

Kerstin Kraus

„Gender Moves“ Gendersensible Jugendsozialarbeit und Tanz (HipHop/Streetdance)¹

Körper fungiert als Ausdrucksmittel der eigenen Identität und als Produkt der jeweiligen Gesellschaft, in der das Individuum lebt. Im gesellschaftlichen Subsystem Sport hat der Körper eine zentrale Rolle. Die „bewegten Körper“ in einer mit spezifischen Bewegungspraxen verknüpften Sportart inszenieren und bestätigen Geschlechterklischees. Andererseits kann Sport Geschlechtergrenzen auflösen und einen wichtigen Beitrag zur „Entdramatisierung“² von Geschlecht leisten. Diese Wechselwirkung von Körperlichkeit, sozialer Konstruktion und die Auswirkungen auf die Geschlechtersozialisation werden im Zentrum dieses Artikels stehen.

Als kulturell bedingte Sozialisationsinstanz scheint der Sport für Fragen nach der Identitätskonstruktion von Jungen und Mädchen besonders fruchtbar. Körperlichkeit und Bewegung sind Kernbereiche der sozialen und pädagogischen Praxis und gehören ins Zentrum der Diskussion um die soziale Konstruktion von Geschlecht. Eine fundierte theoretische Analyse und Überführung in pädagogische Handlungsprozesse ist für die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit meinem Erachten nach von großer Wichtigkeit. Zentrale Begriffe sind in diesem Zusammenhang: Geschlecht als soziale Konstruktion, Körper, Sozialisation und Angebote der bewegungspädagogischen Jugendsozialarbeit (hier: HipHop/Streetdance) in Verbindung mit der sportsoziologischen Geschlechterforschung und der gendersensiblen Pädagogik. Das Forschungsinteresse der sportsoziologischen Geschlechterforschung, die sich seit den 1990er Jahren vermehrt mit Fragen der Identitätskonstruktion von Frauen in traditionellen Männersportarten beschäftigt hat, (z. B. GIEß-STÜBER 2003; KLEINDIENST-CACHAY 2006) richtete sich in seinen Überlegungen auf die ‚Überwindbarkeit‘ traditioneller Geschlechterkonstruktionen aus bzw. hat darin Neudefinitionen herkömmlicher ‚Weiblichkeits‘ - und ‚Männlichkeitskonzepte‘ beobachtet. In Anlehnung an diesen Forschungszugang wird hier gefragt, ob die gendersensible Jugendsozialarbeit mit HipHop/Streetdance Potenziale zur Egalisierung/Überwindung von Geschlechterstereotypen hat und welche An- und Herausforderungen an das pädagogische Fachpersonal gestellt werden.

Die Jugendkultur HipHop und deren Genres Sprache, Bild, Musik und Tanz repräsentieren auf sehr unterschiedliche Weise kulturelle Präsenz von postmodernen

¹ Der vorliegende Artikel besteht aus Auszügen der Magistraarbeit aus dem Jahr 2008 mit dem Titel: „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)“. Die Arbeit wurde von Prof. Dr. Hildegard Maria Nickel am Institut für Sozialwissenschaften betreut und durch Dr. Johannes Verch aus sportsoziologischer Perspektive begutachtet.

² Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995.

Geschlechterrepräsentationen und Auswirkungen in ihrer medialen Aufbereitung, Ästhetisierung und Körperkult. Die kulturwissenschaftliche Forschung hat sich vor allem mit Sprache im HipHop beschäftigt (vgl. ANDROUTSOPOULOS 2003; KLEIN/FRIEDRICH 2003). Die Fokussierung auf Tanz ist randständig und wenig aufbereitet. Die Jugendsozialarbeit mit Tanz³ hat keine theoretische Rahmung. Die in der Abschlussarbeit beforschte Einrichtung⁴ schöpfte aus der alltäglichen Praxis und orientierte sich an pädagogischen Konzepten der ‚Mädchen‘- bzw. ‚Jungenarbeit‘ bzw. an den „Leitlinien zur geschlechtsbewussten Jugendarbeit“⁵. Diese Empfehlungen rekurrieren auf die Differenztheorie der Geschlechterforschung und begründen, dass die ‚Gendertheorie‘ für eine geschlechtsspezifische Jugendarbeit nicht sinnvoll sei.

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erfordert generell ein hohes Maß an Genderkompetenz, insbesondere in der körperzentrierten Jugendsozialarbeit. Der selbstreflexive Umgang mit Geschlechterstereotypen aller Betreuenden ist notwendig. Nach Gilles 2003 fehlt dabei aber oftmals das Bewusstsein der Praktiker_innen für die theoretischen Fundierungen ihrer Aktivitäten. Die Qualitätsentwicklungsprogramme der öffentlichen Hand⁶ fordern, auch im Zuge der Gender-Mainstreaming-Strategien⁷, ‚geschlechtsbewusste Pädagogik‘ ein, die im jährlichen Rechenschaftsbericht der Jugendfreizeitstätten dokumentiert werden soll. Wie viel Inhalt letztlich hinter dem Etikett zu finden ist, bleibt offen – ebenso die injizierten Effekte auf Heranwachsende. So drängt sich die Frage auf: Ist gendersensible Jugendsozialarbeit im Streetdance/HipHop als Vermittlungsinstanz von Genderkompetenz geeignet? Wenn ja, welche Anforderungsstrukturen sollten erfüllt sein?

1. Die Körper- und bewegungsorientierte Jugendsozialarbeit als Geschlechterpädagogik? Vorstellung und Einordnung

Dass Körperrituale in der Kindheit und Jugend als Abgrenzungsritual und zugleich als gemeinschaftsstiftend praktiziert werden ist keine Neuigkeit. Über „Körperpraktiken“ werden „Beziehungen formiert und bestätigt, werden Cliques und Geschlechterreviere abgesteckt“ (KOCH et al. 2003: 11). ‚Körper‘ dienen als „Signalgeber“ und werden Kapital in einer unsicheren sozialen Gemengelage, in der Heranwachsende auf der Suche nach Sicherheiten nur das nachvollziehen, was auch me-

³ Der Begriff „Tanz“ dient hier der Kategorisierung und bezieht sich gedanklich auf das Untersuchungsspezifikum Hip-Hop/Streetdance in seinen verschiedenen Ausformungen.

⁴ Es handelt sich dabei um das MädchenSportZentrum & Eventcenter im Centre Talma, Reinickendorf.

⁵ Vgl. hierzu z. B. die Leitlinien der deutschen Sportjugend (dsj) zur geschlechtsbewussten Jugendarbeit, siehe: <http://www.dsj.de/cgi-bin/bestell.asp?aktion=beschreibung&id=33> [15.11.08].

⁶ z.B. das Projekt „Qualitätsentwicklung der Berliner Jugendfreizeitstätten“ vom September 2005.

⁷ Gender-Mainstreaming bedeutet: bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt. Zitiert nach: <http://www.gender-mainstreaming.net/> [12.09.08].

dial omnipräsent erscheint: Schönheit, Attraktivität und Ästhetik, aber auch Stärke, Härte und Schlagkraft. Heranwachsende sehen sich mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, die sie mit den eigenen Wünschen in Einklang bringen müssen – eine wichtige Kategorie ist dabei die Gestaltung einer eigenen, positiv besetzten ‚Geschlechts-Identität‘. Als Identität⁸ wird der Selbstpositionierungsprozess der Subjekte, bezogen auf den soziokulturellen Rahmen ihrer Lebenswelt, bezeichnet. Deshalb ist der ‚Sport‘/die ‚Bewegung‘ ein ideales Gebiet der Identitätsgestaltung, denn hier ist „Körperhaftigkeit“ von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund muss der Ansatzpunkt der körper- und bewegungsorientierten Sozialarbeit allgemein, aber vor allem in der gendersensiblen Jugendsozialarbeit die Körperlichkeit in ihren sozialen Zusammenhängen sein. Das Konzept einer körper- und bewegungsbezogenen sozialen Arbeit versucht die Vielfalt kindlicher und jugendlicher Körper- und Bewegungspraxen für darin eingelagerte Bildungspotenziale nutzbar zu machen (vgl. KOCH et al. 2003). Die erschlossenen Bildungspotenziale könnten dann „einen Beitrag zur Entwicklung autonomer Lebenspraxis beisteuern“ (ebd.: 10). Die Wirkungschancen dieses Ansatzes sollten jedoch realistisch eingeschätzt werden: Sozialarbeit, hier Jugendsozialarbeit, kann keine strukturerzeugenden Sozialprobleme lösen, solange sich die entsprechenden sozialen Rahmenbedingungen nicht mitverändern. Um zur Einrichtung einer gerechteren und guten Gesellschaftspraxis beizutragen, müsste diese Arbeit durch eine begleitende Strukturpolitik unterstützt werden – das sollte bei der Einschätzung der hier behandelten Überlegungen vorausgeschickt werden.

Sport in der Jugendarbeit unterscheidet sich von Schul- und Vereinssport, da es sich zum einen um weitgehend freie Bewegungsformen des Alltags handelt,⁹ die ‚unbenotet‘ bleiben (klettern, kriechen, laufen, rennen, hüpfen etc.) und zum anderen Trendsportarten aufgreift, die in schulischen Rahmenlehrplänen keinen Platz finden. Ansätze, die körper- und bewegungsbezogene Bildungsprozesse initiieren möchten, werden unter dem Terminus ‚Abenteuer- und Erlebnispädagogik‘ subsumiert.¹⁰ Zentral in diesem Konzept sind die Begriffe ‚Offenheit der Erfahrung‘,

⁸ Angesichts postmoderner und poststrukturalistischer Wissenschaftspositionen, in denen „Geschlecht“ und „Identität“ ihre Selbstverständlichkeit verloren haben, sind beide Kategorien heftig umstrittene Kategorien. Hier wird der Begriff ‚Identität‘ dennoch verwendet und die Verfasserin (K.K.) möchte ihn als ein Prozessgeschehen verstanden wissen, das gleichzeitig unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Projekte (im Sinne der oben genannten Definition) verfolgt und nicht abschließend zu beenden ist. Zur Identitätsforschung siehe Veröffentlichungen der reflexiven Sozialpsychologie, u.a.: Werschull 2007.

⁹ Dies gilt insbesondere dann, wenn in den Jugendfreizeiteinrichtungen kein festes Kursprogramm angeboten wird.

¹⁰ Maßgeblich ist in diesem Zusammenhang die Marburger Konzeption einer Sozialarbeit mit Körper und Bewegung und deren Schriftenreihe bsj. „Der bsj Marburg e.V. (Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit) ist ein anerkannter freier Träger der Jugendhilfe, der seit 1986 versucht, Körper und Bewegung zum Ausgangspunkt und zu Medien seiner sozialen Arbeit zu machen. In der Praxis richten sich die Angebote des bsj im Freizeit-, Schul- und Berufsbildungsbereich vor allem an sozial benachteiligte weibliche und männliche Kinder und Jugendliche.“ Siehe: <http://www.bsj-marburg.de/verein.html> [18.06.12].

„Bewährung im Abenteuer“ und „Selbstständigkeit im praktischen Tun“¹¹ (KOCH et al. 2003: 11). Die allgemein formulierten Aufgaben und Ziele der offenen Kinder- und Jugendarbeit in den Aktionsformen von Sport, Bewegung und Abenteuer verfolgen ein ganzheitliches Bildungspotenzial, das verschiedene Aktionsformen zusammenführt. Die Einrichtungen sind Orte sozialer Kontakte und neuer Erfahrungen, wo persönliche Kontakte etabliert und Freundschaften gepflegt werden. Sie dienen als Treffpunkt; die Kinder und Jugendlichen finden dort neben selbstorganisierten und spontanen, unnormierten Bewegungsformen auch angeleitete Angebote und Kurse. Die Angebotspalette ist abhängig von den Ressourcen, sowohl materiell und finanziell wie personell.

Eine theoretisch-konzeptionelle Anbindung scheint der blinde Fleck der bewegungs- und körperorientierten sozialen Arbeit zu sein. Das bestätigen zum einen die Praktiker_innen, und auch Christoph GILLES bilanziert die Wirkung der theoretisch-konzeptionellen Arbeiten der letzten 20 Jahre im Bereich Sport, Bewegung und Abenteuer auf die Praxis kritisch. Seiner Einschätzung nach fehle es zumeist an theoretischen Fundierungen, wenn es konzeptionelle Ansätze in den Einrichtungen gibt. Das liege daran, dass den Mitarbeiter_innen oft die fachlichen Hintergründe fehlten (vgl. GILLES, 2003), auch wenn sie in der täglichen Erprobung vielfältige Erfahrungen sammelten. Zum einen seien die Angebote in der Ausbildung an den entsprechenden Fachhochschulen unzureichend, und zum anderen scheine es, „dass in den Einrichtungen unter den Zwängen des Alltags und unter pragmatischen Gesichtspunkten andere konzeptionelle Prioritäten gesetzt werden“ (GILLES 2003: 28). „Was fehlt sind die theoretischen Begründungen und die daraus abgeleiteten Zielformulierungen für die pädagogische Praxis“ (ebd.). Es gäbe aber in den meisten Fällen einen einrichtungsinternen, pragmatischen und reflexiven Diskurs. „Die für die eigene Konzeptentwicklung anschlussfähigen Elemente aus den Theoriediskursen werden herausisoliert und bedarfsorientiert neu komponiert und weiterentwickelt“ (GILLES 2003: 29).

Schon vor über 20 Jahren wurde erkannt, dass Sport bzw. sport-, körper- und bewegungsbezogene Angebote häufig ein gutes Mittel sind, um an „problematische“ Jugendliche, vor allem männliche Jugendliche, heranzukommen und sie in die offene Jugendarbeit zu integrieren. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Der Sport ist für viele Jugendliche und Kinder oft das einzig übriggebliebene Erfahrungsfeld, auf welchem sie Erfolg, Selbstbestätigung und ein positives Gruppenerlebnis mit Anerkennung, Zugehörigkeitsgefühl und Gruppenerfolg erfahren können. Jugendliche Bewegungskulturen lassen sich nach SCHWIER (2006) als Verbindung von „Individualismus, Freiheit, Hedonismus und Konsum mit körperlichen Sensationen, mit Momenten des rauschhaften Aufgehens im Tun...“ (ebd.: 322) beschreiben. Der

¹¹ Die beiden Begriffe wurden von Peter Becker konzipiert. Sie stehen für die drei Säulen der Marburger Konzeption. Die Programmatik kann an dieser Stelle nicht detailliert vorgestellt werden, nur so viel: der Grundgedanke ist, dass erfahrungsoffenes Bewegungslernen in Verbindung mit abenteuerlichen Arrangements (Grenzerfahrungen) eine Form für adoleszentes Probehandeln darstellen kann, um mit diesen Bildungsprozesse bei Jugendlichen anzustoßen.

HipHop/Streetdance (B-Boying, B-Girling) ist in trendsportlicher Perspektive eine Bricolage aus Mode, Musik, Subkultur und Wettkampfsport.¹² So ist das Aufgreifen trendsportlicher Tendenzen in der Jugendsozialarbeit eine Form des handlungs- und bedarfsorientierten Agierens, um Angebote attraktiv zu halten und die Zielgruppen zu erreichen bzw. den Wünschen der Adressat_innen zu entsprechen.

Für Ansätze der gendersensiblen Pädagogik zeigt sich vor allem erst einmal eines: Geschlecht als Kategorie in der bewegungsorientierten sozialen Arbeit zeigt die gleiche Uneinigkeit zum Stellenwert der sozialen Kategorie Geschlecht im geschlechtsbezogenen Fachdiskurs wie in den anderen Teildisziplinen der Geschlechterforschung. Für die Aspekte der geschlechtsspezifischen Qualifizierung in der sozialen Arbeit hat das konkrete und praktische Auswirkungen. Die pädagogische Praxis (generell) provoziert „permanent das Zusammenschnurren der grundsätzlich anerkannten Vielheiten auf zwei monolithische Einheiten, nämlich die weibliche und die männliche Kategorie“, konstatiert Lotte ROSE (2003b: 69). Das geschieht vermutlich, um Komplexes zu vereinfachen oder gewohnte Denkfiguren nicht verlassen zu müssen. Dies werde aber zur Zerreißprobe für die gendersensible, bewegungsorientierte Arbeit, die sich an den ‚Zielgruppen‘ orientieren muss. Eine grundsätzlich anerkannte Vielheit, die Kategorien vermischt und Bedeutungen diffundiert, kann Problemdefinitionen, die sozialpädagogisches Handeln erforderlich machen, nicht mehr angemessen formulieren (vgl. MAURER 2002: 317). Die unterschiedlichen Paradigmen und geschlechterpolitischen Strategien bleiben durch wechselnde (geschlechterpolitische) Konjunkturen beeinflusst. Ihre Bandbreite reicht auch dort von polarisierenden Geschlechterbildern, Geschlechterdualität versus Geschlechtervielfalt bis hin zu dekonstruktivistischen Impulsen (vgl. ROSE 2003). Die Freisetzung aus traditionellen geschlechtsspezifischen Vorgaben, flankiert von einer begrifflichen Begrenztheit sozialer Kategoriebildung, mündet in einem Nebeneinander von Geschlechtervielfalt und Geschlechterpolarität. Dieses Spannungsverhältnis muss im alltäglichen Praxishandeln ausgehalten werden können. Diese Überlegungen erfordern ein Umdenken in den sozialpädagogischen Fachdiskursen und der Praxis: die Verabschiedung von pauschalen Zuweisungen von Bedürfnissen, Charakterisierungen, Stereotypisierungen hin zu einem Denken in Mehrdeutigkeiten. Lotte ROSE bezeichnet daher die „Praxis in der Schwebe“, für die es in Zukunft keine konzeptionellen Praxisstandards für die geschlechtsspezifisch qualifizierte, bewegungsbezogene soziale Arbeit geben kann.

Bereits die Begriffsvielfalt, mit der in diesem Feld operiert wird, kündigt von einer „Überdosis Geschlecht“ ohne hinreichende substanzielle Anreicherung.¹³ Die dort geforderten pädagogischen Konzepte sollen sich an der gleichberechtigten Förderung der Mädchen und Jungen ausrichten. Wie diese gleichberechtigte Förderung

¹² Der HipHop/Streetdance ist exemplarisch in der beforschten Einrichtung, dem Centre Talma, einem Mädchensportzentrum unter der Trägerschaft der Sportjugend Berlin in Reinickendorf.

¹³ Siehe: Schwerpunkt – Geschlechtsbewusste Mädchen- und Jungenarbeit. Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeitstätten. 2. überarbeitete Auflage 2007. http://www.berlin.de/sen/jugend/bildung_in_der_freizeit/index.html [28.08.08].

jedoch beschaffen sein soll, bleibt im Ermessensspielraum der Verantwortlichen. Diese sollten gleichstellungsorientiert und geschlechtsbewusst handeln. Dass Geschlechterbewusstheit vorausgesetzt wird, sagt aber noch nichts über dieses Bewusstsein aus: das ist unter Umständen so vielschichtig und uneindeutig wie die „Herstellungsweisen“ von Geschlecht selbst oder aber so tradiert und konventionell wie Geschlechterstereotype. Was ist das richtige Bewusstsein? Und wie kann es erworben werden? Wie ermutige ich eine Person, über das ‚Geschlechterverhältnis‘ zu reflektieren, ohne einen Abwehrreflex gegenüber vorurteilsbehafteten Vorstellungen von feministischen Gleichstellungsforderungen auszulösen, da „heutzutage ‚Frauen‘ doch emanzipiert sind“. Hier kann es vermutlich zu sehr unterschiedlichen Auslegungen kommen, da der Terminus ‚Geschlecht‘ in der deutschen Sprache immer eine biologische Konnotation hat. Im günstigsten Fall besitzen die einzelnen Adressat_innen genügend ‚Genderkompetenz‘, um der Anforderungsvielfalt gerecht zu werden. Ob die Struktur, in der sie sich bewegen, einer ähnlichen Reflexionspraxis unterliegt, darf bezweifelt werden.

Das Körperthema spielte in der Geschichte der emanzipatorischen Mädchenarbeit von Beginn an eine zentrale Rolle.¹⁴ Der Körper wurde als sozialisationsrelevante Konfliktquelle und Entwicklungsbehinderung wie auch als Ansatzpunkt einer mädchenparteilichen Pädagogik verhandelt (vgl. ROSE 2000). Das ‚Körperkapital‘ zähle im gesellschaftlichen Verortungsprozess für Frauen weit mehr als für Männer¹⁵ (vgl. ebd.). Die Kriterien des weiblichen Körperkapitals, Schönheit/Aussehen, erotische Ausstrahlung und Fruchtbarkeit haben nach wie vor große Wirkmacht. Obwohl sich die biografischen Handlungsspielräume für Mädchen und Frauen potenziell enorm erweitert haben, hat das Körperkapital nicht an Selektionskraft eingebüßt. Dies sollte mitgedacht werden, wenn es darum geht, das pädagogische Angebot geschlechtsbewusst und geschlechtsdifferenziert zu gestalten. Aber auch in den aktuellen Männlichkeitsdiskursen lässt sich eine Körperaufwertung feststellen. So fragt Michael MEUSER, ob der Mann gegenwärtig einen Körper bekomme.¹⁶ Diese Aufwertung findet im Kontext eines männlichen Krisendiskurses statt und ist Teil eines „für die Entwicklung einer ‚Inszenierungsgesellschaft‘ charakteristischen ‚Körperbooms‘“ (MEUSER 2003: 170). Dass der Körperboom¹⁷ inzwischen auch die Jungen und jun-

¹⁴ Der Körper spielt im Prozess weiblicher Sozialisation und Identitätsherstellung eine herausragende Rolle. Nicht zufällig entzündete sich die neue Frauenbewegung an der Unterdrückung des weiblichen Körpers; der Slogan der §218-Demonstrationen lautete: „Mein Bauch gehört mir!“ (Rose 2000: 16)

¹⁵ Eine Analyse von Geschlechterinszenierungen in der Werbung von Willems/Kautt (1999) zeigt, dass die im Geschlechterdiskurs der bürgerlichen Gesellschaft fundierte geschlechtsdifferente Festlegung von Attraktivitätskriterien weiterhin Gewicht hat (vgl. Meuser, 2003: 177, Fußnote).

¹⁶ „Bekommt der Mann einen Körper?“ ist der Titel seines Artikels zu geschlechtersoziologischen und modernisierungstheoretischen Aspekten in Männlichkeitsdiskursen. (Meuser 2003)

¹⁷ Seit über einer Dekade ist auch auf dem deutschen Magazinmarkt eine stetige Zunahme der Produkte zu beobachten, die sich mit der Selbstdarstellung, männlicher Körper‘ befassen: Men’s Health (seit 1996), GQ (seit 1997), FHM (seit 2000), Maxim (seit 2001). Dieses Zeitschriftensegment verzeichnet Umsatzsteigerungen von 20% und mehr (Meuser 2003: 176).

gen Männer erreicht hat, ist eine simple Alltagsbeobachtung auf Schulhöfen, anderen Treffpunkten und nicht zuletzt in den Medien.

Merkmale einer Krisenhaftigkeit von ‚Männlichkeit‘ spiegeln sich in den aktuellen Diskussionen zur Jungenarbeit. Da nun seit Jahren die Jungen und jungen Männer als „Problemfall“ oder inzwischen vermehrt auch als „Benachteiligte“¹⁸ in der Öffentlichkeit verhandelt werden, hat das Thema in der sozialen Arbeit verschiedene Ansätze einer geschlechterreflektierten Jungenarbeit befördert. Die in den 1980er Jahren entstandenen Ansätze der geschlechterreflektierten Jungenarbeit wurden durch Reaktionen männlicher Sozialarbeiter auf feministische Ansätze der Sozialpädagogik angeregt. Unterschiedliche theoretische Orientierungen differenzierten die Jungenarbeitskonzepte immer weiter aus, doch mangelt es heute „unübersehbar an wissenschaftlichen Studien, welche die Perspektive der Professionellen auf die Themen Männlichkeit, Dominanz, Macht und Geschlechterverhältnis zum Gegenstand empirischer Forschung machen“ (RUDLOF 2005: 11).

Auf theoretischer Ebene findet sich eine facettenreiche Bandbreite: Es gibt konstruktivistische Maskulinitätstheorien und Forschungsprojekte, die auf den Abbau von Geschlechterhierarchien und hegemonialer Männlichkeit¹⁹ hinarbeiten. Daneben gibt es Konzepte, die eine ‚reflexive Männlichkeit‘ und autonome Geschlechtsidentität anstreben. Die überwiegend auf Ergebnissen der Sozialisationsforschung beruhenden sozialpsychologischen identitätsorientierten Konzepte von Jungenarbeit konzentrieren sich im Wesentlichen auf die individuelle Förderung von Jungen. Diese Ansätze möchten die Handlungsspielräume der Jungen jenseits tradierter Zuschreibungen erweitern. Biologisch orientierte Ansätze dagegen streben die Stärkung der Männlichkeit an, die selbstbewusst und von Frauen unabhängig an tradierte Männlichkeitsbilder („Jäger, Krieger, Versorger“) anschließt (vgl. BRUHNS 2004). Heranwachsende Jungen befänden sich, so NEUBERT, in einer ambivalenten Situation: Sie würden in unsere hegemoniale Gesellschaftsstruktur „hineinsozialisiert, ohne dass sie den Herrschaftscharakter dieser männlichen Hegemonie erkennen und aktiv teilen müssen“ (BÖHNISCH/ WINTER 1997: 35; zit. nach NEUBERT 2006: 126). Sie seien oft Leidtragende des Männlichkeitszwangs und profitierten gleichzeitig von den „strukturellen Bevorzugungen“ (vgl. ebd.). Zudem fehlten „eindeutige Männerbilder“, die insbesondere für die Identitätsentwicklung der Jungen und Männer nötig seien, da der „diffuse Mix von Anforderungen und Erwartungen“ an die Stelle der „traditionellen Rollenmuster“ (ebd. 128) getreten sei. Verunsicherung

¹⁸ Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Erziehungswissenschaftler der Universität Bielefeld diagnostiziert, dass die Leistungsfähigkeit und soziale Kompetenz von männlichen Schülern seit etwa 15 Jahren hinter die ihrer Geschlechtsgenossinnen zurückfällt. www.bildungsklick.de [22.08.08]. Die Bundesbildungsministerin Schavan (CDU) regte den getrennten Unterricht in einzelnen Fächern für Jungen in bestimmten Altersstufen an, um ihnen eine Chance zum Aufholen von Rückständen gegenüber Mädchen zu geben (Taz, 24.10.08, S. 21).

¹⁹ Die Theorie *Hegemonialer Männlichkeit* von R. W. Connell (1987, 1996) besagt, dass es verschiedene Formen von Männlichkeit gibt, die jedoch nicht als Typologien betrachtet werden sollen. Diejenige Form von Männlichkeit, die in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position einnimmt, nennt Connell *hegemonial*.

und Ambivalenzen, dass kennzeichne heutzutage Männlichkeit, so NEUBERT bilanzierend. Die Abgrenzung vom ‚Weiblichen‘ ist die zu beobachtende Strategie, mit der Jungen sich an „stereotypen Männerbildern“ (ebd.: 129) rückversichern und orientieren. Der in der Regel überwiegende Anteil weiblicher Bezugspersonen (mütterliche Fürsorgearbeit überwiegt in den Familien, Erzieherinnen in der frühkindlichen Phase, weibliches Lehrpersonal in der Grundschule) mache es den Heranwachsenden nicht leicht, ein „alternatives Bild vom sozialverträglichen Jungen (z.B. BOLDT, 2001; zit. nach NEUBERT, 2006: 129) zu entwerfen und umzusetzen. In Ermangelung der geeigneten „Vorbilder“ bleibe zur Orientierung nur das medial und gesellschaftlich vermittelte ‚Stereotyp‘ des Harten, Siegreichen und Starken.

Alle Sportarten, die Orientierungsangebote auf stereotype ‚Geschlechterrollen‘ hin beinhalten, erscheinen in dekonstruktivistischer Hinsicht nun allerdings wenig hilfreich, um Reflexionen und Weitungen der Zweigeschlechtlichkeit anzuregen. Jungenarbeit wird ebenso wie Mädchenarbeit zwar grundsätzlich als „Schutzraum“ begriffen, der es Jungen ermögliche, „gemeinhin als ‚weiblich‘ abgelehnte Empfindungen und Eigenschaften an sich selbst entdecken und entwickeln [zu] können,“ – als ein Raum, „in dem Alltägliches aus Gegenwart und [vorgestellter] Zukunft Gestalt annehmen kann“ (JANTZ/GROTE 2003: 17ff.). Doch in der Regel werden diese unterschiedlichen Gestaltungen letztlich geschlechtsstereotyp im Sinne einer ‚geschlechtsbewussten‘ Pädagogik gekleidet- was daran liegen könnte, dass eine Dekonstruktion von Geschlechterrollen über die Möglichkeiten der Jungenarbeit und der dort Arbeitenden hinausgeht. Die Transformation der Geschlechterordnung spielt sich gegenwärtig, so die Einschätzung von MEUSER, überwiegend in intellektuell-akademischen Milieus ab (vgl. 2003: 170). Die eigene Geschlechtlichkeit hat zunächst - und dies kann für Männer und für Frauen die gleiche Geltung besitzen - den Status einer „fraglosen Gegebenheit“ (ebd.). Aus dieser Gegebenheit erwächst „habituelle Sicherheit“ (ebd.). Wird diese habituelle Sicherheit bedroht, kann der betroffene Mensch verunsichert werden. Nun fragen sich auch viele Jungenarbeiter, ob sie durch die Fokussierung auf Geschlecht „nicht die Reduktion von Menschen auf eine dualistische Zweigeschlechtlichkeit fortschreiben“ bzw. ob sie „nicht gar die Herausbildung von Männlichkeit gegen unsere Absicht erst befördern, indem wir Jungen mit Männlichkeit konfrontieren“ (JANTZ/GROTE, 2003: 15)? Vereinfachungen und Verallgemeinerungen sollten generell vermieden werden, da generalisierende Aussagen über ‚Mädchen‘²⁰ und ‚Jungen‘ so nicht gemacht werden können. Jungenarbeiter hegen die Befürchtung, ihre sozialpädagogischen Angebote zur Reflexion der Stereotypen von Männlichkeit an Jungen und junge Männer befördern gegebenenfalls bestimmte, männlich konnotierte Attitüden. Doch weit größeren Einfluss haben sicherlich medial erzeugte und inszenierte männliche Stereotype und tradierte ‚Rollenvorbilder‘ von ‚Männlichkeit‘ innerhalb familialer Strukturen, Peergroups und Jugendkulturen. Extreme Geschlechterklischees sind gegenwärtig

²⁰ Auch an Mädchenarbeit gibt es die Kritik, sie schreibe Geschlechterpolarität fest und sei letztlich für die Mädchen abträglich. Vgl. dazu z. B: Rose 2000, Bitzan/ Daigler 2001, Margit/ Rose 2002, Heiliger 2002, Brinkmann 2006, Wallner 2006.

vor allem in der medialen Präsentation der HipHopper zu beobachten, beispielsweise der Typus des ‚Großstadtgangsters‘, ein mit schweren Goldketten behangener Macho, über jeden Zweifel erhaben und sehr selbstbewusst, gerne dargestellt mit sexuell attraktiven potentiellen Partnerinnen, als schmückende Beigaben im Hintergrund tanzend.

2. Ästhetische²¹ Bildung und ihr Potenzial am Beispiel von Tanz – ein Plädoyer

Das Interesse an Tanz ist gestiegen – sei es als künstlerisches Medium, sei es im alltagskulturellen Kontext oder als zunehmend beliebte Freizeitaktivität. In Bildungs- und Freizeiteinrichtungen wie auch bei kommerziellen Trägern und Vereinen hat sich das qualitative und quantitative Programmangebot in den letzten Jahren deutlich erweitert.²² Nicht zu vernachlässigen ist dabei der Einfluss von Print-, Film- und Fernsehmedien,²³ die den Kult um Jugendlichkeit, Schönheit, Fitness, Anmut und Erotik im Tanz anfeuern. Fernsehformate, die sich mit dem Küren der kreativsten und künstlerisch begabtesten Talente befassen, oder das in deutschen Tanzschulen angebotene Videoclip-Dancing²⁴ sind ebenfalls Belege dafür. In diesen gesellschaftlichen Bereichen kommen Kinder und Jugendliche mit ‚Tanz‘ in Berührung und setzen sich auch selbst innerhalb dieser Welt in Szene (siehe Internetportale *You Tube* oder *My video*). Das Bedürfnis, sich auszudrücken, ist groß und eben diese Vielfalt des Tanzes ermöglicht eine Vielfalt der Erfahrungs- und Ausdrucksdimensionen. Eindrucks- und Ausdrucksprozesse wie auch kreative Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse stehen dabei in einem ganz unmittelbaren Funktionszusammenhang (vgl. FLEISCHLE-BRAUN 2000: 169ff.). Tanz ist – über kulturelle und historische Grenzen hinweg und in unterschiedlichen sozialen und künstlerischen Kontexten – ein Träger praktischen Wissens von Körper und Bewegung. Die vielschichtigen kulturellen Funktionen des Tanzes und dessen Bezüge in religiös-ritueller, gesellschaftlicher, künstlerischer und rekreativ-therapeutischer Hinsicht können in dem vorliegenden Artikel nicht umfassend dargestellt werden. Festzuhalten ist, dass Tanz einen Teilbereich der historisch-traditionellen wie kreativ-schöpferischen Ausdruckskultur darstellt und seinen Stellenwert hat, (obgleich die Dominanz des Sports uneinholbar scheint) und seine Präsenz weiter ausdehnt.

Tanz und Jugendkultur ist in jeder Epoche ein Paar.²⁵ Tanz ist somit auch ein Teilbereich der Bewegungserziehung innerhalb einer gesellschaftlichen Bewegungskultur. Im Gegensatz zum Sport hat Tanz eine andere Ausrichtung. Sport folgt seiner „Lo-

²¹ Griechisch *aisthesis*: mit allen Sinnen wahrnehmen.

²² Für einige wenige empirische Befunde sei auf Fleischle-Braun 2000 und auf Dietrich/Heinemann/Schubert 1990 verwiesen.

²³ Beispiele dafür sind HipHop/Streetdance-Tanzfilme wie *Honey* (2003), *Step up* (2006), *Street Style* (2004), *Step Up 2 the Streets* (2008), *High School Musical* (2006, II 2007, III 2008).

²⁴ Diesen Trend hatte auch der Allgemeine Deutsche Tanzlehrer Verband erkannt und bereits 1997 mit einem eigenen Angebot vermarktet: „Dance4Fans“. Das vom ADTV-Funktionär Wolfgang Steuer entwickelte Nachtanz-Programm „Dance4Fans“ funktioniert bis heute.

²⁵ Man/frau denke an die Beat-, die Hippie-Bewegung, etc.

gik“ (Leistung, Konkurrenz, Überbietung) und seinen Regeln der Objektivierung und Normierung von Bewegung. Tanz ermöglicht die Aktivierung in allen Bereichen der Motorik und Wahrnehmung, des Körpergefühls und der Stärkung des Selbstbewusstseins. Die Auftrittssituation vor Publikum ist eine performative Grenzerfahrung/Differenzierung, die nachhaltig für die Subjektgestaltung sein kann. Die Tanzerziehung aus bewegungspädagogischer Sicht ermöglicht mit Tanz – oder allgemein ausgedrückt mit den „Bewegungskünsten“ – den eigenen Körper als Mittel des authentischen Selbstaudrucks sowie der Selbstinszenierung zu entdecken und zu ‚gebrauchen‘. Dabei nimmt Tanz als Eindrucks- und Ausdruckserfahrungen zwei Perspektiven ein: die ästhetische und die ‚leibliche‘ Perspektive. Gerade in den sogenannten „alternativen Bewegungskulturen“ und im informellen und expressiven Freizeitsport der Jugendlichen ist dieses „Ein- und Ausdrucksphänomen“ aus dem Bedürfnis heraus anzutreffen, „sich auf eine ganz bestimmte Weise ›ästhetisch-schön und kunstvoll‹ zu bewegen“ (FLEISCHLE-BRAUN 2000: 168ff.). Tanz jedweder Stilrichtung verfolgt in diesem Zusammenhang eine bildungspädagogische Orientierung, da in ihm übergreifende Sinnaspekte und Zielsetzungen anzutreffen sind oder angereichert werden können.²⁶ Den pädagogischen Modellen, die Tanz als Mittel wählen, ist gemeinsam, „dass sie vor allem persönlichkeitsstärkende Dimensionen ansprechen und als Ausgangspunkt für subjektbezogene Lern- und Bildungsprozesse immer auch eine intensive Sinnen-, Körper- und Bewegungsorientierung aufweisen“ (FLEISCHLE-BRAUN 2000: 152). Die historisch-vergleichende Analyse der Tanzforschung²⁷ hat gezeigt, dass die Aneignung bzw. die Vermittlung motorischer Inhalte immer eng mit dem Anspruch einer umfassenden Persönlichkeitsbildung verknüpft wurde und wird, da zusätzlich zu anderen Bewegungsformen, die auch über Elemente von Rhythmus, Körper, Bewegung verfügen, der Ausdruck hinzukommt.

Aufgrund der veränderten Lebensbedingungen und der nicht nur geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Bewegungssozialisierungen von Kindern und Jugendlichen, die in urbanen Ballungsräumen häufig ganz unterschiedlichen Nationalitäten angehören, hat die Tanzerziehung eine wichtige Schlüsselfunktion (vgl. FLEISCHLE-BRAUN 2000). Sie wird zum Ausdrucksmedium, das ohne Mittel bereitsteht, als gemein-

²⁶ Eine Reihe von Tanzprojekten auf nationaler und internationaler Ebene, die auf die in Großbritannien gegründete Community-Dance-Bewegung zurückgehen, wo es darum geht, mit Laien-Choreografen zu erarbeiten, zeigen anschaulich die positiven Effekte auf die Mitwirkenden. Die Community-Dance-Bewegung begreift Tanz als Werkzeug persönlicher Entwicklung und sozialen Wandels. Ein populäres Beispiel in Deutschland ist das Tanzprojekt und der gleichnamige Dokumentarfilm: *Rhythm is it!*, initiiert von Sir Simon Rattle und den Berliner Philharmonikern unter der Leitung des Choreografen Royston Maldoom (Mitgründer und ehemaliger Direktor von Dance United, einer Organisation für Tanzprojekte in Problemgebieten), der 2004 mit 240 in Berlin lebenden Jugendlichen aus 25 Nationen in sechs Wochen das Ballett *Le Sacre du Printemps* von Igor Strawinsky einstudiert und aufgeführt hat. Eine Reihe von Theater- und Tanzprojekten in Äthiopien und mit Straßenkindern in Peru und Kolumbien, Südamerika, aber auch Projekte der interkulturellen Begegnung hier in Deutschland zeigen die zunehmende Bedeutung dieser Art von Synergie zwischen Kunst und gesellschaftlichem Engagement.

²⁷ Vgl. hierzu Klein, 1992; Fleischle-Braun, 2000; Clavadetscher/Rosiny, 2007; Hanna, 1988.

same ‚Sprache‘ eint und Gemeinschaft stiftet. In den Jugendkulturen finden sich erkennbare Muster, die darauf hinweisen, dass es gerade die soziale Stabilität einer Gruppe ist, „die [sich] durch ein klares Ordnungssystem, einen tradierten Wertekanon und kollektiv geteilte Ideale auszeichnet“ (KLEIN/FRIEDRICH 2003: 11), die für junge Menschen eine Art ‚Gegengewicht‘ zu Pluralität und den ‚Auflösungstendenzen‘ bietet. An Kindern und Jugendlichen können Gesellschaften die Folgen der veränderten gesellschaftlichen Realitäten ganz deutlich erkennen. Aus gesundheitspolitischer Sicht ist es z. B. der zunehmende Bewegungsmangel unter Kindern und Jugendlichen (aber auch Erwachsenen), der Anlass zu negativen Zukunftsszenarien mit letztlich volkswirtschaftlichen Auswirkungen gibt. Positivere Analysen verzeichnen allerdings auch eine Flexibilisierung und „kreative Kombinatorik in der Nutzung und Gestaltung neuer ‚Bewegungswelten‘ bzw. neuer Bewegungsformen und Körper-Inszenierungen“ (FLEISCHLE-BRAUN 2000: 151). Die Bandbreite ist enorm: Es lassen sich in den unendlichen Weiten der Bewegungswelten verschiedene Ausgestaltungen des Habitus identifizieren, die sich an unterschiedlichen bewegungskulturellen Systemen festmachen: dem des klassischen Wettkampfsports und dem der Körperarbeit und des Tanzes. Der Tanz in seiner Vielfalt bietet die Möglichkeit, eine ‚andere‘ Körperlichkeit „jenseits der Geschlechtsrollennormalitäten“ (ROSE, 2000: 47) zu erfahren. Wie weit können diese Bewegungsangebote reichen?

Die Vermittlung des Tanzes geschieht auf gestischem, visuellem und mimetischem Weg mittels einer geregelten Manipulation des Körpers. Im Modus der Verinnerlichung werden endlose Wiederholungen der Bewegungen praktiziert. In den Bereichen Tanz und Sport macht BOURDIEU (1992: 206) darauf aufmerksam, dass Lernende ein praktisch-körperliches Vermögen jenseits von Bewusstwerdung oder Sprache zur (Selbst-)Kritik, (Selbst-)Regulierung und Korrektur entwickeln müssen (vgl. ALKEMEYER/ SCHMIDT 2003: 92), da das verbale Potenzial der Unterweisung in der Vermittlung körperlicher Techniken und Fähigkeiten nach BOURDIEUS Verständnis äußerst gering sei. Der Prozess der Vermittlung vollziehe sich vielmehr hauptsächlich über eine mimetische Aneignung von Bewegungsabläufen. Der Lernende versuche dabei bestimmte Haltungen an sich zu korrigieren, und das geschähe nicht überwiegend durch Objektivierung in einem anderen Medium, einer adäquaten Sprache oder einer schriftlich fixierten Partitur. Ein(e) Trainer_in kann sprachlich objektivieren, die körperliche „Regulation“ erfolgt aber beim Akteur. Das ‚Verstehen‘ der Bewegung erfolgt über den Kopf. Michael MEUSER hebt hervor: „Von entscheidender Bedeutung ist die mimetische Aneignung der Praktiken, die dazu führt, dass sich ein Habitus bildet, der die Stimuli des Feldes bestimmt“ (MEUSER 2006: 108). So lasse sich sportliche bzw. tänzerische Kompetenz nur in der körperlichen Performanz erwerben (vgl. MEUSER, 2006: 106ff.). Mimesis ist, wie Gabriele KLEIN und Malte FRIEDRICH betonen, „nicht im Sinne einer blinden Imitatio [...], sondern als ein Konstruktionsvorgang“ zu konzipieren, in dem „zugleich Wirklichkeit neu hergestellt“ wird (KLEIN/ FRIEDRICH, 2003: 195f.) Diese Aneignungsmodi können, so die These, ausgerichtet werden, zum Beispiel im Sinne des normativen Geschlechtshabitus. Das mimetische Vermögen der Individuen kann für Bildungsprozesse sozu-

sagen ‚nutzbar‘ gemacht werden. Kinder tun das ohnehin, wenn sie sich in der Aneignung der Umwelt spielerisch nähern. Auch hier wird die These von Eva BANNMÜLLER, dass „mimetisches Vermögen ein wesentliches Moment in der Konstitution der menschlichen Leiblichkeit“ ist, (2003: 112) vertreten.

Die Lernerfahrung bei der Einstudierung einer Choreografie, die erlebte Körperlichkeit, Großartigkeit und Raumeignung strahlt in den Alltag, in das Normalleben der Heranwachsenden aus. ROSE beschreibt diesen Alltagstransfer des persönlichen Triumphs (innerhalb der Gemeinschaft) als „Zuversichtsgefühle auch für andere Bewährungsproben“ (ROSE 2000: 97ff.). In diesen neuen „Bewegungswelten“ findet sich ein Potenzial für Selbsterfahrung und soziale Integration. Das Wahrnehmen authentischer Sinnes- und „Leiberfahrungen“, das Annehmen elementarer Ausdrucksformen stärkt das Selbstwertgefühl und die Entwicklung einer eigenen Identität (vgl. hierzu FLEISCHLE-BRAUN 2000). Diese beiden Säulen pädagogischer Zielstellung (in Institutionen und jugendpädagogischen Einrichtungen) führen pädagogische Herausforderungen wie „interkulturelles Lernen“, „Gewaltprävention“ und „Gesundheitsförderung“ zusammen. Diese autonomen theoretischen Leitideen haben eigenständige Problemzusammenhänge und dennoch in der alltäglichen pädagogischen Praxis Berührungspunkte. Die Fähigkeit zur Transformation – ob auf physischer oder gesellschaftlicher Ebene – ist ein dem Tanz zugeschriebenes Potenzial.

„The dancing does not celebrate achieving results, it does not precede or follow the exchange, it is the means of making the transformations, the performance is effective“²⁸ (SCHECHNER 1977: 74; zit. nach RODE, 2006: 174).

3. Chancen, Risiken und Vorgaben der gendersensiblen Jugendsozialarbeit mit HipHop/Streetdance

Die Konstruktionsprozesse von Geschlecht sind höchst komplex, differenziert und vielschichtig. Der gemeinsame Nenner ist der Körper. Können sich im körperlichen Handeln neue Ordnungen entwickeln? Im Rekurs auf das Bourdieu'sche Habituskonzept am Beispiel jugendkultureller/popkultureller sportlicher Bewegungsformen wie dem Streetdance/HipHop lohnt es sich zu beschreiben, wie in den körperlichen Bewegungen soziale Schemata probend erweitert werden, ohne sie explizit zum Gegenstand von Reflexion zu machen. In der Verkörperung der habitualisierten Muster wird der Normenkodex der Jugendkultur HipHop immer wieder aktualisiert und performativ bestätigt (vgl. KLEIN/FRIEDRICH 2003) und bietet, so die These, Anknüpfungsmöglichkeiten für Dekonstruktionsprozesse von Geschlecht, da die Herstellungs- und Inszenierungspraktiken daran deutlich gemacht werden können. Unglücklicherweise wirkt der de-/konstruktivistische Ansatz, und darin liegt die Vermittlungsschwierigkeit, wie eine symbolische Bedrohung für die lebensweltlich ‚normale‘ Ordnung der Geschlechter. Theatrale Inszenierung und Ästhetisierung

²⁸ Der Tanz zielt nicht auf das Erreichen von Ergebnissen ab, er geht dem Austausch weder voran noch folgt er diesem, die Verwandlungen sind das Mittel, sind die wirkungsvolle Darbietung (Übersetzung K.K.).

des männlichen Körpers reflektieren dennoch die „schleichenden“ Veränderungen in den Geschlechterbeziehungen (vgl. MEUSER 2003). Vor allem die hegemoniale Position des Mannes sieht sich vielfältigen Dekonstruktionsbemühungen ausgesetzt.

Das Geschlechterverhältnis ist eine Relation. Aus diesem Grund kann die Perspektive nicht auf ein Geschlecht gerichtet bleiben, sondern sollte in der Zusammenschau gesehen werden. Es gilt den Blick auf das Relationale und auf das Spezifische offen und geschlossen zugleich zu halten. Körperliche Praxis ist performativ, weil sie nicht nur etwas darstellt, was es bereits gibt, sondern zudem auch potenziell etwas Neues herstellt. Mimetische Handlungen, körperliche ‚Anähnlichung‘ durch Körperhandeln (vgl. WULF 2001) bringen etwas zur Aufführung, das es so noch nicht gegeben hat. Mimesis ist bündig formuliert das körperliche Pendant zum kulturell-symbolischen Zwischenraum der Populärkultur im Sinne der Cultural Studies: In diesem Raum bewegen sich – und zwar wortwörtlich – konkrete Menschen so, dass sie ebenso etwas nachmachen und reproduzieren (z.B. Choreografien aus Videoclips oder HipHop-Filmen) wie etwas Neues hervorbringen (eigene kreative Projekte, Stücke, etc.). Die HipHop-Kultur ist eine performative Kultur. Die Authentizität innerhalb einer Jugendkultur ist eine Herstellungspraxis und vollzieht sich performativ. Erst in der Performanz wird die theatrale Darbietung vom ‚Publikum‘ als authentisch wahrgenommen. Eine zentrale Rolle spielt auch hier wiederum der Körper: Über Verleiblichung und Habitualisierung wird ein globalisierter Pop-Diskurs zur körperlich-sinnlichen Erfahrung. Anders als im Sport ist Körper im Tanz nicht ein ‚Instrument‘ oder ‚Mittel zum Zweck‘. Der Körper ist Sinnvermittler, über den eine Synthese von Bewegung und Bewegtheit hergestellt und damit das Erleben von Präsenz erzeugt werden kann (vgl. KLEIN/HALLER 2006). In der authentischen Sinnstiftung liegt die Relevanz des Tanzes, der verspricht, die Sehnsucht nach mehr Sinn im Leben durch körperliches Erleben zu erfüllen. Zudem ist die Verbindung von Musik und Tanz eine die Befindlichkeit positiv beeinflussende Größe; sie stärkt das Immunsystem und die innere Balance. Gleichzeitig stiftet der Gegenentwurf einer strukturierten Gemeinschaft innerhalb einer Jugendsubkultur eine symbolische Verankerung in postmodernen individualisierten Gemeinschaften und dient als Ersatzstoff für Familie und Nationalität.

Der beklagte Verlust der Ideale gemeinschaftlichen und positiven Denkens der Anfänge der HipHop-Kultur und der massenverträgliche und gewaltverliebte Gangsta-Rap scheint die Anhänger_innenschaft der Jugendkultur in zwei Lager zu teilen. Diejenigen, die die Videoclip-Ethik und -Ästhetik reflektieren und diejenigen, die sich diese unkritisch zum Vorbild nehmen. Es ist von positivem und negativem HipHop die Rede. Gerade in der Videoclip-Ästhetik unserer Tage ist ‚Weiblichkeit‘ immer noch in erheblichem Maße über die Attraktivität für das andere Geschlecht bestimmt, so dass dem männlichen Blick auf den Körper der Frau eine gewisse validierende Bedeutung zukommt (vgl. FLAAKE 1998) und ‚Männlichkeit‘ in stereotyper Agonie verhaftet bleibt. Die pädagogischen Angebote mit Tanz im HipHop/Streedance begreifen sich demnach also als entwicklungsstimulierende

oder ‚kompensatorisch‘ sozialisierende Impulse, die Mädchen und Jungen andere, nämlich persönlichkeitsstärkende Körpererfahrungen zugänglich machen sollen, um auf diese Weise den selbstschwächenden Wirkungen einer negativ und restriktiv bestimmten medialen weiblichen und männlichen ‚Körperidentität‘ gegenzusteuern. Ziel ist die Überwindung der alltäglich zu erfahrenden weiblichen und männlichen Körperzurichtungen. Diese Konzeptentwürfe haben dabei immer die Annahme leib-seelischer Verbindungen zur Grundlage und zur Voraussetzung. Sie besagt, dass Körperlichkeit und Selbstwertgefühl korrelieren, dass Körperbild und Selbstbild sich gegenseitig gestalten: dort, wo das möglich wird, kann sich auch innere Stärke entwickeln. (vgl. ROSE 2000).

Den Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit kommt dabei eine entscheidende Schlüsselposition zu: Diese können die nötigen Angebote und Denkanstöße unterbreiten, um gesellschaftliche Prozesse anzustoßen, da Schulen und Elternhäuser oftmals für diese Inhalte keine Ressourcen haben. Die gendersensible Pädagogik bewegt sich im Spannungsfeld der Betonung von ‚Weiblichkeit‘/ ‚Männlichkeit‘ und dem Understatement davon. Der Ansatz der reflexiven Koedukation²⁹ wird zurzeit in diesen Zusammenhängen als pragmatische Lösung herangezogen. Danach sollten alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchtet werden, ob sich das bestehende Geschlechterverhältnis eher stabilisiert oder ob eine kritische Auseinandersetzung und damit eine Veränderung gefördert werden kann (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1995). Die Perspektive einer ‚reflexiven Koedukation‘ betrifft zunächst vordringlich das pädagogische Personal, denn die Reflexion darüber, welche Vorstellungen von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ individuell vorhanden sind, erlaubt zunächst einmal, überhaupt wahrzunehmen, ob und wie sich Benachteiligungen für Mädchen und Jungen in ihrem Sozialisationsprozess herstellen. Dafür sollte das zugrunde liegende Konzept, Geschlecht als soziale Konstruktion zu begreifen, in den praktischen Debatten mitgedacht und verstanden sein. Geschlechtssensible Angebote erfordern zudem ein bewusstes Hinschauen auf beide Geschlechter mit Fingerspitzengefühl, um den Heranwachsenden in ihren individuellen Bedürfnissen gerecht werden zu können. Dabei ist eine prinzipiell offene und reflexive Haltung gegenüber sozialen Praxen einzunehmen, um Mädchen und Jungen in ihren Verhaltens- und Orientierungsmustern mit einer besonderen Aufmerksamkeit und Sensibilität zu betrachten. Dabei birgt die gendersensible Jugendsozialarbeit mit Streetdance viele Chancen, aber auch Risiken in sich. Der theoretische Zugang und die Befunde dieser Arbeit führen nicht zu normativen pädagogischen Zielvorgaben, sondern sollen für eine teilnehmende und anerkennende Begleitung der individuellen Entwicklung der Kinder/Jugendlichen sensibilisieren, unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Gege-

²⁹ Diese wurde Ende der 90er Jahre in nordrhein-westfälischen Schulcurricula etabliert, da die Landesregierung NRW die Umsetzung der Reflexiven Koedukation im Koalitionsvertrag zu einem ihrer Anliegen erklärt hatte. Der Begriff wurde von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper geprägt.

benheiten und mit der Intention, individuelle Handlungsspielräume von Geschlecht zu erweitern.

Das Geschlecht muss nicht immer und überall relevant sein (vgl. WILZ 2002; HEINTZ et al. 1997). Die omnipräsente Geschlechtszugehörigkeit kann dargestellt werden – das muss aber nicht zwangsläufig geschehen (HIRSCHAUER 1997). Dadurch bekommt das doing gender einen Möglichkeitsspielraum, den sich gendersensible Pädagogik zu Nutzen machen kann. Kollektive Settings, gemeinsame Projekte und pädagogisch begleitete Reflexionsprozesse bieten dabei vielfältige, unverzichtbare Erlebnis-, Erfahrungs- und Orientierungsmöglichkeiten, die sich Mädchen und Jungen aneignen, diese modifizieren und in ihre Identitätskonstruktionen integrieren – oder sich davon distanzieren können. Gerade die Künste – und speziell der Tanz – können junge Menschen auf das ganzheitliche Lernen vorbereiten. Sie erfahren, wie es ist, sich einer Sache gewachsen zu fühlen und Herausforderungen annehmen zu können, so dass sie Vertrauen in sich gewinnen und sich vorstellen können, viel mehr zu erreichen, als sie sich je zugetraut haben. Tanz beansprucht alles in einem: den Körper, das Gefühl, den Verstand und die Motorik. Aber vor allem gelingt es durch die künstlerische Arbeit, sich Konflikten zu stellen. Wenn diese überwunden wurden, ist das eine nachhaltige und ganzheitliche Erfahrung. In der Anbindung an den Tanz wird die Reflexivität das inhärente Moment der ästhetischen Erfahrung. Konkret bedeutet das, dass eine Reflexion des Tanzes unter Umständen schon im Prozess des Tanzens selbst stattfindet (vgl. FRANKE/BANNMÜLLER 2003). Die Kinder und Jugendlichen bewegen sich zur Musik ihres Geschmacks und befinden sich dabei in einem bewusst eingegangenen und ausgelebten Daseinszustand. Durch den schöpferischen und kreativen Akt der Repräsentation können neue und unbekannte Identitäten möglich werden, um die Logik der Identität zu brechen. Diese spielerische Identifikationsstrategie einer Parodie oder Imitation im Sinne von BUTLER als Strategien für subversive Geschlechtsidentitäten findet ihre Anbindung in den Stilrichtungen und Möglichkeiten des HipHop/Streetdances. Um die verschiedenen Umsetzungen auf der Ebene der kulturellen Identifikationen aufzuzeigen, müssen repräsentierende Vorbilder vorhanden sein. Repräsentation ist eine zentrale Kulturtechnik im HipHop und ein Konstruktionsprozess. Nach BUTLER sind Subjekte ‚Effekte‘ der Repräsentationshandlungen (vgl. BUTLER 1991). Wenn sich Repräsentationshandlungen außerhalb einer Geschlechternorm bewegen, können die daraus resultierenden Effekte ‚andere Subjekte‘ ermöglichen. Hier ist geschlechtergerechte Pädagogik gefragt, die konflikthafte Situationen von Übernahmen, Überschreitungen tradierter Geschlechterstereotype reflektierbar macht sowie eine Erweiterung vorlebt, anregt und damit legitimiert.

Einheitliche Konzepte zur gendersensiblen Arbeit mit globalen, vereinheitlichenden Zielsetzungen stehen einer genderkompetenten Ausrichtung diametral gegenüber. Überhaupt ist es bei konsequenter Subjektorientierung und einem konstruktivistischen Blick auf die komplizierten Prozesse von Geschlechtersozialisation problematisch, sozialpädagogisches Handeln mit eindeutigen, klaren und prospektiven Normativen zu definieren. Die Konzentration auf ein anderes Erscheinungsbild und

körperliche Präsenz im HipHop-Tanz ist vermutlich effektiver für Veränderungsprozesse, oder wie die Breakerin Peppa aus Los Angeles es formuliert: „There’s a message I wanna pass on to a lot of young women – you CAN get attention from guys without exposing your boobs and your ass, You can – by being a strong woman and by showing that you can break and hang with the guys like that“³⁰ (KRAMER 2005: 27).

Sich zu repräsentieren bzw. ‚Repräsentation‘ gehört mit zu den Praktiken, die in der HipHop-Kultur (aber auch in der Bewegungs- und Sportkultur) große Bedeutung haben. Jedoch birgt Repräsentation eine ‚Gefahr‘. Durch hegemoniale Repräsentationen werden wiederum Kategorien geschaffen, die mit einem Universalitätsanspruch auftreten wie z.B. die Kategorie »Frau« oder »Ethnie«. In die normierten Identitätsvorgaben haben sich die benannten Subjekte dann einzufügen. BUTLER (1991) hat allerdings darauf hingewiesen, dass hegemoniale Repräsentationen Ausschlüsse produzieren, die den allumfassenden Repräsentationsanspruch dieser Normierungen in Frage stellen und Türen für Gegenentwürfe öffnen können. Nun ist es nicht ausreichend, ausschließlich auf eine dekonstruktivistische Zersplitterung dieser majoritären Kategorie zu setzen, denn auf der praktischen Ebene erscheint das wenig sinnvoll. Die Protagonist_innen haben sich in ihrer Repräsentanz freiwillig und selbst in Szene gesetzt. So verhält es sich auch mit Mädchen und jungen Frauen im HipHop, die sich in sexualisierter Art und Weise repräsentieren. Des Weiteren ist zu fragen, ob das angebotene Vorbild in Form des coolen HipHoppers als ein alternatives Männerbild dienlich ist. Im Hinblick auf die ‚Selbsterhöhung‘ in der Kultur des HipHop und die Darstellungselemente im HipHop/Streetdance und die Körperpraxen konnten im Untersuchungsteil der Magistraarbeit zwei unterschiedliche Effekte beobachtet werden: Bei den B-Boys Momente einer Aktualisierung der ‚Geschlechterstereotype‘, bei den B-Girls Momente einer Neutralisierung von Geschlecht. Der HipHop-Habitus schreibt sich in die Körper ein, was Chancen für eine andere Selbstwahrnehmung mit sich bringt. Maßgeblich sind dabei die Lehrperson und der Unterrichtsstil. Die Kompetenz der Lehrenden ist zentral für die Anforderungen der gendersensiblen Pädagogik, allgemein und im Besonderen bei körper- und bewegungsorientierten Angeboten (sei es formell oder informell). Durch unreflektiertes geschlechtsstypisches Verhalten kann eine „Vorbildfunktion“ für die Veränderung der Stereotype nicht eingelöst werden. Im Gegenteil – hier kann sogar von einer Vertiefung der Differenzen gesprochen werden, die dem Anspruch einer Gendersensibilität dann nicht mehr gerecht werden kann.

Die Vorgaben von Gender-Mainstreaming stellen die Einrichtungen der ‚Jugendhilfe‘ u. a. vor die Aufgabe, wie in ihren Kontexten den Lebenssituationen und den Interessen männlicher Heranwachsender Rechnung getragen werden kann. Hierbei ist der eklatante Mangel an männlichen Fachkräften zu verzeichnen. Insgesamt ver-

³⁰ „Es gibt eine Botschaft, die ich den vielen jungen Frauen mitteilen möchte – du kannst, auch ohne dass du deine Brüste oder den Hintern exponierst, Aufmerksamkeit von den Jungs erhalten. Du kannst es – indem du eine starke Frau bist und zeigst, dass du „breaken“ und mit den Jungs zusammen sein kannst“ (Übersetzung K.K.).

melden alle Beteiligten, dass es unstrittig sei, den Jungen und jungen Männern Hilfen bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben³¹ bereitzustellen, und dass Jungenarbeit als bewusste Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorgegebenen Identitätsschablonen und ‚Männlichkeitsidealen‘ ein wichtiges Bildungsangebot darstellt. Zudem müssten Sozialarbeiter und Sozialpädagogen eine kritische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Männlichkeit und Geschlechterverhältnis aktiv verfolgen, was in den Praxisfeldern nur selten der Fall ist. Was sind die Gründe für die mangelnde Durch- und Umsetzung? Neben den gesellschaftlichen, institutionellen und fachkräftespezifischen Bedingungen für die Realisierung geschlechtsbewusster Jugendsozialarbeit kommt der Umstand hinzu, dass es sich um ein weiblich segregiertes Arbeitsfeld handelt, bei den ‚männlichen‘ Pädagogen konkret um ‚Männer‘ in ‚Frauenberufen‘. Auch hier ist die tradierte Kultur der Zweigeschlechtlichkeit, auf deren basalem System binärer Codierungen soziale Arbeit dem weiblichen Sektor zugewiesen wird, wirksam. Die Berufswahl, die Ausbildung und der Zugang von Männern im weiblichen Territorium³² der sozialen Arbeit ist ein wenig aktiviertes gesellschaftliches Feld, indem nicht aktiv für eine erhöhte männliche Teilhabe geworben wird. Da für männliche Heranwachsende auch in diesem Bereich zu wenig bis keine Vorbilder vorhanden sind, besteht diesbezüglich ein enormes Beharrungsvermögen. Auch wenn traditionelle Männerbilder im Zuge sozialer Modernisierungsprozesse zunehmend unsicherer werden und im privaten Bereich auch Experimentierfreude besteht – für die berufliche Lebensplanung scheinen etablierte Normen der Orientierungsmaßstab zu bleiben.

Die Schlüsselqualifikation Geschlechtersensibilität oder auch Genderkompetenz wird zurzeit noch als Spezialwissen in pädagogischen und anderen Nischen behandelt. Im Zuge der Umsetzung von Gender-Mainstreaming kann die Forderung nach einer vorurteilsfreien Argumentation in allen gesellschaftlichen Zusammenhängen nicht länger aufrecht gehalten werden und Genderkompetenz wird zur intrinsischen Querschnittsaufgabe zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit. In der beforschten Nische der körper- und bewegungsorientierten Jugendsozialarbeit stehen Genderkompetenzen der Betreuenden in unmittelbarer Abhängigkeit von dem Vermögen, die eigene ‚Geschlechtlichkeit‘ zu reflektieren: durch die Auswahl der Musik, der Schritte und Posen so zu steuern oder zum Thema zu machen, dass daran aktuelle Geschlechterstereotype sichtbar gemacht werden können und so eine Reflexion der Vermittlungsmethoden in Bezug auf geschlechtliche Stereotypisierungen angeregt und eindimensionale ‚Rollenvorstellungen‘ vermieden werden – und zwar über Sprache und über Körperpraktiken. Des Weiteren sollte die Sicherung der Gleichberechtigung in gemischtgeschlechtlichen Situationen gewährleistet und Formen der gemeinsamen Auseinandersetzung zwischen Mädchen und Jungen ent-

³¹ zum Konzept der Entwicklungsaufgaben siehe Havighurst (1948), Erikson (1966) u.a.

³² Der Territoriums begriff von Krüger (2002) definiert die Zuweisung zu einem Terrain gesellschaftlich standardisierter Tätigkeitsfelder, die „latente und manifeste Inklusions-/Exklusionsregeln ... und zugleich Konstruktionen geschlechtsspezifischer Praxis“ beinhalten. (ebd.: 4)

faltet und ritualisiert werden. ‚Genderpädagog_innen‘³³ sollten neben der bewussten Beachtung und sensiblen Reflexion von Hierarchien Konkurrenzen und Differenzen erkennen, ohne diese zu stigmatisieren. Die angeführten Anforderungen haben letztlich umfangreiche Konsequenzen für die Professionalisierung und sollten nicht der Eigeninitiative und dem individuellen Ermessensspielraum überlassen bleiben. All das hat Konsequenzen für die Professionalisierung: Künftige Fachkräfte pädagogischer Kernberufe müssen – ungeachtet ihres Ausbildungsgangs – für soziale Hierarchisierungsmomente und also auch für die Wahrnehmung von Geschlecht sensibilisiert werden, um reflektiert denken und handeln zu können. Die in der praktischen Arbeit schon viele Jahre tätigen Pädagog_innen sollten mit genderbezogenen Supervisionen in pädagogischen Handlungsprozessen unterstützt werden, um die Ebene der bewussten Einbeziehung der Geschlechterdimension im (sozial)pädagogischen Handeln zu eröffnen.

Das Wissen um Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der Sozialisation bzw. in verschiedenen sozialen Kontexten ermöglicht wiederum das Dechiffrieren von Handlungspraxen von Mädchen und Jungen, die in bestimmte Reaktionen (Angebote, institutionelle Settings, konkrete Art und Weise der Unterstützung in bestimmten Situationen) ‚übersetzt‘ werden müssen. Gerade die Thematisierung von Unterschieden und die Bestärkung von Mädchen und Jungen, diese als Teile ihrer Persönlichkeit zu respektieren, ist viel wichtiger, als die ohnehin kaum mehr herstellbaren Gemeinsamkeiten als soziale Gruppen, als Mädchen- bzw. als Jungengruppe hervorzuheben. Die Kompetenzen der „Gender-Kundigkeit“ (MEYER 2003: 5) wird als sozialpädagogische Basiskompetenz einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit unabdingbar. Genderkompetenzen sind also zentrale Bestandteile professionellen Handelns. Gendersensible soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sollte deshalb Begleiterin von geschlechtsspezifischen Konstruktionsprozessen, insbesondere in der Gestaltung und Bewältigung von Übergängen innerhalb einer Entwicklungsbiografie sein. Über eine Reflexion pädagogischer Arbeit rückt die Kommunikation handelnder Subjekte in den Mittelpunkt. Mit dieser steht und fällt der Erfolg gendersensibler Pädagogik. Die Grundlagen, Sichtbarmachung der Geschlechterstereotype, Selbstreflexion der Geschlechterbeziehungen (individuell und innerhalb des pädagogischen Personals) und Geschlechtsaspekte zu benennen, ohne diese zu verfestigen, erfordert qualifizierte Mitarbeiter_innen, geschlechterpädagogische Zielvereinbarungen, theoretische Fundierungen, Raum für Reflexionsprozesse und die Partizipation der Klientele, da der Konformitätsdruck für Kinder und Jugendliche besonders hoch und immer mit zu berücksichtigen ist.

Vielleicht ist der Weg einer reflexiven gendersensiblen Jugendsozialarbeit, sich aufgeklärt mit Klischees zu befassen ein gangbarer Weg. Rituale der ‚Männlichkeit/Weiblichkeit‘ werden in klarer Kenntnis ihres rituellen Charakters lustvoll praktiziert; Klischees werden als solche benannt und zugleich gepflegt; Spannungen zwischen den Geschlechtern werden mit den Stilmitteln der Ironie

³³ Ungeschützter Begriff von K.K.

kommentiert (vgl. MEUSER 2003), um das „wie“ der Reproduktionen in der Relation kenntlich zu machen. Zudem sollten an der Klientel beobachtete, bisher vernachlässigte Verhaltenskompetenzen gefördert werden, was wiederum mit der Stärkung des Selbstwertgefühls einhergeht und das Selbstbild erweitern kann. Des Weiteren sollten die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ernst genommen und für sie nach Lösungen gesucht werden. Damit werden Interaktionen befördert, sowie das individuelle Körperspüren, die Empathie und das Erkennen und Reflektieren der Ursachen von Aggression und Gewalt geschult. Gemeinsinn stiftende institutionelle Settings sollten in ihren Möglichkeiten und Ambivalenzen überprüft werden, um sicherzustellen, ob und wie Heranwachsende in ihren Individualisierungsprozessen und bei der Bewältigung von Übergängen in der Konstruktion von Geschlecht in der Adoleszenz begleitet werden können. Geschlechtsspezifische Arbeit kann als Struktur- und Handlungsprinzip in der Kinder- und Jugendhilfe herausgearbeitet werden, in denen Interaktionen und Lebenswelten von Mädchen und Jungen ihre explizite Berücksichtigung finden. ‚Mädchenarbeit‘ ist dabei ein unverzichtbares, etabliertes und weiter zu entwickelndes Angebot, das nicht zu ersetzen ist, sondern einer Flankierung von Jungenarbeit und der Implementierung geschlechtsspezifischer Ansätze in koedukativen Einrichtungen bedarf.

Wie ist die forschungsleitende Frage, ob gendersensible Jugendsozialarbeit im HipHop/Streetdance als Vermittlungsinstanz von Genderkompetenz geeignet ist, nun zu beantworten?

Sie kann mit Ja beantwortet werden, wenn die oben beschriebenen Anforderungsstrukturen einbezogen werden. Die Bildung durch den Körper ist deshalb gut für Dekonstruktionsprozesse geeignet, weil biologistische Argumentationen unterlaufen werden können und sinnlich erfahrbar habituell manifestiert werden. Dieses Körperwissen in Bewegung bleibt hinsichtlich der Frage offen, inwieweit damit eine Habitustransformation ermöglicht wird oder ob es sich um eine Habitusmodifikation im Sinne eines Gestaltwandels handelt, der die zugrunde liegenden Ordnungsstrukturen nicht berührt (vgl. MEUSER 2006). Wenn in einem Gegenentwurf zum Sozialkonstruktivismus das Konzept der Leiblichkeit berücksichtigt würde, das in einer analytischen Unterscheidung von Leib und Körper als innen und außen spricht,³⁴ wären Leiberfahrungen aus der Sicht des Habitus-Konzepts „nicht nur etwas passiv Erlittenes, sondern aktive Wirklichkeitskonstruktionen auf der Basis bereits ausgebildeter Wahrnehmungsmuster“ (ALKEMEYER 2006: 266) und deshalb nicht zu dekonstruieren, da das innere Wahrnehmen subjektiv bleibt. Wie gespürt wird, ist ein jenseits der Rationalität „erlebtes“ individuelles Phänomen. „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‘ keine Entwicklung im Sinne von „Fortschritt“

³⁴ Vom Leib wird gesprochen, wenn es um die innere Wahrnehmung sozialer Praktik geht, bei Körper geht es um die von außen zu beobachtenden Dimensionen sozialer Praktiken.

bezüglich der Gleichberechtigung darstellt. Ein Körperwissen bzw. ein Körperdiskurs, der historisch und kulturell stark variiert, benötigt noch etwas sehr Stabiles, welches gesellschaftliche Ordnungen, Normen und Verhältnisse manifestiert. Nach Gesa LINDEMANN (1993) wäre das „die spürende Stützung im Leib“, der nicht nur aktiv, sondern auch *passiv* an der Konstruktion sozialer Wirklichkeit beteiligt sei und „als ‚unmittelbare Wirklichkeit‘ erfahren“ werde, diese ‚Wirklichkeiten‘ seien eben nicht so einfach abzustreifen oder zu wechseln (ebd.: 33).

Festzuhalten ist, dass weder naturdeterministische noch sozialdeterministische Ausrichtungen von Erklärungsansätzen dazu beitragen konnten, ein geschlechtsspezifisches Körperverständnis emanzipatorisch voranzubringen. Des Weiteren ist zu betonen, dass gleichstellungsorientierte Arbeit eine Querschnittsaufgabe aller gesellschaftlichen Bereiche sein sollte und nicht kleinteiligen Projekten überlassen werden kann. Die Qualität von pädagogischer Arbeit, ganz gleich in welchen Strukturen, kann mit genderkompetenten Pädagog_innen verbessert werden, um erstens Interessen von Heranwachsenden besser aufzugreifen und zweitens in der gemeinsamen Reflexion die Prozesse und Herstellungsweisen, Symptome und Potenziale der Geschlechterdifferenz zu thematisieren. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist kein einfaches und sollte sich nicht mit einem naiven Verständnis von Theorie-Praxis-Transfer begnügen. Dennoch sollte, dem gesellschaftlichen und politischen Anliegen der Gender-Studies verpflichtet, der *D i a l o g* zwischen den Bereichen angeregt, befruchtet und kritisch begleitet werden. Es geht um einen ausgleichenden Diskurs zu den Fragen, die gesellschaftliches Leben bestimmen, und darum, die wechselseitigen Perspektiven von Theoretiker_innen und Praktiker_innen zu schärfen. Auf der Suche nach zeitgemäßen Formen pädagogischer Gender-Professionalität sollten die Neubestimmungen zentraler pädagogischer Leitbegriffe und Handlungsorientierungen die Gesellschaft gestalten. Dies sollte mit großer Selbstverständlichkeit und im *Austausch* der beiden Bereiche etabliert werden. Damit werden Synergien und Reflexionen ermöglicht und Auseinandersetzungen aus der ideologischen Verengung des ‚Entweder-Oder‘ geholt. Pädagogik sollte ein Feld sein, in dem die Facetten des sozialen Lebens auf der Höhe der Zeit sind. Individuen sollten die ‚Farbintensität‘ wählen können, mit der sie ihre Geschlechts-Identitäten in einem breiten Spektrum von blass bis kräftig ausmalen, ohne an normierende oder reglementierende Grenzen zu stoßen. Diese Freiheit, bzw. das Streben danach bleibt Aufgabe für jede Generation, Frauen und Männer gleichermaßen. Ein toleranter Umgang mit den möglichen Facetten bildet eine Kompetenz aus, die auch die Grundlage für ein demokratisches Selbstverständnis bildet. Im Zuge einer globalisierten Gesellschaft sind Offenheit und Toleranz wichtige Größen, um Diversitäten auszuhalten und aufzugreifen. Ein starres Festhalten an alten Ordnungen in welchem Zusammenhang auch immer, ist keine adäquate Haltung. Eine Um- und Umordnung kann irritieren, da Strukturen in Bewegung geraten und mit Veränderungen einhergehen – aber Leben ist Bewegung und es bewegt sich doch: ‚gender moves‘!

Literatur:

- Alkemeyer, Thomas (2006): Rhythmen, Resonanzen und Missklänge. Über die Körperlichkeit der Produktion des Sozialen im Spiel. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): *Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld: Transcript, S. 265–295. Alkemeyer/Schmidt, 2003.
- Androutsopoulos, Jannis (2003): *HipHop – Globale Kultur – lokale Praktiken*. Bielefeld: Transcript.
- Bannmüller, Eva (2003): Die Bedeutung der Mimesis in der Bewegungserziehung zur Fundierung der Ästhetischen Erziehung. In Franke, Elk/Bannmüller, Eva (Hrsg.): *Ästhetische Bildung*. Butzbach: Afra, S. 110–118.
- Berger, Peter L. Luckmann, Thomas (1970): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1972.
- Bourdieu, Pierre (1992): Programm für eine Soziologie des Sports. In: Ders.: *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 193–207.
- Böhnisch Lothar/Winter, Reinhard (1997): *Männliche Sozialisation: Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boldt, Uli (2001): *Ich bin froh, dass ich ein Junge bin – Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*. Hohengehren: Schneider.
- Bruhns, Kirsten (2004) (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clavadetscher, Reto/Rosiny, Claudia (2007) (Hrsg.): *Zeitgenössischer Tanz. Körper – Konzepte – Kulturen. Eine Bestandsaufnahme*. Bielefeld: Transcript.
- Connell, Robert W. (1987): *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*, Cambridge. R.W.
- Dietrich, Knut/Heinemann, Klaus/Schubert, Manfred (1990): *Kommerzielle Sportanbieter: eine empirische Studie zu Nachfrage, Angebot und Beschäftigungschancen im privaten Sportmarkt*. Schorndorf: Hofmann.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): *Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen. Leske + Budrich.
- Flaake, Karin (1998): *Weibliche Adoleszenz – Neue Möglichkeiten, alte Fallen? Widersprüche und Ambivalenzen in der Lebenssituation und den Orientierungen junger Frauen*. In: Geissler, Birgit / Oechsle, Mechtild: *Die ungleiche Gleichheit*. Opladen: Leske+Budrich.
- Fleischle-Braun, Claudia (2000): *Der Moderne Tanz: Geschichte und Vermittlungskonzepte*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Franke, Elk/Bannmüller, Eva (2003) (Hrsg.): *Ästhetische Bildung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Franke, Elk (2008): *Raum – Bewegung – Rhythmus. Zu den Grundlagen einer Erkenntnis durch den Körper*. In: Bockrath, Franz; Boschert, Bernhard; Franke, Elk (Hrsg.): *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung*. Bielefeld: Transcript, S. 15–39.
- Gieß-Stüber, Petra/Voss, Anja/Petry, Karen (2003): *GenderKids – Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung*. In: Hartmann-Tews, Ilse/Gieß-Stüber, Petra/Klein Marie Luise/Kleindienst-Cachay, Christa/Petry, Karen (Hrsg.): *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Opladen: Leske+ Budrich, S. 69–108.
- Gilles, Christoph (2003): *Kicker, Fußball, Kletterwand...* In: Koch, Josef/Rose, Lotte/Schirp, Jochen/Veith, Jürgen (Hrsg.): *Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der sozialen Arbeit*. bsj-Jahrbuch 2002/2003. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–30.
- Hahn, Kornelia/Meuser, Michael (2002): *Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Hanna, Judith Lynne (1988): *Dance, Sex, and Gender: Signs of Identity, Dominance, Defiance, and Desire*. 44 halftones. Chicago: The University of Chicago Press.
- Heintz, Bettina/Nadai, Eva/Fischer, Regula/Ummel, Hannes (1997): *Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- Hirschauer, Stefan (1997) (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Jugend unter Druck. Shell-Jugendstudie; 15. Shell Deutschland Holding (Hrsg.). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Jantz, Olaf/Grote, Christoph (2003) (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit: Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Klein, Gabriele(1992): FrauenKörperTanz. Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes. München: Heyne.
- Klein, Gabriele/Friedrich, Malte (2003): Is it real? Die Kultur des HipHop. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klein, Gabriele/ Haller, Melanie (2006): Präsenzeffekte. Zum Verhältnis von Bewegung und Sprache am Beispiel lateinamerikanischer Tänze. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: Transcript, S. 233-262.
- Kleindienst-Cachay, Christa/Heckemeyer, Karolin (2006): Frauen in Männerdomänen des Sports. In: Hartmann-Tews, Ilse/Rulofs, Bettina: Handbuch Sport und Geschlecht. Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport. Schorndorf: Hoffmann, S. 112–124.
- Kramer, Nika (2005): We B*Girلز come from here to fame. Köln: Publishing Germany.
- Krüger, Heinz-Hermann (2002) (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Koch, Josef/Lotte, Rose/Schirp, Jochen/Vieth, Jürgen (2003) (Hrsg.): Bewegungs- und körperorientierte Ansätze in der sozialen Arbeit. bsj-Jahrbuch 2002/2003. Opladen: Leske+ Budrich.1996
- Lindemann, Gesa (1993): Das paradoxe Geschlecht: Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl. Frankfurt am Main [u.a.]: Fischer Taschenbuch-Verl.
- Meuser, Michael (2003): Bekommt der Mann einen Körper? In: Alkemeyer, Thomas/Boschert, Bernhard/Schmidt, Robert/Gebauer, Gunter (Hrsg.): Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz: UVK, S. 169–185.
- Meuser, Michael (2006): Körper-Handeln. Überlegungen zu einer praxeologischen Soziologie des Körpers. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: Transcript, S. 95–116.
- Meyer, Dorit (2003): Gender Mainstreaming – als Herausforderung an eine sozialraumorientierte Kinder- und Jugendhilfe. In: Journal der Regiestelle E&C, H. 9/2003, S. 1–8.
- Rose Lotte (2000) (Hrsg.): Mädchen in Bewegung. Das Modellprojekt zur bewegungs- und körperorientierten Mädchenarbeit. Entwicklungen, Erträge und Grenzen. Butzbach-Griedel: Afra.
- Rode, Dorit (2006): Breaking, Popping, Locking: Tanzformen der HipHop-Kultur. 2. unveränd. Aufl. Marburg: Tectum-Verl.
- Rudlof, Matthias (2005): Männlichkeit und Macht. Jugendsozialarbeit und ihre gewaltbereite männliche Klientel. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schwier, Jürgen (2006): Repräsentationen des Trendsports. Jugendliche Bewegungskulturen, Medien und Marketing. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: Transcript, S. 321–340.
- Werschull, Friederike (2007): Vorgreifende Anerkennung. Zur Subjektbildung in interaktiven Prozessen. Bielefeld: Transcript.
- Willems, Herbert/Kautt, York (1999) (Hrsg.): Identität und Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wiltz, Sylvia Marlene (2002): Organisation und Geschlecht. Strukturelle Bindungen und kontingente Kopplungen. Opladen: Leske + Budrich.