

1 Einleitung

„Später sieht man die Dinge zweckentsprechender, im besten Einvernehmen mit der ganzen menschlichen Gesellschaft, die Jugend aber bleibt die einzige Epoche, in der man etwas gelernt hat.“ (Marcel Proust)

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Wenn es etwas gibt, was die Jugendphase kennzeichnet, so ist es die Bewegung in Zwischenräumen. Ein junger Mensch geht neue Wege, um sich einen eigenen Raum zu erschließen. Es ist eine suchende Bewegung, in der verschiedene Haltungen, Standpunkte und Kräfte ausprobiert werden. Jugendliche befinden sich auf vielfache Weise in Übergängen, auf der Suche nach Orientierung, Positionen und Perspektiven, um ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Dabei stellt sich die Frage, ob sie diese „Bewegung im Dazwischen“, so lautet der Titel des vorzustellenden Projektentwurfes, als eine Chance oder Zumutung erleben? Können sie das bewegte Jugendalter nutzen, um ihre Fantasien zu gestalten, Grenzen auszutesten und Differenzen zu erkennen, um so gemachte Erfahrungen für sich konstruktiv zu verwerten? Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, personale und soziale Kompetenzen zu entfalten, um sich zwischen den großen Entwicklungsaufgaben der Individuation und Integration bewegen zu können, sind benachteiligt (vgl. HURRELMANN, 1994: 25f.). Ein Weg der Unterstützung in den Bildungsgängen dieser Jugendlichen, der hier gesucht wird, ist der über den Körper und seinen vielfältigen Bewegungsformen in kulturpädagogischen Projekten.

Die vorliegende Arbeit untersucht den Beitrag kultureller Bildung angesichts aktueller Jugendprobleme, deren Bearbeitung in einer kulturpädagogischen Praxis mit sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen verdeutlicht werden soll. Darauf aufbauend geht es um die Entwicklung einer spezifisch körperorientierten Arbeitsweise in dieser Praxis. Für das Vorhaben wird

kein weiter bzw. holistischer Kulturbegriff zugrunde gelegt, der alle menschlichen Aktivitäten zur materiellen und ideellen Produktion gesellschaftlichen Zusammenlebens umfasst, wonach alle Bildung kulturelle Bildung wäre. In diesem Sinne kann eine Theorie der Kulturpädagogik kaum möglich sein, da sie einem permanenten Spannungsverhältnis zur wirkenden Praxis der unüberschaubaren Vielfalt allgemeiner kultureller Formen und der Dynamik gesellschaftlichen Wandels ausgesetzt wäre. Der engere Begriff von Kultur bezieht sich auf ein ästhetisch-normatives Ideal künstlerischer Aktivitäten sowie auf die Ausgestaltung spezieller, produktions- und vermittlungsästhetischer Aspekte, ohne den Bedeutungsumfang von Kultur darauf reduzieren zu wollen oder Zusammenhänge und gegenseitige Beeinflussungen des weiten und engeren Kulturverständnisses unberücksichtigt zu lassen (vgl. FUCHS b, 2002; FUCHS d, 2004).

Auf der Basis verschiedener Wissenschaftsdisziplinen soll der Frage nachgegangen werden, wie eine körperorientierte Kulturpädagogik theoretisch fundiert und ein didaktisch-methodisches Konzept eines besonderen kulturellen Handelns mit Jugendlichen, die durch Schulversagen, familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit, Armut oder Delinquenz oft mehrfach belastet sind, begründet und ausgestaltet werden kann. Dieses neu entwickelte Konzept beruht auf ästhetischem Erfahren, aktivem Umgehen, Gestalten und Reflektieren von jugendspezifischen Fragen und Themen mit allen Formen der Künste bis hin zu einer „Lebenskunst“, der größten und schwersten aller Künste, die die Gestaltungsfähigkeit des Lebensweges in einer Vielfalt von Optionen und Widerständen meint (vgl. SCHMID, 1998). Im Sinne gelingender Lebensführung, unter Einbeziehung einer dynamisch sich verändernden Kultur und einer Entwicklung des Möglichkeitssinns, kann gerade kulturelle Bildung die Lebenskunst von jungen Menschen als eine geschulte Wahrnehmungsfähigkeit sowie ein ausgebildetes Empfindungs- und Ausdrucksvermögen bereichern (vgl. GLASER, 2001: 56ff.; BKJ b, 2002: 56ff.).

Es zeigt sich, dass die meisten Konzepte kultureller Bildung in Theorie und Praxis auf die breite Bildungsbürgerschicht ausgerichtet sind bzw. soziale, bildungsspezifische und kulturelle Ungleichheiten in unserer Gesellschaft nicht überwinden können (vgl. THOLE/KOLFHAUS, 1994: 222ff.; BMFSFJ, 2005: 228ff.). Die Arbeit versucht sich deshalb den Bildern, die von Jugendlichen in den verschiedenen Ansätzen der Jugendkulturarbeit vorherrschen, zu nähern, um von dort her soziale Schließungen und Öffnungen zu beobachten. Kulturpädagogische Praxis umfasst eine Reihe von Lernzielen: Den unmittelbaren Umgang mit „Eindruck, Ausdruck und Gestaltung“, mit ästhetischen Erfahrungen und den damit verbundenen Erwerb von symbolhaften Sprachfähigkeiten, mit einem neu zu entwickelnden Interesse am Körper in seinen vielseitigen Perspektiven. Diese Praxis sollte in der heutigen Gesellschaft allen Schichten gleichermaßen auch in lokalen, milieuangepassten und lebens-

weltorientierten Kultureinrichtungen zugänglich sein (vgl. FUCHS, 1999: 235). Kulturpädagogische Angebote müssen offen, einladend und geschlechtergerecht sein, um möglichst vielen Jugendlichen sowohl kreativ-künstlerische Kompetenzen wie etwa die Entfaltung einer ästhetischen Symbolkompetenz, das Entwickeln neuer Perspektiven oder der Spiel- und Gestaltungsfähigkeit als auch psycho-soziale Kompetenzen wie Selbstwertgefühl, Einfühlungsvermögen, Toleranz oder Kooperationsfähigkeit zugänglich zu machen. Gerade benachteiligte Jugendliche erhalten damit neue Möglichkeiten, in der Unübersichtlichkeit und Unterschiedlichkeit sozialer Verhältnisse ihre eigenen und fremde ästhetisch-kulturelle Codes zu erkennen, zu verstehen, zu hinterfragen und selbst mit zu gestalten.

Dieser kulturpädagogische Prozess stellt sich wohl nicht leicht dar. Er löst keine aktuellen Probleme oder schafft Klarheiten in einer Welt, in der vor allem Unklarheit herrscht. Viel mehr lässt er Vieldeutigkeit und Veränderung zu. Er setzt auf Eigenverantwortung und Schaffenskraft im Gegensatz zur reinen Befriedigung durch Konsumgüter. Neben den Grundbedürfnissen des Menschen nach Geborgenheit, Nahrung und Anerkennung geht es in der kulturellen Bildung vor allem um die menschliche Sehnsucht nach sinnvoller, eigentätiger und kreativer Tätigkeit. Die Förderung dieses Potenzials ist nicht unabhängig von der Bildung und gesamten Entwicklung der Persönlichkeit zu sehen. Doch für Kinder und Jugendliche aus sozial- und bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen mangelt es nach wie vor an theoretischen Konzepten und praktischen Arbeitsformen, die sie zu gestalterischen Prozessen in ihrem Umfeld anregen. Hierzu gehören vor allem die Förderung der Selbstwahrnehmung und des symbolischen Selbstausdrucks in Musik, Bewegung und weiteren nichtsprachlichen Formen (vgl. z. B. BELGRAD/NIESYTO, 2001; FRISCH, 1999).

Das Ziel des vorliegenden Projektentwurfes liegt darin, vielfältige körperliche Erfahrungen auch jenseits kulturell festgelegter Bilder sinnlich erlebbar, spielerisch handhabbar, ironisch reflektierbar und eigenständig gestaltbar zu machen, da das Wissen vom Leben nicht im Denken aufgeht, sondern vom Bewegen und Fühlen in Schwingung versetzt wird. In belasteten Situationen reagiert der Körper oftmals mit Schmerzen, hoher Anspannung, Verkrampfung oder auch Schläffheit. Über Bewegung, hier im Besonderen die tänzerische, kann sich Linderung, Entspannung und neue Energie entwickeln. Von daher scheint der Ansatz des „kreativen Tanzes“ (vgl. HASELBACH, 1993; FRITSCH, 1997) für die kulturpädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen vor allem in der theoretischen Diskussion bisher zu wenig berücksichtigt. Es wird nachgeforscht, wie der kreative Tanz das Selbstwertgefühl des Einzelnen fördern kann. Dazu werden seine künstlerischen Arbeitsweisen (besonders: Improvisation und Gestaltung) sowie eine verstärkte Form gruppenbezogenen Arbeitens untersucht. Ein kulturpädagogisches Projekt, das mit

diesem Ansatz arbeitet, kann für benachteiligte Jugendliche ein Angebot sein, ihre eigenen Stärken und Schwächen, ihre unterschiedlichen Emotionen und Wünsche auf eigenwillige Art und Weise neu zu entdecken und auszudrücken. Der Tanz leistet seinen Beitrag auf non-verbale und präsentative Art, so dass es für die teilnehmenden Jugendlichen spannend, auch verwirrend und freudevoll wird, sich in den Zwischenräumen ihrer aktuellen Lebensphase zu bewegen.

Kulturpädagogische Arbeit fördert zu einem wesentlichen Teil innere, eher unbewusste, aber immer vorhandene Eigenschaften des Menschen wie Spontaneität, Spielfreude, Naivität und Imagination. Unser jetziges Erziehungssystem besitzt wenig Mittel, diese Fähigkeiten des Individuums zur Verwendung seiner eigenen einzigartigen Verhaltensvielfalt und seiner assoziativen Prozesse zu fördern, obwohl sie von entscheidender Bedeutung in der Persönlichkeitsentwicklung sind. Durch einen körper- und bewegungsorientierten Ansatz können gerade diese Potenziale der Individualität aufgebaut und gestärkt werden, da sie mit allen Körperdimensionen des Menschen verbunden sind. Er ermöglicht jedem, der sich darauf einlassen kann, den Erwerb von „Schlüsselqualifikationen“, die sowohl Selbst- und Sozialkompetenzen als auch Methodenkompetenzen für neue Alternativen im Umgang mit den unterschiedlichen Lebensanforderungen umfassen.

Bereits die Alltagsästhetik des Lebens- und Wohnraumes, der Schule, der Medien oder der Clique prägt die Identität von Jugendlichen. Dies birgt eine besondere Brisanz für Jugendliche, die durch konfliktträchtige oder ressourcenarme Lebensbedingungen in ihrer Herkunftsfamilie und durch ein selektives Schulsystem sozial- und bildungsbenachteiligt sind. Sie haben wenig geeignete Möglichkeiten, ihre eigenen Ausdrucksformen anerkannt zu entwickeln. Klassische Modelle der ästhetischen Erziehung werden in der Arbeit dahingehend überprüft, wie sie aufgrund ihrer Art der Beobachtungen und Beschreibungen auf aktuelle Probleme einer kulturellen Benachteiligung Jugendlicher zu übertragen sind und wichtige Aspekte zur Integration einbringen. Die Kulturpädagogik, die sich auf ästhetische Erfahrungen und Materialien verschiedenster Art bezieht, kann hier für Jugendliche eine ganzheitlich fördernde Rolle in der Begleitung zur Mündigkeit einnehmen. In diesem Zusammenhang ist zu beobachten, dass der Körper zu wenig in den Mittelpunkt pädagogischer Reflexion gerückt wird. Von daher ist das Ziel, eine eigene körperorientierte kulturpädagogische Arbeitsweise wissenschaftlich zu begründen und methodisch zu entwickeln. Sie setzt neue Impulse für eine kulturpädagogische Didaktik, im Sinne einer Erweiterung kulturpädagogischer Arbeit auf eine bisher wenig beachtete Zielgruppe und einer neuen inhaltlichen Verbindung: *Lebenserfahrung ist auch Körpererfahrung.*

Der kreative Tanz bietet dafür vielfältige Möglichkeiten des Eindrucks und Ausdrucks einer individuellen Sprache des innerlich und äußerlich be-

wegten Körpers. Die bildungs- und psychosozialen Wirkungen der Körper- und Tanzarbeit bei Jugendlichen, die sich in einer kontinuierlichen kultur- und sozialpädagogischen Praxis immer wieder erweisen, sollen untersucht werden. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der Steigerung des Selbstwertgefühls im Sinne einer Stärkung des Ichs in der Auseinandersetzung mit anderen in einer Gruppe; dies stellt ein zentrales pädagogisches Motiv der Arbeit dar (vgl. FINKE/HAUN, 2001; BASTIAN, 2002). Da „Körper-Themen“ für viele Jugendliche von hoher Bedeutung sind, befindet sich gerade hier die Chance, benachteiligten Jugendlichen über die Auseinandersetzung mit ihren körperlichen Eindrucks- und Ausdrucksmöglichkeiten, ihren übernommenen und eigenen Körperschemen, ihren eher weiblichen oder männlichen Energien, ihren starken und schwachen Kräften etc. eine für sie günstige Persönlichkeitsentwicklung trotz aller offenen und verdeckten sozialen Barrieren bereit zu stellen. Durch die Verknüpfung sozialpädagogischer Arbeitsweisen (Schwerpunkt hier: professionelle Beziehungsarbeit in einer Gruppe) mit künstlerischen Arbeitsweisen (Schwerpunkt hier: Körperarbeit und kreativer Tanz) entstehen neue Formen der Begleitung Jugendlicher. Um das kulturpädagogische Arbeiten im sozialen Feld auf beiden Ebenen zu erweitern und darüber hinaus für die Ausbildung zukünftiger Kulturpädagogen nutzbar zu machen, wird eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung angestrebt. Die handlungstheoretische Konzeption beruht auf einer erziehenden Praxis, die einen wertschätzenden und freudevollen Anspruch, keine Plan- und Machbarkeitsstrategien wider die Würde des jungen Menschen impliziert (vgl. OELKERS, 1991: 176). Gleichberechtigt Handelnde gestalten auf der Basis ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Fähigkeiten gemeinsam diese ästhetische und soziale Praxis. Die vorliegende Arbeit weist Wege zu einer erweiterten Chancengerechtigkeit für Jugendliche in benachteiligten Situationen auf. Sie ermutigt dazu, mit dieser speziellen Zielgruppe körperorientiert, kreativ und ausdauernd zu arbeiten, statt sie von einer allgemeinen Kulturpädagogik auszugrenzen. Dabei geht es nicht nur um kompensatorische „Randgruppenarbeit“, sondern, im demokratischen Sinne der Kulturpädagogik, um breiteste Zugangsmöglichkeiten für alle ihre Angebote (vgl. BAER, 1993: 46; BMFSFJ, 2005: 31).

1.2 Methodische Überlegungen

„Die natürliche Welt [...] ist von unendlicher Vielfalt und Komplexität, eine vieldimensionale Welt, in der es keine geraden Linien oder Formen gibt, in der die Dinge nicht chronologisch ablaufen, sondern gleichzeitig: eine Welt, in der, wie uns die moderne Physik belehrt, sogar der leere Raum gekrümmt ist. Es ist klar, daß unser abstraktes System des begrifflichen Denkens diese Realität niemals vollständig beschreiben oder verstehen kann. [...] Für die meisten von uns ist es sehr schwierig,

sich konstant der Begrenzungen und der Relativität des begrifflichen Denkens bewußt zu sein. Da unsere Darstellung der Wirklichkeit so viel leichter zu begreifen ist als die Wirklichkeit selbst, neigen wir dazu, die beiden zu verwechseln und unsere Begriffe und Symbole für die Wirklichkeit zu halten“ (CAPRA, 1982: 25).

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit bewegt sich in Zwischenräumen, um kulturpädagogische Wirklichkeiten möglichst umfassend aus Erfahrungs-, Erkenntnis-, Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen zu beschreiben. Dabei bedingen sich theoretische Erkenntnisse und praxisorientierte Handlungsimpulse. Ihr Verhältnis ist nicht nur als eine Hin- und Her-Bewegung zu beschreiben, sondern als ein zirkulärer Prozess auf und in verschiedenen Ebenen. Die erziehungswissenschaftliche Theorieebene unterscheidet sich von den Ebenen der pädagogischen Handlungstheorie, der Modelle und der konkreten Umsetzung in der Praxis, so dass diese Ebenen als grobe Struktur der Arbeit dienen, wobei sie auch in einem differenzierten Spannungsverhältnis stehen (vgl. WEHLE, 1973: 38). Der Gegenstand einer Geisteswissenschaft, hier etwa die Gruppe der Jugendlichen oder die Kultur, entzieht sich einer naturwissenschaftlich-empirischen Reduktion. Trotzdem können kulturpädagogische Aspekte aus der Komplexität deduktiv herausgefiltert, möglichst nah an der Situation, in der sie sich vollziehen, beschrieben werden. Aus vielen bedeutungshaften Wahrnehmungen heraus entstehen wiederum Erfahrungen, aus Handlungen unmittelbar Erlebbares – besonders in einem körperorientierten kulturpädagogischen Projekt – und aus Ideen entstehen Gedanken und neues Wissen, so dass der Erkenntnisweg auch induktive Bewegungen beschreibt.

Als Kultur- und Sozialpädagogin, die vornehmlich mit Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Verhältnissen gearbeitet hat, und die ebenfalls zahlreiche Erfahrungen im musik- und tanzpädagogischen Unterricht und bei künstlerischen Präsentationen von Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Milieus sammeln durfte, konnte die Autorin viele Facetten und Chancen der Praxis beobachten, die auf eine theoretische Auswertung warten. Diese langjährige berufliche und nebenberufliche Tätigkeit bildet eine wesentliche Motivation sowie inhaltliche und methodische Grundlage für das wissenschaftliche Vorhaben, einen körperorientierten Ansatz in der Bildungsarbeit für alle Jugendlichen zugänglich zu machen, das bislang in der Theorie keine Beachtung gefunden hat. Die umfangreichen praktischen Erfahrungen bedingen zudem einen existenziellen Bezug zwischen der Forschenden und den zu bearbeitenden Themen, eines der wichtigen Kriterien für zeitgemäße pädagogische Wissenschaft, die eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen will.

Die theoretischen Gedanken über einen körperorientierten Ansatz in der Jugendkulturarbeit sollen sich nicht über die eigentliche Praxis des Körpers

erheben, sie können sich dieser nur annähern. Im Schreiben bereits eines einzelnen Wortes, wie der „Körper“, schwingen schon Ideen, Assoziationen und Bedeutungen mit, die sich aus persönlicher Bewertung und wissenschaftlicher Einschätzung gleichzeitig speisen und damit gegenüber der Unbestimmtheit körperlicher und ästhetischer Phänomene offen bleibt, ohne beliebig zu werden (vgl. SEITZ, 1996: 23). Dabei nimmt die Erziehungswissenschaftlerin anders wahr als die Tänzerin oder die engagierte Akteurin in einer konkreten Lebenswelt. Unterschiedliche Perspektiven sollen hier möglichst gewinnbringend verknüpft werden. Wenn über Bewegungen von Jugendlichen nachgedacht und geschrieben wird, so wird auch eine bewegliche Theorie benötigt, die Unschärfen und Offenheit zulässt. Neben der Primär- und Sekundärliteratur müssen auch nicht rein wissenschaftliche Quellen zum Tragen kommen, etwa literarische oder tanzdokumentarische, die auf ihre Art bewegend und erkenntnisgewinnend erscheinen. „Ich aber habe von diesem Ereignis gelernt [Anm.: Ereignis bezieht sich hier auf den Text eines unbekanntes Abtes], daß man grundsätzlich keine Quelle verachten darf, wenn man wissenschaftlich arbeiten will. Das nenne ich wissenschaftliche Bescheidenheit“ (ECO, 1993: 182).

Die Vorgehensweise dieser Arbeit ist zunächst von der hermeneutischen Methode der Analyse relevanter Quellen und Texte geprägt, um den Bestand zu den aufgewiesenen Fragen darzulegen. Darüber hinaus wird phänomenologisch beschrieben, was in der Auseinandersetzung mit kulturpädagogischen Prozessen, mit teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Jugendlichen, mit der tanzpädagogischen Arbeit etc. beobachtet werden kann, und dieses wird einer systematisch-vergleichenden Analyse mit dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs unterzogen. Von einer eigenen empirischen Untersuchung zur Stärkung der Körperwahrnehmung, des Selbstwertgefühls und der Gestaltungsfähigkeit von Jugendlichen ist aufgrund des Umfangs und der problematischen Operationalisierbarkeit dieser Phänomene Abstand genommen worden. Es werden aber in der Regel qualitative Untersuchungen vorgestellt, die versuchen, kulturpädagogische Prozesse in ihrer Wirksamkeit genauer zu analysieren. Dabei scheinen Evaluationen kaum die ästhetischen Prozesse selbst erfassen zu können, zumal jede empirische Erhebung bereits die Authentizität des Praxisfeldes beeinflusst (vgl. BRAUN, 2001; DUNCKER, 2002). Trotzdem werden erprobte Kriterien zur Beobachtung und Reflexion, die zu einer professionellen Jugendkulturarbeit gehören sollten, erläutert. Der phänomenologische Beobachter bemüht sich, möglichst vorurteilsfrei und genau zu beobachten, und ist sich dessen bewusst, dass er nicht wissen kann, was er nicht beobachtet. „Im Darstellen des Wesentlichen erzieherischer Phänomene besteht die Aufgabe einer pädagogischen Phänomenologie“ (DANNER, 1979: 145), die durch hermeneutisches Verstehen und kritisches Reflektieren zur Überprüfung der eigenen Einstellungen und Erkenntnisse ergänzt werden soll. Um

sich dem Wesen der Dinge ohne vorgeprägte Begriffe zu nähern, muss der Beobachter während des Arbeitsprozesses immer wieder auf Distanz gehen, „[...] man schaut sich selbst zu, wie man sich zur Welt verhält“ (DANNER, 1979: 124). Beim Versuch, etwas mehr vom Jugendlichen, seiner Körperwahrnehmung und -darstellung zu verstehen, bleibt immer der Respekt vor dem letztendlich Fremden bestehen, so dass eher allgemeine Wesenszüge dargestellt werden können. Die Aufgabe einer pädagogischen Hermeneutik besteht darin, „[...] die Dimension von *Sinn* und *Bedeutung* in pädagogischen theoretischen Kontexten und praktischen Situationen aufzuzeigen“ (DANNER, 2003: 209). Das Verstehen von Texten, Symbolen, menschlichen Daseinsformen und Handlungen vollzieht sich in spiralförmigen, immer tiefer gehenden Prozessen. Dabei geht es der Pädagogin um die Frage, woraufhin erzogen oder wie gebildet wird. Das Erfassen von Bedeutung des Beobachteten ist dabei nie endgültig abgeschlossen. Menschliche Phänomene, wie etwa die kulturelle und psycho-soziale Entwicklung von Jugendlichen, werden hier als individuelle Bildungsvorgänge begriffen, deren statisch registrierende Begrifflichkeit durch dynamisches Reflektieren durchbrochen werden soll. So kommen auch dialektische Denkmodelle immer wieder zum Tragen, die durch ihre Offenheit und ihren spekulativen Charakter neue, kritische Impulse gerade hinsichtlich des wechselseitigen Bedingungsgefüges eines kulturpädagogischen Projektes (Leiter, Teilnehmer, Inhalte, Methoden, Umfeld etc.) ermöglichen.

Neben einem großen Interesse an Fragen und Wünschen Jugendlicher fließen auch das persönliche Körperverständnis sowie die langjährige Erfahrung im kreativen Tanz (Entwicklung eigener Bewegungsmöglichkeiten unter gestalterischen Aspekten) und in der Biodynamik (wechselseitige Beeinflussung des Körpers und der Seele durch Spannung, Haltung und Lösung) in die Arbeit ein. Das ist in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Einerseits bildet die Sprache per se und besonders die exakte, systematische, wissenschaftliche Schriftsprache eine Grenze zu den Erfahrungen selbst, sowohl des Körpers im Allgemeinen als auch im Besonderen des ästhetischen Tuns. Wort- und Satzfindungen können sich diesen Prozessen nur annähern, sind gleichsam auch von ihnen geprägt. Andererseits bilden die eigenen Erfahrungen und teilnehmenden Beobachtungen sowie die Gespräche mit zahlreichen Jugendlichen, Studierenden, Pädagogen, Künstlern und Fortbildnern die Grundlage für das pädagogische Selbstverständnis, heute als Hochschuldozentin im Sozialwesen, auf lehrender und forschender, auf handelnder und reflektierender Ebene. Die Auswirkungen pädagogischen Handelns im Leben von jungen Menschen sind nicht wirklich steuerbar, aber sowohl der hier tätige Kulturpädagoge als auch der auf seine Selbstverwirklichung zustrebende Jugendliche können in einer langjährigen Begleitung Veränderungen in Haltungen und Handlungen in einem Ausschnitt beobachten und Rückschlüsse auf mög-

lichst günstige Erfahrungs- und Lernfelder ziehen. Diese sollen im vorliegenden Projektentwurf ausführlich dargestellt werden.

1.3 Überblick

Zunächst wird es darum gehen, das ästhetische und pädagogische Spannungsfeld, in dem sich die Thematik bewegt, aufzuzeigen und im historischen Rückblick näher darzustellen (vgl. Kap. 2). Anhand der Begründung für die Begriffs- und Quellenwahl werden sodann wesentliche Perspektiven auf *Erziehung und Bildung, Ästhetik und Schönheit, Ästhetische Erfahrung und Körperlichkeit, Kunst und Kultur, Körperarbeitsweisen und Tanz, Soziale Benachteiligung und Selbstwertgefühl* und ihre jeweiligen Verknüpfungen untereinander exemplarisch verdeutlicht. Es soll eine pädagogische Theorie und Praxis der Möglichkeiten entstehen, keine der linear festgelegten Bestimmungen. Es sollen Optionen des Denkens und Handelns gerade in Zeiten des Stillstands eröffnet werden, statt sie zu verhindern.¹

Es gibt Zusammenhänge und auch Grenzen zwischen den Begriffen, den dahinterstehenden Theorien und ihren Umsetzungen in der schulischen und außerschulischen Praxis. Durch die getroffene Auswahl soll einerseits die heutige Kulturpädagogik mit der ästhetischen Erziehung begründet, andererseits ihre Bedeutung für Jugendliche aufgezeigt werden. Die exemplarischen Sichtweisen aus der Pädagogik und der Philosophie, aus den Künsten und ihrer Didaktik, aus dem therapeutischen und dem sozialpädagogischen Bereich sollen nicht harmonisiert werden, sondern dazu beitragen, die eigenentwickelte kulturpädagogische Arbeitsweise mit benachteiligten Jugendlichen vielschichtig zu qualifizieren und die starke Körperorientierung zu begründen. Dies geschieht auf der Basis einer systematischen Studie über das Bild vom *Jugendlichen*, das in der Kulturpädagogik im Vergleich zu verschiedenen aktuellen Jugendstudien vorherrscht; dabei scheinen sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche, insbesondere Mädchen, selten im Fokus zu stehen. Unter Einbeziehung weiterer jugendarbeiterischer Ansätze rückt die Frage nach der Anerkennung und Förderung kultureller Praxis von sozial schwachen, belasteten Jugendlichen in den Vordergrund (vgl. Kap. 3).

Um im Bereich der handlungstheoretischen Orientierungen nicht im Allgemeinen zu verharren, wird aus den vielfältigen, kunstspezifischen Ansätzen der kulturellen Bildung die Arbeit mit dem Körper und der Bewegung aufgrund einer guten Zugangsmöglichkeit für sozial- und bildungsbenachteiligte

1 Eine Parallele ist in Jürgen Oelkers Suche nach einer Poetischen Pädagogik zu finden: „Die Wahrheit der Pädagogik ist, wie Janusz Korczak wußte, nur poetisch zu vollenden, nicht in dem Sinne, dass die Erziehung der Vollendung entgegengeführt wird, sondern dass einzig Poesie sie abschließen kann“ (OELKERS, 1991: 7).

Jugendliche herausgegriffen. Die körperliche Dimension der Kulturpädagogik scheint bisher nur am Rande im wissenschaftlichen Diskurs aufzutauchen (vgl. Kap. 4). Von daher wird versucht, sowohl eine theoretische Einordnung des menschlichen Körpers vorzunehmen als auch die Fragen nach der Körperwahrnehmung und den Körperbildern von Jugendlichen, eingebettet im Gender-Blick, zu erhellen. Eine Ausgestaltung von sieben pädagogisch bedeutsamen Dimensionen des Körpers wird hier vorgestellt.

Anschließend steht der kreative Tanz als künstlerische Ausdrucksform und als Unterrichtsprinzip im Mittelpunkt der Betrachtung, da er geschichtlich, inhaltlich und methodisch in enger Verbindung mit der ästhetischen Erziehung steht (vgl. Kap. 5). Im Tanz wird der Mensch in seiner ganzen Körperlichkeit, Räumlichkeit und Zeitlichkeit angesprochen. Die vielseitigen Möglichkeiten des Tanzes können nicht nur Freude an Musik und Bewegung vermitteln. Sie dienen besonders der intensiven Körper- und Bewegungswahrnehmung, dem alternativen Ausdruck und Kommunizieren von Gedanken und Gefühlen jenseits der Wortsprache sowie dem Erfahren von künstlerischen Gestaltungskriterien. Damit bietet der kreative Tanz erfolgsversprechende Aspekte für die kulturpädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen, die bisher nicht untersucht worden sind. Diese werden didaktisch und methodisch in einem systematischen Projektentwurf, der professionelle Beziehungsarbeit in einer Gruppe mit dem Ansatz des kreativen Tanzes vereint, verdichtet und praxisnah dargestellt (vgl. Kap. 6). Ein Resümee der zentralen Erkenntnisse sowie ein kritischer Ausblick auf zukünftige Jugendkulturarbeit schließen die theoretische, nicht aber die praktische Arbeit, als vorläufiges Zwischen-Ergebnis ab.

„Ich bin dahin gekommen, dass ich klar sehe, dass diejenigen Männer und Frauen Krisen überleben, die eine besondere Verbindung zum ‚Weg‘ aufrechterhalten haben. Sie sind ihren eigenen Weg gegangen, mit offenen Augen für Wahrheiten und Menschen um sie herum und ohne die Wege der anderen abzuwerten. Sie haben einen besonderen Sinn dafür entwickelt, wer sie sind. Sie haben das Wissen der Wissenschaft mit einem Glauben an das Mystische [Anm.: und an das Ästhetische] ergänzt“ (HAMMERSCHLAG, 2003: 25).