

Tanz in der Jugendarbeit

EIN KONZEPT ZUR SELBSTWERTSTÄRKUNG

Brügger Mara
&
Zürcher Anna

Bachelor-Thesis zum Erwerb des
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, darzulegen, welche Kriterien bei einem Konzept für ein tanzpädagogisches Projekt, welches erfolgreich zur Stärkung des Selbstwerts von Jugendlichen beiträgt, zu beachten sind. Entsprechend wurde folgende Fragestellung formuliert: Welche Form und welche Inhalte eignen sich für ein Tanzprojekt in der Jugendarbeit zur Selbstwertstärkung?

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden Erkenntnisse basierend auf Literatur zu Selbstwert, zu Jugendalter sowie zu den damit verbundenen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, zu Tanzpädagogik, zu Wirkung des Mediums Tanz auf den Selbstwert und zu Konzeptarbeit erarbeitet. Dabei zeigte sich, dass das Medium Tanz einen Einfluss auf die Stärkung des Selbstwerts bei Jugendlichen hat.

Auf dieser Grundlage wurde ein Konzept für ein Tanzprojekt mit Jugendlichen zur Selbstwertstärkung entwickelt. Für die Konkretisierung der methodischen Konzeptinhalte wurden Techniken zur Selbstwertstärkung mit solchen aus der Tanzpädagogik zusammengeführt und daraus neue Übungen entwickelt. In einem empirischen Zwischenschritt wurden einige dieser Übungen und Techniken anlässlich eines einmaligen Tanzanlasses mit Jugendlichen erprobt. Des Weiteren ergab die qualitative Analyse der durch ein Gruppeninterview und durch offene teilnehmende Beobachtung erhobenen Daten, dass die Übungen und Techniken nicht nur gut anwendbar sind, sondern dass sie den Jugendlichen auch Spass machen. Ebenso konnten Grundsätze für eine solche Durchführung formuliert werden.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass das Medium Tanz in der Arbeit mit Jugendlichen vielversprechend ist und dass es in der Sozialen Arbeit zur Stärkung des Selbstwertes eingesetzt werden kann.

Tanz in der Jugendarbeit

Ein Konzept zur Selbstwertstärkung

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Mara Brügger
Anna Zürcher

Bern, Dezember 2023

Gutachterin: Prof. Dr. phil.- hist. Shirin Sotoudeh

Inhaltsverzeichnis

1	Darstellungsverzeichnis.....	5
2	Einleitung	6
2.1	<i>Herleitung der Fragestellung</i>	7
2.2	<i>Vorgehen.....</i>	8
3	Konzeptarbeit	10
4	Tanz und Bewegung als Medium in der Sozialen Arbeit	13
4.1	<i>Ästhetisch-kulturelle Bildung</i>	13
4.2	<i>Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit</i>	17
4.3	<i>Sport (und Bewegung) als Medium zur Selbstwertstärkung</i>	19
4.3.1	<i>Sozialisations- und Selektionshypothese</i>	21
4.3.2	<i>Exercise and Self-Esteem Model.....</i>	22
5	Jugendalter.....	24
5.1	<i>Entwicklungsaufgaben des Jugendalters.....</i>	24
5.1.1	<i>Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erikson.....</i>	25
5.1.2	<i>Identitätsstufen nach Marcia</i>	25
5.1.3	<i>Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel</i>	26
5.2	<i>Jugendarbeit</i>	28
5.2.1	<i>Geschichte der Jugendarbeit</i>	28
5.2.2	<i>Grundsätze der Jugendarbeit.....</i>	29
6	Selbstwert	32
6.1	<i>Selbstwert im Jugendalter</i>	34
6.2	<i>Das Vier-Säulen-Modell des Selbstwerts von Potreck-Rose und Jacob</i>	35
6.3	<i>Handlungsleitende Methoden zur Selbstwertstärkung</i>	36
6.3.1	<i>Quellen der Selbstwirksamkeitserfahrung nach Bandura</i>	37
6.3.2	<i>Grundhaltungen für die Arbeit mit dem Selbstwert.....</i>	38
7	Tanzpädagogik.....	40
7.1	<i>Die Geschichte der Tanzpädagogik.....</i>	40
7.2	<i>Ziele der Tanzpädagogik.....</i>	42
7.3	<i>Methodik der Tanzpädagogik.....</i>	43

7.3.1	Tanzimprovisation.....	44
7.3.2	Improvisationsgrade nach Lampert	45
7.3.3	Merkmale der Tanzimprovisation.....	47
8	Erarbeitung des eigenen Konzepts.....	49
8.1	<i>Konkretisierung des methodischen Teils des Konzeptes.....</i>	52
8.1.1	Umsetzung und Verlauf des Tanzanlasses	53
8.1.2	Entwicklung der Übungen	54
8.1.3	Aufbau des Tanzanlasses: Übungen und Techniken.....	59
8.2	<i>Interpretation und Ergebnis der gewonnen Daten.....</i>	67
8.2.1	Weiterentwicklung der Grundsätze	68
8.2.2	Neuer Aufbau des Tanzabends	68
9	Schlussfolgerungen	70
9.1	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	70
9.2	<i>Interpretation der Ergebnisse</i>	73
9.3	<i>Limitationen und Vorschläge für die weitere Forschung.....</i>	74
9.4	<i>Fazit.....</i>	75
10	Literaturverzeichnis	78
11	Anhang	84

1 Darstellungsverzeichnis

Abbildung 1: Neun W-Fragen eines Konzeptes	12
Abbildung 2: Das Exercise and Self-Esteem Model	23
Abbildung 3: Der wechselwirkende Zusammenhang zwischen Sport und Selbstwertgefühl..23	
Abbildung 4: Definition Selbstwertgefühl nach Marcia.	32
Abbildung 5: Selbstwertmatrix nach Mruk.....	33
Abbildung 6: Die vier Säulen des Selbstwertes.....	35
Abbildung 7: Improvisationsgrade nach Lampert.	45
Abbildung 8: Neun-Punkte-Technik.	55
Tabelle 1 Ressourcen und Aktivierung	19
Tabelle 2: Das Identitätsstatusmodell von Marcia im Überblick.	26
Tabelle 4: Parameter des Tanzes.....	48
Tabelle 5: W-Fragen nach Graf et. al.....	50
Tabelle 6: Aufbau des Tanzabends	60
Tabelle 7 Indikatoren zur teilnehmenden Beobachtung	63
Tabelle 8: Fragen fokussiertes Interview	65
Tabelle 9: Neuer Aufbau Tanzabend.	68

2 Einleitung

You can change your life in a dance class!
(Royston Maldoom)

Der britische Choreograf und Tanzpädagoge Royston Maldoom (2010) verfolgt die Vision des Tanzes ohne Grenzen. Seit über 30 Jahren verwirklicht er weltweit Tanzprojekte für unterschiedliche Menschen unabhängig von ihrem Talent, ihrem Alter, ihrem Geschlecht, ihrer Erfahrung, ihrer sozialen Herkunft, ihren körperlichen Voraussetzungen oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit. 2003 setzte er mit den Berliner Philharmoniker*innen sowie mit 250 Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten das Ballett «Le sacre du printemps» von Igor Strawinsky um. Dieses Projekt wurde unter dem Namen «Rhythm Is It!» bekannt und verfilmt. Dabei wird im Film die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, insbesondere jene ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstvertrauens, gezeigt.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen und dem Einsatz des Mediums Tanz als möglichen Zugang zu den Klient*innen, wobei insbesondere die Themen der Jugendarbeit und der Tanzpädagogik im Zentrum stehen. Zudem stimmen die Ziele der Tanzpädagogik in vielerlei Hinsicht mit jenen der Sozialen Arbeit, insbesondere mit der Jugendarbeit, überein. Denn in beiden Disziplinen spielt der Bezug zu Selbst- und Sozialkompetenzen sowie die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe eine zentrale Rolle. Als eine der Hauptaufgaben der Jugendarbeit kann hierbei die Unterstützung sowie die Begleitung bei der Identitätsentwicklung und damit einhergehend mit der Entwicklung des Selbstwerts genannt werden. Dabei wird die Identitätsentwicklung von verschiedenen Fachpersonen der Psychologie und der Erziehungswissenschaft wie beispielsweise von Erik Erikson (zitiert nach Böcker, 2021, S. 1316) als typische Entwicklungsaufgabe des Jugendalters bezeichnet. Aus entwicklungspsychologischer Sicht zielt die Entwicklung des Selbst und des Bewusstseins einer eigenen unverwechselbaren Identität auf die Bildung eines neuen Selbstwertgefühls ab (Hanke & Seel, 2015, S. 349). Aber auch verschiedene künstlerisch-ästhetischen Disziplinen und die Sportwissenschaft haben den Einfluss von Musik, Theater, Kunst, Bewegung und Sport auf die Identität und den Selbstwert untersucht, wobei sie einen positiven Zusammenhang feststellen konnten. Demgegenüber ist die konkrete Wirkung des Tanzes auf das Selbst und die Entwicklung des Selbstwerts noch kaum erforscht.

Die Verfasserinnen dieser Arbeit tanzen beide bereits seit ihrer Kindheit, weshalb der Tanz für sie schon seit jeher ein wichtiger und unterstützender Bereich ihres Lebens ist. Insbesondere in ihrer Jugend war er für sie ein stabiler Pfeiler in den Veränderungen, Unsicherheiten und Herausforderungen, die das Erwachsenwerden mit sich brachte. Dabei haben sie für sich festgestellt, dass sie durch das Tanzen ein neues Körpergefühl entwickeln konnten, sich

dadurch selbstsicherer fühlten, sich selbst mehr wertschätzten und es ihnen einen Zugang zu ihren Gefühlen ermöglichte. Jedoch ist den Verfasserinnen aufgefallen, dass das Medium Tanz in der Praxis der Sozialen Arbeit noch kaum genutzt wird, obwohl es viel Potenzial für die Unterstützung von unterschiedlichen Zielgruppen enthalten würde. Eine der Verfasserinnen, Mara Brügger, hat aus diesem Gedanken heraus eine Studienarbeit zum Thema «Tanz in der Biographiearbeit mit Jugendlichen» geschrieben, wobei sie eine erste wissenschaftliche Fundierung und Legitimierung des Mediums Tanz in der Sozialen Arbeit erarbeiten konnte. In dieser Bachelorarbeit möchten sich die Verfasserinnen noch vertiefter mit dem Thema Tanz in der Sozialen Arbeit auseinandersetzen.

2.1 Herleitung der Fragestellung

Bei der Betrachtung der Angebotslandschaft der Sozialen Arbeit wird schnell klar, dass das Medium Tanz bisher kaum eine Rolle spielt. Ergebnisse der künstlerisch-ästhetischen sowie der sportwissenschaftlichen Forschung zeigen jedoch den positiven Einfluss von Bewegung, Sport, Kunst und Musik auf die Identitätsentwicklung auf. Auf dieser Grundlage haben die Verfasserinnen dieser Arbeit die Hypothese aufgestellt, dass auch Tanz die Identitätsentwicklung stützen kann, wobei das Selbstwertgefühl als wichtiger Pfeiler für eine gelingende Identitätsentwicklung im Jugendalter angesehen wird. Da insbesondere in der Jugendarbeit die Entwicklung der eigenen Identität und somit jene des Selbstwerts eine zentrale Rolle spielen, stellen die Verfasserinnen dieser Arbeit noch zwei weitere Hypothesen auf: Tanz kann den Selbstwert bei Jugendlichen stützen respektive fördern und das Medium Tanz kann in der Jugendarbeit erfolgreich angewendet werden. Insbesondere auch deshalb, da Bewegung und Sport zu den typischen Aktivitäten des Jugendalters zählen. Daraus ergibt sich die für die Praxis der Sozialen Arbeit relevante Frage, wie das Medium Tanz und Bewegung am besten in die Jugendarbeit integriert werden kann. Dabei geht die vorliegende Arbeit anhand folgender Fragestellung diesem Thema nach:

Welche Form und welche Inhalte eignen sich für ein Tanzprojekt in der Jugendarbeit zur Selbstwertstärkung?

Basierend auf den Erkenntnissen aus der Literatur, wurde in der vorliegenden Arbeit ein Konzept erarbeitet. Dabei sind die Verfasserinnen von der Hypothese ausgegangen, dass die Projektarbeit den optimalen Rahmen für die Selbstwertstärkung bei Jugendlichen durch das Medium Tanz bildet.

Somit haben die Verfasserinnen insgesamt vier Hypothesen erarbeitet, welche innerhalb dieser Arbeit bearbeitet werden:

1. Durch das Medium Tanz kann die Identitätsentwicklung unterstützt werden.
2. Tanzen kann zur Stabilisierung und Steigerung des Selbstwerts eingesetzt werden.
3. Das Medium Tanz kann erfolgreich in der Jugendarbeit eingesetzt werden.
4. Die Projektarbeit ist der optimale Rahmen für die Selbstwertstärkung von Jugendlichen.

Um die Projektidee ausführen zu können, wird ein Konzept erarbeitet, das für die Praxis niederschwellig zugänglich sein soll. Anhand der vorliegenden Arbeit sollen sowohl Fachpersonen als auch Organisationen einen Überblick über die Thematik gewinnen können, um dadurch möglichst effizient die Möglichkeit der Umsetzung des Konzepts für ihre eigenen Rahmenbedingungen überprüfen und gegebenenfalls anpassen zu können.

2.2 Vorgehen

Für die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des vorangehenden Literaturstudiums der aktuelle Forschungsstand betrachtet. Hierbei stellte sich den Verfasserinnen die Frage, ob es bereits genügend Grundlagen in der vorhandenen Literatur gibt, um damit die Fragestellung bearbeiten zu können. Schliesslich stellte es sich heraus, dass zu den Themen Selbstwert, Jugendalter, Tanzpädagogik, Konzeptarbeit, aber auch zur Überschneidung von Bewegung und Selbstwert genügend Material vorhanden war, weshalb auf die empirische Datenerhebung anhand von Expert*inneninterviews verzichtet werden konnte.

Wie bereits erwähnt, haben sich die Verfasserinnen das Ziel gesetzt, ihre Erkenntnisse möglichst niederschwellig für die Praxis zugänglich zu machen. Daher haben sie sich dazu entschieden, als Endprodukt ein Konzept (siehe Anhang) zu erarbeiten, weshalb in einem ersten Schritt die Theorie zur Konzeptarbeit vorgestellt wird (siehe Kapitel 3). Dies bildet zugleich die Grundlage für die Auswahl und die Ausgestaltung des darauffolgenden Kapitels 4, wo die vorhandene Literatur zur Verknüpfung von Tanz und Sozialer Arbeit vorgestellt wird. Des Weiteren werden hierfür auch Erkenntnisse der künstlerisch-ästhetischen Bildung und der Sportwissenschaft hinzugezogen. Anschliessend wird durch die Betrachtung des Jugendalters in Kapitel 5 sowie dessen spezifischen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben die Relevanz der Fragestellung erläutert und auf den Auftrag der Sozialen Arbeit in der Jugendarbeit eingegrenzt. Zudem wird in Kapitel 6 das Selbstwertgefühl genauer betrachtet, um ein detaillierteres Verständnis für die Aufgaben im Jugendalter und die Entwicklung des Selbstwerts zu erarbeiten. Darauffolgend wird in Kapitel 7 die Tanzpädagogik von einer anderen Seite her beleuchtet, wobei durch die Betrachtung ihrer Ziele eine Verbindung zur Jugendarbeit hergestellt wird. Dies legt eine zentrale Grundlage für die Begründung des Einsatzes des Mediums Tanz in der Sozialen Arbeit.

Um die beiden grundlegenden Disziplinen Tanzpädagogik und Jugendarbeit zu erarbeiten, wird deren Entwicklung jeweils durch einen historischen Rückblick betrachtet. Da einige der grundlegenden Erkenntnisse zu den Themen Tanz und Jugendalter ihren Ursprung im 19. und 20. Jahrhundert haben, werden im Verlauf der Arbeit auch ältere Quellen beigezogen. Dabei haben die Verfasserinnen dieser Arbeit die Aktualität der Aussagen mittels aktueller Literatur geprüft, wobei sich gezeigt hat, dass sich verschiedene Quellen auf dieselbe historische Grundlage stützen. Daraus lässt sich schliessen, dass gewisse historische Quellen für die betrachtete Thematik immer noch relevant sind. Damit der Aktualitätsbezug nachvollzogen werden kann, wird anschliessend die aktuelle Quelle zitiert.

Auf der Basis von Kapitel 3, welches die Methode der Konzeptarbeit zum Thema hat, wird in Kapitel 8 das eigene Konzept entwickelt, das so aufgebaut sein wird, dass es in möglichst verschiedenen organisationalen Settings umgesetzt werden kann. Als Bestandteil der Konzepterarbeitung wird die Methodik der Selbstwertstärkung durch Tanz genauer betrachtet, indem eigene Techniken und Übungen entwickelt werden, wozu das gesammelte Wissen aus der Jugendarbeit, der Selbstwertstärkung und der Tanzpädagogik zusammengeführt wird. Um erste Informationen zu den entwickelten Techniken und Übungen zu sammeln, wird in einem empirischen Zwischenschritt deren Umsetzbarkeit betrachtet, wobei ein einmaliger Tanzabend mit Jugendlichen durchgeführt wurde. Für das Sammeln der Daten wurde einerseits die offene teilnehmende Beobachtung und andererseits das fokussierte Gruppeninterview gewählt, mit dem Ziel, sowohl erste Eindrücke als auch Rückmeldungen zu den Techniken und Übungen sammeln zu können. Anschliessend werden die gesammelten Daten qualitativ ausgewertet. Am Ende der Arbeit werden im Kapitel 9 die Ergebnisse zusammengefasst, diskutiert und Schlussfolgerungen für die Fragestellung, aber auch für die Soziale Arbeit gezogen.

3 Konzeptarbeit

In der Jugendarbeit sind Partizipation (Nick, 2021 S. 146), Freiwilligkeit und Ergebnisoffenheit (Schröder, 2021, S. 1156) zentrale Pfeiler des professionellen Handelns. Auf dieser Grundlage haben die Verfasserinnen die Hypothese aufgestellt, dass die Projektarbeit die passende Rahmung für die Anwendung des Mediums Tanz in der Arbeit mit Jugendlichen ist (siehe Kapitel 2.1). Dabei ist es ein Hauptziel dieser Arbeit, die Grundlagen für tanzpädagogische Interventionen zur Selbstwertstärkung bei Jugendlichen zu schaffen, wobei die Projektidee ausgearbeitet und in der Form eines Konzepts präsentiert wird. Dieses wird im Anhang beigefügt und steht Fachpersonen sowie Organisationen der Sozialen Arbeit zur freien Verfügung. Durch die Erarbeitung eines Konzeptes soll die entwickelte Idee so weit konkretisiert werden, dass es anschliessend durch Praxisorganisationen und Fachpersonen auf die jeweils bestehenden organisationellen, finanziellen und strukturellen Vorgaben angepasst werden kann. Des Weiteren werden in diesem Kapitel die Grundlagen der Konzeptarbeit erläutert, um anschliessend die verschiedenen Schritte hin zur Entwicklung eines eigenen Konzepts in den darauffolgenden Kapiteln auszuführen.

Laut Rainer (2021, S. 1187) kann durch Projektarbeit nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen, entsprechend ihrem spezifischen Alter und ihrer spezifischen Herkunft, gearbeitet werden. Dadurch bietet sie auch die Chance, im Sozialraum des Einzugsgebiets zu arbeiten, unterschiedliche junge Menschen anzusprechen, mit anderen Akteur*innen zusammenzuarbeiten und unterschiedliche Orte zu bespielen. Von einer Idee hin zum fertigen Konzept und zur anschliessenden Umsetzung des Projekts ist es jedoch ein weiter Weg. Dabei betonen Graf et al. (2021, S. 115–S. 116), wie wichtig es ist, sich klar zu werden, welche Ziele mit dem Konzept, aber auch mit dem Projekt verfolgt werden sollen. Ausserdem heben sie die Bedeutung der vorhergehenden Planung und Strukturierung des Prozesses der Konzeptentwicklung hervor, indem sie eine Vorbereitungsphase vorschlagen, in welcher die Ausgangslage nochmals genauer betrachtet wird. Hierbei ist klarzustellen, welche Erwartungen an das Konzept gestellt werden, welche Adressat*innen – hierbei ist neben der Zielgruppe gegebenenfalls auch die finanzmittelgebende Stelle und das arbeitgebende Unternehmen zu beachten – zu berücksichtigen sind, welche Termine vorgegeben werden, welche Finanzmittel oder sonstige Unterstützung benötigt werden bzw. welche verfügbar sind und ob es eine Projektleitung bzw. eine Fachberatung von ausserhalb braucht. Über all dem steht zudem die Frage, welche Funktion das Konzept erfüllen soll.

Graf et al. (2021, S. 120) nennen als ersten Schritt bei der Erstellung eines Konzepts für ein Projekt die Präzisierung der Projektidee, was sie als Vorbereitungsphase bezeichnen. Hierbei wird abgesteckt, welche Leistungen angeboten werden, welcher Bedarf dadurch abgedeckt respektive welche Problemlage damit angegangen wird, welche Ziele mit dem

Projekt verfolgt werden und an wen sich das Projekt richtet. Folgende Fragen sollen als Orientierung für die Konkretisierung dienen:

- Was soll das Projekt leisten?
- Was soll durch das Projekt bewirkt/erreicht werden?
- In welchem Geist, nach welchen Grundsätzen soll gearbeitet werden?
- Was wird zur Realisierung des Projekts gebraucht? (Graf et al., 2021, S. 120)

Der Vorbereitungsphase folgt nach Graf et al. (2021, S. 116) die erste Erarbeitungsphase, wobei breitflächig Informationen zusammengetragen werden. Dazu können beispielsweise demografische und sozialökonomische Daten, gesellschaftstheoretische Analysen, fachliche Theorien, Zielgruppenanalysen, Fachliteratur, Besichtigungen exemplarischer Einrichtungen und Expert*innenbefragungen als Informationsquellen genutzt werden. Bei der Erarbeitung muss insbesondere geklärt werden, ob es im Einzugsgebiet schon ein Projekt gibt, welches den Bedarf bereits abdeckt. Ausserdem muss das Interesse der Zielgruppe am Projekt eingeschätzt werden, und indem nach ähnlichen Projekten gesucht wird, können mögliche Quellen für Tipps und Tricks erschlossen werden. Dies ist insbesondere hilfreich, um den Ressourcenbedarf einzuschätzen. Des Weiteren müssen die gesammelten Informationen im Hinblick auf das Konzept ausgewählt und strukturiert werden, was der zweiten Erarbeitungsphase als Basis dient, in der die gesammelten Informationen aufbereitet und in Verbindung gebracht werden. Daraus werden die wesentlichen Konzeptinhalte gemeinsam erarbeitet, wobei dieser Prozess durch eine fachlich versierte Moderation unterstützt werden kann.

In der Phase der Fertigstellung empfehlen Graf et al. (2021, S. 117), dass das Konzept ausformuliert und überarbeitet wird, wobei es allen an der Erarbeitung Beteiligten nochmals vorgelegt wird, um es gemeinsam zu verabschieden. Dem folgt die Anwendungsphase, in der die geplante Aktivität in die Praxis umgesetzt wird.

Graf et al. (2021, S. 118) fassen die Bestandteile eines Konzepts durch neun W-Fragen zusammen (siehe Abbildung 1), die als Checkliste für ein Konzept dienen können. Durch die Beantwortung der einzelnen Fragen werden die gesammelten Informationen sowohl strukturiert als auch verknüpft.

Checkliste für das Konzept einer neuen Projektidee	
Wer?	Antragstellende, Projektträger*in
Warum?	Ausgangs- und Problemlage, Bedarf
Für wen?	Zielgruppen
Wozu?	Ziele
Was?	Leistungen, Angebote
Wie?	Methoden, Arbeitsformen
Wo?	Standort, Raumbedarf
Durch wen?	Personalbedarf
Womit?	Sach- und Finanzmittel

Abbildung 1: *Neun W-Fragen eines Konzeptes*. Übernommen aus «Leitbild- und Konzeptentwicklung» (S. 118) von Graf., F., Spengler, M. & Nugel, M. 2021, Walhalla

Die folgenden Kapitel 4, 5, 6 und 7 zum Tanz in der Sozialen Arbeit, zum Jugendalter, zum Selbstwert und zur Tanzpädagogik zeigen die Erkenntnisse der Vorbereitungsphase und der ersten Erarbeitungsphase auf, während in Kapitel 8 die gesammelten und strukturierten Informationen aus den vorangehenden Kapiteln aufbereitet und in Verbindung gebracht werden, was der zweiten Erarbeitungsphase entspricht. In der Phase der Fertigstellung werden die Konzeptinhalte nochmals überarbeitet und ausformuliert. Das Endprodukt des Konzepts ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

4 Tanz und Bewegung als Medium in der Sozialen Arbeit

In diesem Kapitel soll untersucht werden, inwiefern Tanz und Bewegung in der Sozialen Arbeit integriert sind und welche Chancen die künstlerisch-ästhetischen Methoden bieten. Während in der Sozialen Arbeit vor allem der Begriff der künstlerisch-ästhetischen Methode verwendet wird, wird in der Bildung von ästhetisch-kultureller Bildung gesprochen. Hier gilt es jedoch zu beachten, dass die Begriffe als Synonyme verwendet werden.

Da Tanz und Bewegung stets eng mit dem Körper verbunden sind, sind sie es auch mit den körperlichen Möglichkeiten (Behrens & Tiedt, 2012, S. 145). Um das Phänomen Tanz zu verstehen, sollte zuerst seine Bedeutungsdimensionen verdeutlicht werden. Dabei wird die funktionelle Bewegung wie das Vorankommen oder das zielgerichtete Handeln (Betätigen eines Werkzeuges) als Alltagsbewegung definiert. Zudem taucht in der Literatur die nach Kraft und Leistung ausgerichtete Bewegung im Sport oder im Wettkampf sowie die Ausdrucksbewegung zur Kommunikation und zur Übermittlung von Stimmungen auf (Behrens & Tiedt, 2012, S. 145). Letztere kann als expressive Dimension der Bewegung definiert werden, die sich ausgeprägt im Tanz wiederfindet (Behrens & Tiedt, 2012, S. 145).

Nach Behrens und Tiedt (2012, S.146) hat sich der Bereich der künstlerisch-ästhetischen Bewegung in unterschiedlichen Kulturen vielfältig entwickelt. Dabei ist er sowohl aus gesellschaftlichen als auch aus rituellen Zusammenhängen wie Volks- oder Gesellschaftstänzen, Paartanzformen aus der europäischen oder südamerikanischen Tanzkultur, klassischem Ballett, aber auch modernem Tanz und dem Tanz in der Jugendkultur wie Hiphop, Techno oder Dancehall entstanden. Zudem hat die Geschichte und somit auch die Entwicklung des Tanzes unterschiedliche Funktionen herauskristallisiert. So machen neben Ritualen, der Kommunikation und der Identitätsbildung ebenso der Ausdruck von Emotionen und Gefühlen, aber auch die körperlichen Komponenten wie Muskelaufbau, Motorik, Koordination und Gleichgewichtssinn einen wichtigen Teil von Tanz und Bewegung aus (Behrens & Tiedt, 2012, S.147). Des Weiteren werden durch das Erlernen, Komponieren, Variieren und Vorführen von komplexen Bewegungsabläufen ein gesundes Verhältnis zum eigenen Körper sowie die Stärkung des Selbstvertrauens gefördert. Hierzu wird in Kapitel 7 vertiefter auf das Phänomen Tanz und die Möglichkeiten, die die Tanzpädagogik gerade auch für die Soziale Arbeit haben kann, eingegangen. In den folgenden Kapiteln erfolgt nun Schritt für Schritt eine Annäherung an das Medium Tanz und Bewegung in der Sozialen Arbeit.

4.1 Ästhetisch-kulturelle Bildung

Aufgrund ihrer verschiedenen identitäts- und körperstärkenden Funktionen und Möglichkeiten hat sich die künstlerisch-ästhetische Bewegung kontinuierlich im Bildungsbereich integriert.

Die ästhetisch-kulturelle Bildung, die auf die Jugendbewegung, auf die Lebensreformbewegung und auf die Kunsterziehungsbewegung zurückgeht, ist im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts als alternatives Erziehungskonzept entstanden (Behrens, 2014, S. 62). Diese Ansätze, die vor allem in die schulischen Konzepte der ästhetischen, künstlerischen und musischen Erziehung übergingen, sind heute vorwiegend unter dem Begriff der kulturellen bzw. der ästhetisch-kulturellen Bildung bekannt. Dabei soll Letztere die Menschen sowohl in ihrer individuellen als auch in ihrer sozial verantwortlichen Lebensgestaltung fördern und befähigen (Klinge, 2012, S. 5). In diesem Zusammenhang wird der Begriff der ästhetischen Bildung nicht als «Lehre des Schönen» verstanden, sondern er geht auf den griechischen Begriff «Aisthesis» zurück, was soviel wie «Wahrnehmung» bedeutet. Nach Liebau und Zirfas (2008) wird ästhetische Bildung als «Prozess und Resultat von reflexiven und performativen Praxen [,] die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben» (S. 11) definiert. Unter die ästhetisch-kulturelle Bildung fallen Angebote in den Bereichen bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater und Video. Dabei wird sie vor allem im Jugendalter als sehr wichtig angesehen (Liebau & Zirfas, 2008, S.11).

In Deutschland ist die ästhetisch-kulturelle Bildung im Kinder- und Jugendplan des Bundesministeriums verankert. Auch die UNESCO (2011) definiert die kulturelle Bildung als Grundlage einer ausgewogenen, kreativen, kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken sowie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen soll (BMFSFJ, 2012 zitiert nach Behrens, 2014, S.62). Dies zeigt die Bedeutung, die der ästhetisch-kulturellen Bildung in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in deren Entwicklung beigemessen wird.

Auch wegen der starken Präsenz in den Medien gewinnt der Tanz als ästhetisch-kulturelles Bildungsangebot immer mehr an gesellschaftlicher Bedeutung (Behrens, 2014, S. 145). Behrens und Tiedt (2012, S. 148) sehen den Ausgangspunkt dieses Wandels im in Deutschland bekannt gewordenen Projekt «Rythm Is It», welches in Zusammenarbeit mit dem britischen Choreografen Royston Maldoom im Jahre 2004 an Berliner Schulen realisiert wurde. Dabei erarbeitete dieser mit schulumüden Jugendlichen ein Tanzprojekt, welches durch die Berliner Philharmoniker unter der Leitung von Sir Simon Rattle begleitet wurde. Des Weiteren erreichten die zunehmende Förderung und Professionalisierung des Tanzes in Bildungskontexten auch viele Angebote in außerschulischen Feldern wie etwa in der Sozialen Arbeit, wobei die ästhetische Bewegung und der Tanz aus unterschiedlichen Gründen in diese integriert wird (Behrens & Tiedt, 2012, S.147):

- Die Soziale Arbeit knüpft an den Interessen der Zielgruppen an und hat vor allem zum Ziel, Freude am Tanz zu haben und Geselligkeit und Lebensfreude zu fördern. Zum Beispiel in Heimen mit Kindern oder Seniorinnen und Senioren.
- Tanz und Bewegung wird bei Angeboten genutzt, welche den Ausgleich des Bewegungsmangels der Teilnehmenden in den Fokus nehmen. Der Muskelaufbau, die Motorik und die Koordination sowie der Gleichgewichtssinn wie auch das Raumempfinden sollen dabei gefördert werden. Ein Beispiel wäre hier die Arbeit mit Menschen mit einer Behinderung.
- Auch kann die Soziale Arbeit Tanz und Bewegung nutzen, um den eigenen Körper, seine Potentiale und Grenzen zu spüren, zu nutzen, zu akzeptieren und zu respektieren. Die Zielpersonen haben vielfach ein schwieriges Körperverhältnis – beispielsweise durch Gewalt- und Missbrauchserfahrungen, durch Unter- oder Übergewicht oder durch Krankheiten und Behinderungen. Die Soziale Arbeit nutzt Tanz und Bewegung hier für kompensatorische Zwecke.
- Es gibt zudem Angebote, die den Zugang zu Zielgruppen suchen, die schwierig zu erreichen sind. Oftmals bildungsferne Jugendliche. Die akrobatischen Tänze können bei diesen Jugendlichen zu Selbstbewusstsein und Stolz führen.
- Die Arbeit mit der eigenen Biografie mit allen Altersstufen kann zudem mit Bewegung und Tanz unterstützt werden.
- Nicht zuletzt kann Bewegung und Tanz durch das gemeinsame Erleben das Gemeinschaftsgefühl stärken. Die nonverbale Kommunikation, das ganzkörperliche Einstimmen und das gemeinsame Erschaffen von Formationen und Rhythmen unterstützen dieses Ziel. Beispielsweise im Bereich der Gewaltprävention mit straffälligen und suchterkrankten Menschen (Behrens & Tiedt, 2012, S. 147).

Das Tanzen stärkt die Muskeln, verbessert die Koordinationskompetenz, die Körperbeherrschung, die Balance und das Rhythmusgefühl, angesichts dessen kann Tanzen als Sport kategorisiert werden. Insbesondere in der Jugendarbeit sind vor allem Sport und Bewegung zentrale Medien, wobei Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten für die meisten Kinder und Jugendlichen zu den subjektiv wichtigsten Tätigkeiten gehören (Neuber, 2021, S. 1070). Dabei ist sowohl in den institutionalisierten als auch in den ausserschulischen/ informellen Sportangeboten die Zahl der Teilnehmenden hoch. Demzufolge kann Sporttreiben als jugendspezifische Altersnorm bezeichnet werden (Zinnecker 1991; Burrmann & Mutz 2017 zitiert nach Neuber, 2021, S.1070). Hierzu hebt Neuber (2021, S.1070) hervor, dass nicht nur das Erlebnispotenzial bei Spiel und Sport von grosser Bedeutung ist, sondern auch die Entwicklung der Identität. Aus pädagogischer Sicht befindet sich der Sport für Kinder und Jugendliche in einem ambivalenten Erfahrungsfeld, da sie zum einen Anerkennung und Erfolg feiern können, zum

anderen möglicherweise auch Misserfolg und Ausgrenzung erleben. Beides ist hochbedeutend für die Identitätsentwicklung junger Menschen (Neuber & Gebken, 2009).

Mit dieser ambivalenten Ausgangslage soll stets sensibel umgegangen werden (Neuber, 2021, S. 1071). Des Weiteren bietet der Sport durch seine körperlich-leibliche Gebundenheit auch spezifische Lerngelegenheiten, was ihn vor allem für einen erzieherischen Zugriff interessant macht, wobei spezifische und lernfördernde Bedingungen von Bewegung, Spiel und Sport unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden können. Da Sport häufig auf Freiwilligkeit und Offenheit beruht, bietet er laut Neuber (2021, S.1071) eine gute Möglichkeit für variable Aufgabenstellungen, weshalb er verschiedene Fähigkeiten und Interessen anspricht. Dabei erhalten die Kinder und Jugendlichen durch das Erfahren und Erleben am eigenen Körper eine direkte Rückmeldung, was eine Auseinandersetzung mit den eigenen emotionalen Prozessen bedingt. Ebenso können Kinder und Jugendliche Kooperations- und Konkurrenz Erfahrungen machen, weil die meisten Sportarten in Interaktion mit anderen durchgeführt werden (Neuber, 2021, S. 1071). Zudem kann die Präsentation des eigenen Körpers die Möglichkeit eröffnen, ästhetische Erfahrungen zu machen. Um Sport, Spiel und Bewegung in der Jugendarbeit umzusetzen, ist es jedoch wichtig, sich an Arbeitsprinzipien orientieren zu können. Dabei lassen sich die Arbeitsprinzipien für eine sportbezogene Kinder- und Jugendarbeit aus jenen der Sozialen Arbeit, des schulischen Sportunterrichts und der Jugendarbeit ableiten:

- *Prozessorientierung*: Die Kinder und Jugendlichen müssen sich auf den Prozess einlassen können, damit pädagogische Wirkungen durch Sport erwartet werden können. Dazu gehört die Berücksichtigung von Widerständen, ebenso wie die Möglichkeit, jederzeit aus dem Angebot aussteigen zu können.
- *Bewegungsorientierung*: Sportliche Angebote in der Jugendarbeit haben den Fokus immer auf die motorischen Möglichkeiten, sie sollen dabei immer auf konkrete Bewegungsabläufe abzielen und erst in einem zweiten Schritt auf Reflexionsprozesse.
- *Erfahrungs- und Handlungsorientierung*: Bei sportlichen Angeboten soll es vor allem darum gehen, Erfahrungen und Erkenntnisse selbst zu machen und Ideen selbst zu entwickeln. Diese Ideen sollen möglichst nicht durch die Leitungspersonen beeinflusst werden.
- *Mehrperspektivität*: Sport wird von den meisten Menschen als ein leistungsbezogenes Phänomen erfahren. In der sportbezogenen Kinder- und Jugendarbeit sollen im Rahmen der pädagogischen Inszenierung auch die Aspekte der Wahrnehmung, des Ausdrucks, der Interaktion und des Wagnisses oder der Gesundheit betrachtet werden.
- *Partizipation*: Dieses Grundprinzip der Offenen Kinder- und Jugendarbeit spielt auch bei den sportlichen Angeboten eine zentrale Rolle. Das Mitbestimmungs- und

Mitgestaltungsgefühl soll sowohl bei den üblichen Beteiligungsregeln in der Gruppe wie auch auf die sportbezogenen Handlungssituationen übersetzt werden.

- *Interaktion*: Sportliche Aktivitäten werden fast immer mit anderen Menschen ausgeübt und der Gestaltung von bewegungsorientierten Interaktionen kommt somit auch in der sportbezogenen Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Bedeutung zu. Dabei soll stets sensibel mit Interaktionsmöglichkeiten sowie mit Rückzugsmöglichkeiten umgegangen werden (Neuber, 2021, S. 1075).

Die Bewegungsfelder des Tanzens und Darstellens bieten die Möglichkeit einer individuellen Bewegungs-, Darstellungs-, Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeit sowie der Förderung von Freude. Zudem kann eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und seinen Bewegungsmöglichkeiten stattfinden (Behrens & Tiedth, 2012, S. 149). Dabei gehe es nicht nur um die herkömmliche Auffassung vom Tanzen – dem Lernen von Schrittabfolgen, um eine Choreografie zu entwickeln –, sondern auch um die Explorations- und Sensibilisierungsaufgaben, die diese Art der Bewegung mit sich bringt. Denn laut Behrens & Tiedth (2012, S.150) können durch Tanz und Bewegung die Körperkoordination, das Körper- und Bewegungsgefühl sowie das körperliche Wohlbefinden intensiver geschult werden. Ebenso werden vielfältige Erfahrungen gemacht, die sich auf das Körper- und Selbstkonzept auswirken. Dies ist deshalb wertvoll, weil vor allem im Jugendalter der Körper eine zentrale Rolle einnimmt, insbesondere bei der Entwicklung der Identität und des Selbstkonzepts.

Alfermann et al. (2003) beschreiben das Körperkonzept als ein mehrdimensionales Konzept, das sich aus den Informationen ergibt, die sich auf den eigenen Körper beziehen. Darunter fallen hinsichtlich sportlicher Fähigkeiten zum Beispiel Ausdauer, Kraft, Beweglichkeit, Koordination und Schnelligkeit, welche die physische Attraktivität als Einstellung zum eigenen Körper stark beeinflussen. Mrazek und Hartmann (1989, zitiert nach Behrens & Tiedt, 2012, S.150) ergänzen in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Körpers für die Selbstwahrnehmung und das Verständnis des Selbst, wobei der Körper zu einem identitätsstiftenden Medium wird (Späth & Schlicht, 2000, S. 51). Dieses Phänomen lässt sich vor allem beobachten, wenn sich Jugendliche wünschen, eine bestimmte Tanzwelt wie beispielsweise die HipHopkultur durch Bewegungsformen, Musik, Sprachgebrauch oder Mode zu erleben. Dabei eröffnen die Ausdrucksmöglichkeiten des Lifestyles den Jugendlichen Sinn- und Bedeutungsdimensionen (Pape-Kramer, 2004, S.12).

4.2 Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit

In der Sozialen Arbeit herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass, auch wenn mit den Künsten gearbeitet wird, die Ziele des Empowerments, der Selbstbildung und der Selbstermächtigung angestrebt werden sollen (Titze, 2008). Dabei soll es stets darum gehen, Resonanz und Resilienz zu fördern. Daher konzentrieren sich die künstlerisch-ästhetischen Methoden vor

allem auf die Aktivierung des Selbsthilfe- und Selbstbildungspotenzials sowie auf die Selbstständigkeit der Klientinnen und Klienten (Meis, 2012, S.39). Das Ziel der Sozialen Arbeit, ein möglichst selbstbestimmtes und autonomes Leben führen zu können, soll auch bei der Arbeit mit künstlerisch-ästhetischen Methoden im Mittelpunkt stehen. Somit können die Ziele der künstlerisch-ästhetischen Praxis folgendermassen definiert werden:

- Selbststeuerung,
- Generierung, Aufarbeitung und Vernetzung eigener Erlebnisse und Erfahrungen,
- Differenzierung von Wahrnehmung,
- neue Eindrücke und neue Ausdrucksformen, Kommunikation und Interaktion,
- (eigensinniger) Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten,
- selbstständiges Forschen/Erforschen von alltagsrelevanten Zusammenhängen,
- (Welt-)Erfahrung und (Welt-)Zugang,
- schöpferisch produktiv sein, Werte schaffen und Sinn stiften,
- Lebensfreude und Glück,
- gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe (Meis, 2012, S. 39).

Diese Ziele können erreicht werden, wenn der Fokus auf der Ressourcenorientierung statt auf der Defizitorientierung liegt (Meis, 2012, S. 39). Dabei wird gemeinsam mit den Klient*innen der Blick auf (potenzielle) Stärken gerichtet, um Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu stärken, die eine autonome Lebensführung fördern, wobei es häufig darum geht, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen materiell, physisch oder psychisch zu kompensieren.

Aufgrund dessen zielt die Arbeit mit künstlerisch-ästhetischen Methoden vor allem auf die Aktivierung von Ressourcen ab (Meis, 2012, S.40-43), die sowohl materiell als auch immateriell sein können und in bestimmten Situationen unterstützend wirken sollen. Herriger (2006, S.93) fasst unter Ressourcen die positiven Personenpotenziale (personale und internale Ressourcen) sowie Umweltpotenziale (soziale oder externale Ressourcen) zusammen, die von einer Person genutzt werden, um den Alltag, Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse zu bewältigen sowie Identitätsziele zu erreichen. Diese Ressourcen werden oftmals erst sichtbar, wenn auf sie zurückgegriffen werden muss (Meis, 2012, S.41). Des Weiteren geht Meis (2012, S.41) davon aus, dass das Wissen über die Existenz der eigenen Ressourcen sowohl zu einer grösseren Autonomie als auch zu einer Lebensbejahung führen kann. Dabei kann das Schaffen eines Bewusstseins über die eigenen Ressourcen durch die Aktivierung hervorgebracht werden. Insbesondere künstlerisch-ästhetische Methoden eignen sich sehr gut, um Ressourcen zu aktivieren, die das Individuum stärken. Der Tabelle 1 sind Ressourcen zu entnehmen, die aufgrund von Aktivierung durch das Medium Tanz und Bewegung eine selbstwertfördernde Wirkung erzielen können.

Ressourcen (Kategorisierung nach Herri-ger (2006, S.90–93))	Künstlerisch-ästhetische Verfahren zur Aktivierung
Physische Ressourcen	
Gesundheit, Kraft, Ausdauer, stabile Konstitution, positiver Bezug zum eigenen Körper	Besonders Bewegung, Tanz aber auch Theater, Musik (z. B. Singen)
Psychische Ressourcen	
Selbstakzeptanz und Selbstwertüberzeugung	Alle Medien: Tanz/Bewegung, Musik, Kunst, Theater, digitale Medien
Bewältigungsoptimismus: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	Alle Medien: Tanz/Bewegung, Musik, Kunst, Theater, digitale Medien
Motivationale Ressourcen: Interessen und identitätsstiftende Lebensziele	Alle Medien: Tanz/Bewegung, Musik, Kunst, Theater, digitale Medien
Positive emotionale Regulation	Alle Medien: Tanz/Bewegung, Musik, Kunst, Theater, digitale Medien
Protektive Temperamentsmerkmale wie z. B. ausgeglichene Stimmungslage, positive Emotionalität	Besonders Musik, bildende Kunst, Bewegung/Tanz
Relationale Ressourcen	
Empathie, Offenheit, Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit	Besonders künstlerische Gruppenaktivitäten in Theater, Tanz oder beim gemeinsamen Musizieren
Umweltressourcen	
Embedding: das soziale Eingebunden-Sein in unterstützende Netzwerke	Künstlerische Gruppenaktivitäten

Tabelle 1: *Ressourcen und Aktivierung*. In Anlehnung an *Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit* (S. 41–42), von M. S. Meis und G.A. Mies (Hrsg.), 2012, Kohlhammer.

4.3 Sport (und Bewegung) als Medium zur Selbstwertstärkung

Die im Jugendalter typische intensive Beschäftigung mit der eigenen Person, insbesondere mit dem eigenen Körper, ist nach Alfermann et al. (2003, S.137) häufig auch mit einer negativen Einstellung und einer niedrigen Einschätzung in Bezug auf das physische Selbstkonzept verbunden. Hierbei können Sport und Bewegung den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, ihre Geschlechteridentität respektive ihr Selbstkonzept herzustellen und zu demonstrieren. Es gibt viele sportwissenschaftliche Studien, die die Selbstwertstärkung mittels Sports und Bewegung bestätigen. Tanz hat neben den künstlerisch-ästhetischen Aspekten auch eine motorische, kognitive, muskel- sowie koordinationsstärkende Wirkung und fällt deshalb auch unter den

Sportbegriff. Aus diesem Grund können viele Aussagen und Schlussfolgerungen aus sportwissenschaftlichen Studien für den Tanz übernommen werden (Müller, 2011, S.91). Nach Wagner et al. (2006, S.72) hat Sport zwei verschiedene Dimensionen. Dies sind zum einen die Zweckgebundenheit und zum anderen die Leidenschaft respektive die Lust am Sport. Dabei wird von Sport gesprochen, wenn eine Sportaktivität wie beispielsweise ein Ballspiel *nur* Spass macht, als auch, wenn ein gezieltes, oft weniger freudvolles Krafttraining in einem Fitnessstudio absolviert wird.

Vor allem für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, halten Whitehead und Corbin (1997, S.178-183) fest, ist eine Selbstwertförderung ausschliesslich dann möglich, wenn der Sportbegriff möglichst zweckfrei und lustbetont definiert wird. Daher soll bloss in geringem Masse eine Orientierung an den Kategorien Leistung, Konkurrenz und Wettkampf stattfinden – nur schon, um die Freude an der Bewegung und die Motivation dafür zu wecken und aufrechtzuerhalten. Dieser Sportbegriff mit seiner Nähe zum Spiel und zur Freude am Sport hat sich in der Sportpädagogik vor allem im Hinblick auf jüngere förderbedürftige Kinder manifestiert.

Ergänzend dazu definiert Bandura (zitiert nach Satow, 2000) einen weiteren zentralen Aspekt, der für ein selbstwertförderndes Lernverhalten sehr bedeutend ist. Dabei trägt nach Bandura die direkte Erfahrung einer erfolgreichen Bewältigung einer Herausforderung – auch Mastery-Experience genannt – zur Gestaltung eines positiven Gruppenklimas bei. Dafür wird vor allem eine angemessene Gruppengrösse, aber auch die Auswahl der einzelnen Schüler*innen als zentral betrachtet, wobei die Zusammensetzung der Gruppe aus Kindern und Jugendlichen bestehen soll, die ein möglichst störungsfreies und wenig konfliktbeladenes Klima unterstützen. Zudem kann die Mastery-Erfahrung mittels einer positiven und ermutigenden Haltung seitens der Leitungsperson wie durch verbale Unterstützung oder Vermittlung von Sachwissen unterstützt werden (Müller, 2011, S.109). Dies bedeutet konkret, dass die Lernenden von der Leitungsperson Anweisungen zu einer Übung oder zu einer Technik erhalten, die gegebenenfalls ein gutes Ergebnis zu Folge haben, was zu einer positiven Selbstwirksamkeitserfahrung führt.

Bielmann (2006) verweist zudem darauf, dass nicht nur die Lehrpersonen die Schüler*innen ermutigen und loben sollen, sondern auch, dass es sich empfiehlt, Letztere anzuleiten, dies auch untereinander zu tun. Diese positive Einstellung einander gegenüber hat dann wiederum einen positiven Einfluss auf das Gruppenklima. Dabei soll den Jugendlichen auch Raum gegeben werden, um sich zu trauen, eigene Wünsche und Meinungen zu äussern sowie kreative Ideen umzusetzen.

Zusätzlich formuliert Müller (2011, S.109), dass Mastery-Erfahrungen gefördert werden können, indem die Methoden, Übungen und Spiele an das Niveau der Schüler*innen

angepasst werden. Dabei sollen im Idealfall die Inhalte einer Sportaktivität mit einer angemessenen Anstrengung zu einem wirkungsvollen Ergebnis führen. Des Weiteren kann das Angebot stufenartiger Übungen sowie verschiedener Hilfestellungen diese Wirkung fördern.

Dass Sport sowohl eine positive Wirkung auf Kinder und Jugendliche hat als auch die Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstsystems fördert, kann auch ausserhalb der Sonderpädagogik als Alltagstheorie bezeichnet werden (Müller, 2011, S.90). Daher werden von gesellschaftlichen Institutionen verschiedene Ziele für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen formuliert, die mithilfe von Sport realisiert werden sollen. Sportvereine und -verbände zielen unter anderem auf die Ressourcenstärkung von Kindern und Jugendlichen ab, um sie beispielsweise für risikobehaftetes Verhalten mit Drogen oder Alkohol zu sensibilisieren. Demgegenüber betrachtet die Schule den Schulsport als Möglichkeit, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Selbstbild zu stärken. So konnten Phrohl und Krick (2006) nach einer Inhaltsanalyse von Sportlehrplänen deutscher Schulen feststellen, dass vor allem in der Sekundarstufe 1 die Entwicklung von Selbstvertrauen und des Selbstkonzeptes als Ziele definiert werden.

Die Sportwissenschaft will die Alltagstheorie, dass Sport den Selbstwert stärkt und zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt, empirisch überprüfen (Gerlach, 2008, S.5). Dabei ist zu beachten, dass die positive Wirkung von Sport aus einer Verwechslung von Ursache und Wirkung resultieren kann. So kann der Sport zum einen das Selbstbild fördern (Sozialisationshypothese), zum anderen kann aber auch eine positive Selbsteinschätzung erst dazu führen, dass jemand sich sportlich betätigt (Selektionshypothese) (Müller, 2011, S.90). Folgende Kapitel basieren auf Forschungen, die sich auf die Wirkung und die Kausalzusammenhänge von Sport und dem physischen Selbstkonzept konzentrieren.

4.3.1 Sozialisations- und Selektionshypothese

Für die Selbsteinschätzung von Kindern und Jugendlichen spielt das physische Selbstkonzept eine wichtige Rolle (Müller, 2011, S.91). Zudem konnten Slutzky und Simpkins (2009) in einer Längsschnittstudie nachweisen, dass die Sportbeteiligung zu einem physischen Selbstkonzept beiträgt, welches ein Aspekt des Selbstwertgefühls von Kindern darstellt. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass vor allem Kinder, die sich an Teamsportarten beteiligen, ein höheres Sport-Selbstkonzept entwickeln, was wiederum eine höhere Selbstachtung zur Folge hat. Des Weiteren zeigen Mehrgruppenanalysen, dass dieser Zusammenhang mit dem Geschlecht, mit der Sportfähigkeit, mit der Überzeugung über die Wichtigkeit des Sports oder mit der Akzeptanz durch Gleichaltrige keinen Einfluss auf das Sport-Selbstkonzept hat. Denn dieses wird vielmehr positiv von der Tatsache beeinflusst, ob ein Teamsport oder ein Einzelsport ausgeübt wird.

Die Ergebnisse aus der Studie von Slutzky und Simpkins bestätigen demnach die Sozialisationshypothese. Aber auch die Studie von Burrmann (2004, S. 72–80) gibt Hinweise auf die Bestätigung dieser Hypothese, indem verschiedene Merkmale des physischen Selbstkonzepts wie beispielsweise Fitness oder Sportlichkeit durch das Treiben von Sport positiv beeinflusst wurden. Dieser Effekt ist jedoch nur durch das Sporttreiben und nicht durch die Zugehörigkeit zu einem Sportverein zu erklären. Hier können nur indirekte Zusammenhänge vermutet werden, wie, dass die Mitgliedschaft in einem Sportverein ein häufigeres Sporttreiben zur Folge hat.

Im Gegensatz dazu begründen Brettschneider und Kleine (2002) die Zusammenhänge ihrer Längsschnittstudie mit der Wirkung des sportlichen Engagements von Jugendlichen in Vereinen eher mit der Selektionshypothese. Dabei gehen sie davon aus, dass nicht der Vereinssport das physische Selbstkonzept fördert, sondern dass Jugendliche, denen das sportliche Selbstkonzept sehr wichtig ist, sich in Vereinen engagieren und somit bereits eine besondere Eignung mitbringen. Im Allgemeinen zeigen zahlreiche Studien die bedeutende Wirkung von sportlichen Aktivitäten auf das Selbstwertgefühl. Insbesondere bei Kindern mit Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen kann dieser Effekt stark zum Vorschein kommen (Müller, 2011, S.89).

Der Zusammenhang zwischen Sozialisations- und Selektionshypothese verdeutlicht das Modell von Soenstroem und Morgan (1989, S.330–335). Im folgenden Kapitel wird das Exercise and Self-Esteem Model (EXSEM) vertiefter angeschaut.

4.3.2 Exercise and Self-Esteem Model

Das von Soenstroem und Morgan (1989, S.330–335) entwickelte Exercise and Self-Esteem Model (EXSEM) erklärt, dass bewegungsorientierte Interventionen eine selbstwertfördernde Wirkung erzielen. Dabei halten die Autoren fest, dass zwischen dem Sporttreiben und dem ansteigenden Selbstwertgefühl verschiedene innerpsychische Prozesse angeregt werden. Zudem werden durch das Sporttreiben und das Bewegen die Fertigkeiten im Sport erweitert, was laut Soenstroem und Morgan eine Erhöhung der erlebten Selbstwirksamkeit zur Folge hat. Dieser Prozess wirkt sich wiederum positiv auf die erlebte physische Kompetenz aus, wodurch das Selbstwertgefühl gestärkt wird. Mit anderen Worten, es wird von einer Bottom-up-Wirkrichtung ausgegangen (siehe Abbildung 2), wobei das Modell noch zusätzlich auf die transdimensionale Kompetente eingeht, indem eine Wirkung der physischen Kompetenz auf die physische Akzeptanz angenommen wird (Soenstroem & Morgan, 1989, S.333).

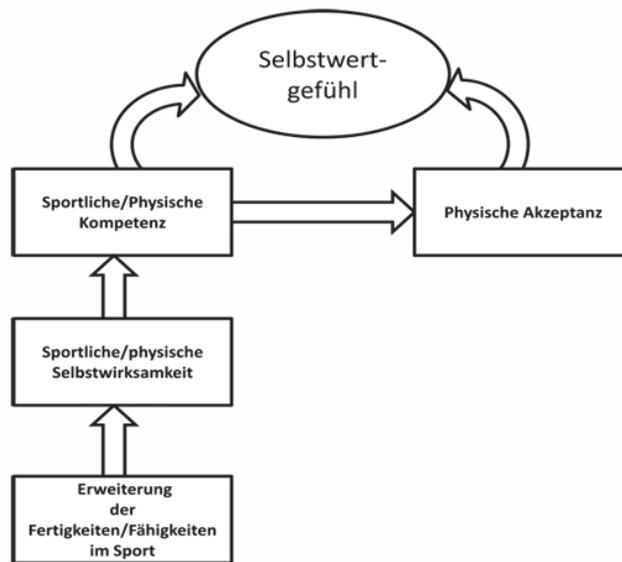


Abbildung 2: Das Exercise and Self-Esteem Model. Übernommen aus «Exercise and self-esteem: Rationale and model» von R.J. Sonstroem & W.P. Morgan, (1989), *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 2, S. 329–337

Dieses Modell nimmt also einen Effekt der Sozialisationshypothese an, indem sich die mittels Sportverein ermöglichten Erfahrungen im Sport auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Um das EXSE-Modell zu erweitern und den Zusammenhang zwischen der Sozialisations- und der Selektionshypothese zu erklären, geht Sonstroem (1998, S. 135–140), neben dem positiven Effekt des Sports auf das Selbstwertgefühl, von einer wechselseitigen Wirkung aus (siehe Abbildung 3). Denn er nimmt an, dass wenn jemand durch das Sporttreiben in seiner Selbstwahrnehmung gestärkt wird, die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sich diese Person weiterhin für sport- und bewegungsorientierte Angebote interessiert, die wiederum ihrem Kompetenzerleben förderlich sind. Hiermit wird also durch eine Top-down-Wirkung die Selektionshypothese bestätigt, dass die Selbstwertschätzung die Einstellung zum Sport und zur Bewegung beeinflusst, was zu einer erhöhten sportlichen Aktivität führt. Dadurch werden die Sozialisations- und die Selektionshypothese in einen nachvollziehbaren Zusammenhang gestellt (Soenstroem & Morgan, 1989, S.333).

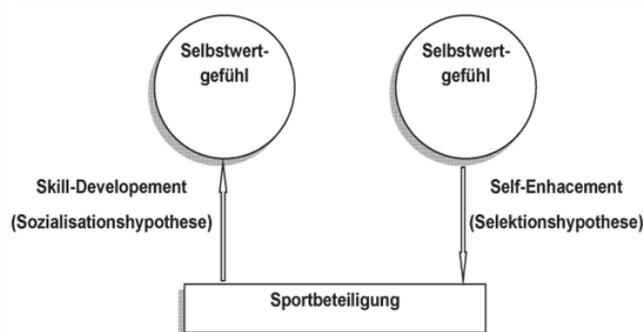


Abbildung 3: Der wechselwirkende Zusammenhang zwischen Sport und Selbstwertgefühl. Übernommen aus «Exercise and self-esteem: Rationale and model» von R.J. Sonstroem & W.P. Morgan, (1989), *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 2, S. 329–337

5 Jugendalter

Als Zielgruppe der tanzpädagogischen Intervention wurden Jugendliche ausgewählt. Deshalb wird in diesem Kapitel zuerst das Jugendalter definiert, um anschliessend dessen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben zu erläutern. Anhand dessen wird die Relevanz der Selbstwertentwicklung im Jugendalter aufgezeigt, womit die Wahl der Zielgruppe erläutert wird. Zudem werden in einem weiteren Schritt ausgewählte Methoden der Jugendarbeit vorgestellt, die in Kapitel 8.1 in die Erarbeitung der Techniken und Übungen zur Selbstwertstärkung durch Tanz in die Arbeit mit Jugendlichen hineinfließen werden.

Die Altersspanne der Jugendphase kann nicht abschliessend definiert werden, wobei Klika (2018, S. 304) den Zeitraum zwischen ca. 13 und 27 Jahren als Jugendphase bezeichnet. Für diese Phase, auch Adoleszenz genannt, ist der Individualisierungsprozess der Identitätsbildung charakteristisch (Hanke & Seel, 2015, S. 347). Sie beginnt mit dem Übergang vom Kindes- zum Jugendalter, indem in körperlicher, sozial-emotionaler und kognitiver Hinsicht bedeutsame Veränderungen ablaufen. Dieser Prozess wird unter dem Begriff Pubertät zusammengefasst, die als eine der geläufigsten Krisen des Heranwachsens gesehen wird. Denn mit ihr gehen einerseits physiologische Veränderungen einher, wie beispielsweise die erhöhte Konzentration von Geschlechtshormonen und die damit einhergehende Herausbildung der sekundären Geschlechtsorgane. Andererseits bringt die Pubertät auch in sozialer Hinsicht Herausforderungen mit sich, indem die pubertierende Person nicht mehr zu den Kindern und auch noch nicht zu den Erwachsenen gehört. Des Weiteren kommen durch die beschleunigte körperliche Entwicklung Fragen zur Identität auf: Wer bin ich? Was erwarte ich von meinem Leben? Welchen Platz habe ich in dieser Gesellschaft?

5.1 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Aus entwicklungspsychologischer Sicht benennen Hanke und Seel (2015, S. 349) die Entwicklung des Selbst und des Bewusstseins einer eigenen, unverwechselbaren Identität als eine der Hauptaufgaben im Jugendalter, wobei dieser Prozess der Selbsterkenntnis auf die Bildung eines neuen Selbstwertgefühls abzielt. In der Literatur sind verschiedene Modelle zu Entwicklungsaufgaben zu finden. Eine wichtige Grundlage hierzu legte Erik Erikson (zitiert nach Böker, 2021) mit seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, während James Marcia (zitiert nach Hanke & Seel, 2015) den Identitätsstatus empirisch erforschte und dem Modell von Erikson seine vier Identitätsstufen hinzufügte. Zudem fassten Hurrelmann und Quenzel (2016) die vorhandene Literatur der Entwicklungsforschung zu vier zentralen Entwicklungsaufgaben zusammen. In den folgenden Unterkapiteln werden diese drei Modelle zu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ausgeführt.

5.1.1 Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erikson

Bereits in den Fünfzigerjahren schrieb Erik Erikson (zitiert nach Böker, 2021, S. 1316) dem Jugendalter die Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung zu. Dabei wurden seine Überlegungen, die bis heute in der aktuellen Literatur zu finden sind, über die Jahre mehrfach als Grundlage für Weiterentwicklung genutzt (Böker, 2021). Erikson (zitiert nach Böker, 2021, S. 1316–1317) schuf ein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, indem er verschiedene Altersabschnitte einem Konflikt zuordnete, der in dieser Phase bewältigt werden muss, wobei er die Bewältigung der Konflikte als Entwicklungsaufgaben bezeichnete. Laut Erikson gilt es im Jugendalter den Konflikt zwischen Identität und Identitätsdiffusion zu bewältigen. Da die Frage nach der eigenen Identität im Jugendalter essenziell wird, stellt sie laut Erikson eine Identitätskrise dar. Wird die Krise erfolgreich bewältigt, führt dieser Prozess zur Ausbildung von Identität. Trifft das Gegenteil zu, spricht Erikson von der Identitätsdiffusion.

5.1.2 Identitätsstufen nach Marcia

Marcia (zitiert nach Hanke & Seel, 2015, S. 349) hat auf der Basis des psychosozialen Konzepts der Identitätsentwicklung nach Erikson sein Identitätsstufenmodell aufgebaut, indem er dessen Gedanken weiterentwickelte und ausdifferenzierte. Marcias Identitätsstatusmodell wurde in den Neunzigerjahren veröffentlicht, wobei es in der aktuellen Literatur als Grundlage zum Thema der Identitätsentwicklung im Jugendalter zitiert wird (Hanke & Seel, 2015). Zudem liegen Marcias Modell (zitiert nach Hanke & Seel, 2015, S. 349) zwei Prozesse zugrunde, nämlich die Erkundung bzw. die Exploration und die innere (Selbst-) Verpflichtung. Während er den Prozess der Exploration als das Ausloten von alternativen Überzeugungen, Werten und Zielen beschreibt, fordert die innere (Selbst-) Verpflichtung die Auswahl von bestimmten Handlungsalternativen. Diese beiden Prozesse laufen parallel zueinander ab, wobei aus deren Verknüpfung verschiedene Ergebnisse resultieren, die den jeweiligen Identitätsstatus einer Person beschreiben. Verlaufen beide Prozesse erfolgreich, bildet das Individuum laut Marcia Identität, was die Richtung der weiteren Entwicklung vorgibt. Demgegenüber tritt bei einem negativen Verlauf beider Prozesse eine Verwirrung hinsichtlich der Identitätsbildung ein. Ohne weitere Erkundung oder das Treffen einer Auswahl fühlt sich das Individuum gemäss Marcia gegenüber Werten oder Zielen nicht verpflichtet. Diese beiden Stadien stimmen mit der Einteilung von Erikson in eine erfolgreiche Ausbildung von Identität und in eine Identitätsdiffusion überein.

Darüber hinaus unterscheidet das Identitätsstatusmodell von Marcia (zitiert nach Hanke & Seel, 2015, S. 349) zwei weitere Varianten, nämlich das Moratorium und den Ausschluss von Alternativen. Das Moratorium ist eine Art Frist, in der das Individuum weiterhin verschiedene Alternativen ausprobiert, während es eine Verpflichtung gegenüber inneren Werten und Zielen aufschiebt. Obwohl das Ausschliessen von Alternativen ohne vorherige Exploration auf

eine positive Selbstverpflichtung hindeutet, kann dies auf die Dauer zu Engstirnigkeit und Schubladendenken führen. In untenstehender Tabelle 2 ist das Identitätsstufenmodell von Marcia grafisch dargestellt. Dabei sind die beiden Prozesse der Identitätsentwicklung sowie der Ausgang von deren Verlauf ersichtlich.

		Prozess der inneren (Selbst-) Verpflichtung	
		Positiv	Negativ
Prozess der Exploration	Positiv	Erzielte Identität ○ <i>Entschiedenheit</i>	Moratorium ○ <i>Unentschlossenheit</i>
	Negativ	Ausschluss von Alternativen ○ <i>Festgelegt sein</i>	Verwirrung ○ <i>Orientierungslosigkeit</i>

Tabelle 2: Das Identitätsstatusmodell von Marcia im Überblick. In Anlehnung an *Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtstudierende*, (S. 349) von U. Hanke und N.M. Seel, 2015, Springer.

Da das Identitätsstufenmodell von Marcia (zitiert nach Hanke & Seel, 2015, S. 349) die Identitätsstruktur behandelt, sagt es wenig über den Prozess der Identitätsbildung aus. Es lässt sich jedoch daraus schliessen, dass die Bildung der eigenen Identität massgeblich durch zwei Faktoren beeinflusst wird, nämlich durch die Exploration respektive durch die Erforschung möglicher Werte und Ziele sowie durch die Selbstverpflichtung als individuelle Auswahl von Handlungsalternativen. Dabei kann das Identitätsstatusmodell Fachpersonen als Orientierung in der Arbeit mit Jugendlichen dienen, um das Stadium ihrer Identitätsentwicklung zu ermitteln.

5.1.3 Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel

Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 25) haben die verschiedenen, in der Forschungsliteratur vorhandenen Ansätze zu den Entwicklungsphasen zu vier zentralen Entwicklungsaufgaben zusammengefasst, welche sich in unterschiedlichen Ausprägungen in allen Lebensphasen identifizieren lassen:

- *Qualifizieren*: Die Schulung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben.
- *Binden*: Der Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen, und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen.
- *Konsumieren*: Die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten.
- *Partizipieren*: Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen. (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25)

Nach Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 25–26) haben diese vier Entwicklungsaufgaben jeweils eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension. Auf der individuellen Dimension verfolgt die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben das Ziel der persönlichen Individuation. Dabei dient sie dem Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur, die durch körperliche, psychische und soziale Kompetenzen und Merkmale sowie durch das subjektive Erleben geprägt ist, welche zusammen ein unverwechselbares Individuum ergeben. Auf der gesellschaftlichen Dimension ermöglicht die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben die soziale Integration. Darunter fällt beispielsweise die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen, aber auch die Übernahme von verantwortungsvollen Rollen als Mitglied in der Gesellschaft.

Wie bereits erwähnt, sind die vier oben genannten Entwicklungsaufgaben laut Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 25) in allen Lebensphasen zu finden, obwohl sie jeweils unterschiedlich ausgeprägt und ausgestattet sind. Für die Lebensphase Jugend haben sie die Entwicklungsaufgaben folgendermassen spezifiziert:

- *Qualifizieren*: Die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen für Leistungs- und Sozialanforderungen sowie der Bildung und Qualifizierung, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines/einer Berufstätigen zu übernehmen.
- *Aufbau sozialer Bindungen*: Die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität, die emotionale Ablösung von den Eltern, den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen und die Fähigkeit der partnerschaftlichen Bindung, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines/einer Familiengründers*in zu übernehmen.
- *Regenerieren*: Die Entwicklung von Regenerationsstrategien und die Fähigkeit zum Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines/einer Konsument*in zu übernehmen.
- *Partizipieren*: Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur sozialen und politischen Partizipation, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines/einer Bürgers*in zu übernehmen (Hurrelmann & Quenzel, 2014, S. 8).

Laut Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 29) sind Jugendliche im Regelfall bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben nicht auf sich allein gestellt. Vielmehr erhalten sie durch Sozialisationsinstanzen wie die Familie, Peergruppen, Lehrpersonen, sozialpädagogische Institutionen und Medien Unterstützung im Prozess der Identitätsfindung. Denn durch eine entsprechende gelingende Begleitung der Jugendlichen ist die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ohne gravierende Bewältigungsprobleme viel wahrscheinlicher. Fehlt jedoch die nötige Unterstützung, kann dies zu erheblichen Entwicklungsproblemen führen.

Laut Hurrelmann und Quenzel (2014, S. 7–9) sind Komplikationen bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben die Regel. Komplikationen können sich unter anderem durch Verunsicherung, Überforderung oder Desinteresse zeigen. Zum Problem wird der Prozess der

Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erst dann, wenn ein konkretes Risiko besteht, dass daraus längerfristige negative Folgen für die jugendliche Person oder deren Mitmenschen entstehen. Dabei unterscheiden Hurrelmann und Quenzel die Bewältigungsprobleme anhand ihrer Intensität und Dauer. Temporäre Leistungsabfälle in der Schule, Unwohlsein im eigenen Körper und negative Gefühle wie Einsamkeit sind meistens Probleme von kurzer Dauer und eher geringer Intensität, wobei diese Themen in den meisten Fällen erfolgreich angegangen werden können. Charakteristisch für hochintensive und langandauernde Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist, dass sie einen Einfluss sowohl auf das Jugendalter als auch auf spätere Lebensphasen haben, was beispielsweise zu unsicheren Bindungsmustern führen kann.

5.2 Jugendarbeit

Obenstehend wurden verschiedene Modelle zum Jugendalter sowie zu dessen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben erläutert, woraus sich ein Auftrag an die Soziale Arbeit ableiten lässt, deren Ziele und Verpflichtungen durch deren Berufskodex definiert sind. Darin lassen sich Punkte finden, welche auf die Arbeit mit jugendlichen Personen angewendet werden können:

- Soziale Arbeit hat Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren.
- Soziale Arbeit hat Veränderungen zu fördern, die Menschen unabhängiger werden lassen, auch von der Sozialen Arbeit (Beck et. al., 2010, S. 7).

Angepasst auf die Jugendarbeit und im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter lässt sich folgender Auftrag für die Soziale Arbeit ableiten: Die Soziale Arbeit hat jugendliche Menschen zu begleiten, zu betreuen und wo nötig zu schützen. Sie hat ihre Entwicklung zu fördern und sie in der Erfüllung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und zu stabilisieren. Sie hat Veränderungen zu fördern, welche die Jugendlichen unabhängiger werden lassen, auch von der Sozialen Arbeit.

5.2.1 Geschichte der Jugendarbeit

In diesem Unterkapitel folgt ein historischer Rückblick auf die Entwicklung der Jugendarbeit, um dadurch die Veränderung sowohl der gesellschaftlichen als auch der professionellen Sicht auf Jugendliche und die Jugendarbeit aufzuzeigen.

Thole et al. (2022, S. 42–76) beschreiben als nötige Voraussetzung für die Entwicklung und Entstehung der Kinder- und Jugendarbeit die gesellschaftliche Anerkennung der Lebensphasen Kindheit und Jugend. Dabei wird die gesellschaftliche Entdeckung der Kindheit und Jugend als eigenständige sowie spezifische Lebensabschnitte auf die zweite Hälfte des 19.

Jahrhunderts datiert. Zuvor unterschied die Gesellschaft Kinder und Jugendliche nicht von Erwachsenen, wodurch sie gleich behandelt wurden und dieselben Tätigkeiten verrichteten. Zudem existierten keine Lebensbereiche, welche alleinig den Heranwachsenden vorbehalten waren. Bevor diese Unterscheidung zwischen Erwachsenen auf der einen Seite und Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite gemacht wurde, gab es kein Bewusstsein für ausserfamiliäre Erziehungsprozesse. Mit anderen Worten, die für die Kinder- und Jugendarbeit notwendigen Voraussetzung gibt es erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Die ersten Treffpunkte für Jugendliche, welche mit den heutigen Vereinen und Verbänden vergleichbar sind, entstanden laut Thole et al. (2022, S. 42–54) in der Mitte des 19. Jahrhunderts: es wurden kirchliche, weltanschauliche, sportliche, freizeitbezogene und politische Vereinigungen für Jugendliche geschaffen. Insbesondere in den Zwanzigerjahren verbreitete und entwickelte sich die Jugendarbeit weiter: es wurden neue Spiel- und Sportplätze, Turn-, Schwimm- und Badeanlagen, Jugendheime und Werkstätten für arbeitslose Jugendliche gebaut. Neben den sportlichen, geselligkeitsorientierten, politischen, jugendgeschützten, berufs- und arbeitsvorbereitenden Angeboten gewannen kulturell-ästhetische Ansätze an Beliebtheit. Zudem reformierten sich die drei Kernbewegungen der Kinder- und Jugendarbeit – die bürgerliche autonome Jugendbewegung, die Jugendverbandsarbeit und die staatliche Jugendpflege und Jugendarbeit – ab den Fünfzigerjahren, wobei sie zunehmend dynamischer wurden. Dabei begrenzten sich die Reformbemühungen vornehmlich auf struktureller Ebene, während sie den Modernisierungsbedarf hinsichtlich der inhaltlichen pädagogischen Arbeit ausser Acht liessen. In den Fünfzigerjahren kam die sogenannte Jugendzentrumsbewegung auf, deren jugendliche Akteurinnen und Akteure teilweise mit Unterstützung von Fachpersonen der Sozialen Arbeit in verschiedenen Städten, aber auch in ländlichen Regionen, Gebäude besetzten. Zu Beginn richteten sich diese Aktionen primär gegen die untätigen Verwaltungen in den Städten und Gemeinden. Erst später differenzierten sich Forderungen wie ‘für eine Freizeit ohne Kontrollen’, ‘für Selbstverwaltung’ sowie ‘gegen Ausbeutung und Unterdrückung’ heraus.

Über die Jahre entwickelten sich laut Thole et al. (2022, S. 76) die Inhalte der Jugendarbeit weiter. Dabei finden sich die in den Siebzigerjahren vorherrschenden Programmziele der Jugendarbeit – Selbstverwaltung, Emanzipation, Basisdemokratie, politische Bildung, Mitbestimmung, Einfordern von Freiräumen, alternative und sinnvolle Freizeitgestaltung – noch heute in den aktuellen Konzepten der Jugendarbeit.

5.2.2 Grundsätze der Jugendarbeit

Für die Erarbeitung des Konzepts ist Wissen zum aktuellen Stand von Zielen, Methoden und Werkzeugen der Sozialen Arbeit in der Jugendarbeit zentral, wobei das Medium Tanz in den Rahmen der Jugendarbeit eingebettet werden soll. Daher widmet sich dieses Unterkapitel der methodischen und fachlichen Ausgestaltung der Jugendarbeit.

Nick (2021, S. 146–148) formuliert vier Hauptaufgaben des pädagogischen professionellen Handelns in der Jugendarbeit.

- *Partizipation ermöglichen*: Z. B., indem Fachpersonen der Jugendarbeit Strukturen und Rahmenbedingungen für die Partizipation aufbauen und eine positive Beteiligungskultur vorleben.
- *Bildungsräume und -prozesse gestalten*: Z. B., indem sie die lebensweltlichen, sozial-räumlichen und alltagskulturellen Kontexte der Jugendlichen identifizieren und niederschwellige Erprobungsräume für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung anbieten sowie dabei auf verschiedene pädagogische Ansätze zurückgreifen, wie Sport-, Kultur-, Erlebnis-, Umweltpädagogik und politische Bildung.
- *Rolle einer verlässlichen Vertrauensperson einnehmen*: Z. B., indem sie ihr professionelles Handeln hinsichtlich des Spannungsfeldes Nähe-Distanz reflektieren und immer wieder verlässliche und kalkulierbare Beziehungsangebote unterbreiten und aufrechterhalten.
- *Interdisziplinäres Arbeiten*: Z. B., indem sie im Austausch mit involvierten Personen wie Eltern und anderen Fachpersonen stehen, sich mit anderen Hilfsangeboten vernetzen und sich in der Öffentlichkeit anwaltschaftlich für die Bedürfnisse der Jugendlichen einsetzen (Nick, 2021, S. 146–148).

Um diese Aufgaben überhaupt angehen zu können, müssen die Fachpersonen in Kontakt mit den Jugendlichen treten. Hierbei stellt sich laut Scherr und Sturzenhecker (2021, S. 191) die Herausforderung, dass die Angebote in der Jugendarbeit meistens freiwillig sind. Daher können Fachpersonen ihre Zielgruppe nur dann erreichen, wenn sie immer wieder aushandeln und ausprobieren, was für die jeweiligen Jugendlichen der Mehrwert der Jugendarbeit ist. Zudem fordert die Unbestimmtheit der Aufgabenstellung von ihnen Flexibilität, Durchhaltevermögen und eine gelingende Beziehungsarbeit. Schröder (2021, S. 1155–1156) fasst unter dem Begriff der Beziehungsarbeit all jene Aktivitäten und Bemühungen zusammen, die zur Herstellung und zur Aufrechterhaltung eines Kontaktes zu einer anderen Person oder zu anderen Personen erbracht werden. Innerhalb einer professionellen Beziehung wird diese Beziehungsarbeit mit der Arbeit an Inhalten und Aktivitäten verbunden. Dabei ist es Aufgabe der Fachperson, diese professionelle Beziehung immer wieder zu reflektieren.

Böhnisch et al. (zitiert nach Schröder, 2021, S. 1156–1157) haben bereits Ende der Neunzigerjahre als zentrales Kennzeichen der Jugendarbeit das Begriffspaar Offenheit und Halt postuliert. Dabei lassen sich die durch Nick (2021) formulierten Hauptaufgaben der Fachpersonen der Jugendarbeit gut mit diesen beiden Kategorien verbinden. Zudem lässt sich das Ermöglichen von Partizipation und das Schaffen von Bildungsräumen dem Begriff der Offenheit von Böhnisch et al. zuordnen. Ebenso kann das Einnehmen der Rolle einer verlässlichen

Vertrauensperson in Verbindung mit dem Begriff Halt gebracht werden. Bereits Böhnisch et al. benannten den offenen Umgang mit den Jugendlichen und ihren Bedürfnissen als zentral für die Jugendarbeit. Sie vereinen in der Offenheit die Prinzipien der Freiwilligkeit, der Adressatenoffenheit und der Ergebnisoffenheit. Die Jugendarbeit bietet aber auch Räume und Möglichkeiten zum Erproben, Entfalten und Bilden an, wobei das verlässliche Angebot an Räumlichkeiten, Strukturen und Personen den Jugendlichen Halt bietet. Denn nach Böhnisch et al. übernimmt die Jugendarbeit neben dem Schaffen von Freiräumen auch eine schützende und unterstützende Funktion.

Für die Schaffung von Freiräumen in der Jugendarbeit ist für Lindner (2021, S. 1245–1249) die Methode des Arrangierens bedeutend, deren Ziel es ist, Bildungsthemen aufzubereiten, wobei wenige bis gar keine Anforderungen an das Ziel, das Lernfeld, die Zeit, den Raum und das Vorgehen gestellt werden. Diese Ergebnisoffenheit schafft für die Jugendlichen die Möglichkeit, Selbst- und Sozialkompetenzen wie Geduld, Selbstständigkeit und Kompromissbereitschaft zu trainieren. Dabei kann die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und der eigenen Gestaltungsmacht in einem gemeinschaftlichen Rahmen die Konstruktion der Identität unterstützen und demokratische Handlungskompetenzen fördern. Gleichzeitig bergen die Freiheiten und die Ergebnisoffenheit aber auch das Risiko, dass Erwartungen nicht erfüllt werden, weshalb die Fachpersonen beispielsweise bei Streitigkeiten und Unzuverlässigkeit intervenieren müssen.

6 Selbstwert

Der Selbstwert ist zentral bei der eingangs gestellten Forschungsfragestellung, wobei die Verfasserinnen im Rahmen dieser Arbeit herausfinden möchten, wie der Selbstwert von Jugendlichen durch das Medium Tanz positiv beeinflusst werden kann. In diesem Kapitel wird nun das Konstrukt des Selbstwerts vertiefter angeschaut, indem in einem ersten Schritt der Begriff definiert und die Bedeutung herausgearbeitet wird, um anschliessend ausgewählte Modelle zum Selbstwert auszuführen.

Als Grundlage für die weitere Ausführung wird vorab der Frage der Begriffswahl nachgegangen. Im deutschsprachigen Raum hat sich das Wort Selbstwertgefühl durchgesetzt, und es wird synonym mit dem Begriff Selbstwert verwendet. Müller (2011, S. 54) erläutert hierzu, dass diese Begriffe nur zum Teil mit der englischen Version *selfesteem* übereinstimmen, da diese als Selbstwertschätzung oder Selbstachtung zu übersetzen ist. Demgegenüber impliziert die deutsche Version fälschlicherweise, dass es sich beim Selbstwertgefühl um ein Gefühl im engeren Sinn handelt. Um den Begriff Selbstwert genauer analysieren zu können, wird nachfolgend dessen wissenschaftliche Betrachtung erläutert, wobei William James als der Wegbereiter der Selbstkonzeptforschung gilt. Dabei definierte James (zitiert nach Müller, 2011, S. 55) das Selbstwertgefühl Ende des 19. Jahrhunderts als das Verhältnis der eigenen Erfolge zu den eigenen Ansprüchen (Abbildung 4).

$$\text{Selbstwertgefühl} = \frac{\text{Erfolg}}{\text{Ansprüche}}$$

Abbildung 4: *Definition Selbstwertgefühl nach Marcia*. Auszug aus *Selbstwert und Bewegung*, (S. 55) von J.G. Müller, 2011, Fachportal Pädagogik.

James (zitiert nach Müller, 2011, S. 55) stellte somit einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Erleben und Wahrnehmen des Erfolges und den Ansprüchen an sich selbst her. Laut Müller (2011, S. 55) bildete diese Definition die Grundlage für die anschliessende Weiterentwicklung der Definition des Selbstwerts. Dank seiner Definition waren sich im 20. Jahrhundert Theoretiker*innen über viele Jahre einig, dass das Selbstwertgefühl als Einstellung sich selbst gegenüber, also als subjektives Empfinden des eigenen Werts, zu verstehen ist. In den letzten Jahren haben sich jedoch zunehmend neue Sichtweisen etabliert, welche eine weitere Komponente hinzuzogen. Dadurch entstand ein mehrdimensionales Verständnis des Selbstwertgefühls, bei dem auch die erlebten eigenen Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen. Als eine zentrale Theorie zur aktuellen Definition des Selbstwerts nennt Müller die Selbstwertmatrix von Christopher J. Mruk.

Mruk (2006, S. 13) definiert das Selbstwertgefühl als Zusammenspiel des individuellen Empfindens des eigenen Werts und der subjektiven Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen.



Abbildung 5: *Selbstwertmatrix nach Mruk*. Auszug aus *Defining self-esteem: An often overlooked issue with crucial implications* von C.J. Mruk, in M. H. Kernis (Hrsg.), *Self-esteem issues and answers* (S. 11–16), 2006, Psychology Press.

In Abbildung 5 ist das mehrdimensionale Verständnis des Selbstwerts von Mruk (2006, S. 14) dargestellt. Dabei wird der Zusammenhang zwischen der Beurteilung der eigenen Kompetenzen und der Einschätzung des eigenen Werts sichtbar durch den jeweils ausgeübten Einfluss auf den Selbstwert. Aus den unterschiedlichen Konstellationen der Einschätzung des eigenen Werts und der Beurteilung der eigenen Kompetenzen resultieren nach Mruk drei verschiedene Arten des Selbstwertgefühls. Dabei vereint der obere rechte Quadrant (siehe Abbildung 5) eine positive Einschätzung der eigenen Kompetenzen und des eigenen Werts, wobei diese Kombination zu einem positiven, gesunden oder hohen Selbstwertgefühl führt. Im Gegensatz dazu beinhaltet ein geringes Selbstwertgefühl nach Mruk Schwierigkeiten mit dem Gefühl, wertvoll und kompetent zu sein, weshalb es im entgegengesetzten Quadranten zu finden ist. Die beiden anderen Formen des Selbstwerts resultieren aus einem Ungleichgewicht zwischen der Wahrnehmung der Kompetenz und der Wertschätzung. Solche Zustände bezeichnet Mruk als defensives Selbstwertgefühl, weil sie eine gewisse Form der Verwundbarkeit beinhalten, welche es zu verteidigen gilt.

Nun stellt sich die Frage, welche Relevanz diese Beurteilung und Aufteilung des Selbstwerts hat. Was hat es für Konsequenzen, einen hohen oder tiefen Selbstwert zu haben? Dabei haben Bengel et al. (2010, S. 1067) einen positiven Selbstwert sowohl als einen zentralen als auch als einen kognitiven und affektiven Schutzfaktor in der Resilienzforschung identifiziert. Demnach kann ein positiver Selbstwert als Schutzfaktor gesehen werden, der eine positive Entwicklung unter ungünstigen Lebensumständen unterstützt. Im nächsten Unterkapitel wird der aktuelle Forschungsstand zum Einfluss des Selbstwerts im Jugendalter genauer ausgeführt.

6.1 Selbstwert im Jugendalter

Lohnaus (2018, S. 102–105) ist der Frage nachgegangen, inwiefern das Selbstkonzept und der Selbstwert eine Rolle bei den psychischen Entwicklungen im Jugendalter spielen und welche dispositionelle (z. B. Leistungsfähigkeit), strukturelle (z. B. Gesundheit) und behaviorale (z. B. Risiko- oder Problemverhalten) Folgen dies für die Entwicklung von Jugendlichen haben kann. Dabei konnte Lohnaus aus verschiedenen Studien herausarbeiten, dass ein hohes Selbstwertgefühl einerseits mit dem Erleben von mehr positiven und weniger negativen Empfindungen verknüpft ist, und dass es andererseits für weniger physische Probleme und psychische Störungen verantwortlich ist. Des Weiteren wird ein hoher Selbstwert als Schutzfaktor beim Auftreten von belastenden Lebensumständen gesehen. Ebenso hat Lohnaus auf der Basis von empirischen Studien die Folgen eines tiefen respektive eines hohen Selbstwertgefühls untersucht, wobei in den zitierten Studien aufgezeigt werden konnte, dass bestimmte Verläufe in der Selbstwertentwicklung mit negativ konnotierten Entwicklungsfolgen in Verbindung stehen. So zeigten Jugendliche mit stetig abfallendem Selbstwert weniger Toleranz gegenüber deviantem Verhalten und wiesen einen ungesünderen Konsum von Alkohol auf. Zudem waren Jugendliche mit konsistent niedrigem sowie stetig abfallendem Selbstwert empfänglicher für Gruppendruck. Weitere Studien, die sich mit delinquentem Verhalten im Jugendalter beschäftigen, weisen ebenfalls darauf hin, dass ein hoher, jedoch vermutlich instabiler Selbstwert ebenso mit einer erhöhten Gewaltanwendung und Straffälligkeit in Verbindung stehen kann. Als mögliche Erklärung hierfür wird genannt, dass Jugendliche, die zuvor über einen sehr niedrigen Selbstwert verfügten, versuchten, diesen durch delinquentes Verhalten zu steigern.

Lohnaus (2018, S. 103) stellt auf der Basis von verschiedenen Forschungsergebnissen ausserdem eine Verbindung zwischen dem Selbstwertgefühl und der Selbstwirksamkeit her. Dabei stellt er fest, dass die kognitive Psychologie die Selbstwirksamkeit als die Überzeugung einer Person definiert, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (Psychomedia, o.D.). Laut Lohnaus (2018, S. 103–105) kann eine positive Selbstwirksamkeitserwartung zu positiven Entwicklungsfolgen im Jugendalter wie beispielsweise effektivere Lernstrategien, bessere schulische Leistungen und weniger Depressionen führen.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Handlungsanweisungen für die Praxis definieren. So sollten Präventions- und Interventionsmassnahmen bei Jugendlichen auch die Stabilisierung und Förderung des Selbstwerts beinhalten. Eine generelle, undifferenzierte Förderung des Selbstwerts bei Jugendlichen mit sozial problematischen Verhaltensweisen scheint jedoch in gewissen Fällen kontraproduktiv, weshalb die Situation der Jugendlichen immer individuell zu betrachten ist.

6.2 Das Vier-Säulen-Modell des Selbstwerts von Potreck-Rose und Jacob

Um den Selbstwert einer Person differenziert betrachten zu können, kann das Vier-Säulen-Modell des Selbstwerts von Potreck-Rose und Jacob (2013, S. 70–71) als Übersicht dienen (siehe Abbildung 6). Dabei bietet dieses eine übersichtliche Darstellung der Komponenten und Einflussfaktoren des Selbstwerts. Während in diesem Modell zwei Säulen den subjektiven, intrapersonellen Bezug des Selbstwerts abbilden, stellen die anderen beiden den interpersonellen Bezug her. Potreck-Rose und Jacob (2013, S. 70–71) stellen die Verankerung des Selbstwerts auf der intrapersonellen Ebene des Individuums dar, indem sie gleichzeitig den Einfluss auf die Entwicklung und die Ausprägung durch soziale, also interpersonelle, Faktoren einbeziehen.

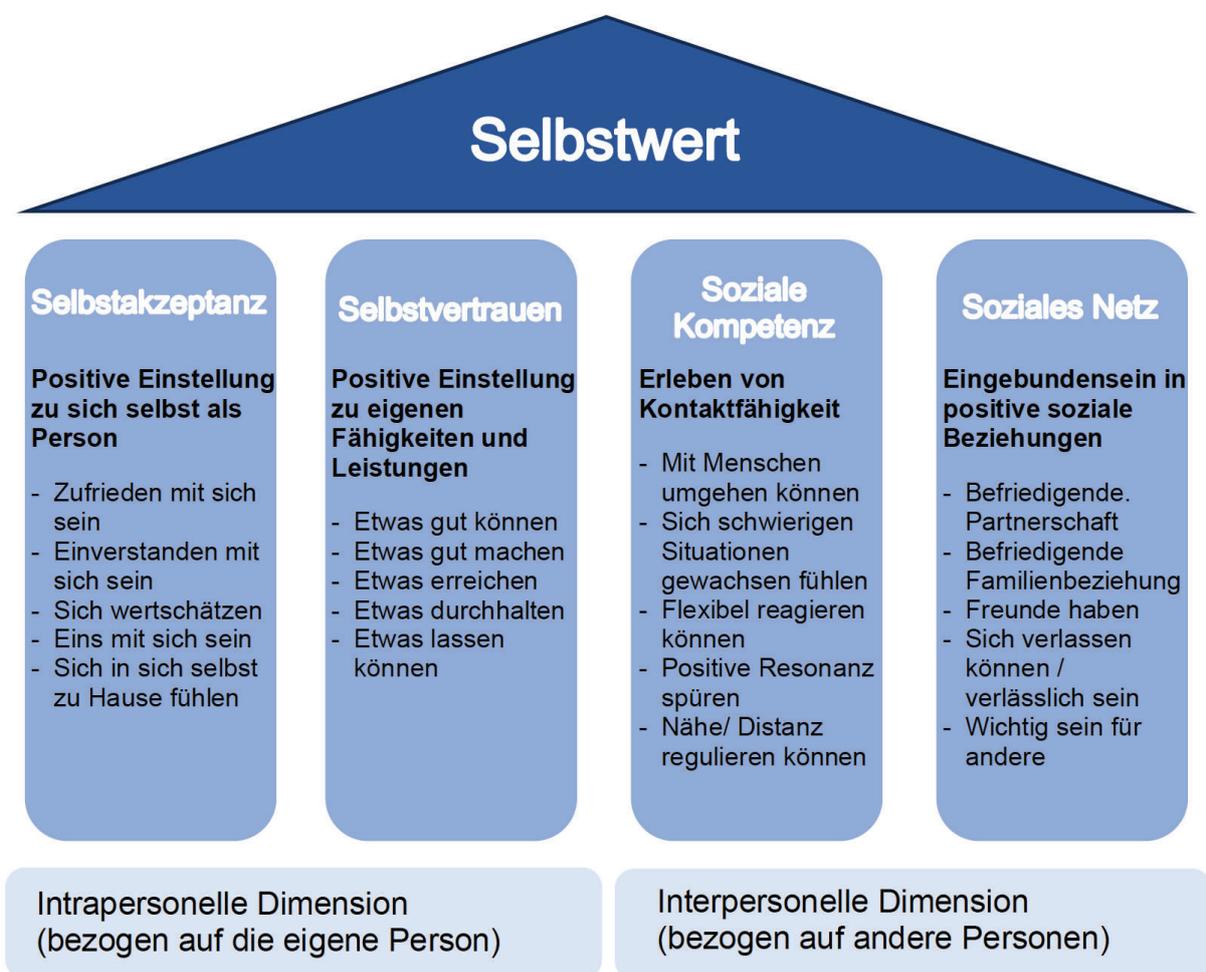


Abbildung 6: Die vier Säulen des Selbstwertes. Auszug aus *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*, (S. 70) Von F. Potreck-Rose & G. Jacob, 2013, Klett.

Nach Potreck-Rose und Jacob (2013, S. 71) ist die Selbstakzeptanz die erste der beiden intrapersonellen Säulen, die auf der Ebene der Einstellung zu sich selbst angesiedelt ist. Eine Person mit hoher Selbstakzeptanz ist grundsätzlich positiv gegenüber sich selbst eingestellt, wobei sie diese positive Einstellung zu sich selbst bei Bedarf auch äussern kann. Die

Selbstakzeptanz als 'Annehmen der eigenen Person' schliesst auch die Akzeptanz der eigenen Schwächen ein. Als Gegenspieler zur Selbstakzeptanz nennen Potreck-Rose und Jacob den Selbstzweifel. Demgegenüber ist in der Säule des Selbstvertrauens (zweite Säule der intrapersonellen Säulen) hauptsächlich die Beschäftigung mit dem eigenen Können, mit den Fähigkeiten sowie mit den Leistungen angesiedelt, wobei die positive Bewertung des eigenen Verhaltens und der damit erreichten Ergebnisse eine grosse Rolle spielen.

Zu der interpersonellen Dimension gehört gemäss Potreck-Rose und Jacob (2013, S. 72) die Säule der sozialen Kompetenz für das Erleben von Kontaktfähigkeit im weitesten Sinne. Dabei beschreiben sie die Fähigkeit, sich in sozialen Beziehungen angemessen zu verhalten, Kontakt mit anderen Menschen aufzunehmen sowie Nähe und Distanz zu regulieren. So setzen in therapeutischen Settings Interventionen zur Selbstwertstärkung häufig bei der Verbesserung der sozialen Kompetenzen an, was die Bedeutung dieser Säule für den Selbstwert unterstreicht. Anhand der Säule des sozialen Netzes beschreiben Potreck-Rose und Jacob das Vorhandensein oder das Nichtvorhandensein von positiven sozialen Beziehungen. Denn das Eingebundensein in ein soziales Netz ermöglicht soziale Unterstützung in schwierigen Situationen. Laut Potreck-Rose und Jacob kann der Zusammenhang zwischen erlebter sozialer Unterstützung und dem Selbstwert mehrfach empirisch belegt werden.

6.3 Handlungsleitende Methoden zur Selbstwertstärkung

In diesem Kapitel wurde der Begriff des Selbstwerts bereits von verschiedenen Seiten beleuchtet. Ausserdem konnte dessen Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen verdeutlicht werden, wodurch erneut die Relevanz der Fragestellung untermauert wurde.

Die vier Säulen des Selbstwerts von Potreck-Rose und Jacob (2013, S. 70) beschreiben die Bestandteile des Selbstwerts anhand von vier Säulen, die bereits eine erste Orientierung für die Praxis und einen Anhaltspunkt geben, wie der Selbstwert der Klient*innen sowohl gestärkt als auch gesteigert werden kann. Bei der Säule des Selbstvertrauens kann beispielsweise beim Punkt «etwas gut können» angesetzt werden. Hierzu kann sich die Fachperson die Frage stellen, welche Intervention bei den Adressat*innen zu einer positiven Wahrnehmung führen könnte. In diesem Zusammenhang wäre es möglich, einerseits Kompetenzen zu vermitteln und andererseits die erarbeiteten Erfolge erfahrbar zu machen.

In diesem Unterkapitel werden konkrete Methoden vorgestellt, welche in der Praxis der Sozialen Arbeit angewendet werden können, um mit den Klient*innen an deren Selbstwert zu arbeiten.

6.3.1 Quellen der Selbstwirksamkeitserfahrung nach Bandura

Wie bereits beschrieben, konnte Lohaus (2018, S. 103) auf der Basis von verschiedenen Forschungsergebnissen den Einfluss der Selbstwirksamkeit auf den Selbstwert feststellen. Denselben Schluss zieht Müller (2011, S. 100) aus den Arbeiten verschiedener Theoretiker*innen aus unterschiedlichen humanwissenschaftlichen Bereichen. Vor diesem Hintergrund wird auch ein Modell zur Selbstwirksamkeitserfahrung vorgestellt, mit dem Ziel, den Blick zu öffnen und weitere Möglichkeiten der Selbstwertsteigerung mit einzubeziehen. Hierfür wurde das Modell der Quellen der Selbstwirksamkeit von Bandura aus den Siebzigerjahren ausgewählt. Die Tatsache, dass sich aktuelle Quellen immer noch auf dieses Modell stützen (Müller, 2011), lässt auf seine weiterhin bestehende Aktualität schließen.

Bandura (zitiert nach Müller, 2011, S. 109) benennt vier Quellen, welche die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen. Als stärkste Quelle nennt er die Mastery-Erfahrung, also das Erleben von erfolgreich bewältigten Aufgaben (siehe auch Kapitel 4.3). Damit diese die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen können, müssen die entsprechenden Erfolge einerseits als solche anerkannt und andererseits internal attribuiert werden. In pädagogischen Settings können solche Mastery-Erfahrungen gefördert werden, indem die Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass Erfolgserleben möglich ist. Hierbei ist es beispielsweise wichtig, Teilkompetenzen zu vermitteln, damit die Aufgabe gemeistert werden kann.

Als weitere Quelle nennt Bandura (zitiert nach Müller, 2011, S. 109) die stellvertretende Erfahrung, wonach das erfolgreiche Vorführen oder Lösen einer Aufgabe zur Ausbildung von Selbstwirksamkeit führt. Dabei ist eine hinreichend enge Beziehung zwischen ausführender und beobachtender Person eine wichtige Grundlage, damit die stellvertretende Erfahrung ihren Einfluss auf die Selbstwirksamkeit ausüben kann. Des Weiteren kann das Darbieten von Modellen, sei es durch die Fachperson oder durch Peers, als pädagogisches Werkzeug genutzt werden.

Die beiden anderen Quellen sieht Bandura (zitiert nach Müller, 2011, S. 109–110) als weniger bedeutsam an. Eine von ihnen, die dritte, ist die verbale Unterstützung. Dabei kann das Etablieren einer unterstützenden Kommunikation die Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen. Dies kann durch ermutigenden Zuspruch und positive Rückmeldungen erreicht werden. Des Weiteren kann verbale Unterstützung auch mit einer Kausalattribution von Erfolgen geboten werden, wobei der Zusammenhang zwischen Erfolg und der individuellen Anstrengung oder das Thematisieren individueller Bezugsnormen im Sinne einer Verbesserung der eigenen Leistung unterstrichen werden.

Die letzte und vierte Selbstwirksamkeitsquelle von Bandura (zitiert nach Müller, 2011, S. 110) ist der physiologische und emotionale Zustand. Damit beschreibt Bandura den möglichen Einfluss von körperlichen Signalen und deren Interpretation auf die Selbstwirksamkeit wie

beispielsweise ein schneller Herzschlag, der einerseits als Zeichen von Unsicherheit, andererseits aber auch als leistungsfördernde Anspannung interpretiert werden kann. Von dieser Interpretation hängt der Einfluss auf das aktuelle Selbstwirksamkeitsempfinden ab. Als pädagogisches Mittel, insbesondere um den emotionalen Zustand zu verbessern, eignet sich eine positive und freudvolle Stimmung.

6.3.2 Grundhaltungen für die Arbeit mit dem Selbstwert

Durch die vier Quellen der Selbstwirksamkeitserfahrung nach Bandura (zitiert nach Müller, 2011, S. 109–110) konnten konkrete Interventionen für die Praxis definiert werden, welche den Selbstwert der Klient*innen stabilisieren und steigern können. Dabei ist den Verfasserinnen dieser Arbeit aufgefallen, dass viele dieser Interventionsmöglichkeiten unter anderem auf kommunikativer Ebene stattfinden. So nennt beispielsweise die Quelle der verbalen Unterstützung die Kausalattribution von Erfolgen. Aus diesem Grund haben die Verfasserinnen der vorliegenden Arbeit Theorien zu Grundhaltungen für Fachpersonen der Sozialen Arbeit zusammengetragen, welche es diesen ermöglichen, den entsprechenden Rahmen für solche Interventionen zu schaffen.

Abplanalp et al. (2020, S. 49) haben Arbeitsprinzipien entwickelt, welche Fachpersonen in ihrem professionellen Handeln leiten sollen. Diese unterteilen sie in drei axiologisch-theoretische Arbeitsprinzipien, nämlich in ethisches Handeln, in Kontextualisierung, in Mehrperspektivität und in die drei theoretisch-empirischen Arbeitsprinzipien Beziehungshandeln, Ressourcenorientierung und Befähigungshandeln.

Für die Arbeit mit dem Selbstwert sind insbesondere die theoretisch-empirischen Arbeitsprinzipien interessant, da diese auf die zentralen Einflussfaktoren des Selbstwerts ausgerichtet sind und sich direkt auf die Handlungsebene beziehen. Dabei ist das Arbeitsprinzip des Beziehungshandelns grundlegend für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Laut Abplanalp et al. (2020, S. 49–79) hat die Fachperson eine empathische und unterstützende Beziehung zu ihrem Gegenüber aufzubauen. Denn eine funktionierende professionelle Beziehung ermöglicht nach der Autorenschaft das gemeinsame Erarbeiten und Setzen von Zielen. Zum Beziehungshandeln gehört aber auch die Reflexion und die aktive Gestaltung von Nähe und Distanz durch die Fachperson. Des Weiteren ist das Arbeitsprinzip der Ressourcenaktivierung stark mit dem Selbstwert verbunden. Fühlt sich eine Person ressourcenstark, so kann sie laut Abplanalp et al. Situationen besser begegnen und positive Selbstwerterfahrungen machen. Zudem stellen sie mit dem Prinzip des Befähigungshandelns die Unabhängigkeit und die Autonomie der Klient*innen den Fokus, indem die Fachperson diese darin zu unterstützen hat, stärkende Verhaltensweisen auszuprobieren, um ein breites Verhaltensrepertoire zu entwickeln. Dabei ist es das Ziel, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, die einen zukünftigen selbständigen Umgang mit Herausforderungen ermöglicht. Charakteristisch

für das Arbeitsprinzip des Befähigungshandelns ist laut Abplanalp et al. der Wechsel von einem defizit- hin zu einem ressourcenorientierten Menschenbild, das die Förderung von Kompetenzen, Stärken und Gestaltungspotenzialen in den Vordergrund stellt.

Eine weitere Methode der Sozialen Arbeit, welche in der Arbeit mit dem Selbstwert sehr hilfreich sein kann, ist die klientenzentrierte Beratung nach Rogers (zitiert nach Abplanalp et al., S. 124–126). Diese beinhaltet eine empathische und kongruente Haltung gegenüber den Klient*innen, welche durch unbedingte Wertschätzung geprägt ist. Mit anderen Worten, die Fachperson soll als echte, kongruente Person auftreten, sich der hilfesuchenden Person annehmen und ihr dabei unbedingte Wertschätzung entgegenbringen. Zudem soll sie gegenüber den innerpsychischen und emotionalen Prozessen echte Empathie zeigen.

Die unbedingte Wertschätzung hat eine besondere Bedeutung in der Selbstwertstärkung. Sie wird nach Rogers (zitiert nach Abplanalp et al., S. 124–126) als warm und respektvoll bezeichnet und ist an keinerlei Bedingungen geknüpft. Die unbedingte Wertschätzung kann beim Gegenüber die Aktualisierungstendenz aktivieren, um dadurch die Entwicklung der eigenen Möglichkeiten zu fördern.

7 Tanzpädagogik

In diesem Kapitel soll nun als Letztes der drei Hauptstränge die Tanzpädagogik und deren Ziele sowie die Tanzimprovisation vorgestellt werden, bevor in Kapitel 8 das Konzept erarbeitet wird. Dadurch soll eine Grundlage für die tänzerischen Inhalte geschaffen werden.

Jede*r versteht unter dem Begriff Tanz vermutlich etwas anderes. Während Tanz für die einen das freie Tanzen, die Improvisation und das Batteln ist, die mit Musik in Verbindung gebracht werden, ist er für andere Performance, Leistung und Bühne (Freytag, 2022, S. 704). Ebenso vielfältig können Äusserungen nach einer Tanzaufführung ausfallen, die von «grossartig» bis «verstörend» und «das ist doch gar kein Tanz» reichen. Nun stellt sich also die Frage, was Tanz überhaupt ist. Dabei kann er aus pädagogischer Perspektive betrachtet werden, es können aber auch ästhetisch-künstlerische, anthropologische, therapeutische und gesundheitliche Aspekte dominieren. Zudem kann Tanz sowohl Sport als auch Unterhaltung oder Therapie sein. Nach Klein (2017) ist er ein «anthropologisches, kulturelles und soziales Phänomen, eine individuelle und kollektive körperliche Praxis und ein künstlerisches Feld» (S. 335). Auch Westphal (2014) beschreibt, dass Tanz aus anthropologischer Perspektive ein besonderer Zugang des Menschen zur Welt und des menschlichen Ausdrucks ist. Des Weiteren fungiert der Tanz aus der soziologischen Perspektive nach Klein (2017) als «körperlich-sinnliche Erfahrung des Sozialen» (S. 340).

7.1 Die Geschichte der Tanzpädagogik

Tanz wurde lange Zeit nicht als eigenständige Disziplin erachtet, weshalb sie in verwandte Disziplinen wie Theater-, Musik-, Literatur- und Sportwissenschaften eingebunden wurde (Freytag, 2022, S. 710–717). Inzwischen hat sich diese Einstellung laut Freytag (2022) deutlich verändert. So wurden tanzwissenschaftliche Lehrstühle und Studiengänge errichtet, und sowohl in der Forschung als auch in der Bildung gibt es grosse Bemühungen, den Tanz miteinander zu verbinden. Ein Beispiel hierfür ist der durch die Kulturstiftung des Bundes geförderte Tanzplan Deutschland (Sieben, 2010, S.145–155), der die Entwicklung einer theoretisch breit aufgestellten tanzwissenschaftlichen Forschungslandschaft unterstützt. In der tanzpädagogischen Forschung geht es im Allgemeinen darum, aus der pädagogischen Perspektive Lern- und Bildungsprozesse durch Tanz anzustossen. Zudem hat Tanz im Gegensatz zu anderen Sportarten die Besonderheit, die Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers zu erweitern und zu trainieren. Demgegenüber zielen andere Sportarten wie beispielsweise Leichtathletik oder Unihockey mit ihrem Training darauf ab, die Leistung zu optimieren.

Klein (2017, S. 336) definiert Tanz somit als «Agenten von Sinnesvermittlung und Sinnstiftung». Ergänzend dazu spricht Fritsch (1990, S.110) von einem

«empfindungsdurchlässigen Bewegungen», wobei Bewegungen, Gesten und Haltungen zu einem symbolischen Ausdruck abgewandelt werden. Das Spezifische am Tanz ist die Leiblichkeit (Abraham, 2017, S.19). Bei anderen künstlerischen Tätigkeiten wie beispielsweise Musik oder Fotografie ist der Körper zwar auch beteiligt, jedoch steht er weniger im Zentrum der Darstellung. Des Weiteren ergänzt und definiert Huschka (2002) den Tanzkörper als «ein hochgradig widersprüchliches und komplexes Phänomen und Konstrukt, da er sowohl Quelle als auch Material von Bewegungen, ausführendes wie initiierendes Organ, Medium und Instrument ist» (S.25). Dabei entsteht eine unmittelbare Verbundenheit zwischen Person und Darstellung, was bei pädagogischer Nutzung nach Freytag (2011, S.4) zu Chancen, aber auch zu Schwierigkeiten führen kann. Daher soll stets sehr sensibel mit dem Medium Tanz umgegangen werden.

In den Siebziger- und Achtzigerjahren bildete sich der Tanz als Teilbereich der ästhetischen Erziehung heraus (Freytag, 2022, S. 707). Zudem gibt es in unterschiedlichen historischen Epochen, Kulturen und geografischen Regionen verschiedenste Tanzstile wie beispielsweise Volkstänze, Gesellschaftstänze, sakrale Tänze oder Bühnentanz. Aus anthropologischer Perspektive beschreibt der Tanz eine elementare Form des menschlichen Ausdrucks, einen besonderen Zugang der Menschen zur Welt sowie eine in der Kultur verankerte Form zu kommunizieren und sich darzustellen. Tänze in ihrem historischen Kontext sind ein «Spiegel der Zeit», der die jeweilige Deutung von Körper und Bewegung, gesellschaftliche Normen und ästhetische Vorstellungen abbildet. Des Weiteren basiert die Idee, dass Tanz einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Bildung beitragen kann, auf der Entwicklung des modernen Tanzes zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Freytag, 2022, S. 707).

Freytag (2022, S. 708) hält zudem fest, dass die Entwicklung des modernen Tanzes respektive des Ausdruckstanzes und des Modern Dance in Europa als Gegenbewegung zum klassischen Ballett entstand. Da der Ausdruckstanz eng mit den Lebensreformbewegungen der Zeit verbunden war, kann er auch als kritische Reaktion auf die verschiedenen Entwicklungen (technisch, politisch, wirtschaftlich) der Moderne gesehen werden. Dabei hatten die klassischen Wegbereiter François Delsartes (1811–1871) sowie der Genfer Musikpädagoge Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) die Vision, das starre und künstliche Bewegungssystem des klassischen Tanzes zu überwinden. Auch Rudolf von Laban gilt als wichtigster Tanztheoretiker dieser Zeit, indem er sich mit der von ihm entwickelten Antriebslehre und den Bewegungsnotationen sowie mit der Improvisation als Vermittlungsmethode in der Erziehung beschäftigte (Laban, 1984). Dabei experimentierte er nicht nur mit Improvisation durch Bewegung, sondern auch mit Wort- und Tonkunst (Lampert, 2007, S.49). Den Begriff Tanzimprovisation nutzte Laban zu dieser Zeit noch nicht, er beschrieb diese Tätigkeit vielmehr mit «spontanes Kombinieren» (Lampert, 2007, S. 49). All diese Ideen des modernen Tanzes waren wegweisend für die Entstehung der Tanzpädagogik im 20. Jahrhundert, aus der sich Ziele und Grundsätze entwickelten, die die Tanzpädagogik bis heute definieren (Freytag, 2022, S. 708).

7.2 Ziele der Tanzpädagogik

Durch und mit Tanz werden laut Freytag (2022, S. 710) folgende Ziele verfolgt: die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, des Vorstellungsvermögens, der Fantasie sowie die Entwicklung und Differenzierung der ästhetischen Ausdrucksmöglichkeit und der Urteilsfähigkeit. Dabei wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch Potenziale besitzt, die es ihm ermöglichen, Erlebnisse, Empfindungen, Vorstellungen oder Gefühle in ästhetischen Produkten zum Ausdruck zu bringen. Des Weiteren soll die Kombination aus tänzerischen Fähigkeiten und der Vermittlung sozialer Kompetenzen wie zum Beispiel Geduld, Ausdauer und positive Arbeitshaltung die Erarbeitung eines gesunden Selbstbewusstseins unterstützen (Geissler, 1993 zitiert nach Helbig, 2015).

Um Freytag zu ergänzen, teilt Helbig (2015, S. 31) die Ziele der Tanzpädagogik in vier Bereiche auf, die miteinander in Verbindung stehen. Darunter versteht Helbig das Zusammenspiel des sachorientierten, des subjekt-emotionalen, des sozialen und des kognitiven Bereichs.

- *Sachorientierter Bereich:* Hier steht der Tanz selbst im Mittelpunkt. In diesem Bereich soll es darum gehen, tänzerische Fähigkeiten und Bewegungsmuster zu erlernen. Dieses Ziel wird auch in Unterrichtsmodellen von Tanzschulen verfolgt, es soll aber nicht mit den Zielen der Tanzpädagogik gleichgesetzt werden. Im tanzpädagogischen Bereich ist es neben dem Erwerb von tänzerischen Fähigkeiten auch das Ziel, dass die Tanzenden ihre eigenen Fähigkeiten kennenlernen und durch Validieren derselben im Selbstwert bestärkt werden können. Dabei ist es wichtig, dass in der Tanzpädagogik die Teilnehmenden nicht überfordert werden und die Übungen flexibel an die Gruppe angepasst werden können.
- *Subjekt-emotionaler Bereich:* In diesem Bereich steht die Ganzheitlichkeit des Erlebens im Zentrum. Das Einlassen auf Emotionen, Wünsche und Gefühle soll durch die Wahrnehmung der Körperlichkeit ermöglicht werden. Es ist wichtig, dass unerwarteten Gefühlen während dem Tanzen Raum gelassen wird, um sich so besser kennenzulernen und die körperlichen und emotionalen Möglichkeiten zu erforschen.
- *Sozialer Bereich:* Die Ziele im sozialen Bereich beziehen sich auf die menschlichen Interaktionen. Die Tanzenden sollen lernen, einen möglichst harmonischen Umgang miteinander zu erleben, Rücksicht aufeinander zu nehmen, sich anzupassen, Kompromisse einzugehen und konstruktiv miteinander zu kommunizieren. Ziel dabei soll es auch sein, die eigene Identität zu entwickeln und zu stärken.
- *Kognitiver Bereich:* Im kognitiven Bereich sollen die Tanzenden in ihrer Konzentration, Kombinations- und Reaktionsfähigkeit sowie Flexibilität und Handlungskompetenz gefördert werden. Das Erlernen von Bewegungsmustern zum einen und die Entwicklung der eigenen Kreativität zur Veränderung von Bewegungen zum anderen ist ein

zentrales Ziel der Tanzpädagogik und fällt unter den kognitiven Bereich (Helbig, 2015, S. 32–35).

Als weiteres Ziel der Tanzpädagogik ergänzt Kaufmann (2016, S.142) die Entwicklung der emotionalen Intelligenz. Denn die Arbeit mit dem eigenen Körper bedeutet gleichzeitig auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, wobei das Erleben des Körpers und die motorische Entwicklung bei den Tanzenden oft viele Fragen aufwerfen. Dabei soll dem Staunen über die Möglichkeiten des eigenen Körpers und den daraus entstehenden Gefühlen und Emotionen Raum gelassen werden. Diesbezüglich ist es aber auch wichtig, dass diese heikle und sensible Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper stets durch einen Pädagogen bzw. durch eine Pädagogin oder durch eine Leitungsperson gut begleitet wird (Kaufmann, 2016). Zudem gilt es für die Betreuenden zu beachten, dass sie die Lernenden in diesem Prozess nur begleiten, ohne ihn vorgeben zu wollen. Ebenso ist der Austausch zwischen der Leitungsperson und den Schüler*innen als Grundlage für das Lernen einer gesunden Feedbackkultur, aber auch für den Umgang mit Emotionen unabdingbar. Die Schüler*innen lernen auch emotionale Intelligenz, indem sie sich als einen individuellen Menschen begreifen und an ihrer eigenen Entwicklung mitarbeiten. D. h., dass sie Entscheidungen treffen und dabei lernen, die Konsequenzen zu tragen (Kaufmann, 2016, S.143). Dies ermöglicht nicht nur ein gestärktes Selbstwertgefühl, sondern fördert auch das Lernen und die eigene Kreativität.

7.3 Methodik der Tanzpädagogik

Um die Ziele der Tanzpädagogik erreichen zu können, gilt es, deren Methoden und Techniken kennenzulernen. Dabei sind die Arbeitsweisen und Vermittlungsformen sehr vielfältig, wobei sie stark mit den Adressat*innen, dem Tanzstil und dem Rahmen zusammenhängen (Freytag, 2022, S.713). Sowohl im professionellen Bereich als auch in der Arbeit mit Laien zeigt sich ein breites Spektrum an Zielen, Inhalten und Methoden (Diehl & Lampert, 2010, S.10).

In der Tanzpädagogik gibt es zwei Hauptstränge der Methodik, die sich stark unterscheiden, verschiedene Ziele verfolgen und unterschiedliche Ergebnisse erzielen (Helbig, 2015, S. 36). Helbig (2015) beschreibt eine Methode der Tanzpädagogik, die sich mit dem Arbeiten mit bildhaften Tänzen beschäftigt. Da die Tanzenden aufgrund der bewegungstechnischen Vorgaben kaum Freiheiten haben, steht vor allem die Anpassungsfähigkeit eines Ideals im Zentrum. Demgegenüber führt das einheitliche Tanzen in einer Gruppe auch zu einer Stärkung des Gemeinschafts- und Gruppengefühls. Der Nachteil besteht hier jedoch darin, dass durch das Streben nach Synchronität und Perfektion die sinnliche Seite des Erlebens der eigenen Gefühlswelt und der Emotionen möglicherweise verloren geht (Helbig, 2015, S.36). Obwohl dies nicht den Zielen des subjekt-emotionalen Bereichs entspricht, stärkt es vor allem jene im sozialen und sachorientierten Spektrum. Diehl und Lampert (2010, S.10–12) heben zudem das übergreifende Merkmal des zeitgenössischen Tanzes hervor, welches sich über die

Kombination aus körperlichem Training und Leistungsoptimierung mit Einbeziehung ästhetischer und philosophischer Ideen definiert. Gerade im Freizeitsektor wie z. B. in Tanzschulen dominieren laut Fleischle-Braun (2013) diese imitativen Verfahren beim Erlernen bestimmter Tanztechniken bzw. Tanzstile (Ballett, Hip-hop, Modern Jazz) immer noch sehr stark.

Freytag (2022, S.713) definiert eine zweite zentrale Methode für kreative Prozesse im Tanz, nämlich die Improvisation. Dabei wird diese genutzt, um einen explorativen Erfahrungsprozess zu erleben, bei dem Ausdrucks- und Bewegungsmöglichkeiten erprobt werden können, wobei der Tanz von der eigenen Kreativität und den persönlichen Empfindungen geprägt ist (Helbig, 2015). Martina Bolaender entwickelte vor ihrem psychologisch-therapeutischen Hintergrund einen Ansatz, der versucht, durch Körperbewusstsein die Gestaltungsprozesse der Improvisation integrativ zu verbinden (Bolaender, 1992).

7.3.1 Tanzimprovisation

Der Begriff der Improvisation kommt vom lateinischen Wort «Improvisus» und bedeutet: nicht vorhergesehen, unvermutet (Lampert, 2007, S.15). Lampert (2007) verdeutlicht, dass die Tanzimprovisation in der Bühnengeschichte vorerst keine nennenswerte Rolle spielte. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewann der Begriff der Improvisation im Tanz allmählich an Bedeutung. Dabei wird das Zufällige und Flüchtige als Kennzeichen des modernen Tanzes mit dem Begriff der Tanzimprovisation verbunden. Die Improvisation wird vor allem in den Gebieten der Musik, der Malerei, des Theaters und des Tanzes genutzt, wobei das Besondere im Tanz die Hervorbringung von ungeplanter und überraschender Bewegung ist.

Damit die tänzerische Improvisation gelingt, werden laut Lampert (2007, S.19) Fertigkeiten geübt, die den kreativen Prozess der Improvisation vereinfachen. Diese Fertigkeiten oder auch Techniken der Improvisation sollen den Improvisator oder die Improvisatorin dazu befähigen, Bewegungsmaterial zu erforschen, tänzerisch mit seiner bzw. ihrer Umwelt zu kommunizieren sowie mit dem Bewegungsmaterial umzugehen. Hierbei geht es sowohl um die Hervorbringung als auch um das Entstehen von Bewegung und ihre spontane Kombination. Des Weiteren werden fünf Improvisationsgrade, die sich von fast geschlossen bis ganz offen bewegen, differenziert. Neuber (2000) spricht auch von einem Wechsel von Vorgeben, Aufgeben und Anregen. Zudem ist es wichtig, dass der Grad der Offenheit an die Adressat*innen sowie an das Vorhaben angepasst wird, damit diese nicht in eine Überforderung geraten (Tiedt 1999; Neuber, 2002). Je nachdem kann gerade die Eingrenzung und Reduktion zur Vielfalt führen (Klinge & Freytag, 2007; Bäcker, 2010).

7.3.2 Improvisationsgrade nach Lampert

Die Improvisationsgrade werden daran gemessen, wie stark die Improvisation im Voraus geplant wird. Dabei wird offensichtlich, wie offen die Struktur des Plans ist, um dem Unvorhersehbaren Raum zu geben.

In Abbildung 7 werden drei variable Grade in Verbindung zueinander gesetzt, nämlich der Veränderungsgrad (Wellenform), der Planungsgrad (Skala 1–10) und der daraus resultierende Improvisationsgrad (umgekehrte Skala 10–1). Die Wellenformen zeigen die Veränderungsgrade und somit das Potenzial der Hervorbringung von neuartiger Bewegung. Die Improvisationsgrade messen sich an der Skala der Planungsgrade in umgekehrter Zahlenfolge. Der Planungsgrad 1, eine planlose Improvisation, entspricht dem Improvisationsgrad 10, dem sehr hohen Grad an Unvorhersehbarkeit (Lampert, 2007, S. 187).

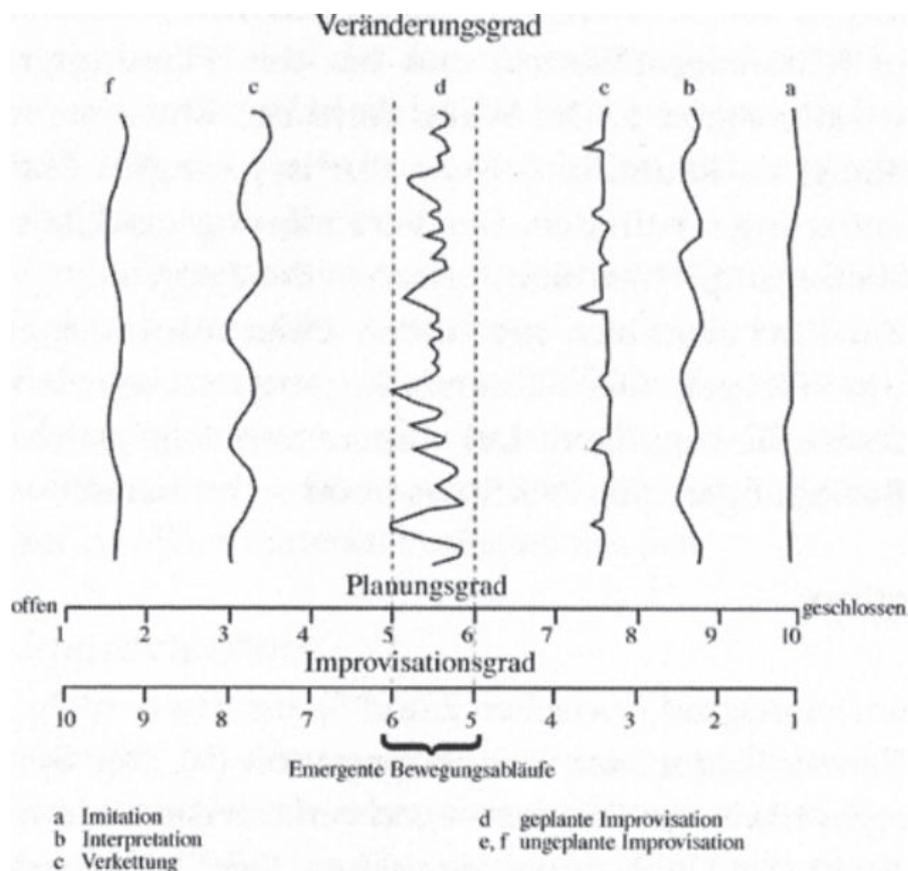


Abbildung 7: Improvisationsgrade nach Lampert. Übernommen aus *Tanzimprovisation: Geschichte – Theorie – Verfahren – Vermittlung*, (S. 187), von F. Lampert, 2007, Transcript Verlag

Lampert unterscheidet hierbei vier Improvisationsgrade:

- *Imitation*: Dieser Improvisationsgrad erfordert am wenigsten Improvisation der Tanzenden. Die Imitation bedeutet die direkte Angleichung einer Bewegung, d. h., die äußeren Vorgaben direkt zu kopieren. Die Kreativität und die Entwicklung eigener Bewegungsmuster stehen bei der Imitation nicht im Mittelpunkt, sondern vielmehr das Kopieren und Angleichen an die Bewegungen anderer. Die Linie ist deshalb gerade und hat den Planungsgrad 10 sowie den Improvisationsgrad 1.
- *Interpretation*: Die Interpretation erfordert etwas mehr Improvisation der Tanzenden. Trotzdem gibt es eine gewisse Grundstruktur in den Bewegungsmustern auf die immer wieder zurückzukommen ist. Meist wird ein bestimmtes Bewegungsmuster vorgegeben, das dann durch die Tanzenden ergänzt oder neu interpretiert werden kann. Es hat aber Platz für das Unbekannte oder Unvorhersehbare. Die Linie ist deswegen etwas wellenförmiger.
- *Verkettung*: Bei der Verkettung wird mit festgelegtem Material improvisiert. Dabei können die Tanzenden das Material aber neu anordnen und neue Übergänge schaffen. Das Basismaterial soll dabei aber nicht verändert werden. Die Wellenform auf der Grafik ist etwas unruhiger als die der Interpretation, jedoch wird die Linie immer wieder gerade, da mit den festgelegten Tanzinstrumenten improvisiert wird.
- *Geplante Improvisation*: Bei der geplanten Improvisation überschneiden sich der Improvisationsgrad und der Planungsgrad, sie bewegen sich zwischen 5 und 6 und die Linie auf der Grafik hat somit die unruhigste Wellenform. Die Veränderungen zwischen dem Chaotischen (und zurück) geschehen hier öfters. Der Veränderungsgrad ist hier somit am höchsten. Im Zentrum steht das ständige Fallen ins Chaos und die Wiederstabilisierung der Anordnung. Die Anordnung der geplanten Improvisation kann beispielsweise räumlich, emotional, narrativ oder zeitlich strukturiert werden.
- *Ungeplante Improvisation*: Die Definition des Begriffs Improvisation entspricht dem der ungeplanten Improvisation am meisten. Der Improvisationsgrad ist hierbei sehr hoch, wobei der Planungsgrad sehr tief ist. Der Improvisation werden eigentlich kaum Regeln oder Grenzen gesetzt. Die Wellenform auf der Grafik ist somit wieder ruhiger, da die Tanzenden erneut mehr in Bewegungsgewohnheiten fallen und die gewohnten Abläufe nicht durchbrochen werden. Überraschende neue Bewegungen und Unvorhersehbares passieren in dieser Form der Improvisation also deutlich weniger. Dieser hohe Improvisationsgrad wird deshalb oft in der Therapie oder Meditation verwendet und weniger im künstlerischen Tanz (Lampert, 2007, S. 187–190).

Jeder Improvisationsgrad hat seine eigene Qualität und unterschiedliche Ziele im Fokus, wobei Improvisation im Allgemeinen sehr viel Übung, Geduld und Vertrauen voraussetzt. Das Wissen über die Improvisationsgrade ist für diese Arbeit relevant, da es die Schwerpunkte und

Möglichkeiten eines jeden einzelnen Grades aufzeigt. Daher kann je nach Bedarf und Ziel jeder Übung mehr oder weniger Regeln und Grenzen gesetzt werden.

7.3.3 Merkmale der Tanzimprovisation

Laut Stibi (2016, S.63) wird die Tanzimprovisation oftmals als Gegenpol zur Choreografie verstanden, auch wenn mittlerweile verschiedene Mischformen existieren, wie zum Beispiel die improvisierte Choreografie. Kriterien der Choreografie sind unter anderem die Vorbereitung und das Festlegen von Bewegungsschritten sowie die Geschlossenheit des Tanzes. Demgegenüber ist die Improvisation durch Offenheit und den spielerischen Umgang aufgrund des tänzerischen Zufalls gekennzeichnet. Da die Improvisation ein spontanes Tun und nicht exakt wiederholbar ist, ist sie das Gegenstück der tänzerischen Kompositionen. Sie reagiert vor allem auf das Unvorhersehbare und zielt darauf ab, mit Gewohntem zu brechen und Neues zu generieren (Stibi, 2016; S.64). Der Tabelle 3 ist zu entnehmen, aus welchen Grundbausteinen sich die Tanzimprovisation zusammensetzt und mit welchen Aspekten in der konkreten Umsetzung gearbeitet werden kann. Dabei können die Übungen in der Tanzimprovisation durch die drei Kategorien Raum, Zeit und Dynamik¹ beliebig angepasst und verändert werden.

¹ Definition der Dynamik: Im Tanz wird unter Dynamik der Krafteinsatz in der Bewegung verstanden, der teilweise auch zur Veränderung der Geschwindigkeit (Beschleunigung, Verlangsamung) führt. Nach Laban handelt es sich hierbei um Antriebsfaktoren (Zeitantrieb: plötzlich/beschleunigt vs. verlangsamt/allmählich sowie Gewichtsantrieb: kraftvoll vs. leicht) und Flussantrieb (frei vs. gebunden). (Kennedy, 2010 zitiert nach Weber 2017)

Parameter des Tanzes		
Raum (space)	Zeit (time)	Dynamik/Energie/Qualitäten (energy)
Grösse/ Dimension <i>klein/gross</i>	Tempo (speed) <i>schnell/langsam,</i> <i>slowmotion</i> <i>ritertando/accelerando</i>	Gewicht <i>schwer, leicht</i>
Ebene (level) <i>tief/mittel/hoch</i>	Dauer (duration) <i>lang/kurz</i>	Fluss (flow) <i>frei/gebunden</i>
Richtung (direction) <i>vorwärts/rückwärts/ seitwärts: links-rechts/ oben/unten, diagonal</i>	Rhythmus (rhythm) Puls (beat) <i>metrisch-ametrisch, rhythmisiert, gleichzeitig-nacheinander</i>	Kraft (quality) <i>stark/sanft, gespannt-kraftvoll, gelöst/zart, Akzente</i>
Form im Raum (bodyshape) <i>rund/gerade/eckig/spiralig</i>	Raumbeziehungen <i>nah/fern/über/unter/durch/herum/zwischen/zu/weg, hinter/vor, treffen/trennen; alleine/verbunden, Spiegel/Schatten, Einklang/Kontrast, Beziehungen zwischen Körperteilen, Umgebung, Individuum/Gruppe/Objekte</i>	Raumrichtung <i>flexibel/direkt</i>
Körper Ebenen (plane) <i>horizontal, frontal, sagittal</i>		Spannung-Entspannung (tension-relaxation) Artikulation <i>flüssig/legato - staccato</i>

Tabelle 3: *Parameter des Tanzes*. In Anlehnung an «Tanzende Verbindungen. Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik. Künstlerische und didaktische Perspektiven» von S. Stibi, in R. Schneidewind & M. Widmer (Hrsg.), *Die Kunst der Verbindung, Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich* (S.67), 2016 Helbling

8 Erarbeitung des eigenen Konzepts

Wie bereits in Kapitel 3 dargelegt wurde, gibt es keine abschliessende Vorgabe, wie ein Konzept aufgebaut sein muss. Hierzu unterscheiden Graf et al. (2021) im Prozess der Konzeptarbeit verschiedene Stadien, nämlich die Vorbereitungsphase, die erste Erarbeitungsphase, die zweite Erarbeitungsphase und die Umsetzung (siehe Kapitel 3). Um den Prozess der Erarbeitung des vorliegenden Konzepts zu veranschaulichen, werden nachfolgend die Überlegungen während des Erarbeitungsprozesses erläutert, wobei die verschiedenen Stadien der Konzeptentwicklung nach Graf et al. als Orientierung dienen.

In den Kapiteln 4 bis 7 konnte theoretisch hergeleitet werden, wie Tanz für die Selbstwertstärkung bei Jugendlichen genutzt werden kann. Da bereits viel Literatur zu den Themen Bewegung und Selbstwert, Jugendalter sowie Selbstwert und Tanzpädagogik vorhanden ist, konnten auf diese Weise genügend Informationen eingeholt werden. Andernfalls hätte in einem weiteren Schritt noch eine empirische Erhebung, beispielsweise durch Expert*inneninterviews stattfinden müssen. Bei der Erarbeitung des eigenen Konzepts bauten die Verfasserinnen auf den gewonnenen Erkenntnissen auf, wobei diese der Vorbereitungs- und teilweise der Erarbeitungsphase nach Graf et al. (2021) zugeordnet werden. Das Einlesen in die Konzept- und Projektarbeit half bei der Strukturierung und Erarbeitung unseres Konzeptes.

Im Raum Bern besteht ein Angebot für Jugendliche 'Roundabout', welches niederschwellige Tanzangebote für Mädchen und junge Frauen anbietet. Bei diesem Angebot wird Streetdance mit dem Gedanken der psychischen und physischen Gesundheitsförderung verknüpft, wobei der Fokus hier auf der Stärkung der persönlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Jugendlichen liegt. Obwohl dieses Angebot nicht direkt den Bedarf für ein Tanzprojekt zur Selbstwertstärkung bei Jugendlichen abdeckt, kann es als Orientierung hinsichtlich Ideen und Grundhaltungen hinzugezogen werden.

Da das Konzept mit dem Ziel erarbeitet wurde, es anschliessend verschiedenen Fachpersonen und Organisationen der Sozialen Arbeit zugänglich zu machen, entfielen einige Punkte in der Vorbereitungsphase. Zudem müssen Fragen nach der Finanzierung, dem Unterstützungsbedarf, einem fachlichen Support, dem Personal und der Terminplanung bei einer zukünftigen Umsetzung des Projekts der organisationalen Rahmung und der aktuellen Situation angepasst werden. Die Kapitel 4 bis 7 dieser Arbeit können als Endprodukt der Erarbeitungsphase 1 angesehen werden. Dabei werden die darin gesammelten Informationen im Hinblick auf das Konzept zusammengefasst, ausgewählt und strukturiert. Als Teil der zweiten Erarbeitungsphase werden nun die gesammelten Informationen mit dem Wissen in Verbindung gesetzt und auf das Konzept angewendet. Nachfolgende Tabelle 4 ist an die neun W-Fragen von

Graf et al. (2021, S.118) angelehnt. Zudem bietet sie einen Überblick über die Inhalte des Konzepts.

W-Frage	Themenfeld	Vorliegendes Konzept
Wer?	Antragstellende, Projektträger*in	Zur freien Verfügung: <ul style="list-style-type: none"> • sozialpädagogische Institution (z.B. Jugendtreff)
Warum?	Ausgangs- und Problemlage, Bedarf	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung des Selbstwerts als Herausforderung im Jugendalter • Auftrag der Sozialen Arbeit • Lücke in der Methodik der Sozialen Arbeit: Tanz als Medium
Für wen?	Zielgruppe	Jugendliche
Wozu?	Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwert stärken • Legitimierung Medium Tanz
Was?	Leistungen, Angebote	Regelmässige Tanztreffs
Wie?	Methoden, Arbeitsformen	Methoden aus der Tanzpädagogik <ul style="list-style-type: none"> • Improvisation Künstlerische und ästhetische Methoden Methoden aus der Sozialen Arbeit <ul style="list-style-type: none"> • Methoden zur Selbstwertstärkung • Methoden zur Beziehungsarbeit • Methoden zur Gruppenarbeit
Wo?	Standort, Raumbedarf	Ein gut zugänglicher Raum mit mobiler oder fixer Musikanlage
Durch wen?	Personalbedarf	Mindestens eine Leitungsperson mit pädagogischem und tänzerischem Hintergrund und vertieftem Wissen zum Medium Tanz zur Selbstwertstärkung
Womit?	Sach- und Finanzmittel	Kosten für Raum und gegebenenfalls Lohnkosten der Leitungsperson

Tabelle 4: W-Fragen nach Graf et. al. (2021). Eigene Darstellung.

Die erste W-Frage nach Graf et al. (2021), die Frage nach dem «Wer», bleibt offen. Das Konzept wurde mit dem Ziel eines freien Zugangs erstellt, um den Start für das tanzpädagogische Projekt niederschwellig zu gestalten. Zudem sind verschiedene Projektträger*innen vorstellbar, wobei sich beispielsweise ein Jugendtreff anbieten würde.

Die Frage «Warum?» konnte in den vorhergehenden Kapiteln fundiert dargelegt werden und wird hier nochmals kurz zusammengefasst. Die soziale Arbeit hat gemäss Berufsverband AvenirSocial den Auftrag Menschen in ihrer Entwicklung und deren Begleitung bei Entwicklungen und Veränderungen (Beck et al., 2010, S. 7) zu unterstützen. Die Veränderungen im Jugendalter stellen eine der verbreitetsten Krisen des Heranwachsens dar (siehe Kapitel 5), wobei es der Auftrag der Sozialen Arbeit ist, die Jugendlichen in diesem Prozess zu betreuen, zu fördern und sie zu stabilisieren. Es bestehen bereits verschiedene Angebote in der Jugendarbeit. Das Medium Tanz hat jedoch noch kaum Eingang in die Arbeit mit Jugendlichen gefunden. Die Verbindung von methodischem Wissen zur Selbstwertentwicklung und Daten zur Tanzpädagogik legitimieren das Vorhaben einen neuartigen Zugang zu den Jugendlichen zu ermöglichen sowie die Methodenvielfalt der Sozialen Arbeit zu erweitern.

Zielgruppe sind Jugendliche, wie bereits oben beschrieben, wobei eine enge Verknüpfung mit dem Bedarf (siehe auch Kapitel 5) besteht. Für ein besseres Gelingen von tanzpädagogischem Handeln wird ein grundlegendes Interesse der Jugendlichen am Tanzen vorausgesetzt, was in Kapitel 4 nachzulesen ist.

Als Ziel der tanzpädagogischen Intervention wurde die Selbstwertstärkung bei den Jugendlichen gewählt. Dabei stellte sich auch die Frage, «wozu» das Erstellen des Konzepts dient und welche Ziele damit verfolgt werden. Durch die wissenschaftliche Darstellung soll der positive Effekt des Mediums Tanz zur Selbstwertstärkung bei Jugendlichen begründet werden. Als übergeordnetes Ziel wird das gesammelte Wissen in eine Form gebracht, welche für Organisationen und Fachpersonen niederschwellig zugänglich und nutzbar ist. Dadurch können die Chancen auf eine Nutzung des gesammelten Wissens in der Praxis gesteigert werden.

Das Angebot (Antwort auf die Frage nach dem «Was») wird nur in groben Zügen vorgegeben. In Kapitel 6 wurde dargelegt, dass die Beziehungsarbeit für eine gelingende positive Beeinflussung des Selbstwerts zentral ist, wobei hierfür wiederholende Durchführungen eine Voraussetzung ist. Ebenso setzt der Aspekt der Kompetenzerweiterung und der Gruppenzugehörigkeit eine mehrfache Durchführung voraus, wodurch die Frage nach dem «Was» als ein mehrfaches gemeinsames Tanzen mit Jugendlichen umschrieben werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Frage nach dem «Wie» differenziert beleuchtet. Zudem wurden in den Kapiteln 5, 6 und 7 Methoden zur Selbstwertstärkung, zur Tanzpädagogik und zur Jugendarbeit vorgestellt. In Kapitel 8.1.2 wurden konkrete Techniken und Übungen erarbeitet, welche das Medium Tanz zur Selbstwertstärkung nutzen. Bei der Durchführung eines Projekts können diese Inhalte basierend auf dem vorliegenden Konzept für die Ausgestaltung des methodischen Teils verwendet werden. Die erarbeiteten Übungen sind im Kapitel 8.1.2 zu finden. Ausserdem wurden ebenfalls die Übungen aus der Tanzpädagogik gesammelt, welche die Verfasserinnen für eine Adaptierung zur Selbstwertstärkung als geeignet

eingeschätzt haben. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Tanzabends, welche die Grundlage für die empirische Auswertung der Umsetzbarkeit der entwickelten Übungen bildete, mussten sich die Verfasserinnen auf eine Auswahl von Übungen beschränken. Diese wurden schliesslich angepasst an die Zielsetzung und am Tanzabend umgesetzt. Zudem können die noch nicht angepassten Übungen, die in der Übungssammlung des Konzeptes zu finden sind, Fachpersonen, als Orientierung und Basis dienen, um neue Übungen zu entwickeln.

Die Frage nach dem «Wo» ist stark vom Rahmen der Durchführung abhängig. Falls das Konzept innerhalb einer Organisation wie beispielsweise eines Jugendtreffs umgesetzt wird, können mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits vorhandene Räume genutzt werden. Würde jedoch ein unabhängiges Projekt aufgezogen, müsste nach geeigneten Räumen gesucht werden. Dabei muss der Raum einerseits genügend Platz für alle Tanzenden bieten sowie andererseits für die Zielgruppe leicht erreichbar sein. Was die Musik betrifft, kann mit einer mobilen Musikanlage gearbeitet werden.

«Durch wen» das Angebot geleitet wird und durch wen es organisiert wird, hängt erneut von der Rahmung ab. Dabei kann die Leitung auf freiwilliger Basis oder innerhalb eines Anstellungsverhältnisses von einer Person übernommen werden, welche einen pädagogischen Hintergrund sowie Zugang zum Medium Tanz hat. Eine tänzerische Ausbildung ist jedoch nicht zwingend notwendig, da nicht die reine Kompetenzvermittlung des Tanzes im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Schaffung eines selbstwertfördernden Rahmens. Am Modell der Leitungsperson wird in Kapitel 4 diesbezüglich die Bedeutung der stellvertretenden Erfahrung dargelegt.

Die Frage nach dem «Womit», also die Sach- und Finanzmittel, ist erst nach einer genaueren Planung zu beantworten. Denn je nach Entlohnung der Leitungsperson und den Kosten für die Raummiete müssen unterschiedliche Mittel aufgewendet werden.

8.1 Konkretisierung des methodischen Teils des Konzeptes

Im Rahmen der Beantwortung der Frage nach dem «Wie» werden in Kapitel 8.1.2 Techniken und Übungen dargestellt, welche das Medium Tanz mit selbstwertstärkenden Massnahmen verbinden. Dabei wurden für die Legitimierung der neu erstellten Techniken wissenschaftliche Grundlagen der Selbstwertforschung und der Tanzpädagogik verbunden. Da zu den neu entstandenen Techniken und Übungen noch keine praktischen Erfahrungen in der Umsetzung vorhanden sind, wurde ein evaluativer Zwischenschritt eingebaut. So wurden bei einem Tanzanlass ausgewählte Techniken umgesetzt, um sie anschliessend innerhalb eines fokussierten Gruppeninterviews auszuwerten. In diesem Kapitel wird zuerst die Fragestellung des empirischen Teils genauer erläutert und hergeleitet, gefolgt von der Erklärung des Versuchsaufbaus sowie den Überlegungen bei der Wahl der Testpersonen.

Es ist *nicht* das Ziel des evaluativen Zwischenschrittes, die Wirkung der Übungen auf den Selbstwert zu evaluieren. Vielmehr soll die Umsetzbarkeit einer Auswahl der neu entwickelten Übungen ausgewertet werden. Folgende Fragestellung diente bei der Planung und der Durchführung des empirischen Teils als Orientierung:

Was melden Jugendliche nach der einmaligen Durchführung der entwickelten Techniken und Übungen zurück und welche Beobachtungen können gemacht werden?

Hierfür wurde ein einmaliger Tanzanlass mit Jugendlichen durchgeführt. Das Programm bestand ausschliesslich aus den entwickelten tanzpädagogischen Inhalten zur Selbstwertstärkung. Dieser Aufbau des Tanzanlasses hat es auch ermöglicht, dass eine grössere Anzahl der entwickelten Übungen zur Aufführung kamen. Da die Fragestellung des empirischen Teils einzig auf die Umsetzbarkeit der Techniken und Übungen ausgerichtet ist, konnten hierzu spezifisch Daten gesammelt werden.

Als Testpersonen wurden Jugendliche ausgewählt, welche Erfahrung mit einer Bandbreite von sportlichen Aktivitäten haben, jedoch keinen engen Kontakt zum Tanz (siehe Kapitel 4). In Kapitel 5 konnte dargelegt werden, dass die Entwicklung des Selbstwertgefühls generell als Herausforderung im Jugendalter angesehen werden kann, weshalb die Teilnehmenden ausschliesslich aufgrund ihres Alters ausgewählt wurden. Des Weiteren wurde zwecks Abgrenzung von einer Fokussierung auf Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen abgesehen.

Nach dem Tanzabend wurden die Rückmeldungen der Jugendlichen mittels eines fokussierten Gruppeninterviews gesammelt. Zusätzlich wurden während der Durchführung des Tanzabends auch Daten mit der Methode der offenen teilnehmenden Beobachtung zusammengetragen, wobei dieses Vorgehen in Kapitel 8.1.3 detailliert erläutert wird.

8.1.1 Umsetzung und Verlauf des Tanzanlasses

Der Tanzabend mit den Jugendlichen des Turnvereins Worb wurde am Freitag, 20.10.2023 in einer Turnhalle durchgeführt. Da diese auf die Verfasserinnen etwas gross wirkte, wurde nur ihr vorderer Teil benutzt. Zum Anlass erschienen 12 Jugendliche sowie zwei Leitende des Turnvereins. Für den Tanzabend standen den Verfasserinnen eineinhalb Stunden zur Verfügung. Während eine Stunde genutzt wurde, um die methodischen Inhalte respektive die Übungen und Techniken auszuprobieren, wurde in der letzten halben Stunde anhand eines fokussierten Gruppeninterviews nach der Wirkung der Durchführung auf die Jugendlichen sowie nach möglichen Verbesserungsvorschlägen gefragt. Weil der Tanzanlass im Vorhinein gut geplant wurde, konnte auf viel Material zurückgegriffen oder ausgewichen werden. Die Verfasserinnen, die zugleich die Gruppe anleiteten, und somit die Rolle der Leitenden übernahmen, haben die Übungen jeweils erklärt und vorgezeigt, um anschliessend mit der Gruppe mitzutanzten.

8.1.2 Entwicklung der Übungen

Dieses Kapitel soll verdeutlichen, wie die Übungen und Techniken, die am Tanzabend verwendet wurden, entstanden sind. Als Grundlage wurde immer eine Übung aus der Tanzimprovisation verwendet, die jeweils mit einem Grundsatz oder gar einer Übung aus der Selbstwertstärkung verbunden wurde. Manchmal wurde dabei auch nur ein gewisses selbstwertstärkendes Element in die Übung der Tanzimprovisation integriert. Was es bei den Übungen immer zu beachten gilt, ist, dass sie stets auf das Niveau der Gruppe angepasst werden müssen, damit die Teilnehmenden nicht in eine Überforderung geraten, was hinsichtlich der Stärkung des Selbstwertes kontraproduktiv wäre. Die folgenden erarbeiteten Übungen wurden am genannten Tanzabend durchgeführt, um sie anschliessend auszuwerten und zum Schluss je nachdem noch anzupassen oder zu verändern. Im Konzept (siehe Anhang) befindet sich eine Sammlung an Übungen und Techniken, die für die Praxis genutzt und gegebenenfalls angepasst werden können.

8.1.2.1 Erarbeiteter Grundsatz zur Haltung der Leitungspersonen

Die Verfasserinnen haben für den Tanzabend einen Grundsatz erarbeitet, der sich vor allem aus Übungen zur Selbstwertstärkung ableiten lässt. Nach Potreck-Rose (2013) lässt sich die Übung *Sich loben und ermutigen* sehr vielfältig gestalten, wobei sie im Rahmen des Vier-Säulen-Modells des Selbstwertes vor allem der Stärkung des Selbstvertrauens dient (Potreck-Rose, 2013, S.136). Denn durch das Prinzip *des Wohlwollenden Ichs* soll eine positive Einstellung gegenüber sich selbst entstehen. Eine weitere Möglichkeit, sich selbst zu loben und zu ermutigen, wäre die wohlwollende Bewertung einer selbst verrichteten Arbeit wie beispielsweise das selbst eingerichtete Wohnzimmer, die selbst gezeichnete Zeichnung oder die selbst geschriebene Schreibe. Aber auch die Übung der liebevollen Beobachter*in sowie der wohlwollenden Begleiter*in nach Potreck-Rose (2013) lässt sich in vielseitiger Form durchführen. Dabei soll sie im Rahmen des Vier-Säulen-Prinzips des Selbstwertes vor allem das Selbstvertrauen stärken. So lässt sich beispielsweise die liebevolle Beobachter*in umsetzen, indem jemand den Tag mit einem liebevollen Satz startet. Dabei können sowohl die Kleidung als auch Tätigkeiten das Thema sein. Dieser Satz wird nun auf einen Zettel geschrieben, der bei sich getragen wird. Nun kann er hin und wieder hervorgeholt werden, um für einen kurzen Moment innezuhalten.

Die Verfasserinnen haben aus diesen Übungen folgenden Grundsatz abgeleitet: Man soll nicht nur sich selbst ermutigen und loben, sondern vor allem auch die anderen in der Gruppe. Das bedeutet konkret, dass schon zu Beginn der Durchführung gesagt wird, dass man einander Komplimente machen und einander ermutigen soll, wobei diese Aufgabe vor allem von den Leitungspersonen vorzuleben ist. Dabei wird das Schaffen einer wohlwollenden

Umgebung und Atmosphäre von den Verfasserinnen als zentral erachtet. Dieser Ansatz wurde bereits in Kapitel 4.3 erläutert.

8.1.2.2 Achtsamkeit durch Körperisolationen

Einige Übungen aus der Tanzimprovisation wie beispielsweise die Isolationen oder die Neun-Punkte-Technik stimmen vor allem mit den Achtsamkeitsübungen der Selbstwertstärkung überein, da sie die Körperwahrnehmung stärken. Zuerst werden die Isolationen vorgestellt, die die Grundlage für fast jeden Tanzstil bilden. Im Folgenden wird zuerst die Neun-Punkte-Technik aus der Tanzimprovisation vorgestellt, gefolgt von den Achtsamkeitsübungen aus der Selbstwertstärkung. In einem dritten Schritt wird schliesslich erklärt, inwiefern sich diese Technik als Übung für das in dieser Arbeit erarbeitete Konzept eignet.

Eine Isolation bedeutet, dass ein Körperteil vom Rest des Körpers isoliert bewegt werden kann (Lampert, 2007), wobei die verschiedenen Körperteile meistens nacheinander durchgegangen werden. Zuerst wird der Kopf bewegt, dann die Schultern, die Arme, die Brust, die Hüfte, die Knie und zum Schluss die Füße. Isolationen haben zum Ziel, die verschiedenen Körperteile warm werden zu lassen, um sie dann unabhängig voneinander bewegen zu können. Diese Isolationen sind demzufolge vor allem für die Körperwahrnehmung von grosser Bedeutung, um hier einen Bogen zur Selbstwertstärkung zu schlagen.

Die Neun-Punkte-Technik basiert auf den Ideen von der Orientierung im Raum von Rudolf von Laban (Lampert, 2007, S. 193). Sie setzt sich aus einem 27-punktigen Raummodell, das vor allem für fortgeschrittene Bewegungsthemen genutzt wird, zusammen. Dabei schärft diese Übung vor allem das Raum- und Anatomiebewusstsein, indem ein imaginärer Würfel den Tanzenden die Struktur vorgibt. Des Weiteren orientiert sich der Körper an 27 Punkten, wobei ein Gerüst von 26 Punkten die tanzende Person umgibt und der 27. Punkt sich in der Mitte des Körpers befindet (siehe Abbildung 8).

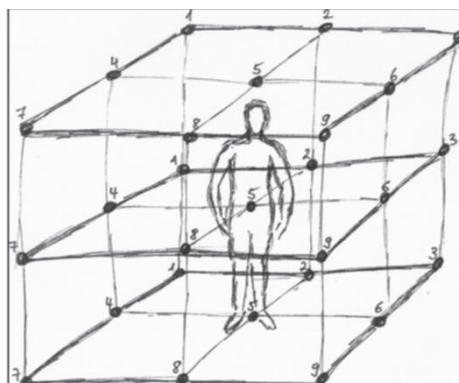


Abbildung 8: Neun-Punkte-Technik. Übernommen aus *Tanzimprovisation: Geschichte - Theorie - Verfahren - Vermittlung*, (S. 187), von F. Lampert, 2007, Transcript Verlag

Mit dieser Technik werden die verschiedenen Punkte mit unterschiedlichen Körperteilen angetanzt. Denn entweder kann ein Körperteil vorgegeben oder es kann frei über alle Körperteile verfügt werden. Um die Übung zu vereinfachen, kann auch nur in einer Ebene von neun

Punkten getanzt werden, jedoch soll die Idee des Würfels beibehalten werden. Dabei kann sich dieser sowohl verkleinern als auch vergrößern und er kann sich auch einmal ausserhalb des Körpers befinden, während er von der tanzenden Person verfolgt wird.

Die Achtsamkeitsübungen aus der Selbstwertstärkung sind sehr vielfältig und lassen sich in verschiedenen Variationen ausführen, wobei sie beim Vier-Säulen-Modell des Selbstwertes vor allem die Selbstakzeptanz stärken sollen (siehe Kapitel 6.2). Potreck-Rose und Jacob (2013, S.98) erläutern Achtsamkeitsübungen für den Körper, für die Sinne oder für Gefühle und Bedürfnisse, wobei stets nach dem gleichen Muster vorgegangen wird. Mit anderen Worten, es geht immer darum, sich im Moment zu spüren und sich wahrzunehmen. Erst in einem zweiten Schritt wird die Position, die Bewegung oder das Gefühl variiert oder verändert. Achtsamkeitsübungen eignen sich insbesondere dazu, um sich im Alltag eine Auszeit zu nehmen und sich für kurze Zeit auf sich selbst zu konzentrieren, was vor allem der Entspannung dienen soll. Bei den Bedürfnissen würde dies in etwa so aussehen:

- *1. Schritt Wahrnehmen:* Für einen Moment soll innegehalten und wahrgenommen werden, welche Bedürfnisse der Körper gerade hat. Dabei sollen beispielsweise Fragen gestellt werden wie: Fühlt sich mein Körper wohl und gepflegt an? Ist mir warm oder kalt? Wann habe ich meine letzte Pause gemacht? Möchte ich mich gerne hinlegen oder mich bewegen?
- *2. Schritt Möglichkeiten zur Bedürfniserfüllung suchen:* Nachdem nachgeföhlt wurde, welche Bedürfnisse der Körper anmeldet, soll in einem zweiten Schritt überlegt werden, welche Bedürfnisse nun erfüllt werden könnten. So kann beispielsweise nicht zu jeder Tageszeit eine Dusche genommen werden. Dabei sollen folgende Fragen der Überprüfung dienen: Falls ich mich nicht gepflegt föhlte, habe ich ein Deo dabei oder kann ich eine Dusche nehmen? Falls mir warm oder kalt ist, kann ich etwas daran ändern (Decke holen, Heizung aufdrehen, Fenster öffen)? Wenn ich eine Pause oder Bewegung brauche, kann ich diese einplanen?
- *3. Schritt Bedürfnisse im Alltag besser erfüllen:* Dieser letzte Schritt dient der konkreten Umsetzung. Auf welche Art und Weise können die körperlichen Bedürfnisse erfüllt werden? Dabei kann es sich auch um einfache und banale Dinge handeln, wie sich am Morgen eine Thermoskanne vorzubereiten oder jede Stunde das Fenster zu öffen. Es kann aber auch eine etwas aufwendigere Umsetzung sein, wie beispielsweise einen täglichen Spaziergang zur Mittagszeit.

Um nun diese Übungen aus der Selbstwertstärkung mit denen aus der Tanzimprovisation zu verbinden, haben sich die Verfasserinnen entschieden, für den Tanzabend eine abgeänderte Form der Neun-Punkte-Technik zu verwenden, auch mit dem Hintergedanken, dass die Jugendlichen nicht in eine Überforderung geraten sollen. Als Steigerung kann diese immer

noch mit der Neun-Punkte-Technik erweitert werden. Die Fünf-Punkte-Technik als Vereinfachung der Neun-Punkte-Technik wurde am Tanzabend getestet, wobei der imaginäre Würfel zum Antanzen nur je einen Punkt in den vier Ecken und einen in der Mitte hatte. Die Legitimation, warum davon ausgegangen werden kann, dass diese Übung selbstwertfördernd ist, liegt darin, dass sie vor allem auf das Raum- und Anatomiebewusstsein abzielt. Mit anderen Worten, sie fördert das Körperbewusstsein (Kapitel 6.2, Säule der Selbstakzeptanz nach Potreck-Rose), was wiederum eine selbstwertstärkende Wirkung haben kann.

Als Erweiterung dieser Übung haben die Verfasserinnen das Spiegeln in den Tanzabend integriert. Dies ist eine sehr gängige Improvisationstechnik, bei der sich zwei Personen mit nach vorne gestreckten Händen gegenüberstehen (Gilette & Pietsch, 2016, S. 183–196). Die Idee hinter dieser Übung ist es, die gegenseitigen Bewegungen zu spiegeln, wobei nicht eine Person den Lead übernehmen soll, sondern es soll eine gemeinsame Kreation von Bewegungen stattfinden, ohne miteinander zu sprechen. Dabei ist es von grosser Bedeutung, einander gut zu beobachten und einander Platz zu lassen.

8.1.2.3 Tanzen nach Gefühlen

Die strukturierte Improvisation wurde mit der Übung zur Benennung von Gefühlen in der Selbstwertstärkung verbunden. Auch hier werden die jeweiligen Übungen einzeln erläutert, um sie am Schluss zu einer spezifisch selbstwertstärkenden Übung zusammenzuführen.

Laut Lampert (2007, S.37) ist die strukturierte Improvisation dadurch geprägt, dass mehr oder weniger starre Regeln festgelegt und Grenzen gesetzt werden. So erläutert Lampert eine ganz einfache Regel, bei der sich die tanzende Person, die einen Sprung macht, danach kurz auf den Boden legen muss. Obwohl diese sehr einfachen und doch äusserst konkreten Anweisungen der Improvisation Grenzen setzen, bieten sie viel Variationsspielraum. Denn dabei wird der Tanz dank der Struktur formal zusammengehalten, und durch die Regeln können aber auch neue, überraschende Bewegungsmuster entstehen.

Lieser (2014, S. 15) beschreibt die Übung der Emotions- und Sehnsuchtsbenennung (sowie die Verabschiedung durch ein Ritual) als selbstwertstärkend. Bei dieser Übung geht es darum, ein bestimmtes Verhalten und die damit verbundenen Emotionen zu benennen, indem die verborgenen Sehnsüchte herausgearbeitet werden (Lieser, 2014). Somit handelt es sich hier um die Transformation von einem dysfunktionalen zu einem funktionalen Verhalten. Um diesen Übergang nachhaltig zu festigen, soll ein bestimmtes Ritual eingeführt werden, welches den Selbstwert und vor allem die Selbstkommunikation stärkt. Dies soll an folgendem Beispiel erläutert werden: Frau A. hat Probleme an ihrer Arbeitsstelle, da ihr Chef sie zu wenig würdigt und mit Kritik nicht spart. Nun erarbeitet und reflektiert sie, dass die Emotionen, die sie dabei empfindet, Ärger und Zorn sind und dass es sich bei der Sehnsucht, die sich dahinter verbirgt, um Anerkennung handelt. Als Nächstes soll Frau A. diese Emotionen und den Vorwurf

gegenüber ihrem Chef in einem Brief schriftlich festhalten, den sie beispielsweise an einem geliebten Ort verbrennt.

Für den Tanzabend haben die Verfasserinnen das Prinzip der Übung aus der Selbstwertstärkung, also das Benennen eines Gefühls, mit der strukturierten Improvisation verbunden. Dabei stellt sich die Übung wie folgt zusammen: Die Tanzenden sollen sich quer durch den Raum bewegen, wobei es jedoch zu keinen Lücken im Raum kommen darf. Es muss also stets aufeinander geachtet und schnell reagiert werden. Sobald die Leitungsperson in die Hände klatscht, müssen die Tanzenden ein vorgegebenes Gefühl wie Freude, Wut oder Trauer nachempfinden, bis die Leitungsperson wieder in die Hände klatscht und sie sich erneut frei im Raum bewegen dürfen. Demnach sind die Regeln in dieser Übung, dass Lücken während dem freien Tanzen resp. Bewegen zu füllen sind und dass beim Klatschen ein bestimmtes Gefühl nachempfunden werden soll.

Als Vorbereitung für die gerade erläuterte Übung haben die Verfasserinnen die Übung Tanzen nach Bildern eingesetzt. Damit wird fürs Erste das Hineinversetzen in einen Charakter beabsichtigt, um den Zugang zu den eigenen Gefühlen zu erleichtern. Tamara Mancini, eine Berner Tänzerin, beschreibt im Podcast Seven-Eight die «Tanzen nach Bildern»-Technik (von Niederhäusern, 2023). Dabei wird eine bestimmte Tanzbewegung/ eine bestimmte Abfolge genommen und in verschiedene Boxen gesteckt. Darin ist tanzende Person einmal der Superheld Hulk, Wasser oder ein Ninja. Hier geht es darum, sich in einen Charakter oder in eine Eigenschaft hineinzufühlen und sich dementsprechend zu bewegen. Dabei entstehen unterschiedliche Intensitäten von Bewegungen, die den Zugang zur Innenwelt ermöglichen.

8.1.2.4 Symptom of Slowness Score

Die Übung Symptom of Slowness Score bedarf für die Verfasserinnen kaum einer Legitimation, weshalb sie in den Tanzabend integriert werden sollte. Da sie eigentlich eine Achtsamkeitsübung ist, wurde sie am Tanzabend ohne Anpassungen durchgeführt.

Die Symptom-of-Slowness-Score-Technik wurde von Gillette und Pietsch (2016, S.187) für Parkinsonpatient*innen entwickelt, wobei im Zentrum des Ansatzes die Verkörperung der Elemente der Krankheit und des Körpers steht. Mit anderen Worten, es geht hier um das Bewusstsein des Körpers. Der «Symptom of Slowness Score» beinhaltet die folgenden vier Schritte:

- 1) Zu Beginn wird eine Bewegung ausgewählt, die ausgeführt werden soll – zum Beispiel das Heben eines Armes oder das Senken des Kopfes.
- 2) In einem zweiten Schritt soll die Bewegung visualisiert werden, ohne sie wirklich auszuführen. Dabei kann es hilfreich sein, sich selbst in der dritten Person zu beobachten, indem man sich beispielsweise selbst in einem Video sieht, während man die Bewegung ausführt.
- 3) Nun soll die Bewegung physisch analysiert werden. Was muss mechanisch passieren, damit die Bewegung ausführbar ist? Muss man das Gewicht verlagern, einen Muskel anspannen oder ein gewisses Körperteil biegen?
- 4) Zum Schluss soll nun diese Bewegung möglichst so, wie sie zuvor visualisiert wurde, durchgeführt werden.

8.1.3 Aufbau des Tanzanlasses: Übungen und Techniken

Da sich die Verfasserinnen vor der Durchführung des Tanzabends weitgehend mit der Literatur auseinandergesetzt haben, konnte ein zentraler Grundsatz für die gesamte Durchführung definiert werden, der in Kapitel 8.1.2.1 bereits erläutert wurde. Dabei bestand die Aufgabe der Leiterinnen darin, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Jugendlichen wohl fühlten, sich frei bewegen konnten und die Möglichkeit hatten, ihren kreativen Ideen freien Lauf zu lassen. Des Weiteren versuchten die Leiterinnen, wann immer möglich, die Jugendlichen durch Komplimente zu ermutigen. Siehe dazu auch Kapitel 6.3.1 Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura und Kapitel 4.3.

Der Tanzanlass wurde in vier Phasen, mit der Auswertung sind es fünf, unterteilt. Tabelle 5 sind die jeweiligen Inhalte und Schwerpunkte zu entnehmen, die kurz erläutert werden.

Phase	Inhalte und Übungen
1. Kennenlernen und Einleiten	<ul style="list-style-type: none"> - Wer sind wir? Was ist unsere Bachelorarbeit? Was werden wir machen? Was ist unser Ziel? Was ist der heutige Rahmen und Ablauf? - Grundsatz erläutern. - Bewegungskreis: Name und Lieblingssport nennen und eine Bewegung vorzeigen, die alle nachmachen.
2. Aufwärmen und Körperwahrnehmungübung	<p>Achtsamkeit durch Körperisolationen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Isolationen über Kopf zu Schulter, Brust, Hüfte, Knie bis Füße - 5-Punkte-Technik: mit den isolierten Körperteilen - Spiegeln: Anschliessend an die Fünf-Punkte-Technik folgen: Arme, Beine, Ellbogen etc. frei
3. Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> - Tanzen nach Bildern: Die Boxen Ninja, Hulk, James Bond und Catwoman dienen als Grundlage, um sich nach dem Gefühl des jeweiligen Charakters zu bewegen. - Tanzen nach Gefühlen: Strukturierte Improvisation, im Raum umherlaufen, wenn geklatscht wird, eine vorgegebene Emotion ausleben. Z.B. Trauer, Wut, Freude.
4. Abschluss und Achtsamkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturierte Improvisation mit Dehnen: Immer beim Klatschen eine eigene Dehnübung machen bis wieder geklatscht wird. - Symptom of Slowness Score: Achtsamkeitsübung

Tabelle 5: Aufbau des Tanzabends. Eigene Darstellung

Die erste Phase diente dazu, einen sicheren Rahmen für die Jugendlichen zu schaffen, um ruhig in das Thema einzusteigen. Dabei wurde der erarbeitete Grundsatz vermittelt und ihnen wurde versichert, dass es weder ein Falsch noch ein Richtig gäbe. Nach einer kurzen Einleitung seitens der Leiterinnen wurde in einem zweiten Teil der ersten Phase ein Kreis gebildet. Nun durfte jede*r Teilnehmende ihren Namen und Lieblingssport nennen sowie eine Bewegung vorzeigen, die im Nachgang von der ganzen Gruppe einige Male wiederholt wurde (Bewegungskreis). Diese Phase sollte dazu dienen, den Gruppenzusammenhalt und das Vertrauen in der Gruppe zu stärken, was, wie in Kapitel 4.3 erwähnt, von grosser Bedeutung ist.

Die zweite Phase des Tanzanlasses war nun ganz den tänzerischen Inhalten gewidmet. Um aufzuwärmen und um den ersten Kontakt zum Körper herzustellen, wurden anhand von

Isolationsübungen die einzelnen Körperteile aktiviert und aufgewärmt, wobei die Fünf-Punkte-Technik, wie bereits erwähnt, eine vereinfachte Form der Neun-Punkte-Technik ist. Zudem ist sie eine Steigerung der Isolationsübung. Nun sollten mit den verschiedenen isolierten Körperteilen die fünf imaginären Punkte angetanzt werden. Hier konnten die Jugendlichen zuerst mit einem vorgegebenen und danach mit einem frei gewählten Körperteil tanzen. Im Anschluss daran wurde die Fünf-Punkte-Technik noch in einen neuen Zusammenhang gebracht. So sollten sich die Teilnehmenden beim Spiegeln einander gegenüber aufstellen, wobei die eine Person nun vorgibt, welcher der fünf Punkte mit welchem Körperteil angetanzt wird. Dabei ist es von Bedeutung, gut aufeinander zu achten und einander exakt zu beobachten. Nach einer gewissen Zeit sollte die andere Person den Lead übernehmen, wodurch die Rollen gewechselt werden. Diese Übung erfordert zum einen eine hohe Bewegungsreflexion. So muss sich die beobachtende Person fragen, was sie tun muss, um diese Bewegung ebenfalls ausführen zu können. Zum anderen soll diese Übung ein Gemeinschaftsgefühl kreieren, um zusammen etwas zu erschaffen.

Die nächste Übung startete mit dem Hauptteil des Tanzabends, dem *Tanzen nach Bildern*. Diese hatte zum Ziel, sich in eine andere Person bzw. in einen anderen Charakter hineinzuversetzen und diesen nachzuempfinden. Zudem diente sie als Vorübung für das *Tanzen nach Gefühlen*, welche während dem Tanzabend mit der strukturierten Improvisation in Verbindung gebracht wurde. Nachfolgend soll die Ausführung der Übung *Tanzen nach Bildern* erläutert werden. Anhand von kleinen A6-Bildern wurde den Jugendlichen ein Bild zu den jeweiligen Charakteren gezeigt, wobei es sich um einen Ninja, Hulk, James Bond und Catwoman handelte. In einem ersten Durchgang wurden die Charaktere mit den Inputs der Leiterinnen in einem Kreis zusammen durchgegangen. Der Ninja bewegt sich schnell und hat vielleicht ein Messer in den Händen. Der Hulk ist stark, gross und mächtig. James Bond ist ein Gentleman und vielleicht doch etwas ein Macho. Und zu guter Letzt die Catwoman, welche sich sowohl geschmeidig als auch elegant bewegt und vielleicht etwas hinterlistig ist. Diese Vorschläge sollten den Jugendlichen eine Idee davon geben, wie die Übung gemeint ist. In einem zweiten Schritt wurden die Kärtchen auf dem Boden verteilt, und die Jugendlichen bewegten sich in Dreier- bzw. Vierergruppen für kurze Zeit eigenständig zu den vier Charakteren. Nach einer bestimmten Zeit wurde zum nächsten Charakter gewechselt.

Wie bereits erwähnt, wurde die Übung *Tanzen nach Gefühlen* mit der strukturierten Improvisation verbunden, wobei Letztere von mehr oder weniger starren Regeln geprägt sind, die während der Tanzimprovisation befolgt werden müssen. In diesem Beispiel mussten sich die Jugendlichen frei und quer durch den Raum bewegen, indem sie stets darauf achten mussten, dass sich keine Lücken im Raum bildeten. Infolgedessen mussten sie immer gut beobachten, wo sich die anderen befanden und wohin sie sich bewegen mussten, um im Raum keine grosse leere Fläche entstehen zu lassen. Dabei mussten sie, sobald eine der Leiterinnen in

die Hände klatschte, ein vorgegebenes Gefühl nachempfinden, wie zum Beispiel Freude, wenn sie einen Wettkampf gewinnen oder eine gute Note zurückbekommen, aber auch Wut oder sogar Trauer. Sobald die Leiterinnen wieder klatschten, mussten sich die Jugendlichen erneut frei im Raum bewegen und tanzen. Das Ziel dieser Übung war es, einen Zugang zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen zu erlangen und diese zu explorieren, was mit dem Modell von Marcia in Verbindung gebracht werden kann (siehe Kapitel 5.1.2). Einigen Jugendlichen kann es vielleicht auch helfen, sich an eine bestimmte Situation zurückzuerinnern, die von diesem Gefühl geprägt wurde.

In der vierten und letzten Phase vor der Auswertung ging es den Verfasserinnen darum, wieder etwas Ruhe zu kreieren und einen Abschluss zu finden, wobei die Dehnübung erneut mit der strukturierten Improvisation verbunden wurde. Wenn die Leiterinnen in die Hände klatschten, durften die Jugendlichen eine eigene Dehnübung durchführen, bis Erstere erneut das Signal für das ruhige Umherlaufen im Raum gaben. Die letzte Übung zielte schliesslich darauf ab, einen etwas ruhigeren Zugang zum eigenen Körper finden zu können, wofür die Übung *Symptom of Slowness Score* aus der Tanzimprovisation als Abschluss für den Tanzabend gewählt wurde. Dabei mussten sich die Jugendlichen im Kreis auf den Boden legen und die Augen schliessen. Danach wurde die Übung anhand der Schritte in Kapitel 8.1.2.4 angeleitet.

8.1.3.1 Teilnehmende Beobachtung: Eindrücke

Erste Eindrücke vom Tanzabend wurden mittels teilnehmender Beobachtung gewonnen. Bei dieser Methode begeben sich die Forschenden in das Lebensumfeld der untersuchten Personen und nehmen an deren alltäglichen Leben teil. Dieses Vorgehen wird von der Annahme geleitet, dass die untersuchten Personen nach einer kurzen Angewöhnungsfrist wieder zu ihren üblichen Verhaltensweisen zurückkehren. Bei dieser Form der Datenerhebung ist es den Forschenden freigestellt, mit welchen Mitteln sie beobachten und wie sie das Beobachtete anschliessend systematisieren (Schaffer, 2014, S. 91–92). Für die Erhebung der Daten durch die offene teilnehmende Beobachtung des Tanzanlasses wurde eine sehr offene Version der Beobachtung mit wenig strukturellen Vorgaben gewählt. Zudem wurden sämtliche Beobachtungen, welche die Leiterinnen während des Tanzanlasses gemacht haben, noch an demselben dokumentiert und danach fortlaufend ergänzt. Als Unterstützung wurden vorangehend Indikatoren entwickelt, welche als Gedankenstütze und Orientierungshilfe dienen sollten, jedoch nicht abschliessend zu verstehen sind. Diese sind in Tabelle 6 ersichtlich.

Übung / Technik (beispielsweise Tanzen nach Gefühlen)	
Indikatoren	Wie häufig oder ausführlich muss die Übung erklärt werden, bis die Jugendlichen sie ausführen können?
	Wie häufig wird nachgefragt?
	Welchen Eindruck machen die Jugendlichen auf die Leitungspersonen: Gruppendynamik, Freude, Flow.
	Entspricht die Übung dem Niveau der Gruppe?
	Wie lange fällt die Ausführung der Übung aus?

Tabelle 6: Indikatoren zur teilnehmenden Beobachtung. Eigene Darstellung.

Die Beobachtungen während dem Anlass wurden jeweils pro Übung festgehalten, wobei im Anschluss daran der Gesamteindruck der Leiterinnen erfasst wurde. Die Auswertung haben die Verfasserinnen anhand eines Protokolls vorgenommen, welches in einem separaten Anhang abgelegt ist. Zudem wurde dieses in die Kategorien Beobachtung, Interpretation und Fragen unterteilt, und die Erkenntnisse der jeweiligen Kategorien wurden in die Auswertung miteinbezogen.

Durch die teilnehmende Beobachtung lässt sich der Tanzabend im Allgemeinen als sehr zufriedenstellend bewerten. Denn die Jugendlichen konnten sich sehr gut auf die Übungen einlassen und haben während der ganzen Durchführung ebenso gut mitgemacht. Schon zu Beginn konnten die Verfasserinnen feststellen, dass die Jugendlichen sich sehr frei bewegten, woraus geschlossen werden konnte, dass sie sich in der Gruppe wohlfühlten und ihnen das freie Tanzen nicht peinlich war. Als Ergänzung zu dieser Beobachtung stellte sich, zum einen die Frage, an was es liegt, dass sich die Jugendlichen so wohlfühlten, und zum anderen, wie ein solcher Tanzabend mit einer Gruppe von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten verlaufen wäre. Des Weiteren stellte sich die Gruppendynamik in dieser Gruppe als sehr kooperativ heraus, was mit einer anderen Gruppe nicht unbedingt der Fall hätte sein müssen. Etwa in der Mitte der Durchführung haben sich mehrere Jugendliche aus der Umgebung vor dem Fenster der Turnhalle versammelt und die teilnehmenden Jugendlichen beobachtet. Dies machte es für Letztere für einige Minuten schwierig, sich auf das Geschehen in der Turnhalle zu konzentrieren, weshalb sie begonnen haben, in Gruppen herumzustehen, zu schwatzen und zu lachen. Erst nach dem Runterlassen der Storen konnte sich die Gruppe auf die Aufgaben konzentrieren. Die Verfasserinnen gehen davon aus, dass es den Teilnehmenden peinlich war, sich so frei zu bewegen, weil sie von anderen Jugendlichen beobachtet wurden. Weiter stellten die Leiterinnen fest, dass die Jugendlichen nach einer gewissen Zeit bei fast jeder Übung nicht mehr genau wussten, wie sie sich bewegen sollten. Es schien, als ob es ihnen an Ideen für weitere Bewegungskombinationen fehlte. Bei dieser Beobachtung stellt sich die Frage, ob dem durch ständige Inputs seitens der Leitungspersonen entgegengewirkt werden

könnte, was aber deren aktive Teilnahme am Geschehenen sowie die gute Beobachtung der Jugendlichen voraussetzt. Zudem konnte festgestellt werden, dass sich die Jugendlichen freier und kreativer bewegten, wenn die Leitungspersonen die Übungen mitmachten.

Spezifisch zu den jeweiligen Übungen lässt sich sagen, dass sie gut funktioniert haben. Dabei konnten die Verfasserinnen beobachten, dass die Partner*innen- und Gruppenübungen den Jugendlichen viel Freude bereiteten. Denn während diesen waren sie sehr konzentriert und fokussierten sich auf die vorgegebene Aufgabe. Bei Übungen, die in der ganzen Gruppe durchgeführt wurden, bildeten sie oft kleine Gruppen. Es konnte nur selten beobachtet werden, dass die Jugendlichen ganz für sich beispielweise einem Gefühl nachgegangen sind. Einzig bei der Übung Symptom of Slowness Score waren sie sehr auf sich selbst konzentriert und haben nicht miteinander geschwätzt.

8.1.3.2 Ergebnisse aus dem fokussierten Interview

Der Tanzanlasses wurde mittels fokussierten Interviews in der Form eines Gruppeninterviews evaluiert. Es wurde deshalb einem qualitativen Vorgehen der Vorzug gewährt, weil dadurch Informationen zur subjektiven Wahrnehmung und die Deutung der Teilnehmenden sowie deren Erlebniswelt gesammelt werden konnten (Schaffer, 2014, S. 91–112). Qualitative Interviews bestehen in der Regel aus verschiedenen offenen Fragen, welche je nach Verlauf des Interviews in angepasster Reihenfolge gestellt werden. Zudem sind die Befragten völlig frei in ihrer Reaktion, wobei diese geringe Strukturierung der Befragung möglichst viel Raum für die subjektive Sicht, Wahrnehmung und Deutung der befragten Personen lassen soll. Die Form der qualitativen teilstrukturierten Interviews unter anderem eingesetzt, wenn zu einer Forschungsfrage noch sehr wenig bekannt ist. Teilstandardisierte Interviews bilden das Grundgerüst von Gruppeninterviews, wenn die Befragten [in der Form eines Erlebnisses] einen gewissen Wirklichkeitsausschnitt teilen (Schaffer, 2014, S. 91–112). Dieser Ausgangspunkt liegt auch beim fokussierten Interview vor, das immer von einer von den befragten Personen geteilten Erlebnissituation ausgeht. Das Ziel des fokussierten Interviews ist die Erhebung der unmittelbaren Reaktion der Beteiligten auf das Erlebnis (S. 141). Dieses methodische Vorgehen ist deshalb geeignet, weil das Ziel der empirischen Datenerhebung das Sammeln von Rückmeldungen und Eindrücken von Beteiligten auf ein gemeinsames Erlebnis beinhaltet. Die in Tabelle 7 ersichtlichen Fragen haben die Leiterinnen als Grundfragen verwendet, wobei sich stets neue weiterführende Fragen ergaben.

Übungen	Fragen	
<ul style="list-style-type: none"> • Isolationen • Neun-Punkte-Technik • Spiegeln • Tanzen nach Bildern • Tanzen nach Gefühlen • Strukturierte Improvisation • Symptom of Slowness Score 	Welche Übungen waren für euch verständlich? Und wieso?	Welche Übungen waren für euch weniger verständlich? Und wieso?
	Welche Übungen fandet ihr leicht umsetzbar? Und wieso?	Welche Übungen fandet ihr schwieriger umzusetzen? Und wieso?
	Wie habt ihr euch bei der Durchführung der einzelnen Übungen gefühlt? Und wieso?	Welche haben sich gut angefühlt?
		Welche waren euch unangenehm?
	Was würdet ihr anders machen? Und warum?	
	Was hat euch an dieser Form des Trainings gefallen? Und wieso?	

Tabelle 7: *Fragen fokussiertes Interview*. Eigene Darstellung.

Das Gruppeninterview wurde mit zwei Aufnahmegeräten aufgezeichnet. Zur Auswertung wurde ein Protokoll erstellt, wobei Auffälligkeiten, Schwierigkeiten, besondere Aussagen der Jugendlichen sowie Interpretationen und Gedanken festgehalten wurden (siehe separaten Anhang).

Vorwegzunehmen ist, dass die Jugendlichen sehr frei und offen auf die Fragen antworteten. Auch beteiligten sich alle etwa gleichermassen am Interview. Ab und zu sprachen die Verfasserinnen auch einzelne etwas zurückhaltende Teilnehmende an.

Zu Beginn des Interviews wiederholten die Jugendlichen mehrere Male, wie wohl sie sich in der Gruppe fühlten. Eine Jugendliche hob auch hervor, dass ein solcher Tanzabend mit der Klasse «unvorstellbar» wäre. Beim Nachfragen der Leiterinnen stellte sich heraus, dass sie sich bei einem solchen Tanzabend mit der eigenen Klasse niemals gleichermassen frei bewegen könnten. Dies deshalb, weil sich die Gruppe der Teilnehmenden freiwillig bewegen würde, da sie Spass daran hätten und sie somit auch blöd tun könnten und nicht alles so ernst nehmen würden. Demgegenüber würden sie in der Klasse ausgelacht werden, weshalb sie sich dort nicht so frei bewegen könnten wie im Turnverein. Mehrere Jugendliche betonten zudem, dass es ihnen leichtfiel, sich frei zu bewegen, weil alle mitgemacht haben und fokussiert waren.

Aus dem fokussierten Interview lassen sich zu den jeweiligen Übungen verschiedene Schlussfolgerungen ziehen. Meist äusserten sich zu einer Übung jeweils zwei oder drei Jugendliche. Manchmal befragten die Leiterinnen aber auch alle Jugendlichen der Reihe nach, was meistens nicht zu Ergänzungen, sondern eher zu gegenseitiger Zustimmung führte.

Zum Bewegungskreis äusserten die Jugendlichen, dass es gut war, dass jede*r etwas vorzeigen musste, denn dadurch konnte man sich auf sich selbst konzentrieren und sich überlegen, welche Bewegung man zeigen möchte. Zudem fühlten sie sich weniger allein und von der Gruppe getragen, da im Anschluss daran alle die Bewegung wiederholten. Zu den

Isolationen antworteten die Jugendlichen unterschiedlich. So fanden sie es schwierig, die einzelnen Körperteile vom Rest des Körpers zu isolieren. Jedoch waren sie sehr froh darüber, dass ihnen die Leiterinnen dazu Tipps gaben und ihnen die Übungen immer vorzeigten. Zu dieser Übung kann zusammenfassend gesagt werden, dass individuelle Unterschiede bestanden bezüglich der Schwierigkeit ein bestimmtes Körperteil zu isolieren. Ein Jugendlicher äusserte weiter, dass er es toll fand, einmal die Tanz-Moves aus den Musikvideos und TikTok auszuprobieren. Auch bei der Fünf-Punkte-Technik waren die Jugendlichen sehr froh darüber, dass ihnen die Leiterinnen die Übung zuerst vorgezeigten, wodurch sie die Idee dahinter besser verstanden. Zudem habe es ihnen geholfen, sich diesen imaginären Würfel vorzustellen. Ebenso habe es viel Spass gemacht, sich diesen einmal gross und einmal klein vorzustellen und sich dementsprechend zu bewegen. Auch hätten die Jugendlichen gut loslassen können. Das Spiegeln wiederum sei am Anfang etwas komisch gewesen, insbesondere sich so nahe zu sein und sich anschauen zu müssen. Bei dieser Übung habe es ihnen sehr geholfen, dass ihnen die Leiterinnen die Übungen vorgezeigt hätten. Die Jugendlichen konnten jedoch auch selbst feststellen, dass sie nach einer gewissen Zeit immer wieder den gleichen Bewegungsabläufen folgten und irgendwann nicht mehr wussten, wie sie sich sonst noch bewegen könnten. Eine Jugendliche äusserte auch, dass sie sich sehr gut auf die Übung konzentrieren konnte und die anderen in der Gruppe etwas vergessen habe. Des Weiteren sei das Tanzen nach Bildern je nach Charakter unterschiedlich schwierig gewesen. So war es einfacher, sich passende Bewegungen vorzustellen, wenn der Charakter weitherum bekannt war. Eine Jugendliche äusserte sich hierzu, dass sie sehr gut habe loslassen und den Alltag durch dieses «Spiel» hinter sich habe lassen können. Diese Übung habe sich wie Theaterspielen angefühlt und weniger wie Tanzen. Sich während der Übung Tanzen nach Gefühlen in die jeweiligen Emotionen hineinzusetzen, war für die Jugendlichen grundsätzlich nicht schwierig gewesen, und es habe sich für sie sehr befreiend angefühlt. Denn das Übertreiben der Gefühle habe viel Spass gemacht. Fast alle Jugendlichen stimmten zu, dass sich das Gefühl Wut zum Ausleben am besten angefühlt habe, da aufgestaute Aggressionen rausgelassen werden konnten. Des Weiteren äusserten sie zum Symptom of Slowness Score unterschiedliche Eindrücke. So war es für einen Jugendlichen schwierig gewesen, sich nach der Anstrengung auf sich selbst zu konzentrieren, weil ihn das Licht gestört habe. Eine andere Jugendliche äusserte hierzu, dass sie sich sehr gut habe entspannen können und fast eingeschlafen wäre. Mehrere Stimmen bestätigten, dass diese Übung ein guter Abschluss für einen solchen Tanzabend sei.

Zur Frage, was sie gelernt hätten, äusserte eine Jugendliche, dass sie nun wisse, dass sie sich auf ihren Körper verlassen könne und dass es dann schon gut komme. Aber auch die Isolationen seien sehr lehrreich gewesen. Ganz am Schluss des fokussierten Interviews haben die Verfasserinnen die Jugendlichen noch gefragt, was sie anders machen oder als Zusatz begrüssen würden. Dabei bemerkte eine Jugendliche, dass sie denke, dass es wichtig sei,

den Tanzabend immer etwas anders zu gestalten und nicht immer die gleichen Übungen zu integrieren, wobei ihr Abwechslung persönlich sehr wichtig sei. Verschiedene Jugendliche gaben zudem an, dass sie es toll fänden, wenn sie jedes Mal an einer kurzen Choreografie arbeiten könnten. Eine ähnliche Anmerkung äusserte ein Jugendlicher, der bei einem solchen Tanzprojekt gerne ein paar Breakdance-Schritte lernen würde. Es wurde aber auch bemerkt, dass es den Jugendlichen sehr gefallen habe, Partner*innen- /Gruppenübungen zu machen.

Inwiefern die verschiedenen Anmerkungen und Rückmeldungen verstanden werden und wie sie in einen Tanzabend eingebaut werden könnten, soll im nächsten Kapitel verdeutlicht werden.

8.2 Interpretation und Ergebnis der gewonnen Daten

Aus den gewonnenen Daten können verschiedene Schlüsse gezogen werden, die für die Weiterführung eines Tanzprojektes zur Selbstwertstärkung von Bedeutung sind. Die wohl wichtigste Erkenntnis ist die Wichtigkeit der Wahl der Gruppe. Denn es ist offensichtlich, dass die Atmosphäre und die Dynamik in der Gruppe einen grossen Einfluss auf das Gelingen eines Tanzprojektes haben, wobei die Jugendlichen einander vertrauen und sich nicht voreinander schämen müssen. Zudem wird die Motivation der Jugendlichen, sich zu bewegen und etwas auszuprobieren vorausgesetzt (siehe Kapitel 4.3). Demzufolge muss die Teilnahme an einem solchen Projekt freiwillig sein. Abgesehen von der Wahl und der Motivation der Gruppe kann zusätzlich erkannt werden, dass auch die Wahl und die aktive Mitarbeit der Leitungspersonen äusserst wichtig ist. Zwar müssen die Projektleitenden eine sehr aktive Rolle einnehmen, jedoch bedeutet dies nicht, dass sie zu jedem Zeitpunkt mittanzen müssen. Es wird aber vorausgesetzt, dass sie stets sehr aktiv beobachten müssen, welche Intervention die Gruppe braucht, ob die Übungen dem Niveau der Teilnehmenden entsprechen und ob sie weitere Inputs sowie Tipps brauchen. Wenn die Leitungspersonen auch noch in den Übungen mitmachen, kann dies laut den gewonnenen Daten einen sehr positiven Effekt auf die Beteiligung der Jugendlichen haben.

Um nun etwas spezifischer auf die Übungen einzugehen, kann festgehalten werden, dass es den Jugendlichen, jedenfalls während einer einmaligen Durchführung, gelungen ist, den Alltag hinter sich zu lassen und in eine andere Welt einzutauchen. Zudem hatten sie Spass, die verschiedenen Übungen auszuprobieren und sich frei zu bewegen. Insbesondere die spielerischen Übungen wie die Übung *Tanzen nach Bildern* und *Tanzen nach Gefühlen* kamen bei ihnen sehr gut an. Zudem kann aus den Daten des fokussierten Interviews geschlossen werden, dass die Partner*innenübungen nicht nur sehr geschätzt wurden, sondern auch viel Spass bereiteten. Für die Weiterentwicklung des Ablaufes des Tanzabends kann vermerkt werden, dass eine Kombination von Tanzimprovisation und Choreografie respektive

Tanzschritten die Teilnehmenden noch mehr ansprechen könnte. Deshalb sollte bei mehrmaligen Durchführungen darauf geachtet werden, dass sich die Inhalte abwechseln.

8.2.1 Weiterentwicklung der Grundsätze

Der aus der Literatur erarbeitete Grundsatz, einander zu ermutigen und zu loben, kann aufgrund der Auswertung der Daten durch zwei weitere Grundsätze ergänzt werden. Der erste erweiterte Grundsatz besagt, dass die Auswahl der Gruppe von grosser Bedeutung ist. Denn die Jugendlichen müssen motiviert und freiwillig an einem solchen Tanzprojekt teilhaben wollen. Demgegenüber bezieht sich der zweite ergänzende Grundsatz auf die aktive Rolle der Leitungspersonen, wobei das gute Beobachten und Erkennen der Gruppenbedürfnisse als eine der Voraussetzungen für ein selbstwertförderndes Tanzprojekt gilt.

8.2.2 Neuer Aufbau des Tanzabends

Da zu den einzelnen Übungen keine negativen Rückmeldungen gesammelt werden konnten, werden diese nicht weiterentwickelt. Vielmehr wurde festgestellt, dass die erarbeiteten Übungen in der Praxis so umsetzbar sind. Um den Ablauf eines Tanzabends zu optimieren, sollen jedoch weitere Phasen hinzugefügt werden. Hierzu zeigt Tabelle 8 das Beispiel einer Durchführung für ein tanzpädagogisches Projekt.

Phase	Übung/Technik	Ziel der Übung
1 Kennenlernen/ Einleiten	Grundsätze erläutern Vertrauensübung Bewegungskreis	Einander kennenlernen Vertrauen finden
2 Aufwärmen	Körperwachklopfen Achtsamkeit durch Isolationen <ul style="list-style-type: none"> • Isolationen • Fünf-Punkte-Technik 	Körperwahrnehmung
3 Partner*innen - und Gruppenübungen	Spiegeln Tanzen nach Bildern (zweit)	Gruppenzusammenhalt stärken
4 Einzelübung	Tanzen nach Gefühlen	Zugang zu eigenen Gefühlen und Bedürfnissen
5 Choreografie	Choreografie lernen	Selbstwirksamkeit fördern
6 Abschluss und Achtsamkeit	Dehnen Symptom of Slowness Score	Achtsamkeit

Tabelle 8: Neuer Aufbau Tanzabend. Eigene Darstellung.

Dem neuen Ablauf ist zu entnehmen, dass die Phase des Hauptteils in drei Unterphasen aufgeteilt wurde. Auf Wunsch und aufgrund von Rückmeldungen seitens der Jugendlichen wurde die Phase 3 hinzugefügt, die sich spezifisch auf Partner*innen- und Gruppenübungen beziehen soll und die durch die Förderung des Gruppenzusammenhaltes legitimiert werden kann. Da das Spielerische in den Übungen bei den Jugendlichen sehr gut ankam, soll es in dieser Phase ebenfalls Platz haben. Des Weiteren werden die Jugendlichen im sozialen Bereich (Ziele der Tanzpädagogik) gestärkt (siehe Kapitel 7.2). Ebenso wurde mit der Phase 4 eine Phase der Einzelübung hinzugefügt, wobei es deren Ziel ist, sich für einige Minuten nur auf sich selbst zu konzentrieren und die Wahrnehmung nach innen zu richten. Dadurch soll ein Zugang zur Innenwelt und somit zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen ermöglicht werden (Stärkung im subjekt-emotionalen Bereich, siehe Kapitel 7.2). Ein Neuzugang ist zudem Phase 5, da die Jugendlichen den Wunsch äusserten, zusätzlich zur Tanzimprovisation auch eine Choreografie lernen zu wollen. Aus der Literatur kann festgehalten werden, dass es sich Jugendliche oft wünschen, zu einer gewissen Tanzwelt dazuzugehören respektive bestimmte Tanzformen zu beherrschen, was ihnen eine Sinn- und Bedeutungsdimension ermöglicht (siehe Kapitel Ästhetisch-kulturelle Bildung 4.1). Dabei ist es jedoch wichtig, sie nicht zu überfordern und sich ihrem Niveau anzupassen, wodurch die Selbstwirksamkeit gestärkt und gefördert werden kann, siehe dazu auch Mastery-Erfahrungen in Kapitel 6.3.1.

9 Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit werden verschiedene Schwerpunkte beleuchtet, die für die Konzepterarbeitung von Bedeutung sind. Dabei war es das hauptsächliche Ziel, ein Konzept zu entwickeln, das sich im Interesse der Selbstwertstärkung bei Jugendlichen durch das Medium Tanz umsetzen lässt. Hierzu fand eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Literatur statt, um die Grundlage für das Konzept zu erarbeiten. Zu diesem Zweck wurde als kleiner empirischer Zwischenschritt versucht, mit der Entwicklung eines Phasenmodells, mit Übungen sowie mit Grundsätzen der Selbstwertstärkung eine Lücke in der Sozialen Arbeit zu schliessen. Das entwickelte Konzept befindet sich im Anhang dieser Arbeit, wobei es den Verfasserinnen wichtig war, dass es leicht lesbar und gut verständlich ist. Es enthält zudem die wichtigsten Grundlagen und Erkenntnisse der Themen Selbstwert und Tanz als Medium in der Sozialen Arbeit. Dabei wurden vor allem Inhalte ausgewählt, die für die praktische Durchführung eines Tanzprojektes hilfreich sein können, wobei die vorliegende Bachelorarbeit als wissenschaftliche Grundlage des erarbeiteten Konzeptes dient.

9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die literarische Auseinandersetzung mit dem Jugendalter zeigte, dass sich Jugendliche unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben stellen müssen, die sich auf ihre Identitätsentwicklung beziehen. Um bei diesem Prozess genügend geschützt und gestützt zu werden, brauchen sie ein starkes soziales Netzwerk. Denn eine tiefgründige Krise kann verheerende Auswirkungen auf das Erwachsenenleben haben. Deshalb hat die Soziale Arbeit unter anderem die Aufgabe, die Jugendlichen zu begleiten, zu betreuen, zu unterstützen und sie gegebenenfalls sogar zu schützen. Diese Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen im Jugendalter führen direkt zur Dringlichkeit den Selbstwert von Jugendlichen zu stärken. Denn diese befinden sich in einer sehr schwierigen Lebensphase, in der sie verschiedene neue Aufgaben zu bewältigen haben. Die Längsschnittstudie von Zimmermann et al. (1997) konnte zeigen, dass die Selbstwertentwicklung einen Zusammenhang mit negativ konnotierten Entwicklungsfolgen hat, wobei Jugendliche mit niedrigem Selbstwert eher deviantes Verhalten zeigen oder ungesunde Gewohnheiten in Bezug auf den Konsum von Alkohol annehmen. Zudem zeigen verschiedene Studien, dass ein tiefer Selbstwert einen Zusammenhang mit einer erhöhten Gewaltanwendung und straffälligem Verhalten hat. Das Hauptziel der Tanzpädagogik im sozialen Bereich ist es, sowohl eine eigene Identität zu entwickeln und zu stärken als auch einen harmonischen Umgang mit anderen zu finden, sich anzupassen und Kompromisse einzugehen. Diese Entwicklungsaufgabe stellt sich den Jugendlichen auch beim Aufbau sozialer Bindungen. Demgegenüber bezieht sich der subjekt-emotionale Bereich (ein weiteres Ziel der Tanzpädagogik) auf die Ganzheitlichkeit des Erlebens sowie auf das Einlassen auf Wünsche, Emotionen und

Gefühle. Dabei kann eine Übereinstimmung mit der Entwicklungsaufgabe des Partizipierens festgestellt werden, bei der sich die Jugendlichen mit ihrem Wert - und Normsystem auseinandersetzen. Dies bedingt jedoch eine hohe Selbstreflexion sowie eine Auseinandersetzung mit sich selbst.

Es kann festgehalten werden, dass der Zugang mittels des Mediums Tanz und Bewegung nicht für alle Jugendliche passend ist, eine wichtige Alternative ist beispielsweise die intellektuelle, bildnerische oder gestalterischer Herangehensweise. Durch ihre Leiblichkeit bieten Tanz und Bewegung der Sozialen Arbeit die Möglichkeit, die eigenen Körper- und Bewegungsmöglichkeiten zu erkennen und einen besonderen Zugang zur eigenen Innenwelt zu erhalten, was durch die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Körper geschieht. Dieses Erkenntnis kann die Soziale Arbeit in vielfältiger Art und Weise nutzen, um Jugendliche in ihrem Selbstwert zu stärken. Dabei kann Tanz und Bewegung als künstlerisch-ästhetische Methode genutzt werden, um Ressourcen zu aktivieren. Dies kann zum einen helfen, einen Bezug zum eigenen Körper herzustellen, und zum anderen, sowohl die Selbstakzeptanz als auch die Selbstwirksamkeit zu stärken und zu fördern. Dabei findet eine Kategorisierung in psychische, physische sowie soziale Ressourcen und in Umweltressourcen statt. Zudem lassen sie sich mit dem Vier-Säulen-Modell des Selbstwertes (Potreck-Rose, 2013, S.70–71) in Verbindung bringen, wobei sich die Verfasserinnen für die gesamte Arbeit auf das Vier-Säulen-Modell nach Potreck-Rose stützen. Denn es beleuchtet den Selbstwert von verschiedenen Seiten und zeigt auf, welche Aspekte und Pfeiler für dessen Stärkung bedeutend sein können. Durch das Medium Tanz können die vier Pfeiler Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen, soziale Kompetenz und soziales Netz gestärkt werden. Spezifisch lassen sich Selbstvertrauen und Selbstakzeptanz stärken indem physische und psychische Ressourcen durch das Medium Tanz und Bewegung aktiviert werden. Während die soziale Kompetenz gefördert werden kann, wenn die relationalen Ressourcen angesprochen werden, findet bei der Aktivierung der Umweltressourcen eine Stärkung des sozialen Netzes statt.

Um diese Aktivierung auf eine etwas praktischere Ebene zu heben, wurden im Kapitel Tanzpädagogik unter anderem konkrete Umsetzungsmöglichkeiten vertiefter angeschaut. Dabei wurde insbesondere der Mastery-Erfahrung von Bandura (1997, zitiert nach Müller, 2011, S.109) ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Sie beschreibt eine erfolgreiche Bewältigung einer Herausforderung. Sie kann durch ein positives Gruppenklima gefördert werden, das sich durch die Gruppengröße und die Auswahl der Teilnehmenden beeinflusst werden kann. Dabei müssen die Jugendlichen Lust und Motivation verspüren, sich tänzerisch zu bewegen. Aber auch die positive und wohlwollende Einstellung der Leitungsperson gegenüber den Jugendlichen kann die Mastery-Erfahrung unterstützen. Das äussert sich beispielsweise darin, dass sie die Jugendlichen authentisch ermutigt und lobt, oder aber gegebenenfalls auch technische Anweisungen zur einfacheren Umsetzung einer Übung gibt. Zudem sollten die

Übungen und Aufgaben stets dem Niveau der einzelnen Individuen angepasst werden, wie beispielsweise durch stufenartige Übungsangebote, was die Chance auf ein wirkungsvolles Ergebnis erheblich erhöht. Des Weiteren bietet die Tanzimprovisation der Sozialen Arbeit die Möglichkeit, die Körperkoordination, das Körper- und Bewegungsgefühl sowie das körperliche Wohlbefinden fördern und intensiv schulen, wodurch vielfältige Erfahrungen gemacht werden können, die sich positiv auf das Körper- und Selbstkonzept der Jugendlichen auswirken. Dank der drei Parameter des Tanzes Raum, Zeit und Dynamik lassen sich die tänzerischen Bewegungen vielseitig verändern und variieren, was bei der Entwicklung der Übungen zu beachten ist.

Um in einem empirischen Zwischenschritt die vielfältigen Möglichkeiten der Tanzimprovisation zu nutzen, wurden Übungen entwickelt, die für ein tanzpädagogisches Projekt mit Jugendlichen zu deren Selbstwertstärkung geeignet schienen. Dabei wurde stets eine Übung aus der Tanzimprovisation mit einer Übung aus der Selbstwertstärkung oder mit einem selbstwertfördernden Element verbunden. Zudem wurden die Ergebnisse aus den gewonnenen Daten anschliessend verwendet, um die Übungen anzupassen und zu einem selbst entwickelten Phasenmodell zusammenzuführen. Dieses wurde in sechs Phasen unterteilt, die zwar alle einen anderen Schwerpunkt haben, doch immer in der einen oder anderen Form zur Selbstwertstärkung beitragen sollen. Die verschiedenen Phasen können mit den vier Säulen des Selbstwertes (siehe Kapitel 6.2) verknüpft werden. So dient die erste Phase des Kennenlernens und der Einleitung der Vertrauensfindung (Säule Selbstvertrauen) sowie der Stärkung eines Gemeinschafts- und Gruppengefühls (Säule soziales Netz), wozu sich beispielsweise Vertrauensübungen eignen. In der Phase 2, dem Aufwärmen, geht es in erster Linie darum, den Körper wahrzunehmen und sich langsam in die tänzerische Bewegung einzufühlen. In diese Phase sollen vor allem Übungen eingebaut werden, die Isolationen einzelner Körperteile beinhalten (Beitrag zu 'sich in sich selbst zu Hause fühlen', Säule Selbstakzeptanz), während die dritte Phase für Partner*innen- und Gruppenübungen genutzt werden, die den Gruppenzusammenhalt stärken sollen (Säule soziales Netz). Dafür eignen sich vor allem Übungen wie Tanzen nach Bildern oder Spiegeln. Zudem haben die Verfasserinnen mit der Phase 4 eine Einzelübung eingefügt, mit der die Jugendlichen einen Zugang zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen (Beitrag zu 'eins mit sich sein', Säule Selbstakzeptanz) finden sollen. Hierbei wird die Übung Tanzen nach Gefühlen als Grundlagenübung vorgeschlagen. Weil verschiedene Jugendliche bei der einmaligen Durchführung den Wunsch nach dem Erlernen einer Choreografie äusserten, wurde die Choreografie-Phase eingefügt. Dabei kann das Erlernen einer Choreografie die Selbstwirksamkeit fördern. Denn dank der Kompetenzvermittlung auf dem richtig angepassten Niveau kann der Selbstwert durch das Erfolgserlebnis (Beitrag zu 'etwas gut können', Säule Selbstvertrauen) gefördert werden. Als letzte wird die Abschluss- und Achtsamkeitsphase formuliert, bei der es um das Herunterfahren und das Spüren des

eigenen Körpers geht. Hierbei wird die Übung aus der Tanzimprovisation Symptom of Slowness Score als geeignete Abschlussübung empfohlen.

Sowohl anhand der literarisch erarbeiteten Ergebnissen als auch aus den Ergebnissen aus dem empirischen Zwischenschritt konnte ein umfangreiches Konzept zur Selbstwertstärkung bei Jugendlichen entwickelt werden (siehe Anhang).

9.2 Interpretation der Ergebnisse

Die Hypothese, dass sich Tanz und Bewegung in der Sozialen Arbeit als Medium der Identitätsentwicklung respektive der Selbstwertstärkung eignen, hat die Auseinandersetzung mit der Literatur bestätigt. Dabei lassen verschiedene Studien und unterschiedliche Literatur darauf schliessen, dass Tanz eine bedeutende Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung spielen kann. Zudem kann festgestellt werden, dass sich Tanz eignet, um einen besonderen Zugang zur Innenwelt zu erhalten. Denn durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und verschiedenen inneren Prozessen können die Klient*innen in ihrem Selbstbild gestärkt werden. Hier sollte nochmals der Aspekt der Passung angesprochen werden. Nicht alle Menschen können sich gut über das Medium Tanz ausdrücken oder etwas mit Tanz anfangen, der Zugang zu den eigenen Gefühlen fällt zudem auch nicht allen leicht. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit hat sich die Frage gestellt, ob sich die Zielgruppe der Jugendlichen wirklich für ein tanzpädagogisches Projekt eignet. Wie in Kapitel 5.1 nochmals deutlich wird, haben die Jugendlichen grossen Bedarf, in ihrer Selbstwertentwicklung unterstützt zu werden, weshalb die Frage nach dem Bedarf und der Zielgruppe für die Verfasserinnen schnell geklärt war. Die Arbeit mit Jugendlichen bietet vielfältige Möglichkeiten und Freiheiten, wobei die Angebote kreativ gestaltet werden können. Somit lässt sich das Medium Tanz sehr gut in die Jugendarbeit integrieren. Sport und Bewegung ist für Jugendlichen eine normentsprechende Aktivität, weil sie beispielsweise in ihren Musikvorlieben abgeholt werden können, und sie nicht reden oder sich erklären müssen. Zusätzlich können die Haltungen der Fachpersonen in der Jugendarbeit, nämlich Partizipation ermöglichen, Bildungsräume und -prozesse gestalten, Rolle einer Vertrauensperson einnehmen und interdisziplinärer Austausch, übernommen und miteinbegriffen werden. Das Ziel der Jugendarbeit ist es unter anderem, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, wobei die Ziele der Tanzpädagogik mit den Arbeitsprinzipien der sportbezogenen Jugendarbeit übereinstimmen. Denn die Arbeitsprinzipien der Bewegungsorientierung, der Erfahrungs- und Handlungsorientierung, der Interaktion und die Mehrperspektivität steigern die Kompetenzen im kognitiven, sachorientierten, subjekt-emotionalen sowie im sozialen Bereich. Zudem soll das Grundprinzip Partizipation in der Arbeit mit Jugendlichen stets beachtet werden. Demnach kann die Hypothese, dass sich das Medium Tanz in die Jugendarbeit integrierten lässt, bestätigt werden. Dass die Projektarbeit einen optimalen Rahmen für die Stärkung des Selbstwertes bietet, kann jedoch nicht eindeutig bestätigt

werden, da die Projektidee respektive die Konzepterarbeitung nur auf literarischer Ebene stattfand. Aufgrund der fehlenden Erprobung in der Praxis bleibt offen, ob ein Projekt in dieser Form und mit geplantem Ziel wirklich durchgeführt werden kann und die Ziele damit erreicht werden. Was aber festgehalten werden kann, ist, dass es zur Selbstwertstärkung mehrmalige Durchführungen über eine längere Zeit braucht. Damit wäre es ein Projekt, welches Partizipation ermöglicht und Bildungsräume schafft, was beides Hauptziele der Jugendarbeit sind. Zudem kann bei einer Projektarbeit die Mastery-Erfahrung gefördert werden.

Zusammenfassend kann daraus geschlossen werden, dass das Medium Tanz in der Sozialen Arbeit viele Möglichkeiten bietet, die vielseitiger genutzt werden sollten, was insbesondere für die Stärkung des Selbstwertes gilt. Ebenfalls kann hervorgehoben werden, dass das Medium Tanz im Allgemeinen zur Selbstwertstärkung beiträgt, wozu es nicht zwingend spezifisch erarbeitete Übungen braucht, die sich aus der Selbstwertstärkung und der Tanzimprovisation zusammensetzen. Diese können jedoch den Effekt der Selbstwertstärkung zusätzlich fördern. Wichtig scheint vielmehr, dass die Haltung der Leitungspersonen ermutigend und lobend ist, die Jugendlichen sich gegenseitig bestärken sowie das Niveau der Übungen und der Inhalte stets an die Gruppe angepasst wird. Aber auch, dass die Rolle der Leitungsperson aktiv sein soll, ist eine zentrale Erkenntnis. Ergänzend müssen die Jugendlichen zudem eine gewisse Motivation und einen entsprechenden Einsatz für das tanzpädagogische Projekt zeigen, damit die Mitwirkung an den manchmal sehr sensiblen Übungen gegeben ist. Dabei besteht der Vorteil dieser Projektidee darin, dass die Jugendlichen nicht defizitär wahrgenommen werden, sondern als eigensinnig und fähig, indem sie zur Selbst- und Mitbestimmung ermutigt werden. Das aufgrund der Rückmeldungen aus dem Tanzabend adaptierte Phasenmodell erachten die Verfasserinnen als hilfreich für die Gestaltung weiterer Durchführungen. Das erarbeitete Konzept soll schliesslich den Zugang zum Medium Tanz zur Selbstwertstärkung für Organisationen und Fachpersonen niederschwelliger machen. Mit der Erarbeitung eines solchen Konzeptes wollen die Verfasserinnen eine Lücke in der Sozialen Arbeit schliessen und den Tanz als künstlerisch-ästhetische Methode begründen und den Einsatz erleichtern.

9.3 Limitationen und Vorschläge für die weitere Forschung

Für ein tanzpädagogisches Projekt zur Selbstwertstärkung müssen einige Grundvoraussetzungen gegeben sein, von denen die Gruppenauswahl (Motivation und Vertrauen) sowie die Haltung der Leitungspersonen wohl die wichtigsten sind. Während der Erarbeitung der theoretischen Inhalte dieser Arbeit kam die Frage auf, wie ein tänzerisches Angebot mit etwas weniger motivierten, eventuell verhaltensauffälligen und weniger zugänglichen Jugendlichen aussehen müsste. Diese Frage bleibt vorläufig unbeantwortet. Diesbezüglich kann das Projekt von Royston Maldoom (2010) eine Grundlage für die Beantwortung dieser Fragestellung sein. Die Auseinandersetzung mit dieser Zielgruppe wäre sehr spannend und bedeutend für die

weitere Forschung, da es zum Teil genau diese Jugendlichen sind, die aufgrund ihres devianten Verhaltens auffallen und deshalb eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, ungesunde Gewohnheiten anzunehmen.

Für die weitere Forschung wäre es zudem spannend, das erarbeitete Konzept für eine längere Zeit in der Praxis zu testen, um anschliessend auszuwerten, ob sich die Teilnehmenden in ihrem Selbstwert wirklich gestärkt fühlen. Hierzu müssten Jugendliche ausgewählt werden, die motiviert sind, sich in einem längeren Projekt zu engagieren. Die Voraussetzung hierfür wäre, dass sie freiwillig daran teilnehmen und dass sie sich gerne bewegen. Damit ein Vergleich gezogen werden kann, müsste die weiterführende Forschung eine Kontrollgruppe, die nicht am Tanzprojekt teilnimmt, beinhalten, wodurch die Ergebnisse der empirischen Arbeit aussagekräftiger wären.

In Bezug auf den empirischen Teil gilt es zu beachten, dass die Übungen nur einmalig getestet wurden und der Wirkung eine literarische Erarbeitung zugrunde liegt. Deshalb scheint es wichtig, dass die Leitungspersonen eines solchen tanzpädagogischen Projektes stets eine offene Haltung gegenüber der Anpassung der Übungen, die wann immer möglich verändert und kritisch betrachtet werden sollen, beibehalten. Dies gilt auch für das erarbeitete Phasenmodell.

9.4 Fazit

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurden folgende vier Hypothesen aufgestellt:

1. Durch das Medium Tanz kann die Identitätsentwicklung unterstützt werden.
2. Tanzen kann zur Stabilisierung und Steigerung des Selbstwerts eingesetzt werden.
3. Das Medium Tanz kann erfolgreich in der Jugendarbeit eingesetzt werden.
4. Die Projektarbeit ist der optimale Rahmen für die Selbstwertstärkung von Jugendlichen.

Im Verlaufe dieser Arbeit konnte der Grossteil der Hypothesen bestätigt werden. Für die Bearbeitung der ersten Hypothese wurde einerseits die Entwicklungsaufgabe der Identitätsentwicklung genauer betrachtet, wobei Faktoren herausgearbeitet werden konnten, wie Fachpersonen der Sozialen Arbeit Menschen bei der Entwicklung ihrer Identität unterstützen können. Andererseits wurde das Medium Tanz mit seinen Wirkungsfaktoren dargelegt. Durch diese literarische Erarbeitung konnte die erste Hypothese beantwortet werden, indem festgestellt wurde, dass Tanz als Medium zur Unterstützung der Identitätsentwicklung genutzt werden kann, weil es Wirkungsweisen aufzeigt, welche erwiesenermassen die Identitätsentwicklung unterstützen und fördern können.

Durch das Vergleichen und Zusammenführen von Modellen zum Selbstwert und zur Selbstwirksamkeit, zu Grundsätzen des pädagogisch professionellen Handelns und zu den bereits erwähnten Wirkungsfaktoren vom Medium Tanz konnte auch die zweite Hypothese bestätigt werden. Denn das Medium Tanz kann aufgrund seiner Wirkungsweisen zur Stabilisierung und zur Steigerung des Selbstwerts eingesetzt werden.

Für die Betrachtung der dritten Hypothese wurden sowohl die methodischen als auch die handlungsleitenden Grundsätze sowie Ziele der Tanzpädagogik und jene der Jugendarbeit miteinander verglichen und in Beziehung zueinander gesetzt. Daraus wurde deutlich, dass das Medium Tanz erfolgreich in der Jugendarbeit eingesetzt werden kann, da die Ziele der beiden Bereiche zu einem grossen Teil übereinstimmen oder vereinbar sind.

Demgegenüber konnte die vierte Hypothese nicht bestätigt werden. Die verfolgten Ziele konnten jedoch den verschiedenen Bestandteilen der Projektarbeit zugeordnet werden. Dies und die daraus entwickelten Überlegungen zur Umsetzung lassen erkennen, dass die Selbstwertstärkung von Jugendlichen durch die Projektarbeit möglich ist. Zudem könnte eine abschliessende Bestätigung der Hypothese durch eine empirische Betrachtung innerhalb einer praktischen Erarbeitung eines Projektes mit Jugendlichen erreicht werden.

Aus den erarbeiteten Ergebnissen haben sich weiterführende Fragestellungen ergeben, welche aus der Sicht der Verfasserinnen spannend für weitergehende Betrachtungen wären. Einerseits wäre eine grösser angelegte empirische Studie zur Selbstwertstärkung bei Jugendlichen durch das Medium Tanz spannend. Hierfür könnte ein Tanzprojekt über längere Zeit umgesetzt werden, wobei sich die Auswertung darauf fokussieren könnte, den selbstwertsteigernden Effekt zu erfassen. Spannend wäre hierbei die Arbeit mit einer Vergleichsgruppe, welche nicht am Tanzprojekt teilnimmt. Weiterführend könnte die Projektidee auf die Jugendarbeit im Pflichtkontext oder auf jene im teilweise Pflichtkontext erweitert werden, wobei die empirische Auswertung eines solchen Projektes interessant wäre.

Um die Fragestellung dieser Arbeit abschliessend zu beantworten, wird sie hier nochmals aufgeführt:

Welche Form und welche Inhalte eignen sich für ein Tanzprojekt in der Jugendarbeit zur Selbstwertstärkung?

Für die Planung eines Tanzprojekts ist das vorangehende Erstellen eines Konzepts notwendig. Dabei werden innerhalb der Konzepterarbeitung die Projektidee und deren Ziele präzisiert, der Bedarf abgeklärt, die Ansprüche der Zielgruppe erfasst, gesellschaftliche, methodische und theoretische Informationen zusammengetragen, der finanzielle, personelle und räumliche Ressourcenbedarf abgeklärt, die organisationalen Rahmenbedingungen geprüft und die Form der Umsetzung geplant.

Diese Arbeit hat den Bedarf für tanzpädagogische Projekte in der Jugendarbeit festgestellt. Das Ziel eines solchen Projektes ist es, durch das Medium Tanz den Selbstwert bei Jugendlichen zu stärken, wodurch Fachpersonen der Sozialen Arbeit die Jugendlichen in ihrer Identitätsentwicklung unterstützen und ihren Selbstwert stärken können. Des Weiteren kann der positive Einfluss des Mediums Tanz auf den Selbstwert bei Jugendlichen theoretisch hergeleitet werden. Dabei eignen sich für die Umsetzung die tanzpädagogische Methode der Improvisation, künstlerische und ästhetische Methoden sowie die Methoden der Sozialen Arbeit, insbesondere der Selbstwertstärkung, der Beziehungsarbeit und der Gruppenarbeit. Zudem müssen der Ressourcenbedarf und die organisationalen Rahmenbedingungen im Individualfall geprüft werden. Für die Form des Tanzprojektes eignet sich am besten ein freiwilliges Format mit regelmässigen Durchführungen. Hinsichtlich der Umsetzung des Tanzprojektes haben sich ausserdem eine aktive, positive und freudvolle Einstellung der Fachpersonen sowie eine Offenheit für eine individuelle Ausgestaltung entsprechend der Initiative, der Wünsche und der Ideen der Teilnehmenden als zentral herausgestellt.

Als Orientierung für die Planung der einzelnen Tanzanlässe eignet sich das Sechs-Phasen-Modell, welches innerhalb dieser Arbeit entwickelt wurde. Hierbei wird empfohlen, am Anfang eines jeden Anlasses eine kurze Einleitungsrunde durchzuführen, um einen Fokus sowohl auf den Beziehungsaufbau als auch auf die Informationsvermittlung zu legen. Darauf folgt der tänzerische Teil mit dem Aufwärmen, wobei die Körperwahrnehmung im Vordergrund steht. In der nächsten Phase, der Partner- und Gruppenübungen, wird der Gruppenzusammenhalt gestärkt, während in der Phase der Einzelübungen Techniken angewendet werden können, welche die Möglichkeit bieten, den Zugang zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen zu erleichtern. In der Phase, in der eine Choreografie gemeinsam erlernt wird, werden Kompetenzen vermittelt, was wiederum die Selbstwirksamkeit stärken kann. Zudem wird als Abschluss eine Mischung aus Dehn- und Achtsamkeitsübungen vorgeschlagen.

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Übungen können die erarbeiteten Übungen und Techniken aus der Theorie zum Selbstwert sowie der Tanzpädagogik genutzt werden. Jedoch birgt das Medium Tanz auch ohne konkret dafür entwickelte Übungen eine Selbstwert steigernde Wirkung.

Im Anhang dieser Arbeit findet sich ein Konzept für ein Tanzprojekt mit Jugendlichen zur Selbstwertsteigerung, das von Fachpersonen und Organisationen genutzt und weiterentwickelt werden kann.

10 Literaturverzeichnis

- Aplanalp, E., Salvatore, C., Disler, S., Pulver, C. & Zwilling, M. (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit*. Haupt.
- Abraham, A. (2017). Leiblichkeit als Ort der Bildung im Tanz. Biografie- und bildungstheoretische Überlegungen zur Bedeutung des Leibes im Tanz. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, 67(1), 11–21.
- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003): Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von physischer Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 135–143.
- Bäcker, M. (2010). Improvisieren – Magie des Augenblicks. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport* (S. 431–442). Spitta.
- Beck, S., Diethelm, A., Kerssies, M., Grand, O. & Schmocker, B. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis*. AvenirSocial.
- Behrens, C. & Tiedt, W. (2012). Bewegung und Tanz als Gegenstand ästhetisch-kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen. In M. S. Meis und G.A. Mies (Hrsg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit: Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien* (S. 145–169). Kohlhammer.
- Behrens, C. (2014). Tanz als Gegenstand der ästhetisch-kulturellen Bildung in der frühen Kindheit. *Sozialmagazin*, 2(1), 62–67.
- Bengel, J., Lyssenko, L. & Rottmann, N. (2010, 28). Resilienzforschung: Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. *Bundesgesundheitsblatt*, 53 (10), 1067–1072. DOI 10.1007/s00103-010-1127-7
- Bielmann, A. (2006). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Grundschulkindern im Sportunterricht* [Dissertation, Universität Bayreuth]. Bisp-Datenbank. <https://www.bisp-surf.de/Record/PR020031100171>
- Böker, K. (2021). Identitäten entwerfen. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S.1316–1317) Springer.
- Bolaender, M. (1992). *Tanz und Imagination. Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozess*. Junfermann.

- Brettschneider, W.D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie*. Hofmann.
- Brinkmann S. & Drewes, H. (2016). Notation -Reflexion – Komposition. In S. Quinten & S. Schroedter (Hrsg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration*, (S.73–86). Transcript verlag.
- Burmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 71–82.
- Diehl, I., & Lampert, F. (Hrsg.). (2010). *Tanztechniken. Tanzplan Deutschland*. Henschel.
- Erncenk-Heinmann, D. (2016). Tanztechnik 2.0 – Der Lehr- und Lernansatz nach Dorothee Günther. In S. Quinten & S. Schroedter (Hrsg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration*, (S. 143–154). Transcript verlag.
- Fleischle-Braun, C. (2013). *Tanz und Kulturelle Bildung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/tanz-kulturelle-bildung>
- Freytag, V. (2011). *Zwischen Nullbock und Höhenflug. Zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz* [Dissertation, Universität Paderborn]. Digital.ub. <http://digital.ub.uni-paderborn.de/ubpb/urn:urn:nbn:de:hbz:466:2-8175>.
- Freytag, V. (2022). Bewegungsfeld Tanz. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Grundlagen von Sport und Sportwissenschaften* (S. 703 – 717). Springer.
- Fritsch, U. (1990). Tanz „stellt nicht dar, sondern macht wirklich“. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S. 99–117). Klett.
- Gerlach, E. (2008). *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung - Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsende*. Meyer & Meyer.
- Gillette, M. & Pietsch, S. (2016). Physical Thinking as Research. In S. Quinten & S. Schroedter (Hrsg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration*, (S.183-196). Transcript verlag.
- Graf, P., Spengler, M. & Nugel, M. (2021). *Leitbild- und Konzeptentwicklung* (7. Aufl.). Wallhalla.
- Hanke, U. & Seel, N. M. (2015). *Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Springer.

- Helbig, C. (2015). *Tanz als Erfahrungs-, Lern- und Gestaltungsraum. Elementare Erlebnispädagogische Möglichkeiten unter Berücksichtigung tanzpädagogischer Inhalte*. Diplomica Verlag.
- Herriger, N. (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Hurrelmann K. & Quenzel, G. (2014). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. *Sozialmagazin*, 10, 6–13. Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz Juventa.
- Huschka, S. (2002). *Moderner Tanz. Konzepte – Stile – Utopien*. Rowohlt
- Kaufmann, J. E. (2016). *Tanzpädagogik und Tanzmedizin. Die Symbiose der Zukunft*. Rediroma-Verlag.
- Klein, G. (2017). Tanz. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Körpersoziologie* (S. 335–348). Springer
- Klike, D. (2018). Biographie und Jugend. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 303–314). Springer.
- Klinge, A. (2012): Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. *Schulpädagogik heute*, 3(6), 1–12.
- Klinge, A., & Freytag, V. (2012). Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten. In C. Kröger & W. D. Miethling (Hrsg.), *Sporttheorie für die gymnasiale Oberstufe* (S. 190–199). Hofmann.
- Laban, R. (1984). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit*. Heinrichshofen.
- Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation: Geschichte - Theorie - Verfahren - Vermittlung*. Transcript Verlag.
- Lex, M. & Padilla, G. (1988). *Der Elementare Tanz. Die Arme. Die Anpassung*. Noetzi.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (2008): Die Sinne und die Künste. Ein Vorwort. In E. Liebau & J. Zirfas, (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 7–15). Transcript Verlag.
- Lieser, C. (2014). Systemisches Coaching und Selbstwert – Stärkung von Selbstwert anhand systemischer Methoden. In C. Lieser (Hrsg.), *Praxisfelder der systemischen Beratung* (S. 13–33). Springer VS.

- Lindner, W. (2021). Didaktik der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Situationen arrangieren. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1245–1249). Springer.
- Lohnaus, A. (2018). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Springer.
- Maldoom, R. & Carley, J. (2010). *Tanz um dein Leben*. Fischer.
- Melcher, J. (2021). *Das Anti-Burnout-Buch für Pflegekräfte*. Schlütersche.
- Meis, M.S. (2012). Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In M. S. Meis und G.A. Mies (Hrsg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit: Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien* (S. 17–53). Kohlhammer.
- Meis, M.S. & Mies, G.A. (Hrsg.). (2012). *Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit: Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien*. Kohlhammer.
- Mruk, J. (2006). Defining self-esteem: An often overlooked issue with crucial implications. In M. H. Kernis (Hrsg.), *Self-esteem issues and answers* (S. 11–16). Psychology Press.
- Müller, J.G. (2011). *Selbstwert und Bewegung* [Dissertation, Technische Universität Dortmund]. Fachportal Pädagogik. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/29433/1/Dissertation.pdf>
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde*. Academia.
- Neuber, N. (2002). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater*. Meyer
- Neuber, N. (2021). Sport in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In R. Treptow (Hrsg.), *Handbuch für Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S.1069-1079). Springer
- Neuber, N., & Gebken, U. (2009). Anerkennung als sportpädagogischer Begriff – eine thematische Einführung. In U. Gebken & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (S. 7–18). Schneider.
- Nick, P. (2021). Anforderungen an Wissen und Können der Fachkräfte der Jugendarbeit und ihre Ausbildung. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 139–159). Springer.
- Pape-Kramer, S. (2004). Crossover-Sport. *Innovatives für Unterricht und Praxis mit Jugendlichen im Bereich Bewegungsgestaltung*. Hofmann.
- Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2013). *Selbstzuwendung Selbstakzeptanz Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Klett.

- Potreck-Rose, F. (2015). Den Selbstwert stärken. Die Selbstentwertung reduzieren und aktiv an der Selbstwertschätzung arbeiten. *Psychotherapie im Dialog*, 2, 10–11. <http://dx.doi.org/10.1055/s-0041-101044>
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19–52). Meyer & Meyer.
- Psychomedia (o.D.). Selbstwirksamkeit. *Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 07.11.2023, von <https://www.psychomedia.de/lexikon/selbstwirksamkeit.html>
- Rainer, K. (2021). Projektarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1183–1189). Springer.
- Satow, L. (2000). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung* [Dissertation, Freie Universität Berlin]. Refubium Fu-Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/11809>
- Schaffer, H. (2014). *Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit: Eine Einführung*. (2.Aufl.). Lambertus.
- Scherr, A. & Sturzenhecker, B. (2021). Kritiken an Professionellen und ihrem Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 187–197). Springer.
- Schröder, A. (2021). Beziehungsarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S.1155–1156). Springer.
- Sieben, I. (2010). Somatisches Arbeiten – Unterstützende Techniken für den Zeitgenössischen Tanz. In I. Diehl & F. Lampert (Hrsg.), *Tanztechniken 2010. Tanzplan für Deutschland* (S. 145–155). Henschel.
- Slutzky, C. B., & Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 381–389. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.09.006>
- Sonstroem, R.J. & Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 2, 329–337.
- Sonstroem, R.J. (1998). Physical self-concept: Assessment and external validity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 26, 133–144.

- Späth, U. & Schlicht, W. (2000): FKS – Fragebogen zum Körper- und Selbstkonzept. Kurznachweis. *Psychologie und Sport*, 7(2), 51–66.
- Stibi, S. (2016). Tanzende Verbindungen. Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik. Künstlerische und didaktische Perspektiven. In R. Schneidewind & M. Widmer (Hrsg.), *Die Kunst der Verbindung, Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich* (S.61–88). Helbling.
- Thole, W., Pothmann, J. & Lindner, W. (2022). *Die Kinder- und Jugendarbeit: Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Tiedt, W. (1999). Bewegungstheater. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis* (S. 309–336). Schneider.
- Titze, D. (2008). *Resonanz und Resilienz. Die Kunst der Kunst Therapie*. Sandstein.
- UNESCO. (2011). *Entwicklungsziele für Künstlerische / Kulturelle Bildung* [PDF]. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2010_Seoul_Agendainal.pdf
- Von Niederhäusern, M. (Moderierende). (2023, 15.März). Boxes – Tamara Mancini [Podcast-Folge]. In *Seven-Eight*. <https://open.spotify.com/show/4dFMI0pWOosdng42i5bcga?si=dd61a06558ac459d>
- Wagner, P., Woll, A., Singer, R. & Bös, K. (2006). Körperlich-sportliche Aktivität. Definitionen, Klassifikationen und Methoden. In K. Bös & W. Brehm (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport* (2.Aufl.) (S. 58-68). Hofmann.
- Weber, A. (2017). Zeit und Dynamik in kompositorischer Praxis von Tanz, Musik und Poesie. In S. Kaross & S. Schroedter (Hrsg.), *Klänge in Bewegung: Spurensuchen in Choreografie und Performance. Jahrbuch Tanzforschung 2017* (S. 213-224). transcript Verlag.
- Westphal, K. (2014). Bewegung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 147–154). Springer.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. In K.R. Fox, (Hrsg.), *The physical self: From motivation to well-being* (S. 175-203). Human Kinetics.

11 Anhang

Konzept für ein Tanzprojekt:

Tanz als Medium zur Selbstwertstärkung in der Jugendarbeit



**Verfasserinnen : Mara Brügger & Anna Zürcher
im Rahmen ihrer Bachelor-Thesis**

1. Vorwort

Dieses Konzept ist im Rahmen unserer Bachelorarbeit entstanden. Die Idee dazu hat sich jedoch erst im Laufe der Arbeit herauskristallisiert. Das gemeinsame Interesse an Tanz bestätigte uns schon früh darin, dass wir ein gutes Team sein würden, um unsere Bachelorarbeit gemeinsam zu schreiben. Wir tanzen beide schon sehr lange und mit viel Leidenschaft. Während Mara Brügger, die zudem Tanzlehrerin für eine Gruppe von beeinträchtigten erwachsenen Menschen ist, vor allem in der Hip-hop Community tanzt und bald an Battles antreten möchte, hat Anna Zürcher in ihrer langen Tanzkarriere schon viele verschiedene Tanzstile ausprobiert. Dabei mag sie den Salsa am besten, mit dem sie viel Erfahrung hat. Im Moment tanzt sie am liebsten zu Hause, ganz frei, als Ablenkung vom Alltag. Was uns beide verbindet, ist die Liebe zur Tanzimprovisation und zu den vielfältigen Möglichkeiten der Bewegungen des Körpers. Beim gemeinsamen Diskutieren über den Schwerpunkt unserer Arbeit haben wir überlegt, wie wir uns und damit unsere Identität im Laufe der Zeit durch den Tanz verändert haben und sind als zentrales Thema auf den Selbstwert gestossen, welcher sich durch das Tanzen gefestigt und gestärkt hatte. Im Verlauf der Themenfindung begeisterten wir uns für die Idee eines Projektes. Es hat sich jedoch schnell herausgestellt, dass wir dafür zu wenig Zeit haben würden, woraus sich die Idee einer Konzeptentwicklung verfestigt hat. Im Laufe der Arbeit haben wir als Schwerpunkt die Zielgruppe Jugendliche und die Selbstwertstärkung durch das Medium Tanz und Bewegung festgelegt. Des Weiteren haben wir im empirischen Teil unserer Arbeit Übungen und Techniken entwickelt, um sie anschliessend einmalig an einer Gruppe von Jugendlichen im Rahmen eines Tanzabends zu testen. Die Auswertung dieses Anlasses und jene der Rückmeldungen der Jugendlichen hat unter anderem zu den Inhalten des vorliegenden Konzeptes geführt. Dieses Konzept soll sowohl eine Richtung als auch eine Grundeinstellung vorgeben, wie das Medium Tanz zur Selbstwertstärkung in der Arbeit mit Jugendlichen umgesetzt werden könnte, wobei dessen Inhalte theoretisch begründet werden. Aber auch konkrete Übungen und Techniken sind darin enthalten.

2. Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	2
2. Inhaltsverzeichnis	3
3. Theoretische Grundlagen	4
<i>Soziale Arbeit und die künstlerisch-ästhetische Methode Tanz.....</i>	<i>4</i>
<i>Vier-Säulen-Modell des Selbstwertes nach Potreck-Rose und Jacob.....</i>	<i>5</i>
4. Problemlage und Bedarf.....	6
5. Ziele des Projektes	7
6. Zielgruppe.....	8
7. Form.....	9
8. Methoden und Grundsätze	10
<i>Methoden.....</i>	<i>10</i>
<i>Grundsätze für die Durchführung</i>	<i>10</i>
9. Durchführung eines Tanzabends	12
<i>Phasenmodell.....</i>	<i>12</i>
<i>Parameter des Tanzes.....</i>	<i>13</i>
<i>Mögliche Übungen und Techniken.....</i>	<i>14</i>
10. Übungssammlung	19
<i>Übungen aus der Tanzimprovisation</i>	<i>19</i>
<i>Übungen aus der Selbstwertstärkung.....</i>	<i>24</i>

3. Theoretische Grundlagen

Soziale Arbeit und die künstlerisch-ästhetische Methode Tanz

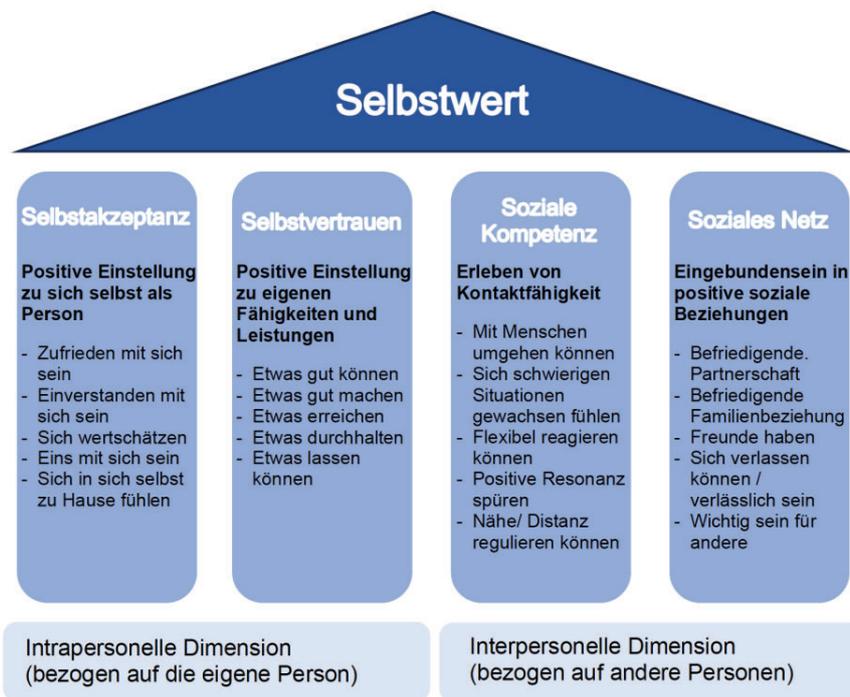
Tanz als ästhetisch-kulturelles Bildungsangebot gewinnt immer mehr an gesellschaftlicher Bedeutung, nicht zuletzt wegen der starken Präsenz in den Medien (Behrens, 2014). Der Ausgangspunkt dieses Wandels ist das in Deutschland bekannt gewordene Projekt «Rythm Is It», welches im Jahre 2004 an Berliner Schulen in Zusammenarbeit mit dem britischen Choreografen Royston Maldoom realisiert wurde. Dieser erarbeitete mit schulumüden Jugendlichen ein Tanzprojekt, welches von den Berliner Philharmonikern unter der Leitung von Sir Simon Rattle begleitet wurde. Diese zunehmende Förderung und Professionalisierung des Tanzes in Bildungskontexten schlug sich auch in ausserschulischen Feldern wie in der Sozialen Arbeit nieder.

In der Sozialen Arbeit werden ästhetische Bewegung und Tanz aus unterschiedlichen Gründen integriert:

- knüpft an den Interessen der Zielgruppen, Freude am Tanz zu haben und Geselligkeit und Lebensfreude zu fördern, an,
- Muskelaufbau, die Motorik und die Koordination sowie der Gleichgewichtssinn wie auch das Raumempfinden von Klientinnen und Klienten zu fördern,
- den eigenen Körper, seine Potenziale und Grenzen zu spüren, zu nutzen, zu akzeptieren und zu respektieren,
- Biografiearbeit,
- das gemeinsame Erleben, das Gemeinschaftsgefühl zu stärken.¹

¹ Behrens, C. & Tiedt, W. (2012). Bewegung und Tanz als Gegenstand ästhetisch-kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen. In M. S. Meis und G.A. Mies (Hrsg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit: Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien* (S. 145-169). Kohlhammer

Vier-Säulen-Modell des Selbstwertes nach Potreck-Rose und Jacob



Nach Potreck-Rose und Jacob (2013) ist die Selbstakzeptanz die erste der beiden intrapersonellen Säulen, die auf der Ebene der Einstellung zu sich selbst angesiedelt ist. Eine Person mit hoher Selbstakzeptanz ist grundsätzlich positiv gegenüber sich selbst eingestellt. Die zweite Säule der intrapersonellen Säulen ist das Selbstvertrauen, welche hauptsächlich Beschäftigung mit dem eigenen Können, den Fähigkeiten und Leistungen beinhaltet.

Zu den interpersonellen Dimensionen Säule gilt die Säule der sozialen Kompetenz für das Erleben von Kontaktfähigkeit. Damit beschreiben Potreck-Rose und Jacob die Fähigkeit, sich in sozialen Beziehungen angemessen zu verhalten, Kontakt mit anderen Menschen aufzunehmen, Nähe und Distanz zu regulieren etc. Die Säule des sozialen Netzes beschreibt das Vorhandensein von positiven sozialen Beziehungen, was Unterstützung in schwierigen Situationen ermöglicht.²

² Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2013). *Selbstzuwendung Selbstakzeptanz Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Klett.

4. Problemlage und Bedarf

Die Identitätsfindung und als Teil dessen der Umgang mit dem eigenen Selbstwert ist eine der zentralsten Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Dabei werden die Unterstützung von Menschen in ihrer Entwicklung und deren Begleitung bei Entwicklungen und Veränderungen vom Berufsverband AvenirSocial als Aufträge der Sozialen Arbeit genannt³. Die Veränderungen im Jugendalter mit der Identitätsfindung und der Selbstwertentwicklung stellt eine der verbreiteten Krisen des Heranwachsens dar. Der Auftrag der Sozialen Arbeit ist es nun, die Jugendlichen in diesem Prozess zu betreuen, zu fördern und sie zu stabilisieren, wobei sie diesbezüglich bereits verschiedene Angebote in der Jugendarbeit anbietet. Im Gegensatz dazu hat das Medium Tanz noch kaum Eingang in die Arbeit mit Jugendlichen gefunden. Durch die Verbindung von methodischem Wissen zum Selbstwert und Daten zur Tanzpädagogik kann das Medium Tanz in der Jugendarbeit jedoch begründet werden. Dies ermöglicht einen neuartigen Zugang zu den Jugendlichen und erweitert gleichzeitig die Methodenvielfalt der Sozialen Arbeit.



Figure 1 <https://www.tanzundkunst.ch/de/aktuell/>

³ Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz* [PDF]. https://www.hilfswerkuri.ch/fileadmin/user_upload/documents/ueberuns/Berufskodex_Soziale-Arbeit-Schweiz.pdf

5. Ziele des Projektes

Als Ziel der tanzpädagogischen Intervention wurde die Selbstwertstärkung bei Jugendlichen gewählt, wodurch sie gleichzeitig in ihrer Identitätsfindung gestärkt werden. Zudem soll das Projekt für Organisationen und Fachpersonen niederschwellig zugänglich und nutzbar sein. Dadurch können auch die Chancen auf eine Nutzung des gesammelten Wissens in der Praxis gesteigert werden.



Figure 2 <https://shop.tanz-zentrale.de/workshops/>

6. Zielgruppe

Als Zielgruppe wurden Jugendliche gewählt, wobei die Altersspanne der Jugendphase nicht abschliessend definiert werden kann. So definiert Klike (2018)⁴ diesen Zeitraum beispielsweise zwischen ca. 13 und 27 Jahren. Des Weiteren ist für die Jugendphase, auch Adoleszenz genannt, der Individualisierungsprozess der Identitätsbildung charakteristisch.⁵

Nach Hurrelmann und Quenzel (2014)⁶ haben die Entwicklungsaufgaben sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Dimension. In der individuellen Dimension verfolgt die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben das Ziel der persönlichen Individuation. Dabei dient sie dem Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur, die durch körperliche, psychische und soziale Kompetenzen und Merkmale sowie durch das subjektive Erleben geprägt ist, was zusammen ein unverwechselbares Individuum ergibt. Demgegenüber ermöglicht die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der gesellschaftlichen Dimension die soziale Integration. Hierzu zählen die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen, aber auch die Übernahme von verantwortungsvollen Rollen als Mitglied der Gesellschaft.

Präventions- und Interventionsmassnahmen sollten bei Jugendlichen auch die Stabilisierung und die Förderung des Selbstwerts beinhalten. Jedoch scheint in gewissen Fällen eine generelle, undifferenzierte Förderung des Selbstwerts bei Jugendlichen mit sozial problematischen Verhaltensweisen kontraproduktiv. Dies zeigt erneut die Wichtigkeit des Prozesses der Selbstwertstabilisierung auf.

⁴ Klike, D. (2018). Biographie und Jugend. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 303–314). Springer.

⁵ Hanke, U. & Seel, N. M. (2015). *Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Springer.

⁶ Hurrelmann K. & Quenzel, G. (2014). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. *Sozialmagazin*, 10, 6-13. Beltz Juventa.

7. Form

Der Tanztreff soll regelmässig stattfinden. Dies ermöglicht eine kontinuierliche Beziehungsarbeit, die wichtig ist für die Identitätsentwicklung und für die Stärkung des Selbstwertes. Ausserdem wird so die tanzspezifische Kompetenz erweitert und ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit kann entstehen, was beides dazu beiträgt, dass ein positives Gefühl entstehen kann.

Projekttragende Elemente: Standort und Finanzierung

Falls das Konzept innerhalb einer Organisation wie beispielsweise einem Jugendtreff umgesetzt wird, können mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits vorhandene Räume genutzt werden. Wird jedoch ein unabhängiges Projekt aufgezogen, müsste erst nach geeigneten Räumen gesucht werden. Dabei muss der Raum genügend Platz zum Tanzen für alle Teilnehmenden bieten, und er sollte für die Zielgruppe leicht erreichbar sein. Was die Musik betrifft, kann mit einer mobilen Musikanlage gearbeitet werden.

Die Leitung kann entweder auf freiwilliger Basis oder innerhalb eines Anstellungsverhältnisses von einer Person übernommen werden, welche einen pädagogischen Hintergrund und Affinität zum Medium Tanz hat. Es ist nicht zwingend eine Tanz-Ausbildung von Nöten, da nicht die reine Kompetenzvermittlung im Vordergrund steht, sondern die Schaffung eines Rahmens, welcher selbstwertstärkende Massnahmen fördert.

Die Sach- und Finanzmittel sind erst nach einer genaueren Planung festlegbar. Je nach Entlohnung der Leitungsperson und der Kosten für die Raummiete sind unterschiedliche finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen.

8. Methoden und Grundsätze

Methoden

Es werden vor allem Techniken und Übungen aus der Tanzimprovisation verwendet, die mit den Grundsätzen und teils mit Übungen aus der Selbstwertstärkung verbunden werden. Dabei ist es von hoher Bedeutung offen und kreativ zu bleiben, solange die Grundsätze des Projektes eingehalten werden.

Grundsätze für die Durchführung

Die Grundsätze für die Projektrealisation basieren auf der vorliegenden Literatur der Bachelor-Thesis. Zudem konnten nach der Auswertung des empirischen Teiles weitere Grundsätze formuliert werden.

- Gute Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Leiter*innen.⁷
- Ermutigen und Loben untereinander wie auch durch die Leitungsperson, darunter fällt der verbale Zuspruch.
- Die Wahl und Motivation der Gruppe: die Teilnehmenden müssen freiwillig am Tanzprojekt teilhaben wollen.
- Es muss eine Vertrauenskultur bestehen oder geschaffen werden.
- Die Leitungsperson muss eine sehr aktive Rolle einnehmen, sie muss aktiv auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen können und die Übungen deren Niveau anpassen.
- Eine Abwechslung und Variation der unterschiedlichen Tanzdurchführungen.

⁷ Müller, J.G. (2011). Selbstwert und Bewegung [Dissertation, Technische Universität Dortmund]. Fachportal Pädagogik. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/29433/1/Dissertation.pdf>



Figure 3: <https://www.hfmdk-frankfurt.de/studiengang/tanz-bachelor>



Figure 4: <https://www.hfmdk-frankfurt.de/studiengang/tanz-bachelor>



Figure 5: <https://www.relabelatelier.net/en/invite-to-fallen-von-feldenkreis-in-die-contact-improvisation-577072/>

9. Durchführung eines Tanzabends

Phasenmodell

Der Tanzabend wird in verschiedene Phasen unterteilt, die unterschiedliche Ziele verfolgen. In folgender Tabelle wird kurz zusammengefasst, was in den unterschiedlichen Phasen als Hauptziel erreicht werden soll. Dabei finden sich in der letzten Spalte Beispiele von Übungen, die in der jeweiligen Phase zur Zielerreichung beitragen können. Die Ausführungen und Erklärungen der Übungen finden sich im nächsten Kapitel oder im Anhang dieses Konzeptes.

Phase	Ziel der Phase	Übung/Technik
1 Kennenlernen/ Einleiten	Einander kennenlernen Vertrauen finden	Grundsätze erläutern Vertrauensübung Bewegungskreis
2 Aufwärmen	Körperwahrnehmung	Körperwachklopfen Isolationen Fünf-Punkte-Technik
3 Partner*innen – und Gruppenübungen	Gruppenzusammenhalt stärken	Spiegeln Tanzen nach Bildern (zu zweit)
4 Einzelübung	Zugang zu eigenen Gefühlen und Bedürfnissen	Tanzen nach Gefühlen
5 Choreografie	Selbstwirksamkeit fördern	Choreografie lernen
6 Abschluss und Achtsamkeit	Achtsamkeit	Dehnen Symptom of Slowness Score

Parameter des Tanzes

Folgende Parameter und Eigenschaften des Tanzes können als Stütze dienen, um die verschiedenen Übungen und Bewegungen in Raum, Zeit und Dynamik zu verändern.

Parameter des Tanzes ⁸		
Raum (space)	Zeit (time)	Dynamik/Energie/Qualitäten (energy)
Grösse/ Dimension <i>klein/gross</i>	Tempo (speed) <i>schnell/langsam,</i> <i>slowmotion</i> <i>ritertando/accelerando</i>	Gewicht <i>schwer, leicht</i>
Ebene (level) <i>tief/mittel/hoch</i>	Dauer (duration) <i>lang/kurz</i>	Fluss (flow) <i>frei/gebunden</i>
Richtung (direction) <i>vorwärts/rückwärts/</i> <i>seitwärts: links-rechts/</i> <i>oben/unten, diagonal</i>	Rhythmus (rhythm) Puls (beat) <i>metrisch-ametrisch,</i> <i>rhythmisiert, gleichzeitig,</i> <i>nacheinander</i>	Kraft (quality) <i>stark/sanft, gespannt-</i> <i>kraftvoll, gelöst/zart, Akzente</i>
Form im Raum (bodyshape) <i>rund/gerade/eckig/spiralig</i> Körperebenen (plane) <i>horizontal, frontal, sagittal</i>	Raumbeziehungen <i>nah/fern/über/unter/durch/</i> <i>herum/zwischen/zu/weg,</i> <i>hintervor, treffen/trennen;</i> <i>alleine/verbunden, Spiegel/</i> <i>Schatten, Einklang/Kontrast,</i> <i>Beziehungen zwischen</i> <i>Körperteilen, Umgebung,</i> <i>Individuum/Gruppe/Objekte</i>	Raumrichtung <i>flexibel/direkt</i> Spannung-Entspannung <i>(tension-relaxation)</i> Artikulation <i>flüssig/legato - staccato</i>

⁸ Stibi, S. (2016). *Tanzende Verbindungen. Tanzimprovisation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik. Künstlerische und didaktische Perspektiven.* In R. Schneidewind & M. Widmer (Hrsg.), *Die Kunst der Verbindung, Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich (S.61–88).* Helbling

Mögliche Übungen und Techniken

Im Anhang dieses Konzeptes befindet sich eine Übungssammlung auf die stets zurückgegriffen und für die Praxis genutzt werden kann. Die Übungen können dabei individuell angepasst werden.

In der folgenden Tabelle werden konkrete Übungen und Techniken sowohl aus der Tanzimprovisation als auch aus der Selbstwertstärkung miteinander verknüpft und durch die jeweilige Phase gekennzeichnet. Zudem wird die Übung in der zweiten Spalte kurz vorgestellt. In der dritten Spalte soll deutlich werden, inwiefern die entsprechende Übung den Selbstwert stärken kann und was dabei je nachdem noch beachtet werden sollte.

Die Gruppe soll zu Beginn stets einen grossen Kreis bilden.

Phase	Übung/Technik	Selbstwertstärkende Wirkung und Ziel der Übung
1 Kennenlernen und Einleiten	Bewegungskreis: Jeder Jugendliche bzw. jede Jugendliche und die Leitungsperson nennen ihren Namen, eine Lieblingstätigkeit und zeigen eine Bewegung vor. Die ganze Gruppe wiederholt diese Bewegung einige Male bis zur nächsten Person weitergegangen wird.	Soziale Kompetenz/ Soziales Netz Gruppenzusammenhalt, Beziehungsgestaltung
1 Kennenlernen und Einleiten	Fallen lassen: Die Gruppe teilt sich in Zweiergruppen auf. Nun soll sich eine Person in der Zweiergruppe fallen lassen, die andere Person muss diese nun auffangen und ihr wieder hochhelfen.	Soziale Kompetenz/ Soziales Netz Vertrauensübung, Beziehungsgestaltung
2 Aufwärmen	Körper wachklopfen: Jedes Körperteil wird einzeln durch beide Hände wachgeklopft.	Einwärmen

2 Aufwärmen	Isolationen: Jedes Körperteil soll unabhängig von den anderen bewegt werden. Die restlichen Körperteile bewegen sich nicht mit.	Selbstakzeptanz/ Selbstvertrauen Körperwahrnehmung
2 Aufwärmen	Fünf-Punkte-Technik (bei Steigerung Neun-Punkte-Technik): Die Teilnehmenden sollen sich vorstellen, dass sie ein imaginäres Quadrat vor sich haben. Dieses Quadrat hat in jeder Ecke und in der Mitte einen Punkt. Mit den verschiedenen Körperteilen sollen diese Punkte nun in unterschiedlicher Reihenfolge angetanzt werden. Als Steigerung können die Teilnehmenden die Punkte mit stets wechselnden Körperteilen berühren.	Selbstakzeptanz/ Selbstvertrauen Körperwahrnehmung
3 Partner*innen- /Gruppenübung	Spiegeln: Das Spiegeln verfolgt das genau gleiche Prinzip, nur soll die Übung zu zweit umgesetzt werden. Jemand übernimmt den Lead, während die andere Person die Bewegung spiegelt. Als Steigerung dieser Übung soll keine bzw. keiner der beiden den Lead übernehmen. Denn es soll eine Co-Kreation von Bewegungen und Bewegungsabläufen werden.	Soziale Kompetenz/ Selbstakzeptanz Bewegungsreflexion/ Körperwahrnehmung sowie Gruppenzusammenhalt stärken
3 Partner*innen / Gruppenübung	Tanzen nach Bildern: Anhand von kleinen A6-Bildern soll den Jugendlichen zu den jeweiligen Charakteren ein Bild gezeigt werden. Beispielsweise: Ninja, Hulk, James Bond und Catwoman. In einem ersten Durchgang werden gemeinsam Ideen zu Bewegungsmöglichkeiten der Charaktere gesucht. Der Ninja bewegt sich schnell und hat vielleicht ein Messer in den Händen. Der Hulk ist stark, gross und mächtig. James Bond ist ein Gentleman und vielleicht doch ein Macho. Und zu guter Letzt Catwoman, welche sich geschmeidig sowie elegant	Einfühlen in einen Charakter/ in eine andere Person – Vorübung für das Tanzen nach Gefühlen

	<p>bewegt und vielleicht etwas hinterlistig ist. Diese Vorschläge sollten den Jugendlichen eine Idee davon geben, wie die Übung gemeint ist. In einem zweiten Schritt werden die Kärtchen auf dem Boden verteilt, und Gruppen von drei bis vier Jugendlichen bewegen sich nun für eine kurze Zeit eigenständig zu den vier Charakteren. Nach einer gewissen Zeit soll gewechselt werden.</p>	
4 Einzelübung	<p>Tanzen nach Gefühlen: Die Übung Tanzen nach Gefühlen kann mit der strukturierten Improvisation verbunden werden, die geprägt ist von mehr oder weniger starr gesetzten Regeln, welche während der Tanzimprovisation befolgt werden müssen. In diesem Beispiel müssen sich die Jugendlichen frei und quer durch den Raum bewegen, wobei sie stets darauf achten müssen, dass sich keine Lücken im Raum bilden. Sie müssen also immer gut beobachten, wo sich die anderen Jugendlichen befinden und wo sie sich hinbewegen müssen, damit im Raum keine grosse leere Fläche entsteht. Sobald eine leitende Person in die Hände klatscht, müssen die Jugendlichen einem vorgegebenen Gefühl nachempfinden. Zum Beispiel Freude, wenn sie einen Wettkampf gewinnen oder eine gute Note zurückbekommen, aber auch Wut oder gar Trauer. Sobald der Leiter bzw. die Leiterin wieder in die Hände klatscht, müssen sich die Jugendlichen erneut frei im Raum bewegen und tanzen.</p>	<p>Selbstakzeptanz</p> <p>Zugang zu den eigenen Gefühlen und</p> <p>Nachempfinden von Situationen, in denen das Gefühl präsent war.</p>
5 Choreografie	<p>Die Leitenden sollen eine Sequenz von etwa 10' einbauen, in denen während jeder Durchführung an einer Choreografie gearbeitet wird. Dabei sollen Tempo und Schwierigkeit stets angepasst werden, was für die Steigerung des Selbstwerts von hoher Bedeutung ist.</p>	<p>Selbstvertrauen</p> <p>Selbstwirksamkeit fördern</p>

6 Abschluss	<p>Dehnen: Die Dehnübung wird wieder mit der strukturierten Improvisation verbunden. Beim Klatschen dürfen die Jugendlichen eine eigene Dehnübung machen, bis die Leiterinnen und Leiter erneut das Signal geben, wieder ruhig im Raum umherzulaufen.</p>	
6 Abschluss	<p>Symptom of Slowness Score: Im Zentrum des Ansatzes steht die Verkörperung der Elemente des Körpers. Mit anderen Worten, das Körperbewusstsein steht im Zentrum dieser Technik. «Symptom of Slowness Score» beinhaltet vier Schritte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Zu Beginn soll eine Bewegung ausgesucht werden, die ausgeführt werden soll – zum Beispiel das Heben eines Armes oder das Senken des Kopfes. 2) In einem zweiten Schritt soll die Bewegung visualisiert werden, ohne sie dabei wirklich auszuführen. Es kann helfen, wenn man sich selbst in der dritten Person beobachtet, beispielsweise wie man sich selbst in einem Video sieht, wenn man die Bewegung ausführt. 3) Nun soll die Bewegung physisch analysiert werden. Was muss mechanisch passieren, dass die Bewegung ausführbar ist? Muss das Gewicht verlegt, ein Muskel angespannt oder ein gewisses Körperteil gebogen werden? 4) Zum Schluss soll genau diese analysierte Bewegung ausgeführt werden, möglichst so, wie man sich die Bewegung vorher visualisiert hat. 	<p>Selbstakzeptanz</p> <p>Achtsamkeitsübung</p>



Figure 3 https://de.wikipedia.org/wiki/Contact_Improvisation

10. Übungssammlung

Übungen aus der Tanzimprovisation

Strukturierte Improvisation⁹: Für die strukturierte Improvisation ist charakteristisch, dass ihr mehr oder weniger starre Regeln und Grenzen gesetzt sind. Eine Regel wäre beispielsweise, dass eine tanzende Person, wann immer sie einen Sprung macht, sich danach kurz auf den Boden legen muss. Diese äusserst einfachen und doch sehr konkreten Anweisungen setzen der Improvisation zwar Grenzen, sie bieten ihr dennoch viel Variationsspielraum. Dabei wird der Tanz durch die Struktur formal zusammengehalten, wobei durch die Regeln auch neue, überraschende Bewegungsmuster entstehen können.

Anpassung¹⁰: Die Anpassung ist eine Methode, die in der Partner- oder Gruppenimprovisation eingesetzt wird. Mit dem Wort Anpassung ist aber nicht nur die reine Angleichung an die Gruppe oder an die Partnerin bzw. an den Partner gemeint, sondern auch die selbstbestimmte und aktive Einordnung in das Geschehen. Dies erfordert von den Teilnehmenden die sogenannte Bewegungsreflexibilität, wobei sie die Fähigkeit haben müssen, im jeweiligen Moment einschätzen zu können, welche Form und Gestalt den Bewegungen innewohnt und wie sie diese aktiv ausführen können. Dabei werden zwei Arten der Anpassung differenziert, nämlich die raumdynamische und die formdynamische.

- *Formdynamische Anpassung:* Es wird davon ausgegangen, dass die Bewegungsform stets durch die Bewegungsdynamik getragen wird. Mit anderen Worten, dass die Intensität einer Bewegung deren Form sehr stark beeinflusst. Eine Unterart der formdynamischen Anpassung ist die identische Anpassung. Hierbei wird von einer Person eine Bewegung vorgegeben, und im Moment, in dem sie entsteht, übernimmt die andere Person diese mit der gleichen Dynamik und mit derselben Form. Bei dieser Übung ist es von Bedeutung, dass die Bewegung mit Nachdruck ausgeführt wird, d. h.,

⁹ Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation: Geschichte - Theorie - Verfahren - Vermittlung*. Bielefeld: transcript Verlag.

¹⁰ Erncenk-Heinmann, D. (2016). Tanztechnik 2.0 – Der Lehr- und Lernansatz nach Dorothee Günther. In S. Quinten & S. Schroedter (Hrsg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration*, (S. 143-154). Transcript verlag.

dass sie mit Überzeugung nach aussen transportiert wird, was die Übernahme der Bewegung erleichtert. Zusätzlich ist für die Übernahme der Bewegung ein verstehendes Nachempfinden förderlich, was ebenfalls die bewegungsreflexiven Kompetenzen stärkt.

- *Raumdynamische Anpassung*: Bei dieser Variation der Anpassung handelt es sich um Bewegungswege, die durch räumliche Eigenschaften festgelegt werden (Ercenk-Heinmann, 2016). Jedoch sollen diese Raumdimensionen und Raumaspekte für die Tänzerinnen und Tänzer imaginär sein. Denn es handelt sich hierbei um gedankliche Boden- oder Luftlinien, Wände, Kugeln bzw. Trennungen im Raum, die durch Improvisation verfolgt, verlassen, abgegangen oder eingenommen werden. Dabei sollen die Gruppenmitglieder aufeinander eingehen, um die Strukturen gemeinsam neu zu gliedern. «Die Akteure sind immerwährend dazu aufgefordert, sich zum Geschehnis zu positionieren und aktiv in das Geschehen einzugreifen. Somit nehmen sie Einfluss auf den Improvisationsprozess dort, wo die eigene Überzeugung es zulässt und dort wo die Bewegungsaufgabe es erfordert.»¹¹

Spiegeln¹²: Das Spiegeln ist eine sehr gängige Improvisationstechnik, welche zwei Personen bedingt, die einander mit nach vorne gestreckten Händen gegenüberstehen. Dabei ist die Idee hinter dieser Übung, die gegenseitigen Bewegungen zu spiegeln, ohne dass dabei eine Person den Lead übernimmt. Vielmehr soll wortlos eine gemeinsame Kreation von Bewegungen stattfinden. Des Weiteren ist es von grosser Bedeutung, einander gut zu beobachten und einander Raum zu geben.

Symptom of Slowness Score: Diese Technik wurde von Gillette und Pietsch (2016) für Parkinsonpatientinnen und -patienten entwickelt, wobei im Zentrum des Ansatzes die Verkörperung der Elemente der Krankheit und des Körpers steht. Mit anderen Worten, das

¹¹ Lex, M. & Padilla, G. (1988). *Der Elementare Tanz. Die Arme. Die Anpassung*. Noetzi.

¹² Gillette, M. & Pietsch, S. (2016). Physical Thinking as Research. In S. Quinten & S. Schroedter (Hrsg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie, Improvisation, Exploration*, (S.183-196). Transcript verlag.

Bewusstsein des Körpers steht im Zentrum dieser Technik. «Symptom of Slowness Score» beinhaltet vier Schritte:

- 1) Zu Beginn soll eine auszuführende Bewegung ausgesucht werden – zum Beispiel das Heben eines Armes oder das Senken des Kopfes.
- 2) In einem zweiten Schritt soll die Bewegung visualisiert werden, ohne sie dabei wirklich auszuführen. Dabei kann es helfen, sich selbst in der dritten Person zu beobachten, beispielsweise, wie wenn man sich selbst in einem Video sieht und die Bewegung ausführt.
- 3) Nun soll die Bewegung physisch analysiert werden. Was muss mechanisch passieren, dass sie ausführbar ist? Muss das Gewicht verlegt, ein Muskel angespannt oder ein gewisses Körperteil gebogen werden?
- 4) Zum Schluss soll genau diese analysierte Bewegung möglichst so, wie sie vorher visualisiert wurde, ausgeführt werden.

Bewegungsmuster: Bewegungsmuster vollziehen sich zum einen mittels dem Körper, im Bewegungsraum wie im gesamten Tanzraum z. B. in Gruppen oder im Duett (Lampert, 2007). Dabei können Bewegungsmuster entweder weitergeführt, variiert oder gebrochen werden.

- Um ein Bewegungsmuster weiterzuführen, braucht es einen gewissen Sinn für Timing. Wie lange soll eine Bewegung weitergeführt werden, bevor sie variiert oder gar gebrochen werden soll? Dieses Timing entwickelt sich durch Erfahrung und Übung.
- Für die Variation gibt es unendlich viele Möglichkeiten, wobei das Bewegungsmaterial durch Veränderung von Grösse, Geschwindigkeit, Dynamik, Rhythmus, Raumrichtung, Raumebene oder der ausgeführten Körperteile variiert werden kann. Bei der Variation soll es darum gehen, neue Bewegungen zu generieren.
- Ein Bewegungsmuster zu brechen, bedeutet der momentanen Bewegungsqualität oder -form entgegenzuwirken. Lampert (2007) verdeutlicht dies mit Beispielen folgendermassen: «Bewegt sich ein Duett-Partner auf Bodenebene, bricht der andere dieses Muster, indem er stehend auf diese Bewegungen antwortet; tanzt die Gruppe in kurvigen Bewegungen, kann ein Tänzer[in] in Opposition dazu in eckigen

Bewegungen tanzen» (S. 182). Das Brechen von Bewegungsmustern bedeutet also immer etwas Gegensätzliches zu tun.

Neun-Punkte-Technik: Die Neun-Punkte-Technik geht auf die Ideen von Rudolf von Laban über die Orientierung im Raum zurück (Lampert, 2007, S. 193). Sie basiert auf einem 27-punktigen Raummodell, das insbesondere für fortgeschrittene Bewegungsthemen genutzt wird, wobei diese Übung vor allem das Raum- und Anatomiebewusstsein schärft. Während ein imaginärer Würfel die Struktur für die Tänzerinnen und Tänzer vorgibt, orientiert sich der Körper an 27 Punkten. Dabei umgibt die Tanzenden ein Gerüst von 26 Punkten, wobei sich der 27. Punkt in der Mitte des Körpers befindet.

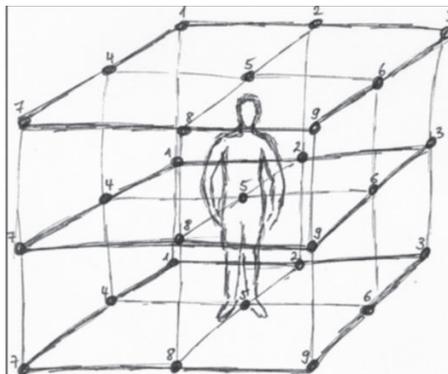


Abbildung 1: Neun-Punkte-Technik: Aus Lampert 2007, S.192

Bei dieser Technik werden die verschiedenen Punkte mit unterschiedlichen Körperteilen angetanzt, indem ein Körperteil vorgegeben werden kann, oder es kann frei über alle Körperteile verfügt.

Um die Übung zu vereinfachen, kann immer nur in einer Ebene von neun Punkten getanzt werden. Die Idee des Würfels soll jedoch beibehalten werden. Dieser kann sich verkleinern und vergrößern, auch wenn er sich einmal ausserhalb des Körpers befindet, wenn ihn der Tänzer bzw. die Tänzerin jagt.

Tanzen nach Bildern¹³: Tamara Mancini, eine Berner Tänzerin, beschreibt im Podcast Seven-Eight die «Tanzen nach Bildern»-Technik. Dabei wird eine bestimmte Tanzbewegung/ eine bestimmte Abfolge genommen und in verschiedene Boxen gesteckt. Je nach Box ist der Tänzer bzw. die Tänzerin der Superheld Hulk, Wasser oder ein Ninja. Dabei entstehen unterschiedliche Intensitäten von Bewegungen, die den Zugang zur inneren Welt ermöglichen.

Improvisationen mit komplexen Strukturvorgaben: Im folgenden Beispiel wird ein Text als strukturierende Quelle verwendet (Lampert, 2007, S.189–190). Dabei werden Gruppen gebildet, und es werden gemeinsam sechs Bewegungselemente eingeübt. Indem ein beliebiger Text vorgelesen wird, sucht sich jede Person ein Wort aus, das häufig im Text vorkommt (z. B. und, oder, mit). Die Gruppenmitglieder beginnen nun in Zeitlupentempo mit dem festgelegten Material zu improvisieren. Hört eine Person ihr Wort, wechselt sie ihren Platz und beginnt, die gleichen Bewegungselemente in schnellem Tempo zu tanzen, bis sie ihr Wort nochmals hört, kurz stoppt und dann wieder in ein langsames Improvisieren verfällt. Nach dem gleichen Prinzip bewegen sich auch die anderen Tanzenden.

Kontaktimprovisation¹⁴: Die Kontaktimprovisation ist eine der schwierigeren Formen der Improvisation, da sie den Tänzerinnen und Tänzern sehr viel Freiraum lässt, weshalb sie sich in die Gruppe der ungeplanten Improvisation einordnen lässt. Diese Technik eignet sich vor allem für zwei oder mehr Tänzerinnen und Tänzer, wobei sie durch das Geben und Nehmen des Gewichts funktioniert. Das Teilen des Gewichts soll somit den Fluss und die Richtung der Bewegungen bestimmen. Mit welchem Körperteil sich die Tänzerinnen und Tänzer berühren, spielt dabei keine Rolle wichtig ist nur, dass ein sich verändernde Kontaktpunkt zwischen den Tanzenden besteht; d. h. dass der Mittelpunkt immer dezentralisiert ist. In welche Richtung

¹³ Von Niederhäusern, M. (Moderierende). (2023, 15.März). Boxes – Tamara Mancini [Podcast-Folge]. In *Seven-Eight*. <https://open.spotify.com/show/4dFMlOpWOsdng42i5bcga?si=dd61a06558ac459d>

¹⁴ Lampert, F. (2007). *Tanzimprovisation: Geschichte - Theorie - Verfahren - Vermittlung*. Bielefeld: transcript Verlag.

die Bewegungen gehen und wie intensiv sie sind, hängt vom Zusammenspiel und von der Achtsamkeit der Tänzerinnen und Tänzer ab.

Übungen aus der Selbstwertstärkung

Kompetenzprofil¹⁵ zur Aktivierung von Ressourcen: Ein Kompetenzprofil wird anhand des Lebenslaufs erstellt, der hier als Grundlage dient. Es werden die einzelnen Lebensabschnitte besprochen und die dabei erworbenen fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen sollen die berufliche Handlungskompetenz stärken. Am besten werden diese Kompetenzen anschliessend auf einem Flipchart visualisiert, dann haben die Klientinnen und Klienten all ihre Kompetenzen gleichzeitig vor Augen. Die Idee dieses Kompetenzprofils ist es, die Klient*innen in eine ressourcenorientierte Grundhaltung zu bringen.

Emotionen und Sehnsüchte benennen und durch ein Ritual verabschieden (Lieser, 2014):

Bei dieser Übung geht es darum, ein bestimmtes Verhalten und die damit verbundenen Emotionen zu benennen, um die verborgenen Sehnsüchte herauszuarbeiten. Dadurch soll dysfunktionales in funktionales Verhalten transformiert werden können. Um diesen Übergang nachhaltig zu festigen, soll ein bestimmtes Ritual eingeführt werden, welches den Selbstwert und vor allem auch die Selbstkommunikation stärken soll.

- Beispiel: Frau A. hat Probleme an ihrer Arbeitsstelle, da ihr Chef ihre erbrachte Leistung zu wenig würdigt und nicht mit Kritik spart. Sie erarbeitet und reflektiert nun, dass die Emotionen, die sie dabei empfindet, Ärger und Zorn sind. Zudem handelt es sich den vordergründigen Emotionen um eine verborgene Sehnsucht um Anerkennung. Frau A. soll nun diese Emotionen und den Vorwurf gegenüber ihrem Chef anhand eines Briefes verschriftlichen und ihn beispielsweise an einem geliebten Ort verbrennen.

¹⁵ Lieser, C. (2014). Systemisches Coaching und Selbstwert – Stärkung von Selbstwert anhand systemischer Methoden. In C. Lieser (Hrsg.), Praxisfelder der systemischen Beratung (S. 13-33). Springer VS

Stolpersteinarbeit: Das Ziel der Stolpersteinarbeit ist es, potenzielle Hindernisse auf einem Weg (zu einem Ziel hin) zu bearbeiten (Lieser, 2014). Dies können äussere Bedingungen sein, aber auch innere Hürden wie fehlender Mut oder bestehende Ängste. Auch diese Übung kann durch eine Visualisierung unterstützt werden, z.B. indem ein wellenförmiger Pfeil von unten bis oben am Blatt den Weg vom Heute bis zum erreichten Ziel visualisieren soll. Auf den Pfeil werden nun verschieden grosse schwarze Punkte gezeichnet, die einen kleineren oder grösseren Stolperstein auf dem Weg darstellen können. In einem zweiten Schritt werden Lösungen für die jeweiligen Stolpersteine gesucht, die ebenfalls visualisiert werden.

Die Idee dieser Stolpersteinarbeit gemäss Lieser (2014) ist es, eine Konkretisierung einer Vision oder eines Zieles zu erlangen und die einzelnen Handlungsschritte herauszuarbeiten. Mit dieser Übung wird der Selbstwert gestärkt, indem überschaubare Handlungspakte geschaffen werden, die die Machbarkeit erfahren lassen. Dadurch sollen die Gedanken hin zum Lösungssystem und weg vom Problemsystem gelenkt werden.

Achtsamkeitsübungen¹⁶: Achtsamkeitsübungen sind sehr vielfältig und lassen sich in verschiedenen Variationen ausführen, wobei sie beim Vier-Säulen-Modell des Selbstwertes vor allem die Selbstakzeptanz stärken sollen (siehe Kapitel 6.1.). Potreck-Rose und Jacob (2013) erläutern Achtsamkeitsübungen für den Körper, für die Sinne oder für Gefühle und Bedürfnisse, wobei stets nach dem gleichen Muster vorgegangen wird. Dabei geht es immer darum, sich im Moment zu spüren sowie sich wahrzunehmen und erst in einem zweiten Schritt die Position, die Bewegung oder das Gefühl zu variieren oder zu verändern. Achtsamkeitsübungen eignen sich besonders gut, um sich im Alltag eine Auszeit zu nehmen und sich kurz auf sich selbst zu konzentrieren, was insbesondere der

¹⁶ Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2013). Selbstzuwendung Selbstakzeptanz Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl. Klett.

Entspannung dienen soll. Anhand des Beispiels der Bedürfnisse würde dies in etwa so aussehen:

- **1. Schritt Wahrnehmen:** Für einen Moment soll innegehalten und wahrgenommen werden, welche Bedürfnisse der Körper gerade hat. Dabei sollen beispielsweise Fragen gestellt werden wie: Fühlt sich mein Körper wohl und gepflegt an? Ist mir warm oder kalt? Wann habe ich meine letzte Pause gemacht? Möchte ich mich gerne hinlegen oder mich bewegen?
- **2. Schritt Möglichkeiten zur Bedürfniserfüllung suchen:** Nachdem nachgeföhlt wurde, welche Bedürfnisse der Körper anmeldet, soll in einem zweiten Schritt überlegt werden, welche Bedürfnisse nun erfüllt werden könnten. Denn nicht zu jeder Tageszeit kann beispielsweise eine Dusche genommen werden. Mit folgenden Fragen soll dies überprüft werden: Falls ich mich nicht gepflegt fühle, habe ich ein Deo dabei oder kann ich eine Dusche nehmen? Falls mir warm oder kalt ist, kann ich etwas daran ändern (Decke holen, Heizung aufdrehen, Fenster öffnen)? Wenn ich eine Pause oder Bewegung brauche, kann ich diese einplanen?
- **3. Schritt Bedürfnisse im Alltag besser erfüllen:** Dieser letzte Schritt dient der konkreten Umsetzung. Auf welche Art und Weise können die körperlichen Bedürfnisse erfüllt werden? Das können auch einfache und banale Dinge sein, wie sich am Morgen eine Thermoskanne vorzubereiten oder jede Stunde das Fenster zu öffnen. Auch kann es eine etwas aufwendigere Umsetzung sein, wie beispielsweise ein täglicher Spaziergang am Mittag.

Liebevoller Beobachter bzw. liebevolle Beobachterin und Begleiterin bzw. Begleiter¹⁷:

Der liebevolle Beobachter und Begleiter bzw. die liebevolle Beobachterin und Begleiterin lässt sich in vielseitiger Form ausüben (Potreck-Rose, 2013, S. 126). Im Rahmen des Vier-Säulen-Modells des Selbstwertes soll mit diesen Übungen vor allem das Selbstvertrauen

¹⁷ Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2013). *Selbstzuwendung Selbstakzeptanz Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Klett.

gestärkt werden. Der liebevolle Beobachter und Begleiter bzw. die liebevolle Beobachterin und Begleiterin lässt sich beispielsweise folgendermassen umsetzen:

- Starte den Tag mit einem liebevollen Satz deines wohlwollenden Begleiters bzw. deiner wohlwollenden Begleiterin. Es kann auch etwas zu deiner Kleidung oder zu deinen Tätigkeiten, die du heute vor dir hast, sein. Schreibe diesen Satz auf einen Zettel und nehme diesen mit. Hin und wieder solltest du den Zettel zur Hand nehmen, den wohlwollenden Satz kurz lesen und für einen kurzen Moment innehalten.
- Auch kannst du den Satz beispielsweise auf eine Postkarte schreiben und diese auf deinem Nachttisch oder an deinem Arbeitsplatz aufstellen. Zudem kannst du den Satz beispielsweise als Bildschirmschoner auf deinem Handy einstellen. So wirfst du regelmässig einen Blick darauf, und er erinnert dich an deinen liebevollen Begleiter bzw. Beobachter oder an deine liebevolle Begleiterin bzw. Beobachterin.

Sich loben und ermutigen¹⁸: Sich zu loben und zu ermutigen, lässt sich ebenfalls sehr vielfältig gestalten. Es dient im Rahmen des Vier-Säulen-Modells des Selbstwertes vor allem der Stärkung des Selbstvertrauens (Potreck-Rose, 2013, S. 136). Auch bei diesen Übungen soll durch das Prinzip des wohlwollenden Ichs eine positive Einstellung gegenüber sich selbst generiert werden. Unter dem Motto «Ich schenke mir ein Lächeln» soll, wann immer die Möglichkeit besteht, sich selbst im Spiegel ein Lächeln zugeworfen werden (beim Zähneputzen, beim Händewaschen nach dem Toilettengang etc.). Eine Erweiterung der Übung wäre, nicht nur sich selbst anzulächeln, sondern auch seine Mitmenschen und zu beobachten, was geschieht und wie die Menschen darauf reagieren. Eine weitere Möglichkeit, sich selbst zu loben und zu ermutigen, wäre durch die wohlwollende Bewertung einer Arbeit, die man selbst verrichtet hat, wie beispielsweise das Einrichten des eigenen Wohnzimmers, eine selbst gezeichnete Zeichnung oder eine selbst geschriebene Schreibe. Diese Gedanken können durch folgende Fragen

¹⁸ Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2013). *Selbstzuwendung Selbstakzeptanz Selbstvertrauen: Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Klett.

unterstützt werden: Was gefällt mir besonders gut? Was habe ich schön gestaltet? Spüre ich Stolz über das Erreichte?

Raus aus der Selbstwertfalle¹⁹: Melcher (2021) betont die Wichtigkeit des geschriebenen Wortes in ihrem Werk Anti-Burnout-Buch für Pflegekräfte. Dabei soll auf die unten stehenden Fragen mit so vielen Stichworten wie möglich geantwortet werden. Diese Übung kann auch über mehrere Tage durchgeführt werden und zu einem späteren Zeitpunkt durch Freundinnen und Freunde oder Verwandte ergänzt werden. Die Auflistung kann danach der Unterstützung des Selbstwertgefühls dienen, indem sie stets wieder zur Hand genommen werden kann.

- **Wer bist du? Was zeichnet dich aus?** Durch diese Fragen werden Charaktereigenschaften, Rollen und körperliche Attribute hervorgehoben, die die eigene Person ausmachen. Dabei soll immer nur das Positive aufgeschrieben werden und im Allgemeinen nie Verneinungen (*Ich vertraue*, nicht *Ich bin nicht eifersüchtig*).
- **Was machst du gerne?** Das können ganz alltägliche Sachen wie Handarbeit oder Hausarbeit sein, aber auch grössere Sachen wie ehrenamtliche Projekte oder eine Vereinsleitung können hier aufgeschrieben werden. Diese Frage zielt darauf ab, zu erfragen, was gerne gemacht wird, und nicht, was perfekt beherrscht wird.
- **Was sind meine positiven Eigenschaften?** Bei dieser Frage kann auch bei Freundinnen und Freunden oder bei der Familie nachgefragt werden.

Von Selbstentwertung zu Selbstwertschätzung: Diese Interventionen zur Stärkung des Selbstwertes kommen aus der Psychotherapie von Potreck-Rose (2015), wobei sie diese Methode in vier Übungsschritte unterteilt:

1. *Theoretische Kenntnisse über Selbstbewertungsprozesse vermitteln:* In einem ersten Schritt soll es um die Vermittlung der Konzepte des globalen Selbstwertes

¹⁹ Melcher, J. (2021). *Das Anti-Burnout-Buch für Pflegekräfte*. Schlütersche

und des bereichsspezifischen Selbstwertes gehen²⁰. In einem zweiten Teil des ersten Schrittes soll es sich dann um eine Identifikation der individuellen globalen Selbstbewertung und der Erarbeitung der individuellen Selbstwertbereiche handeln.

2. *Kompetenzen trainieren, negative und positive Selbstbewertungsprozesse zu erkennen und zu unterscheiden*: Nun sollen Beispiele für positive und negative Selbstbewertungen im Alltag identifiziert werden. Dieser Prozess kann durch Selbstbeobachtungsaufgaben unterstützt werden, wobei diese Beobachtungskontrolle anschliessend ausgewertet wird.
3. *Bereitschaft zu positiver Selbstbewertung erhöhen*: Das Ziel dieses Schrittes ist es, sich selbst positiv und wohlwollend gegenüberzutreten. Dabei soll stets mit einer wohlwollenden Grundhaltung auf das tägliche Handeln geschaut werden. Des Weiteren soll durch Rituale eine gewisse Routine im eigenen Denken geschaffen werden.
4. *Selbstentwertung reduzieren*: Die Arbeit mit den eher negativen Persönlichkeitsmerkmalen kann parallel zu Schritt 3 erfolgen. Dabei geht es darum, die etwas negativen Einstellungen und Grundhaltungen zu analysieren und gegebenenfalls das bestehende Werte- und Normsystem zu überdenken, damit die implizierten Ideale und Ziele erreicht werden können (Potreck-Rose, 2015).

²⁰ Der globale Selbstwert definiert den Selbstwert, der durch die Summe aller subjektiven Bewertungen der eigenen Person entsteht (Potreck-Rose, 2015). Der bereichsspezifische Selbstwert definiert den Selbstwert, der durch die Summe verschiedener positiver Selbstbewertungen aus mehreren (Lebens-)Bereichen entwickelt wird.