



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Begegnung mit der eigenen Identität im „Führen und Sich Führen Lassen“

Zur Bedeutung einer speziellen pädagogischen Interaktionsform der
Rhythmik/Musik- und Bewegungspädagogik für den Identitätsbildungsprozess im
Jugendalter nach E.H. Erikson

Verfasserin:

Linda Frey

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Februar 2009

Matrikelnummer:	0106044
Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A297
Diplomarbeitsgebiet lt. Studienblatt:	Pädagogik, Psychoanalytische Pädagogik
Betreuer:	Univ.Doz. Dr. Thomas Stephenson

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	4
Einleitung.....	5
1. Ausgangslage.....	8
1.1. Erik H. Erikson`s Identitätstheorie.....	8
1.1.1. Erik H. Erikson`s Begriff der Identität.....	10
1.1.1.1. Ich-Identität.....	11
1.1.1.2. Soziale, kulturelle und gesellschaftliche Anteile der Identität und Identitätsbildung..	13
1.1.1.3. Der Begriff der Identitätskrise resp. Identitätsdiffusion.....	16
1.1.2. Das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung der Identität.....	17
1.1.3. Der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter.....	28
1.2. „Führen und Sich Führen Lassen“.....	38
1.2.1. Definition der Rhythmik/MBP.....	38
1.2.2. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ als spezielle pädagogische Interaktionsform in der Rhythmik/MBP.....	42
1.2.2.1. E. Danuser-Zogg: Wahrnehmung des Ich und Du bzw. des Ich und Wir im „Führen und Sich Führen Lassen“.....	43
1.2.2.2. H. Edleditsch: Erkennen von Grenzen und Erleben von Führungspositionen im „Führen und Sich Führen Lassen“.....	45
1.2.2.3. M. Friedrich-Barthel: Polarität Selbstständigkeit und Anpassung im „Führen und Sich Führen Lassen“.....	47
1.2.2.4. A. Hoellering: Ausgleich zwischen Polaritäten im „Führen und Sich Führen Lassen“.....	49
1.2.2.5. M. Peter-Bolaender: Förderung der Körperbewusstheit durch die Tanzimprovisation im Bewegungsdialog „Führen und Sich Führen Lassen“.....	51
1.2.2.6. G. Schaefer: Förderung der Ich-Identität durch das Üben von Rollenflexibilität im „Führen und Sich Führen Lassen“.....	54
1.2.2.7. B. Stummer: „Führen und Sich Führen Lassen“ als Spiel in Bewegung und im Raum.....	57
1.2.2.8. Zusammenführung.....	59
1.3. Forschungslücke.....	60

1.4. Forschungsfrage.....	61
1.5. Relevanz für die Disziplin.....	62
2. Untersuchung.....	65
2.1. Methodisches Vorgehen.....	65
2.1.1. Einführung in die Methodik der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit.....	65
2.1.2. Einführung in das Modell des Empirischen Zirkels.....	66
2.2. Untersuchung der zu bearbeitenden Textausschnitte.....	75
2.2.1. Untersuchung E.H. Erikson.....	79
2.2.2. Untersuchung „Führen und Sich Führen Lassen“.....	96
2.2.3. Ergebnistabelle - Verknüpfungen.....	111
2.2.4. Zusammenschau der Ergebnisse.....	116
Zusammenfassung und Ausblick.....	135
Literaturverzeichnis.....	138

Vorwort

„Ich merke wer Ich bin und wo Du anfängst. Ich werde verwirrt, inspiriert, toleriert, attackiert, berührt, bewegt und herausgefordert durch Dich.“ (Zitat Peronelle Bürgi, Wien 24.10.2007)

Durch meine Ausbildung als Rhythmikerin/Musik- und Bewegungspädagogin hatte ich oftmals die Gelegenheit, verschiedenen Menschen durch kreative Interaktions- und Kommunikationsformen zu begegnen. Ich durfte oftmals erleben, dass man sich in nahezu jeder Interaktionsform gegenseitig zu Höchstleistungen herausfordern kann, wobei aber auch Blockaden und Hemmungen spürbar werden. Man erlebt sich Selbst in verschiedenen Verfassungen und Versionen, je nach gegebener Situation und vor allem je nach Interaktionspartner/in.

Besonders in Erinnerung sind mir die Begegnungen, die durch die vielfältigen Bewegungs- und Tanzimprovisationen zustande kamen. Erwähnenswert ist hierbei der baby-work – Workshop bei Liz King, der mir durch die Interaktion mit unterschiedlichen Tänzerinnen wegberaubende Impulse für diese Arbeit lieferte. Die Präsentation und Reflexion der eigenen Individualität im interaktiven Geschehen wurde mir durch das Beobachten der Teilnehmer/innen eines Workshops bewusst, den ich gemeinsam mit einer Kollegin im Rahmen eines Peace Camps für Jugendliche geleitet habe. Hierbei lieferte speziell die Interaktionsform „Führen und Sich Führen Lassen“ im musikalischen Spiel, aber auch in der Bewegung, einen wesentlichen Beitrag für den persönlichen Ausdruck der Jugendlichen. Diese Erfahrung inspirierte meine Gedankengänge und beseelte letztendlich diese Diplomarbeit, die fächerübergreifend¹ geschrieben wurde.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei meinen Eltern bedanken, die immer für mich da sind, mir erlaubt haben, meine eigenen Wege zu gehen und mir mein Studium ermöglichten.

Ebenfalls möchte ich hiermit Agnes Sykora einen herzlichen Dank aussprechen, da sie durch ihre Unterstützung einen wichtigen Beitrag für das Zustandekommen dieser Arbeit geleistet hat.

¹ Die vorliegende Diplomarbeit wurde fächerübergreifend für die Studienabschlüsse am Institut für Bildungswissenschaft und am Institut für Musik- und Bewegungspädagogik erarbeitet.

Einleitung

„*We needed to cooperate with each other, and the nonverbal activities helped us a lot to do this.*“ (Zitat Segev, 30.07.2007) Segev war ein jüdisch-israelischer jugendlicher Teilnehmer des Workshops “rhythm and movement”, der aus Elementen und Aspekten der Rhythmik/Musik- und Bewegungspädagogik² bestand, und die nonverbale Interaktion mit den Mitteln Bewegung und Musik umfasste. Der Workshop fand im Rahmen des Peace-Camps 2007 für jüdisch-israelische, arabisch-israelische, österreichische und ungarische Jugendliche in Reibers/Niederösterreich statt und wurde von der Verfasserin dieser Diplomarbeit, die ausgebildete Rhythmikerin/MBP ist, geleitet. Nazira, eine weitere Teilnehmerin, gefiel die körperliche Interaktion im Friedenscamp besonders und sie meinte: „*The body activities helped the group to be together by the way they depend the one of the other, trust each other and sharing together the individual ideas.*“ (Zitat Nazira, 30.07.2007)

Nach E.H. Erikson, der sich eingehend mit der Identität und ihrer Entwicklung beschäftigte, ist die Interaktion, das heißt ein ständiger Dialog zwischen Individuum und Gesellschaft, unumgänglich (vgl. Conzen 1996, 56). Er beschreibt dies u.a. besonders in seiner fünften Stufe des psychosozialen Entwicklungsmodells der Identität, dem Jugendalter, und geht hier auf die Notwendigkeit des Umgangs mit Anderen und der Selbstreflexion ein. Die Identitätsbildung kann laut E.H. Erikson nur in der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt bzw. der Gesellschaft stattfinden. Eine Sichtbarwerdung der Identität kann demnach kaum ohne ein Gegenüber eintreten, da es meist einen Spiegel braucht, um zu erkennen, wie man „aussieht“.

In der Interaktion, Begegnung und Auseinandersetzung mit jemand Anderem, kann man viel von sich selbst erfahren, zum Beispiel in welcher Rolle und in welchem Verhältnis man sich mit dem/der jeweiligen Partner/in befindet. Dies spiegelt die Beziehung untereinander und auch die eigene Persönlichkeit und Identität wieder. Das „Führen und Sich Führen Lassen“, ein charakteristisches Übungsbeispiel der Rhythmik/MBP, einer kreativ-pädagogischen Arbeitsweise, gilt u.a. als Weg, die Fähigkeit für Mitverantwortung, Mitbestimmung und

² Musik- und Bewegungspädagogik wird in dieser Arbeit mit MBP abgekürzt. Rhythmik ist ein Sammelbegriff für ein in der deutschen Rhythmusbewegung entstandenes pädagogisches Konzept. Ihr Gegenstand sind die sowohl zur Musik als auch dem Tanz/der Bewegung innewohnenden elementaren Faktoren, die auf die Pionierarbeiten von Emile Jaques-Dalcroze und Elfriede Feudel zurückgehen (vgl. Schaefer 1992, 12). An späterer Stelle soll eine nähere Beschreibung der Rhythmik/Musik- und Bewegungspädagogik erfolgen.

Entscheidungskompetenz zu entwickeln. Die Interaktionsform „Führen und Sich Führen Lassen“ ist eine Form der Interaktion, die nicht nur im Rhythmikunterricht dargebracht wird, sondern dem Individuum auch im alltäglichen Leben stets begegnet; sei es beim Walzer-Tanzen mit dem/der Partner/in, beim Einnehmen oder Akzeptieren einer Führungsposition im Berufsleben, beim Befolgen einiger Grundregeln gesellschaftlichen Lebens und natürlich auch beim Verfassen einer Diplomarbeit unter der Anleitung eines/einer Betreuers/in. „Führen und Sich Führen Lassen“ sind beides Fähigkeiten, die zum Menschsein gehören. (vgl. Ring/Steinmann 1997, 96). Es sind Fähigkeiten, die wegen der interaktiven Komponente einen hinzugewinn von sowohl persönlicher als auch sozialer Identität ermöglichen können (vgl. Schaefer 1992, 196) und vor allem durch das Medium der Bewegung als nonverbale Interaktion zwischen zwei oder mehreren Individuen interpersonelle Wahrnehmungen, Einstellungen und Beziehungen thematisieren.

Diese Diplomarbeit soll sich im Folgenden der speziellen pädagogischen Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassens“ aus der Rhythmik/MBP und dem Identitätsbildungsprozess im Jugendalter nach E.H. Erikson widmen. Das Ziel ist eine Zusammenführung dieser beiden Themenkomplexe, nämlich des Übungsbeispiels „Führen und Sich Führen Lassen“ in seiner praktischen Bedeutung für das theoretische Konzept von Erikson.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in die theoretische Auseinandersetzung, in der der Forschungsstand beschrieben wird, und den Untersuchungsteil. In der Ausgangslage wird kurz erläutert, warum auf Erikson`s Theorie der Identität eingegangen wird, was er unter dem Begriff der Ich-Identität versteht, wie er sich die sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Anteile der Identität erklärt und was für ihn der Begriff der Identitätskrise bedeutet. Im Anschluss wird das psychosoziale Stufenmodell der Identität von Erikson und dann explizit der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter dargestellt.

Das zweite Kapitel in der Ausgangslage widmet sich dem „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP. Hierbei wird die Rhythmik/MBP als pädagogische Arbeitsweise mit ihren Zielen und Mitteln kurz beschrieben. Im Anschluss soll ein Einblick in das „Führen und Sich Führen Lassen“ durch einige ausgewählte Vertreterinnen der Rhythmik/MBP bzw. Vertreterinnen von angrenzenden Bereichen, die sich mit dem „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP auseinandersetzen, stattfinden. Anschließend wird die Forschungslücke der

Diplomarbeit, die Forschungsfrage sowie die Relevanz für die Disziplin der Bildungswissenschaft dargestellt und erläutert.

Nach der Beschreibung der Ausgangslage beginnt der Untersuchungsteil. Es wird zunächst auf das methodische Vorgehen, die von Thomas Stephenson entwickelte Textanalysemethode, die EHT-A 5.1., und den Empirischen Zirkel, EZ 3.0., eingegangen. Es erfolgt sowohl eine Beschreibung als auch eine Auswahl an Dimensionen^{EZ 3} zur Untersuchung der Texte von E.H. Erikson und den Autorinnen des „Führen und Sich Führen Lassens“. Danach findet die Untersuchung der auserwählten Textstellen hinsichtlich der verwendeten Dimensionen^{EZ} des EZ 3.0. statt.

Zuerst wird die Untersuchung das Ergebnis des erstellten Fragenkatalogs in Bezug auf Erikson mittels der herausgearbeiteten Textaussagen darlegen; im Anschluss daran sollen die Ergebnisse im Hinblick auf die Unterfragen, die explizit beziehend auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter erstellt wurden, abgebildet werden. Danach werden die gewonnenen Rekonstruktionen des „Führen und Sich Führen Lassens“ anhand des erstellten Fragekatalogs dargestellt; die Ergebnisse beziehend auf die Unterfragen, die explizit das „Führen und Sich Führen Lassen“ betreffen, sollen in Folge beschrieben werden.

In einem nächsten Kapitel soll eine Tabelle, die durch die Beantwortung einer weiteren Unterfrage im Hinblick auf verknüpfende Aspekte entstand, ausgearbeitete Ergebnisse, die den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter und das „Führen und Sich Führen Lassen“ betreffen, skizzieren. Diese Ergebnistabelle wird im anschließenden Kapitel erläutert.

Im anschließenden Resümee erfolgt eine Zusammenschau der Ergebnisse, die mit dieser Diplomarbeit gewonnen wurden, und die diplomarbeitsleitende Fragestellung soll somit beantwortet werden. Ein Ausblick soll auf neue Aspekte bzw. auf mögliche weitere Forschungsziele hinweisen, die die Untersuchung ergaben.

³ Die Abkürzung EZ geht auf den Empirischen Zirkel zurück.

1. Ausgangslage

Identitätsbildungsprozesse in der Jugend werden in der Bildungswissenschaft in erster Linie in Bezug auf Ablösung und Individuation angesehen. Dieser Aspekt beinhaltet laut F. Schweitzer, einem Sozialwissenschaftler, der sich mit Identität und Erziehung auseinandersetzt, ganz besonders die jugendliche Selbsterfahrung (vgl. Schweitzer 1985, 51). Laut W. Hornstein, einem weiteren Sozialwissenschaftler, steht Identitätsfindung als Leitbegriff für die Erforschung von Konflikterleben und Problembewältigung im Jugendalter (vgl. Schweitzer 1985, 19). D. Baacke, ein bedeutender Erziehungswissenschaftler auf dem Gebiet der Jugendforschung, bestätigt dies, indem er meint, dass der Erwerb der Identität als Hauptleistung des Jugendalters gilt (vgl. Schweitzer 1985, 20). Der Verdienst dieser Erkenntnis liegt laut Baacke in der Theorie Eriksons, die aufgrund einer Fülle klinischer Erfahrungen entworfen wurde und aus einer Reihe von psychosozialen Krisen besteht. Das Jugendalter wird nach E.H. Erikson bestimmt durch die Identität und die Krise der Identitätsdiffusion (vgl. Baacke 1991, 179).

Im folgenden Kapitel soll nun näher auf die Theorie Eriksons eingegangen werden.

1.1. Erik H. Erikson`s Identitätstheorie

E.H. Erikson war ein Psychoanalytiker und ein Vertreter der Ich-Psychologie. Die Ich-Psychologie ergänzt die klassische Psychoanalyse um die Aspekte der Ich-Entwicklung, der Abwehrmechanismen sowie der Funktionen des Ichs. Erikson`s Theorie der Identität umfasst das gesamte menschliche Leben (vgl. Krappmann 2004, 800) und reicht von der Geburt bis ins hohe Erwachsenenalter hinein (vgl. Wartenberg 1991, 181). Mit dem Modell des Lebenszyklus liefert Erikson eine gründliche Darstellung der menschlichen Entwicklung aus tiefenpsychologischer Sicht. Er dehnt dadurch erstmals die psychoanalytische Entwicklungslehre auf das Erwachsenenalter aus. Ausgehend von den zwei großen Entwicklungsaufgaben der Psychoanalyse, der Libidotheorie und der Theorie der Ich-Entwicklung, greift er auch andere

Entwicklungsphänomene, Veränderungen des Denkens und Verstehens, soziale Bezüge und Abwehrmechanismen, und die Entfaltung der Tugenden und des Gewissens auf (vgl. Conzen 1996, 158).

Er führt mit seiner Vorstellung von Identität einen Begriff ein, der im Vergleich zur klassischen Psychoanalyse mit ihrem Strukturmodell von Ich, Es und Über-Ich eher ganzheitlich ist und dem Persönlichkeitsbegriff nahekommt, wie er in der allgemeinen Psychologie gebraucht wird (vgl. Schweitzer 1985, 45). Erikson geht in seiner Identitätstheorie explizit auf den Prozess der Ablösung im Jugendalter ein, wobei er nicht wie S. Freud, dem Begründer der Psychoanalyse, Autoritätsprobleme und Partnersuche in den Vordergrund stellte, sondern den Aspekt der Individuation hervorhebt (Wartenberg 1991, 182). Erikson leistete Pionierarbeit auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendlichkeitstherapie und führte wichtige Konzepte wie die Identitätsverwirrung in die psychoanalytische Krankheitslehre ein (vgl. Conzen 1996, 221).

Durch Forschungsbeiträge gelang es Erikson ebenfalls zu erfassen, dass kulturelle Identitätsprobleme mit individuellen Störungen verflochten sind (vgl. Wartenberg 1991, 186). Erikson versuchte die sozialpsychologischen Überlegungen S. Freuds im Hinblick auf einen in sich geschlossenen seelischen Apparat und einer Umwelt, die außerhalb existiert, weiterzudenken und den Menschen als ein ständig in soziale Vorgänge und politische Konflikte miteinbezogenes Wesen zu begreifen (vgl. Conzen 1996, 84). Eriksons Beitrag, der darlegt, dass die Gesellschaft keine unbedeutende Außenwelt für den psychoanalytischen Prozess darstellt, sondern eine das gesamte psychische Sein durchdringende Aktualität, trägt dazu bei, dass sich die Psychoanalyse aus dem bürgerlichen Individualismus des 19. Jhdts. hinausbewegte und ihre politische Kritikfunktion ernst nahm (vgl. Conzen 1996, 109).

Im Folgenden soll sowohl der Begriff von Identität sowie der Begriff der Ich-Identität von E.H. Erikson kurz vorgestellt werden. Danach wird auf die sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Anteile von Identität und Identitätsbildung, und den Begriff der Identitätsverwirrung von Erikson eingegangen. Im Anschluss soll der menschliche Lebenszyklus beschrieben werden, um Erziehungsprozesse der Identität nach Erikson verständlich zu machen. Es werden die einzelnen Stufen des psychosozialen Entwicklungsmodells der Identität dargelegt, um den Zusammenhang der einzelnen Stufen miteinander zu erfassen. Zuletzt wird näher auf den zentralen Drehpunkt in seinem Identitätsbildungsprozess eingegangen – dem Jugendalter – um die Prozesse, die in dieser

Entwicklungsstufe vor sich gehen, näher zu erläutern.

1.1.1. Erik H. Erikson`s Begriff der Identität

E.H. Erikson spricht bei der Identitätsbildung von einem Prozess gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung, *„einen Prozess, der auf allen Ebenen des seelischen Funktionierens vor sich geht.“* (Erikson 1970, 19). Identität bezieht sich bei E.H. Erikson auf das Ganze, das heißt die psychische Innenwelt, die gesellschaftliche Umgebung und den Körper: *„Was immer ich denke oder fühle, stets ist mein Körper in allem mit vorhanden, reagiere ich auf sämtliche Vorgänge in mir und um mich herum mit körperlichen Empfindungen.“* (vgl. Conzen 1996, 58)

Der Begriff der Identität umfasst laut Erik H. Erikson vor allem drei Aspekte, diese sind das Verhältnis von persönlicher Kohärenz und Rollenintegration, das Verhältnis von eigenen Leitbildern und gesellschaftlichen Leitideologien und das Verhältnis von persönlicher Lebensgeschichte und historischem Augenblick (vgl. Krappmann 2004, 802).

Die nach außen sichtbare, unverwechselbare Gestalt eines Individuums nennt Erikson die persönliche Identität (vgl. Erikson 1970, 47). Diese ist bei Erikson meist das Bild eines Menschen, der etwas Einheitliches in Erscheinung, Auftreten und in seinem Wesen ausstrahlt; und somit die Interessen, Begabungen und sozialen Fähigkeiten in einem typischen Habitus vereinigt hat (vgl. Conzen 1996, 56): *„Das bewußte Gefühl, eine persönliche Identität zu haben, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: auf der Wahrnehmung der Selbstgleichheit und Kontinuität der eigenen Existenz in Zeit und Raum; und auf der Wahrnehmung der Tatsache, daß andere unsere Gleichheit und Kontinuität anerkennen.“* (Erikson 1970, 47)

Das Erleben von Gleichheit und Kontinuität ist Voraussetzung jeder Reflexivität. Eriksons Identitätsbegriff ist ein Begriff, der hin- und her schwankt zwischen einem Prozess, der gelebt und erlebt wird, und einem Bild, das immer wieder aus diesem Prozess herausgegriffen wird, um sich über sich selbst zu vergewissern.

Ein Identitätsgefühl zu charakterisieren ist für Erikson schwierig, da es im Denken und Handeln stets mitschwingt, jedoch nur dann zum Bewusstsein kommt, wenn es in einer Lebenskrise zu zerbrechen droht. Das Identitätsgefühl ist nach Erikson nichts Statisches, sondern unterliegt je nach innerer Stimmung und äußeren sozialen Interaktionen Schwankungen, und muss daher ununterbrochen gegen unbewusste Impulse verteidigt werden. Somit unterliegt auch die Identität

den Veränderungen des Lebens. Der Großteil des Identitätsgefühls entspringt aus den Rollen, die man in der Familie oder im öffentlichen Leben einnimmt (vgl. Conzen 1996, 64).

Meist ist ein gesundes Identitätsgefühl für Erikson ein vorbewusster Zustand, der sich stimulierend auf das Verhalten und Erleben auswirkt. Ein intaktes Identitätsgefühl ist etwas Hochkompliziertes und speist sich aus vielfältigen Quellen, wie der Gesundheit und Attraktivität des Körpers, das Gefühl, in Heimat, Familie, Volk oder Religionsgemeinschaft verwurzelt zu sein, die Anerkennung, die man in privaten Beziehungen und öffentlichen Rollen erfährt, sowie die Festigkeit der Überzeugungen und Werte. Somit können einige Aspekte die Identität verunsichern, wie körperliche Unvollkommenheiten, die mangelnde Schulbildung, das sexuell abnorme Verhalten, die gestörten Familienbeziehungen, die Zugehörigkeit zu einer unterdrückten Minderheit oder religiöse Zweifel (vgl. Conzen 1996, 59).

Die Identität bleibt nach E.H. Erikson meist unbewusst oder macht sich höchstens in vagen Stimmungen bemerkbar. Sie wird in gewissen Situationen, wie zum Beispiel bei einer Prüfung oder einem Schicksalsschlag, intensiver gespürt. Meist wird Identität als eine emotionale Befindlichkeit bewusst. Identität kann als etwas sehr Motivierendes auftreten, zum Beispiel wenn die eigene Meinung entschlossen vertreten wird. Sie kann aber auch als eine Abfolge von Bildern wirken, zum Beispiel wenn man sich an die Vergangenheit erinnert oder sich in Tagträumen befindet. Identität ist laut Erikson ein schwer fassbares Erleben, das in vielfältigsten Erfahrungen und Gefühlsnuancen bewusst wird und auch wieder verschwinden kann. Längere Formen des Identitätsbewusstseins lassen sich laut Erikson in kritischen Lebensphasen finden wie zum Beispiel in der empfindlichen Selbstbewusstheit Jugendlicher.

Im alltäglichen Leben ist Identität etwas Fließendes und nur punktuell erfahrbar. Wie schon erwähnt, beruht nur ein Bruchteil der Identitätsfindung auf bewusster Reflexion (vgl. Conzen 1996, 58). Man ist sich der Identität am Bewusstesten, wenn man gerade dabei ist, sie zu erlangen bzw. ihre Bekanntschaft zu machen (vgl. Erikson 1970, 170).

1.1.1.1. Ich-Identität

E.H. Erikson spricht meist von der Ich-Identität im Sinne eines subjektiven Empfindens (vgl. Erikson 1970, 47). Er meint eine Ich-bin-Ich-Erfahrung. Hierbei spricht er von einem Gefühl, eine zusammenhängende, abgegrenzte Persönlichkeit zu sein, im Besitz der körperlichen und geistigen

Kräfte, aktiv und entscheidungsfähig zu sein (vgl. Conzen 1996, 56). Dieses subjektive Gefühl ist bei ihm stets Selbst- als auch Fremdwahrnehmung.

Ich-Identität ist bei Erikson das Produkt von Kindheit und Jugend, das heißt die Identität als solche und das Ich reichen weit zurück (vgl. Wartenberg 1991, 182f.). Die Ich-Identität ist das Ergebnis der synthetisierenden Funktion mit der Umwelt als soziale Realität (vgl. Erikson 1970, 219). Die Ich-Identität stellt die Ich-Qualität, den Stil der eigenen Individualität dar (vgl. Erikson 1970, 47). Der Begriff der Ich-Identität wird als ein spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife angedeutet, den das Individuum am Ende der Jugendzeit aus der Fülle der Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein (vgl. Erikson 1973, 123). Der Mensch fühlt sich laut Erikson frei, wenn er sich ohne Zwang mit seiner eigenen Ich-Identität identifizieren kann, und wenn er lernt, das, was er mitbekommen hat, auf das anzuwenden, was getan werden muss (vgl. Erikson 1973, 54).

Die Entwicklung zu einer gelungenen Ich-Identität schöpft ihre Kraft aus den sich wandelnden historischen Bedingungen. Sie *„erfordert eine bewusste Bejahung der historischen Heterogenität von Seiten der Erwachsenen, verbunden mit dem aufgeklärten Bemühen, die menschliche Kindheit überall auf der Welt mit einem neuen Fundus sinnvoller Kontinuitäten zu versehen.“* (Erikson 1973, 42)

Die Ich-Identität kommt in einer persönlich verarbeiteten Auffassung der Rollen zum Ausdruck, das, was von Erikson laut Lothar Krappmann die Rollen-Distanz genannt wurde. *„Als `Rollen-Distanz` wird die Fähigkeit bezeichnet, sich jenseits der jeweils zugeschriebenen bzw. erworbenen Rolle als mit ihr nicht voll identischer Rollenträger begreifen zu können und dieses den Interaktionspartnern gegenüber deutlich zu machen.“* (Schaefer 1992, 142)

Laut E.H. Erikson ist das Ich Zentrum organisierter Erfahrung und vernünftigen Planens. Alles was ein starkes Ich fördert, trägt natürlich auch zu seiner Identität bei (vgl. Erikson 1973, 39). Das Ich gilt nach Erikson als ein vager Sammelbegriff und als Ausdruck für jene reifen und bewussten Anteile der Persönlichkeit, die Unbewusstes beherrschen wollen (vgl. Conzen 1996, 61). Wenn wir über uns selbst nachdenken, spaltet sich das Ich in einen beobachtenden und einen beobachteten Teil (vgl. Conzen 1996, 63). Ein komplexes neurologisch-psychologisches Geschehen ist Voraussetzung dafür, dass der/die Einzelne sich als Ich empfinden kann und fähig ist, in der Realität zu handeln (vgl. Conzen 1996, 58). Die Funktion des Ich besteht laut E.H. Erikson darin, die psychosexuellen und psychosozialen Aspekte einer bestimmten Entwicklungsstufe zu

integrieren und zu gleicher Zeit eine Verbindung der neu erworbenen Identitätselemente mit schon bestehenden Elementen herzustellen (vgl. Erikson 1973, 143).

Das zweite Ich nennt Erikson das Selbst, das sich aus vielen Selbsterfahrungen aufbaut und sich verändern kann. Es gibt einen Teil des Selbst, der durch die Erfahrung des eigenen Körpers gebildet wird. In Glücks- und Ausnahmesituationen des Daseins kann man ganz tief das Selbst als existentielles Phänomen spüren und sich gleichzeitig harmonisch in der Welt aufgehoben fühlen.

Erik H. Erikson unterscheidet also ein Ich (für das Subjekt) als den in allen Erlebnissen gleich bleibenden Träger der Reflexion und ein den Veränderungen unterliegendes Selbst (für das Objekt) als Gegenstand der Reflexion. Er stellt dem Ich als Zentralinstanz im Laufe des Lebens ein verändertes Selbst gegenüber (vgl. Conzen 1996, 63).

Das Identitätsgefühl ist bei Erikson demnach ebenfalls eine Leistung des Ichs, das nach Entwicklungskrisen ein harmonisches, kontinuierliches Selbst aufbaut und ständig an der Aufrechterhaltung dieses Gefühls arbeitet (vgl. Conzen 1996, 64). Das Identitätsgefühl ist abhängig von einem anwesenden Ich als dem gleich bleibenden Erlebnisträger und einem veränderlichen Selbst, das dieses Ich mit Inhalten füllt.

1.1.1.2. Soziale, kulturelle und gesellschaftliche Anteile der Identität und Identitätsbildung

Der Begriff der Identität umfasst bei Erikson auch die soziale Kompetenz. Ein gesundes soziales Identitätsgefühl steht laut Erikson für ein Empfinden des Sich-Eingebettet-Fühlens (vgl. Conzen 1996, 66). Er versteht darunter, dass man in einer vertrauten geographischen Umgebung lebt, sich in sicherheitsgebenden Beziehungen befindet und sich in Rollen anerkannt fühlt. Die soziale Seite der Identität betrifft somit die Beziehung des Einzelnen zur Gemeinschaft und das sich Einfügen in seine Welt und Umwelt (vgl. Ellwanger 2004, 29) und bezeichnet daher einen ständigen Dialog zwischen Individuum und Gemeinschaft: *„Erikson's Identitätsbegriff bewegt sich im Spannungsfeld von Ich- und Mitsein.“* (Conzen 1996, 67) Laut Erikson ist in jedem Selbsterleben ein Umweltbezug mitvorhanden. Einerseits müssen klare Grenzen zwischen dem Ich und dem Du herrschen, andererseits könnte kein Mensch ohne den Kontakt zu anderen Menschen in dieser Form existieren. Der Begriff Identität drückt bei Erikson demnach eine wechselseitige Beziehung aus,

weil der Begriff sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein als auch ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst (vgl. Erikson 1973, 124). Identität ist demnach ein Doppelgefühl, es heißt *„mit sich selbst – so wie man wächst und sich entwickelt – eins fühlen; und es heißt ferner, mit dem Gefühl einer Gemeinschaft, die mit ihrer Zukunft wie mit ihrer Geschichte (oder Mythologie) im Reinen ist, im Einklang zu sein.“* (Erikson 1975b. zit., nach Conzen 1996, 58).

Der Prozess der sozialen Verankerung beginnt laut Erikson in der ersten Begegnung von Mutter und Säugling. Er meint, dass ohne den sozialen Bezug menschliches Leben nicht denkbar wäre, ohne Informationen von Außen man sich selbst und seine Fähigkeiten nicht kennen lernen und ohne aktives Wirken in der Welt man seine Identität nicht spüren könnte. Der soziale Anteil der Identität muss laut Erikson innerhalb der Gemeinschaft gesehen werden, in der der/die Einzelne sich finden muss: *„Kein Ich ist eine Insel für sich.“* (Conzen 1996, 66) Der Aufbau und die Erhaltung der Ich-Stärke hängt das ganze Leben hindurch von der Stützung zuerst durch elterliche, dann durch gesellschaftliche Modelle ab. Soziale Identität wird laut Erikson immer wieder hergestellt, indem man sich in den anderen hineinversetzt, Regeln der Gemeinschaft akzeptiert, sich als eigenständiges Wesen realisiert und seinen eigenen Standpunkt entwickelt. Erikson spricht hier in gewissem Sinne von der psychosozialen Identität resp. Ich-Identität, die alle Gruppenzugehörigkeiten eines Menschen umfasst und sich aus verschiedensten Facetten zusammensetzt, die sich harmonisch ergänzen, aber auch in Gegensatz zueinander stehen können. Ein genauer Unterschied zwischen den Ausdrücken psychosoziale Identität und Ich-Identität wird bei Erikson nicht deutlich. Es wird klar, dass die Ich-Identität aus der sozialen Identität hervorgeht, denn Erikson meint, *„bevor ein Kind über sich und seine Lebensumstände zu reflektieren beginnt, muss es in ein haltgebendes soziales Milieu hineinwachsen.“* (Conzen 1996, 67) Erst daraus scheint im Jugendalter die Ich-Identität zu erwachsen.

Identität schließt laut E.H. Erikson alle Identifizierungen mit anderen Menschen, die im Laufe der menschlichen Entwicklung gemacht wurden, in sich ein, aber sie verändert sie auch, um ein einzigartiges und entsprechend zusammenhängendes Ganzes aus ihnen zu machen. Identifikationen sind jedoch nur Mechanismen von begrenzter Brauchbarkeit. Identifikationen mit den Eltern kreisen um bestimmte überbewertete und kaum verstandene Körperteile, Fähigkeiten und Rollen-Erscheinungen. Jede endgültige Identität ist letztlich jeder einzelnen Identifikation mit den Beziehungs- bzw. Bezugspersonen der Vergangenheit übergeordnet, das heißt die Identifikationen

mit den Personen aus der Vergangenheit enden mit dem Beginn der eigentlichen Identitätsbildung (vgl. Muck 2001, 49).

Identität konstituiert sich bei Erikson nun aus inneren (psychischen) und äußeren (sozialen) Lernprozessen zugleich, das heißt beide Lernprozesse sind miteinander verwoben: „die im Idealbild festgehaltene Wahrnehmung der eigenen Person und damit auch die Wahrnehmung von deren *Geprägtsein durch die eigene Kindheit, die kollektive Geschichte usw., Faktoren, deren prägende Macht zu reflektieren gelernt werden muss: als irreversibel begriffen, aber auch nicht völlig unveränderlich.*“ (Wartenberg 1991, 183) Sowohl die Verwobenheit mit Anderen als auch die Verwobenheit mit verschiedenen Reifungsstufen sind bei jedem Individuum kulturell geprägt. Besonders durch Forschungsbeiträge, die sich mit der Person M. Luthers, M. Gandhis oder A. Hitlers auseinandersetzten, kam Erikson zur Erkenntnis, dass kulturelle Identitätsprobleme mit individuellen Störungen verflochten sind (vgl. Wartenberg 1991, 186).

Was ein Individuum als wesentlich für seine Identität erlebt, wie zum Beispiel Partnerbeziehung, Kinder, beruflichen Erfolg, Wissen und Besitz, ein Hobby, das Eintreten für eine politische oder religiöse Überzeugung, ist je nach Persönlichkeitsstruktur und Lebensgeschichte höchst unterschiedlich (vgl. Conzen 1996, 64). Fakt ist, dass die Identität von der persönlichen und kulturellen Einheit abhängig ist (vgl. Erikson 1970, 16). Jede Identitätsbildung spiegelt laut Erikson ein unvergleichliches soziokulturelles und historisches Milieu wider (vgl. Conzen 1996, 67). Der Prozess der Identität ist laut Erikson „*im Kern des Individuums*“ (Erikson 1970, 18) sowie „*im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur*“ (Erikson 1970, 18) vorhanden. Bei der Identitätsbildung kann man das persönliche Wachstum laut Erikson nicht vom Wandel der Gemeinschaft trennen sowie die Identitätskrise im individuellen Leben nicht von den zeitgenössischen Krisen der Gesellschaft und der Wirtschaft getrennt werden kann. Ein Wechselspiel zwischen dem Psychologischen, dem Sozialen, dem Entwicklungsmäßigen und dem Historischen ist für die Identitätsbildung von großer Bedeutung.

Identitätsfindung erstreckt sich bei Erikson in die Gesellschaft und die Geschichte, existentielle Bereiche wie Ethik und Weltanschauung und in verdrängte Anteile des Unbewussten. Identitätsfindung bedeutet bei Erikson, den Platz in der Gesellschaft finden, Rollen übernehmen zu können und diese verantwortlich auszufüllen, sowie imstande zu sein, aus all den vielfältigen Beziehungen und Erfahrungen eine eigenständige Weltanschauung und Weltorientierung abzuleiten (vgl. Erikson 1970, 19f.).

1.1.1.3. Der Begriff der Identitätskrise resp. Identitätsdiffusion

Mit dem Begriff Identität geht bei Erikson parallel der Begriff der Identitätskrise einher. Der Begriff Identitätskrise wurde erstmals für einen speziellen klinischen Zweck in der Mount Zion Rehabilitationsklinik für Kriegsveteranen während des Zweiten Weltkrieges benutzt (vgl. Erikson 1970, 12). Die meisten dieser Patienten in dieser Klinik litten unter einer Schädigung der zentralen Kontrolle über sich selbst, für die laut Erikson die innere Organisation des Ichs verantwortlich gemacht werden konnte (vgl. Erikson, 1970, 13).

Das Wort Krise bedeutet in Erikson`s Theorie keine drohende Katastrophe, denn der Begriff kann auch als Bezeichnung für einen notwendigen Wendepunkt angesehen werden, eine entscheidende Periode erhöhter Verletzlichkeit (vgl. Erikson 1970, 96). Das Wort Krise nimmt daher bei Erikson einen entwicklungspsychologischen Charakter ein. Leichte Identitätskrisen kennt jeder/e als Unsicherheit oder Unvertrautheit beim Wechsel der Schule, dem Arbeitsplatz, einem Neuanfang im Beruf usw. In jeder Identitätskrise werden Gefühle von Misstrauen, Schuld und Scham wieder angerührt (vgl. Conzen 1996, 77). Sie kommt auf bei kritischen Bemerkungen oder Verletzungen, die sich mit wunden Punkten der Vergangenheit decken. Identitätskrisen gehen auch oft mit öffentlichen Misserfolgs-Schamerlebnissen einher (vgl. Conzen 1996, 77).

Die Identitätskrise wird laut Erikson als psychosozialer Aspekt des Heranreifens bezeichnet (vgl. Erikson 1970, 91). Jede Komponente trifft auf ihre Krise und findet gegen Ende der erwähnten Stufe des psychosozialen Entwicklungsmodells der Identität ihre endgültige Lösung. Dies heißt jedoch laut Erikson nicht, dass sie dort wirklich beginnt oder endet (vgl. Erikson 1966, 13), denn: *„Jede Wachstumskrise bringt neue Triebstöße und neue Ängste mit sich, neue Entwicklungsmöglichkeiten und neue Begrenzungen, neue Leistungen und Ohnmachten.“* (Erikson 1953, 137).

Dem Alter der Jugend und des jungen Erwachsenen wird aus Erfahrungen Eriksons eine normative Identitätskrise zugeordnet, die Erikson Identitätsdiffusion bezeichnet. Diese normative Krise in der Jugendzeit ist in vielerlei Hinsicht durch das determiniert, was in den vorigen Entwicklungsstufen voranging, und determiniert vieles, was in der Entwicklung folgt (vgl. Erikson 1970, 19). Die Identitätsdiffusion ist im Jugendalter das Gegenstück zur Identität. Bei der Verwendung des Wortes Identitätsdiffusion dachte Erikson an eine Aufspaltung der Selbst-Bilder, an einen Verlust der Mitte und an eine Auflösung oder Ausstreuung (vgl. Erikson 1970, 220).

Identitätsdiffusion bedeutet die Zersplitterung der eigenen Ich-Identität. Identitätsdiffusion, die

Erikson auch mit dem Begriff der Identitätskrise übersetzt, tritt auf, wenn man sich vor verschiedenartige Erwartungen gestellt sieht. Man kann auch damit überfordert sein, seine Identität zu wahren. Jede stärkere Identitätsdiffusion geht mit einer Lähmung von Autonomie und Initiative einher. Erikson spricht vom Patiens-Zustand des Ichs (vgl. Conzen 1996, 65). Man fühlt sich ängstlich, zerrissen, verwirrt, kraftlos oder ausgeliefert. Das gesunde Ich überwindet solche Krisen und stellt mit der Zeit Selbstvertrauen und Kompetenz wieder her durch aktives Experimentieren, Gespräche als auch unbewusste Regenerationsmechanismen des Träumens oder Spielens.

1.1.2. Das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung der Identität

Eriksons Identitätstheorie ist vor allem eine genetische, denn es geht ihm darum, die Entwicklung und Veränderung des Selbsterlebens in den einzelnen Stufen des Lebenszyklus nachzuvollziehen (vgl. Conzen 1996, 70). Erikson spricht bei seinem Lebenszyklus vom epigenetischen Diagramm, das vom Wachstum des Organismus in utero abgeleitet ist. Im Heranwachsen des Organismus in utero hat laut Erikson jedes Organ eine bestimmte Entstehungszeit sowie einen bestimmten Entstehungsort. Das epigenetische Diagramm stellt eine Brücke zwischen der Theorie der infantilen Sexualität von Sigmund Freud und dem Wissen vom körperlichen und sozialen Wachstum des Kindes dar (vgl. Erikson 1970, 93). Das epigenetische Prinzip von E.H. Erikson sagt aus, dass alles, was wächst, seinen Grundplan hat, und aus diesem Grundplan auch Teile herauswachsen, wobei jeder Teil seinen speziellen Zeitpunkt des Auftretens besitzt, bis alle Teile entstanden sind, und so ein funktionierendes Ganzes bilden (vgl. Erikson 1970, 92).

Das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung wurde auf der Basis des Identitätsgefühls entwickelt, in der jede Stufe durch ein Wachstum und die Zunahme an Bewusstheit der eigenen Persönlichkeit gekennzeichnet ist. Die Persönlichkeit geht aus jeder Krise mit einem erhöhten Gefühl der inneren Einheit hervor, der Zunahme an guter Urteilsfähigkeit, und der Zunahme der Fähigkeit, etwas zustande zu bringen (vgl. Erikson 1970, 91). Dies entspricht laut Erikson den Maßstäben der Persönlichkeit. Die drei großen Etappen der Persönlichkeitsbildung sind nach Erikson *„die Introjektion des Säuglings, die Identifikationen des Kindes und schließlich die Verarbeitung der Introjektionen und Identifikationen zu einer persönlichen Identität am Ende des Jugendalters.“* (Conzen 1996, 72).

Man kann die Persönlichkeit vom Standpunkt des Organismus, der Kultur und der persönlichen Erfahrungen eines Menschen aus betrachten. Diese drei Standpunkte können das Wachstum der Persönlichkeit richtig aufzeichnen (vgl. Erikson 1966, 12). Die Persönlichkeit wächst in Abschnitten. Um zu erläutern, was eine gesunde Persönlichkeit ausmacht, beschreibt Erikson eine Definition von Marie Jahoda, nach der *„eine gesunde Persönlichkeit ihre Umgebung aktiv beherrscht, eine gewisse Einheit der Persönlichkeit zeigt und fähig ist, die Welt und sich selbst richtig wahrzunehmen.“* (Erikson 1970, 92) Jedes zu diskutierende Problem der gesunden Persönlichkeit ist laut Erikson systematisch mit allen anderen verbunden und existiert demnach schon in irgendeiner Form, bevor seine entscheidende und kritische Zeit kommt.

Man kann laut Erikson von der Persönlichkeit sagen, dass *„sie sich entsprechend einer Stufenfolge entwickelt, die in der Bereitschaft des menschlichen Organismus prädestiniert ist, auf einen sich erweiternden Radius bedeutsamer Individuen und Institutionen zugetrieben zu werden, sich seiner bewusst zu werden, und mit ihm in Wechselwirkung zu treten.“* (Erikson 1970, 93)

Entwicklung bedeutet bei Erikson eine stets aufs neue aufgenommene Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Conzen 1996, 158). Erikson stellt das menschliche Wachstum vom Standpunkt der inneren und äußeren Konflikte dar (vgl. Erikson 1973, 56) und kennzeichnet die einzelnen Stufen jeweils durch ein Kontrastpaar. Die jeweiligen Stufen des psychosozialen Entwicklungsmodells sind gekennzeichnet durch die Kontrastpaare

- Urvertrauen vs. Urmisstrauen,
- Autonomie vs. Scham und Zweifel,
- Initiative vs. Schuldgefühle,
- Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl,
- Identität vs. Identitätsdiffusion,
- Intimität und Distanzierung vs. Selbstbezogenheit,
- Generativität vs. Stagnierung und
- Integrität vs. Verzweiflung und Ekel.

Folgende Abbildung aus Erikson`s Publikation „Identität und Lebenskrise“ zeigt das Diagramm (C) des epigenetischen Prinzips:

	1	2	3	4	5	6	7	8
I Säuglingsalter	Urvertrauen gg. Mißtrauen				Unipolarität gg. Vorzeitige Selbstdifferenzierung			
II Kleinkindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel			Bipolarität gg. Autismus			
III Spielalter			Imitative gg. Schuldgefühl		Spiel-Identifikation gg. (ödpale) Phantasie-Identitäten			
IV Schulalter				Wertsinn gg. Minderwertigkeitsgefühl	Arbeitsidentifikation gg. Identitätssperre			
V Adoleszenz	Zeitperspektive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewißheit gg. Peinliche Identitätsbewußtheit	Experimentieren mit Rollen gg. Negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeitslähmung	Identität gg. Identitätsdiffusion	Sexuelle Identität gg. Bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gg. Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale
VI Frühes Erwachsenenalter					Solidarität gg. Soziale Isolierung	Intimität gg. Isolierung		
VII Erwachsenenalter							Generativität gg. Selbst-Absorption	
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität gg. Lebens-Ekel

Abb. 1: Diagramm (C) des epigenetischen Prinzips (Erikson 1973, 150f.)

Die hervorgehobenen fettgedruckten Felder zeigen auf der absteigenden Diagonalen die psychosozialen Krisen. Die Diagonale des epigenetischen Diagramms beschreibt die Folge der positiven und negativen Hauptelemente relativer psychosozialer Gesundheit (vgl. Erikson 1973, 178). Die Horizontale enthält die Ableitungen früherer relativer Errungenschaften, die im Jugendalter zu Hauptfaktoren im Kampf um die Identität werden, und als normative Krisen im Jugendalter auftreten. Die Horizontale zeigt gewisse gesetzmäßige Zusammenhänge zwischen den Elementen der Identitätsdiffusion sowie auch zwischen denen der Identitätsbildung. Diesen Gesetzmäßigkeiten entsprechen bestimmte soziale Institutionen, die die Ich-Funktion und die Ich-Bedürfnisse, die unter dem Begriff der Identität zusammengefasst sind, auf eine noch näher zu untersuchende Weise unterstützen (vgl. Erikson 1973, 186). Die Senkrechte beschreibt Auswirkungen der vorangegangenen Stufen auf das Jugendalter; es handelt sich hierbei um eine Entwicklungslinie (vgl. Erikson 1973, 149). Jede Komponente existiert in einer gewissen Form, *„auch schon vor der Zeit, in welcher sie 'phasen-spezifisch' wird, d.h. in welcher eine spezifische psychosoziale Krise entsteht, und dies sowohl durch die entsprechende Reife des Individuums als auch durch die zu erwartenden Ansprüche seiner Gesellschaft.“* (Erikson 1973, 149) Jede Komponente steigt langsam empor, bleibt jedoch mit allen anderen Komponenten systematisch verbunden.

Wie aus der Skizze zu entnehmen ist, kommt der Jugendzeit im Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung der Identität eine Schlüsselrolle zu, denn was im Jugendalter zugrunde gelegt wird, ist eine vitale Bestimmtheit, die später das gesamte Wert- und Selbstsystem durchdringt (vgl. Wartenberg 1991, 184). Die früheren Errungenschaften unterliegen im Jugendalter gewissen Umwandlungen, und werden daher mit Begriffen des späteren Stadiums umbenannt (vgl. Erikson 1973, 179).

Es sollen nun im Folgenden die Stufen des psychosozialen Entwicklungsmodells kurz dargestellt werden. Im Anschluss wird auf die fünfte Stufe und den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter näher eingegangen.

Die erste Stufe Vertrauen vs. Misstrauen

Das Gefühl des Ur-Vertrauens geht auf die Erfahrungen des ersten Lebensjahres zurück. Unter Vertrauen versteht Erikson das Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens, und zwar in Bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer und die Zuverlässigkeit seiner selbst. Diese Urerfahrungen sind nicht sonderlich bewusst. Das Ur-Vertrauen ist nach Erikson der Eckstein der gesunden Persönlichkeit (vgl. Erikson 1966, 15).

Für den Säugling ist der Mund das Zentrum der ersten allgemeinen Annäherung an das Leben, dies wird in der Psychoanalyse das orale Stadium genannt. Erikson spricht auch von einem Einverleibungsstadium (vgl. Erikson 1966, 16). Die einfachste und früheste soziale Verhaltensweise ist das Nehmen im Sinne des Gegeben-Bekommens und Annehmens dessen, was man braucht (vgl. Erikson 1966, 17). Das Neugeborene lernt dies nur, indem es die Bereitschaft zu nehmen nach den Methoden der Mutter reguliert und es ihr damit erlaubt, ihre Fähigkeit des Spendens zu entwickeln und zu koordinieren. Diese Wechselwirkung der Entspannung ist für die erste Lebenserfahrung eines freundlichen Anderen von höchster Bedeutung. Indem das Kind nimmt, was ihm gegeben wird, lernt es, andere zum Geben zu veranlassen, und entwickelt somit die notwendigen Grundlagen dafür, ein Gebender/eine Gebende zu werden und sich mit der Gebenden (Mutter) zu identifizieren (vgl. Erikson 1966, 17).

In diesem Stadium formt sich bereits die Basis des Identitätsgefühls, das später zu einem komplexen Gefühl wird, dass man ein Selbst besitzt und ein Vertrauen gegenüber der Umwelt zu entwickeln im Stande ist. Das Identitätsgefühl wurzelt in den Introjektionsprozessen der oralen Phase. Je vertrauensvoller sich die erste Beziehung – die Beziehung des Säuglings mit der Mutter – gestaltet, umso mehr entwickelt das Kleinkind den Drang, sich aktiv mit der Welt auseinanderzusetzen (vgl. Conzen 1996, 72).

Die Krise des oralen Stadiums besteht aus drei Entwicklungen, diese sind eine physiologische Entwicklung, nämlich eine allgemeine Spannung, die mit einem Trieb zur Einverleibung verknüpft ist; eine psychologische Entwicklung, nämlich des wachsenden Bewusstseins seiner selbst als Einzelwesen; und einer Umweltentwicklung, indem die Mutter sich scheinbar weg vom Kind und anderen Beschäftigungen zuwendet. Die günstige Balance zwischen dem Grundvertrauen und dem Urmisstrauen ist die erste Aufgabe des kleinkindlichen Ichs (vgl. Erikson 1953, 138). Die Eltern selbst müssen nach Erikson genug Vertrauen besitzen, „*um das Kind als ein anvertrautes Gut*

(trust) zu begrüßen und auch sich selbst vertrauenswürdig zu fühlen.“ (Erikson 1953, 139)

Die zweite Stufe Autonomie vs. Scham und Zweifel

Die zweite Stufe beinhaltet die Fähigkeit sowohl seinen Eigenwillen abzugrenzen, wie es der wachsende und sich verfeinernde Muskelapparat erfordert und ermöglicht, als auch die eigene Person zu erleben, wie es die Ich-Entwicklung mit sich bringt. (Erikson 1953, 141) Um die besondere Lust- und Willensqualität zu beschreiben, die den Ausscheidungsorganen in einem gewissen Zeitraum in diesem Stadium zukommt, wurde der Begriff Analität aufgestellt. Zwei Entwicklungen sind für den Fortschritt in analen Erfahrungen bedeutend, dies sind ein besser geformter Stuhlgang und die allgemeine Koordinierung des Muskelsystems. Es entwickelt sich in diesem Stadium eine allgemeine Fähigkeit, sich fallenzulassen und festzuhalten abwechselnd zu üben (vgl. Erikson 1966, 25). Das Festhalten und Loslassen ist in dieser Stufe die hauptsächliche Beschäftigung des Kleinkindes.

Dieses Stadium wird zu einem Kampf um die Autonomie, das heißt um die Begriffe des Eigensinns, des Eigentums und des Eigenwillens. Aus einer Empfindung der Selbstkontrolle ohne Verlust der Selbstachtung entsteht ein dauerndes Gefühl von Autonomie und Stolz. Aus einer Empfindung von muskulärem und analem Unvermögen, aus dem Verlust der Selbstkontrolle und elterlicher Überkontrolle entsteht ein dauerndes Gefühl von Zweifel und Scham (vgl. Erikson 1966, 26). Um Autonomie zu entwickeln, ist ein frühes Vertrauen notwendig. Scham setzt voraus, dass man sich exponiert und beobachtet fühlt, und äußert sich auch als Unsicherheit und Befangenheit. Die Scham spielt laut E.H. Erikson eine wichtige Rolle in der Erziehung und wird von der Gesellschaft oft provoziert und ausgebeutet. Die Urscham hat mit dem Sichtbarwerden zu tun und laut Erikson in Folge mit der Erotik und dem Bemächtigungstrieb des Schauens und des Angeschaut-Werdens (vgl. Erikson 1953, 141).

Genauso, wie das Vertrauen eine Reflexion des handfesten und realistischen Lebenswillens der Eltern ist, so ist das Autonomiegefühl eine Reflexion des Selbstwertgefühls der Eltern als Individuen (vgl. Erikson 1966, 31). Das Autonomiegefühl des kleinen Individuums sollte laut Erikson gestärkt werden durch das Selbstgefühl und die Unabhängigkeit der Eltern sowie von der zuversichtlichen Erwartung getragen werden, dass die in der Kindheit gewährte Autonomie auch später verbürgt ist.

Die dritte Stufe Initiative vs. Schuldgefühle

Wenn das Kind nun mit vier oder fünf Jahren eine bleibende Lösung seiner Autonomieprobleme gefunden hat, steht es vor der nächsten Stufe bzw. Krise. Das Kind weiß jetzt sicher, dass es ein Ich ist, daher will es herausfinden, was für eine Art von Person es werden will, und will im Normalfall so werden, wie Vater oder Mutter. Das Kind beginnt sich mit seinen Eltern zu identifizieren. Es denkt sich zukünftige Rollen aus und versucht zu begreifen, welche Rollen es sich nachzuahmen lohnt (vgl. Erikson 1966, 37). Der Modus des Eindringens wird in diesem Stadium weitgehend beherrscht. Er umfasst *„das Eindringen auf und in Andere durch physischen Angriff; das Eindringen in die Ohren und das Verständnis Anderer durch aggressives Reden; das Eindringen in den Raum durch kraftvolles Umherlaufen; das Eindringen in das Unbekannte durch eine unersättliche Wißbegier.“* (Erikson 1966, 37)

Dies ist auch das Stadium der kindlichen geschlechtlichen Neugier. Diese Zeit nannte Sigmund Freud die Latenzperiode. Dieses Stadium fügt dem Inventar der grundlegenden sozialen Modalitäten das Machen hinzu. Das Wort lässt laut Erikson an Freude am Wettbewerb, an Zielstrebigkeit und Eroberungslust denken. Das Kind entwickelt in diesem Stadium die Vorbedingungen für die männliche und weibliche Initiative, das heißt für die Wahl der sozialen Ziele und deren dauernde Verfolgung (vgl. Erikson 1966, 39). Eifersucht und Rivalität treten in diesem Stadium auf, um Vorrang bei einem Elternteil zu bekommen. Dies ist laut S. Freud die Ödipusperiode (Erikson 1953, 143).

In diesem Stadium geht es ebenfalls um wechselseitige Regulierung. Wenn das Kind sich zurücknimmt, und ein Gefühl von Verantwortlichkeit entwickeln kann, so wird es u.a. Verantwortung für kleine Kinder entwickeln. Jetzt kann sich das Kind auch mit anderen Kindern zusammentun, um mit ihnen gemeinsam etwas zu bauen oder zu planen, statt sie nur beherrschen oder bezwingen zu wollen. Zugleich ist es willig, sich einem/einer Lehrer/in oder anderen Idealgestalten anzuschließen.

Der unvermeidliche und notwendige Misserfolg in dieser Stufe führt laut Erikson zu Gefühlen von Schuld und Angst. In diesem Stadium schaltet sich das Gewissen ein. Das Kind fühlt sich nicht nur beschämt über seine Missetaten, es fühlt sich automatisch schuldig für Gedanken und Taten, die keiner gesehen hat. Die Folgen dieses Stadiums zeigen sich oftmals erst viel später, wenn Konflikte, in die das Kind durch seine Initiative gerät, zu einer Selbsteinschränkung führen, die das

Individuum hindert, seinen inneren Fähigkeiten, der Kraft seiner Phantasie oder seines Gefühls gemäß zu leben (vgl. Erikson 1966, 41).

Die vierte Stufe Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl

In diesem Stadium will das Kind, dass man ihm zeigt, wie es sich mit etwas beschäftigen kann und wie es mit anderen zusammen tätig sein kann. Das Kind tritt mit der Institution Schule in Kontakt. Das Spiel ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil dieser Phase. Es beginnt bereits im Säuglingsalter und zentriert sich zuerst im eigenen Körper (vgl. Erikson 1966, 46). Das Spiel besteht zunächst aus der Wiederholung geübter Entdeckungen und Sinneswahrnehmungen, kinästhetischen Empfindungen und Lautbildungen (vgl. Erikson 1966, 46). Die Entdeckungsfahrten über den Körper der Mutter sind die erste Landkarte, die das Kleinkind im Spiel mit der Mutter erfährt, und dienen zweifellos als Führung für die ersten Eindrücke der Welt des Kindes. Im Kindergartenalter wird der Spieltrieb in die Welt hinübergenommen, die man mit anderen teilt. Das Schulkind hat in diesem Stadium den Wunsch, nützlich zu sein, und lernt, für sich Anerkennung zu gewinnen, indem es Dinge produziert.

Die Gefahr des Stadiums ist die Entwicklung eines Gefühls von Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit. Dies kann laut Erikson durch unzureichende Lösungen der vorhergehenden Konflikte entstanden sein (vgl. Erikson 1966, 48). Allgemeine Hemmungen und Selbsteinschränkungen sind in der Stufe der Schuld vertreten. Minderwertigkeit spiegelt sich in einseitiger Frühreife und in Hemmungen in der Arbeit und in der Mitarbeit (Erikson 1953, 143).

Die fünfte Stufe Identität vs. Identitätsdiffusion

Mit der Aufnahme guter Beziehungen zur Welt des Schaffens und zu denjenigen, die diese neuen Fertigkeiten lehren und mit ihnen teilen, endet die eigentliche Kindheit. Nun beginnt die Jugendzeit. Diese Stufe gilt als zentraler Drehpunkt des psychosozialen Stufenmodells, in der es um die Gewinnung der psychosozialen Identität, der Suche nach einem Selbstbild, geht, wo Identifizierungen mit Anderen eine bedeutende Rolle spielen, und es wichtig erscheint, welches Bild andere von einem haben. Durch das rasche Heranwachsen des Körpers sowie das Hinzutreten der körperlichen Geschlechtsreife im Jugendalter kann alles vorher Geschehene in den einzelnen

Stufen nochmals in der fünften Stufe in Frage gestellt werden.

Der/Die wachsende und sich entwickelnde Jugendliche ist damit beschäftigt, seine/ihre soziale Rolle zu festigen. Die in der Kindheit gesammelten Ich-Werte münden in dieser Stufe in die Ich-Identität (vgl. Erikson 1966, 51). Je sicherer sich der/die Jugendliche in seiner/ihrer Identität wird, umso mehr sucht er/sie den Verkehr in der zwischenmenschlichen Beziehung und Interaktion.

Als Jugendlicher/e ist man vor allem mit dem Problem beschäftigt, wer und was man in den Augen anderer ist, wie man selbst auf Andere wirkt und was man letztendlich von sich selbst hält. Idole und Idealbilder treten somit in den Vordergrund, um die eigene Identität aufzustellen (vgl. Erikson 1961, 256). Projektion spielt in dieser Stufe ebenso eine maßgebende Rolle, da der/die Jugendliche seine/ihre Ich-Bilder auf andere Menschen projiziert, um diese und somit sich selbst durch die Spiegelung anderer Menschen allmählich klarer sehen zu können.

Der/Die Jugendliche sucht nach einer Möglichkeit, sich aus freiem Willen für eine Tätigkeit zu entscheiden, und hat daher Angst, in Tätigkeiten hineingezwungen zu werden, bei denen er/sie sich der Lächerlichkeit oder dem Zweifel ausgesetzt fühlt. Wenn der/die Jugendliche etwas gut zum Funktionieren bringt, dann wird die Wahl eines Berufes bedeutsam.

Die Gefahr dieses Stadiums ist eine Art von Durchlässigkeit der ganzen Person und ihrer Rolle. In Fällen, in denen laut Erikson dieser Zwiespalt auf starken früheren Zweifeln des jungen Menschen an seiner Abstammung oder seiner geschlechtlichen Identität beruht, kommt es nicht selten zu kriminellen oder psychotischen Zusammenstößen. Viele Jugendliche kommen mit ihrer aufgezwungenen Rolle nicht zurecht und flüchten. Die Gefahr liegt daher auch in der Auflösung der eigenen geübten Rolle, verwirrt von angemessenen Rollen zu sein, die nicht zur Person passen (vgl. Erikson 1961, 302). Erikson spricht in diesem Lebensstadium von der Angst der motorischen Machtlosigkeit. Dadurch kann die für die eigene Autonomie notwendige Orientierung verloren gegangen werden (vgl. Erikson 1961, 400). Im Allgemeinen ist es hauptsächlich die Unfähigkeit, sich für eine berufsmäßige Identität zu entscheiden, die die Jugend beunruhigen kann (vgl. Erikson 1966, 54). Jugendliche sollen sich laut Erikson aus freiem Willen für einen Weg entscheiden und eine Auswahl an den Identifikationen, die durch die Kindheit existieren, treffen. Darauf deutet auch die Laufbahn hin, für die sich ein/eine Jugendlicher/e dann entscheidet, und die sozialen Rollen, die er/sie sich erwählen muss, um seine/ihre Identität zu stabilisieren.

Die sechste Stufe Intimität und Distanzierung vs. Selbstbezogenheit

Nun beginnt das Leben, womit im Allgemeinen die Arbeit, das Zusammentreffen mit dem anderen Geschlecht und im Laufe der Zeit Heirat und die Gründung der eigenen Familie gemeint sind. Erst nachdem ein richtiges Gefühl der Identität erreicht ist, ist eine echte Intimität mit dem anderen Geschlecht möglich.

Der/die Jugendliche, der/die sich seiner/ihrer Identität noch nicht sicher ist, scheut vor dem zwischenmenschlichen Verkehr zurück; je sicherer er/sie sich wird, umso mehr sucht er/sie diesen Verkehr wieder als Freundschaft, Wettstreit, Gefolgschaft, Liebe und Inspiration. Wenn ein junger Mensch eine intime Beziehung zu anderen in der späteren Jugendzeit oder frühen Erwachsenenzeit nicht fertigbringt, so wird er sich entweder isolieren oder bestenfalls nur stereotype und formale zwischenmenschliche Beziehungen aufnehmen können, oder er/sie muss sie in wiederholten Anläufen und häufigen Misserfolgen suchen. Man muss jedoch auch laut Erikson zu der Einsicht kommen, dass *„es keine wahre Zweiheit gibt, bevor man nicht selber eine Einheit ist.“* (Erikson 1966, 58)

Die Psychoanalyse hat die Genitalität als ein Hauptmerkmal der gesunden Persönlichkeit hervorgehoben. Sie ist die Fähigkeit, mit einem/einer geliebten Partner/in des anderen Geschlechts orgastische Potenz zu entwickeln. Befriedigende Geschlechtsbeziehungen machen das Geschlechtliche weniger bedrängend und erübrigen sadistische Ventile (vgl. Erikson 1966, 59).

Der/Die junge Erwachsene ist nach der Suche seiner/ihrer Identität bereitwillig, seine/ihre Identität mit der anderer zu verschmelzen. Er/Sie ist bereit zur Intimität, das heißt er/sie ist fähig, sich echten Bindungen und einem Partner bzw. einer Partnerin hinzugeben. Der Körper und das Ich müssen ohne Furcht vor einem Ich-Verlust Situationen begegnen und bestehen können. Wenn der junge Mensch aus Furcht vor dem Ich-Verlust diesen Erlebnissen ausweicht, so führt dies zum Gefühl tiefster Vereinsamung und schließlich zu einer ausschließlichen Beschäftigung mit sich selbst, zu einem Verlust mit der Umwelt.

Die siebte Stufe Generativität vs. Stagnierung

Das Problem der Genitalität ist eng verbunden mit der Elternschaft, das heißt sexuelle Partner, die in ihrer Beziehung zueinander die wahre Genitalität finden, werden sich bald ein Kind wünschen

(vgl. Erikson 1966, 59). Diesen Wunsch nennt Erikson das Streben nach Generativität, da sich der Wunsch auf die nächste Generation richtet. Generativität ist in erster Linie das Interesse an der Erzeugung und Erziehung der nächsten Generation. Die Identität von Erwachsenen ist für Erikson dann authentisch, wenn er/sie sich selbst verantwortlich weiter gibt, Kinder erzieht und einen Beitrag zur Gemeinschaft leistet (vgl. Conzen 1996, 75). Es gibt auch Menschen, die diesen Trieb nicht auf ein Kind, sondern auf eine schöpferische Leistung beziehen.

Wenn diese Bereicherung der Persönlichkeit entfällt, so tritt laut Erikson ein quälendes Bedürfnis nach einer Pseudointimität ein, die oft mit einem übermächtigen Gefühl von Stagnation und Verarmung in zwischenmenschlicher Beziehung verbunden ist. Die Gründe dafür finden sich oft in frühen Kindheitseindrücken, in unheilvollen Identifikationen mit den Eltern, in übermäßiger Eigenliebe, die laut Erikson auf einer zu mühsam erreichten Identität beruht, und schließlich nach Erikson im Mangel an einen religiösen Glauben (vgl. Erikson 1966, 60).

Die achte Stufe Integrität vs. Verzweiflung und Ekel

Jemand, der die Sorge für Dinge und Menschen auf sich genommen hat und sich Triumpfen und Enttäuschungen angepasst hat, kann allmählich die Frucht der sieben Stadien heranwachsen sehen, nämlich in der Integrität. Integrität bedeutet laut Erikson den eigenen Verlauf des Lebenszyklus, wie und mit welchen Menschen er stattgefunden hat, zu akzeptieren. Weiters bedeutet Integrität eine neue, andere Liebe zu den Eltern zu besitzen, sie so anzunehmen, wie sie waren, und das Leben als das eigene Leben mit eigener Verantwortlichkeit zu betrachten (vgl. Erikson 1966, 60).

Der Defekt oder die Verspätung dieser aufgespeicherten Ich-Integration ist gekennzeichnet durch die oft unbewusste Todesfurcht und Verzweiflung. Verzweiflung drückt das Gefühl aus, dass die Zeit zu kurz ist, ein anderes Leben zu beginnen und andere Wege zur Integration einzuschlagen. Eine solche Verzweiflung versteckt sich laut Erikson oft hinter einer Kulisse von Ekel, Lebensüberdruß oder einer chronischen Verächtlichmachung bestimmter Institutionen oder bestimmter Menschen. Um Integrität zu erleben, muss der Mensch verstehen, sich *„Bannerträgern in Religion und Politik, in Wirtschaft und in technischem Können, in Künsten und Wissenschaften anzuschließen.“* (Erikson 1966, 61) Ich-Integrität umfasst hiermit eine Teilnahme als Anhänger sowie eine Übernahme von Verantwortung als Führer/in; *„beides muss gelernt und ausgeübt werden.“* (Erikson 1966, 61)

Um im Anschluss noch Näheres von der fünften Stufe des psychosozialen Entwicklungsmodells der Identität zu erfahren, die einen Schwerpunkt in dieser Diplomarbeit darstellt, soll sich das nun folgende Kapitel ausschließlich dem Identitätsbildungsprozess im Jugendalter nach E.H. Erikson widmen.

1.1.3. Der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter

Die Jugend ist jener Lebensabschnitt, der sich zwischen Kindheit und Erwachsenensein befindet. Sie ist laut E.H. Erikson eine Krise, in der oft nur Versuch und Irrtum zu den günstigsten Wegen des Handelns und der Selbstdarstellung führen (vgl. Erikson 1970, 169).

Der Begriff Jugend umfasst eine Fülle umgangssprachlicher Assoziationen und wird selten definiert. E.H. Erikson gibt in seinen Publikationen keine exakten Altersabgrenzungen des Jugendalters an. D. Baacke, ein Erziehungswissenschaftler, der sich mit der Jugendforschung beschäftigt und E.H. Erikson für die Erkenntnis der Identitätsgewinnung im Jugendalter hervorhebt, meint, dass es sich bei der Jugendzeit um eine differenzierte Phase mit zeitlich offenen Grenzen handelt; daher kann die Altersbegrenzung nicht genau definiert werden. Ungefähre Grenzmarkierungen der Jugendzeit sind 13 und 18. Mit 13 Jahren beginnt der puberale Wachstumsschub, der von der Reifung der Geschlechtsmerkmale begleitet wird und seinen Höhepunkt mit ca. 15 Jahren hat. Die physiologisch-geschlechtliche Entwicklung ist spätestens mit 17 oder 18 Jahren beendet (vgl. Baacke 1983, 36). Dies sollen nur ungefähre Grenzmarken darstellen, denn die Entwicklung der Pubertät kann laut Baacke schon vor dem 13. Lebensjahr beginnen und über das 18. Lebensjahr hinausgehen. Häufig werden 18-25-Jährige noch zu der Altersgruppe von Jugendlichen gezählt (vgl. Baacke 1983, 37).

Die spezifischen Aufgaben des Jugendalters sind nach E.H. Erikson die Aufrechterhaltung der wichtigsten Abwehrmechanismen des Ichs gegen die verstärkte Intensität der Triebe, die Festigung der wichtigsten konfliktfreien Leistungen entsprechend den gegebenen Arbeitsmöglichkeiten und die erneute Synthese aller Kindheitsidentifikationen in einer einzigartigen Weise und in Übereinstimmung mit Rollen, die die Gesellschaft dem/der Jugendlichen anbietet (vgl. Erikson 1973, 138).

E.H. Erikson hebt den Prozess der Ablösung im Jugendalter hervor. Wendet sich der/die

Jugendliche gegen Ende des Jugendalters von den Familienmitgliedern ab, und findet Befriedigung seiner (sexuellen) Wünsche nach Liebe und Zuneigung in der Außenwelt, so ist laut S. Freud die Altersaufgabe der Jugend gelöst. Erikson versuchte dieses Denkmodell von S. Freud weiterzuentwickeln indem er nicht die Autoritätsprobleme und die Partner/insuche in den Vordergrund stellte, sondern „das *'tatsächlich erreichte, aber immer wieder zu überprüfende Gefühl der Realität des Selbst'*, das sich mit der Verwirklichung der eigenen Identität herstellt“ (Wartenberg 1991, 182), als Knotenpunkt der Ablösung darstellte. Der Aspekt der Individuation ist daher für seine Identitätstheorie von Bedeutung.

Die Libidotheorie aus der Psychoanalyse hat in dieser Altersstufe die genitale Reife als notwendige Lösung postuliert; doch von der Ichpsychologie aus müsste ein entscheidender Ich-Gewinn der genitalen Reife vorauskommen. E.H. Erikson hat diesen Gewinn Ich-Identität genannt (vgl. Erikson 1953, 144). Was der Begriff Ich-Identität bedeutet, wurde in Kapitel 1.1.1.1. bereits erläutert. Es geht beim Gewinn der Ich-Identität um das innere Kapital, das in den Erfahrungen der aneinanderfolgenden Entwicklungsstufen der Kindheit angesammelt wird. Die Erfahrungen werden durch erfolgreiche Identifikationen in der Kindheit hinsichtlich der Begabungen und Chancen erreicht (vgl. Erikson 1953, 150). Nun entwickelt sich der/die Jugendliche zu einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb einer nunmehr verstandenen sozialen Wirklichkeit und Wertewelt. Die Ich-Identität entwickelt sich also aus einer stufenweisen Integration aller Identifikationen von vorangegangenen Stufen. Die sich herauskristallisierende Ich-Identität verknüpft die früheren Kindheitsstadien, in denen der Körper und die Elternfiguren führend waren, mit den späteren Stadien, in denen eine Vielfalt sozialer Rollen sich darbieten und in gewissem Maße aufdrängen. Psychologisch gesprochen, meint Erikson, ist eine sich allmählich anreichernde Ich-Identität auch das einzige Bollwerk gegen die Anarchie der Triebe wie gegen die Autokratie des Gewissens, das heißt der grausamen Gewissensstrenge, die der innere Rest eines früheren, unausgeglichenen Kräfteverhältnisses von Kind und Eltern ist. Jeder Verlust an Identitätsgefühl setzt das Individuum bzw. den/die Jugendlichen/e erneut seinen/ihren alten Kindheitskonflikten aus.

Identität ist laut Erikson die wichtigste Leistung des jugendlichen Ichs, das das nachpubertäre Es einzudämmern, und das neue Über-Ich auszubalancieren versucht (vgl. Erikson 1970, 220). Das Ich entwickelt laut E.H. Erikson durch die drei Mechanismen Introjektion-Projektion, Identifikation und Identitätsbildung einen immer reiferen Umgang mit den Identitäten der Vorbilder. Die Mechanismen der Introjektion und Projektion können den Grund für die späteren Identifikationen in

der Kindheit legen und erreichen ihre Integration durch die befriedigende gegenseitige Beziehung zwischen der Mutter und dem Kind. Nur durch diese grundlegende Gegenseitigkeit gewinnt das Kind einen sicheren Pol des Selbstgefühls, von dem aus es zu einem anderen Pol, den ersten Liebes-Objekten, hinüberreichen kann. Das Schicksal der Kindheitsidentifikationen hängt laut Erikson mit dem befriedigenden Wechselspiel der vertrauten Rollen zusammen, die vorgelebt werden. Die Identitätsbildung beginnt dann dort, wo die Brauchbarkeit der Identifikationen endet. Dies geschieht, wenn der Mensch so hingenommen wird, wie er ist, und als solcher bestätigt und angenommen wird. Die Identitätsbildung entsteht dadurch, dass Kindheitsidentifikationen teils aufgegeben und teils einander angeglichen werden, was von einem Prozess abhängt, durch den eine Gesellschaft den jungen Menschen anerkennt (vgl. Erikson 1973, 140).

Die eigentliche Identitätsbildung beginnt in der Jugend, denn nach Erikson ist der Mensch in der Jugendzeit aufgrund seiner kognitiven und sozialen Entwicklung in der Lage, eine stabilere Vorstellung von sich selbst zu entwickeln und sich verbindlich auf seine Rollen im Erwachsenenleben festzulegen (vgl. Erikson 1973, 140). Entwicklungsbedingt betrachtet, zeigt sich der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter als eine sich entfaltende Konfiguration, die im Laufe der Kindheit durch sukzessive Ich-Synthesen und Umkristallisierungen aufgebaut wird. Erikson nennt den Prozess der Identitätsbildung eine Gestalt, in die nacheinander libidinöse Bedürfnisse, bevorzugte Fähigkeiten, bedeutsame Identifikationen, wirkungsvolle Abwehrmechanismen, erfolgreiche Sublimierungen und sich verwirklichende Rollen integriert wurden (vgl. Erikson 1973, 144). Die neuen Identifikationen im Jugendalter zwingen den/die Jugendlichen/e, Entscheidungen zu treffen, die zu Selbstdefinitionen, zu irreversiblen Rollen und so zu Festlegungen fürs Leben führen. Es ergeben sich in Bezug auf Dauer, Intensität und Ritualisierung der Jugend große Unterschiede in den verschiedenen Gesellschaften. Erikson spricht den Jugendlichen ein psychosoziales Moratorium zu, einen Entwicklungsaufschub, bedingt durch die normativen Krisen in dieser Altersstufe.

Die Identitätsbildung ist in Eriksons Identitätstheorie ein Prozess gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung, ein Prozess, der auf allen Ebenen des seelischen Funktionierens vor sich geht, *„durch welches der Einzelne sich selbst im Lichte dessen beurteilt, wovon er wahrnimmt, dass es die Art ist, in der andere ihn im Vergleich zu sich selbst und zu einer für sie bedeutsamen Typologie beurteilen, während er ihre Art, ihn zu beurteilen, im Lichte dessen beurteilt, wie er sich selbst im Vergleich zu ihnen und zu Typen wahrnimmt, die für ihn relevant geworden sind.“* (Erikson 1970,

19) Weiters ist der Identitätsbildungsprozess ein ständig wechselnder und sich entwickelnder Prozess: *„im besten Fall ist es ein Prozess zunehmender Differenzierung und er wird immer umfassender, während das Individuum sich fortschreitend eines sich erweiternden Kreises anderer bewusst wird, die für es Bedeutung haben, von der mütterlichen Person bis zur `Menschheit`.“* (Erikson 1970, 19)

Erikson bezeichnet die Jugendphase als eine normale Phase vermehrter Konflikte, die charakterisiert ist durch eine Labilität der Ich-Stärke aber auch durch ein hohes Wachstumspotential (vgl. Erikson 1973, 144). Ein Zustand akuter Identitätsdiffusion tritt laut Erikson bei Jugendlichen auf, wenn gleichzeitig eine Verpflichtung physischer Intimität erfolgt, eine Entscheidung zur Berufswahl notwendig ist, eine energische Teilnahme am Wettbewerb stattfinden und eine psychosoziale Selbstdefinition gefunden werden soll (vgl. Erikson 1973, 155). Ein/e Jugendlicher/e leidet im letzten Stadium der Identitätsbildung, das heißt am Ende der Jugendzeit und zu Beginn des frühen Erwachsenenalters, schwerer denn je an einer Rollendiffusion.

Bezüglich der Identitätsdiffusion im Jugendalter können einige Störungen auftreten. Es sind hierbei spezifische Beiträge von Bedeutung, die frühere Stufen leisten, *„nämlich das primitive Vertrauen in das gegenseitige Erkennen; die Rudimente eines Willens, man selbst zu sein; die Voraussicht auf das, was man werden könnte; und schließlich die Fähigkeit zu lernen, wie man mit Geschicklichkeit das ist, was zu werden man im Begriff ist.“* (Erikson 1970, 186) Jede dieser Stufen trägt aber auch zur Identitätsverwirrung bei. Dass die Ideologie der Gesellschaft im Jugendalter eine beachtliche Rolle spielt, ist daran zu erkennen, dass sie der Jugend Möglichkeiten zur Überbrückung und Lösung von Identitätsdiffusionen anbietet.

Es kann im Jugendalter eine außergewöhnliche Form der Störung im Zeiterleben auftreten. Diese besteht aus einem Gefühl großer Dringlichkeit und dem Verlust der Rücksichtnahme auf die Zeit als einer Dimension des Lebens. Die Angst des/der Jugendlichen besteht darin, dass die Zeit keine Veränderungen bringt und gleichzeitig, dass sie es doch tut (vgl. Erikson 1970, 174). Das Erlebnis der Zeit entsteht durch die Anpassung des Säuglings an initiale Zyklen von Bedürfnisspannung, Verzögerung der Befriedigung und Sättigung. Wenn diese Spannung beim Säugling zunimmt, und sich die Erfüllung verzögert, kann sich das Vertrauen auslöschen. Jede herannahende Befriedigung verleiht der Zeit wieder etwas Hoffnung, während weitere Verzögerungen das Vertrauen weiter mindern (vgl. Erikson 1970, 187). Im Jugendalter kann sich ein Misstrauen gegen die Zeit einstellen. Die Zeit muss gezwungen werden still zu stehen und dies kommt in einer allgemeinen

Verlangsamung, einer Unbeweglichkeit zum Ausdruck. Klagende Bemerkungen und leichte Depressionen zeigen sich an, die häufig den Wunsch des Ichs darstellen, „*sich selbst sterben zu lassen*“ (Erikson 1970, 174). Die Art von Misstrauen weicht schnell durch einen intensiven oder fanatischen Einsatz für eine Zukunft, manchmal mittels eines/r Führers/in (vgl. Erikson 1970, 187). Die Ideologie der Gesellschaft kann dem/der Jugendlichen helfen, diese Diffusion zu überwinden, denn Ideologien der Gesellschaft haben einen zeitlichen Aspekt, einschließlich der ideologischen Bedeutung die diese haben, ob sie nun auf Erlösung oder Reform abzielen, auf Abenteuer und Eroberung, Vernunft oder Fortschritt. Eine Ideologie enthält eine Zeitperspektive als wesentliches Element, das mit einem zusammenhängenden Weltbild vereinbar ist.

Unter den Bestandteilen einer Identitätsdiffusion steht auch die Identitäts-Befangenheit, eine schmerzliche Bewusstheit über sich selbst, die über Diskrepanzen der eigenen Selbstachtung und der Erscheinung, die man in den Augen anderer einnimmt, nachgrübelt. Sie ist eine neue Auflage des ursprünglichen Zweifels und der Scham (vgl. Erikson 1970, 189), nur dass dieser Zweifel in der Jugendzeit die Zuverlässigkeit der gesamten Spanne der Kindheit, die jetzt zurückgelassen werden muss, und die Vertrauenswürdigkeit des Universums betrifft. Sich „*mit einem Gefühl des freien Willens seiner eigenen autonomen Identität zu überantworten*“ (Erikson 1970, 189), kann im Jugendalter eine peinliche Beschämtheit erwecken, denn man besitzt nun eine öffentliche Persönlichkeit, die Gleichaltrigen ausgesetzt ist und beurteilt wird. Durch Selbstsicherheit, die durch ein Gefühl der Unabhängigkeit von der Familie gekennzeichnet ist, wird dieses Gefühl von Zweifel und Scham aufgewogen. Diese Sicherheit wird von der Gesellschaft durch Initiationen geboten, wodurch sich eine unvollständige Selbstsicherheit für einige Zeit noch in der Gruppensicherheit verbergen kann.

Jugendliche stoßen meist auf eine Krise, die sich nur in neuen Identifizierungen mit Altersgleichen und mit Führerfiguren außerhalb der Familie lösen lässt (vgl. Erikson 1970, 87). Diese Suche geschieht oft durch ein Bemühen, sich selbst in einem Vergleich zu „*definieren, überzudefinieren und neu zu definieren*“ (Erikson 1970, 87). Wo eine Selbst-Definition zu schwierig wird, kommt es zur Rollendiffusion. Dies steht in Verbindung zu früheren Konflikten zwischen freier Initiative und ödipaler Schuld. Eine Rollendiffusion geschieht, wenn der/die Jugendliche seine/ihre sexuellen, ethnischen, berufsmäßigen und typologischen Alternativen nicht vereinigen kann (vgl. Erikson 1970, 87). Dass ein spielerisches Experimentieren mit Rollen daher bedeutend für die Ich-Entwicklung des/der Jugendlichen ist, erläutert Erikson in folgendem Zitat: „*Aber es ist wichtig zu*

betonen, dass die aufgelöste und verletzte, unnahbare und bindungslose und doch fordernde und eigenwillige Persönlichkeit des nicht-allzu-neurotischen Jugendlichen viele notwendige Elemente des halb beabsichtigten Experimentierens mit Rollen von der Art des `ich riskiere Dich` und `ich riskiere mich selber` enthält.“ (Erikson 1970, 168) Die Ich-Entwicklung des/der Jugendlichen erlaubt nach Erikson ein spielerisches Experimentieren in Phantasie und Introspektion (vgl. Erikson 1970, 168).

Jugendliche haben auch oft das Gefühl, eine Unfähigkeit in Bezug auf Leistungsfähigkeit zu besitzen (vgl. Erikson 1970, 175), was dann ebenfalls zu einer Identitätsdiffusion führen kann. Diese Diffusion wird von der Unfähigkeit, sich auf geforderte oder vorgeschlagene Aufgaben zu konzentrieren, oder von einer selbstzerstörerischen ausschließenden Beschäftigung mit irgendeiner einseitigen Tätigkeit begleitet. Ein Schritt zurück zum Schulalter muss gemacht werden, in dem dem Kind die Vorbedingungen für die Teilnahme an der besonderen Technologie der Kultur beigebracht werden, und dem Kind die Möglichkeit geboten wird, Werk-Teilnahme zu entwickeln (vgl. Erikson 1970, 176). Arbeitsziele steigern das Funktionieren des Ichs, indem sie eine konstruktive Tätigkeit bieten. Eine Leistung des Ichs, Passivität in Aktivität zu erlangen, ist für den Willen des Schaffens im Jugendalter bedeutsam (vgl. Erikson 1970, 176). Die negative Haltung gegenüber der Arbeitsfähigkeit geht sehr oft auf den ödipalen Wettkampf zurück. Dies stellt aber auch einen Versuch dar, eine Diffusion früherer Introjekte zu lösen und schwankende Kindheitsidentifizierungen neu aufzubauen (vgl. Erikson 1970, 177). Jugendliche müssen nach Erikson ein Gefühl der Lehrzeit genießen, um nicht ein Bedürfnis nach Zerstörung zu bekommen, denn Kriminellen fehlt das Vertrauen in sich selbst und der fehlende Glaube an die Möglichkeit, *„dass sie je etwas von Wert zustandebringen könnten.“* (Erikson 1970, 191) Hier unterstützen wiederum Ideologien in der Gesellschaft die Identitätsentwicklung des/der Jugendlichen. Soziale Einrichtungen unterstützen die Werksidentität nach Erikson, indem Möglichkeiten des Lernens und Experimentierens geboten werden.

Eine Identitätsdiffusion kann auch in einer Feindseligkeit gegenüber Rollen zum Ausdruck kommen, die von der Familie als wünschenswert angeboten werden (vgl. Erikson 1970, 177f.). Die betroffenen Jugendlichen wählen in diesem Sinne eine negative Identität, das heißt eine Identität, die sich auf Identifizierungen und Rollen stützt, die in kritischen Entwicklungsstufen als die unerfreulichsten vorgestellt wurden (vgl. Erikson 1970, 180). Die negative Identität will ihren eigenen Platz gegenüber den übertriebenen Idealen der Eltern finden. Schwächen der Eltern und

unausgesprochene Wünsche werden erkannt.

Dies waren also Tendenzen, die im Jugendalter in Identitätsdiffusionen deutlich hervortreten können. Doch es gibt auch Aspekte der Identitätsbildung im Jugendalter, die die künftige Entwicklung beeinflussen können.

Den ersten Aspekt nennt Erikson die Polarisierung der sexuellen Unterschiede. Er meint damit die Entwicklung eines besonderen Verhältnisses der Männlichkeit und der Weiblichkeit in Übereinstimmung mit der Identitätsentwicklung. Erikson spricht von einer Krise, in der sich der/die Jugendliche nicht deutlich als Mitglied des einen oder des anderen Geschlechts beschreiben kann (vgl. Erikson 1970, 192). Eine bisexuelle Identitätsverwirrung lässt den/die Jugendlichen sich mit der Frage beschäftigen, welche Art von Mann oder Frau bzw. Zwischenwesen man einmal werden wird. Wenn der/die Jugendliche in solch einer Krise als sozial abweichender Typ beschrieben wird, kann dies die negative Identität verstärken und echte Intimität wird kaum möglich sein. Die Entwicklung der psychosozialen Intimität ist ohne ein gefestigtes Identitätsgefühl nicht möglich. Eine Zielsetzung im sozialen, künstlerischen oder intellektuellen Bereich kann das genitale Element in den Hintergrund drängen (vgl. Erikson 1970, 193). Soziale Institutionen bieten den Jugendlichen Formen sexueller Moratorien wie die vollständige sexuelle Abstinenz für eine bestimmte Zeitspanne.

Das Problem der Intimität gilt als nach-jugendlich bzw. vor-erwachsen, denn die latente Identitätsschwäche kommt durch den Versuch, sich auf intime Freundschaften oder sexuelle Intimität einzulassen, zum Vorschein: „*Ein wirkliches 'sich-Einlassen' auf andere ist das Ergebnis und der Prüfstein der festen Selbst-Abgrenzung.*“ (Erikson 1970, 172) Wo ein Jugendlicher in der spielerischen Intimität in Freundschaft, Wettstreit oder sexuellem Spiel eine leichte Spannung empfindet, als könnte die zwischenmenschliche Beziehung zu einem Verschmelzungsprozess bis hin zum Identitätsverlust führen, liegt die Gefahr in der Isolation (vgl. Erikson 1970, 172).

Ein wirkliches Engagement für Andere ist für Erikson das Ergebnis und der Prüfstein der festumrissenen Selbst-Abgrenzung (Erikson 1973, 157). Wo diese noch fehlt, bemerkt der/die Jugendliche dieses Gefühl der Spannung, und ein Probe-Engagement kann zum Verlust der Identität führen. (vgl. Erikson 1973, 157). Daraus folgen eine krampfhaft innere Zurückhaltung und ein vorsichtiges Vermeiden von Verpflichtungen. Ebenfalls kann eine akute Störung der Leistungsfähigkeit auftreten, und zwar in der Form, dass Jugendliche unfähig sind, sich auf

irgendeine Arbeit zu konzentrieren, oder in der Form einer selbstzerstörerischen Beschäftigung mit irgendwelchen einseitigen Dingen, wie zum Beispiel exzessivem Lesen.

Ein weiterer Aspekt der Identitätsbildung, der im Jugendalter die künftige Entwicklung beeinträchtigen kann, ist der Schritt in Richtung erwachsener Verantwortung, indem die Jugend lernt, *„unter Gleichaltrigen sowohl Führerschaft zu übernehmen wie Gefolgschaft zu leisten.“* (Erikson 1970, 193) Die Ideologie der Gesellschaft ermöglicht den Rahmen für eine Orientierung zur Führer/innenschaft durch die Gemeinschaft, sich anderen anzuschließen und auch zu gehorchen. Auch dieser Aspekt hat eine Auswirkung auf die Intimität, denn *„wo ein Jugendlicher weder gehorchen noch befehlen kann, muß er sich mit einer Isolierung abfinden, die zu einem malignen Rückzug führen kann...“* (Erikson 1970, 193)

Das Element der Sozialordnung wird von ideologischen Perspektiven im Jugendalter bestimmt, denn die ideologische Struktur der Umgebung wird wesentlich für das Ich des/der Jugendlichen (vgl. Erikson 1970, 23). Die psychosoziale Modalität beschreibt das „Wer bin ich“ bzw. „Wer bin ich nicht“ und ist interessiert am Ich in der Gesellschaft (vgl. Erikson 1973, 214f.). Die Gesellschaft tritt als eine größere Einheit in dieser Stufe an die Stelle des Kindheitsmilieus. Wie schon erwähnt tragen Ideologien einer Gesellschaft dazu bei, Identitätsdiffusionen besser bewältigen zu können. Die Ideologie einer Gesellschaft bietet dem/der Jugendlichen eine vereinfachte Zukunftsperspektive, die die vorhersehbare Zeit umfasst und einer Zeit-Diffusion entgegenwirkt. Sie bietet eine Übereinstimmung zwischen der inneren Welt der Ideale und Sünden und der sozialen Welt mit ihren Zielen und Vorstellungen. Eine Ideologie gibt dem/der Jugendlichen ebenfalls die Möglichkeit, sich einer gewissen Uniformität des Handelns und Auftretens anzuschließen, die seiner/ihrer Befangenheit und Selbstbeobachtung entgegenwirkt. Sie regt auch zu kollektiven Rollen- und Arbeitsexperimenten an, wodurch Hemmungen und persönliche Schuldgefühle erleichtert werden. Sie ermöglicht eine Einführung in die existierende Technologie und bietet ein geographisch-historisches Weltbild als Rahmen für die keimende Identität jedes Einzelnen. Die Ideologie bietet eine Grundlage für eine sexuelle Lebensform, die mit einem überzeugenden System von Prinzipien vereinbar ist und ermöglicht eine Unterordnung unter Führern/innen, die als große Brüder und Schwestern nicht der Ambivalenz der Eltern-Kind-Beziehung unterliegen (vgl. Erikson 1970, 194). Manchmal bietet die Ideologie der Gesellschaft durch Nation, Rasse und Klasse den Jugendlichen auch einen Ausweg aus dem Gefühl der Identitätsverwirrung, die jedoch wie die nationalsozialistische Bewegung zeigte, fatale Folgen haben kann (vgl. Erikson 1953, 147).

Der Umkreis der Beziehungspersonen beschränkt sich im Jugendalter auf eigene Gruppen, andere und Führer/innen-Vorbilder. Um sich selbst zusammenzuhalten, überidentifizieren sich Jugendliche oft mit Held/innen von Cliques oder Massen. Jugendliche können hierbei besonders exklusiv und intolerant gegen andere vorgehen, die verschieden in Hautfarbe, Herkunft, Geschmack und Gaben sind, was oft bis zu völlig kleinlicher Beachtung von Kleidung und Gestik geht (vgl. Erikson 1966, 54). Dies entscheidet dann oft über Zugehörigkeit oder Unzugehörigkeit. Diese Intoleranz versteht Erikson als notwendige Verteidigung gegen ein Gefühl der Desintegration. Dieses Gefühl tritt ein, wenn der Körper seine Proportionen radikal ändert, die geschlechtliche Reifung den Körper und die Vorstellungswelt mit allerlei Trieben überschwemmt, der Umgang mit dem anderen Geschlecht herannaht, und wenn das Leben mit einer Vielfalt von widersprechenden Möglichkeiten vor einem liegt, unter denen man wählen soll (vgl. Erikson 1966, 54). *„Es ist so schwer, tolerant zu sein, wenn man im tiefsten Innern noch nicht ganz sicher ist, ob man ein richtiger Mann (oder eine richtige Frau) ist, ob man jemals wieder einen Zusammenhang in sich finden wird und beliebt sein wird, ob man imstande sein wird, seine Triebe zu beherrschen, ob man einmal weiß, wer man ist, ob man einmal weiß, was man werden will, wie man in den Augen der anderen aussieht und ob man jemals verstehen wird, die richtigen Entscheidungen zu treffen, ohne sich ein für allemal mit dem falschen Mädchen, dem verkehrten Freund oder Beruf festgelegt zu haben.“* (Erikson 1966, 55)

In Cliques, die sich vor allem als Schutz bilden und den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich auch außerhalb der Familie zusammenzuschließen, können wechselseitige Fähigkeiten geprüft werden. Sie gelten als Abwehr gegen das Gefühl der Identitätsdiffusion (vgl. Erikson 1961, 257). Cliques kompensieren das Minderwertigkeitsgefühl des/der Jugendlichen und können ihm/ihr die Chance von Arbeitsgemeinschaft und Gleichheit bieten (vgl. Erikson 1966, 53). Gruppen können helfen, ein gemeinsames Identitätsgefühl zu geben. Cliquebildungen helfen durch Phasen des Unbehagens hindurch und prägen stereotype Formen im Jugendalter (vgl. Erikson 1970, 136).

Eine Freundschaft zwischen einem Buben und einem Mädchen in dieser Zeit hilft zu einer Definition der eigenen Identität zu gelangen, *„indem man miteinander endlose Gespräche führt, einander bekennt, was man in sich selber fühlt und als was einem der andere erscheint, und indem man Pläne, Wünsche und Hoffnungen diskutiert.“* (Erikson 1966, 58). Die jugendliche Liebe ist ein Versuch, zu einer Definition der eigenen Identität zu gelangen, indem man sein undeutliches Selbst-Bild auf einen anderen projiziert, es so zurückgeworfen bekommt und allmählich geklärt sieht (vgl. Erikson 1970, 135).

Im Mittelpunkt des leidenschaftlichen Bestrebens im Jugendalter steht die Treue als vitale Stärke (vgl. Erikson 1970, 244): „*Die Treue ist jene Tugend und Qualität der jugendlichen Ich-Stärke, die zur evolutionären Erbschaft des Menschen gehört, die aber – wie alle Grundtugenden – nur in der Wechselwirkung eines Lebensstadiums mit den Kräften des Individuums und mit den sozialen Kräften der echten Gemeinschaft hervortreten kann.*“ (Erikson 1970, 245) Ich-Stärken in der Jugend erwachsen laut Erikson aus der wechselseitigen Bestätigung von Individuum und Gemeinschaft, in dem Sinn, „*daß die Gesellschaft das junge Individuum als Träger frischer Energie anerkennt und daß das so bestätigte Individuum die Gesellschaft als lebendigen Prozess anerkennt, der Treue einflößt, indem er sie empfängt, Ergebenheit aufrechterhält, indem er sie auf sich zieht, Vertrauen ehrt, indem er es fordert.*“ (Erikson 1970, 252)

Das Verlangen nach Fortbewegung ist der am meisten verbreitete Ausdruck sowohl der unzufriedenen Suche als auch des Überschwanges im Jugendalter, „*komme es nun in einem 'in Gang sein', 'hinter etwas her sein', 'herumziehen' oder in Bewegung selbst zum Ausdruck, wie in kraftvoller Arbeit, in anspruchsvollem Sport, wildem Tanzen, zielloser Wanderschaft und der Verwendung und dem Missbrauch schneller Tiere und Maschinen.*“ (Erikson 1970, 254) Die Gesellschaft bietet auch hier ideologische Perspektiven im Hinblick auf kraftvolle Bewegung an, durch Angebote im Bereich Tanz, Sport, Paraden, Demonstrationen und Aufstände (vgl. Erikson 1970, 255).

Laut Erikson ist es die Aufgabe des jugendlichen Ichs, eine bestimmte Ganzheitssynthese zwischen den verschiedenen, in Konflikt stehenden Stufen und Aspekten des Lebens herzustellen: „*Junge Menschen müssen zu ganzen Menschen aus ihrem eigenen Recht werden...Um die Ganzheit zu erfahren, muss der junge Mensch eine fortschreitende Kontinuität zwischen dem, was er während der langen Jahre der Kindheit geworden ist, und dem, was er in der antizipierten Zukunft zu werden verspricht, empfinden.*“ (Erikson 1970, 86f.)

Im kommenden Kapitel soll näher auf die spezielle pädagogische Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassens“ eingegangen werden, die den zweiten Schwerpunkt dieser Diplomarbeit darstellt. Einleitend soll die Arbeitsweise der Rhythmik/MBP, aus der das „Führen und Sich Führen Lassen“ hervorgeht, mit ihren Zielsetzungen und Mitteln beschrieben werden. Dann soll das „Führen und Sich Führen Lassen“ in seinen Funktionen als Interaktionsform von Vertreterinnen der

Rhythmik/MBP und Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen dargestellt werden.

1.2. „Führen und Sich Führen Lassen“

1.2.1. Definition der Rhythmik/MBP

Rhythmik/Musik- und Bewegungspädagogik versteht sich als eine pädagogische Arbeit, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit in ihren motorischen, affektiv-sozialen und kognitiven Fähigkeiten ausgerichtet ist (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 11).

Lernen in der Rhythmik/MBP ist ganzheitlich, das heißt ein Lernen über Körper, Geist und Seele (vgl. Edleditsch 1998, 12). Jede rhythmische Übung stellt eine Situation her, die auffordert, zu handeln, sich zu wagen, zu prüfen, zu verändern, zu wählen, zu wissen, sich zu vertreten, sich durchzusetzen, aber auch den anderen, die Gruppe, das Umfeld und die Gegebenheiten flexibel einzubeziehen (vgl. Hoellering 1974, 285). In der Rhythmik/MBP sind freie Experimentierphasen und improvisatorische Aufgabenstellungen enthalten. Diese spielerische Atmosphäre im Rhythmikunterricht fördert die Entwicklung, denn *„...das Spiel ist die entscheidende Vermittlung der Grundkompetenzen oder Schlüsselqualifikationen, die die heranwachsende Generation benötigt, um sich in der Gesellschaft zu integrieren und ihren Platz darin zu finden.“* (Hirler 1999, 28) Doch auch straffe strukturierte Regelspiele sind Grundlage eines Rhythmikunterrichts, da diese die Fähigkeit stärken, sich in vorgegebenen Bereichen und Grenzen zu integrieren (vgl. Hirler 1999, 29).

Zielsetzungen der Rhythmik/MBP:

1. Sensibilisierung der Sinne

Das Wahrnehmen und Verarbeiten von Sinneseindrücken steht in enger Beziehung zur körperlichen Erfahrung, wodurch gleichzeitig die Affekte beteiligt sind (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 11). Auf der Basis von motorischen und affektiv-sozialen Erfahrungen entwickelt sich das

Denken und schließlich die Sprache, die für die Fähigkeit zur Kommunikation bedeutsam ist. Bei der handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt und den damit verbundenen Lernprozessen spielt die Qualität der Sinneswahrnehmung eine entscheidende Rolle. In der Rhythmik/MBP kann eine differenzierte Wahrnehmung über das Hören, Sehen, Tasten und die Körpererfahrung gefördert und erlernt werden. Durch die Verbindung von Wahrnehmung und Bewegung entwickeln sich Körpergefühl, -bewusstsein, Reaktions-, Konzentrations-, und Merkfähigkeit sowie das Vorstellungsvermögen (vgl. Witoszynskij/Schindler/Schneider 1989, 11). Die Sinneserfahrungen werden in der Rhythmik über die Mittel Bewegung, Musik, Sprache/Stimme und Materialien angeboten.

2. Entwickeln kreativer Fähigkeiten

Allgemein wird Kreativität als die Fähigkeit bezeichnet, produktiv zu denken und zu handeln, im Sinne des Hervorbringens und Gestalt-Annehmens von etwas Neuem (vgl. Witoszynskij/Schindler/Schneider 1989, 12). Als Grundlage der Kreativität gilt die Entwicklung der Erlebnisfähigkeit und der Vorstellungskraft, der Phantasie. In der Rhythmik/MBP werden durch den Einsatz der Mittel Bewegung, Musik, Sprache/Stimme und Materialien Situationen geschaffen, die zum spontanen Reagieren auffordern. Die Gestaltungsfähigkeit in der Rhythmik/MBP kann u.a. gesteigert werden in der körperlichen Bewegung, im Einsatz der Stimme, im Spiel auf Instrumenten, im Umgang mit Materialien und in der bildnerischen Darstellung. Das Hervorbringen der Kreativität wird als eigenständige Leistung erlebt, die die Persönlichkeit fördert, indem das eigene Schaffen dem Individuum Selbstbestätigung gibt und das emotionale Gleichgewicht einstellt (vgl. Witoszynskij/Schindler/Schneider 1989, 13).

3. Soziales Lernen

Das soziale Lernen umfasst alle Lernvorgänge, in denen zwischenmenschliche Beziehungen eine Bedeutung haben (vgl. Witoszynskij/Schindler/Schneider 1989, 14). Die Rhythmik/MBP hat hierin das Ziel, den Menschen in seiner Kommunikation mit der Umwelt zu sensibilisieren und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit einem/einer Partner/in zu fördern. Situationen, die Selbstständigkeit verlangen, sollen ebenso bewältigt werden können, wie Situationen der Anpassung (vgl. Witoszynskij/Schindler/Schneider 1989, 14). Rhythmikunterricht findet in

Kleingruppen bis zu 12 Teilnehmern/innen statt (vgl. Hoellering 1974, 268) und ist grundsätzlich für alle Altersstufen zugänglich (vgl. Edleditsch 1998, 17). Somit besteht die Chance zum Lernen bzw. Üben von Verhaltensweisen in Gruppen und nahezu allen Altersstufen.

Mittel der Rhythmik/MBP:

1. Bewegung

Bewegung wird als erste und wichtigste Kommunikationsform des Menschen angesehen, auf der alle späteren Kommunikationsformen aufbauen (vgl. Neira-Zugasti 1981, 153). Die Rhythmik/MBP setzt die Bewegung als Mittel ein, um motorische, affektive und kognitive Lernprozesse auszulösen. Das spontane Sich-Bewegen im Raum beansprucht gleichzeitig mehrere Sinneskanäle, dies sind der Hör-, der Seh-, der Tast- und der Bewegungssinn (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 17). Bewegung als Erziehungsmittel in der Rhythmik/MBP kann Körpergefühl und -bewusstsein entwickeln, muskuläre und in der Folge psychische Spannungen lockern und lösen, die Reaktions- und Koordinationsfähigkeit entwickeln, die Feinmotorik und den Umgang mit dem Gleichgewicht üben, die Muskulatur kräftigen, Haltungsfehler können vermieden werden und der Körper kann als Instrument für den individuellen Ausdruck vorbereitet werden (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 17).

2. Musik

Musik und Bewegung stehen in der Rhythmik/MBP in unmittelbarer Beziehung zueinander (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 18). In der Rhythmik/MBP nimmt die Musik einen hohen Stellenwert in der Bewegungsbegleitung ein, das heißt u.a. dass die eigene Bewegung unterstützt, bestärkt und bestätigt wird, wenn diese mit Musik begleitet wird. Kognitive Lernprozesse setzen ein, wenn verschiedene Tempi, Lautstärken und Klangqualitäten in der Musik wahrgenommen werden können. Die Verwendung der Musik in der Rhythmik/MBP soll vielfältig sein und verschiedene Kulturbereiche, Stilrichtungen, Epochen und Nationalitäten beinhalten, da somit die Hörgewohnheiten erweitert werden. Musik als Erziehungsmittel in der Rhythmik/MBP kann entspannen und aktivieren, die Erlebnisfähigkeit vertiefen, Vorstellungsinhalte und Assoziationen auslösen, die Bewegungsfantasie wecken, körperliche Bewegung auslösen, Bewegung in Tempo

und rhythmischer Gliederung beeinflussen, Bewegungsverläufe formal gliedern und abschließen, die Bereitschaft zum Kontakt mit der Umwelt wecken und psychische Spannungen motorisch ableiten (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 19).

3. Sprache und Stimme

Die Sprache und Stimme finden in der Rhythmik/MBP einen differenzierten Einsatz, zum Beispiel im freien Sprechen eines darstellenden Spiels, bei Gedichten oder Texten von Liedern, bei Reimen als auch Nonsensversen, beim Spielen und Experimentieren mit Konsonanten und Vokalen und in der Bewegungsbegleitung. Die Ziele sind die Erweiterung des Wortschatzes, die Förderung der Begriffsbildung, die Sensibilisierung für den sprachlichen Ausdruck und den Sprachrhythmus, die Bewirkung der Koordination von Sprache und Bewegung, die Differenzierung von sprachlichen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, Freude am Spielen und Experimentieren mit Sprache und Stimme und der Zugang zu zeitgenössischer Sprachgestaltung und Musik der Avantgarde (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 20).

4. Materialien

Materialien bieten durch Farbe, Form und unterschiedliche Beschaffenheit Anreiz zum Anfassen, Spielen, Experimentieren, Musik machen usw. (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 21). Sie ermöglichen sensomotorische Grundlagen für ein differenziertes Wahrnehmen und regen zur eigenen Bewegung sowie zum Entwickeln von Phantasie und Vorstellungsvermögen an. In der Rhythmik/MBP sind Materialien bevorzugte Mittel zum Aufnehmen von Kontakten mit anderen und fordern die Bereitschaft zur Kommunikation mit der Gruppe (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 21). Die verwendeten Materialien innerhalb der Rhythmik/MBP sind zum Beispiel Reifen, Bälle, Rasselbüchsen, Seile, Tücher, Naturmaterialien wie Kastanien, Sammelmaterial wie Zeitungen und verschiedene Musikinstrumente.

Die Elemente Zeit, Kraft, Raum und Form werden im Unterricht von den Mitteln Musik und Bewegung vermittelt. Die Bewegung und die Musik vollziehen sich in unterschiedlichem Tempo und Rhythmus, ihre Dauer kann verschieden sein, Bewegung als auch Musik enthalten dynamische und räumliche Elemente und beide können eine formale Gliederung haben (vgl.

Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 22). Zeit, Raum, Kraft und Form werden im Rhythmikunterricht zueinander in Verbindung gesetzt.

1.2.2. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ als spezielle pädagogische Interaktionsform in der Rhythmik/MBP

Das „Führen und Sich Führen Lassen“, auch als „Führen und Folgen“ bekannt, ist eine der klassischen Übungsformen der Rhythmik/MBP und für die soziale Interaktion innerhalb der Rhythmik/MBP von großer Bedeutung. In der Literatur wie in der Praxis ist diese Kommunikations- und Interaktionsform seit jeher allseits gebräuchlich (vgl. Ring/Steinmann 1997, 96).

Im deutschen Sprachgebrauch war nach dem dritten Reich die Bezeichnung „Führen-Folgen“ negativ besetzt und wurde daher umschrieben in „Führen und Sich Führen Lassen“. Heute kann man nach R. Ring und B. Steinmann, Verfasser und Verfasserin des Rhythmiklexikons, wieder unbelastet das ursprüngliche Wortpaar benutzen. Demnach gibt es in der Literatur zwei verschiedene Bezeichnungen, das „Führen-Folgen“ und das „Führen und Sich Führen Lassen“, jene Bezeichnung, die in den letzten Jahren vorwiegend von Rhythmikern/innen benutzt wurde.

Der Begriff „Sich Führen Lassen“ beschreibt meiner Ansicht nach mehr die Bereitschaft des Vertrauen-Gebens, des Sich Einlassens und des Zu-Lassens in einer doch „aktiven“ Rolle, während der Begriff „Folgen“ für mich eher „passiv“ wirkt und in die negative Richtung geht. Daher wird in dieser Arbeit vorwiegend der Begriff „Führen und Sich Führen Lassen“ verwendet.

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ wird als Übungsform bezeichnet, in der das Thema „Führen und Sich Führen Lassen“ in verschiedensten Variationen mit entsprechenden Lernzielen erlebt wird (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 78). Die Grundlage dieser Übungsform ist die Körperwahrnehmung. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ kann innerhalb der Rhythmik/MBP sowohl als Partner/innen- als auch als Gruppenübung durchgeführt werden.

Diese Übungsform ist nicht allein für die Rhythmik/MBP typisch, sondern wird dort lediglich besonders thematisiert. Eine demokratische Gesellschaft setzt beide Fähigkeiten voraus, nämlich das „Führen“ und das „Sich Führen Lassen“ in der Verantwortung für sich, die Mitmenschen und die Welt. Deshalb erfährt im Rhythmikunterricht jede Situation auch ihre Umkehrung, das heißt

„*führe und lasse dich führen, ordne dich ein und ordne dich unter oder über*“ (Ring/Steinmann 1997, 96). Jeder/Jede Teilnehmer/in wird innerhalb des Rhythmikunterrichts oft unbemerkt in die Lage gebracht, jene Rolle zu üben, die ihm/ihr von Natur aus schwerer fällt. Damit kann er/sie die ihm/ihr vertraute und näherliegende Rolle bewusster ausführen und durch die andere, die schwerere Rolle, für sich neue Möglichkeiten entwickeln.

Es sollen nun im Folgenden einige Autorinnen vorgestellt werden, die sich mit der Thematik des „Führen und Sich Führen Lassens“ einerseits innerhalb sozialer Interaktionen, andererseits mit dem Medium Bewegung und teilweise auch im Hinblick auf Jugendliche auseinandergesetzt haben. Ein kurzer Überblick verschiedener Beschreibungen findet statt.

1.2.2.1. E. Danuser-Zogg: Wahrnehmung des Ich und Du bzw. des Ich und Wir im „Führen und Sich Führen Lassen“

Elisabeth Danuser-Zogg, eine Vertreterin der Rhythmik/MBP, beschäftigte sich in ihrer Publikation „Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung“ mit der sozialen Interaktion, ihrer Wahrnehmung und der Auseinandersetzung des Ichs mit der Umwelt innerhalb des pädagogischen Verfahrens der Rhythmik/MBP. Als Grundlage der sozialen Wahrnehmung erläutert sie das Sich Selbst Wahrnehmen, in dem der Körper und die Bewegung Medium des Geschehens sind.

Das Sich Selbst Wahrnehmen geschieht demnach laut Danuser-Zogg durch zum Beispiel das Wahrnehmen des eigenen Körpers, das Wahrnehmen von Körpergrenzen, das Wahrnehmen des Körpers und seiner Position im Raum, das Behalten des Bewusstseins für den eigenen Körper zwischen den anderen, das Wahrnehmen der eigenen Bewegung zwischen den anderen, das Kennenlernen von sich selbst in der Musikausübung innerhalb der Gruppe und das Wahrnehmen von sich selbst in einem sozialen Kontext (vgl. Danuser-Zogg 2002, 118).

Im Bereich der sozialen Interaktion in der Rhythmik/MBP geht es nach Elisabeth Danuser-Zogg darum, sich selber im Umgang mit anderen zu erleben, eigene Ideen einzubringen, auf andere zu hören und auf diese einzugehen. „*Ein differenzierter Aufbau von gruppenspezifischen Prozessen gehört ebenso dazu wie das sorgfältige Umgehen-Können mit einem Partner.*“ (Danuser-Zogg

2002, 116)

Das „Führen und Sich Führen Lassen“, das Danuser-Zogg nur implizit als Interaktionsbeispiel innerhalb der Rhythmik/MBP angibt, beinhaltet eine Auseinandersetzung mit dem Ich als auch mit dem Du. Die Grobziele in einem „Führen und Sich Führen Lassen“ sind die Wahrnehmung eines Gegenübers, die Imitation eines/einer Partners/in in seiner/ihrer Tätigkeit, die abwechselnde Ausführung einer Tätigkeit, die gemeinsame Ausführung einer gleichen Tätigkeit, eine Ausführung einer Tätigkeit zu zweit, wobei jeder/jede einen Teil der Aufgabe übernimmt, und das Übernehmen der Verantwortung. Danuser-Zogg erwähnt in Praxisbeispielen, dass diese Interaktionsform ebenfalls die Fähigkeit voraussetzt, sich einem anderen unterordnen zu lernen, die Fähigkeit, mit einem/einer Partner/in eine gestalterische Aufgabe zu lösen, die Fähigkeit, mit einem/einer beliebigen Partner/in eine Aufgabe übernehmen und gestalterisch lösen zu können, die Fähigkeit, Mittel der Kommunikation zu zweit zu finden, zu zweit improvisieren zu können, gegenseitige Ideen aufnehmen und gestalten zu können und eine gemeinsame Gestaltung nach einem Plan zu entwickeln (vgl. Danuser-Zogg 2002, 120).

Zusammenfassend soll sowohl in der allgemeinen Interaktionsform mit dem Ich und Du als auch in der speziellen sozialen Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassens“ laut Danuser-Zogg gelernt werden, sich mit dem Gegenüber auseinandersetzen zu können, Verantwortung für einen anderen zu übernehmen und sowohl „Führen“ zu können als auch „Sich Führen zu Lassen“ (vgl. Danuser-Zogg 2002, 117). Auch das Ich und Wir wird als soziale Interaktion von Danuser-Zogg beschrieben. Ein „Führen und Sich Führen Lassen“ kann auch in einer Gruppe geschehen. Die Grobziele hierfür sind die Auseinandersetzung mit den Mitgliedern der ganzen Gruppe, die Einfügung in die Gruppe, das Aufeinander-Warten, Einander-Zuschauen, die Initiative zu zeigen, für ein einzelnes Gruppenmitglied etwas zu tun und soziale Konstellationen kennen zu lernen (vgl. Danuser-Zogg 2002, 117).

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ und jede andere Interaktionsform in der Rhythmik/MBP beinhaltet laut Elisabeth Danuser-Zogg einen Lernprozess, der auf verschiedenen Ebenen abläuft. Die Lernprozesse in der /MBP basieren laut Danuser-Zogg innerhalb der Bereiche Musik, Bewegung, Wahrnehmung, Begriffsbildung, sozialer Interaktion und persönlichem Ausdruck. Allgemein tangiert Lernen immer verschiedene Ebenen gleichzeitig: *„den Intellekt, Emotionen, Bewegungen und Sinne.“* (Danuser-Zogg 2002, 184) Das Konzept des Lernens von Danuser-Zogg stammt aus der Energiepädagogik und wurde in die Rhythmik/MBP integriert: *„Lernen ist... dann*

am bedeutungsvollsten, wenn möglichst viele Ebenen involviert sind. Wenn nur ein oder zwei Sinne beteiligt sind, kann Lernen ganz akzeptabel sein, doch wenn möglichst viele Sinne und damit die Kreativität belebt werden, sind wir automatisch `mehr dabei`. Lernen auf verschiedenen Ebenen (multi-level learning) ermöglicht somit ein tieferes und länger andauerndes Verständnis. Alle `Teile` können zur selben Zeit lernen: Gehirn, Körper, Augen, Ohren, Finger etc., bis hin zu den einzelnen Zellen im Körper. Dadurch werden wir zum einen auf einer tieferen Ebene berührt, zum anderen wird das Lernen stärker und bewusster wahrgenommen und kann so umfassender in den Alltag integriert werden.“ (Danuser-Zogg 2002, 184)

Innerhalb der sechs Lernbereiche Musik, Bewegung, Wahrnehmung, Begriffsbildung, sozialer Interaktion und persönlichem Ausdruck kann ganz unterschiedlich gelernt werden. Neben den Lernstilen innerhalb der sechs Bereiche sind ebenfalls die Lerndynamik und der Lernrhythmus zu berücksichtigen. Jeder Mensch hat unterschiedliche Vorlieben und lernt am Besten in seinem eigenen Rhythmus. „Kann er dies tun, so ist sein Lernen wirklich effizient.“ (Danuser-Zogg 2002, 185)

Im Hinblick auf Jugendliche erwähnt E. Danuser-Zogg wenig. Sie beschreibt in einem Stundenbeispiel allgemeine Schwerpunkte, die in der Arbeit mit Jugendlichen gesetzt werden können. Diese sind die Entdeckung der persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die Entwicklung und Differenzierung der persönlichen Fähigkeiten in Musik und Bewegung und das Erlebnis der Wahrnehmungserfahrungen als Basis der persönlichen Ausdrucksfähigkeit. (vgl. Danuser-Zogg 2002, 150).

1.2.2.2. H. Edleditsch: Erkennen von Grenzen und Erleben von Führungspositionen im „Führen und Sich Führen Lassen“

Helga Edleditsch, eine weitere Vertreterin der Rhythmik/MBP, beschreibt das „Führen und Sich Führen Lassen“ in ihrer Publikation „Entdeckungsreise Rhythmik“ im Kapitel der psychosozialen Erfahrungen. Hierbei erwähnt sie die Selbsterfahrung und die Erfahrung der Anderen, und wie vorhin schon Danuser-Zogg die Bedeutung des Wechselspiels zwischen dem Ich, dem Du und dem Wir (vgl. Edleditsch 1998, 44).

Als Spielansätze dieser Interaktionsform benennt sie Übungsformen, die das Element der Kraft, des

Gleichgewichts, des Kontakts in nonverbaler Kommunikation und der Körpersprache beinhalten (vgl. Edleditsch 1998, 45). Das „Führen und Sich Führen Lassen“ wird sowohl als Wechselspiel zwischen Anpassung und Selbstständigkeit als auch als Wechselspiel zwischen Fordern und Einfühlen beschrieben. Durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ werden Möglichkeiten erfahren, wie Führungspositionen entgegengenommen werden können, und es kann geübt werden, Verantwortung zu übernehmen (vgl. Edleditsch 1998, 46). Grenzen müssen gesetzt und deutlich gemacht werden (vgl. Edleditsch 1998, 144). Beim speziellen Führen der Gruppe wird genaues Hinschauen und Beobachten geübt und die Fähigkeit, Reaktionen wahrzunehmen, auf jemand Anderen eingehen zu können, selbst angemessen zu reagieren und sich auch beobachten zu lassen, wird gefördert (vgl. Edleditsch 1998, 47).

Bei Helga Edleditsch findet sich der stärkste Bezug zum Jugendalter, da in ihrer Publikation auch Praxisbeispiele explizit für Jugendliche geschildert werden, was in der Literatur der Rhythmik/MBP sonst eher schwer zu finden ist. Edleditsch meint, dass die Arbeit mit Jugendlichen das Wissen um den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse von Jugendlichen erfordert (vgl. Edleditsch 1998, 22). Sie findet jedoch sehr wohl einige Elemente der Rhythmik/MBP, die diese Altersgruppe ansprechen. Neben dem Experimentieren und Improvisieren mit Instrumenten wird im Jugendalter in der Rhythmik/MBP mit relevanten Themen bzw. Situationen wie Wut, Trauer, Verliebtsein, Konflikte, Ängste und Scham gearbeitet (vgl. Edleditsch 1998, 21). Edleditsch betont ebenfalls die Auseinandersetzung mit dem Körperausdruck und der Körperarbeit, die auch Kontaktübungen mit Partnern/innen bzw. der Gruppe bieten. Tanzformen, die auf eigener Gestaltung basieren, können zudem das Bewegungsrepertoire erweitern (vgl. Edleditsch 1998, 22).

In der Auseinandersetzung mit der sozialen Interaktion nennt Edleditsch in den Praxisbeispielen bezugnehmend auf die Kapitel „Ich entdecke DICH“ und „Ich entdecke EUCH“ im Jugendalter die Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassens“ (vgl. Edleditsch 1998, 129). Sie betont hierbei die Musik als Hilfsmittel. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ mit dem Ausschalten des Sehannes wird explizit erwähnt, um den eigenen Weg zum Ausgangspunkt zurück durch das Betasten und Befühlen von Stationen wieder zu finden, was die Fähigkeit zur Orientierung unterstützt. Das blinde Bewegen setzt zudem Vertrauen in den/die Führenden/e voraus (vgl. Edleditsch 1998, 130). Im Hinblick auf das Finden von persönlichem Ausdruck findet sich die Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassens“ im Kapitel „Ich finde meinen AUSDRUCK“ ebenfalls wieder (vgl. Edleditsch 1998, 142ff.).

1.2.2.3. M. Friedrich-Barthel: Polarität Selbstständigkeit und Anpassung im „Führen und Sich Führen Lassen“

Anpassung bezeichnet laut Friedrich-Barthel, einer Vertreterin aus den angrenzenden Bereichen der Pädagogik und Therapie, die sich mit psychoanalytischen Wirkungsweisen in der Rhythmik/MBP auseinandergesetzt hat, einen elementaren Vorgang, der für jede Entwicklung und für jedes realitätsgerechte Verhalten unerlässlich ist. Im Wechselspiel von Anpassung und Selbstständigkeit bestimmt sich das Verhalten. Zur Anpassung bedarf es einer gewissen Ich-Stärke. Der Begriff Anpassung beinhaltet bereits den Gegenpol Selbstständigkeit in dem Sinne, dass Anpassung nicht unbedingt immer eine Unterordnung, sondern auch aktives Mitarbeiten bedeutet (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 53).

Die Polarität Anpassung-Selbstständigkeit ist laut Marita Friedrich-Barthel in der Rhythmik/MBP als das Prinzip „Führen und Sich Führen Lassen“ bekannt. In dem ausführlichen Kapitel über Anpassung und Selbstständigkeit resp. „Führen und Sich Führen Lassen“ erwähnt Friedrich-Barthel die Zielgruppe Jugendliche nicht. Sie stellt die Interaktionsform meist allgemein oder in Bezug auf Kinder dar. Die Autorin führt zur genannten Polarität drei Übungsbeispiele anhand drei verschiedener Wahrnehmungskanäle an. Das erste Exempel für ein akustisches Spiel wäre: *„Ein Kind schlägt einen beliebigen Rhythmus mit den Schlaghölzchen oder auf einem Klangstab, oder es summt, oder... und führt so ein `blindes` Kind, das dem Klang folgt, durch den Raum.“* (Friedrich-Barthel 1985, 53) Das zweite Exempel für ein taktiles Spiel wäre: *„Ein `blindes` Kind wird im Reifen geführt; es berührt diesen mit dem Rücken, mit dem Bauch, mit den Händen..., seinem Sicherheitsbedürfnis entsprechend.“* (Friedrich-Barthel 1985, 57) Das dritte Exempel für ein visuelles Spiel wäre: *zwei Kinder stehen einander gegenüber. Das eine gibt eine Bewegungsfolge vor, das andere vollzieht sie genau nach bzw. mit, als ob es das Spiegelbild des anderen wäre.“* (Friedrich-Barthel 1985, 57) Die Bezeichnung des „blinden“ Kindes meint ein Kind, das die Augen geschlossen oder verbunden hat.

Marita Friedrich-Barthel bezeichnet das „Führen und Sich Führen Lassen“ als Übung, aber auch gleichzeitig als Spiel. Die Spiele des „Führen und Sich Führen Lassens“ können in eine Spielform münden, in der die Wechselseitigkeit des Impulsgebens so ausgewogen ist, dass die Unterscheidung, wer im Augenblick führt und wer sich führen lässt, hinfällig wird (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 57).

Das Prinzip „Führen und Sich Führen Lassen“ kann nicht nur von zwei Partnern/innen, sondern auch von einer Gruppe, der ein/eine Einzelner/e gegenüber steht, ausgeführt werden. Dieses Spiel nimmt u.a. unter der Bezeichnung Bewegungssequenz einen besonderen Stellenwert in der Rhythmik/MBP ein. Ein Beispiel dafür wäre: *„Das musikmachende Kind gibt unaufgefordert das Instrument und damit die Führungsrolle an den weiter, den es als Nachfolger aussucht, und ordnet sich der Gruppe ein.“* (Friedrich-Barthel 1985, 58)

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ kann so interessant und schwierig gestaltet werden, dass selbst Fortgeschrittene der Rhythmik/MBP Spaß daran haben; oder auch so einfach sein, dass dieses mit großer Spielfreude selbst von Menschen mit einer geistigen Behinderung durchgeführt werden kann.

Innerhalb einer Sequenz des „Führen und Sich Führen Lassens“ kann es möglicherweise zu einer Verarbeitung früherer bedrohlicher Erlebnisse kommen. Das Spiel verstärkt laut Friedrich-Barthel das Schema des Signalgebens und der dadurch ausgelösten Interaktion. Die Reaktion des/der Partners/in bzw. der Gruppe ist von großer Bedeutung für die Realitätsprüfung, denn das eigene Handeln wird als real erkannt, wenn ihm eine Reaktion folgt.

Das Spiel „Führen und Sich Führen Lassen“ beeinflusst eine Menge von Kommunikationssignalen, die eine Wirkung auf den Verlauf des Spiels, das Engagement und die affektive Einstellung zum Spiel haben. Ein „Führen und Sich Führen lassen“ erfordert eine Reaktionsbereitschaft einerseits und eine gewisse Sensibilität des/der Signalgebenden andererseits (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 59). Die Signale des/der Führenden, sei es nun mit Instrumenten, die zur Bewegung animieren sollen oder durch den leichten Druck am Körper, lösen eine vorhersagbare Konsequenz aus. Der/Die Führende hat für eine Weile die Macht, die Bewegungsart zu steuern. Es ist anzunehmen, dass für die meisten Teilnehmer/innen mit diesem Erleben Omnipotenzphantasien verknüpft sind, die jedoch zeitlich begrenzt sind (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 59).

Dem flexiblen Wechselspiel kommt im „Führen und Sich Führen Lassen“ eine bedeutende Rolle zu, da auch diejenigen zum Führen herausgefordert werden, die ohne dieses Spiel im Hintergrund geblieben wären und die tonangebende Rolle nicht kennen lernen würden. Von ebensolcher Wichtigkeit ist es, dass auch diejenigen Sich Führen Lassen sollten, deren Dominanzbestrebungen so stark sind, dass die Führungsrolle bereits verfestigt ist (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 59).

In der Gruppe treten laut Friedrich-Barthel die Anforderungen des „Führen und Sich Führen Lassens“ noch stärker zutage. Man erfährt sich in der gegenseitigen Verlässlichkeit, wenn

Schwierigkeiten aufkommen; und man erfährt ebenso, dass die eigene Freiheit ihre Grenze an der Freiheit der anderen findet. Man lernt Gruppensolidarität kennen, die auf gemeinsamen lustvollen Bewegungserlebnissen beruht (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 60).

Der vorhandene Wechsel von Selbstbehauptung und Anpassung im „Führen und Sich Führen Lassen“ beinhaltet einen Erwerb von Grunderfahrungen, die Voraussetzung jeder befriedigenden Interaktion und konstituierende Faktoren der Ich-Stärke sind (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 60). Spielerisch wird ein Wechsel zwischen zwei Verhaltensweisen inszeniert. Entscheidend ist letztlich die Fähigkeit zur flexiblen und situationsgerechten Verfügung über die jeweilige Ich-Entscheidung, sich der Realität anzupassen oder verändernd auf diese einzuwirken (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 60).

Das Prinzip „Führen und Sich Führen Lassen“ kommt in einer Form der wechselseitigen Impulsgebung in fast allen Übungen der Rhythmik/MBP zum Vorschein, in denen Bewegung zu improvisierter Musik erfolgt bzw. Musik den Bewegungsmöglichkeiten gemäß improvisiert wird: *„Der Erzieher nimmt die Bewegung des Kindes auf, ihren Rhythmus, ihre Dynamik, und paßt seine rhythmische Begleitung oder seine Improvisation auf einem Melodie-Instrument den Gegebenheiten dieser Bewegung an, so holprig und unharmonisch sie auch sein mag.“* (Friedrich-Barthel 1985, 60)

1.2.2.4. A. Hoellering: Ausgleich zwischen Polaritäten im „Führen und Sich Führen Lassen“

Amelie Hoellering, eine Vertreterin der Rhythmik/MBP, betont in ihrer Publikation „Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung“ die Aufgaben des „Führen und Sich Führen Lassens“, die das soziale Verhalten der Teilnehmer/innen sinnvoll entwickeln (vgl. Hoellering 1966, 45). Sie meint, dass die Teilnehmer/innen in der Auseinandersetzung miteinander grundsätzlich zwischen den Polaritäten Leib und Geist, Anpassungsfähigkeit und Selbstständigkeit stehen. Bei der sozialen Anpassung handelt es sich demnach um einen *„Ausgleich zwischen Anpassungsfähigkeit und Selbstständigkeit, von Sicheinordnenkönnen und Vorgehenkönnen, von Solidarität und Individualität.“* (Hoellering 1966, 45) A. Hoellering betont, dass es das Eine ohne das Andere nicht geben kann: *„Wer nicht selbstständig ist, wer nicht auch eine eigene Idee hat, wer nicht*

einfallsreich und originell sein kann, leistet keine echte Anpassung, sondern ist nur unselbstständig, labil, ein Mitläufer. Umgekehrt: Wer nur das tun kann, was er will, wer in irgendeine Art von Aufruhr gerät, wenn er sich einordnen soll, bei dem wuchert Selbstständigkeit zur Hybris, zur Tyrannei, mit der er, einsam und entsprechend ängstlich, aus dem Kollektiv, aus jeder menschlichen Gesellschaft ausgeschlossen bleibt.“ (Hoellering 1966, 45)

Hoellering meint, dass deshalb die Polarität von Solidarität und Individualität in der erzieherischen Praxis noch mehr berücksichtigt werden soll. In ihren pädagogischen Praxisbeispielen des „Führen und Sich Führen Lassens“, die vorwiegend im Kindesalter beschrieben werden, tritt deutlich hervor, dass den Kindern die Aufgabe gegeben wird, diese Polarität zu erleben. Auch Hoellering ist wie vorhin schon Friedrich-Barthel der Ansicht, dass ein „Führen und Sich Führen Lassen“ nicht nur als explizites Übungsbeispiel in der Rhythmik/MBP hervorgehoben wird, sondern mit genauer Betrachtung in jedem Gruppen- und Unterrichtsgeschehen existiert (vgl. Hoellering 1966, 47).

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ soll die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass *„erst dann Gemeinsames, Formen und Spiele entstehen, wenn der einzelne fähig und bereit ist, in jedem Augenblick sich einzusetzen, zu übernehmen, aber sich auch zurückzunehmen, sich anzupassen.“* (Hoellering 1966, 47) Hoellering erklärt die Fähigkeiten des „Führen und Sich Führen Lassens“ gleichzeitig als Vorbereitung für Turn-, Sport- und Wettkampfspiele.

Als pädagogischen Grundsatz betont sie, mit den Kindern gerade das zu üben, was sie nicht können, da somit Einseitigkeiten ausgeglichen werden (vgl. Hoellering 1966, 48). Ebenfalls wird somit das Gleichgewicht zwischen Eindruck und Ausdruck wiederhergestellt: *„Der moderne Mensch, überladen mit Eindrücken und darum abgestumpft gegen sie, wird erst dann zu einer natürlichen Bewegung, Gestaltung und Äußerung imstande sein, wenn er sich innerlich versammelt, sich nach innen wendet, innerlich kraftvoll wird.“* (vgl. Hoellering 1966, 52) Um zu mehr innerer Ruhe zu kommen, verweist Hoellering darauf, die Sinneseindrücke zu verringern, zum Beispiel dass man den Sehsinn ausschaltet und das „Führen und Sich Führen Lassen“ quasi blind, mit verschlossenen Augen, erfolgt (vgl. Hoellering 1966, 52).

1.2.2.5. M. Peter-Bolaender: Förderung der Körperbewusstheit durch die Tanzimprovisation im Bewegungsdialog „Führen und Sich Führen Lassen“

In Martina Peter-Bolaenders Publikation „Tanz und Imagination. Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozess“ wird das „Führen und Sich Führen Lassen“ exemplarisch dargestellt und aufgegriffen, um die Förderung der Körperbewusstheit zu untermauern.

Eine Körpererfahrung beinhaltet sowohl die gesammelte und gespeicherte Erfahrung der zurückliegenden Persönlichkeitsentwicklung als auch spontane, in der Hier- und Jetzt-Situation, geprägte Anteile (vgl. Peter-Bolaender 1992, 255). Situationsspezifische und emotional geprägte Erfahrungen stehen im Vordergrund, dies sind Erfahrungen, die durch und mit dem Körper und in Bezug auf den eigenen Körper gesammelt werden.

Bewusstheit und -sein sind notwendig für die Körperbewusstheit. Bewusstheit ist laut Martina Peter-Bolaender, einer Vertreterin aus dem angrenzenden Bereich der Tanzpädagogik und -therapie, als eine Fähigkeit der Wahrnehmung, Achtsamkeit und des Gewähr-Seins in Bezug auf Verhalten, Denken, Fühlen und Handeln zu verstehen. *„Die Wachheit gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungen und Geschehnissen hat ein prozesshaftes Moment und bezieht sich auf eine Hier- und-Jetzt-Situation.“* (Peter-Bolaender 1992, 256) Das Bewusstsein bezeichnet laut Peter-Bolaender sowohl ein Wissen des Menschen, als auch einen Zustand des Bewusstseins. Die Bewusstheit wird als Energie des Bewusstseins gedeutet, die willentlich auf etwas gerichtet ist. Die Bewusstheit ist Denk- und Beobachtungsprozess. Das Bewusstsein ist das Feld, in dem Bewusstheit existiert, das sich über die Bewusstheitsförderung erweitert.

Zur Schulung von Körperbewusstheit müssen die Körpersinne als Hauptinformationsquellen für die Körpererfahrung sensibilisiert werden. *„Die über die Körpersinne vermittelten Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühle und die damit einhergehenden oder mit- und nachvollziehenden Gedanken, handlungsweisenden Absichten und Handlungen werden im folgenden als ‚Körperbewusstheit‘ bezeichnet.“* (Peter-Bolaender 1992, 257)

Die Bewegung ist laut Peter-Bolaender die fundamentalste Lebensäußerung des Menschen.

Peter-Bolaender gibt der Improvisation in der Bewegung für die Förderung der Körperbewusstheit eine bedeutende Rolle. Die Betonung der Improvisation im Rahmen der Bewegungserziehung, die in der Rhythmik/MBP einen hohen Stellenwert hat, soll und kann dem mechanischen Tun und

Bewegen entgegenwirken und das Lernen von innen heraus fördern. Die Improvisation in der Bewegung sollte parallel zur strukturierten und strukturierenden Körperarbeit verlaufen, da die Improvisation in der Bewegung auf eine individuelle Sinnfindung abzielt. Der Erfahrungsprozess der Improvisation steht in starker Abhängigkeit zur Motivation des/der sich Bewegenden, zu der zur Verfügung stehenden Zeit und zur Unterrichtsatmosphäre.

Eine erlebnisbetonte und lebendige Körper- und Bewegungsschulung, in gewissem Sinne Voraussetzung und Bedingung des „Führen und Sich Führen Lassens“, muss laut Peter-Bolaender auf die Verbundenheit von Innen- und Außenbewegung bedacht sein. Als Möglichkeiten zur Stimulierung von Innenbewegungen nennt Peter-Bolaender einige Erfahrungsbereiche, dies sind Berührungsreize, das Ausklingenlassen von Bewegungen und Nach-Spüren, Instinktbewegungen, tönendes Ausatmen, gefährdetes Gleichgewicht und der Wechsel zwischen oben und unten. Außenbewegungen sind alle Einflüsse und Erfahrungen von Außen, die im Hier und Jetzt gemacht werden.

Bewegungsphrasierungen bestehend aus Bewegungsansatz, -vollzug, -ausklang und bewusstem Nachspüren werden als organisches Ganzes erlebt. Instinktbewegungen wie Dehnen, Räkeln und Schmiegen sind aus der Tierwelt bekannt. Diese Bewegungen lösen im Menschen Urgefühle aus, die den Menschen an den Körper und seine Verbindung mit dem Geist erinnern (vgl. Peter-Bolaender 1992, 223). Über die Verbindung zwischen Atem und Bewegung erfährt der/die Tänzer/in einen ursprünglichen Phasenrhythmus, der dem Atem eigen ist. Dieser Phasenrhythmus besteht aus Einatmung, Ausatmung und Atempause (vgl. Peter-Bolaender 1992, 224).

Martina Peter-Bolaender bezeichnet das „Führen und Sich Führen Lassen“ als Rollenspiel. Als Rollenspiel ist das „Führen und Sich Führen Lassen“ in vielen Tanzstilen als stilprägendes Merkmal enthalten, wird jedoch wegen der tradierten und verfestigten Formen wenig hinterfragt. Die kaum oder gar nicht hinterfragten Führungs- und Anpassungsformen werden in der Körperarbeit und Tanzimprovisation erfahrbar und bewusst gemacht.

Die Voraussetzung des „Führen und Sich Führen Lassens“ schafft eine Körperarbeit, die den Kontakt wie zum Beispiel Berührungspunkte, Berührungsflächen, Berührungsdauer, Nähe und Distanz thematisiert, und die Bedürfnisse bezüglich des Körperkontaktes erforschen lässt. Jeder/Jede Einzelne übernimmt im „Führen und Sich Führen Lassen“ die eine als auch die andere Rolle im Hinblick auf Partner/innen- und Gruppenkontakte. Jeder/Jede lernt sich bewusst erlebend und reflektierend in der Rolle des/der Führenden und des/der Folgenden kennen. Über längere

Zeiträume betrachtend und auf diese Erfahrungen zurückblickend, kann man feststellen, welche Vorlieben sich situationsspezifisch ergeben (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258). Individuelle Vorlieben und Abneigungen werden als unbewusste Muster aufgedeckt.

„Die Pole `Aktivität` und `Passivität` sind der Ausgangspunkt eines Bewegungsdialoges, einer nonverbalen Kommunikation mit dem Partner/der Partnerin.“ (Peter-Bolaender 1992, 258)

Martina Peter-Bolaender beschreibt das „Führen und Sich Führen Lassen“ als ein Beziehungsmuster, das sich auf der psychomotorischen Ebene auf das Impuls-Geben und Impuls-Aufnehmen für Bewegungen bezieht (vgl. Peter-Bolaender 1992, 259). Es herrscht Aktivität als auch Passivität. Wenn der/die Führende seinen/ihre Partner/in durch einen Berührungskontakt beeindruckt, muss er/sie den Folgenden sehr achtsam und verantwortungsbewusst beobachten und auch behandeln. Die Bewusstheit muss auf die körperliche Befindlichkeit des/der Partners/in gelenkt werden, vor allem auf die anatomischen Gesetzmäßigkeiten und die individuellen, bewegungstechnischen Voraussetzungen des/der Partners/in. Des Weiteren muss die Bewusstheit auf die Reaktionsweisen des/der Partners/in gelenkt werden, wie zum Beispiel auf Atmung und Spannungsmuster das heißt dem Grad der Entspannung, um so eine nonverbale Rückmeldung zu erhalten (vgl. Peter-Bolaender 1992, 259). Somit kann der/die Führende die korrespondierenden Antworten des/der Partners/in einfühlsam beobachten, um sich durch dessen/deren Antworten zu weiteren Impulsen leiten zu lassen. Wenn man sich in die Reaktionsweise des/der Partners/in einfühlen kann, verhilft man automatisch diesem/dieser zu mehr Vertrauen. Wenn der /die Führende bewusster auf die Reaktionen des/der Passiven eingehen kann, wird dieser/diese aktiver, vervollständigt Impulse eigenständig, verstärkt oder schwächt Impulse und setzt eigene Akzente (vgl. Peter-Bolaender 1992, 260). Mit kontinuierlicher Zunahme der Aktivität werden einerseits *„Bewegungsimpulse bewusst weiterentwickelt, um damit den Führenden der Einseitigkeit seiner Rolle zu entheben, ihn von der `asymmetrischen` zur `symmetrischen Kommunikation` zu geleiten“* und andererseits *„fließende Übergänge zur Aufgabe der Rollenteilung zugunsten eines nonverbalen Wechsels zwischen Führen und Folgen bis hin zum partnerschaftlichen Bewegt-Sein als Überwindung dieser Pole möglich.“* (Peter-Bolaender 1992, 260) Anatomische Kenntnisse, Kenntnisse über Bewegungsansätze und Auswirkungen des „impulse and flow“ können ergänzend in der Körperarbeit erworben werden.

Das in der Körpererfahrung gewonnene Einfühlungsvermögen und die Einsicht in den eigenen Körper werden laut Martina Peter-Bolaender partner/inbezogen angewandt, so dass die Fähigkeit

zur Empathie geschult wird. Erst der kontinuierliche Rollenwechsel zwischen Bewegen und Bewegt-Werden fördert die Fähigkeit zu Empathie, das heißt sich in den Körper des/der Partners/in und dessen/deren psychomotorische Reaktionsweisen einzufühlen und sie handelnd und bewirkend einzusetzen (vgl. Peter-Bolaender 1992, 261). Hier vollzieht sich der Prozess der Eindrucks- und Ausdrucksschulung, das heißt man wird als Folgende/r von Impulsen des/r Führenden beeindruckt; dies stimuliert Sinneskanäle und fordert einen sichtbaren Bewegungsausdruck. Gleichzeitig lässt sich der/die Führende von dessen/deren Bewegungsausdruck anregen und leiten. Somit wird der Bewegungsdialog abwechslungsreich und vielschichtig.

1.2.2.6. G. Schaefer: Förderung der Ich-Identität durch das Üben von Rollenflexibilität im „Führen und Sich Führen Lassen“

Gudrun Schaefer, eine Vertreterin der Rhythmik/MBP, erläutert in ihrer Publikation „Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept“ Ansätze einer interaktiven Rhythmik/MBP und geht der Hypothese nach, dass die Interaktion in der Rhythmik/MBP identitätsfördernd wirken kann. Der Zugang zu ihrer Hypothese ergibt sich aus den allgemeinen Bedingungen für erfolgreiches Interagieren, die laut Schaefer im Sinne von didaktischen Voraussetzungen auf den Rhythmikunterricht anwendbar sind (vgl. Schaefer 1992, 152). Bei der Umsetzung des Konzepts der interaktiven Rhythmik/MBP geht Schaefer auf die theoretischen Konzepte der Kommunikativen Didaktik und des Symbolischen Interaktionismus ein.

Ihre Publikation beruht auf der Forschungsarbeit mit Studierenden der Rhythmik/MBP; die Zielgruppe kann sowohl Jugendlichen als auch Erwachsenen zugeordnet werden. Sie stellt Interaktion und Bewegung in den Mittelpunkt der Betrachtungen. G. Schaefer entwickelte fünf didaktische Thesen zu einer interaktiven Rhythmik. Diese sind

- die Handlungsorientierung,
- die Bedeutungsvielfalt,
- die nonverbale Kommunikation,
- kommunikatives Handeln und
- Ich-Identität.

Diese Thesen sollen im Folgenden kurz beschreiben werden.

Die ***These der Handlungsorientierung*** beschreibt leibhaftiges Handeln, in dem die Teilnehmer/innen ihre Beziehung zu sich selbst, untereinander und zur Umwelt konstituieren. Handeln ist eine ganzheitlich begründete und bedeutsame Aktivität des Subjekts (vgl. Schaefer 1992, 150). Grundlage der Handlungs- und Lernprozesse im Rhythmikunterricht sind sinnlich-praktische Aktivitäten, in denen die Teilnehmer/innen ihr Selbst mobilisieren und zum Ausdruck bringen können im Sinne einer Selbstdarstellung. Dies geschieht mithilfe von nonverbalen Bewegungshandlungen zum Beispiel durch die Partner/innenorientierung des „Führen und Sich Führen Lassens“.

Die ***These der Bedeutungsvielfalt*** beschreibt das räumlich/zeitliche und das personale Aufeinander-bezogen-Sein (vgl. Schaefer 1992, 153). Dies bedeutet, dass „*jeder einzelne von vornherein einen Spielraum hat, den er selbstständig ausfüllen muss, damit die Interaktion überhaupt zustande kommt.*“ (Schaefer 1992, 153) Bewegungshandlungen sind je nach Individuum interpretierbar und interpretationsbedürftig. Bewegungshandlungen sind vieldeutig, erfordern subjektive Interpretationen und eröffnen Handlungsspielräume. Die Dynamik einer Interaktionssequenz ist abhängig von dem Grad der Spontaneität, Aktivität und individueller Phantasie, welche die Interaktionspartner/innen aufbringen.

Die dritte ***These*** ist jene ***der nonverbalen Kommunikation***. Über die nonverbale Kommunikation wird im Rhythmikunterricht primär gesprochen und reflektiert. Die Teilnehmer/innen im Rhythmikunterricht verständigen sich mit den Mitteln der Körpersprache. Bewegung und Interaktion treten als eine Ganzheit auf. Die Mimik und Gestik spielt in der nonverbalen Kommunikation natürlich eine bedeutende Rolle. Körperhaltungen und unbewusste Gefühlszustände treffen in der Interaktion in Bewegung ebenfalls aufeinander. Auch Körperhaltungen und soziale Beziehungen spiegeln sich in einer nonverbalen Kommunikation und sind wichtige Mittel für die Aufnahme, Aufrechterhaltung und Veränderung von interpersonellen Beziehungen (vgl. Schaefer 1992, 168). Raumorientierung und interpersonelle Distanz sind für eine nonverbale Kommunikation unablässig. Eine Verringerung der räumlichen Distanz schafft Intimität. Vergrößerung schafft die förmliche Atmosphäre oder auch den Schutz vor dem anderen. Die Fähigkeit der Teilnehmer/innen mit begrenzten Räumen und der individuellen Entscheidungsfähigkeit umzugehen wird erhöht. (vgl. Schaefer 1992, 171).

Die vierte *These* bei Gudrun Schaefer wird als *kommunikatives Handeln* bezeichnet. Dies ist der Prozess der Verständigung über die jeweilige Bedeutung der wechselseitig aufeinander bezogenen Handlungen. Die Interaktionspartner/innen bekommen die Gelegenheit, ihren Bewegungshandlungen einen subjektiven Sinn zu geben (vgl. Schaefer 1992, 175).

Die fünfte und letzte *These* bezeichnet Gudrun Schaefer als *Ich-Identität*, da kommunikatives Handeln in Spielräumen laut Schaefer Handeln der Ich-Identitäten beinhaltet. Die Annahme der Identitätsförderung durch die interaktive Rhythmik/MBP begründet Schaefer anhand der Grundqualifikationen Selbstpräsentation, Empathie und Rollenflexibilität.

Der Mensch bringt sich durch die Selbstpräsentation in seiner psycho-physischen Gesamtheit ein. Die Selbstpräsentation enthält individuelle Erfahrungen, Gefühle, Bedürfnisse, Absichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in Interaktionen dargestellt werden, bewusst oder unbewusst. Der Rhythmikunterricht zielt darauf ab, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu fordern und zu fördern (vgl. Schaefer 1992, 182). Die Empathie ist laut Gudrun Schaefer die Fähigkeit eines Individuums, sich in jemand anderen hineinzuversetzen. Die Fähigkeit der Empathie impliziert die Berücksichtigung mehrerer Faktoren, dies sind die empathischen Lernschritte der Selbstwahrnehmung, der Wahrnehmung des Anderen, der Selbsterfahrung sowie der Erfahrung des Anderen (vgl. Schaefer 1992, 188). Diese Faktoren werden im Prozess der empathischen Interaktion mehr oder weniger gleichzeitig mobilisiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Voraussetzungen und Bedingungen der Fähigkeit der Empathie sind die (Vor-)Erfahrungen, das (Vor-)Wissen, Vermutungen, die aktuelle Wahrnehmung und Handlung, die Überprüfung, die neue Erfahrung sowie das neue Wissen und zuletzt die Anwendung dieser neuen Erfahrungen und des neuen Wissens auf andere Partner/innen.

Die Rollenflexibilität muss vorhanden sein, um eine Balance zwischen der Selbst- und Fremdbestimmung im aktuellen Handlungsprozess leisten zu können. Rollenflexibilität beinhaltet die Fähigkeit, die eigene Rolle situationsgerecht zu modifizieren, zu verändern und zu wechseln sowie die Bereitschaft, dies auch den Interaktionspartner/innen zuzugestehen (vgl. Schaefer 1992, 193). Zum Üben von Rollenflexibilität ist nach Gudrun Schaefer die spezielle pädagogische Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassen“ sehr geeignet. Ein/Eine Führender/e muss darüber entscheiden, was er/sie mit dem/der Partner/in oder der Gruppe machen will und in welcher Beziehung er/sie zu dem/der Partner/in oder der Gruppe steht. Der/Die Geführte kann das

Interpretationsangebot des/der Führenden ganz oder teilweise annehmen aber auch ablehnen. Indem der/die Partner/in versteht, was der/die Führende erwartet, ist er/sie noch lange nicht gezwungen, die Erwartungen auch in diesem Sinne zu erfüllen. Von allen Beteiligten ist daher ein Bemühen verlangt, das zwischen Selbst- und Fremdbestimmung einen situationsadäquaten Austausch herstellt. Jede Rolle hat ihren eigenen Interpretationsspielraum und jeder handelnde Interpretationsvollzug hat Konsequenzen für weitere Interpretationen (vgl. Schaefer 1992, 196).

Der/Die Führende lernt, dass er/sie seine Rolle nicht beliebig interpretieren kann, sondern nur in dem Rahmen, der ihm von dem/der anderen zugestanden wird. Stimmt der Rahmen mit seinen/ihren Bedürfnissen nicht überein, muss er den/die Partner/in entweder davon überzeugen, was einen Hinzugewinn von persönlicher Identität bedeutet, oder er/sie muss die Intentionen anpassen, was einen Hinzugewinn von sozialer Identität bedeutet. Rollenflexibilität beinhaltet die Fähigkeit, beides zu können (vgl. Schaefer 1992, 196). Der/Die Geführte lernt, dass seine/ihre Rolle nicht auf den/die willenlos Folgendenden/e festgelegt ist, sondern dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, sich führen zu lassen. Der/Die Geführte kann feststellen, was eine Rolle jeweils emotional bewirken kann wie zum Beispiel Spaß, Ärger, Langeweile oder Frustration und er/sie kann erfahren, dass das Mitspielen immer auch ein Mitbestimmen ist. Rollenflexibilität beinhaltet hier die Fähigkeit, sich nicht kritiklos dem Willen des/der anderen unterzuordnen, sondern die eigenen Wünsche, Erwartungen und Intentionen ebenfalls zur Geltung zu bringen. Beide Seiten lernen auch, sich mit der jeweils übernommenen Rolle nur vorübergehend zu identifizieren, da sich die Situation jederzeit ändern kann.

1.2.2.7. B. Stummer: „Führen und Sich Führen Lassen“ als Spiel in Bewegung und im Raum

Jedes Spiel, das mit Bewegung und räumlicher Entfernung zu tun hat, beinhaltet nach Birgitta Stummer, einer Vertreterin der Rhythmik/MBP, ein „Führen und Sich Führen Lassen“. Durch die Bewegungen der Interaktionspartner/innen im Rhythmikunterricht und des entstehenden Raumes zwischen den Interaktionspartner/innen im „Führen und Sich Führen Lassen“ ist auch das Thema des Sich-Entfernens und der Wiederannäherung relevant. Der Wechsel von Sich-Entfernen und Wiederannähern wird in rhythmischen Spielen in Interaktionsformen im Rhythmikunterricht

inszeniert.

Die Publikation von Stummer ist für die Ausbildung von Kindergärtner/innen für das Fach Rhythmik/MBP gedacht; in den genannten Praxisbeispielen wird die Zielgruppe Kinder daher vorwiegend erwähnt. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist laut Stummer eine wichtige Kommunikationsform und in der Rhythmik/MBP stets Unterrichtsprinzip. Sie versteht unter „Führen und Sich Führen Lassen“ einerseits die Initiative zu ergreifen und andererseits sich anzupassen (vgl. Stummer 2006, 91).

Stummer beschreibt in ihrer Publikation „Rhythmisch-musikalische Erziehung. Bewegung erklingt – Musik bewegt“ praktische Möglichkeiten einer Anwendung des „Führen und Sich Führen Lassens“. Als soziale Fähigkeiten, die in der pädagogischen Arbeitsweise des Rhythmikunterrichts gefördert werden, nennt Stummer die Wahrnehmung, die Selbst- und Mitbestimmung, Kooperation, Einfühlungsvermögen, Frustrationstoleranz und Kommunikation (vgl. Stummer 2006, 75f.).

Als klassische Übungsform für parallel gleichzeitig auszuführende Bewegungen im „Führen und Sich Führen Lassen“ benennt Stummer das „Spiegeln“, bei dem die Partner/innen sich gegenüberstehen und der/die eine Partner/in die Bewegungen des/der anderen spiegelt. Dies kann zuerst zeitversetzt, später gleichzeitig geschehen. Damit das Spiegelbild einem folgen kann, muss man darauf achten, wie man sich bewegt. „Spiegelungen“ können auch mit Hilfe eines Materials durchgeführt werden (vgl. Stummer 2006, 92). Ein Wechsel der Führungsposition erfolgt zuerst durch ein Signal des/der Leiters/in zum Beispiel durch eine Agogo, ein spezielles Klanginstrument, soll aber in Folge nonverbal durch die beiden sich im Spiel befindlichen Bewegenden vollzogen werden. Die Musik als Bewegungsbegleitung ist hierbei sehr unterstützend. Beim „Schattenspiel“, einer weiteren klassischen Übungsform für gleichzeitig ausführende Bewegungen, stehen die Partner/innen hintereinander, wobei der/die Vordere Bewegungen ausführt und der/die Hintere versucht, diese zu imitieren. Sobald sich der/die Vordere umdreht, wendet sich ebenfalls der/die Hintere und die Führung wechselt somit. B. Stummer beschreibt in ihrer Publikation noch weitere Spielvorschläge, die ein „Führen und Sich Führen Lassen“ beinhalten.

1.2.2.8. Zusammenführung

Die pädagogische Interaktionsform „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP beinhaltet nach den Auffassungen der eben genannten Autorinnen mehrere Aspekte, durch die dieses Übungsbeispiel innerhalb der Rhythmik/MBP erklärt und beschrieben wird.

Zunächst ist die soziale Komponente dieser speziellen Interaktionsform der wohl häufigste Aspekt, der in der Rhythmik/MBP als Erziehungsziel in Bezug auf das „Führen und Sich Führen Lassen“ erwähnt wird. Die Interaktionsform wird innerhalb der Gruppe und mit verschiedenen Partnern/innen erlebt. Die Interaktionsform fördert das Übernehmen der Verantwortung und bietet die Möglichkeit sowohl die Position der Führung als auch die Position des Geführt-Werdens zu erleben. Daher ist sie auch u.a. eine Vorbereitung für den Gruppensport. Dass diese Interaktionsform ebenfalls bedeutend in Bezug auf die Arbeit mit Jugendlichen ist, erwähnt Edleditsch in ihrer Publikation.

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ wird explizit als Ausgleich zwischen zwei Polen verstanden. Bei Friedrich-Barthel sind dies die Pole der Anpassung und Selbstständigkeit. Hoellering erwähnt die Polaritäten Leib und Geist, Sich Einordnen Können und Vorgehen Können, Solidarität und Individualität und, wie Friedrich-Barthel schon zuvor, die Polarität Anpassung und Selbstständigkeit. Die Polarität der Aktivität und Passivität erwähnt Peter-Bolaender. Sie hebt ebenso die Körperbewusstheit hervor, da diese Voraussetzung und Bedingung für ein „Führen und Sich Führen Lassen“ ist. Bei ihr ist das „Führen und Sich Führen Lassen“ ein Bewegungsdialog, der sich auf das Impuls-Geben und Impuls-Aufnehmen für Bewegungen bezieht. Im „Führen und Sich Führen Lassen“ kann sich laut Peter-Bolaender auch jeder reflektierend erleben. Dass das „Führen und Sich Führen Lassen“ die Bewegung und den Raum beinhaltet erläutert Stummer in ihrer Publikation. Die pädagogische Interaktionsform arbeitet mit dem Mittel der Wahrnehmung und findet auf mehreren Ebenen statt.

Schaefer betont die Polarität Selbst- und Fremdbestimmung und die Rollenflexibilität im „Führen und Sich Führen Lassen“, um einen Hinzugewinn der Ich-Identität erlangen zu können. Ein flexibler Umgang zwischen den komplementären Grundrollen soll die persönliche und soziale Identität fördern; dadurch werden zudem individuelle Erfahrungen und Fähigkeiten zum Ausdruck gebracht.

Im Anschluss an den dargestellten Forschungsstand soll nun die Forschungslücke und die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit und die Relevanz für die Disziplin der Bildungswissenschaft erläutert werden.

1.3. Forschungslücke

E.H Erikson beschreibt ausführlich seine Theorie des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter sowie die Wirkungszusammenhänge zwischen den Entwicklungsphasen und deren Nachwehen. Er betont deutlich, dass das Ziel der Entwicklung im Jugendalter in der Identitätsbildung liegt. Er konnte seine Theorie durch klinische Beobachtungen und Experimente vervollständigen. Erikson erwähnt, dass vor allem die Gesellschaft zum Beispiel durch soziale Einrichtungen Möglichkeiten bietet, um die im Jugendalter zu erwerbenden Fähigkeiten zu erlangen bzw. Krisen zu überwinden (vgl. Erikson 1970, 190). Er erwähnt hierbei u.a. die Cliquenbildung, die seiner Ansicht nach eine stützende Funktion für die Identitätsfindung einnimmt (vgl. Erikson 1966, 54). In Bezug auf den Überschwang und die unzufriedene Suche im Jugendalter spricht Erikson von der Fortbewegung, die dem/der Jugendlichen Ausdruck verleiht und in sozialen Einrichtungen durch ideologische Perspektiven angeboten wird.

Erikson erwähnt nun zwar, dass ein Erziehungssystem Werte und Ziele in seinem Sinne weitergeben sollte (vgl. Erikson 1966, 57), über die Bedeutung und das Medium der Pädagogik erfährt man jedoch nichts. Der größte Teil seiner psychoanalytischen Literatur, der überhaupt Fragen aus dem Bereich Schule berührt, beschäftigt sich mit Verhaltensstörungen, Lernstörungen, Schulverweigerung etc. (vgl. http://www.sgipit.org/schulpsy/s_insti.htm). Erikson bietet der Pädagogik bzw. professionellen Pädagogen/innen keine pädagogischen Mittel, damit diese durch ihre pädagogische Arbeit zur Unterstützung des Identitätsbildungsprozesses beitragen können.

Erikson hebt in seiner Identitätstheorie den Aspekt des sozialen Austausches durch das psychische Merkmal der Identifikation hervor, betont aber den Aspekt der Bindung und Verantwortung im Jugendalter kaum (vgl. Schweitzer 1985, 42). Doch laut H. Stierlin, der im Bereich der psychoanalytischen Grundlagenforschung tätig ist, erfordert ein pädagogischer Umgang den Aspekt der Bindung und Zugehörigkeit. Ein differenziertes Eingehen auf die entwicklungsgemäße Situation

ist erforderlich, um sowohl den Aspekt der Identität und Individuation als auch den Aspekt der Bindung und Zugehörigkeit zu unterstützen (vgl. Schweitzer 1985, 57).

Diese Diplomarbeit geht der Hypothese nach, dass die Rhythmik/MBP durch Musik, Bewegung, Stimme, Sprache und Materialien pädagogische Mittel bereit stellt, um Erziehungs- und Lernprozesse zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in Gang zu setzen, und im Übungsbeispiel „Führen und Sich Führen Lassen“ Möglichkeiten anbietet, wie professionelle Pädagogen/innen den Identitätsbildungsprozess aktiv unterstützen können.

1.4. Forschungsfrage

In meiner Diplomarbeit wird folglich untersucht, inwiefern das „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP den Identitätsbildungsprozess in der Jugendzeit nach Erikson unterstützen kann. Die forschungsleitende Frage lautet demnach:

Inwiefern unterstützen bestimmte Aspekte der Interaktionsform „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter nach der Theorie von E.H. Erikson?

In den Unterfragen soll nochmals speziell auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter als zentralen Aspekt der Identitätstheorie und der Bedeutung dessen für die bio-psycho-soziale Einheit nachgegangen werden. Ebenso soll auf das „Führen und Sich Führen Lassen“ als zentraler Aspekt innerhalb der Arbeitsweise der Rhythmik/MBP sowie der Bedeutung der Interaktionsform für Jugendliche eingegangen werden. Eine weitere Unterfrage soll sich mit den verknüpfenden Aspekten und den Bedingungen, unter welchen die Verflechtung des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter mit dem „Führen und Sich Führen Lassen“ stattfindet, auseinandersetzen.

Unterfragen

1. Inwiefern stellt bei Erikson der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter einen zentralen Aspekt seiner Theorie dar?

1.1. Inwiefern wird dem eine zentrale Bedeutung für die bio-psycho-soziale Entwicklung im Jugendalter beigemessen?

2. Inwiefern stellt das „Führen und Sich Führen Lassen“ in der Rhythmik/MBP einen zentralen Aspekt innerhalb ihrer pädagogischen Arbeitsweise dar?

2.1. Inwiefern wird dem eine zentrale Bedeutung bezüglich des Jugendalters beigemessen?

3. Welche Aspekte des „Führen und Sich Führen Lassens“ lassen sich mit Eriksons Identitätsbildungsprozess in der Jugend verknüpfen?

3. Unter welchen Bedingungen lassen sich diese Aspekte miteinander verknüpfen?

Im Anschluss soll die pädagogische Relevanz dieser Diplomarbeit aufgezeigt werden.

1.5. Relevanz für die Disziplin

Durch den Beitrag des „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP, wird dem Interesse innerhalb der Bildungswissenschaft bezüglich des Identitätsbildungsprozesses insofern Rechnung getragen, als in der Auseinandersetzung mit diesem in der Bildungswissenschaft u.a. durch S. Bürgermann, G.-B. Reinert (vgl. Bürgermann/Reinert 1984), A. Schäfer (vgl. Krappmann 2004) und L. Krappmann (vgl. Krappmann 1969) deutlich wird, dass das bildungswissenschaftliche Interesse sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern pädagogische Interaktionen Identitätsbildungsprozesse bewirken und/oder unterstützen können.

S. Bürgermann und G-B. Reinert, beide Erziehungswissenschaftler, sind der Meinung, dass Identität sich nur in identitätsfördernden Interaktionen entfaltet, aber gleichzeitig eine vollentfaltete Identität kompetentes Handeln erst ermöglicht (vgl. Bürgermann/Reinert 1984, 163). Die Dimension Identität fließt demnach nicht nur in die Interaktion ein, sondern entwickelt sich zu einem gewissen Teil auch innerhalb dieser Struktur. A. Schäfer meint in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess, dass Bildung auf der Vorstellung beruht, dass der Mensch Subjekthaftigkeit finden und sich behaupten müsse; er integriert dabei explizit die sozialwissenschaftlichen Ansätze und betont den kommunikativ organisierten Versuch als wesentliches Merkmal der Erziehung, um zur Subjekthaftigkeit zu gelangen (vgl. Krappmann 2004, 718). L. Krappmann, Vertreter des Symbolischen Interaktionismus in der Erziehungswissenschaft, erwähnt zum Erwerb der interaktiven Kompetenz identitätsfördernde Fähigkeiten. Es sind dies Fähigkeiten, die *„in Hinblick auf ihren besonderen Beitrag zur Identitätsbildung in sich fortentwickelnden und immer wieder neuen kritischen Situationen bedrohter Interaktionsprozesse beschrieben werden.“* (Krappmann 1969, 76)

Die pädagogische Interaktion des „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP beinhaltet eine interaktive Komponente, die laut G. Schaefer einen Beitrag zur Identitätsförderung leistet (vgl. Schaefer 1992, 181ff.). Das „Führen und Sich Führen Lassen“ bringt auch Positives für die Forschung im Hinblick auf schon bestehende theoretische Konzepte in der Bildungswissenschaft bezüglich Führungsstilen hervor, da dieses Übungsbeispiel mit seinen pädagogischen Zielvorstellungen im Hinblick auf ein Führen neue Erkenntnisse bringen kann.

Diese Arbeit verdeutlicht ebenso die körperliche Interaktion als Medium des Identitätsbildungsprozesses im „Führen und Sich Führen Lassen“. Der Körper, der im pädagogischen Prozess des „Führen und Sich Führen Lassens“ aus der Rhythmik/MBP das Mittel im Sinne der Bewegung darstellt, ist nicht nur das Medium der Erziehung, sondern auch Voraussetzung eines jeglichen Erziehungsprozesses (vgl. Pazzini 2001, 885). A. Lorenzer meint, dass die körperliche Interaktion das erste Medium der Erziehung ist, und eine körperliche Verständigung zwischen Mutter und Kind Grundlage der Einführung in die Sprache, insbesondere der Körpersprache, ist (vgl. Pazzini 2001, 885). In Bezug auf den Körper ist Eriksons Identitätstheorie in der Bildungswissenschaft nochmals hervorzuheben, da sein Begriff der Identität die psychische Innenwelt, die gesellschaftliche Umgebung und den Körper umfasst (vgl. Conzen 1996, 58). Er spricht die Bedeutung des Körpers ebenfalls explizit in der Jugendphase an, um auf

das Verlangen nach (Fort-)Bewegung in dieser Altersstufe hinzuweisen (vgl. Erikson 1970, 254f.). Es werden in dieser Arbeit ebenfalls Elemente der Erziehungsaufgaben im Jugendalter nach R. J. Havighurst 1972 (vgl. Baacke 2001, 804) angesprochen, wie u.a. die effektive Nutzung des Körpers, die durch G. Schaefer in der Rhythmik/MBP als interaktionistisches Medium für Jugendliche erfolgt (vgl. Schaefer 1992, 158), und die Gewinnung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens, das durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ als entwicklungsunterstützendes Medium für Jugendliche gefördert wird (vgl. Edleditsch 2001, 44).

Im Anschluss folgt das zweite Kapitel dieser Diplomarbeit, die Untersuchung.

2. Untersuchung

Im folgenden Kapitel soll die Untersuchung mittels einer Textanalyse stattfinden. Es wird das methodische Vorgehen der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit (EHT 5.1.) und des Empirischen Zirkels (EZ 3.0.) beschrieben. Damit sollen auch die Dimensionen^{EZ} des Empirischen Zirkels, die ausgewählt wurden und mit denen in der Untersuchung gearbeitet wird, erläutert werden.

2.1. Methodisches Vorgehen

Um ein tieferes Textverständnis und eine systematische Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Texte zu erlangen, wird in dieser Diplomarbeit das Modell des Empirischen Zirkels, des EZ 3.0., zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen. Das konkrete Forschungsinstrument bietet die Empirisch-hermeneutische Textarbeit (EHT). In dieser Diplomarbeit soll es zur Anwendung der aktuellsten Version, der EHT 5.1., kommen. Das Modell des Empirischen Zirkels (vgl. Stephenson 2003, 113ff.) sowie die Methode der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit wurden von Thomas Stephenson entwickelt.

2.1.1. Einführung in die Methodik der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit

Die EHT 5.1. umfasst drei Bereiche wissenschaftlichen Arbeitens, dies sind die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse (EHT-A), die Empirisch-Hermeneutische Textkritik (EHT-K) und die Empirisch-Hermeneutische Textproduktion (EHT-P).

Das Ziel der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse (EHT-A) ist es, ein möglichst tiefgehendes Verständnis der jeweils vorliegenden Texte zu erreichen und eine systematische Vergleichbarkeit verschiedener Texte bzw. Textanalysen zu ermöglichen. Bei der Durchführung der EHT-A wird neben dem üblichen Fließtext einer Diplomarbeit ein Forschungsprotokoll, das sogenannte Textanalyseprotokoll, erstellt. In den Textanalyseprotokollen unterscheidet man zwischen dem

Originaltext und dem rekonstruierten bzw. transformierten Text. Der rekonstruierte bzw. transformierte Text entsteht durch die Bearbeitung des Originaltextes. In Form von Kommentaren, Schlussfolgerungen etc. entsteht ein begleitender Text und dieser stellt gemeinsam mit dem transformierten Text das Textanalyseprotokoll dar (vgl. Stephenson 2006b.).

Die Empirisch-Hermeneutische Textproduktion (EHT-P) dient dazu, eigene wissenschaftliche Beiträge zu erbringen. Werden mittels der EHT-A bestimmte Texte analysiert, so entstehen bei der EHT-P neue Texte, die wiederum von anderen TextanalytikerInnen untersucht werden können. Das Ziel der EHT-P ist das Verfassen von möglichst systematisch aufgebauten und durchstrukturierten Texten. Diese Texte sollen auch für weiterführende Analysen und Kritiken vorbereitet werden (vgl. Stephenson 2006b.).

Die Empirisch-Hermeneutische Textkritik (EHT-K) hilft dabei, Texte kritisch zu betrachten. Es können strukturelle und argumentative Mängel dieser Texte aufgespürt als auch Verbesserungsvorschläge eingebracht werden. Bei der Anwendung der EHT-K erfolgt eine Kombination der EHT-A und der EHT-P. So werden die Ergebnisse der Textanalyse mit den Kriterien der Textproduktion verglichen, um auf dieser Vergleichsbasis eine Textkritik verfassen zu können (vgl. Stephenson 2006b.).

Neben diesen drei Aspekten bietet die EHT 5.1 auch die Möglichkeit, Texte quantitativ zu erfassen. Dazu wird der untersuchte Text strukturiert und in verschiedene Textteile zerlegt.

In dieser Diplomarbeit wird mittels der EHT-A gearbeitet, da die Texte vorwiegend analysiert werden, um ein vertiefendes Verständnis über den Inhalt des Identitätsbildungsprozesses in der Jugend und dem „Führen und Sich Führen Lassen“ als spezielle pädagogische Interaktionsform zu erhalten.

2.1.2. Einführung in das Modell des Empirischen Zirkels

Der Empirische Zirkel, EZ 3.0, wird als strukturierender Hintergrund zur Durchführung der EHT-A herangezogen. Mithilfe des Empirischen Zirkels können Aussagen aus dem Text untersucht und verglichen werden. Thomas Stephenson gibt in seiner Publikation „Paradigma und Pädagogik“ an, dass das Modell des EZ 3.0. seit 1988 in Entwicklung ist und 1990 erstmals in Publikationen erwähnt bzw. verwendet wurde (vgl. Stephenson 2003, 116). Er sieht den EZ als heuristisches

Denk-Modell an, das eine Reihe von Untersuchungsmöglichkeiten anbietet. Der Empirische Zirkel stellt 13 Dimensionen^{EZ} zur Verfügung, anhand derer das systematische Textmaterial unter bestimmten Aspekten betrachtet werden kann. Sie sind als eine Art Handlungsorientierung für Wissenschaftler/innen, die Wissenschaft untersuchen wollen, konzipiert (vgl. Stephenson 2003, 116). Indem man einen wissenschaftlichen Text bezüglich der jeweiligen Dimensionen^{EZ} zu untersuchen beginnt, betreibt man nach Stephenson eine bestimmte Form der Reduktion, d.h. man lässt die anderen Aspekte außer Acht und konzentriert sich nur auf einen Gesichtspunkt (vgl. Stephenson 2003, 118). Jeder der anderen Aspekte bietet laut Stephenson die Möglichkeit der Kontextualisierung, das heißt das Gesichtsfeld wird erweitert, indem die Ergebnisse der Analyse des einen Aspektes in Zusammenhang mit der Analyse eines anderen Aspektes gebracht werden (vgl. Stephenson 2003, 118).

Die dreizehn Dimensionen^{EZ} lassen sich in vier Dimensionsgruppen einteilen (vgl. http://bildungsmoodle.univie.ac.at/moodle18/file.php/8/moddata/forum/443/14040/Glossar_EHT-A_5-1_20080708_TS.doc):

A. Dimensionen^{EZ} mit hoher Präfixierungstendenz

1. Seite^{EZ} (Autor/in, Gegenstand)
2. Rahmen^{EZ} (präfixierte und freie Rahmen)
3. Themen^{EZ}

B. Dimensionen^{EZ} mit hoher gegenseitiger Verwiesenheit

1. Positionen^{EZ} (profan/privat, professionell, wissenschaftlich, wissenschaftsreflexiv/-analytisch)
2. Bereiche^{EZ} (Theorie und Empirie)
3. Abschnitte^{EZ} (Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung und Medialisierung)

C. Dimensionen^{EZ} mit hohem Differenzierungspotential

1. Modalitäten^{EZ}
2. Strukturen^{EZ}
3. Übergänge^{EZ}

D. Dimensionen^{EZ} mit hoher Spezialfunktion

1. Ebenen^{EZ} (Begriffsebenen und Fallebenen)
2. Chronologien^{EZ}

3. Räume^{EZ} (personal, interpersonl und virtuell)
4. Bezüge^{EZ} (aneignend, vermittelnd, untersuchend und anwendend)

Die Dimensionen^{EZ} können je nach vorliegender Untersuchung in einer speziell dem Untersuchungsgegenstand bzw. der forschungsleitenden Frage angepassten Kombinatorik Anwendung finden.

Im Folgenden soll die Auswahl der Dimensionen^{EZ} bezüglich dieser Diplomarbeit sowie die Beschreibung der Dimensionen erfolgen.

Es werden drei Gruppen der 13 Dimensionen^{EZ} zur Untersuchung des Textmaterials unterschieden. Die *erste Gruppe* umfasst jene Dimensionen^{EZ}, die in der Analyse eines konkreten Textes in ihrer Ausprägung für diesen Text vorab zu bestimmen sind. In dieser Arbeit werden in Bezug auf die erste Gruppe folgende Dimensionen^{EZ} verwendet:

1. Seite^{EZ}

Diese Dimension^{EZ} beschreibt die Analyse eines Textes im Hinblick auf Seite^{EZ} des/der Autors/in oder auf Seite^{EZ} des Gegenstandes. Vor jeder Analyse muss die Seite^{EZ} des/der Autors/in bzw. Seite^{EZ} des Gegenstandes geklärt werden. Auf Seite^{EZ} des/der Autors/in können sich Texte beziehen, in denen der/die Autor/in Aussagen zum Beispiel für seine/ihre Theorie produziert, während sich auf Seite^{EZ} des Gegenstandes nur Texte beziehen lassen, in denen der Gegenstand selbst Text produzieren kann (vgl. Stephenson/Strohmer, in Druck).

In dieser Arbeit wird sowohl bei Erikson als auch bei den Autorinnen des „Führen und Sich Führen Lassen“ beziehend auf die Abschnitte^{EZ} Phänomenalisierung^{EZ} und Kausalisierung^{EZ} die Seite des Autors bzw. der Autorinnen betrachtet; während in Bezug auf die Abschnitte^{EZ} Finalisierung^{EZ} und Medialisierung^{EZ} die Seite des Gegenstandes betrachtet wird.

2. Positionen^{EZ}

Bei den Positionen^{EZ} wird zwischen der privaten/profanen, der professionellen, der wissenschaftlichen und der wissenschaftsanalytischen bzw. -reflexiven Position^{EZ} unterschieden. Die private/profane Position^{EZ}, bestimmt den Standort, von dem aus das Gegenüber die Wirklichkeit

erlebt. Als Gegenüber werden zum Beispiel die Kinder bezeichnet, die in Interaktion mit den Erziehern/innen stehen. Durch die professionelle Position^{EZ} wird der Standort der Professionisten/innen in der realen Wirklichkeit bestimmt. In dieser Position^{EZ} sind zum Beispiel Erzieher/innen unmittelbar in das Wirklichkeitsgeschehen einbezogen. In der wissenschaftlichen Position^{EZ} wird mit Hilfe von Theorie und Empirie die Praxis reflektiert und in Form von Texten nachgezeichnet. Als wissenschaftsreflexive Position^{EZ} wird jene Stellung bezeichnet, in welcher die vorab erbrachten wissenschaftlichen Produkte der Praxisreflexion noch einmal reflektiert werden, indem die Eigenart des Wissens nochmals unter die Lupe genommen wird (vgl. Stephenson 2003, 126). Jede Position^{EZ} wird nach Stephenson durch das Schritt zurück - Phänomen eröffnet. Wissenschaft ist nach Thomas Stephenson streng genommen immer a posteriori tätig, da sie vorhandene Phänomene benötigt, um Konzepte für die Beschreibung und Erklärung einsetzen zu können (vgl. Stephenson 2003, 125). Der nächste Schritt zurück begründet eine neue Position^{EZ} mit einem neuen Gegenstand, auf den von dieser Position^{EZ} aus reflektiert wird (vgl. Stephenson 2003, 126). Es gibt so viele Positionen^{EZ}, wie oft ein Schritt zurück gesetzt wird.

Die Position^{EZ}, die Erikson in seinen Texten einnimmt, stellt eine wissenschaftliche Position^{EZ} dar. Bei den Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und den Vertreterinnen aus den angrenzenden Bereichen ist grundsätzlich eine wissenschaftliche Position^{EZ} enthalten; es gibt jedoch Grenzfälle zur professionellen Position^{EZ}.

3. Themen^{EZ}

Autoren/innen können in ihren Texten ein Thema^{EZ} oder mehrere Themen^{EZ} behandeln. Themen^{EZ} können einen Gegenstand angeben, ohne diesen genauer zu beschreiben. Themennennungen finden häufig in Überschriften statt. Innerhalb eines Textes können einige Forschungsthemen genannt werden. Somit wird von dem/der Leser/in des Textes ein bereits vorhandenes Wissen dieses Themas^{EZ} verlangt (vgl. Stephenson/Strohmer, in Druck).

Diese Arbeit setzt sich mit dem Thema^{EZ} des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter bei Erikson und dem Thema^{EZ} des „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP auseinander. Die beiden Themen^{EZ} werden in dieser Arbeit durch die Untersuchung mittels der Abschnitte^{EZ} explizit beschrieben.

Die *zweite Gruppe* umfasst jene Dimensionen^{EZ}, mit denen in der Hauptuntersuchung die ausgewählten Texte analysiert werden sollen. Diese besteht in dieser Arbeit aus folgenden Dimensionen^{EZ}:

1. Abschnitte^{EZ}

Die vier Abschnitte sind gegliedert in Phänomenalisierung^{EZ} (Beschreibung), Kausalisierung^{EZ} (Erklärung), Finalisierung^{EZ} (Ziele) und Medialisierung^{EZ} (Mittel) (vgl. Stephenson 2003, 123f.). Im ersten Abschnitt^{EZ}, der Phänomenalisierung^{EZ}, wird der Untersuchungsgegenstand, dessen Eigenschaft und/oder dessen Beschaffenheit beschrieben. Es handelt sich bei der Phänomenalisierung^{EZ} um die Eigenschaften von Elementen, wie sie theoretisch in Definitionen oder empirisch in Beobachtungsprotokollen formuliert werden (vgl. Stephenson 2003, 123). Mit Hilfe des Abschnitts^{EZ} der Kausalisierung^{EZ} können Autoren/innen die Gründe des Entstehens oder Seins des Untersuchungsgegenstandes erklären. Die Kausalisierungen^{EZ} von Eigenschaften bzw. ihres Zustandekommens beantworten Wie- als auch Warum-Fragen. Die vorher beschriebenen Phänomene werden in ein Netz von Wirkungszusammenhängen gestellt (vgl. Stephenson 2003, 123). Aussagen, die Erkenntnisziele bezüglich des Untersuchungsgegenstandes betreffen, werden mit dem Abschnitt^{EZ} der Finalisierung^{EZ} bezeichnet. Man kann somit erfahren, was an den beschreib- und erklärbaren Phänomenen erkenn- als auch veränderbar ist. Die Mittel, mithilfe derer das Erkennen oder Verändern der Ziele erreicht werden sollen, werden schlussendlich im Abschnitt^{EZ} der Medialisierung^{EZ} angegeben. Die Unterordnung aller vier Abschnitte^{EZ} begründet sich unter dem Begriff Wissen, das heißt in jedem der Abschnitte^{EZ} geht es um Zulässigkeit, Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Aussagen. Die Zulässigkeit einer Aussage lässt sich vor allem daran erkennen, dass Ziele und Mittel ethisch vertretbar sind. Sie ist mit der Entscheidung verbunden, mit welchen Begriffen Wissenschaftler/innen ihre Phänomene beschreiben und erklären (vgl. Stephenson 2003, 123). Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit lassen sich vor dem Hintergrund des bisherigen Wissensbestandes einer bestimmten Wissenschaftsgemeinschaft bestimmen (vgl. Stephenson 2003, 124). Je nach Zugehörigkeit zu einer Forscher/innengemeinschaft sind also andere Beschreibungen, Erklärungen, Ziele und Mittel zulässig bzw. anerkannt. Von Seite der psychoanalytischen Pädagogik als auch von Seite der Rhythmik/MBP herrschen demnach unterschiedliche Phänomenalisierungen^{EZ}, Kausalisierungen^{EZ}, Finalisierungen^{EZ} und Medialisierungen^{EZ}.

Es sollen in dieser Arbeit alle vier Abschnitte^{EZ} berücksichtigt werden, und die Textstellen daher beziehungsweise auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter bei Erikson und dem „Führen und Sich Führen Lassen“ anhand der Phänomenalisierungen^{EZ}, Kausalisierungen^{EZ}, Finalisierungen^{EZ} und Medialisierungen^{EZ} untersucht werden.

2. Ebenen^{EZ}

Hierbei handelt es sich um die Ebenen^{EZ} der Empirie^{EZ} als auch die Ebenen der Theorie^{EZ}. Die Ebenen der Empirie^{EZ} beginnen mit der kleinsten Ausdehnung, dem Einzelfall, und steigern sich bis zur größten Ausdehnung, d.h. wenn alle existierenden Fälle erreicht wurden (vgl. Stephenson 2003, 121). Stephenson erwähnt im Groben drei Ebenen^{EZ} der Empirie^{EZ}, dies sind der Einzelfall, die Stichprobe und die Grundgesamtheit. Bei den Ebenen^{EZ} der Theorie^{EZ} verhält es sich umgekehrt, denn je höher desto schmaler werden die Ebenen^{EZ}, das heißt es gibt immer weniger Ober- als Unterbegriffe (vgl. Stephenson 2003, 122). Die höhere theoretische Ebene^{EZ} bezieht sich auf den Oberbegriff. Erreicht eine Aussage auf einer Ebene^{EZ} über ihre Ausgangsebene hinaus auch Gültigkeit für die nächsthöhere Ebene^{EZ}, so ermöglicht dies eine Schlussfolgerung für alle anderen Unterbegriffe (vgl. Stephenson 2003, 122). Letztlich gibt es nach Thomas Stephenson so viele Ebenen^{EZ}, „wie oft ein Begriff in Richtung allgemeinerer Begriffe `abstrahiert` oder in Richtung spezieller Begriffe `konkretisiert` werden kann.“ (Stephenson 2003, 122)

In dieser Arbeit wird mit Begriffen, daher der Ebene^{EZ} der Theorie^{EZ}, gearbeitet. Da in der Untersuchung hauptsächlich die Abschnitte^{EZ} in den Vordergrund treten werden, sollen die Ebenen^{EZ} nur eine sekundäre Funktion einnehmen.

Die *dritte Gruppe* umfasst alle übrigen Dimensionen^{EZ}, die in dieser Arbeit nicht verwendet werden, da sie für die Beantwortung der Fragestellung nicht von Relevanz sind. Diese sind demnach:

1. Strukturen^{EZ}

Eine Erkenntnis, die über Text vermittelt wird, weist immer eine bestimmte Art der Struktur^{EZ} auf, das heißt einzelne Elemente (Wörter) werden zu Einheiten (Sätzen) zusammengeschlossen (vgl. Stephenson 2003, 118). Die Struktur^{EZ} der Einheiten besteht demnach aus der Konstellation der

einzelnen Elemente. Bestimmte Teile dieser Struktur^{EZ} werden als Kern-Struktur bezeichnet. Mit der Bestimmung des Kerns einer Aussage wird die Zuordnung einer konkreten Textstelle und ihrer Aussage ermöglicht (vgl. Stephenson 2003, 119). Dabei wird die Gesamtzahl der Elemente reduziert und nur ein spezifisches Element berücksichtigt. Die Dimension^{EZ} Strukturen^{EZ} teilt sich in die quantitative (dies sind Elemente, die einen Diskurs organisieren) und qualitative Struktur^{EZ} (dies sind Elemente, die den meisten Raum beanspruchen). Es werden ebenso zwei Unterdimensionen von Strukturen^{EZ} angeführt. Strukturen^{EZ} 1 sind jene Textorganisationen, die sich in Kombination mit den Dimensionen^{EZ} Rahmen^{EZ}, Themen^{EZ}, Bereiche^{EZ}, Abschnitte^{EZ}, Ebenen^{EZ} und Modalitäten^{EZ} bestimmen lassen. Strukturen^{EZ} 2 ermöglichen die Analyse von Textarten und -typen. Einfache Strukturen^{EZ} liegen vor, wenn nur eine Ausprägung der genannten Aspekte in Strukturen^{EZ} 1 und 2 zu finden ist. Komplexe Strukturen^{EZ} liegen vor, wenn zwischen Texttypen unterschiedliche Kombinationen und Konstellationen vorliegen (vgl. Stephenson/Strohmer, in Druck).

2. Rahmen^{EZ}

Innerhalb dieser Dimension^{EZ}, gibt es präfixierte und freie Rahmen^{EZ}. Der präfixierte Rahmen^{EZ} ist durch Hauptrahmen^{EZ}, Überrahmen^{EZ}, Unterrahmen^{EZ} und Nebenrahmen^{EZ} definiert. Der Hauptrahmen^{EZ} ist ein abgeschlossener Text wie zum Beispiel ein ganzer Artikel. Es muss bestimmt werden, welcher Textsorte der Hauptrahmen^{EZ} angehört, zum Beispiel ob der vorliegende Text aus einer Monographie oder einer Diplomarbeit stammt. Der Überrahmen^{EZ} sagt aus, in welchem Kontext der Hauptrahmen^{EZ} steht, zum Beispiel die Ausgabe einer Zeitschrift, in der der Artikel veröffentlicht wurde. Der Unterrahmen^{EZ} gibt den innertextlichen Rahmen^{EZ} an und kann die Ausprägung unterschiedlicher Texte markieren wie zum Beispiel in Kapiteln oder Tabellen im Sinne einer intratextuellen Rahmung. Der Nebenrahmen verweist auf den Nebentext, dies sind Verzeichnisse und Anhänge. Der freie Rahmen^{EZ} ermöglicht die Textanalyse nach den Dimensionen^{EZ}, das heißt im Zuge der Analyse werden Textfelder bestimmt, die Ausprägungen von Dimensionen^{EZ} aufweisen, die wiederum dazu beitragen zu neuen Erkenntnissen zu kommen und der Beantwortung der Fragestellung dienlich sind (vgl. Stephenson/Strohmer, in Druck).

3. Bezüge^{EZ}

Ein Element kann nun hinsichtlich der Bezüge^{EZ} untersucht und überprüft, übernommen und integriert, vermittelt und gelehrt und angewendet und erweitert werden (vgl. Stephenson 2003, 125). In jedem dieser Prozesse erscheinen die Strukturen der Elemente^{EZ} in Theorie^{EZ} und Empirie^{EZ}, in den verschiedenen Ebenen^{EZ} und den jeweiligen Abschnitten^{EZ} verschieden intensiv und mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die konkreten Handlungen der Wissenschaftler/innen (vgl. Stephenson 2003, 124).

4. Räume^{EZ}

Es wird zwischen dem personalen, interpersonalen und virtuellen Raum^{EZ} unterschieden. Der personale Raum^{EZ} beinhaltet die Denkweise über ein Phänomen von einer Person. Der personale Raum^{EZ} endet da, wo eine andere Person das Denken dieser Person weiterführt, beurteilt, integriert oder analysiert, und betritt somit den interpersonalen Raum^{EZ} (vgl. Stephenson 2003, 126). Personaler und interpersonaler Raum^{EZ} teilen sich eine Übergangsstelle, die die eigenen persönlichen Denk-Grenzen mit dem Denken einer anderen Person, die zum Beispiel zitiert wird, verbindet. Der Raum^{EZ} einer ganzen Disziplin zum Beispiel der Psychoanalyse wird als virtueller Raum^{EZ} erkannt (vgl. Stephenson 2003, 127). Findet man Publikationen, die mehr als einen/eine Autor/in nennen, so lässt sich nach Stephenson ein gemeinsamer Raum^{EZ} erkennen, in dem das Denken in einen dialogischen Raum^{EZ} zusammenfließt (vgl. Stephenson 2003, 127).

5. Modalitäten^{EZ}

Die Dimension^{EZ} Modalitäten^{EZ} lässt sich in vier Gruppen gliedern. Die erste Gruppe beinhaltet Aussagen des Fragens, Feststellens und Behauptens. Ob etwas gefragt, festgestellt oder behauptet wird, bestimmt das weitere Geschehen des Inhaltes eines Textes. Die zweite Gruppe der Modalitäten^{EZ} sind bejahenden oder verneinenden Aussagen zuzuordnen. Die dritte Gruppe umfasst Sollens-, Müssens-, Dürfens-, Könnens-, Seins- oder Wollensaussagen und die vierte Gruppe beinhaltet Aussagen, die im Konjunktiv oder Indikativ stehen. Je nachdem wie eine Aussage präsentiert wird, regt sie zum Nach- und Weiterdenken an. Punkt, Ruf- als auch Fragezeichen haben

ihre Wirkung (vgl. Stephenson 2003, 128f.).

6. Chronologien^{EZ}

In wissenschaftlichen Inhalten ist stets Zeit gegeben, das heißt Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von Theorien, Disziplinen, Begriffen, Thesen etc. spielen eine bedeutende Rolle für die Wissenschaft. Der Ablauf des Geschehens in der Reihenfolge ist von Bedeutung. So muss zum Beispiel der Inhalt einer Aussage zuerst festgestellt werden, bevor er in Frage gestellt und dann darüber argumentiert werden kann. Es werden intratextuelle als auch intertextuelle Chronologien^{EZ} unterschieden. Dabei kann die Seite des/der Autors/in oder die Seite des Gegenstandes betrachtet werden (vgl. Stephenson 2003, 129f.).

7. Übergänge^{EZ}

Übergänge^{EZ} zwischen Aussagen werden getroffen, wenn Wissenschaftler/innen Aussagen unterschiedlicher Kategorien in unterschiedlicher Reihenfolge tätigen (vgl. Stephenson 2003, 130). In jedem Gedankengang können Zwischenschritte eingeschoben werden. Übergänge^{EZ} werden nach Stephenson zwischen und in allen Dimensionen^{EZ} geschaffen, das heißt von einer zur anderen Ebene, von Beschreibungen zu Erklärungen, von der Praxis- zur Wissenschaftsposition, von Fragen zu Behauptungen oder von Empirie^{EZ} zu Theorie^{EZ}. Übergänge^{EZ} können nun als passend, zu eng oder zu weit empfunden werden; diese werden dann dementsprechend verändert und ein neuer Text wird erfasst (vgl. Stephenson 2003, 131).

8. Bereiche^{EZ}

Bei den Bereichen^{EZ} wird zwischen der Theorie^{EZ} und der Empirie^{EZ} unterschieden (vgl. Stephenson 2003, 120). Den Begriff Theorie^{EZ} betreffen jene Textaussagen, die sich nicht auf die einzelnen konkreten Phänomene beziehen, sondern jene Begrifflichkeiten bereitstellen, vor deren Hintergrund die Wirklichkeit betrachtet werden kann. In dem Bereich^{EZ} der Theorie^{EZ} werden Zuschreibungen verallgemeinert und abstrahiert. Außerdem lässt sich eine Unabhängigkeit hinsichtlich zeitlicher oder räumlicher Erfassbarkeit festmachen. Den Bereich^{EZ} Empirie^{EZ} wiederum betreffen jene Textaussagen, die individuelle Phänomene wiedergeben (vgl. Stephenson 2003, 121).

2.2. Untersuchung der zu bearbeitenden Textausschnitte

Dieses Kapitel soll sich nun dem Untersuchungsteil der Diplomarbeit widmen. Im Folgenden wird der Fragenkatalog, die Auswahl des Untersuchungsmaterials und die konkrete Auseinandersetzung der ausgewählten Textstellen bezugnehmend auf Erikson und den Autorinnen des „Führen und Sich Führen Lassens“ dargestellt.

Der Fragenkatalog

Der Fragenkatalog ist als Ausdifferenzierung der untersuchungsleitenden Forschungsfrage zu verstehen. Die Textstellen von Erikson und den Autorinnen des „Führen und Sich Führen Lassens“ sollen in Bezug auf die Abschnitte^{EZ} untersucht werden. Innerhalb der Arbeit werden zentrale Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene, Wirkungszusammenhänge bezugnehmend auf zentrale Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene, pädagogische Zielsetzungen und pädagogische Mittel herausgearbeitet. Der Themenbereich beschränkt sich auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter bei E.H. Erikson und dem „Führen und Sich Führen Lassen“ als spezielle pädagogische Interaktionsform in der Rhythmik/MBP.

Die Fragen lauten anhand der Untersuchung mittels der Dimension^{EZ} der Abschnitte^{EZ}:

1A. Welche zentralen Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene benennt Erikson in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter?

1B. Welche zentralen Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene benennen Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen in Bezug auf das „Führen und Sich Führen Lassen“?

2A. Welche Wirkungszusammenhänge bezugnehmend auf die zentralen Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene benennt Erikson in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter?

2B. Welche Wirkungszusammenhänge bezugnehmend auf die zentralen Begrifflichkeiten auf hoher

Entdifferenzierungsebene benennen Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen zwischen dem „Führen und Sich Führen Lassen“ und dem Identitätsbildungsprozess?

3A. Welche pädagogischen Zielsetzungen benennt Erikson in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter?

3B. Welche pädagogischen Zielsetzungen benennen Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen in Bezug auf das „Führen und Sich Führen Lassen“?

4A. Welche pädagogischen Mittel benennt Erikson für den erfolgreichen Identitätsbildungsprozess im Jugendalter?

4B. Inwiefern benennen VertreterInnen der Rhythmik/MBP und Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen das „Führen und Sich Führen Lassen“ als pädagogisches Mittel zur Erreichung eines erfolgreichen Identitätsbildungsprozesses?

Das Untersuchungsmaterial

Das Untersuchungsmaterial bei Erik H. Erikson beschränkt sich in dieser Arbeit hauptsächlich auf das Werk „Jugend und Krise“, da Erikson in dieser veröffentlichten Schrift sehr explizit auf die Jugendphase und dessen Identitätsbildungsprozess eingeht. Zu diesem Werk wurde ebenfalls die Publikation „Identität und Lebenszyklus“ zur Untersuchung hinzugezogen, die jedoch nur eine ergänzende Funktion einnimmt. Das Untersuchungsmaterial von E.H. Erikson ist demnach in folgenden Publikationen enthalten:

- Erikson, Erik H. (1968): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.*- Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1970.
- Erikson, Erik H. (1959): *Identität und Lebenszyklus.*- Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973.

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ wird in Publikationen angeführt, die sich mit der

Rhythmik/MBP als pädagogische Arbeitsweise auseinandersetzen; es gibt keine Veröffentlichung, die sich explizit mit dieser speziellen Interaktionsform auseinandersetzt, obwohl sie doch so klassisch für die Rhythmik/MBP zu sein scheint (vgl. Ring/Steinmann 1997, 96).

Das Untersuchungsmaterial für das „Führen und Sich Führen Lassen“ als spezielle pädagogische Interaktionsform innerhalb der Rhythmik/MBP beschränkt sich auf Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen, die das „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP in ihren Publikationen aufgegriffen haben. Die Vertreterinnen der Rhythmik/MBP, die für die Untersuchung ausgewählt wurden, sind H. Edleditsch, A. Hoellering, G. Schaefer und B. Stummer. M. Peter-Bolaender stammt aus dem Bereich der Tanzpädagogik und -therapie; und M. Friedrich-Barthel setzt sich in ihrer Publikation mit der Rhythmik/MBP als eine Arbeitsweise auseinander, die sich zwischen Pädagogik und Psychotherapie befindet.

Die wissenschaftliche Position^{EZ} ist bei den Textstellen der unterschiedlichen Autorinnen des „Führen und Sich Führen Lassens“ nicht immer zu hundert Prozent gegeben. Es gibt Grenzfälle in den einzelnen Textanalysebeispielen, die sich zwischen der wissenschaftlichen und professionellen Position^{EZ} befinden. Diejenigen Autorinnen, die die wissenschaftliche Position^{EZ} grundlegend einnehmen, sind Schaefer, Peter-Bolaender und Friedrich-Barthel. In einigen Textstellen von Edleditsch, Stummer und Hoellering, Vertreterinnen der Rhythmik/MBP, ist keine eindeutige wissenschaftliche Position^{EZ} gegeben. Der Grenzfall zur professionellen Position^{EZ} findet sich auch am Ehesten bei den Finalisierungen^{EZ} und Medialisierungen^{EZ} des „Führen und Sich Führen Lassens“.

Trotz der Grenzfälle, die sich zwischen wissenschaftlicher und professioneller Position^{EZ} befinden, greifen die verschiedenen Autorinnen jedoch im Grunde die gleichen Aspekte und Elemente der Interaktionsform auf. Das Erscheinen der professionellen Position^{EZ} ist in den Textstellen der Vertreterinnen der Rhythmik/MBP deswegen gegeben, da die Rhythmik/MBP und ihre Arbeitsweise mehr in der Praxis als in der Theorie verankert ist. Deswegen lässt sich in den Publikationen der Rhythmik/MBP vorwiegend eine ausführliche Beschreibung der Praxis finden, die anhand von Übungen und Beispielen erläutert wird, und der meist ein kurzes theoretisches Kapitel als Einführung dient.

Danuser-Zogg, die in der Ausgangslage erwähnt wurde, wurde als Autorin für die Untersuchung nicht verwendet, da sie das „Führen und Sich Führen Lassen“ in ihrer Publikation nur implizit in ihrem Fließtext anführt, die Interaktionsform nur in Praxisbeispielen zu finden ist und deshalb eine

Textanalyse, wie diese vergleichsweise bei den anderen Autorinnen stattfand, nicht durchgeführt werden konnte.

Das Untersuchungsmaterial aus der Rhythmik/MBP stammt demnach aus folgenden Publikationen:

- Edleditsch, Helga (1998): *Entdeckungsreise Rhythmik. Grundlagen, Modelle und Übungen für Ausbildung und Praxis.*- 2. Auflage.- München: Don Bosco 2001.
- Friedrich-Barthel, Marita (1985): *Rhythmik zwischen Pädagogik und Psychotherapie. Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik.*- Eschborn bei Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung 1985.
- Hoellering, Amelie (1966): *Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung. Ein Grundlehrgang für Heilpädagogen und Erzieher.*- Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold 1966.
- Peter-Bolaender, Martina (1992): *Tanz und Imagination. Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozeß.*- Paderborn: Junfermann 1992.
- Schaefer, Gudrun (1992): *Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept. Ansätze zur fachlichen Standortbestimmung und didaktischen Grundlegung.*- Solingen: Waldkauz Verlag 1992.
- Stummer, Birgitta (2006): *Rhythmisch-musikalische Erziehung. Bewegung erklingt – Musik bewegt.*- Wien: Manz Verlag Schulbuch 2006.

In den nächsten Kapiteln wendet sich die Diplomarbeit den spezifischen Fragestellungen und deren Antworten zu. Es sollen in Kapitel 2.2.1. die Untersuchung und die Ergebnisse resp. rekonstruierten Aussagen von E.H. Erikson dargestellt werden. In Kapitel 2.2.2. widmet sich diese Arbeit der Untersuchung und den Ergebnissen resp. rekonstruierten Aussagen, die in Bezug auf das „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP vorliegen. In Kapitel 2.2.3. folgt dann eine Tabelle, in der die Ergebnisse bezüglich der verknüpfenden Aspekte graphisch dargebracht werden soll. Im Anschluss daran findet sich in Kapitel 2.2.4. eine Zusammenschau dieser Ergebnisse, wieder beziehend auf die Verknüpfung der unterschiedlichen Aspekte von E.H. Erikson und dem „Führen und Sich Führen Lassen“ als spezielle pädagogische Interaktionsform.

2.2.1. Untersuchung E.H. Erikson

Die Analyse hat sich zum Ziel gesetzt, Elemente des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter von E.H. Erikson bezugnehmend auf die Abschnitte^{EZ} herauszuarbeiten.

Um zu verdeutlichen, wie in dieser Diplomarbeit die transformierten Aussagen in Bezug auf die Phänomenalisierungen^{EZ}, Kausalisierungen^{EZ}, Finalisierungen^{EZ} und Medialisierungen^{EZ} des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter herausgearbeitet wurden, soll an dieser Stelle eine exemplarische Darstellung erfolgen.

Diese Textstelle stammt aus dem Originaltext⁴ von E.H. Eriksons Publikation „Jugend und Krise“ und wurde als erstes Textfeld im Textanalyseprotokoll angegeben, das für die Untersuchung erstellt wurde:

Individuell gesprochen umfaßt die Identität (aber ist mehr als) die Summe all der aufeinanderfolgenden Identifikationen jener früheren Jahre, als das Kind sich wünschte, so zu sein wie die Menschen, von denen es abhing, und oft gezwungen war, so zu werden. Die Identität ist ein einzigartiges Produkt, das nun auf seine Krise stößt, die sich nur in neuen Identifizierungen mit Altersgleichen und mit Führerfiguren außerhalb der Familie lösen läßt.

TF1.0: OT Erikson 1970, 87

Die wichtigsten Aspekte, die zur Beantwortung der Fragestellungen in Bezug auf die Abschnitte^{EZ} relevant sind, werden im nächsten Schritt hervorgehoben und markiert, und stellen den transformierten Text⁵ dar:

Individuell gesprochen umfaßt **die Identität** (aber ist mehr als) **die Summe** all der aufeinanderfolgenden **Identifikationen jener früheren Jahre**, als das **Kind** sich wünschte, so zu sein wie die Menschen, von denen es abhing, und oft gezwungen war, so zu werden. **Die Identität** ist ein einzigartiges Produkt, das nun auf seine **Krise** stößt, **die sich nur in neuen Identifizierungen mit Altersgleichen und mit Führerfiguren außerhalb der Familie lösen läßt.**

TF1.1: TT Erikson 1970, 87

Die hervorgehobenen Wörter werden zuletzt umgewandelt, sodass eine Rekonstruktion⁶ bzw.

⁴ Der Originaltext wird mit OT abgekürzt.

⁵ Der transformierte Text wird mit TT abgekürzt.

⁶ Der rekonstruierte Text wird mit RT abgekürzt.

Aussagen aus diesem Textausschnitt entstehen. Um die Fragestellungen betreffend der jeweiligen Abschnitte^{EZ} beantworten zu können, werden die Textaussagen Eriksons auf die höchstmögliche Ebene transformiert.

Die Identität ist mehr als die Summe der Identifikationen der Kindheit.

TF1.2: RT Erikson 1970, 87

Die Identitätskrise soll gelöst werden.

TF1.2: RT Erikson 1970, 87

Die Identitätskrise löst sich, indem Identifizierungen mit Altersgleichen und Führerfiguren außerhalb der Familie stattfinden.

TF1.2: RT Erikson 1970, 87

Diese Vorgehensweise erfolgte mit allen Textfeldern E.H. Eriksons und mit allen Textfeldern des „Führen und Sich Führen Lassens“ aus der Rhythmik/MBP.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse bezüglich der Fragen zur Methode und der jeweiligen Unterfragen, die den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter von E.H.Erikson betreffen, erläutert. Es soll nun das Augenmerk auf die Fragen zur Methode in Bezug auf die Abschnitte^{EZ} und deren Ergebnisse gerichtet werden, die durch eine Auflistung der Aussagen aufgezeigt werden. Eine Auflistung dieser Ergebnisse findet sich ebenso in der Tabelle in Kapitel 2.2.3. wieder. Eine genaue Beschreibung und Erklärung der Aussagen lässt sich in der Beantwortung der genannten Unterfragen im jeweiligen Kapitel bzw. im Kapitel 2.2.4. finden.

Welche zentralen Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene benennt Erikson in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter?

Die Untersuchung der ausgewählten Textstellen aus den beiden genannten Publikationen Eriksons ergaben folgende Ergebnisse betreffend den Beschreibungen des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter:

- 1.P.⁷Der Identitätsbildungsprozeß hat seine normative Krise im Jugendalter. (TT Erikson 1970, 167f.)

In Bezug auf die normativen Krisen, als eine zentrale Begrifflichkeit auf hoher Entdifferenzierungsebene, erwähnt Erikson folgende Krisen, die frühere Stadien der Kindheit betreffen:

- 1.1.P.Die Zeitverwirrung ist eine normative Krise im Jugendalter, die ein Misstrauen gegen die Zeit selbst darstellt. (TT Erikson 1970, 187)
- 1.2.P.Die Identitätsbefangenheit ist eine normative Krise im Jugendalter. (TT Erikson 1970, 188ff.)
- 1.3.P.Die Rollenfixierung ist eine normative Krise im Jugendalter. (TT Erikson 1970, 190)
- 1.4.P.Die Arbeitshemmung ist eine normative Krise im Jugendalter. (TT Erikson 1970, 190f.)

Eine weitere Phänomenalisierung^{EZ} des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter ist:

- 2.P.Der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter beinhaltet den Prozess der Ganzheit als bezeichnendes Gefühl der inneren Identität. (TT Erikson 1970, 86)

Die Ganzheit ist demnach eine weitere zentrale Begrifflichkeit auf hoher Entdifferenzierungsebene. Der Begriff der Identität bekommt im Identitätsbildungsprozess des Jugendalters eine besondere Schlüsselrolle:

- 3.P.Die Identität ist die wichtigste Leistung des jugendlichen Ichs. (TT Erikson 1970, 219)
- 3.1.P.Die persönliche Identität ist ein bewußtes Gefühl, das sowohl auf der Wahrnehmung der Selbstgleichheit und Kontinuität als auch auf der Anerkennung dieser Kontinuität bei Anderen beruht. (TT Erikson 1970, 47)
- 3.2.P1.Die Ich-Identität ist die synthetisierende Kraft des Ichs in seiner zentralen psychosozialen Funktion. (TT Erikson 1970, 219)

⁷ In der Untersuchung wurde für die jeweiligen Phänomenalisierungen^{EZ}, Kausalisierungen^{EZ}, Finalisierungen^{EZ} und Medialisierungen^{EZ} eine Aufzählung bzw. Abkürzungen für die Darstellung der Aussagen verwendet, wie z.B. 1.P., das für die erste Phänomenalisierung^{EZ}, die in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter herausgearbeitet wurde, verwendet wird. Der Aufzählung 1.P. sind in diesem Fall im Hinblick auf die normative Krise weitere Aufzählungspunkte untergeordnet, die zum Beispiel mit 1.1.P. abgekürzt werden.

- 3.2.P2. Die Ich-Identität als Ich-Qualität der persönlichen Identität ist ein Bewußtwerden des Ichs über den eigenen Stil der Individualität und der Bedeutung desselben Stils für signifikante andere. (TT Erikson 1970, 47)
- 3.3.P. Die negative Identität ist feindselig gegenüber jenen Identifizierungen und Rollen, die von der Familie oder der unmittelbaren Umgebung als wünschenswert betrachtet wurden. (TT Erikson 1970, 177ff.)

Zum Begriff der Identität als zentrale Begrifflichkeit auf hoher Entdifferenzierungsebene gesellen sich die Unterbegriffe persönliche Identität, Ich-Identität und negative Identität.

Der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter lässt sich weiters durch folgende Aussagen beschreiben:

- 4.P. Der Identitätsbildungsprozess ist ein Prozess, der faktisch die Identität des Individuums und seiner gemeinschaftlichen Kultur begründet. (TT Erikson 1970, 18)
- 5.P. Für den Identitätsbildungsprozess ist ein Wechselspiel zwischen den psychologischen, sozialen, entwicklungsmaßbigen und historischen Aspekten von prototypischer Bedeutung. (TT Erikson 1970, 19)
- 6.P. Die Identitätsbildung ist ein Prozeß gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung. (TT Erikson 1970, 18f.)
- 7.P. Der Identitätsbildungsprozeß ist ein sich ständig wechselnder und entwickelnder Prozeß, der immer differenzierter und umfassender wird. (TT Erikson 1970, 18f.)

Folgende Rekonstruktionen aus den genannten Texten ergaben sich in Bezug auf die Identifizierung im Jugendalter:

- 8.P1. Die Identitätsbildung fängt da an, wo die Brauchbarkeit der Identifizierung aufhört. (TT Erikson 1970, 163)
- 8.P2. Die Identität ist mehr als die Summe der Identifikationen der Kindheit. (TT Erikson 1970, 87)
- 8.1.P. Jugendliche überidentifizieren sich mit Helden von Cliques und Massen. (TT Erikson 1970, 136)

Erikson benennt eine weitere normative Krise im Jugendalter, die mit der nächsten

Entwicklungsstufe zusammenhängt:

- 9.P1.Die bisexuelle Verwirrung ist ein Aspekt der Identitätsbildung im Jugendalter, der die künftige Entwicklung betrifft. (TT Erikson 1970, 192f.)
- 9.P2.In der bisexuellen Verwirrung empfindet sich der/die Jugendliche nicht deutlich als Mann oder Frau. (TT Erikson 1970, 192f.)
- 9.1.P.Die Intimität nimmt im Jugendalter eine spielerische Form ein. (TT Erikson 1970, 172f.)

Die bisexuelle Verwirrung als zentrale Begrifflichkeit auf hoher Entdifferenzierungsebene erklärt sich durch eine frühe genitale Aktivität ohne Intimität, wodurch die Begrifflichkeit der Intimität in einen relevanten Zusammenhang mit der bisexuellen Verwirrung tritt.

Erikson beschreibt ebenso, was Jugendliche während ihres Identitätsbildungsprozesses brauchen und wollen:

- 10.P.Jugendliche brauchen für den Identitätsbildungsprozess die Vereinigung mit einem/einer Führer/in. (TT Erikson 1970, 173)
- 11.P.Jugendliche haben ein dringendes Verlangen nach Fortbewegung. (TT Erikson 1970, 254f.)

Weiters wurden folgende Ergebnisse in Bezug auf die Kausalisierungen^{EZ} der eben genannten zentralen Begrifflichkeiten bei Eriksons Identitätsbildungsprozess im Jugendalter herausgearbeitet.

Welche Wirkungszusammenhänge bezugnehmend auf die zentralen Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene benennt Erikson in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter?

Folgende Ergebnisse liegen betreffend der normativen Krisen im Jugendalter vor:

- 1.K1.Die Jugend ist eine normative Krise, weil eine scheinbare Schwankung in der Ich-Stärke und ein hohes Wachstumspotential in dieser Entwicklungsstufe vorherrscht. (TT Erikson 1970, 167f.)
- 1.K2.Die Kindheitsgeschichte hat Auswirkungen auf die Identitätsveränderungen des/der Jugendlichen und bestimmt sein/ihr Schicksal. (TT Erikson 1970, 164)

- 1.K3.Die Identitätskrise löst sich, indem Identifizierungen mit Altersgleichen und Führer/innenfiguren außerhalb der Familie stattfinden. (TT Erikson 1970, 87)
- 1.K4.Die Ideologie nimmt im Jugendalter eine bedeutende Funktion ein, indem sie der Jugend mögliche Lösungen für die Identitätskrisen anbietet. (TT Erikson 1970, 193f)

Dass die Kindheitsgeschichte Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung und somit auf das Stattfinden von normativen Krisen hat, lässt sich durch die folgenden Kausalisierungen^{EZ} festlegen. Die nächsten Kausalisierungen^{EZ} hängen mit der normativen Krise der Zeitverwirrung zusammen:

- 1.1.K1.Die Zeitverwirrung im Jugendalter ist deswegen eine Regression auf die Zeit in der frühen Kindheit, weil ein Verlust der Funktion des Ichs auftritt, Ausblick und Erwartung aufrechtzuerhalten. (TT Erikson 1970, 187)
- 1.2.K2.Eine Veränderung in der Gesamtqualität des zeitlichen Erlebens und somit der Überwindung der Krise mit der Zeit wird erreicht, weil alle Ideologien durch historische oder kulturelle Bedingungen einen zeitlichen Aspekt haben. (TT Erikson 1970, 188)

In Bezug auf die Identitätsbefangenheit ergaben sich folgende Kausalisierungen^{EZ}:

- 1.2.K1.Der kindliche Zweifel wird in der Jugend durch die Tatsache erweckt, dass die Zuverlässigkeit, die man während der Kindheit empfangen hat, zurückgelassen werden muss und die Vertrauenswürdigkeit dem ganzen sozialen Universum gewidmet werden muss. (TT Erikson 1970, 188ff.)
- 1.2.K2.Die kindliche Scham wird in der Jugend durch die Tatsache erweckt, dass man eine öffentliche Persönlichkeit besitzt, Gleichaltrigen ausgesetzt ist und von Führern/innen beurteilt wird. (TT Erikson 1970, 188ff.)
- 1.3.K3.Die unvollständige Selbstsicherheit Jugendlicher lässt sich einige Zeit verbergen, indem die Gruppe als gesellschaftliches Phänomen dem/der Jugendlichen diese Sicherheit bietet. (TT Erikson 1970, 188ff.)

Die Krise der Rollenfixierung erklärt sich Erikson folgendermaßen:

- 1.3.K1.Die Rollenfixierung steht in Verbindung zu früheren Konflikten zwischen freier Initiative und ödipaler Schuld. (TT Erikson 1970, 190)

- 1.3.K2. Initiative wird gewährleistet, indem soziale Einrichtungen der Jugend dies ermöglichen. (TT Erikson 1970, 190)

Der Aspekt der Arbeitshemmung ergab jene Kausalisierungen^{EZ}:

- 1.4.K1. Die Arbeitshemmung ist die Folge eines tiefen Gefühls der Unzulänglichkeit. (TT Erikson 1970, 190f.)
- 1.4.K2. Die Kraft und Deutlichkeit der keimenden Werksidentität wird unterstützt, indem soziale Einrichtungen der Jugend einen gewissen Status des Lehrlingseins bieten. (TT Erikson 1970, 190f.)

Weitere Wirkungszusammenhänge in Bezug auf die Ganzheit, die Identität als wichtigste Leistung des jugendlichen Ichs und die negative Identität sind folgende:

- 2.K. Die Ganzheit kann erfahren werden, weil der/die Jugendliche eine fortschreitende Kontinuität des Ichs zwischen den Jahren der Kindheit und der antizipierenden Zukunft empfindet. (TT Erikson 1970, 86)
- 3.K. Die Identität ist deshalb die wichtigste Leistung des jugendlichen Ichs, weil sie dazu beiträgt sowohl das nachpubertäre Es einzudämmern, das neu aufgerufene Über-Ich auszubalancieren, wie auch das häufig ziemlich hochmütige Ich-Ideal zu mildern. (TT Erikson 1970, 219)
- 3.3.K1. Negative Identität wird gewählt, um den eigenen Platz zu finden und sich gegen die übertriebenen Ideale zu verteidigen, die von krankhaft ehrgeizigen Eltern gefordert werden. (TT Erikson 1970, 177ff.)
- 3.3.K2. Indem sich der/die Jugendliche gegen die übertriebenen Ideale verteidigt, werden die Schwächen und unausgesprochenen Wünsche der Eltern erkannt. (TT Erikson 1970, 177ff.)
- 3.3.K4. Indem negative Identität eingenommen wird, wird der verzweifelte Versuch dargestellt, in einer Situation wieder einigermaßen die Herrschaft zu gewinnen. (TT Erikson 1970, 177ff.)

Erikson erklärt den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter sowohl in Bezug auf Reflexion und Beobachtung als auch bezugnehmend auf die Differenzierung und Entwicklung des Prozesses:

- 6.K.Die Identitätsbildung ist deswegen ein Prozeß gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung, weil die Reflexion der eigenen Identität in der Beobachtung stattfindet, in der andere die eigene Identität reflektieren. (TT Erikson 1970, 18f.)
- 7.K.Der Identitätsbildungsprozeß wird immer umfassender, während das Individuum sich fortschreitend eines sich erweiternden Kreises anderer bewusst wird. (TT Erikson 1970, 18f.)

Die Kausalisierungen^{EZ} wurden ebenfalls betreffend der Identifikation und im engeren Sinne der Identifikation in Cliques und Massen im Identitätsbildungsprozess des Jugendalters herausgearbeitet:

- 8.K1.Die Identitätsbildung erwächst aus der selektiven Verwerfung und wechselseitigen Assimilation von Kindheitsidentifizierungen und ihrer Aufnahme in eine neue Gestaltung. (TT Erikson 1970, 163)
- 8.K2. Identifizierungen in der Jugend sind abhängig von dem Prozeß, durch den eine Gesellschaft die Jugend identifiziert, bestätigt und anerkennt. (TT Erikson 1970, 163)
- 8.1.K1. Jugendliche bilden Cliques, weil sie untereinander wechselseitig ihre Fähigkeiten prüfen und Treue wahren. (TT Erikson 1970, 135f.)
- 8.1.K2. Indem der/die Jugendliche sein/ihr undeutliches Selbst-Bild auf andere projiziert, zurückgeworfen und allmählich geklärt sieht, kann er/sie zu einer Definition der eigenen Identität gelangen. (TT Erikson 1970, 135f.)
- 8.1.K3. Die Intoleranz und der Ausschluss von anderen herrscht deswegen in jugendlichen Cliques, weil er eine notwendige Verteidigung gegen ein Gefühl des Identitätsverlustes ist. (TT Erikson 1970, 135f.)
- 8.1.K4. Jugendliche helfen einander durch Phasen des Unbehagens hindurch, indem sie Cliques bilden und für sich selber stereotype Formen prägen. (TT Erikson 1970, 135f.)

Bezüglich der bisexuellen Verwirrung und der jugendlichen Intimität als zentrale Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene wurden folgende Aussagen gewonnen:

- 9.K1. Die bisexuelle Verwirrung entsteht durch bestimmte Sitten, indem eine Konzentration auf frühe genitale Aktivitäten ohne Intimität stattfindet und die weitere Identitätsentwicklung nicht möglich macht. (TT Erikson 1970, 192f.)

- 9.K2.Es kommt zu ungeheuren Unterschieden in der psychosozialen Ausprägung von männlich und weiblich, indem die sexuellen Gebräuche der Kulturen und Klassen diese vorleben. (TT Erikson 1970, 192f.)
- 9.K3.Es bestehen verschiedenartige Formen sexueller Moratorien, die durch ideologische Grundlagen sozialer Institutionen geboten werden. (TT Erikson 1970, 192f.)
- 9.1.K.In dem jugendlichen Versuch Intimität mit jemand anderen einzugehen kann eine merkwürdige Spannung empfunden werden, weil der/die Jugendliche Angst vor einem Verschmelzungsprozeß und einem Identitätsverlust hat. (TT Erikson 1970, 172f.)

Der Wirkungszusammenhang des Wunsches Jugendlicher, sich mit Führer/innenbildern außerhalb der Familie zu vereinen, ist folgender:

- 10.K1.Jugendliche vollziehen durch das Übernehmen der Führer/innenschaft und das Leisten der Gefolgschaft unter Gleichaltrigen einen wichtigen Schritt in Richtung erwachsene Verantwortung. (TT Erikson 1970, 193)
- 10.K2.Die Ambivalenz der Eltern-Kind-Beziehung wird überwunden, weil eine Unterwerfung unter Führer/innen im Jugendalter diese ersetzt. (TT Erikson 1970, 193f.)
- 10.K3.Führer/innenschaft und Gefolgschaft wird von Jugendlichen geleistet, indem sie unter Gleichaltrigen diese Funktionen ausüben. (TT Erikson 1970, 193)
- 10.K4.Jugendliche schließen sich anderen an und gehorchen anderen, weil die Gemeinschaft mit einer Gruppe ihnen dies erlaubt. (TT Erikson 1970, 193)

Den Drang nach Fortbewegung im Jugendalter erklärt sich E.H. Erikson folgendermaßen:

- 11.K1.Jugendliche finden ihren Ausdruck in der Fortbewegung, weil sie somit etwas auf eine offene Zukunft hin voranbewegen. (TT Erikson 1970, 254f.)
- 11.K2.Jugendliche finden ihren Ausdruck in der Fortbewegung, weil der unzufriedenen Suche und des eingeborenen Überschwanges dadurch nachgegangen wird. (TT Erikson 1970, 254f.)
- 11.K3.Die Gesellschaft bietet der Jugend ideologische Perspektiven und kraftvolle Bewegung wie Tanz, Sport, Paraden, Demonstrationen und Aufstände an, um sie in den Dienst ihrer historischen Ziele einzuspannen. (TT Erikson 1970, 254f.)

Im Abschnitt^{EZ} der Finalisierungen^{EZ} wurden folgende Ergebnisse erzielt:

Welche pädagogischen Zielsetzungen benennt Erikson in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter?

- 1.F.Die Identitätskrise soll gelöst werden. (TT Erikson 1970, 87)

Die Finalisierung^{EZ}, die die Zeit und ihre Krise betrifft, ist folgende:

- 1.1.F.Der Jugend soll eine vereinfachte Zeitperspektive angeboten werden. (TT Erikson 1970, 193f.)

Die pädagogischen Zielsetzungen, die Erikson in Bezug auf die Identitätsbefangenheit als zentrale Begrifflichkeit auf hoher Entdifferenzierungsebene erwähnt, lauten demnach:

- 1.2.F1.Jugendliche sollen sich der eigenen autonomen Identität verantworten können. (TT Erikson 1970, 188ff.)
- 1.2.F2.Jugendliche sollen ein Gefühl von Selbstsicherheit besitzen. (TT Erikson 1970, 188ff.)
- 1.2.F3.Jugendliche sollen ein endgültiges Gefühl der Unabhängigkeit von der Familie besitzen. (TT Erikson 1970, 188ff.)

Eine weitere normative Krise, die gelöst werden soll, ist jene der Rollenfixierung:

- 1.3.F.Jugendliche sollen ein Experimentieren mit Rollen als normalen Ausdruck freier Initiative haben. (TT Erikson 1970, 190)

Die Ergebnisse, die bezugnehmend auf die Arbeitshemmung und deren pädagogischen Zielsetzungen erzielt wurden, lauten folgendermaßen:

- 1.4.F1.Jugendliche sollen durch den experimentierenden Wettstreit in Spiel und Arbeit die eigene Art von Leistung und Werksidentität finden. (TT Erikson 1970, 190f.)
- 1.4.F2.Jugendliche sollen gelernt haben, ein Gefühl der Lehrzeit zu genießen. (TT Erikson 1970, 190f.)

Bis auf das Lösen der normativen Krisen wurden noch weitere pädagogische Zielsetzungen des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter herausgearbeitet:

- 2.F1. Jugendliche sollen zu ganzen Menschen werden. (TT Erikson 1970, 86)
- 2.F2. Eine Ganzheitssynthese zwischen den verschiedenen in Konflikt stehenden Stadien und Aspekten soll hergestellt werden. (TT Erikson 1970, 80f.)

In Bezug auf den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter wird weiters die Ich-Identität als pädagogische Zielsetzung benannt:

- 3.2.F1. Die Ich-Identität soll am Ende der Jugendzeit als spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife erreicht werden. (TT Erikson 1973, 123)
- 3.2.F2. Die Ich-Identität soll eine synthetisierende Funktion mit der Umwelt leisten. (TT Erikson 1970, 219)

Um negative Identität im Jugendalter zu vermeiden, benennt Erikson folgende pädagogische Zielsetzungen:

- 3.3.F1. Das anmaßende Über-Ich und die akute Identitätsverwirrung, wie sie auf Ausschnitte der Gesellschaft projiziert werden, sollen erkannt werden. (TT Erikson 1970, 177ff.)
- 3.3.F2. Es soll das dargestellte Theater bei einem Rollenspiel der negativen Identität rechtzeitig erkannt werden. (TT Erikson 1970, 177ff.)

Die weiteren Aussagen liefern Ergebnisse in Bezug auf den Identitätsbildungsprozess als Prozess, der sich ständig weiterentwickelt und differenziert, und auf die Identifikation im Jugendalter:

- 7.F. Der Identitätsbildungsprozess soll an Differenzierung zunehmen und umfassend sein. (TT Erikson 1970, 18f.)
- 8.F. Die Identifikation mit der eigenen Ich-Identität soll erreicht werden. (TT Erikson 1973, 54)

Weitaus bedeutende pädagogische Zielsetzungen, die Einfluss auf das frühe Erwachsenenalter und somit Einfluss auf die Fähigkeit zur Intimität haben, sind folgende:

- 9.F.Die Entwicklung der psychosozialen Intimität soll erreicht werden. (TT Erikson 1970, 192f.)
- 9.1.F1.Die spielerische Intimität im Jugendalter soll eine Vorsicht in der Hingabe erfordern. (TT Erikson 1970, 172f.)
- 9.1.F2.Ein wirkliches sich Einlassen auf andere soll das Ergebnis und der Prüfstein einer vollständig entwickelten Identität am Ende des Jugendalters sein. (TT Erikson 1970, 172f.)

Die Ergebnisse der pädagogischen Zielsetzungen betreffend der Vereinigung mit einem/r Führer/in im Jugendalter lauten folgendermaßen:

- 10.F1.Jugendliche sollen lernen, Führer/innenschaft zu übernehmen und Gefolgschaft zu leisten. (TT Erikson 1970, 193)
- 10.F2.Die Elternbilder sollen im Jugendalter durch Führer/innenbilder ersetzt werden. (TT Erikson 1970, 193)

Die letzte Aussage beziehend auf die Finalisierungen^{EZ} des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter betrifft die zentrale Begrifflichkeit der Fortbewegung:

- 11.F.Jugendliche sollen eine Art von Fortbewegung haben. (TT Erikson 1970, 254f.)

Im Abschnitt^{EZ} der Medialisierungen^{EZ} lautet die Fragestellung zur Methode:

Welche pädagogischen Mittel benennt Erikson für den erfolgreichen Identitätsbildungsprozess im Jugendalter?

Wie in der Forschungslücke schon erwähnt wurde, benennt Erikson keine pädagogischen Mittel für das Erreichen eines erfolgreichen Identitätsbildungsprozess im Jugendalter. Aussagen zu dieser Forschungsfrage konnten daher nicht herausgearbeitet werden. Zu dieser Forschungsfrage liegen keine Ergebnisse vor, wodurch die forschungsleitende Hypothese bestätigt werden kann, dass der Pädagogik durch Eriksons Schriften (resp. dem untersuchten Ausschnitt von Eriksons Schriften) keine pädagogischen Mittel zur Erreichung der zuvor herausgearbeiteten Ziele angeboten werden.

Im Folgenden wird näher auf die Unterfragen betreffend Eriksons Identitätsbildungsprozess im Jugendalter eingegangen und die Ergebnisse werden differenzierter dargestellt.

Inwiefern stellt bei Erikson der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter einen zentralen Aspekt seiner Theorie dar?

Der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter stellt einen Drehpunkt in seinem psychosozialen Entwicklungsmodell der Identität dar; E.H. Erikson bezeichnet die Stufe als Phase des Heranwachsens in jeglicher Hinsicht (vgl. Erikson 1970, 131), die von vielfältigen Krisen begleitet wird:

- 1.P.Der Identitätsbildungsprozess hat seine normative Krise im Jugendalter (TT Erikson 1970, 167f.).

Diese Krisen sind normale Phasen erhöhten Konflikts, die im Gegensatz zu neurotischen und psychotischen Krisen überstehtbar sind, und imstande sind, sich selbst wieder aufzulösen. Gekennzeichnet sind diese Krisen durch eine Schwankung in der Ich-Stärke und dem hohen Wachstumspotential, dem der/die Jugendliche unterliegt (vgl. Erikson 1970, 167f.).

In der Entwicklungsphase der Jugend tritt also eine Liste von Problemen auf (vgl. Erikson 1970, 131). Zur normativen Krise im Jugendalter benennt Erikson explizit die Zeitverwirrung, die Identitätsbefangenheit, die Rollenfixierung und die Arbeitshemmung. Dies sind die Aspekte der Identitätskrise, die bis in die Säuglingszeit zurückführen und spezifische Beiträge darstellen, die frühe Stadien direkt zur Identitätsentwicklung leisten (vgl. Erikson 1970, 186). In den genannten Krisen treten Kindheitskonflikte erneut auf; diese haben die Möglichkeit, in der Stufe des psychosozialen Entwicklungsmodells der Identität gelöst zu werden. Kindheits Erinnerungen und -erfahrungen haben Einfluss auf die weitere Identitätsbildung. Die Kindheitsgeschichte eines Individuums darf daher nicht isoliert von dessen künftigen Entwicklung betrachtet werden:

- 1.K2.Die Kindheitsgeschichte hat Auswirkungen auf die Identitätsveränderungen des/der Jugendlichen und bestimmt sein/ihr Schicksal. (TT Erikson 1970, 164)

Demnach erfahren Aspekte der Kindheitsgeschichte in dieser Entwicklungsstufe ihre Umprogrammierung und Wendung:

- 8.K1.Die Identitätsbildung erwächst aus der selektiven Verwerfung und wechselseitigen Assimilation von Kindheitsidentifizierungen und ihrer Aufnahme in eine neue Gestaltung. (TT Erikson 1970, 163)

In dieser Lebensphase verändert ebenso der Körper radikal seine Proportionen und der/die Jugendliche wird unvermeidlich mit den Aspekten der Zukunft konfrontiert, die bereits das Erwachsenenalter betreffen. Ein Aspekt, der das Erwachsenenalter und somit die künftige Entwicklung betrifft, ist die Fähigkeit zu „Führen“ und „Sich Führen Zu Lassen“ (vgl. Erikson 1970, 173). Jugendliche hegen den Wunsch, sich einer Führungskraft anzuschließen:

- 10.P.Jugendliche brauchen für den Identitätsbildungsprozess die Vereinigung mit einem/einer Führer/in. (TT Erikson 1970, 173)

Jugendliche wollen sich etwas, oder jemandem anhängen, an den/die sie glauben können. Dieser Wunsch taucht speziell in dieser Lebensphase auf und die Jugend wird mit Führer/innenbildern außerhalb der Familie konfrontiert. Anführer wie M. Luther, M. Gandhi oder A. Hitler sind Persönlichkeiten, die die Jugend bewegten, und denen sich die Jugend hingab und ihnen gehorchte. Erikson bezeichnet sie als „`Jugendführer`“ (Erikson 1970, 270), da sie sich auf gewisse Weise mit der Jugend identifizierten und der Jugend als Anführer einen Weg aus ihren Krisen heraus zeigten. *„Desgleichen erlaubt die gemeinschaftliche `Sache` anderen, sich anzuschließen und zu gehorchen (und dem Führer selbst, höheren Führern zu gehorchen) und so die Elternbilder, die im infantilen Über-Ich errichtet sind, durch die Hierarchie von Führerbildern zu ersetzen, die die verfügbare Galerie von Idealen bewohnen – ein Vorgang, der ebenso typisch ist für kriminelle Banden wie für irgendeine Gruppe mit hohen Motivationen.“* (Erikson 1970, 193) Der Aspekt des Führen- und Gehorchen-Könnens ist bei Erikson für die weitere persönliche und soziale Entwicklung von hoher Relevanz, denn: *„Wo ein Jugendlicher weder gehorchen noch befehlen kann, muß er sich mit einer Isolierung abfinden, die zu einem malignen Rückzug führen kann...“* (Erikson 190, 193)

Dem Begriff der Identität kommt im Jugendalter eine besondere Schlüsselrolle zu:

- 3.2.F1.Die Ich-Identität soll am Ende der Jugendzeit als spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife erreicht werden. (TT Erikson 1973, 123)

Erikson beschreibt den Begriff der Identität *„als wichtigste Leistung des jugendlichen Ichs, insofern sie gleichzeitig dazu beiträgt, sowohl das nachpubertäre Es einzudämmen, das neu aufgerufene Über-Ich auszubalancieren, wie auch das häufig ziemlich hochmütige Ichideal zu mildern.“* (Erikson 1970, 219) Sowohl die persönliche Identität als auch die Ich-Identität, die aus der sozialen Funktion hervorgeht, soll sich in der Jugend entwickeln und entfalten (vgl. Erikson 1970, 47). Erst wenn ein Gefühl von Identität vorhanden ist, kann die nächste Entwicklungsstufe erklommen werden, die Stufe der Intimität, die eine Verschmelzung von Identitäten ist (vgl. Erikson 1970,

138). Die Intimität mit dem anderen Geschlecht rückt in der Jugend immer näher und wird spielerisch in Freundschaft und Wettstreit, im sexuellen Spiel und in der Liebe, in Streit und Klatsch gesucht (vgl. Erikson 1970, 172f.). Es kommt nicht allzu selten zu einer bisexuellen Verwirrung in dieser Lebensphase. Der/Die Jugendliche empfindet sich in dieser Verwirrung nicht deutlich als Mann oder Frau. „*Die bisexuelle Verwirrung entsteht durch bestimmte Sitten, indem eine Konzentration auf frühe genitale Aktivitäten ohne Intimität stattfindet und die weitere Identitätsentwicklung nicht möglich macht.*“ (Erikson 1970, 192f.) Ist in dem jugendlichen Versuch, Intimität mit jemand anderem einzugehen, eine merkwürdige Spannung vorhanden, so als könnte Intimität zu einem Verschmelzungsprozess führen, der sich bis zu einem Identitätsverlust steigern kann, fehlt noch das gesicherte Gefühl der Identität (vgl. Erikson 1970, 172). Erst ein gefestigtes Identitätsgefühl kann psychosoziale Intimität und eine weitere Entwicklung ermöglichen:

- 9.1.F2. Ein wirkliches sich Einlassen auf andere soll das Ergebnis und der Prüfstein einer vollständig entwickelten Identität am Ende des Jugendalters sein. (TT Erikson 1970, 172f.)

Die Identitätsbildung im Jugendalter ist abhängig von einem Prozess, „*der im Kern des Individuums 'lokalisiert' ist und doch auch im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur*“ verankert ist (Erikson 1970, 18). Erikson hebt in dieser Altersstufe besonders die Wechselwirkung des Individuums mit seiner Umgebung, der Umwelt, hervor. Die Umgebung ist determiniert durch das soziale Umfeld, in das sich das Individuum begibt, durch psychologische Einwirkungen von außen, durch entwicklungsmäßige Aspekte, die während der einzelnen Lebensphasen auftreten und durch geschichtliche Elemente, die die Kultur und die Gesellschaft bestimmen. Die Identitätsbildung lässt sich nicht von der Umgebung und ihren vielfältigen Einflüssen und Gegebenheiten trennen. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt und durch die Beobachtung anderer kann eine Reflexion der eigenen Persönlichkeit geschehen:

- 6.P. Die Identitätsbildung ist ein Prozeß gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung. (TT Erikson 1970, 18f.)

Gerade im Jugendalter wird viel Wert darauf gelegt, wie das eigene Ich auf andere wirkt. Durch Beobachtungen und reflektierende Gespräche mit anderen finden Jugendliche oft zu einer Selbst-Definition, die ohne den Kontakt mit der Umwelt nicht möglich wäre.

Jugendliche sind begierig danach, „*von Gleichaltrigen bestätigt, von Lehren bekräftigt und von Lebensformen inspiriert zu werden.*“ (Erikson 1970, 133) Es sind ideologische Perspektiven der Gesellschaft, die ab dem Jugendalter in den Vordergrund treten und die Jugend auch in gewissem

Sinne beeinflussen und lenken können:

- 1.K3.Die Ideologie nimmt im Jugendalter eine bedeutende Funktion ein, indem sie der Jugend mögliche Lösungen für die Identitätskrisen anbietet. (TT Erikson 1970, 193f.)

Ideologien bieten der Jugend u.a. eine vereinfachte Zukunftsperspektive an, um die Zeitdiffusion zu überwinden. Das gesellschaftliche Phänomen der Gruppe hilft Jugendlichen, die unvollständige Selbstsicherheit für eine Weile zu verstecken. Soziale Einrichtungen gewährleisten Jugendlichen die Möglichkeit Initiative zu zeigen und ermöglichen somit ein Experimentieren mit Rollen. Ebenfalls wird durch soziale Einrichtungen die Werksidentität unterstützt, welche der Arbeitshemmung entgegenwirkt. Die Gesellschaft bietet verschiedenartige Formen sexueller Moratorien. Die sexuellen Gebräuche der Kulturen und Klassen variieren und doch kann die Gesellschaft ebenso eine logische Grundlage für eine sexuelle Lebensform bieten, die mit einem überzeugenden System von Prinzipien vereinbar ist. Eine Unterwerfung unter Führern/innen wird zum Beispiel durch bestimmte Gruppenbildungen, die einem/einer Anführer/in angehören, geboten. Letztendlich bietet die Gesellschaft der Jugend ebenso ideologische Perspektiven, um ihrem Drang nach Fortbewegung nachzugehen, indem verschiedene Institutionen Kurse für Bewegung, Tanz und Sport anbieten, aber auch indem Paraden, Demonstrationen und Aufstände von diversen Gruppierungen veranstaltet werden. (vgl. Erikson 1970, 194).

Die anschließende Frage geht der bio-psycho-sozialen Entwicklung im Jugendalter und dessen Bedeutung für den Identitätsbildungsprozess nach:

Inwiefern wird dem eine zentrale Bedeutung für die bio-psycho-soziale Entwicklung im Jugendalter beigemessen?

Die bio-psycho-soziale Entwicklung im Jugendalter ist zunächst durch das epigenetische Diagramm des psychosozialen Stufenmodells der Identität gegeben. Psychische und soziale Konflikte tauchen in diesem Lebensabschnitt ständig auf, der Körper ist stets seinen Veränderungen unterlegen und der/die Jugendliche muss sich den Bedingungen des Körpers anpassen (vgl. Erikson 1970, 91).

Der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter hat insofern eine zentrale Bedeutung für die bio-psycho-soziale Entwicklung, da durch die bio-psycho-sozialen Veränderungen in der Jugend erst das Stattfinden von Krisen und somit die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität erfolgen

kann. Es wird angenommen, „*daß das Individuum erst in der Adoleszenz in seinem physiologischen Wachstum, in der geistigen Reifung und in der sozialen Verantwortung die Vorbedingungen entwickelt, um die Krise der Identität zu erleben und zu durchlaufen.*“ (Erikson 1970, 91) Die Entwicklung der Identität im Jugendalter ist demnach abhängig von der körperlichen Reife, dem psychischen Wachstum und der Auseinandersetzung mit der Umwelt bzw. der Gesellschaft:

- 5.P.Für den Identitätsbildungsprozess ist ein Wechselspiel zwischen den psychologischen, sozialen, entwicklungsmaßbigen und historischen Aspekten von prototypischer Bedeutung. (TT Erikson 1970, 19)

Durch dieses Wechselspiel kann die Identität immer differenzierter und umfassender werden:

- 7.F.Der Identitätsbildungsprozess soll an Differenzierung zunehmen und umfassend sein. (TT Erikson 1970, 18f.)

Die bio-psycho-soziale Entwicklung im Jugendalter tritt während des Identitätsbildungsprozesses insofern deutlich hervor, da der Identitätsbildungsprozess den Prozess der Ganzheit beinhaltet und dieser das Individuum als ganzen Menschen in seiner bio-psycho-sozialen Einheit sieht (vgl. Erikson 1970, 86):

- 2.F1.Jugendliche sollen zu ganzen Menschen werden. (TT Erikson 1970, 86)

Die Ganzheit ist eine Gestalt, die eine gesunde, organische und fortschreitende Wechselseitigkeit zwischen vielfältigen Teilen innerhalb eines Ganzen einnimmt (vgl. Erikson 1970, 80). Die Ganzheit wird als Gefühl der inneren Identität bezeichnet (vgl. Erikson 1970, 86):

- 2.K.Die Ganzheit kann erfahren werden, weil der/die Jugendliche eine fortschreitende Kontinuität des Ichs zwischen den Jahren der Kindheit und der antizipierenden Zukunft empfindet. (TT Erikson 1970, 86)

Um das Gefühl der Ganzheit zu erleben und somit zur inneren Identität zu gelangen, müssen einzelne Aspekte, die die Entwicklung und ihre biologischen, psychischen und sozialen Konflikte betreffen, zusammengefügt werden:

- 2.F2.Eine Ganzheitssynthese zwischen den verschiedenen in Konflikt stehenden Stadien und Aspekten soll hergestellt werden. (TT Erikson 1970, 80f.)

Im nächsten Kapitel soll die Untersuchung in Bezug auf das „Führen und Sich Führen Lassen“ als spezielle pädagogische Interaktionsform aus der Rhythmik/MBP erfolgen.

2.2.2. Untersuchung „Führen und Sich Führen Lassen“

Die Analyse hat sich in diesem Kapitel ebenfalls zum Ziel gesetzt, Elemente des „Führen und Sich Führen Lassens“ beziehend auf die Abschnitte^{EZ} herauszuarbeiten. Um die Fragen bezüglich der Abschnitte^{EZ} beantworten zu können, wurden in der Untersuchung, wie zuvor schon bei E.H. Erikson, die Textaussagen der verschiedenen Autorinnen auf die höchstmögliche Ebene transformiert. Es wurde ebenfalls ein Textanalyseprotokoll erstellt, das durch ausgewählte Textfelder Ergebnisse lieferte. Die Ergebnisse werden zunächst in Form einer Auflistung von Textaussagen, die aus den jeweiligen Textausschnitten herausgearbeitet wurden, dargestellt. Im Anschluss daran sollen die Ergebnisse in Bezug auf die jeweiligen Unterfragen, die das „Führen und Sich Führen Lassen“ betreffen, und im Kapitel 2.2.4. erläutert werden.

Folgende Ergebnisse wurden aus den Originaltextstellen zur Beantwortung der Frage zu den Phänomenalisierungen^{EZ} des „Führen und Sich Führen Lassens“ herausgearbeitet:

Welche zentralen Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene benennen die Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und die Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen in Bezug auf das „Führen und Sich Führen Lassen“?

Zunächst ist das „Führen und Sich Führen Lassen“ eine Interaktionsform, die im Spiel stattfindet:

- 1.P.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist eine reale Spielsituation. (TT Edleditsch 1998, 144)

In Bezug auf die verschiedenen Polaritäten der Interaktionsform wurden folgende Beschreibungen herausgearbeitet:

- 2.1.P1.Beim „Führen und Sich Führen Lassen“ als soziale Anpassung handelt es sich um den Ausgleich zwischen Solidarität und Individualität, von Sicheinordnenkönnen und Vorgehenkönnen. (TT Hoellering 1966, 45)
- 2.2.P2.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ als Prinzip innerhalb der Rhythmik/MBP wird

die Polarität Anpassung und Selbstständigkeit explizit zum Spielinhalt gemacht. (TT Friedrich-Barthel 1985, 53)

- 2.3.P3.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ hat die Pole Aktivität und Passivität als Ausgangspunkt. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)
- 2.4.P4.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ erfordert ein ständiges Bemühen, zwischen Selbst- und Fremdbestimmung einen situationsadäquaten Ausgleich herzustellen. (TT Schaefer 1992, 196f.)

Weiters konnten jene Beschreibungen aus den erwähnten Texten in der Form von Aussagen benannt werden:

- 3.P.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ wird in der Gruppe ausgeführt. (TT Friedrich-Barthel 1985, 59f.)
- 4.P.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist eine Partner/ininteraktion. (TT Schaefer 1992, 190)
- 5.P.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist gleichzeitig eine Vorbereitung für Turn-, Sport- und Wettspiele. (TT Hoellering 1966, 47f.)

Bezugnehmend auf das „Führen und Sich Führen Lassen“ und dem Medium der Bewegung in dieser Interaktionsform wurden folgende Aussagen getroffen:

- 6.P.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist ein Bewegungsdialog. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)
- 7.P.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ bezieht sich auf der psychomotorischen Ebene auf das Impuls-Geben und Impuls-Aufnehmen für Bewegungen. (TT Peter-Bolaender 1992, 259)
- 8.P.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist ein Spiel, das mit Bewegung und räumlicher Entfernung zu tun hat. (TT Stummer 2006, 91)

Eine weitere Phänomenalisierung^{EZ} des „Führen und Sich Führen Lassens“ lautet:

- 9.P.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ lernt sich jeder/jede erlebend und reflektierend in der Rolle des/der Führenden und des/der Folgenden kennen. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)

In Bezug auf die beiden sich ergänzenden Rollen wurde jene Beschreibung herausgearbeitet:

- 10.P. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ sind komplementäre Grundrollen. (TT Schaefer 1992, 196f.)

Folgende Phänomenalisierungen^{EZ} beziehen sich auf das Üben von Rollenflexibilität:

- 11.P. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist ein charakteristisches Beispiel für das Üben von Rollenflexibilität. (TT Schaefer 1992, 193)
- 11.1.P. Rollenflexibilität im Führen beinhaltet das Überzeugen der eigenen Absichten und gleichzeitig eine Reduzierung der eigenen Intentionen bzw. eine Anpassung an den/die Geführten. (TT Schaefer 1992, 196f.)
- 11.2.P. Rollenflexibilität im Sich Führen Lassen beinhaltet die Fähigkeit, sich unterordnen zu können aber auch mitbestimmen zu können. (TT Schaefer 1992, 196f.)

In Bezug auf den/die Führenden/e ergaben sich folgende Aussagen:

- 12.1.P1. Der/Die Führende trägt im „Führen und Sich Führen Lassen“ die größere Verantwortung für das Gelingen der Interaktion. (TT Schaefer 1992, 190)
- 12.2.P2. Beim/Bei der Führenden liegt in erster Linie der Anspruch auf der Aktualisierung von Empathie. (TT Schaefer 1992, 190)

Als spezielle pädagogische Interaktionsform innerhalb der Rhythmik/MBP enthält das „Führen und Sich Führen Lassen“ ebenso folgende Phänomenalisierung^{EZ}:

- 13.P. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ präsentiert individuelle Erfahrungen, Gefühle, Bedürfnisse, Absichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten. (TT Schaefer 1992, 182f.)

In Bezug auf die soziale Lernsituation wurde folgende Aussage herausgearbeitet:

- 14.P. Im „Führen und Sich Führen Lassen“ geht es primär um soziales Lernen. (TT Stummer 2006, 91)

Jene Beschreibungen der pädagogischen Interaktionsform wurden letztendlich in Bezug auf die Wahrnehmung und speziell das Ausschalten der visuellen Wahrnehmung herausgearbeitet, das für

fortschreitende Üben gedacht ist:

- 15.P.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ wird die Wahrnehmung angesprochen. (TT Stummer 2006, 91)
- 16.P.Das blinde Sich Führen Lassen setzt Bereitschaft und Vertrauen in den/die Führenden/e voraus. (TT Edleditsch 1998, 130)

Weiters wurden folgende Kausalisierungen^{EZ} bezüglich jener Forschungsfrage herausgearbeitet:

Welche Wirkungszusammenhänge bezugnehmend auf die zentralen Begrifflichkeiten auf hoher Entdifferenzierungsebene benennen die Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und die Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen zwischen dem „Führen und Sich Führen Lassen“ und dem Identitätsbildungsprozess?

Das Führen, das im Identitätsbildungsprozess im Jugendalter nach Erikson gebraucht wird, um erwachsene Verantwortung zu übernehmen (vgl. Erikson 1970, 193), wird in dieser Interaktionsform explizit angesprochen. Das Individuum wird im „Führen und Sich Führen Lassen“ in seinen Fähigkeiten gestärkt und lernt ebenso die Fähigkeiten anderer lernen und schätzen. Folgende Aussagen ergaben sich in Bezug auf die Polarität der Selbstständigkeit und Anpassung und ihre Auswirkungen auf das Ich:

- 2.2.K1.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ werden Grunderfahrungen erworben, die Voraussetzung jeder befriedigenden Interaktion und konstituierende Faktoren der Ich-Stärke sind. (TT Friedrich-Barthel 1985, 60)
- 2.2.K2.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist ein geeigneter Ansatzpunkt für die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstpräsentation, da von allen Beteiligten Aktivität verlangt wird. (TT Schaefer 1992, 182f.)

Durch die Polarität der Selbstständigkeit und Anpassung im „Führen und Sich Führen Lassen“ wird Individualität aber auch Solidarität geübt. Erikson hebt in seinem Identitätsbildungsprozess im Jugendalter vor allem die Individualität des Ichs hervor (vgl. Erikson 1970 219).

Die Ergebnisse der Kausalisierungen^{EZ} betrafen ebenso den Bewegungsdialog und die psychomotorische Ebene, die sich auf das Impuls-Geben und Impuls-Aufnehmen für Bewegungen bezieht:

- 6.K.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ thematisiert den Kontakt zwischen zwei Personen oder einer Gruppe, indem dieser durch die Körperarbeit innerhalb dieser Interaktion dargestellt wird. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)
- 7.K1.Die Bewusstheit im „Führen und Sich Führen lassen“ wird auf die Reaktionsweisen des/der Partners/in gelenkt, um nonverbale Rückmeldungen vom/von der Partner/in zu erhalten. (TT Peter-Bolaender 1992, 259)
- 7.K2.Indem der/die Führende die korrespondierenden Antworten des/der passiven Partners/in beobachtet, kann er/sie sich zunehmend von weiteren Impulsen des/der Partners/in leiten lassen. (TT Peter-Bolaender 1992, 259)

Folgende Wirkungszusammenhänge zum Identitätsbildungsprozess im Jugendalter werden in diesen Aussagen implizit erwähnt: Der Aspekt des Individuums und der Gesellschaft, da Individuum und Gesellschaft besonders in der Jugend in Kontakt miteinander treten (vgl. Erikson 1970, 18), der Aspekt der Reflexion und Beobachtung (vgl. Erikson 1970, 18f.), der im „Führen und Sich Führen Lassen“ durch nonverbale Rückmeldungen geschieht, und der Aspekt der spielerischen Intimität (vgl. Erikson 1970, 172f.), die den Kontakt in Bezug auf Nähe und Distanz betrifft.

Es ergeben sich weiters folgende Wirkungszusammenhänge zwischen dem „Führen und Sich Führen Lassen“ und dem Identitätsbildungsprozess im Jugendalter:

- 10.K1.Indem die Position des Folgens und die Machtposition im „Sich Führen Lassen“ erlebt wird, verstärkt sich das Gefühl Jugendlicher, stark von außen gelenkt zu werden und muss im Gespräch verarbeitet werden. (TT Edleditsch 1998, 144)
- 10.K2.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ werden die Grenzen zwischen den einzelnen Individuen deutlich, da der/die zu Führende nicht immer den entsprechen Anweisungen des/der Führenden folgt. (TT Edleditsch 1998, 144)

Weitere Aussagen bezüglich der Wirkungszusammenhänge zwischen dem „Führen und Sich Führen Lassen“ und dem Identitätsbildungsprozess ergaben sich im Hinblick auf die Balance von Selbst- und Fremdbestimmung, die durch die Rollenflexibilität in der pädagogischen Interaktionsform gelingen kann:

- 11.K.Rollenflexibilität wird benötigt, um eine permanente Balance zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu leisten. (TT Schaefer 1992, 193)

Durch Rollenflexibilität kann ein Experimentieren mit Rollen ermöglicht werden, das bei Erikson den Ausdruck freier Initiative bedeutet (vgl. Erikson 1970, 190).

In Bezug auf den/die Führenden/e und in Hinblick auf die Rollenflexibilität wurden jene Ergebnisse erzielt:

- 12.K1.Der/Die Führende gewinnt an persönlicher Identität, indem er/sie die anderen von seiner Rolle überzeugt. (TT Schaefer 1992, 196f.)
- 12.K2.Der/Die Führende gewinnt an sozialer Identität, indem er/sie seine/ihre Intentionen reduziert bzw. an die anderen anpasst. (TT Schaefer 1992, 196f.)

Hier besteht der Wirkungszusammenhang zum Begriff der persönlichen Identität und dem Begriff der sozialen Identität des Identitätsbildungsprozesses, die der Ich-Identität zugehört.

Bezugnehmend auf die Position des/der Geführten wurde folgende Transformation herausgearbeitet, die ebenso die Entwicklung der Identität betrifft, da individuelle Erfahrungen sichtbar werden, aber auch ein Experimentieren und Ausprobieren stattfindet, im Sinne des Experimentierens von Rollen bei Erikson (vgl. Erikson 1970, 190):

- 13.K3.Der/Die Geführte bestimmt den Verlauf der Interaktion mit, indem er/sie mit den Interpretationsmöglichkeiten seiner/ihrer Rolle, sich führen zu lassen, spielt. (TT Schaefer 1992, 196f.)

Folgende Aussage betrifft die soziale Lernsituation, die insofern in den Wirkungszusammenhang mit dem Identitätsbildungsprozess tritt, da der Prozess der Identität im Jugendalter in gewissem Maße abhängig vom Prozess des Individuums und der Gemeinschaft ist (vgl. Erikson 1970, 18):

- 14.K. Durch die Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität wird der Ausdruck aller Beteiligten im „Führen und Sich Führen Lassen“ aufrechterhalten. (TT Schaefer 1992, 197)

Im Folgenden sollen die pädagogischen Zielsetzungen des „Führen und Sich Führen Lassens“ dargestellt werden:

Welche pädagogischen Zielsetzungen benennen die Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und die Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen in Bezug auf das „Führen und Sich Führen Lassen“?

Es wurden folgende Ergebnisse im Abschnitt^{EZ} der Finalisierungen^{EZ} bezüglich des Ausgleiches von Polaritäten, explizit der Polarität Selbstständigkeit und Anpassung, erzielt:

- 2.2.F1. Das „Führen und Sich Führen Lassens“ soll die Förderung von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung ermöglichen. (TT Schaefer 1992, 182f.)
- 2.2.F2. Das „Führen und Sich Führen Lassens“ soll die angstfreie Präsentation des Selbst ermöglichen. (TT Schaefer 1992, 182f.)
- 2.2.F3. Das „Führen und Sich Führen Lassens“ soll den Hinzugewinn an Ich-Stärke fördern. (TT Schaefer 1992, 182f.)
- 2.2.F4. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ soll die Fähigkeit zur flexiblen und situationsgerechten Verfügung über die jeweilige Ichentscheidung intendieren, sich der Realität anzupassen oder verändernd auf diese einzuwirken. (TT Friedrich-Barthel 1985, 60)
- 2.2.F5. Im „Führen und Sich Führen Lassen“ soll ein Repertoire an vielfältigen Abstufungen zur Anpassungsfähigkeit und zum Reagieren als Folgender/e ermöglicht werden. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)

Weiters konnten folgende Aussagen aus den ausgewählten Textstellen bezugnehmend auf die Polarität Passivität und Aktivität im „Führen und Sich Führen Lassen“ herausgearbeitet werden:

- 2.3.F1.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ sollen fließende Übergänge zugunsten eines nonverbalen Wechsels zwischen dem „Führen“ und „Sich Führen Lassen“ möglich werden. (TT Peter-Bolaender 1992, 260)
- 2.3.F2.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ soll partnerschaftliches Bewegt-Sein als Überwindung der Pole Aktivität und Passivität möglich werden. (TT Peter-Bolaender 1992, 260)

In Bezug auf den Bewegungsdialog und dem „Führen und Sich Führen Lassen“ als Prozess, der auf der psychomotorischen Ebene abläuft, wurden folgende pädagogische Zielsetzungen herausgearbeitet:

- 6.F.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ soll die Förderung von Körperbewusstheit erreicht werden. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)
- 7.F.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ sollen Bewegungsimpulse bewusst weiterentwickelt werden. (TT Peter-Bolaender 1992, 260)

In Bezug auf das blinde „Sich Führen Lassen“, das den visuellen Wahrnehmungssinn ausschaltet, um die Konzentration auf einen anderen Wahrnehmungssinn zu lenken, ergab sich folgendes Ergebnis:

- 16.F.Im blinden „Sich Führen Lassen“ soll ein selbstständiges Zurückfinden zum Ausgangspunkt Ziel der Aufgabe sein. (TT Edleditsch 1998, 130)

Zuletzt soll auf den Abschnitt^{EZ} der Medialisierungen^{EZ} eingegangen werden:

Inwiefern benennen die Vertreterinnen der Rhythmik/MBP und die Vertreterinnen aus angrenzenden Bereichen das „Führen und Sich Führen Lassen“ als pädagogisches Mittel zur Erreichung eines erfolgreichen Identitätsbildungsprozesses?

Zu der Polarität Selbstständigkeit, die Individualität fördert, und Anpassung, die die psychosoziale Funktion unterstützt, ergaben sich folgende Ergebnisse:

- 2.2.M1.Durch das „Führen“ und „Sich Führen Lassen“ als zwei antagonistische, jedoch sich gegenseitig bedingende Verhaltensweisen wird der Wechsel von Selbstbehauptung und Anpassung spielerisch inszeniert. (TT Friedrich-Barthel 1985, 60)
- 2.2.M2.Die Selbstpräsentation wird im Führen durch das Vormachen in Bewegung oder das musikalische Vorspielen gefördert. (TT Schaefer 1992, 182f.)
- 2.2.M3.Durch die Selbstpräsentation im Führen wird der Hinzugewinn an Ich-Stärke gefördert. (TT Schaefer 1992, 182f.)

Weitere Ergebnisse betreffend die Aktivität sowohl im „Führen“ als auch im „Sich Führen Lassen“, die Initiative auf beiden Seiten fördern, können aus folgenden Aussagen entnommen werden:

- 2.3.M1.Sowohl durch das Vormachen im Führen als auch durch das Andersmachen im Sich Führen Lassen wird von den Beteiligten Aktivität verlangt. (TT Schaefer 1992, 182f.)
- 2.3.M2.Durch die kontinuierliche Zunahme der Aktivität im „Führen und Sich Führen Lassen“ werden fließende Übergänge zugunsten eines nonverbalen Wechsels zwischen dem „Führen“ und „Sich Führen Lassen“ möglich. (TT Peter-Bolaender 1992, 260)
- 2.3.M3.Durch die kontinuierliche Zunahme der Aktivität im „Führen und Sich Führen Lassen“ wird partnerschaftliches Bewegt-Sein als Überwindung der Pole Aktivität und Passivität möglich. (TT Peter-Bolaender 1992, 260)
- 2.3.M4.Durch die kontinuierliche Zunahme der Aktivität im „Führen und Sich Führen Lassen“ werden Bewegungsimpulse bewusst weiterentwickelt. (TT Peter-Bolaender 1992, 260)

In Bezug auf den Körper als Medium im „Führen und Sich Führen Lassen“ lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen beschreiben:

- 6.M1.Durch nonverbales Führen im „Führen und Sich Führen Lassen“ differenziert und erweitert sich das mimische und gestische Ausdruckspotential. (TT Schaefer 1992, 162)
- 6.M2.Durch die leibliche Erfahrung in Bewegung kann das Erleben im „Führen und Sich Führen Lassen“ zu geistigem Erfassen führen. (TT Hoellering 1966, 2)
- 6.M3.Die Teilnahme am Interaktionsprozess „Führen und Sich Führen Lassen“ trägt dazu bei, dass sich das Individuum in seiner psychophysischen Ganzheit einbringt. (TT Schaefer 1992, 182f.)

Weiters wurden folgende Aussagen in Bezug auf die Reflexion und das Beobachten im „Führen und Sich Führen Lassen“ herausgearbeitet, was weitgehend wichtig ist, um sich ein eigenes Bild von sich selbst zu machen, und sich davon zu überzeugen, dass das eigene wahrgenommene Bild auch von anderen wahrgenommen wird:

- 9.M. Durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ werden individuelle Vorlieben und Abneigungen aufgedeckt. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)

Da das „Führen und Sich Führen Lassen“ mit unterschiedlichen Mitteln arbeitet, ergaben sich folgende Ergebnisse in Bezug auf das Erleben und Erlernen der beiden komplementären Grundrollen:

- 10.M1. Die Führungs- und Anpassungsformen des „Führen und Sich Führen Lassens“ werden durch die Körperarbeit und Tanzimprovisation im „Führen und Sich Führen Lassen“ erfahrbar und bewusst gemacht. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)
- 10.M2. Durch das Mittel der Musik im „Führen und Sich Führen Lassen“ können Führungspositionen und Positionen des Geführt-Werdens erlebt werden. (TT Stummer 2006, 91)
- 10.M3. Formen des „Führens“ und „Sich Führen Lassens“ erfolgen in einer wechselseitigen Impulsgebung durch Bewegung zu improvisierter Musik bzw. durch improvisierte Musik gemäß den Bewegungsmöglichkeiten. (TT Friedrich-Barthel 1985, 60)
- 10.M4. Durch das Mittel der Wahrnehmung im „Führen und Sich Führen Lassen“ können Führungspositionen und Positionen des Geführt-Werdens erlebt werden. (TT Stummer 2006, 91)

Im Hinblick auf die Rollenflexibilität, die laut einer Vertreterin eine Grundqualifikation für die Identitätsförderung innerhalb der Rhythmik/MBP einnimmt, konnte folgende Aussage herausgearbeitet werden:

- 11.M. Durch das Übernehmen der beiden Grundrollen im „Führen und Sich Führen Lassen“ wird Rollenflexibilität geübt und ausprobiert. (TT Schaefer 1992, 193)

In bezug auf den/die Führende ergab sich folgendes Ergebnis:

- 12.1.M. Durch das Führen im „Führen und Sich Führen Lassen“ übernimmt man die Verantwortung im Spiel. (TT Edleditsch 1998, 144)

Betreffend des „Führen und Sich Führen Lassens“ als sozialen Lernprozess innerhalb der Rhythmik/MBP ergaben sich diese Aussagen:

- 14.M1. Durch die Aufgaben des „Führen und Sich Führen Lassen“ wird soziales Verhalten sinnvoll entwickelt. (TT Hoellering 1966, 45)
- 14.M2. Durch rein körpersprachliche als auch musikalische, materiale und graphische Mittel im „Führen und Sich Führen Lassen“ kann eine Kommunikation zwischen den einzelnen Individuen erfolgen. (TT Schaefer 1992, 161)
- 14.M3. Durch das Medium Bewegung nehmen Teilnehmer/innen im „Führen und Sich Führen Lassen“ Beziehung zur sozialen Umwelt auf. (TT Schaefer 1992, 152)

In diesem Kapitel sollen ebenfalls die Unterfragen beantwortet werden, in denen explizit auf das „Führen und Sich Führen Lassen“ in der Rhythmik/MBP eingegangen wird:

Inwiefern stellt das „Führen und Sich Führen Lassen“ in der Rhythmik/MBP einen zentralen Aspekt innerhalb ihrer pädagogischen Arbeitsweise dar?

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ stellt insofern einen zentralen Aspekt in der pädagogischen Arbeitsweise der Rhythmik/MBP dar, da es die klassische Übungsform für soziales Lernen, einer der Zielsetzungen innerhalb der Rhythmik/MBP, ist:

- 14.P. Im „Führen und Sich Führen Lassen“ geht es primär um soziales Lernen. (TT Stummer 2006, 91)

In dieser pädagogischen Interaktionsform kommt es zum bewussten Erleben der eigenen Persönlichkeit wie auch dem Kennen Lernen anderer Persönlichkeiten in der Auseinandersetzung mit einem/einer Partner/in oder der Gruppe. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf die Wahrnehmung kommunikativer Vorgänge im Wechselspiel zwischen dem Ich, dem Du und dem Wir gelenkt. Somit leistet das „Führen und Sich Führen Lassen“ einen wesentlichen Beitrag für psychosoziale Erfahrungen (vgl. Edleditsch 1998, 44). Die spezielle Aufgabe im „Führen und Sich Führen Lassen“ besteht darin, Gemeinsames mit jemand anderen entstehen zu lassen, nämlich „wenn der

einzelne fähig und bereit ist, in jedem Augenblick sich einzusetzen, zu übernehmen, aber sich auch zurückzunehmen, sich anzupassen.“ (Hoellering 1966, 47). Diese Fähigkeit ist wichtig für alle Spiele, die Teamgeist verlangen; aber auch für jegliche Interaktion und Kommunikation. Außerdem wird im „Führen und Sich Führen Lassen“ gelernt, die Verantwortung für jemand anderen und die Verantwortung für das Gelingen einer Interaktion zu übernehmen (vgl. Edleditsch 1998, 144).

Die Rhythmik/MBP beinhaltet laut A. Hoellering einen ganzheitspsychologischen Ansatz, der den Menschen in seiner biologischen Existenz, als denkendes und soziales Wesen und in seiner Einmaligkeit und Individualität betrachtet (vgl. Schaefer 1992, 27). Diese Grundbestimmungen werden in bipolar zueinanderstehenden Wechselbeziehungen gesetzt. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ beinhaltet grundsätzlich als soziale Interaktionsform den Ausgleich zwischen verschiedenen Polaritäten, die in Wechselwirkung zueinander stehen. Der Ausgleich soll in der Interaktionsform selbst durch eigenständiges Handeln gefunden werden (vgl. Hoellering 1966, 2):

- 2.1.P. Beim „Führen und Sich Führen Lassen“ als soziale Anpassung handelt es sich um den Ausgleich zwischen Solidarität und Individualität, von Sicheinordnenkönnen und Vorangehenkönnen. (TT Hoellering 1966, 45)

Weitere Polaritäten, die im „Führen und Sich Führen Lassen“ explizit zum Spielinhalt gemacht werden, sind sowohl Leib und Geist (vgl. Hoellering 1966, 2), Selbstständigkeit und Anpassung (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 53), Aktivität und Passivität (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258) als auch Selbst- und Fremdbestimmung (vgl. Schaefer 1992, 196f.). Es wird angenommen, dass das „Führen und Sich Führen Lassen“ das Individuum in seiner psychophysischen Ganzheit fördert:

- 6.M3. Die Teilnahme am Interaktionsprozess „Führen und Sich Führen Lassen“ trägt dazu bei, dass sich das Individuum in seiner psychophysischen Ganzheit einbringt. (TT Schaefer 1992, 182f.)

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ beinhaltet musikalische, materiale, graphische aber vor allem rein körpersprachliche Mittel:

- 6.P. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist ein Bewegungsdialog. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)

Diese Interaktionsform basiert auf einer nonverbalen Kommunikation mit einem/einer Partner/in oder einer Gruppe (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258); sie findet auf der psychomotorischen Ebene statt. Es ist somit vor allem das Senden, Empfangen, Beobachten und Deuten von Bewegungsimpulsen verantwortlich für das Gelingen der Interaktion. Die Förderung der Körperbewusstheit wird im „Führen und Sich Führen Lassen“ spielerisch zu zweit in Gang gesetzt

(vgl. Peter-Bolaender 1992, 258). Das Individuum nimmt durch die Bewegung Beziehung zur Umwelt auf, indem es Bewegungshandlungen absichtlich nach außen richtet, „*sich also im wahrsten Sinne des Wortes `zum Ausdruck` bringt*“ (Schaefer 1992, 152):

- 6.M1.Durch nonverbales Führen im „Führen und Sich Führen Lassen“ differenziert und erweitert sich das mimische und gestische Ausdruckspotential. (TT Schaefer 1992, 162)

Da im „Führen und Sich Führen Lassen“ zwei komplementäre Grundrollen von jedem/r Einzelnen im Hinblick auf Partner- und Gruppeninteraktionen übernommen werden, werden beide Rollen erlebt und man lernt sich reflektierend sowohl in der Rolle des/r Führenden als auch in der Rolle des/r Geführten kennen (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258).

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist eine Übungsform für das Erlernen des flexiblen Einsatzes beider Rollen:

- 11.P.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist ein charakteristisches Beispiel für das Üben von Rollenflexibilität. (TT Schaefer 1992, 193)

Man lernt, sich mit der jeweils übernommenen Rolle nur vorübergehend zu identifizieren, da aufgrund der vorhandenen Interpretationsspielräume und der lernmethodisch angezeigten Rollenwechsel sich die Situation jederzeit ändern kann. Man switcht sozusagen zwischen der Führungsrolle und der Rolle Geführt-Zu-Werden hin und her.

Die Rhythmik/MBP ist eine pädagogische Arbeitsweise, die die Entwicklung der Persönlichkeit beinhaltet und fördert. In dieser pädagogischen Interaktionsform wird durch das Vormachen in Bewegung oder das musikalische Vorspielen eine Präsentation des Selbst ermöglicht (vgl. Schaefer 1992, 182f.). Durch das Führen wird ein Hinzugewinn sowohl an persönlicher als auch an sozialer Identität ermöglicht:

- 12.K1.Der/Die Führende gewinnt an persönlicher Identität, indem er/sie die anderen von seiner Rolle überzeugt. (TT Schaefer 1992, 196f.)
- 12.K2.Der/Die Führende gewinnt an sozialer Identität, indem er/sie seine/ihre Intentionen reduziert bzw. an die anderen anpasst. (TT Schaefer 1992, 196f.)

Die letzte Frage in diesem Kapitel beschäftigt sich mit der speziellen pädagogischen Interaktionsform und ihre Bedeutung für die Jugend:

Inwiefern wird dem „Führen und Sich Führen Lassen“ eine zentrale Bedeutung bezüglich des Jugendalters beigemessen?

Über das „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP gibt es generell wenig Literatur; ebenso beschränkt sich die Anzahl der Rhythmikbücher, die Jugendliche als eine Zielgruppe beinhalten, auf wenige Ausnahmen. Es kommt oft vor, dass Jugendliche in einen Topf mit Erwachsenen geworfen werden, obwohl sie zu dieser Zielgruppe noch gar nicht gehören. Eine exemplarische Ausnahme, die in dieser Arbeit für die Untersuchung herangezogen wurde, ist Helga Edleditsch, die in ihrer Publikation „Entdeckungsreise Rhythmik“ Jugendliche als eine spezielle Zielgruppe anführt.

Es konnten einige Punkte aus der Literatur herausgearbeitet werden, die die Zielgruppe Jugendliche und das „Führen und Sich Führen Lassen“ als soziale Interaktionsform betreffen.

In der sozialen Begegnung mit dem Ich bzw. mit dem Wir erwähnt Edleditsch für Jugendliche speziell das „Führen und Sich Führen Lassen“ als Interaktionsform und gibt einige Praxisbeispiele in ihrer Publikation an. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ wird mit Jugendlichen sehr oft im musikalischen Spiel ausgeführt, wie zum Beispiel ein Einschwingen auf einen gemeinsamen Rhythmus oder das Hervorheben von individuellen SolistInnen (vgl. Edleditsch 1998, 135). Durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ in Bewegung wird der Ausdruck Jugendlicher geschult (vgl. Edleditsch 1998, 143).

Jugendliche erfahren im „Führen und Sich Führen Lassen“ Positionen des „Führens“ und Positionen des „Sich Führen Lassens“. Beim Sich Führen Lassen hat man oftmals das Gefühl, wie eine Marionette, die an Fäden hängt, zu sein. Vor allem Jugendliche haben das verstärkte Gefühl, von außen gelenkt zu werden und sich selbst nicht in der Hand zu haben. Es ist daher hilfreich, die Erlebnisse anschließend in einem Gespräch zu verarbeiten:

- 10.K1. Indem die Position des Geführt-Werdens und die Machtposition im „Sich Führen Lassen“ erlebt wird, verstärkt sich das Gefühl Jugendlicher, stark von außen gelenkt zu werden und muss im Gespräch verarbeitet werden. (TT Edleditsch 1998, 144)

Ziel des „Führen und Sich Führen Lassens“ darf kein therapeutischer Aspekt sein, daher sollte man Jugendliche zu tiefgründigen Gesprächen nicht drängen (vgl. Edleditsch 1998, 74).

Durch das Wechseln der Rollen und Partner/innen in der Interaktionsform werden mehrere Möglichkeiten des Gelenkt-Werdens sowohl im Führen als auch im Sich Führen Lassen erfahren

und somit verschiedene Führungsrollen aufgezeigt. Die Art des Führens sagt etwas über die Art des Wohlbefindens des/der Partners/in aus, und bringt reflektierende Erkenntnisse im Umgang mit anderen Personen. Man erlebt sehr oft, dass der/die Partner/in anders reagiert als geplant. Die Grenzen werden im „Führen und Sich Führen Lassen“ spielerisch erlebt, konkret gespürt, erweitert oder aufgeweicht (vgl. Edleditsch 1998, 74):

- 10.K2.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ werden die Grenzen zwischen den einzelnen Individuen deutlich, da der/die zu Führende nicht immer den entsprechenden Anweisungen des/der Führenden folgt. (TT Edleditsch 1998, 144)

Jugendliche geraten öfter in Grenzsituationen; daher kann das „Führen und Sich Führen Lassen“ die interessante Erfahrung mit sich bringen, wie mit Grenzsituationen, die andere und einen selbst betreffen, umgegangen werden kann.

Die Intimität ist im „Führen und Sich Führen Lassen“ durch die Nähe und Distanz zwischen zwei oder mehreren Interaktionspartnern/innen ebenfalls ein wesentlicher Faktor, dem in der Jugend eine zentrale Bedeutung beigemessen werden kann. Edleditsch betont in der Zielgruppe der Jugendlichen jedoch, dass soziale Interaktionsformen, die zu viel Nähe bzw. Körperkontakt verlangen, nur auf freiwilliger Basis durchzuführen sind (vgl. Edleditsch 1998, 100). Hierbei muss also in der Durchführung des Unterrichts die Gruppenphase gut beobachtet werden, um zu erfahren, inwiefern die Gruppe bereit ist, spielerische Intimität miteinander einzugehen.

Im Folgenden soll anhand der Ergebnistabelle eine Zusammenführung der verknüpfenden Aspekte zwischen dem Identitätsbildungsprozess im Jugendalter und dem „Führen und Sich Führen Lassen“ als spezielle pädagogische Interaktionsform stattfinden, die im anschließenden Kapitel differenziert erläutert werden sollen.

2.2.3. Ergebnistabelle - Verknüpfungen

Die Ergebnistabelle beinhaltet alle Phänomenalisierungen^{EZ}, Kausalisierungen^{EZ} und Finalisierungen^{EZ} des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter von E.H. Erikson, dessen Aussagen die Grundlage der Tabelle darstellen. Die transformierten Aussagen wurden in Stichwörtern angegeben. Die Aussagen Eriksons sind mit einem E gekennzeichnet; die Aussagen der verschiedenen Autorinnen bezugnehmend auf das „Führen und Sich Führen Lassen“ sind mit FuSFL markiert. Jene Aussagen, betreffend das „Führen und Sich Führen Lassen“, wurden zu Eriksons Aussagen hinzugefügt, um die unterstützenden Aspekte dieser pädagogischen Interaktionsform für den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter nach Erikson darzustellen. Es existieren demnach nicht alle Phänomenalisierungen^{EZ}, Kausalisierungen^{EZ}, Finalisierungen^{EZ} und Medialisierungen^{EZ} des „Führen und Sich Führen Lassens“ in der Tabelle. Die unterlegten hellblauen Felder deuten auf die Verknüpfung des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter mit dem „Führen und Sich Führen Lassen“ hin, die im Fließtext im Anschluss erläutert wird.

P	K	F	M
E1P. Normative Krise	E1K1. Schwankung der Ich-Stärke und hohes Wachstumspotential	E1F. Lösen der Krise	
	FuSFL2.2K1. Grunderfahrung zur Voraussetzung von Interaktionen und Faktoren der Ich-Stärke	FuSFL2.2F3. Hinzugewinn an Ich-Stärke	FuSFL2.2M3. Hinzugewinn an Ich-Stärke durch Selbstpräsentation im „FuSFL“
	E1K2. Auswirkungen der Kindheitsgeschichte auf Identitätsveränderung in Jugend		
	E1K3. Lösen der Krise durch Identifizierungen mit Altergleichen und Führerbildern außerhalb der Familie		
	E1K4. Ideologie bietet der Jugend Lösungen an		
E1.1P. Misstrauen gegen die Zeit	E1.1K1. Verlust der Funktion des Ichs, Ausblick und Erwartung aufrechtzuerhalten	E1.1F. Vereinfachte Zeelperspektive	
FuSFL16P. Bereitschaft und Vertrauen	E1.1K2. Veränderung des zeitlichen Erlebens durch Ideologien		
FuSFL8P. Spiel mit Raum und Bewegung			
E1.2P. Identitätsbefangenheit	E1.2K1. Kindliche Zweifel	E1.2F1. Verantwortung der autonomen Identität	
FuSFL2.2P. Polarität Selbstständigkeit und Anpassung		FuSFL2.2F1. Förderung von Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein	
		FuSFL16F. Förderung von selbstständigem Zurückfinden zum Ausgangspunkt	
	E1.2K2. Kindliche Scham	E1.2F2. Gefühl von Selbstsicherheit	
		FuSFL2.2F1. Förderung von Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein	
		FuSFL2.2F2. Förderung der angstfreien Präsentation des Selbst	FuSFL2.2M2. Förderung der Selbstpräsentation durch Vormachen in Bewegung und musikalisches Vorspielen im „FuSFL“
FuSFL3P. Gruppeninteraktion	E1.2K3. Selbstsicherheit lässt sich in Gruppe verbergen		
E1.3P. Rollenfixierung	E1.3K1. Frühere Konflikte zwischen Initiative und ödipaler Schuld	E1.2F3. Unabhängigkeit von der Familie	
	FuSFL11K. Balance von Selbst- und Fremdbestimmung	E1.3F. Experimentieren mit Rollen	
FuSFL11P. Üben von Rollenflexibilität	E1.3K2. Soziale Einrichtungen gewährleisten Initiative		FuSFL11M. Ausprobieren und Üben der Rollenflexibilität durch Übernehmen beider Rollen im „FuSFL“
E1.4P. Arbeitshemmung	E1.4K1. Gefühl der Unzulänglichkeit		
	E1.4K2. Soziale Einrichtungen geben gewissen Status des Lehrlingsseins	E1.4F1. Finden von Werksidentität	FuSFL2.3M1. Verlangen von Aktivität sowohl im Führen als auch im Sich Führen Lassen
FuSFL2.3P. Pole Aktivität und Passivität		E1.4F2. Gefühl der Lehrzeit	FuSFL2.3M2. Fließende Übergänge durch Aktivität im „FuSFL“
			FuSFL2.3M3. partnerschaftliches Bewegt-Sein durch Aktivität im „FuSFL“

P	K	F	M
E2P. Prozeß der Ganzheit	E2K. Kontinuität des Ichs zwischen Kindheit und Zukunft	E2F1. Ganze Menschwerdung	
			FuSFL6M2. Leibliche Erfahrung und geistiges Erfassen im „FuSFL“
		E2F2. Ganzheitssynthese zwischen Stadien und Aspekten	FuSFL6M3. Psychophysische Ganzheit im „FuSFL“
FuSFL2.1P. Ausgleich zwischen Solidarität und Individualität			
FuSFL2.2P. Polarität Selbstständigkeit und Anpassung			FuSFL2.2M1. Spielerische Inszenierung des Wechsels von Selbstständigkeit und Anpassung durch „FuSFL“
FuSFL2.3P. Polarität Aktivität und Passivität			
FuSFL2.4P. Selbst- und Fremdbestimmung			
E3P. Identität	E3K. Beiträge an das Es, Über-Ich und Ich-Ideal		FuSFL2.2M2. Förderung der Selbstpräsentation durch Vormachen in Bewegung und musikalisches Vorspielen im „FuSFL“
FuSFL13P. Präsentation von individuellen Erfahrungen, Gefühle, Bedürfnisse, Absichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten			
E3.1P. Persönliche Identität	FuSFL12K1. Gewinnung an persönlicher Identität im Führen		
E3.2P1. Ich-Identität als psychosoziale Funktion		E3.2F1. Ich-Identität als spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife am Ende der Jugend	
E3.2P2. Ich-Identität als Ich-Qualität der persönlichen Identität		E3.2F2. Synthetisierende Funktion der Ich-Identität mit der Umwelt	
	FuSFL12K2. Gewinnung an sozialer Identität im Führen		
	FuSFL14K. Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität		
E3.3P. Negative Identität	E3.3K1. Verteidigung der übertriebenen Ideale	E3.3F1. Erkennung des anmaßenden Über-Ichs	
	E3.3K2. Erkennung der Schwächen und unausgesprochenen Wünsche der Eltern	E3.3F2. Erkennung des Theaters im Rollenspiel	
	E3.3K3. Darstellung eines verzweifelten Versuchs, die Herrschaft wieder zu gewinnen		
E4P. Individuum und gemeinschaftliche Kultur			
FuSFL14P. Soziales Lernen			FuSFL14M2. Kommunikation durch rein körperliche, musikalische, materiale oder graphische Mittel im „FuSFL“
E5P. Wechselspiel zwischen psychologischen, sozialen entwicklungsmaßigen und historischen Aspekten			
			FuSFL2.2M1. Spielerische Inszenierung des Wechsels von Selbstständigkeit und Anpassung durch „FuSFL“

P	K	F	M
E6P. Prozeß gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung	E6K. Reflexion der Identität geschieht in Beobachtung		
FuSFL9P. Erleben und Reflexion	FuSFL7K2. Beobachten und Weiterleiten von Bewegungsimpulsen		FuSFL9M. Entdecken von individuellen Vorlieben und Abneigungen im „FuSFL“
E7P. Entwicklung des Prozesses	E7K. Fortschreitende Bewusstwerdung im Kreise anderer	E7F. Zunahme an Differenzierung des Identitätsbildungsprozesses	
FuSFL15P. Wahrnehmung		FuSFL6F. Förderung von Körperbewußtheit	FuSFL6M2. Leibliche Erfahrung und geistiges Erfassen im „FuSFL“
E8P1. Brauchbarkeit der Identifikation endet	E8K1. Neue Gestaltung der Kindheitsidentifizierungen	E8F. Identifikation mit der eigenen Ich-Identität	
E8P2. Identität = mehr als die Summe der Identifikationen der Kindheit			
FuSFL3P. Gruppeninteraktion	E8K2. Identifizierungen sind abhängig von Prozess mit Gesellschaft		
FuSFL4P. Partner/interaktion			
E8.1P. Überidentifizierung von Cliques und Massen	E8.1K1. Wechselseitiges Prüfen der Fähigkeiten		
FuSFL3P. Gruppeninteraktion	E8.1K2. Projektion des Selbst-Bildes und Klärung der Identität		
	E8.1K3. Intoleranz in Cliques ist Verteidigung gegen Identitätsverlust		
	E8.1K4. Gegenseitige Hilfe durch Phasen des Unbehagens		
E9P1. Bisexuelle Verwirrung = künftige Entwicklung	E9K1. Konzentration auf frühe genitale Aktivität ohne Intimität	E9F. Entwicklung der psychosozialen Intimität	
E9P2. Bisexuelle Verwirrung = keine deutliche geschlechtliche Zuordnung	E9K2. Sexuelle Gebräuche der Kulturen und Klassen		
	E9K3 soziale Institutionen bieten Formen sexueller Moratorien		
E9.1P. Spielerische Intimität	E9.1K. Angst vor Verschmelzungsprozeß und Identitätsverlust	E9.1F1. Vorsicht der Hingabe in der spielerischen Intimität	
FuSFL1P. Reale Spielsituation	FuSFL10K2. Grenzen durch Reagieren des/der Partners/in werden deutlich		
	FuSFL6K. Kontakt zur Gruppe bzw. zu Partner/in		FuSFL14M3. Beziehung zur sozialen Umwelt durch Medium Bewegung im „FuSFL“
FuSFL12.2P2. Empathie im Führen		E9.1F2. Ein Sich Einlassen ist das Ergebnis der vollständig entwickelten Identität in Jugend	
E10P. Vereinigung mit Führer/in	FuSFL10K1. Starkes Gefühl, von außen gelenkt zu werden	FuSFL2.2F4. Ich-Entscheidung wird gefördert	
	E10K1. Wichtiger Schritt in Richtung der erwachsenen Verantwortung		FuSFL12M1. Verantwortung übernehmen im Führen
FuSFL2.4P. Selbst- und Fremdbestimmung		E10F1. Führerschaft und Gefolgschaft	
		FuSFL2.2F5. Repertoire an Anpassungsmöglichkeiten hinzugewinnen	

P	K	F	M
FuSFL10P. Komplementäre Grundrollen			FuSFL10M1. Erleben beider Positionen in Körperarbeit und Tanzimprovisation
			FuSFL10M2. Erleben beider Positionen mit dem Mittel der Musik
			FuSFL10M3. Erleben beider Positionen durch wechselseitige Impulsgebung von Bewegung und Musik
			FuSFL10M4. Erleben beider Positionen durch Mittel der Wahrnehmung
	E10K2. Überwindung der Ambivalenz von Eltern-Kind-Beziehung	E10F2. Elternbilder werden durch Führerbilder ersetzt	
	E10K3. Leistung von Führer- und Gefolgschaft unter Gleichaltrigen		
	E10K4. Gemeinschaft erlaubt Anschließen und Gehorchen einer Gruppe		
E11P. Verlangen nach Fortbewegung	E11K1. Voranbewegen auf eine offene Zukunft	E11F. Art von Fortbewegung	
	E11K2. Der unzufriedenen Suche und dem Überschwang wird nachgegangen		
FuSFL6P. Bewegungsdialog	E11K3. Gesellschaft bietet kraftvolle Bewegung		FuSFL10M1. Erleben beider Positionen in Körperarbeit und Tanzimprovisation
FuSFL8P. Spiel mit Raum und Bewegung			
FuSFL5P. Vorbereitung für Turn-, Sport- und Wettspiele		FuSFL6F. Förderung von Körperbewusstheit	FuSFL6M1. Mimisches und gestisches Ausdruckspotential differenziert sich durch nonverbales Führen

2.2.4. Zusammenschau der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse aus der Tabelle entnommen und dargestellt werden. Es können in dieser Arbeit nicht alle Ergebnisse detailliert erläutert werden; daher werden nur jene verknüpfende Aspekte ausführlich beschrieben, die dieser Arbeit und der diplomarbeitsleitenden Fragestellung am meisten dienlich sind. Die anderen Aspekte werden weniger bzw. gar nicht erläutert.

Die Ergebnisse der verknüpfenden Aspekte fließen zum Teil ineinander und beeinflussen sich gegenseitig, daher werden die jeweiligen Aspekte nicht explizit punktuell aufgezählt.

Es soll in der Zusammenschau folgende Frage zur Diplomarbeit beantwortet werden:

Welche Aspekte des „Führen und Sich Führen Lassens“ lassen sich mit Eriksons Identitätsbildungsprozess in der Jugend verknüpfen?

E.H. Erikson schreibt der Jugend durch einige Veränderungen sowohl des Körpers als auch der Psyche eine normative Krise zu (vgl. Erikson 1970, 167f.):

- 1.K1. Die Jugend ist eine normative Krise, weil eine scheinbare Schwankung in der Ich-Stärke und ein hohes Wachstumspotential in dieser Entwicklungsstufe vorherrscht. (TT Erikson 1970, 167f.)

Die normativen Krisen im Jugendalter zeichnen sich laut Erikson durch eine Überfülle an zur Verfügung stehender Energie aus, die neue und erweiternde Ich-Funktionen *„bei der Suche nach und im spielerischen Engagement mit neuen Möglichkeiten und Verbindungen unterstützt.“* (vgl. Erikson 1970, 168) Identitätsentwicklung ist laut Erikson möglich, wenn die normativen Krisen gelöst werden und das Ich gestärkt wird im Sinne einer vollständig entwickelten Ich-Identität, die am Ende der Jugendzeit erreicht werden soll (vgl. Erikson 1973, 123). Inwiefern das Ich durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ gestärkt werden kann, soll nun im Folgenden anhand des Pols der Selbstständigkeit erläutert werden.

Der Aspekt der Ich-Stärke ist im „Führen und Sich Führen Lassen“ durch die individuelle Präsentation des Selbst vor allem als Führender/e gegeben. Eigene Erfahrungen, Absichten, Gefühle und Fertigkeiten werden im Vormachen gezeigt. Das Individuum wird somit in der

Auseinandersetzung mit dem/der Partner/in bzw. mit der Gruppe in seinen Fähigkeiten be- und gestärkt und lernt ebenso Fähigkeiten anderer Individuen kennen und schätzen (Friedrich-Barthel 1985, 60), indem erlebt wird, wie andere sich individuell präsentieren:

- 2.2.K1.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ werden Grunderfahrungen erworben, die Voraussetzung jeder befriedigenden Interaktion und konstituierende Faktoren der Ich-Stärke sind. (TT Friedrich-Barthel 1985, 60)

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ermöglicht als pädagogische Interaktionsform durch den Pol der Selbstständigkeit im Führen einen Hinzugewinn an Ich-Stärke:

- 2.2.F3.Das „Führen und Sich Führen Lassen“ soll den Hinzugewinn an Ich-Stärke fördern. (TT Schaefer 1992, 182f.)

Eine Selbstpräsentation ist laut einer Vertreterin der Rhythmik/MBP eng mit dem Hinzugewinn an Ich-Stärke verbunden: *„Je besser es dem einzelnen gelingt, sein `Selbst` angstfrei zu präsentieren, umso eher gewinnt er an Ich-Stärke.“* (Schaefer 1992, 182) Es ist hierbei u.a. davon die Rede, dem Individuum Komponenten des Selbst bewusst zu machen, die Fähigkeit zu erlernen, selbstständig bestimmen zu können und eigenständig Aufgaben auszuführen.

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ beinhaltet als pädagogische Zielsetzung die Förderung von Selbstbestimmung durch den Pol der Selbstständigkeit. Selbstständigkeit beinhaltet die Fähigkeit, für eigenes Handeln Verantwortung zu übernehmen. Der Begriff Selbstständigkeit bedeutet in der pädagogischen Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassens“ die Fähigkeit realistische Selbsteinschätzung und Selbstakzeptierung zu entwickeln (vgl. Schaefer 1992, 182). Das Individuum muss lernen, die Wünsche, die es an sich selbst richtet, in Beziehung zu seinen jeweiligen Fähigkeiten zu setzen.

In der normativen Krise der Identitätsbefangenheit benennt Erikson das Übernehmen der Verantwortung der eigenen autonomen Identität als pädagogische Zielsetzung (vgl. Erikson 1970, 188ff.). Im Jugendalter herrscht in der Krise der Identitätsbefangenheit eine Widersprüchlichkeit zwischen der eigenen Selbstachtung, dem erhöhten Selbstbildnis als autonome Person und der Erscheinung, die man in den Augen anderer einnimmt. Es kann zur Selbstunsicherheit kommen, aber auch zu einer erhöhten Selbstachtung im Sinne einer narzißtischen Verachtung des Urteils anderer (vgl. Erikson 1970, 189). Dadurch, dass der/die Jugendliche nun Gleichaltrigen und Führer/innenbildern ausgesetzt ist, besitzt er/sie eine öffentliche Persönlichkeit. Das Übernehmen der Verantwortung der eigenen autonomen Identität kann bedingt durch die Beschämtheit, dass man

von allen gesehen werden kann, eine sehr schwierige Aufgabe sein. Die Selbstpräsentation im „Führen und Sich Führen Lassen“ kann hierbei eine Fähigkeit sein, die dem/der Jugendlichen hilft, selbstständige autonome Identität zu übernehmen; denn dadurch, dass der Pol der Selbstständigkeit durch das Vormachen in einen interaktiven Kontext integriert ist, indem andere die eigene Bewegung/Handlung imitieren, ist das Vormachen funktional gebunden, die Aufmerksamkeit intersubjektiv gestreut und die Angst, die eigene autonome Identität vor anderen zu zeigen, wird damit verringert (vgl. Schaefer 1992, 183).

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ unterstützt somit durch das Vormachen in Bewegung bzw. durch musikalisches Vorspielen in der Gruppe das Selbstbewusstsein, das Erkennen und Wahrnehmen der eigenen Persönlichkeit, den Vorgang, sich selbst als Individuum Raum zu schaffen, aber auch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Selbstverantwortung umfasst.

Durch das Vorzeigen im Führen werden durch die vorher erklärten Zusammenhänge in der Gruppe auch Unsicherheiten reduziert. Den Aspekt der Selbstsicherheit bringt Erikson in seiner Identitätstheorie in Bezug zur Identitätsbefangenheit hervor. Jugendliche sollen ein Gefühl von Selbstsicherheit besitzen, das durch die Unabhängigkeit von der Familie gekennzeichnet ist. Er meint, dass die Gruppe wie zum Beispiel eine Clique mit gewissen ideologischen Perspektiven dem/der Jugendlichen Sicherheit vermittelt und Unsicherheiten durch die Masse versteckt werden können:

- 1.2.K3. Die unvollständige Selbstsicherheit Jugendlicher lässt sich einige Zeit verbergen, indem die Gruppe als gesellschaftliches Phänomen dem/der Jugendlichen diese Sicherheit bietet. (TT Erikson 1970, 188ff.)

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ dient nicht dazu sich zu verbergen; aber es bietet als Gruppeninteraktion für jene Jugendliche, denen das Sich-Selbst-Zeigen noch schwer fällt, die Möglichkeit, Hemmungen und Ängste zu verringern und Handlungen entsprechend der eigenen Fähigkeiten und Selbstansprüche auszuführen.

Der Pol der Selbstständigkeit ist nicht nur durch das Vormachen gegeben, sondern ist durch gewisse Aufgaben auch in der Position des/der Geführten vorhanden:

- 16.F2. Im blinden „Sich Führen Lassen“ soll ein selbstständiges Zurückfinden zum Ausgangspunkt Ziel der Aufgabe sein. (TT Edleditsch 1998, 130)

Die Rhythmik/MBP arbeitet mit verschiedenen Sinnen; daher beinhaltet auch diese pädagogische Interaktionsform Aufgaben, die die Sinne sensibilisieren sollen. Durch das Ausschalten des

visuellen Sinnes wird in dieser speziellen Aufgabe des „Führen und Sich Führen Lassens“ der taktile Sinn angesprochen. Der taktile Sinn ist entscheidend für die Entwicklung des Körpergefühls und der emotionalen Entwicklung (vgl. Hirler 1999, 22). Dem/Der Geführten wird ein Weg gezeigt, der verstärkt durch das Abtasten bestimmter Punkte erlebt wird. Je mehr taktile Erlebnisse dem/der Geführten angeboten werden, umso besser wird dieser/diese im Anschluss den Weg alleine wieder zurücklegen können. Das Übernehmen der Selbstständigkeit wird hierbei vom/von der Geführten gefordert, indem dieser/diese sich durch die davor gute Führung des/der Partners/in auf die eigene Wahrnehmung ein- und verlässt, und somit autonome Verantwortung für sich selbst übernimmt.

In Eriksons Identitätstheorie darf das Individuum nie isoliert von der Umgebung, in der es aufwächst und sich befindet, betrachtet werden (vgl. Erikson 1970, 20). Die Umgebung ist verantwortlich dafür, wie sich das Individuum entwickelt. Dass die Umgebung im „Führen und Sich Führen Lassen“ eine ebenso bedeutende Rolle einnimmt, zeigt sich dadurch, dass die spezielle pädagogische Interaktionsform als soziale Lernsituation beschrieben wird und durch sowohl rein körpersprachliche als auch musikalische, materiale und graphische Mittel Kommunikationsprozesse innerhalb der Gruppe oder mit einem/einer Partner/in in Gang setzt (vgl. Schaefer 1992, 161). Das „Führen und Sich Führen Lassen“ als Gruppeninteraktion beinhaltet die Auseinandersetzung mit den Mitgliedern der ganzen Gruppe, die Einfügung in die Gruppe, die Initiative zu zeigen, für ein einzelnes Gruppenmitglied etwas zu tun und soziale Konstellationen kennen zu lernen (vgl. Danuser-Zogg 2002, 117). Innerhalb einer Gruppe werden im Prozess des „Führen und Sich Führen Lassens“ Fähigkeiten dargebracht und geprüft. Erikson erwähnt das wechselseitige Prüfen der Fähigkeiten in Bezug auf Cliques und Massen (vgl. Erikson 1970, 136). Es ist für Jugendliche wichtig, Cliques zu bilden und *„inmitten unvermeidlicher Wertekonflikte die Treue zu wahren.“* (Erikson 1970, 136) Das „Führen und Sich Führen Lassen“ kann die Möglichkeit eines Gruppengefühls darbieten; zudem wird die soziale Kompetenz gefördert und soziales Lernen möglich gemacht, was Lernvorgänge für zwischenmenschliche Beziehungen umfasst. In der Interaktion mit einem/einer Partner/in wird die Wahrnehmung eines Gegenübers, die Imitation eines/einer Partners/in in seiner/ihrer Tätigkeit, die abwechselnde Ausführung einer Tätigkeit, die gemeinsame Ausführung einer gleichen Tätigkeit, eine Ausführung einer Tätigkeit zu zweit, wobei jeder/jede einen Teil der Aufgabe übernimmt, und das Übernehmen der Verantwortung gefordert (vgl. Danuser-Zogg 2002, 120). Soziales Lernen innerhalb einer Gruppe oder mit einem/einer Partner/in ist nun insofern bedeutend für den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter, da das

Entwickeln einer Frustrationstoleranz und der daraus entstehenden Fähigkeit, Konflikte zu lösen, wichtig für den Umgang mit anderen ist (vgl. Hirler 1999, 29); und dies wiederum bedeutet die Voraussetzung und ist Bedingung für eine Identitätsentwicklung laut Erikson, denn der Identitätsbildungsprozess endet nicht, *„bis die Kraft eines Menschen zur wechselseitigen Bestätigung schwindet.“* (Erikson 1970, 19)

Das Wechselspiel, das Erikson auf psychologische, soziale, entwicklungsmäßige und historische Aspekte bezieht, nimmt im „Führen und Sich Führen Lassen“ durch den inszenierten Wechsel von Selbstbehauptung und Anpassung nur bezugnehmend auf das Individuum und sein soziales Umfeld eine relevante Rolle ein, das heißt der psychologische und der soziale Aspekt werden berücksichtigt; der entwicklungsmäßige und der historische Aspekt, wie dies bei Erikson der Fall ist, sind in der Interaktion nur insofern enthalten, da Vorerfahrungen, die im Laufe der eigenen Entwicklung und der Wandlung der Gesellschaft anhand der eigenen Person, mit einem/einer Partner/in oder anderen Personen gemacht wurden, vergegenwärtigt und durch die aktuelle Wahrnehmung, Überprüfung, Modifikation und Korrektur neue Erfahrungen und Anwendungen mit sich bringen.

Der Umgang mit anderen wird im Jugendalter bei Eriksons Theorie oftmals erwähnt, da u.a. der zukünftige Aspekt der Intimität immer mehr in den Mittelpunkt rückt. Die intime Kameradschaft und erste Liebe im Jugendalter ist bedeutsam für die weitere Identitätsbildung, um im frühen Erwachsenenalter fähig zur psychosozialen Intimität zu sein, und sich auf den anderen einlassen zu können, ohne Angst vor einem Selbstverlust haben zu müssen:

- 9.1.P. Die Intimität nimmt im Jugendalter eine spielerische Form ein. (TT Erikson 1970, 172f.)

Der Aspekt der spielerischen Intimität im Identitätsbildungsprozess im Jugendalter kann insofern mit dem „Führen und Sich Führen Lassen“ verknüpft werden, als die Interaktionsform als reale Spielsituation (vgl. Edledtisch 1998, 144) beschrieben wird, in der intime Beziehungen stattfinden können, abhängig vom Bekanntheitsgrad der Individuen untereinander und der Gruppenkonstellation bzw. -dynamik. Der Kontakt zwischen den einzelnen Individuen im „Führen und Sich Führen Lassen“ wird u.a. mit dem Körper in Bewegung hergestellt zum Beispiel durch Berührungspunkte, Berührungsflächen, Berührungsdauer oder Nähe und Distanz ohne jegliche Art von Berührung (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258):

- 14.M3.Durch das Medium Bewegung nehmen Teilnehmer/innen im „Führen und Sich Führen Lassen“ Beziehung zur sozialen Umwelt auf. (TT Schaefer 1992, 152)

Wichtig hierbei ist, dass jeder/jede Einzelne die Dauer und Art des Kontaktes zum/zur Interaktionspartner/in im Spiel selbstständig bestimmt, und selbstständig zwischen Nähe und Distanz wählt. Auch hier bekommt die Übernahme der eigenen Verantwortung und das selbstständige Entscheiden eine bedeutende Rolle. Durch die interaktive Spielsituation des „Führen und Sich Führen Lassens“ werden im Experimentieren und Ausprobieren der beiden komplementären Rollen ebenso die Grenzen zwischen den einzelnen Individuen deutlich. Die Grenzen werden u.a. dadurch deutlich, dass der/die zu Führende nicht immer den entsprechen Anweisungen des/der Führenden folgt, da Impulse der Führung nicht verstanden oder anders interpretiert werden oder der/die Geführte den Impulsen zum Beispiel durch kulturelle Bräuche, die Kontakte mit dem anderen Geschlecht verbieten, nicht folgen kann oder darf. Durch die soziale Lernsituation im „Führen und Sich Führen Lassen“ ist die Konfrontation mit verschiedenen gesellschaftlichen Kulturen gegeben, die in einer Gruppe aufeinandertreffen können; und man lernt, dass Kulturen in ihren ideologischen Perspektiven variieren können. Erikson spricht davon, dass die Identität eines Individuums von der Nation und Kultur abhängt, in der es aufwächst und lebt. Jede Gruppenidentität kultiviert ihr eigenes Freiheitsgefühl, *„was der Grund dafür ist, warum ein Volk so selten das versteht, was ein anderes Volk sich frei fühlen lässt.“* (Erikson 1970, 89)

Um normative Krisen zu lösen, betont Erikson die Identifizierung mit Altersgleichen oder Führer/innenfiguren außerhalb der Familie:

- 1.K3.Die Identitätskrise löst sich, indem Identifizierungen mit Altersgleichen und Führer/innenfiguren außerhalb der Familie stattfinden. (TT Erikson 1970, 87)

Identität ist bei Erikson, mehr als die Summe der Identifizierungen der Kindheit, *„als das Kind sich wünschte, so zu sein wie die Menschen, von denen es abhing, und oft gezwungen war, so zu werden.“* (Erikson 1970, 87) Im Jugendalter werden die Kindheitsidentifizierungen durch neue Identifizierungen ersetzt, indem eine selektive Verwerfung und gegenseitige Assimilation von Kindheitsidentifizierungen stattfindet, die letztendlich in eine neue Gestaltung aufgenommen werden (vgl. Erikson 1970, 163). All dies wird wiederum durch die Begegnung mit anderen ermöglicht. Die Übernahme von fremden Vorstellungen oder eine Nachahmung von Ideen in der Begegnung mit anderen ist sehr wohl im „Führen und Sich Führen Lassen“ als soziale Lernsituation und Gruppen- und Partner/ininteraktion gegeben. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ bietet

somit die Möglichkeit, anderen zu begegnen, aber auch sich in den anderen hineinzufühlen.

Das Element der Empathie ist im „Führen und Sich Führen Lassen“ eine relevante Fähigkeit, die vor allem auf der Seite des/der Führenden benötigt wird, um entsprechend auf den/die Partner/in zu reagieren und sich in ihn/sie hineinfühlen zu können. Erikson spricht hierbei nicht von Empathie, er spricht vom „Sich Einlassen Können“, das das Ergebnis der vollständig entwickelten Identität im Jugendalter darstellt:

- 9.1.F2. Ein wirkliches sich Einlassen auf andere soll das Ergebnis und der Prüfstein einer vollständig entwickelten Identität am Ende des Jugendalters sein. (TT Erikson 1970, 172f.)

Ein Sich Einlassen wird im „Führen und Sich Führen Lassen“ insofern gefördert und ermöglicht, da zunächst in der Interaktion gelernt wird, die eigenen psychophysischen Gefühle und Spannungen wahrzunehmen, aber auch gleichzeitig etwas über entsprechende regulierende Einflussmöglichkeiten auf andere zu erfahren: *„Wer umgekehrt sensibel ist für die psychophysischen Wirkungen, die ein anderer durch seine Aktivitäten bei einem selbst auslöst, der ist wahrscheinlich auch dazu fähig, die möglichen Wirkungen der eigenen Aktivitäten auf den anderen einzuschätzen und dessen Reaktionen zu antizipieren.“* (Schaefer 1992, 186)

Für ein Sich Einlassen wird das Wissen aus eigenen Erfahrungen und das Wissen aus Beobachtungen benötigt. Reflexion und Beobachtung sind zwei zentrale Begrifflichkeiten sowohl des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter als auch des „Führen und Sich Führen Lassens“ als spezielle pädagogische Interaktionsform. Bei Erikson sind Reflexion und Beobachtung notwendig, um zu einer Definition des Selbst-Bildes zu gelangen:

- 6.P. Die Identitätsbildung ist ein Prozeß gleichzeitiger Reflexion und Beobachtung. (TT Erikson 1970, 18f.)

Durch und in der Beobachtung kann Selbstreflexion geschehen. Erikson beschreibt dies ebenfalls als Prozess, *„der auf allen Ebenen des seelischen Funktionierens vor sich geht, ...“* (Erikson 1970, 19) Das Individuum beurteilt sich selbst durch die Beobachtung, in der es wahrnimmt, wie andere es selbst beurteilen; und die Art, in der es beurteilt wird, wird dann in Zusammenhang damit gesetzt, wie es sich selbst im Vergleich zu anderen wahrnimmt. Die Beobachtung und Reflexion in der pädagogischen Interaktionsform findet auf psychomotorischer Ebene statt. Eine Beobachtung kann daher durch Reaktionsweisen und nonverbale Rückmeldungen des/der Partners/in stattfinden. Durch die Beobachtung des/der Partners/in im „Führen und Sich Führen Lassen“, der/die entsprechende Antworten auf eigene Impulse in der nonverbalen Interaktion sendet, kann erlebt

werden, ob die eigenen Bewegungsimpulse angekommen sind und neue Impulse weitergeleitet werden können; eine Reflexion über das Wegschicken und Ankommen von Bewegungsimpulsen findet statt. In der Reflexion im „Führen und Sich Führen Lassen“ werden zudem individuelle Vorlieben und Abneigungen aufgedeckt (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258); man erfährt mit der Zeit welche Rolle einem am Ehesten liegt, was den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter insofern unterstützen kann, da der/die Jugendliche erfährt und erkennt, welche Präferenzen er/sie situationspezifisch und überdauernd hat.

Der Identitätsbildungsprozess ist ebenso ein sich ständig wechselnder und entwickelnder Prozess, der immer umfassender wird, da eine Bewusstwerdung der eigenen Identität fortschreitend durch andere geschieht (vgl. Erikson 1970, 18f.). Die Bewusstwerdung erfolgt im „Führen und Sich Führen Lassen“ zunächst durch die Teilnahme des Körpers (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258):

- 6.F.Im „Führen und Sich Führen Lassen“ soll die Förderung von Körperbewusstheit erreicht werden. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ sensibilisiert die Wahrnehmung, die über und durch den Körper erfolgt, somit wird u.a. der kinästhetische Sinn, der taktile Sinn, der Spürsinn und die Tiefen- und Eigenwahrnehmung gefördert (vgl. Hirler 1999, 25). Durch die Bewegung wird der Geist und die Seele angesprochen und eine Bewusstwerdung kann somit auf ganzheitlicher Ebene erreicht werden (vgl. Schaefer 1992, 182f.). Dinge, auf die man vorher nicht geachtet hat, rücken in ein anderes Licht und können somit den Horizont erweitern und die Bewusstheit vertiefen. Die Bewusstwerdung durch andere geschieht im „Führen und Sich Führen Lassen“, da es soziales Lernen im Sinne von Gruppen- und Partner/ininteraktionen beinhaltet (vgl. Stummer 2006, 91).

Die Zeitverwirrung ist jene Krise im Jugendalter, die auf die erste Lebensstufe zurückzuführen ist:

- 1.1.P.Die Zeitverwirrung ist eine normative Krise im Jugendalter, die ein Misstrauen gegen die Zeit selbst darstellt. (TT Erikson 1970, 187)

Jugendliche, die unter einer Zeitverwirrung leiden, trauen der Zeit nicht: *„Daher muss die Zeit gezwungen werden stillzustehen, wenn nötig durch die magischen Mittel der katatonen Unbeweglichkeit.“* (Erikson 1970, 187) Das Erlebnis der Zeit im Jugendalter entsteht laut Erikson *„nur aus der Anpassung des Kleinkindes an initiale Zyklen von Bedürfnisspannung, Verzögerung der Befriedigung und Sättigung.“* (Erikson 1970, 187) Erikson erklärt sich diesen Zusammenhang durch die wechselseitige Beziehung des Säuglings mit der Mutter. Wenn die Spannung in der Nahrungsaufnahme zunimmt, und die Verzögerung einer befriedigenden Erfüllung im Sinne der

Sättigung eintritt, „*treten Momente impotenter Wut auf, in denen das Vertrauen ausgelöscht scheint*;“ (Erikson 1970, 187) Das Vertrauen ist ein Aspekt, der im „Führen und Sich Führen Lassen“ von hoher Relevanz ist, da das Vertrauen und die Bereitschaft Voraussetzung für ein „Führen und Sich Führen Lassen“ darstellen. Durch einfühlsames Reagieren auf den/die Partner/in und durch das Modifizieren von Handlungen wird die Fähigkeit des Vertrauens zwischen zwei Individuen hergestellt. Wenn zudem das Vorwissen vergegenwärtigt wird, das ein Wissen über sich selbst, Partner/innen oder andere Personen beinhaltet, gelingt es dem/der Partner/in, seine/ihre Rolle partner/inangemessen zu spielen und das Vertrauen zu stabilisieren (vgl. Schaefer 1992, 191).

In Bezug auf die Zeit wurde leider explizit zum „Führen und Sich Führen Lassen“ nichts in der Literatur gefunden, obwohl das „Führen und Sich Führen Lassen“ durch die Interaktion in Bewegung oder Musik, die jeweils in Raum und Zeit stattfinden, zeitliches Erleben beinhaltet (vgl. Witoszynskyj/Schindler/Schneider 1989, 22). In der Auseinandersetzung mit der Zeit wird das eigene Ich, der eigene Rhythmus, entdeckt und wahrgenommen (vgl. Edleditsch 1998, 78). Viel Zeitwahrnehmung und Zeiterleben ist möglich durch ein Bewegen in Zeitlupe, hier entsteht auch viel Zeit zum Beobachten von Bewegungsabläufen und Körperreaktionen (vgl. Edleditsch 1998, 78). Die Bewegung und die musikalische Ausführung von Individuen kann sich in unterschiedlichem Tempo und Rhythmus vollziehen. Da die Bewegung stets in einem Raum ausgeführt wird, und zur Ausführung auch der Raum beansprucht wird, in dem sich der/die Bewegende befindet, darf dieser nicht isoliert von der Bewegung und seinem Rhythmus betrachtet werden (vgl. Peter-Bolaender 1992, 158). Bewegung, Raum und Zeit sind Elemente, die innerhalb der Rhythmik/MBP stets in Verbindung miteinander treten. Bezugnehmend auf die Interaktionsform „Führen und Sich Führen Lassen“ konnte die Verbindung von Bewegung und Raum aus den Textstellen gewonnen werden:

- 8.P. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist ein Spiel, das mit Bewegung und räumlicher Entfernung zu tun hat. (TT Stummer 2006, 91)

Es lässt sich demnach nur implizit, das heißt aus den Zusammenhängen der Elemente Zeit, Raum und Bewegung innerhalb der Rhythmik/MBP, ein Verknüpfungspunkt zur Förderung zeitlichen Erlebens und der Herstellung einer Zeitperspektive, die bei Erikson das Lösen der Zeitdiffusion beinhaltet, darstellen.

Das Experimentieren mit Rollen soll bei E.H. Eriksons Identitätsbildungsprozess im Jugendalter aus der Krise der Rollenfixierung führen:

- 1.3.F. Jugendliche sollen ein Experimentieren mit Rollen als normalen Ausdruck freier Initiative haben. (TT Erikson 1970, 190)

Das Experimentieren mit Rollen ist insofern ein Verknüpfungspunkt zwischen dem Identitätsbildungsprozess im Jugendalter und dem „Führen und Sich Führen Lassen“, da das „Führen und Sich Führen Lassen“ als ein charakteristisches Beispiel für das Üben von Rollenflexibilität benannt wird, dies beinhaltet *„die Fähigkeit, seine jeweilige Rolle situationsgerecht zu modifizieren, zu verändern und zu wechseln, sowie die Bereitschaft, dieses auch seinen Interaktionspartnern zuzugestehen.“* (Schaefer 1992, 193) Durch das Experimentieren mit der Rolle des „Führens“ und der Rolle des „Sich Führen Lassens“ anhand verschiedener Partner/innen wird ein Pool von Erfahrungen ermöglicht. Im Spiel mit Rollen werden aber auch Situationen und Erlebnisse verarbeitet, die emotional, motorisch, sprachlich und kognitiv in das bisherige Erfahrungs- und Wissensnetz integriert wurden (vgl. Hirler 1999, 29). Es wird zudem eine Balance von Selbst- und Fremdbestimmung hergestellt und eine situationsangemessene flexible Modifizierung von beiden Rollen geübt. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ trägt daher durch das Ausprobieren und Üben beider Rollen als pädagogisches Mittel dazu bei, flexibel und spontan mit den jeweiligen beiden Rollen umzugehen. Initiative wird auf beiden Seiten abverlangt, da der/die Führende von sich überzeugen muss und der/die Geführte durch sein/ihr Mitspielen auch immer den Interaktionsverlauf mitbestimmt, indem er/sie das Angebot des/der Führenden ganz oder nur teilweise annimmt, es aber auch ablehnen kann.

Jugendliche sollen die eigene Art von Leistung und Werksidentität finden. Dies vollzieht sich im experimentierenden Wettstreit in Spiel und Arbeit (vgl. Erikson 1970, 190f.). Arbeitsziele im Jugendalter steigern das Funktionieren des Ichs, *„indem sie eine konstruktive Tätigkeit bieten, mit echten Werkzeugen und Materialien in einer gemeinschaftlichen Wirklichkeit.“* (Erikson 1970, 176) Erikson bezeichnet dies als Neigung des Ichs, Passivität in Aktivität zu verwandeln, *„denn jetzt ist das innere Bedürfnis nach Aktivität, Übung und Fertigstellung eines Werkes bereit, den entsprechenden Forderungen und Möglichkeiten in der sozialen Wirklichkeit zu entsprechen.“* (Erikson 1970, 176) Das innere Bedürfnis nach einer Übung eines Werkes verhilft und inspiriert dem/der Jugendlichen somit, die Werksidentität zu finden. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ beinhaltet in gewissem Sinne auch die Darbringung eines kleinen gemeinsamen Werkes. Die Interaktionsform beinhaltet die Pole Aktivität und Passivität als Ausgangspunkt (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258). Passiv sein bedeutet für den/die Geführten/e, bezogen auf Körperteile, das

Gewicht abgeben und sich tragen lassen. Aktiv sein bedeutet für den/die Führenden/e, bezogen auf Körperteile, das Gewicht von Körperteilen tragen (vgl. Peter-Bolaender 1992, 259). Doch mit kontinuierlicher Zunahme der Aktivität wird sowohl vom/von der Führenden als auch vom/von der Geführten Aktivität verlangt wie zum Beispiel durch Vormachen im Führen, und durch das Andersmachen, Ergänzen, Erweitern oder Kontrastieren im Sich Führen Lassen (vgl. Schaefer 1992, 183). Dadurch können nonverbale fließende Wechsel zwischen dem/der Führenden und dem/der Folgenden stattfinden und es wird gleichzeitig die Überwindung der Pole Passivität und Aktivität möglich, was das Verstärken eines Poles wie zum Beispiel die Passivität mindert, indem beide Rollen aktiv und bewegt sind. Dies kann Jugendlichen, die noch kein Arbeitsziel, das Ihnen zusagt, gefunden haben, insofern helfen, als durch den Pol der Aktivität etwas vollbracht wird und ein Gefühl von Leistung hergestellt wird, das nach Erikson vorhanden sein muss, um die Arbeitshemmung als normative Krise zu überwinden. Etwas, was vorher passiv war, muss aktiv werden, erlangt ein neues Gebiet der Manifestation und wird erkenn- und sichtbar (vgl. Erikson 1970, 176).

Der Aspekt der Ganzheit ist sowohl in den Phänomenalisierungen^{EZ} und Finalisierungen^{EZ} im Identitätsbildungsprozess im Jugendalter als auch in den Phänomenalisierungen^{EZ} und Medialisierungen^{EZ} des „Führen und Sich Führen Lassens“ zu erkennen.

Bei Erikson beinhaltet der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter den Prozess der Ganzheit, da durch das epigenetische Diagramm bedingt, der Jugendliche zu einem ganzen Menschen werden soll:

- 2.P. Der Identitätsbildungsprozess im Jugendalter beinhaltet den Prozess der Ganzheit als bezeichnendes Gefühl der inneren Identität. (TT Erikson 1970, 86)

Den ganzheitlichen Aspekt beinhaltet ebenfalls die Rhythmik/MBP, indem sie mit ihrer pädagogischen Arbeitsweise eine psychophysische Regeneration unterstützt: *„Durch ihre sensorisch orientierte Bewegungsschulung aktualisiert sie die zwischen Es und Über-Ich sowie die zwischen Ich und Du bestehenden Konflikte.“* (Schaefer 1992, 29). Der interaktive Prozess des „Führen und Sich Führen Lassens“ will das Individuum in seinen körperlichen und geistigen Fähigkeiten miteinbeziehen und macht dadurch ganzheitliches Lernen möglich. Die pädagogische Interaktionsform ist ein Lernprozess, der auf verschiedenen Ebenen abläuft. Durch die leibliche Erfahrung in Bewegung gelangt der Mensch zu geistigem Erfassen (vgl. Hoellering 1966, 2):

- 6.M3.Die Teilnahme am Interaktionsprozess „Führen und Sich Führen Lassen“ trägt dazu bei, dass sich das Individuum in seiner psychophysischen Ganzheit einbringt. (TT Schaefer 1992, 182f.)

Beim „Führen und Sich Führen Lassen“ als eine spezielle pädagogische Interaktionsform handelt es sich zusätzlich um einen Ausgleich zwischen diversen Polaritäten wie Individualität und Solidarität, Leib und Geist, Sich-Einordnen-Können und Voran-Gehen-Können, Selbstständigkeit und Anpassung, Passivität und Aktivität und Selbst- und Fremdbestimmung. Diese Polaritäten sollen in der Interaktion spielerisch durch einen inszenierten Wechsel erprobt werden und somit das Individuum in ein Gleichgewicht bringen (vgl. Hoellering 1966, 3). Erikson erwähnt das Zustandekommen des Gleichgewichts im Sinne der Ganzheitssynthese, die zwischen den verschiedenen in Konflikt stehenden Aspekten und Stadien hergestellt werden soll (vgl. Erikson 1970, 80f.). Der Aspekt der Ganzheit ist insofern ein verbindendes Glied des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter und der pädagogischen Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassens“, da sowohl Eriksons Identitätsbildung als auch die Rhythmik/MBP als pädagogische Arbeitsweise die bio-psycho-soziale Entwicklung des Individuums als zentrales Element beinhalten.

Die Identität ist bei E.H. Erikson die wichtigste Leistung des jugendlichen Ichs (vgl. Erikson 1970, 219). Die Identität ist im Jugendalter der positive Pol des beschriebenen Kontrastpaares Identität vs. Identitätsdiffusion. Die Identität im Jugendalter entwickelt sich laut Erikson durch das Zusammenwirken und den Prozess verschiedener Aspekte; grundsätzlich jene Aspekte, die bei Erikson in der Tabelle ersichtlich sind. Im „Führen und Sich Führen Lassen“ werden individuelle Erfahrungen, Gefühle, Absichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten präsentiert, die Teil der Identität, des Ganzen, sind (vgl. Schaefer 1992, 182f.). Erikson beschreibt explizit die persönliche Identität, die Ich-Identität und die negative Identität. Die persönliche Identität ist ein bewusstes Gefühl, das sowohl auf der Wahrnehmung der Selbstgleichheit und Kontinuität als auch auf der Anerkennung dieser Kontinuität bei Anderen beruht (vgl. Erikson 1970, 47). Die Entwicklung der persönlichen Identität wird insofern durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ als pädagogisches Mittel unterstützt, da in der Selbstpräsentation des Führens sowohl eine Darstellung als auch eine Überzeugung der eigenen Individualität geschieht. Die Wirkungsweise der eigenen Individualität auf Andere wird durch die Reaktion des/der Geführten zum Ausdruck gebracht:

- 12.K1.Der/Die Führende gewinnt an persönlicher Identität, indem er/sie die anderen von seiner Rolle überzeugt. (TT Schaefer 1992, 196f.)

Die Ich-Identität soll in Eriksons Identitätstheorie im Jugendalter als spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife erreicht werden (vgl. Erikson 1973, 123). Die Ich-Identität geht aus der sozialen Identität hervor und soll nach Erikson eine synthetisierende Funktion mit der Umwelt leisten (vgl. Erikson 1970, 219). Die soziale Identität wird laut Erikson immer wieder hergestellt, indem man sich in den anderen hineinversetzt und Regeln der Gemeinschaft akzeptiert (vgl. Conzen 1996, 66). Die Entwicklung der sozialen Identität wird ebenfalls durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ als pädagogisches Mittel unterstützt, da sich das Individuum im Führen den situativen Bedingungen der Umwelt bzw. den anderen Gruppenmitgliedern/innen anpassen muss. Eine wechselseitige Regulation zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen von Anderen muss hergestellt werden:

- 12.K2.Der/Die Führende gewinnt an sozialer Identität, indem er/sie seine/ihre Intentionen reduziert bzw. an die anderen anpasst. (TT Schaefer 1992, 196f.)

Mit der Interpretation der eigenen Rolle zum Beispiel als Befehlsgeber/in, Anreger/in oder Bittsteller/in entscheidet der/die Führende über den Spielraum, den er/sie dem/der Partner/in oder der Gruppe zugestehen will. Ein Hinzugewinn von persönlicher und sozialer Identität, die im Identitätsbildungsprozess des Jugendalters im Sinne der Ich-Identität erreicht werden soll, findet im „Führen und Sich Führen Lassen“ statt. Eine Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität soll gegeben sein, um den Ausdruck aller Beteiligten, sowohl des/der Führers/in als auch des/der Geführten, aufrecht zu erhalten, und nicht zu egoistisch zu handeln oder sich gar ganz den Wünschen anderer zu unterwerfen (vgl. Schaefer 1992, 197).

Die pädagogische Interaktionsform „Führen und Sich Führen Lassen“ ist nicht nur ein pädagogisches Mittel, das verknüpfende Aspekte des Identitätsbildungsprozesses in der Jugend darlegt, es ist ebenso im Identitätsbildungsprozess der Jugend selbst in einer pädagogischen Zielsetzung enthalten:

- 10.F1.Jugendliche sollen lernen, Führerschaft zu übernehmen und Gefolgschaft zu leisten. (TT Erikson 1970, 193)

Dies ist eine Zielsetzung, die das „Führen und Sich Führen Lassen“ als pädagogische Interaktionsform grundsätzlich leistet. Die komplementären Grundrollen werden durch die unterschiedlichen Mittel der Bewegung, der Musik und der Wahrnehmung erlernt. Doch auch in

einer wechselseitigen Impulsgebung durch Bewegung zu improvisierter Musik bzw. durch improvisierte Musik gemäß den Bewegungsmöglichkeiten wird ein Führen und ein Sich Führen Lassen erlebt (vgl. Friedrich-Barthel 1985, 60). Es werden durch verschiedene Partner/innen sowohl Machtpositionen als auch Formen der Anpassung erlernt. Durch das Sich Führen Lassen wird je nach Aufgabe eine Machtposition stark erlebt, vor allem wenn dies auf einer anderen Wahrnehmungsebene geschieht, die im Alltag nicht dominierend ist. Es besteht die Möglichkeit individuelle Anpassungsmöglichkeiten zu erproben, und die Fähigkeit zur eigenen Entscheidung, wie man sich führen lassen will, soll Ziel der Aufgabe sein. Der Begriff Anpassung beschreibt einen individuell unterschiedlich ausgeprägten Prozess, der durch gesellschaftliche Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen verinnerlicht wird. Das Individuum reagiert auf äußere Einflüsse und richtet eigenes Handeln an gegebenen äußeren Bedingungen aus. Der Prozess der Anpassung vollzieht sich in einem Spannungsfeld zwischen der Übernahme und der Ablehnung sozialer Werte

(vgl. <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/150/15020.htm>).

In der Rolle des/der Geführten überwiegt der Pol der Anpassung. Der/Die Geführte entscheidet somit selbst, ob er/sie Ausführungsorgan, Befehlsempfänger/in, Mitläufer/in, Mitspieler/in, Verweigerer/in oder Gegenspieler/in sein will (vgl. Schaefer 1992, 196):

- 2.2.F4. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ soll die Fähigkeit zur flexiblen und situationsgerechten Verfügung über die jeweilige Ichentscheidung intendieren, sich der Realität anzupassen oder verändernd auf diese einzuwirken. (TT Friedrich-Barthel 1985, 60)

Im Sich Führen Lassen gibt es demnach mehrere Interpretationsmöglichkeiten, durch die Handeln erfolgen kann. In die verschiedenen Anpassungsformen fällt auch die Anpassungsform des blinden Gehorsams. Experimente, die sich mit der Anpassungsform des blinden Gehorsams auseinandersetzen waren u.a. das Milgram-Experiment (vgl. Milgram 1974) und ein Experiment, das durch die Publikation „Die Welle“ von Rhue Morton (vgl. Seidler/Wagner 1992) bekannt wurde. Dass die Jugend in ihrem Wunsch, sich mit einem/einer Führer/in zu vereinigen, leicht in die Anpassungsform des blinden Gehorsams schlittern kann wurde ebenso durch Führer wie A. Hitler festgestellt. Hitler beschäftigte die Jugend, und gab ihr Aufgaben, Arbeitsziele, indem er Jugendgruppen, die sogenannte Hitler-Jugend, gründete, die zu Befehl und Gehorsam, Kameradschaft, Disziplin und Selbstaufopferung für die deutsche Volksgemeinschaft erzogen wurden. Der/Die Führer/in, einer/e dem man sich als Lehrling, Schüler, Anhänger, sexueller Diener

oder auch Patient anhängen kann, ist nach Erikson meist ein/e Erwachsener/e, *„der fähig und bereit dazu wäre, sich selbst als sicheres Objekt für eine versuchsweise Unterwerfung anzubieten, und der als Leiter beim Wiedererlernen der allerersten Schritte auf eine intime Wechselseitigkeit und eine legitime Ablehnung hin zur Verfügung stünde.“* (Erikson 1970, 173) Wenn dieser Vorgang mißlingt, zieht sich der/die Jugendliche auf die Position der Selbstprüfung zurück. Dieser Zustand besteht in einem Gefühl der Isolierung, einer Desintegration des Gefühls der inneren Kontinuität und Gleichheit, einem Gefühl allgemeiner Beschämtheit und in einer Unfähigkeit, aus irgendeiner Art von Tätigkeit ein Gefühl der Erfüllung zu gewinnen. Eigene Initiative holt den/die Jugendliche wieder aus dem Gefühl heraus (vgl. Erikson 1970, 173). Initiative-Zeigen ist durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ im flexiblen Experimentieren mit beiden Rollen und im flexiblen Wechsel vorhanden und wird durch Ausprobieren ermöglicht. Jugendführer/innen sind auf eine gewisse Art und Weise mit der Jugend identifiziert. Meist sind es Postadoleszente, junge Erwachsene, die aus den Widersprüchen der eigenen Jugend zu Jugendführern/innen werden, und *„der Krise einer ganzen Generation die Lösung ihrer eigenen persönlichen Krise anbieten“* (Erikson 1970, 271) E.H. Erikson stellt sich hierbei die Frage, ob ideologische Führer/innen zuerst nach Macht streben und dann geistigen Zweifeln unterliegen, oder ob sie zuerst der spirituellen Verdammnis gegenüberstehen und dann weltweiten Einfluss suchen. Unter vielen Führern/innen lassen sich vor allem jene Aspekte erkennen, die den Menschen besonders in jungen kritischen Zeiten bedrängt haben: *„Gefahr von seiten der neuen Erfindungen und Waffen; Angst vor den Kindheitstraumata, die für die Zeit typisch sind, und existentielle Angst vor den Beschränktheiten des Ichs, die in Zeiten sich auflösender Superidentitäten vergrößert ist.“* (Erikson 1970, 271)

Für Erikson stellt das Leisten von Führer/innen- und Gefolgschaft einen Schritt in Richtung Erwachsenen-Sein dar:

- 10.K1.Jugendliche vollziehen durch das Übernehmen der Führer/innenschaft und das Leisten der Gefolgschaft unter Gleichaltrigen einen wichtigen Schritt in Richtung erwachsene Verantwortung. (TT Erikson 1970, 193)

Es wurde nachgewiesen und festgestellt, dass unter den leidenschaftlichsten Ideologen der Geschichte Jugendliche zu finden sind, die u.a. Angst vor der Ruhe des Erwachsenenenseins hatten, sich zwar von den Eltern abgewandt, die Nabelschnur durchbrochen hatten, jedoch am Problem der Führer/innenschaft in mittleren Jahren des Erwachsenenalters verzweifelt sind. Das Erleben der verschiedenen Machtpositionen im Führen der pädagogischen Interaktionsform bedeutet das

Erkennen der eigenen Fähigkeit, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen (vgl. Edleditsch 1998, 144). Das „Führen und Sich Führen Lassen“ fördert als pädagogisches Mittel das Übernehmen von Verantwortung und unterstützt somit die zukünftige Entwicklung des Identitätsbildungsprozesses im Erwachsenenalter, Elternschaft und Verantwortung für eigene Kinder zu übernehmen. Die Fähigkeit zu erzeugen und hervorzubringen stellt das Interesse dar, „*die nächste Generation zu begründen und zu führen.*“ (Erikson 1970, 141)

Um beide Fähigkeiten zu erwerben, und im Erwachsenenalter vorbereitet zu sein, wird im „Führen und Sich Führen Lassen“ stets ein Ausgleich zwischen der Selbst- und Fremdbestimmung berücksichtigt (vgl. Schaefer 1992, 196f.), das heißt die eigenen Wünsche und Bedürfnisse dürfen nicht verdrängt, und die Forderungen anderer nicht vernachlässigt werden:

- 2.4.P. Das „Führen und Sich Führen Lassen“ erfordert ein ständiges Bemühen, zwischen Selbst- und Fremdbestimmung einen situationsadäquaten Ausgleich herzustellen. (TT Schaefer 1992, 196f.)

Im Erwachsenenalter ist es erforderlich die Verschmelzung des persönlichen Stils und die Zusammenarbeit mit anderen in eine Lebensform zusammenzufassen. Beide Fähigkeiten, zu führen und sich führen zu lassen, müssen im Jugendalter erlernt werden, um auf die Aufgaben des Erwachsenenalters, Intimität mit jemanden einzugehen, ohne die eigene Identität zu verlieren, und gemeinsam mit jemanden Verantwortung für ein Kind zu übernehmen und dies in die Welt zu führen, vorbereitet zu werden (vgl. Erikson 1970, 138f.).

Der Aspekt der Fortbewegung ist im Jugendalter deshalb so relevant, da der/die Jugendliche u.a. somit etwas auf eine offene Zukunft voranbewegt:

- 11.P. Jugendliche haben ein dringendes Verlangen nach Fortbewegung. (TT Erikson 1970, 254f.)

Dem dringenden Verlangen nach Fortbewegung im Jugendalter wird generell durch verschiedenste Angebote der Gesellschaft nachgegangen:

- 11.K3. Die Gesellschaft bietet der Jugend ideologische Perspektiven und kraftvolle Bewegung wie Tanz, Sport, Paraden, Demonstrationen und Aufstände an, um sie in den Dienst ihrer historischen Ziele einzuspannen. (TT Erikson 1970, 254f.)

Kraftvolle Bewegung und Tanz sind das Medium des „Führen und Sich Führen Lassens“ (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258). Die beiden Rollen sind in der Körperarbeit und Tanzimprovisation erleb- und erfahrbar:

- 10.M1. Die Führungs- und Anpassungsformen des „Führen und Sich Führen Lassens“ werden durch die Körperarbeit und Tanzimprovisation im „Führen und Sich Führen Lassen“ erfahrbar und bewusst gemacht. (TT Peter-Bolaender 1992, 258)

Somit bietet diese spezielle pädagogische Interaktionsform den Jugendlichen, die dem Drang nach Fortbewegung im Sinne der körperlichen Betätigung wie Bewegung, Tanz und Sport nachgehen wollen, die Möglichkeit dies zu tun. In Bezug auf Filme benennt Erikson schnelle und rasende Bewegungen, die durchsetzt von Gewalttaten und sexuellen Inbesitznahmen gekennzeichnet sind, und eine weitverbreitete Gleichgewichtsstörung im jugendlichen Erleben beinhalten. Dies ist deswegen der Fall, da diese Gleichgewichtsstörung neue Arten von jugendlichen Ausbrüchen erklärt und neue Arten der Beherrschung nötig erscheinen lässt: *„Eine solche Beherrschung kommt in den neuesten Stilarten des Tanzes zum Ausdruck, die ein maschinenartiges Stoßen mit etwas wie rhythmischer Ausgelassenheit und ritualisierter Ehrlichkeit verbinden. Die Isolierung jedes Tänzers, unterstrichen durch flüchtige Melodien, die ihm erlauben, sich sporadisch seinem Partner zu nähern, scheint mir die Bedürfnisse der Adoleszenz echter auszudrücken, als es die falsche Intimität von Partnern tat, die sich aneinanderpreßten und doch leer aneinander vorbeischaute.“* (Erikson 1970, 255) Besonders Tanzformen rhythmischer Art sind innerhalb der Rhythmik/MBP enthalten und lassen der Jugend freien Raum zum Austoben von Energien und bieten jegliche Art von Fortbewegung im Sinne der kraftvollen Bewegung und des Tanzes. Durch das Experimentieren und Improvisieren mit Rhythmen in Bodyperkussion oder auf unterschiedlichen Rhythmusinstrumenten kann dem Ausagieren der Kräfte, dem Überwinden von Hemmungen und einem intensiven Kommunizieren mittels eines Klanges nachgegangen werden.

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist ein Dialog, der in Bewegung stattfindet. Die Prozesse, die zwischen den einzelnen Individuen ablaufen, handeln unter der Bedingung, sich ohne Worte auszudrücken und mit den Mitteln der Körpersprache zu verständigen. Durch die Tanzimprovisation wird erfinderisches und kreatives Bewegen erfordert, und der/die Jugendliche kann selbstständig etwas voranbewegen, zudem wird die individuelle Ausdrucksform des/der Jugendlichen gefördert. Die pädagogische Interaktionsform stellt ein Spiel in Bewegung und Raum dar (vgl. Stummer 2006, 91), denn eine Fortbewegung zu zweit braucht ihren Raum, ihren Platz. Die Raumorientierung und die interpersonelle Distanz sind hierbei von Bedeutung und die Aktivitäten erfordern ein ständiges Pendeln zwischen persönlich gewünschten und vom/von der Partner/in gewünschten Distanzzonen. Durch die Förderung der Körperbewusstheit und der

Körperarbeit zu zweit oder in der Gruppe im „Führen und Sich Führen Lassen“ ist die Interaktionsform ebenso eine Vorbereitung für Turn- und Sportspiele (vgl. Hoellering 1966, 47f.). Durch die nonverbale Interaktion kann sich ebenso das Bewegungsrepertoire durch mimische und gestische Darstellung erweitern und das Ausdruckspotential differenzieren (vgl. Schaefer 1992, 162). Weiters wird der psychophysische Zusammenhang von Körperhaltung und Gefühlsausdruck und zudem der Zusammenhang der Körperhaltung zu sozialen Beziehungen zum Ausdruck gebracht (vgl. Schaefer 1992:162ff.). Dem Körper, der in dieser Lebensphase durch vielfältige Veränderungen oftmals schwer zu akzeptieren ist, wird in bestimmtem Maße Aufmerksamkeit gewidmet und die Auseinandersetzung mit der Körpersprache kann kreative Aspekte herausfordern (vgl. Edleditsch 1998, 21).

Im Anschluss soll noch geklärt werden, inwiefern sich die Aspekte nun miteinander verknüpfen ließen:

Unter welchen Bedingungen lassen sich diese Aspekte miteinander verknüpfen?

Die Aspekte lassen sich u.a. dadurch miteinander verknüpfen, dass pädagogische Zielsetzungen des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter teilweise in den pädagogischen Zielsetzungen des „Führen und Sich Führen Lassen“ enthalten und somit parallele Zielvorstellungen gegeben sind, die durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ praktisch ausgeführt werden können. Es ist aber auch der Fall, dass Elemente in Wirkungszusammenhängen einer zentralen Begrifflichkeit im Identitätsbildungsprozess des Jugendalters erklärt werden, die in einem anderen Abschnitt^{EZ}, zum Beispiel in den Zielsetzungen des „Führen und Sich Führen Lassen“ ihre Ergänzung und Unterstützung finden; so bietet die Gesellschaft der Jugend ideologische Perspektiven und kraftvolle Bewegung wie den Tanz an, um sie in den Dienst ihrer historischen Ziele einzuspannen (vgl. Erikson 1970, 254f.). Das „Führen und Sich Führen Lassen“ bietet diese kraftvolle Bewegung durch die Körperarbeit und Tanzimprovisation an (vgl. Peter-Bolaender 1992, 258), aber mit dem Ziel, die eigene Individualität und das soziale Verhalten zu fördern; und kommt somit der Vorstellung einer Identitätsförderung von Erikson sehr nahe.

Weiters können die Aspekte miteinander verknüpft werden, da sie begrifflich gleich sind oder

demselben oder ähnlichen Themenbereich angehören. In einer Tabelle soll ersichtlich werden, wieviele Aspekte begrifflich gleich verwendet werden, sozusagen ident sind und auch im gleichen Zusammenhang erwähnt werden, und wieviele Aspekte begrifflich zwar nicht übereinstimmen, aber in Bezug auf einen überschneidenden Themenbereich erklärt werden können.

Erikson	Führen und Sich Führen Lassen
Ich-Stärke	Ich-Stärke
Autonome Identität	Selbstständigkeit
Selbstsicherheit	Selbstbewusstsein
Individuum und gemeinschaftliche Kultur	Soziales Lernen
Verbergen der Unsicherheit in Gruppe	Gruppeninteraktion
Wechselspiel	Wechsel von Selbstständigkeit und Anpassung
Spielerische Intimität	Kontakt
Identifizierung	Gruppen- und Partner/ininteraktion
Sich Einlassen	Empathie
Reflexion und Beobachtung	Reflexion und Beobachtung
Bewusstwerdung	Körperbewusstheit
Misstrauen gegen die Zeit	Vertrauen
Experimentieren mit Rollen	Rollenflexibilität
Werksidentität	Aktivität
Ganzheit	Ganzheit
Persönliche Identität	Persönliche Identität
Ich-Identität	Soziale Identität
Führer- und Gefolgschaft	Führen und Sich Führen Lassen
Führer/in	Führer/in
Verantwortung	Verantwortung
Fortbewegung	Bewegung

Die Tabelle zeigt 6 Aspekte (28,57%), die begrifflich weitgehend gleich verwendet werden. 15 (71,43%) von 21 genannten Aspekten sind zwar begrifflich nicht ident, können aber in Bezug auf denselben Themenbereich miteinander verbunden werden, oder sich bezugnehmend auf das gleiche Forschungsfeld ergänzen.

In der anschließenden Zusammenfassung soll nochmals ein Überblick über die Ergebnisse gegeben werden, indem die diplomarbeitsleitende Fragestellung beantwortet wird, und ein Ausblick sowie eine Reflexion soll stattfinden.

Zusammenfassung und Ausblick

Es soll nun im Folgenden die Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung stattfinden, die der Hypothese nachging, dass das „Führen und Sich Führen Lassen“ Möglichkeiten anbietet, wie professionelle Pädagogen/innen den Identitätsbildungsprozess aktiv unterstützen können:

Inwiefern unterstützen bestimmte Aspekte der Interaktionsform „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter nach der Theorie von E.H. Erikson?

In den dargebrachten Ergebnissen im letzten Kapitel, das veranschaulichen sollte, welche Aspekte des Identitätsbildungsprozesses im Jugendalter sich mit dem „Führen und Sich Führen Lassen“ verknüpfen lassen können, wurde das „Führen und Sich Führen Lassen“ implizit schon als unterstützendes Medium dargestellt. Es soll nun in einer kurzen Zusammenfassung das „Führen und Sich Führen Lassens“ als unterstützendes pädagogisches Medium für den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter präsentiert werden.

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ trägt zu aller erst durch die Förderung der Selbstbestimmung, des Selbstbewusstseins und der Präsentation des Selbst im Vormachen bzw. Vorspielen zur Förderung der Individuation bei (vgl. Schaefer 1992, 182f.), die in Eriksons Theorie ein wesentliches Element zur Entwicklung der Identität darstellt, denn die Ich-Identität als Ich-Qualität der persönlichen Identität ist ein Bewusstwerden des Ichs über den eigenen Stil der Individualität und der Bedeutung desselben Stils für signifikante andere (vgl. Erikson 1970, 47).

Erikson erwähnt sehr wohl den Aspekt der Verantwortung im Jugendalter (vgl. Erikson 1970, 193); der Aspekt der Bindung, den Erikson in Bezug auf die Identifikation mit Cliques und Massen erwähnt, kann durch das „Führen und Sich Führen Lassen“ als soziale Lernsituation unterstützt werden, da sich durch die soziale Interaktion mit der Gruppe ein Gruppengefühl entwickelt und somit auch ein Gefühl von Bindung und Zugehörigkeit zu einer Gruppe stattfindet (vgl. Schaefer 1992, 196f.).

Das „Führen und Sich Führen Lassen“ ist als Interaktionsform, die den Menschen in seiner psychosozialen Ganzheit fördert (vgl. Schaefer 1992, 182f.), ebenfalls ein unterstützendes Medium für den Identitätsbildungsprozess als Prozess der Ganzheit (vgl. Erikson 1970, 86). Mit dem Mittel

der Bewegung im „Führen und Sich Führen Lassen“ kann dem Ausdruck der Jugend nachgegangen werden, die in Eriksons Theorie eine Art von Fortbewegung haben soll (vgl. Erikson 1970, 254.). Die Identität, die im Jugendalter die wichtigste Leistung des jugendlichen Ich darstellt (vgl. Erikson 1970, 219), kann durch die pädagogische Interaktionsform des „Führen und Sich Führen Lassen“ hinzugewonnen werden, denn der/die Führende gewinnt an persönlicher Identität, indem er/sie die anderen von seiner/ihrer Rolle überzeugt, und er/sie gewinnt an sozialer Identität, indem er/sie die Intentionen reduziert bzw. an die anderen anpasst (vgl. Schaefer 1992, 196f.). Die Aussage von S. Bürgermann und G-B. Reinert, die der Meinung sind, dass Identität sich innerhalb identitätsfördernden Interaktionen entfaltet (vgl. Bürgermann/Reinert 1984, 163), kann durch die dargebrachten Ergebnisse bestätigt werden.

Das Thema^{EZ} „Führen und Sich Führen Lassen“ ist zudem im Identitätsbildungsprozess des Jugendalters von Erikson explizit enthalten, da Führer/innen- und Gefolgschaft geleistet werden soll (vgl. Erikson 1970, 193). Somit kann es in der pädagogischen Praxis des „Führen und Sich Führen Lassens“ zu einer genauen Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex kommen und zudem wird dem/der Jugendlichen die Möglichkeit geboten, Formen des Führens und der Anpassung in kreativ spielerischer Weise kennen zu lernen und zu erproben.

Professionelle Pädagogen/innen können den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter daher insofern unterstützen, da Aspekte aus der Theorie von Erikson in der Praxis des „Führen und Sich Führen Lassens“ zu finden sind. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit den genannten Aspekten von Erikson und durch die Kenntnisnahme der Fähigkeiten des „Führen und Sich Führen Lassen“ als unterstützendes Medium, kann zum Identitätsbildungsprozess im Jugendalter und zur künftigen Entwicklung der Identität ein Beitrag geleistet werden.

Es soll abschließend darauf hingewiesen werden, dass das „Führen und Sich Führen Lassen“ in der Literatur kaum in Bezug auf Jugendliche erwähnt wird. Es tat sich während der Forschung und Untersuchung dieser Arbeit eine Lücke innerhalb der Rhythmik/MBP auf, die der Verfasserin dieser Arbeit bisher nicht bewusst war, denn es ist, wie auch schon im Laufe der Arbeit erwähnt wurde, generell schwierig, Publikationen innerhalb der Rhythmik/MBP zu finden, die sich mit der Zielgruppe Jugendlicher befassen. In der Literatur innerhalb der Rhythmik/MBP wird noch das Wissen um den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse von Jugendlichen benötigt (vgl. Edleditsch 1998, 22). Diese Arbeit soll somit aufgrund des theoretischen Wissens von Erikson und der bisherigen erzielten Erkenntnisse einen weiteren Schritt in den Themenbereich und der Zielgruppe

Jugendlicher innerhalb der Arbeitsweise Rhythmik/MBP tun.

Eine Möglichkeit, an dieser Arbeit anzuknüpfen, wäre es, die nun dargebrachten Ergebnisse in der Praxis zu erforschen und in einem weiteren Schritt Praxisbeispiele und Stundenprotokolle zu entwickeln, um eine Ergänzung zur theoretischen Darlegung für die Rhythmik/MBP darzubringen.

Dass die Rhythmik/MBP wissenschaftliche Lücken aufweist, wurde ebenfalls in der Forschung und Untersuchung durch die Grenzfälle zur professionellen Position^{EZ} klar. Es gibt Unmengen von praktischer Literatur, in der kreative und unterschiedliche Übungsbeispiele und Stundenkonzepte angegeben werden. Publikationen, in denen wissenschaftlich reflektiert wird, gibt es jedoch seltener. Es wäre von höchster Bedeutung für die Rhythmik/MBP mehr wissenschaftsrelevante Erkenntnisse darzulegen, die die pädagogische Arbeits- und Wirkungsweise der Rhythmik/MBP unterstützen und dem Fach dienlich sind.

Die Untersuchung dieser Arbeit hat ergeben, dass es einige verknüpfende Aspekte zwischen der Jugendphase in Eriksons Theorie und dem „Führen und Sich Führen Lassen“ aus der Rhythmik/MBP gibt. Interessant wäre zudem die Untersuchung und Verknüpfung des „Führen und Sich Führen Lassens“ bezugnehmend auf eine andere Entwicklungsstufe des psychosozialen Modells von Erikson. Ebenso wäre es sehr aufschlussreich zu erfahren, inwiefern andere Aspekte der Rhythmik/MBP als kreativ-pädagogische Arbeitsweise andere Stufen der Identitätsbildung von E.H. Erikson unterstützen können. Weiters könnte ein anderer Aspekt der Rhythmik/MBP für diesen Altersbereich bezugnehmend auf den Identitätsbildungsprozess untersucht werden; um weitere verbindende und unterstützende Elemente für die Identitätsentwicklung zu erforschen, könnte eventuell auf andere Vertreter/innen aus der psychoanalytischen Pädagogik Bezug genommen werden.

Literaturverzeichnis

Baacke, Dieter (1983): *Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters.*- 5. Auflage.- Weinheim und Basel: Beltz 1991.

Baacke, Dieter (2001): *Jugend.*- In: Lenzen, Peter: *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis.*- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2001, S. 779-807.

Bürgermann, Sabine/Reinert, Gerd-Bodo (1984): *Einführung in die pädagogische Therapie. Anleitung zur Selbstverwirklichung und Identitätsfindung – ein integratives erziehungswissenschaftliches Konzept.*- Düsseldorf: Schwann 1984.

Conzen, Peter (1996): *Erik H. Erikson. Leben und Werk.*- Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer 1996.

Danuser-Zogg, Elisabeth (2002): *Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung.*- Sankt Augustin: Academia Verlag 2002.

Edleditsch, Helga (1998): *Entdeckungsreise Rhythmik. Grundlagen, Modelle und Übungen für Ausbildung und Praxis.*- 2. Auflage.- München: Don Bosco 2001.

Ellwanger, Wolfram (2004): *Identität und Entwicklung. Wie hat Erikson Freuds Gedanken weitergeführt?*- In: Hoffmann, Hubert/Stiksrud, Arne (Hrsg.): *Dem Leben Gestalt geben. Erik H. Erikson aus interdisziplinärer Sicht.*- Wien: Krammer Verlag 2004, S. 27-47.

Erikson, Erik H. (1953): *Über den Sinn der inneren Identität.*- In: Eckhardt, M.v./Villinger, W. (Hrsg.): *Gesundheit und menschliche Beziehungen.*- München/Basel: Ernst Reinhardt 1953, S. 137-153.

Erikson, Erik H. (1959): *Identität und Lebenszyklus.*- Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973.

Erikson, Erik H. (1966): *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit.*- Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1966.

Erikson, Erik H. (1968): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel.*- Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1970.

Erikson, Erik H. (1961): *Kindheit und Gesellschaft.*- 8. Auflage -Stuttgart: Klett Cotta Verlag 1982.

Friedrich-Barthel, Marita (1985): *Rhythmik zwischen Pädagogik und Psychotherapie. Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik.*- Eschborn bei Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie Verlagsabteilung 1985.

Frohne, Isabelle (1981): *Das Rhythmische Prinzip. Grundlagen, Formen und Realisationsbeispiele in Therapie und Pädagogik.*- Lilienthal/Bremen: Eres Edition 1981.

Hirler, Sabine (1999): *Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik.*-4. Auflage.- Freiburg, Basel, Wien: Herder 2003.

Hoellering, Amelie (1966): *Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung. Ein Grundlehrgang für Heilpädagogen und Erzieher.*- Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold 1966.

Hoellering, Amelie (1974): *Die Bedeutung der rhythmisch-musikalischen Erziehung für die Psychotherapie.*- In: Petzold, Hilarion: *Psychotherapie & Körperdynamik. Verfahren psychophysischer Bewegungs- und Körpertherapie.*- 7. Auflage.- Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung 1994, S. 266-289.

Konrad, Rudolf (1984): *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie.*- Regensburg: Gustav Bosse Verlag 1984.

Krappmann, Lothar (1969): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.*- Stuttgart: Klett-Cotta 1969.

Krappmann, Lothar (2004): *Identität.*- In: Lenzen, Peter: *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität.*- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2004, S. 715-719.

Marsal, Eva (2004): *Identität und Selbst bei E.H. Erikson. Eine Psychisch-philosophische Studie.*- In: Hoffmann, Hubert/Stiksrud, Arne (Hrsg.): *Dem Leben Gestalt geben. Erik H. Erikson aus interdisziplinärer Sicht.*- Wien: Krammer Verlag 2004, S. 79-95.

Milgram, Stanley (1974): *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität.*- 15. Auflage.- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2007.

Muck, Mario (2001): *Psychoanalytisches Basiswissen.*- In: Muck, Mario/Trescher Hans-Georg (Hrsg.): *Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik.* Band 13.- Gießen: Psychosozialverlag 2001, S. 13-61.

Neira-Zugasti, Helga (1981): *Rhythmik als Unterrichtshilfe bei behinderten Kindern. Rhythmisch-musikalische Erziehung. Praxisbeispiele – Bewegungsbeispiele.*- 2. Auflage - Wien – München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft 1987.

Pazzini, Karl-Josef (2001): *Körper.*- In: Lenzen, Peter: *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis.*- Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2001, S. 885-894.

Peter-Bolaender, Martina (1992): *Tanz und Imagination. Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozeß.*- Paderborn: Junfermann 1992.

Reiter, Franz Richard (1979): *Der Begriff der Identität bei Erik H. Erikson.*- Unveröffentlichte Dissertation, Wien 1979.

Ring, Reinhard/Steinmann, Brigitte (1997): *Lexikon der Rhythmik.*- Kassel: Gustav Bosse Verlag 1997.

Schaefer, Gudrun (1992): *Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept. Ansätze zur fachlichen*

Standortbestimmung und didaktischen Grundlegung.- Solingen: Waldkauz Verlag 1992.

Schweitzer, Friedrich (1985): *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?*- Weinheim und Basel: Beltz 1985.

Seidler, Burkhard/Wagner, Dietmar (1992): *Literatur-Kartei: „Die Welle“... und andere Bewegungen. Zum Roman von Morton Rhue.*- Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 1992.

Stephenson, Thomas (2003): *Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft.*- Wien: Empirie Verlag 2003.

Stephenson, Thomas (2006b): *EHT 5.0. Empirisch-Hermeneutische Textarbeit. Einführung, Anleitungen, Beispiele.*- 1. Auflage - Wien: EMPIRIE Verlag/online [www.empirie.org]

Stephenson, Thomas/Strohmer Julia (in Druck): Glossar zur EHT. 5.1.- In: Stephenson (in Druck)

Stummer, Birgitta (2006): *Rhythmisch-musikalische Erziehung. Bewegung erklingt – Musik bewegt.*- Wien: Manz Verlag Schulbuch 2006.

Wartenberg, Gerd (1991): *Eriksons Autobiographie als Spiegel seiner Auseinandersetzung mit Ich-Identität.*- In: Trescher, Hans-Georg/Büttner, Christian (1991): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3.*- Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1991, S. 178.187.

Witoszynskyj/Schindler/Schneider (1989): *Erziehung durch Musik und Bewegung. Grundlagen und Modelle der Rhythmik für Kindergarten, Vorschule und Grundschule.*- 3. Auflage – Wien: öbv & htp. 2004.

Internetadressen:

http://www.sgipt.org/schulpsy/s_insti.htm

http://bildungsmoodle.univie.ac.at/moodle18/file.php/8/moddata/forum/443/14040/Glossar_EHT-A_5-1_20080708_TS.doc

<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/150/15020.htm>

Linda Frey

geboren am 3.9. 1982 in Güssing (Burgenland, Österreich)

Schulische Ausbildung

1997-2001	BORG Güssing/musischer Zweig mit abschließender Matura
-----------	---

Akademische Ausbildung

WS 2001/02 bis WS 2008/09	Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien
WS 2003/04-SS 2007	Bakkalaureatsstudium Rhythmik/Musik- und Bewegungspädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
WS 2007/08 bis WS 2008/09	Magisterstudium Rhythmik/ Musik- und Bewegungspädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Praktika

SS 2003	Nachhilfe im Lernclub Wien für Kinder im Alter zw. 6 und 14 Jahren
WS 2005/06	Praktikum als Bibliotheksberaterin der Präsenzbibliothek
WS 2005 bis SS 2007	Leiterin verschiedener Rhythmikkurse mit Kindern, Erwachsenen und Menschen mit Behinderung
WS 2006/07 und SS 2007	Privatunterricht in Gesang im Rahmen des Schwerpunktes Gesang

Weitere Tätigkeiten neben dem Studium

1996-2006	Mitglied der Stadtkapelle Güssing – Instrument: Klarinette
Seit 2006	Gestaltung und Darstellung von Choreographien im Bereich Tanz; Mitwirkung künstlerischer Projekte sowie eigene Kompositionen am Klavier und Arrangements für Instrumentation und Gesang
Seit 2007	Privatunterricht in Klavier für Kinder
Juli 2007 und Juli 2008	Referentin eines „rhythm and dance“-Workshops im Rahmen eines Peace Camps mit jüdisch- israelischen, arabisch-israelischen, ungarischen und österreichischen Jugendlichen