



KOOPERATIONSVERBUND
JUGENDSOZIALARBEIT



Dokumentation zur Fachtagung

Jugendsozialarbeit in Bewegung

„Körper, Bewegung & Tanz im
Kontext von Schulsozialarbeit“

7./8. Oktober 2015
Berlin

FACHTAGUNG

JUGENDSOZIALARBEIT IN BEWEGUNG

VORTRÄGE, WORKSHOPS & FILME

**KÖRPER
BEWEGUNG &
TANZ
IM KONTEXT VON
SCHULSOZIAL-
ARBEIT**

MITTWOCH
7. OKTOBER 2015
BEGINN, 13 UHR

—
DONNERSTAG
8. OKTOBER 2015
ENDE, 14 UHR

WO?
UFER_STUDIOS
UFERSTR. 8/23
13357 BERLIN

Infos & Anmeldung

www.drk-kinder-jugend-familienhilfe.de/veranstaltungen

Die Veranstaltung wird federführend durch das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen der Aufgaben im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit durchgeführt.



gefördert von:



© www.chris.dietzel.de

Plakat zur Tagung



Inhaltsverzeichnis

●	Plakat zur Tagung	2
●	Inhaltsverzeichnis	3
●	Allgemeine Information zur Tagung	4
●	Programm	5
●	Vortrag # 1 „Körper und Bewegung in der sozialen Arbeit“	6
●	Vortrag # 2 Tanz & Bewegung: Herausforderungen in der Arbeit mit (benachteiligten) Jugendlichen	17
●	Workshop # 1 „Einblicke in die Praxis der Bewegung in der sozialen Arbeit“	18
●	Workshop # 2 „Inklusion in Tanz und Bewegung“	46
●	Workshop # 3 „Gendersensible Jugendsozialarbeit & Tanz“	50
●	Zusammenfassung des Workshops „Gendersensible Jugendsozialarbeit & Tanz“	91
●	Impressum	103

Allgemeine Information zur Tagung

Im Mittelpunkt der bundesweiten Fachtagung stand der Themenkomplex „*Körper, Bewegung und Tanz* in der Jugendsozialarbeit“. Ein zentrales Element in der sozialen Arbeit ist die Kommunikation, die ohne Körper und Bewegung nicht denkbar ist. Jedoch gerät die Reflektion aus theoretischer und praktischer Perspektive meist zu kurz. Vor allem tiefer liegende Dimensionen geraten aus dem Blick, wie etwa die Betrachtung des Körpers als Träger sozialer Ungleichheit, als Verkörperung gesellschaftlicher Normen oder als unhintergehbare Kommunikationsmittel.

Ziel dieser Fachtagung war es, mit Blick auf die Schulsozialarbeit diese Themen auf praktischer und theoretischer Ebene aufzugreifen und neue Impulse für die Fachpraxis sowie den Fachdiskurs zu setzen. Es waren keine besonderen Tanz- oder Bewegungkenntnisse erforderlich.

Die Veranstaltung wurde federführend durch das Deutsche Rote Kreuz – Generalsekretariat im Rahmen der Aufgaben im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit durchgeführt.

Programm

PROGRAMM

Mittwoch, 7. Oktober 2015

- 12.30 Uhr** **Ankommen und Begrüßungsimbiss am Veranstaltungsort**
- 13.30 Uhr** **Eröffnung & inhaltlicher Einstieg**
Tagungsmoderation:
Dr. Oliver Trisch, Referent Jugendsozialarbeit, DRK Generalsekretariat, Berlin
- 14.00 Uhr** **1. Einführungsvortrag:**
Körper und Bewegung in der Sozialen Arbeit
Robert Gräfe, wiss. Mitarbeiter, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- 15.00 Uhr** **Pause**
- 15.15 Uhr** **Workshops**
- WS 1** Einblicke in die Praxis der Bewegung in der Sozialen Arbeit
Günther Rebel, Tanzpädagoge, FH Münster, Fachbereich Sozialwesen
- WS 2** Inklusion in Tanz & Bewegung
Christian Judith, Geschäftsführer bei K-Produktion, Hamburg
Silke Hüttel, Tanztherapeutin, K-Produktion, Hamburg
- WS 3** Gendersensible Jugendsozialarbeit und Tanz
Kerstin Kraus, Gastdozentin in der Sozialen Arbeit, Alice Salomon Hochschule Berlin

18.00 Uhr **Abendessen (am Veranstaltungsort)**

19.30 Uhr **Abendangebote**

- 1** **Praxis:** Die Bedeutung von Kontakt und Kommunikation: Tango Argentino, Einführungs-Workshop
Britta Weigand & Oliver Trisch
- 2** **Film:** Billy Elliot – I Will Dance. Spielfilm. 2000.
- 3** **Film:** Rhythm Is It. Dokumentarfilm. 2004.

Donnerstag, 8. Oktober 2015

- 9.00 Uhr** **2. Einführungsvortrag**
Tanz & Bewegung: Herausforderungen in der Arbeit mit (benachteiligten) Jugendlichen
Royston Maldoom, Tänzer & Choreograph, Berlin
- Hinweis:** Dieser Vortrag findet in englischer Sprache statt. Bedarf an Übersetzung bitte in der Anmeldung angeben.
- 10.15 Uhr** **Pause**
- 10.30 Uhr** **Workshops 1, 2 und 3 wie am Vortag**
- WS 1** Einblicke in die Praxis der Bewegung in der sozialen Arbeit
Günther Rebel, Tanzpädagoge, FH Münster, Fachbereich Sozialwesen

WS 2 Inklusion in Tanz & Bewegung
Christian Judith, Geschäftsführer bei K-Produktion, Hamburg
Silke Hüttel, Tanztherapeutin, K-Produktion, Hamburg

WS 3 Gendersensible Jugendsozialarbeit und Tanz
Kerstin Kraus, Gastdozentin in der Sozialen Arbeit, Alice Salomon Hochschule Berlin

13.00 Uhr **Tagungsabschluss**

13.15 Uhr **Mittagsimbiss**

14.00 Uhr **Ende**

ZIELGRUPPE:

Die Fachtagung richtet sich an Fachkräfte, Verantwortliche bei Trägern bzw. in Kommunen sowie Multiplikatoren/-innen der Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit.



Vortrag # I

„Körper und Bewegung in der sozialen Arbeit“

Robert Gräfe, wissenschaftl. Mitarbeiter
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft, AG Sozialpädagogik

[AKTUELL: Programmleiter im Bundesprogramm
“Intergration durch Sport” beim Landessportbund Niedersachsen]

Robert Gräfe

Körper und Leib als vernachlässigte Dimensionen der Sozialen Arbeit¹

I. Körper, Individuum, Gesellschaft – eine Annäherung

Über den Körper und die Bewegung erfährt der Mensch sich selbst und die Welt. Der Körper ist das Fundament seiner Existenz und Entwicklung. Er wird von der Gesellschaft geprägt und durchdringt das gesamte soziale Leben. Ein paar wenige Beispiele sollen dies einleitend verdeutlichen: Menschen *verkörpern* über ihre äußere Gestalt und ihr Verhalten individuelle und gesellschaftliche Orientierungen und Ordnungen. Während der jugendliche Körper in den Medien allgegenwärtig ist und Attraktivität sowie Leistungsfähigkeit suggeriert, wird der alte bzw. alternde Mensch oftmals an den Rand der öffentlichen Wahrnehmung gedrängt. Regelmäßig wird in politischen Debatten vom „soziodemografischen Wandel“ und von einer „Überalterung“ der Gesellschaft gesprochen, welche die Politik und die Sozialsysteme vor große Herausforderungen stellt. Der Körper ist ebenso Träger von Macht und damit auch von sozialer Ungleichheit. Über ihre Berufskleidung repräsentieren Ärzte, Richter oder Polizeibeamte ihren Berufsstand. Sie vermitteln eine gesellschaftliche Funktion, die mit bestimmten Rollenmustern einhergeht. Über das äußere Erscheinungsbild eines Menschen finden Prozesse von Etikettierung und Stigmatisierung statt, wie das *racial profiling* zeigt – eine Form der institutionellen Diskriminierung. Der Körper ist darüber hinaus auch ein Medium der Vergemeinschaftung. Die Art, wie Menschen ihren Körper modellieren (etwa durch Kleidung, Schmuck, Sport, Frisuren) schafft Nähe und Distanz zu anderen Menschen und Gruppen. In Jugendszenen bilden körperliche Gestalt- und Ausdrucksmerkmale wichtige Symbole, die zu Ein- und Ausschließungsprozessen führen. Neben dieser äußeren Dimension hat der Körper auch eine innere, leib-sinnliche Dimension. Beide sind eng miteinander verwoben. So wird der Sport als weit verbreitete Körper- und Bewegungspraxis nicht nur zur Körperinszenierung und Körperperformance genutzt. Er bildet auch ein Kompensationsfeld gegenüber der Körperkontrolle und Körperdisziplinierung, die den Berufs- und Lebensalltag vieler Menschen durchdringen. Im sportlichen Spiel und Wettkampf äußern sich Gefühle, Emotionen und Empfindungen wie Freude, Euphorie, Wut oder Enttäuschung. Die Interaktion zwischen den Menschen erfolgt einerseits auf einer äußerlich sichtbaren Ebene über Mimik, Gestik und Körperhaltungen. Andererseits kommunizieren die Subjekte auch auf einer nicht-sichtbaren, leiblichen Ebene. So entsteht in Gesprächen eine lockere oder angespannte Atmosphäre. Wir spüren die Unsicherheit einer anderen Person, werden vom Lachen und Weinen, von der Freude und Trauer eines Menschen ergriffen.

¹ Der Text basiert auf dem überarbeiteten und erweiterten Manuskript des Vortrags „Körper und Bewegung in der Sozialen Arbeit“ (Fachtagung „Jugendsozialarbeit in Bewegung. Körper, Bewegung und Tanz im Kontext von Schulsozialarbeit“, 07.10.2015, Berlin).



II. Zur Vernachlässigung des Körpers in den Sozialwissenschaften

Die wenigen Beispiele verdeutlichen die fundamentale Bedeutung, die der Körper im individuellen und gesellschaftlichen Leben einnimmt. Körper und Leib sind „zentrale soziale Gegebenheiten und Konstrukte“ (Fischer 2003, S. 10). Trotz dieser grundlegenden Bedeutung wurde der Körper in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen lange Zeit vernachlässigt (vgl. Gugutzer 2006/2015; Schroer 2012). Die Ursachen liegen vor allem in einer distanzierten Mensch-Körper-Beziehung, die wesentlich durch christliche Traditionen und Weltdeutungen geprägt wurde. Im christlichen Glauben bildete der Körper die irdische Hülle der menschlichen Seele. Er wurde als animalische und triebhafte Natur aufgefasst, die es zu bändigen und zu züchtigen galt. „Cogito, ergo sum“ – Ich denke, also bin ich. Dieser Ausspruch des französischen Philosophen und Naturwissenschaftlers René Descartes beschreibt im Kern das Primat des Rationalen gegenüber dem Sinnlichen. Wenngleich dieser Dualismus zwischen Körper und Geist nicht ohne Widerspruch blieb², hatte der Rationalismus weitreichende Konsequenzen für das pädagogische Denken – und er wirkt bis in die Gegenwart. Als weitere Ursache einer weitgehenden Vernachlässigung des Körpers wird dessen zunehmende Bedeutungslosigkeit im Erwerbsleben gesehen. Durch den technologischen Fortschritt und die Entwicklung von der Agrar- zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft verliert die (schwere) körperliche Arbeit in den westlichen Industrienationen an Bedeutung. Zugleich findet der Körper in der Freizeit unterschiedliche Räume der Kompensation (u.a. Sport, Konsum, Medien). „Statt der Arbeit mit dem Körper haben wir es heute verstärkt mit der *Arbeit am Körper* [Hervorh. i. Orig.] zu tun“ (Schroer 2012, S. 14). Schließlich stellt sich auch die Frage, inwiefern die Wissenschaften und Wissenschaftler_innen selbst durch rationale, systematische und objektive Weltzugänge, durch Körperkontrolle und Körperdistanzierung zur Vernachlässigung des Körperdiskurses beigetragen haben.

² J.-J. Rousseau gehört wohl zu den prominentesten Kritikern des cartesianischen Denkens. Leib-sinnliche Erfahrungen bilden für ihn das Fundament jeglicher Reflexivität – eine Erkenntnis, die das leibphänomenologische und leibanthropologische Denken stark beeinflusst hat: „Da der Mensch alles, was er begreift, nur durch die Sinne begreift, so ist die erste Vernunft des Menschen eine *sinnenhafte Vernunft* (Herv. R.G.); sie bildet die Grundlage der intellektuellen Vernunft. Unsere ersten Philosophielehrer sind unsere Füße, unsere Hände, unsere Augen“ (Rousseau 1762/1998, S. 111).



Zur Marginalisierung von Körper und Leib in der Sozialen Arbeit

Auch in den Theorien der Sozialen Arbeit spiegelt sich die Randständigkeit des Körpers wider, obwohl Körper und Bewegung in den sozialpädagogischen Praxisfeldern allgegenwärtig sind. In der Kinder- und Jugendhilfe bilden Bewegung, Spiel und Sport zentrale methodische und konzeptionelle Bausteine. Die Beziehungsarbeit zwischen Sozialpädagog_innen und deren Adressat_innen findet immer auch im Spannungsfeld von körperlicher bzw. emotionaler Nähe und Distanz statt. Sie ist kein ausschließlich kognitiver Vorgang, sondern wird wesentlich von der körperlichen Interaktion beeinflusst (u.a. Mimik, Gestik, Kleidung). Die Akteure haben mitunter ein ausgeprägtes Gespür für eine wertschätzende oder ablehnende Körpersprache. So selbstverständlich diese Beobachtungen und Erkenntnisse auch sein mögen – sie bleiben oftmals implizites Wissen, das in der Ausbildung selten reflektiert und systematisch erarbeitet wird. Das Studium der Sozialen Arbeit vermittelt vielerorts ein Berufsbild, das in den künftigen Sozialpädagog_innen ausschließlich rational handelnde Berufsexperten_innen sieht, deren leib-sinnliche Wesenszüge unberücksichtigt bleiben. Denn von Gefühlen geleitetes, intuitives Handeln lässt sich nur schwer mit einem Verständnis von Professionalität vereinbaren, das auf systematische, methodische und damit rationale Formen der Berufspraxis abzielt. Selbst in zentralen sozialpädagogischen Theorien wie der *Lebensweltorientierung* bleiben Körper und Leib weitgehend unberücksichtigt (vgl. Hünersdorf 1999). Homfeldt (1999) sieht in der Dominanz kritisch-rationaler Konzepte eine der Hauptursachen für die Vernachlässigung von Körper und Leib in der Sozialen Arbeit. Und bis heute steht die hohe Bedeutung, die Körper, Leib und Bewegung in der sozialpädagogischen Praxis haben im Widerspruch zur weitgehenden Marginalisierung in Lehre und Forschung. Ein Blick in einschlägige wissenschaftliche Handbücher offenbart, dass Körper und Leib lange Zeit einen blinden Fleck sozialpädagogischen Denkens bildeten. Erst in der vierten Auflage des *Handbuchs für Soziale Arbeit* findet sich ein Beitrag zum Thema »Körper – Leib – Soziale Arbeit« (Hünersdorf 2011). In den vorherigen Ausgaben (1984, 2001, 2005) wird der Körper lediglich indirekt thematisiert (u.a. Behinderung, Erlebnispädagogik, Gender, Gesundheit, Gewalt, Sexualerziehung, Sport). Auch der *Grundriss Soziale Arbeit* (Thole 2012) enthält weder im Theorie- noch im Methodenteil einen expliziten Zugang zu Körper und Bewegung. Bis heute bildet der von Homfeldt im Jahr 1999 veröffentlichte Band *Sozialer Brennpunkt Körper* einen der wenigen Versuche, körpertheoretische und -praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit zu bündeln.



Verstärkte Hinwendung zum Körper in der Sozialen Arbeit

Erst in den letzten Jahren ist in der Sozialen Arbeit eine stärkere theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Körper zu erkennen – wenngleich die Soziale Arbeit von einem *body turn* bzw. *somatic turn*, wie er mittlerweile in der Soziologie postuliert wird (Gugutzer 2006, Schroer 2012), noch weit entfernt scheint. Niekrenz/Witte (2011) veröffentlichten einen Sammelband, der sich mit der Bedeutung des Körpers in der Lebensphase Jugend beschäftigt und auch Fragen der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit über den Körper aufgreift. Mörgen (2014) sieht im Körper eine zentrale Analysekategorie sozialen Handelns und sozialer Ungleichheit. Sie argumentiert, dass die körpersociologischen Theorien für das sozialpädagogische Denken und Handeln von großer Relevanz sind. Im Jahr 2014 widmeten sich die Fachzeitschriften *Sozial Extra* (Aner 2014) und *Sozialmagazin* (Gräfe/Witte 2014) mit jeweils einem Schwerpunktheft dem Körper in der Sozialen Arbeit. Darüber hinaus ist der Körper auch Gegenstand empirischer Forschung in der Sozialen Arbeit. Beispielsweise untersuchte Witte (2011) die Körperpraktiken sozial benachteiligter Jugendlicher unter einer habitustheoretischen Perspektive. Hünersdorf (2014) setzte sich mit der Relation von Körper und Raum auseinander. In einer ethnografischen Studie untersucht sie soziale Ein- und Ausschlussprozesse auf öffentlichen Spielplätzen. Magyar-Haas (2014) beschäftigte sich in ihrer Studie mit der Anordnung und Positionierung von Körpern in der Offenen Jugendarbeit. Zentral ist dabei die Frage, inwiefern über den Körper und die Körpersprache Aushandlungsprozesse in (sozial-)pädagogischen Settings stattfinden. Die wenigen Beispiele zeigen, dass der Körper in der Sozialen Arbeit zunehmend Aufmerksamkeit erfährt. Während Hünersdorf (2011) noch vor wenigen Jahren eine weitgehende Verdrängung des Körpers aus den Diskursen der Sozialen Arbeit konstatierte, lässt sich in jüngster Zeit ein Wandel erkennen, der im Kontext einer generellen Aufwertung von Körper und Leib in den Sozialwissenschaften steht.

III. Körpertheoretische Perspektiven

Ausgehend von anthropologischen und phänomenologischen Theorien wird in den Sozialwissenschaften analytisch zwischen Körper und Leib unterschieden. Mitunter werden die Begriffe auch synonym verwendet. Waldenfels sieht in den Ausdrücken jedoch ein „sprachliches Kapital, das man nicht einfach verschleudern sollte, indem man vom ‘Körper’ spricht, wenn man den ‘Leib’ meint« (Waldenfels 2000, S. 15). Etymologisch umfasst der Körper (lat. corpus) sowohl den lebendigen als auch den toten Körper. Er hat im Sinne eines Behälters oder Hohlkörpers gegenständlichen Charakter, ist äußerlich sichtbar, lässt sich vermessen und unterteilen (Körperbau, *Oberkörper*, *Körpergewicht*). Der Leib hingegen



verweist in seiner sprachlichen Verwandtschaft zum englischen *life* auf den lebendigen und empfindsamen Körper. In Begriffen wie *Leibspeise* oder *leiblicher Vater* steckt eine emotionale und sinnliche Konnotation, die im Körper kein Äquivalent findet. Dennoch lässt sich in der sprachlichen Herleitung die idealtypische Entgegensetzung von äußerer (Körper) und innerer (Leib) Körperlichkeit nicht konsequent aufrechterhalten, da der Leib in Begriffen wie Leib Eigenschaft, Leibwache oder Leibeseziehung ebenfalls eine äußerlich-materielle Sinnggebung enthält. Notwendig ist daher eine theoretische Differenzierung zwischen Körper und Leib, wie sie der Anthropologe Helmuth Plessner entwickelt hat (Plessner 1975). In seiner Theorie der (ex-)zentrischen Positionalität, die das Verhältnis von Organismen (Mensch, Tier, Pflanze) zu ihrer Umwelt bestimmt, unterscheidet Plessner zwischen dem *Körper-Haben* und *Körper-Sein*. Im Gegensatz zu Tieren ist der Mensch in der Lage, zu seinem Körper in Distanz zu treten, ihn instrumentell einzusetzen und über ihn zu reflektieren (*Körper-Haben*). Das *Körper-Sein* beschreibt hingegen eine vorreflexive Dimension der menschlichen Existenz und eine raumzeitliche Bindung an das Hier-Jetzt (vgl. Gugutzer 2015). Der Mensch *ist* Körper, indem er friert, hungert, liebt oder trauert. In der Sprache der Phänomenologie lässt sich das Körper-Haben mit dem Begriff des Leibes übersetzen. Böhme (1992, S. 77ff.) bezeichnet den Leib als „die Natur, die wir selbst sind“. Jedoch bilden Körper und Leib keinen Dualismus. Sie sind eng miteinander verwoben und lassen sich nur zu analytischen Zwecken unterscheiden.

Gegenüber dem Körper wird die leibliche Dimension sozialen Handelns in der Sozialen Arbeit bisher stark vernachlässigt. Dabei ist die sozialpädagogische Praxis auf vielfältige Weise von leib-sinnlichen Erfahrungen und Interaktionen durchdrungen. Durch Sport-, Spiel- und Bewegungsangebote werden Kindern und Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit Räume für eigenleibliche Erfahrungen gegeben, die mit vielfältigen Entwicklungs- und Bildungsprozessen einhergehen. Darüber hinaus ist die leibliche Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil sozialpädagogischer Beziehungsarbeit. Sie schafft Vertrauen oder Misstrauen, erzeugt emotionale Nähe oder Distanz (vgl. auch Grosse 2014).

In der Leibphilosophie von Hermann Schmitz (2011) stellt das Spüren die zentrale Kategorie der Leiberfahrung dar. Der Leib umfasst in diesem Sinne mehr als die sinnliche Wahrnehmung, d.h. das Sehen, Hören, Schmecken, Tasten und Riechen. Das Spüren meint vielmehr *leibliche Regungen*, die sich im räumlichen Spannungsfeld von Enge (z.B. Schreck, Schmerz, Angst) und Weite (z.B. Freude, Lust, Glück) bewegen. Die vorwiegend kritisch-rational ausgerichtete Sozialpädagogik müsste diese leiblichen Aspekte in ihren Theorien und Konzepten verstärkt berücksichtigen, denn „wie der ganze Mensch hier und jetzt sein kann, wird ohne den spürbaren Leib unverständlich. Durch dessen Verkennung entgehen dem abendländischen Denken die wichtigen Perspektiven auf den Menschen und das Gegebene [...]“ (Schmitz 2011, S. 6).

Neben diesen *anthropologischen und phänomenologischen* Perspektiven ist für die Soziale Arbeit auch der Bezug zu körpersociologischen Theorien bedeutsam, da sie Erkenntnisse zur gesellschaftlichen Formung des Körpers und zur Entstehung sozialer Ungleichheit liefern. Die Soziologie analysiert den Körper als Produkt, aber auch als Produzenten der Gesellschaft (Gugutzer 2006). Zu den Klassikern des körpersociologischen Denkens gehören unter anderem Norbert Elias, Michel Foucault und Pierre Bourdieu. In ihren Theorien überwinden sie den Dualismus von Körper und Geist, indem sie zeigen, dass gesellschaftliche Ordnungsmuster sich unmittelbar im Körper einprägen und das Wahrnehmen, Denken und Handeln der Subjekte beeinflussen.

Norbert Elias befasst sich in seiner klassischen Studie „Über den Prozess der Zivilisation“ (Elias 1989) mit dem Wandel der Persönlichkeits- und Sozialstrukturen in westeuropäischen Gesellschaften vom Mittelalter bis in die Neuzeit. Seine Zivilisationstheorie lässt sich auch als Zivilisierung des menschlichen Körpers deuten. Durch die Analyse von Manierenbüchern und anderen historischen Quellen rekonstruierte er einen über Jahrhunderte fortschreitenden Prozess der zunehmenden Trieb- und Affektregulierung. Das Bevölkerungswachstum in West- und Mitteleuropa erforderte spätestens seit der frühen Neuzeit eine funktionale Differenzierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Der einzelne Mensch unterwarf sich einer am Gemeinwohl orientierten Selbstdisziplin, die sich ausgehend von den Höfen des Adels in allen Bevölkerungsschichten verbreitete. Durch die Zivilisierung des Körpers verschoben sich im Laufe der Jahrhunderte die Scham- und Peinlichkeitsschwellen. Diese oftmals als „fortschrittlich“ angesehenen Entwicklungen implizieren jedoch auch soziale Ungleichheiten und Konflikte, da die „verfeinerten“ und regulierten Körperpraktiken immer auch ein Mittel sozialer Distinktion waren und die Übernahme von fremdgesetzten zu selbstgesetzten Zwängen bis in die Gegenwart hinein nicht konfliktfrei verläuft.

Der französische Soziologie Michel Foucault setzte sich in seiner historisch-soziologischen Studie *Überwachen und Strafen* mit der „politischen Ökonomie des Körpers“ auseinander. Anhand des Gefängnisses analysiert Foucault (2013) paradigmatisch die Mechanismen der (staatlichen) Kontrolle und Disziplinierung des Körpers und überträgt sie auf andere gesellschaftliche Institutionen. Die Disziplinierung des Körpers lässt sich dabei als eine (politische) Machttechnologie verstehen:

„Aber der Körper steht auch unmittelbar im Feld des Politischen; die Machtverhältnisse legen ihre Hand auf ihn, sie umkleiden ihn, markieren ihn, dressieren ihn, martern ihn, zwingen ihn zum Arbeiten, verpflichten ihn zu Zeremonien, verlangen von ihm Zeichen. Diese politische Besetzung des Körpers ist (...) an seine ökonomische Nutzung gebunden“ (Foucault 2013, S. 37).



Da die individuelle Freiheit des Menschen und die gesellschaftlichen Zwänge ein unauflösbares und konstitutives Merkmal des sozialen Zusammenlebens in modernen Staaten bilden, führt die Kontrolle, Überwachung und Disziplinierung des Körpers auch in der Gegenwart zu Widerständen. Dies betrifft beispielsweise den rebellischen Jugendlichen, der sich der Schulpflicht widersetzt, den nomadisierenden Flüchtling, der die staatliche Registrierung ablehnt und die aufsässige Bürgerin, die sich gegen die Sammlung biometrischer Daten zur Wehr setzt. Von diesen Protesten und Widerständen ist auch die Soziale Arbeit in ihren unterschiedlichen Arbeitsfeldern betroffen.

Für das Verständnis der wechselseitigen Verflechtung von Körper und Gesellschaft liefert schließlich auch Pierre Bourdieus umfangreich rezipierte Habitus-Theorie einen bedeutenden Beitrag. Nach Bourdieu (1987, 1993) hinterlassen die Vergesellschaftungsprozesse tiefe Spuren im Körper, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln des Individuums beeinflussen. Der Prozess wird als *Inkorporation* bzw. *Einverleibung* des Sozialen bezeichnet und schließt klassenspezifische Unterschiede ein. Andererseits *verkörpern* Menschen auch gesellschaftliche und klassenspezifische Ordnungen und Orientierungen. Die *feinen Unterschiede* spiegeln sich u.a. im Konsum- und Essverhalten, in der Wahl der Kleidung bzw. ganz allgemein im ästhetischen Empfinden wider. „Von Geburt an prägen Ernährungsweisen, Erziehungsstile usw. den einzelnen nicht nur kognitiv, sondern leibhaftig. Seine Erfahrungen und Erlebnisse schreiben sich gewissermaßen in seinem Körper ein. Dem Körper sieht man seine Prägung durch die soziale Klasse, aus der er stammt, an. Bis in die kleinsten Gesten hinein verrät der Körper die Herkunft seines Trägers“ (Schroer 2012, S. 37). Durch ihre habitualisierten Körperpraktiken erfahren die Menschen Zugehörigkeit und Ausgrenzung, Anerkennung und Ablehnung. Der Körper lässt sich als Kapital einsetzen. Er ist Träger von Macht und sozialer Ungleichheit.



IV. Schlussfolgerungen

Die skizzierten körpertheoretischen Perspektiven zeigen, dass der Körper nicht nur im biologischen, sondern auch im sozialwissenschaftlichen Sinne ein Fundament des individuellen und gesellschaftlichen Lebens darstellt. Daraus erwächst die Notwendigkeit, ihn als Grundkategorie professionellen Denkens und Handelns in der Sozialen Arbeit zu berücksichtigen. Die Körpertheorien bieten elementare Erkenntnisse zur Deutung sozialer Praxis in ihrer historischen Entwicklung und gegenwärtigen Verfasstheit. Sie regen zur kritischen Auseinandersetzung mit einem Menschenbild an, das die Subjekte auf rational handelnde und denkende Wesen reduziert. Zudem schaffen sie eine Legitimationsbasis für die vielfältigen körper- und bewegungsbezogenen Konzepte, die in der sozialpädagogischen Praxis längst etabliert, aber wenig reflektiert sind. Praktisch gewendet müssten die unterschiedlichen Dimensionen des Körpers auf vielfältige Weise in der Ausbildung angehender Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagogen_innen berücksichtigt werden. In Lehrveranstaltungen und Fortbildungen könnten Rollenspiele oder videogestützte Verfahren für eine Wahrnehmung der eigenen und fremden Körpersprache sensibilisieren. Sportliche oder ästhetische Körperpraktiken am eigenen Leibe zu erfahren, würde zu einer Verbindung von intellektueller und leib-sinnlicher Erkenntnis beitragen. Letztlich wäre auf der institutionellen Ebene eine stärkere Vernetzung jener Wissenschaftler_innen und Hochschulen notwendig, die körpertheoretische Ansätze bereits in Lehre und/oder Forschung der Sozialen Arbeit integriert haben. Denn noch steht eine allgemeine theoretische Grundlegung des Körpers in der Sozialen Arbeit aus.



Literatur

- Aner, K. (2014). Der Körper. Was ist das und was ist er für die Soziale Arbeit? In: *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit* (38), H. 1, S. 18-20.
- Böhme, G. (1992). *Natürlich Natur: Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Elias, N. (1989). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Bd. 1 & 2, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fischer, W. (2003). Körper und Zwischenleiblichkeit als Quelle und Produkt von Sozialität, In: *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (4) Heft 1, S. 9 -31.
- Foucault, M. (2013). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gräfe, R. & Witte, M.D. (Hrsg.) (2014). Körper und Bewegung in der Sozialen Arbeit (Schwerpunktheft). In: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* (39), H. 1-2, Weinheim: Beltz Juventa.
- Grosse, M. (2014). „Heute so, morgen so“. Zur Leiblichkeitserfahrung im sozialpädagogischen Arbeitsbündnis, In: *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit* (38), H. 1, S. 21-24.
- Gugutzer, R. (2006). Der *body turn* in der Soziologie. Eine programmatische Einführung. In: Ders. (Hrsg.). *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*, Bielefeld: transcript, S. 9-53.
- Gugutzer, R. (2012). *Verkörperungen des Sozialen: neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen*, Bielefeld: transcript.
- Gugutzer, R. (2015). *Soziologie des Körpers*, Bielefeld: transcript.
- Homfeldt, H. G. (Hrsg.) (1999). „Sozialer Brennpunkt“ Körper. Körpertheoretische und -praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit, Hohengehren: Schneider.
- Hünersdorf, B. (1999). Die Vernachlässigung des Leibes in der lebensweltorientierten Sozialpädagogik, In: Homfeldt, H. G. (Hrsg.). „Sozialer Brennpunkt“ Körper. Körpertheoretische und –praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit, Hohengehren: Schneider, 97-102.
- Hünersdorf, B. (2011). Körper – Leib – Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.). *Handbuch Soziale Arbeit*, München: Reinhardt, S. 816-822.
- Mörge, R. (2014). verkörperte Ungleichheiten und Soziale Arbeit, In: Langsdorff, N. (Hrsg.). *Jugendhilfe und Intersektionalität*, Opladen: Budrich UniPress, S. 74-93.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin/NewYork: De Gruyter.



Rousseau, J.-J. (1762/1998). Emil oder Über die Erziehung, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schmitz, H. (2011). Der Leib, Berlin: De Gruyter.

Schroer, M. (2012). Zur Soziologie des Körpers, In: Ders. (Hrsg.): Soziologie des Körpers, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 7-47.

Thole, W. (Hrsg.) (2012). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden: VS.

Waldenfels, B. (2000). Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Robert Gräfe
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft, AG Sozialpädagogik
Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz

AKTUELL: Programmleiter im Bundesprogramm "Intergration durch Sport"
beim Landessportbund Niedersachsen
Email: rgraefe@lsb-niedersachsen.de



Vortrag # 2

Tanz & Bewegung: Herausforderungen in der Arbeit mit (benachteiligten) Jugendlichen

Royston Maldoom, Tänzer & Choreograph, Berlin

Hinweis: Der Vortrag ist nicht dokumentiert. Er war interaktiv: Vortrag entlang von verschiedenen YouTube Videos zu Royston Maldooms Projekten.

Es gibt [hier](#) ein Interview mit Royston Maldoom, in dem die Ansätze seiner Arbeit nachgelesen werden können.

Workshop # 1

„Einblicke in die Praxis der Bewegung in der sozialen Arbeit“

**Günther Rebel, Tanzpädagoge
FH Münster, Fachbereich Sozialwesen**

Zertifikatskurs:

Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Münster, Fachbereich
Sozialwesen

Grundlagenkurs und Aufbaukurs

Präambel

Der Tanz ist das gesündeste, kreativste und sozialste Medium menschlicher Kommunikation.

Wer miteinander tanzen, singen, musizieren, Theater spielen oder Teamsport betreiben kann, kann auch miteinander leben. Hinter diesen beiden schlichten Sätzen verbergen sich wissenschaftliche Forschungsergebnisse aus den unterschiedlichsten Bereichen, wie z. B.: Kommunikation, Psychologie, Neurophysiologie, Sport- und Tanzmedizin, Philosophie u. a., die Tanz und Bewegung als Ausdrucksmedium wieder – oder neu – entdeckt haben.

Mit Tanz und Bewegung werden drei miteinander untrennbare Bereiche gefördert.

Körper/Gesundheit: Im Tanz werden ca. 600 Muskeln auf unterschiedlichste Weise trainiert und der Kreislauf, die Sinnesorgane sowie das Nervensystem aktiviert.

Kognition/geistige Leistung: Der „Bewegungskindergarten“, die „Bewegte Schule“ und die vom Deutschen Kulturrat ins Leben gerufene Aktion „Tanz in Schulen“ machen deutlich, wie wichtig und erfolgreich Bewegungsstunden und bewegter Unterricht geworden sind.

Emotionen: Durch das Medium Tanz können neben der Aktivierung des eigenen Körpers und der Anregungen der geistigen Leistung Emotionen erlebt und ausgelebt werden.

Aus aller Welt gibt es positive Beispiele, wie die o. g. drei Bereiche erfolgreich miteinander verbunden werden können: Hip-Hop-Battles, Folklore-Treffen, Tanztheaterprojekte („Ryth´m is It“) bis hin zum weltumspannenden CID-UNESCO-Welttanzkongress sollen hier nur beispielhaft genannt werden.



Woran es jedoch nach wie vor mangelt, sind Aus- und Weiterbildungen für qualifizierte Fachkräfte. Aus diesem Grund bietet die FH Münster, Fachbereich Sozialwesen in Kooperation mit dem Sozialpädagogischen Bildungswerk Münster (Sobi) eine zertifizierte Weiterbildung zur Tanzpädagogin/zum Tanzpädagogen in der Sozialen Arbeit an.

Umfang der Weiterbildung

Die Weiterbildung setzt sich aus vier Grundlagenmodulen (à 2 Weiterbildungstage) mit einem Gesamtumfang von 64 Unterrichtsstunden sowie fünf Aufbaumodulen (à 2 Weiterbildungstage) mit einem Gesamtumfang von 86 Unterrichtsstunden zusammen.

Arbeitsschwerpunkte Grundlagenkurs

Modul 1: Tanzpädagogik

Praxis: Elementarer und Freier Tanz, Zeitgenössischer Tanz

Theorie: Grundlagen der Bewegungs- und Tanzpädagogik

Tanzgeschichte

Referent: Günther Rebel

Modul 2: Tanz und Psychologie/Gesundheit

Praxis: Gesunder Trainingsaufbau und Wahrnehmungsschulung

Theorie: Neurophysiologische und psychologische Wirkung von Tanz

Referentin: Diplom Psychologin Christina Breuer

Modul 3: Aktuelle zeitgenössische Tanzmodelle für Kinder und Jugendliche

Jugendliche

Praxis: Hip-Hop, Breakdance und Tanztheater

Theorie: Didaktik und Methodik der Tanz- und Bewegungspädagogik

Referenten: Tsutomu Ozeki, Bruno Augusto De Carvalho

Baustein 4: Tanz und Kommunikation

Praxis: Exemplarische Unterrichtsstunden und Lehrproben, Übungsleiter-Coaching: z. B. Umgang mit schwierigen Situationen (Eltern, Kindern); Feedback und Motivation.

Theorie: Erweitertes „Berliner Modell“ für Tanz; Projektmodelle; weiterführende Tipps;

Adressen; Literatur; Evaluation

Referent: Günther Rebel

Zielgruppe

Erzieher/-innen, Sozialpädagogen/-innen, Sportlehrer/-innen, Lehrer/-innen, Musiklehrer/-innen, Tanzpädagogen/-innen, Musikpädagogen/-innen, Studierende der Sozialen Arbeit, der Sportwissenschaften, der Musikhochschule (Fächer Rhythmik, Tanz), Studierende mit tänzerischen Kenntnissen anderer Fächer (z. B. Kunst oder Psychologie)



Teilnahmevoraussetzung

Alle Teilnehmenden sollten tänzerische oder andere Bewegungsgrunderfahrungen und Grundkenntnisse mitbringen oder sich in zusätzlichen Kursen bis zum Kursbeginn und während der Kurs-Laufzeit aneignen.

Voraussetzung für den Erwerb des Zertifikats

Um das Fachhochschulzertifikat „Tanzpädagoge/in“, das in Kooperation mit dem Sobi Münster vergeben wird, zu erwerben, müssen sowohl Grundlagen- als auch Aufbaukurs absolviert werden. Das Abschlussverfahren beinhaltet ein Praxisprojekt, das Verfassen einer Abschlussarbeit (i.d.R. ca. 15 Seiten) sowie das Absolvieren eines ca. 30-minütigen Kolloquiums. Für das Zertifizierungsverfahren fällt eine einmalige Gebühr in Höhe von 95,00 € an. Wer nicht an dem Zertifizierungsverfahren teilnehmen möchte, erhält eine ausführliche Qualifizierungsbescheinigung über die absolvierten Module.

Gesamtleitung: Günther Rebel

Er war Schüler von Kurt Jooss und Mitglied in dessen Folkwangballett; Solotänzer an verschiedenen Bühnen und Ballettdirektor an den Städt. Bühnen Münster; Dozent für Bewegungspädagogik an der Fachhochschule Münster Fachbereich Sozialwesen.

Er ist derzeit:

1. Vorsitzender des Deutschen Berufsverbandes für Tanzpädagogik e.V.

Mitglied in International Dance Council CID-UNESCO

Mitglied im Kulturrat für Darstellende Kunst und Tanz

Mitglied im NRW-Kulturrat

Mitglied in der GZT – Gesellschaft Zeitgenössischer Tanz

Mailadresse: guenther.rebel@bodylanguage.de

Seminar-Ort: Fachhochschule Münster, Hüfferstraße 27, 48149 Münster

Anmeldung: Bitte beachten Sie, dass die Anmeldung für die Weiterbildung ausschließlich über das Sobi erfolgt:

Sozialpädagogisches Bildungswerk Münster

Ansprechpartnerin: Mara Stockmann, Leiterin des Sobis

Achtermannstraße 10-12 48143 Münster Tel. 0251 511177 Fax: 0251 4828188;

E-Mail: sobi-anmeldung@web.de



Tanzpädagogik

Nur wer selbst brennt, kann Feuer entfachen.

Herausforderungen zumuten und Sicherheit anbieten.

Stärken statt verwöhnen.

Technik ist nie Selbstzweck, sondern dient dem Ausdruck.

Vermittle durch Deine Persönlichkeit.

„Du bist mir im Moment am wichtigsten.“ Es gibt nichts Wichtigeres als: Dich und mich, jetzt
und hier.

„Der Ton macht die Musik.“

Freundlichkeit schadet nicht – aber zuviel Lächeln sagt: „Ich nehme Dich nicht ernst.“

Deutlich ist besser als laut.

Augenkontakt heißt: Gefühlskontakt auf gleicher Ebene.

Ende gut, alles gut. Der erste Eindruck ist zwar der stärkste, aber der letzte Satz bleibt
hängen!

Lass von Anfang an tanzen.

Verlange von anderen nichts, was Du nicht selbst tun würdest.

Motiviere durch positives Feedback, vermittele Erfolgserlebnisse.

Gutes Vormachen hat Vorbildfunktion, ersetzt aber nicht Pädagogik.

Nimm eigene Fehler wahr, sprich sie an und nutze sie, indem du Vorschläge einholst.

Lass mitsprechen, atmen, singen, denn: Bewegungen, die die Zunge versteht, versteht auch
der Körper.

Bleibe ehrlich im verbalen und nonverbalen Ausdruck und beweglich.



Tätigkeitsbeschreibung für Tanzpädagogen

Tanzpädagogen haben die Aufgabe, Tanz als zu als ganzheitliches Bildungsangebot zu lehren.

Der Tanzpädagoge lehrt die Zusammenhänge der Bewegungsfunktionen:

- Personale Funktion: Entwicklung körperlicher Fähigkeiten
- Expressive Funktion :Ausdruck der Bewegung
- Impressive Funktion: Erleben der Gefühle durch wechselnde Körperspannung
- Explorative Funktion: Entwicklung und Gestaltung
- Soziale Funktion: Interaktion und Kommunikation
- Adaptive Funktion: Körperbelastung

Der Tanzpädagoge sollte folgende Fähigkeiten und Voraussetzungen mitbringen, erwerben, ausbauen:

- Tänze und das Tanzen vermitteln
- allgemein bekannte Grundschritte, Formen, Figuren, und Fassungen lehren
- den Einsatz von Musik beherrschen (Live Musik, CDs, andere Tonträger)
- kreativ im Umgang mit tradierten Tanzformen sein
- je nach Tanzfach, Stilgenauigkeit erarbeiten
- spezifische Trainingsformen erarbeiten
- Tanzbeschreibungen interpretieren und erarbeiten
- Tanzfreude fördern
- gut vor – und mittanzen können
- Stimme und Sprache bewusst einsetzen
- einfühlsam sein (Feedback und Motivation)
- präzise und rechtzeitige Anleitungen geben können
- Fachterminologie beherrschen und angemessen gebrauchen
- Raumgefühl haben (eigene Stellung, Aufstellung der Tänzer)
- wahrnehmungsfähig sein (Selbst-und Fremdwahrnehmung)
- musikalisch sein (Rhythmus und Melodik erkennen)



Tanzpädagogische Schlüsselqualifikationen:

1. Persönlichkeitsmerkmale (Beziehungsebene): Herzlichkeit, Offenheit, Flexibilität, Verantwortungsbereitschaft, Leistungsbereitschaft, Kontinuität, Belastbarkeit, Zuverlässigkeit, ethisches Urteilsvermögen
2. Kognitive Kompetenzen(Sachebene): Kognitive und intuitive Intelligenz, Fachwissen, Denken in Zusammenhängen, Vermittlungsfähigkeit, Transferfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, konzeptionelles Denken, Kreativität
3. Kommunikative Kompetenzen: Zielgruppenorientierte Kommunikationsfähigkeit, verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit, Präsentationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit, Feedback – und Kritikfähigkeit
4. Soziale Kompetenzen: Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Humor und Herzlichkeit, Ehrlichkeit und Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Durchsetzungskraft, Führungsqualitäten (Zielgruppenorientierung, disponieren, moderieren, delegieren)
5. Allgemeines Basiswissen: Bildung, Sprachen, EDV-Kenntnisse, psychologische und anatomische Grundkenntnisse, interkulturelles Wissen, wirtschaftliches und juristisches Grundwissen, Lern- und Arbeitstechniken



Lehrkompetenzen für Tanz in der Sozialen Arbeit

Praktische Lehrinhalte:

□ Unterrichtspraxis in: Elementarer und Zeitgenössischer Tanz, Tanztheater, Jazzdance und HipHop, Modern Dance, Tanz für Menschen mit Behinderung, Sitztänze, Folklore, Improvisation, Tanzkomposition, Choreographie

Theoretisch-wissenschaftliche Lehrinhalte:

Wissen wird im Studiengang „Tanz in der Sozialen Arbeit“ gelehrt als bewegtes Körperwissen und als kognitives Wissen über Bewegung und Tanz im Allgemeinen.

- Psychologie, allg. Pädagogik
- Tanztheorie, Tanzgeschichte, Bewegungsanalyse
- allg. Musiklehre
- Anatomie, Physiologie, Gesundheitslehre, Tanzmedizin
- Didaktik – Methodik; Analyse von Aufführungspraxis, Lehrprobenauswertung
- Evaluation

Curricula – Entwicklung, Praxis – / Theorieanteile für die einzelnen Module

1. Modul 64 Std.:

Theorie: Einführung in die Gestaltungs- Bewegungs- und Tanzpädagogik, Psychologie, Gesundheit, Didaktik-Methodik

Beispiel für eine Unterrichtsplanung nach dem veränderten „Berliner Modell“: Dieses Modell dient der Planung und Reflexion und ist folgendermaßen gegliedert:

- Bedingungsfeld: Beschreibung der Gruppe und den Voraussetzungen
- Entscheidungsfeld: Wer, Was, mit wem, womit, wozu
- Einstimmung und Motivation
- Warm Up
- Hauptteil
- Schlussteil
- Cool Down
- Reflexion und Ausblicke

Praxis: Elementarer Tanz, Zeitgenössischer Tanz, Jazz Dance, HipHop, Breakdance



2. Aufbaumodul 86 Std.:

Weiterführende Theorie in Tanz, Musik, Choreographie, Performance, Projektgestaltung,
Evaluation, Projektberichte

Praxis: Erarbeitung von Unterrichtsmodellen für die einzelnen Bereiche der Sozialen Arbeit,
Projekte in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, Lehrproben

Weitere Prüfungsrelevante Informationen

Prüfungen: Abschlussarbeit und Kolloquium

Sichtbarkeit im Abschluss: Zertifikat: „Tanzpädagoge/Tanzpädagogin für Tanz in der
Sozialen Arbeit“

Teilnehmerzahl: 20 Studierende

Teilnahmevoraussetzungen: siehe Ausschreibung (bitte Text einfügen)

Voraussetzung für den Erwerb des Zertifikats: siehe Ausschreibung

Lernkonzepte

Die Lehre soll das Lernen unterstützen. Je mehr Sinnesorgane und je mehr positive
Erinnerungen damit verbunden sind, umso größer ist der Langzeiteffekt.
Lernen, so haben Hirnforscher herausgefunden, funktioniert immer dann
am besten, wenn:

- die Aufmerksamkeit hinreichend geweckt ist
- die Lerninhalte unter Einbeziehung möglichst vieler Sinneskanäle vermittelt werden
- ein unmittelbares Feedback erfolgt und die Lernleistung durch positive Emotionen und Belohnungen unterstützt wird
- das Gelernte auch persönliche Bedeutung besitzt, nützlich und anwendbar ist
- der Lernstoff einerseits neu genug ist, andererseits aber auch gut an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft werden kann
- keine Überreizung stattfindet und kein Druck herrscht
- ausreichende Wiederholungen stattfinden. (Hüther, 2006, Embodiment, Seite 94).



Fächer:

Kommunikation in der Tanzpädagogik

Themenbeispiele:

1. Grundlagen der nonverbalen und verbalen Kommunikation (Watzlawick, Schulz von Thun, Joe Luft/Harry Ingham)
2. Wie gehe ich mit „schwierigen“ Situationen, Kindern und Eltern um.
3. Was sage ich mit meiner Haltung, Gestik, Mimik, Stimme und Worten und wie wirke ich in Unterrichts – und Gesprächssituationen. Welche unbewussten und bewussten Signale sende ich mit meiner Körpersprache. Entsprechend der Theorie des Embodiments (Verkörperlichung) (vgl. Storch u.a. 2006, S. 94 in: Storch, Maja; Cantieni, Benita; Hüther, Gerald; Tschacher, Wolfgang (2006) Bern
4. Wie ist mein Verhalten in beruflichen (und privaten) Situationen:
 - mein persönlicher Stil
 - meine Stärken
 - meine Entfaltungsmöglichkeiten
 - meine emotionale Intelligenz
 - meine soziale Intelligenz
 - meine mentalen Ressourcen
5. Wie funktioniert stressfreie Interaktion:
 - es gibt keine schwierigen Partner sondern nur andere
 - welcher Verhaltenstyp bin ich
 - welche Verhaltenstypen sind meine Schüler und Ihre Angehörigen





Qualifiziertes Feedback

Hauptthema in allen kommunikativen Situationen ist ein qualifiziertes Feedback, denn ungenaues Feedback behindert Lernprozesse.

Beispiele für ungenaues Feedback:

1. Demotivation durch Nichtbotschaften
 - das ist nicht gut genug
 - du sollst nicht immer dieselben Fehler machen
2. Killerphrasen
 - ganz Objektiv gesagt
 - das ist eigentlich nicht schlecht
 - ja Aber
 - man sollte
 - du müsstest mal

Ziel:

Qualifizierte Pädagogen und Schüler durch qualifizierte Kommunikation

Zeitgenössischer Tanz

Die Studierenden erfahren, dass Tanz Bewegungshandlung ist: Jede sichtbare, hörbare oder fühlbare Mitteilung des menschlichen Körpers ist eine Handlung auf zwei untrennbar miteinander verbundenen Ebenen: Ausdrucks- und Funktions- bzw. Sach- und Beziehungsebene. Die Funktion besteht darin, dass der Körper auf jeden Nervenreiz mit einer Bewegung reagiert. Zugleich bedeutet jede dieser Bewegungen etwas, ist Ausdruck. Nicht alle Bewegungsreaktionen auf Nervenreize, z.B. Musik, werden bewusst ausgeführt. Darum ist Tanz gleichsam Ausdruck von Unbewusstheit und Bewusstheit.

Die Studierenden erkennen die Zusammenhänge der Bewegungsfunktionen:

- Personale Funktion: Entwicklung körperlicher Fähigkeiten
- Impressive Funktion: Erleben der Gefühle durch wechselnde Körperspannung
- Expressive Funktion: Ausdruck der Bewegung
- Explorative Funktion: Entwicklung und Gestaltung
- Soziale Funktion: Interaktion und Kommunikation
- Adaptive Funktion: Körperbelastung



Die Studierenden erarbeiten die Ziele in den Bereichen:

- Motorik: Das bewusste und unbewusste Haltungs- und Bewegungsgesamt des Menschen als Funktionseinheit von Wahrnehmen, Erleben und Handeln.
- Neuromotorik: Stellt innerhalb der Motorik die neuro-muskulären Funktionsabläufe in den Vordergrund.
- Sensomotorik: Stellt innerhalb der Motorik die Funktionseinheit von Wahrnehmen und Handeln in den Vordergrund.
- Psychomotorik: Stellt innerhalb der Motorik die Funktionseinheit von erleben und handeln in den Vordergrund.
- Soziomotorik: Stellt innerhalb der Motorik den Aspekt der Interaktion und Kommunikation in den Vordergrund.

Grobziel der motorischen Bereiche: Körperbeherrschung:

- Feinziele: Beherrschung der tanztechnischen Elemente, Haltungsaufbau- und Korrektur, Erweiterung der Tanztechnik

Die Ziele im kognitiven Bereich:

- Grobziel: Körperbewusstsein
- Feinziele: Analyse und Konstruktion von Bewegungsmaterial,
- Ausbau von Koordination, Kombination, Präzision, Terminologie, Stilbewusstsein, Bewegungslehre

Im affektiven Bereich:

- Grobziel: Ausdruckserweiterung
- Feinziele: Stärkung des Selbstwertgefühls, Abbau von Hemmungen und Blockaden, Differenzierung der Ausdrucksbewegungen

Im kommunikativen Bereich:

- Grobziel: Authentizität von Idee, Gefühl und Ausdruck
- Feinziele: Selbständigkeit, Anpassungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit

Auch wenn diese Ziele für alle Tanz – und Bewegungsbereiche Gültigkeit haben, so ergeben sich doch für jedes Fach immer wieder spezielle Schwerpunkte. Dies hat kulturell-stilistische Hintergründe, ist abhängig, von der jeweiligen Tanztechnik, den körperlichen Voraussetzungen der Schüler – und nicht zuletzt von der Persönlichkeit der Pädagogen.



Grundlagen (Basics) im Zeitgenössischen Tanz

A Der Körper

1. Die Grundelemente: Körper, Raum, Zeit, Energie, Fluss
2. Die 5 Körperzentren: Hals und Kopf, Schultergürtel, Brustkorb, Becken, Arme und Beine
3. Die Areas: Alle kleineren Körperteile innerhalb der Zentren
4. Die Bewegungsmöglichkeiten: Zusammenziehen, Ausdehnen, Beugen, Strecken, Heben, Senken, Neigen, Verschieben, Drehen
5. Die Arm- und Beinpositionen: Siehe Klassischer Tanz, Jazz Dance und Modern Dance
6. Die 7 Grundformen der Bewegung (basic locomotions):
 - Die Gebärde: Aussagende Bewegung des ganzen Körpers.
 - Die Fortbewegung: Raumverändernde Gewichtsverlagerung mit ständigem Bodenkontakt.
 - Die Erhebung: Der Hüpfen, Absprung und Landung auf demselben Bein oder auf zwei Beinen, der Sprung, Fortbewegung durch die Luft, von einem auf das andere Bein oder auf zwei Beine.
 - Die Drehung: Binnenkörperliches Ein- oder Ausdrehen von Körperteilen oder ganzkörperliches Drehen am oder vom Platz.
 - Die Haltung: Muskelaktivität, die das jeweilige Verhältnis von Schwerpunkt und Wirbelsäule zum Standort bestimmt.
 - Die Gestik: Bewegungen von allen nichttragenden Körperteilen.
 - Die Mimik: Augenbewegungen und Gesichtsmuskelbewegungen Trainingsbeispiele: Aktionen am und vom Platz (Basic-axial-movements und Non-axial movements) wie z.B. Contract, Release, Twist, Spirals, Flexion, Extension, Flatback, Tilt, Balance, Off balance



B Der Raum (nach Rudolf von Laban und Edward T. Hall)

1. Raumdimensionen: Ausdehnung und Zusammenziehen, Bewegung-Gegenbewegung, Balance, Raumverhalten (intime, persönliche, gesellschaftliche, öffentliche Distanz)
2. Körperebenen: Frontal (hoch, tief, rechts, links), Horizontal (rechts, links, vorwärts, rückwärts), Sagittal (hoch, tief, vorwärts, rückwärts)
3. Raumebenen: Hoch (ballstand, leap, hop),mittel (stretch, standing),tief (collapse, demi plié, grand plié, sit, lay down)
4. Raumrichtungen und Raumwege:
 - Am Körper: Richtungen: Blickrichtungen und Bewegungsrichtungen ohne Ortsveränderungen (vorwärts-rückwärts, hoch-tief, rechts-links, diagonal)
 - Weg vom Körper: Raumgestaltung durch Raumwege (gerade, kurvig), Raumformen (Rechteck, Kreis, Diagonale, Acht, Kreuz)

Trainingsbeispiele für das subjektive Raumgefühl: Weit, eng, groß, klein, symmetrisch, asymmetrisch – für die objektive Raumeinteilung. Alle Richtungen und Ebenen

C Die Zeit

1. ist im Tanz und in der Musik subjektiv empfindbar und
2. durch Uhr und Metronom objektiv messbar:
 - schnell, langsam, Pausen
 - Temposteigerung (accelerando)
 - Verlangsamung (ritardando)
 - Gleichmäßig (metrisch)
 - Ungleichmäßig (ametrisk)
 - Fließend (legato)
 - Unterbrochen (staccato)
 - Gleichzeitig (simultan)
 - Nacheinander (sukzessiv)



D Energie und Fluß

1. Die Energiefaktoren

Hier gilt es zwischen folgenden Größen zu unterscheiden:

- Potentielle Energie: Entwickelt sich durch die Aufnahme von Sinneseindrücken
- Kinetische Energie: Ist die Umsetzung in Körperbewegungen

Beide Faktoren zentrieren sich in der Ausstrahlungskraft der Persönlichkeit. –
Trainingsbeispiele: Sinnesübungen oder jemanden erreichen durch Präsenz, ohne sich zu bewegen.

2. Die 8 Antriebsaktionen nach Rudolf von Laban in den Unterteilungen: Bewegung, Energie, Raum, Zeit, Fluß

- Drücken = fest, direkt, allmählich, gebunden
- Stoßen = fest, direkt, plötzlich, kann gebunden sein
- Tupfen = zart, direkt, plötzlich, normalerweise frei
- Gleiten = zart, direkt, allmählich, normalerweise gebunden
- Schweben = zart, flexibel, allmählich, kann gebunden oder frei sein
- Flattern = zart, flexibel, plötzlich, frei
- Peitschen = fest, flexibel, plötzlich, normalerweise frei
- Wringen = fest, flexibel, allmählich, normalerweise frei



Tanztheater

Tanztheater entstand in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts und sucht genreübergreifend nach neuen Formen tänzerischer Darstellung. Tanztheater ermöglicht Verbindungen der Tanz - Künste (Freier Tanz, Modern Dance, Hip Hop, Jazz Dance, Klassischer Tanz etc.) mit anderen theatralischen Gestaltungsmitteln (Schauspiel, Gesang, Musik, Pantomime, Performance etc.). Durch die Brille der Fantasie werden Beweggründe und Bewegungsmuster in neue Zusammenhänge gebracht. Auf diese Art und Weise überprüfen die Gestalter Gewohnheiten, stellen sie in Frage und kreieren somit neue Ausdrucksformen. Durch Wiederholungsrituale und andere stilistische Elemente werden die Sehgewohnheiten der Zuschauer reflektiert, irritiert und neue Sichtweisen initiiert.

In diesem Seminar wird die körperliche und geistige Aufmerksamkeit geweckt, die Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit verfeinert sowie die Vorstellungskraft und Improvisationsbereitschaft gestärkt. Durch gezielte Übungen, probieren und forschen, wird das persönliche Bewegungsrepertoire erweitert und Klarheit im Denken und Ausdruck gefunden. Es werden grundlegende Techniken von Bewegung/Tanz vermittelt und einschließlich persönlicher Bewegungsformen Choreographien gestaltet, die eine Materialfülle für viele Unterrichtsstunden und Aufführungen bieten. Bewegungslust und Neugier sind Voraussetzungen.

Das Warm up beginnt mit Übungen aus den Bereichen des Modern Dance, um die Gesetze der Schwerkraft (Schwung, Fall und Balance), der Körperspannung (contraction und release), die Grundformen der Bewegung nach Rudolf v. Laban (Fortbewegung, Ruhe, Drehung, Sprung, Gestik und Mimik), die Raumrichtungen, Raumwege, Raumebenen, Körperebenen und das binnenkörperlichen Raumgefühl (wie z.B. eng und weit, groß und klein), sowie das objektive und subjektive Gefühl für Zeit, Tempi und Rhythmus gezielt zu trainieren.



Strukturierte Improvisationsaufgaben fördern die Fantasie. Gemeinschafts – Partner – und Kleingruppenübungen zu Themen wie: Kontakt, Gegenüberstellung alter und neuer Bewegungsmuster, Bewegungsrituale, Gefühle ausdrücken, Kitsch und Echtheit, Themenfindung und dramaturgische Entwicklungen, Darstellungsformen (z.B. komisch, dramatisch, „cool“ etc.), fördern das Einfühlungsvermögen (Rollen, Status, Partner, Ensemble) und die individuelle Ausdrucksfähigkeit.

Im Hauptteil des Seminars erleben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer kleinen Choreographie wie mit dem gesamten Körper Musik gehört und interpretiert werden kann.



Tanz und Sprache

Alles was im nichtsprachlichen Bereich unseres Geistes vor sich geht, wird umgehend in Wörter oder Sätze übersetzt. Wenn uns ein Stein auf den Fuß fällt denken wir „AUA“. Wenn wir nichts denken wollen, denken wir NICHTS. Wenn wir jemand nach dem Weg fragen sagt sein Körper, noch bevor der Mund spricht, ob der Angesprochene den Weg weiß oder nicht. „Man lügt wohl mit dem Munde, aber mit dem Maule das man dabei macht, sagt man doch die Wahrheit.“ (Friedrich Nietzsche in: Jenseits von Gut und Böse). „Alles was wir vom Körper wissen beruht auf Sprache“ – so der Choreograph Jérôme Bel. (Bel, 2000, S.38). Dieser Aspekt lässt sich in der Biographiearbeit durch Übungen wie „Tanz sprechen“ besonders nutzen. Siehe Ü.II. (Taubstumm oder taubblind geborenen Menschen ist dieser Zugang allerdings nur sehr schwer oder gar nicht möglich). Tanz ist zwar ein Bereich der Körpersprache, aber er ist keine Sprache. Er ist stets eine Metapher (griechisch: metaphorá, übertragener bildlicher Ausdruck). Es gibt keine Grammatik oder ein Lexikon dieser Körpersprache. Selbst die beste Beschreibung von Bewegung und Tanz bleibt nur ein Kürzel dessen was er wirklich ist. Jede Bewegung ist augenblicksgebunden und unwiederholbar. Tanz beginnt dort, wo die Sprache aufhört und, der Mensch tanzt, noch bevor er sprechen kann. In der neurowissenschaftlichen Literatur ist häufig von einem „Feuerwerk der Neuronen“ die Rede. Dieses Bild lässt sich gut auf den Tanz und jede Bewegung übertragen. Er leuchtet im Augenblick des Entstehens und hinterlässt doch Spuren im Gedächtnis. Die Körpersprache Tanz macht „Sinn“, weil sie ganzheitlich erlebt und dank der Spiegelneuronen weltweit verstanden werden kann. Tanz und Bewegung ist deshalb ein universelles und sehr wirksames Kommunikationsmedium, weil seine Ebene die Beziehungsebene ist. In jeder Kommunikation ist letztlich die Wirkung das Entscheidende - und dieses Wesentliche liegt unter der sichtbaren Oberfläche und wird doch verstanden.



Gestaltungsbeispiele

In Anlehnung an Doris Humphrey`s Ausruf: „Kontraste, Kontraste!“ sei gesagt:

Symmetrie wirkt beruhigend bis langweilig

Asymmetrie belebend bis spannend und aufregend

„Gut ist, was jeweils echter Ausdruck des Themas ist. Schlecht, was mit solcher Echtheit
nichts zu tun hat.“ (Kurt Jooss in einem Vortrag am 23. September 1957)

Gestaltungsvorgänge gliedern sich in die Bereiche:

Erfahrungen sammeln

durch Spielen – Entdeckungen machen,

durch Lernen – imitieren, reproduzieren, reflektieren, interpretieren.

Erfinden

durch spielerischen, schöpferischen Gebrauch des Materials,

durch Improvisieren und Gestalten, wobei die Gestaltung als die Summe der Erfahrungen
der Improvisation verstanden werden kann.

Improvisation

frei als absoluter Tanz

gebunden an Vorgaben wie zum Beispiel

Sachthemen

- Aufgaben zu Raum, Zeit, Energie, Fluss, Form
- mit der Musik, gegen die Musik, in Rondo oder Kanonform
- Tanzstile nachempfinden, neu interpretieren

Beziehungsthemen

- Impulse, Contact, Pacing - Leading
- alleine, mit fiktivem Partner, mit realem Partner, mit Gruppe: Miteinander, Gegeneinander,
gleichzeitig, nacheinander

Situationsthemen

- räumliche (z.B.: Kirche, Gefängnis,...)
- zeitliche (z.B.: Vergangenheit, Zukunft,...)
- dynamische (z.B.: Überraschung, Langeweile,...)



Komposition und Präsentation

„Mache nie eine Bewegung, die Du nicht begründen kannst.“ – Kurt Jooss zum Autor,
während der Ausbildung

Etüden, Stilübungen, dramaturgische Konzepte zu Themen.

- wie wirkt die Bewegung an unterschiedlichen Raumpunkten
- wie verändert sich die Wirkung der Bewegung durch verschiedene Tempi
- wie verändert sich die Wirkung der Bewegung durch energetische Variationen
- wie werden Übergänge und Höhepunkte gestaltet
- wie wirkt die Bewegung auf die Zuschauer in unterschiedlichen Entfernungen
- stimmen Idee und Ausführung ehrlich überein

Choreographie

einerseits ist sie Gestaltung unter Berücksichtigung des Erlernten
andererseits soll sie sich davon frei machen und neue Wege finden

- Rapport: Alle Ressourcen bewusstmachen und aktivieren
- Aktion: Körperlich umsetzen, austanzen
- Reframing: Neues zulassen
- Integrieren: Im eigenen Stil verankern

Die Voraussetzung für kreatives Choreographieren ist:

Sensitivität

Die Sinnesorgane und Nerven müssen funktionieren.

Variabilität

Die Gedanken müssen in verschiedene Richtungen gehen können.

Flexibilität, Originalität

Der persönliche Ausdruck muss vielgestaltig sein.

Gefühlsmäßige, körperliche, sozial bedingte Hemmungen und Anpassungen sollten so
gering wie möglich sein.

Die Intensität der Choreographie ist abhängig von:

Beweggründen (Motivation)

Phantasie (Kreativität)

Stimmung (intuitives Erfassen)

dramaturgischer Gestaltung.



Anhang:

Textbeispiel: Bewegungen fördert Sprache – Sprache fördert die Bewegung.

Drüber springen, reinfallen lassen, abheben

Den Wind von hinten haben,
voll abgehen, losgelassen sein
auspowern, ganz erröten,
Lust versprühen, schamlos werden,
verwunschen handeln, traumgleich schweben
die volle Lachen übers Feld erheben
Hitze werden, Schweiß verdampfen
Kleider schmeißen, Haut antanzen
Laster pflegen ganz verwegen
grölen, heulen, runden gehen
in den Brunnen Bäder schmeißen
Last abwerfen, Witze reißen
sich in die Liebste fest verbeißen
(Autor unbekannt)



Körperwahrnehmung auf der emotionalen und kognitiven Ebene – Textbeispiel je nach Altersgruppe kürzen

Text: Martin Auer: „Ich habe“

Ich habe einen Kopf, und ich habe einen Bauch.
Ich hab 'nen Popo, ein Pipi hab' ich auch.
Ich habe zwei Füße, ich habe zwei Hände – damit ist's noch lang nicht am Ende. –
Ich habe zwei Arme, ich habe zwei Beine, ich habe zwei Ohren (und nicht kleine).
Ich habe zwei Augen, ich hab' einen Mund.
Ich habe Haare und Zähne und Zunge und ich habe zwei Wangen.
Ich hab' eine Nase.
Ich hab' einen Darm, und ich hab' eine Blase.
Ich habe ein Hirn und ich habe ein Herz.
Ich hab' manchmal Spaß, und ich hab manchmal Schmerz.
Ich habe Gefühle, ich hab einen Geist.
Ich hab' auch Gedanken (zumindest zumeist).
Ich hab' hunderttausend Nervenkanäle, ich hab' einen Körper, ich hab' eine Seele.
Ich eine Menge sicherlich.
Aber wo bin ICH?

Weitere Möglichkeiten

Gedanken sammeln zu:

- Ich habe Mut, weil ich ...
- Ich habe Angst vor ...
- Angst ist der Beschützer z.B. vor Unfällen etc. – Ideen sammeln



- Bewegung: Mut geht nach vorne – angst hält zurück – sind beide gleich stark, gibt es Stillstand – dann braucht es die Vorsicht – alles szenisch körperlich spielen lassen, mit und ohne Worte.

(Autor unbekannt)

Ein weiterer Text für eine Gruppenchoreographie von Martin Auer: „Ich habe“:

- Ich habe einen Kopf, und ich habe einen Bauch
- Ich hab `nen Popo, ein Pipi hab´ ich auch.
- Ich habe zwei Füße, ich habe zwei Hände – damit ist´ s noch lange nicht zu Ende.-
- Ich habe zwei Arme, ich habe zwei Beine, ich habe zwei Ohren (und nicht kleine).
- Ich habe zwei Augen, ich hab´ einen Mund.
- Ich habe Haare und Zähne und Zunge und ich habe zwei Wangen.
- Ich hab eine Nase.
- Ich hab einen Darm, und ich hab eine Blase.
- Ich habe ein Hirn und ich habe ein Herz.
- Ich hab manchmal Spaß, und ich hab manchmal Schmerz.
- Ich habe Gefühle, ich hab einen Geist.
- Ich hab´ auch Gedanken (zumindest zumeist).
- Ich hab hunderttausend Nervenkanäle, ich hab einen Körper ich hab eine Seele.
- Ich hab eine Menge sicherlich!
- Aber wo bin ICH!



Mittsommernacht bei IKEA aus der CD „Klassenfahrt“ der Gruppe Wise Guys

**MUSIK: EDZARD „EDDI“ HÜNEKE & ERIK SOHN // TEXT: DANIEL „DÄN“ DICKOPF
LEADGESANG: NILS**

Ich hab mich lang auf diesen Tag vorbereitet, wurde von privaten Trainern angeleitet, ich hab Marathon trainiert und viele Kampfsportarten, und ich darf behaupten: Ich gehör jetzt zu den Harten.

Ich zieh Schienbeinschoner an und die Footballmontur, durch die Schulterpolster habe ich 'ne Mörder-Statur, ich bin rundherum gepanzert, alles wasserdicht, hab neuseeländische Kriegsbemalung im Gesicht.

Ich bringe meinen Körper in Einklang mit der Seele und bete, dass ich meine großen Ziele nicht verfehle.

Als allerletztes setz ich meinen Kampfhelm auf:
Bei IKEA startet heute der Sommerschlussverkauf!

*Heut' ist Mittsommernacht bei IKEA,
das ist Schnäppchenjagd auf Leben und Tod.*

*Heut' ist Mittsommernacht bei IKEA,
knüppelharter Kampf um jedes Sonderangebot.*

Pünktlich um halb zehn wird die Tür aufgeschlossen.

Von hinten kommt ein Rudel junge Muttis angeschossen.

Links von mir Seniorenschwärme, rechts Studentenhorden, ehe ich's begreife, bin ich eingekesselt worden.

Ich geh zu Boden und werd völlig überrollt.

Ich spucke einen Zahn aus. „Ihr habt es so gewollt!“ Mithilfe eines Faustschlags bezwing ich einen Mann und kämpfe mich mit Bodychecks wieder vorne ran.

Heut' ist Mittsommernacht bei IKEA ...

Regale sind schon weg, ich klau ohne zu fragen einfach schnell ein „Billy“ aus 'nem fremden Einkaufswagen.

Da greift mich der Besitzer an, ich kann mich grad noch bücken, der springt mit beiden Füßen 'nem Verkäufer in den Rücken.

Jetzt geht es hier um alles! Die Nerven liegen blank!

Ich entreiß einem Mädchen seinen Puppenkleiderschrank.

Das fängt gleich an zu schrei'n, seine Mutter kommt zu spät.

Das muss das Kind jetzt lernen: Das ist die Realität!

Heut' ist Mittsommernacht bei IKEA ...

Die Schlacht ist vorbei, die Schlacht ist geschlagen.

Ich hab all die allerbesten Schnäppchen auf dem Wagen.

Es gibt nur ein Problem – da bin ich schon bei den Kassen:

Ich hab mein Portemonnaie zu Hause liegenlassen.

Das war's dann mit der Mittsommernacht bei IKEA ...

... kurz vorm Ziel gescheitert – ich blöder Idiot!



Workshop-Themen in Berlin:

Begegnung:

Gehen: Verschiedene Formen (vor, rück, schnell, slow motion etc.)

Kontakt:

Einer fremden Person schweigend 1 Minute gegenüberstehen, dann kurzer verbaler Austausch

Sich gegenseitig tänzerisch vorstellen

Dann: **ICH bin**....sich selbst tänzerisch vorstellen

WIR sind.....tänzerische Präsentation mit Partnerin/Partner

Motorik:

Einer Partnerin, einem Partner gegenüber stehend, mit rhythmischer Sprachbegleitung:

jeweils 4 Zeiten: Füße (berühren), Knie, Hüfte, Arme,

Knie vor dem Körper über Kreuz mit den Händen berühren, Fußsohlen hinten über Kreuz berühren, 2x 8 Zeiten neuen Partner finden

Sensomotorik:

Sehen: Mit Gestik Partnerin/Partner tänzerisch durch den Raum führen

Fühlen: „Mobile“: In Kleingruppen nacheinander Formen ergänzen, Formen ausfüllen;

„Indianertanz“: Eine Person steht mit geschlossenen Augen in der Kreismitte und wird wie eine Skulptur geformt (immer nacheinander von jeweils nur einem Gruppenmitglied)

Tanztheaterbeispiele:

Gruppen gestalten langsam mit Musikbegleitung nacheinander zwei Skulpturen:

Skulptur 1: Angst

Skulptur 2: Mut

Umsetzung von Songtexten:

2 Lieder der Gruppe DEINE FREUNDE aus der CD: Heile Welt

1. Toben

2. Aber dann

weitere CDs: Gruppe ALGIERS; Marko Markovi'c Orkestar (Brass Band); Wise Guys

„Achterbahn“



Zitate

Friedrich Nietzsche: „Und trägt doch der Tänzer sein Ohr in den Zeh'n.“

George Balanchine: „Ich tue, was mir die Musik sagt“.

Präambel des „Deutschen Tanzrates/Deutscher Ballettrat e.V.“ von 1988:

„Tanz ist die höchste, die ergreifendste, die schönste der Künste, weil Tanz nicht eine bloße Übersetzung des Lebens ist, sondern das Leben selbst. Er ist die einzige Kunst, deren Stoff wir selber sind.“

Doris Batcheller Humphrey: „Tanz ist die einzige Aktivität, die alles Vermögen des Seins gleichermaßen beansprucht, einschließlich der Gefühle und des Verstandes.“

Trude Schopp: „Ich weiß nicht ob ich gut bin, ich weiß aber, dass ich ehrlich bin.“



Literaturverzeichnis

- Balster, Klaus (200): Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Praktische Hilfen für den Umgang mit Bewegungsmängeln und Verhaltensauffälligkeiten. 4 Bände erscheinen bei Sportjugend im LSB NRW e. V. Friedrich-Alfred-Straße 25, 47055 Duisburg
- Carley, Jacalyn (2010): Royston Maldoon – Community Dance. Jeder kann tanzen. Henschel Verlag. Leipzig
- Damasio, Antonio R., 2000: Ich fühle, also bin ich – München
- Delhees, Karl H. (1994): Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft – Opladen (Westdeutscher Verlag)
- Grillparzer, Marion, 2007: Körperwissen – München
- Hoffmann, Bernward / Martini, Heidrun / Martini, Ulrich / Rebel, Günther / Wickel, Hans Hermann / Wilhelm, Edgar: Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit – Paderborn
- Humphrey, Doris (1999): Die Kunst Tänze zu machen. Zur Choreographie des Modernen Tanzes. Wilhelmshaven (Noetzel GmbH)
- Kautzmann, Gabriele; Miketta Gaby (Hrsg.): Das Wunder im Kopf, Intelligenz Gedächtnis und Gefühle verstehen und optimal nutzen, München (Zabert Sandmann GmbH) 1999
- Koegler, Horst (1999): Kleines Wörterbuch des Tanzes, Stuttgart
- Krusche Helmut (1992): Der Frosch auf der Butter. NLP Die Grundlagen des Neuro-Linguistischen Programmierens. Düsseldorf (Econ)
- Laban, Rudolf v. (1999): Der moderne Ausdruckstanz, Wilhelmshaven
- Laban, Rudolf v. (1996): Die Kunst der Bewegung, Wilhelmshaven
- Lehmkuhle, Jutta (2007): Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung durch Bewegung und Tanz, Band 5, Münster
- Michaelson, Sonja B. (2007): Bewegung und Schulsozialarbeit. Entwicklungschancen für Kinder durch die Strukturen von Ganztagschulen, Band 4, Münster
- Neuber, Nils (2000): Kreative Bewegungserziehung-Bewegungstheater. Aachen (Meyer und Meyer)



- Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hg.) (2001): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 2.Aufl.
- Rebel, Günther (1999): Bewegungspädagogik im Sozialwesen, Band 1, Münster
- Rebel, Günther (1991): Jazz Dance für Anfänger, München
- Satir, Virginia (2001): Mein Weg zu dir. (Kösel Verlag) 5. Auflage
- Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht - Analyse und Planung, in: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang, Unterricht. Analyse und Planung, Hannover
- Steinmüller, Wolfgang; Schaefer, Karin; Fortwängler, Michael (Hrsg.) (2001): Gesundheit-Lernen-Kreativität. Alexander-Technik, Eutonie Gerda Alexander und Feldenkrais als Methoden zur Gestaltung somatopsychischer Lernprozesse. Bern (Hans Huber Verlag)
- Storch, Maja / Cantieni, Benita / Hüther, Gerald / Tschacher, Wolfgang 2006: Embodiment – Bern



Workshop # 2

„Inklusion in Tanz und Bewegung“

Christian Judith, Geschäftsführer K-Produktion, Hamburg
Silke Hüttel, Tanztherapeutin, K-Produktion, Hamburg

K Produktion

Der Rahmen	Die Zeiteinheit für den Workshop betrug ca. 2,5 Stunden, wovon sich der aktive Teil über etwa 2 Stunden erstreckte. Im Anschluss gab es einen Austausch mit den Teilnehmer*innen (TN). Die Teilnehmer*innenzahl betrug jeweils 14. Altersstruktur war gemischt, jedoch waren überwiegend Frauen dabei.
Ablauf des Workshops Begrüßung	Vor dem offiziellen Beginn werden die TN teilweise mit Handschlag begrüßt. Dies hat den Hintergrund zu erfahren, wie viel Kraft, Dynamik und Bewegungsmöglichkeiten in der Gruppe herrscht.
Treffen im Kreis	Die Dozenten stellen sich kurz vor und die Ansprache in der Gruppe „Du oder Sie“ wird geklärt. Kurze Ablaufferklärung des Workshops. Die Teilnehmer*innen stellen sich nur kurz mit dem Namen vor. Weitere private Hintergründe der TN werden nicht abgefragt.
Bewegung im Raum	Durch vielfältige Bewegungsformen und Ebenen wird der Raum erschlossen. Alle TN bewegen sich zunächst einzeln und auf verschiedenste Art und Weise. Begleitet wird dies durch live gespielte Trommelrhythmen. Dieses Warm Up ermöglicht allen TN den Raum kennen zu lernen, und erschließt verschiedenste Bewegungsmöglichkeiten.
Wieder Treffen im Kreis	Alle TN nennen noch einmal ihren Namen, und erwähnen was wichtig ist, also worauf geachtet werden soll, wenn wir miteinander Tanzen. Bezogen auf die jeweilige Person und nicht allgemein (Weltfrieden). Ein Beispiel - Ich sitze im Rollstuhl, und ein überraschender Impuls von hinten bringt mich aus dem Gleichgewicht. Oder Ich habe Kopfschmerzen und mache deshalb des öfteren eine Pause.



	Zum eigenen Namen kreiert jeder und jede noch ein Bewegungszeichen. Dieses Zeichen wird von den anderen TN wiederholt.
Wichte Säule des Tanzens Übersetzen	Wir erklären das Übersetzen. Wie kann ich eine vorgegebene Bewegung in meine eigenen Bewegungsmöglichkeiten übertragen.
Gelenke Warm Up	1 Schritt: Nach Anleitung werden die einzelnen Gelenke des Körpers durchbewegt. Dies geschieht ohne Musik. 2 Schritt: Zwei ausgewählte Gelenke werden in einer bestimmten Reihenfolge bei musikalischer Begleitung(CD) durchbewegt. 3 Schritt: Die beiden Gelenke tanzen bei musikalischer Begleitung(CD) miteinander. 4 Schritt: Partner*inübung: Ein Gelenk eines TN tanzt mit dem Gelenk des anderen TN. Es wird eine kleine Choreografie entwickelt. 5 Schritt: 2 Paare finden sich und stellen sich gegenseitig ihre Choreografie vor.
Persönliches Zeichen der Vorstellungsrunde	Alle TN entwickeln ihr Zeichen weiter, bis es für alle TN stimmig ist, wie eine Unterschrift.
Halbe Gruppe „kleine Aufführung“	Jeder TN präsentiert das eigene Zeichen den Zuschauern. Bei musikalischer Begleitung(CD) Danach erfolgt der Gruppenwechsel.
Zeichen Choreografie	Aufteilung der TN in Gruppen von drei bis vier Personen. Die TN in den Kleingruppen bringen sich gegenseitig ihre Zeichen bei. Die einzelnen Zeichen werden aneinander gesetzt. So entsteht ein Zeichenablauf bzw. Choreografie.



Wichtige Säule des Tanzens
Gemeinsamer Nenner

Jedes Zeichen ist ein individuelle, und auf den Grundlage der eigenen Bewegungsmöglichkeiten entstanden.

Diese Zeichen werden in der Gruppe jetzt so verändert, das alle aus der Gruppe dieses Zeichen machen können.

Zur entstandenen Choreografie der einzelnen Gruppen wird von den Dozenten eine Musik gewählt.

Es erfolgt wieder eine Aufführung, bei der jede Gruppe ihre Choreografie vor den andern präsentiert.

Umrahmung

Die TN stehen im Kreis, und die 1. Person bewegt sich tänzerisch in die Mitte des Kreises, kommt zur Ruhe und bildet eine Statue. Die 2. Person bewegt sich ebenfalls tänzerisch in den Kreis und betrachtet die Statue.

Die 2. Person umrahmt die Statue, ohne diese zu berühren, und verharrt in dieser Haltung, und wird dadurch selbst zur Statue. Die 1. Person löst sich aus der Umrahmung, ohne diese zu verändern, betrachtet den hinterlassenen Abdruck, und verlässt tänzerisch den Kreis. Die 3. Person bewegt sich tänzerisch, bis alle TN an der Reihe waren.

Ende des aktiven Teil
des Workshops

Es findet ein gemeinsamer Austausch zwischen TN und Dozenten statt. Hinweis auf Dokumentation der Moderator*innen



Workshop # 3

„Gendersensible Jugendsozialarbeit & Tanz“

Kerstin Kraus, Gastdozentin in der Sozialen Arbeit,
Alice Salomon Hochschule Berlin



Gendersensible Jugendsozialarbeit und Tanz

DRK: „Fachtagung „Jugendsozialarbeit in Bewegung – Körper,
Bewegung und Tanz im Kontext von Schulsozialarbeit

©Kerstin Kraus

♣ Kreuz: Erwartungen: Was erwarten Sie von diesem Workshop?

♥ Herz: Erfahrungen: Wie viel Erfahrungen und welche im Einzelnen haben Sie in Bezug auf das Workshopthema?

♠ Pik: Anwendung: Auf welche Zusammenhänge/Projekte mit denen Sie z.Z. beschäftigt sind, möchten Sie die in diesem WS erworbenen Erkenntnisse anwenden?

♦ Karo: Definition: Wie würden Sie gendersensible Jugendsozialarbeit und Tanz beschreiben?



Choreographie:

- **Planen (3min)**
- **Informationen einholen (3min)**
- **Analyse der Informationen (3min)**
- **Zusammenfassung der Ergebnisse (1min)**



- Gendersensible JSA mit Tanz und deren Potenziale zur Egalisierung/ Überwindung von Geschlechterstereotypen
 - Befunde der sportsoziologischen Geschlechterforschung
 - Tanz als sinnlich-ästhetisch Körpererfahrungen
 - Sozialkonstruktivistische Einordnung
 - An- und Herausforderungen an das pädagogische Fachpersonal
-
- Fragen nach der pädagogischen Haltung in Bezug auf die Kategorie Geschlecht und des Umgang mit Geschlecht.
 - Reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Normvorstellungen, Erwartungen und Werturteilen.

Inhalte



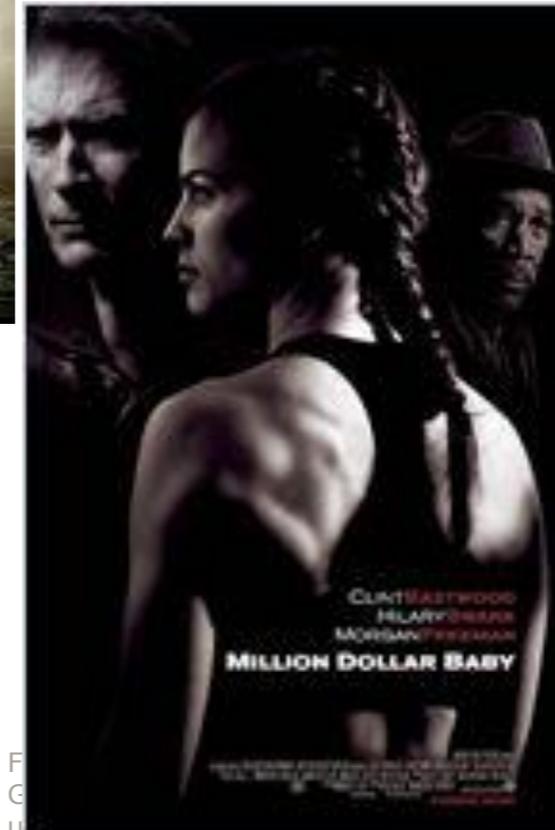
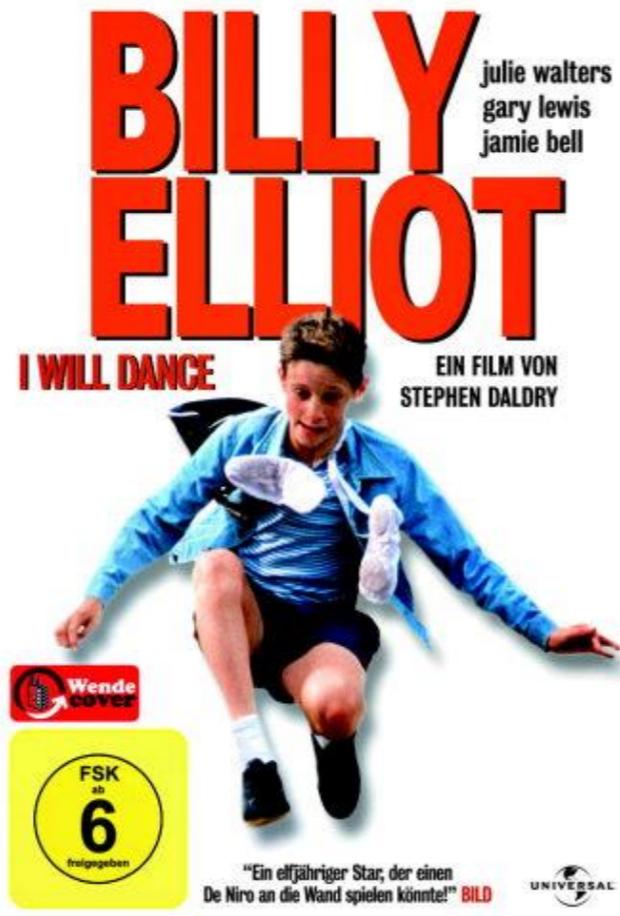
Geschlechter
-theorien
-verhältnisse
-konstruktionen
(Gender)Wissen

Gender-Kompetenz
(Reflexionskompetenz)

Wollen
(päd.
Haltung,
politisches
Engagement)

Können (Praxis,
päd. Methoden und
Strategien)





27.10.2015 Kraus

6



Schaufenster eines Spielwarenladens



Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

7

Fotografiert in Venedig, Italien 2013

„Let´s dance!“
RTL-Tanzshow



Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

Bildnachweis:

Folie ...: Let´s dance! RTL-Tanzshow

<http://search.iminent.com/de-DE/search/#q=let%27s%20dance&s=images&p=1>, eingesehen:

21.09.15

„Got to dance“ Pro 7



Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

9

Bild Männer: http://www.t-online.de/b/75/55/64/40/id_75556440/tid_da/das-ist-der-beste-dance-act-deutschlands-screenshot-pro7-.jpg; 04.10.15, 18:26
Bild Frauen: <http://www.sportspassion95.fr/wp-content/uploads/2015/08/1.-LA-PETITE-COMPAGNIE.jpg>; 04.10.15, 18:37



Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

10

Rosa/hellblau: <http://search.iminent.com/de-DE/search/#q=rosa%20M%C3%A4dchen%20hellblau%20Jungen&s=images&p=1> eingesehen: 21.09.15



Ein König in Strumpfhose
und mit
Langhaarperrücke?

Ludwig XIV. 1701,
Hyacinthe Rigaud

Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

11

König XIV: <http://search.iminent.com/de-DE/search/#q=ludwig%2014&s=images&p=1> eingesehen: 22.09.15

- Der Tanz ist eine typisch weibliche Ausdrucksform?





Männliche Dominanz im Ballett

Ludwig XIV als „Sonnenkönig“
im *Ballet Royal de la Nuit*.
1653

Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

13

„Sonnenkönig“: Hanna, Judith Lynne (1988): *Dance, sex, and gender*:
University of Chicago Press, Chicago, Illustrations

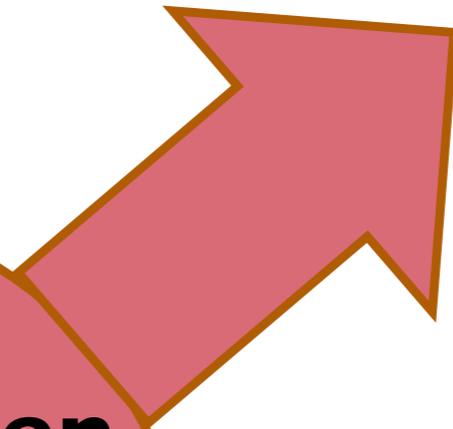
**T
u
r
n
e
n**

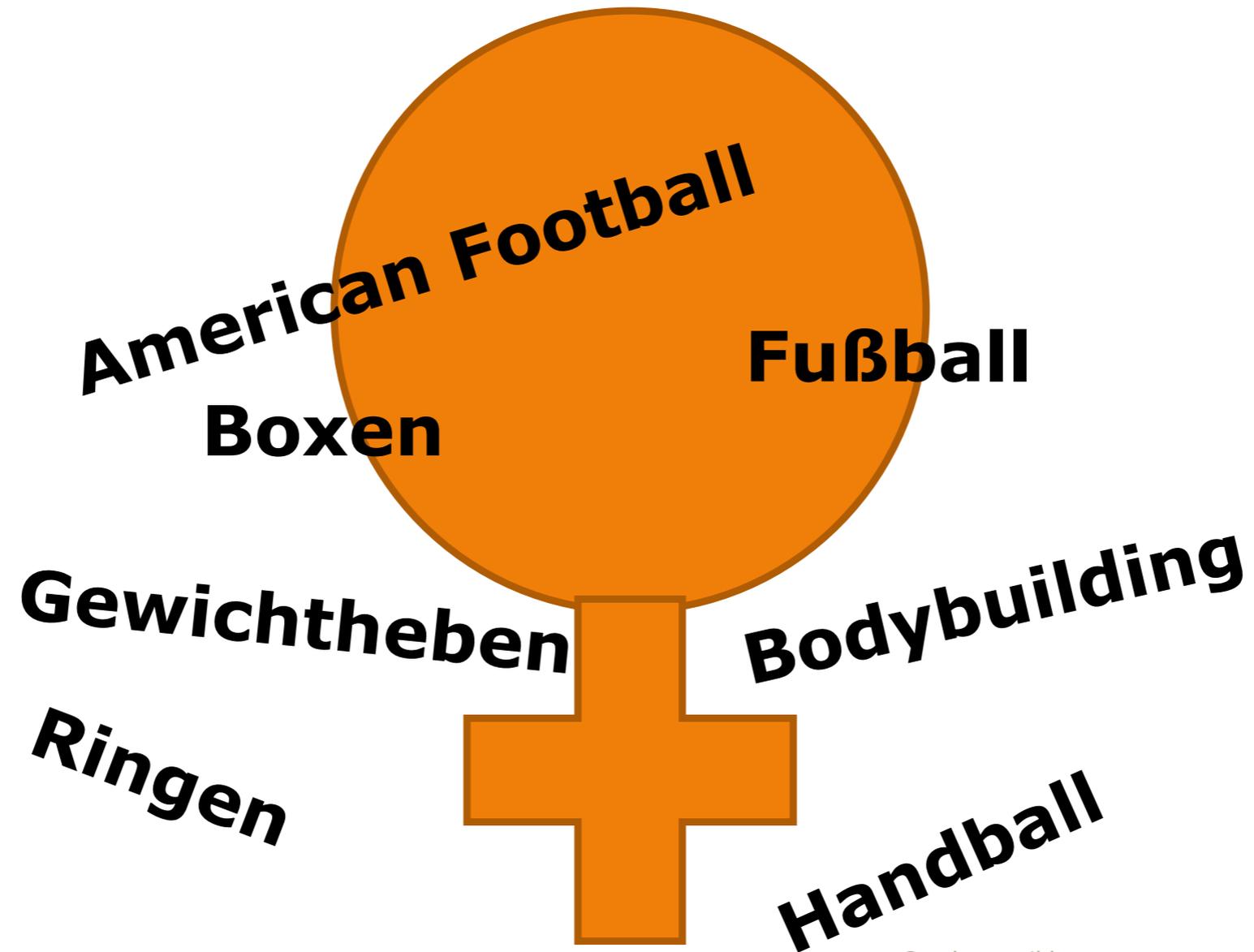
Reiten

Tanzen

Gymnastik

Volleyball





Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus





© billdoobins.com



„Gebaute Körper“

Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

16

Sportpartizipation an ,geschlechtsuntypischen' Sportarten

Mädchen

Jungen

29
%

BAUR,
BURRMANN/KRYS
MANSKI, 2002:
331; zit. nach
ANDERS, 2006:
169).

5%

Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

17

Rhythmischer Nachwuchsgymnast



Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

18

FTL: <http://search.iminent.com/de-DE/search/#q=faster%20than%20light%20dance%20company&s=web&p=1> eingesehen: 27.09.15

Tanz ermöglicht

- Aktivierung in allen Bereichen der Motorik und Wahrnehmung, des Körpergefühls und der Stärkung des Selbstbewusstseins
- unterschiedliche Geschlechterrepräsentationen

„Dance, one of the earliest recorded forms of human behavior, persists in its varied transformations through history and across space, [...].“

„Tanz, eine der frühesten Formen des menschlichen Verhaltens, besteht in seinen vielfältigen Transformationen/Verwandlungen durch Zeit und Raum fort.“

Hanna, Judith Lynne (1988):
Dance, sex, and gender: University of Chicago Press, Chicago,
S.241.

Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

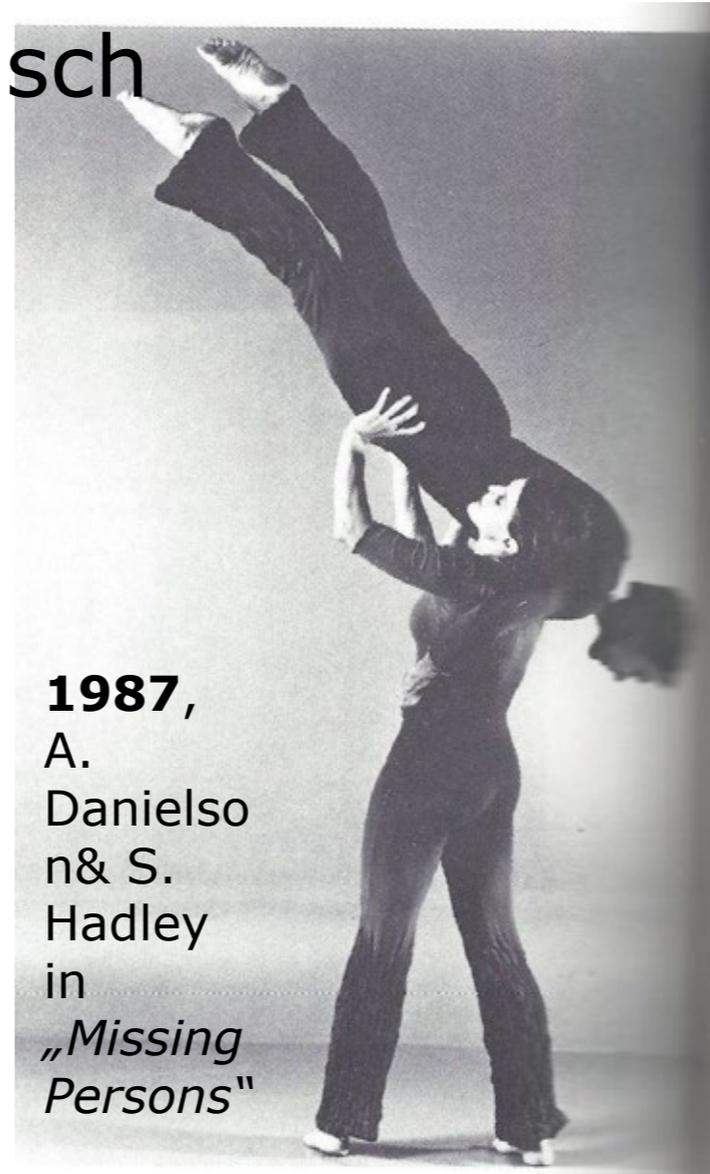
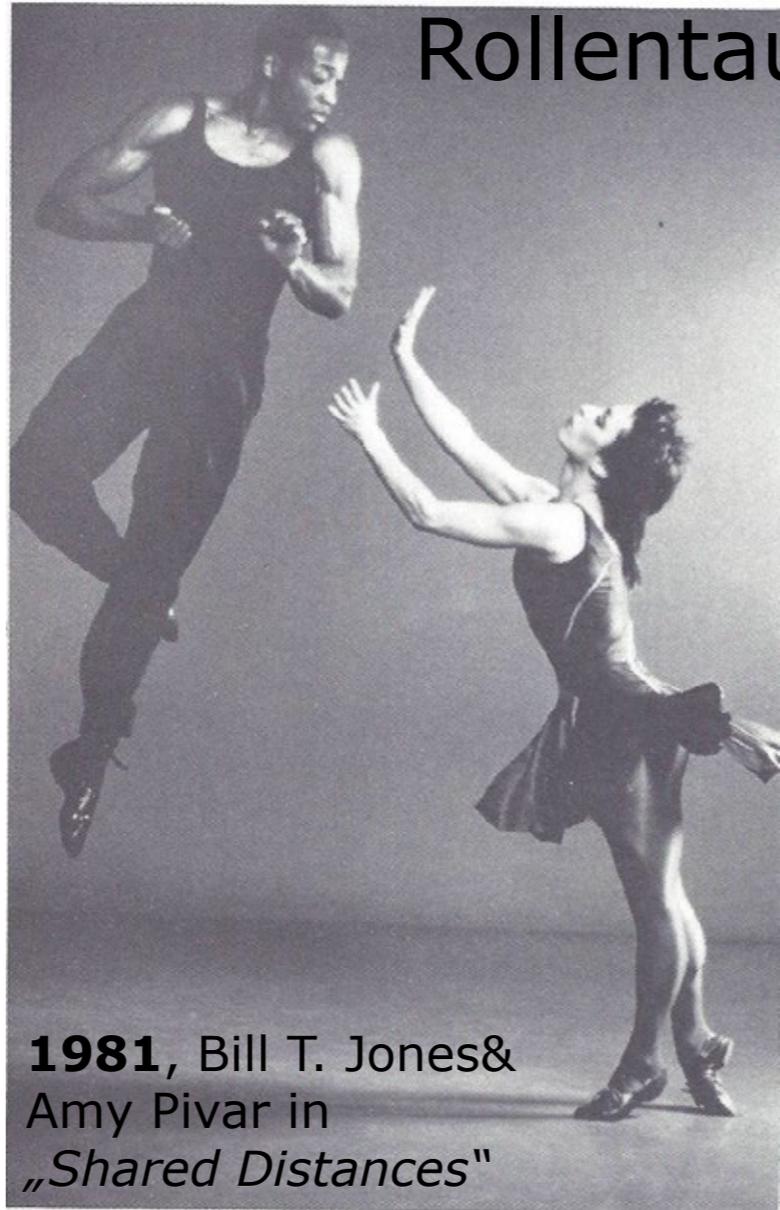
20



Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus



Rollentausch



Gendersensible Jugendsozialarbeit und Tanz, Kerstin Kraus



„Doing gender is unavoidable“

(WEST/ZIMMERMANN , 1987)



<http://www.campus-kollision.de/...doing-gender-01.png>; Julien und Arbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

Sozialkonstruktivismus:



*„Normierungen
leben von
unhinterfragten
Wiederholungen“*

(vgl. Butler 1997:21ff.)



**Körper als Produkt:
Konstruktionen von
Geschlecht (doing
gender)**

- **Sprechakte/Körperpraxen**
- **Zuschreibungen**
- **Darstellungen**

**Körper als
Produzent:
Rekonstruktionen
(Reflexion)**

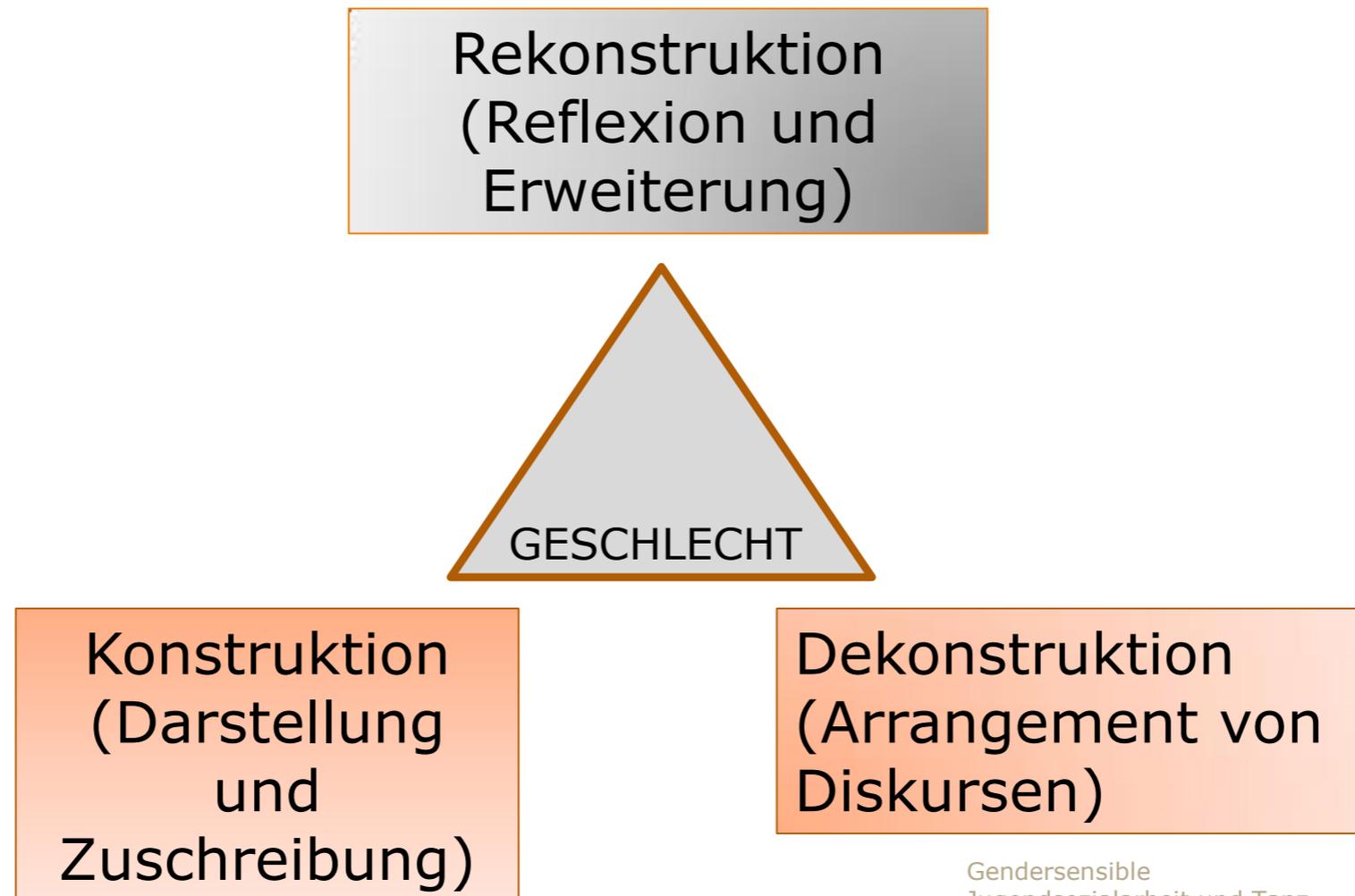
- **Sprechakte/Körperpraxen**
- **Reflexionsprozesse**

**Veränderter
Habitus:
Dekonstruktionen
(undoing gender)**

- **Sprechakte/Körperpraxen**
- **Parodie, Ironie**
- **Auslassungen**
- **Selbstdarstellung**



Sozialkonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht in pädagogischen Prozessen



Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

27



- Das Bestärken von **geschlechteruntypischen Interessen** verhilft Kindern zu größerem Selbstbewusstsein.
 - zu Androgynität verhelfen
=> „die Überschreitung der typischen Geschlechtsrolle und das Zeigen von Verhaltensweisen, die eigentlich dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden, in Situationen, in denen dies angemessen ist.“ (Niesel 2001)

<http://www.genderloops.eu/docs/argumentationshilfen.pdf>, 24.09.14, 14:18

Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

28



undoing gender: „a powerful political symbol“



„A Million Dollar Baby“, 2005



FVV´s Synchronized Swimmers
German „Masters“, 2009; Dresden

Gendersensible Pädagogik

- vielfältige Welt-Bilder ermöglichen,
- Blick über die Ordnungen hinaus weiten,
- offene Haltungen evozieren sich auszuprobieren,
- vielfältige und teils widersprüchliche Bilder in ein geschlechtliches Selbstbild integrieren können



Leitideen geschlechtsbewusster Jugendarbeit des dsj

„Den Mädchen wie den Jungen soll jeweils und vor dem Hintergrund der auf sie einprasselnden **stereotypen und einengenden Erwartungen die Möglichkeit gegeben werden, ihre autonomen und individuellen Bedürfnisse und Interessen zu entdecken, zu formulieren und schließlich als Teil ihrer geschlechtsbezogenen Identität bewusst zu leben.** Um dies zu leisten, muss sich die Pädagogik bewusst mit Geschlechterstereotypen auseinandersetzen und ein bewusstes Infrage stellen ermöglichen.“

<http://www.dsj.de/uploads/media/geschlbewusste.pdf>, S.4

- Wie wird Weiblichkeit/ Männlichkeit in Handlungen von mir dargestellt?
- Wann nehme ich das Geschlecht meines Gegenübers wahr?
- Wann wird/ist dies relevant?
- Wann/Wo handle/agiere ich geschlechterstereotyp?
- Wann/ Wo entspreche/erfülle ich Geschlechtsrollenerwartungen?

Zweier Gespräch



Geschlechtsbewusste Professionalität

Strukturen und Prozesse zu analysieren
offensiv thematisieren, durch die bestimmte
Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit

- durch organisatorische Festlegungen
- durch die Binnenverhältnisse in Teams sowie
- durch geschlechtsdifferenzierte Angebote und Arbeitsweisen im Umgang mit Adressat_innen

hergestellt und reproduziert werden.

(vgl.: Scherr, 2003, S.250)



Fazit:

„Praxis in der Schwebel“

Verabschiedung von

- pauschalen Zuweisungen von Bedürfnissen
- Charakterisierungen
- Stereotypisierungen

**Hinwendung zu einem Denken in
Mehrdeutigkeiten! =>**

Daher kann es in Zukunft keine konzeptionellen
Praxisstandards für die geschlechtsspezifisch
qualifizierte, bewegungsbezogene Arbeit geben
(vgl. Rose 2003)

Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

34

Dialog zum Thema: Meine Darstellung von Geschlecht

...

Gendersensible
Jugendsozialarbeit und Tanz,
Kerstin Kraus

35

„With the medium as part of the message, dance evokes, reinforces, and clarifies desires and fantasies, some of which would otherwise be incoherent. Holding up a mirror, dance says to us: Look at yourself or at how you might be.“

"Mit dem Medium als Teil der Nachricht, erinnert Tanz, bestärkt und klärt Wünsche und Phantasien, von denen einige sonst zusammenhangslos bleiben würden. Einen Spiegel vorhaltend, sagt Tanz zu uns: Sieh Dich an oder sieh wie Du sein könntest."

Hanna, Judith Lynne (1988):
Dance, sex, and gender: University of Chicago Press, Chicago, S. xiii



Literatur:

- Bähr, Ingrid (2005): Handeln „Frauen“ im Sport anders als „Männer“? Zur Geschlechtstypik des Bewegungshandelns am Beispiel des Sportkletterns. In: Sportwissenschaft 35 (2), S. 152–166.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1999): Athletische Geschlechter Hyperbolische Instanz und/oder die Überwindung des sexuellen Binarismus. In Berliner Debatte INITIAL 10, Heft 6, S. 50–57.
- Gildemeister, Regina/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Axeli Knapp, Gudrun (Hrsg.): Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Kore, S. 201–254.
- Gilles, Christoph (2003): Kicker, Fußball, Kletterwand... In: Koch, Josef/Rose, Lotte/Schirp, Jochen/Veith, Jürgen (2003) (Hrsg.): Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der sozialen Arbeit. bsj-Jahrbuch 2002/2003. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–30.
- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich



Literatur:

- Bähr, Ingrid (2005): Handeln „Frauen“ im Sport anders als „Männer“? Zur Geschlechtstypik des Bewegungshandelns am Beispiel des Sportkletterns. In: Sportwissenschaft 35 (2), S. 152–166.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1999): Athletische Geschlechter Hyperbolische Instanz und/oder die Überwindung des sexuellen Binarismus. In Berliner Debatte INITIAL 10, Heft 6, S. 50–57.
- Gildemeister, Regina/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Axeli Knapp, Gudrun (Hrsg.): Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Kore, S. 201–254.
- Gilles, Christoph (2003): Kicker, Fußball, Kletterwand... In: Koch, Josef/Rose, Lotte/Schirp, Jo-chen/Veith, Jürgen (2003) (Hrsg.): Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der sozialen Arbeit. bsj-Jahrbuch 2002/2003. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–30.



- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11, Heft 2, S. 68–78.
- Hanna, Judith Lynne (1988): Dance, sex, and gender: University of Chicago Press, Chicago
- Kleindienst-Cachay, Christa/Heckemeyer, Karolin (2006): Frauen in Männerdomänen des Sports. In: Hartmann-Tews, Ilse/Rulofs, Bettina (Hrsg.): Handbuch Sport und Geschlecht. Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport. Schorndorf: Hoffmann, S. 112–124.
- Kraus, Kerstin (2008) „Gender Moves“. Zum Kontext von Gender Studies und (post)moderner Körperlichkeit in Sport, Gesellschaft und Geschlechtersozialisation am Beispiel von gendersensibler Jugendsozialarbeit und Tanz (HipHop/Streetdance). Magisterarbeit.
- Krebs, Uwe/Forster, Johanna (2007) (Hrsg.): „Sie und Er“ interdisziplinär. Berlin: Lit Verlag.



- Micus-Loos, Christiane (2004): Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 112–126.
- Mühlen-Achs, Gitta (1987): Unbeschreiblich weiblich. In: Psychologie Heute spezial. S. 38–46.
- Scherr, Albert (2003): Gender Mainstreaming – eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Jansen, Mechthild M., Röming, A., Rohde, M. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Olzog: München, S. 235.
- Voss, Anja (2003): Geschlecht im Sport – sozialkonstruktivistische Lesarten. Schorndorf: Hofmann.
- West, Candace/Zimmermann, Don (1987): Doing Gender. In: Gender and Society. Heft 1/2, S. 125–151.
- West, Candace/Zimmermann, Don (1995): Doing Difference. In: Gender and Society. Heft 9, S. 8–37.



Zusammenfassung des Workshops „Gendersensible Jugendsozialarbeit & Tanz“

Die Veranstaltung richtete sich an Fachkräfte, Verantwortliche bei Trägern bzw. in Kommunen sowie Multiplikatoren_innen der Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit.

Am ersten Fachtag besuchten 5 Personen den Workshop, am zweiten 12 Personen (jeweils eine weitere Person war DRK intern als Moderatorin für die Abschlussrunde und Ergebnissicherung zugegen).

Grundlegender Inhalt (**Ppt Folie 4**) des Workshops war die Sensibilisierung für Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Zusammenhängen der Jugendsozialarbeit mit dem Ziel die individuelle Genderkompetenz zu reflektieren. Zudem Fragen nach der pädagogischen Haltung in Bezug auf die Kategorie Geschlecht und des Umgangs mit Geschlecht. Sowie die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Normvorstellungen, Erwartungen und Werturteilen.

Die zentrale Fragestellungen dabei waren:

Hat gendersensible Jugendsozialarbeit mit Tanz (HipHop/Streetdance) Potenziale zur Egalisierung/Überwindung von Geschlechterstereotypen und welche An- und Herausforderungen werden dabei an das pädagogische Fachpersonal gestellt.

Dabei ging es im Wesentlichen um die Sensibilisierung und Thematisierung von Identitätskonstruktionen von Jungen und Mädchen. Aber ebenso das Erleben von Geschlechterstereotypen in den Kontexten der Teilnehmenden.

Der Ablauf des Workshops gliederte sich in:

1. Kennenlernen
2. Einstieg in das Workshop- Thema
3. Input mit PowerPoint Präsentation
4. Zweiergespräch
5. Dialog¹ zu der Thematik: Meine Darstellung von Geschlecht (fand am zweiten Fachtag wegen fehlender Zeit nicht statt)

¹ Gruppen-Kreisgespräch nach Bohm/ Hartkemeyer



Zum Einstieg hat sich die Workshop- Gruppe in der Kreisform stehend mit Namen und in Verbindung mit einer tänzerischen Pose/ Geste /Figur vorgestellt. Anschließend teilte sich die Gruppe in vier Untergruppen und näherte sich dem Workshop Inhalt unter folgenden Fragestellungen an:

Was erwartet Ihr /erwarten Sie von diesem Workshop?

Wie viel Erfahrung und welche im Einzelnen hast Du/ haben Sie in Bezug auf das Workshop Thema?

Auf welche Zusammenhänge/Projekte mit denen Sie/Du z.Z. beschäftigt bist, möchtest Du/ möchten Sie die in diesem WS erworbenen Erkenntnisse anwenden?

Wie würdest Du/ würden Sie das WS Thema (gendersensible Jugendsozialarbeit und Tanz) beschreiben? **(Ppt Folie 2)**

Nachdem die vier Themenbereiche in einem Debriefing für die Gruppe aufbereitet worden sind leitete die erste PowerPoint Folie den Input ein. Sie zeigte die Eckpfeiler der Genderkompetenz, die eigentlich eine Reflexionskompetenz ist **(Ppt Folie 5)**.²

Geschlechterfragen zu verhandeln bedeutet auch an Gedankengebäuden zu rütteln, Ordnungen zu hinterfragen und eventuell auch persönliche Ressentiments heraus zu kitzeln.

Eine Reihe von Filmen, z. Bsp. „Billy Elliot“ (der die Geschichte eines tanzenden Jungen erzählt) aus dem Jahr 2000 oder aber auch, „A Million Dollar Baby“ von 2005 über die Welt des Frauenboxens oder „Männer im Wasser“ (2010) über Männer beim „Damensport“ Synchronschwimmen zeigen **(Ppt Folie 6)**, dass gender-nonkonforme Sportarten mit ihren spezifischen Bewegungspraxen inzwischen auch in der medialen Öffentlichkeit ein Thema sind.

Diese postmodernen Geschlechterrepräsentationen und Auswirkungen in ihrer medialen Aufbereitung, Ästhetisierung und Körperkult zeigen sich auch und vor allem für Kinder und Jugendliche in der medialen Geschlechter-Ästhetik unserer Tage. Gerade junge Menschen sind einem massiven Gendermarketing ausgeliefert. Als plakatives Beispiel dient ein Blick in die Schaufenster der Spielzeuggeschäfte **(Ppt Folie 7)**.

Das Bild eines tanzenden Paares der RTL-Show „Let’s dance!“ **(Ppt-Folie 8)** zeigt, dass ‚Weiblichkeit‘ immer noch in erheblichem Maße über die Attraktivität für das andere Geschlecht bestimmt wird. Es ist der männliche Blick auf den Körper der Frau, dem eine gewisse überprüfende (validierende) Bedeutung zukommt (vgl. Flaake, 1998). In Bezug auf die Sozialisationsinstanzen von Jugendlichen sind es eben vor allem die medialen Inszenierungen die die Vorstellungen von feminin und maskulin mit Bedeutungen aufladen.



Wenn wir gendersensible mit Jugendlichen und Tanz arbeiten wollen, gibt es drei wichtige Bereiche, über die es zu reflektieren lohnt:

- Fragen nach Identitätskonstruktionen von Jungen und Mädchen:
Welche Vorstellungen haben Jugendliche von „feminin“ und „maskulin“ und welche Zuschreibungen an Eigenschaften verbinden sie damit? (Heteronormativität und hegemoniale Männlichkeit) Das sozialkonstruktivistische Konzept und (un)doing gender.
- Wie erleben Sie Geschlechterstereotype in Ihren Kontexten?
- Was ist meine eigene Haltung zu Genderstereotypen? Was weiß ich über Geschlecht und soziales Geschlecht?
- Welche „Werkzeuge“ habe ich Stereotype zu thematisieren?

Zwar finden sich selbstverständlicher als noch vor 40 Jahren andere Inszenierungen von feminin und maskulin, wie beispielsweise Paarinszenierungen (außerhalb der Heteronormativität) der Tanzwettbewerbsshow „Got to dance“ des Senders Pro 7 (**Ppt-Folie 9**).

Sehen wir Babysöckchen in den Farben rosa und hellblau haben wir rasch eindeutige Schlussfolgerungen bezüglich des Geschlechts (**Ppt Folie 10**).

Diese Geschlechtscodierung nach Farben (Ordnungsmustern) geschieht also von klein auf und begann um 1920. Davor waren Babys und Kleinkinder bis vier Jahre sehr gleich gekleidet. Im frühen 20.Jhd. begann eine Gruppe von Sozialreformer*innen sich für funktionalere und praktischere Kleidung einzusetzen und entschieden, dass Mädchen und Jungen von Geburt an unterschiedlich gekleidet sein sollten: Jungen in Pink und Mädchen in Blau. Über die Jahre hat sich diese Zuordnung herumgedreht. Es bleibt offen, warum diese farbliche Zuschreibung anhält und das obwohl Kleidung für Erwachsene mehr und mehr unisex ist. *„Im Jahr 1918 schrieb eine amerikanische Frauenzeitschrift: Rosa sei nun mal „die kräftigere und damit für Jungen geeignete Farbe“. Die Mädchenfarbe damals war dagegen Blau. Denn auf alten Bildern in der Kirche trägt die Jungfrau Maria ganz häufig Blau. Also war Hellblau, "das kleine Blau", für die Mädchen vorgesehen. Erst später änderte sich diese Sicht. Vielleicht lag es an den Blue Jeans, die aufkamen und von Männern getragen wurden. Oder an den blauen Arbeitsanzügen oder den dunklen Marineuniformen. Blau wurde plötzlich zur Männerfarbe. So ist es bis heute geblieben.“³*

Diese Geschichte macht anschaulich, dass das was wir als männlich/ weiblich gesellschaftlich ansehen sich über die Zeit verändert. Am deutlichsten ist das an Moden und Kleidungsstilen abzulesen (**Ppt Folie 11**). Von den äußerlichen Merkmalen werden dann Rückschlüsse auf „typische“ Geschlechtsmerkmale gezogen. So sei der Tanz eine typisch weibliche Ausdrucksform. Zu Zeiten des König Ludwig XIV. war Tanz eine rein männliche Domäne (**Ppt Folie 13**). Alle Rollen wurden von Männern getanzt. Weibliche Figuren wie „Venus“ oder „Aurora“ wurden zu Rollen „en travestie“.

³ <http://www.sueddeutsche.de/leben/sz-kinderzeitung-geschlechterklischees-typisch-maedchen-typisch-junge-1.1104307-2>, Zugriff: 02.10.2015, 13:36.



Geschlechtsspezifische Verhaltenstendenzen vor allem in der Sportartausrichtung wurden zahlreich empirisch von der sportsoziologischen Geschlechterforschung belegt und beispielsweise mit der bevorzugten Wahl von Mädchen und Frauen für Sport und Bewegungsaktivitäten mit „ästhetisch-gesundheitlicher und Erlebnis oder expressiv-gefühlsbetonter Ausrichtung“ (FLEISCHLE-BRAUN, 2000: 168) erklärt. Zudem wurde eine Übereinstimmung dieser Bewegungsformen mit der gesellschaftlich geprägten ‚Geschlechtsidentität‘ und den in diesem Bewegungsbereich vorhandenen Körperidealen und Leitbildern (wie Schönheit, Anmut, Leichtigkeit, etc.) gefunden. Komplementär gedacht fallen die Begründungen für die maskulinen Sportarten aus.

Sportarten, die wir spontan als genuine Frauensportarten qualifizieren sind in ihren Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts „reine Männersportarten“: wie das Synchronschwimmen, und das Cheerleading. Sport ist ein Terrain, das als traditionell männlich konnotiert gelten kann und lange Zeit nur Männern und Jungen vorbehalten war. Im gesellschaftlichen Subsystem Sport hat der Körper eine zentrale Rolle. Körper fungiert als Ausdrucksmittel der eigenen Identität und als Produkt der jeweiligen Gesellschaft, in der das Individuum lebt.

Die „bewegten Körper“ im Sport, mit einer spezifischen Bewegungspraxis einer Sportart inszenieren und bestätigen Geschlechterklischees. Andererseits kann Sport Geschlechtergrenzen auflösen und einen wichtigen Beitrag zur Balancierung und „Entdramatisierung“ von Geschlecht leisten.

Die Veränderungen in den vergangenen Jahrzehnten sind für Mädchen weitreichender als für Jungen. Gesellschaftliche Normvorstellungen von Weiblichkeit haben sich im Gegensatz zu den Männlichkeitsnormen aufgeweicht. Zudem scheint Androgynität bei Mädchen akzeptierter als bei Jungen. Das Forschungsinteresse der sportsoziologischen Geschlechterforschung, hat sich seit den 1990er Jahren vermehrt mit Fragen der Identitätskonstruktion von Frauen in traditionellen Männersportarten beschäftigt, (z. B. GIEß-STÜBER 2003; KLEINDIENST-CACHAY 2006) und richtete sich in seinen Überlegungen auf die ‚Überwindbarkeit‘ traditioneller Geschlechterkonstruktionen aus, bzw. hat darin Neudefinitionen herkömmlicher ‚Weiblichkeits-‘ und ‚Männlichkeitskonzepte‘ beobachtet.

Die Befunde der sportsoziologischen Geschlechterforschung zeigen wie bereits erwähnt, dass ‚Männlichkeit‘ in der medialen Wahrnehmung eher einseitig und wenig beweglich zu sein scheint, sozusagen in stereotyper Erstarrung verbleibt.

In der geschlechtertypischen Wahl der Sportarten, laut Bestandserhebung des Deutschen Sportbundes (DSB, 2005), sind die Einstiegssportarten bei den Mädchen nach wie vor Turnen und Schwimmen und bei den Jungen der Fußball (vgl. BURRMANN, 2006: 177) (**Ppt Folien 14/15**).



Die Befunde der sportsoziologischen Geschlechterforschung sind allerdings ambivalent. Sie diagnostizieren einerseits, dass „die Geschlechtstypisierungen von Sportarten rückgängig sind“ (vgl. ANDERS, 2006: 169) und andererseits wird dieser Einschätzung widersprochen:

„Die Geschlechterunterschiede (in einigen Sportarten) haben sich in den letzten Jahren eher noch vergrößert: Tennis, Tischtennis und Basketball zugunsten der Jungen; Radsport Schwimmen und Reiten zugunsten der Mädchen“ (vgl. ANDERS, 2006: 169).

Einigkeit herrscht aber in der Beobachtung, dass „der Anteil der Mädchen, die ‚geschlechtsuntypische‘ Sportarten ausüben, [...] mit 29% deutlich höher [ist] als der der Jungen mit gerade einmal 5%“ (vgl. ebd.) (**Ppt Folie 17**).

Körperlichkeit und Selbstwertgefühl stehen in einem engen Zusammenhang. Sie gestalten sich gegenseitig und dort, wo das möglich wird, kann sich auch innere Stärke entwickeln. (vgl. ROSE, 2000). So verhält es sich auch mit Tanz: Tanz ermöglicht Aktivierung in allen Bereichen der Motorik, der Wahrnehmung, des Körpergefühls und der Stärkung des Selbstbewusstseins und er ermöglicht unterschiedliche Geschlechterrepräsentationen (**Ppt Folie 19**).

Judith Lynne Hanna beschreibt die Transformationskraft des Tanzes wie folgt:

*„Dance, one of the earliest recorded forms of human behavior, persists in its varied transformations through history and across space, [...]“*⁴ (**Ppt Folie 20**). Sie schreibt in ihrer Einleitung, dass Gefühle und Ideen über Sexualität und Gender im Tanz Gestalt annehmen. Gerade diese Gefühle und Ideen über Sexualität spielen in der Adoleszenz eine bedeutende Rolle.

So bietet beispielsweise HipHop/ Streetdance oder auch Modern Dance eine große Chance neue Bewegungspraxen zu erleben und traditionelle Geschlechterkonstruktionen unter Jugendlichen zu thematisieren, zu reflektieren und zu „transformieren“ (**Ppt Folie 21**). Oder aber auch mit Rollenzuweisungen zu spielen und durch bewusste Irritationen Sehgewohnheiten zu hinterfragen, oder Körper als Effekt sozialer Prozesse zu zeigen (**Ppt Folie 22**).

Die Grundlage der These von Körper als Effekt sozialer Prozesse ist der Begriff des ‚doing gender‘. Beispiele zeigen, wie Geschlechterdifferenzen jeden Tag aufs Neue mit Bedeutungen aufgeladen werden. Permanent und ständige werden Signale ausgesendet, über Kleidung, Habitus, Äußerung, Handlung, soziale Aktivität usw. usf.

⁴ Hanna, Judith Lynne (1988): *Dance, sex, and gender*: University of Chicago Press, Chicago, S. 241.

„Tanz, eine der frühesten Formen des menschlichen Verhaltens, besteht in seinen vielfältigen Transformationen/Verwandlungen durch Zeit und Raum fort.“ (Übersetzung K.K.)



Das Konzept des „doing gender“ wurde von WEST und ZIMMERMANN 1987 (**Ppt Folie 23**) eingeführt. Der Terminus umschreibt, dass Geschlechtszugehörigkeit ein fortlaufender Prozess ist, der eine interaktive Praxis der Darstellung und Attribution darstellt und danach ein Alltagswissen von den Strukturen sozialer Wirklichkeit reproduziert werde (vgl. VOSS, 2003: 59).

Das Konzept ermöglicht zu erkennen, dass eine Perspektiverweiterung durch Denaturalisierung erst eine individuelle Vielschichtigkeit offenlegt.

Pädagogische Prozesse sollten die Kontingenz der Geschlechteridentität, die prinzipielle Offenheit und Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrungen ebenso prozesshaft begleiten und berücksichtigen. Die Geschlechterdifferenz bzw. die Ordnung der Geschlechter wird im permanenten Wiederholungsprozess als Zuschreibung der Bedeutung, in Körper eingeschrieben. Orientieren wir uns an der Theorie des Sozialkonstruktivismus (**Ppt Folie 24**), der gesellschaftliche Konstruiertheit gesellschaftlicher Tatbestände unterstellt und beschreibt, dass gesellschaftliche Wirklichkeit bzw. soziale Ordnung kollektiv durch soziale Handlungen in Interaktionsprozessen erzeugt wird, dann bedeutet das für die Konstruktion von Geschlecht eine sich ständig wiederholende und zitierende Praxis. So sagt Judith Butler als Vertreterin des Konzepts des Performativen und eine der am häufigsten diskutierten Theoretikerinnen:

„Normierungen leben von unhinterfragten Wiederholungen“ (vgl. Butler 1997:21ff.) (**Ppt Folie 25**). Diese Wiederholungen finden in jeder unserer alltäglichen Handlungen statt eben auch in der Ausgestaltung, Darstellung und Bestätigung von Vergeschlechtlichung. Nur zu leicht erkennen wir die Essenzialisierungen und Naturalisierungen dann nicht mehr ohne weiteres. Die Gender-Inszenierungen, durch Sprache und Handlungen erzeugt, die jede und jeder von uns Tag für Tag vollbringt, ist das, was wir unter Mann- und Frau sein verstehen – nicht das was uns von „Natur“ aus zugeschrieben ist. Dieses alltägliche zeichenhafte Herstellen von Gender fasst Butler als Performativität auf. Es ist also das, was man über sein Geschlecht von frühester Kindheit an lernt. Die Geschlechterrollenklichs werden durch Nachahmung performativ trainiert, dh. körperlich und sprachlich.

Wir haben alle einen Körper, in dem wir uns mit unserer zugeschriebenen Geschlechtsidentität eingerichtet haben. Unser Körper ist dabei eine von Macht durchdrungene Materie (**Ppt Folie 26**), die durch kulturelle Diskurse erzeugt ist. In den körperbetonten Anteilen der Jugendsozialarbeit sind Körperpraxen relevant: Leibliche Erfahrungen bilden (ästhetisch).

Die Bildung, durch den Körper, weil ‚geronnener Habitus‘, ist deshalb ggf. gut für Dekonstruktionsprozesse geeignet, weil biologistische Argumentationen unterlaufen werden können und sinnlich erfahrbar (differenzästhetisch) habituell manifestiert werden.

Dieses „Er-leben“ ist ein sinnliches Tun. ‚Geschlecht‘ als körperliche Determinante ist unmittelbar wirksam und spürbar für das „Er-leben“ der individuellen Leiblichkeit und vielleicht letztlich auch für die kontinuierliche Aufrechterhaltung der sozialen Konstruktion Geschlecht.

Das würde für mein Verständnis erklären, warum ein Wissen um Konstruktionsprozesse von ‚Geschlecht‘ allein keine Entwicklung im Sinne von „Fortschritt“ bezüglich der Gleichberechtigung darstellt. Ein Körperwissen bzw. ein Körperdiskurs, der historisch und kulturell stark variiert, benötigen noch etwas sehr Stabiles, welches gesellschaftliche Ordnungen, Normen und Verhältnisse manifestiert.



Was bedeutet das für pädagogische Prozesse? Für die gendersensible Jugendsozialarbeit mit Tanz sensibilisieren wir uns im Theorem der Dekonstruktion dann für das Nicht-Identische, Offene, Nicht-Gedachte, und erkennen (idealerweise wohlgermerkt) Ein- und Ausschlussverfahren. Durch Dekonstruktion im Arrangement von Diskursen kann dies ein Dezentrieren von Bedeutungen bedeuten - ein „Ent-dramatisieren“ von Geschlecht.⁵ Bedeutungen werden fluide und je nach Kontext verschiebbar. Auch hier gälte nach Butler, dass dann eine stete Wiederholung Normen verschieben kann.

Für uns selbst, in der Subjektposition, (die ja ebenfalls konstruiert ist), können wir den Blick für die eigene Teilhabe an der Konstruktion von Geschlecht schärfen und selbstreflexiv werden. Dekonstruktion am eigenen Leibe, sozusagen. Durch diese sozialkonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht wird dann eine Rekonstruktion von Geschlecht durch Reflexion und gegebenenfalls einer Erweiterung dessen möglich (vgl. Anja Voss, 2003: 102) (**Ppt Folie 27**).

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

Das Bestärken von geschlechteruntypischen Interessen verhilft Kindern zu größerem Selbstbewusstsein. Ihnen wird zu Androgynität verholfen: „... Überschreitung der typischen Geschlechtsrolle und das Zeigen von Verhaltensweisen, die eigentlich dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden, in Situationen, in denen dies angemessen ist“ (vgl. Niesel 2001)⁶ (**Ppt Folie 28**).

Diese Strategie des ‚undoing gender‘ soll helfen, Prozesse der Sexuierung zu unterlaufen. ‚Undoing gender‘ [...] bedeutet eine bewusste Durchkreuzung oder Konterkarierung von Geschlechts-konstruktionen der InteraktionsteilnehmerInnen“ (VOSS, 2003: 64).

Dort, wo es zu Umdeutung geschlechtsstereotyper Verhaltensweisen kommt, werde das „undoing gender“ zum kraftvollen politischen Symbol („powerful political symbol“ (YOUNG, 1997; zit. nach KLEINDIENST-CACHAY/HECKEMEYER, 2006: 115) (**Ppt Folie 29**).

Was bedeutet dies für die gendersensible Pädagogik?

Diese möchte vielfältige Welt-Bilder ermöglichen, den Blick über die Ordnungen hinaus weiten, offene Haltungen evozieren sich auszuprobieren, vielfältige und teils widersprüchliche Bilder in ein geschlechtliches Selbstbild integrieren können (**Ppt Folie 30**).

Die Leitideen geschlechtsbewusster Jugendarbeit des dsj (**Ppt Folie 31**) sprechen davon, dass: „Den Mädchen wie den Jungen[...] jeweils und vor dem Hintergrund der auf sie einprasselnden stereotypen und einengenden Erwartungen die Möglichkeit gegeben werden [soll], ihre autonomen und individuellen Bedürfnisse und Interessen zu entdecken, zu formulieren und schließlich als Teil ihrer geschlechtsbezogenen Identität bewusst zu leben. Um dies zu leisten, muss sich die Pädagogik bewusst mit Geschlechterstereotypen auseinandersetzen und ein bewusstes Infrage stellen ermöglichen.“⁷

⁵ Nach Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995.

⁶ siehe: <http://www.genderloops.eu/docs/argumentationshilfen.pdf>, 24.09.14, 14:18

⁷ Siehe: <http://www.dsj.de/uploads/media/geschlbewusste.pdf>, S.4



Welche theoretischen Grundlagen müssen im Hinblick auf gendersensible Pädagogik beachtet werden?

Im Wesentlichen lassen sich seit den 60er Jahren innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung drei größere theoretische Ansätze entwickeln: den Gleichheitsansatz, den Differenzansatz und den Konstruktivismus (mit zwei Hauptrichtungen: der soziale Konstruktivismus nach Berger/Luckmann 1966 und der Dekonstruktivismus nach Butler 1991)⁸

Diese unterschiedlichen „Denkschulen“ finden in pädagogischen Leitlinien verschiedener Träger ihren Widerhall. So greift beispielsweise der dsj⁹ in seinen Leitideen zu geschlechtsbewusster Jugendarbeit „auf die Differenztheorie in der Geschlechterforschung zurück weil [ihnen] die Gendertheorie als anderer wichtiger Ansatz als Ausgangspunkt für eine geschlechtsspezifische Jugendarbeit nicht sinnvoll erscheint“¹⁰. Dem wage ich zu widersprechen, denn mir scheint ein Verbleib in der kategorialen Zuordnungen der Differenz der Geschlechter als gedankliche Sackgasse, die eher ein Verbleiben in den Zuschreibungen befördert.

Dies kann allgemein als Paradoxon der Geschlechterforschung diagnostiziert werden: eine Beschäftigung mit den Zuschreibungen bekräftigt einerseits Zweigeschlechtlichkeit – nur sollten Stereotype erst einmal benannt sein, um ein Nachdenken darüber anzuschließen.

Nach dem Vortrag wurden die Teilnehmenden aufgefordert zu folgenden Fragen in einem Zweier-Gespräch in den Austausch zu gehen:

Wie wird Weiblichkeit/ Männlichkeit in Handlungen von mir dargestellt? Wann nehme ich das Geschlecht meines Gegenübers wahr? Wann wird/ist dies relevant? Wann/Wo handle/agiere ich geschlechterstereotyp? Wann/ Wo entspreche/erfülle ich Geschlechtsrollenerwartungen?¹¹
(Ppt Folie 32).

⁸ vgl. Wedl, Juliette/ Bartsch, Anna (Hg) (2015): Teaching Gender? transcript Verlag, Bielefeld: S. 479.

⁹ dsj: Deutsche Sportjugend im DOSB (Deutsche Olympische Sportbund).

¹⁰ siehe: <http://www.dsj.de/uploads/media/geschlbewusste.pdf>, S.40. Zugriff 02.10.15, 9:55 Uhr.

¹¹ vgl. Wedl, Juliette/ Bartsch, Anna (Hg) (2015): Teaching Gender? transcript Verlag, Bielefeld.



Anschließend folgte in Kürze eine Einführung in den Dialogprozess:

Ein Dialogprozess ist wie ein Tanz, dynamisch, poetisch, kreativ, offen, komplex und ohne finale Wahrheiten, nicht dualistisch (richtig - falsch) und der Prozess steht vor dem Inhalt. Deshalb ist ein assoziatives Springen der Themen erlaubt, Pausen, Schweigen, Themenwechsel gehören ebenfalls dazu und es ist keine direkte Bezugnahme notwendig. Wichtig ist, dass es kein wertendes Feedback geben sollte. Der Dialogprozess ist ein kooperatives Spiel mit Bedeutung. Der Unterschied zu anderen Gruppengesprächen liegt in den spezifischen Verabredungen oder Regeln im Dialog. Dazu gehört das Setting: Stuhlkreis, regelmäßige Treffen, Gruppengröße möglichst 20 oder mehr. Eine*n Dialogbegleiter*in, der kein*e Leiter*in ist. Idealerweise als Duo-Dialogbegleiter*in.

Der Dialogprozess entstand zu Anfang der 90er Jahre in den Vereinigten Staaten von Amerika am Massachusetts Institute of Technology in Boston (MIT). Unter der Leitung von William Isaacs erwies sich das "DIALOGUE-Project" bald als Eckstein für die Entwicklung einer lernenden Organisation. Er stütze sich in dieser Phase vor allem auf die Gedanken des Quantenphysikers David Bohm und des Philosophen Martin Buber. In den vergangenen 30 Jahren wurde er von verschiedenen Menschen in den USA (vor allem im Bereich der Organisationsentwicklung) weiterentwickelt. In Deutschland maßgeblich durch Freemann Dhority und dem Ehepaar Hartkemeyer im Bereich der Erwachsenenbildung. Aber auch in der Pädagogik ist er in dem Konzept der dialogischen Erziehung der Erziehungspartnerschaften wiederzufinden (Tschöppe-Scheffler).

Der Dialogprozess zeichnet sich durch intensives Zuhören, Suspendieren und Verlangsamung aus. Dazu sollten die Teilnehmenden Aspekte einer dialogischen Haltung einnehmen, üben und verinnerlichen. Die vier zentralen Aspekte nach William Isaacs¹² sind:

1. listening deeply (zuhören), was einführendes Zuhören meint. Es sollte meinem Gegenüber signalisieren, dass sie oder er von mir akzeptiert wird. Zuhören im dialogischen Sinne will nicht nur wohlwollend Verständnis zeigen, sondern betont den Aspekt des „auch-verstehen Wollens“, was der/die Andere meint.
2. respecting (radikaler Respekt)(lat: radix=Wurzel/Ursprung) signalisiert den tiefen Respekt der/dem Anderen gegenüber.
3. suspending (suspendieren)(aussetzen): meint das in der Schweben halten der eigenen Annahmen und Bewertungen. Da uns im Alltag kaum auffällt, wie selbstverständlich die „Brille“ ist, durch die wir unsere individuelle Wahrnehmung prägen und begrenzen, beschreibt das „in der Schweben halten“ das bewusste Wahrnehmen dieser „Brille“ und schließlich
4. voicing(sprich von Herzen) verweist auf die offene Haltung und Bereitschaft von sich als Person zu sprechen und sich nicht auf Allgemeinplätze zurückzuziehen, wie beispielsweise: „man kann ja nicht sicher sein, dass...“ anstelle von: „ich kann ja nicht sicher sein, dass...“

¹² vgl. Isaacs, William (1999): Dialogue, The Art Of Thinking Together, A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life. Crown Business



Als Hilfsmittel des Settings im Stuhlkreis dient eine „didaktische Mitte“, um den Blick zu beruhigen (Schmuck, Kerze), ein Redesymbol (Stein oder Ähnliches) um den Redeaustausch zu regeln, eine Klangschale um den Dialog zu eröffnen, zu verlangsamen und zu schließen. Nach einer verabredeten Zeit schließt sich an den Dialog eine Reflexionsrunde an. In dieser Runde wird der Prozess des Gesprächs reflektiert, jedoch keine Redehalte kommentiert oder gar bewertet. Das Besondere an diesem artifiziellen Gesprächsarrangement ist, sich Zeit und Raum nehmen zu können die persönlichen Gedanken in Ruhe mit anderen teilen zu können, sich nicht verteidigen zu müssen und mit dem Gefühl, tatsächlich gehört zu werden.

Diese ganzheitliche Gesprächskultur wirkt auf zwei Ebenen: sie beeinflusst langfristig die eigene Gesprächshaltung und die innerhalb einer Gruppe. Der Dialog kann den Austausch erleichtern und bestenfalls fruchtbarer machen.

Nachdem in einem kurzen Dialogprozess (zumindest in der Gruppe am ersten Fachtag, am zweiten Tag fehlte durch einen verspäteten Beginn die Zeit dazu) zum Thema: meine Darstellung von Geschlecht in den Austausch getreten sind, endete der Workshop mit einer Reflexionsrunde über den Prozess des Gesprächs.

Abschließend und zusammenfassend kann geschlechtsbewusste Professionalität folgendermaßen beschrieben werden: es ist von großer Wichtigkeit, die Strukturen und Prozesse allgemein genderkompetent zu analysieren. Dazu gehört es, bestimmte Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit offensiv zu thematisieren. Diese Muster finden sich in organisatorischen Festlegungen, in Binnenverhältnissen von Teams sowie in geschlechtsdifferenzierten Angeboten und Arbeitsweisen im Umgang mit Adressat_innen. Die Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit werden unter Umständen auf diesen Ebenen hergestellt und reproduziert (vgl.: Scherr, 2003, S.250) **(Ppt Folie 33)**.

Das Fazit lautet die „Praxis in der Schweben“ zu halten und sich von pauschalen Zuweisungen von Bedürfnissen, Charakterisierungen und Stereotypisierungen zu verabschieden. Eine Hinwendung zu einem Denken in Mehrdeutigkeiten wird nötig **(Ppt Folie 34)**.

Daher kann es in Zukunft keine konzeptionellen Praxisstandards für die geschlechtsspezifisch qualifizierte, bewegungsbezogene Arbeit geben (vgl. Rose 2003).



Literatur zum Input:

- Bähr, Ingrid (2005): Handeln „Frauen“ im Sport anders als „Männer“? Zur Geschlechtstypik des Bewegungshandelns am Beispiel des Sportkletterns. In: Sportwissenschaft 35 (2), S. 152–166.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1999): Athletische Geschlechter Hyperbolische Instanz und/oder die Überwindung des sexuellen Binarismus. In Berliner Debatte INITIAL 10, Heft 6, S. 50–57.
- Gildemeister, Regina/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Axeli Knapp, Gudrun (Hrsg.): Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Kore, S. 201–254.
- Gilles, Christoph (2003): Kicker, Fußball, Kletterwand... In: Koch, Josef/Rose, Lotte/Schirp, Jochen/Veith, Jürgen (2003) (Hrsg.): Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der sozialen Arbeit. bsj-Jahrbuch 2002/2003. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–30.
- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11, Heft 2, S. 68–78.
- Hanna, Judith Lynne (1988): Dance, sex, and gender: University of Chicago Press: Chicago.
- Kleindienst-Cachay, Christa/Heckemeyer, Karolin (2006): Frauen in Männerdomänen des Sports. In: Hartmann-Tews, Ilse/Rulofs, Bettina (Hrsg.): Handbuch Sport und Geschlecht. Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport. Schorndorf: Hoffmann, S. 112–124.
- Kraus, Kerstin (2008): „Gender Moves“. Zum Kontext von Gender Studies und (post)moderner Körperlichkeit in Sport, Gesellschaft und Geschlechtersozialisation am Beispiel von gendersensibler Jugendsozialarbeit und Tanz (HipHop/Streetdance). Magistraarbeit.
- Krebs, Uwe/Forster, Johanna (2007) (Hrsg.): „Sie und Er“ interdisziplinär. Berlin: Lit Verlag.
- Micus-Loos, Christiane (2004): Gleichheit – Differenz – Konstruktion – Dekonstruktion. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–126.
- Mühlen-Achs, Gitta (1987): Unbeschreiblich weiblich. In: Psychologie Heute spezial. S. 38–46.
- Niesel 2001sihe: <http://www.genderloops.eu/docs/argumentationshilfen.pdf>, 24.09.14, 14:18
- Rose Lotte (2000) (Hrsg.): Mädchen in Bewegung. Das Modellprojekt zur bewegungs- und körperorientierten Mädchenarbeit. Entwicklungen, Erträge und Grenzen. Butzbach-Griedel: Afra. Scherr, Albert (2003): Gender Mainstreaming – eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Jansen, Mechthild M., Röming, A., Rohde, M. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Olzog: München, S. 235.



- Thiagarajan, Sivasailam/ van den Bergh, Samuel (2014): Interaktive Trainingsmethoden. Schwalbach/Ts.:Wochenschau Verlag.
- Voss, Anja (2003): Geschlecht im Sport – sozialkonstruktivistische Lesarten. Schorndorf: Hofmann.
- Wedl, Juliette/ Bartsch, Anna (Hg) (2015): Teaching Gender? Bielefeld: transcript Verlag.
- West, Candace/Zimmermann, Don (1987): Doing Gender. In: Gender and Society. Heft 1/2, S. 125–151.
- West, Candace/Zimmermann, Don (1995): Doing Difference. In: Gender and Society. Heft 9, S. 8–37.

Literatur zum Dialogprozess:

- Bohm, David (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bohm, David (1985): Unfolding Meaning. A weekend of Dialogue with David Bohm. Ark Paperbacks London and New York
- Bohm, David (1992): Thought as a system. Routledge London and New York.
- Hartkemeyer, Martina; Hartkemeyer, Johannes F.; Dhority Freeman L. (1998): Miteinander denken: Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hartkemeyer, Johannes F. & Martina (2005): Die Kunst des Dialogs - Kreative Kommunikation entdecken. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge Peter: Presence Exploring Profound Change in People, Organizations and Society. Nicholas Brealey Publishing
- Isaacs, William (1999): Dialogue, The Art Of Thinking Together, A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life. Crown Business
- deutsch: Isaacs, William: Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Edition Humanistische Psychologie – Ehp
- Buber, Martin: Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. Gütersloher Verlagshaus
- Buber, Martin (1995): Ich und Du. Philipp Reclam Jun
- Krishnamurti, Jiddu (1954): The First and Last Freedom. Harper One New York
- Peat, F. D. (1996): Infinite Potential. The Life and Times of David Bohm (Addison Wesley, Boston MA)



Impressum

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz e.V. Generalsekretariat
Carstennstraße 58 | 12205 Berlin
Telefon: 030 85404-0
E-Mail: drk@drk.de
www.drk.de

Autor*innen

Robert Gräfe, Silke Hüttel, Christian Judith, Kerstin Kraus, Günther Rebel

Veranstalter*innen

Dr. Oliver Trisch, Deutsches Rotes Kreuz e.V. – Generalsekretariat

Gestaltung und Layout

atelierKATERGRAU
www.atelierkatergrau.de

Fotos

Alle Bildnachweise (Vortrag Kerstin Kraus) im Text

Erscheinungsdatum

Berlin, Oktober 2018



Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Glücksspirale.



KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

