

Joyce Müller

## Identitätsentwicklung durch Tanz



*Premierenvorstellung des Tanzprojektes „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“*

### Abstract

Tanz gewinnt einen immer größeren Stellenwert in Bildungsprozessen, denn im Tanz sind körperliche Aktivität und Beteiligung gefordert, individuelle Potenziale treten hervor und können ausgebaut werden. Aktive körperliche Bewegung wirkt sich zudem positiv auf kognitive und emotionale Bereiche aus. Dennoch ist Tanz nicht fest in schulischen Rahmenlehrplänen verankert, obwohl sich der Bildungsauftrag aller Schulen explizit auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen erstreckt. In dieser Arbeit wird aufgezeigt, welche Potenziale Tanz bietet, um Identitätsentwicklung zu fördern. Als theoretischer Rahmen dienen Überlegungen zur Entstehung menschlicher Identität von George Herbert Mead sowie Wirkungsdimensionen des Tanzes. Ausgehend vom Tanzprojekt „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“ wird analysiert, was Tanz zur Identitätsentwicklung beitragen kann. Es wird deutlich, dass sich Identität durch Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen entfaltet, sofern subjektiv bedeutsame Erfahrungsräume angeboten werden.

### Inhalt

- 1 Einleitung
- 2 Identitätsentwicklung nach George Herbert Mead
  - 2.1 Hintergründe
  - 2.2 Entstehung von Identität durch Kommunikation und Interaktion
  - 2.3 Stadien der Identitätsentwicklung
  - 2.4 Wiederkehrende Phasen der individuellen Identität
- 3 Tanz
  - 3.1 Tanz als Körpererfahrung
  - 3.2 Tanz als Emotion
  - 3.3 Tanz als Kognition
  - 3.4 Tanz als Miteinander
- 4 Tanzprojekt „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“
- 5 Identitätsentwicklung durch Tanz: Exemplarische Analyse
  - 5.1 Kommunikation und Interaktion
  - 5.2 Stadien der Identitätsentwicklung
  - 5.3 Phasen der Identität
- 6 Schlussbetrachtung

### Keywords

Tanz, Identitätsentwicklung, George Herbert Mead, Empathiefähigkeit, soziales Lernen

## 1 Einleitung

Tanzen stellt in vielen Kulturkreisen eine Kommunikations- und Interaktionsform dar. Russischer Kasatschok, indianische Sonnentänze, der spanische Flamenco oder Hula auf Hawaii sind nur einige Beispiele dafür. All diese Tänze bilden kreative, verbindende und identitätsstiftende Elemente einer Kultur.

Bereits in den 1940er Jahren wurden Ideen verfolgt, kreativen Tanz als Unterrichtsfach anzubieten (vgl. Laban 1948, zit. n. Weger 2010, 136). Denn in „[...] kreativen Bereichen lernen junge Menschen eine Reihe von Fertigkeiten wie Konzentration, Teamarbeit, Durchhaltevermögen, Respekt, Sprachverständnis, die im regulärem Schullalltag [...] nicht zum Tragen kommen, weil sie nicht „abgefragt“ werden, die den jungen Menschen jedoch Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen vermitteln können und sie zu einer stabileren, gefestigten Persönlichkeit machen [...]“ (de Bruin 2008, 141). Im Tanz ist körperliche Aktivität und Beteiligung gefordert, individuelle Potenziale treten hervor und können ausgebaut werden. Aktive körperliche Bewegung wirkt sich zudem positiv auf kognitive und emotionale Bereiche aus.

Inzwischen existieren zahlreiche Tanzangebote unterschiedlicher Dauer in allgemeinbildenden Schulen mit dem Ziel, Zugehörigkeit und Gemeinschaftsgefühl zu fördern. Tanz gewinnt einen immer größeren Stellenwert in Bildungsprozessen (vgl. Klinge 2011). Dennoch ist Tanz in kaufmännischen Berufs- und berufsbildenden Schulen nicht flächendeckend verankert, obwohl sich der Bildungsauftrag aller Schulen explizit auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen<sup>1</sup> erstreckt (vgl. z.B. NSchG 2011, § 2). Dies geht beispielsweise aus der Handreichung für die Gestaltung von Rahmenlehrplänen der Berufsschulen hervor (vgl. KMK 2007, 4, 8f).

In dieser Hausarbeit soll jedoch nicht umsetzungsorientiert argumentiert, sondern vielmehr der Frage nachgegangen werden, welche Potenziale Tanz bietet, um Identitätsentwicklung zu fördern. Als theoretischer Rahmen dienen Überlegungen zur Entstehung menschlicher Identität von George Herbert Mead, da zahlreiche Theorien an seinen Werken anknüpfen (vgl. Garz 2008, 40f.) und Mead besonders intersubjektive Verhaltensweisen in den Vordergrund stellt. Diese werden im Folgenden für das weitere Verständnis ausführlich dargelegt. Anschließend wird eine Orientierung über Tanz angeboten, in welcher Wirkungsdimensionen des Tanzes entfaltet werden, um darauffolgend das Tanzprojekt „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“ vorzustellen. Diese Ausführungen bilden die Grundlage für die Analyse, in der aufgezeigt wird, was Tanz zur Identitätsentwicklung beitragen kann.

## 2 Identitätsentwicklung nach George Herbert Mead

George Herbert Mead betrachtet Identität als „[...] neue[n] Typus innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen.“ (Mead 1980, 236) und führt weiter aus, dass „[...] typisch für die Identität ist, was sie ihr eigen nennt.“ (Mead 1980, 256) Identität entwickelt sich folglich, wenn Menschen etwas Individuelles und Eigenständiges innehaben. Eine Identitätsentwicklung ist dabei als ein fortlaufender Prozess zu sehen (vgl. Mead 1980, 222). Im Folgenden werden für den Verlauf der Hausarbeit relevante Aspekte der Arbeiten von Mead dargelegt, wobei zunächst kurz auf Hintergründe der Überlegungen eingegangen wird.

---

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden männliche Formen verwendet werden, geschieht dies ausschließlich zur besseren Lesbarkeit, die weibliche Form wird jedoch stets mitgedacht.

## 2.1 Hintergründe

Die Arbeiten von George Herbert Mead über Ursprung und Entstehung menschlicher Subjektivität können als Handlungstheorien eingeordnet werden. Ausgehend von offen beobachtbarem Verhalten der Menschen sowie subjektiven Interpretationen des Verhaltens stellt er als Kern des Verhaltens die Intentionalität und damit die Zielgerichtetheit des Handelns heraus. Handeln bezieht sich nach seinem Verständnis auf sinnhafte Aktionen bzw. Interaktionen zwischen Menschen, welche ausgehend von der Motivation der Handelnden in sozialen Situationen und unter normativen Regelungen erfolgen (vgl. Hurrelmann, 2002, 91f.).

Mead bezeichnete sich als Sozialbehaviorist, was auf behavioristische Reiz-Reaktions-Theorien schließen lassen könnte. Dieser Zusammenhang besteht jedoch nicht, denn Mead sieht in menschlichem Verhalten weit mehr als von außen angestoßene Reaktionen und bezieht von außen nicht sichtbare innere Prozesse des Menschen als Ganzes in seine Betrachtungen ein (vgl. Garz 2008, 42f.). Seine Werke stützen sich auf konstruktivistische und subjektivistische Ansätze (vgl. Hurrelmann 2002, 96), wobei sich an einigen Stellen explizite, mitunter jedoch kritische Bezüge zur Freudschen Theorie finden lassen (vgl. Mead 1980, 254f.).

## 2.2 Entstehung von Identität durch Kommunikation und Interaktion

Nach Ansicht von Mead entsteht Identität durch Erfahrungen und Tätigkeiten im Zusammenspiel mit der Gesellschaft und einzelnen Individuen. Neue Erfahrungen werden aus Sicht vergangener Erfahrungen mit der eigenen Identität verknüpft, wobei diese als ein komplexes Ganzes zu verstehen ist (vgl. Mead 1980, 177f.).

Identität kann sowohl Subjekt als auch Objekt sein. Eine subjektive Identität liegt darin begründet, dass jedes Individuum subjektive und damit private Erfahrungen sammelt (vgl. Mead 1980, 270), wodurch das Aktive des Erfahrungsprozesses betont wird. Als Objekt ist diese zu verstehen, da eigene Erfahrungen analysiert und somit reflektiert werden müssen, um zielgerichtet handeln zu können. Dies erfordert objektives Verhalten, welches sich im Rahmen eines Perspektivwechsels durch die Einnahme von Haltungen anderer gegenüber der eigenen Person vollzieht (vgl. Mead 1980, 180).

Elementare Einflussgröße der Identität ist Kommunikation, und zwar gegenüber anderen Personen sowie gegenüber der eigenen Person (vgl. Mead 1980, 181). Am Anfang von Kommunikation stehen Gesten, zu verstehen als nicht artikulierte Sprache, welche sich auch nicht in artikulierbare Sprache umsetzen lässt (vgl. Mead 1980, 53). Gesten lösen innere und äußere Reaktionen bei anderen Menschen aus. Der Sender einer Geste hat eine bestimmte Erwartungshaltung darüber, wie auf die Geste reagiert werden kann, denn Gesten lösen zunächst innere Erwartungshaltungen bei der eigenen Person aus. Mit der Zeit können mögliche Reaktionen antizipiert werden, so dass das eigene Verhalten entsprechend überarbeitet und verändert wird, bevor die angestrebte Handlung ausgeführt wird. Solche Reaktionen auf sich selbst aus objektiver Perspektive sind für die Entstehung von Identität bedeutsam, wobei sie im Zusammentreffen mit verschiedenen Menschen unterschiedlich ausfallen können (vgl. Mead 1980, 183f.). Der Sinn von Gesten ist demnach darin zu sehen, „[...] Reaktionen des anderen Organismus auf die voraussichtliche Vollendung der Handlung des ersten Organismus [...]“ (Mead 1980, 188) vorauszudeuten und in eigenes Handeln einzubeziehen.

Mead konstatiert, dass sich Interaktion zwischen Menschen durch signifikante Symbole vollzieht. Ein Symbol ist als Reiz zu verstehen, dessen folgende Reaktion bereits feststeht. Signifikant ist dieses, wenn die Reaktion von einer Haltung beeinflusst wird, welche der Kontrolle des weiteren Handlungsverlaufs dient (vgl. Mead 1980, 224). Mead vertritt die These, „[...] dass der Mensch sich seine Welt über symbolische Bedeutungen erschließt.“ (Abels 2007, 17)

Der Sprache kommt eine besondere Funktion innerhalb der signifikanten Symbole zu. Denn Sprache führt zunächst zu inneren Diskursen, aus welchen sinngabende äußere Kommunikationsprozesse entstehen (vgl. Mead 1980, 187). Folglich ist Kommunikation von „[...] entscheidende[r] Bedeutung, da sie ein Verhalten ist, bei dem der Einzelne in dieser Weise auf sich selbst reagiert.“ (Mead 1980, 184) Verwendete Symbole sollen bei anderen Personen dieselben Reaktionen auslösen, wie sie bei der eigenen Person auslösen würden, was dem Verständnis Meads von rationalem Handeln entspricht. Erst gemäß diesem Handlungsschema erfahrene Reaktionen führen zu einer Identitätsentwicklung (vgl. Mead 1980, 189, 191).

### 2.3 Stadien der Identitätsentwicklung

Mead teilt die Entwicklung von Identität in zwei Stadien. Das erste Stadium bildet das Spiel der frühen kindlichen Entwicklung, welches stellvertretend für das gesamte Verhalten des Kindes steht (vgl. Mead 1980, 200, 202). Dabei benennt er zwei Formen des Spiels, das Einzelspiel („Play“)<sup>2</sup> sowie das Wettkampfspiel („Game“) (vgl. Garz 2008, 45). Das zweite Stadium erstreckt sich auf das „verallgemeinerte Andere“ (vgl. Mead 1980, 200). Im Folgenden werden Play, Game und das verallgemeinerte Andere näher erläutert.

Play umfasst verschiedene Spielarten. Es wird mit imaginären Spielgefährten gespielt, welche so reagieren, wie die Kinder sich selbst verhalten würden. Darüber hinaus findet nachahmendes Spiel statt, bei dem wechselnd jeweils die Rolle individuell bedeutsamer Personen eingenommen wird (vgl. Mead 1980, 191). Gespielt wird beispielsweise Mutter und Kind, was charakteristisch dafür ist, dass dem Kind zunächst ein begrenztes Rollenrepertoire zur Verfügung steht (vgl. Garz 2008, 45). Ursächlich für die Rolleneinnahme sind Reize, welche Kinder in sich selbst tragen und die bestimmte Reaktionen auslösen, was zur Bildung einer Identität führt (vgl. Mead 1980, 192).

Wird dieses Spiel beherrscht, tritt das Kind in die nächste Entwicklungsphase, das Game, ein. Haltungen und Erwartungen aller das Kind im Wettkampf beeinflussenden Beteiligten werden antizipiert und mit der eigenen koordiniert. Kennzeichnend ist folglich die zielgerichtete Interaktion in der Gruppe, was beispielsweise im Mannschaftssport der Fall ist. Es entstehen intelligente Rollenformen, welche auf Erfahrungen, aber auch auf festgeschriebenen oder selbst aufgestellten Regeln fußen (vgl. Mead 1980, 193f., 196). Kinder bestimmen sich in dieser Phase durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen als bewusste Mitglieder, zudem beginnt die Entwicklung einer kindlichen Moral (vgl. Mead 1980, 203). Befindet sich ein Kind in dieser Phase, organisiert es sein Leben noch nicht als Ganzes, sondern stimmt es nur mit den in sich selbst verankerten Reaktionen ab (vgl. Mead 1980, 194).

Eine einheitliche Identität oder Persönlichkeit entsteht erst, wenn die Haltung einer organisierten Gemeinschaft oder gesellschaftlichen Gruppe eingenommen und verallgemeinert wird. Sodann wird vom „verallgemeinerten Anderen“ als dritte Form der Rollenübernahme gesprochen. Diese erstreckt sich auf die Haltungseinnahme einer größeren sozialen Gruppe wie die eines gesamten Mannschaftsteams im Sport, bei dem nicht jede Handlung aller Beteiligten mit eigenen Handlungen verknüpft ist. Kennzeichnend für eine vollständige Identität ist, nicht nur Haltungen anderer gegenüber sich selbst sowie untereinander einzunehmen, sondern auch gegenüber verschiedenen Phasen der gemeinsamen Prozesse und Tätigkeiten (vgl. Mead 1980, 196 f.). Das verallgemeinerte Andere ist als universeller Diskurs zu verstehen, der damit einhergeht, sich gänzlich in jede andere Person und Situation hineinversetzen zu können (vgl. Mead 1980, 231).

Auf die gesamte Gesellschaft übertragen bedeutet dies, dass „[...] der gesellschaftliche Prozeß das Verhalten der ihn abwickelnden Individuen [...]“ (Mead 1980, 198) beeinflusst. Individuelle Haltungen spiegeln damit Haltungen der Gruppe wider (vgl. Mead 1980, 201). Solche

---

<sup>2</sup> Zur besseren Unterscheidbarkeit werden im Verlauf der Hausarbeit teilweise die englischen Ausdrücke verwendet.

Gruppen werden durch gemeinsame Reaktionen als Prinzipien verbunden, welche die Entwicklung der eigenen Identität ausmachen, sofern diese Reaktionen beim Einzelnen durch Einwirken auf andere Personen ausgelöst werden. Sind diese gemeinsamen Reaktionsprinzipien verinnerlicht, hat eine Person einen moralischen Charakter entwickelt (vgl. Mead 1980, 205). Prinzipien sind jedoch nicht als fixe, sondern als veränderbare, einer Weiterentwicklung dienende Größen zu verstehen, aus denen sich für jeden einzelnen die Pflicht ergibt, zur Veränderung von Missständen mit der Gemeinschaft in Dialog zu treten (vgl. Mead 1980, 211).

Mead spricht in diesem Zusammenhang von einem sich seiner selbst bewussten und damit identitätsbewussten, reflektiven Menschen in organisierten Kontexten. Damit verbunden ist die Fähigkeit des Denkens und der nach innen verlagerten Gestenübermittlung, welche sich nur entfalten kann, wenn Individuen die Haltung des verallgemeinerten Anderen gegenüber sich selbst einnehmen und sich auf diese Weise gesellschaftlichen Problemen annehmen können. Dies kann beispielsweise durch die Organisation in einer Partei und der Vertretung politischer Interessen der Partei geschehen (vgl. Mead 1980, 198f., 213f.).

Gemeinsame Strukturen bilden den Rahmen für identitätsstiftende Haltungen als Voraussetzung, Teil einer Gemeinschaft sein zu können. Mead ordnet den bisher dargelegten Prozess der Identitätsentwicklung als gesellschaftlichen Prozess ein. Damit einher geht kooperatives Verhalten der Gruppenmitglieder gesellschaftlicher Gemeinschaften, bei dem sich Individuen gegenseitig beeinflussen (vgl. Mead 1980, 206ff.). Mead sieht diesen gesellschaftlichen Prozess als Grundlage einer Identität, die sich zunächst auf Kognition durch nach innen verlegtes Denken stützt (vgl. Mead 1980, 216). Neben dieser in eine Gemeinschaft eingebundenen Identität kommt der Entwicklung der individuellen Identität eine ebenso große Rolle zu.

#### **2.4 Wiederkehrende Phasen der individuellen Identität**

Die individuelle Identität, das „Self“, sieht Mead als Zusammenspiel von zwei sich wechselseitig beeinflussenden Phasen, dem „I“ und dem „Me“ (vgl. Mead 1980, 217).

Das I bildet den Bereich der unbestimmbaren Reaktionen auf das Verhalten anderer (vgl. Mead 1980, 218), das Me „[...] ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt.“ (Mead 1980, 218) und die das Verhalten beeinflusst. Die Haltungen der anderen sind folglich das Me, die Reaktion darauf das I, so dass die beiden Teilbereiche eng miteinander verknüpft sind (vgl. Mead 1980, 217ff.).

„Das I tritt nicht in das Rampenlicht [...]“ (Mead 1980, 217), sondern umfasst eigene spontane, impulsive und kreative Handlungen (vgl. Mead 1980, 253f.), welche sich teilweise der eigenen Kontrolle entziehen und damit nicht kalkulierbar sind (vgl. Mead 1980, 217, 221). „Das I liefert das Gefühl der Freiheit, der Initiative.“ (Mead 1980, 221), denn jede Reaktion wird sowohl aus vorhandenen Erfahrungen als auch aus neuen Elementen gespeist, so dass nicht in aller Gänze den Erwartungen der Situation, auf die das Me reagiert, entsprochen wird (vgl. Mead 1980, 221). Es entstehen frei gestaltbare Handlungsspielräume. Dennoch sind die Reaktionen des I in der Erinnerung als Erfahrungen präsent, welche erst reflektiert werden können, sofern bestimmte Handlungen stattgefunden haben, da diese spontan erfolgen, im Vorhinein also nicht komplett vorhersagbar sind (vgl. Mead 1980, 240).

Das sich selbst als Objekt erfahrende Me (vgl. Mead 1980, 216) entsteht durch äußere Einflüsse, Anforderungen, Konventionen und Gewohnheiten, denen es durch Pflichterfüllung versucht gerecht zu werden. Im Gegensatz zum unkontrollierbaren I determiniert das Me das Verhalten folglich als eine Art Kontrollorgan. Damit einher geht Anerkennung und Verinnerlichung der Werte der Gemeinschaft (vgl. Mead 1980, 218f, 240f.). Das Me drückt folglich die Haltung der Gemeinschaft aus (vgl. Mead 1980, 231). Damit ist das Me „[...] die Quelle der emotionalen Reaktion auf die Werte, zu denen man sich als Mitglied der Gemeinschaft bekennt.“ (Mead 1980, 243). Jeder einzelne entwickelt nur eine Identität, indem er andere in Beziehung zu sich selbst sieht, was dem Me entspricht. Auf diese Weise wird er angeregt,

sich selbst zu erkennen (vgl. Mead 1980, 238). Das Me ähnelt gesellschaftlicher Kontrolle, welche Grenzen setzt und für alle als vorteilhaft eingestuften Handlungen in den Vordergrund tritt (vgl. Mead 1980, 254f.).

Bei einer stabilen Identität gleichen sich das I und das Me aus, treten aber in jedem Fall gemeinsam in wechselnden Situationen in unterschiedlicher Intensität auf. Sie machen eine Persönlichkeit - eine Identität - aus, welche sich durch zahlreiche Erfahrungen entwickelt. Reaktionen werden dabei immer wieder - auch durch Ideen - modifiziert und führen zu Veränderungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene (vgl. Mead 1980, 221ff.).

### 3 Tanz

„Im Tanz löschen wir die Worte aus.“ (Maldoom 2010, 39) Denn Tanz kommt ohne Sprache aus und lebt von Bewegungen (vgl. Maldoom 2010, 194). „Dabei bedeutet Bewegung zu allererst Selbstbewegung, nicht Bewegtwerden von außen.“ (Waldenfels 2007, 14) Bewegungen stehen als Ausdruck für etwas, das subjektiv interpretiert wurde und wieder zu interpretieren ist.

Tanz ermöglicht ästhetische Erfahrungen, welche fern vom Alltag angesiedelt sind, so dass künstliche und spielerische Distanzierungen möglich werden. Symbolische Verarbeitungsprozesse werden anregt, deren Grundlage ästhetisches Material ist, welches zu etwas Neuem wieder zusammengesetzt wird. Ästhetische Erfahrungen transportieren kulturelle Hintergründe, welche individuelle Bedeutung entwickeln können. Nicht zuletzt ist eine distanzierte Wahrnehmung der eigenen Person möglich (vgl. Walker 2009, zit.n. de Bruin 2010, 47). Denn im Mittelpunkt ästhetischer Erfahrungen stehen individuelle, selbstreferentielle Erfahrungen, welche die Freiheit der Sinneswahrnehmung ermöglichen (vgl. Bietz / Heusinger von Waldegge 2010, 67f.).

Eine kurze Abfolge von Figuren, schwierige Formungen, umfangreiche Choreografien, all das und noch viel mehr umfasst Tanz (vgl. de Bruin 2008, 145). Denn die Verbindung körperlicher, emotionaler, kognitiver und sozialer Elemente verleiht dem Tanz etwas Ganzheitliches (vgl. Maldoom 2010, 40). Obgleich Tanz sich nur schwer durch Sprache ausdrücken lässt (vgl. Wulf 2007a, 121), wird an dieser Stelle dennoch der Versuch unternommen, wesentliche Wirkungsdimensionen des Tanzes darzulegen.

#### 3.1 Tanz als Körpererfahrung

Medium des Tanzes ist der Tänzer selbst, welcher körperliche Bewegungen als Ausdrucksform vollzieht. Die Bewegungen kommen deutlich zum Vorschein, da sie die einzige Artikulationsform sind. Bewegungen basieren auf körperlicher Wahrnehmung, welche mit hoher Konzentration und Aufmerksamkeit für einzelne Bewegungen und ihre Folgen einhergeht (vgl. de Bruin 2010, 48f.) und sich fördernd auf Motorik, Gesundheit und das individuelle Selbstbild auswirkt (vgl. Gosny 2007, 24; Maldoom 2010, 41).

Eine bewusste Wahrnehmung kann durch Initiierung von Tanzaufgaben als Konfrontationen mit Ungewöhnlichem und damit Nichtalltäglichem angeregt werden, wodurch im Alltag eher beiläufig wahrgenommene Bewegungsprozesse bewusster wahrgenommen werden (vgl. Bietz / Heusinger von Waldegge 2010, 61). Auch das bewusste Erleben von Bewegungsmustern in unterschiedlicher Intensität, beispielsweise durch schnelles oder langsames Gehen, fördert achtsames Empfinden und betont darüber hinaus das Individuelle einzelner Bewegungsabläufe (vgl. Bietz / Heusinger von Waldegge 2010, 65f.).

Damit verknüpft ist die bewusste Wahrnehmung der Bedürfnisse des Körpers als Element des Tanzens. Ein positives Körpergefühl wirkt sich zudem positiv auf das Selbstwertgefühl und auf soziale Anerkennung aus. Um einem Tanz Ausdruck zu verleihen, muss der Raum, in dem er vorgeführt wird, eingenommen werden. Erfahrungen der Präsenz im Raum fördern Selbstvertrauen (vgl. de Bruin 2010, 49f.).

### 3.2 Tanz als Emotion

„Emotionen physisch auszudrücken erfordert Muskelspannung, und durch Bewegung können gespeicherte Erfahrungen wie Emotionen im Körpergedächtnis freigesetzt werden. Zwischen Bewegung und Emotion besteht somit eine enge Verbindung.“ (de Bruin 2010, 50f.).

Tanzen stärkt durch den Abbau von Hemmungen seelischer oder körperlicher Art das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen (vgl. Gosny 2007, 24). Im Prozess des Tanzens kommt der Wahrnehmung eigener Gefühle eine immense Bedeutung zu. Über diese Selbstwahrnehmung eröffnen sich Chancen, auch anderen gegenüber Empathie zu entwickeln (vgl. de Bruin 2010, 52). Es zeigt sich, dass Tanzen eng mit emotionaler Intelligenz verknüpft ist, welche die Fähigkeit umfasst, „[...] Gefühle in uns selbst und in anderen zu erkennen und zu lenken.“ (Goleman 2009, 19) Emotionale Intelligenz erstreckt sich auf Selbst- und Sozialkompetenz. Selbstkompetenz meint Selbstbewusstsein, welches mit der Reflexion der eigenen Befindlichkeit und Selbstvertrauen einhergeht, sowie Selbstmanagement, zu verstehen als Selbstkontrolle von Gefühlen, aber auch als Gewissenhaftigkeit und Anpassungsfähigkeit. Empathiefähigkeit sowie die Fähigkeit des Einstellens auf Mitmenschen werden als Sozialkompetenz bezeichnet, bestehend aus Sozialbewusstsein und Beziehungsmanagement. Die genannten Kompetenzen umfassen mehr als nur kognitive Aspekte und sind erlernbar (vgl. Goleman 2009, 23ff.).

Durch Tanz können sensible Themen aufgegriffen werden, da es häufig einfacher ist, diese körperlich als verbal auszudrücken (vgl. de Bruin 2010, 51). Bewegende Themen wecken Assoziationen und Emotionen, welche durch Tanz leichter ungehemmt dargestellt werden können. Auf diese Weise rückt der Tanzende in den Vordergrund des Geschehens, nicht so sehr die Bewegung an sich.

Alltägliches Verhalten ist oftmals durch rationales Verhalten und weniger durch spontane Verhaltensausbrüche gekennzeichnet. Der Mensch hat ein großes Sicherheitsbedürfnis, was sich auf Verhaltensweisen auswirkt, so dass eher vertraute und verinnerlichte Verhaltensmuster an den Tag gelegt werden. Tanz hingegen bietet Wege, Spontaneität und Expressivität auszudrücken und bisherige Verhaltensmuster um neue zu erweitern (vgl. de Bruin 2008, 150f.).

Bewegung durch Tanz - und sich auftuende Gelegenheiten zu kreativem Arbeiten - steigert das Wohlbefinden (vgl. de Bruin 2010, 52f.). Kreativitätsarbeit geht mit Experimentierfreudigkeit und phantasievolem Arbeiten ohne gängige Vorurteile einher (vgl. Gosny 2007, 49), was eigene Grenzen durchbricht und Denkschemata erweitert.

### 3.3 Tanz als Kognition

Bewegung erweist sich förderlich für Lernprozesse, denn durch Bewegung werden ähnliche Prozesse im Gehirn ausgelöst, wie sie beim Lernen ablaufen (vgl. de Bruin 2010, 50). Inhalte des Tanzes als Bewegungsform werden in narrativen Einheiten gespeichert, so wie auch das Gehirn Erinnerungen in narrativer Form strukturiert. Durch den Ausdruck von Geschichten in tänzerischer Form werden Individuen dazu angeregt, narrativ zu arbeiten, so dass sich kognitive Strukturen verändern können (vgl. de Bruin 2008, 151). Die Erinnerungsstrukturierung in Bildern und sinnstiftenden Einheiten erfolgt im Bewegungsprozess des Tanzens durch Kreierung von Bildern (vgl. Wulf 2007a, 124). Innere Monologe können durch darstellenden Tanz nach außen transportiert, vorherrschende Rollenmuster durch wechselseitige Rolleneinnahme in Frage gestellt oder geltende Werte und Normen reflektiert werden ((vgl. de Bruin 2008, 151f.). „Über ästhetische Medien können Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster erprobt werden.“ (de Bruin 2008, 152) Tanzen eröffnet folglich einen „Schonraum“ zur Erprobung von Neuem.

Durch eine bewusste Wahrnehmung des Inneren wird auch der aktuelle „[...] Moment wach und aufmerksam [...]“ (de Bruin 2010, 55) wahrgenommen. Es findet eine Gedächtniserwei-

terung durch zahlreiche motorische, akustische und visuelle Reize statt, was die Konzentrationsfähigkeit stärkt (vgl. Gosny 2007, 24).

Die komplexe Sprache des Tanzes (vgl. Maldoom 2010, 233) - beispielsweise in Form einzelner Tanzfiguren und Schrittfolgen in Verbindung mit dem Rhythmus der Musik - erfordert komplexe kognitive Leistungen der Analyse und Reflexion durch Erinnerungsvermögen, räumliches, zeitliches sowie strukturelles Bewusstsein, die Fähigkeit, Instruktionen zu befolgen und dennoch individuell zu improvisieren (vgl. Maldoom 2010, 272).

### **3.4 Tanz als Miteinander**

Das Gemeinsame des Tanzes hilft, Distanzen zu überwinden (vgl. Bietz / Heusinger von Waldegge 2010, 69). Denn „Mit dem Tanz wachsen wir gemeinsam. Wir lernen, anderen Raum zu geben, sie zu respektieren und unseren eigenen Raum zu finden. Wir verhandeln, machen Kompromisse und arbeiten zusammen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen und dabei unsere eigene Identität nicht zu verlieren.“(Maldoom 2010, 273)

Idealerweise geht es im Tanz nicht um Konkurrenz untereinander - auch wenn dies in einigen Tanzformen wie beim Ballett oder Hip-Hop praktiziert wird -, denn Konkurrenz wirkt sich hemmend auf die Entfaltung der Potenziale eines Tänzers aus (vgl. Maldoom 2010, 41f.). Vielmehr geht es darum, etwas Gemeinsames zu erschaffen, zu dem jeder seinen Teil in Wechselbeziehung und Interaktion miteinander beiträgt. Dabei sind „Berührung, Halten und sogar Umarmen [...]“ (Maldoom 2010, 197) etwas ganz Natürliches, was zwangslose Gemeinsamkeit fördert.

Das Miteinander des Tanzes wird zudem durch mimetisches Lernen geprägt, dessen Voraussetzungen die Wahrnehmung und die praktische Ausführung des Tanzens sind. Durch tänzerische Vorbilder können sich Tanzlernende erforderliches Körperwissen aneignen, wobei dieses nicht kopiert werden kann, sondern jeweils individuell in kreativer Nachahmung gestaltet wird (vgl. Wulf 2007a, 123f.). Ebenso wie Mimesis führt - nicht nur eine übende - „[...] Wiederholung des Tanzes [...] nie zur genauen Reproduktion des früheren Tanzes, sondern stets zur Erzeugung einer neuen Inszenierung und Aufführung, in der die Differenz zur früheren ein konstruktives Element ist.“ (Wulf 2007a, 124)

Kollektiv geteiltes Wissen und kollektive Interaktionsformen im Tanz formen eine Gemeinschaft, welche sich durch etwas spezielles Eigenes der Tanzenden auszeichnet und dabei gleichzeitig eventuelle Unterschiede zwischen den Tanzenden in den Hintergrund stellt (vgl. Wulf 2007a, 127).



#### 4 Tanzprojekt „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“

Das Tanzprojekt „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“ wurde im Schuljahr 2005/2006 unter der Leitung eines professionellen Teams gemeinsam mit Lernenden aus fünf Lüneburger UNESCO-Projekt-Schulen durchgeführt. Entwickelt und erprobt wurde ein etwa einstündiges Tanzstück. Die Musik dazu ist eine Eigenkomposition.

Intentionen des Projektes waren kulturelle Bildung sowie interkulturelles und soziales Lernen. Der Titel des Projektes steht dabei sowohl für Tanz- als auch für Entwicklungsschritte, wobei das Projekt darauf abzielte, die Lernenden mit Ungewohntem in Form von Tanz und Musik zu konfrontieren sowie Kreativität und Verantwortungsbewusstsein zu wecken, „[...] um durch individuelle Kraftanstrengung ein kollektives Vorhaben erfolgreich zu beenden [...].“ (Rickert / Rickert 2006, 17)

Die beteiligte Lerngruppe bestand aus mehr als 100 jugendlichen Tänzern im Alter von zwölf bis 17 Jahren, welche überwiegend die Sekundarstufe I besuchten. Sie stammten aus fünf unterschiedlichen Schulen des Großraums Lüneburg, zu denen das Gymnasium Lüchow, die Internatsschule Marienau sowie aus Lüneburg die Hauptschule Stadtmitte, das Gymnasium Herderschule und das Gymnasium Wilhelm-Raabe-Schule gehörten (vgl. Rickert / Rickert 2006, 15ff.).

Das professionelle künstlerische Team wurde von Kerstin Kessel als Choreografin, musikalisch von Kathy Kelsh, hinsichtlich des Lichtdesigns von Wolfgang Graemer<sup>3</sup> und hinsichtlich der Produktion von Heinz-Jürgen Rickert als Landeskoordinator der UNESCO-Projekt-Schulen geleitet, der das Projekt auch initiierte (vgl. Rickert o.J.). Das jugendliche Streichorchester „Strings“ der Musikschule Lüneburg bildete den musikalischen Rahmen. Weitere Unterstützung erfolgte durch Assistenten des Teams, eine Lehrkraft von jeder Schule sowie durch Studierende der Universität Lüneburg. Es formierte sich ein klar strukturiertes, temporäres und zielgerichtetes Netzwerk, aus dem zahlreiche Synergieeffekte resultierten (vgl. Rickert / Rickert 2006, 15f.).

Der Projektverlauf gestaltete sich so, dass ab Januar 2006 wöchentlich in den einzelnen Schulen mit den der jeweiligen Schule angehörenden Schülern geprobt wurde. Ab Ostern wurden dann für einige Szenen zusätzliche Proben angesetzt. In der Woche vor der Premiere im Juli 2006 fand eine Projektwoche statt, in der nunmehr täglich mit allen Schulen gemeinsam im Theater geübt wurde (vgl. Rickert / Rickert 2006, 18f.). Die Vorführungen fanden vom 1. bis 7. Juli 2006 im Theater Lüneburg und im VERDO Kultur- und Tagungszentrum Hitzacker statt (vgl. Rickert o.J.). Über diese Vorführungen hinaus gab einen weiteren Erfolg für das Tanzprojekt, dessen Idee durch das Projekt „Rhythm is it“ von Royston Maldoom geboren wurde (vgl. Rickert / Rickert 2006, 15). Das Tanzprojekt „Wohin gehst Du?“ wurde zur Aufführung ihres Tanzes in die UNESCO-Zentrale nach Paris zu einer Veranstaltung eingeladen, welche auf Einladung der Bundesregierung im Rahmen der EU-Präsidentschaft stattfand (vgl. Landeszeitung Lüneburg 2007). Dort traten sie als „[...] „Botschafter der deutschen Kultur“ [...]“ (Thiemann 2007) auf. Als Resümee des Projektes bleibt zu sagen: „Es war etwas sehr Besonderes...“ (Thiemann 2007).

---

<sup>3</sup> Kerstin Kessel ist Tänzerin und Choreografin, Kathy Kelsh Musikerin, Komponistin und Lehrerin an der Musikschule Lüneburg, Wolfgang Graemer arbeitet als Veranstaltungstechniker.

## 5 Identitätsentwicklung durch Tanz: Exemplarische Analyse

Um die Frage beantworten zu können, was Tanz zur Identitätsentwicklung beitragen kann, werden die dargelegte Systematik der Identitätsentwicklung nach George Herbert Mead und zentrale Merkmale des Tanzes zusammengeführt, erweitert, exemplarisch anhand des Tanzprojektes „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“ gezeigt und an geeigneten Stellen mit Standbildern aus dem Dokumentarfilm illustriert.<sup>4</sup> Durch die enge Verzahnung einzelner Aspekte der Identitätsentwicklung nach Mead ergeben sich in den einzelnen Kapiteln teilweise Überschneidungen, was den Umstand der Parallelität der Entwicklung mit Erfahrungen im Tanz betont.

### 5.1 Kommunikation und Interaktion

Mead sieht Kommunikation und Interaktion mittels Gesten und Sprache als zentral für die Entwicklung von Identität in gesellschaftlichen Prozessen an. Dabei betont er, dass Identität sowohl als Subjekt als auch als Objekt anzusehen ist. Er belegt seinen Standpunkt u.a. damit, dass Menschen als „Herdentiere“ sozial veranlagt sind und in kooperativer Interaktion eine Sprache erlernen, welche sich aus Gründen des Angriffs und der Verteidigung zuerst im Kriegstanz äußerte (vgl. Mead 2008, 175).

Ähnlich wie Identität von Mead als Subjekt und als Objekt betrachtet wird, ist auch der Körper der Tanzenden Subjekt und Objekt und zwar als identitätsstiftendes Medium. Denn jede Identitätsentwicklung ist ein aktiver Prozess, in dem der Körper subjektive Signale sendet, diesem aber durch die Bewegung ebenfalls wieder Signale zurückgesendet werden. Darüber hinaus ist der Körper der Tanzenden objektiver Art, da er von situativen oder gruppenspezifischen Sinnstrukturen bestimmt wird und Reflexionen aus objektiver Sicht zur Weiterentwicklung fordert (vgl. Liebsch 2001, 17).

Um kommunizieren und interagieren zu können, ist es zunächst notwendig, sich selbst und eigene Intentionen bewusst wahrzunehmen. Eine solche bewusste Wahrnehmung wird durch Tanz geschult, da es beim Tanzen gerade auf einzelne Elemente des Körpers, Bewegungsabläufe, Konzentration und Rückbezug auf sich selbst ankommt.

Das Tanzprojekt „Wohin gehst Du?“ ermöglicht, dass „die Schüler sich selbst erfüllen“ (Min. 41:29-41:32). Diese bewusste Wahrnehmung wird besonders im intensiven Training in den jeweiligen Schulen gefördert, indem auf einzelne Bewegungsabläufe hingewiesen und Konzentration gefordert wird. Dies ist in Abbildung 1 ersichtlich. Es wird eine Tanzfigur geübt, welche eine Koordinierung von rechtem Bein und linkem Arm und umgekehrt erfordert. Die Choreografin Kerstin Kessel fordert den Schüler auf, dieses Kombination und die betroffenen Körperteile bewusst wahrzunehmen und sich darauf zu konzentrieren, um verinnerlichte Bewegungsmuster zu erweitern. Dabei kommt es nicht auf kognitiv-rationales Verstehen an, welches Bewegungsausführungen oftmals eher hemmt, sondern auf subjektives Nachvollziehen der Sinnhaftigkeit der Bewegung (vgl. Klein 2004, 143) und die Fokussierung auf sich selbst (vgl. Maldoom 2010, 272).

---

<sup>4</sup> „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“: Dokumentarfilm von Olaf Krafft u.a., Universität Lüneburg (2007). Die Minutenangaben beziehen sich auf die Filmausschnitte.



*Abbildung 1: Bewusste Wahrnehmung*

Eine Lehrerin erzählt, dass Schüler, die zu Beginn des Projektes wie ein „Teddy“ getanz haben, plötzlich ihre Gliedmaßen bewusst wahrnehmen und etwas mit diesen anfangen könnten. Zudem wären die Schüler viel ausgeglichener (Min. 41:50-42:05).

Eng mit bewusster Wahrnehmung verknüpft ist die Bedeutung von Empathiefähigkeit, denn ohne Empathie und ein Einstellen auf das Gegenüber können keine gelingende Kommunikation und Interaktion stattfinden. Im Tanz gilt es, einander zu respektieren, eigene und fremde Empfindungen ernst zu nehmen und in konstruktives Potenzial umzuwandeln.

Zum Thema Empathie erzählt Frau Kessel, dass sie das Gefühl habe, die Schüler würden im Laufe des Trainingsprozesses immer mehr auf sich achten, und es habe sich ein Gruppengefühl entwickelt (Min. 10:20-10:30), welches nur entstehen kann, wenn Schüler lernen, Handlungen anderer als Reaktionen auf eigenes Handeln zu antizipieren und in das eigene Handeln einfließen zu lassen. Gerade im Tanz ist non-verbale Kommunikation durch Verhaltens- und Bewegungsantizipation bedeutsam, da Bewegungen nicht verbal angekündigt werden (vgl. Klein 2004, 133). Empathiefähigkeit nimmt dabei im Rahmen emotionaler Intelligenz einen hohen Stellenwert ein.

Tanzen ist durch eine bestimmte Struktur und Regelhaftigkeit gekennzeichnet (vgl. Wulf 2007a, 127). Im Rahmen mimetischen Lernens sind Instruktionen zu befolgen und individuell zu interpretieren, was interaktive Zusammenarbeit erfordert und Sprache zum „signifikanten Symbol“ macht, durch welches innere Diskurse sowie innere Bilder der Bewegung zur zielgerichteten Umsetzung der Instruktionen des Tanzes ausgelöst werden.

Eine Schülerin erzählt (Min. 40:52-41:04), dass es nichts ausmachen würde, wenn sie etwas falsch mache, denn jeder könne Fehler machen, was ganz normal wäre. Im Anschluss an diesen Kommentar wird gezeigt, wie die Choreografin der Schülerin eine Tanzbewegung noch einmal zeigt und gemeinsam mit ihr übt. Auch an anderer Stelle wird die interaktive Zusammenarbeit im Rahmen mimetischen Lernens deutlich (Abbildung 2). Ein Schüler hat Probleme mit einem Tanzschritt, ihm wird nunmehr ermöglicht, sich durch mimetisches Lernen weiterzuentwickeln, indem er sich die Figur noch einmal anschauen und umsetzen kann.



*Abbildung 2: Mimetisches Lernen durch Instruktion*

Dass Bewegungen ebenfalls zu signifikanten Symbolen werden können, welche gemäß Mead als Reize für durch Haltungen - im Tanz beispielsweise Konzentration - ausgelöste Reaktionen dienen und den weiteren Handlungsverlauf bestimmen, zeigen Abbildung 3 und 4. Das Mädchen legt zunächst ihre Hände auf die Schultern des Jungen. Dieser weiß nun, dass sie hochspringen wird und reagiert entsprechend, indem er in die Knie geht und sie auffängt. Die Bewegung entfaltet also eine weitreichende Bedeutung, welche durch vielfaches Üben bildhaft gespeichert ist, so dass die Bewegungsfigur antizipiert und intersubjektiv interpretiert werden kann, wie Klein unter Rückbezug auf Mead konstatiert (vgl. Klein 2004, 144).



*Abbildung 3: Bewegung als signifikantes Symbol*



*Abbildung 4: Reaktion auf ein signifikantes Symbol*

Wenn Maldoom ausführt, „Ein Künstler ist permanent auf der Suche nach seiner Identität und ebenso auf der Suche nach einem Ausdruck und den geeigneten Mitteln, sein persönliches Verständnis von Wirklichkeit und Ethik zu vermitteln.“ (Maldoom 2010, 272f.), verdeutlicht dies den kommunikativen Teil des Tanzens, der sich durch Bewegungen äußert. Denn „Die wortlose Sprache des Tanzes ist eine Ergänzung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, eine weitere Möglichkeit, das Selbst zu erforschen, verborgene Wünsche zu entdecken und mit anderen in Kontakt zu treten.“ (Maldoom 2010, 39)

Abbildung 5 zeigt diese wortlose und dennoch kommunikative Sprache des Tanzes. Ein Liebespaar des Tanzstücks umarmt sich, weitere Worte sind zur Erklärung nicht notwendig. Die Umarmung ist eine Geste, welche der Verständigung dient, innere Prozesse sichtbar werden lässt (vgl. Wulf 2011, 12, 16) und bei anderen die gleichen Prozesse auslösen soll, wie sie bei der eigenen Person auslöst. Werden solche Reaktionen erfahren, entwickelt sich Identität nach Ansicht von Mead. Im Tanz eingesetzte Gesten können durch Nachahmung (vgl. Wulf 2011, 20) in die Realität übertragen werden, um Empfindungen auszudrücken oder Gesagtes zu bekräftigen, so dass sich die Schüler durch spielerisches Erlernen von Gesten Ausdrucksmöglichkeiten aneignen können.



*Abbildung 5: Wortlose Sprache des Tanzes.*

Heinz-Jürgen Rickert, Projektinitiator, würde den Kommentar der „wortlosen Sprache des Tanzes“ wahrscheinlich bekräftigen, denn er führt aus, dass Tanz ein Medium des nonverbalen Ausdrucks sei, was gerade Sprachschwierigkeiten und Hemmungen von Schülern mit Migrationshintergrund abbauen könne, da zunächst „unplugged“ gearbeitet werden kann (Min. 11:18-11:30). Auf diese Weise wird Kommunikation und Interaktion zwischen allen Teilnehmern ermöglicht, was wiederum aktives Sammeln von Erfahrungen auslöst, welche im Sinne Meads identitätsfördernd wirken.

Bezüglich der Kontaktmöglichkeiten betont eine Teilnehmerin im Interview, sie finde es gut, dass so viele Schulen teilnehmen und dass man durch die Zusammenarbeit im Tanz alle kennenlernen könne (Min. 22:34-22:40). Ein Schüler sagt: „Es ist schon wirklich so Kommunikation zwischen den Schulen.“ (Min. 28:59-29:02) und verdeutlicht damit die Kontaktaufnahme von Schülern verschiedener Schulformen. Diese Schülermeinungen transportieren ein Sicherheitspendendes Zusammengehörigkeitsgefühl und spiegeln die Behauptung von Mead wider, Menschen seien sozial eingebundene „Herdentiere“.

Die Mischung der Schüler aus allen Schulen für die Vorführungen wurde positiv empfunden (Min. 29:58-30:02). Eine Lehrermeinung dazu ist, dass die Schüler auf der Bühne eine Gruppe wären und sie nicht sagen könne, das wären die Schüler aus Schule X und aus Schule Y, was für wertvolle „Homogenität“ sorgen würde (Min. 26:58-27:02). Die soziale Ebene des Tanzens tritt in den Vordergrund, denn Homogenität ist an dieser Stelle nicht zwangsläufig als negativer Versuch aufzufassen, die Schüler als gleichartige „Masse“ zu formen und nicht auf individuelle Potenziale einzugehen. Vielmehr können durch Tanz bestehende Distanzen abgebaut und Vorurteilen gegenüber Schülern anderer Schulformen vorgebeugt werden, da

eben gerade nicht kognitive Potenziale ausschlaggebend für gemeinsames Tanzen sind, sondern Bereitschaften, aufeinander zuzugehen.

Tanz fordert darüber hinaus körperlichen Kontakt und gegenseitiges Verlassen aufeinander. Abbildung 6 verdeutlicht diesen Umstand eindrucksvoll. Ein Tanzpaar hält sich während der Premierenvorführung mit Spannung im Körper an den Händen, was mit gegenseitigem Vertrauen darauf, dass der Gegenpart hält, einhergeht.



*Abbildung 6: Gegenseitiges Verlassen im Körperkontakt*

Körperliche Bewegung verbessert - gerade in interaktiver Gemeinschaft - die Hirnfunktion durch Zellzunahme und setzt chemische Substanzen zur Stimmungsaufhellung frei (vgl. Blakemore / Frith 2006, 191ff.). Tanz stiftet ein positives Körpergefühl, Selbstvertrauen und Gemeinschaft, was für Möglichkeiten der Identitätsentwicklung durch Tanz spricht.

Eine Lehrerin kommentiert, dass ihr über den gesamten Prozess des Tanzprojektes aufgefallen wäre, dass ihre Schüler an Selbstbewusstsein, Persönlichkeit und Haltung zugewonnen haben (Min. 40:05-40:20), was mit den oben genannten Aspekten in Einklang steht.

## **5.2 Stadien der Identitätsentwicklung**

In Kapitel 2.3, den Stadien der Identitätsentwicklung nach Mead, wurde herausgearbeitet, dass sich Play auf eine Folge verschiedener Rollen und Game auf zielgerichtete, verbundene und organisierte Aktionen erstreckt (vgl. Mead 1980, 201), wobei sich dieses Stadium der Identität auf die frühkindliche Entwicklung erstreckt.

Dennoch folgen an dieser Stelle einige Ausführungen zu Game, da in dieser Phase Rollenformen entstehen, welche u.a. auf festgeschriebenen oder ausgehandelten Regeln basieren. Solche festgeschriebenen Regeln lassen sich im Tanz durch die Festlegung einer Choreografie - wie bei „Wohin gehst Du?“ - sowie Verhaltensregeln ausmachen. Ausgehandelte Regeln entstehen durch gruppenspezifische Prozesse, beispielsweise wenn sich Lernende untereinander disziplinieren oder Regeln mit Lehrenden gemeinsam bestimmt werden.

Im Tanzprojekt zeigt sich eine solche Regel, welche besagt, dass Bitten der Teamleitung zur Ausführung bestimmter Dinge zu befolgen sind. Burkhard Schmeer, Assistent der Choreografin, erteilt einer Schülerin die Anweisung, auf der Bühne beim Vorlesen eines kurzen Satzes aus einer Zeitung nicht nach unten, sondern geradeaus in Richtung Publikum zu sprechen, was sie und weitere Schüler sogleich befolgen (Min. 24:39-25:05). Diese Befolgung fußt wahrscheinlich auf der Tatsache, dass dies eine festgeschriebene und im Laufe der schulischen Sozialisation anerkannte Regel ist. Es könnte allerdings auch sein, dass die Schüler in dem veränderten Verhalten einen Sinn sehen und deshalb so handeln, wie Klein unter Rückbezug auf Weber ausführt (vgl. Klein 2004, 136).

Sinnhaftigkeit muss auch in Haltungen einer größeren Gruppe subjektiv erfahrbar sein, um diese Haltungen anzunehmen. In diesem Zusammenhang ist das verallgemeinerte Andere konstitutives Element der Identitätsentwicklung, welche nur durch Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft entstehen kann (vgl. Mead 1980, 204). Ein Prozess, bei dem die Haltung des verallgemeinerten Anderen eingenommen wird, kann nur durch Bewegung stattfinden (vgl. Cabrera-Rivas 2001, 229), alles andere würde Stillstand und damit „Entwicklungsstopp“ be-

deuten. Es kann die Haltung einer größeren Gruppe - einer Tanzgruppe - übernommen werden. Beim Tanzen wird ein gemeinsames Ziel - wie im Game bzw. dem verallgemeinerten Anderen - verfolgt, mit dem eine gemeinsame, zielgerichtete und gewissenhafte Haltung einhergeht. Das bedeutet, dass jeder Tanzende in der Pflicht steht, sein Bestes zur Weiterentwicklung und Zielerreichung der Gruppe zu geben.

Ein Teilnehmer äußert sich zum Thema Pflicht so, dass die Teilnahme nicht verpflichtend, sondern freiwillig war. Aber es habe sich trotzdem die Pflicht entwickelt, „dran zu bleiben und es gut zu machen“, wobei der Hauptteil Spaß sei, und zwar zu 70 %, 30 % sei Pflicht (Min. 39:15-39:28). Mit der Pflicht einher geht ein wichtiger Part der Identität, die Verantwortungsübernahme für Individual- sowie Gruppenziele. Mead bezeichnet dies als Eintreten für eine Sache der Gemeinschaft (vgl. Mead 1980, 236).

Zielgerichtetes, strukturiertes Vorgehen des leitenden Tanzteams sowie die Gleichbehandlung der heterogenen Projektteilnehmer erfüllen eine Vorbildfunktion für die Schüler. Dieser Umstand kann als soziales mimetisches Lernen bezeichnet werden, bei dem die Schüler an der Lebenspraxis des Leitungsteams teilhaben und auf diese Weise ihr eigenes Verhalten überarbeiten können. Identitätsstiftende Wirkung entfaltet sich jedoch erst, wenn die Schüler sich mit ihrem früheren Verhalten auseinandersetzen und dieses in Bezug zu neu angeeignetem Verhalten setzen (vgl. Wulf 2007b, 96f.).

Frau Kessel erzählt, dass es im Tanz wichtig sei, das eigene Handeln auf das Handeln der anderen abzustimmen, was besonders bei bestimmten Tanzschritten der Fall ist (Min. 19:38-19:54). An dieser Stelle werden das Miteinander des Tanzes und die Haltungsübernahme des verallgemeinerten Anderen deutlich, welche die individuelle Haltung widerspiegelt. Im Dokumentarfilm erläutert Frau Kessel weiter, dass es für viele Teilnehmer zunächst überraschend war, die Umwelt wahrzunehmen und das Handeln darauf abzustimmen (Min. 19:56-20:02). Der gelungene Auftritt der Tanzgruppe zeigt, dass dieser Prozess erfolgreich verlaufen ist, sich die Teilnehmer also im Umgang mit anderen weiterentwickelt haben und ihr Handeln mit dem der anderen koordinieren können, was einen großen Schritt hin zu einer Identitätsentwicklung darstellt.

Aus Wahrnehmung und Handlungskoordination resultieren zugleich eine Verbundenheit mit der Gruppe sowie ein Bewusstsein für die individuelle Weiter- und damit Identitätsentwicklung durch Reflexion des eigenen Verhaltens sowie der Gruppenprozesse, was Mead als reflexives Identitätsbewusstsein bezeichnet. Körperliche, emotionale, kognitive und soziale Elemente des Tanzes werden vereint.

Frau Kessel führt aus, dass die Schüler begriffen hätten, dass es kein Vorwärtskommen gibt, sofern sie nicht aufpassen und sich nicht auf die Sache konzentrieren (Min. 1:50-1:58.). Auch diese Aussage verdeutlicht, dass die Lernenden im Laufe der Zeit immer mehr in Lage sind, die Haltung des verallgemeinerten Anderen durch Antizipation und Einfühlen in die Haltungen anderer Teilnehmer sowie gegenüber dem gemeinsamen Prozess, welcher Konzentration und Disziplin erfordert, einzunehmen.

„Das Bewusstsein bzw. Empfinden für die individuelle Veränderungsfähigkeit und die Veränderbarkeit der Umwelt ist eine wichtige Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung.“ (Cabrera-Rivas 2001, 228). Wahrgenommene Veränderungen stellen individuelle Unterschiede zu anderen dar. Dieses durch Anderssein entworfene Selbstbild hat identitätsstiftende Wirkung, sofern es zu dem Bild, das andere von einem selbst haben, in Beziehung gesetzt wird.

Ein Teilnehmer erzählt an einer Stelle, dass er nie gedacht habe, dass er 45 Minuten durchhalten könne und ihm das Tanzen sehr viel für seine - gerade auch körperliche - Weiterentwicklung gebracht habe (Min. 37:04-37.15). Der Teilnehmer fällt durch seine Körpergröße und -statur auf und hat zu Beginn der Proben eher eine Außenseiterrolle in der Gruppe eingenommen. Mitunter resultiert daraus das negative Selbstbild, was mit der Auffassung, er würde nicht durchhalten, verbunden ist. Das Bild, welches andere von ihm haben, setzt er

folglich zu seinen Tanzerfahrungen in Bezug, woraufhin er zu der positiven Aussage gelangt, deren Inhalt für Selbstvertrauen und soziale Anerkennung sorgen dürfte.

Gerade im Tanz müssen die Handlungen aller Teilnehmer antizipiert und mit der eigenen koordiniert werden, auch wenn diese nicht direkt miteinander in Verbindung stehen. Abbildungen 7 und 8 zeigen solche Handlungsantizipationen. Die Szenen der Probe und der Auf-führung wirken auf den ersten Blick wie ein chaotisches Durcheinander, doch jeder Schüler findet seinen Weg auf der Bühne. Viele gehen in unterschiedliche Richtungen, dennoch laufen sie sich nicht um, sondern antizipieren Bewegungen anderer, welche sie mit der eignen in Verbindung setzen und diese koordinieren. Denn im Tanz höre man auf, nur man selbst zu sein und finge an, an andere und für andere zu denken, so Frau Kessel (vgl. Rickert o.J.).



Abbildung 7: Koordination auf der Bühne - Probe



Abbildung 8: Koordination auf der Bühne - Vorführung

### 5.3 Phasen der Identität

Die Phasen der Identität bezeichnet Mead als „I“, das unreflektierte spontane Ich, als „Me“, das den Anforderungen einer Gemeinschaft entsprechende Ich sowie das aus I und Me resultierende „Self“, die Identität.

Tanz steht in unmittelbarer Verbindung zum Körper und zur Persönlichkeit des Tanzenden. Individuelle Besonderheiten und Eigenarten finden Einklang ins Tanzen, was Voraussetzung für die Entwicklung eines individuellen Stils ist (vgl. Karoß / Welzin 2001, 2). Das Individuelle ist Ausdruck des I als eigene kreative Handlung, welche es ermöglicht, sich selbst weiterzuentwickeln.

Über diese Weiterentwicklung reflektiert ein Teilnehmer des Projekts „Wohin gehst Du?“. Er erzählt, er habe darüber nachgedacht, was er schon gelernt hätte. Nach der ersten Stunden wären es nur ein paar „Hin-und-Her-Schritte“ gewesen, jetzt wären sie schon bei zwei Minuten angekommen, das fände er schon ganz gut (Min. 21:53-22:03). Durch diesen Kommen-



tar kristallisiert sich heraus, dass er versucht, sich aus objektiver Perspektive zu betrachten. I und Me verschmelzen folglich miteinander.

Das Besondere von Choreografien wie beim Tanzprojekt „Wohin gehst Du?“ ist, dass verschiedene komplexe Bewegungsmuster auf der Bühne vereint werden können. Die nachfolgende Abbildung 9 verdeutlicht zudem das Einzigartige der Bewegungsausführung. Die dargestellte Tanzfigur in der Mitte des Bildes beispielsweise wird jeweils auf unterschiedliche Art ausgeführt, einmal mit durchgestreckten, einmal mit gebeugten Armen, mit Kopf nach hinten, mit aufrechtem Kopf usw. Diese Ausführung verdeutlicht zwar keine spontane Reaktion des I, aber dennoch eine individuelle kreative. Diesem Umstand kommt entgegen, dass „[...] Tanz einen ausgesprochen großen Freiraum für subjektive Auslegungen und individuelle Ausgestaltungen.“ (Klinge 2011) bietet.



*Abbildung 9: Komplexität und individuelle Ausführung*

Gewinnt das I jedoch die Oberhand, d.h. wird der eigene Körper nur als etwas Einzigartiges und nicht auch als Produkt des kulturellen Umfeldes (vgl. Karoß / Welzin 2001, 3) und damit einhergehender Werte einer Gemeinschaft wahrgenommen, welchen das Me bestrebt ist zu entsprechen, kann sich keine soziale Identität in Auseinandersetzung mit äußeren Einflüssen entwickeln.

Mead führt dazu aus, dass Situationen möglicherweise unkontrolliert ohne Beachtung der Regeln bzw. antizipierter Haltungen anderer ablaufen, wenn ein Individuum keine Möglichkeiten des sozialen Kontaktes hat (vgl. Mead 1980, 254), wie sie sich durch Tanz eröffnen, bei dem es darüber hinaus wichtig ist, bestimmte formgebende Regeln zu befolgen, was weiter oben ausgeführt wurde.

Angemerkt sei in diesem Zusammenhang, dass eine freiwillige Entscheidung für oder gegen das Tanzen getroffen wird, ebenso wie zwischen professionalisierten und hochspezialisierten Tanzformen sowie spontanem, freizeithlichen Tanzen gewählt werden kann (vgl. Vogel 2001, 77). Ersteres entspricht eher dem Me durch die Erfüllung fester Regeln und Tanznormen, letzteres ermöglicht mehr Freiheit und Initiativen, welche vom I ausgehen.

Themen des Tanzes können Ungewohntes und Neues umfassen und bilden den Ausgangspunkt für individuelle Auseinandersetzungen. Erfahrungen mit Neuem lassen Reaktionen des I in den Vordergrund treten (vgl. Mead 1980, 253). Das ermöglicht es, selbst etwas zu erschaffen und sich etwas zuzutrauen, ohne dass das Kontrollorgan Me sofort zum Einsatz kommt. Eine weitere Möglichkeit des Tanzes ist es, durch das Erlernen von Tänzen verschiedener Kulturen Verständnis für Mitmenschen heterogener Herkunft anzuregen und nicht nur Gleichartigem, sondern auch Andersartigem offen und interessiert gegenüberzustehen (vgl. Wulf 2007a, 125).

Die Choreografie des Tanzprojektes basiert auf konkreten jugendgemäßen Episoden (vgl. Rickert / Rickert 2006, 1), zu denen die Themen Ausbrechen, „Ego-Leute“, Party, Liebe, Zukunft oder Schlägereien gehören, wie Schülerinnen erzählen (Min. 38:05-38:26). Das Projekt zielt nicht darauf ab, Jugendlichen klassisches Ballett beizubringen, sondern ihnen Gelegenheiten zu bieten, den eigenen Körper und den Rhythmus der Musik durch jugendadäquate Geschichten (Herr Rickert; Min. 23:28-23:35) wahrzunehmen und darüber hinaus Teamfähigkeit zu fördern sowie kreative und intellektuelle Entwicklungen anzustoßen (vgl. Rickert o.J.). Aufgrund dessen ist es von besonderer Wichtigkeit, die Lebenswelt der Schüler aufzugreifen und zum Thema des Tanzes zu machen, um an vorhandene Erfahrungen anzuknüpfen und sowohl die kreative Seite des I als auch Gewohnheiten des Me im sozialen Miteinander anzusprechen.

Die Musik des Projektes liefert zahlreiche konzentrationssteigernde akustische Reize und Handlungsimpulse, da sie klassische Elemente und zeitgemäßes wie Hip-Hop und Rap (vgl. Rickert / Rickert 2006, 1) vereint. Schüler erzählen, dass das Orchester in Verbindung mit dem Tanz „mit das Beste“ sei, da man solche Musik im alltäglichen Leben eher selten höre (Min. 31:40-31:53).

Durch Tanz werden neue körperliche und emotionale Erfahrungen ermöglicht. Mead führt aus, dass Erfahrungen Ausgangspunkt für die Entwicklung des Self sind. Dabei sind Erfahrungen zu ermöglichen, durch welche Menschen ihr I in Verbindung zum Me setzen können, folglich Erwartungen und Haltungen anderer in Beziehung zu sich selbst sehen. Damit ist jedoch nicht die Anpassung an eine Gruppe gemeint, denn dann würde das Me im Vordergrund stehen und sich keine vollständige Identität entwickeln können (vgl. Mead 1980, 244).

Bei einem teilnehmenden Tanzschüler fallen das wechselseitige Auftreten von I und Me sowie die damit einhergehende Identitätsentwicklung besonders deutlich auf. Er äußert zunächst, dass es manchmal nervt, dass immer so viele Kinder da seien (Min. 30:59-31:03). Dieser Ausspruch wirkt sehr ehrlich und könnte unreflektiert erfolgt sein, da er damit nicht den Anforderungen der Gruppe, des Me, entspricht, welche von der großen Anzahl der Teilnehmer lebt. Zudem erzählt er davon, dass er hinter der Bühne manchmal „Scheiße“ anstelle und sich im Anschluss nicht gut konzentrieren könne (Min. 35:17-35:24). An dieser Stelle sprechen sowohl I als auch Me, denn der Junge nimmt sich die Freiheit zu tun, was er möchte, reflektiert jedoch auch, indem er mangelnde Konzentration feststellt, was sowohl seine eigenen Leistungen als auch die Erfüllung der Ansprüche der anderen, des Me, umfasst. Während der Generalproben würden ihn die Lichter - als visuelle Reize - faszinieren, „Das ist voll geil jetzt.“ (Min. 42:25-42:30), weiter spricht er von großer Aufregung vor dem Auftritt (Min. 42:57-43:00). Denn er tanzt in der ersten Reihe, was Abbildung 10 (vorne links), 11 (Mitte links) und 12 (Mitte links) - leider in schlechter Qualität - zeigen. Es ist davon auszugehen, dass Frau Kessel ihm diese Rolle übertragen hat, da sie bei der Verteilung aller Rollen so verfahren ist. Auf diese Weise kann sich der Junge nicht in der großen Gruppe verstecken, sondern zeigt Präsenz und muss sich vor allem auch konzentrieren. Durch diese präsente Position und seine Erfolgserlebnisse gewinnt er an Selbstvertrauen, muss sich nicht durch kleine Streiche in den Vordergrund stellen, sondern überzeugt durch sein Können, was durch Verbindung von I und Me ein identitätsfördernder Schritt ist.



Abbildung 10: Entwicklungsschritte eines Jungen (a)



Abbildung 11: Entwicklungsschritte eines Jungen (b)



Abbildung 12: Entwicklungsschritte eines Jungen (c)

Die Entwicklung des Self kann auch durch Anforderungssteigerungen erreicht werden, denn durch Überwinden von Grenzen sind frei gestaltbare Handlungsspielräume zu füllen. Beispielhaft dafür ist der Kommentar eines Schülers, in dem der Schüler erzählt, dass die Choreografie mit der Zeit durch immer mehr Schritte angereichert werde, wodurch er zwar manchmal nicht mitkomme, es aber durch das Komplizierte auch mehr Spaß mache (Min. 21:30-21:44). Der Schüler versucht folglich, den Anforderungen der Situation und der Gruppe zu entsprechen und sieht dies als herausfordernden Handlungsanreiz.

Das Me einer Identität strebt danach, den Anforderungen der Gesellschaft zu entsprechen und Anerkennung zu erlangen. Um wiederholt und langfristig Anerkennung vor allem für ei-

gene Fähigkeiten und Talente zu erfahren, müssen diese „[...] stets wieder erneuert und rekonkretisiert werden [...]“ (Honneth 2010, 267), so dass sich das Gefühl des Selbstvertrauens immer weiter festigt. Denn Individuen benötigen lebenslang bewusste Anerkennung, um sich im Selbstwert bestätigt zu fühlen. Dieser Umstand ist ein zentrales Motiv für Gruppenbildung. Im Normalfall sind Individuen mit Ende der Adoleszenz nicht mehr auf intensiven Zuspruch angewiesen. Dennoch benötigen sie die Einbindung in soziale, direkte Interaktion ermöglichende Kleingruppen zur Ermutigung und Bestätigung sowie zur Aufrechterhaltung von Selbstachtung und Selbstwertgefühl (vgl. Honneth 2010, 268f., 279).

Zunächst wird im Tanzprojekt nur mit wenigen Schülern in den jeweiligen Schulen geübt. Gegenseitiges Helfen und Zuspruch ermöglichen Interaktion miteinander. Ein Mädchen erzählt, dass häufig geschaut werde, ob man anderen helfen oder selbst Hilfe durch „Abgucken“ in Anspruch nehmen könne (Min. 1:19-1:23). Die folgende Abbildung veranschaulicht dies. Ein Mädchen führt einem anderen etwas vor, diese schaut aufmerksam zu und kommentiert: „Nein, das war falsch. Das haben wir immer anders gemacht.“ (Min. 3:09-3:14). Im Anschluss üben sie gemeinsam und fördern sich auf diese Weise gegenseitig.



Abbildung 13: Gemeinsames Üben

Im Rahmen der Proben in der Projektwoche vor dem Auftritt ist ein Schüler sehr unsicher. Im Dokumentarfilm bleibt unklar, wobei er sich unsicher fühlt. Frau Kessel wendet sich ihm mit notwendiger Aufmerksamkeit zu und beruhigt ihn, indem sie ihn in der Taille hält und ihm sagt, er solle sich entspannen, es würde sich alles im Laufe der Zeit setzen, „Ihr macht das schon sehr, sehr schön.“ (Min. 25:37-25:45). Der Schüler sucht aktiven Zuspruch, um ermutigt zu werden.

Trotz wechselseitiger Anerkennung kristallisiert sich häufig eine Rangordnung in der Gruppe heraus, so dass sich mitunter Wettbewerbe ergeben (vgl. Honneth 2010, 270). Dies scheint im Tanzprojekt nicht der Fall zu sein, da es zwar auf einzelne gute Leistungen ankommt, diese aber nicht als Einzel- sondern als gesamte Gruppenleistung gesehen werden. Das zeigt der Kommentar eines Mädchens: „Konkurrenz? Nein, überhaupt nicht!“ (Min. 1:16-1:18). Herr Rickert nennt dies „individuelle Anstrengung für kollektives Gelingen“ (Min. 9:45-9:47). Mead führt aus, dass Menschen durch die Einnahme einer gemeinschaftlichen Haltung ablehnen, sich zu unterwerfen (vgl. Mead 1980, 237). Dieser Aspekt würde gerade für Konkurrenzverhalten sprechen, spricht aber genauso für individuelle Anstrengungen.

Bei größeren Gruppen treten kollektive Symbole an die Stelle konkreter Anerkennungsgeboten zur Herstellung kompensatorischen Respekts (vgl. Honneth 2010, 269). Als ein solches Symbol können auch gemeinsame Wertvorstellungen gelten, deren Verkörperung wechselseitige Anerkennung verspricht (vgl. Honneth 2010, 275). Im Tanzprojekt als Großgruppe kann das gemeinsame Ziel der Vorführung als ein solches wertschöpfendes Symbol gelten, welches Kollektivität und wechselseitige Anerkennung verkörpert. Gerade ein Gruppengefühl dient der Bestätigung des Selbstwerts. Frau Kessel erzählt, dass sie im Internat Marienau auf sehr viele Individualisten und „Egotypen“, welche eher für sich sind, gestoßen ist (Min. 17:58.18:05). In dieser Schule war es am schwierigsten, ein Gruppengefühl zu entwic-

keln, welches nach und nach entstanden ist, was aber sehr mühsam war und an den anderen Schulen ausgeprägter ist (Min. 18:05-18:17). Das Me als verinnerlichte Werte einer Gemeinschaft ist bei Individualisten weniger ausgeprägt, weshalb die Entfaltung eines Gemeinschaftsgefühls ein längerer Prozess ist.

Eine bisher nicht erwähnte Gruppe des Tanzes ist das Publikum, welches objektiv betrachtet durch rationale Passivität gekennzeichnet ist (vgl. Vogel 2001, 77). Die Schüler sprechen an vielen Stellen davon, dass sie sehr aufgeregt wegen der Premiere seien und erwähnen in diesem Zusammenhang anwesende Eltern, Mütter, Verwandte (z. B. Min. 42:19-42:23; 43:22-43:25), welche in enger Verbindung zu den Tanzenden stehen. Sie wollen dem Me der gespannten Haltung der Gruppengemeinschaft und den Anforderungen ihrer Eltern gerecht werden sowie die individuelle Gestaltung ihrer Rolle vornehmen. Durch dieses Zusammenspiel von I und Me erkennen sich die Schüler im Laufe der Zeit selbst und entwickeln eine gefestigte Identität.

## 6 Schlussbetrachtung

Die im ersten Teil der Arbeit vorgestellten Aspekte einer Identitätsentwicklung nach Mead finden sich im Rahmen der Analyse wieder, in der sich zeigt, dass Tanz identitätsfördernd wirken kann. Die Ergebnisse werden exemplarisch anhand einzelner Szenen sowie Aussagen der Teilnehmer und des Teams des Tanzprojektes „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“ belegt. Um weitere Aussagen treffen zu können, müsste jedoch eine sich über einen längeren Zeitraum erstreckende empirische Studie durchgeführt werden.

Es wird deutlich, dass sich Identität innerhalb gesellschaftlicher Entwicklungen durch Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen entfaltet. Subjektive Verhaltensweisen können nur im Austausch mit anderen reflektiert und überarbeitet werden, so dass Zugänge zu anderen Sichtweisen - nicht zuletzt auf die eigene Person - ermöglicht werden. Folglich sollten Erfahrungsräume geschaffen werden, in denen sich Identität entwickeln und weiterentwickeln kann.

Tanz schafft Raum für individuelles Ausprobieren und fordert gleichzeitig, eigene Handlungen mit denen anderer auszuhandeln und zu koordinieren, um durch Erfahrungen die Haltungen anderer antizipieren zu können. Tanz bietet damit wertvolle Potenziale zur Identitätsentwicklung, denn das Zentrale eines Tanzes ist die gemeinsame Interaktion in sozialem Miteinander. Tanz dient nicht dazu, Menschen aufgrund von individuellen Merkmalen zu klassifizieren und einzuordnen. Vielmehr geht es darum, im Alltag häufig verborgen bleibende individuelle Potenziale zu entdecken und zu fördern, so dass jeder seine spezifische Aufgabe beim Tanz findet und diesem einen subjektiven Stil durch individuelle Interpretation verleiht.

Werden Hürden im Tanz überwunden und eine Weiterentwicklung durch Erfolgserlebnisse sichtbar, entsteht ein positives Selbstbild der Tanzenden, was erste Schritte in eine individuell mitgestaltete Zukunft ermöglicht, denn „[...] die Einstellung und der Glaube an sich selbst [sind] häufig die Hauptgaranten für den Erfolg.“ (Maldoom 2010, 125)

Tanzen ist weit mehr als Reaktionen in Form von Bewegungen auf äußere musikalische und mimetische Reize, denn diese Reize werden im Gehirn verarbeitet und individuell unterschiedlich umgesetzt. Da durch Bewegung ähnliche Vorgänge im Gehirn ausgelöst werden wie bei Lernprozessen, können folglich Bewegung, Emotion, Kognition, Konzentrationsfähigkeit, bewusste Wahrnehmung, Anerkennung, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein als eng beieinander liegende und verknüpfte Elemente menschlicher Identität angesehen werden.

Der dynamische Prozess des Tanzens ermöglicht, ein Ergebnis gemeinsam zu erarbeiten, indem jeder seinen Teil dazu beiträgt. Durch neue Erfahrungen können Individuen sich weiterentwickeln und individuelle Erfolge erzielen, wodurch sich mehr und mehr eine im Einklang stehende Einheit, eine Identität, aus I und Me entwickelt.

Kerstin Kessel vom Tanzprojekt „Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft“ beschreibt den Tanzprozess des Projektes so (Min. 20:33-20:52): „Plötzlich sehen die was und können das dann auch umsetzen, und das sagt ihnen was. [...] Jetzt haben sie plötzlich gelernt, Dinge einfach zu erkennen und dann eben für sich das Richtige rauszuziehen. Ich hoffe, dass sie das mitnehmen.“

Tanz kann als Muster dienen, subjektiv bedeutsame Lernprozesse anzuregen und helfen, etwas im Schulalltag anzubieten, was nicht einem von außen gesetzten Leistungsdruck zum Opfer fällt, sondern auf Interesse und Motivation der Lernenden stößt, Persönlichkeitsförderung ermöglicht und durch Einbeziehung individueller Potenziale Perspektiven aufdeckt.

## Literaturverzeichnis

- Abels**, Heinz. 2007. Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden.
- Bietz**, Jörg; **Heusinger von Waldegge**, Brigitte. 2010. EIGENSINN - Tanzen in der ästhetischen Bildung. In: Burkhard, Helga; Walsdorf, Hanna. (Hrsg.): Tanz vermittelt - Tanz vermitteln. Leipzig, 58-70.
- Blakemore**, Sarah-Jayne; **Frith**, Uta. 2006. Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München.
- Cabrera-Rivas**, Carmen. 2001. Fremde Tanzformen und vertraute Bewegungen. In: Karoß, Sabine; Welzin, Leonore. (Hrsg.): Tanz Politik Identität. Hamburg, 225-240.
- de Bruin**, Andreas. 2008. Wirkungsdimensionen des ästhetischen Mediums „Tanz“. In: Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander. (Hrsg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. München, 140-155.
- de Bruin**, Andreas. 2010. Wirkungsdimensionen des ästhetischen Mediums Tanz: Körper - Emotion - Kognition. In: Burkhard, Helga; Walsdorf, Hanna. (Hrsg.): Tanz vermittelt - Tanz vermitteln. Leipzig, 45-57.
- Garz**, Detlef. 2008. Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden.
- Goleman**, Daniel. 2009. Über „Emotionale Intelligenz“. In: Giessen, Hans. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Weinheim und Basel, 19-26.
- Gosny**, Carolin. 2007. Tanz als erlebnispädagogisches Gestaltungsfeld. Lüneburg.
- Honneth**, Axel. 2010. Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin.
- Hurrelmann**, Klaus. 2002. Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel.
- Karoß**, Sabine; **Welzin**, Leonore. 2001. Tanzen im eigenen Saft. In: Karoß, Sabine; Welzin, Leonore. (Hrsg.): Tanz Politik Identität. Hamburg, 1-9.
- Klein**, Gabriele. 2004. Bewegung denken. Ein soziologischer Entwurf. In: Klein, Gabriele. (Hrsg.): Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte. Bielefeld, 131-154.
- Klinge**, Antje. 2011. Kulturelle Bildung und Tanz. In: Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Theater und Tanz. Berlin.  
[http://www.bpb.de/themen/ADPUT4,0,0,Kulturelle\\_Bildung\\_und\\_Tanz.html](http://www.bpb.de/themen/ADPUT4,0,0,Kulturelle_Bildung_und_Tanz.html). Stand: 10.11.2011.
- KMK** - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.): 2007. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. In:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf). Stand: 10.11.2011.
- Krafft**, Olaf u.a. 2007. „Wohin gehst Du? Schritte in die Zukunft“. Dokumentarfilm. Universität Lüneburg. Unveröffentlichtes Material.

**Landeszeitung für die Lüneburger Heide.** 2007. Großes Finale in Paris. Das Tanzprojekt „Wohin gehst Du?“ begeistert bei der UNESCO-Zentrale. Lüneburg. Ausgabe 25.06.2007. In: [http://www.wohin-gehst-du.net/images/WGD\\_PARIS\\_LZ070626.pdf](http://www.wohin-gehst-du.net/images/WGD_PARIS_LZ070626.pdf). Stand: 10.11.2011.

**Liebsch,** Katharina. 2001. Identität - Bewegung - Tanz. In: Karoß, Sabine; Welzin, Leonore. (Hrsg.): Tanz Politik Identität. Hamburg, 11-24.

**Maldoom,** Royston. 2010. Tanz um dein Leben. Meine Arbeit - Meine Geschichte. Frankfurt am Main.

**Mead,** George Herbert. 1980. Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main. (englische Ausgabe 1934)

**Mead,** George Herbert. 2008. Philosophie der Erziehung. (Herausgegeben und eingeleitet von Daniel Tröhler und Gert Biesta) Bad Heilbrunn.

**Niedersächsisches Kultusministerium.** 2011. Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). In: <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg1.htm>. Stand: 10.11.2011.

**Rickert,** Marlene; **Rickert,** Heinz-Jürgen. 2006. Wohin gehst Du? - Schritte in die Zukunft. In: Deutsche UNESCO-Kommission. (Hrsg.): forum. Kulturelle Bildung. Ausgabe 3-4/2006. Bonn. In: <http://www.ups-schulen.de/forum/06-3-4/15.pdf>. Stand: 10.11.2011.

**Rickert,** Heinz-Jürgen (o.J.): WOHIN gehst Du? - Schritte IN DIE ZUKUNFT. Internetseite des Projekts. In: <http://www.wohin-gehst-du.net/start.html>. Stand: 10.11.2011

**Thiemann,** Jonas. 2007. Let's dance in Paris. In: Schule Marienau. (Hrsg.): Marienauer Nachrichten. Ausgabe Nr. 40 - Juli 2007. In: <http://www.marienau.com/mn/MN40.pdf>. Stand: 10.11.2011.

**Vogel,** Martin Rudolf. 2001. Tanz im Kontext. In: Karoß, Sabine; Welzin, Leonore. (Hrsg.): Tanz Politik Identität. Hamburg, 67-78.

**Waldenfels,** Bernhard. 2007. Sichbewegen. In: Brandstetter, Gabriele; Wulf, Christoph. (Hrsg.): Tanz als Anthropologie. München, 14-30.

**Weger,** Astrid. 2010. Think dance! Tanzkomposition in der Schule. In: Burkhard, Helga; Walsdorf, Hanna. (Hrsg.): Tanz vermittelt - Tanz vermitteln. Leipzig, 136-146.

**Wulf,** Christoph. 2007a. Anthropologische Dimensionen des Tanzes. In: Brandstetter, Gabriele; Wulf, Christoph. (Hrsg.): Tanz als Anthropologie. München, 121-131.

**Wulf,** Christoph. 2007b. Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel, 91-101.

**Wulf,** Christoph. 2011. Einleitung. In: Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Blaschke, Gerald; Ferrin, Nino; Kellermann, Ingrid; Mattig, Ruprecht; Schinkel, Sebastian. (Hrsg.): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Wiesbaden, 7-26.