förderer*. Online verfügbar unter <http://www.tanzzeit-schule.de/paten-foerderer.html>, zuletzt geprüft am 05.03.2015.

Nachdem Schulklassen ausgewählt wurden, entsendet die Koordinierungsstelle je zwei professionelle Choreografen, Tänzer oder Tanzpädagogen in die Klassen. Sie lehren dann in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft zeitgenössischen Tanz. Häufig wird dieser Stil getanzt, da er sich

„nicht auf der Basis nur einer Technik oder ästhetischen Form [versteht], sondern aus der Vielfalt heraus. Er sucht Grenzüberschreitungen zwischen den Künsten und bricht immer wieder mit vorhandenen Formen. [Er] hat eine offene Struktur, die sich bewusst von festgelegten, linearen Entwürfen der Klassik und Moderne absetzt. Zeitgenössische [...] Tänzer sowie [...] Choreographen verstehen ihre Arbeit als Suche und Entwicklung. Zeitgenössischer Tanz ist prozessorientiert, und die Ergebnisse stehen im Kontext einer persönlichen Gesamtentwicklung.“²⁴²

Während der Projektzeit entscheiden Künstler, Lehrer und Schüler gemeinsam, ob produkt- oder prozessorientiert gearbeitet wird. Ersteres hat das Ziel am Ende des Kurses das Ergebnis zu präsentieren. Bei prozessorientierter Arbeit entfällt die Schlussvorstellung und es gilt das Motto *der Weg ist das Ziel*. Es ist jedoch eher selten der Fall, dass sich gegen eine Aufführung entschieden wird.²⁴³

Das erlernte Tanzstück wird jeweils am Ende des Schuljahres unter professionellen Bedingungen in einem Berliner Theater vor Publikum aufgeführt. So erhalten die Schüler einen Eindruck von „künstlerischen Schaffungsprozessen und können erste Bühnenerfahrungen sammeln“²⁴⁴.

Zudem versucht *TanzZeit* Schulklassen stets zu einer mehrjährigen Teilnahme zu bewegen. Hoch motivierten Schülern soll außerdem die Möglichkeit gegeben werden, auch nach Ende des Projekts in *Kinder- und Jugendcompanies* weiter zu tanzen, um ihre Fähigkeiten ausbauen zu können. Dies soll durch die Entwicklung und den Aufbau von *Tanzausbildungsketten* geschehen.²⁴⁵

Um die Qualität des Tanzunterrichts zu sichern, finden moderierte Diskussionen unter den Künstlern und Projektdokumentationen sowie -evaluationen statt.²⁴⁶

Des Weiteren erhalten alle Künstler regelmäßig Weiterbildung, Supervision und individuelles Coaching. „Damit Investitionen in deren Weiterbildung den

²⁴² Johannes Odenthal in seiner Rede zur Eröffnung des Tanzkongress 2006 in Berlin, nach Fleischle-Braun, Claudia; Patrizi, Livia; Tiedt, Anne (2006): *Tanzkunst im schulischen Kontext*. In: Müller, Linda; Schneeweis, Katharina (Hrsg.): *Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven: Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“*. München: Kieser, S. 53

²⁴³ Vgl. Beyeler & Patrizi 2012, S. 601

²⁴⁴ Ebd.

²⁴⁵ Vgl. ebd.

²⁴⁶ Vgl. ebd.

„TanzZeit“-SchülerInnen unmittelbar zugutekommen²⁴⁷, setzt *TanzZeit* auf eine langfristige Zusammenarbeit mit seinen Künstlern und Künstlerinnen.

TanzZeit verfolgt das Ziel, die Disziplinen Kunst bzw. Kultur und Bildung dichter zu verbinden und aufeinander abzustimmen. Dafür müssen jedoch vorerst die Kommunikation und Kooperation der einzelnen Bereiche und die Koordination der Zusammenarbeit intensiviert und verbessert werden.²⁴⁸

„Tanz in Schulen sieht sich mit der Aufgabe konfrontiert, die beiden Systeme Tanz und Schule miteinander in Beziehung zu bringen. Die Kooperation birgt Herausforderungen und Chancen für LehrerInnen und KünstlerInnen, voneinander zu lernen und von Synergien zu profitieren.“²⁴⁹

2.8 Tanz und interkulturelle Bildung

Nachdem dargelegt wurde, dass Tanzen und kulturelle Bildung miteinander in Verbindung stehen, wird anschließend erörtert, inwiefern Tanzen und *interkulturelle* Bildung zusammenhängen.

Zunächst kann Tanzunterricht bei Kindern und Jugendlichen in zweierlei Hinsicht zu ihrer interkulturellen Bildung beitragen bzw. ihre interkulturellen Kompetenzen fördern. Erstens, indem beim Tanzen persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten eher *unbewusst* ausgebildet werden (zum Beispiel mit der Schulklasse und wie es in den letzten Kapiteln beschrieben wurde). Zweitens kann ein Tanzprojekt von vornherein als interkulturelles Begegnungsfeld konstituiert werden, in dem Menschen unterschiedlicher Kulturen unter Anleitung aufeinandertreffen und einander kennenlernen können. Dabei wird das interkulturelle Lernen auf *bewusste* Weise gelehrt. Wie diese beiden Ansätze aussehen können, wird im Folgenden genauer erläutert.

In Tanzprojekten, wie sie zum Beispiel *TanzZeit* anbieten, spielt in der Regel das Tanzen an sich die Hauptrolle. Es wird Wert gelegt auf den künstlerischen und kreativen Schaffensprozess. Alles was in diesem Zusammenhang gelernt wird, geschieht eher *zufällig* und *unabsichtlich*.²⁵⁰ Wie bereits dargelegt wurde, kann

²⁴⁷ Beyeler & Patrizi 2012, S. 601

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 602

²⁴⁹ Ebd., S. 601

²⁵⁰ Vgl. Laban 1999, S. 88 (siehe S. 49 f)

das Tanzen in einer Gruppe, in der jeder Einzelne gefragt und gefordert ist, zu psychischen und sozialen Fortschritten führen. Das *Selbstmanagement* und *Selbstvertrauen*, die *Motivation* und das *Körpergefühl* werden gestärkt.²⁵¹ Außerdem werden die *Teamfähigkeit*, *Akzeptanz*, *Anerkennung* und *Unterstützung*, die die Gruppenmitglieder dem Einzelnen entgegenbringen, angeregt.²⁵² Gruppenmitgliedern verspüren *Sicherheit* und *Vertrauen*, sie erfahren *Toleranz* und *Gemeinschaftssinn*.²⁵³

Auch können sogenannte *Heuristiken* erworben werden, mit Hilfe derer man in komplexen Situationen, wie etwa Konflikten, gekonnt adäquate Lösungen finden kann.

Rudolf von Laban betonte, dass das Tanzen enorme Auswirkungen auf das Zwischenmenschliche haben kann. Wenn sich ein Mensch geschmeidig und fließend bewegt, wird er dadurch als offener von anderen wahrgenommen. Eine offenere Körperhaltung bewirkt bei seinem Gegenüber, dass er auf ihn zugeht. Eine verschlossene Körperhaltung bewirkt eher einen Rückzug.²⁵⁴

Lilian Espenak bemerkte, dass beim Tanzen die Kommunikation und der Kontakt zwischen Menschen größtenteils nonverbal und dadurch auf einer anderen Ebene stattfinden. Dies ist für einige Menschen leichter, als sich verbal auszudrücken.²⁵⁵

Schaut man sich nun die Eigenschaften an, die in der interkulturellen Bildung gelehrt werden bzw. als Teil der interkulturellen Kompetenz gelten, lassen sich einige Parallelen zu jenen Fähigkeiten aufzeigen, die im pädagogischen Tanzunterricht gewonnen werden können.

Interkulturelles Lernen zeichnet sich zum Beispiel dadurch aus, dass es einen Prozess darstellt, der langfristig Veränderungen im Denken, im Fühlen sowie im Verhalten bewirken kann, und eben dies soll auch Tanzen hervorrufen.

Wenn eine Person mit fremden Kulturen in Kontakt tritt, kann die eigene Identität verunsichert werden. Die Gewissheit über Kommunikations- und Handlungsriten, die im alltäglichen Umfeld gelten, können nicht wie gewohnt angewendet werden.

²⁵¹ Vgl. Kosubek & Barz 2009, S. 52 (siehe S. 43)

²⁵² Vgl. Wengler 2009, S. 95 ff (siehe S. 44)

²⁵³ Vgl. Laban 1999, S. 81 (siehe S. 48 f)

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 86 (siehe S. 49)

²⁵⁵ Vgl. Espenak 1999, S. 175 (siehe S. 51)

Die bisherigen Orientierungsmuster und die Sicherheit, die einem die eigene Kultur gibt, werden dadurch durcheinander gebracht.

Eine Person gilt daher dann als interkulturell kompetent, wenn sie sich *selbstsicher* in einer interkulturellen Begegnung verhalten kann. Sie ist sich ihrer eigenen Kultur, Herkunft und Persönlichkeit so sicher ist, dass sie sich durch die Interaktion mit Menschen fremder Kulturen und dem, was dies in ihr auslösen kann, nicht bedroht fühlt.

Das ist allerdings nur möglich, wenn die Person gewisse Persönlichkeitsmerkmale und allgemeine soziale, kommunikative und handlungsbezogenen Fähigkeiten besitzt, die auch in der intrakulturellen Verständigung bedeutend sind. Dazu zählen unter anderem *Persönlichkeitsstärke, Selbstvertrauen* und *-sicherheit*, die *Fähigkeit zu sozialen Beziehungen, Konfliktmanagement* sowie *Akzeptanz, (Ambiguitäts-) Toleranz* und *Respekt, Dissenzbewusstsein, Perspektivenübernahme, Rollendistanz, Flexibilität, Konfliktmanagement*.²⁵⁶

Wie zu erkennen ist, sind für die interkulturelle Kompetenz viele derjenigen Fertigkeiten notwendig, die sich Schüler im Tanzunterricht aneignen können. Einer von vielen aber einer der wichtigsten Faktoren scheint das Selbstbewusstsein und -vertrauen zu sein. Es kann durch pädagogischen Tanzunterricht evoziert werden und ist Voraussetzung für das Erreichen interkultureller Kompetenz.

Folglich ist Tanzen eine geeignete Methode, um zunächst die grundlegenden Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen zu erwerben, die sowohl für intra- als auch interkulturelle Kommunikation benötigt werden.

Um die interkulturelle Kompetenz umfassend zu erlangen, ist man auf weitere spezifisch *interkulturelle* Fähigkeiten angewiesen. Darunter fallen vor allem die *interkulturelle Lernbereitschaft* und das *Wissen* sowohl über die eigene, als auch die fremde Kultur. Dazu zählen deren Geschichte, Traditionen und Umgangsformen. Außerdem sind *Fremdsprachenkenntnisse* essentiell, wenn eine zufriedenstellende verbale Kommunikation stattfinden soll.²⁵⁷

Fremdsprachenkenntnisse lassen sich sicherlich nicht (lediglich) durch Tanzen erwerben. Dennoch kann durch und beim Tanzen die interkulturelle Begegnung

²⁵⁶ Vgl. Obermaier 2003, S. 167 und Bolten 2012, S. 46 f (siehe S. 28 f)

²⁵⁷ Vgl. Bolten 2012, S. 166 (siehe S. 27 f)

unterstützt werden, vor allem dann, wenn im Tanzprojekt *Interkulturalität* bewusst thematisiert und bearbeitet wird. Dadurch kann die interkulturelle Lernbereitschaft angeregt und Kulturwissen ausgetauscht werden. Menschen unterschiedlicher Kulturen, Herkunft oder Sprache können zusammentreffen, *gemeinsam* tanzen und kommunizieren. Es können alle in dem Kurs vorzufindenden kultur- oder länderspezifischen Tänze und Tanzrituale vorgeführt und angeleitet werden, sodass die Gruppe jeden Tanz aus jeder Kultur gemeinsam lernt. Die Teilnehmer können versuchen ihre Kultur tänzerisch zu repräsentieren und sich in die Bewegungen und Rhythmen der fremden Kultur hineinzufühlen. Durch den Perspektivwechsel werden intensive Einblicke in das Fremde ermöglicht und die Gelegenheit geboten, „mit dem Kopf des Anderen zu Denken und mit dem Herzen des Anderen zu fühlen“²⁵⁸. Wie bereits erwähnt, ist Tanz stets kulturell geprägt und dient als Mittel zum Ausdruck von Emotionen.²⁵⁹ Dies kann Dissenzbewusstsein, Verständnis und Toleranz für das Fremde fördern und somit auch positiv zur Integration von etwa Migranten beisteuern.

2.9 Zusammenfassung

In den letzten Kapiteln konnte aufgezeigt werden, dass eine Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das Tanzen erworben werden können. Um eine Übersicht zu verschaffen folgt eine tabellarische Darstellung der Wirkungsebenen von Tanzen. Die Tabelle beruht auf der Darstellung von Gerd Hölter und wurde, durch die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Wirkungen, ergänzt.

Die *Funktionelle Ebene* bezieht sich auf die Aktivierung und Vermittlung von physiologischen Fertigkeiten, wie etwa die Verbesserung der Beweglichkeit und Leistungsfähigkeit. Die Wirkungen auf der dieser Ebene ähneln daher stark denen des Sportunterrichts.²⁶⁰

Auf der *Beziehungsebene* kann Tanzen Auswirkungen sowohl auf die Beziehung zum eignen Körper und dem Selbst, als auch zum Partner und zur Gruppe sowie

²⁵⁸ Obermaier 2003, S. 165

²⁵⁹ Vgl. Espenak, S. 177

²⁶⁰ Vgl. Hölter, Gerd (1993): Ansätze zu einer Methodik der Mototherapie. In: Gerd Hölter (Hg.): Mototherapie mit Erwachsenen. Reihe Motorik. Schorndorf: Karl Hofmann (Motorik, 13), S. 63 f

zum Umfeld haben.²⁶¹

Die *Metaebene* „dient der Integration des Erfahrenen auf der kognitiven Ebene“. Durch die erworbenen Kenntnisse über den eigenen Körper, seine Funktionen und Ausdrucksmöglichkeiten und über die Zusammenhänge des Körpers mit der Psyche, kann die Wirkung von Tanz besser verstanden und kommuniziert werden.²⁶²

		Wirkung		
Funktio- nelle Ebene		<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der körperlichen Leistungsfähigkeit • Steigerung des Wohlbefindens • Vermittlung von gesundem Bewegungsverhalten • Körperhaltung lernen 		
Beziehungsebene	<i>Zu sich selbst</i>	<i>Zur Gruppe</i>	<i>Zum Umfeld</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Körper- und Selbstbewusstsein • Angst verlieren • Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl steigern • Freude und Interesse am Tanzen erfahren • Ausdruck von Emotionen stärken • Spannung und Entspannung erleben • Frustrations-toleranz entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammengehörigkeit erleben • sozialen Umgang lernen • Kommunikation und Kontakt aufbauen • Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Einzigartigkeit erkennen • Akzeptanz, Anerkennung und Unterstützung geben und erfahren • von anderen lernen • Vertrauen lernen und geben • Entlastung, Sicherheit und Stärke erfahren • sich abgrenzen und öffnen können 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeit für das Umfeld und die Umgebung entwickeln • sich Umständen anpassen können 	
Meta- ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme verbalisieren und reflektieren • Körpersprache verstehen lernen und beachten • Kenntnisse über den eigenen Körper erweitern • Psychophysische Zusammenhänge bemerken und verstehen • Erleben und Verstehen integrieren 			

Abbildung 2: Wirkungsebenen von Tanzen in Anlehnung an Hölter²⁶³

²⁶¹ Vgl. Hölter 1993, S. 65

²⁶² Vgl. ebd.

²⁶³ Vgl. ebd., S. 64

3 Experteninterviews

3.1 Einleitung

Anhand der Experteninterviews sollen die bereits dargelegten Informationen und Erläuterungen sowohl unterstützt, als auch ergänzt werden.

Zunächst folgen Informationen über die eingesetzte Forschungsmethode und Auswertungsverfahren. Vor der inhaltlichen Auswertung der Befragung, werden alle Interviewpartnerinnen vorgestellt. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse folgt am Schluss.

3.2 Forschungsfragen und Auswertungsverfahren

Die Interviews gewähren einerseits Einblick in die Arbeitsweise und Einstellungen von Tänzern, Tanzpädagogen und Choreografen, die auf unterschiedliche Weise Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen den Tanz näher bringen und Tanzen lehren. Andererseits erlauben sie, das Wissen, die Ideen, die Einstellungen und Ansichten der Interviewpartnerinnen in Bezug auf das Thema *Tanz als Methode interkultureller Bildung* zu erforschen.

Die Daten wurden mittels fokussierter Interviews erhoben, die zur qualitativen Sozialforschung zählen. Das Ziel dieser Methode ist die Falsifikation bzw. Verifizierung der bereits deduktiv entwickelten Hypothesen, die diese Arbeit ergründen soll.²⁶⁴

Da theoretische Hintergründe und Ableitungen bereits vorhanden waren, konnten die Fragen als Interviewleitfaden dienen und ihre Reihenfolge vorab erstellt werden. Vom diesem Leitfaden wurde aber häufig abgewichen, „um eine Prädetermination durch den Forscher auszuschalten und um sehr spezifische und profunde Aussagen zu erhalten“²⁶⁵. Dies ist ein durchaus übliches Vorgehen in der Sozialforschung.

In der Regel haben die Befragten bestimmte Situationen auf ungestellte oder nicht-experimentelle Art erfahren, also in der Realität erlebt. Durch diese subjektiven Erfahrungen können die bereits formulierten Hypothesen mit der

²⁶⁴ Vgl. Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

²⁶⁵ Lamnek 1995, S. 80

sozialen Realität konfrontiert und überprüft werden.²⁶⁶

Bisher gibt es in der qualitativen Sozialforschung keine Einigung auf eine spezifische Auswertungsmethode für Experteninterviews, weshalb sich Forscher lediglich an gewissen Leitlinien orientieren können. In der Regel wird dafür die qualitative Inhaltsanalyse verwendet,²⁶⁷ die auch im nächsten Kapitel ihre Anwendung findet.

3.3 Auswertung

3.3.1 Interviewpartnerinnen und ihre Arbeit

Im Folgenden werden zunächst die insgesamt fünf Interviewpartnerinnen im Einzelnen vorgestellt, um ihre Eignung für die Beantwortung der Interviewfragen bzw. die Verifizierung der Hypothesen darzulegen.

Interviewpartnerin A

Die erste Interviewpartnerin wurde 1964 in West-Berlin geboren²⁶⁸ und arbeitet heute als Leiterin des *MädchenSportCentrums und EventCenters Centre Talma* in Berlin.²⁶⁹

Sie studierte drei Semester Sozialpädagogik, brach das Studium jedoch ab, um den Beruf der Gymnastik-, Sport- und Tanzlehrerin zu erlernen.²⁷⁰ Danach war sie einige Jahre als freie Dozentin und Tanzchoreografin tätig.²⁷¹

Ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fing 1991 bei der *Sportjugend Berlin*, der *Jugendorganisation des Landessportbundes Berlin*, an. Später übernahm sie die Leitung des *Centre Talma*. Hier wird unter anderem Tanzunterricht aus den Bereichen Ballett, kreativer Kindertanz, Modern Jazz Dance und Hip-Hop für Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts, angeboten.²⁷²

Interviewpartnerin A erläutert, dass das Sportzentrum vor allem diejenigen erreichen möchte, „die sich nicht in den normalen Strukturen der

²⁶⁶ Vgl. Lamnek 1995, S. 79 f

²⁶⁷ Vgl. Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung), S. 71 f

²⁶⁸ Vgl. Interviewpartnerin A, S. 90, Z. 2

²⁶⁹ Vgl. Ebd., Z. 25

²⁷⁰ Vgl. Ebd., Z. 15 f

²⁷¹ Vgl. Ebd., Z. 6 f

²⁷² Vgl. Ebd., Z. 28 f

Vereinslandschaft wiederfinden. Wir bieten erst einmal niederschweligen Zugang und versuchen sie dann in den Themen ihrer Lebenswelt zu begleiten, sie in Problemsituationen aufzufangen und ihnen eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung zu ermöglichen.²⁷³

Die geschlechtsbewusste Jugendsozialarbeit ist ihr ein großes Anliegen. Zum Beispiel soll das Projekte *Respect Girls* das Selbstvertrauen der Mädchen fördern und durch entsprechende Choreografien, Sprechgesänge, Ausstellungen, Vorträgen usw. wird diese zentrale Botschaft nach außen getragen und der Öffentlichkeit präsentiert. Ihr übergeordnetes Ziel ist es allerdings „lustvolles, lebenslanges Sporttreiben“²⁷⁴ zu ermöglichen und zu fördern.

Interviewpartnerin B

Sie wurde 1961 in Wuppertal geboren und tanzt professionell seit ihrem 20. Lebensjahr. Sie wohnt in Berlin und arbeitet auch dort. An der *Rubin Academy of Music and Dance* in Jerusalem und an der *International School of Dance* in New York studierte sie unter anderem zeitgenössischen Tanz, Tanzchoreografie und Tanzpädagogik.²⁷⁵

Nach dem Studium arbeitete sie als Tänzerin und im Jahr 1992 begann sie Tanzunterricht an Schulen zu geben. Heute leitet sie eine Tanzschule und ist seit dem Jahr 2005 freiberuflich tätig für *TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen*.²⁷⁶

Für die Arbeit bei *TanzZeit* benötigte sie keine weiteren pädagogischen Qualifikationen oder Ausbildungen, weil die Projektleitung mehr an der Zusammenarbeit mit professionellen Tänzern als mit ‚reinen‘ Pädagogen interessiert war. Im Zuge von Qualitätssicherungsmaßnahmen wird von den Mitarbeitern inzwischen jedoch erwartet an Fortbildungen teilzunehmen, die von *TanzZeit* angeboten werden.²⁷⁷

Interviewpartnerin B unterrichtet mit *TanzZeit* sowohl in Grundschulen, als auch in Sekundar-²⁷⁸ und Oberschulen in allen Berliner Bezirken. Zudem ist sie an Förderzentren und an sogenannten ‚Brennpunktschulen‘ tätig.²⁷⁹ So werden

²⁷³ Interviewpartnerin A, S. 91, Z. 39-43

²⁷⁴ Ebd., Z. 51

²⁷⁵ Vgl. Interviewpartnerin B, S. 96, Z. 2-10

²⁷⁶ Vgl. Ebd., Z. 13-16

²⁷⁷ Vgl. Ebd., Z. 22-24

²⁷⁸ Die Sekundarschule integriert in Berlin die Haupt-, Real-, und Gesamtschule.

²⁷⁹ Vgl. Interviewpartnerin B, S. 96 f, Z. 37-42

diejenigen Schulen bezeichnet, die größtenteils von Kindern und Jugendlichen aus schlechten finanziellen und sozialen Verhältnissen besucht werden. Viele dieser Schüler haben einen Migrationshintergrund.²⁸⁰

TanzZeit lehrt vor allem zeitgenössischen Tanzunterricht, bei dem in erster Linie das Tanzen und die Bewegung, sowie soziales Lernen und die Entwicklung von Gruppendynamiken von Bedeutung sind. Spezifisch technikorientiertes Körpertraining spielt eine untergeordnete Rolle.²⁸¹

Interviewpartnerin B erklärt, dass der Tanzunterricht häufig dafür eingesetzt wird, „um überhaupt eine Unterrichts Atmosphäre wieder herzustellen. Um Probleme aufzufangen, die es im Klassenverband gibt. Wir sind keine Sozialarbeiter, aber wir haben inzwischen Planungsgespräche mit den Lehrern vor jedem Projekt, wo wir uns austauschen, was wir erwarten, was die Besonderheiten dieser Gruppe sind, was es ist, was diese Gruppe am meisten braucht und was das Ziel ist.“²⁸² Sofern es notwendig erscheint, begleiten und unterstützen Sozialpädagogen die Tanzprojekte.²⁸³

Tanzlehrer, Klassenlehrer und Schüler entscheiden dann, ob sie gemeinsam eine Choreografie kreieren und einstudieren, die am Ende des Schuljahres im öffentlichen Rahmen präsentiert, oder ob prozessorientiert gearbeitet wird, was bedeutet, dass am Ende kein ‚Produkt‘ steht, sondern das Erleben und Wachsen innerhalb des Prozesses das Ziel ist.²⁸⁴

Interviewpartnerin C

Sie wurde 1965 in Zell an der Mosel geboren und lebt seit ihrem 16. Lebensjahr in Berlin. Im Alter von fünf Jahren entschloss sie sich, Tänzerin zu werden.²⁸⁵

Als staatlich geprüfte Bühnentänzerin entwickelt sie heute eigene künstlerische Arbeiten, agiert als Choreografin und Tanzpädagogin sowie als Leiterin für Tanzprojekte weltweit.

Vor 28 Jahren fing sie an, kreativen Tanzunterricht für Kinder zu geben, da ihr das

²⁸⁰ Vgl. Vieth-Entus, Susanne: An Brennpunkt-Grundschulen bleiben nur Migranten zurück. Hg. v. Tagesspiegel. Online verfügbar unter <http://www.tagesspiegel.de/berlin/studie-vorgestellt-an-brennpunkt-grundschulen-bleiben-nur-migranten-zurueck/7453462.html>, zuletzt geprüft am 25.02.2015.

²⁸¹ Vgl. Interviewpartnerin B, S. 97, Z. 74-78

²⁸² Ebd., Z. 81-83

²⁸³ Vgl. Ebd., Z. 87

²⁸⁴ Vgl. Ebd., Z. 83-86

²⁸⁵ Vgl. Interviewpartnerin C, S. 105, Z. 2-5

damalige Tanzangebot für ihr junges Kind nicht gefiel. Das war ihr Einstieg in die pädagogische Tanzarbeit. Seit 1996 leitet sie den Tanzbereich des internationalen *JugendKunstKulturZentrums Schlesische 27* in Berlin-Kreuzberg und führt darüber hinaus weitere Tanzprojekte durch.²⁸⁶

Besonders interessant ist es für Interviewpartnerin C, wenn professionelle Tänzer und Laien miteinander arbeiten,²⁸⁷ „weil beide immer von einander profitieren“²⁸⁸.

Interviewpartnerin D

Sie wurde 1977 in Schwedt an der Oder geboren, lebt und arbeitet heute in Berlin.²⁸⁹ Interviewpartnerin D tanzt seit ihrem zehnten Lebensjahr.²⁹⁰

Als Diplom-Bühnentänzerin tanzte sie aktiv bis zum Jahr 2012. Zudem lernte sie Wellness- und Entspannungstherapien und ist Anleiterin für heilpädagogischen Tanz. Momentan macht sie eine Erzieherausbildung, wodurch sie sich weitere Erfahrungen und zusätzliches Wissen im Bereich der Sozialpädagogik aneignet.²⁹¹

In den letzten zwei Jahren arbeitete sie an einem kreativen Kinder-Tanzprojekt in verschiedenen Kindergärten. Zurzeit unterrichtet sie unter anderem Ballett, Modern Dance und Zumba, arbeitet an eigenen Tanzprojekten und bietet Workshops für kreativen heilpädagogischen Tanz an. Sie erklärt: „Der heilpädagogische Aspekt ist, dass man auf eine Gefühlsebene geht. Man fragt dann die Kinder auch [z. B. was sie in der Situation oder Bewegung empfinden].“²⁹²

Interviewpartnerin E

Mit Tanzen beschäftigt sich Interviewpartnerin E seit ihrem vierten Lebensjahr.²⁹³

Sie wurde 1978 in Nürnberg geboren, lebt aber in Berlin.²⁹⁴

Die studierte Tanzpädagogin und Tänzerin hat zusätzlich Pilates und Yoga

²⁸⁶ Vgl. Interviewpartnerin C, S. 105, Z. 14-16

²⁸⁷ Vgl. Ebd., Z. 23 f

²⁸⁸ Ebd., Z. 25

²⁸⁹ Vgl. Interviewpartnerin D, S. 111, Z. 2

²⁹⁰ Vgl. Ebd., S. 111, Z. 8

²⁹¹ Vgl. Ebd., S. 112, Z. 42-45

²⁹² Ebd., S. 111, Z. 136 f

²⁹³ Vgl. Interviewpartnerin E, S. 111, Z. 3

²⁹⁴ Vgl. Ebd., Z. 11

gelernt,²⁹⁵ und ist in all diesen Disziplinen freiberuflich in Berlin tätig.²⁹⁶ Seit dem Jahr 2006 gibt sie Tanzunterricht in verschiedenen Bereichen, hauptsächlich in kreativem Kindertanz, in Ballett und in rhythmischer Sportgymnastik.²⁹⁷ Welcher Tanzstil gelehrt wird, kommt in der Regel auf das Alter der Kinder an. Sie erklärt: „Zum Beispiel macht es keinen Sinn, mit einem Vierjährigen Ballett oder Technik zu machen. Die lernen eher spielerisch. Da würde ich kreativ arbeiten. [...] Ab einem gewissen Alter machen die dann Ballett, weil das förderlich ist für ihre rhythmische Sportgymnastik.“²⁹⁸

Zusätzlich arbeitet sie gelegentlich in Tanzprojekten. Als Beispiel hat sie das *Dance For Life* Projekt genannt, das an verschiedenen Schulen deutschlandweit angeboten wurde. Dabei sollten Schüler im Alter von ca. zehn bis vierzehn Jahren mittels Tanz und Musik über die Prävention von HIV aufgeklärt werden. In einem anderen Projekt wurden Kindern unterschiedliche berufliche Wege aufgezeigt und dies tänzerisch umgesetzt.²⁹⁹

Jede der Interviewpartnerinnen hat Tanzunterricht gegeben, bei dem Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund teilgenommen haben. Dabei waren die unterschiedlichsten Nationen, Religionen und Kulturen vertreten.³⁰⁰

3.3.2 Auswirkungen von Tanzen auf den Einzelnen und die Gruppe

Neben den persönlichen Angaben und ihrem beruflichen Werdegang wurden die Interviewpartnerinnen gefragt, was sie ihren Schülern über das Tanzen hinaus vermitteln möchten. Außerdem wurden sie gebeten, über Fortschritte beim Tanzunterricht, die sie in der Gruppe und bei einzelnen Teilnehmern beobachten konnten, zu berichten. In diesem Kapitel werden ihre Erfahrungen zusammengefasst vorgestellt.

Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden im Indikativ geschrieben wird. Dennoch handelt es sich um persönliche Meinungen, Beobachtungen oder

²⁹⁵ Vgl. Interviewpartnerin E, S. 112, Z. 49

²⁹⁶ Vgl. Ebd., S. 111, Z. 28

²⁹⁷ Vgl. Ebd., Z. 15 und 28 f

²⁹⁸ Ebd., S. 112, Z. 156

²⁹⁹ Vgl. Ebd., S. 111, Z. 37-39

³⁰⁰ Vgl. Interviewpartnerin A, S. 91 f, Z. 74-81; Interviewpartnerin B, S. 99, Z. 155-157; Interviewpartnerin C, S. 106, Z. 68; Interviewpartnerin D, S. 115, Z. 188; Interviewpartnerin E, S. 188, Z. 195 ff

Interpretationen der Gesprächspartnerinnen.

In den *TanzZeit*-Projekten von Interviewpartnerin B lernen die Kinder und Jugendlichen ihr Verhalten in dem Sinne zu kontrollieren, dass eine angemessene Unterrichtsatmosphäre entstehen kann. Bevor dies möglich ist, muss laut Interviewpartnerin B jedoch zu Beginn eine Vertrauensbasis zu den Tanzlehrern aufgebaut werden.³⁰¹ Erst dann kann soziales Lernen und Verhalten der Schüler während der Tanzstunden gefördert werden.³⁰²

Interviewpartnerin E erläutert, dass durch das Tanzen Musikalität ausgebildet wird. Takt und Rhythmusgefühl können zum Teil spielerisch vermittelt werden, ebenso wird die Kreativität gefördert.³⁰³

Beim gemeinsamen Tanzen kann man herausfinden, wo die Grenzen des anderen sind. Außerdem dient Tanzen der Entwicklung des räumlichen Denkvermögens und der Körperbeherrschung.³⁰⁴ Sie sagt: „Man erweitert auch die Wahrnehmung natürlich, für sich selber, für den eigenen Körper und für die anderen und das Umfeld.“³⁰⁵

Jede der Interviewpartnerinnen stellt in dem einen oder anderen Kontext heraus, dass durch das Tanzen Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen gestärkt werden, außerdem auch die Fähigkeit, sich selbst besser und genauer wahrzunehmen.³⁰⁶ „Wie wir ja wissen, ist Selbstwert [...] das Wichtigste, um sich weiter zu entwickeln“, bemerkt Interviewpartnerin D.³⁰⁷

Durch diese „Ich-Stärke“³⁰⁸, wie es Interviewpartnerin D definiert, lernen die Teilnehmer, dass sie sich etwas zutrauen und ausprobieren können. Sie dürfen zeigen, zu was sie in der Lage sind und lernen, „dass das, was sie tun, kein Grund ist sich zu schämen oder, dass es kein Grund ist, ausgelacht zu werden. Dass sie sich zeigen, wie sie sind, mit dem was sie können oder auch mit dem, was sie nicht können“³⁰⁹, sagt sie. Die Schüler gewinnen Vertrauen in sich selbst sowie in

³⁰¹ Vgl. Interviewpartnerin B, S. 100, Z. 195 f

³⁰² Vgl. Ebd., S. 97, Z. 78

³⁰³ Vgl. Interviewpartnerin E, S. 112, Z. 67

³⁰⁴ Vgl. Ebd., Z. 64-66

³⁰⁵ Ebd., Z. 71 f

³⁰⁶ Vgl. Interviewpartnerin A, S. 91, Z. 44; Interviewpartnerin B, S. 100, Z. 206; Interviewpartnerin C, S. 107, Z. 122 f; Interviewpartnerin D, S. 113, Z. 90; Interviewpartnerin E, S. 112, Z. 71 f

³⁰⁷ Interviewpartnerin D, S. 119, Z. 383 f

³⁰⁸ Ebd., S. 107, Z. 90

³⁰⁹ Interviewpartnerin B, S. 100, Z. 208-210

die Gruppe und verstehen, dass sie ihren Individualismus und ihre Besonderheit behalten, auch wenn sie sich einer Gruppe anpassen,³¹⁰ meint Interviewpartnerin B.

Vertrauen und Akzeptanz lässt die Schüler zusätzlich ein Gefühl der Zugehörigkeit erfahren: „Ich gehöre hier dazu, ich bin Teil dieser Gruppe und ich bin angenommen so wie ich bin. Das ist natürlich auch Leistung der Anleiterin, das dahin zu führen.“³¹¹ Mit dieser Aussage unterstreicht Interviewpartnerin D, dass die persönliche Entwicklung der Teilnehmer und der Gruppe nicht nur von den Tanzschülern selbst, sondern auch von den (emotionalen) Kompetenzen der Tanzlehrer abhängig ist.

Da bei einem Tanzstück bzw. einer Choreografie in der Regel alle Tänzer voneinander abhängig sind, lernen die Kinder und Jugendlichen zudem Verantwortung für sich und die anderen zu übernehmen, aufmerksam zu sein und sich aufeinander einzustellen.³¹² Das gemeinsame Tanzen schweißt die Gruppe zusammen. Interviewpartnerin B erzählt von ihren Erfahrungen und dem Umgang mit dem Thema Verantwortung:

„[...] dass sie es schaffen, als Gruppe Verantwortung für einander zu übernehmen. Für viele ist es total abschreckend und erschreckend, vor Publikum etwas aufführen zu müssen. Sie schämen sich zu Tode! Und um zu vermeiden, dass ein oder zwei aussteigen, arbeiten wir sehr viel an dem berühmten Thema ‚Ich und die Gruppe‘. Also wenn ein einziger aussteigt, ist das Ganze kaputt. Also die Gruppe und das Stück und das Ereignis würde nicht funktionieren, wenn auch nur ein Einziger nicht dabei sein würde.“³¹³

Das Ziel ist auch, dass es für die Schüler selbstverständlich wird, was es bedeutet sich in einer Gruppe zu verhalten, ergänzt sie.³¹⁴

Darüber hinaus werden die Tanzschüler häufig mit Kompromissen oder punktuelltem Scheitern konfrontiert, wenn es zum Beispiel um die Entwicklung oder das Einstudieren der Choreografie geht. Dadurch können sie ihre Frustrationstoleranz erhöhen und die Fähigkeit erlangen, sich leichter anzupassen, meint Interviewpartnerin D.³¹⁵

³¹⁰ Vgl. Interviewpartnerin B, S. 102, Z. 303-306

³¹¹ Interviewpartnerin D, S. 119, Z. 378-380

³¹² Vgl. Interviewpartnerin D, S. 113, Z. 116 f und Interviewpartnerin E, S. 118, Z. 332-228

³¹³ Interviewpartnerin B, S. 98, Z. 104-111

³¹⁴ Vgl. Ebd., S. 102, Z. 302 f

³¹⁵ Vgl. Interviewpartnerin D, S. 119, Z. 262-371

Zudem betonen Interviewpartnerin B und C die Bedeutung des geschützten Tanz-Raumes. Der Tanzunterricht und seine Umgebung bzw. sein Umfeld scheinen den Teilnehmern die Sicherheit zu vermitteln, die sie benötigen, um sich überhaupt frei zu bewegen und die Bewegung auf sich wirken zu lassen.³¹⁶

Interviewpartnerin A brachte die Auswirkungen des Tanzens auf die einzelnen Teilnehmer mit dem folgenden Zitat auf den Punkt:

„Man kann jemandem beim Wachsen zusehen!“³¹⁷

Sie denkt dabei vor allem an das Selbstwertgefühl und den liebevollen Umgang miteinander. Diese Veränderungen können innerhalb mehrerer Monate oder Jahre, während der gesamten Dauer des Projektes oder Kurses vonstattengehen. Aber auch innerhalb weniger Minuten, während eines öffentlichen Auftritts. Ob sie mit einem gesteigerten Selbstwertgefühl von der Bühne gehen, ist allerdings von der Reaktion des Publikums abhängig.³¹⁸

Interviewpartnerin D und E sind sich einig, dass sich ihre Tanzschüler die meisten dieser Kompetenzen, Eigenschaften usw. während des Tanztrainings prozesshaft und auf unbewusste Art und Weise aneignen³¹⁹:

„Das passiert alles auf einer unbewussten Ebene. Weil vordergründig ist es so, dass wir eine Übung machen. Wir sind zum Beispiel eine Blume, die blüht und dann wieder verwelkt. Die Kinder kriegen eigentlich gar nicht mit, dass sie dadurch geschult werden. Sonst wäre es für ein Kind, und vor allem für ein kleines Kind, uninteressant.“³²⁰

3.3.3 Integration durch Tanz

„Tanz verbindet und holt uns alle in den Kreis des Lebens zurück, egal wie wir uns bewegen, egal was wir bewegen, egal mit welchem Hintergrund.“³²¹

Mit diesem Zitat verdeutlicht Interviewpartnerin D, welches Potenzial im Tanzen gesehen wird. Gemeinsames Tanzen verbindet die Menschen, denn im Umfeld des

³¹⁶ Vgl. Interviewpartnerin B, S. 100, Z. 220 f und Interviewpartnerin C, S. 107, Z. 113 f

³¹⁷ Interviewpartnerin A, S. 93, Z. 125 f

³¹⁸ Vgl. Ebd., Z. 126-129

³¹⁹ Vgl. Interviewpartnerin D, S. 113, Z. 92

³²⁰ Interviewpartnerin E, S. 112, Z. 72-76

³²¹ Interviewpartnerin D, S. 119, Z. 399 f

geschützten Tanz-Raumes spielt es kaum noch eine Rolle, wo man her kommt, welchen kulturellen, finanziellen, sozialen oder ökonomischen Hintergrund man hat.³²²

Ähnlich drückt es Interviewpartnerin C mit folgendem Gedanken aus:

„Auf der Bühne sind wir eins.“³²³

Sie erläutert, dass Tanz und Musik die Menschen weltweit bewegt, denn Tanz ist eine universelle Sprache. Sowohl als Zuschauer im Publikum, als auch als Tänzer auf der Bühne oder während des Trainings – Tanz erreicht die Menschen durch die Emotionen, die in ihm ausgedrückt werden und die er auslöst. Bewegung allgemein (und vor allem in Verbindung mit Musik) bewirkt die Ausschüttung von Endorphinen und lässt den Alltag eine Weile in Vergessenheit geraten, was zum allgemeinen psychischen Wohlbefinden beiträgt.³²⁴

Interviewpartnerin E stellt sich vor, dass es Menschen verbinden kann, wenn sie feststellen, dass „egal wo wir herkommen und egal, was für einen Hintergrund wir haben, wir haben alle dieselben Emotionen. Es gibt ja ein bestimmtes Sortiment an Emotionen; von Traurigkeit über Wut, Freude usw. Und die haben wir ja alle überall auf der Welt. Und auch Musik weckt ja unterschiedliche Emotionen, aber [wirkt] auch universell.“³²⁵

Das Besondere an Tanz ist eben diese Vielzahl und die Intensität an Emotionen, die beim Tanzen geweckt und transportiert werden können: „Wenn wir stupide etwas einstudieren, was nicht an Emotionen gebunden ist [...] dann bleibt davon nicht viel zurück. Nur das, was uns emotional bewegt, macht ja was mit uns [...] [und] Tanz und Emotionen lassen sich einfach sehr schwer trennen“³²⁶, meint Interviewpartnerin E.

Diese Universalität kann die Begegnung mit fremden Menschen und Kulturen erleichtern und kulturellen Austausch sowie Integration fördern.³²⁷

³²² Vgl. Interviewpartnerin D, S. 119, Z. 389-395

³²³ Interviewpartnerin C, S. 108, Z. 143 f

³²⁴ Vgl. Interviewpartnerin A, S. 94, Z. 171-193

³²⁵ Interviewpartnerin E, S. 120, Z. 438-441

³²⁶ Ebd., Z. 442-445

³²⁷ Vgl. Interviewpartnerin C, S. 209, Z. 204-207

3.3.4 Bedingungen und Grenzen des Tanzunterrichts

Während der Befragungen machten die Interviewpartnerinnen vereinzelte Anmerkungen oder führten Bedingungen an, die beim Tanzen und der Gruppenarbeit zu beachten sind. Diese werden hier aufgeführt.

Die Bemerkung von Interviewpartnerin D, dass die positiven Auswirkungen des Tanzens maßgeblich von der Qualifikation der Tanzanleiter abhängen, wurde bereits erwähnt. Sie ergänzte zudem weitere Umstände und Gegebenheiten, die den Tanzunterricht und die Gruppe beeinflussen. Die Räumlichkeiten müssen eine angemessene Größe und Atmosphäre aufweisen. Soll zum Beispiel eine Klasse von 20 bis 30 Kindern unterrichtet werden, ist eine Turnhalle zu groß und daher nicht geeignet. Auch die Anzahl der Teilnehmer ist entscheidend dafür, in welcher Weise gearbeitet werden kann. Ebenso bedingen die Ansprüche, das Wissen und die Erfahrung des Tanzlehrers die Gestaltung und die Resultate des Unterrichts.³²⁸

Interviewpartnerin C wiederholte mehrfach, dass eine gewisse Ernsthaftigkeit, Professionalität und Authentizität des Tanzlehrers erforderlich ist, damit die Kinder und Jugendlichen ihr Gegenüber respektieren und ebenfalls mit einer gewissen Ernsthaftigkeit am Unterricht teilnehmen.³²⁹

Es ist außerdem zu beachten, dass nicht jeder Tanzstil die Schüler in gleicher Weise Kompetenzen gewinnen lässt. Interviewpartnerin E meint: „Es kommt einfach darauf an, was du schulen willst. Willst du Kreativität schulen, dann ist Ballett nicht das Richtige. Aber willst du eine Technik, eine Form oder eine Disziplin schulen, dafür ist dann das kreative [Tanzen] nicht unbedingt geeignet.“³³⁰

Des Weiteren rät Interviewpartnerin B dazu, Tanz so früh wie möglich etwa in Schulen einzusetzen, damit es für die Kinder selbstverständlicher wird, sich über Tanz ausdrücken zu können. Insbesondere für diejenigen, die kognitiv oder auf andere Art eingeschränkt sind oder in der Schule Schwierigkeiten haben. Tanzen kann ihnen zum Beispiel helfen, Dinge durch die Bewegung zu verstehen, zu verinnerlichen oder auszudrücken.³³¹

Im vorherigen Kapitel wurde Tanz als *universelle Sprache* bezeichnet.

³²⁸ Vgl. Interviewpartnerin D, S. 113, Z. 130-134

³²⁹ Vgl. Interviewpartnerin C, S. 108, Z. 149-152 und 182 f

³³⁰ Interviewpartnerin E, S. 114, Z. 151-153

³³¹ Vgl. Interviewpartnerin B, S. 101 f, Z. 274-279

Interviewpartnerin B und C ergänzen, dass trotzdem ein grundlegendes Verständnis zwischen dem Tanzlehrer und den Schülern sowie innerhalb der Gruppe vorhanden sein muss, damit der Unterricht überhaupt vollzogen werden kann. Interviewpartnerin B spricht davon, dass beim Tanzen Bildwelten konstruiert werden, die der Lehrer den Schülern gibt und die dann tänzerisch umgesetzt werden.³³² Daher ist sie der Ansicht, „dass man auch beim Tanzen sehr gut mit Sprache sein muss, um Vorstellungswelten anzuregen. Sonst verlieren sie sich in ihren eigenen Welten. Und es geht ja gerade darum, sie für neue Welten zu öffnen.“³³³ Interviewpartnerin C ist ähnlicher Meinung und erklärt: „Man muss erst einmal verstehen, was überhaupt getanzt werden soll und dann ist es, glaub ich, nicht mehr so wichtig, weil du dann eine andere Sprache entwickelst.“³³⁴

Wenn es darum geht, durch Tanzen Integration zu fördern, sieht Interviewpartnerin D eine freiwillige Teilnahme der Erwachsenen an einem entsprechenden Projekt als Voraussetzung an,³³⁵ denn „sonst kämpft der Pädagoge gegen Windmühlen“³³⁶. Darüber hinaus sollten Tanzlehrer oder -pädagogen selbst wert- und vorurteilsfrei gegenüber anderen Kulturen und Religionen sein, damit sie den Schülern als Vorbild dienen können. Interviewpartnerin D gibt jedoch zu bedenken, dass kaum ein Mensch völlig wertfrei sein kann. Daher sieht sie diesen Zustand eher als anzustrebendes Ziel bzw. Optimalzustand.³³⁷

Dazu ergänzt Interviewpartnerin E: „Jemand, der sich freiwillig dazu entscheidet, daran teilzunehmen, hat schon geringere Vorurteile, als der, der sagt: Niemals im Leben!“³³⁸

Letztlich warnt Interviewpartnerin C davor, Tanzen als „Allheilmittel“³³⁹ zu sehen bzw. verwenden zu wollen. Sie sagt: „ich finde [...] nicht, dass man Kunst als ‚Pflaster‘ benutzen darf, für das, was [z. B.] im Schulsystem schief läuft.“ Viele Tanzprojekte können und haben positive Veränderungen bewirken können. Dieses Potenzial gilt es wertzuschätzen und angemessen anzuwenden.

³³² Vgl. Interviewpartnerin B, S. 103, Z. 334-338

³³³ Ebd., Z. 340-343

³³⁴ Interviewpartnerin C, S. 109, Z. 202 f

³³⁵ Vgl. Interviewpartnerin D, S. 119, Z. 405 f

³³⁶ Ebd., Z. 405 f

³³⁷ Vgl. Ebd., Z. 407-410

³³⁸ Interviewpartnerin E, S. 120, Z. 420 f

³³⁹ Interviewpartnerin C, S. 109, Z. 230

3.4 Zusammenfassung und Überlegungen

Allgemein betrachtet, vertreten alle Interviewpartnerinnen die Auffassung, dass Tanzen in positiver Weise verschiedene Kompetenzen der Teilnehmer auf verschiedenen Ebenen fördern kann. Sie bleiben dabei aber stets kritisch und scheinen realistische, nicht übertriebene Vorstellungen von der Wirkung des Tanzens zu haben.

Alle Interviewpartnerinnen haben deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Gruppendynamik durch Tanzen positiv beeinflusst werden kann. Auch die Begegnung mit dem Fremden kann durch Tanzen erleichtert werden, weshalb es von allen als geeignetes Mittel zur Integration gesehen wird.³⁴⁰

Die obige Auswertung der Befragungen unterstützt bzw. bestätigt demnach alle Hypothesen³⁴¹, die in dieser Arbeit überprüft werden sollten.

Auffällig ist darüber hinaus, dass alle Interviewpartnerinnen von selbst auf das Thema *Tanz an Schulen* zu sprechen kamen. Die Gesprächsinhalte zeigen, dass Tanzunterricht an Schulen einerseits auf eine gewisse Weise etabliert ist und andererseits weiterhin diskussionswürdig, ausbaufähig und gegebenenfalls verbesserungswürdig ist.

Die Auswertung der Interviews lässt außerdem erkennen, dass eine gewisse *Freiwilligkeit* als Voraussetzung für interkulturelle Tanzprojekten als wichtig erachtet wird. Interviewpartnerin E bemerkte jedoch auch, dass Menschen, die sich dazu entscheiden, zum Beispiel an einem entsprechenden Tanzprojekt teilzunehmen, sicherlich von Anfang an geringere Vorurteile gegenüber anderen haben oder das Fremde als weniger beängstigend empfinden.³⁴² Dies wirft die Frage auf, ob Toleranz und Integration bzw. interkulturelle Teilkompetenzen nur bei denjenigen durch Tanz gefördert werden können, die von vornherein eine gewisse Offenheit und Neugierde gegenüber anderen Kulturen und dem Tanzen mitbringen.

³⁴⁰ Vgl. Interviewpartnerin A, S. 95, Z. 210; Interviewpartnerin B, S. 103 Z. 350; Interviewpartnerin C, S. 108, Z. 160; Interviewpartnerin D, S. 120, Z. 449; Interviewpartnerin E, S. 120, Z. 448

³⁴¹ Siehe S. 35

³⁴² Vgl. Interviewpartnerin E, S. 120, Z. 420 f

Weiterführend lässt sich über die Freiwilligkeit als Voraussetzung für interkulturelles Lernen diskutieren. Auf Erwachsene könnte dies durchaus zutreffen, da ihre Denkmuster und Einstellungen größtenteils entwickelt und daher nur mit sehr viel Anstrengung beeinflussbar sind.

Inzwischen werden viele Tanzprojekte an Schulen durchgeführt, auch über einen längeren Zeitraum hinweg. In der Regel sind dann alle Schüler einer Klasse dazu verpflichtet, an dem Projekt teilzunehmen, da es Bestandteil des regulären Unterrichtes ist. Häufig finden die meisten der Schüler mit der Zeit Gefallen an der Bewegung und der Tanzanleitung. Ein gewisses Maß an Widerstand ist in vielen Situationen – und nicht nur in der Schule – vorhanden und muss überwunden werden, will man das Ziel der interkulturellen Kompetenz erreichen. Ginge man davon aus, dass eine freiwillige Teilnahme ausschlaggebend für die Weiterentwicklung von Fähigkeiten oder der Persönlichkeit ist, würden die meisten Projekte wahrscheinlich scheitern, bzw. wäre die Schule an sich ungeeignet für diesen Zweck. Demnach wird Freiwilligkeit in dieser Arbeit nicht als notwendige Bedingung für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen erachtet. Auch Interviewpartnerin C ist der Meinung, dass es ab und an von Vorteil sein kann, wenn man *zu seinem Glück gezwungen* wird³⁴³.

Letztlich entwickelte sich nach der Auswertung der Interviews die Idee, weitere Befragungen durchzuführen, um sie mit den vorhandenen Ergebnissen zu vergleichen. Alle Interviewpartnerinnen leben und arbeiten überwiegend in Berlin, wo Interkulturalität meist Alltag ist. An dieser Stelle könnte die Befragung von Tanzlehrern oder -lehrerinnen informativ sein, die in Kleinstädten oder in ländlichen Gegenden in Deutschland tätig sind. Möglicherweise haben sie eine andere Sicht auf das Thema, da interkultureller Austausch wahrscheinlich weniger stattfindet und Angst und Vorurteile gegenüber dem Fremden womöglich ausgeprägter sind.

³⁴³ Vgl. Interviewpartnerin C, S. 110, Z. 257-59

4 Fazit und Ausblick

Das erste Kapitel erläutert das komplexe Konstrukt der interkulturellen Bildung und legt damit den Grundstein zu dieser Arbeit. Das zweite Kapitel liefert allgemeine Informationen zur Bedeutung von Tanz in Deutschland und legt verschiedene Wirkungsebenen von Tanz auf den Menschen dar. Letztlich konnte herausgestellt werden, dass die Fähigkeiten, die beim Tanzen erworben werden können, für die Förderung interkultureller Kompetenzen und somit für die interkulturelle Bildung besonders geeignet sind. Experteninterviews unterstützen und ergänzen diese Folgerung. Damit können die Fragestellungen beantwortet und alle Hypothesen verifiziert werden. Demnach (1) weist Tanzen Besonderheiten auf, die für die Gewinnung von interkultureller Kompetenz bedeutend sind. (2) Die besondere Wirkung von Tanzen auf den Menschen, unterstützt die Gewinnung von interkultureller Kompetenz. Und (3) Tanzen begünstigt die Begegnung fremder Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen.

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema und dem Umgang von *Integration in Deutschland*, soll nun eine kurze Kritik folgen. Womöglich ist es in Deutschland an der Zeit sowohl die Verwendung des Begriffs *Integration*, als auch seine Umsetzung zu überdenken und zu verändern. Die Assoziationen mit dieser Terminologie sind veraltet und damit belastet. Integration wird in der Öffentlichkeit anders interpretiert, als es eigentlich erfolgen sollte bzw. nur erfolgreich erfolgen kann. Gemeinhin wird sie verstanden als die *Anpassung der Minderheit an die Mehrheit*. Menschen mit anderer Herkunft, Kultur und Religion werden aufgefordert, sich der Sprache, Kultur, den Gesetzmäßigkeiten etc. anzupassen und sich in die Mehrheitsgesellschaft einzugliedern, um nicht negativ aufzufallen. Sicherlich sind einige Dinge unabdingbar, wie beispielsweise die Einhaltung der deutschen Grundgesetze. Ebenso ist das Beherrschen der deutschen Sprache von klarem Vorteil. Doch ist es darüber hinaus äußerst kompliziert, über die Notwendigkeit der Anpassung zu entscheiden oder zu urteilen. Deutlich wird aber, dass das vorherrschende Verständnis und die Umsetzung von Integration von einem klaren Macht- und Spannungsverhältnis geprägt sind. Von Nicht-Deutschen wird maximale Motivation und Anstrengung gefordert, von Deutschen wird hingegen bisher wenig Engagement erwartet.

Die interkulturelle Kompetenz wird in dieser Arbeit so definiert, dass sich beide Parteien einander annähern und gleichermaßen Engagement aufbringen müssen, um zu einem Verständnis füreinander zu gelangen, und eine harmonische Begegnung zu ermöglichen. Würde man dieses Prinzip als Methode für die Integration einsetzen, sähen sich diejenigen der Mehrheitsgesellschaft in einer völlig neuen Situation. In diesem Fall wäre auch von ihnen ein hohes Maß an Bereitschaft und Anstrengung gefordert, denn sie müssten zum Beispiel ihr Superioritätsgefühl aufgeben und ebenfalls die andere Kultur verstehen lernen.

Tanzen erzeugt den Freiraum bzw. die geschützte Umgebung, welche das geeignete Versuchsfeld bieten kann, um diese neue Form der Begegnung zu erproben.

Da die interkulturelle Bildung nicht mit dem Konzept der Integration in Einklang steht, sollte ein anderer Begriff gefunden werden. Möglicherweise ist *Inklusion* die geeignete Alternative. In Kapitel 1.7³⁴⁴ wurde erklärt, dass sich bei der Inklusion nicht der Mensch selbst verändert, sondern die Rahmenbedingungen an die jeweiligen Besonderheiten angepasst werden.³⁴⁵ Stellt man Inklusion allerdings in Zusammenhang mit interkultureller Bildung, ist es unumgänglich und überaus wichtig, dass sich auch der Mensch innerlich verändert. Dies betrifft sowohl Migranten, als auch Deutsche.

In der Öffentlichkeit wird Inklusion zwar mehrheitlich als Methode zur Eingliederung vor allem von körperlich und psychisch behinderten Menschen in die Gesellschaft verstanden. Eigentlich ist es aber ein ganzheitliches Konzept, das die Einbeziehung aller Menschen beabsichtigt. Genau dies wäre das Resultat einer Gesellschaft, die interkulturelle Bildung anstreben und schätzen lernen könnte.

Um verstärkt rechtspopulistischen und rechtsextremen Tendenzen in Deutschland entgegenzuwirken und eine grundlegende tolerante Einstellung der Gesellschaft gegenüber Migranten und Asylanten zu schaffen, ist es notwendig, Integrationsprozesse intensiver zu fördern.

An vielen Schulen in Deutschland ist die interkulturelle Begegnung und Auseinandersetzung mittlerweile alltäglich. Besonders an Grundschulen ist dies der Fall, da hier der Bildungsstand noch keine erhebliche Rolle spielt und jedes

³⁴⁴ Siehe S. 20

³⁴⁵ Vgl. Schumann 2009, S. 51

Kind verpflichtet ist, sie zu besuchen. An weiterführenden Schulen, besonders an gymnasialen Oberschulen, sind die Zugangsbarrieren hingegen hoch und es findet Selektion statt. Eine ‚normale‘ Grundschule ist wenig von vorangestellten Selektionsprozessen gekennzeichnet und Kinder begegnen ihren Mitschülern in der Regel zunächst unbefangen und vorurteilsfrei. Daher können sich dort andere Beziehungskonstellationen einfacher bilden, als im Alltag erwachsener Menschen. Je jünger ein Mensch ist, desto einfacher ist es, Vorurteile abzubauen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen und die Denkmuster und Einstellungen zu prägen. Daher bieten die Grundschulen das geeignete Umfeld für interkulturelles Lernen und die Schaffung eines wertfreien Miteinanders.

Da Tanzen besonders für die Entwicklung interkultureller Teilkompetenzen geeignet ist und bereits an Schulen Fuß gefasst hat, stellen Tanz und interkulturelle Bildung eine ideale Vereinigung dar. Beide in Kombination können die Integration bzw. Inklusion in Deutschland maßgeblich unterstützen. Wenn das Konzept an Grundschulen funktioniert, kann dies auch auf die Gesellschaft übertragen werden. Kinder behalten die meisten ihrer Erfahrungen und Einstellungen ein Leben lang, so auch die spezielle interkulturelle Haltung. Sie tragen diese demnach auch weiter in ihre Familie, Arbeitsstelle usw. und beeinflussen somit ihre Umwelt.

Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.) (2009): *Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena.
- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 3. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Bäcker, Marianne; Fleischle-Braun, Claudia; Howahl, Stephani et al. (2009): *Empirische Annäherung an Tanz in Schulen - Eine Einführung*. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.): *Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena. S. 9–15.
- Backes, Uwe; Gallus, Alexander; Jesse, Eckhard (2013): *Jahrbuch Extremismus & Demokratie (E & D)*. 25. Jahrgang 2013: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Beyeler, Marie & Patrizi, Livia (2012): *Tanz - Schule - Bildung. Überlegungen auf der Erfahrungsgrundlage eines Berliner Tanz-in-Schulen-Projekts*. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed. S. 600–603.
- Boas, Franziska (1999): *Psychologische Aspekte der Ausübung und des Unterrichts in kreativem Tanz*. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann. S. 95–114.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung).
- Boklage, Jasmin (2009): *Ästhetische Bildung durch Künstlerprojekte. Entwicklung und Anwendung von Beobachtungsschwerpunkten zur Ausdifferenzierung möglicher Wirkungsbereiche*. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.): *Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena. S. 101–115.
- Bolten, Jürgen (2006): *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte*. In: Götz, Klaus (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training*. München: Hampp. S. 57–75.
- Bolten, Jürgen (2012): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale f. polit. Bild. Thüringen.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt. Sonderband, 2). S. 183–198.
- Buytendijk, F. J. J. (1999): *Zu allgemeinen Psychologie des Tanzes*. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann. S. 69–78.

- Clarke, John; Jefferson, Tony; Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen, Klasse. In: Honneth, Axel; Clarke, John (Hrsg.): *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt am Main: Syndikat (Eine Veröffentlichung des Diskussionskreises „Kommunikationsverhältnisse“ innerhalb der Autoren- und Verlagsgesellschaft Syndikat). S. 39–131.
- Corenblum, B. & Stephan, Walter G. (2001): White fears and native apprehensions: an integrated threat theory approach to intergroup attitudes. In: *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* (33(4)). S. 251–268.
- Eagleton, Terry (2001): *Was ist Kultur? Eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Ellermann, Ulla & Flüge-Wollenberg, Barbara (2012): Tanz als Alltagskultur. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed. S. 593–596.
- Espenak, Lilian (1999): Tanztherapie – durch kreativen Selbstaussdruck zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann. S. 165–188.
- Esser, Hartmut (1993): *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt Main u.a.: Campus-Verlag.
- Fleischle-Braun, Claudia (2012): Tanz und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed. S. 582–588.
- Fleischle-Braun, Claudia; Patrizi, Livia; Tiedt, Anne (2006): Tanzkunst im schulischen Kontext. In: Müller, Linda & Schneeweis, Katharina (Hrsg.): *Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven: Dokumentation der „Bundesinitiative Tanz in Schulen“*. München: Kieser. S. 53–57.
- Flick, Uwe (2014): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Foster, Don & Finchilescu, Gillian (1986): Contact in a non-contact society: the case of South Africa. In: Hewstone, Miles & Brown, Rupert (Hrsg.): *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford, England: Basil Blackwell. S. 119-136.
- Fuchs, Max (2012): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed. S. 63–67.
- Gemende, Marion (1999): Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. In: Gemende, Marion; Schröer, Wolfgang; Sting, Stephan (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim u.a.: Juventa. S. 7–24.
- Gertsen, Martine C. (1990): Intercultural Competence and Expatriates. *The International Journal of Human Resource Management* (1), S. 341–362.
- Graumann, Carl F. (1999): Soziale Identitäten. Manifestation sozialer Differenzierung und Identifikation. In: Viehoff, Reinhold (Hrsg.): *Kultur, Identität, Europa. Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer Konstruktion*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 59–74.

- Grawe, Klaus (1982): Soll psychotherapeutische Praxis für die Wissenschaft tabu bleiben? In: *Psychologische Rundschau* 33 (2), S. 127–135.
- Greven, Claudia (1999): Integrative Tanztherapie in der Psychiatrie. In: Elke Willke und Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann, S. 289–318.
- Hauser, Robert (2006): Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt? In: Nicanor, Ursua (Hrsg.): *Netzbasierte Kommunikation, Identität und Gemeinschaft*. 1. Aufl. Berlin: Trafo (E-culture, 6), S. 315–333.
- Helmholt, Katharina & Müller, Bernd-Dietrich (1993): Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. 2. Aufl. München: Iudicium. S. 509–548.
- Hohmann, Manfred (1989): Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred, /Reich, Hans H. (Hrsg.): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*. Münster/New York. S. 1–32.
- Hölter, Gerd (1999): Von der Erziehung zum Tanz zur Therapie durch Tanz. Überlegungen zum Verhältnis von Tanzerziehung und Tanztherapie. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann. S. 449–464.
- Hölter, Gerd (1993): Ansätze zu einer Methodik der Mototherapie. In: Gerd Hölter (Hrsg.): *Mototherapie mit Erwachsenen. Reihe Motorik*. Schorndorf: Karl Hofmann (Motorik, 13), S. 52–80.
- Klein, Gabriele (2004): *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld: Transcript.
- Kosubek, Tanja & Barz, Heiner (2009): Sozialwissenschaftliche Befunde zu einer kulturpädagogischen Vision. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.): *Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena. S. 37–54.
- Laban, Rudolf von (1999): Der erzieherische und therapeutische Wert des Tanzes. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann. S. 79–94.
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Langenscheidt Wörterbuch Latein. Latein-Deutsch ; Deutsch-Latein (2014). Berlin, München: Langenscheidt.
- Leenen, Wolf R. & Grosch, Harald (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn. S. 29–46.
- Möpert, Birte (2014): *Die Fachsprache des Tanzes*. Berlin: Frank & Timme.
- Ort, Claus-Michael (2003): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*. Stuttgart: Metzler. S. 19–38.

- Scheitza, Alexander; Schenk, Eberhard; Krewer, Bernd (1999): Entwicklung interkultureller Kompetenz. Hg. v. Fachhochschul-Fernstudienverbund der Länder (FVL) (Studienbrief, 2-010-0506).
- Schofield, Janet & Eurich-Fulcer, Rebecca: When and how school desegregation improves intergroup relations. S. 475–494.
- Schofield, Janet W. & Eurich-Fulcer, Rebecca (2008): When and how school desegregation improves intergroup relations. In: *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. S. 475–494.
- Wagner, Bernd (2012): Von der Multikultur zur Diversity. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: Kopaed. S. 245–251.
- Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung ; ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript.
- Wengler, Lisa (2009). „Talking about future“ – Chancen und Probleme eines tanzkünstlerischen Projekts an der Schule. In: Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.): *Empirische Annäherung an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena. S. 89-99.
- Wilke, Elke (1999): Einführung. Tanztherapie - Grundzüge der Entwicklung tanztherapeutischer Praxis und Theorie. In: Willke, Elke; Hölter, Gerd, Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Tanztherapie. Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann. S. 13-49.

Internetquellen

- Allemann-Ghionda, Cristina (1997): Interkulturelle Bildung. In: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (36). S. 107–149. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9520/pdf/Allemann_Ghionda_1997_Interkulturelle_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2015.
- Alp-Inn (2014): Interkulturelles Tanz- und Musikfest. Online verfügbar unter <http://www.alp-inn.net/Schedule-act-show-eid-8.html> zuletzt geprüft am 06.03.2015.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Online verfügbar unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.html?nn=4193516, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Aumüller, Jutta (2009): *Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept*. Bielefeld: Transcript-Verl. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8376-1236-3>, zuletzt geprüft am 05.03.2015.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): Das Bundesamt in Zahlen 2013. Asyl, Migration und Integration. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2013.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 05.03.2015.
- Bundesamt für Verfassungsschutz: Verfassungsschutzbericht 2013. Hg. v. Bundesministerium des Inneren. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/verfassungsschutzberichte/vsbericht-2013>, zuletzt geprüft am 09.01.2015.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Erstes „Gastarbeiter-Abkommen“ vor 55 Jahren. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010>, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar (2014): Die stabilisierte Mitte. Rechtsextreme Einstellung in Deutschland 2014. Hg. v. Universität Leipzig. Leipzig. Online verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~kredo/Mitte_Leipzig_Internet.pdf, zuletzt geprüft am 05.03.2015.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2006): Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Hg. v. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Bonn. Online verfügbar unter http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Broschuere_Uebereinkommen_kulturelle_Vielfalt.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- DGB Bildungswerk e.V. Bereich Migration und Gleichberechtigung (2007): Herausforderung Integration: Erwartungen an eine menschenrechtskonforme und nachhaltige Integrationspolitik. Stellungnahme vom Interkulturellen Rat in Deutschland Darmstadt im Mai 2007. spirito GmbH. Online verfügbar unter http://www.migration-online.de/beitrag_aWQ9NTM0Ng_.html, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Hg. v. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim (40). Online verfügbar unter https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe10_11/KK_Migration_und_Bildung/Esser%20Langfassung.pdf, zuletzt geprüft am 05.03.2015.
- Freytag, Tim H. (2003): Bildungswesen, Bildungsverhalten und kulturelle Identität. Ursachen für das unterdurchschnittliche Ausbildungsniveau der hispanischen Bevölkerung in New Mexico. Dissertation. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg. Naturwissenschaftlich-Mathematischen Gesamtfakultät. Online verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3675/>, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Glaser, Stefan: Rechtsextremismus online. Hg. v. jugendschutz.net. Mainz. Online verfügbar unter <http://hass-im-netz.info/fileadmin/dateien/pk2014/bericht2013.pdf>, zuletzt geprüft am 09.01.2015.
- Katzuba, Margarete (2010): Einige Gedanken zum Zusammenhang von Kultur und interkultureller Kompetenz. In: Technische Universität Darmstadt (Hrsg.): Internationale Bildungsarbeit der IG Metall. Darmstadt. S. 33-42. Online

- verfügbar unter http://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_allgemeine_paedagogik_und_erwachsenenbildung/Projektabschlussbericht_IG_Metall.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2015.
- Klinge, Antje (2011): Kulturelle Bildung und Tanz. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (Dossier Kulturelle Bildung). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60254/tanz>, zuletzt geprüft am 23.01.2015.
- Klinke, Sebastian (2005): Interkulturelle Arbeit in Migrantenselbstorganisationen. Eine empirische Studie mit drei Jugendgruppen aus Migrantenvereinen in Frankfurt a. M. Diplomarbeit. Universität Marburg, Marburg. Erziehungswissenschaften. Online verfügbar unter http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelle_Arbeit_Klinke.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Kroeber, Alfred L. & Kluckhohn, Clyde (1952): Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge, Mass.: Papers of the Peabody Museum of Archaeology and Ethnology. Online verfügbar unter <http://www.archive.org/details/papersofpeabodymvol47no1peab>, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Kuchenbrandt, Dieta (2009): Mehr als nur Musik! Auswirkungen von Emotionen, Kognitionen und Verhalten auf Intergruppeneinstellungen am Beispiel deutsch-polnischer Musikbegegnungen. Dissertation. Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Greifswald. Philosophische Fakultät. Online verfügbar unter http://ub-ed.ub.uni-greifswald.de/opus/volltexte/2010/755/pdf/Diss_Kuchenbrandt_Dieta.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2015.
- Kulturstiftung des Bundes (Hrsg.) (2002): Die Stiftung stellt sich vor. Online verfügbar unter www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/stiftung/, zuletzt geprüft am 25.01.2015.
- Langer, Yvonne: Die Rolle von Kultur und Identität im Integrationsprozeß von Zuwanderern und ihre Implikationen für die kommunale Integrationspolitik. In: Swiaczny, Frank; Haug, Sonja (Hrsg.): Bevölkerungsgeographische Forschung zur Migration und Integration. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt. Wiesbaden. S. 53–68. Online verfügbar unter http://www.bib-demografie.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Materialien/112.pdf;jsessionid=F55E07161973B8B224C7C6B84E8E858D.2_cid292?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Mayer, Birgit (2006): TanztherapeutInnen der DGT. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Tanztherapie e. V. Online verfügbar unter <http://dgt-tanztherapie.de/TrainerInnen-reader/items/12.html>, zuletzt geprüft am 03.02.2015.
- Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe - Dossier Kulturelle Bildung. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (Dossier Kulturelle Bildung). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all>, zuletzt geprüft am 08.01.2015.
- Obermaier, Dorothee (2003): Ist interkulturelle Kompetenz lernbar? In: Hoffmann, Ute (Hrsg.): Reflexionen der kulturellen Globalisierung. Interkulturelle Begegnungen und ihre Folgen. Berlin: WZB. S. 161–177.

- Online verfügbar unter <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2003/iii03-110.pdf>, zuletzt geprüft am 09.01.2015.
- Rösch, Olga (2005): Kulturelle Identität als (Problem)Thema in der Praxis. In: Ungvárl, László (Hrsg.): Wissenschaftliche Beiträge. Forschung - Lehre - Technologietransfer. Technische Fachhochschule Wildau. Wildau (2005). S. 40–43. Online verfügbar unter http://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/forschung_transfer/dokumente/WB_2005.pdf, zuletzt geprüft am 09.01.2015.
- Sarma, Olivia (2012): KulturKonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung. Hg. v. Der Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/KulturKonzepte_2012.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Schindler, Barbara (2006): Tanzplan Deutschland. Eine Strategie für den Tanz. Hg. v. Tanzplan Deutschland e.V. Online verfügbar unter http://www.tanzplan-deutschland.de/plan.php?id_language=1, zuletzt geprüft am 25.01.2015.
- Schmalz-Jacobsen, Cornelia (1999): Fremdenfeindlichkeit und Rassismus : Herausforderung für die Demokratie. Teil 4. Online verfügbar unter <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00228003.htm#LOCE9E4>, zuletzt aktualisiert am 03.03.1999, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Schneeweis, Katharina & Lutz, Astrid (2007): Über uns. Ziele und Aufgaben. Hg. v. Bundesverband Tanz in Schulen e.V. Online verfügbar unter <http://www.bv-tanzinschulen.de/ueber-uns/ziele-aufgaben.html>, zuletzt geprüft am 27.01.2015.
- Schubert, Klaus & Klein, Martina (2011): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/>, zuletzt geprüft am 05.03.2015.
- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: *Sonderdruck Pädagogik* (2). S. 51–54. Online verfügbar unter <https://www.gew.de/Binaries/Binary43645/SonderdruckManifest.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Senatskanzlei – Kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): Berliner Kulturverwaltung fördert interkulturelle Projekte im Jahr 2015. Online verfügbar unter <http://www.berlin.de/sen/kultur/aktuelles/pressemitteilungen/2014/pressemitteilung.238724.php>, zuletzt geprüft am 10.02.2015.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2013): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2013 (Fachserie 1 Reihe 2). Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200137004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Tanzarchiv Leipzig e. V. (Hrsg.) (2006): Rudolf von Laban (1879-1958). Online verfügbar unter <http://www.tanzarchiv-leipzig.de/?q=de/node/399>, zuletzt geprüft am 04.02.2015.

- Ungvárl, László (Hrsg.) (2005): Wissenschaftliche Beiträge. Forschung - Lehre - Technologietransfer. Technische Fachhochschule Wildau. Wildau (2005). Online verfügbar unter http://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/forschung_transfer/dokumente/WB_2005.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Vieth-Entus, Susanne: An Brennpunkt-Grundschulen bleiben nur Migranten zurück. Hg. v. Tagesspiegel. Online verfügbar unter <http://www.tagesspiegel.de/berlin/studie-vorgestellt-an-brennpunkt-grundschulen-bleiben-nur-migranten-zurueck/7453462.html>, zuletzt geprüft am 25.02.2015.
- Weber, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen - Versuch einer Rekonzeptualisierung. In: *Unterrichtswissenschaft* (32). S. 143-168. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5811/pdf/UntWiss_2004_2_Weber_Interkulturelles_Lernen.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Willke, Elke (2005): Entwicklung eines integrierenden Konzeptes zu einem kreativitäts-therapeutischen Zugang in der Rehabilitation. Dissertation. Technische Universität Dortmund, Dortmund. Online verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/21631/3/Dr.Arb.%20elke%20willke%20end%20pdf-datei.pdf.txt>, zuletzt geprüft am 03.02.2015.
- Wisdorff, Flora (2014): Deutschland ist zweitbeliebtestes Einwanderungsland. Online verfügbar unter <http://www.welt.de/wirtschaft/article128223358/Deutschland-ist-zweitbeliebtestes-Einwanderungsland.html>, zuletzt aktualisiert am 20.05.2014, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- Zimmermann, Olaf (2011): Interkulturelle Bildung - eigentlich eine Selbstverständlichkeit? Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (Dossier Kulturelle Bildung). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60110/interkulturelle-bildung>, zuletzt geprüft am 10.01.2015.

Filme

- Grube, Thomas & Sánchez Lansch, Enrique (2004): Rhythm is it! Boomtownmedia. Deutschland; England.
- Medalia, Hilla (2013): Dancing in Jaffa. MFA+ FilmDistribution und Ascot Elite Home Entertainment GmbH. USA.

Anhang

Interviewleitfaden

Kurzes Einleitungsgespräch: Ich werde die Gesprächspartnerinnen darüber informieren, was ich unter ‚Interkultur‘ verstehe. Und ich frage sie, ob sie ein ähnliches Verständnis haben. Falls nicht, bitte ich sie, mir ihres zu erläutern.

1. In welchem Jahr und wo wurden Sie geboren?
2. Seit wann beschäftigen Sie sich mit Tanzen und pädagogischem Tanz (für Kinder u. Jugendliche)?
3. In welcher beruflichen Position befinden Sie sich zurzeit?
4. Welche Ausbildung(en) haben Sie absolviert, um das zu tun, was sie nun tun?
5. Was genau wird in ihren Kursen/Projekten vermittelt? (Ggf. über das Tanzen hinaus).
6. Welche Tanzstile lehren Sie?
7. Wo halten Sie hauptsächlich ihre Projekte/Kurse ab? (gemieteter Raum, Sportzentrum)
8. Wie werden/wird ihre Projekte/Arbeit hauptsächlich finanziert?
9. Kinder welcher Herkunft (Nation, Religion) besuchen Ihre Einrichtung/Kurse?
10. Konnten Sie Probleme/Konfliktpotenzial zwischen den Teilnehmern/ Kindern/ Jugendlichen feststellen?
11. Wenn ja, könne Sie mir beispielhaft sagen, um was es ging? Gibt es nach Ihrer Erfahrung bestimmte Themen, die besonders hohes Konfliktpotenzial beinhalten? Traten diese eher zwischen Teilnehmern (offensichtlich) unterschiedlicher Herkunft auf und wann traten diese auf (zu Beginn des Projektes, zum Ende, etc.)? (Konflikt ist nicht nur verbal/ streiten/ Gruppenbildung)
12. Konnten Sie Veränderungen in der Gruppe / Gruppendynamik und /oder auch bei einzelnen Personen feststellen, nach dem die Kinder/Jugendlichen eine Weile miteinander getanzt haben?
13. Können Sie ein präzises Beispiel dafür geben?
14. Heute gibt es viele notwendig gewordenen Überlegungen, wie man mit dem Thema Integration und Migranten in Deutschland umgehen kann oder sollte. Was würden Sie sagen, wie kann Tanz diesbezüglich eingesetzt werden? Was ist

das besondere an Tanz, dass es sinnvoll wäre, ihn in diese Überlegungen einzubeziehen?

15. Denken Sie Tanz die Begegnung mit Fremden erleichtern? Sehen Sie Tanz als Mittel Integration zu fördern?
16. Wenn Sie nun kurz an unser Gespräch denken und das Stichwort interkulturelle Bildung hören, was verstehen Sie darunter? (Was gehört für Sie dazu?) Und was verstehen Sie unter interkulturelle Kompetenz.
17. Möchten Sie noch etwas ergänzen oder zu dem Thema loswerden?

Falls noch Fragen aufkommen sollten, kann ich Sie dann noch einmal kontaktieren?

Legende der Transkriptionszeichen³⁴⁶

Interviewer:	I
Interviewpartner:	A-E
Unverständliches:	((unv. Wort))
Unsichere Transkription:	(abc)

³⁴⁶ Die Legende basiert auf den Transkriptionsregeln von Flick (2014).

Interviewtraskripte

Anmerkung: Alle Interviewpartnerinnen boten mir schon während der Kontaktaufnahme das „Du“ an, daher sind alle Interviewfragen informell formuliert.

Interviewpartnerin A

I: Wann und wo wurdest du geboren?

A: 1964 in Berlin West.

I: Seit wann beschäftigst du dich mit Tanzen und pädagogischem Tanz für Kinder und Jugendliche?

5 A: Seit 1991, wo ich bei der Sport Jugend Berlin angefangen habe.
Vorher war ich freiberuflich auch tätig in der Volkshochschule oder überhaupt als freie Dozentin und Tanzchoreographin und da auch im Erwachsenenbereich, aber die Verbindung zwischen Tanz und Jugendsozialarbeit und hier am Standort
10 Centre Talma geschlechtsbewusste Jugendsozialarbeit kam dann erst mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Weil da ist man plötzlich mitten in der geschlechtsbewussten Arbeit, wenn man mit den Kindern und Jugendlichen öffentlich auftritt und da kommen dann entsprechende Kommentare: Hey, du Schlampe, komm mal runter von der Bühne etc.

I: Welche Ausbildungen hast du absolviert, um das zu tun, was du nun tust?

15 A: Ich habe drei Semester Sozialpädagogik studiert, aber abgebrochen und ich habe die Ausbildung zur Sport-Gymnastik und Tanzlehrerin an der Landessportschule Berlin gemacht. Learning by doing! Das ähm ist hier also wie gesagt, es gab hier kein Konzept, es gab keine Stellenbeschreibung sondern es gab ein leeres Haus, in dem sich alles entwickelt hat. Ich war da und insofern, beruht sich die
20 Leitungstätigkeit und die Qualifikation nicht auf meinem beruflichen Ausbildungsstand. Es ist sehr schwierig, weil ich ähm leider Gottes keine Studenten annehmen darf als Anleiterin. Das ist total bekloppt. Nur Schulpraktikanten. Da zählt der Status.

I: In welcher beruflichen Position befindest du dich zurzeit?

25 A: Ich bin die Leiterin vom Centre Talma.

I: Was genau wird in deinen Kursen vermittelt? Also ihr Ttanzt, aber welche Stile tanzt ihr?

A: Alle, die aus dem Bereich Ballett, kreativer Kindertanz, Modern Jazz Dance und Hip-Hop – da eben die verschiedensten Styles. Aber wir haben natürlich auch
30 Angebote wie Akrobatik, Fitness, Step-Aerobic und so weiter, um das ganze zu komplementieren. Ganz außen vor sind die Standardtänze, Lateinamerikanischen Tänze und so weiter. Das machen wir gerne mal als Workshop, aber der Gruppentanz ist hier eher DAS.

I: *Gibt es da einen Grund dafür?*

35 A: Man kann nicht alles machen.

I: *Und was - über das Tanzen hinaus - wollt ihr den Kindern und Jugendlichen vermitteln?*

A: Also... wir arbeiten im Vorfeld der Sportvereine, um zum einen die Kinder und Jugendlichen zu erreichen, die sich nicht in den normalen Strukturen der Vereinslandschaft wiederfinden. Wir bieten erst einmal niederschweligen Zugang und versuchen sie dann in ihrer Lebenswelt, in den Themen ihrer Lebenswelt zu begleiten, sie in Problemsituationen aufzufangen und ihnen eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung zu ermöglichen – ganz basic. Das dann natürlich Themen für uns eine Rolle spielen wie Empowerment, Stärken des Selbstwertgefühls, an ihren Themen wirklich auch fundiert arbeiten zu können, wie jetzt „Respect Girls“, das nach außen zu bringen, das zu vertreten, in die Plattformen zu geben und sie dort zu unterstützen. Das ist hier vorrangig. Und dann natürlich permanent die Geschlechterrollen zu hinterfragen - daran haben wir hier alle großen Spaß, auch die Kinder und Jugendlichen. Wir arbeiten auch im Tanz daran. Wir haben auch bestimmte Stücke, das ist auch im Sachbericht beschrieben, wo wir da switchen und die Rollen tauschen. Lustvolles, lebenslanges Sporttreiben, das ist das Ziel natürlich, weil wir ja Körperarbeit machen.

40
45
50

I: *Wo haltet ihr hauptsächlich eure Projekte oder Kurse ab? Das wäre dann wahrscheinlich hier im Centre? Aber du hast schon vor dem Interview gesagt, dass ihr auch ab und zu zu Projekten fahrt.*

55

A: Genau! Früher sind wir auch ganz viel nach Kühlungsborn gefahren. Ein Haus direkt am Meer, das Reinickendorf gehörte. Da gab es eine eigene Turnhalle und wir konnten da super Stücke entwickeln über Tage hinweg. Das war auch ganz fantastisch. Ansonsten übernachteten wir auch viel hier [im Centre Talma] und die Arbeit findet natürlich in den 40 Kursen statt, hier im Centre Talma. Aber wir sind viel unterwegs mobil. Entweder Schul-Projektstage, die wir auch an Schulen durchführen oder Veranstaltungen, wie im FEZ wo wir außer Haus sind und Auftritte finden natürlich sowieso als Ergebnis des Unterrichtes hier [im Centre Talma] draußen statt.

60

65 I: *Wie wird deine Arbeit hauptsächlich finanziert?*

A: Die deutsche Klassenlotterie. Da gibt es einen Überschuss und der ist festgeschrieben: 25 Prozent gehen an Kinder, Jugendliche und Sport in dieser Stadt und daraus erhält die Sportjugend dann ihre Zuweisung und verteilt es wiederum auf ihre Projekte. Das ist das, woraus unsere Stellen finanziert werden, Marnies [Kollegin] und meine. Wir sind nur zwei Hauptamtliche. Unsere Honorarkräfte zahlen wir aus dem Eigenbeitrag, den die TeilnehmerInnen leisten. Also 15 Euro im Monat und davon werden die bezahlt.

70

I: *Kinder welcher Herkunft, Nation oder Religion besuchen die Einrichtung?*

A: Wir machen jedes Jahr eine Evaluation. Allerdings ist hier jeder Tag völlig anders. Also man hat immer auch wieder Phasen wo ganz viele vietnamesische Jugendliche plötzlich da sind im Hip-Hop, dann wieder russische und so weiter.

75

Das wechselt auch über die Jahre. Wir haben immer noch ganz viele französische Familien, weil es ja die Cité Foch hier ist, eine ehemalige Franzosensiedlung. Auch italienische. Also sehr europastämmig auch. Ja! Ein guter Mix! Aber
80 erkennbar, wenn wir es abfragen, ist es [der Ausländeranteil] immer zwischen 10 und 20 Prozent.

I: *Konntet du Probleme oder Konfliktpotenzial zwischen den Kindern und Jugendlichen feststellen? Besonders in den interkulturellen Gruppen? Wenn ja, kannst du mir beispielhaft sagen, um was es ging? Gibt es nach deiner Erfahrung bestimmte Themen, die besonders hohes Konfliktpotenzial beinhalten? Traten diese eher zwischen Teilnehmern offensichtlich unterschiedlicher Herkunft auf und wann traten diese auf, etwa zu Beginn des Projektes oder zum Ende?*
85

A: Da muss ich dazu sagen, wir sind neugierig, aber es spielt hier überhaupt keine Rolle. Das ist hier kein Thema. Wir treffen uns hier um zu tanzen und an Themen gemeinsam zu arbeiten, wie z. B. Gewalt. Aber nicht an interkulturellen Themen direkt.
90

I: *Ich meinte auch nicht, dass interkulturelle Themen bewusst bearbeitet werden. Beispielsweise euer Austausch mit Israel. Da haben deutsche und israelische Kinder gemeinsam getanzt? Gab es da bestimmte oder auch für dich typische Konfliktsituationen oder Probleme, die eher in interkulturellen Gruppen auftreten?*
95

A: Na ja, in den Gruppen hier ist es ja so: Das sind einzelne Menschen, die zusammenfinden und in einer Gruppensituation sich dann einem übergeordneten Thema widmen. Das heißt, da spielt es überhaupt gar keine Rolle. Bei dem israelischen Austausch war es völlig anders. Da würde ich sogar sagen, dass es uns nicht gelungen ist, die beiden Gruppen zusammenzuführen. Die waren so unterschiedlich und so in ihrer Gruppensituation und diese Abgrenzung, die von einer Gruppe zur anderen dann erfolgt. Also wir konnten es in dieser einen Woche mit dem Programm, das wir hatten nicht schaffen, die Gruppen zusammenzubringen. Das hätte viel mehr Zeit oder einen anderen Ansatz benötigt.
100
105

I: *Eine Woche ist vielleicht auch ein bisschen wenig?!*

A: Ja! Mit dem ganzen Programm, auf jeden Fall...
Also wenn jetzt die einzelnen Personen in eine Gruppe kommen, um z. B. zusammen Hip-Hop zu tanzen, treten nicht viele Probleme auf.
110 Nö, es gibt natürlich Probleme z. B. mit der Reise morgen nach München, dass ich die Mutter eines türkischen Mädchens anrufe und ihr dann noch mal erkläre, wie die Reise genau vonstattengehen wird. Damit sie mit darf. Aber das sind Einzelfälle

I: *Aber innerhalb der Gruppen treten kaum Probleme auf?*

A: Nein, sonst überhaupt gar nicht. Das ist eher eine Neugier, aber das Thema Ausländer oder ähnliches ist überhaupt nicht vordergründig. Wir hatten das früher dann mal, und gerade bei den Jungs so: „Nö, ich bin Türke, ich räume nicht den Tisch ab“. Aber hier räumen alle den Tisch ab! Also es gibt keine Vorteilssituationen und auch keine Nachteilssituationen. Es interessiert hier einfach nicht. Wir sind hier, begegnen uns und tanzen zusammen.
115
120

I: Wenn sich eine neue Gruppe zusammen findet, kannst du persönlich sagen, dass du Veränderungen in den einzelnen Personen bemerkst im Laufe der Zeit, die sie dann zusammen tanzen? Oder aber auch in der Gruppe und der Gruppendynamik?

125 A: Ich hab neulich mal mit jemandem darüber gesprochen. Das ist so dieses „Man kann jemandem beim Wachsen zusehen!“. Also was das Selbstwertgefühl und den liebevollen Umgang miteinander angeht, wovon wir hier echt geprägt sind. Das ist schon sehr erstaunlich. Manchmal sogar innerhalb eines Auftritts. Also je nach Reaktion des Publikums, wo sie 10 cm größer von der Bühne kommen. Zum Beispiel bei „Respect Girls“. Dann zeigen sie ein Stück, wo sie wissen, das kommt jetzt nicht bei allen gut an und sie sind sich der ja der Reaktion des Publikums nicht sicher und wenn es dann entsprechende [positive] Reaktionen oder schon ein Zwischenapplaus, das ist dann wunderschön.

130 *I: Also in den einzelnen Personen ist es vor allem das Selbstwertgefühl, das gesteigert wird, mehr Selbstvertrauen; was man jetzt kann.*

135 A: Ja! Wie sie rausgehen in die Welt, wie sie Dinge vertreten, ansprechen. Gerade bei den Themen wie „Respect Girls“ oder „One Billion Rising“, da sind sie diejenigen, die in der Abiturprüfung das Thema wählen, eine Präsentation machen, die die Tiefe in den Schulunterricht tragen, die ihre Fußballverein-Couchs mitbringen zum Brandenburger Tor [One Billion Rising]. Also sie sind ja in der Position, das weiterzutragen.

I: Also macht ihr Ihnen die Rolle als Frau und Mann z. B. bewusster?

A: Ja genau, das ist Querschnittaufgabe. Permanent Gender Mainstreaming hier und in allen Bereichen.

145 *I: Und kannst du auch sagen, was in der Gruppe passiert, zwischen den TeilnehmerInnen?*

A: Ein oft lebenslanger Zusammenhalt. Also es gibt natürlich Gruppen, die sind von einer hohen Fluktuation geprägt, gerade im Kindesalter entscheidet man sich oft um, dann ist mal das attraktiv und mal das. Aber jede Woche passiert es, dass mal jemand neben mir steht und sagt „Betti, kennst du mich nicht mehr, ich war doch hier als Kind“. Also sie kommen einfach wieder. Sie wissen auch, dass sie kommen und gehen können. Man kann sich auch jeden Monat frei entscheiden, ob man bleibt oder nicht, man zahlt immer nur für einen Monat, es gibt keine vertragliche Bindung. Und manche Gruppen, wie „Mind the Gap“ blieb von 1991 bis Mitte 2000 zusammen. Marnie [Kollegin] hat auch schon Gruppen, die seit zehn Jahren zusammen sind und manche gehen eben eher wieder auseinander. Aber das ist, wie gesagt, ganz oft eine lebenslange Geschichte. Manche bringen ihre Kinder wieder hier her. Und insofern findet man einfach Freundschaft, die man in anderen Zusammenhängen nicht gefunden hätte und vielleicht einfach an den Leuten vorbeigegangen wäre. Das ist ja das schöne im Sport, dass man Leuten aus ganz unterschiedlichen Bereichen begegnet und zusammenkommt. Durch das gemeinsame Interesse.

155 *I: In Bezug auf die Interkulturalität, was würdest du sagen, hat Tanz für Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen? Hast du ein Beispiel?*

- 165 A: Tanz bewirkt bei allen Menschen was. Nämlich einen anderen Umgang oder einen lustvollen Umgang mit dem Körper zu erleben. Ich möchte jetzt nicht behaupten, dass bestimmte ethnische Gruppen da weniger lustvollen Umgang haben als andere, weil sie vielleicht ein Kopftuch tragen, verschleiert sind. Das kann ich auch nicht beurteilen, das ist auch gar nicht meine Arbeit.
- 170 I: *Das meine ich so auch gar nicht.*
- A: Aber Tanz ist ja universelle Sprache! Also es ist übergreifend. Das ist ja das schöne an „One Billion Rising“, es funktioniert überall, weltweit. Es ist völlig dieser Thematik enthoben. Das verstehen wir alle. Wie Musik! Das ist das innerste Bedürfnis eines Menschen. Mach Musik an und ein Baby wird mitwippen.
- 175 Jede Kultur hat ihre Tänze. Leider ist das aus Westeuropa völlig verschwunden aus dem kulturellen Leben. Wir müssen uns sehr überwinden überhaupt zu tanzen. Das ist ganz schade, weil meine Eltern berichten immer noch, wie die Nachbarn rüber kamen und eine Schallplatte rein geschmissen wurde und man nachmittags einfach mal in der Wohnung getanzt hat. Dass das völlig normal auch in Deutschland war. Und das ist leider aus unserer Kultur völlig weg.
- 180 I: *Heute gibt es viele notwendig gewordenen Überlegungen, wie man mit dem Thema Integration und Migranten in Deutschland umgehen kann oder sollte. Was würdest du sagen, wie kann Tanz diesbezüglich eingesetzt werden? Was ist das besondere an Tanz, dass es sinnvoll wäre, ihn in diese Überlegungen einzubeziehen?*
- 185 A: Also Bewegung im weitesten Sinne. Klar, mit dem Tanz erreicht man besonders noch einen emotionalen Aspekt, eben durch die Koppelung mit der Musik, den man beim Sport noch anders erlebt. Aber egal, welche Form von Bewegung, lässt ein vieles vergessen, in welchem Alltag man sich befindet oder welche Vergangenheit man mit sich rumschleppt und bei der Bewegung werden Endorphine ausgeschüttet – körpereigene Drogen. Es geht einem besser. Es trägt zum psychischen allgemeinen Wohlbefinden bei. Und insofern sollte es, egal in welchen Zusammenhängen: Kita, Schule eigentlich permanent eine viel größere Rolle spielen.
- 190 I: *Also über den Sportunterricht hinaus?*
- A: Ja! Es gibt ja „TanzZeit“, das ist ein Projekt in Berlin. Eine Freundin ist da maßgeblich dran beteiligt. An Bökmann, ich weiß nicht, ob du die noch einmal sprechen wollen würdest. Die würde dir da ganz viel erzählen können. Sie hat mir gerade gestern wieder [...].
- 200 I: *Also würdest du sagen, das Besondere am Tanzen ist die Verbindung mit der Musik, weil dadurch mehr Emotionen freigesetzt werden?*
- A: Genau und das führt dann auch zu dieser besonderen Position, die wir haben, als betreuendes Personal oder als Dozent oder Dozentin, dass ganz viel aufbricht im Unterricht durch diese Emotionalität. Also ganz viele Tränen, ganz viel Lachen, ganz viel in alle Richtungen. Aber immer ganz viel! Es ist sehr lebendig, sehr intensiv und insofern eine ganz besondere Vertrauensposition, die der Dozent oder die Dozentin hat. Eine ganz andere Nähe, die ganz schnell erreicht werden kann.
- 205

I: Denkst du,, dass Tanz die Begegnung mit Fremden erleichtert? Siehst du Tanz als Mittel Integration zu fördern?

210 A: Auf jeden Fall! Das ist ja das schöne! Als es anfang, dass wir im Hip-Hop so viel
getourt sind und zu Senatsempfängen und so weiter eingeladen wurden, dass es so
verbindend ist. Auch wenn es gar nicht die Musik ist von den Menschen, für die
wir tanzen, aber dass so viel entsteht, dass sich dann völlig unterschiedliche
215 Altersgruppen und völlig unterschiedliche Stilrichtungen sofort berühren können
und ein Austausch stattfindet.

I: Wenn du nun kurz an unser Gespräch denkst und das Stichwort interkulturelle Bildung hörst, was verstehst du darunter? Was gehört für dich dazu? Und was verstehst du unter interkulturelle Kompetenz.

220 A: Für mich ganz persönlich ist es tatsächlich so, dass ich denke, dass wir alle aus
einer unterschiedlichen Kultur, nämlich der kleinsten Form - die Familie –
kommen. Und alle unsere Geschichten und Vorstellungen – Ich werde ganz anders
Weihnachten feiern als du – und so weiter und so fort. Also andere Riten, andere
Vorstellungen und so weiter. Die einfach wertfrei, respektvoll und neugierig
225 miteinander erleben und erfahren zu dürfen. Also das ist hier am Standort das
Ziel.

Das bedeutet auch permanentes Üben. Immer wieder zu reflektieren und die
Dinge runter zu köcheln, die dann dazu führen, wie solche Situationen wie auf
dem Alexanderplatz. Oder jetzt Tugce.

I: Möchtest du noch etwas ergänzen oder zu dem Thema loswerden?

230 A: Ja! Geschichten, die hier im Tanz ganz wichtig sind, sind Essstörungen. Also
neben Schulstress, Schulden, Drogenkonsum etc. Aber Essstörungen –
Magersucht, Bulimie – sind hier ein massives Thema. Teilweise sind in einer
Tanzgruppe drei Mädchen, die damit zu kämpfen haben. Bis zur Einweisung in
die Klinik. Und auch bei Jungs. Das ist abartig zu sehen.

235 *I: Falls noch Fragen aufkommen sollten, kann ich dich dann noch einmal kontaktieren?*

A: Ja klar!

I: Danke für das Gespräch!

Interviewpartnerin B

I: Wann und wo wurdest du geboren?

B: 1961 in Wuppertal

I: Seit wann beschäftigst du dich mit Tanzen und pädagogischem Tanz für Kinder und Jugendliche?

5 B: Ich tanze seit meinem 15. Lebensjahr und professionell seit dem ich 20 bin.

I: Welche Ausbildungen hast du absolviert, um das zu tun, was du nun tust?

10 B: Ich hab Tanz studiert an der „Rubin Academy of Music and Dance“ in Jerusalem und war dann noch vier Jahre in New York an der „International School of Dance“ und hab da Zeitgenössischen Tanz, Tanzchoreografie und so weiter studiert. Und dann hab ich als Tänzerin gearbeitet. Pädagogisch arbeite ich seit 1992, also seit 22 Jahren.

I: In welcher beruflichen Position befindest du dich zurzeit?

15 B: Ja, Choreografin und Tanzpädagogin. Und ich leite eine Tanzschule. Und ich arbeite als Freiberuflerin bei „TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen“. Ich habe da mehrere Funktionen aber angefangen hab ich als rein Unterrichtende. Ich arbeite dort seit dem Gründungsjahr 2005.

I: Musstest du extra Ausbildungen absolvieren, um dort arbeiten zu können?

20 B: TanzZeit hat explizit Künstler gesucht, keine Pädagogen. Sie wollten Künstler in die Schulen schicken und ihnen war es ganz wichtig, dass man nicht „nur“ Tanzpädagogin ist, sondern, dass man bereits als Künstlerin und Choreografin gearbeitet hat. Insofern habe ich für TanzZeit überhaupt keine extra Fortbildungen oder Ausbildungen gemacht. Die extra Fort- und Ausbildung, was diese interkulturelle Arbeit angeht, die ist dann als Qualitätssicherungsmaßnahme während der Jahre bei TanzZeit passiert.

25 Und die Tanzausbildung in Israel war zweigleisig, also Tanzpädagogik war ein Teil der Ausbildung, aber ich wollte eigentlich nicht unterrichten, ich wollte ausschließlich Tänzerin sein und ausschließlich auf der Bühne stehen. Kinder und Pädagogik haben mich nicht interessiert.

30 Ich habe 1992 in einer Company gearbeitet, wo wir sozusagen zwangsverpflichtet wurden in die Schulen zu gehen, um dort zu unterrichten, weil das unser Honorar war. Also die haben sich über die Honorare finanziert, die wir als Tänzerinnen in den Schulen erhalten haben. Und so fing die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen letztlich an.

35 I: Was genau wird in euren Kursen oder Projekten vermittelt? Gegebenenfalls über das Tanzen hinaus.

B: Es kommt natürlich darauf an, in welchen Schulen wir arbeiten. Also TanzZeit arbeitet überall, in allen Bezirken und allen Schulen in Berlin auch in den sogenannten „gutbürgerlichen Schulen“ mit den Mittelschichtskindern, deren Eltern das Projekt finanzieren. In den Brennpunktschulen wollen und

40 können die Eltern das nicht finanzieren, das heißt, es sind Senatsmittel, die da einfließen. Aber wir können nur an den Brennpunktschulen arbeiten, weil es finanziert wird.

Und die sogenannten Brennpunktschulen sind sowohl Grundschulen, als auch Förderzentren. Die sind für die Kinder und Jugendlichen, die es nicht einmal mehr
45 auf die Hauptschulen geschafft haben oder von den damals noch existierenden Hauptschulen geflogen sind. Damals nannte man das noch Sonderschule, jetzt sind das Förderzentren.

Und dann gibt es die Sekundarschulen, weil in Berlin wurden vor ein paar Jahren die Haupt- und Realschulen zusammengelegt zu den Sekundarschulen, um dieses
50 dreigliedrige Schulsystem aufzuweichen, weil die Hauptschule hat sich immer mehr als die sogenannte „Looser-Schule“ herausgestellt. Also auch im Selbstbildnis der Jugendlichen, die da hingegangen sind. Und deswegen nennt sich das jetzt Oberschulen bzw. Sekundarschulen.

Also, wir arbeiten hauptsächlich, was den Brennpunktschulenbereich angeht, zu
55 80% in Grundschulen und 20% in Sekundarschulen, in den siebten, achten und neunten Klassen.

I: Was für Tanz lehrt ihr in euren Projekten?

B: Das ist zeitgenössischer Tanz. Unser Hauptanliegen ist es, zeitgenössischen Tanz zu verbreiten. Also das Hauptanliegen, mit dem TanzZeit gestartet ist, ist, dass es
60 unabhängig von Religion, von Schichtzugehörigkeit, dass es übergreifend gelehrt wird. Und das Besondere an TanzZeit ist, dass wir im Klassenverband unterrichten. Also das ist dann nicht für die Kinder, die freiwillig in irgendwelche Tanzschulen gehen, sondern auch für die Kinder, die niemals im Traum daran gedacht hätten, tanzen zu wollen. Oder, dass Tanz irgendeine Bedeutung für sie
65 haben könnte, und schon gar nicht im innerschulischen Bereich. Und wir arbeiten immer zu zweit. Und wir haben schon entdeckt oder inzwischen dazu gelernt, dass an den Sekundarschulen, wo die Kinder schon älter sind, also so 13 bis 16, dass es besser ist, sie über einen Bereich an den Tanz heranzuführen – so wie wir ihn gerne vermitteln würden – über Sachen, die ihnen mehr vertraut sind. Also über
70 Break, über Hip-Hop, über Popping, was auch immer.

Also ich komme aus dem zeitgenössischen Bereich und ich würde niemals in diese Schulen ohne männliche Begleitung gehen. Und ich würde auch niemals ohne jemanden gehen, der zumindest die Kinder erst einmal erreicht, über einen, so ein bisschen cooleren Tanzstil, weil zeitgenössisch ist ja super uncool. Aber die
75 Methode ist schon, dass wir über diesen Zugang dann in die Bereiche kommen, die wir wollen, weil zeitgenössischer Tanz geht ja nicht um die Technik oder um so ein ganz spezifisches, technikorientiertes Körpertraining. Natürlich geht es in diesen Schulen hauptsächlich um soziales Lernen oder Gruppendynamiken. Oder um überhaupt eine Unterrichtsatmosphäre wieder herzustellen. Um Probleme aufzufangen, die es im Klassenverband gibt. Also wir sind keine Sozialarbeiter,
80 aber wir haben inzwischen Planungsgespräche mit den Lehrern vor jedem Projekt, wo wir uns austauschen, was wir erwarten, was die Besonderheiten dieser Gruppe sind, was es ist, was diese Gruppe am meisten braucht und was das Ziel ist. Ob das Ziel ist, tatsächlich ein Stück zu kreieren und in einem sehr großen öffentlichen Rahmen zu präsentieren. Oder ob wir lieber prozessorientiert arbeiten und gucken, ob wir überhaupt ein Stück machen wollen und das dann vorführen. Und meistens sind auch noch Sozialpädagogen dabei. Also in den richtig harten Schulen, da sind wir teilweise zu viert. Also der Klassenlehrer, der Sozialpädagoge und wir zwei von TanzZeit.

90 I: *Wie groß sind die Gruppen in etwa?*

B: Die sind teilweise bzw. in den Sekundarschulen sind sie nicht größer als 20. Viele Schulen arbeiten auch mit Inklusion. Das heißt, unter diesen 20 sind fünf oder sechs Kinder mit Sonderstatus. Die sind dann z. B. vollkommen verhaltensgestört oder sie haben andere Formen von Lernbehinderung oder können kein Deutsch,
 95 weil sie aus dem Flüchtlingsheim in die Schulen aufgenommen werden müssen. Da gibt es verschiedene Begriffe, die ich alle komisch finde. Zum Beispiel „Kinder mit Status“. Und wenn wir eine Gruppe haben mit 20 Jugendlichen und sieben davon haben Status, dann ist auf jeden Fall noch eine Sonderpädagogin dabei. Status bedeutet also Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

100 I: *Damit haben wir im Grunde auch das Thema „Was lehren Sie über das Tanzen hinaus?“ geklärt. Es geht dann darum: Je nachdem, was die Gruppe braucht, versucht ihr in die Richtung hin mittels Tanz zu arbeiten.*

Ja, Bewegung! Sowohl thematisch: Was könnte das Thema eines Tanzes sein? Oder überhaupt, dass sie es schaffen, als Gruppe Verantwortung für einander zu übernehmen. Also wenn es zum Beispiel zum Thema „Aufführung“ kommt. Für viele ist es total abschreckend und erschreckend, vor Publikum etwas aufführen zu müssen. Sie schämen sich zu Tode! Und um zu vermeiden, dass ein oder zwei aussteigen, arbeiten wir sehr viel an dem berühmten Thema „Ich und die Gruppe“. Also wenn ein Einziger aussteigt, ist das Ganze kaputt. Also die Gruppe und das Stück und das Ereignis würde nicht funktionieren, wenn auch nur ein Einziger nicht dabei sein würde. Wir benutzen dann auch manchmal Metaphern aus dem Fußballbereich: „Man müsste sich mal vorstellen, wenn im Team auf einmal der Torwart nicht kommt, was dann passiert. Also das Thema Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen. Und zu erfahren, dass man als Einzelner sehr sehr wichtig ist und es sehr wohl etwas bedeutet, wenn man nicht mitmacht. Auch im Prozess der Kreierung dieses Stückes, ist es selten, dass wir etwas vorgeben, wenn es um Vormachen und Nachmachen geht. Wir versuchen immer das Material, also sowohl das ((unv. Wort)) als auch das thematische Material aus der Gruppe heraus zu generieren. Also, dass ein Material entsteht, was sie verteidigen können, dass ihr Zuhause ist. Dass sie nicht auf der Bühne stehen und alle sehen, sie wissen nicht, was sie tun und warum sie es tun, und eigentlich wollen sie es auch gar nicht tun. Das ist das Schlimmste, was passieren kann, wenn man eine Gruppe aus diesen Schulen auf der Bühne sieht. Wir müssen daran arbeiten, dass sie in dem sind, was sie tun. Sonst funktioniert das nicht.

125 I: *Wo finden hauptsächlich eure Projekte und Kurse statt?*

B: Sie finden hauptsächlich in den Schulen statt. Entweder in der Aula oder in der Turnhalle. In einer besonders schwierigen Schule haben wir einmal Projektwochen am Anfang durchgeführt, wo sie zu uns kamen. TanzZeit hat ein großes Tanzstudio in der Mitte von Berlin, wo wir sie eine Woche lang aus der Schule raus geholt haben, um sie vorzubereiten und um mit ihnen im Studio zu arbeiten. Das war das Studio, in dem sie auch ein Jahr später auch aufgetreten sind. Das war auch, um ihnen das Gefühl zu geben, dass es etwas besonderes ist. Denn auch wenn Tanzen etwas Besonderes ist, wird Tanzunterricht mit Schule verbunden und die meisten – 80 bis 90 Prozent – haben ein sehr negatives Bild von Schule oder sich selber als Schüler erleben zu müssen, in dem Kontext „Schule“. Das können sie nicht trennen. Das heißt Tanzunterricht ist Schule. Und

um das besonders zu mache, haben wir sie eben aus der Schule herausgeholt. Aber regulär findest das in der Aula oder Turnhalle statt.

I: Wie werden eure Projekte hauptsächlich finanziert?

140 B: Vom Bildungssenat. Also es gibt Geld. So eine Förderung über Jahre. Und der Auftrag ist, 50 Schulen zu unterrichten. Also innerhalb eines Schuljahres werden 50 bis 55 Schulen von TanzZeit betreut. Das heißt ein Pool von 30 bis 50 Künstlern geht an die Schulen und arbeitet da 90 Minuten.

145 Und es gibt gemischte Systeme. Die Schulen, die gut aufgestellt sind, also die Eltern haben, die das unterstützen, die finanzieren das selber. Das heißt die Eltern zahlen den Unterricht.

150 Und dann gibt es noch so Mischfinanzierungen, wo die Hälfte die Schule übernimmt, (über das Quartiersmanagement über Bad Saarow). Ich weiß nicht woher die das Geld überall hernehmen. Und der Rest wird von TanzZeit zugesteuert. Und dann gibt es halt Schulen, die ausschließlich von TanzZeit finanziert werden. Das passiert dann alles mit den Mitteln des Bildungssenats.

I: Du hast ja schon erwähnt, dass ihr zum Beispiel an einer Schule wart, die zu 98% von Kindern und Jugendlichen besucht wird. Weißt du, welche Nationen dort vertreten waren?

155 B: Also viele arabische Kinder. Palästinensische Kinder, türkische Kinder, libanesischen Kinder. Kinder aus Kroatien, aus Kosovo, Albaner. Ja sehr viele muslimische Kinder, aber eigentlich sehr weit gestreut.

I: Konntest du Probleme oder Konfliktpotenzial zwischen den Kindern oder Jugendlichen feststellen?

160 B: Immens! Das Thema der verbalen Gewalt und der physischen Gewalt ist immer präsent. Deswegen haben wir auch Fortbildungen in Deeskalationsstrategien bekommen. Weil was machen wir, wenn Kinder anfangen, sich zu prügeln. Also Mobbing, das Thema „Mädchen und Jungs“ ist in vielen Klassen brisant. Ab einem bestimmten Alter kommen sie sich auf vier Meter nicht mehr nah oder wollen sich nicht nah sein. Und auch was die Stückentwicklung angeht, weil muslimische Mädchen darauf bestehen, einen Jungen nicht berühren zu dürfen. Was im zeitgenössischen Tanz nicht so gut kommt, ein paar einzelne Gestalten zehn Meter voneinander entfernt auf die Bühne zu stellen. Und dann die Sache mit den Beleidigungen, mit dem Widerstand. Schreien! Es ist oft eine unglaubliche Lautstärke oft in den Räumen. Man braucht eine große Methodenvielfalt um diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Also die Unfähigkeit sich zu konzentrieren, die Lautstärke, der Widerstand, die verbalen Beleidigungen untereinander. Die Konflikte, die ständig und immer ausgetragen werden – egal in welchem Unterricht. Vor allem im Tanzunterricht, weil sie ja nicht vor einem Blatt Papier sitzen, sondern sich frei im Raum bewegen. Also mit so viel Freiheit können die erst einmal gar nicht umgehen. Das mussten wir über die Jahre lernen, wie wir einen Unterricht aufbauen oder einen Unterricht anfangen, um die nicht in dieser Situation verloren gehen zu lassen, auf einmal so viel Freiheit zu haben. Oder während eines Unterrichtes mit so viel Bewegung umzugehen.

170

175

180

I: Ja, Beispiele hast du ja nun schon genannt. Kannst du mir dann noch sagen, wie

lange so ein Kurs geht?

185 B: Da gibt es zwei Formate. Entweder machen wir ein Master-Projekt, das sind dann 28 Termine innerhalb eines Schuljahres. Oder die sogenannten Junior-Projekte, das sind 14 Termine in eines Halbjahres. Einmal pro Woche á 90 Minuten.

I: *Konntest du Veränderungen in der Gruppe, der Gruppendynamik und /oder auch bei einzelnen Personen feststellen, nach dem die Kinder oder Jugendlichen eine Weile miteinander getanzt haben? Kannst du auch ein präzises Beispiel dafür geben?*

190 B: Ja, ich finde es schon ein Wunder, dass einige Gruppen nach einem Jahr auf der Bühne stehen und konzentriert über zehn Minuten ein Stück tanzen ohne aus ihren Rollen zu fallen, ohne auf der Bühne anzufangen zu reden, dass sie überhaupt da sind und sie etwas darstellen können.

195 Die andere Sache ist die, dass sie ihr Verhältnis zu uns als Lehrer und zum Tanz verändern. Also der ganze Widerstand und das Fremdheitsgefühl. Wenn wir es schaffen, Vertrauen zu bekommen, dann verändert sich etwas auf der Beziehungsstruktur. Wenn sie anfangen uns zu vertrauen, ist es möglich Unterricht zu haben. Und es ist möglich mal zwei Minuten Konzentration zu haben und sie hören zu, was man jetzt gerne machen möchte oder warum man das macht. Oder

200 sie fangen an Musik mitzubringen, zu der sie gerne tanzen würden. Oder sie fangen an sich zu trauen. Zum Beispiel wenn wir die sogenannten „Kreise“ machen. Das machen wir manchmal in den Sekundarschulen, weil das ein System ist, was ihnen vertraut ist: die „Battle-Struktur“. Man macht einen Kreis und einer geht in die Mitte und tanzt. Das kann manchmal ein halbes Jahr dauern, bis sich

205 der erste traut in den Kreis zu gehen. Und dann dauert es noch einmal zwei Monate bis der zweite sich traut. Und Zutrauen zu sich selber und das Vertrauen, dass sie sich zeigen können und sie werden mit sozusagen liebevollen Augen angesehen. Also, dass das was sie tun, kein Grund ist sich zu schämen oder, dass es kein Grund ist, ausgelacht zu werden. Dass sie sich zeigen, wie sie sind, mit

210 dem was sie können oder auch mit dem, was sie nicht können. Das sind manchmal so Momente, mit denen wir echt schon glücklich sind. Oder das die Gruppe gut genug miteinander umgeht, dass sie es wirklich schaffen, als Gruppe aufzutreten. Und, dass die ganzen Streitereien und die verbalen Angriffe, diese Beleidigungen, über einen gewissen Zeitraum tatsächlich mal Pause haben.

215 I: *Wenn ich das versuche zusammenzufassen: Selbstvertrauen wird gesteigert: die Kinder sehen, was sie können und das wird auch akzeptiert und ist gut. Und während dem Kurs herrscht eine bessere Atmosphäre in der Gruppe. Sie beleidigen sich nicht mehr usw. Und danach geht es für die Kinder wie gewohnt weiter?*

220 B: Ja, danach geht es einfach so weiter. Das ist eine Art geschützter Raum. Also natürlich ist die Hoffnung, dass aus diesem geschützten Raum etwas mitgetragen wird in das vorher und nachher Schulleben oder auch noch darüber hinaus. Das ist natürlich das Wunschziel. Aber wurde schon wahnsinnig viel erreicht, wenn das bereits genannte überhaupt passiert. Denn Projekte scheitern auch. Oder wir sind

225 nicht in der Lage einen Zustand herzustellen, in dem etwas passieren kann. Die Kinder haben zu viele Geschichten. Sie bringen auch zu viel mit.

I: *Also müsste man erst einmal diese Basis schaffen, dass alle bereit sind, mit euch*

zu arbeiten, was aber eigentlich schon selbst ganz viel Aufwand erfordert?

230 B: Ja und man darf sich aber auch den ersten Eindruck nicht vermässeln. Also wenn
 man es nicht schafft, einen guten ersten Eindruck zu hinterlassen oder zumindest
 eine Spur von Offenheit herzustellen, dass sie wiederkommen und weitermachen
 möchten – auch wenn sie das sowieso müssen, da es ja Unterricht ist. Aber man
 muss schon sehr gut vorbereitet sein. Und man muss in der Lage sein – und ich
 235 glaub inzwischen, dass an den richtig „harten“ Schulen nur Menschen mit viel
 Erfahrung und einem gewissen Reifegrad arbeiten sollten, weil das ist eigentlich
 wie Surfen im Meer. Man muss immer flexibel reagieren können, man muss
 immer einen guten Plan haben. Man muss immer in der Lage sein, von diesem
 Plan abzugehen. Man muss sehr gut spontan reagieren können, wenn alles aus
 dem Ruder zu laufen scheint. Und man darf diesen ganzen Widerstand nicht
 240 persönlich nehmen. Also, wenn wir dahin kommen und wir werden begrüßt mit:
 „Wir finden Tanzen ganz doof. Wir haben überhaupt keine Lust auf euch.“ Das
 erste was wir zuhören bekommen! Da braucht man schon so eine gewisse
 Unverdrossenheit, um weiter zu machen.
 Manchmal kriegen wir auch Briefe und Feedback nach den Projekten, und es
 245 kommt manchmal vor, dass in dem Brief steht: „Ich finde es toll, das ihr nie
 aufgegeben habt! Wir finden es toll, dass ihr immer wiedergekommen seid.“ Weil
 die wissen schon, was für eine Herausforderung sie sind.

*I: Du hast gesagt, ihr seid schon einmal gescheitert. Hört ihr dann auf oder zieht ihr
 das Projekt dann trotzdem bis zum Ende durch?*

250 B: Das passiert vielleicht bei 1 von 100 Mal, dass ein Projekt tatsächlich
 abgebrochen wird. Das ist also ganz selten. Das Prinzip ist eigentlich, dass die
 Masterklassen auftreten bei den Werkstattpräsentationen am Ende eines
 Schuljahres. Da treten dann 25 bis 30 Klassen auf oder je nachdem, wie viele
 255 Masterklassen es gibt. Es gibt auch Gruppen, die eigentlich auftreten sollten, bei
 denen es aber im Prozess nicht möglich ist, sie auf einen gewissen Stand der
 Bühnenreife zu bringen. Das muss nicht unbedingt „Scheitern“ sein, wir können
 auch bewusst entscheiden, dass wir das nicht möchten. Aber wenn es scheitert aus
 dem Widerstand der Schüler heraus oder weil die Lehrer nicht kooperieren oder
 weil kein Unterricht wirklich möglich war oder keine Entwicklungen
 260 stattgefunden haben, dann würde ich das als internes Scheitern bezeichnen. Aus
 denen haben wir aber auch immer viel gelernt. Also wer an diese Schulen gehen
 soll, wie der Unterricht aufgebaut werden soll, wie das Verhältnis zu dem Lehrer
 gestaltet sein muss, damit es funktioniert. Wie viel Unterstützung wir von Seiten
 der Schule brauchen und was wir für Mittel haben, sie einzufordern. Das sind
 265 alles Lernprozesse gewesen, die natürlich aus dem Scheitern erwachsen sind. Man
 fragt sich ja immer: Woran liegt das Scheitern jetzt? Lag es an uns, an der Klasse,
 an den Lehrern, an der Schule, am System, an den Inhalten? Es gibt ja immer
 vielfältige Gründe.

270 *I: Heute gibt es viele notwendig gewordenen Überlegungen, wie man mit dem
 Thema Integration und Migranten in Deutschland umgehen kann oder sollte. Was
 würdest du sagen, wie Tanz da eingesetzt werden kann oder dazu beitragen kann?
 Was ist das besondere an Tanz, dass es sinnvoll wäre, ihn in diese Überlegungen
 mit einzubeziehen?*

B: Ich glaube, dass Tanz sehr wohl sehr wertvoll sein kann, aber dass es unbedingt

275 früh eingesetzt werden muss. Dass man wirklich in der 1., 2. oder 3. Klasse
 anfängt und dass es für die Kinder eine Selbstverständlichkeit wird, sich über
 Tanz ausdrücken zu können. Oder vor allen Dingen auch für Kinder, die kognitiv
 oder auf anderen Ebene in der Schule Schwierigkeiten haben. Dass sie im Tanzen
 etwas finden, wo sie sich selber besser finden können. Oder ich habe auch ein
 280 Sonderprojekt, das heißt „Moving The Classroom“. Das ist ein Forschungsprojekt,
 wo es darum geht, Lehrinhalte über Tanz und Bewegung zu vermitteln. Um
 herauszufinden, ob ein physischer oder motorischer Ansatz Lerninhalte besser
 transportieren kann. Da es wirklich Lerntypen gibt, die physisch besser lernen. In
 dem Projekt ist Tanz ja nicht separiert: Es gibt die Schule, die „harten“
 285 Lehrinhalte und es gibt Tanz, sondern es wird verbunden. Und das mache ich
 hauptsächlich an Brennpunktschulen, um über Tanz naturwissenschaftliche
 Themen zu vermitteln – aber das ist noch einmal ein anderes Thema ...
 Aber ich glaube, die ganzen Themen, die man schon bei sechs- oder
 siebenjährigen findet, diese scharfe Abgrenzung (das ist jetzt politisch nicht
 290 korrekt.), dieser kleinen „Machos“, die sich aufspielen ohne Ende, Mädchen keine
 Chance geben und ständig beweisen müssen, dass sie die Besten und Kräftigsten
 und tollsten sind. Mit diesem Selbstbild wachsen sie praktisch auf. Also was das
 Verhältnis von Jungs und Mädchen angeht.
 Die Lehrer fragen manchmal nach, was die Kinder am Wochenende machen. Wir
 295 hatten eine Klasse von 22 Kindern. Da sagen zwei, dass sie am Wochenende ihre
 Wohnung verlassen haben. Alle anderen werden vor den Fernseher oder iPad
 gesetzt, damit sie ruhig gestellt sind. Die explodieren, wenn sie in der Schule sind.
 Also das Problem ist auch im Tanzunterricht: Wir können sie nicht 1,5 Stunden
 auspowern, weil nach zehn Minuten können sie nicht mehr, weil sie einfach
 300 konditionsmäßig Bewegung überhaupt nicht gewohnt sind. Also ich glaube, wenn
 es um die Brennpunktschulen geht, muss man ganz früh anfangen und die
 Nachhaltigkeit ist wichtig. Dass es selbstverständlich wird, was es bedeutet sich in
 einer Gruppe zu verhalten. Dieses Gefühl, wenn ich mich einer Gruppe anpasse,
 verliere ich nicht meinen Individualismus. Also ich bin immer noch ganz toll und
 305 wichtig und mir gebührt alle Aufmerksamkeit der Welt, auch wenn ich mich einer
 Gruppe anpasse. Dass ich in der Lage bin dieses „Ich-Wertgefühl“
 aufrechtzuerhalten und nicht zu glauben, ich verschwinde, wenn ich mich einmal
 einem Gruppengeschehen anpasse. Denn was meistens passiert – das ist jetzt
 310 vielleicht nicht migrationsspezifisch – da werden so viele Methoden verwendet,
 um die Aufmerksamkeit zu bekommen, die nicht immer die Besten sind. Das sind
 häufig Auffälligkeiten, wo man sich um die Kinder kümmert, weil man sie zur
 Ruhe bringen muss oder weil man sie sonst vom Unterricht ausschließen muss
 oder weil sie destruktiv tätig sind etc.

I: *Also was würdest du sagen, wie könnte man Tanz bei der Integration von Kindern
 315 mit Migrationshintergrund einsetzen? Hast du in dem Bereich Erfahrung oder
 eine Idee, wie das funktionieren kann?*

B: Na ja, das funktioniert so, mit dem, was wir machen. Ich mache einfach die
 Erfahrung an Schulen, in denen wir über Jahre arbeiten und in der 1. Klasse
 angefangen haben, dass sich da sehr viel entwickelt und verändert, was die
 320 Gruppendynamik angeht. Oder was das Auftreten von einzelnen Kindern angeht.
 Ich kann das jetzt nicht so ganz pauschal sagen. Das sind einfach
 Erfahrungswerte, dass ich Tanz in dieser Hinsicht natürlich sehr wertvoll finde.
 Aber ich muss das jetzt auch sagen, weil sonst wäre ja meine ganze Arbeit sinnlos.

325 I: *Also denkst du schon, dass Tanz die Begegnung mit Fremden oder auch mit dem Fremden erleichtert? Also, dass Menschen, die sich nicht kennen durch Tanz einander näher gebracht werden können.*

330 B: Ja, aber im Klassenverband kennt man sich ja. Was Sie meinen ist eher der Community Dance, dass man in verschiedenen Stadtteilen Menschen zusammen bringt, um zusammen zu tanzen. Aber das wäre noch einmal ein ganz anderes Thema. Und ich kann ja nur über die Arbeit in den Klassenverbänden reden. Oder wenn ich in die Asylheime gehe: Klar, die kennen sich auch nicht untereinander. Und die sprechen teilweise auch nicht die gleiche Sprache, die sprechen aber auch nicht meine Sprache. Das ist dann noch einmal ein ganz anderes Feld.

335 Also so romantisch würde ich die Sache mit dem Tanzen nicht sehen. Tanzen funktioniert ja auch über Bilder, die man gibt. Und die Bildwelten sind manchmal ganz unterschiedlich. Also wenn wir oder Tanzpädagogen bestimmte Bildwelten beschreiben, um Phantasie anzuregen oder um Vorstellungskräfte zu wecken. Da muss man sehr aufpassen, was für Bildwelten man benutzt. Weil ein Kind, das aus Afghanistan kommt, kann mit meinem Tiefkühltruhebild nichts anfangen, wenn ich z. B. über große Körperspannung rede. Ich glaube, dass man auch beim Tanzen sehr gut mit Sprache sein muss, um Vorstellungswelten anzuregen. Sonst verlieren sie sich in ihren eigenen Welten. Und es geht ja gerade darum, sie für neue Welten zu öffnen. Und deswegen ist das ein komplexer Ansatz.

340 Klar, ganz elementar läuft das immer darauf hinaus, zusammen zu tanzen, zusammen Freude an Musik zu empfinden, dass es um Berührung geht. Auf einer ganz elementaren Ebene funktioniert das bestimmt. Aber wenn man die Ebene ein bisschen verlassen möchte, wird es komplizierter, finde ich.

345 I: *Denkst du, dass Tanz die Begegnung mit Fremden erleichtern kann? Siehst du Tanz als Mittel Integration zu fördern?*

350 B: Ja, unbedingt!
Es geht ja auch darum verschiedene Gruppen zusammen zu bringen. Also z. B. haben wir jetzt von „TanzZeit“ auch ein Projekt, die „Jugendcompanion“, in dem lauter Mittelschichtskinder sind, die gerade ihr Abitur machen. Sie sind eine etablierte, stabile Gruppe. Die werden wir zusammenbringen mit einer Gruppe von Schülern aus einer der Brennpunktschulen, an denen wir lange gearbeitet haben. Und wir versprechen uns viel von diesem sogenannten Peer-to-peer-Effekt bzw. Transfereffekt. Die Schüler der „Jugendcompanion“ haben ganz andere Qualitäten. Sie sind teilweise wahnsinnige Talente, sie sind sehr direkt. Sie haben einen ganz anderen Zugang zu Bewegung. Aber die kommen aus ganz anderen Lebenswirklichkeiten. Und ich glaube, dass diese bereits stabile Gruppe aber trotzdem einen Einfluss haben könnte, was das Durchhaltevermögen oder bei einer Sache zu bleiben. Oder konzentriert ein Thema zu verfolgen. Weil da gibt es in der anderen Gruppe definitiv Defizite.

365 I: *Bei der nächsten Frage geht es erst einmal nicht um richtig oder falsch. Wenn du nun das Stichwort „interkulturelle Bildung“ hörst, was verstehst du darunter? Was gehört für dich dazu?*

370 B: Unter interkultureller Bildung stelle ich mir Austausch vor; dass Kulturen sich austauschen. Dass nicht eine Kultur zur anderen kommt und sagt: das ist unsere und jetzt lerne mal schön was darüber, sondern, dass es immer nur um den Austausch gehen kann. Dass die eine Kultur von der anderen lernt. Und zwar

ohne Hierarchie; welche Kultur jetzt besser oder wertvoller irgendetwas ist. Und ich glaube, dass Tanz da natürlich ein gutes Mittel ist. Ich verstehe unter interkultureller Bildung die Aufforderung zum Austausch, zum Kennenlernen von fremden Welten, und zwar gegenseitig.

375 I: *Und was verstehst du unter „interkulturelle Kompetenz“?*

B: Also interkulturelle Kompetenz, wenn ich das jetzt rein fachspezifisch sehe, muss ich wissen, wenn ich an die Schulen gehe, darf ich mich nicht wundern, warum manche Mädchen z. B. ein *Grand-plié* nicht machen wollen. Weil sie Angst haben, dass ihr Jungfernhäutchen dabei reißt. Und sie dann praktisch ihre Jungfräulichkeit auf die Art und Weise verlieren und dann unbrauchbar werden. Und das muss ich wissen. Wenn ich das nicht weiß, sag ich den Mädchen: „Spinnt ihr, bewegt euch bitte mal.“

380 Oder ich muss wissen, dass ich den Unterricht zehn Minuten vorher beenden muss, weil sie dringend auf das Klo müssen, um sich im Spiegel wieder präsentabel herzurichten. Oder ich muss wissen, dass ich einem türkischen Jungen nicht sagen kann, wenn er seine Hose vergessen hat: Dann nimm doch die von deinem Freund, weil das geht gar nicht. Man kann nur die saubere selbst gewaschene Hose anziehen, die von seiner Mutter morgens bereitgelegt wurde. Ich muss bestimmte Dinge wissen, um sie zu verstehen, was für Sitten und Gebräuche herrschen oder was Gewohnheiten sind und was diese Kultur mit sich bringt: im Verhalten.

385 Also egal, wie ich es finde, ich muss einen Umgang damit haben, wenn ich an diese Schulen gehe. Ich muss wissen, warum Mädchen einen Jungen nicht anfassen wollen und ich muss auch wissen, inwieweit ich das akzeptiere und einarbeite oder inwieweit ich darauf bestehe, dass bestimmte Sachen, die ich total wichtig finde, mache. Und, dass sie auch verstehen, warum ich das möchte, dass wir das so oder so machen. Obwohl das vielleicht ihre Kultur nicht zulässt. Das meine ich mit dem Austauschgedanken und da muss aber auch Wissen dahinter stehen.

390 I: *Möchten Sie noch etwas anderes zu dem Thema loswerden?*

B: Nein. Ich glaube, das reicht.

I: *Vielen Dank!*

B: Sehr gerne!

Interviewpartnerin C

I: *Wann und wo wurdest du geboren?*

C: 1965 in Zell an der Mosel. Mit 16 Jahren bin ich nach Berlin gekommen.

I: *Seit wann beschäftigst du dich mit Tanzen und pädagogischem Tanz für Kinder und Jugendliche?*

5 C: Also ich habe mit fünf Jahren gesagt: ich werde Tänzerin! Das heißt, ich beschäftige mich mit Tanzen schon mein ganzes Leben.
Und angefangen, in dem Bereich zu arbeiten, habe ich zunächst mit Kindertanz, als mein Sohn geboren wurde, was inzwischen 31 Jahre her ist. Sprich als er drei Jahre alt wurde. Also vor 28 Jahren; weil es damals nichts gab, was ich toll fand.
10 Das ist ja inzwischen ein weites Feld. Vor 28 Jahren gab es ganz viel Ringelpiets mit Anfassen und klassisches Ballett. Und da hab ich dann gesagt: OK, dann mach ich das eben selber. Und so bin ich da rein gekommen. Und bin dann eigentlich immer mehr in den Bereich reingewachsen.
15 Erste größere Projekte hab ich dann im Jugendkulturhaus „Schlesische 27“ gemacht. Ein ganz bekanntes Kulturhaus hier in Berlin. Das ist ein internationales Kulturhaus, wo ich auch den Tanzbereich leite und kuratiere inzwischen. Und das war mehr oder weniger Zufall, weil ich einen Probenraum gesucht habe und dann die damalige Leiterin eigentlich nur auf mich gewartet hat und sagt: „Sag mal, willst du nicht hier ein Projekt machen?“ Und das war dann auch gleich ein
20 großes Projekt mit französischen, türkischen und Berliner Teilnehmern. Aus Brandenburg waren, glaube ich, auch noch welche dabei. Und da bin ich dann tatsächlich immer mehr rein gewachsen und hab mein Interesse dafür entdeckt.
Für mich ist das Interessante an der Arbeit mit Non-Profis zu arbeiten, weil ich ganz gerne mit der Authentizität von Bewegung arbeite. Mich interessiert am
25 meisten die Mischung zwischen Professionellen und Laien, weil beide immer von einander profitieren. Ein Professioneller hat ja viel Vokabular, kann viel, kann gut improvisieren, kennt seinen Körper. Er ist aber auf eine Art auch durch sein Vokabular eingeschränkt. Und mich interessiert dann der Moment der authentischen Bewegung und daher arbeite ich mit beiden.

30 I: *In welcher beruflichen Position befindest du dich zurzeit?*

C: Ich bin Choreografin.
Ich habe eine Zeit lang auch ziemlich viel gelehrt aber ich lehre jetzt nicht mehr. Aber ich bin jetzt Choreografin. Und das ist ein weites Feld und das auch in vielen Projekten.

35 I: *Welche Ausbildungen hast du absolviert, um das zu tun, was du nun tust?*

C: Ich bin staatlich geprüfte Bühnentänzerin.
Dieses Jahr werde ich 50 Jahre alt, also bin ich in dem Beruf seit 30 Jahren.

I: *Wo hältst du hauptsächlich deine Projekte und Kurse ab?*

40 C: Hauptsächlich überall. Im Moment mache ich eine ganz große Produktion mit dem brandenburgischen Staatsorchester. Das findet dann in Frankfurt an der Oder statt. Und dann gibt es aber auch Projekte, die in Europa stattfinden. Von

Frankreich über Dänemark, weiß der Teufel, wo überall. Und dann aber auch international bzw. weltweit. In Afrika zum Beispiel. Wir haben mehrere Jahre hintereinander weg auf den Kapverdischen Inseln Produktionen gemacht. Und ich bin Workaholic, das heißt ich arbeite immer an ganz vielen Projekten gleichzeitig. Auch auf den verschiedensten Levels.

I: *Wie werden deine Projekte hauptsächlich finanziert?*

C: Wenn ich vom Theater angestellt bin, arbeite ich in dem Theater. Dann habe ich zum Beispiel eine Gruppe, die „Dance Monkeys“, die an die „Schlesische 27“ angegliedert ist. Dann proben wir meistens in der „Schlesischen 27“ oder im „Künstlerhaus Bethanien“. Einen festen Proberaum habe ich nicht. Das ist ganz verschieden. Förderungen gibt es in Berlin von diesem tollen Projekt „Fond Kulturelle Bildung“, das ist ein Feld. Dann geht das über dieses neue vom Bundesministerium „Kultur macht stark“, da ist im Moment relativ viel. Oder vom Auswärtigen Amt oder vom Hauptstadt-Kulturfond. Oder von den Theatern selber, von den Festivals oder Stiftungen.

I: *Kinder welcher Herkunft, Nation oder Religion besuchen deine Projekte?*

C: Das ist quergeb. Ganz oft ist es ja auch so, dass die Teilnehmer die Kurse nicht in dem Sinne besuchen, dass sie freiwillig kommen. Ganz oft gibt es ja auch Schulprojekte oder andere Projekte. Und da kriegst du halt die Jugendlichen, die da hingehen (müssen). Und ganz bewusst suche ich mir aber auch welche aus. Zum Beispiel mache ich gerade mit dem Theater „Strahl“ ein Projekt zum Thema „Heimat“ und da habe ich ganz viele Leute, die eher aus Westberlin/Zehlendorf kommen. Und das möchte ich gerne wegen des Themas ausweiten und da nehmen wir jetzt Flüchtlinge dazu, weil die einen ganz anderen Blick auf den Begriff „Heimat“ haben, als jemand, der in Zehlendorf aufgewachsen ist. Und da werden wir mit Leuten bzw. Minderjährigen arbeiten, die aus einer Flüchtlings-Erst-Anlaufstelle kommen. Die sind dann von überall her. Es gibt einen Satz, der heißt: „Wer bei Drei nicht auf dem Baum ist, tanzt mit Be“

I: *Konntest du Problem oder Konfliktpotenzial zwischen den Teilnehmern feststellen?*

Wenn ja, kannst du mir beispielhaft sagen, um was es ging? Gibt es deiner Erfahrung nach bestimmte Themen, die besonders hohes Konfliktpotenzial beinhalten? Und wann traten diese auf, eher zu Beginn des Projektes oder zum Ende?

C: Ja klar, das gibt es immer wieder und das gibt es auch natürlich, weil zum Beispiel die türkischen Jugendlichen nicht mit den arabischen Jugendlichen tanzen wollen oder die aus Kreuzberg, die aus dem Märkischen Viertel doof finden usw. Ein ganz krasses Beispiel kann ich dir nennen: ich war einmal in einem Projekt in einem Flüchtlingsheim in Spandau, das es jetzt nicht mehr gibt. Da werden ja einfach alle Leute untergebracht, egal, was es da für Konflikte gibt. Da gab es dann wirklich Probleme, viele Probleme! Einmal ist es, glaube ich, für 200 Leute gebaut worden, aber es waren ca. 400-500 Leute darin untergebracht. An die genaue Zahl kann ich ich aber nicht erinnern. Das heißt es gab überhaupt keinen Platz. Wir haben also draußen Bühnen aufgebaut, Zelte und alles Mögliche. Wir wurden regelrecht gestürmt. Und auch weil die Leute ihre eigenen traditionellen

90 Tänze mal wieder tanzen wollten. Da gab es dann echt richtige Konflikte
zwischen den Afghanen und Iranern. Die einen fanden, die anderen tanzen zu viel
oder zu lang oder zu sexy. Das war schon recht brenzlich, so dass ich nach dem
ersten Tag anfangen musste Regeln einzuführen. Sonst konntest du zum Teil auch
gar nicht proben. Zum Beispiel habe ich dann gesagt: Von morgens 10 Uhr bis
mittags 15 Uhr wird hier geprobt und danach stelle ich euch die Bühne zur
95 Verfügung und ihr könnt was machen. Aber es gibt eine Reihenfolge und jeder
drei Lieder tanzen oder so.

Viele von den Konflikten, die zum Beispiel zwischen Arabern und Türken
auftreten, sind meiner Meinung nach aber auch vorgeschoben als Ausrede oder so.
Lustige Geschichte ist eigentlich, dass letztlich dann alles „Haram“ ist, also
„Sünde“. Das ging einmal so weit, dass wenn du ein Kreuz auf die Bühne klebst,
100 weil sie sich da hinstellen sollen, dass ist dann „Haram“. Aber eigentlich ist es
eher eine Art Verweigerungshaltung. Da wird die Religion vorgeschoben.

Die Konflikte treten auch eher vermehrt am Anfang auf, würde ich sagen. Am
Anfang ist ja auch, wenn du dich in so etwas rein begibst, eine Angst davor da.
Das ist etwas neues, unbekanntes. Man kennt sich nicht, es gibt kein
105 Vertrauensverhältnis.

Dafür sind solche Projekte ja gut, weil sich das dann ebnet. Das wird ja dann mit
der Zeit, wenn sie zusammen tanzen, besser.

*I: Konntest du Veränderungen in der Gruppe, der Gruppendynamik und/oder auch
110 bei einzelnen Personen feststellen, nach dem sie eine Weile miteinander getanzt
haben? Kannst du auch hier ein Beispiel dafür geben?*

C: Na ja, das ist ganz schwierig, das über einen Kamm zu scheren. Es gibt natürlich
Leute, die sind total entwicklungsresistent, ganz ehrlich!

115 Ich glaube, das Größte ist, was sich oft auch schnell entwickelt, dass es eine Art
sicherer Raum ist und dass man sich Sachen plötzlich trauen kann. Das passiert
doch ganz oft und ganz schnell, dass man über seinen Schatten springt und auch
was anderes ausprobiert. Am Anfang sind oft vorgeformte Klischees da oder nur
eine bestimmte Musik. Ich mache das dann oft, dass ich Leute in Projekte
reinschreibe, sei es musikalisch oder tänzerisch, die so unbekannt sind, dass diese
ganzen Schubladen gar nicht mehr greifen. Ich hab manchmal das Gefühl, je
120 fremder es ist, umso einfacher ist es tatsächlich auf einen gemeinsamen Nenner zu
kommen.

Also sie entwickeln Vertrauen in sich und zueinander. Das erwartet man ja auch
irgendwie, dass das passiert.

125 Das geht ja auch über die Methodiken, wie man da heran geht. Also ich weiß am
Anfang eines Projekts auch nicht alles. Das ist ja mit Menschen, das heißt, ich
kann nicht vorher planen, sondern es hängt davon ab, wer tatsächlich vor mir
steht. Ich fange mit einem Gerüst, mit einer Idee an, die ich umsetzen will, aber
dann entwickelt sich das mit den Leuten zusammen. Und, ob ich da jetzt diese
Methodik nehme, bei der ich sie „abhole“ und lasse sie dann auch ihre Sachen
130 machen und mach daraus wieder was ganz anderes. Oder ob ich da von Anfang an
anders ran gehe und etwas total befremdliches mache. Das sehe ich eigentlich
immer erst, wenn ich die Leute vor mir habe.

135 Wenn zum Beispiel jemand die ganze Zeit seinen türkischen Volkstanz machen
möchte, dann lasse ich ihn das auch machen, benutze es aber später für was
anderes. Ich benutze dann die Schrittfolge, lass sie die aber nicht im Kreis
machen, sondern setze sie in eine andere Schrittfolge ein, die aus dem
zeitgenössischen Tanz kommt.

- I: *Heute gibt es viele notwendig gewordenen Überlegungen, wie man mit dem Thema Integration und Migranten in Deutschland umgehen kann oder sollte. Was würdest du sagen, wie kann Tanz diesbezüglich eingesetzt werden? Was ist das besondere an Tanz, dass es sinnvoll wäre, ihn in diese Überlegungen einzubeziehen?*
- 140
- C: Es gab einen schönen Satz, der mal gefallen ist, der sagt: „Auf der Bühne sind wir eins.“ Und ich finde, dass ist der Kern der Sache.
- 145 Wenn man gemeinsam an einer Sache arbeitet. Wo du her kommst, was sonst so draußen passiert,... – [der Tanzraum] ist immer wie ein dritter Ort – ist hinfällig. Und während dessen lernt man natürlich andere Sachen, wie Teamplay, Sozialverhalten usw. Aber das ist ja nicht im Vordergrund. Ich mache keine Unterschiede, mit wem ich arbeite. Ich behandle eigentlich alle, die mir gegenüber stehen genauso wie die Profis, gleich. Und das ist das, was funktioniert. Die Ernsthaftigkeit der Sache. Das kriegst du dann auch zurück. Du kannst dann auch mehr fordern.
- 150 Ich hatte eine Geschichte, bei der die Erfahrungen benutzt / artikuliert wurden. Es gibt eine junge Frau, die ich auch bei dem Projekt kennengelernt habe. Sie ist ganz alleine hier her gekommen. Aus Somalia kam sie. Sie hat zwei Improvisationen gemacht, recht am Anfang schon. Eine über Hunger und eine über ihren Weg hier her. Und ich bin echt nicht nahe am Wasser gebaut, aber das war wirklich so „puuhh“. Sie ist eigentlich ganz verschlossen. Sie ist niemand, die mit ihren Sozialarbeitern oder so darüber reden würde. Aber über das Medium der Bewegung oder über das Medium dieses Ortes, wo alle sowieso improvisiert haben, ist sie zu dem Punkt gekommen, sich darüber zu artikulieren. Das hat bestimmt auch was ausgelöst. Das war auch ein gutes Projekt, weil das war ein Projekt zwischen Profis und Laien, das heißt, ich hatte auch Tänzer dabei, die das auch gemacht haben. Das auch vorgegeben haben, dass man das so auch machen kann. Und es kam etwas unheimlich nahes, intimes, sehr persönliches dabei raus.
- 155
- 160 Aber so etwas kann man nicht planen. Das sind Dinge, die entweder im Prozess stattfinden oder eben nicht.
- I: *Denkst du, dass Tanz die Begegnung mit Fremden erleichtern kann? Siehst du Tanz als Mittel Integration zu fördern?*
- 170 C: Ja, ohne, dass ich da jetzt so gesteigerten Wert darauf lege, in dem Moment, in dem ich es selber mache. Es geht mir immer um die Kunst. Aber das sind Sachen, die durchaus mitkommen. Auf der einen Seite treffen sich halt Leute, die sonst nicht dringend miteinander in Kontakt kommen. Das findest du eben auch auf allen Ebenen. Das kannst du finden, wenn du einen Gymnasiasten mit einem Schüler aus einer Sonderschule zusammenbringst. Und du kannst das genauso finden, wenn du eine Oma mit einem Profi und einem Kleinkind zusammenbringst. Es geht auch immer da um Bewegung.
- 175 Mir geht es immer zu erst um das Projekt, um die Kunst, um das, was ich wirklich in dem Moment umsetzen will. Und das andere kommt für mich an zweiter Stelle. Genauso wie ich sage: „Ich bin kein Pädagoge.“ Natürlich ist man Pädagoge in dem Moment, wo man mit Menschen arbeitet, aber es kommt ja darauf an, von welcher Seite man das Pferd aufzäumt. Und ich glaube, was für mich funktioniert, ist eben diese Ernsthaftigkeit, das professionelle Herangehen. Und ich sehe auch, dass Leute, die Tanz- oder Theaterpädagogen sind, einen ganz anderen Zugang dazu haben.
- 180
- 185 Die würden halt erst einmal denken: „Oh ja, ich will jetzt etwas über Migration

oder Integration machen.“ Und für mich ist das zweitrangig. Natürlich gibt es dann tolle Sachen. Eine meiner Lieblingsgeschichten ist, wenn du türkische „Macho-Jungs“ hast, die dann anfangen, den Bühnenboden regelmäßig zu putzen.
190 In der Regel arbeite ich am liebsten zu zweit mit einem Co-Choreografen. Wenn ich aber ein fünf tägiges Schulprojekt abhalten, dann finde das immer ganz gut, wenn jemand dabei ist, der zumindest verantwortlich ist [für die Gruppe].

Wenn ich mit Flüchtlingen arbeite, muss man natürlich auch oft übersetzen und braucht da auch jemanden, der einen unterstützt. Ich meine, das ist natürlich das Gute am Tanz. Da funktioniert auch viel ohne Übersetzung. Aber wenn du zu
195 einem bestimmten Thema arbeiten willst oder so, dann brauchst du zunächst einmal jemanden, der übersetzt.

In dem einen Projekt war es ganz schön kompliziert, weil das waren ja tatsächlich „alle“. Da waren ganz verschiedene Sprachen und es gab nicht genug Übersetzer.
200 Man musste sich dann einen greifen und den hatte man dann vielleicht für eine Stunde. Also das ist schon wichtig, dass man auch verbal kommunizieren kann.

Man muss erst mal verstehen, was überhaupt getanzt werden soll und dann ist es glaub ich nicht mehr so wichtig, weil du dann eine andere Sprache entwickelst.
205 Tanz kann also auf jeden Fall die Begegnung mit Fremden erleichtern, weil es eine universelle Sprache ist. Deswegen funktioniert Tanz auch weltweit. Die universelle Sprache greift irgendwo anders. Auch beim Zusehen, als nur beim Intellekt.

I: *Zuletzt würde ich gerne wissen, was du unter interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenz verstehst. Hier geht es jetzt nicht um richtig oder falsch.*
210

C: Das ist auf jeden Fall immer eine Zweiwegstraße. Jetzt denke ich, dass es wirklich der Prozess ist, wo man voneinander lernt. Und in dem Bereich Bildung, interkulturelle Bildung, gehört ja mehr rein, als tatsächlich in die Tanzbildung, das ist klar.
215

Verhaltensweisen untereinander. Beim Tanz gehört z. B automatisch dazu: Disziplin; die gewisse Ernsthaftigkeit; Teamplay; weil, wenn du heute nicht kommst, kann ich die Szene nicht machen; Verantwortung gegenüber dir selbst und gegenüber der Gruppe, vor allem aber gegenüber dir selbst.

Und Kompetenzen: Auch ich erlebe immer noch Sachen, von denen ich keine Ahnung hatte.
220

Interkulturelle Kompetenz bedeutet eine bestimmte Offenheit und Aufnahmefähigkeit. Und dann auch eine Integration in sich selbst, von dem, was man von anderen mitnehmen kann. Dass man sich durch die anderen weiterentwickelt.

I: *Möchtest du noch etwas ergänzen oder zu dem Thema loswerden?*
225

C: Ich denke, dass kommt aber auch wirklich auf die Perspektive an.

Ich denke, die besten Ergebnisse erreicht man, wenn das nicht an erster Stelle steht. Sonst stehst du vor der Gruppe wie ein Lehrer oder Sozialarbeiter und dann nehmen sie dich nicht so leicht so ernst.

In Schulen, in denen nichts mehr läuft, versuchen sie Kunst als „Allheilmittel“ einzusetzen. Und natürlich funktioniert auch manchmal was. Zum Beispiel, dass Leute, die immer schwänzen oder zu spät kommen, sich plötzlich für etwas interessieren. Aber ich finde auch nicht, dass man Kunst als „Pflaster“ benutzen darf für das, was im Schulsystem schief läuft.
230

235 Ich mache zum Beispiel eine Sache, die habe ich letztes Jahr angefangen und da
freue ich mich schon wieder richtig drauf. Und zwar haben wir mit vier Künstlern
zwei erste Klassen übernommen, die gerade erst gegründet wurden und die
werden wir bis zum Abitur begleiten. Das ist dann für mich wirklich was, das über
die Kontinuität wirkt. Das sind dann wirklich Kultur-Klassen.

240 Wir versuchen tatsächlich eine Art Modellprojekt und versuchen das, was sie im
Lehrplan haben, zu integrieren. Die sind jetzt gerade bei Geometrie. Also haben
wir sofort angefangen Kandinsky und das Dreieck und der Körper usw. Und das
finde ich ein ganz spannendes Projekt. Dass das nicht nur so und einmal von
außen kommt [das Tanzprojekt], sondern, dass es tatsächlich ein Teil vom Leben
245 wird.

Es gibt da ja auch viele verschiedene Wege. Zum Beispiel der, den die Leute von
TanzZeit gehen. Da war ich auch eine Zeit lang Mitglied in einem Gremium, weil
mir das zu verschult wird. In dem Moment, in dem es zu verschult wird, kann es
so werden wie mein damals schlechter Musikunterricht in der Schule war. Ich
250 halte das nun auch nicht für unglaublich wichtig, dass alle Tendus und Pliés
lernen, sondern, dass sie lernen, sich sonst irgendwie mit dem Körper
auszudrücken. Das wiederum halte ich für sehr wichtig. Weil das ganze System ist
viel zu verkopft.

255 Es gibt schon gute Projekte und Ansätze in Schulen aber letztendlich ist unser
Schulsystem einfach veraltet. Also mit dem, was wir heute wissen, wie lernen
funktioniert, hat es nur noch was im Entferntesten zu tun.

Mit der Schule kommt man einfach immer wieder in Kontakt. Das Gute daran
[dass es häufig in Schulen stattfindet] ist, dass die Schüler damit häufig zu ihrem
Glück „kommen“. Was ich immer feststelle ist, dass es doch recht viele
260 Hemmschwellen gibt, sich auch von alleine in so etwas rein zu begeben, weil es
auch einfach zu fremd ist.

*I: Falls noch Fragen aufkommen sollten, kann ich dich dann noch einmal
kontaktieren?*

C: Natürlich.

265 *I: Vielen Dank!*

C: Gerne!

Interviewpartnerin D und Interviewpartnerin E

Anmerkung: Interviewpartnerin D und Interviewpartnerin E wurden parallel in einem Gespräch befragt.

I: Wann und wo wurdet ihr geboren?

D: 1977 in Schwedt an der Oder.

E: 1978 in Nürnberg.

5 I: Seit wann beschäftigst du dich mit Tanzen und pädagogischem Tanz für Kinder und Jugendliche?

10 D: Seit ca. 2000 unterrichte ich. Ich weiß jetzt nicht, ob das nur Deutsche oder auch Nicht-Deutsche in meinen Kursen waren. Ich tanze seit ich zehn Jahre alt bin. Aber ich tanze jetzt nicht mehr aktiv. Ich habe bis 2012 aktiv getanzt und unterrichte jetzt noch Tanz und mache Training für mich oder meine eigenen Tanzprojekte oder Workshops.

15 E: Ich tanze seit ich vier Jahre alt bin. Ich unterrichte seit 2006. Ich denke pädagogischen Hintergrund hat jeder Unterricht hoffentlich in irgendeiner Form, sonst wäre es ja nur Spielerei. Und selbst wenn man spielerisch unterrichtet, hat es ja trotzdem immer einen Grund, warum man das tut. Ich unterrichte hauptsächlich Kinder in rhythmischer Sportgymnastik.

I: In welcher beruflichen Position befindest du dich zurzeit?

20 D: Das ist echt schwer, großer Wandel gerade bei mir. Ich weiß gar nicht, ob ich mich noch als Tänzerin bezeichnen kann im Moment, weil ich mich ja nicht wirklich als Tänzerin aktiv bin. Aber natürlich ist das in Fleisch und Blut übergegangen. Klar, ist ein Teil auch noch eine Tänzerin, da ich auch noch unterrichte. Da würde ich mich dann auch noch als Tanzpädagogin bezeichnen, obwohl ich eigentlich keine tanzpädagogische Ausbildung habe. Pädagogik hole ich jetzt nach in einer anderen Form. Nämlich über die Erzieherausbildung, die ich jetzt seit letztem August oder September angefangen habe. Mit ganz kleinen Kindern. Ich bin jetzt eigentlich in dem Feld der Sozialpädagogik. Das ist auch das erste Mal, dass ich mit den „Minis“ arbeite. Aber noch gar nicht mit Bewegung und Tanz. Natürlich sind wir alle viel in Bewegung, aber in der Kita ist das einfach noch zu früh.

30 E: Ich bin freiberuflich. Ich mache je nach dem, was ansteht. Ich unterrichte fest kreativen Kindertanz und Ballett, seit fünf Jahren Kinder im Alter von vier bis zehn. Zwei Mal die Woche.

35 Dann tanze ich ab und zu, wenn es sich ergibt. Und manchmal mache ich Projektarbeit. Ich habe zum Beispiel ein Schulprojekt gemacht. Das heißt „Dance for Life“. Da sind wir an verschiedene Schulen deutschlandweit. Da ging es darum, dass man Schulkinder, ich glaube Zehn- bis Vierzehnjährige, die langsam in das Teenageralter kommen, über HIV und die Prävention aufklärt. Aber mit Tanz und Musik.

Dann habe ich in der Schule noch ein Projekt gemacht, wo man den Kindern verschiedene berufliche Wege vorstellt. Mit denen habe ich dann ein Stück

einstudiert. Das war eine Projektwoche.

40 Ich habe schon viel an Schulen gearbeitet und auch Projekte gemacht.

I: Welche Ausbildungen hast du absolviert, um das zu tun, was du nun tust?

D: Mit Abschluss: Diplom Bühnentänzerin war die erste Ausbildung, die zweite dann die Wellness- und Entspannungstherapien. Dann die Tanztherapie, aber nicht abgeschlossen. Das nennt sich dann „Anleiterin für heilpädagogischen Tanz“ und
45 jetzt die Erzieherausbildung. Eine Schamanische Ausbildung habe ich noch gemacht und diverse energetische Workshops. Das fließt alles sicherlich in die Arbeit mit ein, die man tut.

E: Ich habe Tanzpädagogik studiert. Auf dem Papier bin ich Diplom Tanzpädagogin und Tänzerin. Ich habe noch Pilates und Yoga gelernt.

50 *I: Was genau wird in deinen Kursen oder Projekten vermittelt? Gegebenenfalls über das Tanzen hinaus.*

E: Es kommt darauf an. Das eine Projekt ging in erster Linie darum, Kinder über HIV und die Folgen aufzuklären und auch, wie man das vermeiden kann. Auch um Vorurteile abzubauen über diese Krankheit und wie es sich verbreitet. Dann wurden eben Tänze damit gemacht, Body-Percussion, Spiele, ein HIV Rap und so
55 weiter. So wurden dann die Informationen verpackt. Das waren dann auch immer gleich 100-150 Kinder gleichzeitig. Das war ein ganz schöner Kraftakt. Wir standen auf der Bühne und haben das per Mikrofon gemacht, damit wir verstanden werden. Wir hatten ungefähr drei Stunden. Da wurde das ganze Wissen vermittelt, ein paar Choreografien einstudiert. Damit wollten sie die Informationen vermitteln.

Ansonsten im Normalfall die gängigen Dinge, das was man mit Tanz vermitteln will. Musikalität, soziale Kompetenzen, also wie man sich miteinander verhält. Indem man miteinander tanzt, kann man herausfinden wo die Grenze des anderen
65 ist. Wie platziere ich mich im Raum, räumliches Denkvermögen. Den Körper differenziert zu bewegen von oben bis unten. Das wird erst sehr spielerisch gemacht, Kreativität angeregt. Dann wird spielerisch Takt und Taktgefühl vermittelt, mit Klatschspielchen zum Beispiel. Wie sich Kinder im Verhältnis zueinander im Raum bewegen können, ohne sich gegenseitig zu behindern oder
70 zu stören oder sich auch manchmal zu verletzen, wenn sie verrückt herumtoben. Man erweitert auch die Wahrnehmung natürlich, für sich selber, für den eigenen Körper und für die anderen und das Umfeld. Das passiert alles auf einer unbewussten Ebene. Weil vordergründig ist es so, dass wir eine Übung machen. Wir sind zum Beispiel eine Blume, die blüht und dann wieder verwelkt. Die
75 Kinder kriegen eigentlich gar nicht mit, dass sie dadurch geschult werden. Sonst wäre es für ein Kind und vor allem für ein kleines Kind, uninteressant.

D: Ich habe jetzt aktiv einen Unterricht in der Ballettschule. Dort mache ich mit den Kindern Modern Dance, Improvisation.

80 Ich hab die letzten zwei Jahren ein Kindertanzprojekt in Kitas gemacht, wo der Aufbau des Projektes sehr strukturiert und vorgegeben ist. Da habe ich festgestellt, dass es für Kinder, die zuhause nicht so viel Struktur und Regeln erfahren, total wichtig ist und sie sich in das „Gerüst“ sehr gut hineinbegeben können. Wo ich, als Erwachsener, ich bin ja auch aus dem Kreativen, das am Anfang ganz fürchterlich fand, jede Stunde dasselbe zu machen. Ich habe dann

85 aber gemerkt, dass sie das brauchen. Diese Wiederholungen, regelmäßig wiederholen, immer wieder. Dann wissen sie was dran kommt und trauen sich auch den nächsten Schritt zu gehen. Sie fühlen sich so sicherer. Ich habe dann auch die Aufgaben abgegeben und habe die Kinder auch anleiten lassen, weil sie wussten, was dran kommt. Da haben sie sich natürlich auch stärker gefühlt.

90 Was Tanzen wirklich auch schult, ist so eine Ich-Stärke; ich kann das jetzt, ich habe diesen Punkt erreicht und kann jetzt auch einen neuen Schritt weitergehen. Es entstehen einfach total schöne Sachen, wie E sagte, eben unbewusst. Dass Kinder durch das Bewegungsrepertoire, das sie sich durch das ständige Wiederholen aneignen, neue Ideen erschaffen und schöpfen. Dann entstehen

95 innerhalb der Gruppe, wie wir es auch aus der Improvisation auch kennen, Synchronizitäten. Dass sie dann plötzlich dasselbe machen. Die merken das gar nicht bewusst. Das geschieht in diesem Freiraum, den sie bekommen, aber innerhalb der Struktur, die besteht. Zum Beispiel bewegen wir ein Fahrrad. Ich sage: Aber bewegt das doch mal in einer anderen Geschwindigkeit. Und dann kann man noch die Ebenen mit einbeziehen. Dein Fahrrad wird immer groß und

100 klein, schnell und langsam. Die Kinder merken dann: Da drüben, da macht jemand das Fahrrad genauso wie ich. Er geht zur selben Zeit runter und bewegt sich im selben Tempo. Und das sind dann die Synchronizitäten. Die machen das nicht bewusst, die passieren einfach im Raum. Das sind dann magische Momente.

105 Ich glaube in der Gestalttherapie nennt man das Phänomene. Das ist dann der Grund, warum ich das mache. Das ist dann glaube ich auch das, was wir als Kunst bezeichnen. Der Kunstbegriff bekommt da eine andere Bedeutung. Und auch der Bildungsbegriff – was bildet? Und das sind im Grunde Erfahrungen, die wir innerhalb dieses Kultur-Kunst-Magischen Raums machen. Das muss nicht immer nur Tanz sein, im Theater werden wahrscheinlich ähnliche Prozesse passieren. Aber das ist ein Geschenk, das wir weitergeben können, durch den Tanz, diese magischen Momente einzufangen und das den Kindern dann auch zu spiegeln: „habt ihr das gerade mitgekriegt, was hier passiert ist?“ Und mit so einfachen Dingen! Und gerade im körperlichen Kontakt. Dass man dem anderen bewusst

110 Berührungen geben kann, dem anderen führen oder folgen, durch den Raum. Der eine hat die Augen zu, der andere führt. Also was für ein Vertrauen oder Verantwortung der eine übernehmen muss in dem Moment. Durch gewisse Übungen kann man Vertrauen und Verantwortung lernen.

115 Es ist natürlich ganz unterschiedlich. Je nach dem, was man für Kinder hat, wie die Gruppendynamik ist. Dieses Projekt, was ich damals an der Grundschule in Tempelhof gemacht habe, ging über zehn Wochen. Das war extrem schwierig. Ich glaube da war nur ein deutsches Kind dabei. Das soll jetzt ganz wertfrei sein! Da bin ich gleich mit dem kreativen heilpädagogischen Tanz ran gegangen. Und das war viel zu viel. Ich wollte da wahrscheinlich auch zu viel. Da kommt es eben

120 drauf an, was hat man selbst für Kinder, was für Erwartungen. Da war ich auch an einem ganz anderen Standpunkt als heute. Ich habe da keine Struktur aufbauen können. Ich wollte ganz kreativ sein Ideen der Kinder mit einbringen. Das ganze hat in der Turnhalle stattgefunden. Also fürchterliche räumliche Bedingungen, das war viel zu groß. Die Kinder wollten sich eigentlich nur austoben und ich wollte mein Ding durchziehen. Es kommt wirklich immer auf die Gegebenheiten an: Der Raum, die Kinder, wie viele Kinder, die eigenen Ansprüche und das Wissen, auch pädagogisches Wissen, das man für die bestimmte Altersklasse braucht, was ist der

125 erste Schritt. Das erlangt man viel durch Erfahrung.

130

I: *Welche Tanzstile lehrst du hauptsächlich?*

135 D: Ich würde schon sagen: kreativer heilpädagogischer Tanz. Pädagogisch ist das, was man an Techniken und Methoden beibringt und der heilpädagogische Aspekt ist, dass man auf eine Gefühlsebene geht. Man fragt dann die Kinder auch. Zum Beispiel eine Spiel oder eine Übung mit Tieren. Wie bewegt sich das Tier, in
140 den eigenen Körper bewegen zu können. Wie schläft es, was frisst es, wie ist es auf der Jagd. Um die ganzen Elemente mit hinein zu packen. Im Pädagogischen bleibt es bei dem Bewegen. Im Heilpädagogischen würde man dann eben noch fragen: „Wie hast du dich denn gefühlt in diesem Tier? Warum hast du dir dieses Tier ausgewählt?“ man würde noch ein bisschen mehr auf die Persönlichkeitsebene gehen.

145 I: *Spielt es dabei eine Rolle, was für eine Art Tanz gelehrt wird?*

150 Ich denke schon, dass es eine Rolle spielt, was bzw. welchen Tanzstil man den Kindern beibringt. Beim Ballett ist zum Beispiel ganz viel Struktur, ganz viel Technik. Es ist trotzdem – das erlebe ich mit meiner Tochter, sie geht zum Ballett – das verbindet auch, denn man geht zusammen zum Ballett, eventuell auch mit Freunden oder so.

E: Es kommt einfach darauf an, was du schulen willst. Willst du Kreativität schulen, dann ist Ballett nicht das Richtige. Aber willst du eine Technik, eine Form oder eine Disziplin schulen, dafür ist dann das Kreative nicht unbedingt geeignet. Es kommt darauf an, was du willst oder was gefragt ist.

155

I: *Und welche Tanzstile lehrst du, E?*

E: Ich lehre unterschiedliche Stile. Es kommt in erster Linie auf das Alter an. Zum Beispiel macht es keinen Sinn, mit einem Vierjährigen Ballett oder Technik zu machen. Die lernen eher spielerisch. Da würde ich kreativ arbeiten.

160

In dem Bereich, in dem ich gerade zuständig bin, ist mir von außen vorgeschrieben. Ab einem gewissen Alter machen die dann Ballett, weil das förderlich ist für ihre rhythmische Sportgymnastik. Das sind ja kleine Profis.

I: *Wo finden deine Projekte oder Kurse meistens statt?*

165 D: 2009 war ich in einer Grundschule. Innerhalb der Tanztherapieausbildung musste man so ein Projekt an Schulen machen. Sonst musste ich mich auch nicht einmieten, sondern bekam die Räume in der Regel gestellt. Ich habe aber auch schon einmal Räume gemietet, um Kindertanz anzubieten

170 E: Meine Kurse halte ich hauptsächlich in Vereinen, in Tanzschulen, Ballettschulen oder in normalen Schulen, aber das eher seltener. Ich habe diese zwei Projekte gemacht, von denen ich erzählt habe. Also in erster Linie nicht.

I ch arbeite zur Zeit im Verein. Ich bekomme die Räume gestellt.

I: *Wie werden deine Projekte oder Kurse hauptsächlich finanziert?*

175 D: Das Projekt 2009 in der Schule hat auch die Schule finanziert. Das war auch ein sozial schwacher Bezirk. Die wussten, dass wenn die Eltern zahlen müssen, dann

wird das nichts. Deswegen hat das, glaube ich, die Schule übernommen. Aus einem gewissen Topf

- E: Bei mir ist das unterschiedlich. Das Schulprojekt hat der Staat finanziert, ganz klar.
 180 Das HIV Präventionsprojekt war auch staatlich subventioniert. Aber auch die Kondommarke Durex hat das unterstützt. Ich glaube sogar sehr viel. Mit Utensilien, also Kondome und irgendwelche Fähnchen und Mützchen und Pi-Pa-Po. Das ist für die ja im Endeffekt Werbung. Sie etablieren sich ja da schon, wenn die Kids dann soweit sind.
- 185 Dann der Verein. Ich weiß es nicht genau. Die haben Fördergelder, sind auch staatlich subventioniert.
- I: *Kinder welcher Herkunft, Nation und Religion besuchen deine Kurse, kannst du das überhaupt so genau sagen?*
- D: Es kommt wirklich auf den Bezirk in Berlin an. In dem Projekt in Tempelhof waren überwiegend Schüler arabischer und türkischer Herkunft. Da waren nur ein bis zwei deutsche Kinder.
 190 Und das letzte Kita-Projekt, da war ich in vielen verschiedenen Bezirken unterwegs. Französisch Buchholz waren schon überwiegend deutsche Kinder. Und ich meine in Marzahn-Hellersdorf und Hohenschönhausen kommen noch ein paar russische Kinder dazu. Querbeet eigentlich.
- 195
- E: Das ist natürlich unterschiedlich. Selbst innerhalb der Projekte. Wenn wir nämlich mit dem HIV Projekt in einer Schule irgendwo auf dem Land in Deutschland waren, da gab es natürlich schon mehr Deutsche. Aber wenn ich in einer Schule in Berlin im Wedding diesen Kurs gemacht habe, da waren Mädels mit Kopftuch dabei. Es war eigentlich alles dabei. Da war aber natürlich vermehrt Schüler muslimischer Herkunft. Der Kontext ist natürlich schon so ein [schwieriges] Thema und Kondome verteilen, ist natürlich ein bisschen schwierig.
 200 Die Kinder in der rhythmischen Sportgymnastik sind überwiegend russische Kinder. Es sind auch deutsche Kinder dabei. Es gibt dafür halt auch einen Grund. Die russischen Kinder wachsen ganz anders auf und kriegen eine ganz andere Disziplin von zuhause schon mit. Und das ist ja auch ein Hochleistungssport. Da werden die Kinder ganz schnell ausselektiert, die körperlich nicht passen und nicht die richtige Einstellung haben.
- 205
- I: *Konntest du Probleme oder Konfliktpotenzial zwischen den Kindern und Jugendlichen feststellen? Wenn ja, kannst du mir beispielhaft sagen, um was es ging? Gibt es bestimmte Themen, die besonders hohes Konfliktpotenzial beinhalten? Traten diese eher zwischen Teilnehmern offensichtlich unterschiedlicher Herkunft auf und wann traten diese auf, zu Beginn des Projektes, zum Ende? Konflikt heißt hier nicht nur verbal.*
 210
- 215
- D: Die Bedingungen waren erst einmal nicht so günstig, durch die große Turnhalle. Da waren die Kinder – Erst- und Zweitklässler – eingeladen, erst einmal ihren Bewegungsdrang auszuleben. Und dann war es einfach auch schwierig, die Kinder zusammenzuholen, klare Ansagen zu machen. Das war für mich damals auch noch schwieriger. Aber ich habe auch gemerkt, dass es nicht für alle Kinder
 220

normal ist, sich an so eine Struktur zu halten. Du brauchst natürlich auch erst einmal eine Zeit, bis sich ein neuer Lehrer eine Respektposition erarbeitet. Ich glaube aber, das sollte eigentlich von Anfang an gegeben sein, weil andere Kinder haben das ja auch sofort angenommen.

225 Sie hatten auch interne Dinger. Zum Beispiel wurde ein Mädchen ausgegrenzt, das wurde auch von dem Zweier-Freundinnen-Gespann verbal und körperlich sehr präsent gezeigt. Da war meine große Aufgabe, das Kind trotzdem zu integrieren. Das wäre jetzt aber eine zu große Bewertung bzw. Schubladendenken, wenn man sagen würde, dass das wegen der Herkunft war.

230 Zum Beispiel bin ich gerade in einer Kita in Marzahn-Hellersdorf. Zu mir kommen Kinder aus dem Plattenbau, aber auch aus Eigenheimsiedlungen oder aus dem Heim ohne Eltern. Da kommen wirklich alle zusammen und auch da gibt es diese Konflikte. Das sind unterschiedliche soziale Kulturen ... Wenn Kinder so reagieren, denke ich: Die haben dort den Raum, sich endlich zu zeigen. Und wenn sie spüren, da vorne steht eine, die das dann auch noch ermöglicht und einmal nicht so harte Grenzen aufzeigt, dann denken sie, sie dürfen dort etwas zeigen, was sie sonst nie zeigen. Und da entstehen teilweise Konflikte, die sie woanders gar nicht zeigen würden.

240 Wenn man im Grunde fast therapeutisch da ran gehen würde, würde man das aufgreifen und dann in Bewegung setzen. Das kannst du aber natürlich nicht gewährleisten, wenn es um drei von zehn Kindern geht.

I: *Gleiche Frage an dich, E.*

E: Nein. Also in meiner Erfahrung spielt das in den Altersklassen auch keine Rolle. Und ich muss dazu auch sagen – das das ist, glaube ich, auch ein großer Punkt, den man differenzieren muss – ich finde es immer sehr auffällig ob man hauptsächlich mit Jungs oder Mädchen zu tun hat. Ich habe hauptsächlich Mädchen. Es gibt aber auch Projekte, da hatte ich auch Jungs. Und die, die ich jede Woche unterrichte, das sind nur Mädchen. Die haben noch einmal eine andere Art miteinander umzugehen. In dem Alter unter Mädchen, würde ich behaupten, ist mir das nicht aufgefallen, dass es Mentalitäts- oder Herkunftskonflikte gibt. Ich glaube auch nicht, dass eine Vierjährige sagt: „Du blöde Türkin“. Das kann aber natürlich auch von zuhause anerzogen werden. Aber ich kann mir vorstellen, dass so etwas erst später kommt, mit der Pubertät.

255 *Tanz und Jungs ist wahrscheinlich auch ein Thema, was schwierig sein kann. Vor allem, wenn eine Frau es ihnen beibringen soll.*

E: Ja, aber das muss nicht so sein. In Russland ist das nicht so. Da ist man angesehen als männlicher Balletttänzer. In Deutschland nicht. In Russland gibt es auch mehr Familien, die ihre Jungs zum Tanzen schicken. In Deutschland jetzt wieder, glaube ich, vor allem die neuen Mütter, die mehr Wert auf Kreativität legen.

260 D: Ich habe einen Einspruch. Weil das ist wieder ganz Unterschiedlich, ob Jungs oder Mädchen tanzen. Weil das Klischee von Jungs gehen zum Ballett: der wird homosexuell Das ist schon bei vielen, auch gerade bei den Papas eine große Angst. Ich hab ja zwei Jahre auch ein Tanztheaterstück an einem Gymnasium gelehrt. Das war mit Abiturienten, die waren schon wieder etwas mehr aus der Pubertät raus und die haben selber entschieden, ob sie mitmachen möchten. Diese Freiwilligkeit ist ganz wichtig. Da hatte ich auch Jungs, die waren schon halbe

265

Männer, die haben mich da vorne als junge Frau total respektiert. Und ich bin ja nun keine Gymnasiallehrerin. Ich stand da halt als Tänzerin. Und die haben ganz toll mitgemacht, Und wenn dann am Ende auf der Bühne einer steht, der als Bewegungsmensch gar nicht so geeignet ist – groß und schlaksig, nicht wirklich musikalisch – der das aber das ganze Jahr durchgezogen hat und mit Leib und Seele dabei war. Ich glaube, dass die Eltern am Ende Tränen in den Augen hatten, weil sie ihren Sohn noch nie so auf der Bühne gesehen haben. Er hat dann ein Liebesduett getanzt.

Ich glaube das ist auch altersabhängig mit Jungs und die Freiwilligkeit ist wichtig. In den Kindergarten-Projekten haben wir viele Jungs dabei. Da wurde einfach gefragt: Wer hat denn Lust?“ Und da hatten eben auch Jungs Lust. Bei Kindergartenkindern ist das also nicht so.

E: Aber wir haben ja jetzt über Jungs mit Migrationshintergrund gesprochen. Weil ich glaube, dass ein muslimischer Papa – würde ich jetzt behaupten – seinen Jungen nicht unbedingt ins Ballett steckt. Das ist eher das, was ich im Kopf hatte. Natürlich, unsere Prenzlauerberg-Bio-Mütter, die stecken auch ihre Jungs in kreativen Kindertanz. Ich spreche jetzt total in Klischees, aber ich glaube nicht, bei einer muslimische Familie ist es vielleicht sogar schon schwierig das Mädchen ins Ballett zu stecken. Aufgrund des Glaubens, der Kleidung. Aber ich muss auch sagen, dass ich dazu kein wirkliches Statement abgeben kann. Das sind alles nur Spekulationen und Sachen, die ich jetzt nicht belegen kann.

I: *Konntest du Veränderungen in der Gruppe, Gruppendynamik und/oder auch bei einzelnen Personen feststellen, nach dem sie eine Weile miteinander getanzt haben? Vielleicht kannst du auch hier Beispiele nennen.*

E: Also die Gruppendynamik verändert sich auf alle Fälle! Definitiv! Und da ist es, meiner Meinung nach egal, in welcher Altersklasse. Selbst, wenn man mit Geschäftsmännern körperlich arbeitet, ändert das etwas an der Gruppendynamik. Kinder schweißt es einfach mehr zusammen, man achtet mehr aufeinander. Es kommt auch immer darauf an, inwiefern der Pädagoge da auch eingreift, weil wenn in meinen Klassen so etwas entsteht: „Nein, mit der möchte ich nicht, die nehme ich nicht an die Hand!“ Dann greife ich da auch ein. Dann wird das auch analysiert, was das Problem ist. Dann ist das meistens auch ganz schnell aus der Welt geschaffen und am Ende tanzen sie dann doch zusammen. Und dann ist es gar nicht so schlimm oder die ist gar nicht eklig oder so. Kinder sind da immer sehr ehrlich: „Sie hat gerade in der Nase gebohrt und deswegen will ich sie jetzt nicht anfassen.“ Dann geht sie sich eben die Hände waschen und danach verstehen sie sich wunderbar.

Ich denke, dass sich die Gruppendynamik auf jeden Fall positiv verändert. Und ich hatte auch das Glück, seit zwei Jahren eine Gruppe zu haben, die sich sehr sehr am Erfolg des anderen erfreuen. Es gibt sonst natürlich Konkurrenz, aber in der Klasse nicht und das finde ich sehr schön. Die freuen sich unglaublich, wenn der eine etwas schafft, was er vorher noch nie geschafft hat. Dann rennen die alle auf den zu und umarmen den. Das hat sich einfach so entwickelt und das ist total süß! Obwohl die eigentlich durch den Druck in Konkurrenz zueinander stehen, weil es ja ein Leistungssport ist und die Wettkämpfe machen. Aber irgendwie hat sich das in der Gruppe nicht so etabliert mit dem Konkurrenzdenken. Sondern eher: Wir sitzen alle in demselben Boot und wir unterstützen uns gegenseitig. Das hat sich mit der Zeit so entwickelt, durch die

315 gemeinsame Arbeit.

I: Und konntest du auch Veränderungen in den einzelnen Personen feststellen?

E: Kinder werden reifer mit der Zeit, das ist aber natürlich auch ein ganz natürlicher Prozess. Sie verstehen dann mehr. Man kann mit den Jahren ganz anders mit denen arbeiten. Das ist natürlich ein Entwicklungsprozess. Was mit auf jeden Fall
320 aufgefallen ist, dass Kinder, die z. B. nicht in der Krippe oder im Kindergraten waren, sondern nur bei den Eltern, dass sie weniger Kompetenzen haben im Umgang miteinander. Also soziale Kompetenzen. Und die können sie dann in einem Tanzunterricht sozusagen nachholen. Da spielt ja nicht jeder für sich, sondern wir machen intensiv Gruppenarbeit. Wir führen das an: Wer mit wem
325 tanzt usw. Und da habe ich auch schon Fortschritte gesehen, dass sich Kinder dann einfach anpassen.

I: Könntest du sagen, was für soziale Kompetenzen das sind?

E: Ja, alles was ich zum Anfang schon gesagt habe, dass man aufeinander achtet. Es gibt zum Beispiel Kinder, die wollen immer die Ersten sein, dass die dann nicht
330 beleidigt sind, wenn sie nicht die Ersten sind. Ich achte auch wirklich darauf, dass sich das abwechselt. Man hat ja als Lehrer auch ein bisschen die Tendenz, dass man diejenigen, die es am Besten können, vorne hinstellt. Das versuche ich bewusst zu vermeiden, damit alle die Chance haben, dass sie mal Verantwortung übernehmen müssen, wenn sie vorne stehen. Dann müssen sie die Übung auch
335 können, weil die anderen folgen sozusagen ja auch. Also: Verantwortung übernehmen. Sich aufeinander einstellen, auch zu gucken wo die anderen sind, was die anderen machen, ist man so wie die anderen gerade oder macht man etwas komplett anderes. Also aufmerksam sein. Über den eigenen Tellerrand blicken.

340 Was mir auch noch total auffällt und das leider auch sehr weit bei Kindern verbreitet ist, die inzwischen einigermaßen denken und laufen können, ist es sehr stark so, dass sie sich sehr über außen identifizieren: Ich habe einen Hello Kitty Pullover, du hast keinen Hello Kitty Pullover. Ich möchte jetzt auch Adidas Schuhe usw. Das fängt ja schon im Kindergarten an. Und ich finde im
345 Tanzunterricht oder zumindest in den Klassen, die ich unterrichtet habe, da haben die alle das gleiche an. Die kriegen ein Trikot, dass alle anziehen. Das finde ich sehr schön, weil es dann keine Unterschiede gibt. Man kann sich nicht aufwerten durch teure äußere Sachen, sondern es geht wirklich nur um das, was wir tun. Da gibt es keine Eifersucht, dass irgendjemand etwas hat, was man selber nicht hat.
350 Das wird also während der Klasse aufgehoben. Auch die unterschiedlichen Gesellschaftsschichten werden dadurch aufgehoben. Weil es gibt nur einmal Kinder, die wachsen in einer Familie auf, die nichts haben und es gibt Kinder, die wachsen in einer Familie auf, die haben eine sehr gute finanzielle Situation. Darum geht es aber nicht im Tanzunterricht. Und dadurch, dass alle die gleichen Sachen an haben, gibt es in dieser Richtung gar keine Dynamik. Sie sind alle
355 Individuen, aber nicht durch äußerliche Dinge, sondern durch das, was sie dort zeigen. Ich kann mich erinnern, dass ich das auch in meiner eigenen Ausbildung als ganz schön empfunden habe.

360 Das könnte man dann auch als Empfehlung aussprechen. Wenn man regelmäßig einen Kurs hat, kann man das schon sagen.

I: *Wie ist es bei dir, D?*

D: Also ich kann mich E eigentlich nur anschließen und ergänzen. An Kompetenzen: eine Frustrationstoleranz und die Fähigkeit, sich verschiedenen Situationen anzupassen. „Jetzt machen wir diese und diese Übung“. Da ist mehr Struktur gefragt. Dann ist wieder etwas freies. Und da kann man sich anpassen. Sie entwickeln Kompetenzen mit denen sie sich in gewisse Situationszustände hineinbegeben können. Als Beispiel: Bei dem Kindertanz in den Kitas lagen alle Kinder am Ende auf den Matten als Sternchen und sie weckten sich gegenseitig auf. Und ein Junge wollte eigentlich immer als letzter geweckt werden. Da hab ich ihm gesagt: „Das hängt ja nicht von mir ab, weil ihr entscheidet das ja.“ Und er hat es nie geschafft, als letzter geweckt zu werden. Und er hat sich nie geärgert. Ich finde das ist eine enorme Frustrationstoleranz! Er hat das auch immer gesagt, aber währenddessen hat es sich immer anders ergeben. Aber er hatte nicht einmal einen Wutausbruch oder er hat nicht einmal gesagt: „Ich hab keinen Bock mehr.“

365
370
375

Das fand ich eine enorme Kompetenz, das einfach anzunehmen: „Das ist so, wie es ist.“ Das fand ich schon erstaunlich.

Zugehörigkeit ist auch etwas, was die in der Gruppe erfahren. Nach einer gewissen Zeit natürlich: Das ist meine Tanzgruppe und ich gehöre dazu. Ich glaube, das ist ein ganz wertschätzendes Gefühl. Ich gehöre hier dazu, ich bin Teil dieser Gruppe und ich bin angenommen so wie ich bin. Das ist natürlich auch Leistung der Anleiterin, das dahin zu führen, dass der Außenseiter irgendwann auch in der Gruppe ist. Das ist auch eine wichtige Qualität für eine gelungene Gruppendynamik am Ende. Somit stärkt das auch den Selbstwert. Und wie wir ja wissen, ist Selbstwert so das Wichtigste, um sich weiter zu entwickeln.

380

385 I: *Heute gibt es viele notwendig gewordenen Überlegungen, wie man mit dem Thema Integration und Migranten in Deutschland umgehen kann oder sollte. Was würdest du sagen, wie kann Tanz diesbezüglich eingesetzt werden? Was ist das besondere an Tanz, dass es sinnvoll wäre, ihn in diese Überlegungen einzubeziehen?*

D: Also E hat mich gerade zu der Überlegung gebracht, und ich glaube das ist der Schlüssel des Tanzes – dass wir Kinder, egal, wo sie herkommen, aus welcher Kultur, mit welcher Einschränkung vielleicht auch, auf einer Ebene abholen oder erst einmal dort einladen, dass sie von dort aus ganz authentisch ihr Eigenes zeigen. Wo alles wegfällt: Wo komme ich her, mit welchen kulturellen, finanziellen, sozialen, ökonomischen etc. Hintergrund. Es fällt ja nicht komplett weg, das hat ja jeder in sich. Das wäre natürlich das Ziel, ob das klappt, ist die Frage. Aber ich glaube, dass der Tanz die Möglichkeit hat, alle zu verbinden. Ich sehe gerade den Kreis um die Erde und alle halten sich an den Händen. Dieser Tanz des Lebens-Kreis. Weil Tanz ist in allen Kulturen präsent, auf einer bestimmten Art. Tanz verbindet und holt uns alle in den Kreis des Lebens zurück, egal wie wir uns bewegen, egal was wir bewegen, egal mit welchem Hintergrund. Der Tanz hat auf jeden Fall die Chance und die Möglichkeit, je nachdem, wie wir die Kinder darin einladen. Ohne Dogmen. Sicherlich brauchst du auch Regeln und Strukturen. Wenn die Kinder erfahren, dass sie sie selbst sein können, innerhalb der Strukturen, ist das ein ganz großes Geschenk, was die erfahren können.

390
395
400
405

Voraussetzung für das Tanzen mit Migranten für ihre Integration ist, eine Freiwilligkeit, die muss gewährleistet sein. Sonst kämpft der Pädagoge gegen Windmühlen. Und der Pädagoge muss, das ist irgendwie „Highlevel“, vorne mit

410 einer Wertfreiheit stehen. Wenn er selber in Schubladen denkt, überträgt er das auf die Gruppe. Das ist Voraussetzung, dass er selber wertfrei ist und als Vorbild dient. Das wäre anzustreben.

I: *Gleiche Frage an dich, E.*

E: Definitiv. Die Frage ist nur sehr pauschal. Es kommt immer darauf an, was will ich damit erreichen. Will ich, dass Migranten- und deutsche Kinder Freunde werden? Will man sie durch den Tanz einander näher bringen?

415 Vielleicht kann man dadurch die Angst vor Fremden oder etwas Fremdem nehmen. Man kann das ganze Migrationsproblem dadurch sicherlich nicht lösen, aber es ist definitiv ein Baustein, der für Kinder und Jugendliche definitiv funktionieren könnte. Mit Rentnern wahrscheinlich nicht so, aber vielleicht auch.
420 Das kann sein, wenn die Bereitschaft da ist. Ich kann mir halt vorstellen, dass jemand, der sich freiwillig dazu entscheidet, daran teilzunehmen, hat schon geringere Vorurteile als der, der sagt: „Niemals im Leben!“
Ich denke schon, dass man da etwas tun kann. Wie das umzusetzen ist, ist die Frage.

425 I: *Und was denkst du, ist das besondere an Tanzen, dass es hilfreich sein kann Menschen verschiedener Kulturen näher zu bringen?*

E: Tanz ist ja mit Musik auch immer sehr eng verbunden. Wir tanzen ja selten ohne Musik. Das gibt es natürlich auch, aber wenn keine Musik da ist, dann eben Trommel, Geräusche oder Rhythmen. Tanz und Musik sind ja schon etwas universales. Natürlich haben die im Balkanbereich eine andere Musik als bei uns, aber auch wenn man die Sprache nicht versteht, kann man davon Emotionen bekommen. Auch durch fremde Musik. Und ich könnte mir spontan schon vorstellen, dass man indem man einander der landesüblichen Musik Tänze beibringt.? So dass man einen Hauch von der speziellen Lebensfreude des Anderen erfährt. Wenn ich mit euch z. B. griechisch tanze, hat es einen anderen Spirit, als wenn wir einen Schuhplattler tanzen. Wir reden jetzt ja nicht über Volkstänze, sonder allgemein über kreativen Tanz.

435 Ich kann mir vorstellen, dass das verbindet, festzustellen, egal wo wir herkommen und egal, was für einen Hintergrund wir haben, wir haben alle dieselben Emotionen. Es gibt ja ein bestimmtes Sortiment an Emotionen von Traurigkeit über Wut, Freude usw. Und die haben wir ja alle überall auf der Welt. Und auch Musik weckt ja unterschiedliche Emotionen, aber auch universell. Emotionen hallen ja nach. Wenn wir stupide etwas einstudieren, was nicht an Emotionen gebunden ist – was aber schwer ist beim Tanz – dann bleibt davon nicht viel zurück. Nur das, was uns emotional bewegt, macht ja was mit uns, würde ich jetzt behaupten. Tanz und Emotionen lassen sich einfach sehr schwer trennen!

I: *Denkst du, dass Tanz die Begegnung mit Fremden erleichtern kann? Siehst du Tanz als Mittel Integration zu fördern?*

E: Auf jeden Fall!

450 D: Definitiv. Wenn man das in ein richtig gutes Projekt packt: Du zeigst mir deine Kultur und ich zeige dir meine. Und wir gucken, was uns verbindet. Es geht ja eigentlich um Verbindung. Jeder will sich ja verbunden fühlen und zugehörig. Man kann, muss aber nicht die verschiedenen Kulturen offensichtlich machen. Das ist ein Weg. Es gibt da ganz viele Ideen, die man da rein packen könnte, wie

- 455 man Kulturen verbindet. Alle ziehen z. B. das gleiche Trikot an und tanzen dieselbe Bewegung. Da gibt es auch eine Form von Verbindung. Wie fühlt es sich an, wenn du meine Bewegung übernimmst und ich übernehme deine. Ich glaube, es ist wirklich der Aspekt der Magie, den Tanzen mit sich bringt, wenn man sich zusammen bewegt, in welcher Form auch immer.
- 460 I: *Was ist denn dann der Unterschied zum Sport? Da bewegt man sich ja auch gemeinsam.*
- E: Der Unterschied zum Sport ist auch das Darstellerische. Wenn du eine Geschichte über den Tanz erzählst, arbeitest du ja auch an dem Darstellerischen. Ich habe noch keinen Fußballspieler gesehen, der darauf achtet, wie er dabei aussieht, wenn man spielt. Die erzählen kein Märchen, wenn sie Fußballspielen.
- 465 Ich kann mir auch vorstellen, dass die Palette an Emotionen größer ist, die man durch Tanzen erreicht. Weil es nicht immer nur um Leistung geht: höher, größer, stärker, weiter, besser. Im Kreativen bearbeitet man unterschiedliche Dinge.
- D: Der Sport oder Spielen verbindet auf eine andere Art und Weise, es hat auch immer mit Gewinnen und Verlieren zu tun. Meistens gibt es zwei Gruppen, die gegeneinander spielen. Ich glaube auch. Das ist der kreative, darstellerische Aspekt – das, was man dann als Kunst bezeichnen möge – der das ausmacht.
- 470 Der Sport hat auch ein ganz bestimmtes Ziel: Der Ball muss in dieses Tor. Mit den Regeln, die gegeben sind. Gewinnen ist meist das Ziel. Beim Tanz an sich gibt es kein wirkliches Gewinnen, es sei denn man geht zum Ballettwettbewerb und möchte dort mit seiner Variation einen Preis gewinnen. Beim kreativen Tanz gibt es natürlich Stücke, die man dann aufführt, die eine Choreografie haben. Aber da wo Sport ein klares Ziel hat, hat die Improvisation nicht wirklich ein Ziel, Da geht es mehr darum, was entsteht im Jetzt.
- 475 I: *Zu letzt würde ich gerne wissen, was du unter „interkulturelle Bildung“ verstehst. Was gehört da für dich dazu? Und was verstehst du unter „interkulturelle Kompetenz“? Sag einfach, was du denkst, es geht hier jetzt nicht um richtig oder falsch.*
- E: Also interkulturelle Kompetenz, denke ich, ist vorurteilsfrei, offen und aufgeschlossen gegenüber fremden und neuartigen Kulturen, Lebensanschauungen zu sein. Das Bedürfnis, sich in einem wertfreien Raum zu bewegen. Und den anderen sein zu lassen, wie er ist, auch wenn es einem gegen den Strich geht.
- 485 I: *Das sind dann also soziale Kompetenzen, denn man kann ja auch so jemanden nicht mögen, wenn er aus dem gleichen Land kommt.*
- 490 E: Ja, aber es ist ein Unterschied, ob ich jemanden nicht mag, weil er böse zu mir ist oder, ob ich jemanden nicht mag, weil er eine andere Hautfarbe hat. Das ist ja etwas, was man nicht beeinflussen kann.
- I: *Und du, D?*
- 495 D: Ich kann dem nur zustimmen. Ich finde da auch keinen weiteren Punkt dazu. Aber ich könnte vielleicht noch etwas zur interkulturellen Bildung sagen. Wenn man

den ganz positiven Aspekt sieht, der dann ja eigentlich eine Bildung bringt. [...] Mit einer Neugierde, einer Offenheit da ran zu gehen. Was bringt seine Kultur mit? Fremd hat auch immer so einen negativen Aspekt. Aber wie kann denn das Fremde mich bereichern. Was gibt es dort neues, was wir hier nicht kennen und eine große Bereicherung darstellt. Und das auch mit allen Sinnen wertfrei zu erfahren, um sich dann neu zu bilden oder sich eine neue Einstellung zu bilden. Ich glaube, wenn wir diese Kompetenzen der Wertfreiheit haben, haben wir eine Chance mit Neugierde und Offenheit interkulturelle Bildung zu erfahren.

505 E: Ich finde Neugierde ist ein wichtiges Wort. Ich denke, das Ziel von all dem soll es sein, dass man Neugierde weckt und nicht Angst oder Entwertung.

I: Ich wäre damit am Ende meines Interviews, falls ihr noch etwas zu dem Thema loswerden möchtet, könnt ihr das jetzt gerne tun.

510 D: Also ich finde das ist ein Aspekt, der für alles gilt. Wie du am Anfang schon sagtest, wir sind ja innerhalb Deutschlands schon so viele verschiedene Kulturen. Jeder ist irgendwie seine Kultur für sich. Und wie im Kleinen, so im Großen! Wenn man bei sich selber, mit seinen Menschen anfängt - man hat ja innerhalb der Familie schon ganz große Unterschiede – und man das schafft, kann man auch die Schritte nach draußen in andere Länder und andere Welten wagen.

515 *I: Falls noch Fragen aufkommen sollten, kann ich euch dann noch einmal kontaktieren?*

D & E: Ja

I: Vielen Dank für das tolle Gespräch!

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig, ohne fremde Hilfe und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle sinngemäß und wörtlich übernommenen Textstellen aus der Literatur bzw. dem Internet habe ich als solche kenntlich gemacht.
