

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Durch Tanzgelegenheiten im Sport- und
Bewegungsunterricht (Bewegungs-)Räume eröffnen
und erweitern. Theoretische Betrachtung unter
mädchenparteilichen Prämissen.“

Verfasserin

Petra Aigner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im November 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 9605699

Studienrichtung lt. Studienblatt: Sportwissenschaft

Betreuerin: Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	3
2	Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung	5
2.1	Historischer Exkurs: Frauenbewegung	5
2.2	Theoretische Positionen der Frauen- und Geschlechterforschung	7
2.2.1	Das SEX and GENDER Modell	8
2.2.2	Defizittheorie	10
2.2.3	Differenztheorie	10
2.2.4	De-/Konstruktion von Geschlecht	12
2.3	Von der Frauenförderung zur Gleichstellungspolitik	15
2.3.1	Ziele und Strategien von Gleichstellungspolitik	16
2.3.1.1	Gender Mainstreaming [GM]: Entstehung, Definition und Perspektiven	17
2.4	Relevanz für die vorliegende Arbeit	18
3	Sozialisation.....	21
3.1	Zum Begriff Sozialisation	21
3.1.1	Geschlechtsspezifische Sozialisation	22
3.2	Ausgewählte Aspekte der Körper- und Bewegungssozialisation von Mädchen ..	24
4	Räume und Raumaneignungsverhalten von Mädchen.....	28
4.1	Sozialer Raum	29
4.1.1	Öffentlicher und privater Raum	31
4.1.2	Persönlicher Raum, Körper- und Bewegungsraum	33
4.2	Geschlechtsspezifische Raumaneignung im Kontext der Sozialisationstheorie ..	35
4.2.1	Zum Begriff der Raumaneignung	37
4.2.2	Raumaneignungsverhalten von Mädchen	38
5	Mädchenstärkender Unterricht im Fach Sport und Bewegung	42
5.1	Gender Mainstreaming [GM] in der Schule	42
5.2	Ziele eines mädchenstärkenden Unterrichts	44
5.2.1	Sport- und Bewegungsunterricht als Mädchenraum	44
5.3	Didaktische Prinzipien eines mädchenstärkenden Unterrichts	46
5.3.1	Mädchenparteilichkeit	46
5.3.2	Wertschätzung	47
5.3.3	Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit	47
5.3.4	Problemorientierung und Konfliktfähigkeit	48
5.3.5	Variabilität und Vielfalt der Inhalte	48
5.3.6	Erfahrungsoffenheit	48

5.3.7	Alltagsbezug	49
5.3.8	Geschlechtergerechter Sprachgebrauch	49
5.4	Anforderungen an Unterrichtende	49
6	Tanz – Raum - Frau: Raumöffnung im und durch Tanz.....	54
6.1	Ist Tanzkunst weiblich?	54
6.1.1	Tänzerinnenbild damals und heute	57
6.2	Das Phänomen Tanz.....	60
6.2.1	Tanztheorie	62
6.2.2	Kreative Bewegungserziehung	63
6.3	Tanz schafft Raum	65
6.3.1	Raubegriffe in der Tanztheorie	67
6.3.2	Raum in der Tanzerziehung	71
6.3.2.1	Grund-Bewegungsthemen nach Laban	72
6.3.2.2	Contact Improvisation	74
6.4	Reflexion und Transfer	76
6.4.1	Reflexion	76
6.4.2	Transfer.....	78
7	Zusammenfassung.....	80
8	Literaturverzeichnis	82
8.1	Gedruckte Quellen	82
8.2	Elektronische Quellen	89
9	Abbildungsverzeichnis	91

1 Einleitung

Nach dem Besuch der Vorlesung „Mädchen und Frauen im Sport“ im Rahmen meines Sportstudiums an der Universität Wien, habe ich begonnen, mich für die Frage zu interessieren, welche Konsequenzen die Zugehörigkeit zum sogenannten weiblichen Geschlecht mit sich bringt. Die Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur und Diskussionen im Rahmen der Lehrveranstaltung haben mich dahingehend sensibilisiert, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der sich Frauen und Männer durch eine geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation öffentlichen, sozialen und privaten Raum unterschiedlich aneignen bzw. dass ihnen Räume unterschiedliche zugänglich sind. Dies wirkt sich einschränkend auf den persönlichen Handlungsspielraum von Mädchen und Frauen aus und reproduziert gleichzeitig die patriarchalen Machtverhältnisse unserer Gesellschaft. Ich halte die Auseinandersetzung mit den Entstehungsprozessen von Geschlechterverhältnissen für eine wichtige Voraussetzung, um einen kritischen, emanzipatorischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen in Schulen zu entwickeln. In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit das weibliche Raumaneignungsverhalten aufgegriffen. Es wird diskutiert ob und in welcher Form Tanz im Rahmen des Sport- und Bewegungsunterricht einen Beitrag zur Eröffnung und Erweiterung des Körper- und Bewegungsraumes von Mädchen und weiterführend ihres persönlichen Handlungsspielraumes leisten kann. Es handelt sich um eine hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Thema. Ich stütze mich dabei auf bereits vorliegende theoretische Arbeiten (persönlich ausgewählte Texte). In der vorliegenden Arbeit wird Frauenforschung betrieben.

Um den theoretischen Rahmen für dieses Vorhaben zu schaffen, wird im *zweiten Kapitel* ein Blick auf die Frauenbewegung geworfen und in Folge die forschungsmethodischen Ansätze der Frauenforschung kurz dargestellt. Welche Ziele Gleichstellungspolitik verfolgt und was unter Gleichstellung und zielführenden Maßnahmen verstanden werden kann findet an dieser Stelle ebenso Eingang in die vorliegende Arbeit. Der Inhalt des *dritten Kapitels* bezieht sich auf die weibliche Sozialisation mit konkretem Interesse auf die Körper- und Bewegungssozialisation von Mädchen. Diese ist wiederum eng verknüpft mit dem Raumaneignungsverhalten von Mädchen, welches im *vierten Kapitel* der Arbeit Eingang findet. Die Verwobenheit von Geschlechterverhältnissen und Raumstrukturen werden thematisiert. Ebenso werden soziologische Raumtheorien vorgestellt, Räume werden definiert und es wird ein theoretischer Rahmen für die vorliegende Arbeit geschaffen. Im *fünften Kapitel* werden Ziele und didaktische Prinzipien eines mädchenstärkenden Unterrichts unter Berücksichtigung des Gender Mainstreaming

angeführt. Diese bilden die Grundlage für das *sechste Kapitel* in dem der Tanz als eine Möglichkeit der Raumöffnung und Rauman eignung für Mädchen vorgestellt und in Bezug auf Weiblichkeitskonzepte beleuchtet wird. Neben tanztheoretischen Grundlagen werden einige Bewegungsthemen, die den Raum ins Blickfeld rücken, aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit der Problematik des Transfers. Zuletzt werden die Inhalte der Arbeit kurz zusammengefasst und Möglichkeiten für weiterführende Anknüpfungspunkte dargestellt.

2 Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung

Die Frauenbewegungen gelten als Geburtsstunde des modernen Feminismus und legen den Grundstein für einen Bewusstseinswandel. Sie liefern den Anstoß ohne den Frauenforschung heute nicht möglich wäre. Zum ersten Mal wird im öffentlichen Raum über Frauen und ihre Bedürfnisse geredet. Im Zuge dessen entsteht Forschung von Frauen über Frauen. Im Folgenden werden die Phasen der Frauenbewegungen knapp illustriert. Im Weiteren werden die theoretischen Positionen der Frauen- und Geschlechterforschung beschrieben, die sich „teils abgelöst haben, teils integriert wurden und mit Perspektivenwechsel verbunden waren [...]“ (Wetterer, 2006, S. 18). Eine Einteilung erfolgt in die angeführten Unterkapitel: In Kap. 2.2.1 werden die Begriffe SEX und GENDER diskutiert. Die Kapitel 2.2.2 bis 2.2.4 greifen die Defizit- und Differenztheorie sowie die Dekonstruktion und Konstruktion von Geschlecht und Zweigeschlechtlichkeit auf. In Kapitel 2.3 werden Konzepte und Ziele von gleichstellungspolitischen Maßnahmen angeführt. Abschließend wird in Kapitel 2.4 die Relevanz für die vorliegende Arbeit geklärt.

2.1 Historischer Exkurs: Frauenbewegung

„Ausgeschlossensein und Diskriminierung“ aufgrund der „Klassenzugehörigkeit“ im Laufe der Geschichte sind keine Ausnahme. „Aber kein Mann wurde allein wegen seiner Geschlechtszugehörigkeit nicht berücksichtigt; dies trifft jedoch für die Gesamtheit der Frauen zu.“ (Lerner, 1997, S. 21)

Historisch entsteht die Frauenbewegung mit der französischen Revolution (1789 – 1795). Frauen beginnen gegen die Geschlechtsungleichheiten zu kämpfen und fordern Solidarität, Gleichheit, Selbstbestimmung, Autonomie, das Recht auf Bildung und politische Mitsprache. Die Frauenbewegung „umfaßt [sic] Bestrebungen, Initiativen, organisiertes Vorgehen und Kampf von Frauen zur Durchsetzung ihrer politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Rechte“ (Hervé & Steinmann & Wurms, 1995, S. 171-172).

In Folge wurden Frauenvereine gegründet. Frauen organisierten sich um die Gesellschaft auf die Missstände aufmerksam zu machen und es entwickelte sich ein feministisches Bewusstsein. Dabei kann Feminismus als eine politische Bewegung, in der Frauen und ihre Bedürfnisse wichtig genommen werden, ein Agieren gegen die Unterordnung im Patriarchat definiert werden. Für Pusch (1983; zit. n. Glücks, 1996, S. 13f.) „kann Feminismus sowohl die Theorie/Lehre der Frauenbewegung bezeichnen als auch die Bewegung selbst. [...]“ Feminismus übt als interdisziplinäres Forschungsfeld „Kritik an

allen Formen von Macht- und Herrschaft, die Frauen diskriminieren und deklassieren“ (Becker – Schmidt & Knapp, 2000, S. 7). Feminismus bedeutet daher den Auftrag die Unterordnung, Verdrängung und Diskriminierung von Frauen aufzuzeigen. Im Mittelpunkt der Gleichstellungsforderungen standen das Wahlrecht, der Zugang zu Bildung, soziale Rechte sowie Chancengleichheit.

In den späten sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte sich im Zuge der StudentInnenbewegung erneut das Interesse an frauenspezifischen Themen und Forderungen. Der Feminismus der Siebziger entfaltete sich länderübergreifend. Unter dem Leitspruch ‚Das Persönliche ist politisch‘ wurde die Sphärentrennung von Privatheit und Öffentlichkeit hinterfragt und frauenspezifische Diskriminierung im Privatbereich wurde zum Politikum erhoben (vgl. Joas, 2001). Ziel war allerdings nicht eine Trennung der beiden Bereiche, sondern eine Neubestimmung der Inhalte. So wird öffentlich mit männlich und politisch gleichgesetzt sowie privat mit weiblich und unpolitisch (Nissen, 1998, S. 148). Bereiche wie Gewalt an Frauen, Sexualität und die Situation von Frauen in Forschung und Lehre rücken in den Vordergrund. Ziele waren geschlechtsbedingte Hierarchien in allen Bereichen abzuschaffen sowie Mechanismen der Machtausübung zu entlarven (vgl. Joas, 2001).

Heute sind formale Rechte, wie das Wahlrecht, Recht auf Bildung sowie bessere Möglichkeiten Karriere zu machen erkämpft und soziale Einrichtungen und Räume für Frauen sind geschaffen. Frauen- und Geschlechterforschung hat sich an Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen etabliert, Konzepte für die Gleichstellungspolitik (Gender Mainstreaming, Diversity Management) wurden entwickelt und implementiert. Auf der Bewusstseinssebene hat sich viel verändert. Frauen werden als gleichberechtigt gesehen.

„Gleichheit zwischen den Geschlechtern wird inzwischen als gegeben vorausgesetzt; über Ungleichheit zu sprechen wird als unangemessen und aus Sicht der Frauen, als implizit kränkend empfunden – fast könnte man von einem Ungleichheitstabu sprechen.“ (Oechsle & Wetterau, 2000, S. 215)

Trotz der vielen Fortschritte und Errungenschaften des letzten Jahrhunderts, sind noch nicht alle Ziele der Frauenbewegungen erreicht. Zum Beispiel weisen subtiler Sexismus, Gewalt gegen Frauen, weibliche Prostitution und geschlechtsspezifische Arbeitsaufteilung darauf hin, dass von Chancengleichheit und einer geschlechtssymmetrischen Gesellschaft keine Rede sein kann. Gleichheit würde sich darin zeigen, „dass jedes Mitglied langfristig gleichen Zugang zu Macht und sozialen Chance hat“ (Lenz, 2004, S. 29).

2.2 Theoretische Positionen der Frauen- und Geschlechterforschung

Bereits seit fast drei Jahrzehnten befasst sich die Frauen- und Geschlechterforschung mit der Entwicklung der Geschlechterverhältnisse sowie deren Bedeutung für das Bestehen von politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Strukturen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, mit dem Ziel Strukturen und Prozesse gegen die Subordination von Frauen hervorzuheben und eine Veränderung der Lebenssituation und gesellschaftlichen Positionierung von Frauen zu erreichen (vgl. Thiessen, 2004).

Dieses wissenschaftliche Feld hat sich seitdem theoretisch, methodisch und inhaltlich stark ausdifferenziert. Besonders hervorzuheben sind die unterschiedlichen Forschungsperspektiven. Dabei ist in Fachkreisen umstritten, ob es sich bei den unterschiedlichen Ansätzen um eine sukzessive Weiterentwicklung, eine Ausdifferenzierung oder um einen Paradigmenwechsel handelt (vgl. Becker-Schmidt, 2000; vgl. auch Wetterer, 2006).

Im Folgenden werden die unterschiedlichen theoretischen und forschungsmethodischen Orientierungen der Frauen- und Geschlechterforschung vorgestellt und diskutiert. Im letzten Kapitel wird der Bezug zum bearbeiteten Thema hergestellt.

Derzeit lassen sich drei feministische Erkenntnistheorien beschreiben, die als Gegenstück zum vorherrschenden naturwissenschaftlichen Ansatz entwickelt wurden und sich z. T. voneinander abgrenzen lassen, sich z. T. aber auch überschneiden: der Defizit-Ansatz, der Differenz-Ansatz und die de/konstruktivistische Position (vgl. Abb. 1). Diese verschiedenen Blickwinkel führen zu jenen unterschiedlichen empirischen Forschungskonzeptionen, welche die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion leiten. Die folgende Abbildung fasst theoretisch-methodische Ansätze und das jeweilige Verständnis von Geschlecht zusammen.

Theoretische Ansätze	Verständnis von Geschlecht	Methodische Ansätze
Naturwissenschaftlicher Ansatz: „Wesen der Frau“ Biologie steuert Verhalten	sex Geschlecht als dichotomes, biologisches Merkmal	kategorial – quantifizierende Verfahren
Defizit-Ansatz: Sozialisationstheorien	sex → gender Geschlecht als soziale Kategorie	distributiv – quantifizierende Verfahren
Differenz-Ansatz: Psychoanalyse Identitätskonzepte	sex → gender Geschlecht als soziale Kategorie	qualitative – Interpretierende Verfahren
Konstruktivismus: Ethnomethodologie Interaktionstheorie	sex ~ gender Geschlechterordnung als Prozeß	Methodenpluralismus

Abbildung 1: Theoretische und forschungsmethodische Ansätze der Frauenforschung (vgl. Hartmann –Tews & Rulofs, 1998, S. 75)

Ausgehend von der Annahme der biologischen Anderswertigkeit und Schwäche der Frau „[...] wurde den Mädchen und Frauen der Zugang zum Sport lange Zeit mit zahlreichen naturwissenschaftlichen und ethischen Argumenten verwehrt“ [...] (Hartmann-Tews & Rulofs, 1998, S. 74). Vor diesem Hintergrund war es der Frauenforschung ein Anliegen, Frauen und deren Lebenswelten sichtbar zu machen und die als natürlich propagierte Ungleichheit der Geschlechter zu überwinden (ebd.; vgl. auch Faulstich-Wieland, 1998; vgl. auch Hartmann-Tews, 2006).

2.2.1 Das SEX and GENDER Modell

Der Überwindung der naturwissenschaftlichen Perspektive liegt seit Anfang der siebziger Jahre ein feministisches Theoriemodell zugrunde, in dem die Unterscheidung von SEX and GENDER die Basis bildet. SEX beschreibt das „natürliche“ biologische Geschlecht: den anatomisch–physiologischen Körper (v. a. die Genitalien, aber auch die sekundären Geschlechtsmerkmale), Hormone und Genetik (vgl. Nissen, 1998).

Der Terminus GENDER zielt hingegen auf das soziale Geschlecht, die Geschlechtsidentität. GENDER meint also die Gesamtheit aller Vorstellungen, Zuschreibungen und Erwartungen, die in einer Gesellschaft in Bezug auf das Geschlecht existieren. GENDER impliziert das Wissen wie Mädchen/Frauen bzw. Jungen/Männer zu sein haben. Geschlechterrollen und -merkmale können als Ergebnis vielfältiger und komplexer sozialer und kultureller Prozesse gesehen werden (vgl. Hartmann-Tews & Rulofs, 1998; vgl. auch Hartmann-Tews, 2006).

Durch das Aufgreifen der SEX and GENDER Trennung, können feste Zuschreibungen von weiblichen und männlichen Charakter- und Wesenseigenschaften, nicht länger als naturgegeben angenommen werden. Herrschaftsstabilisierende biologistische Argumente zur ‚Natur der Frau‘ können entlarvt und zurückgewiesen werden. Die Zweiteilung der Gesellschaft in Frauen und Männer gilt allerdings weiterhin als natürlich. Die soziale Ordnung und die Ungleichheit der Geschlechter hingegen können als Folge historischer und sozio-kultureller Normierung gesehen werden (vgl. Kap. 3).

Kritisch betrachtet werden kann, dass sich durch die Festschreibung einer GENDER-Identität, tradierte Rollenklischees und Geschlechterstereotype leichter beibehalten lassen. Nissen (1998) fordert daher eine Auflösung bipolarer Geschlechterrollentypisierungen. Was wir als typisch weiblich und typisch männlich wahrnehmen (vgl. Abb. 2), wird ebenso wie das System der Zweigeschlechtlichkeit laufend hergestellt. Wie das funktioniert wird anhand des Konzeptes DOING GENDER näher beschrieben.

Gildemeister und Wetterer (1992) stellten in einer späteren Phase fest, dass auch die Kategorie SEX einer historischen Umwertung unterliegt und aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien hergestellt wird. SEX ist also lange nicht so eindeutig wie es den Anschein macht. So nennt Hagemann-White (1984, S. 33f.) fünf Möglichkeiten der körperlichen Geschlechterbestimmung: Chromosomengeschlecht, Keimdrüsengeschlecht, morphologisches Geschlecht, Hormongeschlecht sowie geschlechtstypische Besonderheiten im Gehirn.

Um eine dekonstruktivistische Kritik an der SEX-GENDER Trennung vorzunehmen, führte Butler (1991) an, dass die Spaltung von SEX and GENDER den Begriff „Geschlecht“ stabilisiert und die natürliche anatomische Zweigeschlechtlichkeit (sexuelle Differenz) unterstützt. Butler kritisiert, dass der Körper zu einem passiven Instrument reduziert wird und hebt den Körper als Konstruktion hervor. Die Philosophin fordert daher Geschlecht (SEX und GENDER) grundsätzlich als soziokulturelles Konstrukt zu begreifen. Weiter Ausführung zum De-/Konstruktivismus werden in Kap. 2.2.4 angeführt.

Sowohl dem Defizitansatz als auch im Differenzansatz, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden, liegt die SEX und GENDER Unterscheidung zugrunde (vgl. Tab 1).

2.2.2 Defizittheorie

Die Frauenforschung der Siebziger und frühen Achtziger des zwanzigsten Jahrhunderts war schwerpunktmäßig durch den Defizitansatz gekennzeichnet, der von Gleichheit zwischen Frauen und Männern ausgeht und soziale Ungleichheit sozialisatorisch und historisch erklärt. Geschlecht wird „als soziale Strukturkategorie begriffen, die historisch entstanden und veränderbar ist“ (Nissen, 1998, S. 69) Durch eine unterschiedliche Sozialisation (vgl. Kap. 3) bilden Frauen demnach andere Eigenschaften, Interessen und Begabungen als Männer aus, grundsätzlich besitzen sie jedoch dieselben Anlagen.

Eine Forderung des Defizitansatzes ist, dass Frauen dieselben Möglichkeiten und Räume eröffnet sowie dieselbe Macht und Privilegien zugesprochen werden wie Männern. Angestrebt wird also die Chancengleichheit von Mädchen und Frauen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Ziel ist die „Aufdeckung geschlechtshierarchischer gesellschaftlicher Machtverhältnisse und die Entlarvung der legitimatorischen Argumentationsmuster und Strategie zur Erhaltung dieser Verhältnisse“ (ebd., S.69).

Der Chancenungleichheit wird versucht durch Frauenförderungsmaßnahmen entgegenzuwirken. Durch diesen „Förderbedarf“ werden Frauen jedoch als defizitäres Geschlecht wahrgenommen. Kritisch betrachtet werden kann, dass Geschlechterverhältnisse und deren Herstellungsmechanismen dabei noch nicht beleuchtet werden.

„Ihr geringer Einbezug in Wissenschaft, das Fehlen qualifizierter Frauen, das vermeintliche Desinteresse von Frauen an technischen Berufen – dies alles erschien als Defizit: Frauen hatten, konnten, taten weniger als Männer, waren nicht „auf der Höhe der Männer.“ (Faulstich-Wieland, 1998, S.3)

Die soziale Positionierung von Frauen in unserer Gesellschaft, orientiert sich an den Männern als „Normalmitglieder“ der Gesellschaft. Frauen „[...] sollten nicht länger als Abweichung von einer Norm begriffen werden [...]“ (Wetterer, 2006, S. 19).

Sehr schnell wurde bewusst, dass diese Sichtweise den Androzentrismus reproduziert, anstatt ihn zu überwinden (vgl. Faulstich-Wieland, 1998).

2.2.3 Differenztheorie

Im Vergleich zur defizitorientierten Perspektive steht bei den Differenzansätzen der achtziger Jahre der Unterschied zwischen den Geschlechtern im Vordergrund der Forschung. Verschiedenheit wird nicht länger als Defizit gesehen, der Nachholbedarf von Mädchen und Frauen rückt in den Hintergrund. Eine wertschätzende Perspektive auf Weiblichkeit soll der Unterdrückung der Frauen entgegenwirken und sie durch ihr

„Anders-Sein“ den Männern gleichberechtigt gegenüberstellen (vgl. Nissen, 1998; vgl. auch Hartmann-Tews & Rulofs, 1998, vgl. auch Hartmann-Tews, 2006).

Faulstich-Wieland (1998, S. 3) spricht in diesem Zusammenhang von einer Umwertung und keiner Neubewertung: „Was vorher als Benachteiligung von Frauen angeprangert wurde – wie z.B. ihr Verweis auf die Hausarbeit – galt nun als Stärke, zeigte die Beziehungsfähigkeit von Frauen“.

Unterschiede in Eigenschaften, Fähigkeiten und Potentialen zwischen den Geschlechtern werden durch verschiedene Argumentation begründet. Der biologisch-ontologische Feminismus geht von Weiblichkeit als „unverwechselbarer Eigenart und naturhafter Weisheit“ (Thürmer-Rohr, 1995, S. 88) aus. Die sozialisationsbezogene Richtung geht von der „gesellschaftlich erworbenen Andersartigkeit von Frauen und der Besonderheit weiblicher Lebenszusammenhänge und –erfahrungen aus“ (Nissen, 1998, S. 71). An dieser Stelle sind vor allem die Psychoanalyse und Identitätskonzepte anzusiedeln, auf die in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen wird (ebd).

Durchaus kritisch betrachtet werden kann, dass durch den biologistischen Differenzansatz, Leistungen von Frauen, je nach sozialhistorischen Rahmenbedingungen, nicht berücksichtigt wurden. Die Sichtweise der Differenz ist in Gefahr mit dem geheimen Biologismus verknüpft zu sein (Gildemeister & Wetterer, 1992). Ein weiterer Kritikpunkt an der biologisch-ontologischen Argumentation ist die fehlende Differenzierung innerhalb einer Geschlechtergruppe sowie die Unterscheidung hinsichtlich Schicht, Klasse, kulturellem Hintergrund, Religion, Hautfarbe, etc. (vgl. Engler, 1999). Berücksichtigt werden muss, dass keine einheitlichen Erfahrungen oder Interessen aller Frauen oder auch aller Männer existieren. Darin liegt die Gefahr rollentypische Klischees zu verfestigen ohne die Unterschiedlichkeit der Frauen untereinander zu berücksichtigen (vgl. Dikertmüller, 1998).

Stand anfänglich das Sichtbarmachen von Frauen als homogene Gruppe „mit einer gemeinsamen Geschichte, gemeinsamen Problemen, gemeinsamen Eigenschaften und einer gemeinsamen Kultur“ (Bernard & Schlaffer, 1998, S.13) im Vordergrund der Frauenbewegung, findet mit der Verabschiedung der Kategorien ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ eine Differenzierung innerhalb der Genus-Gruppen statt. Die Gruppe der Frauen (und Männer) wird nicht mehr sozial und kulturell einheitlich wahrgenommen, die unterschiedliche Sozialisierung innerhalb einer Geschlechtergruppe rückt verstärkt ins

Blickfeld. Wetterer (2006) siedelt diese Entwicklung zeitlich in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts an, Becker – Schmidt & Knapp (2000) hingegen in den Neunzigern.

Aus den ersten Ergebnissen der Frauenforschung resultiert die Forderung, dass neben dem Blick auf Frauen weiterführend die Aufdeckung der Geschlechterverhältnisse in den Fokus der Frauen- und Geschlechterforschung rücken muss, da sie eine der grundlegenden gesellschaftlichen Organisationsformen darstellen. Das Geschlecht kann als Strukturkategorie als ein zentrales Gliederungsprinzip einer Gesellschaft verstanden werden (ebd.).

Wetterer (2006) fasst zusammen:

„Nicht die Differenz der Geschlechter begründet die Segregation des Arbeitsmarktes; zentral ist die Reproduktion der Geschlechterhierarchie; zentral ist Geschlecht als sozialer Platzanweiser, der die ungleiche Positionierung von Frauen und Männern nicht nur in der Berufswelt präformiert“ (S. 20).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen wie Geschlecht konstruiert wird und welche Wege es aus der Herstellung von Geschlechterdifferenzen bzw. auch aus den wissenschaftlichen Konzepten der Herstellung von Geschlechterdifferenzen gibt.

2.2.4 De-/Konstruktion von Geschlecht

Geschlecht ist „nicht etwas, was wir ‚haben‘ oder ‚sind‘, sondern etwas, was wir tun“ (Hartmann-Tews & Rulofs, 1998, S. 78). Entwickelt vor dem Hintergrund von soziologischen Analysen zu Transsexualität, spricht das Konzept des DOING GENDER davon, dass Geschlecht durch institutionelle Arrangements, wie getrennte Umkleidekabinen, Toiletten,... formelle Angaben wie Namen, Anredeform,... optische und akustische Inszenierungen wie Haarlänge, Körperpflege, Sprechstil, Stimme,... und durch tägliche Interaktion hergestellt wird (vgl. Güting, 2004).

„Interaktion entsteht zwangsläufig immer dann, wenn Personen physisch präsent sind und sich wechselseitig wahrnehmen und aufeinander reagieren (können). [...] Interaktion stellt einen formenden Prozess eigener Art dar, weil er Zwänge impliziert, in welche die Akteure involviert sind und denen sie nicht ausweichen können. Einer dieser Mechanismen ist der Zwang zur kategorialen und individuellen Identifikation der Identifikationsteilnehmer – und genau dabei wird Geschlechtszugehörigkeit zentral“ (Gildemeister, 2004, S. 133)

Der DOING GENDER Ansatz ergänzt das „SEX (biologisches Geschlecht) and GENDER (soziales Geschlecht) Modell“ durch SEX-CATEGORY: die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht im Alltag (vgl. Dikertmüller, 1998, vgl. auch Gildemeister, 2006).

Jede interaktive Herstellung von Geschlecht beruht auf dem Wissen um und Inszenieren von stereotypen weiblichen und männlichen Verhaltensweisen und Handlungsmustern. Durch Klassifizierungen und Typisierungen werden asymmetrische Geschlechterarrangements in Beruf und Familie, in Politik und Wissenschaft permanent neu konstruiert und reproduziert (vgl. Wetterer, 2004). Geschlechterdifferenzen existieren also nicht als feststehende Größen, sondern sie werden in sozialen Beziehungen und unterschiedlichen Lebenslagen immer neu hervorgebracht.

Geschlechterstereotype enthalten also „sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern“ (Eckes, 2006, S. 165) Frauen werden häufiger „Wärme oder Expressivität“ zugeschrieben und Männern häufiger „Kompetenz oder Instrumentalität“ (ebd., S. 166). Die Ursache dafür besteht in den tradierten sozialen Rollen, die beiden Geschlechtern zugeschrieben werden: Familie- und Berufsrollen mit niedrigem Status sind typisch für Frauen, Ernährerrolle und Berufsrollen mit hohem Status typisch für Männer (vgl. Eckes, 2006). Geschlecht kann demnach als Kriterium für den Platz in einer sozialen Ordnung verstanden werden (vgl. Brückner, 2004, vgl. auch Wetterer, 2006).

Untersuchungen zeigen, dass Geschlechterstereotype kulturübergreifend und auch über die Zeit recht stabil sind. Nach Eckes (2004) haben Frauen begonnen sich in den letzten 30 Jahren vermehrt „männliche“ Merkmale zuzuschreiben. Bei Männern hingegen ist keine entsprechende Veränderung feststellbar. In Kapitel 4 werden stereotype Attributs- und Verhaltenszuschreibungen in der Bewegungssozialisation von Mädchen erneut aufgegriffen.

In Abbildung 2 beschreiben Williams und Best (1990) stereotype weibliche und männliche Eigenschaften:

Stereotype maskuline Eigenschaften		
anmaßend abenteuerlustig aggressiv aktiv dominant egoistisch ehrgeizig einfallsreich emotionslos entschlossen erfinderisch ergreift die Initiative ernsthaft faul fortschrittlich	grausam grob hartherzig klar denkend kräftig kühn laut logisch denkend maskulin mutig opportunistisch rational realistisch robust selbstbewusst	selbstherrlich stark stur tatkräftig unabhängig überheblich unbekümmert unerschütterlich unnachgiebig unordentlich unternehmungslustig weise
Stereotype feminine Eigenschaften		
abergläubisch abhängig affektiert attraktiv charmant einfühlsam emotional	feminin furchtsam gefühlvoll geschwätzig liebvoll milde neugierig	schwach sanft sexy träumerisch unterwürfig weichherzig

Abbildung 2: Stereotype Eigenschaften, die übereinstimmend in mindestens 20 oder 25 untersuchten Staaten genannt wurden (Williams und Best 1990 zit. n. Oberpichler, 2004).

An den angeführten Beispielen wird deutlich, dass Geschlecht meist benutzt wird, um Menschen auf bestimmte Klischees zu reduzieren. In der Gesellschaft vorherrschende Normen werden durch Wiederholung ver- und bestärkt. Das Konzept des DOING GENDER hebt gleichzeitig auch unsere aktive Beteiligung an der Herstellung von Geschlechtsidentität hervor (vgl. Rendtorff & Moser, 1999).

Faulstich-Wieland (1998, S. 8) sieht in der Dekonstruktion der Differenzen und der „Re-Konstruktion ihrer Herstellungsmodi“ eine neue Perspektive für feministische Forschung. „Die Kategorie Geschlecht als soziales Merkmal wird so lange für Menschen beiderlei Ausprägung Eingrenzungen und Verhinderungen bringen, solange sie die dominante Klassifizierungskategorie darstellt“ (ebd.). Daraus ergibt sich die Frage, ob und wie festgeschriebene Rollentypisierungen und die selbstverständliche Einteilung der Welt in

zwei Geschlechter und damit verbundenen Macht- und Hierarchieverhältnisse verändert werden können. Lorber (2004) spricht von einem UNDOING GENDER und der Bewusstwerdung über die Konstruktion der Geschlechterverhältnissen als Gegenstrategie.

Mit Butler rückt die Möglichkeit der Dekonstruktion von Geschlecht in den Vordergrund der feministischen Forschung. In ihren Arbeiten „Das Unbehagen der Geschlechter“ („Gender trouble“) und „Körper von Gewicht“ („Bodies that matter“) kritisiert Butler die kulturelle Konstruktion einer Identität „Frau“ und stellt die Dualität „Frau-Mann“ in Frage: Sie fordert dazu auf Verwirrung innerhalb unseres strikt binären Systems, das nur zwei Geschlechter akzeptiert, zu stiften um auch Intersexuellen, Schwulen, Lesben, Bi- und Asexuellen sowie Transgender einen Platz einzuräumen. Butler rückt auch die Kategorien Klasse und Rasse in den Blick der Forschung. Für die feministische Theoretikerin werden gesellschaftliche Machtverhältnisse durch Heteronormativität und den Zwang zur Heterosexualität stabilisiert. Butler möchte mit ihrem Forschungsansatz auf die Bedeutung der sexuellen Orientierung für die gesellschaftliche Ordnung aufmerksam machen. Eine besondere Form des Dekonstruktivismus beschreibt die von Butler mitentwickelten „Queer-Theory“, auf die in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird (vgl. Butler, 1991, 1995).

Kritisch betrachtet werden kann die Alltagstauglichkeit von Butlers Theorie. In der Regel ordnen wir Menschen unbewusst und selbstverständlich einem Geschlecht zu. Wie Dikertmüller (1998, S. 87) deutlich macht, verunsichert uns nichts mehr, „als nicht zu wissen, ob uns ein Mann oder eine Frau, ein Mädchen oder ein Junge gegenübersteht“.

2.3 Von der Frauenförderung zur Gleichstellungspolitik

Da die vorliegende Arbeit als eine Frauenförderungsmaßnahme verstanden werden kann, wird in diesem Kapitel die politische Gleichstellungsstrategie Gender Mainstreaming, aufgegriffen. Die Schule stellt als Sozialisationsinstanz eine Plattform dar, um Mädchenförderungsmaßnahmen durchzuführen. Gender Mainstreaming sollte diesbezüglich als Rahmenmaßnahme für die Unterrichtsgestaltung herangezogen werden (vgl. Kap. 5.1).

Frauenförderung als Gleichstellungspolitik setzt nach Cordes (2004, S. 715) im Wesentlichen an drei Problembereichen an: Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Unterstützung beim Zugang zu männerdominierten Bereichen und Erhöhung des

Frauenanteils in Führungspositionen. Für den Sport beispielsweise bedeutet dies in erster Linie Mädchen und Frauen die Zugänge zu allen Bereichen des Sports zu ermöglichen (vgl. Dahmen, 2006).

Stellt Frauenförderung einerseits eine erste wichtige Maßnahme in der Gleichstellung von Frauen dar, wird seitens der Frauen- und Geschlechterforschung doch auch Kritik an diesem Versuch laut.

„Frauenförderung reproduziert [...] tradierte geschlechts- spezifische Zuschreibungen, etwa wenn sie als Erleichterung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf stillschweigend voraussetzt, dass es auch bis auf Weiteres die Frauen sein werden, die das leidige Vereinbarkeitsproblem haben“ so Wetterer (http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf).

Außerdem setzt Wetterer (2005) fort, tendiert Frauenförderung dazu; „[...] vermeintliche Defizite und ‚Behinderungen‘ auf Seiten der Frauen abbauen zu wollen, statt die Strukturen der Geschlechterverhältnisse in den Blick zu nehmen [...]“ (vgl. http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf). Die Frauen- und Geschlechterforschung fordert daher den Blick verstärkt auf strukturelle Diskriminierungen zu legen sowie die Verhältnisse selbst zu verändern und neu zu gestalten (vgl. Cordes, 2004). Im Sport bedeutet dies, Gleichstellungsziele in die allgemeine Sportentwicklung und –organisation zu integrieren (vgl. Dahmen, S. 312).

Für den Schritt von der Frauenpolitik hin zu einer umfassenden Gleichstellungspolitik, kann die von Frauen- und Geschlechterforschung untersuchten sozialen Mechanismen der Herstellung und Institutionalisierung von geschlechtlichen Differenzierungen und Hierarchien herangezogen werden.

2.3.1 Ziele und Strategien von Gleichstellungspolitik

Nach Cordes (2004) verfolgt Gleichstellungspolitik im Wesentlichen zwei Ziele:

„Zum einen soll die Diskriminierung von Frauen als Ursache der ungleichen Lebensverhältnisse von Frauen und Männern beseitigt werden; zum anderen sollen die sozialen Folgen dieser Ungleichheit beseitigt und gleiche Lebenschancen wie gleiche Teilhabe von Frauen an den gesellschaftlichen Ressourcen erreicht werden“ (ebd., S. 712).

Frauenförderung und Gleichstellungspolitik unterscheiden sich in einigen Aspekten und stellen gleichzeitig auch Strategien dar, die sich gegenseitig ergänzen. Im Vergleich zur Frauenförderung geht politische Gleichstellung alle Beteiligten an und wird nicht

ausschließlich an spezifisch Zuständige delegiert. Zudem setzt Gleichstellungspolitik in allen Handlungsfeldern einer Organisation an und nicht erst dort, wo Diskriminierungen offensichtlich sind. Außerdem werden „Frauen wie Männer als Gestaltende und als Betroffene hierarchischer Geschlechterverhältnisse berücksichtigt“ (Dahmen, 2006, S. 315).

Seit Mitte der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts setzt im politisch-öffentlichen Bereich die geschlechterpolitische Veränderungsstrategie Gender Mainstreaming an auf das nachfolgend näher eingegangen wird.

2.3.1.1 Gender Mainstreaming [GM]: Entstehung, Definition und Perspektiven

GM wurde 1985 auf der 3. Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi vorgestellt und nach der Weltfrauenkonferenz in Peking 1995, in der Europäischen Kommission als verpflichtende Strategie zur Gleichstellung aufgegriffen. Verankert wurde GM im 1997 beschlossenen und seit 1999 geltenden Amsterdamer Vertrag (vgl. Rust, 2003). Laut Europarat ist GM „die (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung grundsatzpolitischer Prozesse, mit dem Ziel, eine geschlechtsbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle normalerweise an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubringen“ (Tanzberger, 2006, S. 129 nach <http://www.imaggendermainstreaming.at/cms/imag/content.htm?channel=CH0133&doc=CMS1060357834963>).

Sichergestellt werden soll, dass die Geschlechterfrage, von der Planung bis hin zur Überprüfung von Maßnahmen, als integraler Bestandteil in den „Hauptstrom“ der Politik einbezogen wird (vgl. Cordes, 2004).

GM fordert dazu auf, die unterschiedlichen Lebenssituationen und Zugangsbedingungen von Mädchen und Frauen wie von Jungen und Männern zu berücksichtigen. Für den Sport bedeutet dies auf struktureller Ebene „eine geschlechtsspezifische Quotierung zur Besetzung von Gremien“ (Dahmen, 2006, S. 315). Sowohl in Führungsgremien als auch in Verbandsgremien sind Frauen nach wie vor unterrepräsentiert. Auf inhaltlicher Ebene impliziert GM, dass geschlechtsspezifische Aspekte in zielgruppengerechten Angeboten, Aus- und Fortbildungen, Jugendarbeit, Mobilisation von Ehren- und Hauptamtlichen, in Arbeitsplatzgestaltung und Sportstättenbau berücksichtigt werden (ebd.). Als Top-Down-Strategie ist besonders die oberste Führungsebene in die Pflicht genommen. Ziel ist es die Chancenungleichheit zwischen den Geschlechtern zu beseitigen und die gleichberechtigte Partizipation und Repräsentation von Mädchen/Frauen und

Jungen/Männern zu fördern. Ressourcen, wie Geld, Raum und Zeit sollen gerecht zwischen den Geschlechtern verteilt werden (vgl. Tanzberger, 2006).

Wie Gender Mainstreaming im Unterricht umgesetzt werden kann und welche Unterrichtsprinzipien aus der Strategie heraus entstanden sind, wird in Kapitel 6 diskutiert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Gelingen der Strategie GM stark von der „Gender-Kompetenz“, also dem sensiblen Umgang mit der Gender-Problematik, der (politischen) AkteuerInnen abhängig ist (Stiegler, 2000; zit. n. Cordes, 2004, S. 716). Das strukturverändernde Potential von GM wird dahingehend von einigen Autorinnen in Frage gestellt (vgl. http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf).

2.4 Relevanz für die vorliegende Arbeit

Inzwischen ist das Verständnis von Geschlecht als kulturelle Konstruktion selbstverständlicher Ausgangspunkt der sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Der historische Rückblick wurde vorgenommen, um die soziale und kulturelle Entwicklung der Benachteiligung von Frauen besser zu verstehen.

Ziel dieser Arbeit ist nicht, die Unterscheidung zwischen den Geschlechtern aufzuheben bzw. ein Geschlecht ins andere zu überführen, sondern die aus der Sicht vieler Frauen (und einigen Männern) als nicht befriedigend wahrgenommene Position der Frau in der westlich-europäischen Gesellschaft zu thematisieren. Die vorliegende Arbeit möchte die Zuschreibungen der Gesellschaft (deren Teil die Frauen auch selbst sind, also auch die Selbstzuschreibungen) an Frauen aufgreifen, um in Folge den Pool an Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und somit die Position von Mädchen und Frauen zu stärken.

Vom Arbeitsansatz her nimmt die Verfasserin dieser Arbeit einen Standort ein, der die Positionen des Defizitansatzes, des Differenzansatzes und des dekonstruktivistischen Ansatzes der Frauen- und Geschlechterforschung zu berücksichtigen versucht.

Wie die nachfolgenden Kapitel erläutern sollen, werden Sozialisationsbedingungen für Mädchen im Gegensatz zu denen von den Jungen als benachteiligend und defizitär deklariert. Die Ausgangslage für die vorliegende Arbeit ist, „daß [sic] die Sport- und Bewegungssozialisation von Mädchen und jungen Frauen im Vergleich zu den Möglichkeiten, die junge Männer erhalten, Defizite aufweist“ (Hartmann-Tews & Rulofs,

1998, S. 77). Daraus ergibt sich der Bedarf nach einer expliziten Förderung von Mädchen. Gieß-Stüber (1998, S. 91) fordert dazu auf, die Ungleichheit der Chancen der Geschlechter im Sportalltag zu erkennen, „Nutzungschancen' und Entfaltungsmöglichkeit individueller Potentiale für Mädchen und Jungen“ zu pädagogischen Zielen zu erklären. Dem Defizitansatz liegt also ein Nachholbedarf von Mädchen und Frauen in bestimmten, ihnen bisher weniger zugänglichen Bereichen zugrunde. Die Arbeit greift im Besonderen die „Raumnahme“ von Mädchen auf und behandelt demnach einen Bereich, in dem Mädchen aufgrund von geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen Einschränkungen erfahren.

Mit dem Begriff der „Stärkung“ rückt der Differenzansatz in den Vordergrund. Die Differenztheorie bildet eine wichtige Grundlage für mädchenparteiliche Arbeit in Schulen und Vereinen (vgl. Dikertmüller, 1998). Pädagogische Konzepte, „die unter frauen- und mädchenparteilichen Prämissen emanzipatorische Bewegungsangebote für Mädchen und Frauen beinhalten“ (Hartmann-Tews & Rulofs, 1998, S. 77) zählen zu den wichtigen Theoriegrundlagen der Frauenforschung (vgl. auch Gieß-Stüber, 1996). Auf der inhaltlich-praktischen Ebene wird die Arbeit dieser Forschungsposition insofern gerecht, als Tanz generell den „typisch weiblichen“ Ausdrucksformen zugeschrieben wird. Mit Mädchen den Bewegungsbereich Tanz aufzugreifen, knüpft an ihren Stärken und Bewegungserfahrungen an. Anzumerken ist hier, dass die Sportpraxis von Frauen durchaus differenzierter ist, als es Stereotype vermuten lassen.

Auf der methodischen Ebene, also der Übungsauswahl und Vermittlung, wird dekonstruktivistisch gearbeitet. Wie Bilden (1991, S. 294) feststellt, „arbeiten wir permanent an der Produktion der Geschlechterverhältnisse mit“. Gerade im Sozialsystem Sport wird „aufgrund der Körperzentriertheit [...] allzu leicht eine natürliche Ordnung zwischen den Geschlechtern als erwiesen angesehen“ so Hartmann-Tews (2006, S. 50). Durch die Art der Präsenz von SportlerInnen in den Medien, die Inszenierung von sportlichen Leistungen und Erfolg, des Körpers und des Aussehens wird das Wissen um Geschlechterstereotypen vorangetrieben (ebd.). Im Sinne des Dekonstruktivismus geht es daher in der pädagogischen Arbeit u. a. darum, eingefahrene Geschlechterverhältnisse kreativ zu erschüttern. Anstelle von Tanzformen, die vorherrschende Geschlechterstereotype tendenziell verstärken (z.B. klassisches Ballett), werden in dieser Arbeit Bewegungsformen gewählt, die dazu auffordern nicht rollenkonforme und damit persönlichkeitsweiternde Handlungsmuster zu erproben (z.B. Contact Improvisation).

Im folgenden Kapitel wird die Sozialisationstheorie knapp besprochen, um eine ergänzende Perspektive in die theoretischen Überlegungen einzubringen. Aufgrund der Themenwahl der vorliegenden Arbeit, ist im Besonderen die Körper- und Bewegungssozialisation von Mädchen relevant.

3 Sozialisation

In diesem Kapitel wird anhand von Sozialisationstheorien knapp erläutert, wie ein Kind zu einem Mädchen oder einem Jungen wird und inwiefern sich die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Körper- und Bewegungssozialisation auf die Präferenzen des körperlichen Ausdrucks und die Rauman eignung auswirkt. Auf die Konsequenzen in der Wahl der Bewegungs- und Sportangebote wird in Kapitel 6 näher eingegangen. Die Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter ist in Sozialisationsprozessen verankert und wird durch sie fortgeschrieben und kann eben auch durch soziale Prozesse verändert werden. Der Platz eines Individuums in der Gesellschaft und die daraus resultierenden sozialen Chancen dürfen demnach nicht als unabänderliches Schicksal bzw. natürliche Zuweisung interpretiert werden (vgl. Kugelman, 1999).

Sozialisation wird in dieser Arbeit im Sinne vom systemtheoretisch-ökologischen und reflexiv-handlungstheoretischen Ansatz gedacht. Womit einerseits die Rolle von institutionell-gesellschaftlichen Bedingungen bei der Sozialisation, sowie andererseits die Ebene der Interaktion berücksichtigt wird (vgl. Nestvogel, 2004). Im Gegensatz zur frühen Sozialisationsforschung, wird das Subjekt nicht länger als Randvariable betrachtet. Zur näheren Auseinandersetzung ist es notwendig, verschiedene Strukturen einer Gesellschaft zu betrachten (vgl. Hagemann-White, 1984; vgl. auch Bilden, 1991).

Eine Anordnung folgender Unterkapitel wird vorgenommen: In Kapitel 3.1 erfolgt eine Annäherung an die Begriffe Sozialisation und geschlechtsspezifische Sozialisation. Kapitel 3.2 beschreibt die Grundlagen der weiblichen Sozialisation, im Besonderen die Aspekte der Körper- und Bewegungssozialisation von Mädchen.

3.1 Zum Begriff Sozialisation

Aus sozialisationstheoretischer Sicht ist gesellschaftliche Wirklichkeit sozial konstruiert und somit durch unser Handeln und Verhalten bestimmt. Die Ausgangsbedingungen für beide Geschlechter sind von Geburt an unterschiedlich und werden durch eine geschlechtsspezifische Sozialisation oft verstärkt. Die Frauen- und Geschlechterforschung hat vermeintlich geschlechtsneutrale Sozialisationstheorien aufgegriffen und geschlechtsspezifisch analysiert.

Die Soziologin Hagemann-White (1984, S. 78) formte den Begriff der „Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System“. Damit möchte sie auf die alltagstheoretische Grundannahme, dass in unserer Gesellschaft vorrangig zwischen zwei

Geschlechtern unterschieden (und erzogen bzw. sozialisiert) wird, aufmerksam machen. Nur „Frau“ und „Mann“ werden selbstverständlich als Geschlechter begriffen. Sie verweist in ihrer Analyse darauf, dass Zweigeschlechtlichkeit (ebenso wie das Geschlecht) sozial und kulturell geprägt ist. Nach Hirschauer (1996, S. 242) existiert „die Zweigeschlechtlichkeit [...] als ein komplexes Klassifikationssystem, das Gesellschaftsmitglieder in allen Situationen und ihr Leben lang in zwei Kategorien unterscheidet. Die Geschlechtsunterscheidung ist eine permanent stattfindende soziale Praxis, die ein Wissenssystem produziert“.

Nach Hurrelmann (1993, S. 14) wird Sozialisation als „... Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren“. Sozialisation kann demzufolge als Interaktionsprozess zwischen Personen und ihrer sozialisatorischen Umwelt im Kontext der jeweiligen Kultur betrachtet werden, als der Prozess, in dem sich Menschen über die Verinnerlichung von Werten und Normen, Sitten und Gebräuchen in die Gesellschaft integrieren. Wie im Folgenden gezeigt wird, erfolgt Sozialisation geschlechtsspezifisch.

3.1.1 Geschlechtsspezifische Sozialisation

Im Zuge des Sozialisationsprozesses erwirbt jede Person selbstreflexiv und selbstbildend eine GENDER-Identität. Geprägt ist diese durch kulturell vermittelte Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Bilden 1991; vgl. auch Faulstich-Wieland, 1995, vgl. auch Scheffel, 1996). Wesentliche Bestandteile von Identität sind das Wissen über die eigene Person (Selbstkonzept), die Wertung der eigenen Person im Verhältnis zu den Normen und Wertesystemen der Gemeinschaft (Selbstwert) und die subjektive Überzeugung auf Lebensumstände beeinflussend einwirken zu können anstatt fremdbestimmt zu sein (Kontrollüberzeugung). Identität erlaubt es also, Grenzen zwischen sich und den anderen zu erkennen und zu ziehen. Diese subjektiven Größen, bestimmen Verhalten und wirken in konkreten Lebenssituationen (vgl. Hausser 1995; Erdmann 1998; zit. n. Cabrera-Rivas, 1998, S. 54).

Der Begriff Geschlechtersozialisation umfasst das Erlernen von Geschlechterrollen und Finden von Geschlechteridentitäten. Nach Rendtorff (1999, S. 78) meint geschlechtsspezifische Sozialisation „die Wege und Beeinflussung und Prägung eines Individuums hinsichtlich seiner Auseinandersetzung mit der von Seiten der Gesellschaft vorgegebenen Geschlechterordnung, den Plätzen für Mann und Frau, den Erwartungen

an Weiblichkeit und Männlichkeit“. Daraus kann eine teilweise Offenheit in der Entwicklung und im Ausgang der individuellen Sozialisation abgeleitet werden. Eine Prägung kann also nicht als einseitige betrachtet werden, die aktive Beteiligung des Individuums am Sozialisationsprozess wird betont (vgl. Rendtorff, 1999; vgl. auch Nissen, 1998; vgl. auch Nestvogel, 2006).

Dennoch dürfen die Rahmenbedingungen der jeweiligen Gesellschaft nicht unberücksichtigt bleiben. Rendtorff (1999, S. 77) ist der Meinung, dass persönliche Spielräume in einer „kulturell so nachhaltig durchstrukturierten Sphäre wie der Geschlechterordnung nur begrenzt zur Verfügung stehen“. Nissen (1998, S. 21) führt Rendtorffs Überlegungen weiter aus, indem sie auf ein Spannungsverhältnis zwischen der Möglichkeit sich individuell zu verhalten und den „gesellschaftlichen Anforderungen, die auf Anpassung und Normierung ausgerichtet sind“ verweist.

Sozialisationsinstanzen, wie z. B. Kindergarten, Schule, Sportverein, Familie, FreundInnen, Arbeitsverhältnisse, Medien und Werbung tragen dazu bei, Menschen einen „weiblichen“ oder „männlichen“ Platz in unserer Gesellschaft zuzuweisen. Im Laufe eines Sozialisationsprozesses erfahren und verinnerlichen wir eine Fülle von Informationen über geschlechterspezifische Rollenbilder. Diese Stereotype enthalten Vorstellungen und Meinungen zu geschlechtstypischen Eigenschaften und transportieren gleichzeitig Bewertungen (vgl. Kugelmann, 1999).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Autorinnen von einem Sozialisationsbegriff sprechen, der sowohl die Ebene gesellschaftlicher Normen und Werten als auch jene der individuellen Aneignung mit einbezieht. Sozialisation kann als Prozess der Vergesellschaftung und Individuation zugleich - im Spannungsfeld zwischen Anpassung und Selbstbestimmtheit - verstanden werden.

Folgend wird der Frage nachgegangen, wie soziale und gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und Erfahrungen die Geschlechtsidentität sowie das Körper- und Selbstbild von Mädchen prägen. Im Weiteren soll gezeigt werden, dass aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation die Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten von Mädchen eingeschränkter sind, als jene von Jungen.

3.2 Ausgewählte Aspekte der Körper- und Bewegungssozialisation von Mädchen

Bei der Konstruktion von Geschlecht kommt dem Körper eine besondere Bedeutung zu. Der Körper als sozialer Körper, ist Träger von kulturellen Symbolen und Elementen der jeweiligen Gesellschaft. In ihn „werden Symbolisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit eingeschrieben“ (Faulstich-Wieland, 1995, S. 76, vgl. auch Butler, 1991).

Das biologische und soziale Geschlecht manifestiert sich primär am Körper. Geschlechterrollen bzw. -stereotype werden über den Körper produziert und kommuniziert. Körpersozialisation führt demnach zur konkreten Verkörperung von Weiblichkeit. Aussagen darüber wie ein (idealer) weiblicher Körper zu sein und zu funktionieren hat, beeinflussen, wie er dargestellt und wahrgenommen wird (vgl. Mrazek, 2006).

Nach Blanke (1995, S. 110) entwickeln sich Körper „individuell-lebensgeschichtlich und historisch gesehen“. Die Autorin betont „die gesellschaftliche Vermitteltheit dieser Entwicklung: der ‚Körper‘ kann sozusagen als Schnittstelle zwischen Gesellschaft und Individuum gesehen werden“ (ebd.). Das Körperbild, das ein Mensch von sich selbst hat, ist nicht nur von subjektiven Gefühlen bestimmt, sondern auch stark abhängig von Einstellungen und Bewertungen der Umwelt. Leibliche Folgen haben auch stereotype Zuschreibungen, wie männlich zu aktiv, stark, munter und grobmotorisch sowie weiblich zu rezeptiv, schwach und feinmotorisch. Das weibliche Körperideal ist schlank, zart und feingliedrig (vgl. Bilden 1991; vgl. auch Rendtorff, 1999). Im Vergleich zum männlichen Körperkonzept, dass sich durch den perfekt funktionierenden, kraftvollen Körper auszeichnet, erscheint der Frauenkörper minder bewertet und als Abweichung von der Norm (vgl. Sobiech, 1994).

Auch Kugelman (1999, S. 65) stellt fest, dass „[...] weibliche Körpermerkmale im Vergleich zu männlichen oft als defizitär und damit als negativ [wahrgenommen werden]: Frauen sind kleiner, schwächer, haben weniger Muskelquerschnitt – und haben jede Menge ‚Problemzonen‘“. Unter Körperidealen werden äußere Merkmale verstanden, die gesellschaftlich positiv bewertet werden. Die Orientierung an Körperidealen kann dazu führen, dass sich die Individuen in ihrer Einzigartigkeit nur schwer annehmen können (vgl. Kugelman, 1999). Im Vergleich zu Männern, die sich stärker über ihr subjektives Handeln definieren, rückt bei Frauen das äußere Erscheinungsbild in den Vordergrund (vgl. Sobiech, 1998). Die Diskrepanz zwischen Idealvorstellungen vom Frauenkörper und

dem realen Frauenkörper, löst bei Mädchen schon recht früh eine tendenzielle Unzufriedenheit mit ihrem Körper aus (vgl. Wortberg, 1997).

„Die ambivalenten Wünsche, sowohl den gesellschaftlichen Schönheitsidealen zu entsprechen als auch die Ich-Identität zu entwickeln und zu erleben, bestimmen laufend unsere Handlungen [...]“ (Titze, 1993, S. 188).

Es wird suggeriert, dass Frauen selbstbestimmt und eigenverantwortlich über ihren Körper verfügen können, passen sie sich allerdings den herrschenden Weiblichkeitsbildern nicht an, äußert sich dies häufig in dem Gefühl versagt zu haben (vgl. Sobiech, 1994).

Das Verhältnis zum Körper hat oft Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und umgekehrt. Rendtorff (1999) verweist darauf, dass bereits die Verschiedenheit in der morphologischen Erscheinung des Körpers, eine unterschiedliche Körperwahrnehmung bei Mädchen und Jungen mit sich bringt. Während dem männlichen Genital symbolisch in unserer Kultur Stärke und Raumaneignung (durch das „Eindringen“ beim Sexualakt) zugesprochen wird, liegt die Vorstellung des weiblichen Genitals meistens im Körperinneren (edb.).

Quinten (1994, S. 72) stellt fest, dass „(...) die menschliche Bewegung [...] wesentlich an der Identitätskonstitution beteiligt (...)“ ist. Sobiech (1994, S: 9) geht davon aus, dass in unserer Gesellschaft vorrangig die Geschlechtszugehörigkeit „Begrenzungen und Chancen zur Entfaltung individueller Körper-, Bewegungs- und Handlungsspielräume“ bedingt. Geschlechtsspezifische Bilder in Bezug auf Körper, Ausdruck, Gestik, Haltung und Bewegung beeinflussen demnach die Identitätsentwicklung von Kindern hin zu weiblichen oder männlichen Menschen. Lorenz und Stein (1988, S. 14, zit. n. Gieß-Stüber, 2006, S. 99) beschreiben das Bewegungslernen als das „Medium für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Kindes“. Ihre Umwelt eignen sich Kinder durch Bewegung aktiv an. „Bewegungen werden vom Körper ausgeführt, modellieren ihn und bilden sich im und am Körper ab“ (Blanke, 1995, S. 114). Körper, Bewegungs- und Persönlichkeitsentwicklung sind kaum voneinander trennbar (vgl. Palzkill, 1990). Bewegung bietet immer auch Gelegenheit sich in Geschlechterrollen zu inszenieren und ist Teil des Sozialisationsprozesses eines Menschen.

In den ersten sieben Lebensjahren finden sich in der Fachliteratur keine geschlechtsspezifischen Unterscheidungen in der motorischen Entwicklung von Kindern.

Dass sich Kinder jedoch in einem zweigeschlechtlich strukturierten System verorten, zeigt sich sehr früh. Welche Assoziationen und welches inhaltliche Interesse Mädchen und Jungen mit offenen Bewegungsaufgaben verknüpfen, differiert bereits ab dem Kindergartenalter. Geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich in der Deutung von Gegenständen, bei Spielpräferenzen sowie im Raumverhalten. Die Differenzen werden sozialisationsbedingt erklärt (vgl. Gieß-Stüber, 2006).

Während es Mädchen in der Kindheit noch eher möglich ist sich von erwarteten Rollenbildern zu distanzieren, führen steigende Erwartungshaltung und Anpassungstendenzen an das „weibliche“ Verhalten ab der Pubertät zu Begrenzungen ihrer Körper und Bewegungsräume. Mit verstärkt einsetzender Sexualisierung wird der Körper zum Objekt der Begierde. Mädchen sollen sich nun wie „richtige Mädchen“ und nicht wie „halbe Jungen“ benehmen (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 37). Jugendliche beginnen ihren Körper und ihre Bewegungsmuster noch stärker in ihrer Geschlechtsidentität als Frau oder Mann wahrzunehmen. Der Übergang vom „asexuellen Kind zur sexuellen Frau ist kein kontinuierlicher, harmonischer Wachstumsprozeß [sic], sondern ein Weg voller traumatischer Brüche, Ängste und Abwehr“ (vgl. Hagemann-White, 1984; zit. n. Rose, 1992a, S. 73).

Besonders im Bereich des Sports fühlen sich Mädchen und junge Frauen fast unauflösbaren Ambivalenzen mit der positiven Besetzung des sportlich funktionellen Körpers und der mit der Geschlechtsreife erwarteten weiblichen Körperinszenierung ausgesetzt (vgl. Sobiech, 1991; vgl. auch Kugelman, 1999). Die geringe Sportbeteiligung von Mädchen im Alterssegment zwischen 13 und 18 kann unter diesem Aspekt gesehen werden. Während im Kindesalter von 108 Studien 81% zu Ungunsten der Mädchen ausfallen, sind es im Jugendalter gar 96% (vgl. Burrmann, 2006, nach Sallis, Prochaska & Taylor, 2000). Eine Ausnahme bildet nach Sobiech (1994, S. 329) der Vereins- und Schulsport, indem sich die Mädchen noch von der „typischen Mädchenrolle“ distanzieren können. Ambivalenzen, denen die Mädchen diesbezüglich ausgesetzt sind, werden in Kapitel 6 erneut aufgegriffen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Eltern, ErzieherInnen und andere Bezugspersonen unterschiedlich mit Mädchen und Jungen umgehen und sie anders wahrnehmen bzw. ihr Verhalten unterschiedlich bewerten. Im Hinblick auf Körper und Bewegungsaktivitäten werden Mädchen und Jungen unterschiedlich sozialisiert. Dies hat Konsequenzen für Identifikations- und Erfahrungsmöglichkeiten. Mädchen durchlaufen in

der Regel eine bewegungsärmere Sozialisation als Jungen, was in Folge Auswirkungen auf das Raum-Aneignungsverhalten von Mädchen hat (vgl. Nissen, 1998).

Im Laufe ihrer Sozialisation erfahren Mädchen einschränkende Momente. Mädchen müssen z. B. mehr im Haushalt mithelfen als Jungen, wodurch sich ihrer freie Zeit reduziert und sie sich tendenziell häufiger im häuslichen Bereich aufhalten (vgl. Nissen, 1990). Sie lernen sich klein und schmal zu machen, wenig Raum in Anspruch zu nehmen und erfahren welches Verhalten sich für ein Mädchen gehört (z. B. zusammengehaltene Beine, eng am Körper gehaltene Arme) bzw. welches Verhalten für ein Mädchen unangemessen ist (z. B. wild sein, raufen...) (vgl. Scheffel & Sobiech, 1991). Ebenso werden die Mädchen mit Gegebenheiten konfrontiert, die ihrer Raumausdehnung Schranken setzen, wie z. B. die Angst der Eltern vor sexueller Belästigung und Übergriffen gegen ihre Töchter (ebd.; vgl. auch Nissen, 1990). Gewalt und Übergriff sind also „als zentraler Bestandteil der Sozialisation von Mädchen, nicht nur mit der individuellen, sondern auch mit der kollektiven Bewegungs- und Körpergeschichte von Frauen in Verbindung zu setzen“ (Palzkill, 1994, S. 171).

Wie Mädchen Räume nützen, wie sie Räume aneignen, was unter Raumaneignung in dieser Arbeit verstanden wird und welche Raumbegriffe für die Arbeit relevant sind, wird im folgenden Kapitel besprochen.

4 Räume und Raumaneignungsverhalten von Mädchen

„Der Aspekt ‚Raum‘ spiegelt auf ganz besondere und deutliche Weise die Hierarchie zwischen Menschen im Allgemeinen und zwischen den Geschlechtern im Besonderen wider“ (Keller, 1995, S. 127).

Grundlage für die Arbeit bildet die Annahme, dass eine Interaktion zwischen Individuum und Raum besteht. Im Folgenden werden unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge zum Konzept „Raum“ vorgestellt.

Raum ist ein komplexer, vieldiskutierter Begriff in den verschiedenen wissenschaftlichen Forschungsfeldern. Wir sprechen von physischen und sozialen Räumen, privaten und öffentlichen Räumen, Außen- und Innenräumen, von Handlungsräumen, von architektonischen und geografischen Räumen, von fiktiven und abstrakten Räumen, von Kunst- und Gedankenräumen, von Angsträumen, von pädagogischen Räumen, von Körper- und Bewegungsräumen, von Übergangs- und Zwischenräumen oder von der Leere. Menschen sind immer von Raum umgeben. Räume sind durch Grenzen konstruiert. Sie erzeugen, gestalten und ordnen Beziehungen. Es gibt viele Möglichkeiten Raum (ein)-zu-nehmen, Raum zu geben, ihn zu verändern, zu formen, zu verdichten, zu gestalten, zu verlassen oder ihn in Bewegung zu versetzen. Durch die Sinne und durch Bewegung wird Raum verinnerlicht und verkörpert (vgl. Liebau & Miller-Kipp & Wulf, 1999).

Wie wir Räume erleben, ist nach Westphal (1999, S. 22) für jeden Menschen „nur durch sich selbst begreifbar“. Raumerleben ist demnach subjektiv geprägt und wird aktiv und individuell von jeder Person erschlossen (ebd.).

Eine traditionelle Vorstellung von Raum ist es, ihn als geschlossenes, abgrenzbares Gebiet bzw. als Behälter von Dingen und Lebewesen zu denken (vgl. Löw, 1999). Diese Betrachtungsweise von Raum hat sich nach Löw (1999, S. 50) als problematisch erwiesen. Die Autorin kritisiert, dass Raum nicht als starres System gesehen werden kann. Räume sind vielmehr sich ständig wandelnde Strukturen.

Neben physischen, gebauten und natürlichen Räumen, schafft Handeln soziale Räume, in denen soziales Handeln geübt und gefestigt wird (vgl. Ecarius & Löw, 1997). Die gesellschaftliche Realität bzw. soziale Wirklichkeit darf nicht als raumloses Konstrukt betrachtet werden (Läpple, 1991 nach Rodenstein, 1994; zit. n. Nissen, 1998, S. 137).

Neuere soziologische Raumtheorien gehen davon aus, dass Räume „immer das Resultat menschlicher Arbeit, der materiellen Aneignung der Natur sind; sie werden in sozialen Prozessen produziert, angeeignet und wiederum verändert“ (Bollnow, 1989; zit. n. Nissen, 1998, S. 129). Wir finden uns also einer Raumtheorie gegenüber, welche also ähnlich dem Konzept des DOING GENDER (vgl. Diketmüller, 2008) eine stark dynamische Komponente erkennen lässt. Löw (2001) beschreibt Raum als „eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (S. 244). Räume sind demnach vorstrukturiert, was besonders im Hinblick auf die unterschiedliche geschlechtsspezifische Raumaneignung und -nutzung relevant erscheint. Für Chombart de Lauwe ist der Raum vor allem ein Ort sozialen Handelns (Nissen, 1998, S. 133)

Ein weiterer sozialtheoretischer Ansatz geht davon aus, dass Räume durch Körper und Bewegungen entstehen. Durch die Präsenz des Körpers im Raum, können räumliche Strukturen und Ordnungen wahrgenommen werden, durch Bewegung dieser Körper werden Räume generiert, transformiert und angeeignet (vgl. Nissen, 1998). Für Merleau-Ponty konstruiert sich der Raum durch den eigenen Leib und wird als Quelle und Medium der Weltaneignung verstanden.

„Er ist Quelle, da der Raum des eigenen Körpers als Ursprung jeglicher Räumlichkeit verstanden wird; nur durch ihn ist Raum im allgemeinen [sic] erfahrbar. Der Körper ist aber auch Medium, weil der Mensch sich mit und in ihm in der Welt bewegt. In dieser Bewegung wird der Raum angeeignet, die Erfahrungen im Raum sind durch die Erfahrungen mit der eigenen Leiblichkeit geprägt“ (Löw, 1994, S. 65; zit. n. Nissen, 1998, S. 130).

In der vorliegenden Arbeit wird „Raum“ aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet und auf handlungsbezogene Vorstellungen von Raum eingegangen. Raumarten auf die Bezug genommen werden sind: sozialer, öffentlicher und privater Raum sowie persönlicher Raum, Körper- und Bewegungsraum.

4.1 Sozialer Raum

Der soziale Raum wird nach Läßle (1991, S. 1 zit. n. Löw, 1994, S. 69) als „Resultat von menschlichen Syntheseleistungen, die nur im Zusammenhang mit bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungen und den jeweiligen Erkenntnisinteressen zu verstehen sind“ definiert. Dies meint, dass Raum das Resultat eines Prozesses ist, in den neben der individuellen Sozialisation, situationsspezifischen Interessen und Zielen auch die subjektive Einordnung in objektive Herrschaftsverhältnisse eingelagert ist (vgl. Löw, 1994, S. 69). Wird der Raum als sozialer Raum betrachtet, so werden im Besonderen

Einstellungen und Empfindungen diesem Raum gegenüber sowie Phantasien und Erinnerungen Eingang in diesen finden (ebd.). Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt, müssen immer auch die geschlechtsspezifischen Erfahrungen von Personen berücksichtigt werden.

In seiner Arbeit „Die feinen Unterschiede“ stellt der französische Kulturosoziologe Bourdieu ein Modell des sozialen Raums vor, in dem die (objektiven) sozialen Strukturen einer Gesellschaft und das (subjektive) soziale Handeln der einzelnen Individuen ineinander greifen. Welche Beziehung Mädchen und Frauen zu ihrer sozialräumlichen Umwelt haben wird durch bereits vorhandene gesellschaftliche Strukturen bestimmt und findet Ausdruck in ihren Lebensweisen. Nach Bourdieu ist die Welt ein sozialer Raum, in dem jede/r AkteurIn eine bestimmte soziale Position wahrnimmt. Für ihn spiegelt sich die gesellschaftliche (hierarchisch organisierte) Ordnung im sozialen Raum. Die gesellschaftliche Positionierung entscheidet über die Stellung einer Person im sozialen Raum. Daraus resultiert wiederum ihr praktisches Handeln (vgl. Löw, 1994, S. 68ff.; Nissen, 1998, S. 130ff.; vgl. Engler, 2004). Für Mädchen und Frauen bedeutet dies u. a., dass sie sich ihre Position im Raum aneignen, „indem sie Vorlieben beispielsweise für Sportarten entwickeln, die den Körperausdruck prägen“ (Löw, 1994, S. 71). Dies kann als Resultat einer geschlechtsspezifischen Sozialisation gesehen werden, in der Mädchen erfahren, wie bedeutend es für ihre Stellung im sozialen Raum ist, den typisch weiblichen Werten und Normen zu entsprechen. Wie bereits in Kapitel 4 herausgearbeitet, definieren sich gerade Mädchen und Frauen stärker über ihren Körper und ihr Aussehen.

„Für Bourdieu hängt die Fähigkeit, einen angeeigneten Raum zu dominieren sowohl vom ökonomischen wie vom kulturellen und sozialen Kapital ab“ (Nissen, 1998, S. 132). Kapital meint in diesem Zusammenhang vorrangig das kulturelle Kapital, in Bourdieus Verständnis also Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, das im Laufe der schulischen Erziehung angesammelt wird. Je höher der Bildungstitel, umso höher ist das kulturelle Potential (ebd.).

Ecarius (1999) präzisiert Bourdieus Theorie vom sozialen Raum, indem sie davon ausgeht, dass Handeln im sozialen Raum in einem Gesamtlebenskontext zu betrachten ist. Im Vergleich zu Bourdieu, der von einem sozialen Raum bzw. sozialen Feldern spricht, differenziert die Autorin hinsichtlich kindlichen, jugendlichen, postadoleszenten, erwachsenen und alten Sozialräumen (ebd. S. 62). Diese Sozialräume sind nach Herlyn (1990, S. 10; zit. n. ebd., S. 63) „soziale Räume des Handelns und der Orientierung“, in denen je nach Alter spezifische Verhaltensmuster angeeignet werden können. Vor allem der kindliche Sozialraum ist fremdorientiert und unterliegt noch stärker als andere soziale

Räume der erwachsenen Kontrolle. „Das Kind wächst innerhalb einer klassen- und geschlechtsspezifischen sozialen Welt auf, wird in diesem Rahmen sozialisiert und orientiert sich an den darin vorherrschenden Normierungen“ (ebd. S 65).

Goffman vergleichsweise sieht den sozialen Raum in Form von Territorien bzw. Reservaten, die flexibel gedacht werden können und für eine gesellschaftliche Ordnung notwendig sind (vgl. Löw, 1994). Hervorzuheben für diese Arbeit ist eines der von ihm definierten acht „Territorien des Selbst“, nämlich der persönliche Raum, in erster Linie ein temporäres, situationelles Reservat. „Im allgemeinen [sic] gilt: je höher der soziale Status eines Individuums ist, desto größer ist der Umfang der Territorien des Selbst und die Kontrolle über deren Grenzen hinaus“ (Goffman, 1974, S. 69f.; zit. n. Nissen, 1998, S. 133). Dies bedeutet, dass „die in der Geschlechterhierarchie dominierenden Männer, mit ihren Körpern, Besitztümern und Symbolen mehr Raum beanspruchen als Frauen“ (Nissen, 1998, S. 138). Goffman's Definition zum persönlichen Raum und einige ergänzende begriffliche Abklärungen finden im nächsten Kapitel Eingang in die Arbeit

Scheffel und Sobiech (1991, S. 31) gehen davon aus, dass das „sinnliche Erleben von Umwelt den ‚sozialen Raum‘ entstehen lässt [sic] und dieser auf die Wahrnehmung und Gestaltung des ‚persönlichen Raumes‘, der sich aus dem Körper- und Bewegungsraum zusammensetzt, zurückwirkt“. Folgende Ausführungen lehnen sich vorrangig an diese Differenzierung der Raumbegriffe an.

4.1.1 Öffentlicher und privater Raum

Öffentlichkeit, eine zentrale Kategorie der Geschlechterforschung, steht im Gegensatz zu Privatheit und wird seit der Aufklärung als Raum bzw. Sphäre gedacht. Die beiden Begriffe spiegeln das gesellschaftliche Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit wider, waren Frauen doch lange Zeit überwiegend im häuslich, privaten Bereich bzw. wenn in der Öffentlichkeit, dann häufig auf Märkten (später Kaufhäusern) zu finden. Männern hingegen wurde der öffentliche Raum, Mitsprache in politischen, wirtschaftlichen, universitären und rechtlichen Angelegenheiten natürlich zugesprochen (vgl. Klaus, 2004). Nissen (1998, S. 170) differenziert zwischen öffentlichen Freiräumen (Grünflächen, Parks, Spielplätzen, Straßenraum) und öffentlich zugänglichen verhäuslichten, institutionalisierten Räumen (Kaufhäuser, U-Bahnhöfe, Sportanlagen, Vereine, Schulräume,...). In beiden Formen ist öffentlicher Raum ein Raum, in dem „Kinder ihre BürgerInnen - Rolle lernen; er bietet die „Lektüre der historisch sich verändernden – Gesellschaft (M.-J. Chombart de Lauwe), in ihm präsentieren sich Arbeitsformen, Lebensweisen, Vorstellungen und Werte“ (Nissen, 1998, S. 170 nach Zinnecker).

Rauter (1998) beschreibt Öffentlichkeit als Kontaktraum und den privaten Bereich als Rückzugsort und weist darauf hin, dass die Grenzen zwischen den beiden Bereichen aktuell weniger klar sind, als noch vor einiger Zeit. Die Autorin begründet dies durch einen Wertewandel hinsichtlich der Bedeutung von Wohnen und ergänzt dies durch die kulturell individuelle Definierbarkeit der Begrifflichkeiten.

Wie im Kapitel Frauen- und Geschlechterforschung bereits angeführt, wurden Frauen in den siebziger Jahren aufgrund von Frauenbewegungen und –initiativen zunehmend sichtbarer in der Öffentlichkeit, was für die Durchsetzung ihrer Interessen und Ziele als Voraussetzung betrachtet werden kann (vgl. Klaus, 2004). Nach List (1993, S. 150; zit. n. Nissen, 1998, S. 139) sind insbesondere die sozialen, öffentlichen Räume Frauen nicht im gleichen Umfang wie Männern zugänglich und es gibt wesentlich weniger gesellschaftliche Räume in denen sie sich „frei“ bewegen können, so sind z. B. bestimmte Orte wie Parks, dunkle Straßen abends und nachts tabu (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 33). Keller (1995, S. 126) stellt fest, dass es Räume gibt, die bestimmten Menschen vorbehalten sind und andere ausschließen. Nach Henley (1989, S. 71ff.; zit. n. Keller, 1995, S. 127) verfügen Männer „über die Kontrolle größerer Territorien, über den Zugang zu begehrten Räumen und über die größere Bewegungsfreiheit“.

Der private Bereich, das Haus, die Wohnung wird Frauen als eigenen Raum eher zugesprochen als die Öffentlichkeit. Dies kann im Hinblick auf sozialisierte Rollenerwartungen betrachtet werden, wie z. B. die Hausfrauen- und Mutterrolle und die darin implizierte Übernahme von Verantwortlichkeit für das Aufrechterhalten von Gemütlichkeit im Privatbereich. Festgestellt werden kann, dass das Private für viele Frauen jedoch nicht zwangsläufig als persönlicher Raum gesehen werden darf, denn gerade Frauen besitzen in der Familienwohnung selten einen eigenen Raum (vgl. Löw, 1994).

Diese geschlechtsspezifische Raumaufteilung wird auch durch Medien und Werbung reproduziert. Als „Konstruktionsorte von Geschlecht“ (Dikertmüller, 2006, S. 245) verfestigen bzw. treiben Medien die Erwartungshaltungen, die an Frauen und Männer gestellt werden, voran.

„In 700 diversen Frauenmagazinen bestimmte in 71 Prozent der Fälle das Heim die Umgebung; dagegen waren nur in 34 Prozent von den 600 Männermagazinen eine häusliche Umwelt zu sehen. Als entgegengesetztes Extrem wurde in über 17 Prozent der Anzeigen für Männer das ‚ferne Land‘ (z.B. das Marlboro Land) gezeigt; in den

Anzeigen für Frauen lediglich bei 7 Prozent“ (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 33).

Diese Dichotomie „Öffentlichkeit = Mann = Präsenz“ – „Privatheit = Frau = im Hintergrund“ gilt es in Frage zu stellen und zu überwinden.

Neben der soziologischen Betrachtung von Räumen auf der Makroebene wird im Folgenden auf persönliche und körperliche Räume von Individuen eingegangen.

4.1.2 Persönlicher Raum, Körper- und Bewegungsraum

„Ein Individuum ist von seinem persönlichen Raum überall umgeben“ (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 32). Körperraum ist als ein ureigener Raum ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeit (vgl. Keller, 1995). Im weitesten Sinn kann darunter die eigene Wohnung bzw. der Abstand zu einer zweiten Person verstanden werden oder die Sitzfläche einer Person. „Das ungewollte Eindringen eines anderen Individuums in diesen Raum wird als Übergriff empfunden“ (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 32). Welche Einschränkungen Mädchen und Frauen in unserer Gesellschaft in ihrem persönlichen Raum erfahren wird besonders an den Kategorien Körper- und Bewegungsraum deutlich (ebd.).

Der Körper als Raum ist begrenzt durch die Haut (Keller, 1995, S. 131). Henley (1989, S. 161ff. zit. n. Keller, 1995, S. 131) stellt fest, dass Männer Frauen weit häufiger berühren als umgekehrt. Dieses durch „selbstverständliche“ Berührungen ausgedrückte Machtverhältnis wird nur in seltenen Fällen als Übergriff oder Grenzüberschreitung wahrgenommen, sondern häufig „als erotisch-sexuelle Annäherung oder Beschützergeste interpretiert“ (Mühlen-Achs, 1984, S. 63; zit. n. Keller, 1995, S. 131).

Der Körper ist auch Grenze zwischen dem Selbst und der Außenwelt. An der Körpergrenze treffen das Individuum und seine Umwelt aufeinander. Erst, wenn diese Grenze wahrgenommen werden kann, ist ein Gefühl für das Selbst möglich. Diese Wahrnehmung ist geschlechtsspezifisch geprägt (vgl. Zentgraf, 1994). Im Vergleich zu Jungen nehmen Mädchen ihre Körpergrenzen und ihr Körperselbst früher und strukturierter wahr. Die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper ist bei Mädchen jedoch höher als bei Jungen (vgl. Fisher, 1989; zit. n. Zentgraf, 1994, S. 41). Ihre innerpsychischen Grenzen sind stärker ausgeprägt, gleichzeitig fehlen ihnen jedoch reale Körpergrenzerfahrungen (z.B. kämpferische Auseinandersetzungen). Der Mangel an eben diesen ist einerseits durch die geschlechtsspezifische Sozialisation der Mädchen zurückzuführen. Darüber hinaus wachsen Mädchen tendenziell eher in einem Klima der Überbehütung und Kontrolle auf, was wiederum „Folgen für das Gefühl von Sicherheit,

Durchsetzungsvermögen und damit für das Selbstvertrauen hat“ (Keller, 1995, S: 137). Als Grund für die verstärkte elterliche Fürsorge sind (sexuelle) Gewalt und Übergriffe gegen die Mädchen zu nennen, die sich vor allem gegen ihre Körperlichkeit richten (vgl. Fisher, 1989; zit. n. Zentgraf, 1994, S. 42). Frauenkörper sind im Vergleich zu Männerkörpern mit direkteren Manipulationen und (Ver-)Formungen konfrontiert (vgl. Rosenbaum, 1990; zit. n. Zentgraf, 1994, S. 59f.).

Der Körper selbst kann als „ein räumlicher Gegenstand“ gesehen werden, dessen „Bewegungen sequentiell und raumgreifend“ sind (Loenhoff, 2003, S. 24). Das Individuum füllt mit seinem Körper Raum aus und beansprucht, besetzt und erobert diesen (in Bewegung). Hall (1976, zit. nach Rauter, 1998; S. 32) unterscheidet vier verschiedene körperliche Raumzonen: die intime, persönliche, soziale und öffentliche Zone. Diese Zonenbereiche sind abhängig von Situationen und kultursoziologischen Normen. Die intime Zone lässt Körperkontakt zu anderen Individuen zu und setzt eine gewisse Vertrautheit zwischen den KontaktpartnerInnen voraus. Der Tast- und der Geruchssinn stehen dabei im Vordergrund: Im persönlichen Raum liegt die Konzentration auf der Kommunikation und den visuellen Sinnesorganen. Die soziale Zone bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen öffentlicher und persönlicher Zone. Die Individuen befinden sich im selben Raum, haben die Möglichkeit miteinander zu kommunizieren und dadurch unweigerlich miteinander zu tun. Die öffentliche Zone schließt direkten Kontakt aus, die Individuen begegnen sich rein zufällig. Sie teilen sich zwar einen Raum, treten aber nicht in Verbindung. Welche körperliche Raumzone gerade angesprochen wird, definiert sich über die Nähe bzw. Distanz zwischen den Individuen. Die Grenzen steckt dabei jedes Individuum für sich selber ab und signalisiert dem Gegenüber dabei welche Art der Raumzone bei der Kontaktaufnahme zugänglich ist (vgl. Rauter, 1998).

Keller (1995, S. 129) spricht auch vom „Raum um den Körper“ und meint damit „eine Art unsichtbare Grenze, die sich um den Körper aller Menschen zieht und deren unbefugtes Übertreten durch Andere als unangenehm empfunden wird“. Die Autorin bezeichnet diesen Raum als Schutzraum. Wie groß der Schutzraum ist, der einem Individuum innerhalb einer Interaktion zugestanden wird, hängt mit der Hierarchisierung der daran teilnehmenden Personen zusammen und steht in Abhängigkeit zu mehreren Faktoren:

- „zu dem Bekanntheitsgrad zweier interagierender Personen (vertraute Personen halten i. d. R. weniger Abstand voneinander als Fremde);
- zu der hierarchischen Position, die die jeweilige Person einnimmt (ein Chef hält weniger Abstand zu seinen Untergebenen als umgekehrt);

- und zu der Tatsache, ob es sich bei der Person um einen Mann oder eine Frau handelt“ (ebd.)

Nach Henley (1989, S. 63; zit. n. Keller, 1995, S. 130) ist der Schutzraum von Frauen kleiner als der von Männern und wird häufiger verletzt. Der Schutzraum kann aktiv durch eine stärker raumgreifende Körperhaltung und durch Bewegungen des Körpers erweitert bzw. „gefüllt“ werden (ebd.) Der Körperraum von Mädchen/Frauen ist jedoch häufig durch „eng zusammengehaltene Beine, gerade oder nach innen gestellte Füße sowie eng am Körper gehaltene Arme [gekennzeichnet und eingeschränkt]. (...) Der Körperraum von Jungen/Männern hingegen ist bestimmt durch: breite Beinhaltung, nach außen gestellte Füße, die Arme im Abstand zum Körper.“ (vgl. Wex, 1980 nach Scheffel & Sobiech, 1991, S. 33). Daraus resultiert, dass Frauen für sich tendenziell weniger Raum beanspruchen als Männer (ebd.). Eine Frau, die eben diese sozial erlernten Merkmale der Körperhaltung und Körpersprache verändern möchte, wird häufig als „männlich“ oder „unweiblich“ bezeichnet (Keller, 1995, S. 130).

Der Schutzraum kann als *Raumblase* um den eigenen Körper gesehen werden. Die Raumblase umgibt den ureigensten, persönlichen Raum.

„Das auffallendste Merkmal ihrer (der Menschen) Hierarchie ist eine Erscheinung, die wir ‚Raumblase‘ genannt haben. Jeder Erdling hat eine Raumblase um sich herum, jene Menge Raum, die zu seinem eigenen Körper gehört. (...) Dominante Erdlinge haben größere Raumblasen; nicht nur ihr innerster ‚persönlicher Raum‘ ist größer, auch ihre Fortbewegungsmittel und ihre Schutzbereiche, wie Fahrzeuge, Wohnungen usw., sind geräumiger. Man braucht nur zu beobachten, wie sich Erdlinge in ihren unterschiedlich großen Blasen herumbewegen, wie sich eine Blase der anderen nähert, um sofort zu wissen, wer der Überlege und wer der Untelegene in der Interaktion ist (...)“ (First Venusian Anthropological Expedition to Earth; zit. n. Henley, 1989, S. 49; zit. n. Keller, 1995, S. 125f.)

Auch in der Tanztheorie wird eine Vielzahl von Raumbegriffen parallel verwendet (vgl. Postuwka, 1992). Darauf wird in Kapitel 6 näher eingegangen.

Im nachfolgenden Kapitel wird ein Bezug zwischen Körper- und Bewegungssozialisation von Mädchen und deren Raumaneignungsverhalten hergestellt.

4.2 Geschlechtsspezifische Raumaneignung im Kontext der Sozialisationstheorie

Wie bereits in Kapitel 3 herausgearbeitet, eignen sich Mädchen im Laufe des Sozialisationsprozesses geschlechtstypische Identitäten, Selbst- und Körperbilder sowie

spezifische (u. a. wenig raumgreifende) Bewegungsmuster in einem aktiven Prozess an. Henley (1993; nach Nissen 1998, S. 138) nennt als einen Grund, der Frauen daran hindert sich physischen und gesellschaftlichen Raum stärker anzueignen, die Erwartungshaltungen, die an sie gestellt werden. Herausgearbeitet wurde auch „welch lebensbestimmende Rolle der weibliche Körper für den Umgang mit Mädchen hat“ (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 31)

Als geschlechtliche Körper erleben Mädchen Räume anders als Jungen und bewegen sich auch anders in selbigen. Sie „verhalten sich ‚mädchenspezifisch‘, anders als Jungen, gegenüber Räumen und räumlichen Gegenständen“ (Homann & Steckelberg, 1998, S. 201). „Dies gilt sowohl für die Bewegung des Körpers im Raum, als auch im Hinblick auf räumliche Ausdehnung der von ihnen beanspruchten Lokalitäten“ (Diketmüller, 2002a, S. 34). Es besteht also ein Zusammenhang zwischen dem geschlechtsspezifischen Bewegungs- und Raumnutzungsverhalten und geschlechtshierarchischen Rollenzuweisungen (vgl. Homann & Steckelberg, 1998).

Dazu Heiliger (1993, S. 161):

„Ein Mädchen, eine Frau in der Öffentlichkeit, auf Straßen und Plätzen, ist nie einfach nur ein Mensch, sondern immer festgelegt und definiert durch die vorgesehene Frauenrolle, an der sie auch gemessen wird. Immer ist sie Gegenstand durch Bewertungen durch Jungen und Männer, die sich als Experten fühlen [...]“.

Im Vordergrund der folgenden Ausführungen steht der alltägliche Lebensraum von Mädchen, ihre Erfahrungen, ihr Erleben und Wahrnehmen. Nach Homann und Steckelberg (1998, S. 202) beschreibt der Begriff „Lebensräume“, „in welchen Räumen Mädchen sich aufhalten und bewegen und die Art und Weise wie sie diese Räume wahrnehmen und nutzen“. Guiliani (1989, S. 17 zit. n. Homann & Steckelberg, 1998, S. 202) spricht in diesem Zusammenhang auch vom „erlebten Raum“, der nie neutral ist, sondern sich durch die Bewertung der wahrnehmenden Person konstruiert. Damit meint die Autorin, dass ein und dieselbe Raumgegebenheit jeweils individuell aufgefasst wird.

„Unsere Raumwahrnehmung erfolgt nur zu einem geringen Anteil auf der visuellen Ebene, Raumerfahrung findet in erster Linie über Bewegung, Berührung und Geräusche statt. Wir orientieren uns an einer körperlichen Wahrnehmungsebene, wir reagieren auf Nähe und Distanz und die äußeren Begrenzungen, der Räume in denen, wir uns bewegen.“
(www.tanzufer.at)

Erfahrungen mit dem Raum werden also über Bewegung gemacht. Nach Blanke (1998, S. 143) sind Bewegungserfahrungen von Mädchen und Frauen weder falsch noch

eingeschränkt, sondern „erfahren“. Die Autorin meint damit, dass Bewegungen auf Erfahrung beruhen. Da diese Erfahrungen geschlechtsspezifisch gemacht werden, erfahren „...Frauen, wenn sie sich bewegen, was ‚Frau‘ nicht ist bzw. was sie sein sollte“ (ebd.). Einschränkend sind also Verhaltensregeln und zugeschriebene Geschlechterrollen sowie ungleiche Raum-Nutzungschancen für Mädchen und Jungen.

Folgend werden Forschungsergebnisse, hinsichtlich des Raumverhaltens von Mädchen, zusammengefasst dargestellt. In einem ersten Schritt wird zunächst der Aneignungsbegriff knapp skizziert.

4.2.1 Zum Begriff der Raumaneignung

„Mittels unseres Körpers, den wir in Bewegung setzen, eignen wir uns Raum an. Körper in Bewegung setzen Raumgrenzen, besetzen Räume, erobern Räume, füllen sie aus, dringen in andere und fremde Räume ein und erforschen sie“ (Blanke, 1995, S. 126)

Chombart de Lauwe (1977, S. 3; zit. n. Nissen, 1998, S. 133) geht davon aus, dass „die Aneignung des Raums mit der Aneignung des individuellen Körpers“ beginnt. Der französische Sozialpsychologe stellt einen Zusammenhang her zwischen dem vertrauten, wohlwollenden Umgang mit dem eigenen Körper und dem Wohlfühlen im Raum. Demnach können Individuen eher eine Vertrautheit im Umgang mit Raum entwickeln, wenn sie bereit sind, sich ihren eigenen Körper „anzueignen“ bzw. ihn zu erschließen (ebd.). Auch Goffman stellt fest, dass „das Körpergefühl das Verhalten im sozialen Raum entscheidend beeinflusst [sic]“ (vgl. Nissen, 1998, S. 133). Für Chombart de Lauwe (1977, S. 6; zit. n. Nissen, 1998, S. 155) ist „die Aneignung des Raums (...) das Resultat der Möglichkeit, sich im Raum frei bewegen, sich entspannen, ihn besitzen zu können, etwas empfinden, bewundern, träumen, etwas kennenlernen, etwas den eigenen Wünschen, Ansprüchen, Erwartungen und konkreten Vorstellungen gemäßen tun und hervorbringen können“. Der Autor rückt weiters die Beziehung zwischen dem Subjekt, das sich den Raum anzueignen versucht, und den - das Subjekt umgebenden - Objekten, ins Blickfeld. Chombart de Lauwe verweist auch auf die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, indem sie davon spricht, dass die Subjekte sozialökonomischen Bedingungen unterworfen sind (ebd.)

Hierzu ergänzt Nissen (1998, S. 155) dass eben „[...] die Bedingungen einer geschlechtshierarchisch strukturierten Gesellschaft den Subjekten Grenzen der Raumaneignung setzen“. Die Autorin stellt fest, dass Kinder sich ihre Umwelt als aktiv handelnde Subjekte in einem sozialen Prozess erschließen. Dieser kann individuell und

situationsspezifisch gedeutet werden und ist gleichzeitig abhängig „von objektiven Macht- und Herrschaftsverhältnissen...“ (ebd.). Nach Homann und Steckelberg (1998, S. 204) ist Raumaneignung „nie ein individueller oder isolierter Prozeß [sic]...“, sondern weist immer auch gesellschaftlichen Charakter auf.

Nach Kruse und Graumann (1978, S. 185; zit. n. Nissen, 1998, S. 154) bedeutet Aneignung des Raum „[...] Sich den physikalischen (aber auch: sozialen und geistigen) Raum handelnd so zu erschließen, dass Orientierung, also Handlungsentwurf und -realisation, in ihm möglich ist [...]“. Sie gehen davon aus, dass nicht die Räume und die darin enthaltenen Objekte „[...] wie Sachen, die man lediglich in Besitz nimmt, um sie zu besitzen [...]“ (ebd.) angeeignet werden, sondern die Haltungen und Verhaltensweisen, die dazu führen, dass man sich in Räumen zurecht findet. In ihrer Definition betonen sie, dass die Art und Weise wie Raum erschlossen wird, gesellschaftlich vermittelt ist.

Raumaneignung kann also als Einverleibung sozialer Strukturen verstanden werden. Dies bedeutet, dass sich die soziale Ordnung über Verlagerung und Bewegungen des Körpers, körperliche Stellungen und Haltungen in den menschlichen Körper einschreibt. Soziale Strukturen werden so zu Raumstrukturen (vgl. Sobiech, 2002, S. 36).

4.2.2 Raumaneignungsverhalten von Mädchen

In diesem Kapitel werden die wichtigsten geschlechtsspezifischen Unterschiede im räumlichen Verhalten dargestellt. Vorausgeschickt werden muss, dass sich die sozialräumlichen Lebenswelten von Kindern zunehmend verändern. Ins Zentrum der Wissenschaft rücken Begriffe wie Verinselung, Verhäuslichung und Institutionalisierung. Weiterführend können die AutorInnen Jürgen Zinnecker (1978; 1979; 1990; 1996) sowie Helga und Hartmut Zeiher (1993; .1994) genannt werden.

Sozialgeschichtlich interessant ist ein Rückblick auf die Raumuntersuchungen von Martha Muchow Anfang der 30er Jahre. Sie stellte fest, dass der Lebensraum von 14-jährigen Jungen doppelt so groß ist, wie der von Mädchen. Dabei differenziert Muchow zwischen Spiel- und Streifraum. Bei Spielräumen handelt es sich um Bereiche, die Kindern bekannt sind und in denen sie sich auskennen (vgl. Homann & Steckelberg, 1998). Unter Streifraum versteht Muchow Bereiche in der Wohnungsumgebung, die gelegentlich aufgesucht und erobert werden. In der Nutzung des alltäglichen Spielraums, konnte die Forscherin kaum geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen, in der Ausdehnung auf den Streifraum hingegen, doppelt so große Unterschiede zugunsten der Jungen (vgl. Flade, 1996, S. 19f.).

Dass Mädchen, den öffentlichen Freiraum weniger und in anderer Form nutzen und den Aufenthalt an Orten wie Parkanlagen oder Wald tendenziell meiden, wird auch durch neuere Untersuchungen bestärkt. Laut einer Erhebung des Deutschen Jugendinstitutes sind die Ursachen einerseits darin zu finden, dass Mädchen Angst haben, an solchen Orten zu spielen. Andererseits verbieten Eltern ihnen das Aufsuchen dieser Orte, weil sie mögliche sexuelle Übergriffe befürchten (Nissen, 1992; zit. n. Schön, 1999, S. 46). Mädchen in allen Altersgruppen werden außerdem häufiger als Jungen in wohnungsferner liegende Orte von ihren Eltern begleitet. Rauschenbach (1993, S. 159; zit. n. Schön, 1999, S. 46) stellt fest, dass „die Raumkompetenz und das Selbstvertrauen im öffentlichen Raum“ von Mädchen infolgedessen weniger stark ausgeprägt ist. „Was ihnen nicht zugetraut wird, trauen sie sich auch selbst nicht zu (...)“ (ebd.).

Nach Spitthöver (1989, S. 66; zit. n. Schön, 1999, S. 45) beträgt das Verhältnis im öffentlichen Raum 40% Mädchen zu 60% Jungen. Nissen (1990, 1992; zit. n. Schön, 1999, S. 54) unterscheidet zwischen privatsnahen Räumen (Wohnungsnähe, Höfe, Gärten...) und öffentlichen Freiräumen (Straßenraum, Parkanlagen, Spielplätzen...) und stellt dabei fest, dass Mädchen sich häufiger an Orten in häuslicher Nähe aufhalten als Jungen. Diese Tendenz verstärkt sich ab dem 11./12. Lebensjahr sogar. Schichtspezifisch betrachtet, nutzen Mädchen der oberen Mittelschicht den öffentlichen Freiraum am wenigsten und Jungen aus der unteren Mittelschicht dagegen am häufigsten (ebd.). In städtisch verdichteten Wohngebieten, die einerseits einen hohen Anteil an MigrantInnen aufweisen und sich durch eine besonders hohe Dichte (wenig öffentlichen Freiraum) auszeichnen, sind Mädchen noch weniger präsent (Spitthöver, 1989, S. 67 und 95; zit. n. Schön, 1999, S. 45).

Auch bei der Aufenthaltsdauer im städtischen Raum konnten geschlechtsspezifische Unterschiede angeführt werden. In der Großstadt müssen Mädchen im Durchschnitt früher zu Hause sein als Jungen, die sich rund 45 Minuten mehr Zeit nehmen dürfen (Kustor, 1996, S. 34). Nach einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstitutes ist dies auf die verstärkte Einbindung von Mädchen in den Haushalt und Pflege der jüngeren Geschwister zurückzuführen (vgl. Nissen, 1989; zit. n. Schön, 1999, S. 44).

Aufgrund von Spielplatzbeobachtungen beträgt das Verhältnis von Mädchen und Jungen auf öffentlichen Spielplätzen im Grundschulalter 1:2, bei älteren Kindern 1:10 (vgl. Artmann & Flade, 1989; zit. n. Schön, 1999, S. 45). Dieses Verhältnis deckt sich nicht mit den Ergebnissen der Befragung zu den Raumbedürfnissen der älteren Mädchen von Rauschenbach und Wehland (1989; zit. n. Schön, 1999, S. 46). Ergebnisse zeigen, dass Mädchen als auch Jungen in einem Verhältnis von 15:17 Prozent das Bedürfnis haben

Spielplätze aufzusuchen (ebd.). Den oben angeführten Beobachtungen zufolge sind sie jedoch wesentlich seltener als Jungen dort vorzufinden.

Mädchen halten sich weniger auf Bau- und Abenteuerspielplätzen auf als Jungen, sondern bevorzugen Plätze mit einer großen Anzahl von (vorzugsweise Bewegungs-) Geräten, wie z.B. Schaukeln, Schwingen, Rutschen (vgl. Nissen, 1990; Spitthöver, 1989; zit. n. Schön, 1999, S. 47).

Bezüglich den Lebens- und Aktionsräumen gibt es in der Literatur keine einheitlichen Daten über Ausmaße und Aktionsradius. Geringfügige geschlechtsspezifische Unterschiede sind auf das räumliche Verhalten von Mädchen und ihre zurückhaltendere Mobilität zurückzuführen (vgl. Nissen, 1989; zit. n. Schön, 1999, S. 48). Nach Kustor (1996, S. 34f.) nutzen Mädchen und Jungen unterschiedliche Verkehrsmittel. Demnach nutzen 39% der Jungen das Fahrrad, im Vergleich dazu 27% der Mädchen. Zwischen 10 und 13 Jahren bewegen sich Mädchen vorzugsweise zu Fuß fort, sowohl im städtischen, als auch im ländlichen Raum. Dies könnte eine Ursache für den etwas geringeren Aktionsradius von Mädchen darstellen.

Abschließend wird darauf eingegangen wie Mädchen und Jungen Räume nutzen, welche Ansprüche sie an Räume haben und wie sie sich Räume aneignen. Der Literatur nach gibt es in diesem Punkt starke geschlechtsspezifische Differenzen. Die Ausprägungen werden vorrangig am Spielverhalten von Mädchen und Jungen untersucht. Lever (zit. n. Flade, 1996, S. 21f.) fasst einige Unterschiede wie folgt zusammen:

- „Mädchen spielen mit Vorliebe in kleineren Gruppen, Jungen bevorzugen größere Gruppen.
- Mädchen spielen häufiger in altershomogenen Gruppen.
- Die Spiele der Mädchen sind weniger auf Wettstreit, wer die Bessere, Schnellere, Stärkere ist, ausgerichtet. Dieser Wettstreit ist typisch für Regelspiele, mit denen Jungen häufiger befaßt [sic] sind als Mädchen“.

Diese Beobachtung teilt auch Spitthöver (1989, S. 76; zit. n. Schön, 1999, S. 49), indem sie die Spiele der Mädchen im öffentlichen Freiraum „ruhiger, punktueller, weniger kampf- und konkurrenzbetont“ als die der Jungen beschreibt. Kustor (1996, S. 41) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Mädchen häufiger Rücksicht nehmen, anstatt sich durchzusetzen. Sie versuchen ausgleichend zu wirken und nutzen ihre kommunikativen Kompetenzen (ebd.). Mädchen kämpfen nicht um ihren Raum, sondern beschränken sich stärker auf ihnen zugestandene Räume und verhalten sich „deutlich defensiver“

(Spitthöver, 1989, S. 95; zit. n. Schön, 1999, S. 50). Löw (2001) führt dies darauf zurück, dass den Mädchen keine Raumkompetenz zugesprochen wird.

Aus den vorangegangenen Ergebnissen, kann geschlossen werden, dass sich Jungen stärker als Mädchen für Sport- und Bewegungsformen im Team interessieren. So ist zum Beispiel der Sportplatz in der Stadt wie auch im ländlichen Raum eine Jungen- bzw. Männerdomäne. Mädchen hingegen halten sich bevorzugt in „Sporthallen oder Schwimmbädern oder an anderen Orten auf“ (Kustor, 1996, S. 39).

An den Fragebogenuntersuchungen von Rauschenbach und Wehland (1998; S. 154; zit. n. Schön, 1999, S. 48f.) wird deutlich, dass Außenaktivitäten von Mädchen durch weniger expansive Bewegungen und mehr mädchentypische Bewegungsspiele (Verstecken, Fangen, Seilhüpfen...) gekennzeichnet sind. Sie bewegen sich weniger raumgreifend und eher standortgebunden (Pfister, 1991; Spitthöver, 1989; zit. n. Schön, 1999, S. 49).

Weiters kann festgehalten werden, dass die räumliche Nutzung des öffentlichen Freiraums von Mädchen (ähnlich wie bei Frauen) eher ziel- und zweckorientiert ist. Das bedeutet, dass sie den hausnahen Raum eher verlassen, wenn es dazu einen bestimmten Anlass (Einkaufen, Freundin besuchen...) gibt. Buben hingegen ist das ziellose Umherstreifen typisch (vgl. Nissen, 1989; zit. n. Schön, 1999, S. 49).

Kritisch anzumerken ist, dass in den vorliegenden Daten Mädchen und Jungen überwiegend miteinander verglichen werden. Die Forschungsergebnisse rücken so eine defizitäre Sichtweise auf Mädchen in den Vordergrund. Einschätzungen der Mädchen und Ressourcen, die Mädchen aus den gegebenen Raumnutzungsverhältnissen entwickeln, werden nicht berücksichtigt. Mädchen sollen als Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt betrachtet werden (vgl. Schön, 1999). Wie der Sportunterricht dazu beitragen kann bei Mädchen diese Kompetenzen zu stärken und wie auf die Wahrnehmung und Wahrung der eigenen Raumbedürfnisse eingegangen werden kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

5 Mädchenstärkender Unterricht im Fach Sport und Bewegung

Sportunterricht unter mädchenparteilichen Prämissen möchte Mädchen stärken und ihnen Raum für selbst bestimmtes Sporttreiben eröffnen. Mädchen sollen dazu angeregt und ermutigt werden, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und aktiv für diese einzutreten, sowie die eigenen Grenzen wahrzunehmen, zu achten und anderen gegenüber zu behaupten. Grundlegende Themen der feministischen Bewegungsarbeit sind u. a.: Stärke, und Kraft, Angst, Raum, Mut Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Grenzen (vgl. Scheffel & Sobiech, 1991, S: 43). In der vorliegenden Arbeit werden die genannten Aspekte am Beispiel Tanz bearbeitet. Die Position der Mädchen in der Gesellschaft soll durch bewusste Förderung in der Schule verbessert werden. Die eng gesteckten Grenzen der weiblichen Körper- und Bewegungssozialisation sollen erweitert und grenzüberschreitende Gegenerfahrungen ermöglicht werden (ebd.). Die vorliegende Arbeit möchte hierzu einen Beitrag leisten und Pädagoginnen (sowie Pädagogen, die Mädchen unterrichten) eine Hilfestellung bei dieser Bemühung bieten.

Bevor auf die im Tanz liegenden Möglichkeiten der Raumwahrnehmung, -aneignung und -erweiterung eingegangen wird, werden in diesem Kapitel Ziele und didaktische Prinzipien eines mädchenstärkenden Unterrichts angeführt. In einem ersten Schritt werden anhand der Gleichstellungsstrategie Gender Mainstreaming Unterrichtsprinzipien angeführt, die in den Lehrplan mit einfließen und so, die Geschlechterperspektive in den einzelnen Schulfächern verankern. Abschließend werden Anforderungen, die ein mädchenstärkender Unterricht an die Lehrkräfte stellt, besprochen. Bezogen auf die Tanzerziehung wird die Rolle der Lehrperson im Kapitel 6 erneut aufgegriffen.

5.1 Gender Mainstreaming [GM] in der Schule

Im schulischen Kontext bedeutet GM, dass die Geschlechterperspektive und -verhältnisse in allen Bereichen des Lernens und Lehrens mitgedacht wird. Auf Organisationsebene bedeutet dies, dass die Schulleitung GM in allen wichtigen Planungs- und Entscheidungsprozessen berücksichtigt. Auf Unterrichtsebene soll geschlechtersensibel gearbeitet werden, auf Personenebene sind alle am Schulleben Beteiligten gefordert, Verantwortung für die Umsetzung von GM im Schulalltag zu übernehmen. GM wird hier durch das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ thematisiert. Der Grundsatzterlass wurde 1995 in die Lehrpläne der Allgemein bildenden höheren Schulen aufgenommen. Das Prinzip möchte am Schulalltag beteiligten Personen, geschlechtsspezifische Sozialisation und deren Folgen für „die Ausbildungs- und Berufswahl, Lebensplanung, Freizeitgestaltung und das eigene Denken und

Verhalten (wie Körpersprache, Kommunikation, Rollenvorstellungen usw.)“ bewusst machen und fordert dazu auf, die eigenen Geschlechtsrollenvorstellungen zu reflektieren. Weiters sollen Ursachen, Formen und Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung sowie mögliche „Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees [...] durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner[innen]“ thematisiert werden. Im Hinblick auf den Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen, Benachteiligungen, Sexismus und Gewalt, fordert das Unterrichtsprinzip dazu auf SchülerInnen Interventionsmöglichkeiten, die partnerschaftliches Verhalten untereinander in den Vordergrund rücken, aufzuzeigen (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/-medienpool/9716/PDFzuPubID311.pdf>).

Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ möchte eine bewusste und reflektierte Koedukation unterstützen. Nach Diketmüller (2002c, S. 97) könnte die „(...) Verankerung der Inhalte des Unterrichtsprinzips direkt im Lehrplan aller Unterrichtsgegenstände“ eine Möglichkeit sein, das Prinzip Gleichstellung für Lehrkräfte transparent zu machen. Als ein didaktischer Grundsatz schulischer Erziehung wird „bewusste Koedukation“ in der Konzeptualisierung der neuen Lehrpläne (Lehrplan '99) berücksichtigt. Da das Fach Sport- und Bewegung in Österreich ab der 5. Schulstufe geschlechterhomogen unterrichtet wird, leitet Diketmüller (2002c) als Konsequenz der „bewussten Koedukation“ das „geschlechtssensible Unterrichten“ ab. Dies bedeutet, dass gezielt geschlechterspezifische Lerninhalte auszuwählen sind und ein Lernklima zu schaffen ist, in dem die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen berücksichtigt werden. Weiters sind Lehrkräfte dazu aufgefordert, ihre eigenen Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber Mädchen und Jungen zu hinterfragen. Der Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen wird als Möglichkeit zur Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Jungen erwähnt. (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Gleichs-1794.xml).

Eine weitere bildungspolitische Aktion des BMUKK im Rahmen des GM ist der 1997 veröffentlichte Aktionsplan 2000. Die darin enthalten 99 Maßnahmen, dienen der Förderung von Gleichstellung im Bereich Schule und Erwachsenenbildung (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Aktions1791.xml). Da die geforderten Ziele und Vorgaben bis 2000 nicht erreicht werden konnten, wurde der Aktionsplan 2003 entwickelt (vgl. Diketmüller, 2002c). Dieser legt seine Schwerpunkte auf den geschlechtssensiblen Unterricht, die geschlechtssensible Berufsorientierung und

Gender Mainstreaming (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Gleichs1794.xml)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es einer bewussten Auseinandersetzung mit Rollenklischees und Fragen der Gleichstellung bedarf, erst dann besteht die Möglichkeit Mädchen und Jungen in ihren persönlichen Potentialen zu fördern und auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen.

5.2 Ziele eines mädchenstärkenden Unterrichts

Scheffel und Sobiech (1991, S. 41f.) formulieren folgende Ziele für die feministische Körper- und Bewegungsarbeit mit Mädchen:

- eigene Bewegungsbedürfnisse entdecken, entwickeln und artikulieren
- physische und psychische Stärke entwickeln
- Raum einnehmen und diesen auch behaupten
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mädchen und Frauen in der ganzen Vielfalt wahrzunehmen
- Rollenkonflikte erkennen lernen und Möglichkeiten finden, sie zu überwinden
- sich von fremden Wertmaßstäben lösen, um zunehmend selbstbestimmter leben können.

Wenn Mädchen lernen sollen, ihre eigenen Interessen durchzusetzen, müssen sie demokratisch in Entscheidungen miteingebunden werden. Weiters sollen sie lernen ihre eigenen (körperlichen) Grenzen wahrzunehmen. Dies kann nur gelingen, wenn die Lehrperson bereit dazu ist, die gesteckten Grenzen zu akzeptieren. Die Mädchen sollen dazu angeregt werden, sich als Individuen mit ganz eigenen Bedürfnissen zu erkennen. Nach Wiesinger-Ruß (2000, S. 22) sollen Mädchen „(...) über den Rahmen der ihnen zugeschriebenen weiblichen gender-Identität hinaus Erfahrungen machen können“. Dies bedeutet für den Sport- und Bewegungsunterricht, den Mädchen einen Raum für neue, der sozialisierten Geschlechterrolle widersprüchliche Bewegungsangebote, zu eröffnen und sie darin zu bestärken, potentielle Einschränkungen des Körper- und Bewegungsraums zu überschreiten. Gleichzeitig sollen die Mädchen auf ihre Stärken hingewiesen werden und diese wiederum sollen durch positive Körper- und Bewegungserlebnisse verstärkt werden (ebd.).

5.2.1 Sport- und Bewegungsunterricht als Mädchenraum

Die oben genannten Ziele setzen Räume voraus, die ausschließlich von Mädchen und Frauen besetzt sind, da sie sich unterschiedlich bewegen, je nachdem ob Jungen bzw.

Männer in der Nähe sind oder nicht. Nach eigenen Aussagen fühlen sich Mädchen und Frauen häufig unwohl „wenn sie ihren Körper von außen, mit den Augen von Männern, angesehen und bewertet sahen“ (ebd. S. 42). In gemischten Gruppen werden sie häufig mit offenem und verstecktem Sexismus und körperlichen Übergriffen konfrontiert. Sie erleben sich in ihren Leistungen den Burschen gegenüber unterlegen und tendieren daher dazu sich selber abzuwerten. Laut Ergebnissen der Unterrichtsforschung fühlen sich die Mädchen häufig ungleich behandelt, spüren, dass den Jungen mehr Raum und Rechte zu Verfügung stehen und dass von ihnen tendenziell mehr Anpassungsbereitschaft erwartet wird (ebd.).

„In gemischten Gruppen werden Mädchen und Frauen massiv auf die Weiblichkeitsrolle festgelegt, die sich polar zur Männlichkeitsrolle bestimmt“ (Scheffel & Sobiech, 1991, S: 42).

Gerade der Sport- und Bewegungsunterricht kann eine Möglichkeiten für Mädchen darstellen, sich anders zu erleben, „als es im Alltagsleben von ihnen erwartet wird: kraftvoller, mutiger, erfolgsorientierter“ (Kugelman, 1999, S. 57). Für Mädchen die dem weiblichen Idealbild nicht nachkommen möchten bzw. „(...) die Grenzen, die ihnen durch die Zuordnung zur ‚Weiblichkeit‘ gesetzt sind, überschreiten (...)“, entstehen belastende Widersprüche (ebd.). Handlungen und Bewegungen, die der zugeschriebenen weiblichen Rolle nicht entsprechen, werden von den anderen wie auch von den Mädchen selber häufig als „männlich“ und „unweiblich“ beurteilt und in weiterer Folge abgewertet (ebd.).

Mädchen wünschen sich im Besonderen „(...) für körperbezogene Bereiche, wie z.B. Massage oder auch Judo, und für Gespräche über das Empfinden der eigenen Körperlichkeit“ eigene Räume. (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 41). Mit einem gemischten Unterricht assoziieren die Mädchen, dass bestimmt Inhalte, wie z.B. Ballspiele, häufiger vorkommen, was Mädchen, „(...) die eine eher jungenorientierte Sozialisation durchlaufen (...)“ entgegen kommt (ebd.). Ebenso sehen die Mädchen sich durch gemischte Gruppen im Vergleich zu gleichgeschlechtlichen Gruppen aufgewertet, was auf den ersten Blick als Widerspruch zu den oben angeführten Argumenten wirkt. Bei näherem Betrachten kann das Gefühl der Aufwertung durch die Jungen auf die Höherbewertung von Jungen bei gleichzeitiger gesellschaftlicher Abwertung „einer Mädchenspezifischen (Beziehungs-) Kultur“ (ebd.) zurückgeführt werden.

Zusammenfassend stellen Scheffel und Sobiech (1991) fest, dass sich die Mädchen zwar Sport- und Bewegungsunterricht die Chancen der Frauen und Mädchen auf Selbstbestimmung eher verschlechtert. Im geschlechterhomogenen Raum hingegen

können Mädchen darin unterstützt werden, ihre Ressourcen zu erkennen und zu entfalten, einen positiven und bejahenden Zugang zu Körperlichkeit und weiblicher Sexualität zu erfahren (ebd.) Das Unterrichtsfach Sport- und Bewegung kann im Sinne eines geschützten Raums, als Chance betrachtet werden, um an den je individuellen Bewegungserfahrungen der Mädchen anzusetzen, ihre „(...) Handlungsbedürfnisse [...] aufzugreifen, ernst zu nehmen und sie nicht (immer) gegen die Interessen der Buben durchsetzen zu müssen“ (Diketmüller, 2008, S. 9; vgl. auch Diketmüller, 2002).

Durch persönliche Gespräche der Autorin dieser Arbeit mit weiblichen und männlichen Sport- und Bewegungslehrern zeigt die Praxis an Schulen erfahrungsgemäß, dass der Sport- und Bewegungsunterricht nicht ausschließlich in geschlechterhomogenen Gruppen stattfindet und Mädchen auch in manchen Fällen von männlichen Lehrkräften unterrichtet werden. Im Bezug auf die oben geforderten Mädchenräume, wäre es den Autorinnen zufolge jedoch wichtig, diese Räume für Mädchen zu schaffen und darauf zu achten, dass Mädchen ausreichend Gelegenheit haben, sich in einem Raum zu bewegen, der ihnen die Möglichkeit bietet, sich frei von männlichen Bewertungen zu fühlen. Insofern schießt dies aus, dass Mädchen von männlichen Lehrpersonen unterrichtet werden. Dennoch sind auch männliche Pädagogen dazu eingeladen, die oben genannten Ziele in ihren Unterricht zu integrieren, sofern sie Mädchen und/oder koedukativ unterrichten.

5.3 Didaktische Prinzipien eines mädchenstärkenden Unterrichts

Im Folgenden werden Prinzipien beschrieben, die als Basis für einen mädchenstärkenden Unterricht zu verstehen sind. Die angeführten didaktischen Prinzipien gehen aus der feministischen Praxisforschung hervor. In der Anwendung erscheint es wichtig, den prozessualen Charakter der Unterrichtsprinzipien nicht aus den Augen zu verlieren. .

5.3.1 Mädchenparteilichkeit

Für Scheffel (1996, S. 223) bedeutet Parteilichkeit „(...) Mädchen in ihrer geschlechtsspezifischen Körper-, Bewegungs- und Sportentwicklung wahrzunehmen, zu verstehen [und] zu unterstützen (...)“. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen dabei die Bedürfnisse und Interessen von Mädchen. Besondere Bedeutung kommt dabei – vor dem Hintergrund des Systems der Zweigeschlechtlichkeit - der Reflexion der individuellen Körper-, Sport – und Bewegungsgeschichten von Mädchen zu. Stereotype Geschlechterordnungen müssen in diesem Zusammenhang bewusst gemacht werden, um nicht weiterhin unreflektiert tradiert zu werden. Kugelman (1991) fordert Unterrichtende dazu auf Sensibilität, Verständnis und Offenheit für die SchülerInnen aufzubringen. Die Herausforderung besteht darin, an den Alltagserfahrungen von

Mädchen anzuknüpfen, sie gleichzeitig aber nicht in die Rolle eines bedürftigen Wesens bzw. eines Opfers zu drängen (vgl. Augustin & Gscheidel, 1998).

„Parteilich sein mit Mädchen und Frauen heißt, Hilfestellung dafür zu geben, den eigenen Werten, Fähigkeiten und Möglichkeiten auf die Spur zu kommen, eine Entdeckungsreise zu ermöglichen, die letztlich in ‚Hilfe zu Selbsthilfe‘ mündet“ (Kröner, 1993, S. 73).

Mädchenparteilichkeit findet auch häufig in einem koedukativen Kontext Erwähnung, um etwaige Benachteiligungen von Mädchen auszugleichen. In diesem Sinne möchte das Prinzip der Mädchenparteilichkeit Bewegungsangebote mit eigenen Räumen und eigenen Themen für Mädchen rechtfertigen. Mädchen sollen beispielsweise lernen, Raum für sich selbst zu beanspruchen und Grenzen zu setzen, zu gestalten und zu erweitern (vgl. Buschmann, M. & Engelhardt, A. & Kröner, S. & Lütke Föller, A. & Tussing-Bendel, A., 1995). Im vorliegenden Text wurde bereits herausgearbeitet, die zuvor exemplarisch genannten Themenbereiche eine hohe Alltagsrelevanz für Mädchen und Frauen haben (vgl. ebd.).

5.3.2 Wertschätzung

Wie in den vorhergehenden Kapiteln herausgearbeitet kann aufgrund der gesellschaftlich hierarchischen Geschlechterverhältnisse von einer unterschiedlichen Bewertung der Geschlechter ausgegangen werden. Dadurch erfahren Mädchen häufig ambivalente Gefühle, wenn es darum geht sich selbst oder andere Mädchen positiv zu bewerten und anzuerkennen. Der Wertschätzung der Mädchen als Persönlichkeiten, kommt seitens der Lehrerin demnach eine große Bedeutung zu. In der Praxis bedeutet dies Handlungsangebote zu schaffen, durch welche die Mädchen Selbstwert steigernde Erfahrungen sammeln können und die sie erkennen lassen, dass „... sie unabhängig vom ‚männlichen‘ Geschlecht wertvoll sind“ (Scheffel, 1996, S. 223). Mädchen sollen lernen sich selbst und anderen Mädchen/Frauen gegenüber eine wertschätzende Grundhaltung einzunehmen, die in weiterer Folge zu einer Stärkung der eigenen Ich-Identität beitragen kann.

5.3.3 Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit

Da sich Mädchen stark an fremden Maßstäben und Einflüssen aus ihrer Umwelt orientieren, ist es von besonderer Bedeutung den Unterricht so zu gestalten, dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, eigene Absichten und Handlungspläne zu entwickeln. Aus der Schaffung von mädchenstärkenden Erfahrungsräumen, kann eine Stärkung der eigenen Identität resultieren. Anpassungstendenzen können durch Selbstbestimmtheit und selbsttätiges, aktives Entscheiden abgelöst werden. „Dies erfordert im schulischen

Kontext, der sowohl auf Kontrolle und Selektion wie auch auf Persönlichkeitsentfaltung ausgerichtet ist, ein hohes Maß an Sensibilität, Reflexions- und Distanzfähigkeit seitens der LehrerInnen“ (Scheffel, 1996, S. 223-224).

5.3.4 Problemorientierung und Konfliktfähigkeit

Wie in Kapitel 3 aufgezeigt, erfahren Mädchen häufig eine ambivalente und widersprüchliche Körper- und Bewegungssozialisation. Daraus können Probleme für den Bewegungs- und Sportunterricht resultieren. Scheffel (1996, S. 224) führt z.B. das Vermeiden des Tretens nach dem Fußball oder gegenseitige Beschimpfungen und Abwertung im Spiel an.

Das Prinzip zielt daher auf folgende Themenbereiche ab: Probleme zu thematisieren; Erfahrungen zu bieten, in denen Mädchen in positive Konkurrenz miteinander treten können, Erfahrungen zu bieten, in denen Mädchen aktiv ihre eigenen Interessen formulieren lernen und Gefühle wie Wut, Hass, Ärger herauslassen können, einen konstruktiven Umgang mit Gefühlen zu erlernen, sachbezogene Kritik annehmen können, ohne sich sofort als ganze Person in Frage zu stellen“ (Diktmüller, 2002, S. 8).

5.3.5 Variabilität und Vielfalt der Inhalte

Das Prinzip zielt darauf ab, den Mädchen ein möglichst breites, vielfältiges Spektrum an sportmotorischen Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Sowohl traditionelle als auch moderne Sportangeboten sollen Eingang in den Unterricht finden und dazu beitragen, den Mädchen eine umfassende Auswahlmöglichkeit zu bieten. Das Prinzip fordert dazu auf unterschiedliche Sinndeutungen von Sport im Unterricht zuzulassen, um die ‚männlich‘ orientierte Sinnggebung zu erweitern. Durch ein umfassendes, abwechslungsreiches Bewegungsangebot kann von den Mädchen „...die gesamte Vielfalt des Sich-Bewegens erlebt, erprobt, wieder- und neuentdeckt werden“ (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 42).

Eine mögliche Variation am Beispiel „spielen“, könnte nach Scheffel (1996, S. 225) demnach wie folgt aussehen: „(...) aggressives Spielen, kooperatives Spielen, auf Erfolg ausgerichtetes Spielen (...)“. Auch der Tanz hält eine große Bandbreite an unterschiedlichen Erfahrungsmöglichkeiten bereit und bietet gleichzeitig den Raum, um mit rollenkonformen und geschlechteruntypischen Handlungsmustern zu experimentieren.

5.3.6 Erfahrungsoffenheit

Das Prinzip greift die tendenziell wenig risikoreiche Sozialisation von Mädchen auf, indem es dazu auffordert Mädchen Erfahrungen zugänglich zu machen, „die ihnen aufgrund ihrer lebensweltlichen Bedingungen häufig verwehrt sind: z.B. Risikoerfahrungen, Kraft- und Mutproben“ (vgl. Schffel, 1996, nach Kugelman, 1991). Auch im Tanzbereich können Mädchen die Erfahrung machen, kraftvoll und mutig zu sein, indem sie z.B. ein anderes

Mädchen bei Hebefiguren tragen oder ihre eigene Stärke durch das Umsetzen von akrobatischen Tanzelementen erkennen. Erfahrungsoffenheit meint auch, dass es Mädchen ermöglicht wird, ausreichend Vertrauen zu schöpfen, um sich im Bewegungs- und Sportunterricht auf neue Bewegungsgelegenheiten einlassen zu können. Nach Girmes (2007, S. 265) bedeutet Sich-Einlassen immer „vertrauten Boden zu verlassen, sich dem Fremden und der Fremdheit auszusetzen und sich dabei in seinen Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern und sich durch seine Aktivitäten auf etwas Äußeres zu richten“. Wichtig bei neuen Inhalten ist es zu berücksichtigen, dass Mädchen ihre Ängste einbringen und abbauen können.

5.3.7 Alltagsbezug

Laut Scheffel (1996; S. 226) muss ein mädchenstärkender Sportunterricht „an der Lebenswelt von Mädchen ausgerichtet sein. (...) Im Sportunterricht sollten die Unterrichtsthemen deshalb so ausgewählt und aufbereitet werden, daß [sic] die Mädchen deren Sinn verstehen und einen Bezug zu ihrer eigenen Lebensgeschichte herstellen können“. Das Prinzip möchte neue Freiräume für die Integration von lebensweltbezogenen Themen in den Bewegungs- und Sportunterricht schaffen. Der Unterricht soll im Hinblick auf die Stärkung des Selbstwertgefühls von Mädchen ausgerichtet sein. Im Bereich Tanz und Körperwahrnehmung wären beispielhafte Themen „bewusster Stehen, Gehen, Laufen“ oder „sicheres, kraftvolles, stabiles Auftreten“.

5.3.8 Geschlechtergerechter Sprachgebrauch

Grundanliegen des didaktischen Prinzips ist es, Frauen durch Sprache sichtbar zu machen. Weiters sollen Frauen und Männer gleichwertig und symmetrisch benannt werden. Durch die Verwendung von weiblichen Ausdrucksformen werden Mädchen in ihrer Anwesenheit und Leistung eher wahrgenommen (vgl. BMUKK, http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/ausschreibungen/Geschlechtergerechtes_Formulieren.pdf). Besonders im Sportbereich finden sich häufig männlich besetzte Begrifflichkeiten wie z.B. Tormann oder Mannschaft. Diese sind durch weibliche bzw. neutralere Formen, wie z.B. Torfrau bzw. Gruppe bzw. Team zu ersetzen.

5.4 Anforderungen an Unterrichtende

Lehrerkräfte bringen ihre biographische Prägung und Erfahrungen als Frauen/Männer und ihren persönlichen Lebensentwurf in die Schule. Sie treten den (zumeist) weiblichen und männlichen Kindern und Jugendlichen als Frauen und Männer gegenüber und werden von den SchülerInnen auch als Frauen und Männer wahrgenommen, wirken daher als wichtige Modelle für die Heranwachsenden. Wie SportlehrerInnen ihren Unterricht

gestalten und für welche Konzepte und Methoden sich PädagogInnen entscheiden, ist eng mit deren eigenen Entwicklungen und persönlichen Wertvorstellungen verwoben. Parteilich sein mit Mädchen setzt voraus, dass Unterrichtende ihr Frau-Sein bzw. Mann-Sein, ihre eigene Bewegungsbiographie und die eigenen geschlechtsspezifischen Vorurteile selbstkritisch reflektieren. In den Mittelpunkt der Überlegungen rückt die Auseinandersetzung mit dem der eigenen Identität, dem Selbstbild und Körperverständnis und dem eigenen SportlehrerInnenselbstverständnis (vgl. Kugelman, 1999). Dabei stehen zentrale Fragen im Vordergrund: Wie inszenieren sich Lehrpersonen als Frauen beziehungsweise Männer? Wie definieren Lehrpersonen in ihren Handlungen (explizit und implizit), was männlich und was weiblich ist? Wie stellen die Kinder und Jugendlichen durch ihr Tun und ihre Interaktionen dar, was männlich und weiblich ist und welchen Geschlecht sie zugehörig sind? Wo werden in Alltagshandlungen konventionelle Geschlechterrollen überschritten? Wo wird Neues ausprobiert (Rhyner & Zumwald, 2008, S. 25).

Folgende Ausführungen beziehen sich auf Frauen und setzen voraus, dass Mädchen im Sport- und Bewegungsunterricht von Frauen unterrichtet werden. Die zitierten Autorinnen verwenden ausschließlich die weibliche Schriftweise.

Palzkill (1990, S. 13) versteht unter Parteilichkeit die Bewusstheit darüber, dass „jede Frau in eine höchst widersprüchliche und benachteiligte Lebenssituation gestellt ist“. Da der Vorbildfunktion von Unterrichtenden eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Geschlechterrollenradierung im Sport zukommt, fordert Roessler (1997) Pädagoginnen dazu auf ein vielfältiges Frauenbild zu entwickeln, wodurch eine positive Vorbildwirkung für Mädchen eher gegeben ist. Besondere Bedeutung kommt der Art und Weise, wie Lehrerinnen mit den Bildern und Rollenvorstellungen ihrer SchülerInnen umgehen zu.

Für Dikemüller (2002, S. 7) stehen in diesem Zusammenhang folgende Überlegungen im Mittelpunkt:

- Wie setzt sich die Leibeserzieherin für ihre Schülerinnen ein?
- Werden Mädchen in ihren Interessen wichtig genommen und verteidigt?
- Welche Rollen- bzw. Frauenbilder werden (unbewusst) sanktioniert, gefördert oder lächerlich gemacht?
- Werden geschlechterrollen, „fremde“ Bewegungs- und Sportformen ermöglicht?
- Welche Bewertung erhalten z.B. „typische“ Frauen- bzw. Männersportarten?

Auch Keller (1995, S. 177) zählt zu den wünschenswerten Voraussetzungen einer Lehrerin die Reflexion der eigenen Sport- und Bewegungsbiographie und ergänzt dies durch die Bereitschaft der Lehrerin sich mit der eigenen „Gewalt-Biographie“ (so weit sie im Bewussten ist) auseinanderzusetzen.

Weiterführend werden einige ausgewählte Fragen zur Selbstreflexion von Creighton und Kivel (1993, zit. n. Wiesinger-Ruß, 1997, S. 199 f.) angeführt und durch die Verfasserin dieser Arbeit erweitert. Die Fragen reflektieren die Jugendzeit der Unterrichtenden und zielen auf die Bewusstmachung der eigenen Entwicklung ab. Ein Rückblick in die eigene Geschichte kann ein wirksames Mittel dafür sein, um ein größeres Verständnis für die Schülerinnen aufzubringen.

Fragen:

- Wer war Ihre beste Freundin/Ihr bester Freund?
- Wer war Ihr größter Schwarm?
- Wer war Ihr schlimmster Lehrer/schlimmste Lehrerin?
- Bei welchem Lehrer/welcher Lehrerin fühlten sie sich besonders wohl?
- Welches Schulfach gefiel Ihnen?
- Welches Schulfach hassten Sie?
- Was zogen Sie am liebsten an?
- Wovor hatten Sie beim anderen Geschlecht am meisten Angst?
- Hatten Sie jemals das Gefühl, dass sie zu dick/dünn waren?
- Hatten Sie jemals das Gefühl, dass sie zu viele Körperhaare hatten?
- Welche Empfindungen hatten Sie bei Ihrer ersten Periode?
- Wie reagierte Ihre Umwelt darauf als sich Ihre Brüste in der Pubertät zu entwickeln begannen?
- Was war Ihr tollstes Erlebnis?
- Was war Ihr unangenehmstes Erlebnis?
- Gibt es ein Geheimnis, dass Sie nie jemandem Verraten haben?
- Gab es etwas, das Sie unbedingt an sich ändern wollten?
- Was mochten Sie besonders gerne an sich selber?
- Gab es Orte, die Sie als junges Mädchen gemieden haben?
- Gab es Plätze, die Sie besonders gerne aufgesucht haben?
- Ich war anders als die anderen, weil...
- Was ich unbedingt noch sagen möchte, wenn ich an meine Kindheit und Jugend zurückdenke, ist...

Neben der Reflexion der eigenen Erfahrungen aus Kindheit und Jugend ist es für LehrerInnen, deren Zielsetzung einen mädchenstärkenden Unterricht impliziert, wichtig, die Wahrnehmung hinsichtlich der eigenen Vorurteile über Geschlechterrollen zu schärfen. Dazu werden einige Fragen von Schultz (1979, zit. n. Wiesinger-Ruß, 1997, S. 202 f.) angeführt, die es ermöglichen, das Handeln von LehrerInnen gegenüber ihren Schülerinnen zu reflektieren.

Aufgabe:

„Verwenden Sie ungefähr eine Woche Zeit, sich selbst vor Ihren Klassen zu beobachten. Bewerten Sie sich nicht, sondern nehmen Sie nur wahr, was geschieht. Versuchen Sie auch nicht, Ihr Verhalten vor den jeweiligen Klassen zu ändern. Lesen Sie sich die folgenden Fragen durch, und versuchen Sie, sich diese zu beantworten, während Sie unterrichten bzw. sich mit den Schülerinnen befassen. Gut ist es, sich für diese Woche ein Tagebuch anzulegen, und die Gefühle, Beobachtungen, Eindrücke aufzuschreiben.

- Planen Sie unterschiedliche Tätigkeiten und Rollen für weibliche und männliche Jugendliche innerhalb einer Aktivität? Inwiefern unterscheiden sie sich?
- Gibt es Beispiele, die Sie in Unterrichtssituationen benutzen, die vorwiegend männlich oder weiblich besetzt sind? (z.B. weibliche oder männliche Sportstars oder Beispielsätze: Namen männlich/weiblich).
- Wen fordern Sie auf, vorwiegend körperliche Tätigkeiten im Klassenraum auszuführen (z.B. Tür öffnen, Diaprojektor holen,...): Schülerinnen oder Schüler?
- Wen fordern Sie auf, Schreibarbeiten zu übernehmen: weibliche oder männliche Jugendliche?
- Sprechen Sie von „braven/lieben Mädchen“ und von „starken/schlimmen Buben“?
- Welches Verhalten erwarten Sie von den Schülerinnen in Ihren Klassen? Welche Leistungsanforderungen stellen Sie an sie? Unterscheiden sich Verhaltens- oder Leistungserwartungen von denen, die Sie an Schüler stellen?
- Tragen Sie Gefühle und Unzufriedenheit in gleicher Weise an weibliche und männliche Jugendliche heran? In welcher Weise?
- Beurteilen Sie die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich für unterschiedliche Verhaltensweisen? Welche Verhaltensweisen?
- Bestrafen Sie weibliche und männliche Jugendliche für unterschiedliche Dinge? Welche Dinge?
- Loben Sie weibliche und männliche Jugendliche für unterschiedliche Dinge? Unterscheiden sich die Mittel Ihrer Belohnung?
- Was denken Sie über hässliche Schülerinnen? Behandeln Sie sie anders?

- Wie wirken athletische bzw. nicht athletische Schüler auf Sie? Behandeln Sie sie unterschiedlich?
- Achten Sie darauf, welche unterschiedlichen Geschlechtshinweise Sie während des Tages benutzen. (z.B. „Buben sollten...“ „Brave Mädchen würden nicht...“)?“.

Dem zwischenmenschlichen Faktor kommt in der Vermittlung von sensiblen Themen, die an der eigenen Geschlechteridentität ansetzen, besondere Bedeutung zu. Wiesinger-Ruß (1997, S. 197) spricht von einer bewussten Hinwendung zu den weiblichen Jugendlichen und zitiert dabei Möhlke und Reiterer (1995), die „Selbstachtung sowie Achtung und Wertschätzung des weiblichen Geschlechts“ hierfür voraussetzen.

LehrerInnen, die das Vertrauen ihrer Schülerinnen gewinnen möchten, müssen eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens zu schaffen. Als Basis dafür kann die Bereitschaft, Mädchen in ihren Problemen und Interessen ernst zu nehmen, hilfreich sein. Dieses vertrauensvolle Verhältnis ist gleichzeitig von „ (...) partnerschaftlich und persönlicher Autorität geprägt (...)“ (Kugelman, 1990, S. 22).

Ergänzend kann festgestellt werden, dass eine Stärkung der Mädchen aus struktureller Perspektive nicht ausreichend gelingen kann, ohne Machtstrukturen zu entlarven und auch Jungen darin zu fördern, Macht und Mechanismen geschlechtlicher Machtausübung abzulegen. Gleichstellung wird dann ein erreichbares Ziel, wenn beide Positionen - parteiliche Mädchenarbeit und reflektierte Jungenarbeit - Eingang in die Jugendarbeit finden. Bubenarbeit wird in der Literatur immer wieder eingefordert, etabliert sich jedoch nur langsam (vgl. Wiesinger-Ruß, 1997).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es als eine wichtige pädagogische Aufgabe gesehen werden kann, Geschlechterinszenierungen zu begleiten und zu hinterfragen. Konventionelle Rollen werden bereits häufig von SchülerInnen überschritten. Dies setzt einerseits Offenheit der Lehrkräfte voraus und bietet gleichzeitig gute Anknüpfungspunkte, um Veränderungen dort zu unterstützen, wo sie als sinnvoll erachtet werden. Dadurch können sich Kinder und Jugendliche auf vielfältige Weisen selbst erfahren (vgl. Faulstich-Wieland, 2004).

6 Tanz – Raum - Frau: Raumöffnung im und durch Tanz

In diesem Kapitel wird die Durchführbarkeit meiner in den vorherigen Kapiteln dargelegten Feststellungen, Forderungen und Wünsche wird an in den Lehrplanbereich „Gestalten und Darstellen“ einzupassenden Sport- und Bewegungsangeboten gezeigt. Eine Brücke zwischen dem geschlechtstypischen Raumverhalten von Mädchen und dem Tanz als Erfahrungs- und Gestaltungsraum soll geschlagen werden. Nachfolgend soll geklärt werden, ob und in welcher Form Tanz eine Gelegenheit darstellt, eben solche Verhaltenszuschreibungen wie z.B. das Raumaneignungsverhalten im Sport- und Bewegungsunterricht aufzugreifen und zu bearbeiten.

In einem ersten Schritt wird hierzu Tanz im Bezug auf Weiblichkeitskonzepte beleuchtet. Anschließend wird das Phänomen Tanz erörtert und ein Einblick in die Tanztheorie und die kreative Bewegungserziehung gegeben. In einem nächsten Schritt wird die besondere Beziehung zwischen Tanz und Raum knapp diskutiert und die bisherige Betrachtung von Raum (vgl. Kap. 4) wird durch tanztheoretische Begriffsdefinitionen ergänzt. Es wird der Frage nachgegangen, ob im Tanz Potentiale zur Öffnung von neuen Räumen bestehen. In diesem Zusammenhang bezieht sich die Arbeit zu einem großen Teil auf den Tänzer, Choreographen und Tanztheoretiker Laban. Die pädagogische Relevanz vom Thema Raum in der Bewegungserziehung wird an einigen ausgewählten Grund-Bewegungsthemen von Laban veranschaulicht. Weiters werden pädagogische Ziele formuliert, die für die praktische Bearbeitung des Raumthemas im Bewegungs- und Sportunterricht mit Mädchen als Grundlage betrachtet werden können. In Anlehnung an diese Zielvorstellungen und unter Berücksichtigung mädchenstärkender Prämissen des Sportunterrichts, wird exemplarisch an der Contact Improvisation aufgezeigt, welche Chancen diese Tanzrichtungen hinsichtlich Raum und Mädchenstärkung bereithält. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass sich die vorliegende Arbeit nicht als ausführliche Übungssammlung für PädagogInnen versteht, sondern das Thema „Tanz, Raum und Geschlecht“ vorrangig aus einem theoretischen Blickwinkel betrachtet.

6.1 Ist Tanzkunst weiblich?

Tanz wird teilweise in unserem Kulturkreis, der „westlichen Welt“, in unterschiedlichen Ausprägungen und je nach Anlass von Frauen und Männern praktiziert. Trotz des zahlenmäßigen Anstiegs von Tänzern bleibt die Assoziation von Tanzkunst und Weiblichkeit jedoch bestehen und lebt im Alltagsbewusstsein fort (vgl. Klein, 1992). Daraus resultiert die Frage, ob Tanz etwas typisch Weibliches ist, ein Frauenraum (vgl. Schmies, 1991, vgl. auch Klein, 1992) und ob Mädchen und Frauen in eine Bewegungs-

und Ausdrucksform gedrängt werden, die ihnen „entspricht“ bzw. im Laufe des Sozialisationsprozesses zugeschrieben wird (vgl. Kap. 3).

Die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Umgang mit dem Körper werden in der Sozialisationstheorie, als ein Resultat von kulturellen Prozessen und Ergebnis geschlechtsspezifischer Sozialisation betrachtet. Wie bereits herausgearbeitet, erlernen Mädchen und Jungen die für ihr Geschlecht gesellschaftlich akzeptierten geschlechtsspezifischen Körperhaltungen und Gesten. Diese (Körper-)Haltungen und Bewegungen äußern sich über Geschlechterstereotype. Schulze (1999, S. 12) weist darauf hin, dass diese Geschlechterbilder, die auch durch den Tanz (re-)produziert werden, auf die Geschichte des Tanzes und seine Entwicklung einwirken und so auf „die gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit zurück[wirken]“. Dies bedeutet, dass sich kulturell erzeugte Geschlechterrollenbilder durch das Tanzen in die Körper der Tanzenden permanent einschreiben, sich im Tanz wiederholen, bestätigen oder aber hinterfragen lassen (ebd.). An dieser Stelle kann erneut darauf hingewiesen werden, dass existierende Geschlechterrollenbilder vorgeben, wie sich Frau bzw. Mann zu bewegen hat, welche Ausdrucks- und Bewegungsformen angebracht sind, wie viel Raum Frau und Mann einnehmen darf. Diese Muster spiegeln sich in den Tanzbewegungen wieder. Klein (1992, S. 290) fasst dies mit den Worten „Dressur des (Tanz-)Körpers“ zusammen. Wie sich die eben beschriebenen Darstellungen im Tanz äußern, lässt sich am Beispiel des traditionellen klassischen Balletts besonders deutlich aufzeigen. Die Arbeit nimmt darauf in einem späteren Kapitel erneut Bezug.

Sowie Schulze geht auch Klein (1992, S. 283) davon aus, dass „der tanzende Körper [...], wie alle kulturellen Körper, historisch und sozial geprägt“ ist. So setzt die Autorin fort:

„Tanz, der immer eine sensible Aufmerksamkeit für den eigenen Körper voraussetzt, kommt der weiblichen Sozialisation eher entgegen als der des Mannes, haben Frauen doch von klein auf gelernt, ihren Körper als einen wesentlichen Bestandteil ihrer Selbst zu begreifen“ (S. 290).

Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass Tanz und Körperausdruck an den Erfahrungen und Stärken von Mädchen ansetzen. Dies bestätigt sich auch, wenn hinterfragt wird, welche Sportarten und Bewegungsformen Mädchen und Jungen tendenziell bevorzugen. Als Ausdruck der Geschlechtersozialisation werden als typische Männersportarten solche deklariert, die sich durch den Einsatz von Körperkraft und physischem Kontakt, z.B. Boxen, Ringen, Fußball..., auszeichnen. Als traditionelle Frauensportarten hingegen gelten z.B. Tanz, Gymnastik, Eis- und Rollkunstlauf. Im

Vordergrund stehen Expressivität, Ästhetik, Anmut und Ausdruck (vgl. Firley-Lorenz, 2004). Mädchen ziehen also nach Rose (1992b, S. 118) „ästhetische Körperstilisierung“ einer „aggressiven Körper-Expansion“ vor. Dies kann möglicherweise damit in Zusammenhang stehen, dass für Mädchen im Tanz Rollenwidersprüche wegfallen, die „(...) in so vielen anderen, weil männlich identifizierten Bewegungs- und Sportdisziplinen als Zugangsbarriere auftauchen (...)“ (vgl. Dithmar et. al., 1996 nach Palzkill 1990; Kugelmann, 1991).

„In der Synthese von Bewegung und Musik, im Bewegungstheater, in der Körperexpression und –präsentation finden Mädchen ein geschlechterkonformes bewegungsbezogenes Handlungsfeld“ (ebd. S. 13).

Mit Mädchen das Thema Tanz aufzugreifen kann auch unter einem kritischen Gesichtspunkt betrachtet werden. Es besteht die Gefahr durch eine ästhetische Bewegungserziehung bereits bestehende weibliche Körperhaltungen fortzuführen bzw. zu verfestigen anstatt den Mädchen Gelegenheit zu alternativen Körperorientierungen zu geben (ebd.). Auch im Defizitansatz findet sich die Forderung den Mädchen vorzugsweise einen Zugang zu Körper- und Bewegungserfahrungen zu ermöglichen, die für sie aufgrund ihrer Sozialisation weniger zugänglich sind, wie z.B. Risikoerfahrungen.

Die Gründe warum in der vorliegenden Arbeit dennoch das Thema Tanz im Zentrum steht, wurden eingangs bereits in Kapitel 2 angeführt. Die in der Tanzerziehung liegenden Chancen für Mädchen sollen durch folgende Argumente noch einmal unterstrichen werden. Tanz kann einen Zugang zu einer „'undisziplinierte[n]' Körperlichkeit und daher ganzheitlichere[n] Selbsterfahrung und –aneignung“ (ebd., S. 22) eröffnen. Dadurch kann Körperlichkeit lustvoll erlebt werden.

„Gestaltungs- und Körperarbeit – wie z.B. Ausdruckstanz, Pantomime, Sketche, Stegreifspiele, Theater, Gymnastik, angeleitete Phantasien, Entspannungsübungen etc. – ermöglichen, zu sich in Beziehung zu treten, dieser sprachlich und körpersprachlich Ausdruck zu verleihen und ein Selbstwertgefühl, in dem Sexualität und Körperlichkeit einen hohen Ich-Stellenwert haben, zu entwickeln (...)“ (Schumacher, 1991, S. 50f.; zit. n. ebd. S. 25).

Dies steht im Kontrast zu den Körperdiskriminierungen, Körperenteignungen und Körperpressionen des weiblichen Alltags (ebd.). Den Autorinnen nach, liegt also gerade darin die pädagogische Chance des Tanzes.

Nach Klein (1992, S. 285) erfordern und fördern verschiedene Tanzstile einen unterschiedlichen Umgang mit dem Körper, was sich auf die Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit auswirkt, „(...) die wiederum die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Umwelt und das Handeln in dieser prägt“. In der vorliegenden Arbeit werden daher bewusst Tanzformen aufgegriffen, die den Mädchen die Gelegenheit bieten sollen mit ihren Geschlechterrollen, ihren Grenzen, ihrer Stärke und ihren Körperbildern zu experimentieren und die auf eine Tradierung von stereotypen Rollenklischees tendenziell verzichten.

6.1.1 Tänzerinnenbild damals und heute

Nicht auf allen Stufen des Zivilisationsprozesses gilt Tanz als weibliche Kunst. Erst nachdem der Tanz aus dem öffentlichen Leben „(...) in den Bereich des Nebensächlichen, Vergnüglichen gedrängt ist (...)“ (Klein, 1992, S. 288) erlangen Frauen eine Vormachtstellung im Bühnentanz. Zusammenhänge zwischen „(...) Rolle und Status der Tänzerinnen, den herrschenden Frauenbildern und den realen Lebensbildern von Frauen (...)“ (ebd.) lassen sich bereits in der Antike nachweisen und setzen sich in der heutigen bürgerlichen Gesellschaft fort. Besonders im klassischen Ballet wird die „(...) Ästhetisierung des Tänzerinnenideals bei gleichzeitiger Diskriminierung von Frauen (...)“ (ebd.) auf die Spitze getrieben. Hier verkörpern Tänzerinnen natürliche Eleganz, Anmut und Schönheit.

Ausgehend von der Frauenbewegung vollzieht sich zwischen 1900 und 1930 ein Wandel hinsichtlich Vorstellungen von Kultur, Körper und Weiblichkeit. Sichtbar wird dies auch an einer „Kleidungsreform“ (ebd. S. 144):

„Der weibliche Körper durch das Korsett ‚verstümmelt‘ und ‚sexualisiert‘, sollte nun durch das Tragen von Reformkleidern, Bewegung und ‚natürlicher‘ Nacktheit gesunden und seine ‚wahre‘ Schönheit wiedergewinnen“.

Auch das Tänzerinnenbild beginnt sich Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts zunehmend, auf Initiative von Frauen, zu verändern. Schmies (1991, S. 166) nennt beispielsweise die amerikanischen Tänzkünstlerinnen Isadora Duncan (1878-1927), Martha Graham (1894-1991) und Doris Humphrey (1895-1958), die die „(...) Tanzlandschaft durcheinandergewirbelt [sic] [und] revolutioniert“ haben. Peter-Bolaender (1992) zählt zu ihnen auch die deutsche Tanzpädagogin Mary Wigman (1886-1973). Die erwähnten Frauen haben zeitgenössische Gegenkonzepte zum klassischen Tanz/Ballett entwickelt (vgl. Schmies, 1991; vgl. Peter-Bolaender, 1992). Sie haben „die künstlerische Emanzipation der Frau als Tänzerinnen und Choreografinnen eingeleitet“ (Österreicher,

1994, S. 61), indem sie durch neue, körpergerechtere Techniken – in den Vordergrund rückte „(...) ein Bewegungssystem, das auf Spannung und Entspannung basierte (...)“ (Schmies, 1991, S. 166) - die bislang typische Rollenaufteilung im Tanz in Richtung Selbstbestimmung veränderten (vgl. Österreicher, 1994). Welche Tanzrichtungen und Frauenbilder, mit einigen von ihnen in Verbindung gebracht werden können, wird im Folgenden knapp beschrieben.

Isadora Duncan, Wegbereiterin des modernen Ausdruckstanzes oder Modern Dance hat „(...) den Tanz aus luftig spitzen Höhen geerdet (...)“ (ebd.). Anstelle von klaren Bewegungsvorgaben stellte sie die natürliche Bewegung, Improvisation, individuelle Ausdrucksfreude und –kraft ins Zentrum ihres Tanzverständnisses (vgl. Peter-Bolaender, 1992). Duncan kämpfte für die Frauen bzw. „die Befreiung der Menschen von veralteten Konventionen und Moralgesetzen“ (ebd., S. 101), indem sie den Blick hin zu Natürlichkeit, Selbstfindung und Selbstdarstellung richtet und weg vom Objektcharakter der Ballerina (vgl. Österreicher, 1994).

„Die Tänzerin der Zukunft wird ein Weib sein müssen, deren Körper und Seele so harmonisch entwickelt sind, daß [sic] die Bewegung des Körpers die natürliche Sprache der Seele sein wird... Sie wird das wechselnde Leben der Natur im Tanze ausdrücken und die Wandlungen aller ihrer Elemente ineinander zeigen. Von allen Teilen ihres Leibes wird der Geist ausstrahlen und der Welt die Botschaft von den Gedanken und Hoffnungen tausender von Frauen bringen. Sie wird die Freiheit des Weibes in ihrem Tanz ausdrücken“ (Duncan, 1903, S. 44; zit. n. Peter-Bolaender, 1992, S. 101).

Die Amerikanerin Martha Graham, deren Name mit dem Modernen Tanz in Verbindung gebracht wird, holte die „(...) Tänzerinnen aus der Schwerelosigkeit wieder in den Bereich der Erdanziehung zurück“ (Schmies, 1991, S. 166). Sie legte ihren Fokus auf den Ausdruck von Gefühlen, den sie körperlich und tanztechnisch betrachtet durch die Beteiligung der Körpermitte unterstützt sah (vgl. Peter-Bolaender, 1992). Sie beschäftigte sich intensiv mit der Frauenfiguren und der weiblichen Psyche (ebd.). Im Vergleich zu Duncan interessierte sich Graham weniger für Naturphänomene und die Rückführung zur Natur durch das Tanzen, sondern experimentierte in ihrem tänzerischen Gestalten mit gesellschaftlichen Widersprüchen und griff dabei den amerikanischen Zeitgeist auf. Anstelle der „(...) schönen, fließenden und harmonischen Bewegungen der Duncan (...)“ (ebd. S. 126) sind bei Graham „(...) Schlag, Stoß-, Akzent- und Rückprallbewegungen“ (Stüber, 1984, S. 129 f.; zit. n. ebd. S. 126) zu finden. Zeitgleich entwickelte Mary Wigman den modernen Ausdruckstanz in Deutschland. Wigman lehnte jegliche Anlehnung an tradierte Tanzstile ab. Ihr Verständnis von Tanz basierte auf der Verbindung von Natur

und Seele. Sie stellt „kein ichloses oder wirhaftes Wesen, sondern eine Frau, die die magisch-mythische Botschaft mit dem kritischen Ich-Bewußtsein [sic] der Choreographin reflektiert (...)“ (Peter-Bolaender, 1992, S. 105) ins Zentrum. Ebenso widmete sich Wigman der Funktion von Bewegung im Raum und der Ausdrucksstärke des Raumes. Die Choreographin arbeitet auf verschiedenen Raumebenen und experimentierte verstärkt mit Linien, Kurven und Schwüngen im Raum. Sowohl Graham als auch Wigman lassen der symbolischen Bedeutung von Raum in ihrem Schaffen besondere Aufmerksamkeit zukommen. In beiden Tanzrichtungen „wird der Raum im Spannungsgefüge zwischen ‚Innen- und Außenraum‘ und zwischen subjektivem und objektivem Raum zum bestimmenden Faktor der symbolträchtigen Gestaltung emotionaler Themen“ (ebd., S. 124). betrachtet Als pädagogische Ziele verortete Wigman sowie auch Duncan die Suche nach dem Selbst, das Spüren des Selbst und das Erleben des Selbst (vgl. Müller, 1985, S. 21; nach ebd., S. 122).

Dass die oben genannten Entwicklungen in der (Bühnen-)Tanzwelt das Bild der Frau von heute nachhaltig verändert haben bzw. das Idealbild der schönen, schlanken, elegant tanzenden Frau dadurch abgelöst wurde, wird von Schmies (1991, S. 166) in Frage gestellt:

„Der Modern Dance z.B. wollte die Tänzerin von dem festgeschraubtem Bewegungskodex erlösen, ersetzte ihn jedoch durch ein anderes Bewegungssystem mit ebenso festen Regeln. Die Körperlichkeit der Frau als repräsentative Hülle steht weiterhin im Vordergrund, eingefasst [sic] in ein Bewegungsgerüst, das ihren individuellen Bewegungswünschen, ihrer eigenen Geschichte wenig Raum lässt“.

Das vorherrschende Schönheitsideal wird weiterhin durch körperbetonte, eng anliegende Kleidung im Modern Dance/Jazz Dance gesichert, Unterrichtsstile lassen oft wenig Handlungsspielraum für die Überwindung von Bewegungs- und Körpernormierungen und legen den Fokus von Tanzenden häufig auf die Annäherung an ein Ideal, repräsentiert durch die Leiterin bzw. deren kompetenten Leiterblick als Korrektiv, anstatt auf das eigene Körperempfinden (ebd.) Schmies (1991, S. 167) stellt zusammenfassend fest, dass Modern Dance und Jazzdance nur als Beispiele dienen „(...) wie alte Werte neu verpackt weiterleben und Frauen unbemerkt in das gleiche Korsette zwängen, das mann schon vor Jahrhunderten für sie bereithielt“.

6.2 Das Phänomen Tanz

Was Tanz ist, kann schwer erklärt werden, da die Erscheinungsweisen und Assoziationen damit sehr unterschiedlich sind und Vorstellungen über Tanz individuell besetzt sind (vgl. Postuwka, 2007). Tanz kann daher mannigfach kategorisiert und geordnet werden.

Tanz stellt eine nonverbale Form des Ausdrucks und der Kommunikation dar und wird ebenso nonverbal und sinnlich erfahren. Tanz in Worte zu fassen, scheint schwierig. Dies könnte einen Grund dafür sein, dass sich bei der Literaturrecherche für die vorliegende Arbeit, ein geringer Umfang an Forschungen über Tanz zeigte. Es entsteht der Eindruck, dass die Tanzforschung ein wissenschaftliches Randdasein führt. Schulze (1999, S. 27) spricht von einer Marginalisierung des Phänomens Tanz und stellt fest, dass Tanz „häufig als einer akademischen Auseinandersetzung für unwürdig erachtet“ wird. Ob diese Marginalität auch mit der Tatsache, dass Tanz häufig von Frauen ausgeführt, also auch mit dem niedrigeren sozialen Status von Frauen gegenüber Männern, in Zusammenhang zu bringen ist, bleibt zu hinterfragen.

Bevor das Phänomen Tanz durch unterschiedliche Definitionen beschrieben und eingegrenzt wird, soll geklärt werden, in welcher Form er überhaupt vorkommt. Postuwka (2003, S. 488f.) nennt nachfolgend unterschiedliche Tanzrichtungen, die im europäischen Raum gelehrt und gelernt werden: Kinder und kreativer Tanz (Improvisation und Kontakt Improvisation), Rock- und Poptanz (z.B. Break Dance, Rock'n'Roll), Gesellschafts- oder Paartanz (Standardtänze, lateinamerikanische Tänze), künstlerischer Tanz (z.B. klassischer Tanz, moderner Tanz, Jazz- und Stepptanz...), Volks- oder Folkloretanz und ethnischer Tanz (z.B. Polka, Flamenco, afrikanischer Tanz...), religiöser Tanz (z.B. meditativer Tanz), Varieté-Tanz und Musical Dance.

Eine sehr weit gefasste und allgemeine Definition von Tanz findet sich bei Pollähne und Postuwka (2005, S. 113):

„Tanz ist ein Phänomen, bei dem der Körper auf rhythmische Art bewegt wird, meist zu Musik (u. U. ergänzt durch Sprache, Licht, Kostüm oder Objekte), um z.B. eine kultische oder religiöse Handlung zu begehen, um ‚Flow‘ zu erreichen oder zur Ekstase zu gelangen, anderen Menschen zu begegnen, ein Gefühl oder eine Idee auszudrücken, eine Geschichte zu erzählen oder sich an der Bewegung selbst zu erfreuen“.

Instrument und Medium des Tanzes ist nach Postuwka (2003, S. 488f.) der menschliche Körper und seine Bewegungen.

Auch für die Tanztherapeutin und –pädagogin Peter-Bolaender (1992, S. 9) bedeutet Tanz „alleine und mit anderen erlebnisreich und lustvoll zu leben“. Tanzen stellt eine Möglichkeit der Selbsterfahrung, Selbstdarstellung, des Selbstausdruckes und der Selbstverwirklichung dar und kann kreative Potentiale aktivieren und zum Ausdruck bringen (ebd.).

Aus einem gesundheitswissenschaftlichen Blickwinkel betrachtet, besitzt Tanz ein entwicklungsförderndes und das ganze Wohlbefinden steigerndes Potential sowie „gesundheitsprotektive und –erhaltende Ressourcen“ (vgl. Fleischle-Braun, 2005, S: 86).

Weiters kann festgestellt werden, dass Tanz eine anthropologische Konstante ist, denn es gibt keine Kultur, in der Menschen nicht tanzen (vgl. Bechdolf/Scheer, 1998). Tanz beinhaltet auch sozial- und individualpsychologische sowie kulturhistorische Aspekte. Für das Tanzverständnis der vorliegenden Arbeit rückt die sozio-psychologischen und kulturhistorischen Blickwinkel in den Vordergrund, die Tanz „(...) als Spiegel der Gesellschaft (vgl. Sorell 1985), als Verkörperung von Gesellschaftsformen (vgl. Eichberg 1986, 16)“ (Peter-Bolaender, 1992, S. 11) interpretieren.

„Der Tanz in seinem archaischen Kern stellt eine Möglichkeit dar, sich mir der Innen- und Außenwelt nicht nur auseinanderzusetzen, sondern beide Welten als korrespondierend zu erleben und damit ineinanderzusetzen“ (ebd. S. 17)

Weiters interpretiert Peter-Bolaender (1992, S. 12) Tanz „als kollektive und individuelle Symbolsprache“. Auch Bechdolf (1998, S. 10) beschreibt Tanz als „(...) als eine Form von Kommunikation in einer Symbolsprache – ein Schnittpunkt, an dem Gesellschaft und Tanz aufeinander einwirken“.

Insbesondere der kreativ-expressive Tanz bietet die Möglichkeit Symbole, Emotionsmuster oder Botschaften (Haltung, Mimik, Körpergesten, Bewegungsweisen etc.) zu erfassen, zu formen und auch neu zu gestalten. Durch diese Bearbeitung können bei den Tanzenden Erfahrungen aus ihrer sozialen Wirklichkeit kommunizierbar werden (vgl. Fleischle-Braun, 2005).

An der Sprache der tanzenden Körper lassen sich nach Klein (1992, S. 279) „(...) die gesellschaftlichen Verhältnisse ablesen (...)“.

„In seiner Funktion als körperlich affektives Ausdrucksmedium der Menschen wie auch als Ankündiger und Spiegelbild gesellschaftlicher Umwälzung läßt [sic] sich Tanz gleichzeitig als Produzent, Instrument

und Resultat gesellschaftlicher Veränderung charakterisieren“ (ebd. S. 280).

Dies bedeutet, dass Tanz aus einer gewissen Kultur heraus entsteht und somit Produkt von den gesellschaftlichen Verhältnissen einer Kultur und gleichzeitig Produzent von Kultur ist. Tanz muss demnach immer im Hinblick auf den jeweiligen Kulturkreis betrachtet werden. Dies gilt nicht nur für den Tanz, sondern auch die TänzerInnen fungieren als Produkte, Instrumente und ProduzentInnen gesellschaftlicher Machtverhältnisse (ebd.). Daraus kann geschlossen werden, dass im und durch Tanz bestehende Strukturen und Verhältnisse bestätigt, gestärkt und gefestigt oder aber auch hinterfragt, kritisiert und aufgebrochen werden können (vgl. Bechdorf, 1998).

Die vorliegende Arbeit diskutiert daher Tanzformen hinsichtlich ihres Wiederherstellungscharakters von herrschenden Verhältnissen und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen.

6.2.1 Tanztheorie

Postuwka (2007, S. 194f) nennt folgende Blickwinkel unter denen theoretisch Tanz aufgegriffen und behandelt wird: Körpererfahrung, ästhetisches Erziehungspotential, Wahrnehmung, qualitatives Bewegungslernen (im Zentrum kann das koordinative Lernen stehen) sowie Identitätsbildung und Kommunikation im und durch den Tanz.

Innerhalb der tanzpädagogischen Ansätze lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte erkennen, die sich maßgeblich auf die folgend angeführten Theorien zurückführen lassen (vgl. Pollähne & Postuwka, 2005). Der zentrale humanistische Ansatz der „Ästhetischen Erziehung“ rückt die Persönlichkeitsentwicklung im und durch den Tanz in den Vordergrund. Ästhetik leitet sich von „(...) Aisthesis ab, dem Wahrnehmen mit allen Sinnen und verweist auf ein Lernen, bei dem die Wahrnehmungserziehung im Vordergrund steht“ (vgl. Fritsch 1990, S. 100; zit. n. Pollähne & Postuwka, 2005, S. 114). Eine weitere Position ist eine handlungstheoretische Theorie, die „(...) Bewegung und Bewegungslernen ganzheitlich als Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt beschreibt“ (Pollähne & Postuwka, 2005, S. 114). An dieser Stelle kann auf Quinten (1994) verwiesen werden, die feststellt, dass beim Bewegungslernen immer auch identitätsdynamische Vorgänge berücksichtigt werden müssen. Dies trifft auch auf traumatische Bewegungserfahrungen zu, die „(...) möglicherweise [zur](Zer-)Störung von Strukturen individueller Identität (...)“ (Pেকে, 1989, S. 75; nach ebd., S72) führen können.

„Deshalb gilt es bei jeder Bewegungsaufgabe zu hinterfragen, inwieweit sie zur Bildung personaler Strukturen beiträgt und welche Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung verantwortbar sind“ (ebd., S. 72 vgl. nach Peuke, 1989, S. 75).

Die beiden angeführten Ansätze stellen anstatt Technik- und Fertigkeitserwerb elementare Tanzfähigkeiten und Tanzerfahrungen in den Mittelpunkt der tanzpädagogischen Konzeptionen (ebd.). Der Fokus liegt auf dem Lernziel Gestaltungsfähigkeit, also auf dem eigenen Gestalten (Improvisieren, Komponieren und Choreographieren), gekennzeichnet durch das Nach-, Um- und Neugestalten (ebd.).

Neben einer Vielzahl an tanzdidaktischen Theorien, verfügt Tanz auch über ein großes erfahrungsbasiertes Praxiswissen. Gerade in diesem breit gefächerten theoretisch-praktischen Wissen „um die Rolle der Wahrnehmung im, durch und für den Tanz und den spezifischen Eigenschaften des Tanzens selbst“ (Postuwka, 2007, S. 195) liegt eine besondere Bildungschance. Besondere Bedeutung kommt u. a. auch der persönlichkeitsbildenden Wirkung von Tanz zu. An verschiedenen Maßnahmen zur Förderung des Tanzes in Schulen ist erkennbar, dass das Bildungspotential im und durch Tanz gegenwärtig stärker aufgegriffen wird (vgl. Müller & Schneeweis, 2006; nach ebd.). In diesem Zusammenhang kann die Kulturstiftung „Tanzplan Deutschland“ erwähnt werden. Im Zentrum stehen zwei Projekte: „Tanzplan vor Ort“ und „Tanzplan Ausbildungsprojekte“. Im Rahmen der Ausbildungsprojekte möchte „Tanzplan Deutschland“ die Qualifizierung von TanzvermittlerInnen in der Schule forcieren und diese dadurch stärken. Ebenso sollen Kooperationen zwischen Universitäten und freien Trägern vorangetrieben werden. Ein neuer Studiengang für „Tanz in Schulen“ soll eingerichtet werden (vgl. <http://tanzplan-deutschland.de/>).

6.2.2 Kreative Bewegungserziehung

Dem Tanztheoretiker Laban (1984) nach, dient der Tanz im Rahmen der Pädagogik vorrangig der Förderung von Kreativität (vgl. auch Peter-Bolaender, 1992). Folgend wird daher der Begriff Kreativität knapp definiert und einige Grundlagen der kreativen Bewegungserziehung als Basis für die Tanzerziehung angeführt.

Nach Neuber (2000, S. 10) wird Kreativität als „(...) umfassende – geistige, emotionale, soziale und körperliche – Fähigkeit des Menschen verstanden, durch die über den Prozess der individuellen Auseinandersetzung subjektiv bedeutsame, originelle Produkte hervorgebracht werden“. In dieser Definition wird Kreativität als Fähigkeit betrachtet, die pädagogisch beeinflussbar ist und individuell erarbeitet werden kann. Dieses Verständnis

von Kreativität berücksichtigt auch die Erfahrung aus der Praxis, dass Kinder häufig über die motorische Vertiefung zu individuellen Problemlösungen kommen (ebd.). Dabei müssen die kreativen Lösungen bzw. „(...) Produkte nicht objektiv neu sein, sondern es ist völlig ausreichend, wenn sie für die Person bedeutsam und subjektiv neu sind“ (ebd., S. 10). Kreativität und Bewegung dabei können sowohl Ziel, als auch Mittel der kreativen Bewegungserziehung sein. So stellt Neuber (2000, S. 11) fest:

„Bewegung kann ebenso zur Kreativitätsentwicklung beitragen, wie Kreativität die Bewegungs- bzw. Beweglichkeitsentwicklung unterstützen kann“ (ebd., S. 11).

Dies bedeutet, dass ein kreativer Prozess einerseits durch eine motorische Aktivität ausgelöst werden kann und dass andererseits durch eine kreative Auseinandersetzung z.B. die Koordinationsfähigkeit und geistige Beweglichkeit gefördert werden können (ebd.). Die kreative Bewegungserziehung umfasst also weit mehr als die Vermittlung von normierten „schönen“ Bewegungen. Sie ist sowohl „(...) Erziehung zur Kreativität und zur Bewegung (...)“, als auch „(...) Erziehung durch Kreativität und durch Bewegung (...)“ (ebd.; S. 29). Sie soll individuelle Handlungsspielräume einräumen, „(...) die zum Erkunden und Entwickeln individueller Bewegungs-, Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten reizen“ (ebd., S. 11) und „(...) bewegungsbezogene Erprobungsmöglichkeiten (...)“ anbieten (S. 29). Sie soll eine Atmosphäre schaffen, die Kindern die Gelegenheiten zur Umsetzung ihrer eigenen Phantasien und Ideen gibt (ebd.). Wie schon in vorhergehenden Kapiteln angesprochen fließen Erfahrungen, die mit und durch den Körper sowie in und durch Bewegung gemacht werden in die Identität eines Individuums mit ein. Die Entwicklung der Identität hängt dabei besonders von sozialen Rückmeldungen ab (ebd.). Daher sind PädagogInnen in der kreativen Bewegungserziehung besonders gefordert, wahrscheinlichen Abweichungen von ihren persönlichen Zielvorstellungen, also den individuellen Lösungen der SchülerInnen gegenüber, aufgeschlossen und offen zu sein. Ebenso kommt der Fähigkeit differenzierte, individuelle und sachbezogene Rückmeldungen zu geben eine besondere Bedeutung zu (ebd.).

Die pädagogische Leitidee der kreativen Bewegungserziehung ist nach Neuber (2000, S. 31) „(...) das Wiederentdecken, Bewahren und entwickeln der individuellen Bewegungs-, Spiel- und Ausdrucksfähigkeiten sowie die Freude daran (...)“ mit dem Ziel einen Beitrag zu einer harmonischen Persönlichkeitsentwicklung zu leisten. Der Sportwissenschaftler führt in diesem Zusammenhang sechs pädagogischen Dimensionen an, die eine Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (S. 32): Bewegungsförderung, Kreativitätsförderung, Identitätsförderung, Förderung des Sozialverhaltens, Förderung der

Wahrnehmungsfähigkeit und Förderung der Ausdrucksfähigkeit. Als zentrale Handlungsweisen der kreativen Bewegungserziehung nennt Neuber (2000, S. 31): Wahrnehmung, Bewegung und Gestaltung, Spiel bzw. Improvisation sowie Interaktion. Die Bewegung vermittelt hierbei zwischen den einzelnen Feldern und stellt gleichzeitig auch deren Basis dar. Damit diese Bereiche pädagogisch wirksam werden, reicht es nicht die oben genannten Handlungsweisen zu berücksichtigen. Dem methodischen Vorgehen bzw. der Art und Weise der Aufgabenstellung hat dabei einen hohen Stellenwert. Neuber (2000, S. 30) beschreibt in diesem Zusammenhang vier pädagogische Orientierungspunkte, die zum Gelingen eines Unterrichtsprozesses beitragen können:

- Subjektorientierung: Orientierung an den eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Vorstellungen, Ideen, Ängsten und Hoffnungen von Kindern, also an den individuellen Möglichkeiten.
- Lebensweltorientierung: Herstellen eines Bezuges zum Leben der Kinder, dabei sollen soziale und materiale Einflüsse der kindlichen Lebensumwelt berücksichtigt werden und aktuelle Themen aufgegriffen werden.
- Prozessorientierung: im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten, nicht das Erreichen eines Ergebnisses.
- Bewegungsorientierung: die Beschäftigung mit Gedanken und Gefühlen werden über die Bewegung ausgedrückt.

Wird in der kreativen Bewegungserziehung Kreativität häufig mit Spielen und Erfahren in Verbindung gebracht, so „(...) wird in tanzpädagogischen Konzeptionen der Schwerpunkt auf die Förderung der Improvisations- und Gestaltungsfähigkeit gelegt“ (Pollähne & Postuwka, 2005; S. 115; vgl. auch Haselbach, 1979).

6.3 Tanz schafft Raum

Bevor auf mögliche Unterrichtsinhalte in der Tanzerziehung eingegangen werden kann, wird folgend das besondere Verhältnis von Raum und Tanz verkürzt dargestellt.

Zwischen Tanz und Raum besteht eine besondere Beziehung, die Lex und Padilla (1988, S. 303; zit. n. Postuwka, 1992, S: 37) wie folgt beschreiben:

„Der Raum ist Lebensraum für den Tanz. Hätte er ihn nicht, müsste er sich an den Ort gebunden vollziehen, blieben viele Nuancen seiner Körpersprache unartikulierte, seine Kräfte gefesselt, bleibe sein Impetus auf der Strecke. Erst das Hineingreifen können in die Weite des ihn umgebenden Raumes verhilft dem Tanz zu seiner uneingeschränkten Lebensfülle“.

Postuwka (1992, S. 37) hält fest, dass diese Definition den Zweckcharakter des Raumes betont, das besondere Verhältnis zwischen Tanz und Raum jedoch nicht ausreichend charakterisiert. Die Tanztheoretikerin führt die Besonderheit der Beziehung zwischen Tanz und Raum auf den Gestaltungs- und Erlebnisaspekt von Raum zurück und zitiert in diesem Rahmen die Tanzkünstlerin und Tanzpädagogin Mary Wigman (1979, S. 209; zit. n. ebd., S. 37):

„Zeit, Kraft, Raum, das sind die Elemente, aus denen der Tanz lebt. Im Dreigestirn dieser elementaren Kräfte aber ist der Raum der eigentliche Wirkungsbereich des Tänzers, der ihm gehört, weil er ihn gestaltet ... Höhe und Tiefe, Weite und Breite, das Vorwärts, Seitwärts und Rückwärts, das Horizontale, das Diagonale – das sind dem Tänzer nicht nur Fachbezeichnungen oder rein theoretische Begriffe. Er erfährt sie ja am eigenen Körper. Und sie werden ihm zum Erlebnis, weil er in ihnen die Vermählung mit dem Raum eingeht“.

Demnach erleben und erzeugen TänzerInnen Raum, sie bringen durch die Bewegung mit ihrem Körper Raumformen hervor (vgl. Ullmann in Laban, 1984). Auch die ZuschauerInnen, nehmen den Raum durch die Bewegungsauswahl, die Anordnung und Aufstellung der Tanzenden immer wieder verändert wahr (vgl. Postuwka, 1992). Tanzende empfinden den Raum dabei auf vielfältige Art und Weise. Sie empfinden ihn als Seh- und Gestaltungsraum, Klangraum, dynamischen Raum, als kalten, warmen oder unfreundlichen Raum etc. (vgl. Postuwka 2007). Westphal (1997; zit. n. ebd., S. 198) spricht hier vom „Raumempfinden“. Dies äußert sich u. a. darin, „(...) dass uns der Raum Grenzen setzt, die wir als angenehm oder unangenehm wahrnehmen“ (ebd., S. 198). So entscheidet z.B. die Raumgröße darüber, wie ausgedehnt wir uns bewegen können, um nicht mit anderen zu kollidieren. Ebenso wird die eigene Bewegung im Raum je nach Ausdehnung bzw. Zusammenziehen des Körpers auf vielfältige Weise erfahren. Auch strukturelle Raummerkmale, wie die Bodenbeschaffenheit, haben einen Einfluss auf die tänzerische Bewegung (ebd.).

Raum ist also ein untrennbar mit dem Tanz verbundenes Phänomen (vgl. Laban, 1984). Laban (1984) zählt die Wahrnehmung und Aneignung von Raum zu den wichtigsten Bewegungsthemen des modernen Ausdruckstanzes. Daraus kann geschlossen werden, dass Raum in der tänzerischen Erziehung einen hohen Stellenwert einnimmt und Tanz sich daher in seinen verschiedenen Formen und Ausprägungen besonders gut eignet, um die Themen Raumwahrnehmung und Raumaneignung im Sport- und Bewegungsunterricht aufzugreifen. Bevor dies in den folgenden Kapiteln an einigen ausgewählten Grund-Bewegungsthemen von Laban und an der Tanzrichtung Contact Improvisation veranschaulicht werden soll, ist es notwendig ergänzend zu den bereits in

Kapitel 4 diskutierten Räumen weitere tanztheoretische Raumbegriffe wie Kinesphäre und allgemeiner Raum zu erörtern. Nach Postuwka (2007) ist ein gutes Körperwissen für die Bewältigung der Bewegung im Raum hilfreich.

6.3.1 Raumbegriffe in der Tanztheorie

Ähnlich dem in Kapitel 4.1.2 definierten Schutzraum bzw. privaten Raum, prägt der Tänzer, Choreograph und Tanztheoretiker Laban (1984) den Begriff der Kinesphäre. Er meint damit eine Art *Raumkugel* bzw. Bewegungssphäre, die den persönlichen Bewegungsraum bzw. unmittelbaren Umraum der Tänzerin/des Tänzers beschreibt.

„Wo immer auch der Körper sich bewegt oder steht, ist er von Raum umgeben. Um den Körper herum befindet sich die „Kinesphäre“, die Bewegungskugel, deren Umkreis man mit normal ausgestreckten Gliedmaßen ohne Veränderung des Standortes – also des Ortes, auf dem das Körpergewicht ruht – erreichen kann. Die gedachte Innenwand dieses Bewegungsraumes kann mit Händen und Füßen berührt werden, und all ihre Punkte sind erreichbar.“ (Laban, 1984, S. 100)

Der Begriff „Kinäsphäre“ ist auch bei Kaltenbrunner (1998, S: 57) zu finden. Der Autor unterscheidet zwischen der nahen, mittleren und großen Kinäsphäre. Die nahe Kinäsphäre umfasst den Bewegungsbereich direkt am Körper, wie er etwa beim Schreiben benutzt wird. Die mittlere Kinäsphäre schließt den Bereich von angewinkeltem Ellenbogen bis zu den Fingerspitzen ein und kommt in der Kommunikation über die Gestik zum Ausdruck. Die große Kinäsphäre entspricht der Definition von Laban und meint den Bereich bei voll ausgestreckten Armen, ohne sich dabei fortzubewegen (ebd.).

Der persönliche Raum kann auch unter psychologischen, therapeutischen, soziologischen sowie künstlerischen und kulturellen Aspekte betrachtet werden (vgl. Postuwka, 1992). Blom und Chaplin (1982, S. 54; zit. n. ebd., S: 38) sprechen von einem persönlichen Umraum, den jedes Individuum besitzt. Dieser private Raum ergibt sich aus individuellen Bedürfnissen, gesellschaftlich-kulturellen Normen und situationsspezifischen Regeln bestimmt und ist für Intimität reserviert (ebd.).

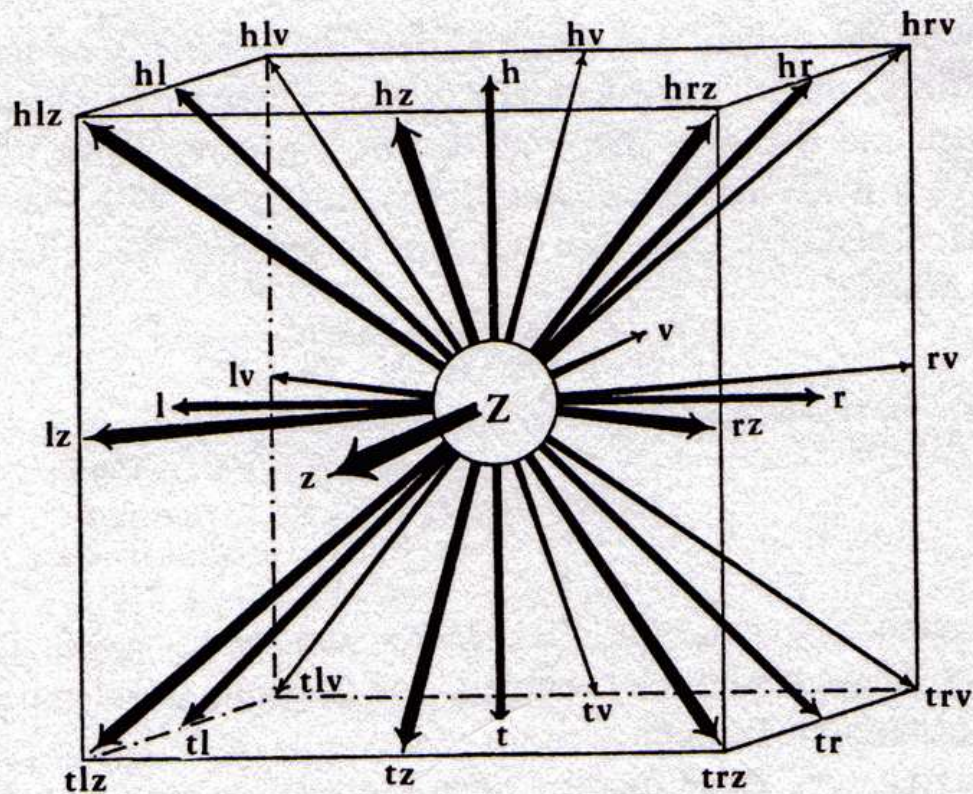
Als eine besondere Leistung Labans bezeichnet Postuwka (1992) seine Trennung von „persönlichem Raum“ und „allgemeinem Raum“. Der allgemeine Raum liegt außerhalb des unmittelbaren Umraums bzw. der Kinesphäre und wird betreten, sobald sich die Tanzenden von ihrem Standort wegbewegen (vgl. Laban, 1984).

„Man verlagert dabei seinen „persönlichen“ Umraum an einen neuen Standort, an eine andere Stelle im allgemeinen Raum, [sic] So verlässt man in Wirklichkeit nie seine eigene Kinesphäre, sondern trägt sie wie eine Hülle mit sich herum.“ (Laban, 1984, S. 100)

Setzt sich ein Körper wie oben beschrieben im Raum in Bewegung, bildet den Ausgangspunkt der eigene Standort. Die „Umraumkugel“ (Perrottet, 1983) wird mitgetragen und verlagert, hoch gehoben bei Sprüngen und verkleinert bzw. verflacht bei bodennahen Bewegungen. Je nach Art der Bewegung verlagert sich also der persönliche Raum hinein in den umgebenden Raum. Die Kinesphäre wird durch keine Bewegung verlassen, sondern bleibt stets erhalten (vgl. Laban, 1984). Der Körper, den Laban als Raumgestalt bezeichnet, steht dabei in ständiger Interaktion mit dem allgemeinen Raum (vgl. Peter-Bolaender, 1992).

Folgend wird knapp auf die geometrischen Eigenschaften des allgemeinen Raumes eingegangen. Die Kenntnis der unterschiedlichen Raumebenen (tief, mittel, oben und hoch) und der verschiedenen Körperdimensionen (vertikal, horizontal, sagittal) sind besonders relevant für die vorliegende Arbeit, da sie zu einem neuen Verhältnis der Tanzenden zum Raum führt und Ausdrucksmöglichkeiten erweitert. Welche Bedeutung Labans Raumharmonielehre für den pädagogischen Bereich aufweist, wird im nachfolgenden Kapitel an einigen von seinen 16 Grund-Bewegungsthemen verdeutlicht.

Laban (1984) unterscheidet Raumrichtungen, Raumebenen und Raumdimensionen. Der Tanztheoretiker hat zur Raumorientierung einen imaginären Kubus entwickelt, in dem er 26 Raumrichtungen unterscheidet die aus dem Zentrum (der 27. Orientierungspunkt) ausstrahlen (vgl. Abb. 3). Durch die Verbindung von beliebigen Punkten mittels Bewegung des Körpers, können unzählig viele Raumformen gestaltet werden, deren Grundmuster geradlinig oder kurvig sind (ebd.). Neben dem Raum spielen in Labans Tanztheorie die grundlegenden Bewegungsfaktoren Zeit, Kraft und Fluss in seiner Tanztheorie eine große Rolle (ebd.). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich jedoch auf raumdynamische Prozesse.



<i>h</i> = hoch	<i>br</i> = hoch-rechts	<i>brv</i> = hoch-rechts-vor
<i>t</i> = tief	<i>tz</i> = tief-zurück	<i>tlz</i> = tief-links-zurück
<i>l</i> = links	<i>lv</i> = links-vor	<i>blv</i> = hoch-links-vor
<i>r</i> = rechts	<i>tr</i> = tief-rechts	<i>trz</i> = tief-rechts-zurück
<i>z</i> = zurück	<i>hz</i> = hoch-zurück	<i>blz</i> = hoch-links-zurück
<i>v</i> = vor	<i>rv</i> = rechts-vor	<i>trv</i> = tief-rechts-vor
	<i>tl</i> = tief-links	<i>brz</i> = hoch-rechts-zurück
	<i>bv</i> = hoch-vor	<i>tlv</i> = tief-links-vor
	<i>rz</i> = rechts-zurück	
	<i>bl</i> = hoch-links	
	<i>tv</i> = tief-vor	
<i>Z</i> = Zentrum	<i>lz</i> = links-zurück	

Abbildung 3: Orientierung im Raum (vgl. Laban, 1984, S. 51)

In seinem zentralistischen Ansatz definiert Laban (1984) ausgehend von einem dreidimensionalen Modell des Raumes ein Zentrum des Tanzraumes (bzw. der Bühne) und ein Zentrum des Körpers der Tanzenden (vgl. Postuwka, 1999). Zur Veranschaulichung dient folgende grafische Abbildung:

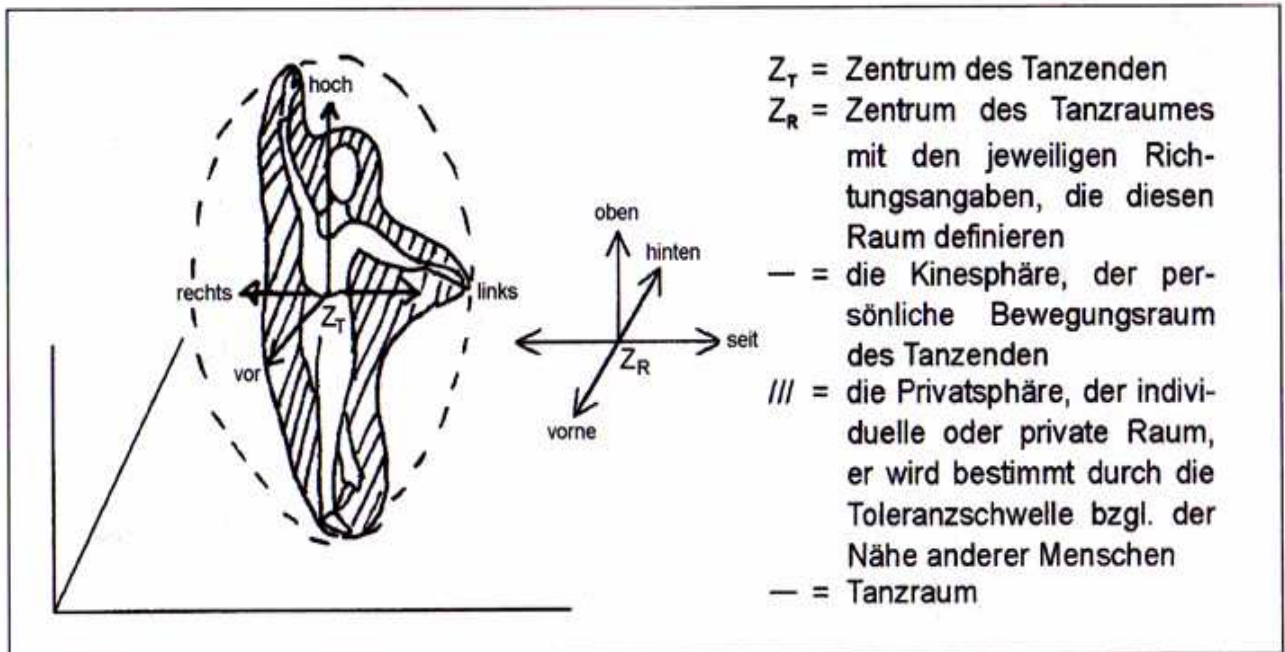


Abbildung 4: Zentralistisches Raumkonzept in Anlehnung an Laban (vgl. Postuwka, 1992, S. 38)

Die Arbeit mit dem Körperzentrum bzw. der Körpermitte ist ein Charakteristikum in allen Ansätzen des modernen Tanzes und wurde Gegenstand von zahlreichen Experimenten. Das Bewegungszentrum wurde nicht wie im klassischen Tanz vorzugsweise in einer senkrechten Ebene verlagert, sondern das Interesse galt der Bewegung in horizontalen und diagonalen Raumebenen, wodurch es zu einer enormen Erweiterung der Bewegungssprache kommt. Ebenso wurde der Boden verstärkt in die tänzerische Bewegung miteinbezogen, wodurch eine tiefe Bewegungsebene in den Tanz integriert werden konnte (ebd.).

In Anlehnung an Laban verwendet Haselbach (1979) für den allgemeinen Raum Begriffe wie „Raumrichtungen“ und „Raumebenen“ und für den persönlichen Raum bzw. die Kinesphäre „Körperrichtungen“ und „Körperebenen“. Lex und Padilla (1988, S. 303; zit. n. Postuwka, 1992, S. 38) hingegen bezeichnen den allgemeinen Raum als konkreten Raum, definiert als der Raum in dem die Tanzenden arbeiten und unterscheiden diesen vom abstrakten Raum „den sich der Tänzer selbst zu schaffen hat“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden kann, dass Laban wesentlich dazu beigetragen hat, dass das Phänomen Raum im Tanz verstärkt thematisiert und analysiert wurde und sich ein ausgeprägtes Raumbewusstsein entwickeln konnte (vgl. Postuwka, 1999). Die Beschäftigung mit dem Raum wurde so zu einem Markenzeichen des europäischen modernen Tanzes (ebd., nach Martin, 1938, S. 182). Weiters kann festgestellt werden, dass der Unterscheidung von Kinesphäre und allgemeinem Raum eine bedeutende Rolle bei der Thematisierung des Raumaspektes im Tanzunterricht zukommt, wie nachfolgend veranschaulicht werden soll.

6.3.2 Raum in der Tanzerziehung

Ein wesentlicher Auftrag der Schule ist es, SchülerInnen zu befähigen, aus einem breiten Angebot das für sie geeignete auszuwählen. Bezogen auf die vorliegende Arbeit bedeutet dies, den Mädchen die Gelegenheit zu eröffnen, Bewegungsräume selbstbestimmt mit Bewegung zu füllen. Die SchülerInnen brauchen die Gelegenheit ihren ganz persönlichen Raum zu spüren und zu formen. Die Tanzerziehung im Sport- und Bewegungsunterricht kann dazu einen geeigneten Rahmen bieten. Im tänzerischen Ausdruck geht es weniger darum Tanztechniken zu vermitteln. Es sollen vielmehr Tanzgelegenheiten geschaffen werden, die zu gestalterischem Handeln anregen (vgl. Cabrera-Rivas & Klinge, 2001).

Für die pädagogische Arbeit mit der Rauman eignung nennen Hohmann & Steckelberg (1998, S. 209) einige grundlegende Themen, wie z.B. Grenzen, Ängste, Kraft/Stärke und Schwäche. Im Hinblick auf die Ziele können folgende Inhalte angeführt werden (vgl. Schmidt, 1993, S. 174, zit. n. ebd., S. 209):

- Körper- und Bewegungsängste abzubauen
- Zum eigenen Körper mit seinen Grenzen und Möglichkeiten Vertrauen gewinnen
- Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten kennenlernen und selbstbestimmt gestalten
- Raum und Körper durch Bewegung erfahrbar machen.

Nach Scheffel und Sobiech (1001, S. 41) ist die „Eröffnung neuer Bewegungsräume und gleichzeitig damit die Erweiterung ‚sozialer Räume‘ (...) der erste Schritt zur Veränderung des persönlichen Handlungsspielraumes von Mädchen, verknüpft mit wachsenden Chancen zur Selbstbestimmung“. Tanz, kreative Arbeit, Gestalten und Improvisieren bieten zahlreiche Möglichkeiten mit dem Raum zu arbeiten, Raum zu erkunden, Raum zu berühren, Raum mit allen Sinnen wahrzunehmen. Dies soll folgend in Kapitel 6.3.2.1 an ausgewählten Bewegungsthemen von Laban, die den Raum ins Zentrum der Tanzerziehung stellen, verdeutlicht werden. Anhand seiner Bewegungsthemen fordert der Tanztheoretiker dazu auf mit den Wegen im persönlichen Umraum und den Wegen durch

den allgemeinen Raum zu experimentieren, um die Unterscheidung zwischen der Bewegung innerhalb der Kinesphäre, also dem persönlichen Umraum von der Ausdehnung hin in den allgemeinen, umgebenden Raum transparenter wahrnehmen zu können. In Kapitel 6.3.2.2 sollen Möglichkeiten des tänzerischen Arbeitens mit dem Raum am Beispiel der Tanzrichtung Contact Improvisation aufgezeigt werden.

6.3.2.1 Grund-Bewegungsthemen nach Laban

In seinem Werk „Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung“ (1984, engl. Originalausgabe 1975), indem auch Ullmann einige Hinweise für das Studium von Tanz und Bewegung beiträgt, beschreibt Laban 16 Grund-Bewegungsthemen, die als Bewegungsideen mit zahlreichen Variationsmöglichkeiten zu verstehen sind. Sie sind als Leitfaden für LehrerInnen und Eltern gedacht. An dieser Stelle werden einige Bewegungsthemen, die von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit sind, herausgegriffen und knapp umrissen. Laban führt Bewegungsübungen an, die auf das Erforschen von Wegen innerhalb der Kinesphäre gerichtet sind und andere, die den allgemeinen Raum thematisieren. Eine Einteilung erfolgt in elementare Themen, geeignet für Kinder unter 11 Jahren, und fortgeschrittene Themen für ältere Kinder. Die Alterseingrenzung ist flexibel zu handhaben und die Bewegungsideen müssen nicht zwangsläufig nacheinander abgehandelt werden (vgl. Laban, 1984).

Zu den elementaren Bewegungsthemen zählen (Laban, 1984, S. 44 ff.):

- *Themen zum Raumbewusstsein:* Dem Kind kann der Unterschied zwischen engen und weiten Bewegungen und Bewegungen hin zur Raummitte bzw. aus dem Raumzentrum hinaus bewusst gemacht werden. Ebenso kann über die Wahrnehmung der räumlichen Umgebung, z.B. Bodenbeschaffenheit bzw. Raumbeschaffenheit ein Gefühl für Raum und Hauptraumrichtungen entwickelt werden.
- *Themen zum Bewusstsein des Flusses von Körpergewicht in Raum und Zeit:* Die Kinder erfahren, dass jede Bewegung mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und verschiedenen Rhythmen durchgeführt werden kann bzw. dass der Bewegungsfluss angehalten werden kann. Kinder erkennen die Plastizität ihres Körpers, indem sie z.B. den Fluss unterbrechen und sich spontan zu einer beliebigen Figur bzw. Statue formen.
- *Themen zur Anpassung an einen oder mehrere PartnerInnen:* Raumeinnehmen geschieht in Wechselwirkung mit anderen und ist oft abhängig davon wie die Menschen um einen herum diesen Raum besetzen. Raum beanspruchen bedeutet auch Raum abzugrenzen. Erprobt werden kann dies besonders gut in der

PartnerInnen-Arbeit bzw. Gruppenarbeit. Am Beispiel „eine Statue formen“ kann den Kindern beispielsweise der Unterschied zwischen den individuellen Figuren vermittelt werden. Manche sind enger, kleiner möglicherweise zusammengekauert, andere dehnen sich aus und nehmen mehr Raum ein. Auf diese Wahrnehmung aufbauend, können weitere Reize gesetzt werden, wie z.B. ein/e PartnerIn bewegt sich und die andere reagiert darauf bis hin zu ein Kind entwickelt seine Statue und die Gruppe folgt der Phantasie des Kindes, wodurch Beobachtungs- und Reaktionsfähigkeit geschult werden kann.

- *Themen zum Instrumenteller Gebrauch von Gliedmaßen:* Den SchülerInnen können die vielfältigen Möglichkeiten Arme und Beine, Hände und Füße isoliert im Raum zu bewegen bewusst gemacht werden.
- *Themen zum Wahrnehmen einzelner Aktionen:* Laban (1984, S. 75 ff.) nennt acht elementare Antriebsaktionen: Drücken, Flattern (leichtes Schlagen), Stoßen (Stechen), Schweben (Fliegen), Wringen, Tupfen, Peitschen, Gleiten. Kennzeichnend für das Drücken beispielsweise ist es, der Schwerkraft und dem Raum über eine bestimmte Zeit lang entgegenzuarbeiten, d.h. einen starken Widerstand hervorzubringen und einer einzigen Raumrichtung zu folgen, d.h. die Aktion muss über einen bestimmten Zeitabschnitt ausgehalten werden. Die Bewegungsqualitäten sind fest, direkt und allmählich. Das Drücken Aktion ist am besten in den Handflächen zu fühlen und geht nicht nur vom Körper weg in den Raum hinein, sondern auch zum Körper hin. Sie sollte auch in anderen Teilen des Körpers, wie in Schultern, Brust, Rücken, Hüften, Knien und Füßen erlebt werden. Relevant für die vorliegende Arbeit ist, dass jede der acht Aktionen mit jeweils charakteristischer Geschwindigkeit in verschiedene Raumrichtungen ausgeführt werden können. Die verschiedenen Antriebsaktionen werden weniger isolierweniger isoliert, sondern häufig in zusammenhängenden Sequenzen durchgeführt.

Auch in den fortgeschrittenen Bewegungsthemen greift Laban (1984, S. 48 ff.) das Thema Raum auf. Er führt u. a. Themen zur räumlichen Gestaltung von Bewegung, zur Orientierung im Raum und zur Gruppenformation an.

- *Räumliche Gestaltung von Bewegung:* Als ein praktisches Beispiel nennt der Tanztheoretiker das Zeichnen von kleinen oder großen Mustern in der Luft, wie z.B. Buchstaben oder Zahlen hinein in alle Richtungen der Bewegungssphäre bzw. Kinesphäre. Die Muster sollen so flüssig wie möglich und zunehmend raumgreifend ausgeführt werden, wodurch es zu einer Exploration des Raumes und in weiterer Folge zu einer Orientierung im Raum kommt.

- *Themen zur Orientierung im Raum:* Im Rahmen dieser Themen soll einzelne Bewegungen bzw. Raumformen mit genauer Orientierung im Raum ausgeführt werden, d.h. jede Bewegung ist auf einen bestimmten Punkt im Körperumraum gerichtet. Dabei ist der Übergang von einem Punkt zum nächsten harmonisch fließend. Bei Kindern kann es hilfreich sein, anstelle von Punkten den Raumformen spezielle Namen, wie Dreieck oder Viereck zu geben. Die Raummuster werden geformt und dehnen sich in die Peripherie hin aus oder führen dicht an der Körpermitte vorbei. Mit der Zeit sollen die einzelnen Muster als Bewegungssphrasen wahrgenommen werden. Hilfreich hierzu ist es z.B. zickzackförmige Muster an den Ecken abzurunden, wodurch ein Innehalten umgangen wird und der Bewegungsfluss konstanter bleibt.
- *Themen zu Gruppenformationen:* Gruppen ermöglichen es besonders gut, verschiedene Raumformationen zu bilden. Sie können sich ausdehnen und zusammenziehen und so ihre Gestalt verändern. Eine Reihe z.B. kann kurz oder lang sein, gerade oder in einem Bogen verlaufen, sie kann sich zu einem Kreis schließen bzw. umgekehrt kann sich der Kreis zu einer Reihe öffnen. Der Abstand zwischen den Tanzenden kann eng oder weit sein. Gruppen können sich auf unterschiedlichen Raumebenen bewegen (z.B. sitzend, kniend, stehend) und symmetrisch bzw. asymmetrisch sein.

6.3.2.2 Contact Improvisation

In der vorliegenden Arbeit wird wie schon erwähnt der Fokus auf Tanzformen gelegt, die eine Reproduktion von Geschlechterrollen durch Tanz vermeiden bzw. aufheben. Vergleicht man hier das klassische Ballett mit der Contact Improvisation werden im Ballett tendenziell Geschlechterstereotypen und -rollen reproduziert, während sie in der Contact Improvisation „aufgelöst“ werden (vgl. Kaltenbrunner, 1998). Beiden Tanzformen gemeinsam, ist die Duett-Struktur. Im Ballett übernimmt der Mann meist den sichtbar kräftigen, stabilen Part und „demonstriert durch weite Sprünge und Drehungen in der Luft Stärke, währenddessen die Solistin Flexibilität, Schnelligkeit und Virtuosität mit den Beinen zeigt“ (ebd., S. 36). Sichtbar wird hier die unterschiedliche, geschlechtsspezifische Aneignung des Raums. Der Mann erobert den Raum durch weite Sprünge, die Frau balanciert ihren Körper auf engem Raum. Sie bewegt sich anmutig, leichtfüßig, zart, ästhetisch, grazil, schweben und wenig erdverbunden. Häufig wird sie vom Mann getragen und gehoben (ebd.).

Nach Kaltenbrunner (1998, S. 11) ist Contact Improvisation „(...) ein kreativer Prozess, der entsteht, wenn sich zwei oder auch mehr Personen in gegenseitiger Unterstützung

bewegen und das Spiel mit der Balance wagen“. Contact bedeutet in diesem Kontext in Verbindung mit sich selbst, dem/den anderen und dem Raum dazwischen zu sein. Der Raum kann dabei durch unterschiedliche Bewegungen bewusst gemacht werden: schieben, rutschen, beschreiten, rollen, verschmelzen, begreifen, streichen, Gewicht geben und nehmen etc. Improvisation meint hier sich auf Kontaktmomente einzulassen und sich in der Bewegung zu begegnen ohne vorherige Planung oder Absprache. Grundlage des Tanzes ist das Spiel mit Schwerkraft, Impuls und Dynamik, Basis ist ein ständiger Körperkontakt durch einen gemeinsamen sich permanent verlagernden Kontrapunkt oder Körperfläche der Partnerin (ebd.). Hier wird ersichtlich, dass in der Contact Improvisation im Besonderen der persönliche Umraum von Tanzenden ins Zentrum der Bewegung rückt. In der Contact Improvisation spielen Größen- und Gewichtsunterschiede keine Rolle. Bewegungsqualitäten, wie Fallen, Rollen, Springen und Heben werden unabhängig vom Geschlecht vollzogen. Die Stabilität baut sich nicht durch zur Schau gestellte Muskelkraft auf, sondern basiert auf einer optimalen Körperausrichtung (ebd.). Leichte, kleine Mädchen sind oft erstaunt darüber, dass sie schwerere, größere PartnerInnen heben und tragen können. Daraus entsteht oft ein Gefühl der Stärke. Gewicht kann angenommen, abgegeben und abgelehnt werden. Geschlechtliche Rollenverteilung gibt es bei der Contact Improvisation nicht. Nach Kaltenbrunner (1998, S. 37) „(...) ermuntert [diese Tanzform] im Gegenteil dazu, das ganze Spektrum sogenannter „weiblicher“ oder „männlicher“ Eigenschaften zu entwickeln.“ Die Tanzform greift demnach einige der grundlegenden Themen der pädagogischen Arbeit mit der Rauman eignung von Homann und Steckelberg (vgl. Kap. 6.3.2) auf. Weiters kommt die Contact Improvisation den didaktischen Prinzipien eines mädchenstärkenden Unterrichts wie z.B. Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit, Erfahrungsoffenheit und Wertschätzung entgegen, indem auf Vorgaben wie getanzt werden soll verzichtet wird. Mädchen wird so Raum zur freien Gestaltung eingeräumt. Angeführt werden hingegen Informationen, die Sicherheit und Wohlbefinden der Tanzenden betreffen (ebd.).

Nach diesem kurzen Einblick in grundlegende Strukturen der Contact Improvisation kann festgestellt werden, dass sich diese Bewegungsform besonders gut eignet um mit dem Thema Raum zu arbeiten. Durch Contact Improvisation bzw. einfache Kontaktübungen können Mädchen ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Berührung ihnen angenehm bzw. unangenehm ist, wo ihnen der Kontakt zu weit geht, wo sie tiefer eintauchen möchten, dass ein Nein immer dann angebracht ist, wenn sich der Wunsch nach Abgrenzung äußert und dass ein Nein nicht gleichzusetzen mit Ablehnung ist, sondern einen weiteren, auf Respekt basierenden, Austausch erst möglich macht. Im

Vordergrund stehen Neugierde und Spaß, sich selbst entdecken, persönlichen Raum und Grenzen wahrnehmen sowie Räume und Grenzen der anderen erkennen, spüren und respektieren. Raumeinnehmen ist eng an das Bewusstmachen der eigenen Grenzen und Abstecken selbiger geknüpft. Über Berührung in Kontakt zu treten kann dazu führen, die eigene Haut-/Grenze besser wahrzunehmen und zu er-/spüren. Die Haut bildet die Grenze zwischen dem physischen Individuum und dessen Umwelt. Mit der Hautgrenze hört der persönliche Raum jedoch nicht auf. Individuen benötigen mehr Platz um agieren zu können. Wer in diesen Raum wie weit eindringen darf, entscheidet das Individuum von Situation zu Situation aufs Neue (ebd.).

6.4 Reflexion und Transfer

6.4.1 Reflexion

Buschmann et. al. (1995, S: 37) führen in ihrem Projektbericht zu dem Thema „Mädchen- und frauenparteiliche Bewegungs- und Kommunikationskultur“ Reflexionskategorien unter frauenparteilichen Gesichtspunkten an, die auch für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Fragen, die sich die Autorinnen stellten werden folgend aufgelistet. Im Anschluss an die jeweiligen Punkte, bezieht sich die Autorin der vorliegenden Arbeit auf Ziele und didaktische Prinzipien eines mädchenstärkenden Unterrichts und hebt die Gründe für die Notwendigkeit der jeweiligen Reflexion hervor.

- Akzeptanz statt Abwertung → *Fragen, die sie stellten:* Was habe ich als Leiterin/die anderen in der Gruppe zur Akzeptanz beigetragen – gab es Abwertungssituationen?
- *Notwendigkeit:* Mädchen sollen lernen sich selbst und anderen Mädchen/Frauen gegenüber eine wertschätzende Grundhaltung einzunehmen, die in weiterer Folge zu einer Stärkung der eigenen Ich-Identität beitragen kann (vgl. Kap. 5.3.2).
- Anteilnehmenden Leitung statt distanzorientierte Leitungsautorität → *Fragen, die sie stellten:* war ich als Leiterin in Kontakt mit den Bedürfnissen einzelner und der Gruppe – wo habe ich aus der Distanz geleitet und wie hat ggf. beides gewirkt?
- *Notwendigkeit:* Im Sport- und Bewegungsunterricht soll ein Raum geschaffen werden, in dem die Bedürfnisse und Interessen der Mädchen im Mittelpunkt stehen. Hierfür ist es wichtig ihre Individualität anzuerkennen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen. Es ist wichtig eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die SchülerInnen ernst genommen fühlen (vgl. Kap. 5.3.1).

- Alltagsbezug statt Technikvermittlung → *Fragen, die sie stellten*: Wie flexibel oder vorgedacht habe ich den Alltag der Frauen [und Mädchen] miteinbezogen und bewegungsorientiert umgesetzt?
- *Notwendigkeit*: Zwischen Bewegungshandlungen und Lebensgeschichte der Mädchen soll ein Alltagsbezug hergestellt werden, um neue Freiräume für die Integration von lebensweltbezogenen Themen zu schaffen (vgl. Kap. 5.3.7).

- Raum einnehmen/gestalten statt einengende Anpassung → *Fragen, die sie stellten*: Was habe ich als Leiterin inszeniert, damit sich die Frauen [und Mädchen] raumeinnehmend bewegen und diesen Raum gestalten konnten? Wie haben die Frauen [und Mädchen] darauf reagiert?
- *Notwenigkeit*: Mädchen sollen innerhalb des Sport- und Bewegungsunterrichts Bewegungsräume eröffnet werden, die sie selbstbestimmt gestalten können. Es steht in der Verantwortung der Lehrenden eine Situation zu schaffen, in der sich Mädchen nicht als defizitär wahrnehmen, sondern als Expertinnen ihrer Erfahrungswelt (vgl. 5.2).

- Grenzen wahren oder/und verschieben statt überschreiten/missachten → *Fragen, die sie stellten*: Was habe ich als Leiterin dafür getan, daß [sic] Sensibilität und Bewußtheit [sic] entstehen/wachsen konnten (ebd.)?
- *Notwendigkeit*: Diese Reflexionskategorie möchte überprüfen, ob in der Unterrichtssituation Gelegenheiten für Grenzerfahrungen ermöglicht wurden. Da sich Mädchen stark an fremden Maßstäben und Einflüssen aus ihrer Umwelt orientieren, ist es von besonderer Bedeutung, dass sie bewusst mit ihren eigenen Grenzen und denen ihrer InteraktionspartnerInnen umgehen. Selbstbestimmtheit und selbsttätiges, aktives Entscheiden können dadurch angeregt werden und die Mädchen werden Grenzüberschreitungen gegenüber sensibilisiert (vgl. Kap. 5.3.3).

- Selbstverantwortung statt abhängige Selbstaufgabe → *Fragen, die sie stellten*: Welche Strukturen habe ich gesetzt, wie war mein Umgang mit den Frauen [und Mädchen], damit Selbstverantwortung übernommen werden konnte?
- *Notwendigkeit*: Wie bereits oben erwähnt neigen Mädchen zu Anpassungstendenzen. Durch einen sensiblen und reflektierten Umgang der LehrerInnen mit den Mädchen kann Selbstbestimmtheit und selbsttätiges, aktives Entscheiden gefördert werden (vgl. Kap. 5.3.3).

Abschließend kann festgehalten werden, dass eine wesentliche Herausforderung an das Tanzen in der Schule der richtige Einstieg ist. Einer guten Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrenden kommt besondere Bedeutung zu. Sie ist gleichzeitig die Voraussetzung für den Einstieg in einen Tanzunterricht. Hemmschwellen können durch eine geeignete Übungsauswahl abgebaut werden. Als Inhalte eignen sich z.B. Wahrnehmungsspiele mit Musik. Hinsichtlich der didaktischen und methodischen Umsetzung kann es hilfreich sein Bekanntes aufzugreifen, die Mädchen als Expertinnen einzusetzen, mit Partnerin und in Gruppen arbeiten zu lassen, sich mit Materialien auseinanderzusetzen und den Handlungs- und Gestaltungsspielraum klar abzustecken (vgl. Cabrera-Rivas & Klinge, 2001).

6.4.2 Transfer

Eine der wichtigsten Erwartungen eines gelingenden Tanzunterrichts im Rahmen des Schulsports ist sicherlich diejenige des Transfers in Situationen des (Schul-) Alltags außerhalb des Sportunterrichts (vgl. Egger, 1975). Es stellt sich dabei die Frage, ob Mädchen z.B. die erfahrene Parteilichkeit, Wertschätzung, Selbstbestimmung und eigene Stärke in den Alltag mitnehmen können. Erst wenn eine Veränderung auch außerhalb des Turnsaales festgestellt werden kann, scheint das Vorhaben gelungen. Diese hohe Erwartung an Sportunterricht ist natürlich mit folgenden Einschränkungen abzuschwächen: Impulse wirken oft zeitverzögert, Ursache ist im sozialen Raum nicht immer gleichsam an eine logisch folgende Wirkung gekoppelt, da der soziale Raum hochkomplex strukturiert erscheint, die eigenen Erwartungen und Ziele sind nicht immer gleichzeitig die Ziele seiner Zielgruppe, die generellen Schwierigkeiten der Überprüfbarkeit eines Transfers in der Entwicklung des Individuums sowie im sozialen Raum. Ob Transfer Reflexion voraussetzt, bleibt ungeklärt. Nach Kraus (1996) kann aber davon ausgegangen werden, dass Unterrichtsziele auch ohne Reflexionsphase erreichbar sein können.

Trotz der genannten Schwierigkeiten mit Transfer generell, kann man sich beispielsweise folgende Transferphänomene von Tanz unter dem Aspekt der Raumwahrnehmung und Raumaneignung im Sportunterricht vorstellen: Die Möglichkeit zur Bewusstmachung von Ausdehnung, Beschaffenheit und Aneignung vorhandener, bekannter Räumlichkeiten im Schulgebäude kann durch Tanz in besonders gut spürbarer Form genutzt werden. Einen Tanz oder eine Choreografie, die im Turnsaal (als geschützter Raum) einstudiert wird, hinauszutragen in den ungeschützten (ungeschützt versteht sich hier im Sinne eines von beiden Geschlechtern besetzten Raumes) Raum bietet die Möglichkeit diesen Raum ganz neu kennen zu lernen bzw. kennen lernen zu müssen. Der Turnsaal als geschützter

Raum bietet die Möglichkeit den Mädchen die Choreografie ungestört einüben zu lassen. Ist diese dann soweit einstudiert, dass die Mädchen mit genügend Zuversicht in eine gelingende Darbietung diesen geschützten Raum zu verlassen bereit sind, passiert der nächste Schritt: Die Tänzerinnen verlassen den Turnsaal und tragen den Tanz in den ungeschützten Raum (Aula, Festsaal, Wiese) Für die Darbietung brauchen sie sowohl im geschützten als auch im ungeschützten Raum Platz (also Raum). Während dieser Raum aber im geschützten Raum zur Verfügung steht - was nicht bedeuten muss, dass der Raum auch genutzt wird – müssen die Tanzenden sich selbigen im ungeschützten Raum erst aneignen. Anders wäre der Tanz nicht durchführbar. Tanz eignet sich unter dem Aspekt der Rauman eignung um ein Vielfaches besser als viele andere Schulsportarten, weil er nicht wie beispielsweise die großen Sportspiele an ein „Spielfeld“ gebunden ist. Tanz hingegen bedarf lediglich Raum und nicht so sehr adaptierten Raum. Die Einnahme des Raumes ist die wichtigste Voraussetzung um einen Tanz aufzuführen. Es kann eigentlich so gut wie jeden Raum für Tanz eingenommen werden, weil der Raum eben nicht oder nur sehr gering adaptiert werden muss. Man könnte auch sagen, dass die Adaption des Raumes gleichsam seine Einnahme ist. Durch eine Adaption des Raumes ist eine teilweise Aneignung bereits erfolgt, weil man sich „Raum gemacht“ hat und so genügend Platz zum Tanzen hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Tanz aus diesem Grund besonders gut eignet, um einen Transferprozess aus einem geschützten Raum in den ungeschützten Raum auszulösen (z.B.: die Aufführung eines Gruppentanzes in der Aula des Schulgebäudes).

7 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Bedeutung und das Potential von Tanz hinsichtlich Raumöffnung und Raumerweiterung zu durchleuchten. Es wurde eingangs aufgezeigt, dass sich das Rauman eignungsverhalten von Mädchen und Frauen hinsichtlich Exploration und Ausdehnung im Raum von dem der Jungen und Männer unterscheidet. Mädchen und Frauen nutzen ihren persönlichen und sozialen Raum tendenziell weniger und gehen auch bei der Rauman eignung defensiver vor als Jungen und Männer. Dies kann auf eine geschlechtsspezifische Sozialisation, im Besonderen auf die Körper- und Bewegungssozialisation zurückgeführt werden. Da das Aneignen von Räumen eng mit den vorherrschenden patriarchalen Machtverhältnissen verknüpft ist, kann die Position von Mädchen und Frauen in unserer Gesellschaft gestärkt werden, indem ihnen neue Bewegungs- und Erfahrungsräume eröffnet werden. An dieser Stelle knüpft die vorliegende Arbeit an, da hierzu im Sport- und Bewegungsunterricht ein Beitrag geleistet werden kann. Im Konkreten wurde das Phänomen Tanz als Gelegenheit Räume zu erkunden, zu erweitern und zu nutzen diskutiert. Dazu wurde ein Einblick in sozialwissenschaftliche und tanztheoretische Raumkonzepte gegeben. Begriffe wie Kinesphäre bzw. persönlicher Umraum und allgemeiner Raum rückten ins Zentrum der Betrachtung und wurden für die tänzerische Unterrichtsgestaltung unter mädchenparteilichen Prämissen herangezogen. Die pädagogische Relevanz vom Thema Raum in der Bewegungserziehung wurde an einigen ausgewählten Grund-Bewegungsthemen von Laban veranschaulicht. Erläutert wurden weiters Ziele und didaktischen Prinzipien, die einem mädchenstärkenden Sport- und Bewegungsunterricht zugrunde liegen. Raum ist dabei ein zentrales Thema in der feministischen Bewegungsarbeit. In Anlehnung an diese Zielvorstellungen wurde exemplarisch an der Contact Improvisation aufgezeigt, welche Chance diese Tanzrichtung hinsichtlich Raumnutzung und Mädchenstärkung bereithält.

In der vorliegenden Arbeit konnte festgestellt werden, dass Raum und Tanz zwei untrennbar miteinander verbundene Phänomene sind und dass Räume durch Bewegung erobert und angeeignet werden. Das besondere Veränderungspotential von Tanz liegt demnach in der Vergrößerung des Bewegungsrepertoires und der daraus folgenden Erweiterung von Handlungsspielräumen der Tanzenden. Tanz setzt an der Lebenswelt von Mädchen an, fördert die individuelle Erlebnisfähigkeit und unterstützt eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Der Mädchenparteilichkeit kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Ein möglicher weiterführender Anknüpfungspunkt ist es, auf Grundlage der vorliegenden theoretischen Betrachtung, praktische Konzepte für den Sport- und Bewegungsunterricht zu erarbeiten.

8 Literaturverzeichnis

8.1 Gedruckte Quellen

- Augustin, N. & Gscheidel, K.** (1998). *Bewegung in Widersprüchen – Widersprüche in Bewegung bringen*. Vorschläge für eine bewegungspädagogische Arbeit mit Mädchen. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bechdolf, U.** (1998). (Hrsg.). *Tanzlust: empirische Untersuchungen zu Formen alltäglichen Tanzvergnügens / Projektgruppe „Tanzen“ am Ludwig-Uhland-Institut für Empirische Kulturwissenschaft der Universität Tübingen*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Bechdolf, U & Scheer, M.** (1998). *Tanzlust. Reflexionen zur Untersuchung alltäglichen Tanzvergnügens*. (Jahrbuch Tanzforschung, 9; S. 224-242). Köln: Wilhelmshaven.
- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A.** (2000). *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Bernard, C. & Schlaffer E.** (1978). *Die ganz gewöhnliche Gewalt in der Ehe. Texte zu einer Soziologie von Macht und Liebe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bilden, H.** (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann & U. Dieter (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. (S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Blanke, B.** (1998). Bewegungserfahrungen von Mädchen und Frauen. In: P. Franke & B. Schranz (Hg.). *FrauenSportKultur: Beiträge zum 1. Frauen-Sport- und Kulturfestival des adh*. (S. 143-150). Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Brückner, M.** (2004). „Re“- und „De-Gendering“ von Sozialpolitik, sozialen Berufen und sozialen Problemen. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 22 (2+3), S. 25-39.
- Buschmann, M. & Engelhardt, A. & Kröner, S. & Lütke Föller, A. & Tussing-Bendel, A.** (1995). *Mädchen- und frauenparteiliche Bewegungs- und Kommunikationskultur – ein Weiterbildungs- und Beratungsprojekt (1992-1995) – in Tecklenburg – Brochterbeck*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Butler, J.** (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J.** (1995). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Verlag Berlin.
- Cabrera-Rivas, C.** (1998). *Die Bedeutung kultureller Identität im Bildungsprozeß [sic]*. (Jahrbuch Tanzforschung, 9; S. 48-62). Köln: Wilhelmshaven.
- Cabrera-Rivas, C. & Klinge, A.** (2001). Tanzen in der Schule gestalten. In: *Sportpädagogik*, 5., 2-9.
- Cordes, M.** (2004). Gleichstellungspolitiken: Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 712-720). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

- Diketmüller, R.** (1998). Vormarsch der Frauen(-forschung) in den Sportwissenschaften? – Entwicklungslinien mit Seitenblick auf Österreich. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*, 10, (2); 86-89.
- Diketmüller, R.** (2002a). Frauen in Bewegung – Frauen und ihre Räume. In H. Wagner. (Hg.). *Segmente. Wirtschafts- und sozialgeographische Themenhefte. Frauenwelten*. (1. Aufl.) (S. 33-35). Wien: Ed. Hölzel.
- Diketmüller, R.** (2002b). Mädchen stärken – Selbst verteidigen. Unterrichtsbehelf für Leibeserzieherinnen und Leibeserzieher, die Mädchen unterrichten. In: *Schriftenreihe des FrauenForumLeibeserziehung*, 1, 7-9.
- Diketmüller, R.** (2002c). „Bewusste Koedukation“ und „geschlechtssensibles Unterrichten“ in der österreichischen Leibeserziehung. In: Kugelman, C./Zipperich, C. (Hrsg.). *Mädchen und Jungen im Sportunterricht: Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten*. (S. 97-107) Hamburg: Czwalina.
- Diketmüller, R.** (2008). Räume erkunden, erweitern, nutzen. Unterrichtsbehelf für Bewegungserzieherinnen, die Mädchen unterrichten. In: *Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung & Sport*, 7, 6-9.
- Dithmar, U. & Enkler, A. & Rose, L.** (1996). *Körperbilder – Körperszenen: Bewegungstheater als Medium der körper- und bewegungsorientierten Mädchenarbeit*. Butzbach- Griedel: Afra Verlag.
- Ecarius, J. & Löw, M.** (1997). *Raumbildung – Bildungsräume*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J.** (1999). Die Verräumlichung sozialer Strukturen. Neuformationen und Konsequenzen für Bildungsprozesse. In: E. Liebau & G. Miler-Kipp & C. Wulf. (Hrsg.). *Matamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Pädagogische Anthropologie*, 9. (S. 60-89). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Eckes, T.** (2006) Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 165-176). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Egger, K.** (1975). *Lernübertragungen in der Sportpädagogik. Bildungstheoretische, methodologische und lernpsychologische Aspekte des Transferproblems im Sportunterricht*. Basel: Birkhäuser Verlag.
- Engler, S.** (1999). Wechselnde Blicke auf die Kategorie Geschlecht. In H. Bontrup. (Hg.). *Doing Gender. Das Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht: eine Bibliographie mit Einführung*. (S. 3-26). Münster: Eigenverlag.
- Engler, S.** (2004). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 222-233). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Faulstich-Wieland, H.** (1995). *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wiss. Buchges.

- Faulstich-Wieland, H.** (1998). Perspektiven der Frauenforschung. In R. von Bardeleben. (Hrsg.). *Fachtagung Frauen-, Gender-Forschung in Rheinland-Pfalz*. Tübingen: Stauffenberg.
- Faulstich-Wieland, H.** (2004). Doing Gender im heutigen Schullalltag. Konstruktivistische Beiträge. In: E. Glaser & D. Klika & A. Pregel. (Hrsg.). *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. (S. 175-191). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Firley-Lorenz, M.** (2004). *Gender im Sportlehrerberuf. Eine empirische Studie über Sozialisation zum Beruf und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. Butzbach: Afra Verlag.
- Flade, A.** (1996). Sozialisation – das Hineinwachsen in die weibliche und männliche Lebenswelt. In: A. Flade & B. Kustor. (Hg.). *Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt*. (S. 12-27). Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Flade, A.** (1999). Die Umwelt von Mädchen und Jungen. In: *Päd Forum*, 6, 490-495.
- Fleischle-Braun, C.** (2005). Tanz und Salutogenese. In: J. Birringer & J. Fenger. (Hrsg.). *Tanz im Kopf. Dance and cognition*. (Tanzforschung, 15, S. 81-98). Münster: LIT Verlag.
- Fritsch, U.** (1999). *Tanzen: Ausdruck und Gestaltung*. Butzbach-Griedel: AFRA - Verlag.
- Gieß-Stüber, P.** (1996). Kein Platz für Trainerinnen. In *Tennis-Sport*, 7, 3, 10-13.
- Gieß-Stüber, P.** (1998). Methodologische Entscheidungen in einem interventionsorientierten Forschungsprojekt – Bindung und Dropout von weiblichen Jugendlichen im Tennis. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*, 10, (2), 90-98.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A.** (1992). Wie Geschlechter gemacht wurden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer. (Hrsg.). *Traditionelle Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie*. (S. 201-254). Freiburg i Br.: Kore.
- Gildemeister, R.** (2004) Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 132-140). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Girmes, R.** (2007). Die Leiblichkeit der Raumerfahrung als Grundlage pädagogischer Raumgestaltung. In R. Hildenbrandt-Stramann. (Hg.). (2007). *Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts. Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten*. (S. 262-273) Hohengehren: Schneider Verlag.
- Glücks, E. & Ottemeier-Glücks, F. G.** (1996). *Geschlechterbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifikation koedukativer Praxis durch parteiiche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*. Münster: Votum Verlag.
- Gudjons, H.** (1999). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium – Studienbuch*. (6. Auflage). Bad Heilbronn: Verlag Klinkhardt.
- Güting, D.** (2004). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken*. Bad Heilbronn: Verlag Klinkhardt.
- Hagemann-White, C.** (1984). *Sozialisation weiblich – männlich? Alltag und Biographie von Mädchen*. Opladen: Leske + Budrich.

- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B.** (1998). Entwicklung und Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung im Sport. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*, 10 (2), 71–85.
- Haselbach, B.** (1979). *Improvisation, Tanz, Bewegung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Heiliger, A.** (1993). Freiräume für Mädchen zur Entwicklung neuer Lebensperspektiven. In: A. Flade & B. Kustor-Hüttl. (Hrsg.) *Mädchen in der Stadtplanung: Bolzplätze – und was sonst?* (S. 161-170). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hirschauer, S.** (1996). Wie sind Frauen, Wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In: C. Eifert & A. Eppel & M. Kessel. (Hg.). *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel*. (S. 240-256). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Homann, K./Steckelberg, C.** (1998). Raumaneignung von Mädchen – Gesellschaftliche Bedingungen, Barrieren und Veränderungsmöglichkeiten. In: P. Franke & B. Schranz. (Hg.). *FrauenSportKultur: Beiträge zum 1. Frauen-Sport- und Kulturfestival des adh*. (S. 201-212). Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Hurrelmann, K.** (1993). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Joas, H.** (Hg.). (2001). *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Kaltenbrunner, T.** (1998). *Contact Improvisation: bewegen, tanzen und sich begegnen, mit Einführung in New Dance*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Keller, M.** (1995). Grenzgängerinnen. Körper- und Bewegungsentwicklung von Frauen und Mädchen in Gewaltverhältnissen unter besonderer Berücksichtigung von sexuellem Missbrauch. In: B. Blanke. (1995). *Frauenforschung sichtbar machen: sportwissenschaftliche Werkstattberichte*. (S. 97-190). Hamburg: Czwalinka.
- Klaus, E.** (2004). Öffentlichkeit und Privatheit: Frauenöffentlichkeiten und feministische Öffentlichkeit. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 209-216). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Klein, G.** (1992). *FrauenKörperTanz. Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes*. Weinheim: Berlin.
- Klinge, A. & Leeker, M.** (2003). *Tanz. Kommunikation. Praxis*. (Jahrbuch Tanzforschung, 13). Münster: Lit Verlag.
- Kugelmann, C.** (1990). *Handreichungen für den Sportunterricht mit weiblichen Auszubildenden*. München: Hintermeier.
- Kugelmann, C.** (1991). Mädchen im Sportunterricht heute – Frauen in Bewegung morgen. In: *Sportpädagogik*, 1, (4), 17-25.
- Kugelmann, C.** (1999). *Starke Mädchen, schöne Frauen. Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. (2. Aufl.). Butzbach-Griedel: AFRA Verlag.

- Kustor, B.** (1996). Das Verschwinden der Mädchen aus dem öffentlichen Raum. In: A. Flade & B. Kustor. (Hg.). *Raus aus dem Haus. Mädchen erobern die Stadt.* (S. 28-44). Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Laban, R. von.** (1984). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung: Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Unter der Mitarbeit von L. Ullmann.* Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Läpple, D.** (1991). Essay über den Raum. In: H. Häußermann. (Hg.). *Stadt und Raum.* (S. 157-207). Pfaffenweiler: Centaurus Verlag.
- Lenz, I.** (2004). Geschlechtssymmetrische Gesellschaften: Wo weder Frauen noch Männer herrschen. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie.* (S. 28-34). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Lerner, G.** (1997). *Die Entstehung des Patriarchats.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Liebau, E. & Miller-Kipp, G. & Wulf, C.** (1999). *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie.* (Pädagogische Anthropologie, 9). Weinheim. Deutscher Studienverlag.
- Lorber, J.** (2004). Man muss bei Gender ansetzen, um Gender zu demontieren: Feministische Theorie und Degendering. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 22, (2+3), 9-24. Bielefeld.
- Löw, M.** (1999). Vom Raum zum Spacing. Neuinformationen und deren Konsequenzen für Bildungsprozesse. In: E. Liebau & G. Miller-Kipp & C. Wulf. (Hrsg.). *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie.* (Pädagogische Anthropologie, 9, S. 48-59). Weinheim. Deutscher Studienverlag.
- Löw, M.** (2001). *Raumsoziologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mrazek, J.** (2006). Somatische Kultur, Körperkonzept und Geschlecht. In: I. Hartmann-Tews & D. Alfermann. (Hg.). *Handbuch Sport und Geschlecht. Beiträge zur Lehre und Forschung in Sport.* (S. 78-88). Schorndorf: Hofmann.
- Nestvogel, R.** (2004). Sozialisationstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie.* (S. 153-164). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Nestvogel, R.** (2006). Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim und Basel: Beltz, Deutscher Studienverlag.
- Neuber, N.** (2000). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater.* Aachen: Meyer und Meyer.
- Nissen, U.** (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung.* Weinheim und München. Juventa-Verlag.
- Nissen, U.** (1990). Räume für Mädchen? Geschlechtsspezifische Sozialisation in öffentlichen Räumen. In: U. Preuss-Lausitz. (Hrsg.). *Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit?*

Kinder zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. (S. 148-160). Weinheim und Basel: Beltz.

Oberpichler, V. (2004). *Männlichkeit/Weiblichkeit. Androgynie und psychische Gesundheit.* Diplomarbeit an der naturwissenschaftlichen Fakultät der Leopold Franzens Universität Innsbruck.

Oechsle, M. & Wetterau, K. (Hrsg.). (2000). *Politische Bildung und Geschlechterverhältnisse.* Opladen: Leske + Budrich.

Österreicher, A. (1994). *Raumgegebenheit und Raumgelegenheit. Wie kann Tanz u Bewegung, die Bewegungsräume von Frauen erweitern?* Diplomarbeit an der Grund- und Integrationswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

Palzkill, B. (1990). *Zwischen Turnschuh und Stückelschuh. Die Entwicklung lesbischer Identität im Sport.* Bielefeld: AJZ - Verlag.

Palzkill, B. (1994). Sexuelle Gewalterfahrungen und ihre Konsequenzen für den Sportunterricht. In: *Sportunterricht*, 43, 170-178. Schorndorf.

Perrottet, C. (1983). *Ausdruck in Bewegung und Tanz. Ein Handbuch der Bewegungs- und Tanzerziehung auf der Grundlage der Konzepte Rudolf von Labans.* Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.

Peter-Bolaender, M. (1992). *Tanz und Imagination. Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozeß* [sic]. Paderborn: Jungfermann.

Pfister, G. (1991). Mädchenspiele – zum Zusammenhang von Rauman eignung, Körperlichkeit und Bewegungskultur. In: *Sportunterricht*, 40, (5), 165-175. Schorndorf.

Pollähne, H. & Postuwka, G. (2005). Kreatives Tanzen und Gestalten – ein Thema für die Psychomotorik? In: *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 28 (2), 112-120. Schorndorf.

Postuwka, G. (1999). *Moderner Tanz und Tanzerziehung. Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen.* Schorndorf: Hofmann.

Postuwka, G. (2007). Körper- und Raumwahrnehmung im und durch Tanz. In: *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 30 (4), 194-201. Schorndorf.

Quinten, S. (1994). Das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungsregulierende Funktion. Eine theoretische und empirische Studie am Beispiel Bewegungslernen im Tanz. Köln: bsp-Verlag:

Rauter, G. (1998). *Raum und Zeit im Bewegungsleben des Kindes: ein historischer und gesellschaftlicher Entwicklungsverlauf von der Aufklärung bis in 20. Jahrhundert.* (Sportwissenschaftliche Dissertationen und Habilitationen, 46). Dissertation, Univ. Graz. Hamburg: Czwalina.

Rendtorff, B. & Moser, V. (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.* Opladen: Leske + Budrich.

- Rhyner, T. & Zumwald, B.** (2008). *Coole Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule*. Bern Stuttgart Wien: Haupt Verlag.
- Roessler, M.** (1997). Grenzen und Möglichkeiten der psychosozialen und physischen Raumanneignung von Mädchen in einer patriarchalen Lebenswelt. Diplomarbeit an der Grund- und Integralwissenschaftliche Fakultät Universität Wien.
- Rose, L.** (1992a). Weibliche Körperambivalenzen. Abwehr und Identifikation am Beispiel junger Kunstturnerinnen. In: S. Kröner & G. Pfister. (Hrsg.). *Frauenräume. Körper und Identität im Sport*. (S. 72-80). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Rose, L.** (1992b). Körper ohne Raum. Zur Vernachlässigung weiblicher- Bewegungs- und Sportwelten in der feministischen Körperdebatte. In: *Feministische Studien*, 1, 113-120.
- Rust, U.** (2003). Gender Mainstreaming – auch ein rechtliches Konzept? In: K. Heinz & B. Thiessen. (Hrsg.). *Feministische Forschung – Nachhaltige Einsprüche*. (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, 3, S. 111-122). Opladen: Leske + Budrich.
- Rulofs, B. & Hartman-Tews, I.** (2006). Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in der medialen Vermittlung von Sport. In: I. Hartmann-Tews & D. Alfermann. (Hg.). *Handbuch Sport und Geschlecht. Beiträge zur Lehre und Forschung in Sport*. (S. 230-242). Schorndorf: Hofmann.
- Scheffel, H. & Sobiech, G.** (1991). „Ene mene, muh – aus bist du?“. Die Raumanneignung von Mädchen und Frauen durch Körper und Bewegung. In: B. Palzkill & H. Scheffel & G. Sobiech. (Hrsg.). *Bewegungs(t)räume*. (S. 31-46). München: Frauenoffensive.
- Scheffel, H.** (1996). *MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis*. Magdeburg: AFRA-Verlag.
- Schmies, G.** (1991). Einsprunginsicht. Ein möglicher Weg zur Tanzwirklichkeit von Frauen. In: B. Palzkill & H. Scheffel & G. Sobiech. (Hrsg.). *Bewegungs(t)räume*. (S. 164-176). München: Frauenoffensive.
- Schutz, E.** (1997). Stell' dir vor da ist ein Spiegel und keine guckt 'rein – Perspektiven der feministischen Sport- und Bewegungskultur. In: K. Petry. (Hg.). *Die bewegte Frau*. Köln.
- Schulze, J.** (1999). *Dancing Bodies Dancing Gender: Tanz im 20. Jahrhundert aus der Perspektive der Gender-Theorie*. Dortmund: Ed. Ebersbach.
- Sobiech, G.** (1994). *Grenzüberschreitungen: Körperstrategien von Frauen in modernen Gesellschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sobiech, G.** (1998). Der Natur auf der Spur? Körperkult und Fitnesswahn und ihre Auswirkungen auf Frauen. In: P. Franke & B. Schranz. (Hrsg.). *FrauenSportKultu: Beiträge zum ersten Frauen- Sport und Kulturfestival des adh*. (S. S. 15-32). Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Tanzberger, R.** (2006). Gender Mainstreaming. In: A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer. (Hg.) *Pädagogischer Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien: Ethard Löcker GesmbH.

- Thiessen, B. & Heinz, K.** (2003). *Feministische Forschung – Nachhaltige Einsprüche*. (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung, 3). Opladen: Leske + Budrich.
- Thiessen, B.** (2004). Feminismus: Differenzen und Kontroversen. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 35-41). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Thürmer-Rohr, C.** (1995). Denken der Differenz. Feminismus und Postmoderne. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 18, 39, 87-97.
- Titze, S.** (1993). Bewegungsbarrieren für Frauen oder der Umgang mit ambivalenten Wünschen. In: S. Grössing & A. Sandmyer. & R. Stadler. (Hrsg.). *Bewegung und Lebensqualität – Bericht über das 5. Symposium der Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft*. (S. 177-191). Linz.
- Westphal, K.** (1999). Wirklichkeit von Räumen. In: E. Liebau & G. Miller-Kipp & C. Wulf. (Hrsg.). *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. (Pädagogische Anthropologie, 9, S. 22-36). Weinheim. Deutscher Studienverlag.
- Wetterer, A.** (2004). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: R. Becker & B. Kortendiek. (Hg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 122-131). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Wetterer, A.** (2006). Von der Frauen- zur Geschlechterforschung? Kontinuitäten, Ausdifferenzierung und Perspektivenwechsel. In: I. Hartmann-Tews & D. Alfermann. (Hg.). *Handbuch Sport und Geschlecht. Beiträge zur Lehre und Forschung m Sport*. (S. 14-25). Schorndorf: Hofmann.
- Wiesinger-Ruß, A.** (1997). *Emanzipatorische Modelle in den Leibesübungen der Mädchen. Theoretische Überlegungen zur Förderung weiblicher Jugendlicher in unserer Gesellschaft und ihre pädagogisch-praktische Umsetzung in den Leibesübungen*. Dissertation. Universität Wien.
- Wiesinger-Ruß, A.** (2000). Aggressionsverhalten in den Leibesübungen der Mädchen. In: *Bewegungserziehung*, 54 (5), 22-28.
- Wigman, M.** (1979). Die Sprache des Tanzes. In: L. Wolgina. (Hg.). *Die Welt des Tanzes in Selbsterzeugnissen*. (S. 207-226). Willhelmshafen: Heinrichshofen.
- Wortberg, C.** (1997). *Bye, bye Barbie. Körpersprache und Körperbild in der Gewaltpräventionsarbeit*. Münster: Unrast-Verlag.
- Zentgraf, M.** (1994). Vom Mädchen zur Frau. In: I. Vogt & M. Bormann. (Hrsg.). *Frauen-Körper. Lust und Last*. (S. 39-71). Tübingen.

8.2 Elektronische Quellen

Zugriff am 03.05.08 unter http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf

Zugriff am 05.07.08 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml

Zugriff am 05.07.08 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Aktions1791.xml

Zugriff am 05.05.08 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/9716/PDFzuPubID311.pdf>

Zugriff am 06.07.08 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/Bildungsanliegen_Gleichs1794.xml

Zugriff am 30.05.08 unter http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/ausschreibungen/Geschlechtergerechtes_Formulieren.pdf

Zugriff am 30.07.08 unter <http://www.tanzufer.at/vorum0108.pdf>

Zugriff am 05.08.08 unter: <http://www.tanzplan-deutschland.de/>

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoretische und forschungsmethodische Ansätze der Frauenforschung (vgl. Hartmann –Tews & Rulofs, 1998, S. 75)	8
Abbildung 2: Stereotype Eigenschaften, die übereinstimmend in mindestens 20 oder 25 untersuchten Staaten genannt wurden (Williams und Best 1990 zit. n. Oberpichler, 2004).	14
Abbildung 3: Orientierung im Raum (vgl. Laban, 1984, S. 51)	69
Abbildung 4: Zentralistisches Raumkonzept in Anlehnung an Laban (vgl. Postuwka, 1992, S. 38)	70

ABSTRACT

Durch Tanzgelegenheiten im Sport- und Bewegungsunterricht (Bewegungs-)Räume eröffnen und erweitern. Theoretische Betrachtung unter mädchenparteilichen Prämissen.

Petra Aigner
Universität Wien

Schlüsselwörter: Frauenforschung; Raumaneignungsverhalten; Tanz; Mädchenstärkung; Sport- und Bewegungsunterricht

Einleitung

Durch eine geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation eignen sich Mädchen und Frauen Räume anders an als Jungen und Männer bzw. sind ihnen Räume unterschiedliche zugänglich. Sie nutzen ihren persönlichen und sozialen Raum tendenziell weniger und gehen auch bei der Raumaneignung defensiver vor als Jungen und Männer. Dies wirkt sich einschränkend auf den persönlichen Handlungsspielraum von Mädchen und Frauen aus und reproduziert gleichzeitig die patriarchalen Machtverhältnisse unserer Gesellschaft. In der vorliegenden Arbeit wird das weibliche Raumaneignungsverhalten aufgegriffen. Es wird unter mädchenparteilichen Prämissen diskutiert ob und in welcher Form Tanz im Rahmen des Sport- und Bewegungsunterricht einen Beitrag zur Eröffnung und Erweiterung des Körper- und Bewegungsraumes von Mädchen und weiterführend ihres persönlichen Handlungsspielraumes leisten kann.

Inhalt

Eingangs wird ein Blick auf forschungsmethodische Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung geworfen. Anschließend werden Sozialisationstheorien im Hinblick auf die weibliche Sozialisation mit konkretem Interesse auf die Körper- und Bewegungssozialisation von Mädchen aufgegriffen. In einem nächsten Schritt wird die Verwobenheit von Geschlechterverhältnissen und Raumstrukturen thematisiert. Soziologische Raumtheorien werden vorgestellt, Räume definiert und es wird ein theoretischer Rahmen für die vorliegende Arbeit geschaffen. Nachfolgend werden die Ziele und didaktischen Prinzipien eines mädchenstärkenden Unterrichts als Grundlage für die weiteren Ausführungen angeführt. Tanz wird in der vorliegenden Arbeit als eine Gelegenheit für Mädchen betrachtet, im Sport- und Bewegungsunterricht neue Bewegungs- und Erfahrungsräume zu erkunden, zu erweitern und zu nutzen. Neben tanztheoretischen Grundlagen rückt die pädagogische Relevanz vom Thema Raum in der Bewegungserziehung, die an einigen ausgewählten Grund-Bewegungsthemen von Laban veranschaulicht werden soll, ins Blickfeld. An der Contact Improvisation wird unter Berücksichtigung mädchenstärkender Prämissen exemplarisch aufgezeigt, welche Chance diese Tanzrichtung hinsichtlich Raumnutzung und Mädchenstärkung bereithält. Die Arbeit schließt mit der Problematik des Transfers. Zuletzt werden die Inhalte der Arbeit kurz zusammengefasst und Möglichkeiten für weiterführende Anknüpfungspunkte dargestellt. Die Themenbereiche „Tanz, Raum und Geschlecht“ werden vorrangig aus einem theoretischen Blickwinkel betrachtet.

Betreuerin

Ass.- Prof. Dr. Mag. Rosa Diketmüller

Methode

Es handelt sich um eine hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Thema. Ich stütze mich dabei auf bereits vorliegende theoretische Arbeiten (persönlich ausgewählte Texte). In der vorliegenden Arbeit wird Frauenforschung betrieben.

ABSTRACT

Creating and expanding an understanding of movement within personal space in sports and dance education. Theoretical analysis using "girl-specific" assumptions.

Petra Aigner
University of Vienna

Keywords: Women's Studies; behavior in acquiring personal space; dance; self—esteem for girls; Sports and Dance Education

Introduction

As a result of gender-specific body posture and movement socialization, girls and women acquire their personal space differently than boys and men. Stated in another way, their view of its accessibility is not the same. As a rule, girls and women use their personal and social space less and more frequently go on the defensive when acquiring this space than their male counterparts. This has a limiting effect on the way girls and women interact socially while reinforcing patriarchal positions of power in our society. In this paper, the behavioral aspects of how females acquire and interact with their personal space are discussed. Proceeding from girl-specific assumptions, whether or not, and in what form, dancing as a part of physical education can contribute to the creation or expansion of body and movement posture for girls and by extension, to their personal latitude of maneuverability.

Content

At the beginning of this paper, research methodologies in women's and gender studies are discussed. Then, theories of socialization with regard to feminine socialization with a concrete interest in body and movement socialization of girls is handled. In a following step, the interwovenness of gender conditions and spacial structures is given special consideration. Sociological theories of space are introduced, space is defined, and a theoretical framework for this thesis is laid. Then, the objectives and didactic principles for instruction methods for enhancing the self-esteem of girls as a basis for additional steps are delineated. In this paper, dance is viewed as an opportunity for girls in physical education, to explore new body posturing and movement and experiential spaces, to expand these spaces and to use them. Along with the basics of dance theory, the educational relevance of the topic of space in dance education based on some of the fundamental movement forms of Laban are looked at. In Contact Improvisation, exemplary assumptions for enhancing the self-esteem of girls are listed and which chances these danceforms offer in terms of space utilization and enhancing girls' self-esteem. The paper concludes with a discussion of the problem of transfer. Lastly, the contents of the paper are summarized and possibilities for more related areas of work are presented.

The areas of "Dance, space and gender" are viewed primarily from a theoretical perspective.

Advisor

Ass.- Prof. Dr. Mag. Rosa Dikettmüller

Method

This is a hermeneutic analysis of the topic. I base it on already existing theoretical work (personally selected text). In this paper, women's studies are undertaken.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Petra Aigner
geboren am: 04. Dezember 1977 in Salzburg
Staatsbürgerschaft: Österreich
wohnhaft in: 1070 Wien, Schottenfeldgasse 53/20
Telefon: +43 650 22 111 66
Email: petraaigner@gmx.at

Ausbildung

Seit 2004 *Studium Sport und Bewegung/Spanisch*
Lehramtsstudium an der Universität Wien
Seit 1997 *Studium der Sportwissenschaften*
Fächerkombination Prävention/Rekreation an der Universität Wien
1996 – 1997 *Studium der Ernährungswissenschaften/Psychologie*
1988 – 1996 *Bundesgymnasium Lerchenfeldstrasse (vielsprachiger Zweig)*

Fortbildung

2005 *Erlebnis- und Spielpädagogin*
Verein Müllers Freunde
1999/2002/2003 *Ski- und Snowboardbegleitlehrerin*
Universität Wien

Praktika und berufliche Erfahrung

Sept. 2008 *Referentin & Teilnahme*
1. Health(a)ware-Tagung Gesundheitsförderung im Setting Schule
Zentrum für Sportwissenschaft Wien
Seit 2007 *Projektkoordination: Gesundheitsförderungsprojekt „Ganz Schön Stark“*
SPORTUNION Burgenland
2005 - 2007 *Muskuläres Aufbautraining für Trainingstherapeutische Rehabilitation*
Kienbacher Training: Physikalisches Institut Penzing
2005 *VIP Betreuung und Promotion für den Hauptsponsor „Skoda“*
Eishockey WM 2005 Wien - Innsbruck

Seit 2005	<i>Konzeption und Durchführung von Workshops: Erlebnis- und Spielpädagogik</i> Verein Müllers Freunde
2004 - 2005	<i>Studium an der ULPGC – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</i> ERASMUS Aufenthalt
2003 - 2004	<i>Seminarassistentz</i> Schwerpunkt Teamentwicklung und Konfliktmanagement Train Consulting Wien
2002	<i>Ernährungsberatung & Durchführung medizinischer Leistungstests und Evaluierung</i> Berufspraktikum Ironman Austria Sport & Vital Institut Klagenfurt
2000 – 2002	<i>Kundenbetreuung</i> Hewlett Packard
1999	<i>Sportanimation und Gästebetreuung</i> Ferialpraxis in Velden am Wörthersee
1996 - 1998	<i>Übungsleiterin Kinderturnen</i> Erster Wiener Turnverein

Weitere Qualifikationen

Sprachen	Englisch und Spanisch in Wort und Schrift
Führerschein	A, B
PC Kenntnisse	Word, Excel, Power Point
Sport	Mountainbike, Bergsteigen, Schwimmen, Tanz, Snowboard
Hobbies	Reisen, Kino, Literatur, Natur, Kulinarisches