

Frankfurt University of Applied Sciences
Studiengang
Bachelor Soziale Arbeit

Wintersemester 2020/21

Abgabetermin: 17.03.2020

Bachelor-Thesis

24

Thema:

**The Art to Dance Community - an African Way of
European Inclusion**

Untertitel:

**Interkulturelle Tanzpädagogik: Praxisbeispiel und Modellprojekt kultureller Bildung
im Kontext professioneller, Sozialer Arbeit**

Referent(in): Frank Matzke

Korreferent(in): Lisa Wengler

vorgelegt von:

Name, Vorname: Gerhardt, Michelle

Matrikelnummer: 1120882

Anschrift:

**Straße/Nr. Gabelsbergerstraße31
PLZ/Wohnort 63069 Offenbach am Main**

E-Mail: Michelle.Gerhardt@web.de

Telefonnr.: +49 15770303981

Fachhochschule Frankfurt – Frankfurt University of Applied Sciences
Fachbereich 4: Soziale Arbeit und Gesundheit
Studiengang Soziale Arbeit (B.A.)

Bachelor-Thesis

The Art to Dance Community - an African Way of European Inclusion – Interkulturelle Tanzpädagogik: Praxisbeispiel und Modellprojekt kultureller Bildung im Kontext professioneller, Sozialer Arbeit

Dozent: Frank Matzke
Modul 24: Bachelor-Thesis
Wintersemester 2020/2021

vorgelegt von:
Michelle Gerhardt
Matrikelnummer: 1120882
Michelle.Gerhardt@web.de

Abgabetermin: 17.03.2021

Inhaltsverzeichnis

1.	Von der Kunst Gemeinschaft zu tanzen – Vorstellung eines Praxisansatzes professioneller Sozialer Arbeit	1
1.1	Gegenstand und Aufbau dieser Arbeit	2
1.2	Projektvorstellung: The Art to Dance Community – an African Way of European Inclusion	3
1.2.1	Struktureller und konzeptioneller Rahmen	4
1.2.2	Projektgegenstand – thematische Verortung und inhaltlicher Aufbau	5
1.2.3	Das transnationale, interdisziplinäre Konsortium	5
2.	Verortung im pluralistischen Handlungsfeld medienästhetischer Praxis	6
2.1	Kulturelle Bildung als Dachbegriff	7
2.1.1	Definition eines erweiterten, multidimensionalen Kulturverständnisses	8
2.1.2	Erörterung des Bildungsbegriffs/-verständnisses	11
2.2	Kulturelle Bildung als Methode Sozialer Arbeit	13
2.2.1	Indigenes Wissen im Kontext des Professionsverständnisses	15
2.3	Tanz als Methode kultureller Bildungsarbeit	16
2.3.1	Die Unterform des afrikanischen Tanzes im Rahmen des Projektvorschlages	18
3.	Bildungspotentiale und methodische Grundpfeiler interkultureller Tanzpädagogik	20
3.1	Grundlegende Wirkprinzipien des Tanzes	21
3.1.1	Besonderheiten hinsichtlich des afrikanischen Tanzes	23
3.2	Methodisch-Didaktische Grundpfeiler	26
3.2.1	Der strukturelle Rahmen ritueller Eventformate	26
3.2.2	Die Kraft der Wiederholung	28
3.2.3	Die dialogische Beziehungsstruktur	29
3.2.4	Der Körper als Medium	31
3.2.5	Thematischer Rahmen - Die Arbeit mit inneren Bildern und Metaphern	33
4.	Relevanz und Nachhaltigkeit – methodische Potentiale, Risiken und Grenzen	36

4.1 Professionalisierungsdebatten und Legitimationsdruck - zwischen künstlerischer Freiheit und individualisierter Hilfe	38
4.2 Vielfalt als Mehrwert: Zwischen Kultureller Aneignung und Transkulturalität	40
5. Fazit und Ausblick – Kontextualisierung und Aufbauprojekte	42
Abbildungen:	46
Literaturverzeichnis	52
Erklärung	56

Abbildungsverzeichnis

1. Die Projektaktivitäten	46
2. Strukturelle Grundpfeiler der Projektaktivitäten	47
3. Der Projektzyklus	48
4. Zusammensetzung des Konsortiums	49
5. Aufbau des Konsortiums	50
6. Kulturelle Bildung als Dachbegriff	51

Hinweis

Im Rahmen der Ausführungen wurde aufgrund der besseren Lesbarkeit sowie der beschränkten Seitenanzahl auf das generische Maskulinum zurückgegriffen, gemeint sind jedoch stets sämtliche Geschlechter.

1. Von der Kunst Gemeinschaft zu tanzen – Vorstellung eines Praxisansatzes professioneller Sozialer Arbeit

„An der Schnittstelle von Tanz, Therapie und Sozialer Arbeit beschreibt „The Art to Dance Community“ eine Reise zwischen Tradition und Moderne, Afrika und Europa. Jenseits der Möglichkeiten verbaler Sprache kommen professionelle Kunstschaffende und Lebenskünstler zusammen, um eindrucksvoll auszudrücken[,] wofür es keine Worte gibt. Kunst und Körper werden zum „Common Ground“ auf dem Vielfalt nicht nur ge- und erlebt, sondern gefeiert wird! Komm mit uns auf einen transnationalen und interdisziplinären Weg!“

- So heißt es auf der offiziellen Projekt-Website.

Durch diesen prägnanten Slogan soll Außenstehenden ein erster Eindruck des komplexen, auf insgesamt 161 Seiten ausgearbeiteten Projektvorhabens „The Art to Dance Community – an African Way of European Inclusion“, welches den Kern dieser Arbeit und Grundlage der theoretischen Ausführungen darstellt, vermittelt werden.

Ogleich die Wirkprinzipien und expliziten Operationalisierungspotenziale derzeit noch nicht vollends wissenschaftlich erforscht wurden, herrscht in der Literatur zumal Einigkeit hinsichtlich einer besonderen Faszination, Anziehungskraft und positiven Wirkung in Bezug auf den afrikanischen Tanz.

Über die Akteure des vorgestellten Projektvorhabens hinaus wird dies in den Ausführungen von Ines Blersch und Barbara Brugger deutlich: „[...] was bisher nur eine Übung war, wird jetzt zum Tanz. Blicke werden gewechselt, kleine Gesten werden ausgetauscht, jeder spürt den Einklang von Rhythmus und Bewegung, nicht nur im eigenen Körper, sondern zugleich als Teil einer Gruppe. Nach dem Kurs sind alle geschafft, aber glücklich und zufrieden und niemand überlegt sich warum – es ist halt so.“ (Blersch und Brugger 1993, 38).

Vor dem Hintergrund des vorgestellten Praxisprojektes möchte ich nicht nur entsprechend die spezifischen Wirkprinzipien und Bildungspotentiale besagter Methodik erörtern, sondern mein Forschungsinteresse zur konzeptionellen und praktisch umsetzbaren Vereinbarung eines ganzheitlichen Verständnisses von Kultureller Bildung im Kontext professioneller Sozialer Arbeit illustrieren. In Anlehnung an Silvia Staub Bernasconis Ansatz der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession, liegt dieser Arbeit ein Professionsverständnis zu Grunde, welches über das Spannungsfeld des doppelten Mandates hinsichtlich der Verantwortung gegenüber den Adressaten sowie gesellschaftlichen Instanzen als Auftraggeber und des damit einhergehenden

Legitimationsdruck hinaus sowohl sozialpolitische Dimensionen als auch ein Mandat für strukturelle Veränderungen beinhaltet.

Am Beispiel des vorgestellten Projektvorhabens möchte ich konkret die Praxisrelevanz besagter theoretischer Überlegungen veranschaulichen, die derzeitige Praxislandschaft mittels konkreter Ansätze erweitern sowie Kontroversen und immanente Paradoxien des Handlungsfeldes aufzeigen. Hinsichtlich der sozial- und kulturpolitischen Dimensionen werde ich in den nachfolgenden Ausführungen die wechselseitige Bezugnahme zwischen Alltagserleben und künstlerischem Schaffen beleuchten. Anhand eines Inklusionsprojektes „von statt für Migranten“ möchte ich auf die immanente Kopplung von Machtverhältnissen sowie das vorherrschende, hegemoniale Verständnis von afrikanischer Kultur und Tanz eingehen und mich anhand eines zeitgenössischen Kulturverständnisses sowie der Perspektive von Interkulturalität und Vielfalt als Ressource sowohl hinsichtlich der derzeitigen Leitkulturdebatte positionieren als auch Kritik in Bezug auf verschleierte Assimilationsforderungen unter dem Deckmantel der Inklusion üben.

Auf institutioneller und struktureller Ebene wird zudem exemplarisch ein Modell gleichberechtigter Zusammenarbeit im interdisziplinären Projektkontext und ein Paradigmenwechsel hinsichtlich der Anerkennung und Implementierung afrikanischer Kunstformen in Bezug auf dessen derzeitige informale Ausbildungsbedingungen vorgestellt.

Zusammenfassend möchte ich im Rahmen dieser Arbeit entsprechend exemplarisch die Komplexität besagten Handlungsfeldes veranschaulichen sowie als praktische Antwort auf die Herausforderungen unserer postmodernen Risikogesellschaft und des derzeitigen demographischen Wandels, methodisch konkrete Operationalisierungspotentiale aufzeigen. In Bezug auf Letzteres vertrete ich die These, dass es zur Bewältigung der Herausforderungen noch nie dagewesener Realitäten innovative und neuwertige Ansätze bedarf. Indem „The Art to Dance Community - an African Way of European Inclusion“ den aktuellen Zeitgeist hinsichtlich Migration und kultureller Vielfalt widerspiegelt, möchte ich den derzeitigen Diskurs diesbezüglich öffnen und anschlussfähig machen.

1.1 Gegenstand und Aufbau dieser Arbeit

Entsprechend der Einleitung werde ich in den nachfolgenden Ausführungen konkret die, durch das Erasmus+ Programm der Europäischen Union geförderte, strategische Partnerschaft mit dem Titel: „The Art to Dance Community – An African Way of European Inclusion“ als

Praxisbeispiel und Modellprojekt kultureller Bildungsarbeit im Kontext professioneller, Sozialer Arbeit vorstellen.

Zu Verständniszwecken werde ich diesbezüglich zuerst das Projektvorhaben in seiner Gesamtheit vorstellen und im Zuge dessen grob auf den strukturellen und konzeptionellen Rahmen eingehen.

Daran anknüpfend werde ich auf Basis besagten Praxisprojektes sowohl konzeptionell und strukturell als auch inhaltlich auf den theoretischen Hintergrund sowie die Verortung im pluralistischen Handlungsfeld medienästhetischer Praxis eingehen, um entsprechend die allgemeinen Ansprüche und Herausforderungen des Handlungsfeldes aufzuzeigen, wobei ich stets zuerst auf die allgemeine Methodik und daran anknüpfend auf die Besonderheiten der spezifischen Unterform des afrikanischen Tanzes entsprechend der deduktiven Stringenz des Gesamtkonzeptes aufzeigen.

Im dritten Teil dieser Arbeit werde ich anhand einzelner methodisch-didaktischer Grundpfeiler explizit auf die Grenzen und Chancen der anvisierten Bildungspotentiale hinsichtlich des inhaltlichen Projektgegenstandes eingehen.

Zusammenfassend werde ich abschließend vor dem Hintergrund der aufgezeigten allgemeinen strukturellen und konzeptionellen Komplexität des Handlungsfeldes sowie den zuvor dargelegten spezifischen, methodisch-didaktischen Herausforderungen auf die damit einhergehenden Potentiale, Risiken und Grenzen eingehen und diese im Rahmen des Fazits und Ausblicks im letzten Teil dieser Arbeit zusammenführen und einordnen.

1.2 Projektvorstellung: The Art to Dance Community – an African Way of European Inclusion

Um das konkrete Projektvorhaben vorzustellen, werde ich in nachfolgenden Ausführungen als Basisgrundlage grob den strukturellen und konzeptionellen Rahmen des Projektvorhabens illustrieren und anhand des Projektgegenstandes die thematische Verortung umreißen.

Diesbezüglich spiegeln die vier Grundpfeiler von Interdisziplinarität, Transnationalität, Theorie- und Praxistransfer sowie Kultureller Bildung die horizontale und vertikale Verschränkung hinsichtlich inhaltlicher und konzeptioneller Aspekte in ihrer Gesamtheit wider, wobei es dem Wesen besagter Verflechtungen geschuldet ist, dass letztere nicht vollends voneinander abzugrenzen sind oder isoliert betrachtet werden können.

1.2.1 Struktureller und konzeptioneller Rahmen

Bei dem Gesamtvorhaben des Praxisprojektes handelt es sich um eine strategische Partnerschaft der Erwachsenenbildung im Rahmen des Erasmus+ Programmes der Europäischen Kommission, welche strategische Partnerschaften als „länderübergreifende Projekte zur Entwicklung und zum Austausch innovativer Verfahren und zur Förderung von Zusammenarbeit, Peer-Learning und Erfahrungsaustausch“ definiert (vgl. Europäische Kommission 2020).

Konkret fällt das Projektvorhaben unter die „Leitaktion KA2 – Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch über bewährte Verfahren“ mit den gewählten, horizontalen Prioritäten der „Sozialen Eingliederung“ sowie der „Unterstützung von Pädagogen, Jugendarbeitern, Bildungsleitern und Hilfskräften.“

Die Projektdauer umfasst insgesamt 23 Monate und wird mit einer Summe von 179.123,00 Euro von der Europäischen Kommission kofinanziert.

In dem konkreten Beispiel „The Art to Dance Community“ beziehe ich mich auf das Projektverständnis von Ellermann und Flügge-Wollenberg, wonach sich Projektarbeit durch interdisziplinäres und interkulturelles Arbeiten sowie durch wechselnde Arbeitsformen auszeichnet (vgl. Ellermann und Flügge-Wollenberg 2012, 596).

Letzteres spiegelt sich sowohl konzeptionell in dem interdisziplinären, transnationalen Konsortium der beteiligten Organisationen, auf das ich fortfolgend explizit eingehen werde, als auch methodisch in der zur Anwendung kommenden Jigsaw-Methode wider, bei der sich geeignete Akteure der jeweiligen Partnerorganisationen zu sogenannten Expertengruppen zusammenschließen um Teilaufgaben zu übernehmen und ihren Wissensaustausch/-Zuwachs anschließend zurück in ihre Organisation als sogenannte Stammgruppe zu tragen.

Bei den spezifischen Projektaktivitäten handelt es sich neben transnationalen Projekttreffen zu Management- und Planungszwecken um sogenannte Lehr- und Lernaktivitäten im In- und Ausland in Form von gemeinsamen Kurzzeitfortbildungen für Mitarbeiter, welche der länderübergreifenden Zusammenarbeit und Ko-Kreation der Partnerorganisationen dienen.

Konkret umfassen diese eine sechswöchige Intensivphase in Portugal sowie Mobilitäten zur Praxisimplementierung in Frankreich, Kroatien, Portugal und Deutschland, wobei inhaltlich jeder Aktivität ein individueller, thematischer Schwerpunkt zugeordnet wird, um den Projektgegenstand aus einer neuen Perspektive zu beleuchten und strategisch der Mehrebenenbetrachtung Sozialer Arbeit zu entsprechen (vgl. Abbildung 1 und 2).

Entsprechend Abbildung 3 besteht der Projektzyklus in seiner Gesamtheit aus Wissensakkumulation, Methodenkonstruktion, Praxisimplementierung, Evaluation, Einbettung

in den wissenschaftlichen Diskurs sowie Verbreitung hinsichtlich regionaler, nationaler und internationaler Stakeholder.

1.2.2 Projektgegenstand – thematische Verortung und inhaltlicher Aufbau

Unter dem Titel „The Art to Dance Community – an African Way of European Inclusion“ haben sich Organisationen sozialer, künstlerischer und therapeutischer Handlungsfelder aus Deutschland, Portugal, Frankreich und Kroatien zusammengeschlossen, um gemeinsam ein methodisches Fundament und Netzwerk interkultureller Tanzpädagogik zu etablieren.

Das dem Vorhaben zugrunde liegende Ästhetik-Verständnis entspricht dem derzeitigen Trend einer Ästhetik als hybride und transkulturelle Mischung aus verschiedenen bewegungskulturellen und musikalischen Stilen sowie soziokulturellen Einflüssen (vgl. Fleischle-Braun 2012, 585).

Entsprechend der zuvor dargelegten Konzeption soll das Vorhaben den Akteuren eine Plattform zum Austausch bewährter Praxen geben und einen Begegnungsraum schaffen, um in Koproduktion übertragbare Formate und innovative Methoden zu entwickeln, diese gemeinsam in die Praxis zu implementieren, zu evaluieren und flächendeckend zu verbreiten. Indem soziokulturelle, pädagogische, therapeutische und künstlerische Perspektiven synergetisch zusammengeführt werden, sollen afrikanische Musik- und Tanztraditionen zu einem Werkzeug der Sozialen Inklusion operationalisiert werden.

Neben dem konkreten Ergebnis in Form eines methodischen Handbuchs soll der interdisziplinäre, transnationale Ansatz auf immaterieller Ebene den wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich tanzpädagogischer Bildungspotentiale im interkulturellen Kontext erweitern und eine Basis zur nachhaltigen Vernetzung und Zusammenarbeit etablieren.

1.2.3 Das transnationale, interdisziplinäre Konsortium

Die Auffassung, dass Soziale Arbeit stets interdisziplinär und transdisziplinär ist und sowohl durch interaktive Praxisforschung als auch der vielfältigen Bezugswissenschaften charakterisiert wird, vertritt auch der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (vgl. DBSA 2014). Im Rahmen meiner theoretischen Recherchearbeit und Praxiserfahrung ist mir diesbezüglich allerdings aufgefallen, dass es im Kontext von Koproduktionen multipler Handlungsfelder derzeit in der Praxis häufig eine dominante Profession gibt beziehungsweise Strukturen fehlen, die eine gleichwertige Zusammenarbeit ermöglichen würden.

Als Antwort darauf soll der Ansatz der vorgestellten strategischen Partnerschaft ein Modell gleichberechtigter Koproduktion mit dialogischen Arbeitsbeziehungen aufzeigen, wobei die individuellen Wissensbestände der jeweiligen Einrichtungen nicht nur akkumuliert und ausgetauscht, sondern zu einem neuwertigen, methodischen Fundament verflochten werden, das die Summe seiner Teile übersteigt, übertragbar ist und Theorieentwicklung, Handlungsforschen sowie eine flächendeckende Verbreitung ermöglicht.

Die konkrete Zusammensetzung der am vorgestellten Projektvorhaben beteiligten Einrichtungen ist den Schaubildern 4 und 5 zu entnehmen, wobei das Grundprinzip auf der Kombination von einerseits Gemeinsamkeiten als Basis der Zusammenarbeit und andererseits unterschiedlichen Perspektiven als Mehrwert beruht. Besagtes Prinzip bezieht sich neben der Interdisziplinarität außerdem auf den Kontrast zwischen akademischen und praktischen Perspektiven sowie der Nachwuchsförderung und langjähriger Berufserfahrung.

Schnittmenge und gemeinsame Basis aller Beteiligten stellt konkret die Affinität und professionelle Anbindung hinsichtlich kreativer Zugänge zu individuellen und gesellschaftlichen Realitäten sowie der heilsamen Wirkung von Bewegung und Klang dar. Die gestalttherapeutischen Aspekte fußen in besagtem Kontext auf dessen prinzipiellen Parallelen zur Sozialen Arbeit wie beispielsweise dessen ganzheitliche Betrachtungsweisen und Arbeitsbeziehungen der Koproduktion (vgl. Staemmler 2009).

Auch der sozial-künstlerische Ansatz des „Life/Art Process“ Anna Halprins, auf den ich mich im Rahmen meiner Ausführungen vielfach beziehen werde, hat seine theoretischen Wurzeln im Bereich der Gestalttherapie (vgl. Wittmann, Schorn und Land 2012).

Neben der Interdisziplinarität ist außerdem die Transnationalität hinsichtlich des Projekterfolges aufgrund der immanenten kultur- und länderspezifischen Unterschiede konstituierend, was die nachfolgend ausgeführten, alltagskulturellen Aspekte veranschaulichen werden.

2. Verortung im pluralistischen Handlungsfeld medienästhetischer Praxis

Anhand des vorgestellten Projektbeispiels werde ich nachfolgend die Komplexität und Multidimensionalität eines ganzheitlichen Verständnisses kultureller Bildungsangebote im Kontext professioneller Arbeit skizzieren und mich diesbezüglich hinsichtlich der derzeit vorherrschenden, pluralistischen Landschaft mit heterogener Verwendung von Terminologien und vielfältigen, parallel existierenden Definitions- und Abgrenzungsversuchen positionieren, wobei besagter, definatorischer Präzisierung keinesfalls der Anspruch der Allgemeingültigkeit

zugrunde liegt. Vielmehr geht es mir darum, im Rahmen meiner Abschlussarbeit die Summe an Theorie- und Praxiswissen meines Studiums zusammenzuführen, mein persönliches Verständnis widerzuspiegeln sowie einen Referenzrahmen zu schaffen, um das Projektvorhaben hinsichtlich des theoretischen Diskurses anschlussfähig zu machen.

2.1 Kulturelle Bildung als Dachbegriff

Das in Anlage 6 aufgeführte Schaubild stellt diesbezüglich mein Verständnis von Kultureller Bildung als Dachbegriff graphisch dar, wonach das theoretische Konzept der Ästhetik/ Ästhetischer Erfahrung in Kombination mit lerntheoretischen Aspekten zur Medienästhetischen Bildung wird sowie in Kombination mit der Medientheorie den Inhalt der Medienästhetik beschreibt und diese wiederum zur Medienästhetischen Bildung verschmelzen, welche in Kombination mit der Künstlerischen Bildung zur Kulturellen Bildung wird, dessen Inhalt mehr ist als die Summe seiner Teile.

Durch die explizit genannten und umzusetzenden statt lediglich inhärenten, sozialen und politischen Dimensionen eines breiten Kulturbegriffes kommt es zu einer Erweiterung des Konzeptes ästhetischer Bildung.

Inhaltlich spiegelt sich entsprechend besagtes ganzheitliches Verständnis wider, indem Tanz zur kulturellen und medienästhetischen Bildung, als Kommunikationsmittel, kreativer Ausdruck und Instrument für individuelle und kollektive Veränderungsprozesse sowie sozialpolitische Diskurse den thematischen Rahmen des Projektvorhabens bilden.

Auch der historische Abriss spiegelt besagte soziale und politische Dimensionen wider, indem gemeinschaftsbildenden Funktionen tanzgeschichtlich seit jeher eine zentrale Rolle zuzuschreiben ist. „Tanz war also nie nur einfach bewegen nach Lust und Laune mit oder ohne Musik, sondern spiegelte seit jeher den Zeitgeist wider – war durchaus ein politisches Machtmittel.“ (Ellermann und Flügge-Wollenberg 2012, 593). Auch Klein teilt besagte Auffassung, indem er den Tanz im Rahmen seiner Ausführungen als Gegenpol hinsichtlich der gesellschaftlichen Rationalisierung, Industrialisierung und Technisierung definiert, dessen ästhetische Legitimation aus besagtem Kontrast erwächst. Laut Klein steht der Tanz für den direkten, ehrlichen, authentischen Gefühlsausdruck und eröffnet Freiräume als Basis (hinsichtlich des soziokulturellen und bildenden Potentials), die es dem Tanz letztendlich ermöglichen, zu einem politischen Machtinstrument zu werden (vgl. Klein 1994, 17f.).

Außerdem führen der Paradigmenwechsel von Rezipient und Produzent hinsichtlich einer „Kultur für Alle und von Allen“ und die lebenslange Perspektive der „Bildung durch die

Künste“ zu einer Erweiterung der künstlerischen Bildung.

Kulturelle Bildung als Dachbegriff beinhaltet demnach sowohl ein erweitertes, multidimensionales Kulturverständnis als auch eine spezifische Definition des Bildungsbegriffs und -Verständnisses, was ich nachfolgend veranschaulichen werde.

2.1.1 Definition eines erweiterten, multidimensionalen Kulturverständnisses

Das angeschnittene Kulturverständnis schließt entsprechend der vorherigen Ausführungen soziale und politische Dimensionen gleichermaßen mit ein und umfasst neben dem engen Kulturbegriff als Beschreibung der Künste den anthropologischen (Kultur ist von Menschen gemacht), den ethnologischen (Kultur als Lebensweise), den soziologischen (Kultur als Werte- und Normengerüst) und den normativen Kulturbegriff (Kultur als Idee der Humanisierung und Sozialisierung).

Im Rahmen eines erweiterten, multidimensionalen Kulturverständnisses stellt Kultur ein Aufeinandertreffen unterschiedlicher Milieus und Lebensstile mit entsprechend (unterschiedlicher) gesellschaftlicher Anerkennung und Bewertung dar und ist demnach unweigerlich an Machtverhältnisse gekoppelt, was in der Praxis zu einer bestehenden Ungleichheit hinsichtlich der öffentlichen Förderung, Partizipation und Teilhabe führt. Mit ihren künstlerischen Ausdrucksformen wird kulturelle Bildung demzufolge zu einem zentralen Medium der Differenzierung der Gesellschaft und birgt die Gefahr, unbeabsichtigt Ausgrenzung zu reproduzieren, woraus die Forderung nach mehr Sensibilität hinsichtlich der sozialen Wirksamkeit ihrer künstlerischen Arbeitsformen erwächst (vgl. Reinwand-Weiss 2012/2013).

Im Hinblick auf die Leitkulturdebatte wird in der historischen Betrachtung deutlich, dass hegemoniale Gesellschaftsstrukturen sich auch tanzgeschichtlich widerspiegeln, sodass die Ausgestaltung des Tanzes stets an die Normen und Formen sowie Vorstellungen von Kultur und Ästhetik jener Bevölkerungsgruppe mit der stärksten politischen Macht gekoppelt ist. (vgl. Ellermann und Flügge-Wollenberg 2012, 593)

Kulturgeschichtlich kann der afrikanische Tanz als Paradebeispiel hinsichtlich besagter These fungieren, da dieser historisch bedingt im Zuge der Kolonialgeschichte von Seiten der Großmächte als minderwertig eingestuft sowie als primitiv und technikfrei betitelt wurde, wodurch dieser bis heute überproportional vorurteilsbesetzt und in der wissenschaftlichen Forschung unterrepräsentiert ist, wie ich fortfolgend im Rahmen der Kulturellen Bildung als Methode Sozialer Arbeit detaillierter ausführen werde (vgl. Berger 1984, 206f.).

Durch den immanenten Zusammenhang zwischen der individuellen Wahrnehmung und der jeweiligen Sozialisation beeinflusst Letztere auch das individuelle Ästhetik-Verständnis und damit auch das Wertungs- und Relevanzsystem. Anhand konkreter Beispiele möchte ich diesbezüglich die Bedeutung in kulturellen Bildungskontexten veranschaulichen.

So spielt in Bezug auf die afrikanische Kultur beispielsweise der Aspekt eine relevante Rolle, dass grundsätzlich dem Individuum in besagter Kultur ein geringerer Stellenwert als der Gemeinschaft zugeschrieben wird, obgleich das Wohl der Individuen stets auch vom Wohl der Gemeinschaft abhängt und somit soziale und individuelle Funktionen praktisch schwer zu trennen sind (vgl. K. Berger 1998, 64).

Fluch und Segen beziehungsweise Chance und Risiko birgt beispielsweise auch der so genannte „Exotenbonus“ afrikanischer Lehrer. Obgleich ein Großteil von Ihnen über keinerlei tänzerische oder pädagogische Ausbildung im professionellen Sinne mit formaler Anerkennung besitzt, werden diese von deutschen Teilnehmern im Vergleich zu europäischen Tanzlehrern dennoch häufig als sehr qualifiziert wahrgenommen (vgl. ebd. 97ff.).

Außerdem stellt aus afrikanischer Perspektive die Vernachlässigung des Körpers aufgrund einer Bewegungskultur, welche auf einem funktionalen und rationalen Körperbild sowie der allgemeinen Technisierung und kognitiv-rationalen Orientierung der europäischen Gesellschaft basiert, eine zentrale Problematik dar. Andersherum werden mit dem afrikanischen Tanz generell Werte wie Lebensfreude, Kraft, Sinnlichkeit, Ursprünglichkeit und Gemeinschaft assoziiert (vgl. Grupe 1982 o. Kamper und Wulf 1982, 163ff.). Obgleich dahingestellt sei, inwiefern es legitim ist, besagte Stereotypisierung zu reproduzieren, kann diese durchaus eine positive Ressource hinsichtlich der angestrebten Operationalisierung darstellen.

Als weiteres Beispiel rangiert der Rhythmus im Westlichen sowohl hinsichtlich seiner Bedeutung als auch der Komplexität seiner Strukturen ganz entscheidend hinter Melodie und Harmonik, woraus resultiert, dass die Entwicklung des Klanges durch Ton- und Akkordfolgen gemeinhin in Europa als ästhetisch wahrgenommen wird. Besagte Empfindung wird in der afrikanischen Musik geradezu umgekehrt, was zumeist befremdlich erscheint und den Anschein erwecken lässt, es gäbe keinen gemeinsamen Hauptschlag (vgl. Hubrig 2002, 50). Die Tatsache, dass sich in afrikanischer Musik immer mindestens zwei Rhythmen gleichzeitig entwickeln zeigt – vor dem Hintergrund besagter Disparitäten hinsichtlich der individuellen Wahrnehmung – meiner Meinung nach, inwiefern das hegemoniale Kultur- und Ästhetikverständnis derzeit Diskriminierungspotentiale birgt. Durch die interkulturelle Komponente des vorgestellten Praxisprojektes soll eine stetige Reproduktion besagter Strukturen und somit auch den damit einhergehenden Machtverhältnissen aktiv entgegengewirkt werden.

Über besagte kulturelle Unterschiede hinaus teilen viele Vertreter der afrikanischen Tanzpädagogik die Auffassung, dass gerade in der grundsätzlichen Gegensätzlichkeit zur westlichen Gesellschaft dessen Potenzial hinsichtlich der Operationalisierung in europäischen Kontexten begründet sei, was ich im Kontext der Bildungspotentiale und Wirkprinzipien detaillierter erörtern werde (vgl. Grupe 1982).

Als elementarer Bestandteil afrikanischer Kulturen und der traditionellen Kopplung an den jeweiligen soziokulturellen Hintergrund, welche ich in Punkt 2.4 dieser Arbeit detaillierter beleuchten werde, stellt sich außerdem im Rahmen des Kulturverständnisses die Frage hinsichtlich der Authentizität – und der damit einhergehenden Gefahr der kulturellen Aneignung – des afrikanischen Tanzes im neuen Kontext, wie es im Rahmen des Praxisprojektes im Zuge der tanzpädagogischen Operationalisierung in europäischen Kontexten der Fall ist.

Besonders von afrikanischer Seite wird diesbezüglich häufig die Position vertreten, dass es echte Authentizität, sofern sie als Stillstand verstanden werde, niemals gäbe und nie gegeben habe. Vor diesem Hintergrund stellt Kultur folglich ein dynamisches Konstrukt dar, welches der stetigen Veränderung durch internationale Kontakte, Migration und integrierte interkulturelle Einflüsse unterliegt.

Auch die in Nigeria lebende Forscherin und Choreografin Peggy Harper teilt besagtes Kulturverständnis und vertritt die Auffassung, dass nicht stark an den traditionellen Tanzformen im spezifischen Kontext festgehalten werden sollte, weil sich der Tanz als Bestandteil der Gesellschaft innerhalb dieser mitentwickeln sollte. So seien die Produkte, die entwicklungskulturell bedingt sind, immer authentisch (vgl. Berger 1984, 199ff.).

Über die bereits genannten Vertreter hinaus ist auch Germaine Acogny, die künstlerische Leiterin der Tanzschule „Mudra Afrique“, der Meinung, dass sich der afrikanische Tanz als dynamisches Konstrukt, eingebettet in den soziokulturellen Kontext, stetig weiterentwickelt. Als Erweiterung der bereits ausgeführten Position sollte ihrer Sichtweise nach besagte Evolution allerdings nicht dem Zufall überlassen werden. Vielmehr sollen Einflüsse, die eine Bereicherung darstellen, gezielt ausgewählt und integriert werden, wodurch es einer generellen Neubewertung des afrikanischen Tanzes bedarf. Auf den spezifischen Projektkontext bezogen entspricht diese Haltung der angestrebten Operationalisierungsabsicht im kulturellen Bildungskontext, was ich im nachfolgenden Teil meiner Ausführungen detaillierter erörtern werde (vgl. Acogny 1994, 24).

2.1.2 Erörterung des Bildungsbegriffs/-verständnisses

Generell bezieht sich der Diskurs um kulturelle Bildung hierzulande größtenteils auf die philosophische Tradition der Pädagogik und begründet damit ein Bildungsverständnis, wonach die Entwicklung der Menschen im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten im Mittelpunkt steht (Fink 2012, 12f.).

Entsprechend liegt auch dem Projektvorhaben ein erweitertes Verständnis von Bildung und Bildungsforschung zu Grunde, welches nach Auffassung von Tippelt und Schmidt, alle Lern- und Bildungsprozesse in formellen und informellen Kontexten bis hin zur Selbstbildung umfasst (vgl. Tippelt und Schmidt 2010, 9f.).

Kompetenzen der Orientierung im eigenen Lebensraum und in der Interaktion mit dem Anderen bilden laut Levinas diesbezüglich eine Schlüsselkompetenz, die der Inbegriff hinsichtlich der vom Subjekt ausgeführten Alltagshandlung sei (vgl. Levinas 1995).

Obgleich ich in meinen Ausführungen prinzipiell besagte Kompetenzdiskurse größtenteils ausklammere, möchte ich an dieser Stelle – wie Bereits in der Einleitung angeschnitten – dennoch auf dessen Aktualitätsbezug eingehen. Auch von wissenschaftlicher Seite wird meine These diesbezüglich unterstützt. Beispielsweise fordert auch Widemann einen Paradigmenwechsel der Bildung mit dem Schwerpunkt der Reflexivität und dem Kompetenzerwerb, um den Negativfolgen der zunehmenden Medialisierung und Ausdifferenzierung von Lebenswelten entgegen zu wirken (vgl. Wiedemann 2006, 50ff.).

In Bezug auf formale Bildungsangebote wie dem Schulunterricht kann besagtes Bildungsverständnis aufgrund der gegenteiligen Systeme einen ergänzenden Mehrwert darstellen, da die Kombination beider Ansätze laut Eger eine gewisse Durchlässigkeit in beide Richtungen ermöglicht, wie beispielsweise durch das temporäre Eintauchen in andere Felder, diverse professionelle Hintergründe und Ausbildungen (vgl. Eger 2012, 182).

Auch die Begründerin des „Live Art Process“ Anna Halprin vertritt diesbezüglich die These, dass mittels besagter Bildung sowohl die kreative Umsetzung von Lerninhalten, was zumeist mit einer kritischen Auseinandersetzung des Gegenstandes einher gehe, als auch der generelle Umgang mit Ungewissem, nicht eindeutigen Bedeutungen und fehlender Allgemeingültigkeit umzugehen geschult werde (vgl. Wittmann, Schorn und Land 2012, 128).

Aus besagter Gegensätzlichkeit resultieren entsprechend auch unterschiedliche didaktische Ansprüche, da sich die Wissenschaft um die Systematisierung, Begründung und Erforschung von Lernprozessen grundlegend von formalisierten Lernarrangements unterscheidet.

Angesichts der Ausdifferenzierung und Komplexität des Handlungsfeldes Kultureller Bildung gibt es derzeit allerdings keine einheitliche Fachdidaktik, worauf ich in Punkt 4.1 im Rahmen der Wirkungsforschung detaillierter eingehen werde (vgl. Meis und Mies 2012, 56).

In Anknüpfung an Acognys Position hinsichtlich der aktiven Adaption kultureller Bezüge (vgl. Punkt 2.2.1) nennen Ellermann und Flügge-Wollenberg in Bezug auf die interkulturelle Dimension hinsichtlich der personalen und sozialen Kompetenzen im tanzpädagogischen Kontext darüber hinaus explizit das Bewusstsein für die Entstehung und das Wachstum der eigenen deutschen Kultur, das Bewusstsein und die Akzeptanz von Kulturen anderer Völker beziehungsweise Ethnien sowie das Verständnis für historische Wurzeln europäischer und außereuropäischer Kulturen, wodurch der Aufbau und die Entwicklung der Fähigkeit und Motivation zur Teilhabe an der Gesellschaft und ihrer Mitgestaltung impliziert werden (vgl. Ellermann und Flügge-Wollenberg 2012, 595).

Letzteres entspricht auch der Zielsetzung des Praxisprojektes „The Art to Dance Community“, indem die Beschäftigung mit Tänzen verschiedener Kulturkreise die spielerische Annäherung und zugleich kritische Auseinandersetzung mit kultur- und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen, Stereotypen und Rollenbildern ermöglichen und einen Kommunikationsraum für Aushandlungsprozesse hinsichtlich inner- und interpersoneller Wert- und Normvorstellungen schaffen soll, sodass der Mikrokosmos der gemeinschaftlichen Erfahrung eine spielerische Annäherung an die Frage wie Europäische Gemeinschaft für alle Menschen gelebt werden kann ermöglicht.

Über den eigentlichen Gegenstand hinaus veranschaulicht das ausgeführte Kultur- und Bildungsverständnis die Gesamtkohärenz meiner Ausführungen, indem die anthropologische Position Acognys nicht nur den Bildungsansprüchen Ellermann und Flügge-Wollenbergs, sondern auch der Kommentierung der „Global Definition of Social Work“ entspricht: „Da Kultur ein gesellschaftliches Konstrukt und dynamisch ist, unterliegt sie Dekonstruktion und Veränderungen. Eine solche konstruktive Auseinandersetzung, Dekonstruktion und Veränderung kann durch die Beschäftigung mit spezifischen kulturellen Werten, Überzeugungen und Traditionen und durch das Verstehen selbiger sowie durch einen kritischen und reflektierenden Dialog mit Angehörigen der jeweiligen Kulturgruppe über allgemeine Menschenrechtsfragen erleichtert werden.“ (DBSA 2014).

Exemplarisch wird diesbezüglich zwar deutlich, dass besagte Überschneidungen – ähnlich der projektrelevanten Grundpfeiler – Grenzen hinsichtlich einer starren Abgrenzung und isolierten Betrachtung in der theoretischen Erörterung aufweisen. Im Umkehrschluss lässt dies meiner

Meinung nach allerdings auch auf eine hohe Kompatibilität in Bezug auf interdisziplinäre Praxisprozesse schließen.

2.2 Kulturelle Bildung als Methode Sozialer Arbeit

Entsprechend der zuvor ausgeführten Kohärenz, liegt dieser Arbeit - wie einleitend ausgeführt - ein Professionsverständnis zu Grunde, welches sozialpolitische und strukturelle Dimensionen umfasst, was sowohl dem bereits aufgeführten ganzheitlichen Verständnis von Kultureller Bildung, als auch dem Praxisprojekt entspricht. Grundsätzlich fußt dieses auf der Definition des Deutschen Berufsverbandes:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte [1] Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung [2] von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt [3] bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit [4], der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen [5]. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein [6]“
(DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014)

In ihrer Gesamtheit spiegeln die genannten Aspekte den Inhalt meiner vorherigen Ausführungen wider und dienen der Veranschaulichung entsprechender Parallelen. Da eine detaillierte Analyse aller Aspekte den Rahmen dieser Arbeit allerdings bei weitem überschreiten würde, werde ich mich an dieser Stelle auf die genannte Priorisierung im Kontext des Erasmus+ Programmes beschränken sowie exemplarisch den Aspekt des indigenen Wissens erörtern (vgl. Punkt 2.2.1).

Hinsichtlich des prioritären Ziels der Sozialen Eingliederung legt die EU-Kommission einen ganzheitlichen Inklusionsbegriff mit einer umfassenden Zielgruppendefinition zu Grunde. Inklusion umschreibt demnach die Aufgabe Lebensbereiche so auszugestalten, dass alle Menschen ohne Barrieren und Diskriminierung in allen Bereichen des Lebens teilhaben können und somit – entsprechend der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 – die Chancengleichheit aller ermöglicht werden kann (vgl. NA beim BIBB 2020).

Generell zieht sich die gewählte Hauptpriorität der sozialen Eingliederung als roter Faden durch das gesamte Projektvorhaben „The Art to Dance Community“ und spiegelt sich auf verschiedenen Ebenen wider, indem entsprechend der Zielsetzung sowohl inner- und interpersonelle als auch institutionelle und strukturelle Veränderungsprozesse angestoßen werden. Da das Lehren und Lernen traditioneller, afrikanischer Tänze häufig die Arbeit mit marginalisierten oder von Marginalisierung bedrohten Menschen, deren Zugänge zur zeitgenössischen Kunst- und Kulturwelt häufig versperrt sind, impliziert, soll das Projektvorhaben auch auf Seite der Produzenten diesbezüglich Teilhabe ermöglichen, indem besagte Akteure beruflich qualifiziert und vernetzt werden. Entsprechend soll das Projekt dazu beitragen, die Chancen für die genannten Arbeitnehmer in Bezug auf die Qualität der Vorbildung und der Ausbildungsumstände in den jeweiligen Kontexten zu verbessern und in seiner Gesamtheit sowohl Sozialarbeitern als auch Künstlern und Therapeuten es ermöglichen, ihren Handlungsspielraum und methodisches Repertoire zu erweitern sowie auf Makroebene zur Professionalisierung und formalen Anerkennung interkultureller Tanzpädagogik beitragen und den derzeitigen Diskurs dahingehend erweitern.

Auf Seite der Rezipienten richtet sich die im Projektverlauf entwickelte interkulturelle Tanzpädagogik als informelles Lernangebot an die Gesamtbevölkerung, wobei durch die Kooperationen mit sozialen Einrichtungen und die systematische Öffnung der Angebote gezielt von Marginalisierung betroffene Bevölkerungsgruppen erreicht werden sollen, deren Zugang aufgrund des sozioökonomischen Status, soziokulturellen Hintergrundes oder Informationsasymmetrien erschwert ist.

Aus besagtem Inklusionsverständnis erwächst außerdem entsprechend – trotz des zuvor exemplarisch aufgezeigten, potentiellen Mehrwertes durch kulturelle Unterschiede – der Anspruch, das derzeitige, hegemoniale Verständnis von afrikanischer Kultur und Tanz aufzubrechen. Deutlich wird dies beispielsweise, wenn die positive Nutzung von Vorurteilen, die aus Stereotypen und Klischees resultieren, dazu führt, dass deutsche Lehrer als minderwertige Kopie des Originals betrachtet oder in Europa lebende, afrikanische Lehrer als nicht authentisch diskriminiert und stigmatisiert werden (vgl. Hubrig 2002, 43). Auch im Projektkontext von „The Art to Dance Community“ ist mir besagte Problematik bereits begegnet. Neben der therapeutischen Begleitung von Seiten des kroatischen Ausbildungsinstitutes soll im Projektprozess entsprechenden Negativfolgen mittels eines möglichst diversen Teams entgegengewirkt werden, wobei ein breites Spektrum an unterschiedlichen Differenzlinien eingeschlossen wird. Letzteres basiert auf den Überlegungen Wolfgang Niekens in Bezug auf die Kritik am Konzept einer multikulturellen Gesellschaft,

welcher als Alternative die Erweiterung des Diskurses über kulturelle Pluralität hinsichtlich nationaler Differenzen und Diversität vorschlägt (vgl. Nieke 2012, 129).

Über die bereits genannten Aspekte hinaus verdeutlichen die Grundprinzipien kultureller Bildung die Chancen besagter Methodik, was durch dessen Parallelen zu den Leitlinien Sozialer Arbeit deutlich wird. So deckt sich beispielsweise das Prinzip der Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit der kulturellen Bildung mit der Maxime der Ressourcenorientierung der Sozialen Arbeit. Außerdem beinhaltet der Grundsatz „Vielfalt (er)leben“ das Anerkennen sozialer und kultureller Differenzen, ohne dass diese zur Benachteiligung von Individuen führen (vgl. Fuchs 2001, 5ff.).

2.2.1 Indigenes Wissen im Kontext des Professionsverständnisses

Obgleich die Frage offenbleibt, inwiefern die Projektakteure der aufgeführten Definition indigener Völker zuzuschreiben sind, wird dem Sinn und Zweck des indigenen Wissensbezugs im Projektkontext im Rahmen der Operationalisierung afrikanischer Traditionen sowie der Koproduktion und Stellung der indigenen Wurzeln entsprochen, indem die Überwindung der westlichen Hegemonie im Bereich der Wissenschaft als Zielsetzung der Sozialen Arbeit genannt wird.

Die Kommentierung besagten Aspektes spiegelt darüber hinaus die zuvor aufgezeigte Multidimensionalität kultureller Bildung wider, indem die derzeit vorherrschende Dominanz westlichen Wissens als Kolonialerbe betitelt wird und besagte Hegemonie entsprechend auf der historisch gewachsenen, illegitimen Benachteiligung indigener Völker fußt. Mittels der vorliegenden Definition soll besagter Prozess gestoppt und umgekehrt werden, indem nicht-westliches Wissen gleichwertig anerkannt und nicht nur im lokalen Umfeld, sondern ebenfalls auf internationaler Ebene adäquat angewandt wird (vgl. DBSA 2014). Auch im Rahmen meiner Recherche zu dieser Arbeit fiel mir nicht nur die generelle Lückenhaftigkeit und mangelnde Aktualität hinsichtlich der deutschsprachigen Literatur zu Tanzpädagogik und afrikanischem Tanz auf, sondern auch, dass es sich diesbezüglich größtenteils um die Veröffentlichungen nicht-afrikanischer Wissenschaftler handelt. Dies wirft nicht nur, wie zuvor erörtert, Fragen hinsichtlich der Authentizität des afrikanischen Tanzes im Kontext deutscher Tanzpädagogik, sondern auch der Teilhabe und Gleichberechtigung afrikanischer Wissenschaftler und Künstler in Europa auf. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Analyse des afrikanischen Tanzes bleibt darüberhinaus außerdem zu berücksichtigen, dass es Europäern weitestgehend nur möglich ist, den afrikanischen Tanz mit den gelernten europäischen Denkmustern zu erfassen (vgl. Hubrig 2002, 6). Deutlich wird dies beispielsweise an der Polymetrik afrikanischer Rhythmen, auf die

ich im Rahmen der spezifischen Wirkmechanismen detaillierter eingehen sowie an dessen Zeitverständnis beispielhaft die Gegensätzlichkeit und Grenzen hinsichtlich der europäischen Sichtweise illustrieren werde.

Das vorgestellte Praxisvorhaben entspricht besagten Anforderungen und knüpft kulturpolitisch an dem avantgardistischen Ansatz der sogenannten „Mudra Afrique“, eine der wenigen offiziellen und organisierten Tanzschulen Afrikas an, dessen Schulkonzept auf die internationale Anerkennung des afrikanischen Tanzes abzielte und zugleich Vorreiter einer Bewegung war, welche zur Selbstbehauptung der afrikanischen Kultur in der modernen Welt beitragen sollte. Obwohl es besagter Schule bereits in vergleichsweise großem Stil gelang, Schüler nicht nur aus Afrika, sondern auch den USA und Europa zu unterrichten, blieb sie stets abhängig von Regierungsgeldern, was letztendlich dessen Schließung zur Folge hatte (vgl. Acogny 1994, 25). Die strategische Partnerschaft „The Art to Dance Community – an African Way of European Inclusion“ knüpft entsprechend an besagten Ansätzen an, um diese weiterzuentwickeln und den bestehenden Diskurs hinsichtlich der Dimensionen Sozialer Arbeit zu erweitern.

Im Gegensatz zu besagter Tanzschule soll die Methodik des Projektvorhabens es ermöglichen, durch die gemeinsame Beteiligung an einschlägigen Kulturveranstaltungen und Festivals langfristig die Autonomie hinsichtlich öffentlicher Förderungen zu erlangen, sodass die Aktivitäten über die Projektlaufzeit hinaus fortgeführt werden können.

2.3 Tanz als Methode kultureller Bildungsarbeit

Kulturgeschichtlich kann Tanz als eine der frühesten Ausdrucksformen der Kultur nachgewiesen werden (vgl. Sorell 1981, 9ff.).

Grundsätzlich ist Tanz als Methode kultureller Bildungsarbeit im Praxisfeld Tanz und Bewegung anzusiedeln und beschreibt ein weltweites Phänomen mit vielfältigen Erscheinungsformen, das als Mittel und Gegenstand künstlerischer Betätigung dazu dient, individuelle Erlebnisse und gesellschaftlich geprägte Erfahrungen unmittelbar auszudrücken. Aufgrund besagter Vielgestaltigkeit sowie Vielbezüglichkeit des Tanzes koexistiert im Rahmen der wissenschaftlichen Literatur derzeit ein breites Spektrum an spezifischen Auffassungen, Begriffsbestimmungen und Definitionen, um dem Tanz in seiner Gesamtheit und Komplexität zu entsprechen (vgl. Hubert 1993, 16f.).

Als konstante technische Grundelemente können jedoch Raum, Zeit, Dynamik und Form in Bezug auf Bewegung als vereinende Elemente der pluralistischen Praxislandschaft genannt werden (vgl. Gebhard 1978, 108ff.).

Im Kontext Kultureller Bildung bietet beispielsweise Claudia Fleischle-Braun einen vergleichsweise weit gefassten Definitionsversuch, wonach Tanz als „nonverbale Darstellungs- und Ausdrucksform des Menschen, in deren Zentrum die subjektive ästhetische Inszenierung des Körpers und eine Formung der Bewegung in Raum und Zeit stehen“ beschrieben wird (vgl. Fleischle-Braun 2012, 582).

Um das Segment anschlussfähiger zu machen, haben sich die Dachorganisationen des Tanzes in Deutschland auf eine gemeinsame Sprachregelung geeinigt, sodass grundsätzlich zwischen Tanzkunst, Tanzsport und Tanzkultur unterschieden wird, wobei ich mich im Rahmen dieser Arbeit primär auf Letzteres beziehen werde. Die Alltagskultur im Tanz findet sowohl im Tanzsport als auch in der Tanzkultur statt, wobei sich der Bereich der Tanzkultur durch die Fokussierung und explizite Thematisierung auf ganzheitliche Bildungsprozesse und das gesellschaftliche Miteinander abgrenzt, was dem Anspruch hinsichtlich der sozialen und politischen Dimensionen des zuvor vorgestellten Kulturbegriffes und somit dem aufgezeigten Verständnis von kultureller Bildung entspricht.

Indem sich die Zielgruppe der Tanzkultur durch Laien aller Altersstufen definiert, wird zudem der zuvor ausgeführten lebenslangen Perspektive kultureller Bildung (vgl. Punkt 2.1) entsprochen (vgl. Ellermann und Flügge-Wollenberg 2012, 595).

Inhalt und Sinn des Tanzes – und somit auch der Gegenstand der Methodik – konstituieren sich durch die komplexen Bezüge des jeweiligen gesellschaftlichen Lebens und stehen daher stets im Zusammenhang mit der jeweiligen historischen Epoche, sodass der Tanz als Abbild der Gesellschaft und der inneren Wirklichkeit der Menschen betrachtet werden kann (vgl. Hubrig 2002, 6).

Die spezifischen Erscheinungsformen und Funktionen werden entscheidend von dem jeweiligen geschichtlichen und soziokulturellen Hintergrund geprägt, sodass Tanzformen und stilistische Spielarten stets ein eigenes Verständnis von Körperlichkeit und Bewegung sowie unterschiedliche ästhetische Ideale, Normen und Praktiken widerspiegeln.

Durch unterschiedliche Tanzstile können nicht nur Zeitgeist und Lebensgefühl einer Generation erfahrbar gemacht werden, als selbstreferentielle Methodik ist der Tanz auf sich selbst bezogen und nicht unmittelbar zweckgebunden und weist somit über das Alltägliche und Reale hinaus (vgl. Fleischle-Braun 2012, 582ff.).

Als Methode im Kontext kultureller Bildungsarbeit ist der Tanz diesbezüglich außerdem dem Gegenstand der Tanzpädagogik zuzuschreiben, welcher sich in erster Linie durch dessen Bildungsaspekte sowohl hinsichtlich des Tanzvermögens als auch der Persönlichkeitsbildung konstituiert. Entsprechend der angestrebten Operationalisierung liegt der Fokus diesbezüglich auf Letzterem, wobei das dem Projektvorhaben zu Grunde liegende Verständnis Kultureller Bildung als Dachbegriff – wie in Punkt 2.1 aufgezeigt – dennoch stets die Dimension der künstlerischen Bildung miteinschließt. Im Gegensatz zur Tanztherapie, welche sich hinsichtlich ihrer Ziele Inhalte und Methodik größtenteils mit der Tanzpädagogik deckt, bezieht sich die Tanzpädagogik auf die aktuelle Tanzsituation statt den Rückblick auf die Lebensgeschichte und grenzt sich dadurch hinsichtlich therapeutischer Kontexte ab (vgl. Artus 1992, 26ff.).

2.3.1 Die Unterform des afrikanischen Tanzes im Rahmen des Projektvorschlages

Auch in Bezug auf die Unterform des sogenannten afrikanischen Tanzes zeigt sich die zuvor aufgezeigte Problematik hinsichtlich einer allgemeinen und objektiven Definition, welche dem Gegenstand in seiner Gesamtheit und Komplexität gerecht werden würde. Sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch innerhalb des Konsortiums des vorgestellten Projektvorhabens besteht insofern Uneinigkeit, sodass diesbezüglich derzeit Terminologien wie „afrikanisch-inspirierte Tänze“ oder die generelle Verwendung der Bezeichnung „afrikanischer Tänze“ als Pluraletantum zur Debatte stehen.

Wenn ich mich in diesen Ausführungen auf den „afrikanischen Tanz“ beziehe, dient dies der besseren Lesbarkeit und groben Vereinfachung und steht repräsentativ für die immanenten Aspekte der unzähligen Formen und Ausprägungen der kulturellen Vielfalt und Diversität des zweitgrößten Kontinents der Erde mit 52 souveränen Staaten.

Im Hinblick auf die afrikanische Tanztechnik koexistieren derzeit – ähnlich der definitorischen Abgrenzung – vielfältige und zum Teil gegensätzliche Auffassungen, welche ich nicht explizit ausführen werde, da diese den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden und hinsichtlich der Relevanz in Bezug auf den Gegenstand vergleichsweise wenig Relevanz besitzen.

Hinsichtlich der ursprünglichen Entstehung des afrikanischen Tanzes koexistieren derzeit diverse tanztheoretische Ansätze, welche sich grundlegend zwischen biologistischen Annahmen und dem gegensätzlichen Verständnis des Tanzes als aktive Erlebnisgestaltung unterscheiden. Letzteres führt die ursprüngliche Entwicklung auf aktive menschlich-gesellschaftliche Faktoren zurück, wohingegen bei Ersterem von der Veranlagung des Menschen im Sinne eines biologischen Urtriebes in Form von Tanz ausgegangen wird (vgl.

Hubert 1993, 56ff.). Obgleich ich persönlich die Auffassung vertrete, dass Tanz mittels intrinsischer Motivation aus der Funktion menschlicher Lebenstätigkeit selbst heraus begründet sei, möchte ich diesbezüglich keine der aufgezeigten Theorien verifizieren oder falsifizieren.

Vielmehr sollen die aufgezeigten Annahmen und Erkenntnisse der ethnologischen Tanzforschung die Kompatibilität und Potentiale hinsichtlich der methodischen Anwendung im Rahmen kultureller Bildungsarbeit aufzeigen, indem beide Annahmen sowohl der Lebensweltorientierung und Subjektzentrierung Sozialer Arbeit als auch den Grundprinzipien Kultureller Bildung entsprechen (vgl. Fuchs 2001, 5ff.). Darüber hinaus verdeutlicht der historische Abriss, dass Alltagserleben und Tanz seit jeher einander bedingen.

Hinsichtlich der stilistischen Einordnung des afrikanischen Tanzes wird dieser in der amerikanischen und europäischen Literatur überwiegend sogenannten ethnologischen oder folkloristischen Tänzen zugeordnet, welche dadurch charakterisiert sind, dass diese an Sozialstrukturen, Religionen und der Kultur eines Stammes oder Volkes gebunden und daraus hervorgewachsen sind. In Bezug auf die zuvor aufgeführten sozialpolitischen und kulturellen Bezüge des Tanzes würden letztere, aus dem jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext gerissen, zwar weitergegeben und überliefert werden, ihre ursprüngliche Bedeutung aber verloren gehen (vgl. Hubrig 2002, 8ff.).

Renato Berger kritisiert daher besagte Einordnung, da er die Ansicht vertritt, dass der afrikanische Tanz mit seinen Themen, Funktionen und Bedeutungen im traditionellen Afrika auch heute noch relevant sei und die Bezüge zum gegenwärtigen Leben keinesfalls verloren habe (vgl. Berger 1984, 40ff.).

Im Projektkontext spiegelt sich Bergers Ansatz insofern wider, dass Kritik daran geübt wird, dass der westafrikanische Tanz derzeit sowohl in Afrika, als auch Europa fast nur noch in seiner folkloristischen Form zugänglich ist, was die Gefahr birgt, dass Stereotypen, Klischees und Vorurteile stetig reproduziert werden, wodurch eine wirkliche Auseinandersetzung mit dieser traditionsreichen, gemeinschaftsbildenden Lebensform und dessen Akteuren verhindert wird. Entsprechend soll das Projektvorhaben dazu beitragen, dem ausgeführten Kulturverständnis als dynamisches Konstrukt zu entsprechen und somit der derzeitigen Diskrepanz hinsichtlich theoretischer Annahmen und der tatsächlichen Praxisimplementierung aktiv entgegenzuwirken.

Der Gegenbegriff zum ethnologischen Tanz ist der sogenannte „Kunsttanz“, welcher Tanzstile beschreibt, die auf ein Publikum abzielen (vgl. Hubrig 2002, 8).

Aufgrund des performativen Charakters sowie der stilistischen Mischung traditioneller und moderner Elemente kann der tänzerische Gegenstand des Projektvorhabens „The Art to Dance Community“ beider Kategorien zugeordnet werden.

Darüber hinaus wird bereits in Anbetracht der Rahmenbedingungen deutlich, dass sich der afrikanische Tanz in Europa stark vom Tanzen in afrikanischen Kontexten unterscheidet.

So ist beispielsweise in Afrika der Tanzraum traditionell in den Lebensraum integriert, was hierzulande eher untypisch ist (vgl. Hubrig 2002, 36).

Der vorgestellte Projektansatz „The Art to Dance Community – an African Way of European Inklusion“ zielt darauf ab, den Tanzraum wieder zurück in den Lebensraum zu holen, was insbesondere hinsichtlich der angestrebten Operationalisierungspotenziale im Kontext der Sozialen Arbeit große Chancen birgt.

Durch die vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass afrikanischer Tanz keinesfalls losgelöst von seinem kulturellen Kontext verstanden werden kann (vgl. Hubrig 2002, 3). Infolgedessen schließe ich mich nicht nur der aufgezeigten Haltung von Renato Berger hinsichtlich der Aktualität traditioneller, afrikanischer Tänze an, sondern vertrete – vor dem aufgezeigten Hintergrund eines dynamischen, multidimensionalen Kulturverständnisses in Einklang mit der Haltung Peggy Harpers, entsprechend die These, dass der traditionelle, afrikanische Tanz nur in Verbindung mit der Lebenswelt unserer postmodernen Risikogesellschaft tanzpädagogisch operationalisiert werden kann.

Ich möchte daher im Rahmen dieser Arbeit den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs dahingehend erweitern und mich diesbezüglich von den bereits vorhandenen deutschsprachigen Veröffentlichungen zu dieser Thematik, wie beispielsweise der Betrachtungsweise Silke Hubrigs, die sich im Rahmen ihrer Recherche hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen des afrikanischen Tanzes in der deutschen Tanzpädagogik ausschließlich auf den traditionellen Tanz, wie er in Afrika im ursprünglichen sozio-kulturellen Kontext getanzt wurde bezieht, abgrenzen. Diese begründet besagte Spezifizierung damit, dass Weiterentwicklungen des afrikanischen Tanzes wie Afro-amerikanische Tanzformen oder der moderne afrikanische Tanz durch die Europäisierung der Städte beeinflusst worden seien. Die im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigten Aktualitäts- und Lebensweltbezüge sollen eine ressourcenorientierte Perspektive hinsichtlich besagter Fusion von afrikanischen und europäischen sowie traditionellen und modernen Elementen eröffnen, indem die Hybridität unserer derzeitigen Europäischen Gemeinschaft widergespiegelt und dem Verständnis von Kultur als dynamisches Konstrukt entsprochen wird.

3. Bildungspotentiale und methodische Grundpfeiler interkultureller Tanzpädagogik

In nachfolgenden Ausführungen werde ich am Gegenstand der Projektaktivitäten genauer auf die anvisierten Bildungspotentiale eingehen und diesbezüglich die grundlegenden Wirkprinzipien des Tanzes insbesondere hinsichtlich der Unterform des afrikanischen Tanzes sowie beispielhaft einige der methodisch-didaktischen Grundpfeiler explizit beleuchten.

3.1 Grundlegende Wirkprinzipien des Tanzes

Der Sportwissenschaftler und Anthropologe Jörg Bietz betitelt den „Tanz als Prozess der symbolischen Formung aufgrund des Vorgangs des poetischen Gestaltens von Weltbezügen durch das tanzende Individuum; Sinn und Sinnliches werden verknüpft; sinnlicher Eindruck wird zu sinnhaftem Ausdruck“ (Bietz 2005, 90), womit er die grundlegenden Wirkprinzipien der Methodik zusammenfasst.

Um entsprechend der Zielsetzung kultureller Bildungsarbeit mittels künstlerischer Ausdrucksformen lebensweltliche, reale Veränderungsprozesse in Gang zu setzen, steht der Bezug zur Realität beziehungsweise die Beziehung zwischen Alltagserleben und künstlerischem Schaffen, entsprechend des zuvor dargelegten Verständnisses kultureller Bildung, im Zentrum aller Bildungsprozesse. Im Zuge dessen sind die zuvor aufgeführten Relationen hinsichtlich der Alltagskultur und Lebenswelt in Bezug auf den jeweiligen tanzgeschichtlichen Habitus von besonderer Bedeutung.

Eine geeignete Plattform um die kulturelle Verankerung des Tanzes zu beleuchten, bietet entsprechend das sozialpolitische Konzept der Mimesis und Poiesis. Neben der von Bietz beschriebenen Gestaltung umfasst besagtes Konzept auch die mimetische Aneignung von kulturell vorgeformten Bewegungsstrukturen und beschreibt somit ein Wechselspiel gegenseitiger Formgebung, wobei Alltag, Kunst und Kultur einander bedingen. Durch die individuelle Nachahmung und Aneignung äußerer Formen entsteht ein aktiver Prozess der Produktion und Neugestaltung, in dessen Rahmen eine Re-Kodierung, Angleichung und Synthese zwischen den Strukturen von „innen“ und „außen“ erfolgt (vgl. Bietz 2005, 72ff.).

Grundlegend artikuliert sich der Wirkungsbereich des Tanzes entsprechend sowohl über die Gesamtheit von Form als auch die Einzigartigkeit des Erlebens und ist demnach immer relativ zu demjenigen, der ihn erlebt und beinhaltet trotz des immanenten Erlebnischarakters auf die alltägliche Gegenwart stets auch die Perspektive ästhetischer Bildung, was sowohl dem

aufgezeigten ganzheitlichen Verständnis von kultureller Bildung als auch der Beschreibung des Gegenstandes des Tanzes entspricht. In Bezug auf Letzteres beinhalten tanzpädagogische Angebote sowohl Aspekte des tänzerischen Bildungsniveaus und Bewegungskönnen als auch auf die evozierte Persönlichkeitsentwicklung bezogene Bildungsaspekte. Im zu betrachtenden Kontext der Sozialen Arbeit stehen diesbezüglich Letztere im Fokus, wobei allgemein jede menschliche Handlung mit psychischen Prozessen verknüpft ist, sodass auch der Tanz immer entsprechend mit Emotionen verbunden ist, welche hinsichtlich besagter Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere in Bezug auf den Aspekt der Persönlichkeitserweiterung im Umgang mit Emotionen, eine bedeutende Rolle einnehmen (vgl. Artus 1992, 27ff.).

Gilles Deleuze bezeichnet durch die Verknüpfung zwischen ästhetischer Erfahrung und emotionalen Prozessen entstehende Bildungspotentiale als „transzendental“, wobei in einem inneren Raum die subjektive Bewertung und Kritikfähigkeit zum Maßstab des kreativen Handelns werden und eine Integrationsarbeit im Zwischenraum von künstlerischer und pädagogisch-therapeutischer Entfaltung entsteht. Besagte Möglichkeiten sieht Deleuze als Voraussetzung, dass die sinnlichen und geistigen Fähigkeiten als Handwerk des Alltags eingesetzt werden können. Entsprechend werden künstlerisch-improvisatorische Ansätze zu Laboratorien auf der Lösungssuche hinsichtlich gegenwärtiger Herausforderungen.

Als kreativer Akt stellt besagtes Phänomen des „sich im Alltag Erprobens“ einen wichtigen Zustand der Objektivität sowie die Verbindung zwischen ästhetischer Bildung und sozialen Kompetenzen her und umfasst die Ganzheitlichkeit des Seins im Alltag (vgl. Wittmann, Schorn und Land 2010). „Innerhalb des tänzerischen Arbeitsprozesses können solche im Alltag häufig un- und vorbewussten Erfahrungen mit der Ebene des reflexiven Bewusstseins verknüpft werden“ (Fleischle-Braun 2012, 583). In Bezug auf den improvisatorischen Aspekt etablieren sich dessen normative Bindungen durch die Freiräume, welche im Prozess der wechselseitigen Bezugnahme und reflexiven Anerkennung der Improvisierenden entstehen. So formuliert Bertram: „Gerade in Improvisationen ist, so würden wir sicherlich auch vortheoretisch sagen, der Spielraum des Tuns besonders groß.“ (Bertram 2010, 35).

Auf den tänzerischen Formungsprozess bezogen werden laut Bietz außerdem – entsprechend der lebenslangen Perspektive einer „Kultur für Alle von Allen“ (vgl. Punkt 2.1) – durch die Performativität des Körpers neue Wirklichkeiten hervorgebracht, die sowohl eine Distanzierung und Objektivierung der realen Lebenswelt als auch eine Dramatisierung des alltäglichen Bewegungsverhaltens und eine Intensivierung von lebensweltlichen

Sterilisierungen evozieren können, woraus sowohl subjektive Sinnzuschreibungen als auch kollektiv geteilte Auslegungen resultieren können (vgl. Bietz und Heusinger 2010, 61).

Als Pionierin im Bereich Performance bezeichnet Anna Halprin besagtes Zusammenspiel von individueller und kollektiver Wirkung als „Ich-Du-Wir-Prinzip“, wobei es darum geht, das Selbst in den kreativen Ressourcen des anderen zu erkennen und die eigene Realität als beeinflussbar wahrzunehmen, was derzeit sowohl in der Tanz- als auch in der Theaterpädagogik vielerlei angewandt wird (vgl. Wittmann, Schorn und Land 2012, 129).

3.1.1 Besonderheiten hinsichtlich des afrikanischen Tanzes

Wie die bereits aufgezeigten vielfältigen kulturellen Verstrickungen vermuten lassen, möchte ich an dieser Stelle vorab darauf hinweisen, dass die Wirkung des Afrikanischen Tanzes an dessen jeweiligen Kontext gekoppelt ist und der traditionelle afrikanische Tanz demnach aufgrund des anderen Sinn- und Handlungskomplexes auf Europäer nicht die gleiche Wirkung hat wie auf Afrikaner. Im Zuge dessen sind vor dem Hintergrund des anvisierten Praxisprojektes die sozialen und kommunikativen Funktionen des traditionellen afrikanischen Tanzes von elementarer Bedeutung. Ein zentraler Aspekt hinsichtlich Ersteren stellt die „gemeinschaftlich wirkende Stimmungsübertragung“, wie es Karin Berger bezeichnet, dar. Demnach sollen im Tanz kollektive Stimmungslagen erzeugt und übertragen werden. Indem gemeinsam wirkende, überindividuelle Gefühle erzeugt werden, soll das Tanzkollektiv entsprechend Anschluss an ein Gemeinschaftsgefühl gewinnen (vgl. K. Berger 1998, 27). Besagte kommunikative Aspekte werde ich nachfolgend im Rahmen des Gruppenrhythmus sowie an der dialogischen Beziehungsstruktur in Punkt 3.2.3 explizit ausführen. Indem die strategische Partnerschaft „The Art to Dance Community“ als künstlerischer Begegnungsraum die aktive Auseinandersetzung mit individuellen und kollektiven Identitäten und Realitäten fördern und als dialogische Plattform Kommunikation jenseits verbaler Sprachbarrieren ermöglichen soll, wird einerseits dem zuvor aufgezeigten wechselseitigen Formungsprozess entsprochen. Andererseits grenze ich mich dadurch explizit von der Positionierung Silke Hubrigs ab, welche die Meinung vertritt, dass besagte traditionelle Übermittlung von Werten und Erfahrungen im Tanz für den afrikanischen Tanz in Deutschland nicht relevant sei. (vgl. Hubrig 2002, 53).

Über besagten Kontext hinaus steht die Wirkung des afrikanischen Tanzes stets in Abhängigkeit zu der aktuellen Tanzsituation sowie der individuellen biografischen und kulturellen Vorprägung und Persönlichkeit des tanzenden Subjektes, wobei die Komponente

der Interkulturalität die zuvor dargelegte Einzigartigkeit des Erlebens erweitert (vgl. Hubert 1995, 90).

Die spezifischen Wirkprinzipien des afrikanischen Tanzes sind außerdem entscheidend von dessen musikalischer Begleitung, insbesondere der immanenten Kopplung zwischen Musik und Tanz in afrikanischen Kontexten, auf die ich in Punkt 3.2.3 gesondert eingehen werde, geprägt. Da es keine Trennung zwischen Musik, Tanz und Theater gibt, können auch künstlerische, bildende und heilende Dimensionen in Bezug auf die Wirkprinzipien der Methodik nicht voneinander getrennt betrachtet werden.

Ähnlich der Schwierigkeiten hinsichtlich einer definitorischen Abgrenzung des afrikanischen Tanzes verhält es sich diesbezüglich auch im Hinblick auf die Vielfältigkeit und Komplexität afrikanischer Musik, welche als Oberbegriff eine Vielzahl unterschiedlicher Musikstile beinhaltet (vgl. Hubrig 2002, 11f.).

Hinsichtlich der grundlegenden Wirkprinzipien sind Rhythmus und Erleben eng miteinander verknüpft, sodass der Rhythmus auch emotionale Bereiche des Menschen ansprechen kann und somit gezielt Zustände von Beruhigung, Ekstase oder Freude erzeugt werden können.

Als Gruppenrhythmus wird das rhythmische Verhalten in der Gruppe bezeichnet. Besagtes Wesensmerkmal des afrikanischen Tanzes kann laut Peter Röttig soziale Verbindungen ausmachen, welche als mitreißend, einordnend, einfügend, unterordnend, regulierend usw. beschrieben werden können (vgl. Röttig 1971, 14ff.). Die Aufzählung diverser Attribute und dessen unterschiedliche Qualitäten lassen entsprechend auf das Operationalisierungspotenzial besagten Aspektes schließen. In diesem Zusammenhang ist es allerdings von elementarer Bedeutung, dass das Erleben des Gruppenrhythmus größtenteils davon abhängt, inwieweit der Rhythmus den physischen und psychischen Möglichkeiten des tanzenden Subjektes entspricht und somit praktisch in dessen Bewegung umgesetzt werden kann, was einerseits als Mindestmaß die Beherrschung der Grundformen der jeweiligen Bewegung voraussetzt.

Im Zuge dessen ist es ausschlaggebend, dass trotz der individuellen Bewegungen der Tänzer stets das gemeinsame rhythmische Prinzip aufrecht erhalten bleibt. Andererseits hängt die Fähigkeit sich in einen Gruppenrhythmus einzugliedern von der jeweiligen subjektiven Zustimmung des Individuums zum jeweiligen Rhythmus beziehungsweise mit der Schwierigkeit sich dem Rhythmus hinzugeben, sich fallen zu lassen und ihn als Unterstützung anzunehmen ab, was beispielsweise zu Grenzen hinsichtlich der Arbeit mit Menschen mit „Anpassungsschwierigkeiten“ führen kann (vgl. Hubrig 2002, 49f.).

Vor dem Hintergrund der intendierten Übertragung sowie implizierten Wirkungsabsicht ist Trommelmusik im Gegensatz zu Melodien für Europäer außerdem meist nicht mit

Erinnerungen verbunden, sodass eine neutrale Aufnahme der Musik erleichtert wird. Durch besagten Blickwinkel kann entsprechend die Möglichkeit eröffnet werden, dass sich das Individuum in den Rhythmus einfügt und sich ihm hingibt.

Darüber hinaus ist der afrikanische Rhythmus in Bezug auf dessen bewegungsauffordernden Charakter einzigartig, dessen Auswirkungen das tanzende Subjekt direkt und auf allen Ebenen beeinflussen können (vgl. K. Berger 1998, 83). Über die akustische Wahrnehmung hinaus wirkt das Pulsieren und Vibrieren der Trommel als Hauptpercussionsinstrument direkt auf den Körper. Da auch im Körper ein permanentes, rhythmisches pulsieren, wie beispielsweise von Herzschlag und Atmung herrscht, kann die Musik mit dem ganzen Körper gefühlt werden, sodass der Tanz direkt und unmittelbar zum körperlichen Ausdruck des akustischen Rhythmus wird. Demzufolge ermöglicht es die Trommel als Instrument, dass dessen Klänge direkt physisch vom Menschen aufgenommen werden, wodurch Gefühle spontan und unmittelbar angesprochen werden, was vor allem im Kontext Sozialer Arbeit einen entscheidenden Mehrwert darstellen kann (vgl. Flatischer 1984).

Dazu kommt der besondere Umstand, dass im afrikanischen Tanz ein Gemeinschaftsgefühl und ein bestimmtes Körperbild zentral sind. Indem nicht „der Blick in den Spiegel“ oder die Wertung des Publikums, an dem sich Tänzer in anderen europäischen Tanzformen zumeist orientieren, im Vordergrund stehen, kann ein neuer Zugang zum Tanz vermittelt werden, auf dessen Potenzial ich im Rahmen der medialen Betrachtung des Körpers in Punkt 3.2.4 genauer eingehen werde (vgl. Hubert 1995, 92ff.).

Als weiteren Aspekt haben die vorherigen Ausführungen bereits exemplarisch verdeutlicht, inwiefern bestimmte kulturelle, kollektive Erfahrungen und Werte an den Gegenstand des afrikanischen Tanzes gekoppelt sind, welche Nicht-Afrikaner über die Beschäftigung mit dem afrikanischen Tanz direkt erfahren können. Besagte, interkulturelle Begegnung eröffnet die Möglichkeit, neue Seiten an sich selbst zu entdecken, das individuelle Erfahrungspotential zu erweitern sowie neue Perspektiven hinsichtlich der Multikulturalität Europas zu eröffnen (vgl. K. Berger 1998, 88ff.). Vor dem Hintergrund des „Ich-Du-Wir-Prinzips“ propagiert Anna Halprin diesbezüglich eine „celebration of diversities“ und vertritt die Auffassung, dass die Verallgemeinerung kultureller Vorstellungen niemals einen vorurteilsfreien kulturellen Blick ermöglichen könne und lediglich die Wahrnehmung der Ambivalenzen eines anderen Individuums zu einer befriedigenden Koexistenz führen könne (vgl. Wittmann, Schorn und Land 2012, 129).

Auch der tanztechnische Aspekt des „Loslassens“, wie Silke Hubrig den physischen Kontrollverlust im afrikanischen Tanz methodisch umschreibt, trägt diesbezüglich zum

Gruppengefühl bei. Indem sich die Tanzenden mehr und mehr von der Musik führen lassen statt die Bewegungen kognitiv-rational auszuführen, geben sich diese in gewissem Maße auf, wodurch die Erfahrung als Bestandteil der Gruppe intensiviert werden kann (vgl. Hubrig 2002, 53). Darüber hinaus illustriert besagter Aspekt des „Loslassens“ exemplarisch, inwiefern die, in nachfolgenden Ausführungen explizit erörterten, methodisch-didaktischen Grundpfeiler in tatsächlicher Relation zueinander stehen und Charakteristika häufig Mehrfachüberschneidungen aufweisen. In genanntem Beispiel sind ein permanentes rhythmisches Wechselspiel von Anspannung und Entspannung sowie die körperliche Erdbezogenheit Grundvoraussetzungen hinsichtlich besagten Kontrollverlustes, wobei sich das „Loslassen“ nicht nur auf das physische, sondern auch auf ein psychisches „Loslassen“ d.h. ein gedankliches Abschalten bezieht, was zudem die symbolische und metaphorische Dimension afrikanischer Tänze veranschaulicht (vgl. Lander und Zohner 1997, 64).

3.2 Methodisch-Didaktische Grundpfeiler

Ähnlich der zuvor aufgezeigten definitorischen Ein- und Abgrenzungsversuche möchte ich auch an dieser Stelle entsprechend des zuvor aufgeführten Beispiels darauf hinweisen, dass prinzipiell eine isolierte Abgrenzung der Grundpfeiler der Methodik und Didaktik afrikanischer Tänze keinesfalls vollumständig gerecht werden würde. Die nachfolgenden Ausführungen einiger Grundpfeiler stellen entsprechend eine Vereinfachung dar und sollen exemplarisch dazu dienen, konkret potentielle Ansatzpunkte der Operationalisierung zu beleuchten.

3.2.1 Der strukturelle Rahmen ritueller Eventformate

Als partizipative Praxis ist hinsichtlich des Rezipientengrades entscheidend, dass es im traditionellen afrikanischen Tanz keine strikte Trennung von Produzenten und Rezipienten, sprich Zuschauenden und Tanzenden, gibt. Indem alle Beteiligten ihre persönliche, rhythmische Erfahrung durch Bewegung, Klatschen oder Gesang zum Ausdruck bringen, können sich diese sowohl mit den Aufführenden verbinden als auch einen individuellen Beitrag zum Gesamtgeschehen leisten. Als heterogene Gruppe sind somit alle am Tanzgeschehen und -rhythmus beteiligt, wodurch der Tanz zum Zeichen wird, dass jeder Teil eines Ganzen, einer Gemeinschaft ist. Besagte Beteiligung der Zuschauenden hat auf die Tanzenden unterstützenden und herausfordernden Charakter, was zur Förderung des Selbstvertrauens und zur Schaffung einer positiven Tanz- und auch Lernatmosphäre beitragen sowie dem typischen

„Vorführcharakter“ im Rahmen eines Tanzsolos entgegenwirken kann (vgl. Hubrig 2002, 53ff.). In Bezug auf die kulturelle Bildungsabsicht wird außerdem die in Punkt 2.1 aufgezeigte partizipatorische Dimension strukturell verstärkt.

Grundsätzlich kommen im Rahmen des afrikanischen Tanzes alle im Tanz bekannten Raumformen vor, wobei ich an dieser Stelle explizit auf die für den Projektkontext relevanteste Formation des Kreises eingehen möchte. Dieser ist der sogenannten Unterform der festen Raumformen mit geschlossenen Gruppen zuzuschreiben und die häufigste Formation im Kontext afrikanischer Tänze (vgl. Hubrig 2002, 31). Ähnlich der nachfolgenden Beispiele im Rahmen der metaphorischen Bezüge werden auch dem Kreis semantisch seit jeher spezifische Qualitäten zugeschrieben wie beispielsweise die Bedeutung des Zauberkreises mit dessen einverleibender, kraftgebender Macht der Umkreisung und der damit einhergehenden fesselnden, bannenden Wirkung (vgl. edb. , 54).

Nicht nur im traditionellen Kontext soll besagte Kreisform einen entscheidenden Beitrag zum gemeinsamen Gruppengefühl leisten. Auch in modernen Kontexten wird mit dem Tanzen in Kreisform ein generelles Gemeinschaftsgefühl assoziiert, welches den angestrebten Bildungspotentialen entspricht (vgl. K. Berger 1998, 83).

Letzteres ist mitunter neben semantischen Assoziationen auf die immanenten Qualitäten der Kreisformation zurückzuführen. Ohne Anfang und Ende verkörpert der Kreis die Vollendung der Form. Er beinhaltet Bewegung und Fluss und konstituiert sich nur durch das Zusammenwirken einer Gruppe, was hinsichtlich des Zieles des vorgestellten Praxisprojektes, die gemeinschaftsbilden Dimensionen des afrikanischen Tanzes zu erforschen, von besonderer Bedeutung ist. Indem kein Individuum oder Paar dazu in der Lage wäre alleine einen Kreis zu bilden, wird jeder zu einem notwendigen Bestandteil der Gruppe. Der Mensch bewegt sich im geschlossenen Kreis als ein Teil eines Ganzen, was sowohl ein Gefühl von Sicherheit, Schutz und Solidarität hervorrufen kann, als auch ein spezifisches Regelverhalten erforderlich werden lässt. Damit der Bewegungsrhythmus der Tänzer zusammenpasst bedarf es von Seiten der Teilnehmenden entsprechend ein gewisses Maß an Rücksichtnahme, Einfühlungs- und Anpassungsvermögen. Darüber hinaus können die körperliche Nähe in der Kreisform und der Blickkontakt Kommunikationshilfen darstellen.

Als Nachteile besagter Formation führen Lander und Zohner in ihren Ausführungen an, dass der Kreis die Bewegungsfreiheit und Kreativität des Einzelnen einschränken könne, was wiederum zu einer Reduktion individueller Eigenheiten und somit auch einer verminderten Entwicklung der jeweiligen Ich-Stärke, aufgrund besagter relativer Abhängigkeit zu der Gruppe, führen könne. Die Tänzer könnten sich außerdem aufgrund der Anpassungsleistung

durch den Gruppendruck sowie der implizierten Nähe zu den Mittanzenden überfordert fühlen (vgl. Lander und Zohner 1997, 62ff.).

Diesbezüglich vertrete ich allerdings die Auffassung, dass gerade besagte Negativaspekte veranschaulichen, inwiefern der künstlerische Prozess auf alltägliche, lebensweltliche Gegebenheiten übertragen werden kann. Vor dem Hintergrund professioneller, Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession spiegeln beispielsweise die verfassungsimmanenten Schranken besagtes Spannungsfeld wider, indem ein Grundrecht zwar nach seinem Wortlaut ohne Vorbehalt gewährt wird, dieses aber dennoch stets zum Schutze essentieller Verfassungsgüter und der Grundrechte Dritter eingeschränkt ist (vgl. z.B. Art.5 GG).

Darüberhinaus ist sowohl im Projektkontext als auch in der Arbeit Anna Halprins der Eventform des Rituals als struktureller Rahmen einen besonderen Stellenwert zuzuschreiben. Mit dem Zweck Menschen zu Verbinden und dem Leben mehr Sinn zu geben, dienen rituelle Tänze seit Jahrtausenden alltägliche Lebenserfahrungen in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Als universelle Prinzipien des Rituals beschreibt Halprin dessen Potential, Erfahrungsräume jenseits von verbaler Sprache und Intellekt zu öffnen, in dessen Schutzraum schmerzlichen Erfahrungen Ausdruck verliehen werden kann. Rituale sollen Struktur und Halt bieten sowie die Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensfragen ermöglichen (vgl. Wittmann, Schorn und Land 2012, 79).

3.2.2 Die Kraft der Wiederholung

Wie bereits erläutert trägt die durch die Rhythmik afrikanischer Musik erzeugte und im Prozess direkt erfahrbare innere Spannung und Bereitschaft zur Aktivität zum bewegungsauffordernden Charakter des afrikanischen Rhythmus bei. Darüber hinaus wird besagte Charakteristik außerdem durch die unbegrenzte Stetigkeit und Endlosigkeit afrikanischer Rhythmen verstärkt, welche – im Gegensatz zu europäischen Melodien – im Allgemeinen keinen expliziten Anfang und kein Ende haben. Durch die permanente Wiederholung kann sich ein Rhythmus so ausbreiten und zu einer gleichbleibenden Basis werden, auf dessen Grundlage andere Rhythmen verdeutlicht oder variiert werden können, was letztendlich sowohl das zeitliche Erleben als auch die musikalische und tänzerische Wirkung intensiviert (vgl. Miller Chernoff 1993, 136ff.).

Das Grundprinzip der Wiederholung spiegelt sich auch in der sogenannten „afrikanischen Methode“, dem Lehren und Lernen durch Imitation und Wiederholung, wider. Um die dargelegte Diskrepanz hinsichtlich der Kopplung an dessen kulturellen Kontext afrikanischer

Tänze zu überwinden, versuchen einige Lehrer dem ursprünglichen Kontext näher zu kommen, indem sie nach besagter Methode unterrichten. Viel entscheidender ist allerdings, vor dem Hintergrund der anvisierten Bildungspotenziale, die damit einhergehende Didaktik. Durch besagte sich permanent wiederholende Bewegungen werden körperliche Lernprozesse angestoßen und Zugänge zum Unterbewusstsein der Tanzenden ermöglicht, was dazu führt, dass der Tanz nicht mehr (typisch europäisch) kopfgesteuert ist. Gemeint ist damit, dass der Rhythmus nicht als zeitlicher Ablauf betrachtet und gezählt wird, um die Bewegungen zu präzisieren. Um Letzteres zu erreichen, dient vielmehr das dialogische Zusammenspiel von Tanz und Musik, welches ich in nachfolgenden Ausführungen detailliert erörtern werde (vgl. Blersch und Brugger 1993, 40ff.).

Darüberhinaus ermöglichen diese rhythmischen Wiederholungen, gepaart mit zunächst eher schlichten Bewegungsformen, auch ungeübten Tänzern mitzumachen, wodurch mittels der Methodik hinsichtlich der Zielsetzung der Inklusion es ein möglichst breites Spektrum an Zielgruppen angesprochen werden kann. Demnach kann der afrikanische Tanz als Einstieg dienen, um Menschen Zugänge zur Tanzwelt und dessen vielfältigen Stilen und Richtungen zu eröffnen. Indem die Leitung die Bewegungen nicht erklärt und stattdessen direkt mit dem Tanzen begonnen wird, können zudem mögliche Sprachbarrieren umgangen werden, was den interkulturellen Aspekt des Projektvorhabens zusätzlich begünstigt.

Zusammenfassend kann durch besagte permanente Wiederholung des Rhythmus sowohl in Bezug auf die Tanzbewegungen als auch der musikalischen Begleitung der afrikanische Tanz nicht nur entspannende, sondern auch belebende und kraftspendende Wirkung haben und somit hinsichtlich beider Zielsetzungen in pädagogischen Kontexten methodisch angewandt werden (vgl. Hubrig 2002, 39ff.).

3.2.3 Die dialogische Beziehungsstruktur

Über die bereits in Punkt 1.2.3 aufgezeigte dialogische Beziehung innerhalb des transnationalen, interdisziplinären Konsortiums und dem damit einhergehenden, gleichberechtigten Koproduktionsprozess hinaus, möchte ich an dieser Stelle die besondere Beziehung zwischen Tanz, Musik und Sprache beleuchten.

Für afrikanische Rhythmen charakteristisch ist die sogenannte Polymetrik, was bedeutet, dass es stets einen bestimmten Grundrhythmus gibt, der sich aus meist mehreren verschiedenen Rhythmen von gleicher Ablaufdauer mit unterschiedlichen Akzentwerten (Metren) zusammensetzt. Als tänzerisches Äquivalent reagieren isolierte Körperzentren auf die

verschiedenen Metren der Musik, sodass jede Körperregion von einem anderen Instrument geführt wird. Die tänzerische Polyzentrik entspricht somit der Polymetrik der Musik (vgl. Hubrig 2002, 13ff.). In diesem Kontext bleibt allerdings zu beachten, dass auch das individuelle Rhythmusempfinden weitgehend in Abhängigkeit zu der sozialen Gruppe, Kultur- und Gesellschaftsform, in der ein Mensch lebt, steht, sodass es für Europäer zunächst eine Schwierigkeit darstellen kann, die verschiedenen Rhythmen der afrikanischen musikalischen Polymetrik zu identifizieren, da sie auf Basis des monometrischen Prinzips der europäischen Musik sozialisiert wurden. Die damit einhergehenden Diskriminierungspotentiale wurden diesbezüglich bereits in Punkt 2.1 thematisiert.

Über die bereits aufgezeigten Charakteristika afrikanischer Rhythmen hinaus konstituieren sich diese in letzter Instanz erst durch das Zusammenwirken von Musik, Tanz und gegebenenfalls Gesang, wobei Trommler und Tänzer und somit Instrument und Körper sowie Klang und Bewegung in einem stetigen kommunikativen Dialog zueinanderstehen. Demnach ist ein wesentliches polymetrisches Verständnis erst dann erreicht, wenn der Mensch in der Lage ist, zu den eigentlichen Rhythmen einen eigenen, auch körperlichen Rhythmus zu empfinden. Besagtes Zusammenspiel ersetzt im Kontext afrikanischer Tänze das hierzulande typische rhythmische Zählen von Schritten und Bewegungsabfolgen, indem anstehende Bewegungswechsel durch die Trommel signalisiert werden. Aufgabe des Musikers ist es, diesbezüglich das Signal entsprechend zu spielen, dass den Tanzenden genügend Zeit bleibt, sich mental auf die neue Bewegung vorzubereiten (vgl. Hubrig 2002, 50ff.).

Hinsichtlich der Trommel als Hauptpercussionsinstrument liegt die Besonderheit – wie bereits angeschnitten – außerdem in dessen sogenannter „Sprachfunktion“. Diverse Autoren weisen darauf hin, dass besagtes Instrument die Fähigkeit besitzt, afrikanische Sprachen zu imitieren und demnach jeder traditionelle, afrikanische Rhythmus in eine Art Formel übersetzt werden kann. Diese besondere Beziehung zwischen Sprache und Musik ist tief in der afrikanischen Kultur verankert und spiegelt sich beispielsweise auch semantisch insofern wider, als dass in einigen afrikanischen Sprachen die Begriffe für „musizieren“ und „sprechen“ sowie „Klang“ und „Stimme“ identisch sind. Anders als in europäischen Kontexten herrscht somit eine untrennbare und immanente Verbindung zwischen Tanz und Musik, welche die Trennung beider Elemente aus afrikanischer Perspektive undenkbar macht (vgl. Miller Chernoff 1993, 99ff.).

Aber auch im kulturellen Bildungskontext hierzulande können besagte Qualitäten insofern operationalisiert werden, als dass die Bewegungsabfolgen bekannter Tänze den jeweiligen Rhythmen zugeordnet werden und durch die Intensität beziehungsweise Betonung einzelner

Trommelschläge die jeweiligen Tanzbewegungen individuell von Seiten des Musikers aktiv unterstützt werden können. Letzteres ermöglicht es, in der Praxis anstelle erklärender Worte fast unbemerkt Akzente der Trommler im Tanz einzusetzen, indem beispielsweise bei Hektik in der Tanzgruppe leisere Trommelschläge gespielt werden oder mittels kräftiger Trommelschläge ein Gefühl von Sicherheit vermittelt wird. Hinsichtlich der Teilnehmenden führt dieses dialogische Prinzip dazu, dass sie durch besagte Unterstützung selten das Gefühl haben, etwas falsch zu machen, was sich sehr positiv und motivierend auf die Lernerfahrung auswirkt und im Kontext kultureller Bildungsarbeit dessen Grundprinzipien praktisch umsetzt (vgl. Blerch und Brugger 1993, 40ff.). Im interkulturellen Kontext können somit nicht nur Erklärungspausen vermieden, sondern auch bestehende Sprachbarrieren umschifft werden. Diesbezügliche Grenzen decken sich mit der zuvor aufgeführten Problematik im Rahmen des Gruppenrhythmus, da auch hier Grundvoraussetzung ist, dass sich der Tänzer entsprechend auf die Musik einlassen kann. In Bezug auf die Rolle des Musikers erwächst aus dieser speziellen dialogischen Beziehung die Aufgabe, die Musik entsprechend der individuellen körperlichen und geistigen Verfassung der Tänzer zu gestalten. Laut Cudjoe liegt die Professionalität demnach in der Kunst, Vorgaben zeitlich so zu konzipieren, dass dadurch die physische und geistige Energie eines Tänzers im psychologisch wichtigen Moment verstärkt wird (vgl. Cudjoe 1953, 282). Im Projektkontext wird dies durch die Formulierung, dass afrikanische Künstler derzeit zumeist intuitiv therapeutisch tätig seien deutlich, was erneut die beidseitige Relevanz und Notwendigkeit der Koproduktion zwischen traditionell ausgebildeten Musikern sowie professionellen Akteuren der Sozialen Arbeit unterstreicht.

3.2.4 Der Körper als Medium

Generell liegen im leiblichen Erfahrungsprozess und in der qualitativen Erweiterung und Ausdifferenzierung des körperlichen Ausdrucks und Bewegungspotenzials wichtige Ressourcen der künstlerischen und ästhetischen Bildung.

Zentrale Aspekte stellen diesbezüglich eine sensible, nachspürende und bewusste tänzerische Körper- und Bewegungsbildung mit dem Akzent der bewussten Artikulation von Bewegungsmustern sowie die Entwicklung grundlegender rhythmisch-musikalischer sowie gestalterischer Fähigkeiten dar (vgl. Fleischle-Braun 2012, 585).

Aufgrund neuer Bewegungsmuster und Ausdrucksmöglichkeiten der afrikanischen Tanztechnik führt die körperliche Betätigung außerdem zu einer Erweiterung des individuellen Bewegungsvokabulars, wobei beispielsweise Körperzentren mit einbezogen werden, welche in

der deutschen Kultur weniger thematisiert oder gar keine Beachtung finden (vgl. K. Berger 1998, 83).

Besagte Erweiterung wirkt sich diesbezüglich nicht nur positiv auf das – vor Allem auf künstlerischen Aspekten beruhende – tänzerische Interesse und den Fitnessaspekten des Tanzes aus, sondern birgt außerdem das Potential, kulturelle Bildungsprozesse zu evozieren (vgl. Hubrig 2002, 40). Das vorgestellte Projektvorhaben spiegelt diesbezüglich die Auffassung Peter Weinbergs wider, wonach wir uns im Tanz durch die Übernahme fremder Bewegungskultur sogenannte „Bewegungslebensmittel der Menschheit“ aneignen, welche einen erheblichen Mehrwert darstellen. Entsprechend fatal wäre es laut Weinberg, die fremde Beweglichkeit wieder an die Fremden binden zu wollen, womit wir uns gleichzeitig wieder von ihnen distanzieren könnten (vgl. Hubert 1995, 90). Im Umkehrschluss kann demzufolge die interkulturelle Beschäftigung mit dem Gegenstand des Tanzes zur Sozialen Inklusion einer multikulturellen Gesellschaft beitragen und die Gleichberechtigung aller sowohl im Sinne des vorgestellten Projektvorhabens als auch der Zielsetzung professioneller Sozialer Arbeit (vgl. Punkt 2.2) fördern.

Wie bereits im Kontext der Bildungspotenziale angeschnitten, liegt dem Projektvorhaben ein Körperbild auf Basis der afrikanischen Bewegungskultur zu Grunde, welches sich grundlegend insbesondere hinsichtlich der europäischen Idealvorstellungen eines jungen, schlanken Tänzers unterscheidet. So behauptet beispielsweise Silke Hubrig: „Der Umgang mit dem Körper wird in unserer Gesellschaft auf Körperhülle, bzw. Körpermanipulation reduziert. Im afrikanischen Tanz bekommt er seine eigentliche Bedeutung zurück, indem beispielsweise nahezu alle Körperteile aktiviert werden.“ (Hubrig 2002, 40). Besagte Charakteristik birgt im Vergleich zu anderen Tanzformen den Vorteil, dass der afrikanische Tanz häufig als individuell geeignete Form des Bewegens wahrgenommen wird, wenn zwar tänzerisches Interesse besteht, aber aufgrund der sehr zielorientierten Bewegungsformen des hiesigen tänzerischen Angebotes in Deutschland oder aufgrund anderer Faktoren, wie z. B. den Gefühlen nicht dem gängigen Schönheitsideal zu entsprechen, das Gefühl von tänzerischer Unzulänglichkeit produziert wurde. Indem in Afrika alle Menschen unabhängig von Alter und Körpermaßen tanzen, wird somit der im Praxisprojekt anvisierten Zielvorstellung der Sozialen Gerechtigkeit entsprochen (vgl. K. Berger 1998, 83ff.).

Ähnlich der Alltags- und Arbeitsbewegungen, wie beispielsweise das stereotypisierte Lastentragen auf dem Kopf, um die natürliche Krümmung der Wirbelsäule beizubehalten, gestalten Afrikaner auch ihre Tänze prinzipiell körpergerecht. Kulturanthropologisch sind Letztere aus entsprechenden Alltagsbewegungen einer ursprünglichen naturverbunden Kultur

hervorgegangen, sodass sie mittels harmonischer, ökonomischer und flexibler, gelenkschonender Bewegungen der natürlichen Struktur des Körpers entsprechen und somit die intendierte Übertragung hinsichtlich alltagskultureller Bezüge zusätzlich unterstützt wird. Besagte Natürlichkeit wird außerdem durch den rhythmischen Wechsel von Spannung und Entspannung in den Tanzbewegungen sowie das Zusammenspiel von Bewegungsrhythmus und Atemrhythmus unterstrichen, wobei der Körper als holistische Einheit betrachtet wird, die einem Bewegungsimpuls folgt.

Aus den aufgezeigten alltagskulturellen Bezügen sowie der Relevanz des jeweiligen Kontextes wird allerdings auch deutlich, dass Natürlichkeit diesbezüglich immer relativ zum jeweiligen Subjekt ist. Für Europäer können diese Bewegungen daher aufgrund ihrer Lebenswelt zunächst ungewohnt erscheinen, woraus die Notwendigkeit erwächst, diese behutsam an das neuwertige Bewegungsvokabular heranzuführen (vgl. Blersch und Brugger 1993, 11ff.). Sollte dieser Aspekt in der Praxisanwendung vernachlässigt werden, könnte dies nicht nur zu einer mentalen Überforderung der Tanzenden, sondern auch zu schwerwiegenden, gesundheitlichen Folgen führen. Eine intensive Körperarbeit und diesbezüglich die entsprechende Expertise der professionellen Leitung sind somit essenziell für den kulturellen Bildungsprozess (vgl. Carlbom 1992, 22f.). In Bezug auf das vorgestellte Praxisprojekt verdeutlicht dies exemplarisch die Relevanz der bereits mehrfach aufgezeigten Interdisziplinarität, da ich die Meinung vertrete, dass besagte Aspekte nicht alleinig von traditionell ausgebildeten Künstlern ausreichend bedient werden könnten.

Auf didaktischer Ebene ermöglicht der Körper als Medium außerdem körpereigene Erinnerungen an die Bewegungen und den Rhythmus, was letztendlich dazu führt, dass die Bewegungen im Nachhinein stärker abrufbar sind (vgl. K. Berger 1998, 94).

3.2.5 Thematischer Rahmen - Die Arbeit mit inneren Bildern und Metaphern

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Didaktik der sogenannten „afrikanischen Methode“ ersetzen innere Bilder, die den Sinn der Bewegungen verdeutlichen und damit den tänzerischen Ausdruck unterstützen sollen als verbale Hilfe zur Unterstützung der Tanzenden, konkrete Handlungsanweisungen (vgl. Franklin 1999, 23ff.).

Indem Germaine Acogny in ihrer tänzerischen Arbeit nicht wie im Europäischen das Wort „Schritt“, sondern „Bewegung“ verwendet, möchte sie hinsichtlich ihrer choreografischen, künstlerischen Arbeit den symbolischen Wert der Tanzfigur zum Ausdruck bringen, womit sie einen weiteren methodisch-didaktischen Grundpfeiler, den ich im Rahmen dieser Arbeit explizit beleuchten möchte, beschreibt. Ihren mit Symbolbildern, wie beispielsweise Perlhuhn,

Kutscher oder Adler betitelten Tanzfiguren, kommt der Bewegung ein höherer Stellenwert zu als dem Schritt, wobei besagte Bewegungen zwar auf den traditionellen, afrikanischen Überlieferungen basieren, aber diesbezüglich keine Rückkehr zu den Ursprüngen des afrikanischen Tanzes implizieren sollen. Vielmehr plädierte Acogny für eine Öffnung des afrikanischen Tanzes gegenüber anderen Tanzstilen, was erneut die Positionierung zwischen Tradition und Moderne des vorgestellten Praxisprojektes sowie den Bezug auf immanente Wirkprinzipien widerspiegelt (vgl. Blersch und Brugger 1993, 11). In Bezug auf Letztere dienen archetypische Bilder dem tanzenden Subjekt menschliche Lebensthemen auszudrücken und sich spielerisch mit individuellen und kollektiven Wert- und Normvorstellungen auseinanderzusetzen. „Obwohl Bewegung figürlich ist, tritt sie doch aus dem Bereich der reinen Gymnastik heraus, wenn man ihr einen Kontext gibt, indem man sie vor den Erfahrungshintergrund stellt, der ihr Bedeutung verleiht“ (Polster 1997, 153). So umschreibt Polster besagte Bildungsaspekte aus gestalttherapeutischer Sicht, wobei die aktive Vorstellung und Arbeit mit inneren und äußeren Bildern die ästhetische Erfahrung durch dessen individuelle Zuschreibungen erweitert und der Bewegung somit Bedeutung geschenkt wird. Dass die Imagination diesbezüglich mehr ist als reine Bewegungsmotivation verdeutlicht Anna Halprin mit ihrer Aussage, dass besagte Prinzipien auch dann eine Wirkung hätten, wenn sie lediglich vor dem geistigen Auge ausgeführt würden (vgl. Halprin 2000, 27).

Im Rahmen ihrer langjährigen Praxisforschung beobachtete sie, dass mittels besagter Bilder im Tanz individuelle und zugleich kollektive Motive zum Vorschein kamen. Auch wenn sich die visuellen Bilder aufgrund der Einzigartigkeit des Subjektes nicht starr kodieren lassen, zeichneten sich dennoch scheinbar immanente Symbole und Prinzipien ab, woraus Halprin – entsprechend der einleitend genannten Analogie des „Common Grounds“ im Rahmen des Praxisprojektes – folgerte: „In mir wuchs der Verdacht, dass einige der sich wiederholenden Bilder und Polaritäten etwas damit zu tun hatten, wie wir alle mit unserer gemeinsamen Umgebung, der natürlichen Welt und den Elementen verbunden sind, die letztendlich der Grund dafür sind, dass das Leben aller Menschen gewisse Gemeinsamkeiten aufweist“ (Halprin 2000, 11). Die körperliche Auseinandersetzung mit besagten Bildern dient diesbezüglich nicht nur interpersonell, sondern auch innerpersonell der nonverbalen Kommunikation, indem sie die Verbindung verschiedener Bewusstseins Ebenen ermöglicht. Als dialogischen, wechselseitigen Prozess lassen Bilder nicht nur Bewegung entstehen, sondern Bewegungen lassen auch Bilder entstehen. So erklärt Halprin: „[...] Der hier beschriebene Ansatz, die Bewegung zu mobilisieren, basiert auf der Überzeugung, dass vom kontrollierenden und zensierenden Verstand unabhängige Bilder und Emotionen auftauchen, wenn wir statt der Sprache der Worte

die Sprache der Bewegung benutzen. Worte bezeichnen, was wir bereits wissen; ausdrucksvolle Bewegungen offenbaren das Unbekannte. Empfindungen, Gefühle, Emotionen und Bilder, die lange in unserem Körper verborgen waren, treten durch Bewegung zutage. Dabei können wir auch alte Muster, Gewohnheiten und destruktive Überzeugungssysteme verändern“ (Halprin 2000, 34).

Besagte metaphorische Relevanz spiegelt sich neben den Tanzfiguren auch in Bezug auf die Themen und Motive des afrikanischen Tanzes, wie beispielsweise dessen charakteristische Erdbezogenheit, wider. Auf einer physischen Ebene spiegelt sich diese in der spezifischen Qualität der Körperhaltung, entsprechend ihrer stabilisierenden und orientierenden Funktion wider. Darüber hinaus beeinflusst der rein mechanische, physische Kontakt zum Boden auch die psychische Lage des Menschen, was für die Persönlichkeitsförderung im Rahmen der Tanzpädagogik aufgegriffen und genutzt werden kann (vgl. Hubrig 2002, 47f.).

Um Letzteres zu veranschaulichen, bezieht sich Claudia Grove in ihren Ausführungen auf gängige Redensarten wie beispielsweise „auf dem Boden der Tatsachen bleiben“ oder „den Boden unter den Füßen verlieren“, um den Bezug von Erdbezogenheit und dem Kontakt zur Realität am konkreten Beispiel zu illustrieren. Auch Selbstständigkeit und Unabhängigkeit würden als Attribute oft den Füßen und deren Kontakt zum Erdboden zugeschrieben werden, wie alltagssprachliche Ausdrücke wie z. B. „auf eigenen Füßen stehen“ zeigen (vgl. Grove 1999, 30).

Als konkretes Beispiel verdeutlicht im Rahmen der ethnologischen Tanzforschung das wesentliche Tanzmotiv der Fruchtbarkeit die Grenzen und potentiellen Risiken hinsichtlich der tanzpädagogischen Übertragung. Als Symbol der Fruchtbarkeit hatte dieses im traditionellen Kontext einen existenziellen Stellenwert und bezog sich nicht nur auf die menschliche Fortpflanzung, sondern in erster Linie auf die Fruchtbarkeit der Böden und Notwendigkeit des Regens, wobei dessen koitale Tanzbewegungen im europäischen Kontext häufig missverständlicherweise als Aufreizung im sexuellen Sinne verstanden werden (vgl. Berger 1984, 36ff.). Im Zuge dessen weist Silke Hubrig in ihren Ausführungen auf die damit einhergehenden Grenzen und potentiellen Risiken vor allem in Bezug auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen explizit hin und betont, dass besagte Zielgruppe aufgrund genannter Sexualisierung ihre Teilnahme zumal gänzlich verweigerten (vgl. Hubrig 2002, 62).

Ich vertrete allerdings persönlich die Position, dass gerade aus besagter Problematik die Chance erwächst, die hegemoniale Dominanzkultur sowie damit einhergehende Zuschreibungen adäquat zu reflektieren und aktiv zu hinterfragen, was letztendlich der Vorstellung von Sozialer Gerechtigkeit in Bezug auf die anvisierten Ergebnisse des vorgestellten Praxisprojektes

entspricht. Im Umkehrschluss würde die bloße Vermeidung bei der Auswahl der anzuwendenden Themen in Bezug auf besagte Zielgruppen zu der in Punkt 2.1 aufgezeigten Reproduktion bestehender Machtverhältnisse beitragen.

4. Relevanz und Nachhaltigkeit – methodische Potentiale, Risiken und Grenzen

Mit ihrer These, dass sich die Bildungspotentiale tanzkultureller Methoden nur in Abhängigkeit vom jeweiligen Tanz- und Kulturverständnis, der Zielsetzung des Angebotes sowie den gewählten Arbeits- und Vermittlungsweisen, welche wiederum eine bestimmte Auffassung vom lernenden Subjekt beinhalten, beurteilen lassen, umschreibt Fleischle-Braun vor dem Hintergrund der im Rahmen dieser Arbeit illustrierten Vielfältigkeit hinsichtlich aller drei der genannten Parameter sowohl die grundlegenden Grenzen als auch die pluralistischen Ausgestaltungsmöglichkeiten besagter Methodik (vgl. Fleischle-Braun 2012, 584).

Aus künstlerischer Perspektive, in Bezug auf das Tanzvermögen, kann der afrikanische Tanz aufgrund seiner Nähe zur Ursprünglichkeit des Tanzes als Basis für weitere Stile wie beispielsweise Jazztanz oder Hip-Hop genutzt werden. Generell schulen außerdem die **Aspekte** der Polyzentrik und Polymetrik das allgemeine Rhythmus- und Muskelempfinden, welche grundlegend für eine Vielzahl künstlerisch-ausdrucksvoller Gestaltungsarten sind. Weitere besondere Aspekte im Hinblick auf das Training und die Förderung der tänzerischen Fähigkeiten stellen neben generellen Fitnessaspekten wie der Förderung von Kraft, Beweglichkeit und Koordination das vergleichbar hohe Maß an Körperbewusstsein und das Erlernen von Atemübungen dar (vgl. Günther 1980, 24ff.).

Über besagte künstlerisch-ästhetische Bildungsaspekte hinaus erwächst aus der dargelegten, ganzheitlichen Betrachtung kultureller Bildung im Kontext professioneller Sozialer Arbeit der Anspruch, besagte Übertragungen und Gegenübertragungen zwischen der Kunst und dem Realen zu begleiten, zu unterstützen sowie zu reflektieren. Im Zentrum professionellen Handelns steht demnach das Spannungsfeld zwischen dem Erkennen und Reflektieren alltagskultureller Verhaltensweisen und der ungehinderten Fokussierung auf den künstlerischen Ausdruck mit dem Ziel, die Grenzen zwischen Tanz als Kunst und Tanz als kulturelles Erleben im Alltag aufzubrechen. In Bezug auf das im Rahmen der Wirkprinzipien aufgezeigte, im Tanz inbegriffene Potenzial zur Persönlichkeitserweiterung ist im genannten Kontext zu beachten, dass besagte Prozesse diesbezüglich größtenteils unbewusst stattfinden. Entsprechend ist die aktive Bewusstwerdung der im Tanz erfahrenen Gefühle von elementarer Bedeutung, sodass

zum Gelingen kultureller Bildungsangebote als Grundvoraussetzung entsprechend Räume geschaffen werden müssen, die besagtes ermöglichen (vgl. Artus 1992, 40).

Darüber hinaus geht mit letzterem die Gefahr einher, durch Grenzerfahrungen sehr starke Emotionen auszulösen, welche zwar größtenteils lediglich tanztherapeutisch gezielt operationalisiert werden, in der tanzpädagogischen Praxis aber dennoch ihren Raum haben und thematisiert werden müssen. Um diesbezüglich heftige psychische Auseinandersetzungen zu vermeiden, gilt es, von Seiten der professionellen Leitung die Tanzprozesse möglichst organisch zu generieren und entsprechend den Teilnehmenden die Dauer und Intensität der Beteiligung selbst zu überlassen, um keine Überforderung zu provozieren (vgl. Lander und Zohner 1997, 64ff.). Besagter Aspekt unterstreicht zudem exemplarisch meine These hinsichtlich der Relevanz der interdisziplinären Dimension des vorgestellten Projektvorhabens, indem veranschaulicht wird, inwiefern die bloße Übertragung therapeutischer Methoden dem Projektgegenstand keinesfalls gerecht werden würde.

Generell zeigen die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte außerdem, dass der Tanz eine starke gesellschaftliche Aufwertung erfahren und signifikant an Popularität gewonnen hat, was sich einerseits positiv hinsichtlich der Attraktivität der Angebote sowie dem damit in Verbindung stehenden Forschungsinteresse auswirkt, andererseits aber auch zu einer zunehmenden Ausdifferenzierung des pluralistischen Handlungsfeldes und inhaltlichen Diversifikation führt (vgl. Fleischle-Braun 2012, 585).

Hinsichtlich der Attraktivität der Angebote und somit ausschlaggebend im Hinblick auf die angestrebte Koproduktion mit den Teilnehmenden im Sinne professioneller Sozialer Arbeit spielt neben den bereits aufgezeigten künstlerischen und fitnessorientierten Aspekten der soziale Aspekt im Kontext des afrikanischen Tanzes aufgrund des Gruppenerlebnisses eine entscheidende Rolle (vgl. Hubrig 2002, 40).

In Bezug auf das gemeinschaftsbildende Potential lässt der Projektansatz „The Art to Dance Community“ somit über die bereits dargelegten kommunikativen und sozialen Funktionen hinaus auf Synergieeffekte schließen, indem das Gemeinschaftserlebnis einerseits die Annahme der Angebote fördert sowie andererseits als didaktisches Mittel dient, um Inhalte hinsichtlich eines harmonischen Gemeinschaftslebens zu vermitteln, ohne diese explizit zu nennen.

Außerdem birgt die aufgeführte strukturelle Besonderheit der Lebensweltbezogenheit afrikanischer Tänze zusätzliches Operationalisierungspotential. Indem die Projektaktivitäten direkt in die entsprechenden Lebenswelten integriert werden, können auch Rezipienten erreicht werden, die anderweitig kaum Zugänge zu künstlerischen Ausdrucksformen haben, ihr Interesse hinsichtlich Tanz und Musik anderweitig, womöglich niemals entdeckt hätten und

ihnen somit dieser Zugang zu ihrer eigenen Kreativität verwehrt geblieben wäre (vgl. Beyeler und Patrizi 2012, 600).

4.1 Professionalisierungsdebatten und Legitimationsdruck – zwischen künstlerischer Freiheit und individualisierter Hilfe

Wie die vorherigen Ausführungen verdeutlicht haben, bewegt sich kulturelle Bildungspraxis in diversen Spannungsfeldern, was einerseits auf die mangelnde Fachdidaktik und Problematik hinsichtlich der Wirkungsforschung sowie andererseits auf die Einzigartigkeit des Erlebens zurück zu führen ist.

Zwischen Bildung als Selbstzweck und zweckrationaler Verwertbarkeit verlangt die Wissenschaft zunehmend Wirkungsnachweise, sodass der Legitimationsdruck, welcher wiederum vom jeweiligen Bildungsverständnis abhängt, steigt.

Wie in Punkt 2.1.2 aufgezeigt wurde, unterscheidet sich das Bildungsverständnis im Kontext kultureller Bildung grundsätzlich von formalen Kontexten, sodass diesbezüglich auch die Notwendigkeit einer neuen Perspektive hinsichtlich der Analyse der Lehr- und Lernprozesse erwächst. Entsprechend fungiert die formale Bildungsforschung nicht als integrierende Kraft der Forschung im Feld der kulturellen Bildung, sodass Fragestellungen, Forschungsergebnisse und Forschungsmethoden derzeit häufig nur innerhalb abgegrenzter disziplinärer Diskurse wahrgenommen werden und das Handlungsfeld vornehmlich durch die Praxis definiert bleibt und über wenig wissenschaftliche Fundierung verfügt (vgl. Fink 2012, 12ff.).

In Anlehnung an die Definition des didaktischen Gegenstandes als die Entwicklung von Theorien und Konzepten, welche Prozessoptimierung sowie die zielgerichtete Auswahl und Anwendung von theoretischem Wissen ermöglichen, sollen im Projektkontext allgemeine, theoretische Raster, worauf sich sowohl die Aktivitäten als auch die im Prozess generierten Praxisformate stützen und dessen struktureller Aufbau aufgrund der Wechselwirkungen des Theorie- und Praxistransfers einen stetigen Rückkopplungsprozess evozieren, entwickelt werden, um konzeptionell die Ansprüche von Professionalität und individualisierter Hilfe zu vereinen (vgl. Meis und Mies 2012, 57).

Entsprechend des derzeitigen Paradigmenwechsels hinsichtlich der Möglichkeiten zur Qualitätsentwicklung und Sicherung spiegelt das Projektvorhaben Egers theoretische Annahmen wider, indem im Projektprozess gemeinsam kontextgebundene Qualitätskriterien und Evaluierungsstrategien entwickelt werden, um den verändernden Voraussetzungen und

divergierenden Herangehensweisen mittels passgenauen Verfahren zu entsprechen (vgl. Eger 2012, 182).

Ohne besagte Strategie im Detail auszuführen, möchte ich an dieser Stelle am Beispiel der Finanzierungs- und Vergabepaxis des Erasmus+ Programmes auf dessen generelle Problematik in Bezug auf die Ökonomik der Sozialen Arbeit aufmerksam machen. Im vorgestellten Projektvorhaben basiert die EU-Finanzhilfe größtenteils auf Pauschalbeträgen für Management- und Durchführung – abhängig von der Projektdauer und der Anzahl der Partnerorganisationen – sowie transnationale Projekttreffen, Reisekosten und individuelle Unterstützung – entsprechend der Anzahl der Teilnehmer, Distanz der Reise sowie Dauer der Aktivitäten. Durch besagte Finanzierungspraxis wird von Seiten der Kommission die Wirtschaftlichkeit der Mittelverwendung sowie die Einhaltung der Grundsätze der Gemeinnützigkeit bereits im Vorfeld sichergestellt und auf Nachweise hinsichtlich der tatsächlichen Kosten verzichtet (vgl. Europäische Kommission 2020: 262) was im Grundprinzip der Steuerung über den Output im Rahmen einer ergebnisorientierten Mittelbewirtschaftung auf nationaler Ebene entspricht. Entsprechend spiegelt besagtes Vorgehen den Ansatz einer integrierten Fach- und Ressourcenplanung insofern wider, dass die für das Projekt Verantwortlichen auch die entsprechende Ressourcenverantwortung gemäß des Ziels der technischen Rationalität erhalten und die Effektivität, sprich Zielerreichung im Fokus steht (vgl. Finis Siegler 2019, 162). Hinsichtlich der Steuerungswirkungen führt dies zwar zu einer flexibleren Mittelverwendung innerhalb der Organisationen, was allerdings aufgrund der unweigerlichen Kopplung an Macht- und Interessenskonstellationen sowie wirtschaftlicher Rationalitätsentscheidungen meiner Meinung nach nicht zwangsläufig der Intention einer Qualitätssteigerung aufgrund der fachlichen Expertise der Ausführenden entsprechen muss (vgl. Latte 2015, 41ff.).

Eine weitere Problematik in Bezug auf besagte Vergabe- und Finanzierungspraxis sehe ich in der Tatsache, dass die antragsstellenden Organisationen konkret sowohl für die Projektkonzeption als auch dessen Durchführung, Monitoring und Evaluation verantwortlich sind, was meiner Meinung nach die strukturelle Verortung meritorischer Güter im sozialstaatlichen Dreiecksverhältnis untermauert. Indem die Prinzipal-Agent Beziehung, in dessen Rahmen der Staat einen Träger zur Leistungserbringung beauftragt, lediglich auf den generellen Vorgaben des Programmleitfadens basiert, wird meiner Meinung nach nicht der intendierten Aufspaltung von Kostenträger und Leistungserbringer zum Zwecke der gegenseitigen Hilfe und Kontrolle entsprochen (vgl. Spiegel 2013, 85ff.).

Außerdem vertrete ich die Ansicht, dass besagte Forschungspraxis Finks Kritikpunkte hinsichtlich der Bildungsforschung kultureller Bildung insofern reproduziert, als dass keine diskursübergreifende, objektive Wissensgeneration vorgesehen ist und die einzelnen Forschungsergebnisse ohne Kontextualisierung vergleichsweise insignifikant sind.

4.2 Vielfalt als Mehrwert: Zwischen Kultureller Aneignung und Transkulturalität

In seiner Gesamtheit zielt „The Art to Dance Community“ darauf ab, als Modellprojekt einen Paradigmenwechsel von defizitorientierten Integrationsansprüchen hin zu kultureller Vielfalt als gesamtgesellschaftlichen Mehrwert anzustoßen.

Aus ethnologischer Perspektive treten diesbezüglich allerdings – wie bereits mehrfach skizziert – kulturspezifische Hürden bei dessen Übertragung als Kulturphänomen nach Deutschland auf, was in vielerlei Hinsicht sowohl Chancen als auch Risiken birgt.

In mehreren Beispielen wurde die Relevanz der jeweiligen „kulturbedingten Bedeutungswahrnehmung“ veranschaulicht, wobei nach dem Muster der selbsterfüllenden Prophezeiung die Erwartungshaltung des Subjektes entscheidend dessen individuelles Erleben beeinflusst. Indem ich einerseits aufgezeigt habe, inwiefern Zuschreibungen wie der „Exotenbonus“ positive Auswirkungen auf die Annahme und das Interesse der Teilnehmer tanzpädagogischer Angebote haben können und die gegensätzliche Weltanschauung zu einem Mehrwert werden kann sowie andererseits die damit einhergehenden Gefahren der Reproduktion und Verfestigung bestehender Vorurteile dargelegt habe möchte ich veranschaulichen, inwiefern besagte Aspekte im Kontext interkultureller Bildungsangebote eine tragende Rolle spielen, welche – um den Anforderungen professioneller sozialer Arbeit zu entsprechen – keinesfalls vernachlässigt werden dürfen.

Letzteres wurde darüber hinaus veranschaulicht, indem sowohl der Kultur- als auch Bildungsbegriff sowie dessen Bedeutung, Stellenwert und Wirkprinzipien in Abhängigkeit des jeweiligen Sinn- und Handlungskomplexes vor dem Hintergrund der Anforderungen einer multikulturellen, postmodernen Risikogesellschaft sowie dem Anforderungsprofil professioneller Sozialer Arbeit erörtert wurden.

Die im Rahmen meiner Ausführungen aufgezeigte Fokussierung auf immanente Prinzipien soll diesbezüglich zur Überbrückung besagter Diskrepanzen dienen.

Als vermeintlichen Widerspruch habe ich im Rahmen meiner Ausführungen sowohl den Mehrwert kultureller Unterschiede als auch dessen Diskriminierungspotentiale thematisiert.

Um besagte Aspekte zu vereinen, bedarf es meiner Meinung nach statt Assimilationsanforderungen eine gleichwertige Anerkennung kultureller Unterschiede.

Außerdem wurde mehrfach aufgezeigt, dass es – um das gemeinschaftsbildende Potenzial des afrikanischen Tanzes vollständig zu umreißen – einen Perspektivenwechsel hinsichtlich der Weltanschauung afrikanischer Kulturen bedarf.

Neben der bereits ausgeführten direkten Relation von Musik und Sprache sowie Klang und Wort spielt die Relation sowie Gewichtung hinsichtlich Form und Inhalt bei der Kommunikation eine entscheidende Rolle. Im Gegensatz zu unserem europäischen Verständnis werden im afrikanischen gesprochene Informationen nur zu einem sehr geringen Teil durch den Inhalt des Wortes per se vermittelt. Vielmehr kommt es auf die Tonqualität der Stimme sowie der Körpersprache an, die für die Bedeutung eines Wortes konstituierend sind, was als Tonsprache bezeichnet wird (vgl. Hubrig 2002, 18ff.).

Exemplarisch veranschaulichen besagte explizit dem afrikanischen Tanz zuzuschreibende Modalitäten, wie bereits angeschnitten, Potentiale und Möglichkeiten der Operationalisierung, welche über die Potenziale der hiesigen Tanzpädagogik hinausragen. Außerdem verdeutlicht beispielsweise das Polyzentrik und Polymetrik die Relevanz hinsichtlich der Zusammenarbeit mit traditionell ausgebildeten, afrikanischen Künstlern als Alltagsexperten. Um dessen Bedeutung verstehen zu können – so betont etwa Karin Berger in ihren Ausführungen – müsse der Umgang mit der Zeit in der afrikanischen Kultur berücksichtigt werden. Indem Zeit im afrikanischen Leben nicht als vorgegebene Linie verstanden werde, sondern als ein durch das Erleben geschaffenes Produkt, könne jeder einzelne Rhythmus als eigene, produzierte, zeitschaffende Handlung betrachtet werden, womit durch Polymetrik letztendlich mehr als eine Zeit entstünde (vgl. K. Berger 1998, 62ff.).

Durch die bewusste Wahl des Konjunktives möchte ich am genannten Beispiel die Grenzen der subjektiven Betrachtungsweise als weiße Europäerin mit einer dominanzkulturellen Perspektive veranschaulichen und somit beispielhaft besagte Grundproblematik aufzeigen.

Auch didaktisch führt die in Punkt 3.2.3 erörterte Beziehung zwischen Sprache, Musik und Bewegung in afrikanischen Kontexten zu Disparitäten, indem der Klang der Instrumente nicht nur die gesprochene Sprache imitiert, sondern auch vice versa die gesprochene Sprache der Bewahrung und Dokumentation rhythmischer Vielfalt dient. So gerät das standardisierte Festhalten von Musik in Form von Notenbildern in einem Lehr- und Lernumfeld, in dem sich Musiker Rhythmen in erster Linie über gesprochene Silben, die den Klang ihres Instruments perfekt imitieren, aneignen, an seine Grenzen. Der international renommierte Musikarrangeur Letiers Leite vertritt diesbezüglich sogar die These, dass es unmöglich sei, mit dieser Methode

die unzähligen Verschiebungen in Betonung, Melodie und Dynamik, die sich durch unterschiedliche Fellspannungen der Trommel ergeben und jedem Musikstück seine individuelle Identität verschaffen, festzuhalten (vgl. Hubrig 2002, 57ff.).

Ähnlich der Rhythmik wirft besagtes Beispiel die Frage auf, inwiefern unsere gängigen, methodisch-didaktischen Instrumente geeignet sind, die Komplexität afrikanischer Musik- und Tanztraditionen abzubilden, wodurch die vielfältigen Diskriminierungsebenen veranschaulicht und hegemoniale Qualitätsvorstellungen hinterfragt werden. Entsprechende Beispiele sollen diesbezüglich hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Gradwanderung zwischen Inklusions- und Assimilationsforderungen sensibilisieren und im Hinblick auf die vorherrschende westliche mediale und diskursive Repräsentation Afrikas eine differenziertere Perspektive eröffnen.

Mit der Frage hinsichtlich der Authentizität wurde außerdem die potentielle Thematik der kulturellen Aneignung angeschnitten. Letzteres wurde zwar mittels des dargelegten Kulturverständnisses als dynamisches Konstrukt sowie der Zusammenarbeit mit traditionell afrikanischen Künstlern zum Teil entkräftet, aber sollte im Rahmen der interkulturellen Übertragung als potentielle Problematik meiner Meinung nach dennoch nicht vernachlässigt werden. Vielmehr vertrete ich die Ansicht, dass gerade aufgrund der hegemonialen, eurozentrischen Perspektive häufig die Grenzen zwischen kultureller Teilhabe und ungefragter Aneignung nicht wahrgenommen werden, was eine Sensibilisierung diesbezüglich notwendig macht, um die verschleierte Fortsetzung kolonialer Strukturen zu verhindern.

5. Fazit und Ausblick – Kontextualisierung und Aufbauprojekte

Entsprechend dem zu Beginn dargelegten Anspruch im Rahmen dieser Arbeit an theoretische Debatten anzuknüpfen und praktische Lösungsansätze hinsichtlich derzeitiger, gesellschaftlicher Herausforderungen zu bieten, zielen meine Ausführungen nicht darauf ab, diesbezüglich allgemeingültige Antworten zu liefern. Vielmehr ging es mir darum, die Relevanz und Komplexität des Handlungsfeldes zu skizzieren sowie exemplarisch dessen Spannungsfelder und Widersprüche abzubilden. „The Art to Dance Community – an African Way of European Inclusion“ soll entsprechend konkrete Möglichkeiten der praktischen Umsetzung aufzeigen und als „Reise“ – wie einleitend betitelt – der gemeinsamen Suche nach gelebter Sozialer Gerechtigkeit, dienen.

Durch die differenzierte Betrachtung des zu Grunde liegenden Kultur- und Bildungsverständnisses, kultureller Bildung als Dachbegriff und Methode Sozialer Arbeit sowie Tanz als Methode kultureller Bildungsarbeit, wurde der Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven heraus beleuchtet, wobei die aufgezeigten Überschneidungen und Ergänzungen auf die generelle Kompatibilität der Subsysteme schließen lassen.

Die „Mudra Afrique“ wurde als avantgardistisches Vorbild vorgestellt und im Rahmen der Ausführungen deutlich, was dessen Begründer Maurice Béjart meinte, wenn er den afrikanischen Tanz als „totale Kunst“, die als audiovisuelle Darbietung zugleich Musik, Tanz, Gesang und rhythmisches Gedicht sei, betitelte. Hinsichtlich der Bildungspotenziale hat die Analyse der afrikanischen Tanzpädagogik entsprechend einen integrierenden Ansatz, welcher diverse Sinneseindrücke und ästhetische Weltzugänge vereint, aufgezeigt. In Bezug auf die anvisierte Operationalisierung wurden anhand der wechselseitigen Bezugnahme zwischen Alltagserleben und künstlerischem Schaffen einerseits dessen generelle Vielfalt veranschaulicht sowie andererseits konkrete Praxisansätze vorgestellt. Ähnliches gilt auch in Bezug auf die methodisch-didaktischen Grundpfeiler, wobei die genannten Beispiele mein Selbstverständnis einer praxisorientierten Profession widerspiegeln und den konkreten Bildungsprozess exemplarisch erörtern.

Entsprechend des dargelegten ganzheitlichen Verständnisses kultureller Bildung wurde mit dem Projektansatz aufgezeigt, wie Inklusionsansprüche sowohl auf Seiten der Rezipienten als auch Produzenten kultureller Bildungsangebote parallel umgesetzt werden können, um im Sinne der Koproduktion Sozialer Arbeit, bestehende Machtgefälle ebenenübergreifend zu durchbrechen.

Indem exemplarisch die Grenzen einer Betrachtungsweise auf Basis europäischer Denkmuster sowie alternative Konzepte hinsichtlich des Verständnisses von Didaktik, Ästhetik und Kultur aufgezeigt wurden, wurden derzeitige Inklusions- und Assimilationsdebatten erweitert und in Frage gestellt. In Bezug auf die Soziale Arbeit erwächst daraus die Notwendigkeit, die eigene dominanzkulturelle Perspektive zu reflektieren und entsprechend dessen Wert- und Normzuschreibungen als Maßstab professionellen Handelns zu hinterfragen sowie als Menschenrechtsprofession eine Demokratisierung der Kunst- und Kulturwelt anzustoßen.

Anhand der beiden Themenkomplexe hinsichtlich besagter alltagskultureller Bezüge einerseits sowie der strukturellen Verortung andererseits wurde außerdem die Vielschichtigkeit des Handlungsfeldes abgebildet.

Generell lässt die Tatsache, dass „The Art to Dance Community – an African Way of European Inclusion“ unter allen Projektvorschlägen der Erwachsenenbildung von der Europäischen

Kommission zur Förderung ausgewählt wurde, grundsätzlich auf dessen Potentiale schließen. Des Weiteren könnte man allerdings anhand der Auswahlkriterien hinsichtlich der Sozialen Inklusion eine erfolgsversprechende Methodik vermuten, wobei erst durch den Gesamtzusammenhang deutlich wird, dass besagte Folgerungen nichts über die tatsächliche Bildungswirkung aussagen (vgl. Punkt 4.2). Beispiele wie diese demonstrieren meiner Ansicht nach die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung, was mich letztendlich dazu motiviert hat, in meinen Ausführungen um den Gesamtzusammenhang zu skizzieren, diverse Themenfelder anzuschneiden, auch wenn der Rahmen dieser Arbeit diesbezüglich keine detaillierte Ausführung zulässt.

Trotz der angeschnitten Kritikpunkte vertrete ich allerdings die Meinung, dass durch die Tatsache, dass mittlerweile auch die beiden Aufbauprojekte „The singing Body – physical empowerment for European values“ sowie „Embodiment Digital: Mind the Gap – Art as a Sealant in times of Social Distancing“ die Förderzusage der Europäischen Kommission erhalten haben, dem Anspruch eines Modellprojektes auf konzeptioneller, theoretischer Ebene insofern bereits entsprochen wurde. Diesbezüglich spiegelt die von der Kommission gewählte Priorität der „Entwicklung von Fertigkeiten und Integration durch Kreativität und Kunst“ außerdem die zuvor ausgeführte Relevanz und Aktualität hinsichtlich der Thematik wider, indem Partnerschaften für Kreativität dazu führen sollen, Menschen mit den Instrumenten und Kompetenzen auszustatten, die sie für die Schaffung kreativer und innovativer Lösungen hinsichtlich völlig neuer Risiken und gesellschaftlicher Herausforderungen benötigen. Konkret sollen Bildungsangebote mit kultureller, kreativer Komponente so die Kreativität in der Bildung fördern, die jeweiligen Sektoren verzahnen und somit widerstandsfähiger machen sowie mittels innovativer Ansätze hinsichtlich der Förderung eines partizipatorischen und interkulturellen Dialoges zur sozialen Inklusion beitragen (vgl. Europäische Kommission 2020: 267). Die derzeitige Krisensituation beeinflusst nicht nur die Praxis der Kunst- und Kulturbranche erheblich, sondern wirkt sich auch auf dessen theoretische Diskurse aus. Entgegen der positiven Haltung besagter Sonderausschreibung der Kommission, haben die derzeitigen Beschränkungen hierzulande eine Debatte hinsichtlich dessen implizierten Wertungen angestoßen. Es wird kritisiert, dass die Kultur zur Freizeitgestaltung degradiert und somit dessen fundamentale gesellschaftliche Relevanz missachtet wurde und die Diskrepanz hinsichtlich der besonderen auch verfassungsrechtlich geschützten Rolle der Kultur und der derzeitigen politischen und gesellschaftlichen Praxis, entsprechend meinen Ausführungen, verdeutlicht.

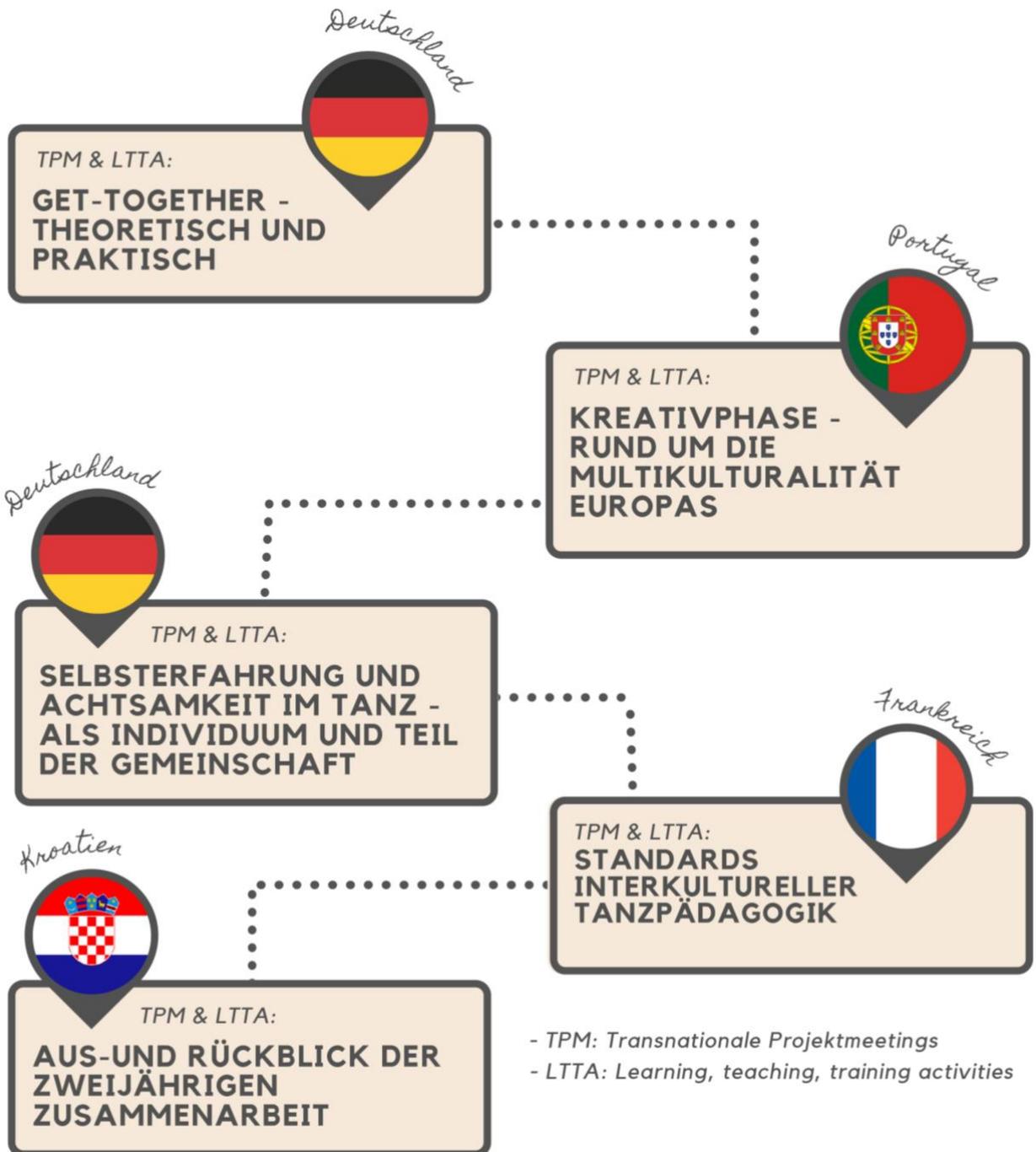
Insgesamt spiegelt das Projektvorhaben „The Art to Dance Community - an African Way of European Inclusion“ ein postmodernes, anthropologisches Verständnis hinsichtlich eines Paradigmenwechsels im Diskurs zwischen Alltagskultur und l’art pour l’art wider und stellt–um auf meine einleitende These zurück zu kommen – entsprechend zwar kein Patentrezept, aber einen Lösungsansatz hinsichtlich derzeitiger, gesellschaftlicher Herausforderungen dar. Meine vorherigen Ausführungen haben gezeigt, inwiefern Ersteres weder den theoretischen Überlegungen entsprechen noch faktisch umsetzbar wäre. Anhand der aufgezeigten Bildungsziele wurde im Rahmen dieser Arbeit außerdem deutlich, inwiefern herkömmliche, methodisch-didaktische Werkzeuge an ihre Grenzen stoßen, woraus die Notwendigkeit neuwertiger Ansätze erwächst. Des Weiteren haben die Probleme hinsichtlich der bloßen Übertragung therapeutischer oder künstlerische Methoden die Relevanz der Interdisziplinarität veranschaulicht. Mit dem aufgezeigten, afrikanischen Verständnis von Kultur als dynamisches Konstrukt wurde meiner Meinung nach ein zeitgemäßes Kulturverständnis vorgestellt. Entsprechend beantwortet das Projektvorhaben auf inhaltlicher Ebene die viel diskutierte Frage nach einer deutschen Leitkultur mit den in unserer Verfassung verankerten Werten. So bin ich persönlich der Auffassung, dass sich deutsche Identität durch die gleichwertige Anerkennung kultureller Unterschiede sowie der Wahrung demokratischer Grundprinzipien definieren sollte. Als Menschenrechtsprofession sehe ich die Aufgabe Sozialer Arbeit darin, Räume zu schaffen, in denen entsprechende Zukunftsansätze gemeinschaftlich entwickelt werden können, um Partizipation und Teilhabe auf allen Ebenen zu ermöglichen. Meiner Meinung nach liegt die Kunst der Profession darin, die aufgezeigten Spannungsfelder auszuhalten und konstruktiv mit immanenten Problematiken umzugehen. „The Art to Dance Community – an African Way of European Inclusion“ soll diesbezüglich eine entsprechende Plattform bieten, in der Gemeinschaft und Kultur neu gedacht werden und der Schutzmantel der Kunst eine konstruktive Auseinandersetzung sowohl hinsichtlich der Kolonialgeschichte als auch zukünftigen Herausforderungen ermöglicht und nicht zuletzt die Vision Anna Halprins praktisch umsetzt:

„ I imagine that when more of us begin to understand dance as a healing art, there will be a natural growth towards dance as a community art. This will be the next step in the evolution of reclaiming dance as a useful part of our lives ”

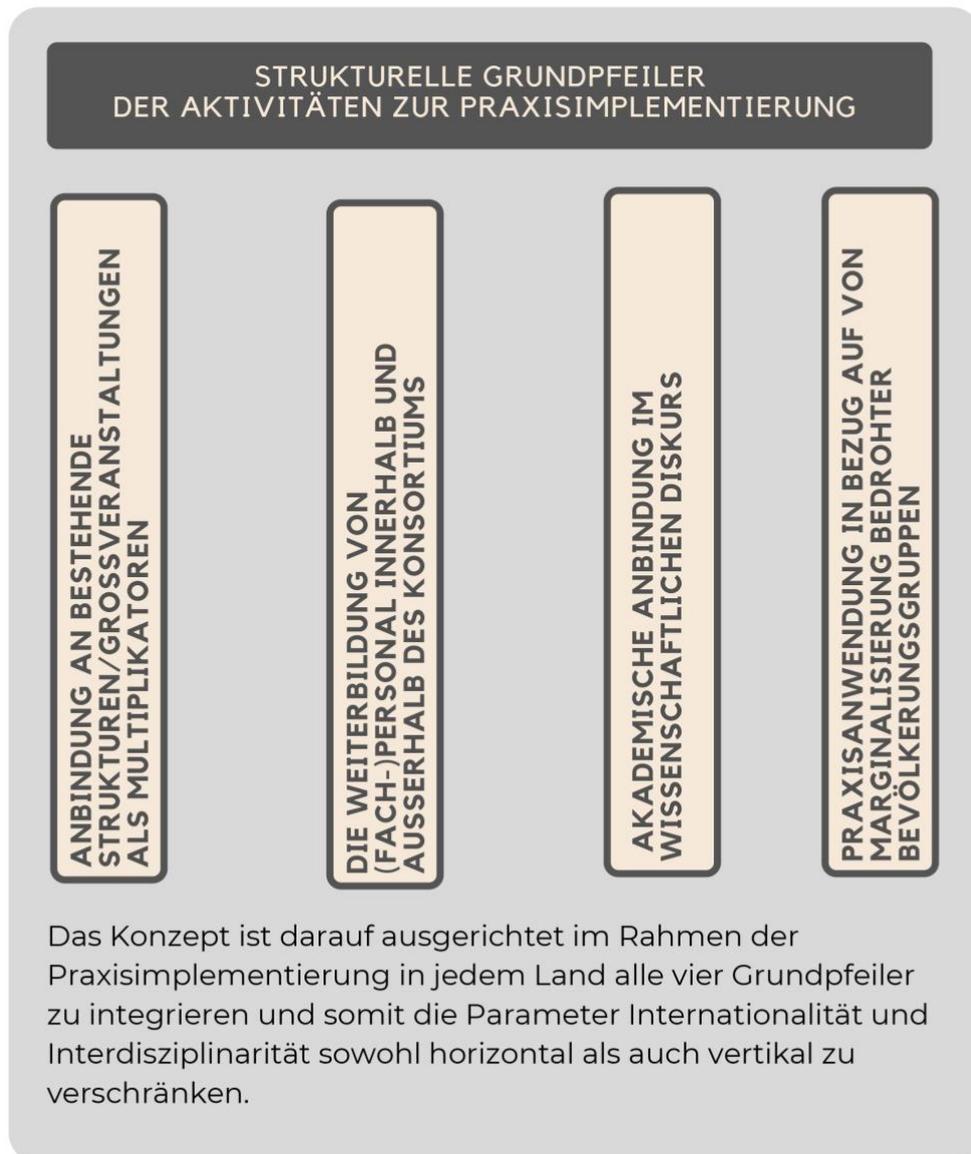
- (Wittmann, Schorn und Land 2012, 119).

Abbildungen:

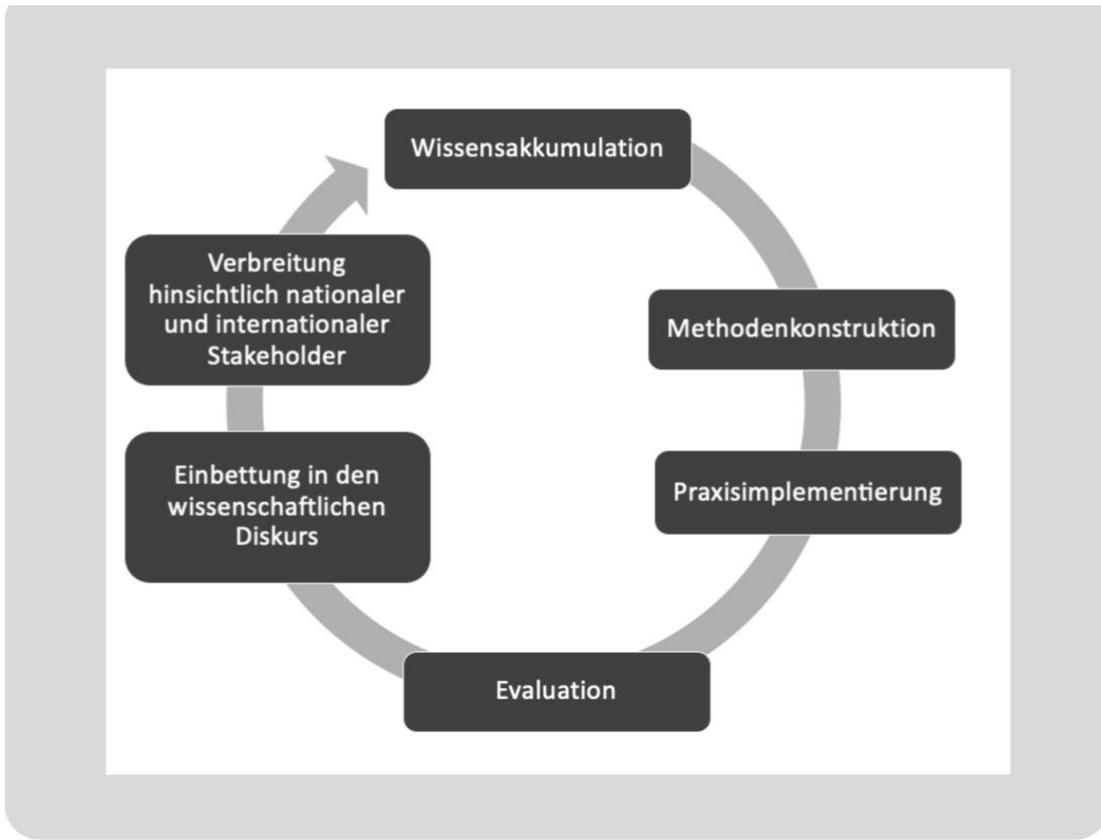
1. Die Projektaktivitäten



2. Strukturelle Grundpfeiler der Projektaktivitäten



3. Der Projektzyklus



4. Zusammensetzung des Konsortiums



Deutschland

TANZ DER KULTUREN E.V.

Die Grundidee basiert darauf mit den Mitteln afrikanischer Musiktraditionen, sprach- und kulturübergreifende Tanzevents zu gestalten sowie diesbezüglich eine integrierende Tanzpädagogik auf Basis gestalttherapeutischer Grundprinzipien zu entwickeln.

- Künstlerische Produktionen und soziokulturelle Bildungsprojekte in den Bereichen Tanz, Theater und Livemusik
- Ausbildungsinstitut für rituelle Tanzpädagogik
- Entwicklung, Lehre und Forschung der Bangoura Methode
- Vielfältiges Angebot an weiterführenden Modulen



TANZ DER KULTUREN



Deutschland

NAMASTAY- Social Justice Lab e.V.

- Netzwerk soziokultureller Projektentwicklung
- Transnationaler Verein mit Sitz in Offenbach am Main
- 2019 von StudentInnen der Sozialen Arbeit im Schwerpunkt Kultur und Medien an der Frankfurt University of Applied Sciences gegründet

In Anlehnung an Namasté, was eine Begegnung auf Augenhöhe und eine Grundhaltung voller Akzeptanz und Wertschätzung impliziert, steht NamaStay sinnbildlich für die Frage nach sozialer Gerechtigkeit und wie gesellschaftliche Räume zu Orten werden an denen man bleiben möchte.



Portugal

POPOLOMONDO

- Gemeinnützige Kulturorganisation; 2010 gegründet
- Spartenübergreifend zwischen Kunst, Kultur, Bildung, Gemeinwesen und Gesundheit tätig
- Schwerpunkte: Tanz- und Musikproduktionen, Forschung und Weiterbildung in interkulturellen Kontexten
- Tätigkeitsspektrum: interkulturelle und sozioeducative Trainingsangebote, Konferenzen, Seminare, Aufklärungskampagnen, Kulturförderung einschließlich R&D (Research & Development), Kulturveranstaltungen und audiovisuellen Produktionen
- Ziele: Förderung kultureller Vielfalt in Portugal; Verbreitung des portugiesischen Kulturguts



Frankreich

DJU-DJU

- Einrichtung mit Sitz in Pau
- Forschung und künstlerische Kreation zeitgenössischen Afro-Tanzes
- kreative, choreographische Produktionen; Ausbildungs- und Unterrichtsaktivitäten
- Bildungsprojekte in sozialen Einrichtungen
- Zentrum für künstlerische und kulturelle Entwicklung „Centre de Développement Artistique et Culturel Elijah“ in Quidah, Benin

Zwischen Tradition und Moderne zeichnet sich der interdisziplinäre Ansatz vor Allem durch die Kombination des offenen, freien Forschens und Experimentierens und dem respektvollen, wertschätzenden Umgang mit afrikanischem Kulturgut und dem Bewahren des Traditionsreichtums aus.



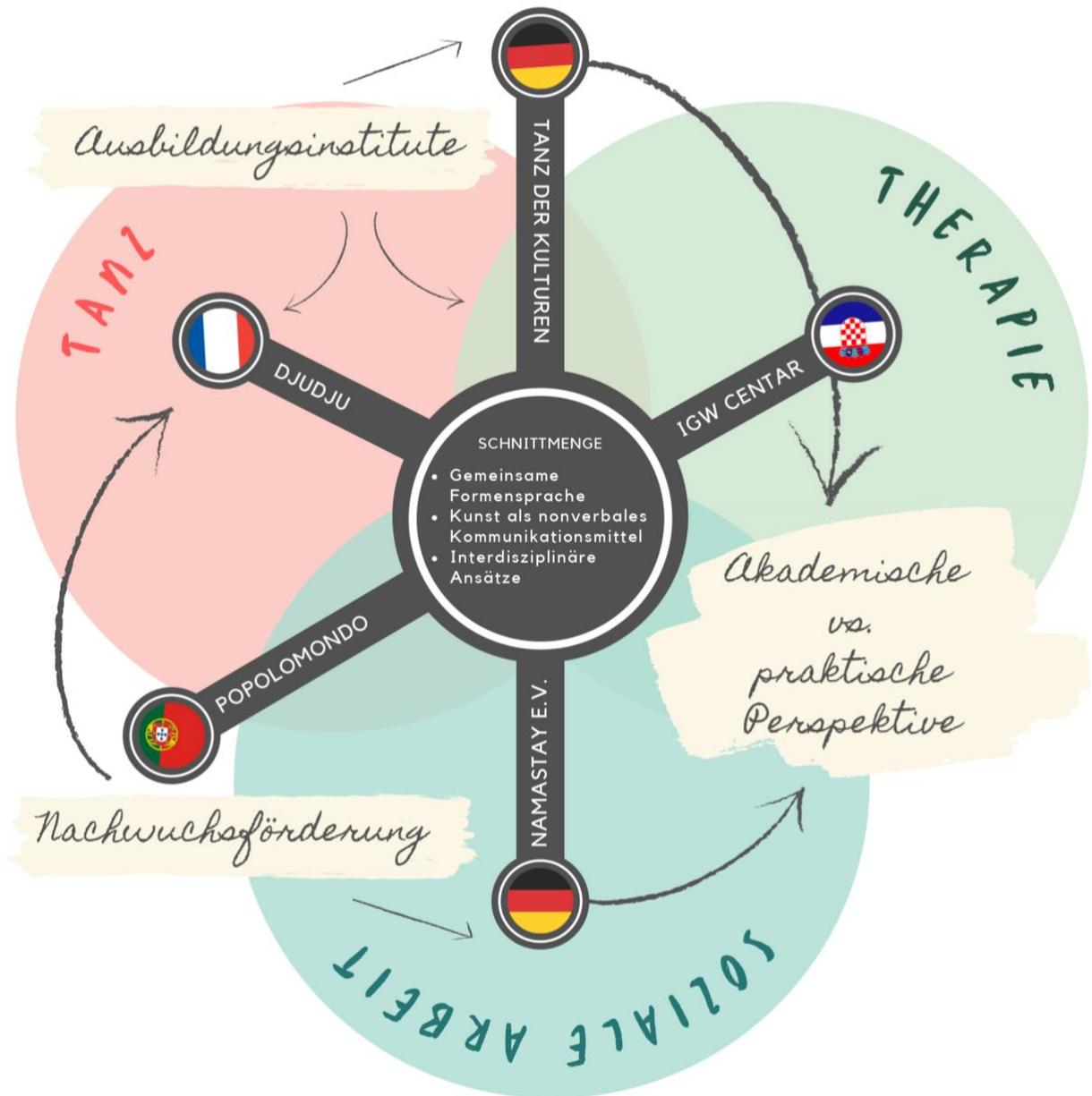
Kroatien

IGW CENTAR

- Internationales Ausbildungsinstitut seit 1975; traditionsreichstes und größtes Ausbildungsinstitut für Gestalttherapie in Europa.
- Angebotsspektrum: vierjährige Grundausbildung sowie vielfältige Zusatzausbildungen für Fachkräfte im psychosozialen Bereich
- Vom European Accreditation Psychotherapy Training Institute (EAPTI) sowie der European Association For Gestalt Therapy (EAGT) anerkannt
- Kollaboration mit Sigmund Freud Universität in Wien: IGW Programm als Masterabschluss in Gestalttherapie in Österreich und Slovenien akkreditiert.



5. Aufbau des Konsortiums



6. Kulturelle Bildung als Dachbegriff



Literaturverzeichnis

- ACOGNY, Germaine (1994): Danse Africaine. Afrikanischer Tanz. African Dance. Weingarten: Kunstverlag Weingarten.
- ARTUS, Hans-Gerd (1992): Probleme der Abgrenzung von Tanzpädagogik und Tanztherapie. (Band 3) In: Klein, Michael (Hrsg.): Jahrbuch Tanzforschung. Wilhelmshaven: Nötzel Verlag.
- BERGER, Karin (1998): Der Gahu. Ein Beispiel für die Übertragung westafrikanischer Tänze und Rhythmen nach Deutschland. Hamburg: LIT
- BERGER, Renato (1984): African Dance. Afrikanischer Tanz in Vergangenheit und Zukunft. Ursprung und Diaspora. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- BERTRAM, Georg W (2010): „Improvisation und Normativität.“ In: Brandstätter, Gabriele (Hrsg.)/Bormann, Hans-Friedrich/Matzke, Annemarie. Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. S. 21-39. Bielefeld: Transcript.
- BEYELER, Marie / PATRIZI, Livia (2012): Tanz - Schule - Bildung. Überlegungen auf der Erfahrungsgrundlage eines Berliner Tanz-in-Schulen Projektes In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.)/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang. Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- BIETZ, Jörg. (2005): Bewegung und Bildung - Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In: Roscher, Monika (Hrsg.) /Bietz, Jörg/ Lagig, Ralf. Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs-und Sportpädagogik. S. 83-122 Hohengehren: Schneider.
- BIETZ, Jörg / HEUSINGER, Brigitte (2010): „EigenSinn - Tanzen in der ästhetischen Bildung.“ In: Burghard, Helga (Hrsg.)/Walsdorf, Hanna. Tanz vermittelt - Tanz vermitteln. S. 58-70. Leipzig : Henschel.
- BLERSCH, Ines / BRUGGER, Barbara (1993): Tanzen zwischen Himmel und Erde. Afrikanischer Tanz-. Ostfildern.
- CARLBLOM, Ingeborg. (1992): Tänzerische Bewegungserziehung in der Krankengymnastik. Stuttgart: Gustav Fischer.
- CUDJOE, S.D (1953): „The Techniques of Ewe Drumming and the Social Importance of Music in Africa.“ vol.14 (no.3): 280-291. Atlanta: Pylon (Clark Atlanta University)

DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2014): Definition Sozialer Arbeit. Online im Internet: <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit.html>. (Stand: 7. November 2020)

DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2014): „Kommentar zur „Global Definition of Social Work“ Deutsche Übersetzung des DBSH - Stand 2014. Online im Internet: https://www/downloads/2014_DBSH_Dt_Übersetzung_Kommentar_Def_Soz_Arbeit_02.pdf. (Stand: 10. November 2020)

DEHARDE, Tai F. (1978): Tanz-Improvisation in der ästhetischen Erziehung unter dem Aspekt der Sinnhaftigkeit. Bern: Haupt.

EGER, Nana (2012): Zur Qualität künstlerisch-kultureller Bildungsangebote. Ein Vergleich internationaler Arts Education-Ansätze. Bd. Kulturelle Bildung vol.29. In: Wenzlik, Alexander (Hrsg.)/Fink, Tobias/ Hill Burkhard. Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie-und Forschungsansätze. München: Kopaed.

ELLERMANN, Ulla / FLÜGGE-WOLLENBERG, Barbara (2012): Tanz als Alltagskultur. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.)/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang. Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2020): Website der Europäischen Kommission. Erasmus+. Online im Internet: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/strategic-partnerships-field-education-training-and-youth_de. (Stand: 30. November 2020)

FINIS SIEGLER, Beate (2019): Ökonomik Sozialer Arbeit (3. überarbeitete und ergänzte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

FINK, Tobias (2012): Begrifflich, empirisch ,künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In: Wenzlik, Alexander (Hrsg.)/Fink, Tobias/ Hill Burkhard. Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie-und Forschungsansätze. München: Kopaed.

FLATISCHER, Reinhard (1984): Die vergessene Macht des Rhythmus. Essen: Synthesis.

FLEISCHLE-BRAUN, Claudia (2012): „Tanz und Kulturelle Bildung.“ In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.)/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang. Handbuch kulturelle Bildung. S. 581-588. München: Kopaed.

FRANKLIN, Eric N. (1999): Befreite Körper. Das Handbuch zur imaginativen Bewegungspädagogik. Freiburg: VAK-Verlag.

- FUCHS, Max (2001): „Kulturelle Bildung“: Zur theoretischen und praktischen Relevanz einer interdisziplinären pädagogischen Leitformel (Vortrag), Dortmund: Universität
- GÜNTHER, Helmut. (1980): Jazzdance.Geschichte.Theorie.Praxis. . Wilhelmshaven: Henschelverlag.
- GEBHARD, Ursula (1978): Bewegung und leiblicher Ausdruck als Aufgabe einer umfassenden Menschenbildung - unter besonderer Berücksichtigung des Tanzes. München.
- GROVE, Claudia. (1999): Wie geht's? Wie stehts? Körpererfahrung im Alltag. Stuttgart: Ernst Klett.
- GRUPE, Ommo. (1982): „Wohlbefinden und Bewegung im Sport.“ In: Gruppe, Ommo. Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf: Hofmann.
- HAAG, Herbert. (1996): Sportphilosophie - Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Hofmann-Verlag GmbH & Co. KG.
- HALPRIN, Anna. (2000): Tanz, Ausdruck und Heilung.Wege zur Gesundheit durch Bewegung, Bilderleben und kreativen Umgang mit Gefühlen. o.A.: Synthesis.
- HUBERT, Andrea. (1993): Das Phänomen Tanz. Gesellschaftstheoretische Bestimmung des Wesens Tanz. Bde. Sportwissenschaft und Sportpraxis, Band 90. Ahrensburg: Feldmann.
- HUBERT, Andrea. (1995): „Die Begegnung mit dem Fremden. Aspekte des Tanzes in der Körper-und Bewegungsarbeit am Beispiel Afrikanischer Bewegungsformen.“ In: Blanke, Beate (Hrsg.). Frauenforschung sichtbar machen. Sportwissenschaftliche Werkstattberichte. Hamburg.Diplomica GmbH.
- HUBRIG, Silke / BEDLEY, Björn (Hrsg.) (2002): Afrikanischer Tanz. Zu den Möglichkeiten und Grenzen in der deutschen Tanzpädagogik. Hamburg: Diplomica GmbH.
- INTERNATIONALER VERBAND DER SOZIALARBEITER (2005): Indigenen Völkern. Richtlinie zum Thema Menschenrechte. Online im Internet: <https://www.ifsw.org/indigenous-peoples/>(Stand: 5.November 2020)
- KAMPER, Dietmar / WULF, Christoph (1982): „Die Parabel der Wiederkehr. Zur Einführung.“ In Die Wiederkehr des Körpers, von Dietmar Kamper und Christoph Wulf. Frankfurt am Main : Suhrkamp.

- KLEIN, Gabriele (1994): „Dancing Politics: Worldmaking in Dance and Choreography.“ In: Klein, Gabriele/Noeth, Sandra. Emerging Bodies. The Performance of Worldmaking in Dance and Choreography. o.A.: transcript.
- LANDER, Hilda-Maria / ZOHNER, Maria-Regina (1997): Lehrererlebnis Tanz. Meditatives Tanzen in Gruppen. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- LATTE, Sebastian (2015): Die Ausschreibungspraxis der Agentur für Arbeit. Folgen bei Trägerwechsel von Ausbildungsbegleitenden Hilfen nach §§235,240ff. SGBIII. Hamburg: Diploma Verlag.
- LEVINAS, Emmanuel (1995): Zwischen uns. Versuch über das Denken an den Anderen. München: Carl Hanser.
- MEIS, Mona-Sabine / MIES, Georg-Achim (Hrsg.) (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien. Bd. 8. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- MILLER CHERNOFF, John. (1993): Rhythmen der Gemeinschaft. Musik und Sensibilität im afrikanischen Leben. Wuppertal.
- NA BEIM BIBB. (2020): NABIBB - BILDUNG FÜR EUROPA - Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Online im Internet: <https://www.na-bibb.de/themen/inklusion/>. (Stand. 12.12.2020).
- NIEKE, Wolfgang. 2012. Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden: Springer VS.
- POLSTER, Erving und Miriam. (1997): Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie. Frankfurt: Fischer.
- RÖHTIG, Peter. 1971. „Zur Theorie des Rhythmus.“ In: Röthig, Peter/ Bümmer Gertrud. Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. Stuttgart: Hofmann.
- REINWAND-WEISS, Vanessa-Isabelle. (2012): Kulturelle Bildung. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>. (Stand: 15. Oktober 2020).
- SCHMIDT, Dr. Manfred. (2015): „Deutschland braucht mehr Zuwanderung.“ Bildung für Europa - Nr. 2015/22: Migration und Bildung (Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB)) (22): 10-11.

SORELL, Walter. (1981): Der Tanz als Spiegel der Zeit. Eine Kulturgeschichte des Tanzes. Wilhelmshaven: Noetzel

SPIEGEL, Hiltrud von. (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt UTB .

STAEMMLER, Frank-M. (2009): Was ist eigentlich Gestalttherapie? Eine Einführung für Neugierige. EHP.

TIPPELT, Rudolf./ SCHMIDT Bernhard (Hrsg.) (2010) Handbuch Bildungsforschung. Bd. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WEITZEL, Julia (2012). „Forschungslabor: Szenisches Forschen.“ In: Wenzlik, Alexander (Hrsg.)/Fink, Tobias/ Hill Burkhard. Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie-und Forschungsansätze. München: Kopaed.

WIEDEMANN, Volkmer. 2006. Schöne neue Medienwelten? Bielefeld: GMK.

WITTMANN, Gabriele / SCHORN,Ursula und Ronit LAND, Ronit (2012): Anna Halprin. Tanz - Prozesse - Gestalten. München: K. Kieser Verlag.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig ohne Hilfe Dritter verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Offenbach, den 15.03.21
Ort, Datum


Unterschrift