



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Männer im Tanz

Warum tanzen Bewegungserzieher selten?

verfasst von / submitted by

Gleb Morozov

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport, UF Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rosa Dikettmüller

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet zu haben. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.

Wien im Mai 2018

Gleb Morozov

Zusammenfassung

Tanzen ist in unserer Gesellschaft oft weiblich konnotiert. Dies ist in der Schule auch dadurch erkennbar, dass im Sportunterricht angeblich kaum bis gar nicht mit Buben und männlichen Jugendlichen getanzt wird. Die Forschungsfrage lautet: „Warum halten Bewegungserzieher selten einen Unterricht mit tänzerischen und rhythmischen Schwerpunkten und welche Gründe und Bedenken haben sie dabei?“ Diese Fragestellung wurde qualitativ bearbeitet, indem neun männliche Sportlehrer im Alter zwischen 28 und 58 Jahren mittels Leitfadeninterviews dazu befragt wurden. Sowohl durch den empirischen Teil der Arbeit, der sich den Themenbereichen Männlichkeit, Sozialisation und Tanz im Kontext Schule widmet, als auch anhand der Interviewanalyse konnte die Forschungsfrage beantwortet werden. Da männliche Sportlehrer mit einer mangelhaften und effeminierenden Sozialisation des Tanzes konfrontiert sind, führt dies zu einem Desinteresse am Thema Tanz. Ein Mangel an persönlichen Tanzerfahrungen, gepaart mit einer unzureichenden tänzerischen Ausbildung ergeben in Konsequenz, dass männliche Sportlehrer Befürchtungen und Versagensängste im Hinblick auf Tanz im Sportunterricht mit Schülern bekommen. Die Angst etwas nicht zu beherrschen und sich auf Grund dessen sich zu blamieren, sind starke Motive, die Sportlehrer dazu veranlassen keinen tänzerischen Unterricht durchzuführen.

Abstract

In nowadays' society, dancing is often associated with femininity. This can also be observed at school as in physical education classes for boys and/or young adult men dancing is if at all a peripheral matter. The guiding research question of the present thesis is as follows: "Why do PE teachers rarely hold lessons focusing on dancing and rhythmic and which reasons and concerns do they have?" This quantitative study was carried out by interviewing nine male sports teachers aged between 28 and 58. The empirical part of the present thesis, which is devoted to the topics of masculinity, socialization and dance in the context of schools, as well as the interview analysis, elaborate on this particular research question. As male PE teachers are confronted with a deficient and effeminate socialization of dance, there is often a lack of interest in dance. A lack of personal dance experience, paired with inadequate dance education at university eventually results in the consequence that male sports teachers experience fears of failure as regards dancing and rhythmic in PE classes with students. The fear of not being able to control something or the fear of failure are strong motives why male PE teachers do not teach dancing in PE classes.

Danksagung

Zu allererst möchte ich mich bei Ass.- Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller für die Ermutigung zu diesem Thema, die Betreuung und Unterstützung durch wertvolle Tipps bedanken. Außerdem möchte ich Mag. Dr. Christina Mogg meinen Dank aussprechen, die jederzeit ein offenes Ohr für meine Anliegen hatte und mir durch professionelle Ratschläge sehr geholfen hat.

Ein großer Dank gilt meiner Familie, die mich in allen Belangen stets unterstützte. Durch die vielseitige Förderung meiner Eltern in der Kindheit konnte ich zahlreiche wertvolle Erfahrungen in sportlichen, musikalischen, aber auch kulturellen Belangen sammeln, die mein Interesse für Sport und Geschichte weckten und die Basis für mein Studium bildeten. Der frühe Kontakt zum Tanz und die vorgelebte Gleichstellung der Geschlechter sind Grundsteine dieser Diplomarbeit. Ich danke meiner liebevollen Mutter Tatjana und meinem liebevollen Vater Guennadi für alles. Auch meinem großen Bruder Ilja möchte ich danken, dass er immer für mich da war.

Meiner Freundin Johanna bin ich besonders dankbar für ihre Unterstützung und ihren Beistand in allen Lebenslagen. Sie gab mir die Energie, mein Studium und diese Diplomarbeit zu einem Abschluss zu bringen. Danke, dass es Dich gibt.

Des Weiteren möchte ich Werner Kulhanek und seinem Sohn Gernot danken. Durch sie lernte ich den Turnsport kennen und lieben. Sie vertrauten mir die ersten Kindergruppen zum Trainieren an und weckten in mir den Pädagogen. Danke, Werner, für die viele Unterstützung und Förderung, ohne dich wäre ich jetzt nicht da, wo ich bin.

1	Einleitung und Problemstellung	1
1.1	Fragestellung	2
1.2	Methoden	3
1.3	Gliederung der Arbeit	4
2	Männlichkeitsforschung	5
2.1	Definition von Männlichkeit	5
2.1.1	Essentialistische Definition	6
2.1.2	Positivistische Definition	6
2.1.3	Normative Definition	6
2.1.4	Semiotische Definition	7
2.2	Das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit	8
2.2.1	Doppelte Relation und Ideal	8
2.2.2	Kollektiv impliziertes Einverständnis	10
2.2.3	Konstruktionsprozesse von Männlichkeiten	11
2.3	Der männliche Habitus	14
3	Sozialisation und Tanz	17
3.1	Männliche Sozialisation im Sport und im Tanz	17
3.2	Buben und Tanz	20
4	Der Tanz	25
4.1	Was ist Tanz?	25
4.2	Männlichkeit im Tanz – ein geschichtlicher Überblick	27
5	Schule und Tanz	31
5.1	Lehrpläne für Bewegung und Sport	31
5.1.1	Lehrplan für Bewegung und Sport in der Grundschule	31
5.1.2	Lehrpläne für Bewegung und Sport in der allgemein bildenden höheren Schule – Unterstufe und Neuen Mittelschule	33
5.1.3	Lehrpläne für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe - Allgemeinbildenden höhere Schulen und berufsbildende mittleren und höhere Schulen	34
5.2	Tanzen in der Schule	40
5.3	Positive Effekte durch den Tanzunterricht	41
5.4	Sportlehrer und Tanz	45
5.4.1	Einfluss der Erfahrung und des Selbstvertrauens auf den Tanzunterricht	46
5.4.2	Gender und Tanzunterricht	48

5.4.3	Tanzausbildung von Sportlehrern	49
5.4.4	Rhythmische und tänzerische Ausbildung an der Universität Wien.....	54
6	Untersuchung und Forschungsmethode	55
6.1	Interviewmethode	55
6.2	Sample	56
6.3	Kontaktaufnahme und Erhebungssituation	56
6.4	Auswertung	57
7	Darstellung der Ergebnisse.....	59
7.1	Vertikal Auswertung – Darstellung der Einzelfälle	59
7.1.1	Interview L1	59
7.1.2	Interview L2	66
7.1.3	Interview L3	70
7.1.4	Interview L4	76
7.1.5	Interview L5	82
7.1.6	Interview L6	89
7.1.7	Interview L7	95
7.1.8	Interview L8	100
7.1.9	Interview L9	106
7.2	Vergleichende Auswertung	113
7.2.1	Demographische Informationen	113
7.2.2	Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt – Dominanz der Ballsportarten	113
7.2.3	Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden – theoretisch vielseitig, praktisch das, was man kann und kennt	114
7.2.4	Fortbildungen	114
7.2.5	Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften – tänzerischer Unterricht als größter Gegensatz.....	115
7.2.6	Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten – vorhandene Klischees weiterhin aktiv	115
7.2.7	Rhythmik und Musik im Unterricht – Rhythmik für die Koordination, Musik als Untermalung	115
7.2.8	Darstellende, tänzerische Einheiten – theoretisch gut, praktisch kaum vorhanden	116

7.2.9	Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen – Vorurteile und Klischees als Meinungsbilder	117
7.2.10	Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei? – Angst vor Blamage als Hauptmotiv	118
7.2.11	Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert – eine Vielzahl an positiven Effekten	118
7.2.12	Innere Bilder von Tanz – von „furchtbar“ bis „ästhetisch“ und „schön“ ..	119
7.2.13	Persönliche Erfahrung im Tanz – fehlende Erfahrungen	119
7.2.14	Universitäre Ausbildung und Fortbildungen – unzureichend und praxisfern	119
7.2.15	Kompetenzorientierter Lehrplan – Junglehrer widersprechen Altlehrern .	120
7.2.16	Ergänzungen zum Thema – Wichtigkeit des Tanzes wird betont	121
8	Diskussion	122
9	Conclusio	126
10	Literaturverzeichnis	128
11	Anhang	136
11.1	Interviewleitfaden	136
11.2	Lebenslauf	139

1 Einleitung und Problemstellung

Tanzen ist eine grundlegende Bewegungsform, die in jeder Kultur, in jedem Zeitalter stattfand und somit tief in uns verankert ist. Auch in der schulischen Bewegungserziehung nimmt das Tanzen eine fundamentale Rolle ein, hier ist es für Schülerinnen und Schüler möglich, ein breites Spektrum an elementaren Bewegungs- und Erfahrungsfeldern zu sammeln. Auch wenn der Tanz- und Rhythmikunterricht im Lehrplan für AHS unter dem Punkt „Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen“ beziehungsweise im Fachkompetenzbereich unter „Gymnastik, Akrobatik und Tanz“ fest verankert ist, so ist er noch lange nicht flächendeckend implementiert und im Unterricht angekommen.

Durch eigene Erfahrungen und durch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen konnte eine Diskrepanz hinsichtlich gestaltender und darstellender Bewegungshandlungen zwischen dem Unterricht von Burschen und jenem von Mädchen festgestellt werden. Während der Fokus beim Burschenunterricht vorwiegend auf Mannschaftssportarten mit Wettkampfcharakter zu liegen scheint, ist der Schwerpunkt beim Mädchenunterricht eher bei Individualsportarten mit hohem Anteil an ästhetisch-kompositorischen und entspannenden Elementen zu finden.

Die Bedeutsamkeit eines Unterrichts mit rhythmische-tänzerischen Inhalten für die Entwicklung von koordinativen, konditionellen und kognitiven Fähigkeiten ist in der Wissenschaft belegt (Candela u. a., 2013; Cuellar-Moreno, 2016; Russell-Bowie, 2010). Kindern rhythmisch-tänzerische Bewegungshinhalte an Schulen vorzuenthalten, würde eine Lücke in die motorische und soziale Entwicklung des Kindes reißen und deren Bewegungsoptionen deutlich einschränken.

Als Argument gegen Tanzunterricht beschrieben einige Kollegen, dass dies in den Augen der Schüler als „uncool“ oder „unmännlich“ gesehen werde und sie bereits im Vorhinein jeglichen tanz- und rhythmikbezogenen Unterricht ablehnen und boykottieren würden. Solche Denkmuster sind jedoch nicht „natur“ gegeben, vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass derartige Denkmuster, Sichtweisen und Haltungen sozialisiert oder dem Schüler „anerzogen“ wurden (Amado, Villar, Sánchez-Miguel, Leo, & García-Calvo, 2016; Gard, 2008; Lyu & Gill, 2011).

Um diese vorhandenen Denkmuster aufzubrechen, ist es wichtig, dass männliche Sportlehrer den Unterrichtsbereich „gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen“ in ihre Jahresplanung einbauen, um ihren Schülern das Sammeln von Erfahrungen im tänzerischen

und gestaltenden Bereich zu ermöglichen.

Warum dies selten passiert und männliche Sportlehrer tänzerische Einheiten meiden, ist Gegenstand der Untersuchung dieser Diplomarbeit.

1.1 Fragestellung

In dieser Diplomarbeit wird den Gründen nachgegangen, weshalb männliche Sportlehrer dem rhythmikbezogenen Unterricht gegenüber eher abgeneigt sind. Es soll in Erfahrung gebracht werden, warum dies der Fall ist und welche Beweggründe, Vorurteile oder Ängste Lehrer haben, dass sie die im Lehrplan vorgegebenen Inhalte nicht berücksichtigen und diese nicht Teil ihrer Jahresplanung werden.

Daher lautet die Forschungsfrage: Warum vermeiden Bewegungserzieher einen Unterricht mit tänzerischen und rhythmischen Schwerpunkten und welche Gründe und Bedenken haben sie dabei?

Um diese beantworten zu können, werden drei Kernfragen als Leitmotiv für die Arbeit sowie für die Erstellung des Fragebogens definiert.

- Wie sind die Sportlehrer sozialisiert?

Familiäre und schulische Sozialisation und gesellschaftlicher Druck spielen eine wichtige Rolle in der Entwicklung eines Menschen und dessen Ansichten. Hierbei könnte schon sehr früh der Grundstock für eine positive oder auch negative Haltung gegenüber rhythmischen und tänzerischen Themen sowie zur Klassifikation von „welche Bewegungsformen gelten als männlich, welche als weiblich“ gelegt worden sein.

- Wie sah der Unterricht und die Freizeitgestaltung der Sportlehrer aus und welche Inhalte vermitteln sie jetzt ihren Schülern?

Da die Erfahrung am eigenen Leib das aktive Erleben einer sportlichen Handlung, das Selber-(Er)Fühlen und -Spüren von Bewegungsabläufen und zwischenmenschlicher Kommunikation bei einer Sportart, die eigene Meinung und Einstellung zu dieser fördert bzw. festigt, könnten somit Rückschlüsse auf den derzeitigen Unterricht gezogen werden.

- Wenn nicht getanzt wird, warum?

Falls die Lehrkraft keine gestaltenden und darstellenden Bewegungshandlungen im

Unterricht einfließen lässt, sollen durch gezielte Fragestellungen während des Interviews Gründe für dieses Verhalten gefunden werden.

1.2 Methoden

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden folgende Methoden eingesetzt:

Im ersten Teil der Arbeit wird mittels Literaturrecherche hermeneutisch geforscht. Dabei werden die Themen: Männlichkeit und männliche Sozialisation im Tanz, der Tanz an sich, Tanzen in der Schule sowie die tänzerische Ausbildung von Sportlehrkräften beleuchtet und bearbeitet.

Im zweiten Teil der Arbeit wird mittels eines Leitfadeninterviews qualitativ geforscht. Dafür werden neun männliche Sportlehrer zu ihrem Unterricht, zu ihrer Sozialisation, zu ihrer universitären Ausbildung und zu ihrer Haltung dem Tanz gegenüber befragt. Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Inhalte werden im Unterricht vermittelt?
- Welche sportliche Sozialisierung haben die Sportlehrer erfahren?
- Was halten sie von rhythmischen und darstellenden Bewegungsformen und wo kommen diese in deren Unterricht vor?
- Welche Bedenken und Befürchtungen haben männliche Sportlehrer zum Thema Tanz?
- Warum wird nicht getanzt und welche Maßnahmen würden den Sportlehrern helfen, damit sie tanzen?
- Wie war die universitäre Ausbildung und wie hilfreich ist sie für die Praxis?

Die Interviews werden anschließend nach den vier Phasen der Auswertung von Lamnek und Krell (2010) ausgewertet. Diese gliedern sich in die Transkription, Einzelanalyse, generalisierende Analyse und die Kontrollphase.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die Forschungsarbeit wird in zwei Teile gegliedert, einen hermeneutischen und einen empirischen.

Der erste Teil (2) befasst sich zu Beginn mit der Männlichkeitsforschung. Es werden gängige Modelle vorgestellt und es wird der Frage nachgegangen, was „männlich“ ist (2.1). Wie entstehen Männlichkeiten, in welcher Form werden sie von der Gesellschaft beeinflusst und wie beeinflussen sie wiederum die Gesellschaft? Hierbei wird vorrangig auf das Modell der Hegemonialen Männlichkeit von Connell zurückgegriffen (2.2). Anschließend (3) soll geklärt werden welche Rolle der Tanz in der männlichen Sozialisation spielt. Das nächste Kapitel (4) beschreibt und definiert was Tanzen ist, und gibt einen kleinen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Mannes im Tanz. Das letzte Kapitel (5) des Theorieteils behandelt das Thema „Tanzen in der Schule“. Hier werden zuerst die gängigen Lehrpläne für die verschiedenen Schulstufen und Schulformen in Bezug zum Tanz veranschaulicht (5.1). Des Weiteren wird der aktuelle Forschungsstand zu den Themen: Tanzen in der Schule, positive Effekte durch den Tanzunterricht sowie das Verhältnis der Sportlehrkräfte zum Tanzen vorgestellt (5.2, 5.3, 5.4).

Im empirischen Teil (6) werden zuerst die Untersuchungs- und Forschungsmethoden beschrieben. Für die qualitative Erhebung wurden neun männliche Lehrkräfte aus dem Wiener Raum mittels Interviewleitfaden befragt. Die ermittelten Ergebnisse werden nach Lamnek und Krell (2010) analysiert und zusammengefasst (7). Im vorletzten Kapitel (8) findet die Diskussion statt, die Ergebnisse aus den Interviews werden mit der Theorie verglichen und gegenübergestellt. Im letzten Kapitel (9) wird die Conclusio verkündet und ein Forschungsausblick gegeben.

2 Männlichkeitsforschung

Um die Forschungsfrage, warum männliche Sportlehrkräfte in ihren Unterricht selten tänzerischen und rhythmischen Inhalte einbinden, beantworten zu können, ist es wichtig, sich mit dem Begriff „Männlichkeit“ auseinander zu setzen. Tänzerische Bewegungshandlungen werden oft dem Weiblichen und nicht dem Männlichen zugeordnet. Doch was genau ist männlich? Das folgende Kapitel befasst sich mit den verschiedenen Männlichkeitsstereotypen, die von der Umwelt und von der Gesellschaft geprägt sind und auch diese wiederum prägen. Gängige Theorien und Modelle der Männlichkeitsforschung, die als Grundlage für diese Arbeit dienen, werden vorgestellt und beschrieben.

2.1 Definition von Männlichkeit

In jeder Zivilisation gibt es eine kulturelle Unterscheidung für das Geschlecht, das Konzept der Männlichkeit ist jedoch nicht in allen Kulturen vertreten. Das moderne Verständnis für Männlichkeit beschreibt damit, dass das Verhalten einer Person davon abhängt, welchem Habitus sie entspricht. Dies bedeutet, dass die Handlungen einer männlichen Person jenen einer unmännlichen konträr sind (Connell, 2015). Ein solches Konzept, so Connell (2015, S. 119) „setzt individuelle Unterschiede und persönliche Handlungsfähigkeit (agency) voraus. [...] Aber das Konzept weist auch eine innere Relationalität auf.“ Connell meint damit, dass es ohne den Kontrastbegriff „Weiblichkeit“ keine „Männlichkeit“ geben kann.

Eine Kultur, die Frauen und Männer nicht als Träger und Trägerinnen polarisierter Charaktereigenschaften betrachtet, zumindest prinzipiell, hat kein Konzept von Männlichkeit im Sinne der modernen westlichen Kultur. (Connell, 2015, S. 120)

Das Konzept der Männlichkeit ist laut Connell relativ neu, gerade ein paar Jahrhunderte alt. Betrachtet man das 18. Jahrhundert, so wurde damals zwar zwischen Mann und Frau unterschieden, die Frau wurde aber als unvollkommenes und mangelhaftes Exemplar verstanden und nicht als Trägerin qualitativ anderer Charaktere. (Connell, 2015)

Connell beschreibt vier gängige Strategien, um die Männlichkeit hinsichtlich ihrer Logik zu unterscheiden.

2.1.1 Essentialistische Definition

Die essentialistische Herangehensweise nimmt sich erfahrungsgemäß eine Relation heraus, die das Grundprinzip von Männlichkeit definiert und das Handeln und Leben des Mannes erklären soll. Freud versuchte sich einer essentialistischen Definition, indem er die Männlichkeit mit Aktivität konnotierte und die Weiblichkeit dem gegenüber als Passiv darzustellen versuchte. Des Weiteren versuchte er die männliche Essenz in Risikofreudigkeit, Ver- und Unverantwortlichkeit sowie Aggression und Energie etc. zusammenzutragen. Der Soziobiologe Lionel Tiger hatte den Ansatz, Männlichkeit als Prägung von Krieg und Männerbünden darzustellen. Er benannte es als das „hard and heavy“ Phänomen. Connell sieht in diesem Ansatz Schwächen, da die Auswahl eines essentiellen Kriteriums recht willkürlich ausfällt und ist folgender Auffassung: „Behauptungen einer universalen Basis von Männlichkeiten sagen mehr über das Ethos derjenigen aus, die sie aussprechen, als über sonst irgendetwas.“ (Connell, 2015, S. 120)

2.1.2 Positivistische Definition

Die positivistische Sozialwissenschaftsmethode versucht die Männlichkeit durch Produktion von Fakten vereinfacht zu definieren: männlich ist, wie Männer wirklich sind. Dabei behilft man sich der Männlichkeits- und Weiblichkeitsskalen der Psychologie, die versuchen, Männlichkeit sowie Weiblichkeit in bestimmte Items zu klassifizieren. Connell sieht drei schwerwiegende Fehler in dieser Arbeitsweise. Zum einen beruht die vermeintlich neutrale Beschreibung dieser Definition auf der Annahme eines Geschlechts. Die zweite Diskrepanz sieht Connell darin, dass für eine Aufteilung in „was Männer und Frauen machen“ schon eine Kategorisierung in Frau und Mann geschehen sein muss, dadurch stützt sich die positivistische Analyse genau auf die Typisierung, die sie eigentlich erforschen und beschreiben sollte. Eine weitere Schwäche besteht darin, dass diese Männlichkeitsdefinition es nicht erlaubt, Männern weibliche Attribute zuzuordnen und keine Möglichkeit darin besteht, Männer oder Frauen unter sich genauer auszudifferenzieren (Connell, 2015).

2.1.3 Normative Definition

Die normative Definition von Männlichkeit versucht einen Standard für Männlichkeit herzustellen und diesen zu gewährleisten. Demnach ist Männlichkeit so, wie Männer sein sollten. Es wird eine soziale Norm konstruiert, der jeder Mann zu entsprechen hat. Jedoch

ist es nur für eine kleine Anzahl von Männern möglich, diesem Ideal zu entsprechen, vor allem wenn es medial geprägt und übertrieben dargestellt wird.¹ Connell stellt sich die Frage, was an einer Norm normativ sein kann, wenn der Großteil der Männer die Voraussetzungen dafür nicht erfüllen kann? Ist somit die Mehrheit der Männer unmännlich? Wie beurteilen wir Personen, die den Mut und die „Härte“ haben, sich den gängigen Mustern zu widersetzen und damit einer öffentlichen Marginalisierung ausgesetzt sind? Des Weiteren verhindert eine rein normative Männlichkeitsdefinition einen Einblick auf die Persönlichkeitsebene (Connell, 2015).

2.1.4 Semiotische Definition

Bei dieser Analysetechnik wird die Persönlichkeitsebene ebenfalls außer Acht gelassen. Das Augenmerk wird auf die Differenz gelegt und Männlichkeit der Weiblichkeit gegenübergestellt. Nach diesem Ansatz wird all das, was männlich ist, als nicht weiblich festgelegt. Die Definition folgt dem Schema der strukturellen Linguistik, in der Sprachelemente anhand ihres Unterschiedes zueinander determiniert werden. Zudem wird nach der semiotischen Analyse die Männlichkeit symbolisch verkörpert durch den Phallus, als vollkommen und autoritär definiert. Die Weiblichkeit hingegen wird symbolisch als Mangel dargestellt. In der kulturwissenschaftlichen Forschung wurde von dieser Definition von Männlichkeit oft Gebrauch gemacht. Um alle möglichen Spektren von Männlichkeit erforschen zu können, reicht es laut Connell nicht aus, den Diskurs nur aus der sozialen Analyse zu betrachten, es ist ebenfalls notwendig, die Beziehungen und Positionierung von Institutionen und sozialen Gruppierungen in- und untereinander zu berücksichtigen (Connell, 2015).

Connell kommt zu dem Schluss, dass es nicht ausreicht, Männlichkeit als Objekt zu definieren, sie schreibt, dass es notwendig ist, die Aufmerksamkeit auf die Prozesse und Beziehungen zu richten:

*... die Männer und Frauen ein vergeschlechtlichtes Leben führen lassen.
,Männlichkeit' ist – soweit man diesen Begriff in Kürze überhaupt
definieren kann – eine Position im Geschlechterverhältnis; die Praktiken,*

¹ Connell beschreibt hierfür Musterbeispiele wie John Wayne oder Sylvester Stallone.

durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur. (Connell, 2015, S. 124)

2.2 Das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit

Das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit von Connell ermöglicht ein Verständnis über die komplizierten gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Beziehungen zu schaffen, die zu einer normierten und dominierenden Form von Männlichkeit führt. Die Frage nach dem: „Was ist Männlich?“, ist aus für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig.

Hegemoniale Männlichkeit kann man als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll). (Connell, 2015, S. 130)

Setzt man sich mit Männlichkeitsforschung auseinander, so kommt man nicht über die Person Raewyn Connell hinweg, die mit dem Konzept „Hegemoniale Männlichkeit“ das bisher einflussreichste theoretische Konzept für die Analyse von Männlichkeiten lieferte. (Fenske & Schuen, 2012; Jösting, 2005) Die australische Soziologin Raewyn Connell, die bis zu ihrer Geschlechtsumwandlung Robert Connell hieß, kategorisierte in ihren früheren Werken (Connell, 1995; Connell & Müller, 1999) grundsätzliche Felder, in denen sich die Geschlechterordnung dokumentieren lässt und kam zum Schluss, dass die Machtbeziehung andere Faktoren wie Arbeitsverhältnisse oder emotionale Bindungsstruktur überlagern. Somit avancierte die Macht zur leitenden Komponente in Connells Entwurf der Geschlechtstheorie (Jösting, 2005; Meuser, 2010). Macht und Männlichkeit wurden zu zwei untrennbaren Begriffen, die den Kern der Männlichkeitstheorie bildeten. Die Verbindung von Autorität und Macht führt zu einer Hegemonie, in der die Männlichkeit im Verhältnis von Mann zu Frau und Mann zu Mann bestimmt ist.

2.2.1 Doppelte Relation und Ideal

Das Prinzip der hegemonialen Männlichkeit basiert auf einer doppelten Hierarchieachse in unserer Gesellschaft. Die Erforschung des sozialen Verhältnisses zwischen Frauen und Männern bildet die erste zentrale Analysedimension des Konzepts der hegemonialen

Männlichkeit. Männlichkeit ist aber im selben Augenblick nicht nur aus dem Zusammenspiel der Geschlechter zueinander, sondern auch von der Interaktion zwischen Männern unter sich bestimmt. (Frey, 2014) Michael Meuser, ein deutscher Männlichkeitssoziologe schreibt dazu: „Hegemoniale Männlichkeit ist ein relationaler Begriff, dessen Vergleichshorizonte auf der homosozialen Achse zu suchen sind.“ (Meuser, 2006, S. 164) Diese doppelte Relation, in der die Hierarchie und Autorität zwischen Männern und Frauen eine Rolle spielt, aber auch – und das ist die zweite Analysedimension und entscheidende Wendung in Connells Theorie – die Dominanz unter dem eigenen Geschlecht bildet, die Grundlage von Connells Geschlechterforschung (Frey, 2014; Meuser, 2010).

Damit eine Dominanz hergestellt werden kann, benötigt eine Kultur ein bestimmtes Ideal. An dieser Norm kann gemessen werden, ob eine Person das Ideal partiell, absolut oder gar nicht erfüllt. Welches Ideal im Moment dominant ist, wird von kollektiven Deutungsschemata und kulturellen Stereotypen bestimmt (Meuser, 2006). Der Macht- bzw. Hierarchiekampf unter den Männern führt zu einer Ausgrenzung derer, die dem Ideal nicht gerecht werden. Connell bezeichnet diese untergeordneten, ausgegrenzten und nicht vollgenommenen Männlichkeiten als marginalisierte. Als Beispiel seien hier die homosexuellen Männer genannt (Frey, 2014; Meuser, 2010).

Die Analyse und Betrachtung aus der homosozialen Dimension macht es möglich, die Männer nicht mehr als in sich geschlossene, homogene Gruppe zu erfassen, sondern als ein Konglomerat von Individuen, die mit Differenzen, Spannungen und Widersprüchen um das vorherrschende Ideal untereinander zu kämpfen haben (Meuser, 2010). Der Mann, der dem vorherrschenden Ideal am besten entspricht, besitzt die höchste Prestige und hat die soziale Macht gegenüber seinem sozialen Feld (Dinges, 2005, S. 213).

Dieses dominierende Männlichkeitsideal kann in der Praxis nur von wenigen Männern erfüllt werden. Connell schreibt dazu:

[...] most men do not really fit the image of tough, dominant and combative masculinity that the ideologists of patriarchy sell. The image is not intended to fit. The celluloid heroism of a John Wayne or Sylvester Stallone is heroic only by contrast with the mass of men who are not. The 'justifying' ideology for the patriarchal core complex and the overall subordination of women requires the creation of a gender-based hierarchy among men. (Connell, 1987, S. 110)

Da nur eine Minderheit der Männer dem Ideal entspricht, kann das Männlichkeitsideal als Muster für die Gesellschaft gesehen werden, an dem sich die Männer implizit orientieren (Scholz, 2012). Jedoch führt ein Ideal zu einer Normierung, die genau definiert, was aus sozial etablierter Sicht als männlich gilt und was nicht. Dies führt dazu, dass sich alle Männer auf der Achse der hegemonialen Männlichkeit positionieren müssen (Meuser, 2006).

2.2.2 Kollektiv impliziertes Einverständnis

Die Funktion des Systems der hegemonialen männlichen Dominanz beruht auf der Grundlage, dass das Kollektiv ihr implizites Einverständnis dafür gibt. Eine einzige Person und die Orientierung an dieser erschaffen noch nicht das Konstrukt der Hegemonie. Erst wenn die anderen unterprivilegierten Mitglieder der Gesellschaft dem Ideal unbewusst zustimmen, entsteht Hegemonie (Mayer, 2014).

The public face of hegemonic masculinity is not necessarily what powerful men are, but what sustains their power and what large numbers of men are motivated to support. The notion of 'hegemony' generally implies a large measure of consent. (Connell, 1987, S. 185)

Den Grund, warum Männer einer Hegemonie zustimmen und diese akzeptieren, sieht Scholz (2012) darin, dass durch Unterdrückung und Abwertung von Frauen und Männern Profit geschlagen werden kann. Eine weitere Rechtfertigung für ein kollektives Einverständnis sieht Scholz in der Selbstverständlichkeit und Unanfechtbarkeit des hegemonialen Männlichkeitsmusters. Das Muster wirkt natürlich, die Definition von Männlichkeit ist für Betroffene schwer in Worte zu fassen. Das gängige Bedeutungsschema und der kulturelle Stereotyp für Männlichkeit werden nicht hinterfragt, sondern unreflektiert und unbewusst wahrgenommen, implementiert und dann reproduziert (Scholz, 2012).

Da es sich bei der hegemonialen Männlichkeit um eine Dominanzstruktur unter Männern handelt, muss sie somit auch im männlich- homosozialen Feld konstruiert werden. Männergemeinschaften sind so zum einen Konstrukteure des hierarchisch strukturierten Geschlechterunterschieds, zum anderen schaffen sie gleichzeitig auch Rangordnungen untereinander. (Mayer, 2014, S. 14)

2.2.3 Konstruktionsprozesse von Männlichkeiten

Connell (1995; 1999; 2015) spricht immer von verschiedenen Männlichkeiten, da es die eine Männlichkeit nicht gibt. Ein Unterschied herrscht zum Beispiel hinsichtlich Ethnien, schwarzen und weißen Männern, Arbeiterklassen und Bürgerlichen usw. Aber auch innerhalb eines Milieus von Klasse und Rasse muss man den Einfluss des Geschlechts berücksichtigen, da es auch effemierte Fabriksarbeiter, schwarze Schwule und dergleichen gibt. Die unterschiedlichen Formen von Männlichkeiten dürfen nicht als in Stein gemeißelte Konstruktionen verstanden werden. Sie sind dynamische, austauschbare Konzepte, die eben auch einen weiblichen Körper einschließen können (Jösting, 2005). Connell (2015, S. 130) schreibt dazu: „Hegemoniale Männlichkeit ist kein starr, über Zeit und Raum unveränderlicher Charakter. Es ist vielmehr jene Form von Männlichkeit, die in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position einnimmt, eine Position allerdings, die jederzeit in Frage gestellt werden kann.“

Um die Beziehung und den Einfluss zwischen Männern besser verstehen zu können, hat Connell die Praktiken und Verhältnisse, welche die Hauptformen von Männlichkeit in der derzeitigen westlichen Geschlechterordnung hervorbringen, in folgende Kategorien unterteilt: Hegemonie, Unterordnung, Komplizenschaft und Marginalisierung.

2.2.3.1 *Hegemonie*

Beim Konzept der hegemonialen Männlichkeit geht es, wie schon oben beschrieben, darum, dass eine Gruppe die Führungsposition innerhalb der Gesellschaft einnimmt, indem sie das geltende Ideal erfüllt und dieses aufrechterhält, dadurch erhält sie Macht und Dominanz gegenüber den anderen Gruppierungen. Dabei geht es immer darum, wer das vorherrschende Ideal am ehesten vertritt, wer es verteidigt und wer keine Schnittmenge aufweisen kann (Dinges, 2005). Das Resultat von diesem Wettbewerb ist Hierarchie, eine Form von Männlichkeit setzt sich über andere Männlichkeiten hinweg. Meuser (2006, S. 164) schreibt dazu: „Von hegemonialer Männlichkeit zu sprechen macht nur Sinn, wenn man die hegemoniale zu nicht-hegemonialen Männlichkeiten in Relation setzt.“ Dies muss aber nicht bedeuten, dass immer die kräftigsten und mächtigsten Männer das kulturelle Leitbild vorgeben. Es können auch Vorbilder aus Film, Musik, Werbung oder auch Phantasiegestalten wie Film- oder Bücherfiguren sein (Jösting, 2005). Connell sieht jedoch die dominierende Männlichkeit seit den 80er Jahren wieder in der globalisierten Unternehmerrmännlichkeit. Somit wird das im Moment dominierende hegemoniale

Männlichkeitsideal vor allem von Managern und vergleichbaren Individuen geprägt (Scholz, 2012). Connell (2015) schreibt dazu:

Die Führungsebenen von Wirtschaft, Militär und Politik stellen eine recht überzeugende korporative Inszenierung von Männlichkeit zur Schau, die von feministischen Angriffen und sich verweigernden Männern immer noch ziemlich unberührt scheint. Diese Hegemonie zeichnet sich weniger durch direkte Gewalt aus, sondern durch ihren erfolgreich erhobenen Anspruch auf Autorität (obwohl Autorität oft durch Gewalt gestützt und aufrechterhalten wird). (Connell, 2015, S. 131)

Dennoch muss – so Connell (2015) – eine Entsprechung zwischen dem kulturellen Ideal und der institutionellen Macht bestehen, sei sie individuell oder kollektiv.

Hegemonie ist eine historisch bewegliche Relation, sie beschreibt die derzeit akzeptierten, dominierenden Formen von Männlichkeiten und kann durch eine Gesellschaft, die die alten Strukturen in Frage stellt und herausfordert, beeinflusst und verändert werden. Eine Veränderung in der sozialen Praxis führt zu einer Erneuerung des kulturellen Ideals in der Hinsicht, dass die Legitimation der männlichen Dominanz sich den neuen Gegebenheiten anpasst und erhalten bleibt. Connell (2015, S. 131) formuliert dies folgendermaßen: „Sobald sich die Bedingungen für die Verteidigung des Patriarchats verändern, wird dadurch auch die Basis für die Vorherrschaft einer bestimmten Männlichkeit ausgehöhlt. Neue Gruppen können dann alte Lösungen in Frage stellen und eine neue Hegemonie konstruieren.“

2.2.3.2 Unterordnung

Hegemonie bezieht sich laut Connell (2015) auf kulturelle Dominanz in der Gesellschaft insgesamt. Dies impliziert eine Abwertung und Ausgrenzung von Männlichkeiten, die als völlig anders angesehen werden, und führt zu einer Abhängigkeits- und Unterordnungsrelation von männlichen Subkulturen. Die Ausgegrenzten werden dabei meist mit einem Hagel an Schimpfwörtern wie: Feigling, Streber, Schwächling, Schlappschwanz, Muttersöhnchen, Memme, Lulu, Mädchen, Schwuchtel und so weiter diskreditiert. Wie man merken kann, spielt in der sozialen Hierarchisierung der Männlichkeit die Weiblichkeit vor allem als „Mittel der Degradierung zwischen Männern“ (Bereswill, 2007, S. 102) eine wichtige Rolle. Alles, was effeminiert und weiblich erscheint, wird als Andersartigkeit und als Schwäche angesehen, weswegen es ausgegrenzt wird. Die am stärksten ausgegrenzte

Form von Männlichkeit ist die Homosexualität. Sie wird als Angriff auf die genormte Heterosexualität wahrgenommen und deswegen bekämpft und unterdrückt. In der Geschlechterhierarchie steigen die homosexuellen Männer an das unterste Ende hinab und erfahren nicht nur kulturelle Stigmatisierung von Homosexualität. Nein, sie werden auch durch Praktiken (politischer und kultureller Ausschluss, kultureller Missbrauch, staatliche Gewalt, Gewalt in der Öffentlichkeit, wirtschaftliche Diskriminierung und Boykottierung als Person) von der dominierten, heterosexuellen Seite untergeordnet (Connell, 2015).

2.2.3.3 Komplizenschaft

Nur ein geringer Prozentsatz der Männer genügt den normativen Ansprüchen der hegemonialen Männlichkeit und kann somit das vorherrschende, dominante Muster umsetzen und praktizieren. Jedoch profitiert ein beträchtlicher Anteil der Männer von der bestimmenden Männlichkeitsform und der Dominanz gegenüber den Frauen. Connell bezeichnet diesen Gewinn als „patriarchale Dividende“ und bringt damit die allgemeine Überlegenheit der Männer, die durch die Unterdrückung der Frau zustande kommt, zum Ausdruck. Dieses Paradoxon, dass ein Großteil der Männer in Beziehung zur hegemonialen Männlichkeit steht, diese aber nicht verkörpert, beantwortet Connell mit dem Modell der Komplizenschaft. Das Modell sieht vor, dass Männer von der vorherrschenden Männlichkeitsform profitieren, um Connells Worte zu benutzen, die Dividende einfahren, sich aber nicht dem Stress und den Risiken an vorderster Front des Patriarchats aussetzen wollen (Connell, 2015).

2.2.3.4 Marginalisierung

Connell versucht unter dem Begriff „Marginalisierte Männlichkeit“ die Ausgrenzung von sozialen Klassen oder bestimmten Ethnien zu beschreiben. Führende soziale Klassen (z.B. Manager), die die hegemoniale Männlichkeit repräsentieren, unterdrücken und drängen subalterne Klassen (z.B. Arbeiterklasse) an den Rand. Als ein Beispiel kann hier die Arbeiterklasse in der westlichen Gesellschaft genommen werden. Obwohl die Arbeiterklasse sehr stark das körperliche, männliche Ideal, die Muskelkraft vertritt, unterliegt sie dem Manager und nimmt somit eine marginalisierte Rolle der Männlichkeit ein (Frey, 2014).

2.3 Der männliche Habitus

Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt für die Männlichkeitsforschung ist das Konzept des männlichen Habitus von Bourdieu. Die Theorie für den männlichen Habitus entwickelte der französische Soziologe Pierre Bourdieu Anfang der 90er Jahre in seinem Werk „Die männliche Herrschaft“. Mit dieser Publikation stieg er in die Diskussion um das Geschlechterverhältnis ein (Kremer, 2014). Heute ist Bourdieus Theorie viel zitiert und zählt zum Standardrepertoire der Sozialwissenschaften (Lenger, Schneickert & Schumacher, 2013).

In all unseren bekannten Gesellschaften herrscht ein Strukturierungsprinzip, in dem wir eine Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau vornehmen. Auch wenn sich die verschiedenen Gesellschaften hinsichtlich der Kategorisierung, was männlich und was weiblich ist, explizit voneinander unterscheiden, so werden dennoch gewisse Merkmale, Handlungsweisen und dergleichen in weiblich und männlich getrennt bzw. definiert. Dieses Strukturierungsprinzip ist Teil und Selbstverständlichkeit der sozialen Praxis und impliziert ein Herrschaftsverhältnis. (Krais & Gebauer, 2002).

Bourdieu hinterfragt die etablierte Ordnung mit ihren Herrschaftsverhältnissen. Warum funktioniert diese reibungslos, als wäre sie naturgegeben, warum wird sie immer wieder reproduziert? Er beschreibt, dass die Konstellation und Interaktion zwischen den Geschlechtern, trotz Aufklärung, Veränderung und Widerstand, von männlicher Seite dominiert wird. Die Begründung dafür sieht er in der symbolischen Form der Gewalt, die sich subtil, aber doch in alltäglichen Interaktionen und Beziehungen zwischen den Geschlechtern von männlicher Seite äußert. Diese Normalisierung im Alltag, verbunden mit der Akzeptanz der Frau, führen zur Beharrlichkeit und zur Kontinuität männlicher Herrschaft (Kremer, 2014)

Eine weitere Erklärung für die Dominanz des Mannes sieht Bourdieu in der grundlegenden Teilung aller Elemente und Handlungen zwischen Mann und Frau geschuldet. Durch die krasse entgegengesetzte Konstruktion von Mann und Frau entsteht ein geschlechtsspezifischer Habitus. Schon direkt nach der Geburt prägt die Kategorisierung in Bub oder Mädchen, anhand von körperlichen Merkmalen, die soziale Identität und Interaktion eines Kindes. Im Gegensatz zu sozialen Klassen, die mehrere Farbskalen enthalten können, erlaubt die Aufteilung der Geschlechter in zwei antagonistisch wirkende Gegenpole, nur ein schwarz – weiß Denken. Diese binäre Aufteilung führt dazu, dass Buben

in Sachen Handlungen und Gefühle oder verbales und körperliches Verhalten auszudrücken, massiv eingeschränkt werden, da weibliche Dispositionen nicht ins männliche Schema passen (Krais & Gebauer, 2002). Das Weibliche wird als minderwertig, nachrangig und untergeordnet angesehen, das Männliche hingegen ist hochwertiger und die unverzichtbare Norm für das Menschliche und seine Existenzformen (Krais, 2011).

Bourdieu beschreibt, dass die Person vorneweg vergesellschaftet ist und die soziale Ordnung in Form des Habitus einverleibt. Im selben Moment jedoch wird die soziale Ordnung erst über die handelnde Person, die vom Habitus beeinflusst ist, produziert. Der Habitus ist nicht nur vorneweg vergesellschaftet, sondern ebenfalls von Beginn an vergeschlechtlicht und wirkt auch vergeschlechtlichtend auf das Individuum, die Interaktion etc. (Kremer, 2014).

Der Habitus ermöglicht es Individuen als TrägerInnen und als ProduzentInnen von sozialen Strukturen abzubilden. In ihm kommen alle früheren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sowie jegliche inkorporierten früheren sozialen Erfahrungen zur Geltung. Diese Erfahrungen variieren von Person zu Person, sie sind von der gesellschaftlichen Position innerhalb einer Sozialstruktur disponiert (Lenger u. a., 2013).

Als Produkt der Geschichte eines Individuums, als geronnene Erfahrung, ist der Habitus das Ergebnis einer gewaltigen Sozialisationsarbeit die durch Sozialisation und Institutionen (Familie, Kindergarten, Schule usw.) hindurch auf uns einwirkt und uns mit gesellschaftlich vorherrschenden Denk- und Sichtweisen sowie allgemeingültigen Handlungsschemata und Prinzipien des Urteilens und Bewertens konfrontiert. (Kremer, 2014, S. 36)

Um die Wirkung männlicher Herrschaft verstehen zu können, ist es notwendig, Bourdieus analytisches Werkzeug, den Habitus, zu berücksichtigen. Dafür werden nun die wesentlichen Züge des Habitus vorgestellt, welche den Kern von Bourdieus Soziologie der Praxis bilden:

- Den Habitus kann man nicht auf den Geist oder das Bewusstsein einer Person reduzieren, da diese als verkörpert Wesen am Geschehen in der Welt teilnimmt. Somit ist soziales Handeln auch immer körperliches Handeln, das auf einer sozial codierten Impression beruht (Krais, 2011).
- Der Habitus, so Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 161), ist „das Körper gewordene Soziale“. Des Weiteren beschreibt Bourdieu den Habitus als „System

dauerhafter und übertragbarer Disposition“ (Bourdieu & Seib, 1987, S. 98). Damit bringt er zum Ausdruck, dass der Habitus nicht angeboren ist, sondern die Ereignisse der Vergangenheit das Individuum nicht nur formen, sondern in der Gegenwart auch prägen. Habitus ist einverlebte Geschichte.

- Bourdieu geht aber auch davon aus, dass der Habitus als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen (Kremer, 2014) nicht nur eine erworbene, strukturierte Struktur ist, sondern auch als strukturierende Struktur agiert (Barlösius, 2006). Somit wird der Habitus durch Interaktion in der sozialen Praxis erworben und kann aber auch dort umgebildet und verändert werden.

Der Habitus spielt bei der Regulierung der sozialen Gruppenzugehörigkeit sowie bei der Abgrenzung von Gruppen unter- und voneinander eine gewichtige Rolle. Ein weiterer Aspekt, der die Kategorisierung bestärkt und gleichzeitig von ihr geformt wird, ist der Körper. Moser (2010, S. 21) schreibt dazu: „Der Körper gilt also nicht mehr als ein vom Geist gelenkter Behälter, sondern als ein konstitutiver Bestandteil des handelnden Subjekts. Der Körper kann nicht, ohne in irgendeiner Form kategorisiert zu werden, wahrgenommen werden.“ Eine entscheidende Stellung nimmt hierbei das Geschlecht ein, da es ein elementares kulturelles Symbolsystem darstellt, „das einerseits am Körper als einer unhinterfragbaren Dimension der Selbst- und Fremdsicht festgemacht wird und sich andererseits aufgrund seiner dualistischen Ordnung dazu eignet, andere dualistische Symboliken wie oben/unten, weiß/schwarz, Herrscher/Beherrscher abzustützen und ihnen den Charakter des scheinbar 'Natürlichen' vermittelt.“ (Brandes, 2002, S. 66) Der Körper wird vom Geschlecht definiert und umgekehrt. Gewisse Bewegungen, Positionen und Inszenierungen des Körpers sind gesellschaftlich als feminin oder maskulin konnotiert. Kremer (2014) schreibt dazu:

Durch Körperhaltung, Gestik und Mimik werden soziale Relationen (wie Hierarchie und Nähebeziehungen) ausgedrückt, soziale Unterschiede festgemacht und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe ausgedrückt. Aus dieser Perspektive ist der Körper nicht nur Arbeitsmittel, sondern vor allem grundlegendes soziales Kommunikations- und Ausdrucksmittel und die ‚Somatisierung sozial institutionalisierter Geschlechterdifferenzen‘ wirkt sich ‚vermittels der symbolischen und praktischen Organisation der verschiedenen Gebrauchsweisen des Körpers aus (Beweglichkeit und Haltung) und in

den Riten, welche die Maskulinisierung von Knaben und die Feminisierung von Mädchen herbeiführen'. (Kremer, 2014, S. 33)

Bourdieu kommt zum Schluss, dass die gesamte Sozialisationsarbeit es zum Ziel hat, zwei differente und sich gegenseitig verifizierende Typen von Habitus in die Körper einzuprägen: Er ist männlich, also nicht weiblich, oder weiblich, aber nicht männlich (Bourdieu & Bolder, 2005; Kremer, 2014).

3 Sozialisation und Tanz

Wie im oberen Kapitel beschrieben sind Erfahrungen und Ereignisse in der Jugend und Kindheit prägend und beeinflussen die Meinung und Einstellung von Individuen zu bestimmten Themen. Im folgende Kapitel werden zu Beginn Sozialisationsprozesse beschrieben. Danach wird auf den Einfluss von Sport und Tanz auf die Sozialisation sowie den Einfluss der Sozialisation auf die Wahl oder Einstellung zu bestimmten Sportarten eingegangen. Im zweiten Teil steht das männliche Kind beziehungsweise der männliche Jugendliche und dessen Beziehung zum Tanz im Fokus. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, ist es wichtig, den Einfluss des Erlebten, der Erziehung und der Umwelt, welche auf eine männliche Lehrkraft gewirkt haben, und noch immer wirken, und somit dessen Wahrnehmung und Einstellung zu einer bestimmten Sportart wie den Tanz prägen, zu untersuchen.

3.1 Männliche Sozialisation im Sport und im Tanz

Der Soziologe Claud Dubar definiert die Identität als das Ergebnis verschiedener Sozialisationsprozesse, die gleichzeitig stabil und temporär, individuell und kollektiv, subjektiv und objektiv etc. ablaufen. Der Begriff „Identität“ ist jedoch keine einfache Angelegenheit. Für manche steht das Wort „Identität“ für etwas Hartes, Definiertes, für manche aber hat es auch eine weiche Bedeutung, hier ist die Identität ein sich ständig veränderbares Mosaik. Deswegen bevorzugen manche Autoren lieber den Begriff „Identifikation“, der den zusätzlichen Vorteil hat, dass er sich auf einen Prozess bezieht. Generell wirft eine Analyse der Sozialisierung einer Person in einer Gesellschaft, die uns multiple und widersprüchliche Sozialisationsrahmen bietet, die Frage nach dem Grad der Dauerhaftigkeit und Bedeutung der Identität auf. Kurz gesagt, kann die Identität entweder als eine relativ dauerhafte, einheitliche Einheit betrachtet werden, die aus der

Internalisierung einer sozialen Welt resultiert, oder als eine temporäre Konstruktion, die in und durch eine gegebene Situation ausgearbeitet wird. Diese beiden Sichtweisen können in unterschiedlichem Maße vorherrschen, je nach der persönlichen Geschichte des Einzelnen und den Kontexten, in denen er sich entwickelt hat. Unter Berücksichtigung dieses Ansatzes haben mehrere neuere Studien eine Analyse des Identitätsbildungsprozesses vorgeschlagen, die sowohl die Auswirkungen einer inkorporierten Vergangenheit als auch von Lebensereignissen und Situationen umfasst (Menesson, 2009).

Objektive Kategorisierungen beziehen sich auf eine Reihe von sozialen Positionen, die von Individuen im Laufe ihres Lebensweges eingenommen werden. Subjektive Kategorisierungen beziehen sich auf die Art und Weise, wie Individuen ihre persönliche Geschichte interpretieren. Die Verbindung dieser beiden unweigerlich miteinander verbundenen Elemente ist es, was die Identitätsformen definiert, die zu einem bestimmten Zeitpunkt die Position eines Individuums in einer bestimmten sozialen Domäne offenbaren. Insofern muss die Analyse männlicher Tänzer die objektive Kategorie umfassen, als auch die subjektive Sichtweise, also die Art und Weise, wie sie selbst über ihre Lebenswege sprechen und ihre Geschlechteridentität zum Ausdruck bringen. Geschlechteridentitätsformen ergeben sich aus den Kombinationen der objektiven und subjektiven Elemente, diese definieren die Geschlechtsidentität (Menesson, 2009).

Joan Scott definierte Geschlecht als Bestandteil sozialer Beziehungen, die auf wahrgenommenen Unterschieden zwischen den Geschlechtern beruhen, und als die primäre Aufgabe und Bedeutung haben, Machtverhältnisse zwischen den beiden Geschlechtern zu manifestieren. In diesem Sinne bildet das Geschlecht eine grundlegende Struktur für die konkreten und symbolischen Wahrnehmungen, die das gesellschaftliche Leben auf kollektiver und individueller Ebene organisieren. Zahlreiche Autoren haben theoretische Modelle zur Analyse des Prozesses der Geschlechterkonstruktion vorgeschlagen. Sandra Harding beispielsweise unterscheidet drei soziale Ebenen, auf denen Geschlechterdifferenzen konstruiert werden: die symbolische Ebene, die institutionelle Ebene und die individuelle Ebene (Harding, 1999; Mennesson, 2009). Auch hier besteht die Verbindung zwischen objektiven Positionen und subjektiven Erfahrungen. Messner und Sabo (1990) sind der Meinung, dass die Genderidentität ein dynamischer Bestandteil des Selbst ist, der sich über den gesamten Lebenszyklus entwickelt, gelegentlich mit Krisen konfrontiert wird und der einer Neudefinition und Veränderung unterworfen ist, da Individuen ständig mit ihrem sozialen Umfeld interagieren.

McCall (1992) verweigert, Geschlecht als sekundäres Merkmal zu betrachten, und verwendet deswegen den Begriff der Geschlechterdispositionen, um auf das individuell Vergangene und die erlebten Schemata eines Individuums zu verweisen, die durch geschlechtsdifferenzierende Sozialisationsmodi strukturiert sind. So haben Forschungen über weibliche Fußballspielerinnen, Boxerinnen und Frauen, die an traditionell männlichen Sportgenres teilnehmen, gezeigt, wie wichtig Geschlechterdispositionen bei der Wahl einer Sportart sind. Andere Studien haben auf die Rolle der Familie als primäre sozialisierende Kraft hingewiesen, die als ein Ort fungiert, an dem Jungen und Mädchen von Kindheit an bestimmte Verhaltensweisen verinnerlichen, die den sozialen Erwartungen an ihr Geschlecht entsprechen und ihre künftige Beteiligung am Sport und ihre Einstellung zum Sport beeinflussen (Hargreaves, 1994). Daher spielen geschlechtsdifferenzierte Sozialisationsmodelle und die Geschlechterdisposition eine Schlüsselrolle bei der Sozialisation von männlichen Tänzern (Mennesson, 2009).

Körperliche und sportliche Aktivitäten sind par excellence der Ort schlechthin wo Geschlechtsidentitäten ausgebildet und definiert werden. Umso schwieriger fällt es in diesem Milieu, Abweichungen von der Norm zu akzeptieren. Der Körper steht im Zentrum zweier komplementärer Prozesse, zum einen werden gesellschaftliche Erscheinungen und Entwürfe biologisiert und zum anderen werden biologische Prozesse sozialisiert, sodass sozial konstruierte Merkmale als natürlich erscheinen (Mennesson, 2009).

Laut Julia Epstein und Kristina Straub (Epstein & Straub, 1991) sind Geschlechts- und Geschlechtersysteme historisch und kulturell spezifische Auffassungen des menschlichen Körpers, die für ideologische Zwecke genützt werden. So nutzen Institutionen körperliche Differenzen, physiologische und anatomische Merkmale sowie Körpercodes (Kleidung, Kosmetik, Verhalten, Mienen etc.), um Geschlechtsidentitäten zu definieren und zu erzwingen. Die Sportwelt ist in dieser Hinsicht eine der effektivsten Institutionen, die männliche und weibliche Formen des Körpergebrauchs normiert, kontrolliert, darstellt und verbreitet. In diesem Sinne sind organisierte Sportarten nicht nur eine geschlechterspezifische Institution, sondern auch eine geschlechterformende (Yiannakis & Melnick, 2001). Dementsprechend werden weibliche Athletinnen, die Spitzenleistungen auf Augenhöhe mit Männern erbringen, als unweiblich wahrgenommen. Umgekehrt werden die sportlichen Fähigkeiten von Frauen, die als weiblich gelten, in Frage gestellt. Die zahlreichen Studien, die an Frauen im Männersport durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass es sportartspezifische Sozialisationsmodelle gibt, die viele Fragen zu Geschlecht und

Geschlechterkategorien aufwerfen (Cox & Thompson, 2000; Young, 1997). Demgegenüber gibt es selten Studien über die Teilnahme von Männern an weiblich konnotierten und dominierten Sportarten. Die meisten dieser Studien weisen auf eine starke historische Beziehung zwischen der Welt des Sports und der in der Gesellschaft anerkannten dominierenden Form der Männlichkeit hin (Dunning, 1986; Messner, 1988; Messner & Sabo, 1990). In Anlehnung an Connell (Connell, 1987) ist die Geschlechterordnung im Sport in drei miteinander verknüpfte Komponenten gegliedert: die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die Machtverteilung und konkrete Formen der zwischenmenschlichen Interaktion. Diese drei Ebenen tragen zur kontinuierlichen Reproduktion der Geschlechterordnung und zur Aufrechterhaltung der männlichen Hegemonie bei. Tatsächlich werden Bilder idealer Männlichkeit am systematischsten durch den Leistungssport konstruiert und gefördert (Connell, 1987). Damit ordnet und bewertet die Sportwelt die vielen konkurrierenden Versionen von Männlichkeiten, die in einer Kultur zu einem bestimmten Zeitpunkt nebeneinander existieren. Die Sozialisation der Männer im Männersport erfordert, dass sie sich sowohl von Homosexuellen als auch von Frauen distanzieren und unterscheiden müssen. Aus diesem Grund müssen dominante Vorstellungen von Männlichkeiten geformt werden, die in Relation zu den untergeordneten, marginalisierten Typen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten stehen (Connell & Messerschmidt, 2005; Connell, 1987).

Die Erfahrungen von Männern in sogenannten weiblichen Sport- oder Kunstarten, zu denen der Tanz zählt, ist ein sehr relevantes Forschungsgebiet. Es ist wichtig, die komplexen Dynamiken zu erfassen, die der Vielfalt der Geschlechteridentitäten in unseren Gesellschaften zugrunde liegen. Basierend auf Connells Arbeit analysiert Davis die Konstruktion von Männlichkeiten bei männlichen Cheerleadern. Obwohl sie oft als homosexuell oder feminin eingestuft werden, gelingt es diesen Männern, die Tätigkeit auf eine maskuline Weise darzustellen (Mennesson, 2009).

3.2 Buben und Tanz

Befragt man unterschiedliche AkteurInnen in der Debatte über die Bildung von Buben, werden die gegenwärtige Situation und die unterschiedlichen Probleme auf verschiedene Art und Weise analysiert und identifiziert und die daraus folgenden Aktionen unterschiedlich bewertet. Einige AutorInnen sehen die Jungen und Männer in Schwierigkeiten oder sogar in

der Krise² und fordern als Reaktion Veränderungen an Schulen, wie etwa mehr männliche Lehrer oder neue Lehrpläne, die den angeblich angeborenen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen mehr sympathisieren (Gard, 2008).

Im Bereich des Bildungswesens sind die Männer klar unterrepräsentiert. Etwa drei Viertel der Lehrkräfte an Österreichs Schulen sind Frauen. Im Volksschulbereich dominieren die weiblichen Lehrpersonen mit einem Anteil von 92,5% klar. Im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen herrscht eine annähernde Geschlechterparität, dabei muss man aber die Unterschiede zwischen technischen und gewerblichen Schulen (Frauenanteil 28,3%) und Schulen für wirtschaftliche Berufe (Frauenanteil 78,7%) berücksichtigen (Statistik Austria, 2018). Der hohe Anteil an weiblichen Lehrkräften in der Volksschule führt zu einer einseitigen Repräsentanz und Typisierung des Lehrberufes, was wiederum eine reproduzierende Dynamik zur Folge hat (Leiprecht, 2008). Außerdem sollte erwähnt werden, dass HistorikerInnen (Blount, 2000; Grumet, 1988; O'Donnell, 1984) herausgefunden haben, dass die Überrepräsentation von Frauen in Lehrberufen genau mit jener Periode übereinstimmt, in der der Status des Berufes am niedrigsten war. Dies bedeutet, dass der Unterricht in der Regel dann von Frauen dominiert wird, wenn sich Männer gegen diesen Berufsstand entscheiden. Während die Diskriminierung von Frauen in Bereichen wie der Wissenschaft oder Wirtschaft gut dokumentiert sind, so lässt sich die Idee von einer Diskriminierung von männlichen Lehrern im Bildungssystem nicht nachvollziehen. Vor allem nicht dann, wenn Männer viel schneller und in größerer Zahl in führende und besser bezahlte Positionen im Bildungssektor und in der Bürokratie gelangen. (Gard, 2008).

Obwohl Gard (2008) die Idee einer allgemeinen „Jungenkrise“ ablehnt, betont er, dass es viele Burschen gibt, die die Schule in einer befremdenden und negativen Art erfahren und empfinden und dass die Institution Schule eine belastende Wirkung auf die Entwicklung der Schüler hat. Viele Lehrkräfte verweisen darauf, dass Jungen einen weitaus größeren Anteil an problematischen Schülern ausmachen und dass Gewalttaten an Schulen ebenfalls überwiegend als ein Problem der Jungen angesehen werden. Diese Überrepräsentation an Jungen und Männern bei der Ausführung von körperlicher Gewalt und die andauernde Tragödie des Jugendselbstmordes sind offensichtliche Problembereiche. Eine Ablehnung einer These der „Jungenkrise“ bedeutet aber nicht, dass es keine Jungenprobleme gibt (Gard,

² Die Idee einer verallgemeinerten „Jungenkrise“ wird von akademischen Bildungsforschern (zum Beispiel: Mills, 2000; Skelton, 2001) zumindest in Frage gestellt.

2008). Zudem zeigen Studien, dass sich der sozioökonomische Status und die Migrationsverhältnisse weit aus bedeutsamer auf die Jungen auswirken und beeinflussen als die soziale Kategorie Geschlecht (Fegter, 2012).

Viele dieser Probleme können laut Gilbert (2005) durch den Tanz thematisiert und reduziert werden, denn Tanzen ist ein interessantes Phänomen. Es ist einerseits eine weitere Form von körperlicher Aktivität, die meist zur Musik vonstatten geht, die aber andererseits mehr in sich birgt, als reine körperliche Bewegung. Denn im und durch den Tanz werden viele weitere Aspekte im sozialen Bereich sowie Selbstwahrnehmung und Selbstfindung bedient. Und dennoch wird dem Tanz, oder zumindest bestimmten Arten des Tanzes, in der westlichen Gesellschaft mit Argwohn und Misstrauen begegnet, und er wird als etwas angesehen, was Jungen und Männer – wenn überhaupt – selten und widerwillig machen. Die These, dass Jungen von Natur aus schlechtere Voraussetzungen für rhythmische und tänzerische Bewegungshandlungen haben, kann in keiner Weise bestätigt werden. So zeigen anthropologische Studien, dass Männer in einer hohen und prominenten Zahl sich enthusiastisch durch die Geschichte der Menschheit getanzt haben. Der Tanz ist eine fundamentale Aktivität der Menschheit, die in allen Kulturen vorkommt und es ist wichtig, diese im Unterricht zu implementieren (Gard, 2008).

Gard (2008) beschreibt, dass laut seinen Befragungen, die Motivation an organisierten körperlichen Aktivitäten für Burschen, neben der Freundschaft und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, der Aspekt der Körperlichkeit eine weitaus wichtigere Rolle spielt als bisher angenommen. So hoben die Burschen, die von ihm interviewt wurden, schnell die Wichtigkeit des Körperkontaktes hervor. Einige Jungen fürchteten es, einige genossen es, aber es sprachen alle darüber. Wenn es zu dem Thema Tanz kam, hatten fast alle befragten Burschen negative Gefühle gegenüber dem Ballett oder anderen Formen des modernen Bühnentanzes. Das Problem war die Bedeutung des Körpers bei den besonderen Arten der Bewegungen, die der Balletttanz oder der moderne Tanz mit sich bringen. Für einige Jugendliche stellt der tanzende Körper, verglichen mit anderen Sportarten, etwas „Komisches“, „Sinnloses“ dar, oder es war einfach „schwul“. Für andere bietet der Tanz zu wenig Möglichkeiten für Körperkontakt. Während nur eine kleine Anzahl an Jungen an einem Tanzunterricht interessiert war, waren die anderen Aussagen von Ambivalenz bis Verachtung geprägt. Am Tanz interessierte Personen gaben an, dass sie sich nicht vorstellen könnten, dass sie jemals im Sportunterricht eine tänzerische Einheit genießen werden können, da sie annahmen, dass sich die anderen Burschen weigern würden teilzunehmen.

(Gard, 2008). Dies zeigt, dass die körperliche Aktivität und die gesellschaftliche Norm der Körperwahrnehmung den gängigen Geschlechterstereotyp beeinflussen und Burschen eine verzerrte Sicht der eigenen Fähigkeiten bekommen. Aus diesem Grund haben Burschen beim Kontext Tanz, der als feminine, weibliche Aktivität wahrgenommen wird, eine reduzierte Motivation und Lernbereitschaft. Sie halten sich selber für weniger kompetent als Mädchen, um eine tänzerische Aktivität auszuüben und bevor man zugibt, in etwas schlecht zu sein, wird das Tanzen im Sportunterricht verneint (Amado, Villar, Sánchez-Miguel, Leo, & García-Calvo, 2016; Lyu & Gill, 2011).

Tanzen ist somit für Jugendliche nicht einfach eine andere Form von körperlicher Aktivität. Für viele Burschen ist der Tanz sehr stark mit Gefühlen und Emotionen verbunden, seien es positive oder negative. Selten aber gehört der Tanz zum normalen Alltagsgeschehen dazu. Die Art und Weise, wie Burschen und Männer (aber auch Mädchen und Frauen) dem Tanz begegnen, ob sie sich tänzerischen Aktivitäten aufgeschlossen zeigen und eine Freude entwickeln, sich körperlich auszudrücken oder ob sie den Tanz generell negieren und meiden, ist von sozialen menschlichen Erfahrungen geprägt. Niemand wird bei der Geburt zum Fußballspielen oder zum Balletttanzen programmiert. Viele professionelle Tänzer haben sogar in ihrer Kindheit beide Sportarten erlebt, gelebt und genossen, Fußball und Tanz. Natürlich gibt es bestimmte Körpertypen, die bessere Voraussetzungen für die von der Menschheit erfundenen und kodifizierten Sportarten mitbringen. Große Menschen sind zum Beispiel oft bei Basketball zu finden, während Personen mit flexiblen Gelenken eher beim professionellen Tanz Erfolge haben. Können und Vergnügen sind jedoch zwei verschiedene Paar Schuhe. Gard (2008, S. 186) betont, dass öfter das Können oder die Voraussetzungen, die gesellschaftlich definiert und bewertet sind, vor dem körperlichen Vergnügen stehen, wenn es um die Entscheidung für eine Sportart geht. Als Beispiel gibt er an, dass manchmal ein großes Kind Basketball spielen erst genießt, nachdem es gemerkt hat, dass es auf Grund der Größe einen Wettbewerbsvorteil hat und somit Prestige von Seiten der Gesellschaft bekommt (Gard, 2008).

Wenn Burschen angeben, dass sie Tanzen „hassen“, kann davon ausgegangen werden, dass sie entweder die Idee oder auch den Akt (oder beides) des Tanzes in irgendeiner Weise sehr negativ erlebt haben. Und dennoch sind diese Gefühle kein intrinsischer, unveränderbarer und in Stein gemeißelter Teil dessen, was die Kinder denken. Wie ein entsprechender, geschlechtergerechter Umgang mit dem Körper auszusehen hat, wird sehr stark von der Gesellschaft mitbestimmt und beeinflusst. Um es anders auszudrücken: Wie wir uns

bewegen und wie unsere Entscheidung für Bewegung aussieht, hängt sehr stark davon ab, wer wir sind, wer wir sein wollen und wie wir gesehen werden wollen. Die eingeschränkte Art und Weise, wie Burschen und Männer ihren Körper benützen wollen und zu benützen haben, hängt sehr stark mit dem einschränkenden Bild von Männlichkeit zusammen. Während der Feminismus die Welt und die Vorstellung darüber verändert hat, was Frauen und Mädchen leisten können, sind Männer und die vorherrschende Männlichkeit resistenter gegen Veränderungen. Deshalb ist es wichtig, die in unseren Köpfen eingefrorene Meinung darüber, was männlich ist und welche Form der Bewegung und des Handelns eine akzeptable und angemessene für Burschen und Männer ist, zu hinterfragen und aufzubrechen. Die Tanzpädagogik muss sich dieser Jungenerziehungsdebatte stellen und sie hat viel mehr die schwierige Aufgabe, den Gründen nachzugehen, warum bestimmte Formen des Tanzes möglich und andere unmöglich sind, anstatt Tänze zu finden, die Burschen tanzen wollen (Gard, 2008).

4 Der Tanz

Damit die Forschungsfrage beantwortet werden kann, ist es wichtig, sich mit dem Terminus „Tanz“ zu befassen. Das folgende Kapitel setzt sich mit der Beantwortung der Frage, was Tanzen eigentlich ist, auseinander. Im Anschluss wird in einem kurzen Auszug ein geschichtlicher Überblick über die Rolle des Mannes im Tanz skizziert.

4.1 Was ist Tanz?

HistorikerInnen, AnthropologInnen, PhilosophInnen, TänzerInnen, PädagogInnen, PsychologInnen und Kinder haben sich die Frage gestellt: Was ist Tanz? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten und bleibt somit Quelle für viele Debatten und Arbeiten. Copeland und Cohan (1983) bestätigen das Schlüsseldilemma bei der Definition von Tanz, indem sie die Frage stellen, ob es denn möglich sei, eine Definition formulieren zu können, die umfassend genug ist, um die große Vielfalt von Aktivitäten abzudecken, die routinemäßig als Tanz bezeichnet werden.

Anthropologische Erkenntnisse zeigen, dass bei Ureinwohnerkulturen auf der ganzen Welt der Tanz eine vorsprachliche Bedeutung hatte. Der Tanz ist mit hochkomplexen, sozialen Strukturen, religiösen Praktiken und Kunstformen assoziiert (Kraus, Hilsendager, & Gottschild, 1991). Judith Lynne Hanna, eine amerikanische Tanzanthropologin und Bildungswissenschaftlerin, spricht von der kommunikativen Rolle des Tanzes und argumentiert, dass Individuen eine bestimmte, zielgerichtete und kulturell geprägte Bewegung schaffen können, die in der Lage ist, zu erzählen und zu teilen. Die Verwendung von „Para-Sprache“ erfordert, dass andere Personen in der Lage sind, die geteilten Bewegungssymbole auch zu lesen und zu bezeichnen. Was für eine Implikation des Tanzes in den Alltag der Menschen spricht (Hanna, 1987).

Tanz existiert in einer Vielzahl von Formen, Kontexten, Kulturen und Geschichten. Es ist unumstritten, dass die Menschheit auf der ganzen Welt schon immer getanzt hat und dass der Tanz eine wichtige Rolle in deren Gesellschaft gespielt hat (Buck, 2003).

Viele berühmte Tanztheoretiker und Tanzchoreographen wie John Martin oder Rudolf Laban beschreiben die kommunikative Rolle des Tanzes. Der Tanz ist nicht nur für das Spektakel gedacht, er ermöglicht die Kommunikation auf einer emotionalen Ebene, in der intuitive Wahrnehmungen, schwer fassbare Gedanken vermittelt werden können. Sie hoben

auch immer die psychologische Perspektive des Tanzes hervor und betonten, dass nicht nur der Körper tanzt, sondern auch der Verstand. Somit bedient der Tanz verschiedene Aspekte. Er kann zur Kommunikation von Gefühlen, Emotionen und Geschichten auf nonverbale oder taktile Art genutzt werden. Des Weiteren ist Tanz Kunst, Ästhetik, Sport und Spiegel der Gesellschaft (Buck, 2003).

In der Literatur werden die Bewegungen des menschlichen Körpers zu einem musikalischen Reiz, Impuls oder anderen Stimuli als Tanz bezeichnet. Tanzen kann zum Selbstzweck oder als Kunstform, die in der Öffentlichkeit dargestellt wird, betrieben werden. Tanzen kann spontan, improvisiert oder choreographiert stattfinden. Es kann als Gruppe, zu zweit oder auch alleine getanzt werden. Der Tanz hat viele Facetten, er ist vielseitig, erfüllt verschiedene Aufgaben und Zwecke. Der Tanz ermöglicht es, sich mit seinem Körper und dem der TanzpartnerInnen auseinander zu setzen, dabei wird die Umwelt bewusst wahrgenommen, die eigenen Fähigkeiten werden entdeckt und erfahren. Hierbei wird die Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung geschult, die Kreativität gefördert und die nonverbale Kommunikation vertieft. Denn beim Tanzen mit einer zweiten Person oder in einer Gruppe ist es wichtig, auf diese einzugehen, mit ihr in Kontakt zu treten, das Verständnis für Nähe und Distanz zu sich selbst und zu den Mitmenschen zu erarbeiten. Tanzen kann als Training für bestimmte Alltags- oder Situationsituationen genutzt werden, wie zum Beispiel für Jagd-, Kriegstänze oder als pantomimischer Tanz. Durch den Tanz werden Lebensabschnitte definiert – etwa die Aufnahme in eine Sippe – oder Abschlüsse zelebriert (z.B. Maturaball, der erste Tanz des Ehepaares). Dem Tanz werden heilende Kräfte zugesprochen, als Beispiel seien hier Medizintänze oder Beschwörungen von Geistern und Göttern genannt. Erfolge (Sieg, Geburt, Ernte usw.) wird durch Festtänze Nachdruck verliehen. Durch meditative Bewegungen wirkt der Tanz beruhigend und berauschend. Als Schautanz ist der Tanz eine darstellende Kunst, die Geschichten, Werte etc. vermittelt. Tanz ermöglicht es, verschiedenen Ethnien, Kulturen und sozialen Gruppierungen sich durch Darstellung ihrer Arbeitsbewegungen oder Alltagshandlungen in Form von Sippen-, Arbeiter- oder Volkstänzen auszudrücken. Der Tanz schafft erotische Momente und Spannungen. Balzen und Erotik sind wichtige Tanzmotive. Der Tanz ist ein Abbild seiner Zeit, durch ihn kann die vorherrschende Stimmung, Moral, Kultur, gesellschaftliche Muster, Vorlieben und Hierarchien widerspiegelt werden. Der Tanz wirkt körperbefreiend, er ermöglicht es, sich persönlich als auch gemeinsam auszudrücken. Durch ihn werden Emotionen vermittelt und gestaltet. Er aktiviert die Sinne, belebt den

Organismus, hält jung und fördert das Selbstbewusstsein. Tanz kann trösten und Gemeinschaft vermitteln. Er weckt und befreit die unterdrückte Kraft in uns (Reichel, 2013).

4.2 Männlichkeit im Tanz – ein geschichtlicher Überblick

Tänze gab und gibt es in jeder Kultur. Besonders in asiatischen oder afrikanischen Ländern nimmt der Tanz eine zentrale kulturelle wie auch religiöse Rolle ein, was auch einiges über die soziale Bedeutung aussagt (Nürnberger, 1998).

In diesem Kapitel wird jedoch mehr auf die europäische Entwicklung in der Neuzeit eingegangen. In der Literatur beginnt die Tanzgeschichte mit dem Aufkommen des männlichen Bühnentanzes im 17. Jahrhundert. In der Regierungszeit von Louis XIV wurde Frankreich zum Zentrum des Balletts und mit der Gründung der *Académie royale de danse* im Jahre 1661 avancierte das Ballett zu einer Karrieremöglichkeit für Männer am Hof. Denn bis zum Jahre 1681 stellten nur Männer, die zu Beginn aus den Reihen der Adligen rekrutiert wurden, das Tanzensemble, die auch die Frauenrollen *en travestie* übernahmen. Als Frau auf der Bühne zu stehen war verpönt, es galt als unschicklich.³ Den tanzenden Männern wurde jedoch Ehre gezollt, vor allem, wenn der König mit ihnen auf der Bühne stand. Nach dem Eintreten der Frauen ins Ballett blieb der männliche Tänzer die Norm und das Maß aller Dinge, wonach verglichen und beurteilt wurde. So bekam die Tänzerin Camargo ein Kompliment von Voltaire, der behauptete, dass sie die erste Ballerina sei, die wie ein Mann tanze (Schulze, 1999). Janin Schulze (1999, S. 152) beschreibt die Situation wie folgt: „Der Tanz war Spiegel der herrschenden patriarchalen Machtstrukturen.“

Die große Wende kam mit der Einführung des Spitzentanzes im Jahre 1832. Anfänglich war die Erfindung als Bühneneffekt gedacht, doch schnell avancierte dieser von Frauen getanzte Stil zum Leitbild von tänzerischer Grazie und Schwerelosigkeit. Der Mann wurde nicht nur zum Statisten neben der Ballerina degradiert, sondern ihm wurde sogar mit Abscheu begegnet. Der männliche Tänzer, der bis dato als das tänzerische Ideal gefeiert wurde, sah sich nun mit der Situation konfrontiert, als belangloses, abstoßendes Betrachtungsobjekt geschmäht zu werden. Die Tanzkritik bezeichnete den tanzenden Mann als verabscheuenswürdigen Gegenstand. Der Grund für diese Abwendung vom Mann wird in

³ Auch in anderen Kulturen gibt es bis heute eine strikte Trennung zwischen Mann und Frau. In Sri Lanka zum Beispiel war der Bereich des Ritualtanzes strikt auf Männer beschränkt. Für Frauen war es nicht nur unschicklich zu tanzen, sie liefen auch Gefahr als von Dämonen besessen angesehen zu werden (Nürnberger, 1998, S. 243).

der künstlerischen und gesellschaftlichen Distanzierung von männlichem Körper gesehen, die sich nicht nur in der darstellenden Kunst widerspiegelte, sondern auch in den bildenden Künsten Einzug hielt. Der männliche Körper galt nicht mehr als der Identifikationsmarker für Männlichkeit. Der Verstand, die Vernunft und die Kontrolle des Geistes waren nun Repräsentanten der Männlichkeit. Der Körper wurde auf das Sachliche und Oberflächliche reduziert, dies prägte auch die Körperpräsentation, die sich zum Beispiel in der Mode äußerte. Männliche Mode waren einfache, schwarze Anzüge, die den Körper durch eine exakte Gestaltung zu harmonisieren und vereinheitlichen versuchte. Ein tanzender Mann kam somit in die Gefahr, mit der unkontrollierbaren und noch dazu weiblich konnotierten Emotionalität in Verbindung gebracht zu werden (Schulze, 1999).

Zu all diesen gesellschaftlichen Entwicklungen kam zum Beginn des 20. Jahrhunderts die Frage der Homosexualität zur Diskussion über den tanzenden Mann hinzu. Der Anblick eines männlichen Körpers im Tanz kann sexuelles Verlangen hervorrufen und das nicht nur beim anderen Geschlecht, sondern auch zwischen Männern. Dieses wahrscheinliche homosexuelle Bedürfnis barg eine Gefahr für die bürgerliche Ordnung und musste somit verhindert werden. (Schulze, 1999).

Auch in der Gegenwart sieht sich der tanzende Mann mit denselben Fragen, Anschuldigungen und Vorurteilen konfrontiert wie im 20. Jahrhundert. Die plumpe, aber verbreitete und wenig hinterfragte allgemeine Meinung sieht das Interesse eines Mannes zum Tanz mit der Neigung zur männlichen Homosexualität verbunden. Konträr dazu wird interessanterweise weibliche Homosexualität selten in Bezug auf Weiblichkeitskonzepte im Tanz gestellt und thematisiert. Beim Männlichkeitskonzept im Tanz hingegen wird das Heterosexuelle als natürlich definiert und der Homosexualität die Abnormität zugeschrieben. In dem starren binären Konstrukt von männlich versus weiblich findet sich der schwule Tänzer zwischen den konkurrierenden Geschlechtern angesiedelt. Von der Gesellschaft bekommt er aber eine klare Kategorisierung zugewiesen (Schulze, 1999).

Da der homosexuelle Mann nicht mit den heterosexuellen gleichgesetzt werden kann, ohne das normierte Konzept von Männlichkeit zu durchkreuzen, wird er der weiblichen Seite zugeschrieben und mit dem Etikett ‚effeminiert‘ versehen. (Schulze, 1999, S. 158)

Die sexuellen Vorlieben werden dadurch zu Qualitätsmerkmalen erhoben, die nicht nur bei der Bestimmung und Zuteilung von Geschlecht eine Rolle spielen, sondern auch bei der Beurteilung einer Person hinsichtlich ihrer Qualifikation. Die Beurteilung eines Berufes,

einer Kunst oder dergleichen beruht nicht länger auf der besseren oder schlechteren Qualität des Tänzers, sondern, ob die Person dem gängigen heterosexuell-patriarchalen Hierarchiegefüge genügt (Schulze, 1999).

In den frühen 1920er findet in der Tanzszene ein Umdenken statt. Männer sind nicht mehr gewillt als degradiertes, unbeachtetes Objekt im Tanz dargestellt zu werden. Es wird:

ein stiller und harter Kampf geführt, dessen Ziel der Nachweis war, dass die neue, tänzerisch-gymnastische Bereitmachung des Körpers zur Bewegungsfreiheit und Ausdrucksgeste nicht alleine Angelegenheit der Frau, sondern auch in vollstem Maße des Mannes ist. (Böhme, 1926, S. 113)

Es wurde die Legitimation für den Mann im Tanz gesucht und gefordert. Tänzer und Choreographen wollten diese Kunstform nicht dem weiblichen Geschlecht überlassen und gründeten daraufhin Bewegungen, Ensembles und dergleichen für den Mann. Der sogenannte Männertanz entstand. Als einflussreichster Vertreter sei hier der amerikanische Choreograph Ted Shawn genannt, der wie kein anderer versuchte, die Stellung des Mannes im Tanz wiederherzustellen. Seine tänzerische Philosophie und Theorie über die Männlichkeit im Tanz begründete sich jedoch über die Abgrenzung zum Anderen, zur Weiblichkeit. So erstellt er Schriften und Werke, in denen er Bewegungsformen in männliche und weibliche definiert und kategorisiert (Postuwka, 1999; Schulze, 1999). Die „definitely masculine movements“ sind eine klare Abgrenzung zu den „definitely feminine movements“ (Shawn, 1946, S. 107). Shawn rückt den männlichen Körper als Orientierungsobjekt für die Männlichkeit im Tanz in den Vordergrund. Bewegungen sind groß und betont, sie nehmen Platz ein und sollen Selbstbewusstsein vermitteln. Arm- und Fußbewegungen sind strikt, klar und hart, die Fäuste geballt. Im Gegensatz dazu sind weibliche Bewegungen klein, grazil, unruhig und haben kein definiertes Ziel. Die Bewegungen sollen keinen Platz einnehmen und an Hausarbeiten (Kochen, Nähen, Kinderwiegen) erinnern. Die Unterschiede zwischen Mann und Frau sieht er als natürliche Ordnung und degradiert die tanzende Frau zugunsten des tanzenden Mannes. Shawn sieht den Tanz als ursprünglich männliche Kunst, die von weiblichen und effeminierten Einflüssen befreit werden soll. Er möchte die männliche, patriarchale Tanztradition wiederbeleben und fortführen (Schulze, 1999).

Shawns geschlechterspezifische Bewegungszuschreibungen sind Spiegel traditioneller Rollenzuschreibung, die wiederum die gesellschaftliche

Relevanz und Wertigkeit weiblichen und/oder männlichen Tanzes bestimmt. (Schulze, 1999, S. 167)

So wie die Bewegungsformen kategorisiert Shawn auch die begleitende Musik in weibliche und männliche Ausformungen. Männliche Musik zeichnet sich laut ihm durch: Rhythmus, Härte, Abruptheit, Forte und die Tonart Dur aus. Weibliche Musik hingegen beinhaltet die Begriffe: melodisch, leicht, legato, piano und die Tonart Moll (Schulze, 1999).

Shawn will dem Mann die Legitimation für den Tanz zurückgeben, doch durch seine feste Zuschreibung von Bewegungen und Musik in weiblich oder männlich manifestiert er nicht nur den geschlechtlichen Binarismus, sondern bestätigt auch die Mechanismen hierarchischer Gesellschaftsstrukturen und verhindert damit jegliche kritische Auseinandersetzung der geschlechtlichen Rollenverteilung im Tanz und unterbindet jedwede Tanzinnovation (Schulze, 1999).

Eine neue Konjunktur des Männertanzes beginnt in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts. In der darstellenden Bühnenkunst ist man bemüht, die männliche Rolle im Tanz kritisch und selbstreflektiert darzustellen. Die Pop- und Unterhaltungsindustrie ist aber an einer klassischen Inszenierung der Männlichkeit interessiert. Boygroups und Backgroundtänzer entstauben durch moderne, Pop-, Hip-Hop- und Breackdancebewegungen, die klassische Sicht des Tanzes prägen, aber das virale Konzept der Männlichkeit. Der männliche Körper ist wieder im Fokus, dieser strahlt Kraft, Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein und Erfolg aus und inszeniert eine ungebrochene, potente Männlichkeit (Schulze, 1999).

5 Schule und Tanz

Damit die Forschungsfrage - Warum halten Bewegungserzieher selten einen Unterricht mit tänzerischen und rhythmischen Schwerpunkten und welche Gründe und Bedenken haben sie dabei? - beantwortet werden kann, ist es wichtig, den Tanz im Kontext der Schule und der Sportlehrer zu betrachten. In diesem Kapitel werden zu Beginn die gängigen Lehrpläne für die verschiedenen Schulstufen und Schulformen vorgestellt. Anschließend wird aus internationaler Forschungssicht beschrieben, welche Rolle der Tanz in der Schule spielt, welche positiven Effekte Tanzen in der Schule hat und wie Sportlehrkräfte zum Thema Tanzen stehen.

5.1 Lehrpläne für Bewegung und Sport

Dieser Abschnitt befasst sich mit den derzeit geltenden Lehrplänen an Österreichs Schulen. Die hier dargestellten Auszüge aus dem Lehrplan beschreiben, in welcher Form rhythmische, tänzerische und darstellende Bewegungsformen im Lehrplan niedergeschrieben sind.

5.1.1 Lehrplan für Bewegung und Sport in der Grundschule

Schon in der Vorschulstufe sind rhythmische und tänzerische Inhalte in den Fächern Bewegung und Sport sowie in der rhythmisch-musikalischen Erziehung festgeschrieben. Die Kinder sollen lernen, passende Bewegungsformen zu gegebenen Rhythmen und Melodien zu finden und diese an die Gruppe oder an den Partner anzupassen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung -BMBWF, 2018).

In den Bildungs- und Lehraufgaben, die den Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände in der Grundschule und der Volksschuloberstufe beschreiben, ist der Erfahrungs- und Lernbereich „Wahrnehmen und Gestalten“ vermerkt. Diesem Bereich wird eine entscheidende Rolle für die sensomotorische, körperliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder zugesprochen. Durch Ausübung von rhythmischen, tänzerischen und gymnastischen Bewegungsformen sollen die Kreativität, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit der Kinder geweckt und gefördert werden sowie emotionale und soziale Entwicklungsprozesse wie Identitätsfindung, soziale Anerkennung und dergleichen entwickelt werden. Die SchülerInnen sollen ihre Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und

„lernen, sich mit ihrem Körper auseinander zu setzen und ihn als Mittel der Darstellung, Gestaltung und Verständigung einzusetzen“. (BMBWF, 2018).

Tab. 1: Lernerwartungen in der Volksschule

Lernerwartungen: Grundstufe I	Lernerwartungen: Grundstufe II
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- können den eigenen Körper, Personen, Gegenstände, (Bewegungs-) Räume wahrnehmen und Wahrnehmungsunterschiede erkennen	- können komplexere sensomotorische Anforderungen bewältigen (z.B. Auge- Hand-Koordination; Lage im Raum)
- können (Alltags-) Materialien, Objekte und Kleingeräte zum Bewegen und Spielen nutzen und Eigenschaften zuordnen	- können mit Alltagsmaterialien und Kleingeräten allein und in der Gruppe vielfältige Bewegungs- und Ausdrucksformen finden
- können unterschiedliche Geräusche, Klänge, Rhythmen, Musik erfassen und in Bewegung umsetzen	- können sich rhythmisch bewegen und ihren eigenen Bewegungsrhythmus finden
- können in Rollen schlüpfen, Gefühle und Begriffe aufnehmen und diese deuten	- können sich über Bewegung ausdrücken und miteinander verständigen
- können einfache gymnastische Bewegungsformen nachmachen	- können vorgegebene gymnastische Bewegungsformen variieren, eigene Elemente einbringen, einzeln oder in der Gruppe

	ausführen
- beherrschen einfache Bewegungsformen der rhythmischen Gymnastik	- können gymnastische Grundfertigkeiten zu Bewegungsverbindungen zusammenführen und einzeln oder in der Gruppe präsentieren
- können einfache Tanzschritte auch in unterschiedlichen Ordnungsformen ausführen	- können unterschiedliche Tänze ausführen, eigene tänzerische Bewegungsformen einbringen und vorzeigen

Quelle: BMBWF, 2018.

5.1.2 Lehrpläne für Bewegung und Sport in der allgemein bildenden höheren Schule – Unterstufe und Neuen Mittelschule

Im Lehrplan für Bewegung und Sport in der allgemein bildenden höheren Schule – Unterstufe und Neuen Mittelschule wird im Unterpunkt „Kreativität und Gestaltung“ klar definiert, dass tänzerische, gymnastische und darstellende Bewegungshandlungen Teil und Inhalt des Unterrichts für beide Geschlechter bilden soll. (BMBWF, 2018)

Zu den wesentlichen Anliegen des Unterrichtsgegenstands Leibesübungen zählen sowohl für Mädchen als auch für Knaben traditionelle und zeitgenössische Formen der Bewegung und ihre Entwicklung in Tanz, Gymnastik und Bewegungstheater. Freie Gestaltung von Bewegungen und Bewegungserfindung. (BMBWF, 2018)

Tab. 2: Lernstoff für den Kernbereich Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen

1. und 2. Klasse	3. und 4. Klasse
Aufbau von Körperwahrnehmung; Entwicklung von Sensibilität für verschiedene Sinne und von	Entwicklung eines differenzierten Bewegungsgefühls und Verständnis für

ästhetischer Erfahrung in Ausdruck und Bewegung. Entwickeln der Fähigkeit, Erlebnisse, Stimmungen und Gefühle in Bewegung zum Ausdruck zu bringen.	Bewegungsqualität. Eigenständiges und kreatives Variieren, Kombinieren und Erfinden von Bewegungen mit und ohne Materialien.
Umsetzen von Musik und Rhythmus in Bewegung und Tanz.	Umsetzen von Musik und Rhythmus in Bewegung und Tanz.
Gymnastische Grundformen ohne Geräte und mit Geräten und deren räumlich-zeitliche Gestaltung als Einzel- und Gruppenarbeit.	Erweiterung der gymnastischen Grundformen ohne Geräte und mit Geräten; Koordination von Raum, Zeit und Dynamik erfahren; als Einzel- und Gruppengestaltung umsetzen.
Einfache akrobatische und gauklerische Fertigkeiten.	Akrobatische und gauklerische Fertigkeiten.

Quelle: (BMBWF, 2018)

5.1.3 Lehrpläne für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe - Allgemeinbildenden höhere Schulen und berufsbildende mittleren und höhere Schulen

5.1.3.1.1 Auslaufender Lehrplan

Im nun auslaufenden Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe BGBl. II – Ausgegeben am 28. Juli 2006 – Nr. 284, wird unter dem Punkt „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ angegeben, dass der Unterpunkt „Kreativität und Gestaltung“ durch traditionelle und aktuelle Formen der Bewegung und phantasievolle Gestaltung behandelt werden soll. Dadurch soll eine gesamthafte Entwicklung der Kreativität und Ausdrucksfähigkeit von SchülerInnen gewährleistet werden. (Bewegung.ac.at, 2018)

Der auslaufende Lehrstoff beinhaltet 6 Bewegungshandlungsbereiche:

- Grundlagen zum Bewegungshandeln

- Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen
- Spielerische Bewegungshandlungen
- Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen
- Gesundheitsorientierte und ausgleichende Bewegungshandlungen
- Erlebnisorientierte Bewegungshandlungen

Rhythmische und tänzerische Elemente sind in einigen Bewegungshandlungsbereichen vertreten. Der Punkt „Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen“ schreibt genaue Inhalte vor, die im Unterricht von Oberstufenklassen vorkommen sollen.

Tab. 3: Lernstoff für den Kernbereich „Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen“ ab der 9. Schulstufe.

Inhalte und Themen	Exemplarische Lehrstoffbeispiele
Die leibliche Erfahrung als Basis allen sinnlichen Wahrnehmens und Verstehens erkennen.	Körperhaltung als Verhalten erfahren; Bewegungsbeobachtung am eigenen und fremden Körper.
Verbessern der Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers, Erweiterung des Bewegungs-repertoires und Entwicklung eines differenzierten Bewegungsgefühls.	Pantomime; Empfindungen durch Bewegungen darstellen usw.
Sich mit Aspekten der Bewegungsqualität auseinandersetzen. Gefühlsmäßiges Erfassen	Eckig; rund; fließend; Ruhe-Spannung; usw.

ästhetischer Prozesse und Produkte.	
Umsetzen von Musik und Rhythmus in Bewegung.	Tanz in seinen verschiedenen Formen; Musikgymnastik; Rhythmische Gymnastik; Eislaufkür; usw.
Finden von Ausdrucks- und Gestaltungsformen durch Experimentieren mit unterschiedlichen Zeit-, Raum-, Dynamik- und Formvarianten und Improvisation.	„Kreativer Tanz“; Breakdance; Skateboard; Schneesport usw.
Einzel- und Gruppenchoreographien entwickeln und vorführen.	Themen wie Siegestaumel, Weltreise; Variationen beim Ski-Formationsfahren; Synchronschwimmen usw.
Erarbeiten von Bewegungsverbindungen und Erweitern akrobatischer und gauklerischer Fertigkeiten. Die Wirkung von Kunst und eigener Kreativität in Bezug auf das individuelle Leben erfahren.	Kürprogramm; Gruppenpyramide; Partnerjonglage; Balancierparcours usw.

Quelle: bewegung.ac.at, 2018.

5.1.3.1.2 Neuer Lehrplan für die Oberstufe (NOST)

Der neue Lehrplan für die Oberstufe unterscheidet sich von den anderen Lehrplänen im Wesentlichen dadurch, dass umfassende bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenzen (Methoden-, Sozial-, Selbst-, Fachkompetenz - motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten) festgeschrieben sind und den SchülerInnen vermittelt werden sollen.

Die fünf Kompetenzbereiche des Lehrplans werden in Kompetenzen untergliedert, denen jeweils konkreter Lehrstoff für einen handlungs- und themenorientierten Unterricht zugeordnet ist. Die Kompetenzen und Teilkompetenzen in den fünf Kompetenzbereichen, die im Unterricht miteinander vernetzt entwickelt werden, bilden damit auch die Grundlage für die konkrete Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung.
(bewegung.ac.at, 2018)

Die verlangten und zu erlernenden Kompetenzen sind im neuen kompetenzorientierten Lehrplan in die Sekundarstufe 1 (Unterstufe) und Sekundarstufe 2 (Oberstufe) unterteilt. Der Lehrplan beschreibt und gibt zu erwartende Leistungen der Schüler für jedes Semester vor. Da der Lehrplan für verschiedene Schulformen (3-, 4-, 5-jährige) gilt, sind leichte Abänderungen vorhanden.

Der neue Lehrplan sieht folgende Fachkompetenzbereiche vor:

- Motorische Fähigkeiten
- Gesundheit
- Turnen
- Leichtathletik
- Schwimmen
- Sportspiel
- Gymnastik, Akrobatik, Tanz
- Roll- und Gleitsportarten
- Weitere Bewegungsfelder und Sportarten

Tänzerische und rhythmische Inhalte sind im Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz festgeschrieben. Der Verband der Lehrerinnen und Lehrer Österreichs für Bewegung und Sport (VDLÖ) hat die im Lehrplan aufgeführten Kompetenzen für den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz zusammengefasst und folgendermaßen dargestellt:

Tab. 4: Fachkompetenz Gymnastik, Akrobatik, Tanz

Im Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz soll vor allem auf die Neigungen und Interessen der Schüler/innen eingegangen werden. Dabei sind neben den entsprechenden motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch kreative Aspekte angesprochen. Im Unterricht soll die Möglichkeit geschaffen werden, selbstständig an Bewegungsformen zu arbeiten bzw. zu experimentieren. <i>Aus den beiden Bereichen soll zumindest einer gewählt werden.</i> → Motorische Grundlagen für Akrobatik werden vorrangig im Handlungsfeld Turnen geschaffen.
Die Schüler/innen können tänzerische, gymnastische und akrobatische Bewegungsformen umsetzen.
GYMNASTIK, TANZ UND BEWEGUNGSKÜNSTE
RHYTHMUS UND MUSIK: Der/die Schüler/in kann Rhythmen unterschiedlicher Musikarten erkennen und dazu passend eigene Bewegungsformen ausführen.
(AK) Kann unterschiedliche Rhythmen und Musikarten erkennen (BM) Kann vorgegebene Gymnastik- und Tanzbewegungen passend (z.B. Schritte, Drehungen) zu Rhythmen ausführen (z.B. <i>Hip-Hop, Jazz</i>)
BEWEGUNGSQUALITÄT: Der/die Schüler/in kann Bewegungsverbindungen mit unterschiedlichen Qualitäten erstellen.
(AM) Kann eigene Bewegungsformen zu selbst gewählter Musik finden (BM) Kann diese als Verbindung ausführen (BK) Kann sich in der Gruppe bei der Erarbeitung einer Bewegungsverbindung mit Musik einbringen
CHOREOGRAPHIE: Der/die Schüler/in kann Choreographien erfinden und präsentieren.
(BK) Kann sich in der Gruppe bei der Erarbeitung einer Choreographie (Anfangs-, Haupt- und Schlussteil) einbringen (BM) Kann die Choreographien vor Publikum präsentieren (CK) Kann die Qualität einer Choreographie bewerten (z.B. <i>Choreographie zu Hip-Hop</i>)
JONGLIEREN / AKROBATIK: Der/die Schüler/in kann Bewegungsformen des Jonglierens und der Akrobatik.
(AK) Kann Bewegungsformen des Jonglierens und der Akrobatik beschreiben (BM) Kann eine Jonglage selbstständig oder in der Gruppe erarbeiten (BM) Kann eine Jonglage selbstständig oder in der Gruppe vorzeigen (BK) Kann sich beim Erarbeiten einer Akrobatik in der Gruppe und bei der Präsentation einbringen (CK) Kann die Qualität einer Jonglage/Akrobatik bewerten
PANTOMIME: Der/die Schüler/in kann sich pantomimisch ausdrücken.
(AK) Kann die Grundsätze der Pantomime erklären (BM) Kann eine Pantomime selbstständig und/oder in der Gruppe erarbeiten (BM) Kann die Pantomime präsentieren (CK) Kann die Qualität einer Pantomime bewerten

Quelle: Verband der Lehrer/innen Österreichs für Bewegung und Sport, 2018

5.2 Tanzen in der Schule

Forschungen der letzten zwei Jahrzehnte weisen dem Sportunterricht trotz Implikation moralischer und sozialer Themen im Lehrplan eine Ungleichheit und Ungerechtigkeit in diesen Bereichen in der Praxis nach (Mattsson & Lundvall, 2015). Trotz desselben Lehrplanes und derselben Lernziele für Buben und Mädchen existiert im Schulalltag ein „heimlicher Lehrplan“ der von gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen beeinflusst ist und vorgibt, was ein „echter“ Bub und ein „richtiges“ Mädchen können, mögen und wissen soll (Leiprecht, 2008). „Solche stereotypen Vorstellungen schlagen sich in der gesamten Didaktik nieder, also in Inhalten und Methoden der Kompetenzentwicklung. (Leiprecht, 2008, S. 97) Der Sportunterricht wird vorwiegend von einem Modell dominiert, das die Maxime Fitness, Bewegung und Wettbewerb beinhaltet. Erkenntnisse der Sportpädagogik im Bereich des Erwerbes von sozialen Kompetenzen kommen dabei zu kurz und verhindern damit einen zeitgerechten und sinnvollen Wissenstransfer von der Schule in den Lebensalltag der Kinder. Lehrpläne, Pädagogik und die Beurteilung sind eng miteinander verknüpft, und zwischen diesen Aspekten besteht eine kollektive Dynamik, die die Entwicklung von SchülerInnen beeinflusst. Ein Tanzunterricht bietet weit mehr als nur Bewegung zur Musik und ist deshalb für die Entwicklung der SchülerInnen enorm wichtig (Mattsson & Lundvall, 2015). „Schools are key sites for the regulation and normalization of children’s bodies and subjectivities.“ (Evans, 2004, S. 95)

Im österreichischen Lehrplan für Bewegung und Sport ist Tanzen ein fester Bestandteil der gebotenen und verlangten Fachkompetenzen. Dies führt dazu, dass der Sportunterricht in der Institution Schule eine wichtige, wenn nicht sogar die führende Rolle für die Tanzausbildung der Kinder darstellt (Sanderson, 1996). Jedoch zeigen Studien (Sanderson, 1996) auf, dass nur ein kleiner Teil des Sportunterrichts dem Tanz gewidmet wird und wenn dieser unterrichtet wird, dann hauptsächlich mit den Mädchen (Mattsson & Lundvall, 2015). Ebenfalls spannend ist die Aussage von Sportlehrkräften, dass sie die Position des Tanzes in ihrem Fach in Frage stellen und dass sie sich unwohl in Bezug auf die Rolle des Tanzes im Unterricht fühlen, sowie sie sich unsicher sind, wie es unterrichtet werden soll (Lundvall & Meckbach, 2008).

Die vielseitigen, positiven Eigenschaften, die der Tanz für die Bildung und Erziehung von Kindern bietet, sind unbestritten. Die Lernprozesse, die aus dem Tanz resultieren, können nicht isoliert betrachtet werden. Es sind Phänomene, die sich aus sozialen, historischen, kulturellen und gesundheitlichen Kontexten zusammensetzen (Mattsson & Lundvall, 2015).

Des Weiteren schreibt Sanderson (1996), dass sich der Tanz in den Sportlehrplänen auch mit symbolischen Äußerungen, Gefühlen und Ideen befassen soll. Dementsprechend ist Tanz nicht nur eine sportliche Aktivität, es ist ebenfalls eine Kunst oder eine künstlerische Aktivität, die auch die ästhetische Dimension betont, die wiederum ein wichtiger Faktor zwischen Sport und Tanz darstellt. Viele Sportlehrer sind jedoch nicht gewillt, mit Ästhetik, Kunst, Leidenschaft und dergleichen assoziiert zu werden, da es in ihren Augen traditionell weiblich konnotierte Begriffe sind (Mattsson & Lundvall, 2015). Dadurch werden lieber Wettbewerbe, Messungen und Tests Inhalte vom Sportunterricht, anstatt sich mit der Frage auseinander zu setzen, welche positiven Veränderungen ein künstlerisch ästhetischer Unterricht für das Leben der Kinder bedeuten könnte (Sanderson, 1996). Gard, der die Funktionsweise und die Bedeutung des menschlichen Körpers im Interesse des sozialen und pädagogischen Wandels erforscht, kritisierte die Tanzausbildung im Sportunterricht und meint, dass Tanz im Unterricht oft nur dazu dient, um weitere Fertigkeiten zu erlernen oder die Fitnesslinie zu bedienen (Gard, Hickey-Moodey, & Enright, 2013).

5.3 Positive Effekte durch den Tanzunterricht

Bis heute wurde Tanz hauptsächlich aus technischer, historischer und choreographischer Sicht studiert, weshalb es notwendig ist, eine Forschung aus pädagogischer Sicht zu betreiben. Der Tanz gehört seit vielen Jahren in mehreren Ländern zum Sportunterricht dazu und ist Teil des Lehrplans. Studien zeigen jedoch, dass die Stellung des Tanzes innerhalb des Sportunterrichts in Frage gestellt wird und diesem Bereich wenig Zeit und Raum gewidmet wird (Cuellar-Moreno, 2016).

Die Wissenschaft argumentiert, dass der Mensch nicht existieren kann, ohne dass sein Körper seine Seele offenbart, und die Seele nicht existieren kann, wenn sie sich nicht durch den Körper ausdrückt. Der Körper und die Seele sind zwei getrennte Pole, die sich gegenseitig in einem geschlossenen System, der menschlichen Person, beeinflussen. Und der Bildungsprozess muss zum Ziel haben, beide Komponenten zu bedienen. Der Tanz schafft es, Körper und Geist im Unterricht zu integrieren, zu vereinen und zu trainieren. Der Körper ist der Bezugspunkt des Kindes, er verbindet es mit anderen Kindern und mit seiner Umwelt, er ist das Mittel, durch das sich Kinder ausdrücken, erleben, sich ihrer selbst bewusst werden und somit ihre eigene Identität aufbauen können (Candela, Conte, Pastena, D'anna, & Paloma, 2013).

Edmund Husserl, ein deutscher Philosoph, verwendet in diesem Zusammenhang zwei verschiedene Wörter, die sich auf den Körper beziehen. Zum einen den Körper, den er als Werkzeugkörper definiert, zu dem man sagen kann: Ich habe einen Körper. Zum anderen den Leib, dies bezeichnet den Körper, in dem man lebt und wohnt. Hier kann man sagen: Ich bin ein Körper. Es ist etwas anderes, einen Körper zu haben, als ein Körper zu sein (Husserl & Natalini, 2004).

Beim Tanzen in der Schule fungiert der Leib als Ausdruckskörper, der sich gezielt bewegt, um nonverbal zu kommunizieren und nonverbal zu erfahren. Dabei wird die Vorherrschaft des Wortes, die sonst den Alltag der Schule dominiert, in Frage gestellt, um den SchülerInnen eine andere, alternative Art der Interaktion untereinander, der Umwelt und das Sammeln von Erfahrungen zu ermöglichen. Der Tanz widerspricht auch dem vorrangigen Modell des Sportunterrichts und der Vorliebe der LeibeserzieherInnen, die in vielen Fällen noch eher den Werkzeugkörper bedienen und die sportliche Funktion des Körpers in den Mittelpunkt rücken. Tänzerischer Unterricht hingegen schätzt den Körper als persönlichkeitsbildendes Element und geht von dem Konzept aus, dass wir durch das Training des Körpers die Gefühle und die Gedanken ansprechen und somit die Person ganzheitlich trainieren und Kindern eine vielseitige Entwicklung ermöglicht wird. Deshalb muss der erzieherische Tanz, der in der Schule stattfindet oder stattfinden soll, nicht als eine reine Tanzausbildung, im Sinne einer Professionalisierung, betrachtet werden, sondern als Tanz, der in erster Linie auf das Ausdrücken des Bewusstseins und der Bewegung abzielt. Der schulische Tanz ist als eine künstlerische und expressive Körpersprache konzipiert. Er integriert die physische und psychische Entwicklung der SchülerInnen und soll nicht die spezialisierte Form einer künstlerisch professionellen Tanzausbildung imitieren. Genormte Standardbewegungen stellen einen Teil des Unterrichts dar und dürfen und sollen auch vermittelt werden. Ein weiterer sehr wichtiger Aspekt stellt die Vermittlung und Förderung von natürlichen Formen von Bewegungen, die als solche konzipiert und erkannt werden sollen, dar. Die Kinder sollen lernen, sich in einer expressiv bewussten Art zu bewegen und auszudrücken (Candela u. a., 2013; Zagatti, 2004).

Dank des Tanzes ist es möglich, Ziele in psychomotorischen, kognitiven und affektiven Bereichen auf eine spielerische und sozialisierende Art und Weise zu erreichen. Aus psychomotorischer Sicht fördert der Tanz die physiologische Kräftigung durch eine harmonische Entwicklung des menschlichen Organismus. Die Tätigkeit des Tanzes bezieht alle Muskeln mit ein, einschließlich jener, die normalerweise nicht in den täglichen

Bewegungen verwendet werden und somit einem hohen Risiko der Muskelatrophie ausgesetzt sind. Tänzerische Aktivitäten betreffen und aktivieren das gesamte osteoartikuläre System, den Blutkreislauf und die inneren Organe. Es steigert die Atmungsfähigkeit und stärkt den Herzmuskel und fördert gleichzeitig die Sauerstoffversorgung des Gewebes mit erheblichen Vorteilen für das gesamte menschliche System (Guigni, 1986).

Darüber hinaus verbessert das Tanzen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie die Schnelligkeit und Genauigkeit der Bewegung, die vasomotorische und visuell räumliche Koordination und die segmentale Koordination, zudem gleicht der Tanz die Lateralität an. Durch die vom Tanz aktivierten und ausgeführten kinästhetischen Empfindungen (Tast- und Schmerzempfinden, Körper- und Reibungswärme usw.) erweitert sich das Körperverständnis, und das Körpermuster wird breiter aufgestellt. Des Weiteren verbessert das Tanzen die statischen und dynamischen Bewegungsmuster, was für die tägliche Bewegungsorganisation im Alltag der Kinder einen enormen Profit darstellt. Im kognitiven Bereich fördert der Tanz die räumlich-zeitliche Organisation. Er hilft dem Kind, Raum- und Orientierungskonzepte (vor und rück, rechts und links, nah und fern, oben und unten usw.) zu erwerben und die Vorstellung von Zeit und rhythmischen Strukturen (langsam und schnell, vorher und nachher usw.) zu entwickeln. Tanzen fördert die Entwicklung des rhythmischen Sinnes. Der Rhythmus drückt sich durch die Bewegung aus, und unser Körper ist das Hauptwerkzeug, das Leben, Gefühle und Bewegung ausdrückt und ermöglicht. Durch das Tanzen lernt das Kind, verschiedene Arten von Rhythmen zu erkennen und seine Bewegung an die Rhythmen anzupassen. Das Kind soll lernen, dass jede Bewegung, die mit gleichbleibendem Tempo wiederholt wird, eine rhythmische Aktivität ist. Beispiele hierfür sind Laufen, Marschieren, Springen, Dribbeln etc. Darüber hinaus hilft der rhythmische Sinn dem Kind auch in anderen Facetten des Schulalltags (Sprache-, Lese-, Schreib- und Lernprozess) (Candela u. a., 2013; Cuellar-Moreno, 2016; Russell-Bowie, 2010). Tanzen ist eine Bewegungskunst, die die Sozialisation fördert, die Integration erleichtert, dynamische Beziehungen fördert und das Selbstwertgefühl steigert. Durch den Tanz können Beziehungsprobleme unter den Geschlechtern, aber auch und vor allem zwischen den verschiedenen Geschlechtern, überwunden werden. Der Tanz ermöglicht es SchülerInnen das Thema der Geschlechterrollen, was männlich oder was weiblich ist, aufzugreifen, zu reflektieren und zu erleben (Candela u. a., 2013). Der Tanz besitzt in seiner künstlerischen Natur ein großes Potential, das die Entwicklung von physischen, kognitiven, kreativen, expressiven und

emotionalen Fähigkeiten ermöglicht. Er vermittelt auch einen Sinn für Werte und Einstellungen, die es ermöglichen, Emotionen und Ideen mit anderen Personen zu teilen. Darüber hinaus ist der Tanz eine szenische Kunst, die als mächtiges Werkzeug für sozialpädagogische Aktionen und Interventionen genutzt werden kann (Cuellar-Moreno, 2016).

Auf Grundlage der hier dargelegten Argumente ist der Tanz im Sportunterricht ein ideales pädagogisches Mittel und Werkzeug, um SchülerInnen einen zeitgerechten, weltoffenen und kompetenzorientierten Unterricht bieten zu können. Eine richtige schulische Ausbildung und Erziehung soll nicht darauf abzielen, den SchülerInnen nur Begriffe, Vokabeln und weitere „Hardfacts“ zu vermitteln, sondern es muss in Richtung des eigenen Vertrauens, der Kenntnis des eigenen Körpers, der Gefühle und der Wahrnehmung und Kommunikation mit der Umwelt basieren. Das Ich oder das Selbst ist weder nur der Körper noch nur der Geist, noch nur die Gefühle. Es ist das Gesamte, und der Tanz setzt alle drei Aspekte in eine Beziehung. Durch den Tanz versteht das Kind, wie sein Körper, sein Geist und seine Vorstellungskraft funktionieren. Es lernt, was sein Körper kann und welche Kraft und Energie er hat. Dadurch entwickeln die SchülerInnen nicht nur Selbsterkenntnis und lernen die Bewegung als Werkzeug für die Kommunikation mit anderen Kindern zu nutzen, sondern sie nehmen auch die Veränderung der Bewegung in Abhängigkeit von Emotion und Empfindung wahr. Tanzen kann den SchülerInnen dabei helfen, sich mit ihrem Unbehagen oder ihren Ängsten, die im Verborgenen schlummern, auseinander zu setzen und sich von diesen zu befreien. Indem der Tanz als Vereinigung von kognitivem und emotionalem Verhalten fungiert, kann er Kindern helfen, ihren eigenen Körper kennen zu lernen, diesen zu akzeptieren und sich in ihm wohl zu fühlen. Die tänzerische Erziehung im Sportunterricht fördert nicht nur die Bewegung und die physiologische sowie psychologische Entwicklung des Körpers, der Tanz hat auch die Fähigkeit, die körperliche Entwicklung mit Expressivität und Emotionalität zu verbinden (Candela u. a., 2013). Des Weiteren argumentieren Forscher für den Tanz in der Schule, da dieser das Selbstwertgefühl und das Selbstverständnis der SchülerInnen fördert (Giguere, 2015) und die positive Einstellung, Zufriedenheit und innere Motivation positiv beeinflusst (Stivaktaki, Mountakis, & Bournelli, 2010). Tanzen ist ein wichtiger Bestandteil der Bildung, weil es Kindern hilft, ihre eigene Kultur und fremde Kulturen zu verstehen, und es somit einen wichtigen Beitrag zu einem vielfältigen Verständnis der Gesellschaft beiträgt (Pitsi, Digelidis, & Papaioannou, 2015).

Cuellar-Moreno (2016) ist der Ansicht, dass die wichtigsten Beiträge des Tanzes zur Erziehung die Entwicklung der Grundfähigkeiten, die Entwicklung der Koordinations- und Wahrnehmungsmotorik, konzeptionelle, soziale, kulturelle und künstlerische Aspekte sowie die Möglichkeit, sich anders als in der konventionellen Sprache auszudrücken, sind.

In seiner Studie lud Connel (2009) SportlehrerInnen ein, ihre Sichtweise auf die wichtigsten Aspekte des Tanzunterrichts in der Schule zu beschreiben. Eine Analyse der am häufigsten auftretenden Antworten ergab fünf weit gefasste Aussagen zu ihren Ansichten.

- Die Teilnahme am Tanz in der Schule kann das Verständnis der Welt, in der junge Menschen leben, verbessern. Die künstlerischen und ästhetischen Erfahrungen im Tanz steigern die Wertschätzung und Wahrnehmung zu ihrer Umwelt.
- Im Tanzunterricht haben Kinder die Möglichkeit, kreativ zu sein und sich selbst auf unterschiedliche Weise auszudrücken.
- Kinder können ihre kognitiven Fähigkeiten durch die choreographischen und improvisierten Elemente des Tanzes in Bezug auf Bewegung, Aktion, Raum, Dynamik und Beziehungen verbessern.
- Die Performance mit anderen, die durch die Teilnahme am Tanz entsteht, hilft den SchülerInnen, ihre physischen, emotionalen, mentalen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse zu erfahren, zu berücksichtigen und einzuschätzen.
- Die Teilnahme am Tanz hilft den SchülerInnen, ein Verständnis und eine Wertschätzung ihres Körpers in Aktion zu entwickeln. Sie erkennen dadurch die Notwendigkeit sicherer Übungen, die Art und Weise, wie sich ihr Körper bewegt und was im Inneren des Körpers passiert, wenn sie sich bewegen.

5.4 Sportlehrer und Tanz

LehrerInnen kommen mit unterschiedlichen Hintergründen, Erfahrungen und Eigenkönnen in die Schule. In Bezug auf die Künste haben viele Lehrkräfte wenig Erfahrungen und im Bereich Tanzen und darstellende Künste kommen noch negative Erfahrungen und Einstellungen hinzu (Russell-Bowie, 2010). Gründe dafür gibt es viele, fehlende oder negative Sozialisation im privaten Umfeld oder der Schule, fehlende Vorbilder, Ressourcen oder jegliche positive Erfahrung mit der Kunst (Gilbert, 2005).

In vielen Ländern auf der Welt sind künstlerische Fächer im Lehrplan festgeschrieben. Der Erwerb von musikalischen, tänzerischen, darstellenden und bildenden Künsten ist für die Gesellschaft ein hohes Gut. Innerhalb der Künste wird der Tanzausbildung jedoch oft die geringste Priorität eingeräumt und diese findet somit selten in künstlerischen Fächern Beachtung. Die Aufgabe einer Tanzausbildung und Erziehung wird dann oft dem Sportunterricht zugeschrieben und findet, wenn überhaupt, nur selten in diesem statt (Gilbert, 2005). Dabei kann Tanzen auch in anderen Lernbereichen eingesetzt und genutzt werden, um Kindern den Erwerb von speziellen Fachkompetenzen in Deutsch, Englisch, Mathematik etc. oder Selbst- und Sozialkompetenzen zu ermöglichen (Rhodes, 2006).

Internationale Studien zur Tanzausbildung bestätigen, dass es zwar Vorteile für Kinder gibt, die diese in der Schule bekommen, der Tanz es aber nicht oft in die Schule schafft und dadurch nicht Inhalt des Unterrichts ist. MacDonald (1991) stellt in seiner Studie mit kanadischen LehrerInnen fest, dass obwohl sich Lehrkräfte im Allgemeinen positiv über den Tanz im Klassenzimmer oder im Sportunterricht äußern, wenige Lehrpersonen diesen auch wirklich unterrichten, ungeachtet dessen, dass der Tanz im Lehrplan festgeschrieben ist. Gründe dazu gibt es viele, vom Mangel an Selbstvertrauen, Motivation, Wissen, Ressourcen und Unterrichtsideen bis zu geringem Verständnis dessen, was Tanzunterricht bedeutet und wie man ihn unterrichtet.

5.4.1 Einfluss der Erfahrung und des Selbstvertrauens auf den Tanzunterricht

Der eigene Background spielt eine erhebliche Rolle für das Selbstbewusstsein, und Russell-Bowie (Russell-Bowie, Roche, & Marsh, 1995) weist darauf hin, dass Lehrkräfte, die sich selbstbewusst und kompetent in ihrem Fach fühlen, auch selbstsicher die Themen im Unterricht angehen und vermitteln können. Dies wird auch von Bandura (1997) bestätigt, der darauf hinweist, dass Ergebnisse und Leistungen der Klasse von dem Selbstvertrauen der Lehrkraft beeinflusst werden können.

Gerade in der künstlerischen Erziehung werden Lehrkräfte sehr stark von ihren früheren, persönlichen Erfahrungen geleitet. Und wenn beide Komponenten hinzukommen, sprich die lehrende Person wenig Selbstbewusstsein hat und noch dazu wenig bis gar keine Erfahrung im künstlerischen Bereich besitzt, dann hat dies eine erhebliche Auswirkung auf die Rolle und Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft. Die Art und Weise, wie Lehrpersonen über ihren eignen Background und ihre Fähigkeiten zu einer Kunstform denken und reflektieren, hat

einen direkten Einfluss darauf, wie effektiv sie als LehrerInnen in diesem Fach sind, und dies trifft insbesondere auf die tänzerisch gestaltenden Künste zu. Weitere Faktoren sind die Teilnahme an einer universitären Ausbildung im Tanz, die den Studierenden grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Tanzes vermittelt. Hierbei soll darauf geachtet werden, dass die Methoden schul- und schülergerecht sowie praxisnah vermittelt werden sollen, damit die angehenden LehrerInnen einen Tanzunterricht unterrichten, beobachten und reflektieren können (Russell-Bowie, 2013).

In ihrer Forschung berichten Carney und Chedzoy (1998), dass LehrerInnen, die in ihrer Vergangenheit eine negative Erfahrung in einem Fachgebiet, sei es im Schulkontext oder außerhalb, hatten, sie auch starke negative Gefühle zu diesem Fach entwickeln und der Überzeugung sind, dass sie keine Fähigkeiten in diesem Fach besitzen. Und diese negative Einstellung beeinflusst wiederum sehr stark die Motivation, das Lernen und die Aufnahmefähigkeit und -willigkeit während und nach der Ausbildung.

Die eigene persönliche Meinung der Lehrkräfte über den Tanzunterricht und ihre Vorstellung von sich selbst als Lehrperson werden während der Ausbildung im Allgemeinen nicht verändert und werden in den Alltag der Schule mitgenommen. Gramespacher (2008) weist darauf hin, dass die sportliche Sozialisation der Sportlehrkräfte vor ihrer sportwissenschaftlichen Ausbildung in erster Linie von der Institution Schule oder Verein geprägt wird. Die in der Jugend erfahrenen und erlernten geschlechterstereotypen Ansichten und (Werte-)Vorstellungen können nur schwer abgelegt werden. Dadurch werden die eigenen, in der *„Sportsozialisation erworbenen prinzipiellen Zugangsweisen zum Sport in ihrer Berufspraxis (re-)produziert. Dies betrifft auch die bevorzugten Sportarten“* (Gramespacher, 2008, S. 54) Damit verdeutlicht Gramespacher (2008), dass SportlehrerInnen dazu neigen ihre persönliche Sportkenntnis und Erfahrung zu (re-)produzieren. Gründe warum Sportlehrkräfte sich den Themen Annehmen und jene Sportarten bevorzugen die sie kennen werden damit erklärt, dass sie sich in diesen Bereichen besser auskennen, positive Erfahrungen haben und sich dadurch sicherer fühlen. Untersuchungen zeigen zudem, dass sportliche Präferenzen von geschlechterstereotypen Wertevorstellungen des Sports beeinflusst werden (Gramespacher, 2008). Wenn man aber einen zeitgerechten und modernen Unterricht haben will, so müssen Bilder und Meinungen zum Tanz verändert werden, und zwar durch private sowie schulische Erfahrungen und Eindrücke, die man auf der Universität bekommt. Studien zeigen, dass die Meinung und die Bilder von Studierenden zu einem Thema während der universitären Ausbildung nahezu

unverändert bleiben, während aber bei SchülerInnen schon nach der ersten Einheit ein Umdenken stattfindet. Deshalb ist es wichtig, dass Studierende einen qualitativ hochwertigen, praxisnahen Tanzunterricht selber erleben, aber auch in Praktika bei SchülerInnen beobachten können. Dadurch wird das Eigenkönnen verbessert, die didaktischen Fähigkeiten in der Tanzpädagogik geschult und die Reaktionen der SchülerInnen wahrgenommen. Anhand der durch die Praktika gewonnenen Vorbilder erhalten die Studierenden ein Repertoire an Erfahrungen, auf die sie später als Lehrpersonen zurückgreifen können. Wenn praxisnahe Erfahrungen nicht möglich sind, so sollten zumindest Videos von qualitativ hochwertigen Tanzstunden mit Kindern für die Studierenden zur Verfügung gestellt werden, da sich diese Rollenmodellierung positiv auf ihren eigenen Tanzunterricht auswirken kann (Russell-Bowie, 2013).

Der kulturelle und nationale Background der Lehrkräfte spielt bei der Einstellung und bei der Gestaltung zu einem tänzerischen Unterricht ebenfalls eine wichtige Rolle. So sind Lehrkräfte aus südlichen Ländern, wie Namibia und Südafrika, tänzerisch stärker geprägt und in den kommunalen Tanz involviert als LehrerInnen aus westlichen Nationen wie den USA, Irland oder Australien. Es zeigt sich, dass diese Lehrpersonen ein höheres Selbstbewusstsein zum Thema Tanzen haben und somit einen positiven und offenen Zugang zur Tanzpädagogik aufweisen (Russell-Bowie, 2013).

5.4.2 Gender und Tanzunterricht

Alter, Hays und O'Hara (2009) fanden heraus, dass LehrerInnen dazu tendieren, den Tanzunterricht für Jungen zu vernachlässigen, da sie glaubten, dass ihre männlichen Schüler den Tanz als unattraktiv empfinden. Im Gegensatz dazu stellten interessanterweise Hendry et al. (1993) fest, dass Burschen genauso gerne wie Mädchen den Tanz in einem außerschulischen Kontext als Freizeitbeschäftigung in Vereinen oder Clubs betreiben und genießen. Russel-Bowie (2013) bestätigt jedoch, dass Burschen in einem schulischen Kontext mit der Wahl der Tänze unzufrieden sind, negative Tanzerfahrungen erleben und deshalb zögernd daran teilnehmen. Connell (2009) bestätigt in seinen Untersuchungen, dass die tänzerische Ausbildung in der Schule weitgehend von weiblichen Personen getragen wird und dies ein erhebliches Problem für die Entwicklung und Akzeptanz des Tanzes für die Burschen darstellt.

Kunstfächer scheinen generell keine hohe Attraktivität für Jungen auszustrahlen. Da ist es keine Hilfe, dass musikalische und tänzerische Fächer als feminin gelten (Amado u. a., 2016; Martino & Meyenn, 2001; Sanderson, 2001). Das Problem hierbei ist, dass Burschen, die in der Kunst tätig sind, oft als Weicheier oder als Homosexuelle abgestempelt werden. Noch immer sorgt es für Verwunderung, wenn ein Bursche Ballett tanzen möchte, da wird ein Mädchen, das Hockey spielen möchte, noch eher akzeptiert (Sanderson, 2001; Russell-Bowie, 2013). Russel-Bowie (2013) weist darauf hin, dass Burschen schon in jungen Jahren den Tanz als mädchenhaft sehen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie die weibliche Konnotation des Tanzes vorgelebt bekommen und diese so erleben und wahrnehmen. Deshalb ist es wichtig, das Bild des Tanzes zu verändern und dies ist nur möglich, wenn dem Tanz in der Schule Raum zugesprochen wird. LehrerInnen müssen es schaffen, mit den Burschen in der Schule so zu tanzen, dass die Jungen das Erlebte positiv besetzen (Russell-Bowie, 2013). Doch leider wird in der Schule die von Medien und LehrerInnen geprägte und fest verankerte stereotype Sicht verbreitet, dass der Tanz eine weibliche Aktivität sei (Gard, 2008; Sanderson, 2001). Amado et al. (2016) kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass männliche Schüler, die einen kreativen Tanzunterricht erhielten, eine verbesserte Selbstbestimmung, Selbstempfindung, Kompetenzentwicklung und Körperwahrnehmung aufwiesen, als Schüler, die einen direkten Unterrichtsstil (Choreographie nachtanzen) erhielten. Dies waren die Ergebnisse der Pre- und Post-Tests.

Ein weiteres Problem stellt die hohe und überwiegende Zahl an weiblichen Kindergarten- und Volkshulpädagoginnen dar. Denn dies führt dazu, dass wenn in diesen Institutionen getanzt wird, den Burschen die Botschaft vermittelt wird, dass Tanzen eine weibliche Sache und Domäne sei. Des Weiteren werden Berufsgruppen, wie Kindergärtner oder Tanzlehrer oft als weibliche Berufe gesehen und Männer, die diesen Beruf ausüben, werden als verweiblicht bezeichnet oder sie gelten als keine richtigen Männer. Dieser gesellschaftliche Blick beeinflusst nicht nur die Kinder in frühen Jahren, sondern auch die Berufs- und Ausbildungswahl und natürlich den Unterrichtsstil von männlichen Lehrern (Roulston & Mills, 2000).

5.4.3 Tanzausbildung von Sportlehrern

Die Themenfindung und Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften ist geprägt von der Schnittmenge aus der professionellen Ausrichtung, den intellektuellen Fähigkeiten, der persönlichen Berufsauffassung und dem fachlichen Wissen, über die diese verfügen. Die

erste der drei Ebenen, die Berufsauffassung, beinhaltet die affektiven Eigenschaften einer Lehrkraft und gibt Aufschluss über die Richtung, den Fokus und die Ziele, auf die sich die pädagogischen Entscheidungsfindungen in der Praxis des Lehrers/der Lehrerin stützen. Zu diesen persönlichen Merkmalen gehören: Einstellung, Werte, Überzeugung, Prioritäten, Präferenzen, Positionen und Dispositionen (Korthagen, 2004; Smylie, Bay, & Tozer, 1998). Diese Ebene wird von Korthagen (2004) als „Mission“ bezeichnet. Er ist der Meinung, dass ein ausgeprägter Sinn für die „Mission“ und eine positive berufliche Orientierung, die darauf ausgerichtet ist, allen SchülerInnen beim Lernen und beim Sammeln von Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken zu helfen, das Ergebnis einer LehrerInnenausbildung sein soll. Die Ausbildung sollte ebenfalls die intellektuellen Fähigkeiten der Lehrkräfte fördern. Hierbei steht im Zentrum die Fähigkeit, die Ergebnisse und Auswirkungen des Unterrichts auf die SchülerInnen und ihre Umwelt zu evaluieren, analysieren und reflektieren, um ein Urteil zu fällen, auf das eine geeignete Maßnahme zur Verbesserung oder Optimierung des Unterrichts erfolgen kann. Intellektuelle Fähigkeiten beinhalten ein tiefes Verstehen und Hinterfragen von Lehr- und Lernzielen, und wie man diese erreicht (Andrzejewski, 2009; Korthagen, 2004).

Schließlich soll die Ausbildung den Lehrkräften professionelles pädagogisches Fachwissen über das Unterrichten an sich und das Fachgebiet vermitteln. Das Fachwissen muss die Didaktik und Methodik, basierend auf dem Lehrplan für die Schule, beinhalten (Andrzejewski, 2009).

Fortin (1993) beschreibt, was pädagogisches Fachwissen im Tanz bedeutet. Es beinhaltet unter anderem die Fähigkeit, das Verständnis, die Auffassungsgabe und das Level der SchülerInnen auf tänzerischer Ebene einzuschätzen. Des Weiteren muss man die Fähigkeit haben, Kindern die Normalität von Tanz und die Wichtigkeit von Tanzkonzepten erklären zu können. Eine ganz wichtige Fähigkeit ist es, tänzerische Einheiten und Materialien so zu planen, aufzubereiten und zu präsentieren, dass die SchülerInnen diese verstehen, sie an ihr Niveau angepasst sind und sie am ehesten davon lernen können.

Traditionelle pädagogische Praktiken in der Tanzausbildung stützen sich auf eine didaktische Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerInnen, in der die Lehrperson als Experte verstanden wird und die SchülerInnen die Bewegungsmuster wie angewiesen reproduzieren müssen (Risner & Stinson, 2010). Diese Art und Weise der Pädagogik und Methodik verfolgt jedoch nur den Ansatz, dass Kinder lernen sollen, richtig zu folgen, still zu bleiben und sich darauf zu konzentrieren, Bewegungen richtig zu reproduzieren oder

richtig zu machen (Stinson, 2008). Wenn die tänzerische Ausbildung den LehrerInnen beibringt, pädagogische Prozesse auf diese Weise zu steuern, gibt es wenig Möglichkeiten, das Interesse und Engagement der SportlehrerInnen für den Tanz zu steigern, und das beeinflusst natürlich wiederum den Unterricht und somit das Interesse und die Erfahrung der Kinder zu diesem Thema (Patricia Sanderson, 2001; Risner, 2007; Stinson, 2008).

Obwohl die tänzerische Ausbildung im Curriculum des Studiums für Bewegung und Sport in vielen Ländern integriert ist, findet der Tanzunterricht in den Schulen kaum statt. So scheint es, dass es eine umfassendere Ausbildung und Spezialisierung im Tanz benötigt, damit dieser in den Schulen so unterrichtet werden kann, dass SchülerInnen den Tanz durch Denken, Bewegen und Fühlen erleben und damit assoziieren können (Connell, 2009; Cuellar-Moreno, 2016).

Studien, die sich mit der Tanzausbildung und mit der tänzerischen Umsetzung in der Schule beschäftigen, weisen einen besorgniserregenden Mangel an qualifizierten TanzlehrerInnen in der Schule nach. Dieser Mangel hat eine negative Auswirkung auf die Qualität und Quantität des Tanzangebotes in der Schule und führt zu einer demotivierenden und negativen Erfahrung und Einstellung der SchülerInnen gegenüber dem Tanz. Von SchülerInnenseite wird der Unterricht von nicht qualifizierten LehrerInnen als eine Beeinträchtigung ihrer Lernqualität angegeben. Des Weiteren führen fehlende Vorkenntnisse in der Pädagogik, Methodik und Didaktik des Tanzes plus den dadurch meist negativen Erfahrungen im Tanzunterricht in der Schule dazu, dass die Moral der LehrerInnen darunter leidet und das Selbstvertrauen verschlechtert wird. Die Folge davon ist, dass noch weniger getanzt wird. (Connell, 2009; Patricia Sanderson, 1996; Sanderson, 2008; Wilson, MacDonald, Byrne, Ewing, & Sheridan, 2008) Eine schottische Studie über die Vermittlung von künstlerischen Fächern ergab, dass LehrerInnen Kunstfächer, im Vergleich zu anderen Fächern, anspruchsvoller in Bezug auf Planung und Vorbereitungszeit empfinden. Sie waren auch der Meinung, dass die Bewertung in künstlerischen Fächern komplizierter ist als in anderen Bereichen, in denen die Progression besser quantifiziert werden kann. Trotz der besonderen Anforderungen von künstlerischen Fächern wie Tanz waren die Lehrkräfte der Ansicht, dass die Teilnahme an diesen große Vorteile für die SchülerInnen bringt. Sie sprachen künstlerischen Fächern die Verbesserung des Selbstwertgefühls, des Leistungsniveaus, bessere Möglichkeiten für Teamwork und verbessertes Verständnis für andere Kulturen zu. Angesichts der Komplexität und der Anforderungen der künstlerischen Fächer an die LehrerInnen ist es umso notwendiger, dass die für den Tanz verantwortlichen Lehrpersonen

eine angemessene Aus- und Weiterbildung erhalten, damit sie den Unterricht in den Schulen verbessern können (Wilson u. a., 2008).

In seiner Studie kommt Connell (2009) zum Schluss, dass der Tanz im Sportunterricht wenig bis kaum und wenn, dann von weiblichen Sportlehrerinnen unterrichtet wird. Den Grund dafür sieht er in der mangelnden Tanzausbildung der praktizierenden Lehrkräfte. Die LehrerInnenausbildung schafft es nicht, eine fachliche Voraussetzung für Lehrkräfte zu bieten, die das Unterrichten von Tanz in der Schule für alle Altersstufen und Geschlechter ermöglicht. Dies stellt ein großes Defizit in der universitären Ausbildung dar. PädagogInnen geben an, dass bestimmtes Tanzwissen notwendig, aber nicht ausreichend für den Unterricht ist. Sie betonen, dass die sich ändernden, variablen Bedingungen im Tanzunterricht wie Alter, Können, Einstellung, Geschlecht usw. ein breiteres Spektrum an Fachwissen erfordert (Styrke, 2015).

Connell (2009) gibt vier Punkte an, die LehrerInnen in der Tanzausbildung gelehrt bekommen sollten:

1. Umfassende Kenntnis und Verständnis des Tanzes und eine Vielzahl von pädagogischen, methodischen und didaktischen Ansätzen, die praxisnah und altersgerecht aufbereitet sind, um eine effektive und fachkundige Vermittlung dieses Faches in den Schulen zu ermöglichen.
2. Die Fähigkeit, den SchülerInnen ein individuelles und breites Spektrum an Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Tanzbewegungserfahrungen durch die Vermittlung verschiedener Strategien wie Kennenlernen, Wahrnehmen, Nachmachen, Erfahren, Improvisieren, Aufführen usw. zu ermöglichen.
3. Sensibilität des Lehrers/der Lehrerin bei der Erkennung der Erwartungen, Ziele und Wünsche des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin sowie bei der Erfüllung seiner individuellen kognitiven, körperlichen, sozialen, kulturellen, mentalen, moralischen und spirituellen Bedürfnisse.
4. Die Demut der Lehrkraft, die Individualität der SchülerInnen anzuerkennen, zu schätzen und zu respektieren.

Idealerweise sollten SportlehrerInnen in ihrer Ausbildung auch Tanz-Performance-Videos anschauen, analysieren und diskutieren, Live-Tanz-Performances besuchen, Choreografen und ihre Arbeit erforschen sowie verschiedene Tanz-Genres erforschen und erleben. Zeit und Geldmittel können jedoch solche wertvollen Erfahrungen weder in der

LehrerInnenausbildung noch in der Schule zulassen, sodass die PädagogInnen ihr Tanzprogramm auf der Grundlage ihrer besonderen Ressourcen, Erfahrungen und Fähigkeiten entwickeln müssen. Da es in der tänzerischen Ausbildung weniger männliche Lehrer als weibliche gibt, sollten die Lehrgänge sicherstellen, dass männliche Studenten Unterstützung, Ermutigung und männliche Vorbilder erhalten, um sie bei der Entwicklung ihrer persönlichen Tanzfähigkeiten und ihrer fachlichen Kompetenz in diesem Bereich zu unterstützen. Mit der Einbeziehung von männlichen Gastdozenten oder Videos von männlichen Lehrern können positive Beispiele geliefert werden. Dies kann verhindern, dass die Tanzausbildung als die Rolle vor allem weiblicher Lehrerinnen angesehen wird. Es ist auch wichtig, den kulturellen Hintergrund der Lehrer im Rahmen der LehrerInnenausbildung anzuerkennen und zu nutzen. Die Einbindung von Videos oder Live-Performances von Tänzen aus anderen Kulturen kann ein starkes Vorbild für Lehrer sein, da sie dadurch auch ermutigt werden könnten, Tänze aus ihrer Kultur zu teilen, die sie von ihrer Familie oder Gemeinschaft kennen oder gelernt haben. Diese Erfahrungen können auch einen Ausgleich zu einem Tanzprogramm schaffen, das sich hauptsächlich auf den westlichen Tanz konzentriert und die Studierenden dazu ermutigen, selbiges Konzept in die Schule zu übernehmen. SchülerInnen aus anderen Kulturen würden die Möglichkeit bekommen, ihre Tanztraditionen und Kultur zu präsentieren, und die anderen SchülerInnen könnten das kulturelle Erbe ihrer AltersgenossInnen kennen und schätzen lernen (Russell-Bowie, 2013).

Die Ergebnisse von Connells (2009) Studie deuten darauf hin, dass die Mehrheit der für den Tanz verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer mehr Hilfe wünscht, um das Fachwissen des Tanzes im Lehrplan zu verstehen, planen und umsetzen zu können.

In Bezug auf die LehrerInnenfortbildung kommt Russel-Bowie (2013) zu der Erkenntnis, dass nur ein kleiner Prozentsatz von Lehrkräften an Fortbildungen zum Thema Tanz teilnimmt und diese werden wiederum von Frauen dominiert und von männlichen Lehrern gemieden. Dies entspricht auch dem, was die Literatur in Bezug auf die Künste und die Tanzausbildung darstellt (Carney & Chedzoy, 1998).

5.4.4 Rhythmische und tänzerische Ausbildung an der Universität Wien

5.4.4.1 *Auslaufender Studienplan für das Diplomstudium*

Im Abschnitt IV des Studienplanes für Lehramtsstudien werden unter §18 die fachspezifischen Qualifikationsprofile für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ genannt. Darin wird beschrieben, dass Studierende im Rahmen des Lehramtsstudiums für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien spezifische Qualifikationen erwerben sollen. Zu den zu erwerbenden Kompetenzen zählen:

die Kompetenz, bei Schülerinnen und Schülern (...) gestaltend-darstellende (...) Bewegungshandlungen auszubilden und deren individuellen Leistungsfähigkeiten entwicklungsgemäß, geschlechts- und könnensspezifisch differenziert zu verbessern;“ (Universität Wien, 2018)

„die Kompetenz, bei Schülerinnen und Schülern durch die Inszenierung spezifischer Sport-, Spiel-, Tanz- und Bewegungsformen Prozesse der Integration und des multikulturellen Lernens zu fördern; (Universität Wien, 2018)

die Fähigkeit, die eigenen geschlechterspezifischen Körper- und Bewegungssozialisierungen kritisch zu reflektieren sowie das soziale Phänomen Sport in Hinblick auf seine geschlechterbezogene Strukturiertheit zu analysieren. Dazu zählt das Wissen um zentrale Theorien und Befunde der Frauen- und Genderforschung. Auf dieser Basis sollen die Studierenden Grundsätze geschlechtersensiblen Unterrichtens sowie bewusster Koedukation in Bewegung und Sport sowohl praktisch erfahren als auch in der eigenen Lehrtätigkeit didaktisch umsetzen; (Universität Wien, 2018)

Im ersten und auch im zweiten Studienabschnitt sind unter den Punkten § 24.12 bzw. § 27.8 Bewegungs- und sportpraktisches Können- und Anwendungswissen jeweils zwei Semesterwochenstunden für die Übung „Lernen, Üben und Vermitteln-Lernen gestaltend-darstellender Bewegungshandlungen“ bzw. „Können, Leisten und Vermitteln gestaltend-darstellender Bewegungshandlungen“, eingeplant.

5.4.4.2 Neuer Studienplan Bachelor

Im Bachelorplan für das Lehramtstudium für Bewegung und Sport sind für die Studierenden die Pflichtmodule: Gymnastik und Tanz – Rhythmisches Bewegen, Gestalten, Darstellen 1 und 2 mit jeweils zwei Semesterwochenstunden vorgesehen. Nach Abschluss der Übungen sollen die Studierenden folgende Fähigkeiten erworben haben. Die Studierenden

kennen fachdidaktische Konzepte zur Vermittlung gymnastischer und tänzerischer Basisfertigkeiten und können Unterrichtssequenzen im Bereich Tanz und Gymnastik gemäß den Bildungsstandards für das Fach Bewegung und Sport planen. (Universität Wien, 2018)

Der Wechsel vom „alten“ Lehrplan des Diplomstudiums zum Bachelor hat in der praktischen Umsetzung der Ausbildung keine Veränderung bewirkt. Sowohl die Summe der zur Verfügung gestellten Semesterwochenstunden als auch die vermittelten Inhalte sind gleichgeblieben. Studierende beider Lehrgänge nehmen an denselben, identen Lehrveranstaltungen mit denselben unterrichtenden ProfessorInnen teil.

6 Untersuchung und Forschungsmethode

Damit die Forschungsfrage, warum Bewegungserzieher selten tänzerische und rhythmische Inhalte in ihren Sportunterricht integrieren und welche Gründe und Bedenken sie dabei haben, beantwortet werden kann, ist es notwendig, Verhalten, Einstellung und Erfahrungen von männlichen Sportlehrern zu dem Thema Tanz untersuchen zu untersuchen. Deswegen wird eine qualitative Forschungsmethode in Form von Interviews eingesetzt.

6.1 Interviewmethode

Für diese Arbeit wurde die Interviewmethode eingesetzt, um die persönlichen Motive, Erfahrungen, Gedanken und Einstellungen der männlichen Sportlehrkräfte zum Thema Tanzen in der Schule, Ausbildung und Freizeit zu erfragen. Anhand der Antworten sollen mögliche Zusammenhänge oder Rückschlüsse gezogen werden können.

Im Zuge der Forschungstätigkeit wurde ein Leitfaden für die Interviews erstellt. Dieser Interviewleitfaden stellt das Gerüst für die Interviews dar und gibt somit auch die Forschungsrichtung vor. Der Leitfaden beinhaltet folgende Themenblöcke:

- Allgemeine Information zur Person.
- Inhalte, die im Unterricht Bewegung und Sport vermittelt werden.
- Was ist „männlich“ oder „weiblich“ konnotiert?
- Rhythmische und tänzerische Bewegungshandlungen im Unterricht Bewegung und Sport bei den Burschen.
- Allgemeine Tanzerfahrungen.
- Der neue kompetenzorientierte Lehrplan.

6.2 Sample

Um ein breites Spektrum abdecken zu können, wurden für diese Arbeit neun männliche Sportlehrer im Alter zwischen 28 und 59 Jahren, von Unterrichtspraktikanten bis lang dienenden Lehrern aus sieben unterschiedlichen Allgemeinbildenden Höheren Wiener Schulen mittels Leitfadeninterview befragt. Die Auswahl der Lehrer erfolgte im Schneeballsystem durch Weitervermittlung von bekannten und befreundeten KollegInnen sowie von den schon befragten Sportlehrkräften.

6.3 Kontaktaufnahme und Erhebungssituation

Die Kontaktaufnahme mit den Lehrkräften erfolgte durch ein persönliches Gespräch oder per Telefon sowie über SMS oder WhatsApp. Einige Lehrer wurden über Dritte weiter vermittelt. Sportlehrer zu finden, die bereit waren, über das Thema Tanzen in ihrem Unterricht zu berichten, war kein leichtes Unterfangen. Einige Sportlehrer verneinten das Interview ohne bestimmte Angabe von Gründen, doch einige gaben Meldungen wie „Ich tanze nicht, also kann ich nichts dazu sagen“, „So etwas Peinliches (wie Tanzen) mache ich nicht“, „Tanzen ist schwul, das mache ich nicht und ich möchte nichts zu schwulen Themen sagen“ usw. von sich.

Der Ort und der Zeitpunkt, an dem das Interview stattfinden sollte, konnte von den Lehrern frei gewählt werden. Dadurch sollte für die befragte Person eine angenehme und natürliche Situation geschaffen werden, was die Möglichkeit eines authentischen Informationsgewinns erhöht (Lamnek & Krell, 2010).

Der Befragungszeitraum fand von Dezember 2017 bis Februar 2018 statt.

6.4 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte nach den vier Phasen der Auswertung von Lamnek und Krell (2010). Diese gliedern sich in die Transkription, Einzelanalyse, generalisierende Analyse und die Kontrollphase.

Um die gewonnenen Daten der befragten Lehrer für eine wissenschaftliche Arbeit verfügbar zu machen, wurde das Gespräch sowie das Verhalten während des Gespräches durch das Transkribieren der Audiodateien dauerhaft verfügbar gemacht.

Damit der Inhalt des Gesagten verständlich wiedergegeben werden kann, wird die dialektische Mundartsprache in das Hochdeutsche verschriftlicht, kleine Störungen und Unterbrechungen wie Stottern, Satzunterbrechungen und unsichere Aussagen werden möglichst verständlich zusammengefasst.

Um auch nonverbale Informationen wie längere Pausen, Lachen, Unterbrechungen und dergleichen verschriftlicht darstellen zu können, wurde das Interview nach folgenden Richtlinien transkribiert.

Tab. 4: Richtlinien der Transkription

(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(..)	Pause bis zu zwei Sekunden
(...)	Pause bis drei Sekunden und länger
viellei-	Abbruch eines Wortes bzw. eines Satzes.
(lacht)	Kommentare zu parasprachlichen, nicht verbalen Ereignissen
//	Unterbrechung des Interviews

Quelle: Eigene Tabelle

Nach der Transkription erfolgte die Auswertung der jeweiligen Interviews. Dabei wurde jedes Interview einzeln betrachtet und die wichtigsten, zentralen und aussagekräftigsten Passagen wurden herausgefiltert und dargestellt. Die Aussagen und Erkenntnisse der Interviews wurden in folgende 16 Themengebiete aufgeteilt und geordnet:

- Demographische Informationen zu den einzelnen Lehrern (Ln)
- Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt

- Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen
- Fortbildungen
- Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften
- Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten
- Rhythmik und Musik im Unterricht
- Darstellende, tänzerische Einheiten
- Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen
- Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei?
- Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert
- Innere Bilder vom Tanz
- Persönliche Erfahrung im Tanz
- Universitäre Ausbildung und Fortbildungen
- Kompetenzorientierter Lehrplan
- Ergänzungen zum Thema

Der nächste Schritt, in dem alle Interviews gegenübergestellt werden, dient dazu, Gemeinsamkeiten und Gegensätze herauslesen zu können, um daraus nachvollziehbare Erkenntnisse zu ziehen. Diese Zusammenfassung erfolgt ebenfalls nach der Kategorisierung der zuvor genannten 16 Themengebiete. In der Kontrollphase wird die Arbeit auf Fehlinterpretationen untersucht, dabei wird auf die Transkriptionen und auf die Aufnahmen zurückgegriffen (Lamnek & Krell, 2010).

Die Transkriptionen werden auf Anfrage vom Autor zur Verfügung gestellt.

7 Darstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Auswertung der einzelnen Interviews. Zentrale und wichtige Aussagen der Sportlehrkräfte werden in Bezug auf die Forschungsfrage dargestellt. Anschließend werden die dargestellten Interviews gegenübergestellt und Gemeinsamkeiten und Gegensätze ausgearbeitet.

7.1 Vertikal Auswertung – Darstellung der Einzelfälle

7.1.1 Interview L1

7.1.1.1 *Demographische Informationen zu L1*

Die befragte Person ist männlich, 48 Jahre alt, unterrichtet seit acht Jahren Bewegung und Sport und Geographie an einem Gymnasium. (Z 16-17)

7.1.1.2 *Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt*

Als Kind hat die Lehrkraft bis zum 10. Lebensjahr viele Sportarten wie Fußball, Tennis, Federball, Mountainbiken und generell Radfahren betrieben. (Z 23-27)

Ab dem 10. Lebensjahr blieb Fußball ein zentraler Sport. Weitere Sportarten waren Klettern, Mountainbiken, Motocross-Fahren und Segeln. (Z 33-35)

Derzeit stehen Outdooraktivitäten wie Radfahren Rennradfahren, Berglaufen und Wandern am Programm. (Z 39-40)

7.1.1.3 *Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen*

Die Lehrperson gibt an, dass der wichtigste Wert, den er im Unterricht vermitteln möchte, der Spaß sei. Zudem ist es für ihn wichtig, dass die Kinder viele verschiedene Bewegungsformen und Sportarten kennenlernen sollen, um für sich die geeignete zu finden.

Grundsätzlich, der wichtigste Wert ist Spaß an der Bewegung, bzw. Kennenlernen von möglichst vielen verschiedenen Bewegungsformen, das

heißt, möglichst viel anbieten, damit jedes Kind, jeder Jugendliche sich seinen Sport raussuchen kann. (Z 44-47)

In der Unterstufe steht die motorische Grundausbildung im Fokus. Immer wieder wird betont, wie wichtig die Vielseitigkeit im Unterricht für die Entwicklung der Burschen sei. Dabei konzentriert er sich hauptsächlich auf Koordination und Kraftausdauer. (Z 55-57)

Als Thema, was er nicht so gerne macht, gibt er Schwimmen an. Hier sieht er das Hauptproblem beim Platz. Da es zu wenig Raum für einen sinnvollen Unterricht bei so vielen Schülern gibt, ist er der Meinung, dass es besser wäre, eine Schwimmwoche zu veranstalten, anstatt jede Woche ins Schwimmbad zu gehen. (Z 86-97)

7.1.1.4 Fortbildungen

Im Bereich der Fortbildungen gibt der Lehrer an, dass er bis auf die neuen Bildungsstandards keine sportbezogenen Fortbildungen besucht hat. Nur im sozialen Bereich seien Fortbildungen besucht worden. Bei der Angabe, dass er innerhalb von acht Dienstjahren keine sportbezogenen Fortbildungen besucht hat, wirkt er sehr ruhig und entspannt. (Z 62-65)

7.1.1.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften

Unterschiede bei den Inhalten im Unterricht zwischen ihm und seinen männlichen Kollegen und weiblichen Kolleginnen kann er nicht erkennen. (Z 75-82) Auf die Frage, welche Inhalte aus dem Lehrplan für Bewegung und Sport seiner Meinung nach bei den männlichen Kollegen zu kurz kommen, beantwortet der Befragte relativ schnell mit dem Thema Tanzen. Die männlichen Kollegen sind sehr froh, wenn es eine nette Kollegin gibt, die es für sie übernimmt. Aus diesem Grund legt der Befragte kaum Wert auf tänzerische Inhalte im Unterricht. (Z 102-105) Beim Nachfragen, wie es mit den anderen männlichen Kollegen aussieht, wird nochmals bestätigt, dass die männlichen Sportlehrer keinen Wert auf das Tanzen legen, die Mädchen aber schon sehr viel Tanzen. (Z 110-111)

7.1.1.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

Der Befragte sieht grundsätzlich keinen Unterschied darin, welche Sportarten männliche oder weibliche SchülerInnen können müssen. Motorische Grundeigenschaften sind für alle ein Muss. (Z 116-123) Auf die Frage, welche Sportarten männlich oder weiblich konnotiert sind, gibt L1 an, dass seiner Meinung nach jedes Mädchen und jeder Bub das machen soll, was sie oder ihn interessiert: ob ein Bub Synchronschwimmen oder ein Mädchen Eishockey spielen möchte. (Z 134-136) Als Grund dafür gibt er geschichtliche Hintergründe an, ohne darauf näher einzugehen. Als weitere Gründe gibt er an, dass die Gesellschaft denkt, dass Frauen solche Sportarten wie Fußball oder Eishockey nicht können. Es wird argumentiert, dass diese Sportarten zu hart für Frauen seien. Dem kann L1 nicht zustimmen, da er Handball als sehr harten Sport sieht, bei dem diese Diskussion nicht stattfindet, so wie im Fußball. Er empfindet die gesellschaftliche Sicht als sehr eingeschränkt. (Z 142- 148)

7.1.1.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

Das Thema Rhythmik findet bei L1 im Unterricht häufig statt, jedoch nicht in einem tänzerischen Bezug, wie er erwähnt, sondern als Koordinationsschulung mit Reifen. (Z 154-167) Musik wird als Unterhaltung bei Zirkeltraining, Turnen und Aktivitäten, die nicht so viele Bewegungsanweisungen brauchen, eingesetzt. (Z 171-175) Als Begleitung oder Hilfestellung für Rhythmusschulung wird es eher weniger genutzt. (Z177-179)

7.1.1.8 Darstellende, tänzerische Einheiten

Darstellende, tänzerische Einheiten werden als grundsätzlich gut empfunden, jedoch nur in der Kombination mit einer Kollegin, die L1 unterstützt. (Z 183-184) Wie oft es im Schuljahr unterrichtet wird, hängt ebenfalls von Kolleginnen ab, die den Vorschlag für eine tänzerische Einheit einbringen müssen. (Z 189- 191) Von sich aus sind keine tänzerischen Inhalte geplant. Mit seinen Burschen wird dann getanzt, wenn schulische Veranstaltungen bevorstehen. Dann kommen die Kolleginnen, diese haben schon einen Plan, und machen sich mit den Schülern aus, was gemacht wird, und die Kolleginnen üben dann auch mit den Schülern. L1 gibt an, dass er dies für sich als sehr lehrreich erachtet. (Z196-204) Selber mitmachen kann L1 nur teilweise, da er sich um die Kinder kümmert, die nicht mittanzen. Bei großen Gruppen kommt es nämlich zu einer Aufteilung. (Z 208-213) Auf die Frage, wann er selbst zuletzt eine tänzerische Einheit gehalten hat, antwortet L1 nach langem

Überlegen damit, dass es zuletzt an der Universität gewesen sein muss. Daraufhin muss er selber lachen. (Z 217) Beim Hinterfragen, was er damals gemacht hat, gibt L1 an, dass er eigentlich noch nie eine tänzerische Einheit angeleitet hat, er könne sich nicht daran erinnern. (Z 222- 225)

7.1.1.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

L1 denkt, dass wenn er eine tänzerische Einheit leiten würde, seine Schüler ihn für besoffen halten würden. Sie würden es ihm nicht abnehmen, nicht glauben und für einen Aprilscherz halten. Dass die Schüler so reagieren würden, sieht er als selbst verschuldet, da er mit seinen Schülern nie getanzt hat. Er habe somit einen Ruf, dieser Ruf sei mittlerweile verfestigt und somit wären die Schüler verwirrt, wenn er tanzen würde. (Z 230-235)

Die Frage nach der Meinung der Schüler zum Tanzen sieht er schwer zu beantworten. Wenn sie klein sind, könne man mit ihnen besser in diese Richtung arbeiten. In der Pubertät sieht er Schwierigkeiten, weil die Buben sich da doof vorkommen. Wenn ein Bub in ein Mädchen verliebt ist, dann traut es sich nicht das dem Mädchen zu sagen und wenn man dann noch miteinander tanzen muss, dann ist es nur noch peinlich. Nach der Pubertät gibt es wieder eine Besserung. (Z 249- 250)

Die Meinung der männlichen Kollegen zum „Thema Tanzen mit Burschen im Unterricht“ schätzt L1 als positiv ein. Jedoch glaubt er, dass es wenige machen würden, zumindest alleine. (Z 282-283)

7.1.1.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei

Müsste L1 einen Tanzunterricht halten, würde er sich aus verschiedenen Gründen unsicher fühlen. Obwohl eine Kollegin den LehrerInnen der Schule eine Schulung im Tanzen gegeben hat, wo er viel über den methodischen Aufbau gelernt hatte, hat sich L1 bis jetzt nicht getraut, selbst Tanzen zu unterrichten. (Z 263-267) Auf die Frage, welche Befürchtungen er habe, wenn er einen Tanzunterricht mit den Burschen machen müsste, antwortet L1 zuerst, dass er keine Befürchtungen habe. Doch dann meint er, dass er einfach nicht der Typ dafür sei, er könne nicht die Bewegungen grazil und ästhetisch vorzeigen. Es würde bei ihm furchtbar aussehen. Vorzeigen ist für ihn schwierig, Tanzen macht ihm keinen

Spaß und dadurch kann er es den Kindern auch nicht motivierend „verklickern“. (Z 415-421)

Auf die Frage, was einen daran hindert, tänzerische Stunden durchzuführen, kommt als Antwort das Argument mit der Zeit. Es gäbe zu viele andere Inhalte und die Kinder hätten schon Ideen, was sie gerne machen wollen und somit bleibt keine Zeit für das Tanzen. L1 befürchtet, dass er auf großen Widerstand stoßen würde, würde er Tanzen unterrichten wollen. Es würde zu einem Kampf werden. (Z 272- 276)

Weil die einfach sagen: Ja, wir haben eh so wenig Turnen und jetzt müssen wir tanzen auch noch. (Z 276-277)

7.1.1.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

Als Mehrwert, der aus einem Tanzunterricht resultieren kann, gibt L1 Rhythmusschulung und Kreativität als hauptsächliche Punkte an. (Z 288-289) Nach einigen Sekunden Bedenkzeit gibt er noch die soziale Komponente an. (Z 293-295)

7.1.1.12 Innere Bilder vom Tanz

Wenn L1 ans Tanzen denkt, so hat er als Erstes „furchtbare Menschen bei Tanzturnieren“ im Kopf, die „sich gezwungen bewegen“. Diese Form von Tanz lehnt er ab, es ist ihm zu steif, die TänzerInnen bezeichnet er als „geschminkte Zombies“ und findet dies furchtbar. Moderne Tanzgruppen mit cooler Musik findet er ästhetisch zum Zuschauen. (Z 311-320)

7.1.1.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

Für L1 war Tanzen niemals lustig, er hat nie gerne getanzt und er wird auch nie gerne tanzen, deswegen ist für ihn Tanzen sinnlos. (Z 299-301) Auf Nachfrage, ob es denn keine einzige Situation gibt, in der er tanzt, antwortet L1 heiter, dass er nur aus gruppendynamischen Gründen, wenn er dazu verdonnert wird, tanzt. (Z 305-306)

Tanzen spielte in seiner Kindheit keine Rolle. (Z 322)

Während der Schulzeit konnte er ebenfalls kaum Tanzerfahrungen sammeln. In der Schule war Tanzen sowieso kein Thema und Tanzkurse waren ihm zu uncool. Somit beschränkte sich sein Tanzen auf das Bewegen zu der Musik, die man hörte. Und da er hauptsächlich

härtere Musik hörte, war es laut ihm kein Tanzen, sondern eher Austoben und Herumspringen, quasi Auspowern, aber nichts Choreographiertes. (Z 329-333)

7.1.1.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

Während seiner Ausbildung zum Sportlehrer, hatte er eine zweistündige Einheit bei Prof. M. im Jazztanz absolviert. (Z 338-339) An die Inhalte kann er sich nicht mehr wirklich erinnern. (Z 344-345) Auf die Frage, was ihm helfen könnte, tänzerische Inhalte im Unterricht zu vermitteln, wird zuerst lachend eine Kollegin gewünscht. Nach kurzem Nachdenken meint L1 aber, dass das, was die Kollegin bei der SchILF (Schulinterne Lehrerfortbildung) mit ihnen gemacht hat, sehr hilfreich war. (Z 350-352) Dabei wurden einfache methodische Aufbaumöglichkeiten präsentiert, wie man beginnt, tänzerische Einheiten zu vermitteln. Als Beispiel nennt L1, dass verschiedene Symbole auf Blättern aufgelegt wurden und jedem Symbol wurde eine Handlung zugeordnet. Kreis war Klatschen, Dreieck war Sprung usw. Es wurde so methodisch aufgebaut, dass man dann die verschiedenen Figuren im Rhythmus der Musik, nach den aufgelegten Symbolen, tanzen konnte. L1 meint, dass es eine sehr gute Hilfe sei, mit der man Kinder leicht motivieren kann zu tanzen und das bei einem leichten Aufbau. Ebenfalls sehr hilfreich waren Partnerübungen, die vorgestellt wurden, auf dessen Basis dann eine Choreografie erstellt wurde. Als weitere hilfreiche Übung, nennt L1 eine Methode, bei der durch Erzählen einer Geschichte eine Choreographie entsteht. Dies bezeichnet L1 als „sehr kreativen Aufbau“. (Z 368-376)

In Hinblick auf Fortbildungen meint L1, dass es viele Möglichkeiten gibt, und wenn er eine Fortbildung machen würde, dann würde es auch von der Direktion genehmigt werden. (Z 357-358) Als Fortbildung im tänzerischen Bereich weist L1 auf die SchILF hin. (Z 363) Was ihn von weiteren Fortbildungen für Tanzen abhält, beantwortet er, es gäbe nichts, was ihn davon abhalten würde. Er habe sich gedacht, dass es für das Erste reichen würde und er zuerst das Erlernte an die Schüler bringen soll. Doch bist jetzt haben sie es nicht geschafft. Warum er die Mehrzahl „wir“ verwendet, erklärt er damit, dass meistens ein Kollege mit im Turnsaal ist, und sie zu zweit sich noch nicht überwinden konnten, etwas in die tänzerische Richtung zu machen. Dabei wird nochmals betont, dass dabei die Gefahr besteht, dass die meisten Burschen diese ablehnen würden, da sie lieber Trampolinspringen, Fußballspielen, Basketballspielen oder irgendwas Anderes machen würden. (Z 381-386)

7.1.1.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

Der neue kompetenzorientierte Lehrplan ist für L1 nichts Neues. Er meint, dass er schon immer so gehandhabt hat, nur nicht so theoretisch, sondern mehr praktisch. Bei der Schulung dazu dachte er nur, was sie ihm denn da Neues erzählen wollen, so macht er es ja sowieso. (Z 391-394) Auf die Frage, wie er in Hinblick auf die neue Oberstufe den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz vermitteln und überprüfen möchte, gibt L1 an, dass sie es noch intern in der Schule besprechen werden müssen und er dazu keinen Plan hätte und dass dies seine Schwachstelle sei. Denn grundsätzlich hat er bei jeder Sportart einen Plan, wie er es für die Kinder aufbauen kann, nur beim Tanzen hat er nur das, was er bei der SchILF gelernt hat. Des Weiteren findet er einen koedukativen Unterricht besser, denn da wäre dann eine weibliche Kollegin schon dabei und es wäre für die Burschen auch interessanter, wenn Mädchen dabei wären. Er denkt, dass er es deswegen noch nicht mit seinen Schülern gemacht hat, weil eben keine Mädchen dabei waren. Er denkt, dass es dann vielleicht interessanter für die Burschen sein könnte. (Z 400-410)

7.1.1.16 Ergänzungen zum Thema

L1 möchte ergänzen, dass es wichtig wäre, ab der ersten Klasse das Tanzen mit den Schülern zu forcieren- damit diese lernen, dass beim männlichen Turnunterricht der Turnlehrer auch mit ihnen tanzt. Er ist der Meinung, dass wenn die Schüler ab der ersten Klasse tanzen, sie es gewohnt sein werden und man dann in der vierten auf keinen so großen Widerstand stoßen wird. L1 gibt an, dass es seiner Meinung nach wichtig wäre, dass ab der ersten Klasse eine weibliche Kollegin dabei sein sollte und man mit der ganzen Klasse – geschlechterübergreifend – einen Tanzunterricht plant. Dann könnte er sich vorstellen, in der vierten und fünften Klasse allein mit seinen Burschen zu tanzen. Grundsätzlich erhofft er sich Unterstützung von der Damenwelt, weil Tanzen für ihn etwas ist, das Paare machen. Es sind immer zwei Personen dabei. (Z 425-437)

Aber grundsätzlich tanzt man ja nicht für sich alleine. Sag ich jetzt einmal. Tanzen ist dann doch eher so etwas wie ein sexuelles Vorspiel, sag ich jetzt einmal, ganz übertrieben gesagt. Das heißt, es gehört da jemand dazu, dem man das Ganze präsentiert. (Z 437-441)

7.1.2 Interview L2

7.1.2.1 *Demographische Informationen zu L2*

Der befragte Lehrer ist 31 Jahre alt und unterrichtet im ersten Jahr an einem Gymnasium Bewegung und Sport und Informatik. (Z 15-17)

7.1.2.2 *Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und Jetzt*

Als Kind hat L2 so eine, in seinen Worten, „Art von Kinderturnen“ gemacht. Dann ist er schnell zu Handball gekommen. Handball betreibt er ab dem sechsten bzw. siebten Lebensjahr bis heute. (Z 23-34)

7.1.2.3 *Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen*

L2 gibt an, dass er im Sportunterricht bis jetzt verschiedene Themen behandelte. Vom Turnen bis Schwimmen und viele Ballspiele. (Z 38-40) Die von ihm präferierten Themen sind diejenigen, die er selber gut kann und selber erfahren hat. Als Beispiel gibt er Handball an, das zu unterrichten fällt ihm sehr leicht, da fühlt ist er sicher im Unterricht und beim Erklären. Er ist aber immer offen für neue Sachen und Ideen. (Z 44-47) Weniger gerne unterrichtet er in der Unterstufe Technik und Taktik für Ballsportarten, weil er es als schwer und als langweilig empfindet. (Z 70-73)

7.1.2.4 *Fortbildungen*

Da er noch vor kurzem auf der Universität war, hat L2 noch keine Fortbildungen für die angestrebten Themen im Sportunterricht besucht. Den nötigen Input hat er von der universitären Ausbildung erhalten. (Z 52-53)

7.1.2.5 *Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften*

Da seine männlichen Kollegen keine Handballer sind und manche aktiv als Turntrainer am Universitätssportinstitut tätig sind, eine Lehrkraft vom Basketball und Krafttraining kommt, ist L2 der Meinung, dass sich seine Inhalte von denen der Kollegen unterscheiden. Zudem gibt er an, dass eine Kollegin im Sportunterricht viel tanzt, und das unterscheidet seinen Unterricht zu dem von ihrem. (Z 57-60) Die Frage, welche Inhalte aus dem Lehrplan für

Bewegung und Sport seiner Meinung nach unter der Kollegenschaft zu kurz kommen, kann der Befragte nicht beantworten, da er angibt, noch als Junglehrer im ersten Jahr noch wenig gesehen zu haben. Er denkt aber, dass es sehr ausgeglichen ist. (Z 78-79)

7.1.2.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

L2 denkt, dass es Buben keine konkrete Sportart explizit können müssen. Es ist wichtiger, in der Schule viele verschiedene Sportarten kennen zu lernen, damit man dann selber entscheiden kann was man gerne macht und was nicht. (Z 84-86) Die Frage, ob es eine Sportart gibt die Mädchen unbedingt können sollten, verneint L2 ebenfalls. (Z 90) Bei der Frage, welche Sportarten seiner Meinung nach männlich oder weiblich konnotiert sind, gibt L2 an, dass Fußball eher als männlich angesehen wird und der Tanz eher den Frauen zugeordnet wird. Die Tatsache, dass Tanzen eher dem Weiblichen zugesprochen wird, findet L2 sehr schade, da er der Meinung ist, dass auch Jungs gerne tanzen wollen, und deswegen möchte er Tanzen auf jeden Fall in seinen Unterricht einbauen. (Z 95-97)

7.1.2.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

In der 2. Klasse hat L2 ein Projekt mit seinen Schülern laufen, bei denen die Schüler lernen sollen, was Rhythmus ist. Denn der Befragte ist der Meinung, dass der Rhythmus nicht nur im Tanzen gebraucht wird, sondern auch in anderen Sportarten wichtig ist. Zum Beispiel beim Skifahren oder wenn man beim Handball einen Sprungwurf macht, da ist es wichtig, dass die Schrittfolge passt. L2 möchte in diesem Projekt den Schülern die Wichtigkeit und Vielseitigkeit vom Rhythmus bewusstmachen. (Z 102-107)

...wenn man beim Handball einen Sprungwurf macht, muss die Schrittfolge passen, und das versuchen wir den Kindern gerade beizubringen, dass dieser Rhythmus eigentlich überall vorkommt. (Z 105-107)

Als Beispiel, wie er das im Unterricht vermittelt, gibt L2 an, dass er A4-Zettel auflegt, auf denen verschiedene Zeichen abgebildet sind. Jedes Zeichen hat eine andere Funktion: Klatschen, Stampfen usw. Diese Zettel werden in einer Reihe aufgelegt, und die Schüler müssen versuchen, die Übungen gleichmäßig zu machen. L2 gibt an, dass dies ganz gut funktioniert. (Z 111-115)

Die Musik läuft beim Befragten bei sportlichen Betätigungen als Hintergrundmusik, damit sie sich nicht störend auf den Unterricht auswirken kann. (Z 119-120)

7.1.2.8 Darstellende, tänzerische Einheiten

Tänzerische Einheiten findet L2 cool und er ist der Meinung, dass so etwas bei den Kindern auch gut ankommt. Jedoch setzt so eine Unterrichtseinheit viel Vorbereitung seinerseits voraus, da er in diesem Bereich zu wenige Erfahrungen hat. (Z 124-125) Geplant hat er noch keine Einheit und angeleitet hat er nur eine während seiner Ausbildung auf der Universität. (129-133) L2 kann sich nicht mehr genau erinnern, was er damals genau gemacht hat, aber es muss auf jeden Fall lustig gewesen sein. (Z 137-142)

7.1.2.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

L2 meint, dass seine Schüler auf eine tänzerische Einheit zu Beginn eher abneigend reagieren, würden, aber das ist seiner Meinung nach immer so, egal, was man macht. Die Schüler würden immer lieber etwas anderes machen als das, was man ihnen anbietet. Aber wenn sie einmal dabei sind, dann hätten sie auch ihren Spaß. (Z 146-148) L2 denkt, dass es seinen Schülern zu Beginn peinlich ist sich vor anderen Personen zu bewegen, aber wenn sie merken, dass sie alle in einem Boot sitzen, würde es funktionieren. (Z 152-154)

L2 schätzt die Meinung seiner Kollegen zum Thema Tanzen so ein, dass einige relativ offen diesem Thema gegenüberstehen, andere eher nicht so. Genauere Angaben kann er nicht machen, da er noch zu wenig Zeit in der Schule verbracht hat. (Z 190-192)

7.1.2.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei

Auf die Frage, wie sich L2 fühlen würde, müsste er jetzt eine tänzerische Einheit leiten, muss er zunächst nachdenken. Vor Schülern, meint er dann, würde er es schaffen, aber es wäre für ihn unangenehme, da er diese Situation nicht kennt. Auch vor anderen Personen würde es für ihn unangenehm sein. So etwas ist ein Schritt aus der Komfortzone, Neuland und dadurch fühlt er sich unsicher. (Z 173-174) Diese fehlende Erfahrung ist es auch, die ihn bis jetzt daran gehindert hat, im Unterricht zu tanzen. (Z 178) Weitere Bedenken bei der Planung für eine tänzerische Einheit sind für L2 die Musikauswahl. Und da er kein Instrument spielt und wenig Erfahrung mit Rhythmus und Takt hat, ist die Gefahr und Befürchtung, dass man

selber aus dem Takt kommt und sich dadurch vor der Klasse blamieren könnte. (Z 183-184) L2 meint aber, dass er jederzeit Rat bei seinen Kolleginnen und Kollegen holen kann. (Z 185)

7.1.2.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

Laut L2 können Kinder viele positive Aspekte durch den Tanz erlernen. Rhythmusgefühl wird verbessert, die Kinder lernen ihren Körper besser kennen und lernen andere Formen von Bewegungen. Die Koordination wird durch das Tanzen stark beansprucht und geschult. Durch Gruppentänze und Choreographien wird das Gruppengefühl, der Teamgeist und der Zusammenhalt der Klasse gestärkt. (Z 196-200)

7.1.2.12 Innere Bilder vom Tanz

Wenn L2 an Tanzen denkt, dann hat er in letzter Zeit eher Breakdance im Kopf. (Z 218-219)

7.1.2.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

Angesprochen auf seine eigenen persönlichen allgemeinen Erfahrungen zum Tanzen gibt L2 an, dass er früher bei Bällen als Schüler sehr oft eingetanzte hat. Das Eintanzen hat ihm auch immer Spaß gemacht. Auch auf der Universität hat er Erfahrung mit dem Tanzen sammeln können. (Z 204-206) Privat tanzt L2 gerne beim Fortgehen. (Z 210-216) In seiner Kindheit spielte Tanzen keine große Rolle, außer dass er mal Zuhause zu EAV getanzt hat, kann er sich an keine weitere Situation erinnern. (Z 223-225) Da im Unterricht nie getanzt wurde, konnte er in der Schulzeit nur klassische tänzerische Erfahrungen beim Eintanzen auf Bällen sammeln. Die Erfahrungen beim Eintanzen sind sehr positiv in Erinnerung geblieben.

7.1.2.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

Die universitäre Ausbildung wird als sehr umfangreich, intensiv und anspruchsvoll beschrieben. Genauere Angaben kann L2 nicht geben, da diese schon so lange zurückliegt und er sich nicht mehr genau erinnern könne. (Z 241-244) Der Befragte gibt an, dass die Ausbildung schon wichtig sei. Aber die Frage, wie hilfreich diese Ausbildung für die Praxis

ist, kann er nicht beantworten, da müsste er in seinen Unterlagen nachsehen, ob er da was hat. (Z 248-253)

Stundenplanungen, Informationsaustausch mit den Kollegen und Weiterbildungen an der Pädagogischen Hochschule sind Dinge, die L2 helfen würden, tänzerische Inhalte im Unterricht zu vermitteln. (Z 262-263) An Fortbildungen hat er bis jetzt aus Zeitgründen noch an keinen teilgenommen. (Z 277)

7.1.2.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

Den neuen kompetenzorientierten Lehrplan hält L2 für eine gute Sache, da er transparenter ist und den Schülern genauer vermitteln kann, was die Lehrkraft von ihnen verlangt. Ob es gut oder schlecht funktionieren wird, wird sich dann in der Praxis zeigen. (Z 281-283) Den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz möchte L2 durch Choreographien und Tänze die man vorzeigt, beziehungsweise durch gewisse Kriterien, die man zuerst definiert, abprüfen. (Z 288-289)

7.1.2.16 Ergänzungen zum Thema

L2 möchte noch ergänzen, dass rhythmische und tänzerische Einheiten mehr in den Unterricht eingebaut werden müssen. Er ist der Meinung, dass es auf der Universität gut präsentiert wird, jedoch braucht es dann noch mehr Ermutigung, um es in der Schule auch wirklich umzusetzen. Von seiner Seite werden auch mehr Fortbildungen erwünscht, die verschiedene Tänze aufgreifen, die für den Unterricht geeignet und relevant wären. (Z 293-297)

7.1.3 Interview L3

7.1.3.1 Demographische Informationen zu L3

L3 ist 36 Jahre alt und unterrichtet seit 10 Jahren an einem Gymnasium. Seine Fächer sind Bewegung und Sport sowie Geographie.

7.1.3.2 Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt

Als Kind hat L3 keine Sportart vereinsmäßig betrieben. Privat war er öfter laufen über längere Distanzen. (Z 16-17) In der Schulzeit wurde ebenfalls Langstreckenlauf über 10 Kilometer als einzige sportliche Betätigung gewählt. (Z 22)

7.1.3.3 Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen

L3 gibt an, dass es bei der Auswahl der Sportarten, die er im Unterricht vermittelt, auf den Lehrplan ankommt. Gerätturnen und Ballsportarten sind ihm sehr wichtig. (Z 27-29)

Gerätturnen ist mir wichtig. Ballsportarten, dass sie alles mal angespielt haben. Das beginnt immer bei Handball, Volleyball, Basketball. Was haben wir noch? Volleyball, Handball, Basketball. Fußball. Was gibt es noch? Also ziemlich alle Ball, alle gängigen Ballsportarten spiele ich durch. (Z 27-30)

Zudem wird noch in der Unterstufe Schwimmen unterrichtet, und Skifahren genießt ebenfalls einen hohen Stellenwert in der Schule. (Z 31-33) L3 favorisierte Turnen, vor allem Bodenturnen und Reckturnen, bei den Ballsportarten sind es Handball und Fußball. Zudem gibt L3 an, dass er auch noch viel Hockey unterrichtet. Auf die Frage, welche Themen L3 weniger gerne unterrichtet, gibt er Basketball an. Gründe dafür sind einerseits, dass ihm diese Sportart persönlich nicht liegt, andererseits findet er es schwer Fouls zu pfeifen. Als einen weiteren negativen Grund nennt L3 die Verletzungsgefahr für die Finger. (Z 80-84)

7.1.3.4 Fortbildungen

Zu den bevorzugten Inhalten hat L3 Fortbildungen in den Bereichen Freerunning, Federball und Basketball besucht. Am Universitätssportinstitut hat er selber aktiv an Ultimate Frisbeekursen teilgenommen. (Z 48-50)

7.1.3.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften

Grundsätzlich ist L3 der Meinung, dass sich die Inhalte der männlichen Kollegen voneinander nicht sehr unterscheiden. Alle machen ein ordentliches Programm. Es gibt aber Kollegen, bei denen mehr Fußball gespielt wird. (Z 54-56) Beim Unterschied zu den

weiblichen Kolleginnen muss L3 zwischen dem Unterricht von Klassen mit Sportzweig und dem Regelunterricht unterscheiden. (Z 69-71) L3 ist der Meinung, dass sich sein Unterricht von dem der Kolleginnen, die nicht Sportklassen unterrichten, in der Hinsicht unterscheiden, dass bei den Damen getanzt wird. Was er nicht macht. Zudem denkt er, dass dort noch mehr geturnt wird, dafür Sportarten wie Basketball, Fußball und Handball weniger im Fokus stehen. (Z 71-74)

7.1.3.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

Für L3 ist es wichtig, dass seine Schüler Bodenturnen können, eine Rolle vorwärts und rückwärts sind ein Minimum. Ebenfalls wichtig für ihn ist, dass die Buben Fußball spielen können. (Z 99-101)

Also bei mir wird Fußball gespielt. Sie müssen, sie müssen, Fußball schon ein bisschen wenigstens können. (Z 100-101)

Dem Befragten ist es wichtig, dass seine Schüler die Taktik (Angriff, Verteidigung, Positionierung), die hinter allen Ballsportarten steht, verstehen können. (Z 101-104) Was bei Mädchen zu kurz kommt, sie aber können sollten, ist werfen und fangen können. Bei der Ballsicherheit sieht er ein großes Manko bei den Schülerinnen. (Z 108-110)

Auf die Frage, welche Sportarten eher männlich oder weiblich konnotiert sind, gibt L3 zur Antwort, dass für ihn Ballsportarten männlich konnotiert sind, Bodenturnen sieht er dazwischen und rhythmische Bewegungen zur Musik, sprich Tanzen, Gymnastik, sind für L3 weiblich konnotiert.

7.1.3.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

Auf die Frage, wie L3 Rhythmik im Unterricht einsetzt, antwortet L3 anfangs damit, dass er es leider kaum macht, weil er es selbst nicht kann. Erst danach fragt er sich, ob es sich bei dieser Frage um Rhythmik oder um Tanzen handeln muss. Als Rhythmusschulung mit Musik setzt L3 gerne Seilspringen ein. (Z 129-131) Musik setzt L3 gerne als Untermalung ein, bei „Abschussspielen“ wie Völkerball, beim Aufwärmen zum Gerätturnen, Zirkeltraining und meint, dass sich die Kinder gerade in der Unterstufe gerne zur Musik bewegen. Der Befragte erwähnt auch, dass bei Spielen, wenn Kinder längere Zeit keinen Ball bekommen, sich diese zur Musik rhythmisch bewegen können. (Z 121-139)

7.1.3.8 Darstellende, tänzerische Einheiten

Tänzerische, darstellende Einheiten findet L3 gut, spricht sich aber die Kompetenz ab, indem er sagt: „Ja, bin ich halt selber nicht geschult.“ (Z 143) Tänzerische Inhalte kommen beim Befragten pro Klasse einmal im Jahr vor. (Z 147) Dabei werden bisschen Elemente aus dem Hip-Hop vermittelt und im Zuge vom Aufwärmen rhythmische Schrittfolgen wie Hampelmänner und Wechselschritte zur Musik erarbeitet. (Z 151-153) L3 gibt an, dass er die Sachen, die er mit den Schülern macht, auch gut beherrscht. Und er merkt, wenn man das durchzieht, was man kann, dass das dann auch funktioniert und die Kinder dabei Spaß haben. (Z 157-159)

7.1.3.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

Alle seine Schüler reagieren sehr positiv auf einen tänzerischen Unterricht. Es kommen auch alle zwei Jahre externe Personen, die Tanzworkshops anbieten, und das wird von den Buben aller Altersrufen sehr gerne und positiv angenommen. (Z 163-165) L3 hat auch die Erfahrung gemacht, dass sich die Buben zu Beginn der Stunde genieren. Vor allem, wenn man ihnen sagt, dass man in dieser Stunde tanzen wird, dann reagieren die Kinder anfangs ablehnend. Wenn man aber eine tänzerische Einheit langsam aufbaut, dann kommen die Schüler Schritt für Schritt in den Kontakt mit dem Tanz, und am Ende gefällt den Kindern die Stunde und sie tanzen gerne. (Z 169-172)

Die Einstellung und Meinung seiner Kollegen zum Tanzen schätzt L3 ähnlich der seinen ein. Die Voraussetzungen, Musikanlagen, Gerätschaften usw., die für das Tanzen notwendig wären sind vorhanden, aber dennoch wird nicht getanzt. (Z 192-194)

7.1.3.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei?

Müsste L3 in diesem Moment eine tänzerische Einheit durchführen, so gibt er an, dass er noch ein bisschen planen müsste, es aber darauf ankommt in welche tänzerische Richtung diese Einheit geplant wird. (Z 180) Als größtes Hindernis, warum man keine tänzerischen Einheiten in der Schule mit den Schülern macht, sieht L3 das fehlende Eigenkönnen. (Z 182-183)

7.1.3.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

L3 hebt viele positive Aspekte hervor, die aus einem Tanzunterricht resultieren. So wird die Körperwahrnehmung gefördert und die Rhythmusschulung forciert. Dem Tanzen spricht er positiven Einfluss auf die Gruppendynamik zu und betont, dass obwohl man in der Gruppe tanzt, jeder für sich tanzen kann und die Möglichkeit hat, sich mit seinem Körper zu beschäftigen.

7.1.3.12 Innere Bilder vom Tanz

Wenn L3 an Tanzen denkt, dann hat er vor allem Bilder von Hip-Hop im Kopf, aber er verbindet den Tanz auch mit Geräten, wie dem Seilspringen. (Z 217-218)

7.1.3.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

L3 ist dem Tanzen gegenüber sehr positiv eingestellt. Er bewegt sich und tanzt gerne zur Musik. Richtige Tanzschritte und Kombinationen kann er aber nicht, obwohl er in der Jugend zwei Jahre im klassischen Tanz unterrichtet wurde. (Z 211-213) In der Kindheit spielte der Tanz gar keine Rolle. (Z 222) Während der Schulzeit konnte L3 Tanzerfahrungen nur außerhalb der Schule, nämlich in dem schon erwähnten Tanzunterricht sammeln. Dort wurden klassische Tänze wie Walzer, Foxtrott, Jive usw. getanzt.

7.1.3.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

Die universitäre Ausbildung beschreibt L3 als belanglos und er ist der Meinung, dass den Studierenden kaum Inhalte vermittelt wurden. (Z 233-235)

Und in dieser Stunde haben wir einfach (...) kaum Inhalte vermittelt bekommen. Das waren ganz lustige Stunden, aber wir haben keine Inhalte durchgemacht. Ja. Nur Blödsinn. Es war ganz witzig, aber es war keine Ausbildung in dem Sinn. (Z 234-237)

L3 gibt auch an, dass die Ausbildung nicht praxisbezogen war und ihm keine Inhalte vermittelt wurden, die er im Schulalltag zum Unterrichten von tänzerischen, darstellenden Bewegungshandlungen benötigen würde. (Z 241)

Eine sinnvolle Hilfe wäre für L3, wenn ihm in Kursen und Workshops Tanzkombinationen vermittelt werden würden, die man immer wieder anwenden kann. Mit dieser Hilfe würde er sich zutrauen, öfter mit seinen Buben zu tanzen. (Z 245-247)

Als Fortbildungsmöglichkeiten für den Tanz gibt L3 USI-Kurse und das Angebot vom VDLÖ an. (Z 253-254) Er berichtet, dass er schon einige Male an den VDLÖ-Fortbildungen teilgenommen hat, auch im tänzerischen Bereich. Diese Einheiten haben ihm sehr viel Spaß gemacht, aber mitnehmen konnte er leider nicht viel davon. Die vorgetanzte Choreographie ist schnell vergessen, damit er es im Unterricht umsetzen kann, bräuchte er Skripten oder Videos, die er immer wieder ansehen kann. L3 ist auch aufgefallen, dass bei den tänzerischen Fortbildungen ein Frauenanteil von über neunzig Prozent besteht und er, als einer der wenigen Männer, ein positives Echo dafür, dass er teilnimmt, bekommen hat. (Z 254-255, 262-266) Die Fortbildung zum Springschnurspringen von H. M. war hingegen sehr hilfreich, das Gelernte setzt er noch immer mit seinen Schülern um. (Z 260-262) Den Grund, warum viele Männer an keiner tänzerischen Fortbildung teilnehmen, sieht L3 darin, dass man sich lieber in dem weiterbildet, wo man schon etwas kann, wo es schon eine gewisse Basis gibt und man nicht von Null an beginnt. (Z 271-273)

7.1.3.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

Der neue kompetenzorientierte Lehrplan wird als sehr sinnvoll erachtet. L3 ist der Meinung, dass man dadurch genau weiß, was vom Lehrer verlangt wird und was der Lehrer von den Schülern verlangen kann. Der Lehrplan gibt eine Struktur vor, an der man sich orientieren kann, lässt aber dennoch genügend Spielraum für eigene Schwerpunkte zu. (Z 281- 287) Da der neue Lehrplan den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz vorsieht, ist sich L3 sicher, dass er dann auch mehr tanzen wird. Es sei, dass er dann dafür noch Fortbildungen besuchen muss oder sich mit Kolleginnen abspricht oder sogar im Zuge eines koedukativen Unterrichtes mit einer von ihnen dann mitmacht. (Z 292-295)

7.1.3.16 Ergänzungen zum Thema

Zum Schluss möchte L3 noch ergänzen, dass ihm seine Erfahrungen gezeigt haben, dass Buben sehr viel Spaß am Tanzen haben. Die größte Hürde stellt der Lehrer dar, der den Mut aufbringen muss, sich einfach vor die Kinder zu stellen und mit ihnen zu tanzen, vor allem

auch dann, wenn man es nicht so gut kann. Denn ein tänzerischer Unterricht hat einen großen, positiven Benefit auf die Entwicklung der Schüler. (Z 299- 302)

7.1.4 Interview L4

7.1.4.1 *Demographische Informationen zu L4*

L4 ist 51 Jahre alt, unterrichtet über 22 Jahre Bewegung und Sport sowie Geographie und Wirtschaftskunde an einem Sportgymnasium in der Nähe von Wien. Zudem unterrichtet er auch am ISW (Institut für Sportwissenschaften). (Z 7-9)

7.1.4.2 *Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt*

In der Kindheit konnte L4 viele Erfahrungen mit verschiedenen Sportarten sammeln. Zu diesen Sportarten zählen Fahrradfahren, Eislaufen, Skifahren, Boden und Gerätturnen, Ballspiele und Schwimmen. (Z 14-15) Auch die Jugend war sportlich sehr vielfältig: Skifahren, Eislaufen, Windsurfen, Ballspiele, Badminton, Tennis, Trampolinspringen und Gerätturnen standen am Programm. (Z 20-21) Heute, als Erwachsener, betreibt er Badminton, Turnen, Windsurfen, Skifahren, Eislaufen, Schwimmen, Tauchen und Wellenreiten. (Z 25-26)

7.1.4.3 *Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen*

Auf die Frage, welche Inhalte L4 im Unterricht vermittelt, antwortet er damit, dass alle Bewegungshandlungen, die im Lehrplan vorgesehen sind, im Unterricht durchgenommen werden. (Z 30) Als präferierte Themen werden Spiele aller Art, Abenteuerspiele, Boden und Gerätturnen, Akrobatik, Zirkuskünste und Jonglieren angegeben. (Z 38-39) Weniger gerne unterrichtet L4 Tanzen. Er würde es zwar gerne öfter unterrichten, da ihn Bewegung zur Musik und darstellende Bewegungshandlungen sehr interessieren. Er ist aber der Meinung, dass er es nicht so gut kann. (Z 65-68)

Ich würde gerne viel mehr tanzen, kann es aber sehr schlecht. Oder glaube es zu wenig zu können. Ich würde sehr gerne mehr mit Musik arbeiten. Also alles, was mit darstellenden Bewegungshandlungen zu tun hat, interessiert mich sehr, und da habe ich zum Teil einfach zu wenig und kann ich selber zu wenig. (Z 65-68)

7.1.4.4 Fortbildungen

Gefragt, welche Fortbildungen er in den von ihm präferierten Themen besucht hat, gibt er zur Antwort, dass die SportlehrerInnen in der Schule jedes Jahr eine verpflichtende interne Fortbildung absolvieren müssen und dass er durchschnittlich drei Fortbildungsveranstaltungen im Jahr besucht. (Z 44-46)

7.1.4.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften

Unterschiede zwischen seinen männlichen und weiblichen KollegInnen in Bezug auf die Themensetzung im Unterricht kann L4 nicht erkennen. Da es sich bei ihnen um ein Sportgymnasium handelt und die Kinder auch eine Sportmatura absolvieren müssen, ist das gemeinsame Ziel aller LehrerInnen, die Kinder möglichst gut auf dieses Ziel vorzubereiten. Und daher wird der Lehrplan, mehr oder weniger, von allen Beteiligten erfüllt. (Z 50-53) Er ist aber auch der Meinung, dass darstellende Bewegungshandlungen unter seinen männlichen Kollegen zu kurz kommen. (Z 70-71)

7.1.4.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

L4 ist der Meinung, dass es keine Sportarten gibt, die weder Buben noch Mädchen können sollen. (Z 75-81) Er ist ebenfalls der Meinung, dass man den Unterricht so gestalten soll, dass gängige gesellschaftliche Denkweisen, welche Sportarten männlich oder weiblich konnotiert sind, durchbrochen und nicht verfestigt werden. Als eine von der Gesellschaft männlich konnotierte Sportart sieht er das Fußballspielen, auch Turnen würde er dazu zählen, meint aber, dass in seiner Schule gerade viele Mädchen vom Gerätturnen angesprochen werden. (Z 86-89)

7.1.4.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

L4 gibt an, dass er rhythmische Inhalte im Unterricht durch Breakdance und Ropeskipping vermittelt. (Z 94) Bei Ropeskipping kennt sich L4 sehr gut aus, dies hat er bereits viele Jahre unterrichtet, hat darin Erfahrung, es macht ihm Spaß und er fühlt sich darin kompetent. Zu Ropeskipping gehören Kreativität, Musik und Bewegungsrhythmus und in der Schule ist er einer der wenigen die das machen. L4 gibt auch an, Musikgymnastik im weitesten Sinn in

Form von Kraftausdauer, verbunden mit Musik, zu machen. Rhythmische Elemente und Schwerpunkte hat er viele, sieht sich aber noch weit vom Tanzen entfernt. (Z 98-103) Musik verwendet L4 als Untermalung im Unterricht. Er ist der Meinung, dass Musik motivierend wirkt, gerade im Kraftausdauerbereich. Im Ropeskipping wird Musik als Stilmittel verwendet, wo dann genau zum Beat und zum Charakter der Musik gesprungen wird. Er lässt es auch seinen Schülern frei, Musik aufzudrehen, wenn sie dazu Lust haben. (Z 108-112)

7.1.4.8 Darstellende, tänzerische Einheiten

Darstellende, tänzerische Einheiten findet L4 ganz gut, ist aber der Meinung, dass er es schlecht anleiten kann. (Z 116) Im Jahr kommen diese Inhalte maximal vier Mal vor. (Z 121) Auf die Frage, was er da genau macht, beschreibt L4, dass er Ropeskipping macht, Musikgymnastik, Ballprellübungen zur Musik und dergleichen. (Z 125-126) Eine tänzerische Einheit hat er hingegen das letzte Mal vor 20 Jahren, anlässlich einer Aufführung, gehalten. Da er selber Usi-Kurse im Hip-Hop besucht hat, hat er versucht, diese gelernten Inhalte in seinem Unterricht zu vermitteln, hat es dann aber wieder bleiben lassen. Heute zeigt L4 seinen Schülern ab und zu Breakdanceelemente. (Z 135-138) L4 gibt an, dass in seine Schule immer wieder schulexterne Tänzer kommen und mit den Kindern tanzen. Die Mädchen sind davon immer sehr begeistert. Die Buben brauchen eine Zeit, doch wenn sie sich darauf einlassen, dann gefällt es ihnen auch sehr. Gerade Ropeskipping, Hip-Hop und Breakdance eignen sich laut L4 extrem gut für einen Unterricht, der allen, Buben und Mädchen, gefällt. Dafür fehlt aber die Kompetenz auf Seiten der Lehrkräfte und deswegen muss man auf Fachkräfte in die Schule holen oder man ist auf schulinterne Personen angewiesen, die selber getanzt und unterrichtet haben und die Erfahrung sowie eine Affinität zum Tanzen haben. (Z 149-157)

7.1.4.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

L4 ist der Meinung, dass Mädchen sehr gerne tanzen. Auch die Buben tanzen laut L4 gerne, sind aber zu Beginn scheu und sie genieren sich vor anderen zu tanzen. Gerade im Alter von dreizehn und vierzehn Jahren trauen sich die Burschen unter Beobachtung weniger zu, auch wenn es ihnen Spaß machen würde. Und in seiner Schule sieht er ein infrastrukturelles Problem, alle Sporthallen sind oben durch eine Galerie verbunden, von wo aus man

beobachten kann, und das wirkt sich auf die Buben störender als auf die Mädchen aus. (Z 161-166)

Ein geschützter Ort, an dem sich Buben frei bewegen und entfalten können, ohne beobachtet zu werden, ist anscheinend ein wichtiger Parameter für einen Tanzunterricht. Schüler müssen zuerst an einem unbeobachteten Ort lernen, sich frei zur Musik zu bewegen, ihren Gedanken und Gefühlen freien Lauf zu lassen. Sie müssen die Erfahrung machen, dass Tanzen auch für Buben normal ist, und zu Beginn unter sich lernen, wie es ist, sich zu präsentieren. Nachdem diese Schritte durchlebt wurden, eine positive Einstellung zum Tanzen erworben und das Selbstbewusstsein aufgebaut wurden und das Präsentieren vor dem eigenen Geschlecht als normal gilt, dann würde der nächste Schritt, das Tanzen mit und das Präsentieren vor dem anderen Geschlecht sein. Je früher man Kindern diese Erfahrungen ermöglicht, desto besser.

Auf die Frage, wie L4 die Meinung seiner Kollegen zum Thema Tanzen im Unterricht mit Buben einschätzt, gibt L4 an, dass sie es einfach nicht können und die Angst haben, bloßgestellt zu werden. (Z 185-186)

Wir können es generell nicht. Und können es daher nicht gut anleiten und wir wollen uns keine Blöße geben und daher machen wir es nicht. (Z 185-186)

Dennoch sind sich die Lehrer bewusst, dass Tanzen einen hohen Stellenwert im Unterricht einnehmen sollte. (Z 186-188)

Etwas zu machen, was man nicht kann, sowie die Gefahr, sich dadurch vor den Kindern zu blamieren, ist die größte Angst seiner Kollegen.

7.1.4.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei?

Aus dem Stegreif würde sich L4 nicht zutrauen, einen Tanzunterricht durchzuführen, mit Vorbereitungszeit aber schon. (Z 171-172) Der Befragte denkt, dass er ein gutes Musik- und Taktgefühl hat. Deswegen traut er sich zu Bewegungen zur Musik anzuleiten und hat auch keine Angst, dass die „Eins“ nicht erwischt oder sich aus dem Takt bewegt. (Z 142-144) Der Grund, warum L4 nicht tanzt, ist, dass er der Meinung ist, dass er es nicht kann (Z 176) beziehungsweise es nicht so gut kann wie andere Themen, die er unterrichtet. (Z 144)

7.1.4.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

Da die Kinder von L4 sehr viel tanzen und seit Jahren einen Tanzunterricht genießen, ist L4 der Meinung, imstande zu sein, den Mehrwert, der durch einen Tanzunterricht resultiert, gut beurteilen zu können und attestiert dem Tanz eine Vielzahl an positiven Auswirkungen auf Physis und Psyche der SchülerInnen. (Z 192-196)

Das ist natürlich für das Körpergefühl, für das Selbstwertgefühl, fürs Können und Leisten, für die Selbstwirksamkeit, für alles, was man sozusagen mit Sport initiiert, kann man das über Bewegung und Tanzen genauso machen und es kommt ein bisschen dieser rhythmische, kreative musikalische Aspekt dazu, der wahrscheinlich in vielen Kindern steckt. (Z 193-196)

L4 denkt auch, dass in vielen Kindern ein tänzerisches Talent schlummert, und es die Aufgabe der Lehrkraft ist, Interessen von Kindern zu erkennen und zu fördern. Wenn man aber im Unterricht keinen Tanz anbietet, so hat das Kind auch keine Möglichkeit, das Tanzen kennen zu lernen und sich in diesem Bereich zu entfalten. Das Talent bleibt unentdeckt und eine Kontaktaufnahme oder Vermittlung durch den Lehrer an eine Tanzschule oder einen Tanzvereinen ist damit sehr unwahrscheinlich. L4 ist auch der Meinung, dass der Tanzunterricht in der Schule viel zu kurz kommt. (Z 197-205)

7.1.4.12 Innere Bilder vom Tanz

Wenn L4 an das Tanzen denkt, hat er schöne Frauen und coole Männer im Kopf. Perfekte Körper und ästhetische Bewegungen zu einer mitreisenden Musik verbindet er mit dem Tanz. (Z 227-228)

7.1.4.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

In der Kindheit spielte Tanzen für L4 keine Rolle. (Z 230-232) Auch in der Schule konnte er keine Erfahrungen im Tanzen sammeln. (Z 234-237) Die einzigen tänzerischen Erfahrungen in der Jugend konnte L4 in der Tanzschule gewinnen. Diese Erfahrungen hat er sehr positiv in Erinnerung, da es ihm das Tanzen auch immer Spaß gemacht hat. Da L4 schon immer Musikinstrumente gespielt hat, ist auch der Meinung, dass zwischen Musizieren und Tanzen ein kleiner Schritt liegt. Seine Tochter hat einen sehr musikalisch Zugang zum Tanzen, wogegen sein Sohn einen akrobatischen, turnerischen Zugang hat und

deswegen auch gerne Breakdance betreibt. Hip-Hop ist eine gute Mischung von beiden Zugängen, deswegen macht seine Tochter es genauso gerne wie sein Sohn. (Z 209-219) Heutzutage tanzt L4 gerne auf Partys, Bällen und bei Fortbildungen.

7.1.4.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

Auf der Universität war L4 einer der wenigen Männer, die freiwillig die Tanzeinheiten besucht hat. In seiner Studienzeit hat er auch an USI-Kursen im Bereich Hip-Hop und Rock'n'Roll Akrobatik besucht. (Z 242-246) Die universitäre Ausbildung war für ihn nur in dem Sinne hilfreich, dass er sich über Basics drüber getraut hat. L4 ist der Meinung, dass die universitäre Ausbildung es nicht schafft, Personen, die kaum Erfahrungen im Tanzen haben und gerade einen Viervierteltakt vom Dreivierteltakt, wenn überhaupt, unterscheiden können, soweit auszubilden, dass diese sich dann für die Schule kompetent genug fühlen, um einen professionellen tänzerischen Unterricht zu gestalten. Es ist seiner Meinung nach wichtig, so früh wie möglich anzusetzen. Tänzerische und rhythmische Elemente müssen schon in der Kindheit vermittelt werden, damit die Person damit sozialisiert ist und die nötigen Erfahrungen und Kompetenzen so früh wie möglich gefördert und geschult werden. L4 denkt und befürchtet, dass es selten vorkommt, dass eine Person auf der Universität zum Tänzer wird. Ein Freund und Studienkollege war so eine Ausnahme. Dieser hat auf der Universität viel getanzt und das Tanzen dann auch unterrichtet. (Z 251-261)

Für L4 ist es eine Hilfe, wenn Personen mit Tanzerfahrung in die Schule kommen und Tanzstunden halten. Er macht dann mit und kann auf diese Stunden aufbauen. Alleine die richtige Musik- und Tempowahl bereiten ihm Sorgen und dafür würde er Hilfe brauchen. (Z 266-271)

L4 nennt viele Möglichkeiten, sich tänzerisch fortzubilden, betont aber, dass die Mehrheit der KursteilnehmerInnen weiblich sind und dies die Situation des Tanzes in der Schule sehr gut widerspiegelt. (Z 276-282)

Also es gibt schon, es gibt Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. Zum Beispiel von der PH Wien und Niederösterreich, vom Verband der Leibeserzieher Österreich, wo immer eine Schiene Tanzen angeboten wird. Die Erfahrung zeigt, 99% Damen nehmen an diesen Veranstaltungen teil. Ein Mann. Die trauen es sich einfach nicht zu. Es wird von den Damen sehr, sehr gerne angenommen. Von den Herren eher

weniger. Und dementsprechend, nehme ich auch an, wird sich das, sozusagen, der Transfer in die Schule abspielen. Das heißt bei den Damen durchaus, und bei den Herren wahrscheinlich gegen Null gehend. (Z 276-282)

Da L4 selber viele Fortbildungen für Lehrkräfte organisiert, hat er an tänzerischen Ausbildungen auch selber teilgenommen. (Z 287-288)

7.1.4.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

L4 befürchtet, dass der neue kompetenzorientierte Lehrplan von den Lehrkräften wenig angenommen werden wird, da er sehr theoretisch und nicht praxisorientiert ist. Einige Lehrpersonen werden gar nicht mitbekommen, dass es wieder was Neues gibt. Er ist der Meinung, dass die Lehrpläne immer mehr theoretischer und akademischer werden, indem immer weitere Metaebenen drauf gestülpt werden, die meisten Lehrkräfte aber noch das traditionelle Sportartenkonzept im Kopf haben und alleine mit der Aufspaltung der Sportarten in Bewegungskonzepte bereits überfordert waren. (Z 297-308)

L4 gibt an, dass er noch keine Idee hat, wie er den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz in der NOST vermitteln und überprüfen möchte. (Z 314)

7.1.4.16 Ergänzungen zum Thema

L4 hat keine weiteren Ergänzungen und meint nur, dass es ein super Thema sei.

7.1.5 Interview L5

7.1.5.1 Demographische Informationen zu L5

Der Befragte ist 38 Jahre alt und unterrichtet seit acht Jahren an einem Gymnasium. L5 hat Sportwissenschaften fertig studiert, aber das Lehramtsstudium nicht abgeschlossen. Um auf einem Gymnasium unterrichten zu dürfen, hat er nachträglich eine Ausbildung auf der BAFL abgeschlossen.

7.1.5.2 Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt

In der Kindheit betrieb L5 oft Schwimmen, Wasserspringen, Radfahren, Eislaufen, Tennis- und Fußballspielen sowie Gerätturnen. Die dominierenden Sportarten waren aber Fußball und Gerätturnen. (Z 22-24) In der Schulzeit wurde hauptsächlich Fußball gespielt, ein bisschen Geturnt und Leichtathletik betrieben und einmal im Jahr Basketball oder Volleyball gespielt. (Z 41-47) Heutzutage spielt L4 selber viel Dodgeball und Ultimate Frisbee. Er erprobt immer wieder gerne Trendsportarten. Fußball wird kaum bis gar nicht mehr gespielt, dafür werden noch immer Wasserspringen und Klippenspringen betrieben. (Z 52-55)

7.1.5.3 Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen

Das Hauptaugenmerk bei L4 liegt darauf, dass er viele Schüler auf einmal beschäftigen kann und deswegen dominieren bei ihm Spiele. Der Befragte bevorzugt Trendsportarten wie Dodgeball oder Variationen von Spielen, die nicht streng reglementiert sind und viele Freiheiten bei der Gestaltung lassen. Traditionelle Sportspiele wie Fußball und Basketball kommen auch vor, Volleyball sehr selten und Handball gar nicht. Auch andere Themen wie Turnen, Klettern, Kraft- und Koordinationseinheiten kommen im Unterricht vor, aber dominierend sind die Spiele. (Z 59-71) Dodgeball und Ultimate Frisbee bevorzugt er deswegen, weil er selbst jahrelang Ultimate Frisbee gespielt hat und zur Zeit im Dodgeballverband tätig ist. Dennoch ist es für ihn am wichtigsten, dass die Schüler Spaß am Unterricht haben. (Z 76-84)

Weniger gerne unterrichtet L5 Gerätturnen, da er sich hier unwohl fühlt, weil er die Elemente nicht mehr so gut vorzeigen kann. Einen weiteren Grund, warum er nicht so gerne turnt, sieht L5 darin, dass es beim Turnen zu vielen Stehzeiten kommt. Er sieht es einerseits der Infrastruktur geschuldet, meint aber, dass es auch an seiner Kompetenz liegen könnte, weil er zu schwach in diesem Bereich aufgestellt ist und es nicht schafft, die Einheit anders zu organisieren. Dennoch ist es für ihn wichtig, dass seine Schüler ab und zu turnen und gewisse Elemente am Barren, Reck und Boden erlernen. (Z 118-130)

Was L5 gar nicht unterrichtet, ist der Tanz. (135) Auf die Frage, welche Inhalte, die der Lehrplan für Bewegung und Sport vorsieht, bei ihm zu kurz kommen, antwortet L5:

Das Tänzerische. Das kommt bei mir definitiv zu kurz. Ich mache keinen Tanz. (Z 135)

7.1.5.4 Fortbildungen

Zu seinen präferierten Themen Dodgeball und Ultimate Frisbee hat L5 keine Fortbildungen besucht, da er selber Vorträge hält und bei Fortbildungen zu diesen Sportarten referiert. Ansonsten besucht L5 regelmäßig Fortbildungen vom VDLÖ oder die „Fit für Österreich“-Kongresse. Früher hat er auch öfter externe Trainer für Parkour eingeladen und von ihnen auch viel gelernt. (Z 89-101)

7.1.5.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften

Da L5 der einzige männliche Lehrer an der Schule ist, kann er nur Angaben zu seinen Kolleginnen machen. Sein Unterricht unterscheidet sich von dem seiner Kolleginnen dadurch, dass bei den weiblichen Lehrkräften viel getanzt wird. Zudem hat seine Schule einen Schwerpunkt für Tanzen und Schauspiel, weswegen der Fokus der Lehrerinnen auf Tanz, Yoga und Selbsterfahrung des Körpers liegt und weniger auf Spielen. (Z 105-108)

7.1.5.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

L5 meint, dass es weder bei Buben noch bei Mädchen Sportarten gibt, die sie können müssen. Viel wichtiger für ihn ist, dass die SchülerInnen Grundfähigkeiten und Fertigkeiten können sollen. Was ihm dann doch als sehr wichtig erscheint, ist, dass Buben und Mädchen Schwimmen sowie Wintersportarten wie Skifahren und Snowboarden können sollen. (Z 141-146)

L5 schreibt den Mädchen eher Tanzen, Yoga und Völkerball zu, das sind zumindest die Sportarten, bei denen die Mädchen nach seinen Erfahrungen mehr Spaß haben. Die Burschen bevorzugen mehr Ballspiele, Fitness- und actionbetonte Sportarten. (Z 155-167)

7.1.5.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

Rhythmische Einheiten kommen bei L5 selten vor. Wenn er etwas in die Richtung macht, dann sind es Koordinationsstunden wie Laufschule oder Übungen mit den Reifen und Seilspringen. Hin und wieder wird auch geklatscht und wenn L5 sehr motiviert ist, dann macht er auch Dance-Battle-Stunden. Aber was er noch nie gemacht hat, ist eine Choreographie. Der Grund dafür ist, dass Rhythmik und Tanz nicht seine Stärken sind. (Z

177-186) Musik ist ein ständiger Begleiter seiner Unterrichtseinheiten und wird als Untermalung zu fast allen Themen gespielt. (Z 190-198)

7.1.5.8 *Darstellende, tänzerische Einheiten*

L5 ist der Meinung, dass sich auch unter seinen Schülern einige Tänzer befinden, die sofort bei einer tänzerischen Einheit mitmachen würden. Obwohl er während seiner Ausbildung Jazz Dance Eins und Zwei absolviert hat, gibt er an, dass er es nicht mehr kann. Er müsste sein Wissen auffrischen, denn wenn man es nicht regelmäßig macht, dann verlernt man es und macht es dann auch nicht im Unterricht, da man sich vor den Schülern nicht blamieren möchte. Er fände es cool, wenn er besser tanzen könnte. (Z 203-208)

Klassische Tanzstunden hat L5 noch nie gemacht. Was er aber sehr wohl gemacht hat, sind Choreographien mit Springschnüren zur Musik. Und vor langer Zeit, als er noch Basics wie Sixstep und Freeses konnte, hat L5 Hip-Hop-Stunden mit seinen Schülern gemacht. (Z 216-220) L5 gibt an, dass es nicht mit jeder Klasse funktioniert hat, aber er sieht grundsätzlich, gerade in seiner Schule viel Potenzial im Tanz. (Z 224-227) Als einen Pausenfüller, nicht aber als eine richtige geplante Unterrichtseinheit, lässt L5 seine Schüler manchmal eine eigne Choreographie erstellen. Die Schüler haben wenige Minuten Zeit und präsentieren dann ihren Tanz. Er selbst zeigt jedoch den Schülern nichts vor, da er der Meinung ist, dass sie heutzutage viele Inputs aus Videos haben. Früher, als sein Wissen und Können noch frisch waren, fühlte er sich doch wohler bei tänzerischen Themen. (Z 231-239) Seine Schule ist auch bei dem Angebot „School for Dance“ dabei, bei dem externe Personen kommen und mit den Schülern ein Programm machen. (Z 248-250) Zudem kommt es auch manchmal vor, dass eine seiner Kolleginnen mit den Buben tanzt. (Z 290-292)

Also es ist jetzt nicht so, dass es in meinem Unterricht so gesehen gar kein Tanzen passiert. Aber nicht von mir gehalten. (Z 292-294)

Wenn die Kolleginnen eine tänzerische Einheit leiten, ist die Rolle von L5 meist die eines Statisten. Manchmal, wenn es der Ordnungsrahmen ermöglicht, dann tanzt er auch selber mit. (Z 308-312)

Seine Schüler reagieren auf tänzerische Einheiten, wenn sie einen Aktualitätsbezug haben, grundsätzlich sehr gut. L5 denkt auch, dass ein Tanzunterricht wie bei den Mädchen auch bei seinen Burschen funktionieren würde. (Z 243-248)

7.1.5.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

L5 meint, dass seine Schüler einen Standarttanzunterricht eher ablehnender gegenüberstehen. Ein Unterricht, der Moderndance oder Hip-Hop beinhaltet, würde von seinen Schülern auf jeden Fall positiv angenommen werden. (Z 254-258)

7.1.5.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei?

Müsste L5 jetzt sofort eine tänzerische Einheit durchführen, würde er es spontan nicht schaffen, da er keine Choreographie im Kopf hat. Eine Choreographie mit Sprungseilen würde er sich noch eher zutrauen, ansonsten müsste er sich eine längere Zeit darauf vorbereiten. (Z 264-267)

L5 gibt an, dass er jedes Jahr plant, mit seinen Schülern eine Choreographie einzustudieren und diese dann am Schulball aufzuführen. Doch bis jetzt ist er aus zeitlichen Gründen nie dazu gekommen. Er betont aber, dass er es zu 100% noch machen wird. (Z 272-279)

7.1.5.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

Für L5 ist Tanzen eine Kombination aus Kunst und Sport, die es ermöglicht, sich künstlerisch zu entfalten und sich dabei sportlich zu betätigen. Durch den Tanz werden das Selbstwertgefühl, das Selbstbewusstsein und viele Körpererfahrungen geschult und gefördert. (Z 320-326)

Aber, es ist halt für mich Kunst. Sport, Kunst. Ganz einfach so eine Kombination. Das ist einfach supergeil. Wenn man sich kreativ entfalten kann, aber dabei auch noch Sport macht und sich batteln kann. Keine Frage, das ist dann das Nonplusultra. (Z 323-326)

7.1.5.12 Innere Bilder vom Tanz

Wenn L5 an das Tanzen denkt, hat er sofort Hip-Hop im Kopf. Die Dominanz von Hip-Hop ist auch während des gesamten Interviews zu erkennen. Urbane Elemente und Jazz Dance verbindet L5 sehr stark mit dem Tanz. (Z 337-339)

7.1.5.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

In der Kindheit spielte das Tanzen bei dem Befragten gar keine Rolle. Nur an eine einzige Tanzeinheit, bei der Volkstänze getanzt wurden, kann sich L5 erinnern, ansonsten gab es keine tänzerischen Erfahrungen. (Z 349-351) In der Schule wurde auch nicht getanzt und somit konnte er auch hier keine einzige Erfahrung im tänzerischen Bereich sammeln. (Z 353-354) Privat hat L5 in der Jugend (Z 367-368) Tanzkurse besucht und Merengue, Salsa, Cha-Cha-Cha und Standardtänze gelernt. Jedoch ist er der Meinung, dass er diese Tänze nicht so gut kann. (Z 330, 340-341) Zudem hat er auch den Opernball eröffnet und organisiert jedes Jahr mindestens zwei Mal Hip-Hop-, Rap- und -Tanzbattles. (Z 330-332)

7.1.5.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

L5 berichtet, dass er sich noch an seine Aufnahmeprüfung erinnern kann. Damals gab es noch nicht das Klatschen als Prüfung, aber er musste sich für zwei Minuten improvisiert zu einer Musik bewegen. Diese Situation empfand L5 als sehr unangenehm. Er dachte, dass er ohne zu üben die Prüfungen bewältigen könnte, doch im Nachhinein meint er, dass es ihm leichter gefallen wäre, hätte er zuvor mehr Erfahrungen im Tanzen gesammelt. (Z 361-369) Auf der Universität hat er die Kurse Jazz Dance Eins und Zwei bei der Professorin M. besucht. Diese Einheiten haben ihm sehr viel Spaß gemacht und er meint, dass die Professorin es auch ganz gut gemacht hat. (Z 369-372) Auf die Frage, wie hilfreich diese Ausbildung für die Praxis war, meint L5, dass diese Ausbildung ihm für den praktischen Unterricht wenig gebracht hat. Die Einheiten waren nicht verpflichtend und auch eher locker und offen abgehalten worden. Seiner Meinung nach müsste eine universitäre Ausbildung intensiver ablaufen. Den Studierenden müsste beigebracht werden, wie man den Takt zählt, ebenso sollten die Studierenden lernen, wie man anleitet, und das auch öfter üben, denn wenn man es während der Ausbildung nie gemacht hat, stellt man sich dann in der Schule auch nicht vor die Schüler, um eine tänzerische Einheit zu leiten. (Z 377-382)

Insofern hat es mir recht wenig gebracht. Das hätte man (...) müsste man in irgendeiner Form intensivieren. Man müsste das Taktzählen lernen und, und, und solche Kleinigkeiten. Und dann eventuell auch wirklich öfters anleiten. Selbst gezwungen zu werden, das anzuleiten. Weil wenn man nur Kurse macht und nicht gezwungen wird anzuleiten, dann stellt man sich eben auch nachher nicht mehr hin und leitet an. (Z 378-382)

L5 ist der Meinung, dass Fortbildungen, bei denen er lernt, wie man sich vorbereitet und wie man anleitet, helfen würden, tänzerische Inhalte im Unterricht zu vermitteln. Er denkt, dass es sehr schwer und unwahrscheinlich ist, dass sich Lehrer vor die Klasse stellen und einen tänzerischen Unterricht anleiten, wenn sie zu wenig Routine haben. Wenn man zu wenig Erfahrungen in dem Bereich hat, dann ist die Hemmschwelle einfach zu groß. (Z 388-395)

Für Fortbildungen im Bereich Tanz hat sich L5 nie interessiert und aus Zeitmangel (Z 432) auch noch an keiner teilgenommen. (Z 417) Er denkt, dass es auch wenig Angebot zu diesem Thema gibt. (Z 400-403) L5 ist im Sommer auch immer in einem Ferienlager, wo auch jedes Jahr Hip-Hop angeboten wird. Er könnte zwar dort mitmachen, ist aber der Meinung, dass er dort nur eine Choreographie lernt, aber nicht, wie man eine erstellt und wie man diese Anleitet. Und das ist eben ein großer Unterschied. (Z 408-412) Der Befragte würde sich wünschen, dass er bei Fortbildungen ganz leichte Choreographien und Kunststücke lernt, die man ganz leicht mit seinen Schülern tanzen kann. L5 denkt, dass er am ehesten einen klassischen Tanz unterrichten könnte, aber das würde laut ihm in der Schule nicht funktionieren. (Z 421-427)

7.1.5.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

L5 meint, dass der kompetenzorientierte Lehrplan für ihn nichts Neues ist, da man auch früher auf Kompetenzen geschaut hat. Nur muss es heute eingetragen werden. Für einige Lehrer könnte es aber mehr Bewusstsein schaffen. Bis jetzt hat er sich aber nur theoretisch damit befasst, die Praxis wird ihm dann zeigen, was er davon halten soll. (Z 441-446) Auf die Frage, wie er den Fachkompetenzbereich Akrobatik, Gymnastik und Tanzen vermitteln und überprüfen möchte, meint L5, dass es schwierig werden wird und er sich mit seinen Kolleginnen absprechen wird müssen. Er selber kann dazu wenig beitragen, da er in diesem Bereich kein Experte ist. (Z 463-465)

7.1.5.16 Ergänzungen zum Thema

L5 würde es super und sehr sinnvoll finden, wenn im Unterricht mehr getanzt wird. Er bezweifelt aber, dass fertige Sportlehrer, die ihre Ausbildung auf der Schmelz gemacht haben, nach ihrer Ausbildung die nötigen Kompetenzen besitzen, um einen tänzerischen Unterricht in der Schule anleiten zu können. (Z 480-482) Die Universität muss es schaffen, den Studierenden die Wichtigkeit vom Tanzunterricht für die Schüler zu vermitteln. Des

Weitern müssen das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein gestärkt werden, dafür müssen die Studierenden fachlich, didaktisch und methodisch soweit ausgebildet sein, dass sie es sich zutrauen, das Tanzen unterrichten zu können. Nicht jede Person ist extrovertiert und selbstsicher genug, um sich zu trauen, vor die Klasse zu stellen und zu tanzen. Deswegen ist eine richtige und gezielte Ausbildung sehr wichtig. Auch das regelmäßige Beschäftigen mit dem Thema scheint für L5 ein wichtiger Punkt zu sein, denn wenn man nicht regelmäßig tanzt, dann verliert man wieder das Selbstvertrauen, macht man es noch seltener, bis man es gar nicht mehr macht. (Z 489-502)

7.1.6 Interview L6

7.1.6.1 *Demographische Informationen zu L6*

L6 ist 28 Jahre alt und befindet sich in seinem Unterrichtspraktikumsjahr. Seine Fächer sind Bewegung und Sport sowie Physik.

7.1.6.2 *Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt*

Als Kind hat L6 keinen Kontakt mit Sportarten. (Z 8-11) Erst mit 16 Jahren hat der Befragte mit Kendo angefangen. (Z 16-17) Zurzeit betreibt L6 Brasilien Jiu-Jitsu, Schwimmen, Beachvolleyball und Thaiboxen.

7.1.6.3 *Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen*

Für L6 ist es wichtig, dass seine Schüler im Unterricht ein vielfältiges Angebot an Sportarten und Inhalten vermittelt bekommen. Er ist der Meinung, dass es sehr viele Themen gibt, die die Kinder noch nicht kennen, und somit sollten sie die Möglichkeit bekommen, diese kennen zu lernen. Sein didaktisches Ziel ist es, die Kinder von dem Gedanken weg zu führen, dass der Sport nur als Leistung und als ein numerisch operationalisierter Faktor gesehen werden kann. Für L6 ist es wichtiger, soziale Aspekte, Teamwork, neue Bewegungsformen und dergleichen zu vermitteln und den Kindern einen polysportiven Zugang zum Sport zu ermöglichen, wo es nicht immer um die Leistung geht. Die Schüler sollen lernen, wie man in der realen Welt am Sport teilhaben kann, auch wenn man nicht in einem Verein oder in einer Gruppe ist. (Z 35-44) L6 ist es wichtig, dass Schüler sich nicht nur bewegen, sondern

auch selber Veränderungen an Bewegungen oder Spielen durchführen, diese reflektieren und verstehen, was sich da gerade getan hat. (Z 53-68)

Also, was ich gerne mache, ist, wenn man mit den Schülern etwas bearbeiten kann, auch (..) sprachlich und kognitiv. Im Sinne von, man sagt, man nimmt ein Spiel her und danach sagt man: „Gut, was hat jetzt funktioniert, was könnte man ändern?“ Dann probiert man es, macht eine Iteration, ändert wieder was, macht eine neue Iteration und irgendwann kommt man zu etwas, womit der Großteil der Schüler zufrieden ist und wo sie auch merken, was für Auswirkungen diese Veränderungen jetzt gehabt haben. Das kann von Regeln her sein, von den Zielen her sein. (Z 53-59)

Der Befragte gibt an, dass er weniger gerne die Themen unterrichtet, die die Schüler sowieso viel in ihrer Freizeit machen. Als ein Beispiel bringt er Fußball, das spielen die Schüler sehr gerne und viele von ihnen sind auch in einem Verein. Und L6 ist der Meinung, dass man in der Schule Themen vermitteln sollte, die die Schüler noch nicht kennen und auch selten die Möglichkeit haben, diese kennenzulernen. (Z 109-126)

7.1.6.4 Fortbildungen

Fortbildungen zu diesen Themen hat er keine besucht. (Z 74-75)

7.1.6.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften

Zur Unterscheidung zwischen seinen Inhalten zu denen seiner männlichen Kollegen kann L6 wenig sagen, da er noch zu wenige Stunden gesehen hat. Ein Lehrer scheint einen ähnlichen Unterrichtsstil zu haben wie er. Stunden von seinem Betreuungslehrer hat er noch nicht gesehen, aber gehört, dass bei ihm die Maxime die Bewegung ist. Seinem Betreuungslehrer scheint die Bewegungszeit wichtiger, selbst bei Krafttraining wird Bewegung dem Statischen vorgezogen. (Z 80-89) Auch zu den Inhalten seiner Sportkolleginnen kann er wenig sagen, ist aber der Meinung, dass sie eher das Sportartenmodell bevorzugen. Auch bei den Damen zählt die Leistung in einer Sportart mehr als die Metaebene. L6 ist der Meinung, dass an diesem Gymnasium der Leistungsgedanke generell einen sehr hohen Stellenwert hat. Die Schule nimmt an vielen Schulwettkämpfen teil und möchte auch dieses gewinnen. Ein Kollege meinte auch, dass er nur zu einem

Wettkampf fährt, wenn er weiß, dass seine Schüler dort gewinnen werden. (Z 99-105) L6 sieht gerade die im neuen kompetenzorientierten Lehrplan verlangten Inhalte wie Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz von seiner Kollegschaft als vernachlässigt und nicht erfüllt an. Die LehrerInnen konzentrieren sich zu sehr auf die Fachkompetenz, dies scheint ihrer Auffassung nach der Inhalt eines Sportunterrichts zu sein. (Z 137-143)

7.1.6.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

L6 hält überhaupt nichts von dem Gedanken, dass Mädchen oder Buben gewisse Sportarten können sollten. (Z 147-152) Wenn man die gesellschaftliche Sicht betrachtet, dann sind klassische Sportarten wie Fußball oder Kampfsport, laut L6, eher männlich konnotiert. Generell scheint der Sport von Männern dominiert zu sein, Frauen bleiben dann nur Sportarten, die es nur für Frauen gibt, oder rhythmisch dominierte Sportarten. Der Grund dafür ist laut L6 in der medialen Berichterstattung zu sehen. Männer sind in den Medien überrepräsentiert. Es ist keine Frage der erbrachten Leistung, dieser Zustand ist einfach gesellschaftlich gewachsen und somit indoktriniert. Persönlich ist L6 diesem Thema sehr aufgeschlossen, da er sich damit bei seiner Diplomprüfung auseinandergesetzt hat. Deswegen findet der Befragte, dass es keinen Unterschied, ob männlich oder weiblich, geben sollte. (Z 162-173)

7.1.6.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

Bis jetzt hat L6 noch keine rhythmische Einheit gehalten. Er plant aber das Thema Rhythmik einerseits durch das Tanzen einer Choreographie und andererseits durch das Bewegen zur Musik, in Form von Seilspringen, zu behandeln. Des Weiteren möchte er den Kindern auch vermitteln, wie sich Musik auf die Dynamik und Motivation auswirken kann. (Z 177-186) Musik setzt L6 als Untermalung ein. (Z 190-194)

7.1.6.8 Darstellende, tänzerische Einheiten

Tänzerische Einheiten findet L6 gut, hat aber bis jetzt in der Schule keine tänzerische Einheit gehalten, nur im Zuge seiner Ausbildung auf der Universität. (Z 198, 241) Der Befragte meint, dass es je nach dem, was man für einen Anspruch an sich selbst hat, bei Burschen tendenziell schwieriger umzusetzen ist als bei Mädchen. Gerade bei erstem Mal hat L6 die

Erfahrung gemacht, dass die Schüler zu Beginn dagegen sind, aber wenn man es konsequent durchzieht und es immer wieder macht, dann haben sie auch ihren Spaß dran. (Z 198-203) Warum Burschen bei darstellenden Handlungen eher schüchtern sind, sieht er dem geschuldet, dass sie wenig Erfahrungen in dem Bereich haben und anderes sozialisiert wurden als Mädchen. Mädchen sind von klein auf gewohnt, und sie werden auch von der Gesellschaft und der Schule darin unterstützt, dass sie singen, tanzen und schauspielern. Wogegen den Burschen diese darstellenden Formen von den meisten gesellschaftlichen und sozialen Schichten verwehrt werden. Da die Buben nun wenige Erfahrungen in diesem Bereich haben, fühlen sie sich darin unsicher und nicht kompetent und kompensieren die Scheue durch vehemente Gegenwehr und Ablehnung. L6 hat miterlebt, dass Mädchen der ersten Klasse zu seinen Buben aus der ersten Klasse in den Unterricht gekommen sind, um ihre Choreographie zu präsentieren. So ein Verhalten kann er sich bei den Buben nicht vorstellen, diese würden so etwas boykottieren. (Z 207-217)

7.1.6.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

Wie die Meinung seiner Schüler zum Tanzen ist, kann L6 nicht beurteilen, da er mit ihnen noch nicht getanzt hat. (Z 269) Er ist aber der Meinung, dass 2 von 3 Klassen, die er hat, dem Thema sehr wohlwollend begegnen würden. Einer 5. Klasse, die eher einen spielerischen Unterricht der auf Wettbewerb ausgerichtet ist, gewohnt ist, würde es Schwierigkeiten bereiten. (Z 278-281)

Die Meinung der Sportlehrer in Bezug auf das Tanzen mit Buben driftet laut L6 auseinander. Die jungen Kollegen würden eher positiver dem Thema gegenüberstehen. Die Altlehrer sehen es genau anders. L6 kann sich nicht vorstellen, dass diese Lehrer mit ihren Schülern tanzen oder Tanzen würden. Diese Lehrer würden eher sagen, dass es dafür in der Schule genügend weibliche Sportlehrkräfte gibt, die das auch können. (Z 313-319)

7.1.6.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei?

Müsste L6 jetzt sofort eine tänzerische Einheit machen, dann würde er Ballroom Dancing wie Walzer oder Cha-Cha-Cha anbieten. In diesen Themen kennt er sich auch und fühlt sich auch sicher darin. (Z 290-292) Was Kollegen daran hindert, in ihrem Unterricht zu tanzen, wird von L6 damit erklärt, dass er der Meinung ist, dass die Lehrer es einfach nicht können. Sie haben zu wenig bis gar keine oder sogar negative Erfahrungen gemacht. Die Lehrkräfte

haben möglicherweise auch noch nie gesehen, wie man tänzerische Einheiten mit Schülern vermittelt oder welche Möglichkeiten es noch gibt, Bewegung zur Musik im Unterricht einzubauen. (Z 297-300)

7.1.6.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

Dem Tanzen spricht L6 viele positive Eigenschaften zu, wie die Entwicklung und Förderung von Körpererfahrungen. Er müsste aber länger und genauer nachdenken, um weitere Aspekte aufzählen zu können. L6 meint aber, dass das Überschreiten der eigenen Grenzen, das Verlassen der Komfortzone gerade bei den Burschen einen großen Mehrwert hat, da die Buben im tänzerischen Bereich sonst keine Erfahrungen haben. Das Ausloten der eigenen Grenzen und Erleben von neuen Bewegungsformen und Erfahrungen darf aber nicht mit negativen Erfahrungen passieren oder ein Gefühl des Scheiterns hervorrufen. Denn dann werden die Buben es wahrscheinlich nie wieder machen; wenn sie aber positive Bekräftigung erfahren, zum Beispiel, wenn man ihnen applaudiert und so weiter, dann wird es ihnen Spaß machen. Und das ist laut L6 leicht zu erreichen. (Z 323-337)

7.1.6.12 Innere Bilder vom Tanz

Wenn L6 an das Tanzen denkt, dann denkt er an viele verschiedene Richtungen und Stile. Ballett und modernen expressiven Tanz schaut der Befragte sehr gerne, da ihn die Verbindung des Ästhetischen und Sportlichen fasziniert. Aber auch Hip-Hop und Breakdance, Paartänze und Anderes interessieren ihn. (Z 372-377)

7.1.6.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

In der Kindheit spielte Tanzen bei L6 keine Rolle. (Z 379-381) In der Schule konnte er auch keine Erfahrungen sammeln, da dort nicht getanzt wurde. Mit fünfzehn ist L6 in die Tanzschule gegangen und hat 5 Jahre dort getanzt. (Z 346, 387-388) L6 gibt an, dass ihm mit ungefähr zwanzig Jahren bewusst geworden ist, dass er gerne in einer Gruppe Choreographien tanzen würde, jedoch hat er sich nicht zugetraut, dass er es könnte. Er war der Meinung, dass er zu wenig Erfahrung im Tanzen hat und somit keine sogenannten Basics für das Tanzen besitzt. (Z 345-347, 351-356) Er hatte die Befürchtung, dass er aufgrund

seiner geringen Erfahrung und seines Könnens von keiner Gruppe aufgenommen und akzeptiert worden wäre. (Z 360-362, 366-368)

7.1.6.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

L6 belächelt seine universitäre Ausbildung und bezeichnet sie als gering, die nicht immer ernst genommen wurde. Die Professorin, bei der er Rhythmik gemacht hat, unterrichtet auch in der Schule, und er weiß, dass sie sich auf den Unterricht nicht vorbereiten muss und alles ad hoc macht. Genau so ist seine Ausbildung verlaufen, der Fokus der Ausbildung lag darauf, dass die Studierenden selber tanzen, aber nicht, dass die Studierenden lernen, wie man das Tanzen unterrichtet. (Z 393-400) Somit war die Ausbildung für die Praxis in der Schule nicht hilfreich. Welche Möglichkeiten und Methoden es gibt, das Tanzen in der Schule zu vermitteln, muss L6 nun selber recherchieren und sich selber beibringen. (Z 405-407) Während der Ausbildung mussten sich die Studierenden in Gruppen eine Choreographie überlegen und diese dann den anderen Studierenden beibringen. (Z 245-247) L6 ist jedoch der Meinung, dass es etwas anders ist, eine Choreographie vor Studierenden anzuleiten oder vor Schülern anzuleiten. (Z 255-257)

Gründe, warum Lehrer an keiner Tanzausbildung teilnehmen, sieht L6 einerseits an dem fehlenden Willen sowie an der Zeit, die eine Fortbildung in Anspruch nimmt, und andererseits darin, dass man wahrscheinlich dafür keine Entlohnung bekommt. (Z 417-419)

Als Hilfe für einen tänzerischen Unterricht würde L6 eine funktionierende Technik sehen und würde sich eine bessere Infrastruktur wünschen. (Z 429-432)

7.1.6.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

Den neuen kompetenzorientierten Lehrplan erachtet L6 als gut. Er denkt aber nicht, dass dieser umgesetzt werden wird. Dafür gäbe es noch zu viele „Altlasten“. Zudem müssten sich dann auch die Noten ändern, wenn man genau nach dem neuen Lehrplan unterrichtet und benotet. Die Noten im Sportunterricht sind bei 1,2, was ein besserer Durchschnitt als die Betragensnote, die bei 1,4 liegt, ergibt. Nach dem neuen Modell müssten dann die Noten um ein bis zwei Grad sinken, und das hält L6 für unwahrscheinlich. (Z 440-443)

L6 hat noch keine Idee, wie er den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz umsetzen möchte. (Z 448)

7.1.6.16 Ergänzungen zum Thema

L6 möchte nichts ergänzen, da er der Meinung ist, alles schon gesagt zu haben. (Z 452)

7.1.7 Interview L7

7.1.7.1 Demographische Informationen zu L7

Der Befragte ist 59 Jahre alt und unterrichtet seit 38 Jahren an einer HAK. Seine Fächer sind Geschichte und Bewegung und Sport. Geschichte hat er jedoch noch nie unterrichtet.

7.1.7.2 Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt

L7 gibt an, dass er als Kind Tennis und alle Ballsportarten gespielt hat. (Z 13) Als Jugendlicher betrieb er Tennis und Basketball. (Z 18) Derzeit geht L7 nur laufen. (Z 22)

7.1.7.3 Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen

Auf die Frage, welche Inhalte L7 im Unterricht vermittelt, antwortet er, dass er alles bis auf Gerätturnen vermittelt. (Z 26) L7 gibt an, dass er im Unterricht Leichtathletik präferiere, weil er es selber gemacht hat. (Z 30, 34) Themen, die er nicht gerne unterrichtet, gibt es nicht, da er nur das unterrichtet, was er gerne macht. (Z 55) Auf die Frage, ob es kein Thema gibt, das er weniger gerne unterrichtet, schüttelt der Befragte vehement und verneinend den Kopf. (Z 57-60)

7.1.7.4 Fortbildungen

L7 hat noch nie eine Fortbildung besucht. Das Einzige, was er gemacht hat, ist der Lehrwart in Leichtathletik. (Z 39)

7.1.7.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften

L7 kann keine Unterschiede zwischen seinem Unterricht und dem der Kollegen nennen, da er keine Ahnung hat, was diese machen. (Z 47) Auf die Frage welcher Unterschied zu seinen Sportkolleginnen besteht, antwortet L7 verwirrt, dass er das noch weniger wissen kann. (Z 51)

Bei der Frage, welche Inhalte, die der Lehrplan für Bewegung und Sport vorsieht, seiner Meinung nach bei ihm oder seinen KollegInnen zu kurz kommen könnten, bittet L7 um eine Unterbrechung des Interviews. In der Pause gibt L7 bekannt, dass er nicht weiß was im Lehrplan steht. Der Lehrer gibt an, dass er noch nie nach dem Lehrplan unterrichtet hat und ihn es auch nicht interessiert. Der Interviewpartner weiß nun nicht, was er sagen soll. Nachdem nochmal versichert wurde, dass das Interview anonym ist, es keine richtig oder falsch Antwort gibt und es wichtig ist, einfach zu sagen, was man sich denkt und welche Meinung und welche Erfahrungen man gemacht hat, gibt die Lehrkraft wieder das Einverständnis für die Weiterführung des Interviews. (Z 65-73)

Nochmals gefragt, antwortet L7, dass er den Lehrplan veraltet und als sinnlos ansieht. Man sollte einfach das machen, was den Schülern Spaß macht. (Z 79-82)

7.1.7.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

L7 ist der Meinung, dass Buben leichtathletische Bewegungen können sollten und eine allgemeine Kondition haben sollten. (Z 87) Die Frage, ob es eine Sportart gibt, die Mädchen können sollten, kann L7 nicht genau beantworten. Er ist aber der Meinung, dass tänzerische und musikalische Aspekte eher zu den Mädchen zu zählen sind und Buben damit nichts anfangen können. (Z 91-92) Als männlich konnotierte Sportarten beschreibt L7 die Ballsportarten und hier hebt er ganz besonders Fußball hervor. (Z 97, 104) Den Mädchen spricht er die Fähigkeit für Ballsportarten ab. (Z 97-100) Gymnastik würde er eher als weiblich konnotiert sehen, meint aber auch, dass er keine Ahnung hat was Damen und Sport betrifft. (Z 108)

7.1.7.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

L7 antwortet immer sehr kurz, ohne auf die Frage genauer einzugehen. Auf die Frage, wie er das Thema „Rhythmik im Unterricht“ behandelt, antwortet er:

Naja, von der Bewegung her. Und motorisch. (Z 114)

Diese Antwort ist sehr allgemein gehalten und sagt zudem nichts aus.

Musik setzt L7 bei Konditionstraining ein. (Z 118)

7.1.7.8 Darstellende, tänzerische Einheiten.

Auf die Frage, was L7 von darstellenden und tänzerischen Einheiten hält, fragt dieser ganz überrascht nach, ob sich die Frage auf Männer bezieht, um kurz darauf zu antworten, dass er davon wenig hält. (Z 120-128) L7 gibt an, dass er noch nie im Laufe seiner 38-jährigen Laufbahn einen tänzerischen Unterricht abgehalten hat. (Z 128-134)

L7 ist der Meinung, dass seine Burschen sehr verhalten auf einen tänzerischen Unterricht reagieren würden. Er gibt an, dass schon einmal versucht wurde, mit Burschen und Mädchen zu tanzen und es nicht geklappt hat. (Z 138- 139)

7.1.7.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

L7 spricht seinen Schülern jegliche Meinung zum Tanzen ab. Und wenn sie eine hätten, dann wäre es eine negative Haltung zum Tanz. (Z 144)

*Die haben keine Meinung dazu. (..) Glaube ich. Also eher ablehnend.
Glaube ich. (Z 144)*

Der Befragte gibt an, dass er nur einen männlichen Kollegen hat und dieser ganz sicher auch nicht tanzt. (Z 173)

7.1.7.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei?

Auf die Frage, wie er sich fühlen würde, wenn er sofort eine tänzerische Einheit unterrichten müsste, antwortet L7 damit, dass er meint, dass er es nicht machen muss und es auch nicht unterrichten würde. (Z 150)

Muss ich nicht. Würde ich auch nicht machen. (Z 150)

Auf die Frage, was männliche Sportlehrer daran hindert, eine tänzerische Einheit mit ihren Schülern durchzuführen, muss L7 zunächst überlegen. (Z 152-155) Auf Nachfrage antwortet L7 schließlich, dass ein Lehrer das Tanzen unterrichten wird, wenn es ihm selber Spaß macht, und wenn es dem Lehrer keinen Spaß macht, dann wird er es auch nicht unterrichten. (Z 159-160)

Die Bedenken, die L7 bei der Gestaltung und Durchführung eines tänzerischen Unterrichts mit seinen Schülern hat, sind zum Großteil die Furcht vor der Ablehnung der Schüler. Er ist der Meinung, dass Burschen, gerade in Verbindung mit Mädchen, ungern tanzen. L7 führt

diesen Gedanken darauf zurück, weil schon einmal probiert wurde und er damit eine negative Erfahrung gemacht hat. Den Grund, warum Buben ungern mit Mädchen tanzen, sieht er dem geschuldet, dass er denkt, dass Buben und Männer den Mädchen oder Frauen im Tanzen und im Rhythmischen einfach unterlegen sind. Und deswegen ist er der Meinung, dass Buben und Mädchen niemals gemeinsam miteinander tanzen werden. (Z 165-168)

7.1.7.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

Einen Mehrwert kann der Befragte nur darin erkennen, dass es Mädchen gibt, die eine tänzerische Ausbildung haben und somit anderen Schülerinnen das Tanzen beibringen können, da sie es mit mehr Begeisterung unterrichten als Lehrkräfte. (Z 178-180)

7.1.7.12 Innere Bilder vom Tanz

Da L7 nie tanzt, hat er auch keine Bilder im Kopf. (Z 190)

7.1.7.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

Auf die Frage, welche allgemeinen Erfahrungen L7 zum Tanzen hat, antwortet er zu Beginn damit, dass er keine einzige Erfahrung mit Tanzen hat. Erst auf Nachfrage berichtet L7, dass er sich erinnern kann, als Volksschulkind im Urlaub mit den Eltern in einer Disco getanzt zu haben und dass er das gerne gemacht hat. (Z 199-200) Er ist der Meinung, dass jedes Kind gerne tanzt, so wie jedes Kind sich gerne bewegt. (Z 194) Als Jugendlicher konnte L7 in der Schule keine einzige tänzerische Erfahrung sammeln. (Z 205)

7.1.7.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

Seine tänzerische Ausbildung an der Universität beschreibt L7 als etwas nicht Existentes. Zu seiner Zeit hat es für männliche Studierende keine Ausbildung für den Tanz gegeben. (Z 210, 214-215)

Doppel Null. Das hat es überhaupt nicht gegeben damals“ (Z 210)

„Null. Nur für die Mädels. Da hat es schon Rhythmus gegeben. (...) „Nein, da hat es das noch nicht gegeben. Nichts. (Z 214-215)

Auch auf die Frage, welche Fortbildungsmöglichkeiten dem Befragten hinsichtlich Tanzen zur Verfügung stehen, antwortet L7 mit einem: „Keine“ (Z 217-220) Ob es überhaupt die Möglichkeit gibt, sich als Lehrer fortzubilden, antwortet L7 damit, dass er denkt, dass es höchstwahrscheinlich schon welche gibt, er aber keine Ahnung habe. (Z 224) L7 gibt an, sich noch nie zwecks Fortbildungen erkundigt zu haben. (Z 226) Warum er keine Fortbildungen hinsichtlich Tanz besucht hat und welche Bedenken er gegenüber einer Fortbildung hat, antwortet L7 damit, dass er meint, keine Fortbildung zu benötigen. Zudem interessiert ihn das Tanzen nicht und somit wäre alles gesagt. (Z 235-236)

Naja, da ich es meiner Meinung nach nicht brauche, mich es auch nicht interessiert. Fällt das Ganze flach. (Z 235-236)

7.1.7.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

Vom neuen kompetenzorientierten Lehrplan hält L7 überhaupt nichts. Schon alleine die Bezeichnung ist für ihn eine Farce. (Z 240) Wie er den in der NOST geforderten Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanzen, vermitteln und überprüfen will, kann L7 nicht beantworten, da er nicht weiß was die NOST ist. Er kennt sowas nicht und weiß auch nichts darüber. (Z 246)

7.1.7.16 Ergänzungen zum Thema

Zum Thema Tanzen möchte L7 nichts ergänzen, da er sich darin zu wenig auskennt. Der Befragte möchte aber anmerken, dass er von den ständigen Änderungen im Lehrplan nichts hält, schon gar nicht von den Kompetenzen. Seiner Meinung nach geht es im Unterricht nur noch darum, dass sich die Kinder nicht gegenseitig erschlagen. Dass Kinder irgendwelche Kompetenzen lernen sollen, wie zum Beispiel, wie man Turngeräte aufbaut oder wie man richtiges Dehnen anleitet, ist nicht notwendig und zudem nicht die Aufgabe der Schüler, sondern die des Lehrers. (Z 252-257)

7.1.8 Interview L8

7.1.8.1 *Demographische Informationen zu L8*

L8 ist 38 Jahre alt, er unterrichtet seit 5 Jahren an einer Mittelschule, bei der ein Oberstufenrealgymnasium angehängt ist. Zudem gibt L8 an, dass er seit 4 Jahren auch am ISW unterrichtet.

7.1.8.2 *Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt*

Als Kind hat L8 quer durch die Bank verschiedene Sportarten wie Boden und Gerätturnen, Leichtathletik, Fußball, Basketball und Ausdauerlauf betrieben. (Z 13-14) Als Jugendlicher hat L8 noch ein bisschen geturnt, aber viel mehr Leichtathletik gemacht und später dann hauptsächlich Volleyball gespielt. (Z 19-20) Zurzeit geht L8 gerne Skifahren, Skitouren, spielt ab und zu Fußball, Volleyball und Beachvolleyball wird öfter gespielt und Bouldern, Klettern und Gerätturnen interessieren ihn auch. (Z 24-30)

7.1.8.3 *Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen*

Der Befragte gibt an, dass er die Inhalte vermittelt, die der Lehrplan vorschreibt, muss dann aber selber lachen und verneint die zuvor getätigte Aussage. L8 versucht seinen Unterricht sehr breit und vielfältig aufzustellen. Obwohl ihm die sportmotorische Ausbildung wichtig ist, setzt er seinen Schwerpunkt, gerade in der Unterstufe, auf soziale Aspekte. Teamfähigkeit, Fairplay sind ihm wichtig, Leistung weniger. Da es für ihn wichtig ist, Kinder zum Sport zu motivieren, gibt L8 an, dass er ein großes Spektrum an Sportarten anbietet. Er möchte, dass für jeden Schüler etwas dabei ist. (Z 34-41) L8 präferiert im Unterricht Ballspiele. Hier zieht er kleine Spiele den großen Sportspielen vor. (Z 46) Themen, die L8 weniger gerne unterrichtet, sind die, wo er sich weniger auskennt. (Z 82) Er hat den Anspruch an sich selbst, dass er schon ein bisschen vorzeigen kann und wenn dem nicht so ist, dann kommen diese Themen seltener vor. (Z 87-91) Als ein Beispiel nennt er hier das Tanzen. (Z 82-83)

7.1.8.4 Fortbildungen

L8 hat Fortbildungen zu Mental skills im Sportunterricht, Parkour usw. gemacht, an die er sich jetzt aber nicht erinnern kann. (Z 55-59)

7.1.8.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften

L8 kann nur geringe Unterschiede in der Themensetzung zu seinen Kollegen erkennen. Er ist der Meinung, dass sie ein gut eingespieltes Team sind, wo jeder seinen Schwerpunkt hat; zudem tauschen sie sich über neue Inhalte und Ideen aus. (Z 63-67) Der wesentliche Unterschied zu seinen Sportkolleginnen besteht darin, dass diese mehr tanzen und auch Sportarten wie Yoga unterrichten. Ansonsten ist der Unterricht sehr ähnlich, vor allem, da sie oft gemeinsam koedukativ unterrichten. (Z 72-78) Als einziger Punkt, der bei seinen KollegInnen zu kurz kommen könnte, meint L8, dass es die Methodenkompetenz sein könnte. Jedoch fühlt er sich bei der Frage, welche Inhalte, die der Lehrplan für Bewegung und Sport vorsieht, seiner Meinung nach bei seinen KollegInnen zu kurz kommen, etwas überfragt, da er schon lange nicht mehr in der Oberstufe unterrichtet hat. In der Unterstufe kommt laut L8 nicht viel zu kurz. (Z 96-99)

7.1.8.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

L8 ist der Meinung, dass Buben Grundbasics im Bodenturnen wie die Rolle, Handstand etc. beherrschen sollten, auch wenn dieses Können im weiteren Leben der Kinder vielleicht keine weitere Bedeutung spielen wird. Spielerische Fähigkeiten wie Teamfähigkeit sind ihm ebenfalls wichtig. Ein weiterer Aspekt den Buben können bzw. haben sollten, ist die Anstrengungsbereitschaft, etwas Neues zu erlernen, auch wenn man es nicht kann und es nicht so gerne macht, sollte man es trotzdem ausprobieren. (Z 103-109)

Rhythmische Sportgymnastik ist für L8 klar weiblich konnotiert. Welche Sportarten männlich konnotiert sind, kann L8 schwer sagen. Er ist der Meinung, dass es Sportarten gibt, die beide Geschlechter gerne machen. (Z 113-118)

Eher männliche Sportart? Ist schwer zu sagen. Weil ich finde, dass auch American Football, wenn man es, also dieses Flagfootball spielt, genauso was für Mädels ist. Und wenn wir koedukativ unterrichten, da mache ich zum Beispiel auch Raufspiele, wo die Mädels mal unter sich sind und einen

Spaß dran haben und sogar in der Unterstufe es fordern, mit den Jungs es auch mal auszuprobieren. Da würde ich gar keine klare Grenze ziehen.
(Z 113-118)

Tanzen hingegen würde er auch mehr zu den weiblichen Sportarten zählen, da er der Meinung ist, dass Buben nicht so gerne tanzen. L8 sagt aber gleichzeitig aus, dass es beim Tanzen auch vereinzelt Buben gibt, die das gerne machen und ausprobieren wollen. (Z 118-120) Erst als der Interviewer klarstellt:

Also, gibt es keine typische männliche oder weibliche Sportart, also, was so konnotiert ist? (Z 122-123)

antwortet L8:

In meinen Augen nicht. Nein. (Z 126)

7.1.8.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

Auf die Frage, in welcher Form L8 das Thema Rhythmik in seinen Unterricht einbringt, antwortet der Befragte, dass wenn es sich um Rhythmisierungsfähigkeit handelt, er dieses Thema schon mache. Wenn es sich aber um den tänzerischen Bereich handelt, dann macht er leider wenig. (Z 131-132) Die Rhythmisierungsfähigkeit behandelt er in Form von koordinativen Übungen mit der Koordinationsleiter. Schüler geben Bewegung und Rhythmus vor und andere machen es nach, auch Klatschen wird dabei eingebaut. Manchmal denken sich die Schüler mit Hilfe von Spielgeräten eine Choreographie aus und zeigen es dann den anderen Schülern. (Z 137-142) Musik wird bei L8 so oft wie möglich im Unterricht zur Motivation eingesetzt. (Z 146, 150-152)

7.1.8.8 Darstellende, tänzerische Einheiten

Prinzipiell findet L8 tänzerische und darstellende Einheiten super. Er ist aber der Meinung, dass er in diesem Bereich nicht gut aufgestellt ist. L8 versucht immer in dem Bereich, wo er Defizite hat, eine Fortbildung zu machen, jedoch hat sich für den Tanz noch keine ergeben. (Z 160-162) Wirklich tänzerische Unterrichtseinheiten kommen bei L8 nicht vor (Z 173). Genaue Angaben oder Beschreibungen zu seinem tänzerischen Unterricht kann er nicht geben. L8 verwendet dabei häufig das Wort „irgendwie“. (Z 171-173)

Ja. (...) Irgendwelche Basicschritte. Irgendwelche Übungen, wo halt Spielgeräte dabei sind und wo man einfach mit dem Rhythmus irgendwie was. (...) Wo eine Vorgabe ist und man dem Rhythmus folgen kann. (Z 171-173)

Den Grund, warum er keine tänzerischen Einheiten macht, sieht L8 darin begründet, dass sie oft einen koedukativen Unterricht haben und wenn die Gruppe geteilt wird, übernimmt die weibliche Kollegin den tänzerischen Part und er macht ein anderes Programm. Diese Tatsache findet L8 schade. (Z 173-177) Wenn aber L8 etwas in der Richtung Tanz macht, dann fühlt er sich nicht so frei wie bei anderen Sportarten. Dies ist dem geschuldet, dass das Tanzen nicht die Stärke des Befragten ist. (Z 182-184) L8 gibt jedoch an, dass seine Schüler solche Einheiten sehr positiv aufnehmen, wenn sie merken, dass ihr Lehrer selber daran Spaß hat und sie damit animiert. (Z 188-190)

7.1.8.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

L8 ist der Meinung, dass der Großteil seiner Schüler dem Tanzen eher negativ gegenübersteht. Auch wenn es einige Mädchen gibt, die nicht so gerne tanzen, denkt L8, dass der Tanz doch etwas für die Mädchen und weniger für die Buben ist. Den Grund dafür sieht L8 in den Klischees und Stereotypen, die mit dem Tanzen in Verbindung gebracht werden. (Z 194-197)

Würde L8 eine tänzerische Einheit gut planen und vorbereiten, so ist er der Meinung, dass er sehr wohl Buben und Mädchen erreichen wird können. Ihm ist bewusst, dass es ein paar Schüler geben wird, denen das Tanzen nicht gefallen wird. Doch diese Situation gibt es in jeder Sportart und für L8 ist es wichtiger, dass die Schüler verschiedene Sachen und Sportarten kennen lernen und ausprobieren. (Z 222-225)

L8 schätzt seine männlichen Sportkollegen so ein, dass diese ebenfalls wenig und selten tänzerische Inhalte im Sportunterricht vermitteln. Als Grund gibt L8 das fehlende Eigenkönnen an. (Z 229-231)

7.1.8.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei?

Müsste L8 spontan und sofort eine tänzerische Einheit halten, würde es ihm nicht leichtfallen. Ohne Vorbereitung fällt es ihm schwer, das Tanzen zu unterrichten. (Z 202-

203) Die Unsicherheit und die Schwierigkeit in sich zu gehen, die eigenen Gedanken, Gefühle und dergleichen zu präsentieren, sind für L8 Gründe, warum Lehrer selten den Tanz unterrichten. Aber grundsätzlich ist L8 der Meinung, dass es eigentlich nichts gibt, was einen Lehrer daran hindern könnte, einen tänzerischen Unterricht zu gestalten. Männliche Sportlehrkräfte müssen es einfach machen. Er selber macht es nicht, weil er sich in diesem Bereich unsicher fühlt und er weniger Erfahrung hat als in anderen Sportbereichen, wo er aus dem Stegreif eine Stunde gestalten kann. Um eine tänzerische Einheit halten zu können, müsste L8 sich mehr vorbereiten und selber mehr üben. (Z 211-217) Das fehlende Eigenkönnen ist für L8 ein Grund, warum Lehrer den Tanz nicht unterrichten. (Z 229-231)

7.1.8.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

L8 sieht für die Schüler viele positive Effekte, die durch einen Tanzunterricht resultieren können. Kinder können in einem tänzerischen Unterricht aus sich heraus gehen, sich frei bewegen und dadurch die Körperwahrnehmung und das Rhythmusgefühl schulen und verbessern. Dies hat wiederum einen positiven Einfluss auf das Selbstbewusstsein. Ein tänzerischer Unterricht ist etwas ganz anders, was sie sonst erleben und deswegen ist L8 der Meinung, dass er öfter mit seinen Schülern tanzen sollte. (Z 235-240)

7.1.8.12 Innere Bilder vom Tanz

Der Befragte verbindet den Tanz am ehesten mit der Freizeit. Danach kommen ihm Gedanken über Videos seiner Kolleginnen, wie sie mit ihren Klassen tanzen. (Z 249-252)

7.1.8.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

L8 beschreibt seine Kindheit als typisch für Buben. Er gibt an, dass er lieber Fußball gespielt und nicht viel getanzt hat. Nach kurzer Bedenkzeit relativiert er jedoch diesen Gedanken und gibt an, dass er mit Freunden gerne Bands nachgemacht hat und sie dabei getanzt haben. (Z 259-262) In der Schulzeit konnte L8 keine Erfahrungen im Tanz sammeln, da sie im Unterricht niemals tänzerische Inhalte durchgenommen haben. (Z 267-268) Der Befragte gibt an, dass er einen Tanzkurs gemacht hat. Ansonsten tanzt L8 nur beim Fortgehen. (Z 244-245)

7.1.8.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

Schon bei der Aufnahmeprüfung für das Sportstudium hat L8 gemerkt, dass männliche Anwärter bei der rhythmischen, tänzerischen Prüfung es nicht so leicht hatten. Aus sich herauszugehen und einfach zu tanzen, fällt männlichen Studierenden schwerer als weiblichen. Während der Ausbildung fiel das Aus-sich-herausgehen dann leichter, da es die ganze Gruppe machen musste. L8 gibt an, dass ihm viele verschiedene Inhalte vermittelt wurden, jedoch von allem lediglich ein kleiner Einblick. Seiner Meinung nach muss man noch mehr üben, auch selber in der Freizeit, damit man sicherer wird und sich traut vor die Klasse zu stellen und mit den SchülerInnen zu tanzen. (Z 273-281) L8 ist der Meinung, dass die Ausbildung grundsätzlich schon hilfreich und vielseitig (Z 294-295) war, doch wenn man es als Lehrer nicht macht, dann vergisst man alles. Zudem braucht man viel Zeit für das Tanzen, sowohl für das Planen als auch zum Selberüben. (Z 285-289)

Für L8 ist es wichtig, dass man als Lehrer sehr vielseitig ist, er denkt aber auch, dass man nicht alles können kann. Hilfreich wären für L8 Fortbildungen, die aktuelle Themen und Musik behandeln. (Z 303-307) Bis jetzt hat L8 wegen Zeitmangel noch an keiner tänzerischen Fortbildung teilgenommen. (Z 318, 326-327)

7.1.8.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

Den neuen kompetenzorientierten Lehrplan findet L8 von den Ansätzen sehr gut, jedoch ist er der Meinung, dass der Plan oft nicht praxisnah ist und in der Realität nicht dementsprechend umgesetzt werden kann, da es zu viele Anforderungen gibt und das Ganze zu groß aufgepumpt ist. Er ist auch der Meinung, dass man nicht alle Bildungsstandards und Kompetenzen der Schule auferlegen sollte, sondern auch die Gesellschaft gefordert ist, ihren Beitrag bei der Erziehung der Kinder zu leisten. (Z 331-337)

Die Idee an sich ist gut. Aber (..) es kommt halt viel darauf an, was der eine oder jeder selbst damit macht. (Z 336-337)

Wie L8 den Fachkompetenzbereich Tanz vermitteln möchte, kann er nicht sagen. Überprüfen würde der Befragte es in der Hinsicht, dass Schüler sich eine Choreographie überlegen sollen, diese ihm zeigen und dann die Schritte benennen können. (Z 366-369)

7.1.8.16 Ergänzungen zum Thema

L8 möchte ergänzen, dass man eine tänzerische Einheit unbedingt ausprobieren soll. Man muss den Kindern unbedingt die Möglichkeit geben, diese Erfahrungen zu machen, da sie gerade beim Tanzen sehr kreativ sein können. Man müsste es einfach nur tun. (Z 374-376)

7.1.9 Interview L9

7.1.9.1 Demographische Informationen zu L9

Der Befragte ist 31 Jahre alt und unterrichtet seit acht Jahren an einem Gymnasium. Seine Fächer sind Spanisch und Bewegung und Sport.

7.1.9.2 Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt

L9 hat von fünf bis elf Jahren Fußball gespielt, danach ist er zur Leichtathletik gewechselt, wo er dann auch geblieben ist. (Z 13-15, 20) Jetzt ist L8 in einem Schwimmverein, er geht ins Fitnessstudio und trainiert für einen Halbmarathon. (Z 24-25)

7.1.9.3 Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden sollen

Für L8 ist es besonders wichtig, soziale Themen- wie Fair Play, der Umgang miteinander, der Umgang mit Sieg oder Niederlage in seinen Unterricht einzubauen. (Z 29-32) Da sein Fach Bewegung und Sport und nicht Bewegung und Fußball heißt, möchte L8 seinen Schülern einen vielfältigen polysportiven Unterricht bieten und spielt maximal nur einmal im Jahr mit seinen Schülern Fußball. Boden und Gerätturnen, Leichtathletik, allgemeine konditionelle und koordinative Aspekte sowie sämtliche anderen Sportarten, die die Kinder noch nicht kennen und die von der Gegebenheit möglich sind, versucht L9 in seinem Unterricht abzudecken. (Z 41-48) Handball ist etwas, was L9 ungern unterrichtet, da er der Meinung ist, dass er sich in diesem Bereich weniger gut auskennt als andere KollegInnen. Und da sie in der Schule einen Kollegen haben, der sich im Handball sehr gut auskennt, überlässt L9 dieses Thema gerne seinem Kollegen. (Z 82-86)

7.1.9.4 Fortbildungen

Fortbildungen an der Pädagogischen Hochschule (PH) wurden von L8 nur in seinem Zweitfach Spanisch besucht. In Sport versucht L8 durch private Weiterbildung mittels Lesen von Fachliteratur am Puls der Zeit zu bleiben. (Z 52-57)

7.1.9.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften

L9 sieht sich als typischen Bodywork-Professor. Seine Schüler lernen von der ersten Klasse Unterstufe an, kräftigende Übungen mit dem eigenen Körpergewicht sowie mit Geräten und Gewichten auszuführen. Einen spezialisierten Kräftigungsunterricht macht nur er mit den Schülern. (Z 61-67) Bei den weiblichen Kolleginnen gibt es Personen, die ebenfalls auf den Kräftigungsbereich fokussiert sind, andere finden es wichtig, dass Mädchen Ballspiele können müssen, was L9 ein wenig hinterfragt. Den größten Unterschied zwischen seinem Unterricht und dem seiner Kolleginnen, sieht L9 darin, dass die weiblichen Sportlehrkräfte viel mehr Tanzen als er es macht. Für L9 ist es wichtig, dass seine Schüler tänzerische Bewegungshandlungen erleben, aber er tanzt nicht in dem Ausmaß, wie es seine Kolleginnen praktizieren. Zudem kommen bei ihm keine Elemente wie Yoga vor. (Z 71-78)

Also, mir ist es schon wichtig, dass meine Schüler mal im Unterricht tanzen. Aber ich mache es meistens mit einem Block abgehackt, wobei die Mädels viel, viel mehr im Unterricht tanzen oder halt vielleicht auch Yoga. Das ist so was, das mache ich mit meinen Schülern eigentlich so gut wie nie. (Z 75-78)

Unter seinen männlichen Kollegen ist L9 der Einzige, der rhythmische und gestaltende Bewegungshandlungen mit Buben unterrichtet. (Z 91-92)

7.1.9.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten

Der Befragte gibt an, dass an seiner Schule die ballsportorientierten Bewegungshandlungen klar zu den Buben gezählt und gestaltende Bewegungshandlungen den Mädchen zugesprochen werden. (Z 105-106) Für L9 ist es wichtig, dass seine Schüler ein gutes Körpergefühl entwickeln, und da seiner Meinung nach die Buben in seiner Schule selten im Boden und Gerätturnen trainiert werden, findet er, dass das Boden und Gerätturnen etwas ist, was Buben können sollten. Da auch hier eine Körperkräftigung stattfindet. (Z 96-100)

7.1.9.7 Rhythmik und Musik im Unterricht

L9 gibt an, dass er rhythmische Inhalte sehr oft in seinem Unterricht vermittelt. Da er selber sehr gerne tanzt und auch ein gutes Taktgefühl besitzt, versucht er das auch seinen Schülern zu vermitteln und weiter zu geben. In seiner Schule kommt es auch oft vor, dass eine Kollegin den Burschen Ballsportarten beibringt und er dafür mit den Mädchen tanzt. (Z 111-112)

Also, wir tauschen auch sehr oft bei uns im Unterricht, dass quasi eine Lehrerin die Jungs in Ballsportarten unterrichtet und ich dafür die Mädels beim Tanzen. Damit wird halt quasi diese Geschlechterrolle vertauscht, um eben aufzeigen zu können, dass man auch als Mann tanzen kann. (Z 112-115)

Musik wird bei L9 sehr oft im Unterricht gespielt. Einmal die Woche steht eine Work-out-Stunde am Programm und da ist Musik immer dabei. Hierbei achtet L9 darauf, dass die Schüler den Takt lernen, er selber zählt immer die Schläge mit, damit die Schüler wissen, wann ihr Einsatz kommt. (Z 119-122) Grundsätzlich sind Themen wie Bewegung zur Musik, Erlernen des Taktgefühls und räumliche Wahrnehmung und Bewegung im Raum zur Musik öfter in der Jahresplanung vertreten. (Z 131-134)

7.1.9.8 Darstellende, tänzerische Einheiten

L9 findet darstellende, tänzerische Einheiten sowohl für Buben als auch für Mädchen oder in einer koedukativen Form super. (Z 126-127) Wie schon oben beschrieben, sind tänzerische Elemente öfter Thema seiner Einheiten. Eine echte Tanzstunde macht L9 effektiv einmal im Jahr. (Z 133-134) L9 beschreibt, dass er am Tag vor dem Interview erst eine koedukative Stunde mit einer fünften Klasse gehalten und ihnen zu Beginn die Grundschrte von Bachata gezeigt hat. Zum Ende der Einheit wurden Paare gebildet und sogar Damendrehungen vollzogen. Am Ende der Stunde kam sogar ein Schüler auf ihn zu und bat um eine baldige Wiederholung dieser Stunde. (Z 139-144, 160)

Wenn L9 tänzerische Einheiten leitet, gibt er immer hundert Prozent und fühlt sich dabei sehr wohl und sicher. Bei seinen Schülern kommen dies Stunden immer sehr gut an. Auch

das Aufzeigen und Aufbrechen von Geschlechterrollen wird von der SchülerInnenseite sehr gut aufgenommen. (Z 155-159)

7.1.9.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen

Zu Beginn einer tänzerischen Einheit ist es den Schülern sehr oft peinlich und es kommen Fragen, ob mit oder ohne Mädchen getanzt wird. Denn wenn L9 einen koedukativen Unterricht macht, dann ist es für die Buben noch peinlicher und der Unterricht wird von seinen Schülern weniger ernst genommen und teilweise wird versucht diesen zu boykottieren. Doch je länger der Unterricht dauert und je übertriebener und engagierter L9 die Bewegungen ausführt, desto engagierter und motivierter sind dann auch die Schüler. (Z 164-170)

*Aber umso länger diese Sunde dauert und umso mehr ich mich da unter
Anführungszeichen zum Trotteln mache vor ihm und vortanze. Umso
lustiger finden sie es und umso motivierter sind sie dabei mitzumachen. (Z
168-170)*

Die weiblichen Kollegen sind dem Tanz definitiv nicht abgeneigt und viele von ihnen tanzen auch im Unterricht. Die männlichen Kollegen fragen immer L9, ob er nicht mit deren Buben tanzen kann. (Z 201-203)

7.1.9.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei?

L9 ist der Meinung, dass das fehlende Rhythmusgefühl, die Unsicherheit beim Finden des Taktes, der Selbstzweifel, ob man es wirklich anleiten kann, und der fehlende Mut sich über das Thema Tanz drüber zu trauen, ausschlaggebende Gründe sind, warum männliche Sportlehrer einen tänzerischen Unterricht meiden. (Z 180-182) Auch die Angst vor den Schülern zu versagen, auf Fragen keine Antwort parat zu haben und dergleichen, sind Faktoren, die männliche Lehrer daran hindern, rhythmische und darstellende Einheiten zu halten. Fehler machen und nicht auf alles eine Antwort zu haben ist jedoch menschlich. (Z 190-193) Die Schwierigkeit bei Paartänzen beide Schrittkombinationen können zu müssen und schnell vom männlichen Schritt zum weiblichen umdenken zu können, fällt seiner Meinung nach vielen Frauen und Männern schwer und ist ebenfalls ein Grund, warum Paartänze selten Inhalt eines Unterrichtes sind. (Z 180-185, 193-197)

7.1.9.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert

Ein großer Mehrwert, der aus dem Tanzen resultiert, ist das Verbessern des Körpergefühls. Sich zur Musik zu bewegen, aus sich heraus zu gehen, den Rhythmus und die Musik zu spüren und zu verstehen und sich mit allen Körperteilen und Extremitäten auszudrücken, sind Vorteile, die durch einen tänzerischen Unterricht resultieren. (Z 207-210)

7.1.9.12 Innere Bilder vom Tanz

Wenn der Befragte an den Tanz denkt, unterscheidet er zwischen Standardtanz und Lateintanz. Lateintanz wird von ihm bevorzugt, da diese Tänze mehr Leidenschaft ausstrahlen. Und L9 verbindet Leidenschaft und Kraft mit Tanz. (Z 223-226)

7.1.9.13 Persönliche Erfahrung im Tanz

In der Kindheit und in der Schule konnte der Befragte keine Erfahrungen im Tanzen sammeln. (Z 230, 235-236) L9 hat die ersten Tanzerfahrungen erst mit siebzehn Jahren in der Tanzschule gemacht, wo er bis zur Auszeichnung Goldstar tanzte. Der Befragte gibt selber an, dass er relativ wenig Vorerfahrungen im Tanzen hatte, doch da er ein gutes Taktgefühl besitzt, fällt es ihm leicht, sich tänzerische Choreographien zu merken und nachzumachen. (Z 214-219)

7.1.9.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen

L9 hat während seiner universitären Ausbildung zwei Übungen zu rhythmischen und gestaltenden Bewegungshandlungen absolviert und ebenfalls ein Wahlfach mit dem Thema Standardtanz und Lateintanz besucht. (Z 241-243) Der Befragte ist der Meinung, dass auf der Universität pädagogische, methodische und didaktische Konzepte, wie man Kindern und Schülern Tanzen vermitteln kann, viel zu kurz kommen. Die Ausbildung sei auch praxisfern, da man nicht lernt, wie man tänzerische Einheiten mit über fünfundzwanzig Schülern plant und gestaltet. (Z 248-258) Der Befragte würde sich wünschen, dass in der Ausbildung vermehrt Basics beigebracht werden sollen. Den Studierenden muss vermittelt werden, dass Tanz nicht gleich Paartanz ist, sondern die Bewegung zur Musik. Einfache Methodiken, die jederzeit in jeder Schulstufe abgerufen werden können, würden dazu

beitragen, dass sich Lehrer leichter über das Thema „Tanzen im Sportunterricht“ trauen. (Z 265-278)

Ich glaube, es geht einfach um die Basics. Viele denken sich, wenn man das Wort „Tanzen“ hört, geht es dann um diesen typischen Paartanz. Also, wo man sich so denkt, ja also da tanzen jetzt zwei so einen Walzer oder einen Quickstepp oder die tanzen jetzt einen Tango oder einen Samba. Aber das ist ja nicht alleine Tanzen. Es ist im Endeffekt Tanzen, wenn ich jetzt dem Schüler sage, jeder steigt mal nur mit Links vor und mit Recht zurück und jeder Klatscht im Takt. Oder läuft zur Musik und ich glaube, wenn ich das wirklich auch so auf der Uni aufbereiten würde. Das ich sage: „Ok wir machen jetzt eine Stunde nur zur (...) Bewegung im Raum zur Musik. Wir machen eine Stunde nur einfache Schrittkombinationen um unterschiedliche Tanzrichtungen oder auch eben Beats per Minute.“ Wo ich auch natürlich auch sehr schön damit spielen kann. Dass das es dem Studenten näherbringt, damit der sich dann auch leichter drüber traut. Natürlich, wenn ich nur Tanzen höre und ich muss eine Stunde zu Tanzen machen, wenn man irgendwie keine Vorerfahrungen hat, dann denkt man sich, na gut, dann muss ich halt einen Boogie tanzen. Und einen Boogie bekommt noch jeder hin. Aber Boogie ist weit von dem entfernt, von dem was ich eigentlich in der Schule machen kann. (Z 265-278)

Da gerade bei den männlichen Studierenden ein großer Nachholbedarf und eine Skepsis gegenüber dem Tanz zu finden ist, wäre es laut L9 angebracht, dass die Universität gerade für Männer zusätzliche verpflichtende Kurse anbietet, wo der Schwerpunkt auf die Basics, sprich Bewegen zur Musik, gelegt wird. Die Studierenden würden zu dem beruflichen Mehrwert auch persönlich profitieren, da jede Frau sich freut, wenn ein Mann tanzen kann. Gerade in der heutigen Zeit, wo Geschlechterrollen hinterfragt und aufgebrochen werden, wo hinterfragt wird, was typisch männlich oder weiblich ist, ist es ganz wichtig, dass man als männlicher Sportlehrer Tanzen unterrichtet und Schüler tanzen lernen. (Z 283-295)

Spezielle tänzerische Fortbildungen, die für die Schule gedacht sind wurden von L9 noch nicht besucht. (Z 229-300) Warum männliche Sportlehrer selten tänzerische Fortbildungen an der PH besuchen, sieht L9 darin geschuldet, dass viele Kollegen sich denken, dass diese

Kurse hauptsächlich von Frauen besucht seien und somit auch für Frauen ausgelegt sind. (Z 309-311)

7.1.9.15 Kompetenzorientierter Lehrplan

Der neue kompetenzorientierte Lehrplan wird als eine gute Idee erachtet, ob es dadurch eine Verbesserung geben wird, wird sich erst mit der Zeit zeigen. (Z 315-317) Den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz würde L9 dahingehend abprüfen, indem seine Schüler zeigen, wie sie sich zur Musik bewegen können, auch mit Handgeräten, und dass sie auch eine Einheit mit Musik mit den Mitschülern durchführen können. (Z 322-334)

7.1.9.16 Ergänzungen zum Thema

L9 empfiehlt jedem Lehrer, sich über das Thema Tanz drüber zu trauen, man muss es einfach probieren, da es laut seinen Erfahrungen die männlichen Schüler auch interessiert. Das Klischeebild, dass männliche Schüler nur das Fußballspielen oder andere Ballspiele können, muss aufgebrochen werden und die Lehrer sollten auch versteckte Talente der Schüler fördern. (Z 339-345)

Die Schüler haben ja auch Interesse. Es gefällt ihnen ja. Und anstatt sich eher auf dieses typische Klischeebild hinzuwirken, indem ich sage: „Okay, die Burschen spielen halt gerne Fußball und die wollen halt gerne Ballsportarten machen.“ Sollte man eher als Schatzgräber arbeiten und die verdeckten Talente mancher Schüler im tänzerischen Bereich herausheben. (Z 341-345)

7.2 Vergleichende Auswertung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Interviews miteinander verglichen, die für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind.

7.2.1 Demographische Informationen

Tab. 6: Information zu Lehrern

Lehrer	Alter	Schultyp	Unterrichtende Fächer
L1	48	AHS	Bewegung und Sport (BSPK), Geographie und Wirtschaftskunde (GWK)
L2	31	AHS	BSPK, Informatik (INF)
L3	36	AHS	BSPK, GWK
L4	51	AHS	BSPK, GWK
L5	38	AHS	BSPK
L6	28	AHS	BSPK, Physik (PH)
L7	59	Handels Akademie (HAK)	BSPK
L8	38	Neu Mittelschule (NMS) und Oberstufenrealgymnasium	BSPK
L9	31	AHS	BSPK, Spanisch (SP)

Quelle: Eigene Tabelle

Alle befragten Lehrer sind männlich und unterrichten an Wiener Schulen.

7.2.2 Sportliche Erfahrungen und Aktivitäten in der Kindheit, Jugend und jetzt – Dominanz der Ballsportarten

Die Befragten haben in ihrer Kindheit unterschiedlichste Sportarten betrieben, dabei ist auffällig, dass Ballsportarten dominieren und keiner von den Lehrern in der Kindheit oder Jugend getanzt hat.

Die Dominanz der Sportarten mit Bällen, Körpereinsatz und Wettkampfcharakter deuten darauf hin, dass die Befragten eine klassische „männliche“ Sozialisation im und durch den Sport erfahren haben. Ästhetische und darstellende Sportarten mit musikalischem Bezug waren in ihrer Kindheit und Jugend kein Thema. Diese Erfahrungen und Nichterfahrungen sind prägend und beeinflussen das Handeln der Sportlehrkräfte.

7.2.3 Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden – theoretisch vielseitig, praktisch das, was man kann und kennt

Für viele Lehrer (L1, L3, L4, L6, L8, L9) ist ein vielseitiger Unterricht wichtig, die Schüler sollen Grundfähigkeiten und Grundfertigkeiten erlernen und verbessern, dabei fallen immer wieder Begriffe wie Gerätturnen und Ballspiele, die als wichtig erachtet werden (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L8, L9). L7 ist die einzige Person, die angibt, alles außer Gerätturnen zu unterrichten. Die Lehrer L3, L4, geben sogar an, dass sie alle Inhalte vermitteln, die der Lehrplan vorgibt. Soziale Aspekte, Fairplay sind Inhalte, die für L6, L8 und L9 besonders wichtig sind. Die meisten Lehrer (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L8, L9) geben an, dass sie gerne das unterrichten, was sie selber gut können und wo sie sich sicher fühlen. Wenn sie der Meinung sind, dass sie in einem Bereich weniger kompetent sind, dann wird dies auch weniger gerne unterrichtet. L7 unterrichtet grundsätzlich nur das, was ihm gefällt. L4 und L5 geben als einzige an, dass sie leider keinen Tanz unterrichten, da sie sich hier nicht für kompetent genug erachten.

Die Unterrichtsgestaltung wird sehr stark von den persönlichen Vorlieben und Kenntnissen der Sportlehrer bestimmt. Ein vielseitiger Unterricht der die Inhalte des Lehrplans abdeckt wird kaum erfüllt.

7.2.4 Fortbildungen

Die Lehrer L3, L4, L5 und L8 haben bereits Fortbildungen in unterschiedlichen Bereichen im Sport besucht. Die anderen Lehrer haben noch an keiner sportbezogenen Fortbildung teilgenommen. Dabei muss aber unterschieden werden, dass L2 und L6 sich gerade im ersten Dienstjahr befinden und dass L9 sich privat fortbildet. Die zwei ältesten Lehrer L1 und L7 sind jene, die keine einzige Fortbildung in Bewegung und Sport besucht haben.

7.2.5 Unterschiede im Unterricht zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften – tänzerischer Unterricht als größter Gegensatz

Für die Mehrheit der Sportlehrer besteht kein Unterschied zwischen ihren Unterrichtsthemen und denen ihrer männlichen Kollegen (L1, L3, L4, L6, L8). L5 kann dazu keine Aussage treffen, da er der einzige männliche Sportlehrer der Schule ist. Nur L9 gibt an, dass sich sein Unterricht von dem seiner männlichen Kollegen dahingehen unterscheidet, dass er als einziger mit seinen Burschen tanzt. Eine große Diskrepanz scheint zwischen dem Unterricht von männlichen und weiblichen LehrerInnen zu herrschen, denn sechs der neun Befragten geben an, dass bei den Kolleginnen getanzt wird, was bei ihnen selber nicht vorkommt (L1, L3, L4 L5, L8) oder seltener vorkommt (L9).

Der größte Unterschied zwischen dem Unterricht von männlichen und weiblichen Sportlehrern ist der Tanzunterricht.

7.2.6 Männlich oder weiblich konnotierte Sportarten – vorhandene Klischees weiterhin aktiv

Die Hälfte der Lehrkräfte (L1, L2, L4, L5, L6) ist der Ansicht, dass es keine Sportarten gibt, die Mädchen oder Buben können sollten. Sie sind der Meinung, dass es keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern gibt und gängige Rollenbilder aufgebrochen werden sollen. Für einige Lehrer ist es wichtig, dass männliche Schüler Fußballspielen, Turnen oder Leichtathletik können sollten (L3, L7, L8, L9). L7 ist der Einzige, der der Meinung ist, dass Mädchen tänzerische Bewegungshandlungen beherrschen sollten.

Das gängige gesellschaftliche Bild, dass Fußball beziehungsweise Ballsportarten oder Sportarten, die mehr Körpereinsatz verlangen, wie Eishockey, männlich konnotiert sind, und tänzerische, gymnastische und darstellende Sportarten für Frauen und Mädchen sind, wird von allen Lehrern bestätigt.

7.2.7 Rhythmik und Musik im Unterricht – Rhythmik für die Koordination, Musik als Untermalung

Rhythmische Inhalte werden von (L1, L2, L3, L4, L5, L8) in Form von Koordinationstraining für die Rhythmisierungsfähigkeit eingesetzt. Dabei geht es den Lehrern darum, den Schülern einen gewissen Bewegungsrhythmus zu vermitteln. L1

verwendet zwar Musik als Hintergrundmusik bei Spielen und Kraftzirkel, jedoch nicht als taktgebende Rhythmushilfe. Im Gegensatz dazu verwenden L2, L3, L4, L5, L9 die Musik nicht nur als Hintergrundmusik und als Motivationshilfe aber auch als Hilfsmittel für Bewegungsformen zur Musik, wie zum Beispiel beim Seilspringen (L3, L4), Dancebattles (L5) und dergleichen. L6 hat zwar noch keine Einheit zu diesem Thema gehalten, plant jedoch Einheiten für Rhythmik im Sinne von Koordinationsschulung auch als tänzerische Komponente für seinen Unterricht. Auch die vielseitige Wirkung und Einsatzmöglichkeit von Musik ist L6 ein besonderes Anliegen. L7 ist die einzige Lehrkraft, die nicht genau sagen kann, ob und wie rhythmische Inhalte im Unterricht vermittelt werden. Musik wird ebenfalls wie bei L1 nur als Untermalung bei Konditionstrainings eingesetzt. Auch L8 setzt Musik als motivierenden Faktor im Unterricht ein, dies aber so oft wie möglich. L9 ist der einzige Lehrer, der angibt, dass er rhythmische Inhalte einerseits durch Koordinationstraining mit und zur Musik vermittelt und andererseits auch tänzerische Einheiten mit seinen Schülern absolviert. Zudem ist er die einzige Lehrkraft, die angibt, dass es ihm wichtig ist, dass die Schüler lernen den Takt selber rauszuhören.

7.2.8 Darstellende, tänzerische Einheiten – theoretisch gut, praktisch kaum vorhanden

Tänzerische, darstellende Einheiten werden von L1, L2, L4, L6, L8 grundsätzlich als gut empfunden, unterrichtet werden sie aber von ihnen nicht. Auch L3 heißt tänzerische Einheiten gut, aber da er sich nicht als kompetent genug für dieses Thema hält, kommen tänzerische Stunden bei ihm nur selten im Laufe des Schuljahres vor. Dabei wird praktiziert, was man schon kann und wo man sich sicher fühlt. Die Frage des Eigenkönnens und der eigenen Kompetenz im tänzerischen Bereich ist für viele Lehrer (L2, L3, L4, L5, L8) der Grund, warum sie mit ihren Schülern nicht tanzen.

Im eigenen Jahresplan von L1, L2, L8 sind tänzerische Einheiten nicht geplant, ob und wann getanzt wird, hängt von weiblichen Kolleginnen oder schulexternen Personen ab, die dann die Burschengruppe übernehmen. Wenn Kolleginnen die Einheit übernehmen, tanzen L1 und L8 nicht mit, da sie angeben, sich um die Schüler kümmern zu müssen, die gerade nicht tanzen.

L1, L2, L6 haben noch nie eine tänzerische Einheit in der Schule gehalten. L2 gibt an, zumindest auf der Universität einmal eine Einheit gehalten zu haben. L1 und L7 haben somit weder während der Ausbildung noch in der Schule einen Tanzunterricht geplant und

gehalten. L4 und L5 hingegen haben vor mehreren Jahren eine tänzerische Einheit gehalten und machen es jetzt nur ab und zu. Jedoch keine geplante strukturierte Stunde. Viele der Lehrer (L3, L4, L5, L6, L8, L9) sind der Meinung, dass Buben, auch wenn sie zu Beginn schüchtern und verhalten sind, sehr wohl positiv auf tänzerische Einheiten reagieren. Nur L7 kann sich nicht vorstellen, dass Tanzen seinen Schülern gefallen würde. L9 ist die einzige befragte Person, bei der tänzerische Einheiten in jeder Schulstufe geplant sind und auch vorkommen. Zudem unterrichtet er nicht nur seine Schüler und ab und zu die Schülerinnen der Kolleginnen, sondern gestaltet auch koedukative Stunden mit dem Schwerpunkt Tanz mit beiden Geschlechtern. Im Gegensatz zu all den anderen befragten Lehrern, gibt auch L9 an, dass er gerne tanzt und sich auf Grund seines Taktgefühls beim Unterrichten von Tanzstunden auch sehr wohl fühlt.

Drei der Lehrer (L3, L4, L5) geben an, dass sie Hip-Hop, Ropeskipping und Breakdance gerade für Buben als sehr geeignet empfinden.

7.2.9 Meinung der Schüler und Lehrer zum Tanzen – Vorurteile und Klischees als Meinungsbilder

Die Lehrer (L1, L2, L3, L4, L9) sind sich einig, dass es mit Burschen zu Beginn sehr schwierig ist, eine tänzerische Einheit durchzuführen, da sich die Kinder genieren und es ihnen peinlich ist. In der Unterstufe sei es auch leichter als in der Oberstufe (L1, L3, L6). L8 ist sogar der Meinung, dass männliche Schüler dem Tanzen gegenüber nicht so offen sind wie Mädchen. Der Grund für die Scheue und warum Tanz für Buben peinlich ist, wird durch die männliche Sozialisierung und die gängigen Klischees und Stereotype, die mit dem Tanz im Verbindung gebracht werden, beantwortet (L3, L6, L8). Doch wenn männliche Schüler den tänzerischen Unterricht erleben, dann haben sie auch Spaß dabei und sind dann auch dem Tanz gegenüber plötzlich sehr wohl positiv eingestellt (L3, L9). L5 vertritt den Standpunkt, dass Standardtanzunterricht von seinen Schülern nicht angenommen werden würde. Hip-Hop und Moderndance dagegen sind Themen die Burschen ansprechen. L7 spricht seinen Schülern jegliche eigenständige Meinung zum Tanzen ab, wenn sie aber eine hätten, wäre es eine negative.

Die Meinung der männlichen Kollegen wird ebenfalls sehr ident eingeschätzt. Auch sie sehen tänzerische Einheiten positiv, tanzen aber selber nicht (L1, L2, L3, L4, L6, L8, L9), weil sie es selber nicht können und Angst haben, vor den Kindern bloßgestellt zu werden (L4, L8). L6 spricht eher den Junglehrern einen positiven Zugang zum Tanzen zu, die älteren

Lehrer hätten dagegen einen negativen Zugang. Auch L7 gibt an, dass sein Kollege auf keinen Fall mit seinen Schülern tanzt.

7.2.10 Was hindert Sportlehrer an einem Tanzunterricht und wie fühlen sie sich dabei? – Angst vor Blamage als Hauptmotiv

Nur drei Lehrer (L 5, L6, L9) würden sich zutrauen, sofort eine tänzerische Einheit zu leiten. Wobei L5 und L6 angeben, nur das machen zu können, wo sie sich ganz sicher fühlen, ansonsten würden sie eine längere Vorbereitungszeit benötigen. L9 ist die einzige Lehrkraft, die sich wirklich wohl und sicher fühlt. Alle anderen Lehrer fühlen sich unsicher und nicht gut bei dem Gedanken, eine tänzerische Einheit anleiten zu müssen.

Gründe, warum Lehrer nicht tanzen, werden von allen Lehrkräften sehr ähnlich beantwortet. Ausschlaggebende Gründe sind:

- Fehlendes Eigenkönnen
- Keine bis wenig oder negative Erfahrung
- Kein Takt- und Rhythmusgefühl
- Angst vor der Klasse zu versagen und sich zu blamieren

Manche Lehrer (L1, L5) geben auch Zeitmangel an.

7.2.11 Mehrwert, der aus dem Tanzunterricht resultiert – eine Vielzahl an positiven Effekten

Bis auf L7 sind sich alle Befragten einig, dass ein Tanzunterricht einen großen Mehrwert für die Schüler bringt beziehungsweise bringen würde. Durch tänzerische Einheiten würde die Komfortzone verlassen werden und Burschen könnten ihr Körpergefühl und die Körperwahrnehmung durch andere Bewegungsformen positiv beeinflussen. Die Koordination, das Rhythmusgefühl und die Kreativität werden geschult und verbessert. Das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein werden aufgebaut und soziale Aspekte werden positiv beeinflusst.

7.2.12 Innere Bilder von Tanz – von „furchtbar“ bis „ästhetisch“ und „schön“

Die meisten Lehrer (L2, L3, L5, L6) verbinden mit dem Tanzen moderne Tänze wie Hip-Hop oder Breakdance. Aber auch der Paartanz wird von L1, L6 und L9 als erstes mit dem Tanzen assoziiert. Wobei L1 damit negative Gedanken verbindet und L6 und L9 die Ästhetik und die Leidenschaft von diesen Tänzen hervorheben. Für L4 hat der Tanz etwas mit schönen Frauen und coolen Männern zu tun und L8 verbindet es mit seiner Freizeit oder mit Videos von Kolleginnen.

Nur L7 hat keine Bilder im Kopf, da er niemals tanzt.

7.2.13 Persönliche Erfahrung im Tanz – fehlende Erfahrungen

Im Kindergarten und im Regelunterricht der gesamten schulischen Laufbahn konnte keiner der Befragten tänzerische Erfahrungen sammeln. Die einzigen tänzerischen Erfahrungen wurden beim Eintanzen von Bällen (L2, L5) oder in der Tanzschule (L3, L4, L5, L6, L8, L9) gesammelt. Für L1 war das Tanzen immer stark negativ besetzt, deswegen tanzte er nie, tanzt jetzt nicht und hat auch nicht vor zu tanzen. L7 hat ebenfalls kein Interesse am Tanz, gibt jedoch an, sich als Kleinkind gerne zur Musik bewegt zu haben. Alle anderen Lehrkräfte (L2, L3, L4, L5, L6, L8, L9) sind dem Tanzen positiv gegenübergestellt, haben auch positive Tanzerfahrungen und tanzen ab und zu in ihrer Freizeit. L6 gibt sogar an, dass er in der Jugend gerne mehr und professionell getanzt hätte, aber auf Grund seiner geringen Erfahrungen und des Eigenkönnens sich nie getraut hat, Kontakt mit professionellen Gruppen aufzunehmen.

7.2.14 Universitäre Ausbildung und Fortbildungen – unzureichend und praxisfern

Bis auf L7 hat jeder Befragte während seiner universitären Ausbildung tänzerische und darstellende Bewegungsformen vermittelt bekommen.

Nur eine Person (L8) ist der Meinung, dass die universitäre Ausbildung grundsätzlich hilfreich und vielseitig war. L5 hat zwar positive Erinnerungen, da ihm die Einheit Spaß gemacht hat, doch ist er wie L1, L3, L4, L6, L9 der Meinung, dass die universitäre Ausbildung die Studierenden zu wenig und zu schlecht auf das Berufsleben vorbereitet. Sechs (L1, L3, L4, L5, L6, L9) der neun Befragten geben an, dass die universitäre Ausbildung belanglos, praxisfern ist und kaum nützliche Inhalte geboten hat und man somit

nach der Ausbildung nicht die nötigen Kompetenzen vermittelt bekommen hat, um einen tänzerischen und darstellenden Unterricht in der Schule abhalten zu können. Es fehlen methodische, didaktische Konzepte, wie leitet man eine Gruppe, wie zählt man ein usw. L1, L3, L5, L9 geben an, dass es hilfreich wäre, einfache methodische Übungen, Basic-Schritte für Kinder, Bewegungsaufgaben zur Musik für Anfänger vermittelt zu bekommen, die man jederzeit mit jeder Gruppe anwenden kann. L2, L4 und L8 wünschen sich bessere Schulung in der Stundenplanung und Musikauswahl. L9 ist der Meinung, dass auf Grund der Mängel, die männliche Sportlehrer durch ihre Sozialisation im tänzerischen Bereich erfahren haben und auf Grund der nicht ausreichenden Qualität der universitären Ausbildung eigene verpflichtende Übungen für männliche Studierende geschaffen werden sollten. Diese Übungen sollen männlichen Studierenden ermöglichen, ihren Rückstand aufzuholen und sich gezielt und speziell mit dem Thema Tanz auseinander zu setzen. Die Studierenden sollen dabei erlernen, wie vielseitig der Tanz im Unterricht bei Burschen eingesetzt werden kann. L6 gibt an, dass eine funktionierende Infrastruktur und Technik in Schulen eine erhebliche Erleichterung darstellen würde. L4 erachtet externe Personen, die in der Schule tänzerische Einheiten leiten, von Vorteil.

Die Befragten (L1, L2, L5, L6, L8) geben an, dass sie bisher keine Zeit für Fortbildungen im tänzerischen Bereich gefunden haben und dass der Zeitaufwand auch für andere Lehrer ein Grund sei, warum diese nicht an Fortbildungen teilnehmen. Die Lehrkräfte, die an tänzerischen oder ähnlichen Fortbildungen bereits teilgenommen haben (L3, L4), geben an, dass diese Fortbildungen ihnen nicht viel geholfen hätten. Die Choreographien seien zu schwer und viele Fortbildungen von und eher für Frauen (L9) ausgelegt.

7.2.15 Kompetenzorientierter Lehrplan – Junglehrer widersprechen Altlehrern

L2, L3, L6, L8 und L9 erachten den neuen kompetenzorientierten Lehrplan als eine gute Idee, da er transparent und strukturiert ist und somit eine Orientierungshilfe für Lehrer als auch für Schüler ist. Obwohl L8 den Lehrplan für gut findet, bescheinigt er ihm wenig Praxisnähe. Auch L6 sieht den neuen Lehrplan positiv, zweifelt jedoch aufgrund der vielen Altlehrer und des Notensystems an der Umsetzung in der Praxis. L1 und L5 meinen, dass dieser für sie nichts Neues sei und nur das Etikett geändert worden sei. Auch hier wird Zweifel an der Umsetzung ausgesprochen. L4 befürchtet ebenfalls, dass der Lehrplan nicht angenommen wird, da er zu theoretisch, akademisch und nicht praxisnah sei. L7 ist die

einzigste Lehrkraft die den Lehrplan als schwachsinnig und sinnlos bezeichnet aber gleichzeitig angibt noch nie etwas von NOST gehört zu haben.

Bis auf L2 und L9 haben alle anderen Lehrkräfte noch keinen Plan und keine Idee, wie sie den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz unterrichten und überprüfen sollen.

7.2.16 Ergänzungen zum Thema – Wichtigkeit des Tanzes wird betont

Viele Lehrer (L1, L2, L3, L5, L8, L9) ergänzen zum Abschluss, dass es wichtig sei, mit den Schülern zu tanzen, da sich das positiv auf die Entwicklung der Buben auswirke. Man müsse mit Buben mehr tanzen (L2) und so früh wie möglich damit beginnen (L1). Dadurch werden die Kinder mit dem Tanz sozialisiert und lernen, dass es normal ist, zu tanzen. Die Erfahrung zeige, dass es den Buben sehr wohl gefällt, wenn man tanze, die größte Hürde sei der Lehrer, der den Mut aufbringen müsse (L3, L8). Dafür müsse aber die universitäre Ausbildung besser werden, da die angehenden Lehrer nach der aktuellen Ausbildung nicht die nötigen didaktischen und methodischen Bausteine für einen tänzerischen Unterricht erhalten (L2, L5).

L4 und L6 meinen schon alles gesagt zu haben und wollen nichts zu diesem Thema ergänzen. L7 ergänzt nur, dass er absolut nichts von den Kompetenzen hält.

8 Diskussion

Männliche Lehrer – „männliche“ Inhalte

Einige Lehrkräfte geben an, dass soziale Aspekte einen hohen Stellenwert in ihrem Unterricht einnehmen. Dominierende Inhalte sind große Sportspiele und hier allen voran der Fußball. Kondition und kräftigende Sportarten wie Gerätturnen sind für die Sportlehrer ebenfalls sehr wichtige Inhalte (Mutz & Burrmann, 2014). Einheiten mit kreativen und darstellenden Schwerpunkten werden kaum bis gar nicht in der Jahresplanung berücksichtigt. Dies entspricht den Erkenntnissen von Mattsson & Lundvall, (2015). Divergenzen im Unterrichtsstil männlicher Kollegen ist größtenteils nicht zu erkennen, hier dominieren die Maximen Wettkampf, Bewegung und Fitness. Tänzerische darstellende Inhalte werden kaum bis nie unterrichtet (Sanderson, 1996, 2001). Dafür gibt es einen klaren Unterschied zwischen den Inhalten von männlichen und weiblichen Sportlehrkräften. Den Frauen wird ein vermehrter tänzerischer, rhythmischer und darstellender Unterricht zugesprochen und nachgesagt (Mattsson & Lundvall, 2015). Auffallend ist, dass nur wenige der befragten Sportlehrer auf die Frage, was sie weniger gerne unterrichten, tänzerische Inhalte nennen, obwohl die Mehrzahl von ihnen im Nachhinein angibt, im Unterricht nicht zu tanzen. Tänzerischer und darstellender Unterricht scheint bei vielen Lehrkräften nicht sofort mit einem männlichen Sportunterricht assoziiert zu werden. Künstlerische, ästhetische und musikalische Inhalte werden nicht mit einem männlichen Unterricht in Verbindung gebracht (Sanderson, 1996; Mattsson & Lundvall, 2015).

Diese Einstellung spiegelt sich auch bei den Aussagen zu männlichen oder weiblichen Sportarten wider. So ist es doch für die Hälfte der Befragten wichtig, dass Buben Fußball spielen können und Mädchen sich mit rhythmischen Bewegungshandlungen auseinandersetzen. Diese Kategorisierung der Sportarten in weibliche oder männliche entspricht dem gängigen, konservativen Denkmuster der Gesellschaft. Auch wenn die andere Hälfte der Sportlehrer nicht gewillt ist, Sportarten Geschlechtern zuzuschreiben und zu definieren, was Buben lernen sollen und was Mädchen können müssen, so geben doch alle Befragten an, dass die männliche Konnotation des Fußballs und die weibliche des Tanzes eine verfestigte und noch immer gängige und von der Masse akzeptierte Sicht der Gesellschaft ist (Gard, 2008; Sanderson, 2001).

Positive Effekte werden erkannt

Die Vielfalt an positiven Effekten, die mit einem tänzerischen und darstellenden Unterricht für Buben einhergehen, werden von der Mehrheit der Sportlehrer erkannt und bestätigt (Candela, Conte, Pastena, D'anna, & Paloma, 2013; Cuellar-Moreno, 2016; Giguere, 2015; Stivaktaki, Mountakis, & Bournelli, 2010). Und obwohl sie dem Tanz einen großen Mehrwert für die Entwicklung der Schüler nachsagen und tänzerische Einheiten als gut empfinden, tanzt die Mehrzahl der Befragten mit ihren Schülern nicht. Zu derselben Erkenntnis kommt auch MacDonald (1991).

Widerstand der Schüler

Einige Sportlehrer begründen, keinen tänzerischen und darstellenden Unterricht zu halten damit, dass sie einen großen Widerstand von Seiten der Schüler, wenn es um das Thema Tanzen geht, befürchten. In der Unterstufe sei es noch besser als in der Oberstufe. Dennoch fühlten sich Buben beim Tanzen unwohl, es sei ihnen peinlich und sie fänden es doof. Den Schülern würde tanzen einfach nicht gefallen (Alter, Hays und O'Hara, 2009). Es ist festzustellen, dass zu Beginn ein gewisser Widerstand von Seiten der Schüler herrscht. Das Unbehagen, die Scheue und der Widerstand können jedoch mit der Sozialisation der Schüler erklärt werden. Männliche Kinder werden von klein auf sozialisiert, dass der Tanz eine weibliche Sache sei. Mädchen und Frauen tanzen, Buben nicht. Wenn ein Mann oder ein Bub tanzt, dann entspricht es nicht dem „Normalen“. Diese gesellschaftliche Sicht prägt die Kinder und beeinflusst ihre Einstellung und Wahrnehmung gegenüber dem Tanz (Roulston & Mills, 2000). Wenn jedoch ein Sportlehrer sich motiviert und selbstbewusst vor die Kinder stellt und mit ihnen einen tänzerischen und darstellenden Unterricht macht, so schwindet der Widerstand und die Kinder haben Spaß an der Bewegung und Spaß am Tanzen.

Fehlendes Eigenkönnen und mangelhafte Kompetenz

Als Gründe, warum die Befragten mit ihren Schülern nicht tanzen, werden fehlendes Eigenkönnen, wenig bis keine oder negative Erfahrung im tänzerischen Bereich, fehlendes Takt- und Rhythmusgefühl sowie die Angst, vor der Klasse zu versagen, bloßgestellt und blamiert zu werden, aufgezählt (Russell-Bowie, 2010). Einige Sportlehrer, die ihre Rolle als Vorbildfunktion anhand des vorherrschenden hegemonialen Männerbildes aufgebaut haben, fällt es schwer, mit ihren Schülern zu tanzen. Das gängige, hegemoniale und von den

Sportlehrern vermittelte Bild der Männlichkeit zeigt einen Mann, der nicht tanzt. Tanzen wird dem Weiblichen zugeschrieben (Amado u. a., 2016; Gard, 2008; Martino & Meyenn, 2001; Patricia Sanderson, 2001) und würde er als Sportlehrer plötzlich tanzen, dann würde er Gefahr laufen, nicht mehr als männlich geltender Lehrer akzeptiert zu werden (Bereswill, 2007; Frey, 2014; Meuser, 2010). Die Autorität wäre in den Augen der Befragten in Frage gestellt. Die zweite Gefahr für einen Männlichkeits- und Autoritätsverlust wird im Versagen und der Angst der Blamage gesehen. Viele der Sportlehrer geben an, dass sie Tanzen nicht gut oder weniger gut können als andere Sportarten und sie es nicht gut vorzeigen könnten. Es würde „lächerlich“ wirken. Die Befragten geben an, lieber das zu unterrichten, was sie auch gut können (Gramespacher, 2008). Den Sportlehrer scheint es sehr wichtig zu sein vor ihren Schülern als kompetent dazustehen, kleine Unsicherheiten und Fehler dürfen die Schüler nicht mitbekommen. Würden sie tanzen, müssten sie etwas tun, was sie nicht so gut können, die Schüler könnten dies mitbekommen und das Ansehen der Lehrkraft wäre in Gefahr (Connell, 2015).

Das Hauptproblem und das größte Hindernis für einen tänzerischen Unterricht stellen die fehlende Erfahrung und die fehlende Kompetenz, sprich mangelndes Eigenkönnen und geringes bis kein Repertoire an methodischen und didaktischen Bausteinen dar. Dies hat zur Folge, dass man sich im tänzerischen Metier nicht sicher fühlt, das Selbstbewusstsein sinkt und die Angst zu versagen steigt. Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit sind jedoch für die Vermittlung von rhythmischen und tänzerischen Inhalten sehr wichtig (Bandura, 1997; Russell-Bowie, Roche, & Marsh, 1995). Keiner der Sportlehrer konnte in der Kindheit oder in der Jugend, sei es im Kindergarten oder in der Schule, Erfahrungen im tänzerischen Bereich sammeln. Auch die Lehrer haben eine Sozialisation erfahren, die dem Tanz in der männlichen Entwicklung und im männlichen Alltag eine geringe und minderwertige Rolle zuschreibt. Doch wie im Kapitell 5.4.1 beschrieben, werden Pädagogen gerade in der künstlerischen Erziehung sehr stark von eigenen persönlichen Erfahrungen geleitet und beeinflusst. Hat man wenig tänzerische Erfahrung oder sogar eine negative Vergangenheit mit dem Tanz und kommen dann noch Selbstzweifel und geringes Selbstbewusstsein hinzu, so hat das einen prägenden Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung der Sportlehrer. Dies wirkt sich insofern aus, dass tänzerische Bewegungsformen nicht Inhalt von Unterrichtsstunden werden (Carney & Chedzoy, 1998; Russell-Bowie, 2013).

Unzureichende Ausbildung

Obwohl alle befragten Lehrer ausgebildete Sportlehrer sind und während des Studiums eine tänzerische Ausbildung erhalten haben, gibt die Mehrheit der befragten Lehrer an, sich zu wenig im tänzerischen Bereich auszukennen, als dass sie sich zutrauen würden, vor der Klasse zu stehen und eine rhythmische Einheit anleiten zu können. Einerseits wird das Eigenkönnen bemängelt und zum anderen das fehlende Repertoire an methodischen und didaktischen Übungen thematisiert. Die Mehrheit der Sportlehrer ist mit der tänzerischen und darstellenden Ausbildung, die sie an der Universität erhalten haben, unzufrieden. Sie bemängeln, dass die Ausbildung praxisfern sei und bestimmte Qualifikationen, die man für einen tänzerischen Unterricht benötigt, den Studierenden nicht vermittelt werden. Sie wünschen sich methodische und didaktische Konzepte, die an verschiedene variable Bedingungen wie Alter, Können oder Geschlecht angepasst werden können. Die Erfahrungen und Meinungen der Sportlehrer werden von internationalen Studien, die sich mit der Tanzausbildung von LehrerInnen und der Umsetzung in der Schule beschäftigen, bestätigt (Connell, 2009; Patricia Sanderson, 1996; Sanderson, 2008; Styrke, 2015; Wilson u. a., 2008). Der Wunsch nach professioneller Hilfe und Unterstützung, um das eigene Fachwissen im Tanz zu verbessern, damit man tänzerische Einheiten besser planen und umsetzen kann, ist unter den Sportlehrern groß (Connell, 2009). Den Weg zu einer Fortbildung bestreiten hingegen nur wenige männliche Sportlehrer (Russel-Bowie, 2013).

9 Conclusio

Die Forschungsfrage, warum Bewegungserzieher selten tänzerische und rhythmische Inhalte in ihren Unterricht integrieren und welche Gründe und Bedenken sie gegen eine Integration dieser im Lehrplan vorgegebenen Inhalte haben, konnte in dieser Forschungsarbeit beantwortet werden.

Obwohl tänzerische Inhalte im Lehrplan festgeschrieben sind, und den Lehrkräften in ihrer universitären Ausbildung dementsprechende Qualifikationen attestiert werden, konnte durch die Befragungen festgestellt werden, dass tänzerische Inhalte kaum bis selten Thema eines Unterrichts bei männlichen Sportlehrkräften sind. Wie schon in der Diskussion thematisiert, nennen Sportlehrkräfte fehlende fachliche Kompetenz und fehlende Erfahrungen im tänzerischen Bereich als Hauptgründe, warum sie einen rhythmisch tänzerischen Unterricht meiden. Die fehlende Erfahrung ist auf die klassische Sozialisation der Sportlehrer zurückzuführen. Männlichkeit und männliche Sportarten werden mit stereotypen Begriffen wie „Härte“, „Wettkampf“ usw. in Verbindung gebracht. Sportarten, die diesem Kanon nicht entsprechen und ästhetische, darstellende Komponenten enthalten, werden als nicht männlich eingestuft und somit automatisch dem Weiblichen zugeordnet. Keinem der Sportlehrer wurde vorgelebt, dass auch Männer tanzen können. Es gab keine Vorbilder. Tänzerische Erfahrungen konnten weder im Kindergarten noch in der Schule gesammelt werden. Auch in ihrer Ausbildung wurden sie für die Praxis nicht entsprechend ausgebildet. Die Folge von kaum beziehungsweise wenig Erfahrung und Eigenkönnen äußert sich in der Angst, sich vor den Schülern zu blamieren und zu versagen. Ein möglicher Konflikt mit den Schülern und die Angst sich vor ihnen bloßzustellen, führe dazu, dass man einfach das macht, was man schon kann und kennt. Es wird lieber der Weg des geringen Widerstandes eingeschlagen, dabei werden eigene Anliegen dem Lehr- und Bildungsauftrag vorgezogen. Obwohl die Mehrheit der Befragten für ein Aufbrechen der klassischen Geschlechterrollen ist, geben sie an, dass die allgemeine gesellschaftliche Sicht den Tanz dem Weiblichen zuordnet. Die Tatsache, dass das Thema Tanz bei der Mehrheit der Befragten kaum bis gar nicht in der Jahresplanung vorkommt, zeigt, dass sie diesem Denken nicht nur unterbewusst zustimmen, sondern auch mit ihrem Tun bestärken – und dies bei gleichzeitiger prinzipieller Anerkennung der positiven Eigenschaften eines tänzerischen Unterrichts.

Es kann somit festgehalten werden, dass männliche Sportlehrer dem tänzerischen Unterricht zwar prinzipiell nicht abgeneigt wären, jedoch Ängste und Bedenken der Umsetzung

entgegenstehen. Zeitgleich schätzen sie die Motivation für und das Interesse der Schüler an Tanz durchaus als positiv ein. Wenn aber Lehrer mit ihren Schülern nicht tanzen, so haben die Schüler keine Möglichkeit, tänzerische Erfahrungen zu sammeln und sich dahingehend zu entwickeln. Wollen nun diese Schüler ebenfalls Sportlehrer werden, so sind sie mit demselben Handicap wie ihre Lehrer zuvor konfrontiert. Damit dieser Teufelskreis unterbrochen werden kann, ist es notwendig, dass Sportlehrer nicht nur die Wichtigkeit von Tanz erkennen, sondern auch den Mut fassen, um mit ihren Schülern zu tanzen. Ein zeitgemäßer, geschlechtergerechter Unterricht ist für die Überwindung von Stereotypen und den Abbau von Vorurteilen unabdingbar (Mutz & Burrmann, 2014). Dafür ist es notwendig, dass angehende Lehrkräfte eine bessere, praxisnahe Aus- und Fortbildung, die methodische und didaktische Konzepte enthält, bekommen. Wie solch eine Ausbildung aufgebaut sein soll, ob es spezielle Kurse für männliche Lehrkräfte geben soll oder nicht, bleibt Gegenstand der Forschung. Generell ist anzumerken, dass es im deutschsprachigen Raum kaum Studien zu diesem Thema gibt. Deshalb wären, für mich persönlich, weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich nur wünschenswert.

10 Literaturverzeichnis

- Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), 1–21.
- Amado, D., Villar, F. D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., & García-Calvo, T. (2016). Analysis of the Impact of Creative Technique on the Motivation of Physical Education Students in Dance Content: Gender Differences. *The Journal of Creative Behavior*, 50(1), 64–79. <https://doi.org/10.1002/jocb.69>
- Andrzejewski, C. E. (2009). Toward a Model of Holistic Dance Teacher Education. *Journal of Dance Education*, 9(1), 17–26. <https://doi.org/10.1080/15290824.2009.10387380>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barlösius, E. (2006). *Pierre Bourdieu*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Bereswill, M. (Hrsg.). (2007). *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: der Fall Männlichkeit* (3. Aufl.). Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot.
- Bereswill, M., Meuser, M., & Scholz, S. (2007). Männlichkeit als Gegenstand der Geschlechterforschung. Münster.
- Blount, J. M. (2000). Spinsters, Bachelors, and Other Gender Transgressors in School Employment, 1850-1990. *Review of Educational Research*, 70(1), 83–101. <https://doi.org/10.2307/1170595>
- Böhme, F. (1926). *Tanzkunst* (1.-3. Tsd.). Dessau: Dünnhaupt.
- Bourdieu, P., & Bolder, J. (2005). *Die männliche Herrschaft* (1. Aufl., [Nachdr.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Seib, G. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. (H. Beister, Hrsg.) (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandes, H. (2002). *Männerforschung und Männerpolitik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Buck, R. (2003). *Teachers and dance in the classroom: So, do I need my tutu?* University of Otago.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2006, 28. Juli). Auslaufender Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe. Zugriff am 16. April 2018 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/user_upload/Bewegung_und_Sport_2006_auslaufen_d.pdf

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2012, 13. September). Lehrplan der Volksschule. Zugriff am 16. April 2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018, 6. April). Lehrplan für Bewegung und Sport AHS-Unterstufe. Zugriff am 16. April 2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html
- Candela, M., Conte, R., Pastena, N., D'anna, C., & Paloma, F. G. (2013). The Role of Dancing in the Educational Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 3069–3074. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.354>
- Carney, C., & Chedzoy, S. (Hrsg.). (1998). Primary Student Teacher Prior Experiences and Their Relationship to Estimated Competence to Teach the National Curriculum for Physical Education. *Sport, Education and Society*, 3(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/1357332980030102>
- Connell, J. (2009). Dance education: an examination of practitioners' perceptions in secondary schools and the necessity for teachers skilled in the pedagogy and content of dance. *Research in Dance Education*, 10(2), 115–130. <https://doi.org/10.1080/14647890903019440>
- Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4. durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 19(6), 829–859.
- Connell, Robert W. (1987). *Gender and power: society, the person, and sexual politics*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Connell, Robert W. (1995). Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik. In *Neue Horizonte?* (S. 61–83). Springer.
- Connell, Robert W., & Müller, U. (1999). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Copeland, R., & Cohen, M. (Hrsg.). (1983). *What is dance? readings in theory and criticism*. Oxford [Oxfordshire] ; New York: Oxford University Press.
- Cox, B., & Thompson, S. (2000). Multiple Bodies: Sportswomen, Soccer and Sexuality. *International Review for the Sociology of Sport*, 35(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/101269000035001001>
- Cuellar-Moreno, M. (2016). Methodology and beliefs in primary school dance education. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 743.
- Dinges, M. (Hrsg.). (2005). *Männer - Macht - Körper: hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Dunning, E. (1986). Sport as a male preserve: Notes on the social sources of masculine identity and its transformations. *Theory, Culture & Society*, 3(1), 79–90.

- Epstein, J., & Straub, K. (Hrsg.). (1991). *Body guards: the cultural politics of gender ambiguity*. New York: Routledge.
- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and „Ability“ in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108.
- Fegter, S. (2012). *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fenske, U., & Schuhen, G. (Hrsg.). (2012). *Ambivalente Männlichkeit(en): Maskulinitätsdiskurse aus interdisziplinärer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Fortin, S. (1993). The Knowledge Base for Competent Dance Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(9), 34–38. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10607347>
- Foster, J. (1977). *The influences of Rudolph Laban*. London: Lepus Books.
- Frey, M. (2014). Männlichkeit im Plural denken – das Konzept der hegemonialen Männlichkeit. In Kriszio, Marianne & Jähnert, Gabriel (Hrsg.), *Männlichkeiten. Kontinuität und Umbruch* (S. 12–26). Berlin: Humboldt-Univ. zu Berlin, Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien.
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181–193. <https://doi.org/10.1080/13573320801957087>
- Gard, M., Hickey-Moodey, A., & Enright, E. (2013). Youth culture, physical education and the question of relevance: after 20 years, a reply to Tinning and Fitzclarence. *Sport, Education and Society*, 18(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.690341>
- Giguere, M. (2015). Dance education action research: a twin study. *Research in Dance Education*, 16(1), 16–32. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.971231>
- Gilbert, A. G. (2005). Dance Education in the 21st Century: A Global Perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 2005, Vol.76(5), p.26, 26.
- Gramespacher, E. (2008). Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft*, 38(1), 51–64. <https://doi.org/10.1007/BF03356068>
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Guigni, G. (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: Società editrice internazionale.
- Hanna, J. L. (1987). *To dance is human: a theory of nonverbal communication*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harding, S. G. (1999). *Feministische Wissenschaftstheorie: zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht* (3. Aufl). Hamburg: Argument.
- Hargreaves, J. (1994). *Sporting females: critical issues in the history and sociology of women's sports*. London ; New York: Routledge.

- Hendry, L., Shucksmith, J., Love, J., & Glendenning, A. (1993). *Young People's Leisure and Lifestyles*. London: Routledge.
- Husserl, E., & Natalini, E. (2004). *Meditazioni cartesiane*. Roma: Armando.
- Jösting, S. (2005). *Jungenfreundschaften: zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Krais, B. (2011). Die männliche Herrschaft: ein somatisiertes Herrschaftsverhältnis. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 33–50. <https://doi.org/10.1007/s11614-011-0002-6>
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kraus, R. G., Hilsendager, S. C., & Gottschild, B. D. (1991). *History of the Dance in Art and Education*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Kremer, K. (2014). Pierre Bourdieus männliche Herrschaft in der Frauen- und Geschlechterforschung. In M. Frey, Kriszio, Marianne, & Jähnert, Gabriel (Hrsg.), *Männlichkeiten. Kontinuität und Umbruch* (S. 27–45). Berlin: Humboldt-Univ. zu Berlin, Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Leiprecht, R. (2008). Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In M. Seemann (Hrsg.), *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule: Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 95–113). Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (Hrsg.). (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 345–364. <https://doi.org/10.1080/17408980802353362>
- Lyu, M., & Gill, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247–260. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545105>
- MacDonald, C. J. (1991). Elementary School Teachers Explain Why They Do Not Use Creative Dance in Their Classrooms. *Alberta Journal of Educational Research*, 37(2), 157–166.
- Martino, W., & Meyenn, B. (Hrsg.). (2001). *What about the boys? issues of masculinity in schools*. Buckingham [England] ; Philidelphia: Open University Press.

- Mattsson, T., & Lundvall, S. (2015). The position of dance in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(7), 855–871. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.837044>
- Mayer, C. (2014). *Hegemoniale Männlichkeit im Ballett und zeitgenössischen Tanz*. Freiburg: Université de Fribourg.
- McCall, L. (1992). Does gender fit? Bourdieu, feminism, and conceptions of social order. *Theory and Society*, 21(6), 837–867. <https://doi.org/10.1007/BF00992814>
- Mennesson, C. (2009). Being a man in dance: socialization modes and gender identities. *Sport in Society*, 12(2), 174–195. <https://doi.org/10.1080/17430430802590979>
- Messner, M. A., & Sabo, D. F. (Hrsg.). (1990). *Sport, men, and the gender order: critical feminist perspectives*. Champaign, Ill: Human Kinetics Books.
- Meuser, M. (2006). Hegemoniale Männlichkeit – Überlegungen zur Leitkategorie der Men's Studies. *FrauenMännerGeschlechterforschung*, 19, 161–171.
- Meuser, M. (2010). *Geschlecht und Männlichkeit: soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Mills, M. (2000). Troubling the „Failing Boys“ Discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(2), 237–246. <https://doi.org/10.1080/01596300050114483>
- Moser, A. (2010). *Kampfzone Geschlechterwissen: kritische Analyse populärwissenschaftlicher Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit* (1. Aufl). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mutz, M., & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt?: Neue Befunde zu einer alten Debatte. *Sportwissenschaft*, 44(3), 171–181. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>
- Nürnberger, M. (1998). *Tanz, Ritual - Integrität und das Fremde*. Wien: Universität Wien.
- O'Donnell, C. (1984). *The Basis of the Bargain: Gender, Schooling, and Jobs*. Sydney, Australia: George Allen & Unwin.
- Pitsi, A., Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic-extrinsic motivation, enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek dances. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 352.
- Postuwka, G. (1999). *Moderner Tanz und Tanzerziehung: Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen*. Schorndorf: Hofmann.
- Reichel, A. (2013). *Tanz dich ganz: kreativ tanzen und bewegen ; [Impulse für kreative Tanz- und Bewegungspädagogik und bewegte Gesundheitsbildung]*. Münster: Ökotopia-Verl.
- Rhodes, A. M. (2006). Dance in Interdisciplinary Teaching and Learning. *Journal of Dance Education*, 6(2), 48–56. <https://doi.org/10.1080/15290824.2006.10387312>
- Risner, D. (2007). Rehearsing masculinity: challenging the 'boy code' in dance education. *Research*

in *Dance Education*, 8(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/14647890701706107>

Risner, D., & Stinson, S. W. (2010). Moving Social Justice: Challenges, Fears and Possibilities in Dance Education. *International Journal of Education & the Arts*, 11(6), n6.

Roulston, K., & Mills, M. (2000). Male Teachers in Feminised Teaching Areas: Marching to the beat of the men's movement drums? *Oxford Review of Education*, 26(2), 221–237. <https://doi.org/10.1080/713688523>

Russell-Bowie, D. E. (2013). What? Me? Teach dance? Background and confidence of primary preservice teachers in dance education across five countries. *Research in Dance Education*, 14(3), 216–232. <https://doi.org/10.1080/14647893.2012.722614>

Russell-Bowie, D., Roche, L., & Marsh, H. (1995). Wow! I can do music! A study of the self-concept of student teachers in relation to various subject areas. In *Conference Proceedings from the 17th National Conference of the Australian Music Education Lecturers Association. Wollongong: AMEL*.

Russell-Bowie, Deirdre. (2010). Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n4.5>

Sanderson, P. (1996). Dance within the national curriculum for physical education of England and Wales. *European Physical Education Review*, 2(1), 54–63.

Sanderson, P. (2001). Age and Gender Issues in Adolescent Attitudes to Dance. *European Physical Education Review*, 7(2), 117–136. <https://doi.org/10.1177/1356336X010072002>

Sanderson, P. (2008). The arts, social inclusion and social class: the case of dance. *British Educational Research Journal*, 34(4), 467–490. <https://doi.org/10.1080/01411920701609349>

Scholz, S. (2012). *Männlichkeitssoziologie: Studien aus den sozialen Feldern Arbeit, Politik und Militär im vereinten Deutschland* (1. Auflage). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Schulze, J. (1999). *Dancing bodies, dancing gender: Tanz im 20. Jahrhundert aus der Perspektive der Gender-Theorie* (1. Aufl). Dortmund: Ed. Ebersbach.

Shawn, T. (1946). *Dance we must*. London: Dennis Dobson.

Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.

Smylie, M. A., Bay, M., & Tozer, S. E. (1998). Preparing teachers as agents of change. *Yearbook-National Society for the Study of Education*, 1, 18–62.

Statistik Austria. (2018). Zugriff am 16. April 2018 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html

Stinson, S. W. (2008). Journey toward a feminist pedagogy for dance. *Women & Performance: A Journal of Feminist Theory*, 6(1), 131–146. <https://doi.org/10.1080/07407709308571170>

- Stivaktaki, C., Mountakis, C., & Bournelli, P. (2010). The effect of a cross-curricular study programme in physical education on the attitudes and perceptions of Greek children towards traditional (folk) dance in the first year of secondary school. *Research in Dance Education*, 11(3), 193–211. <https://doi.org/10.1080/14647893.2010.532868>
- Styrke, B.-M. (2015). Didactics, dance and teacher knowing in an upper secondary school context. *Research in Dance Education*, 16(3), 201–212. <https://doi.org/10.1080/14647893.2015.1036021>
- Universität Wien. (2018, August). Studienplan für das Lehramtsstudium-Diplomstudium. Zugriff am 16. April 2018 unter https://lehre-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studienangebote_schmelz/Studium/LA_Studienplan_UF_BuS_2002_Stand_2014.pdf
- Universität Wien. (2016, 27. Juni). Curricula Bachelorstudium für das Unterrichtsfach bewegung und Sport. Zugriff am 16. April 2018 unter https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2015_2016/2015_2016_252.pdf
- Verband der Lehrer/innen Österreichs für Bewegung und Sport. (2018). Kompetenzkatalog Sekundarstufe II. Zugriff am 16. April 2018 unter <http://www.vdloe.at/bildungsstandards-lehrplaene.html>
- Wilson, G. B., MacDonald, R. A. R., Byrne, C., Ewing, S., & Sheridan, M. (2008). Dread and passion: primary and secondary teachers' views on teaching the arts1. *Curriculum Journal*, 19(1), 37–53. <https://doi.org/10.1080/09585170801903266>
- Yiannakis, A., & Melnick, M. J. (Hrsg.). (2001). *Contemporary issues in sociology of sport* (Rev. ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Young, K. (1997). Women, sport and physicality: Preliminary findings from a Canadian study. *International Review for the Sociology of Sport*, 32(3), 297–305.
- Zagatti, F. (2004). *La danza educativa: principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola*. Bologna: Mousikè Progetti Educativi.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lernerwartungen in der Volksschule.	Seite 43
Tabelle 2: Lernstoff für den Kernbereich Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen	Seite 44
Tabelle 3: Lernstoff für den Kernbereich Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen ab der 9. Schulstufe.	Seite 45f

Tabelle 4: Fachkompetenz Gymnastik, Akrobatik, Tanz	Seite 48
Tabelle 5: Richtlinien der Transkription	Seite 66
Tab. 6: Information zu Lehrern	Seite 125f

11 Anhang

11.1 Interviewleitfaden

Zur Person/ allgemeine Informationen

Bitte stellen Sie sich kurz vor.

Wie alt sind Sie?

Wie lange unterrichten Sie schon?

Erzählen Sie mir, welche Sportarten Sie als Kind bis zum 10. Lebensjahr ausgeübt haben?

Erzählen Sie mir, welche Sportarten Sie als Jugendlicher in der Unterstufe und bis zum Ende Ihrer schulischen Laufbahn ausgeübt haben?

Welche Sportarten betreiben Sie derzeit?

Inhalte im Unterricht

Welche Inhalte vermitteln Sie in Ihrem Unterricht?

Gibt es Themen, die Sie präferieren? Welche sind diese?

Welche Fortbildungen haben Sie zu diesen Themen in den letzten Jahren besucht?

Inwiefern unterscheiden sich Ihre Themen von denen Ihrer Sportkollegen?

Inwiefern unterscheiden sich Ihre Themen von denen Ihrer Sportkolleginnen?

Gibt es Themen, die Sie weniger gerne unterrichten? Beschreiben Sie, warum.

Welche Inhalte aus dem Lehrplan für Bewegung und Sport kommen ihrer Meinung nach unter Ihrer Kollegschaft zu kurz?

Männliche und weibliche Sportarten

Gibt es Sportarten, die Burschen können müssen? Welche wären diese und warum?

Welche Sportarten sind Ihrer Meinung eher männlich oder weiblich konnotiert?

Was ist ihrer Meinung nach typisch männlich oder weiblich?

Rhythmik und Tanz

Inwiefern versuchen Sie das Thema "Rhythmik" in ihren Unterricht einzubinden?

In welcher Form kommt bei Ihnen die Musik zum Einsatz?

Was halten sie von darstellenden, tänzerischen Einheiten?

Wo kommen diese Inhalte in Ihrem Unterricht vor?

Haben Sie schon einmal eine tänzerische Einheit gehalten?

Beschreibe Sie, was Sie gemacht haben und wie der Unterricht abgelaufen ist.

Wie ist es Ihnen dabei ergangen?

Wie haben/würden ihre Schüler auf eine tänzerische Einheit reagiert/reagieren?

Wie schätzen Sie die Meinung Ihrer Schüler zum Thema Tanz ein?

Wie würden Sie sich fühlen, wenn Sie jetzt eine tänzerische Einheit durchführen müssten?

Was hindert Sie daran, eine Stunde zum Thema Tanz durchzuführen?

Welche Bedenken haben Sie?

Wie schätze Sie die Meinung ihrer Kollegen zum Thema Tanz ein?

Welcher Mehrwert kann für die Kinder aus einem Tanzunterricht resultieren?

Tanzerfahrung, Aus- und Fortbildung

Welche Erfahrungen haben Sie zum Tanzen allgemein?

Wenn Sie an das Tanzen denken, welche Bilder haben Sie dann im Kopf?

Inwiefern spielte das Tanzen in ihrer Kindheit eine Rolle?

Welche Erfahrungen und Eindrücke konnten Sie zum Thema Tanz im Laufe Ihrer Schulzeit sammeln?

Beschreiben Sie die rhythmische und tänzerische Ausbildung, die Sie auf der Universität bekommen haben.

Rückblickend auf diese Ausbildung, wie hilfreich war diese?

Was könnte Ihnen helfen, tänzerische Inhalte im Unterricht zu vermitteln?

Welche Fortbildungsmöglichkeiten hinsichtlich Tanz stehen Ihnen zur Verfügung?

Haben Sie an Fortbildungen zum Thema Tanzen teilgenommen? Beschreiben Sie die Kurse.

Wie ist es Ihnen dabei ergangen?

Was hat Sie gehindert, an einer tänzerischen Fortbildung teilzunehmen?

Lehrplan, Kompetenzüberprüfung

Was halten Sie vom neuen kompetenzorientierten Lehrplan?

In Hinblick auf die „Neue Oberstufe“ (NOST), in welcher Form wollen Sie den Fachkompetenzbereich Gymnastik, Akrobatik und Tanz vermitteln und überprüfen?

Ergänzung

Wollen Sie noch etwas zu diesem Thema ergänzen?

11.2 Lebenslauf

Ausbildung

Volksschule

1994 – 1998 Daniel Gran Volksschule II St. Pölten

AHS

1998 – 2007 Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium St. Pölten

Universität

2009 – 2018 Studium UF Bewegung und Sport und UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung an der Universität Wien

SS 2013 ERASMUS Stipendiat an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Zusatzqualifikationen

2008 – 2009 Staatlicher Instruktor für Jugendsport BSPA Wien

2009 Diplomierter Allgemeiner Masseur Massageschule Herricht

2010 – 2011 Staatlicher Instruktor für Kunstturnen BSPA LINZ

2011 – 2012 Staatlicher Instruktor für Trampolinturnen BSPA Wien

2012 Staatlicher Instruktor für Parkour und Freerunning BSPA Innsbruck

Berufliche Erfahrung

Landesschulrat Wien

2015 Karenzvertretung für Bewegung und Sport am Gymnasium Parhamerplatz

Seit 2017 Lehrer für Bewegung und Sport am Hernalsergymnasium Geblergasse

Universitätssportinstitut Wien

Seit 2013 Lektor für Boden und Gerätturnen, Akrobatik und Trampolinturnen

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Seit 2013 Referent für Fortbildungen: Boden und Gerätturnen, Parkour und Freerunning, Trampolinturnen

Österreichischer Fachverband für Turnen

Seit 2010 Referent für Aus- und Fortbildungen: Kunstturnen, Airtrack-Bahn, Minitrampolin, Parkour und Freerunning

Sportunion Akademie

Seit 2008 Referent für Aus- und Fortbildungen: Übungsleiter Kinderturnen, Übungsleiter Gerätturnen, Vielseitigkeit des Turnens, Parkour und Freerunning, Airtrack-Bahn, Vielseitigkeit der Kleinen Spiele uvm.

Sportinstitut Bader

2013 – 2015 Sportwissenschaftliche Betreuung und Personal Coaching

Instruktor und Übungsleiter

2005 – 2015 Instruktor und Übungsleiter für verschiedene Vereine (Sportunion St. Pölten, Sportunion Korneuburg, Sportunion Stockerau, Sportunion Döbling usw.) für:

Kinderturnen, Leistungsturnen/Kunstturnen, Turn 10, Parkour und Freerunning, Akrobatik, Partnerakrobatik, Vielfalt der Kleinen Spiele, Polysportive Bewegungsangebote, uvm.

Kursleiter und Kurslehrer für Sommer und Wintersportwochen

Sportliche Erfahrungen (Leistungssport)

5 Jahre Ballett

11 Jahre Kunstturnen

3 Jahre Zehnkampf