



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Körper als Spielort der Differenzen

Eine anthropologische Untersuchung habitueller und spielerischer
Körperpraxis jugendlicher Mädchen in einem Theaterkurs

Verfasserin

Christina RAUCHBAUER

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin / Betreuer: Dr. Aurelia Weikert

Inhaltsverzeichnis

I. EINLEITUNG.....	1
II. THEORETISCHER TEIL.....	8
II. 1. DIE SOZIALANTHROPOLOGIE DES KÖRPERS	9
II. 1.1 Der physische Körper.....	9
II. 1.2 Der soziale Körper.....	10
II. 1.3 Der politische Körper und der Körper von Frauen.....	12
II. 1.4 Forschungssituation in Österreich.....	14
II. 2. FORSCHUNGEN MIT JUGENDLICHEN IN DER ANTHROPOLOGIE	14
II. 2.1 Geschichtlicher Rückblick.....	15
II. 2.2 Jugendliche als Kategorie und Agenten.....	16
II. 2.3 Forschungsstand Wien.....	19
II. 3. KÖRPERPRAXIS.....	20
II. 3.1 Die Praxeologie Pierre Bourdieus.....	22
II. 3.1.1 Abgrenzung zu Subjektivismus und Objektivismus.....	23
II. 3.1.2 Definition der Praxeologie.....	25
II. 3.2 Habitus.....	26
II. 3.2.1 Erläuterung des Habitus in Relation zum Feldbegriff.....	27
II. 3.2.2 Einverleibung des Habitus.....	29
II. 3.3 Spiel und Theaterspiel.....	30
II. 3.3.1 Spieltheorien und der Begriff des Spiels	32
II. 3.3.2 Spiel als Gegenwelt und Abbild der Realität	34
II. 3.3.3 Abgrenzung und Gemeinsamkeiten zwischen Spiel und Theaterspiel.....	37
II. 3.4 Theaterspiel und Habitus.....	40
III. EMPIRISCHER TEIL.....	45
III. 1. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODE.....	46
III. 1.1 Die explorative Phase.....	46
III. 1.2 Die Ebene der Theaterpädagogik.....	48
III. 1.2.2 Körper in der Theaterpädagogik.....	50
III. 1.3 Die Ebene der Kultur- und Sozialanthropologie.....	52
III. 1.3.1 Die teilnehmende Beobachtung.....	53
III. 1.3.2 Der Einsatz von Videoaufnahmen.....	54

III. 1.3.3 Die Transkription des Videomaterials.....	55
III. 1.3.4 Die Transkription der Feldnotizen	55
III. 1.4 Die Reflexion als Verknüpfung der methodischen Ebenen.....	56
III. 1.4.1 Heidi Nast und der Körper als Feld der Reflexion.....	57
III. 1.4.2 Lars Göhmann und die Reflexion der Erfahrung.....	59
III. 1.4.3 Nast und Göhmann für die Forschung.....	62
III. 1.5 Das Analyseverfahren.....	62
III. 2. DAS FELD.....	64
III. 2.1 Zugang.....	66
III. 2.2 Durchführung.....	68
III. 2.2.1 Betreuerinnen.....	68
III. 2.2.2 Fluktuation.....	69
III. 2.2.3 Formalitäten und Regeln.....	70
III. 2.2.4 Raumressourcen.....	70
III. 2.2.5 Beschreibung des Theaterkurses und der Spielleitung.....	72
III. 3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	74
III. 3.1 DAS „KISTL“ ALS ORT FÜR JUGENDLICHE.....	74
III. 3.1.1 Überschneidung der Felder als Möglichkeit für die soziale Neupositionierung.....	75
III. 3.1.2 Freiwilligkeit und Differenz zwischen Schule und Jugendzentrum.....	77
III. 3.1.3 Der Ort der Macht: Sanktionen und Empowerment im Jugendzentrum.....	78
III. 3.1.4 Erwachsene dazwischen.....	80
III. 3.1.4.1 Beziehung zwischen Betreuerinnen und Mädchen.....	81
III. 3.1.4.2 Beziehung zwischen Eltern und Mädchen.....	84
III. 3.1.5 institutionalisierter Habitus.....	85
III. 3.2 DIE IN- SZENIERUNG VOR DER KAMERA.....	88
III. 3.2.1 Tanzen.....	90
III. 3.2.2 Das Theaterspiel als neue Möglichkeit der Inszenierung.....	91
III. 3.3 HABITUS IN BEWEGUNG.....	91
III. 3.3.1 Gangarten und Stand.....	92
III. 3.3.2 Charakteristische Gangarten.....	94
III. 3.3.2.1 Bühnensituation.....	96
III. 3.3.3 Reflexion.....	98
III. 3.3.3.1 Körpergrenzen, -schmerzen und Selbstwahrnehmung.....	101
III. 3.4 HABITUS IN STATUEN UND SZENISCHEN DARSTELLUNGEN.....	102

III. 3.4.1 Statuen als Ausdruck persönlicher Selbstdarstellung und Möglichkeit der Grenzüberschreitungen.....	103
III. 3.4.1.1 Reflexion.....	105
III. 3.4.2 Authentizität der Selbstdarstellung in Statuen.....	109
III. 3.4.3 Szenische Statuenabfolgen zum Thema Vorbild.....	112
III. 3.4.3.1 Reflexion.....	112
III. 3.4.4 Szenische Improvisation.....	113
III. 3.4.4.1 Erleben, Ausleben, Reflektieren und Reproduzieren von Normen.....	116
III. 3.4.4.1.1 Konflikte mit Autoritätspersonen.....	117
III. 3.4.4.1.2 Sexuelle Normen in Szenen, Reflexionen und Gesprächen.....	118
III. 3.4.4.1.3 Kleidung und Identität.....	121
III. 3.5 REFLEXIVE EMBODIMENT.....	124
 IV. CONCLUSIO.....	 129
 V.QUELLENVERZEICHNIS.....	 135
V. 1. LITERATURQUELLEN.....	135
V. 2. ONLINE QUELLEN.....	145
V. 3. UNVERÖFFENTLICHTE QUELLEN DER AUTORIN.....	145
 VI. ANHANG	 146
VI. 1. ABSTRACT IN DEUTSCHER SPRACHE.....	146
VI. 2. ABSTRACT IN ENGLISH.....	147
VI. 3. CURRICULUM VITAE.....	148

I. EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel *„Der Körper als Spielort der Differenzen“* beschäftigt sich mit der Körperpraxis jugendlicher Mädchen in einem Theaterkurs.

In der sozialwissenschaftlichen Beschäftigung mit Körper, gilt der vermeintlich „natürliche“ Körper selbst und all seine Ausdrucksmöglichkeiten als sozial konstruiert. Wie wir gehen, stehen, sitzen, liegen ist folglich ein Ausdruck der jeweiligen Sozialisation und Kultur. In diesem Zusammenhang wird jegliches anatomisch mögliche Handeln des Körpers, durch kulturelle Normierung und Reglementierung geregelt. Geschlecht und geschlechtliches Handeln als Frau oder Mann, wird folglich gesellschaftlich bestimmt und anhand von Normierungsprozessen festgemacht und kontrolliert.

Im Speziellen beschäftigt sich diese Diplomarbeit mit der gewohnheitsmäßigen und der spielerischen Körperpraxis jugendlicher Mädchen. Also mit den Begriffen des „Habitus“ und des Theaterspieles in Bezug zum Körper. Hierbei werden in dieser Arbeit, die Erfahrungen der Individuen, durch die ästhetische und darstellerische Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper thematisiert.

Die persönliche Intention, sich mit körperlichen Beobachtungen, deren Verschriftlichung und sozialen Kontextualisierung zu beschäftigen, resultiert aus meiner zweifachen Profession als Anthropologin und Theaterpädagogin.

In meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin und durch die jahrelange Übung von Yoga, Tanz und anderen Bewegungsarten, erfuhr ich die Bedeutung der Reflexion und Bewusstwerdung von Körpererfahrung am eigenen Leib.

Ich lernte durch das Agieren mit meinem Körper, meine persönlichen taktilen und anatomischen Grenzen kennen und die kulturelle Bedeutung meiner alltäglichen Handlungen zu begreifen und zu erweitern. Die habituelle Prägung spezifischer Akte, zum Beispiel der Eigenart des Ganges, wurde mir im Vergleich zu den Handlungsarten Anderer bewusst.

Die Bedeutung der Eigenwahrnehmung und Grenzerfahrung des Körpers durch regelmäßige Übung, sei dies im Boxen (vgl. Wacquant 2003:135) oder in anderen Bewegungsarten, bestätigen unter anderem auch Loïc Wacquant (2003) und Peter Sloterdijk (2009). Sloterdijk verfasst in seinem Buch *„Du musst dein Leben ändern“*

geradezu ein Plädoyer für alle Übenden. Es ist die Übung, welche den Menschen zu dem macht, was er ist. Übende erzeugen hierbei nicht nur die Gesellschaft und sich selbst, sondern gehen über sich selbst hinaus.

Aus diesen persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen wuchs im Laufe meiner vielfältigen Tätigkeiten mit Kindern und Jugendlichen das Interesse den dynamischen Prozess der Körperpraxis dieser Altersgruppe zu verstehen.

Ich konnte vor allem in Theaterkursen, Spielen und alltäglichen Ausdrucksformen beobachten, wie widersprüchlich und zentral der Körper dieser Altersgruppe als Ausdrucksmittel und Repräsentant von Kultur verwendet wird (vgl. Synott/Howes 1992: 163). Besonders deutlich wurde mir dies im engeren Kontakt mit jugendlichen Mädchen. Die Mädchen machten den Körper selbst zum Austragungsort verschiedener Erfahrungen und Konflikte ihres alltäglichen Lebens. Sei dies im Umgang mit sich selbst, z.B. durch Selbstverletzung, Essstörungen, oder aber in Form von Diskriminierungen, sexuellen Übergriffen oder anderen Erlebnissen durch Sport, Tanz und vieles mehr.

Zusammenfassend zeigt sich der *Körper* anhand dieser Erfahrungen folglich als eine Art sichtbarer *Spielort der gesellschaftlichen Normen und Regeln*. Besonders deutlich wird dies durch die performative Auseinandersetzung mit dem Körper selbst, im Theaterkurs oder bei alltäglichen Handlungen.

Als Sozialwissenschaftlerin beschäftigt mich in diesem Zusammenhang die Frage, welche soziale Bedeutung die Beschäftigung mit Körperpraxis beinhaltet. Des Weiteren interessiert mich, inwieweit Habitus, als einverleibtes Körpergedächtnis, tatsächlich rationalisiert werden kann.

Aus diesem Forschungsdrang entstand folglich der Grundgedanke, sich mit Habitus und Theaterspiel in Kombination auseinanderzusetzen. Hierbei im Speziellen mit folgenden Fragestellungen dieser Diplomarbeit:

- Wie gestaltet sich die habituelle und spielerische Körperpraxis jugendlicher Mädchen?
- Und explizit: Welches sind die Grenzen und Möglichkeiten der Begriffe Habitus und Theaterspiel?

In der Beantwortung dieser Fragestellungen achte ich in der folgenden Arbeit vor allem auf die Vernetzung zwischen meiner empirischen Forschung und der

behandelten theoretischen Ansätze dieser Arbeit.

Die empirischen Erhebungen entstanden im Laufe eines dreimonatigen Theaterkurses in einem Jugendzentrum in Wien Meidling. Ich beschäftigte mich in diesem Theaterkurs ausschließlich mit einer Mädchengruppe¹. Hierbei ist es mir ein Bedürfnis anzumerken, dass Forschungsliteratur in Bezug zu einer ähnlichen Thematik mit einer Gruppe männlicher Jugendlicher noch ausständig ist. Generell erachte ich Arbeiten zu dieser Thematik für Jungen und Mädchen als gleichbedeutend essentiell.

Anschließend gibt eine kurze Inhaltsangabe aller Kapitel einen Überblick über die Inhalte der vorliegenden Arbeit.

Zu Beginn geben Kapitel 1 und 2 eine geschichtliche Übersicht über den Wissenstand der Forschungsthematik in Bezug auf die „Sozialanthropologie des Körpers“ und die „Forschungen mit Jugendlichen in der Anthropologie“.

Kapitel 1 beschäftigt sich mit der historischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung der Sozialanthropologie des Körpers, welche sich vor allem durch die Paradigmenwechsel der Anthropologie selbst erklärt. Ich beschreibe in diesem Zusammenhang den Wandel der physischen Anthropologie, hin zu modernen und postmodernen Ansätzen der Anthropologie und den damit einhergehenden Theorien zum Körper. Dabei beziehe ich mich hierbei vor allem auf Anthony Synott und David Howes „From Measurement to Meaning“ (1992), welche sieben Phasen der wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Körper unterscheiden. Im Speziellen gehe ich hierbei auf drei Phasen näher ein: auf den physischen, den sozialen und den politischen Körper. Diese Erläuterungen führen letztendlich zum Ausgangspunkt meiner Forschung, den Körper als Erkenntnisinstrument selbst, sowie als Produkt und Produzent der gesellschaftlichen Strukturen zu untersuchen (vgl. Synott/Howes 1992: 163).

In Kapitel 2. wird der Forschungsbereich „Forschungen mit Jugendlichen in der Anthropologie“ beschrieben. Neben der kritischen Schilderung klassischer ethnologischer Forschungen in Bezug auf Sozialisation und Jugend, wie u.a. bei Margret Mead „Coming of Age in Samoa“ (1936); beziehe ich mich zusätzlich auf

¹ Die Wahl einen Theaterkurs ausschließlich für Mädchen anzubieten, hatte mehrere Gründe und wird im Forschungsdesign (s. III. Kap. 1.) näher erläutert.

neuere theoretische Ansätze von Helena Wulff, Vered Amit-Talai und Virginia Caputo. Diese zeigen im Sammelband „Youth Culture“ (1995), dass Jugendliche, AgentInnen ihrer eigenen Lebenswelt sind und deren spezifischen kulturellen Ausdruck prägen. Die AutorInnen zeigen zusätzlich neue methodische Ansätze in Bezug auf Forschungen mit und über Jugendliche auf.

Thematische Kurzschilderungen der derzeitigen Lehre an der Universität Wien, sowie begleitende Forschungsliteratur beenden Kapitel 1. und 2. (II. Kap. 1.4, Kap. 2.3). Sie zeigen die Wissenschaftstradition in Bezug auf Körper und Jugend in Österreich auf.

Hauptteil des theoretischen Abschnitts dieser Arbeit, ist die Beschäftigung mit Theorien zu Körperpraxis, Habitus und Theaterspiel.

Die Auseinandersetzung mit Körperpraxis in den Sozialwissenschaften ist seit dem „body turn“ gängig und weist eine große Vielfalt an theoretischen Ansätzen auf. Ich versuche deshalb, die Wahl und Erläuterung der theoretischen Grundkonzepte transparent zu begründen. Wie die Anthropologin Margret Lock unter anderem hervorhebt, ist diese vielschichtige theoretische Beschreibung vor allem in Hinblick auf körper- anthropologische Themen relevant:

„The relationship between theory and practice takes on special meanings for those writing about the body. Despite increasing pressures we should, I believe, resist all pressures from the Other to produce tidy answers and “Just So” stories, remain eclectic in our approach, and be content with the body that refuses to hold still.“ (Lock 1993: 148)

In Kapitel 3.1 beschäftige ich mich ausführlich mit Pierre Bourdieu und seinem theoretischen Ansatz der Praxeologie. Hierbei lege ich vor allem Wert auf die nachvollziehbare Schilderung seines Ansatzes. Zusätzlich erläutere ich die Auswahl eben dieses Ansatzes und gehe hierbei auf Abgrenzungen und Möglichkeiten gegensätzlicher Ansätze, wie die von Michel Foucault oder Judith Butler ein. Ich definiere den erkenntnistheoretischen Ansatz der Praxeologie (s. II. Kap. 3.1) vor allem durch die Abgrenzung zu Objektivismus und Subjektivismus.

Neben diesen Schilderungen erschließt sich das Verständnis der Körperpraxis des Weiteren durch die Definition von Habitus. In Folge dessen, wird in Kapitel 3.2 Marcel Mauss und seine Grunderkenntnisse über „Die Techniken des Körpers“ (1975) erläutert. Pierre Bourdieus Ansatz baut in diesem Zusammenhang auf Marcel Mauss

Arbeiten zum Habitus auf. Die Relation zwischen Habitus und dem Feldbegriff werden im Kapitel 3.2.1 erläutert. Zusätzlich beschreibe ich den Erwerb des Habitus durch die einverleibte Praxis des Individuums (vgl. Bourdieu 1999: 101).

Ich begreife Habitus hierbei immer als geschlechtlichen Habitus. Der Körper wird zum Austragungsort von scheinbar „natürlichen“ Zuschreibungen, in dem er zur „leibhaftigen Stütze der Naturalisierungsarbeit“ (Bourdieu 1997: 175) wird. Biologische Unterschiede werden hierbei zum sozialen Unterscheidungsmerkmal gemacht und spiegeln sich im Habitus und dem damit verbundenen Kampf um Kapitalformen wider. Jegliche Körperpraxis impliziert ein „doing gender“ (vgl. Butler 2004), eine soziale Reproduktion von Normen und Regeln.

An dieser Stelle muss kritisch angemerkt werden, dass Pierre Bourdieu dem männlichen Habitus untrennbar die Position der Macht zuspricht (vgl. Bourdieu 1997). Ergänzend zu dieser Problematik widme ich mich deshalb im Kapitel 3.2 und 3.4 des theoretischen Teiles vor allem dem Determinierungs- und Freiheitsgrad des Habitus unter Berücksichtigung von Loïc Wacquant und Pierre Bourdieu.

Das Kapitel 3.3 „Spiel und Theaterspiel“ setzt sich mit grundlegenden Spieltheorien und dem trivial erscheinenden Begriff des Spieles auseinander. Johan Huizinga und Jean Piaget geben einen Einblick in grundlegende Erläuterungen zu Spieltheorien. Ein Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegt auf der Auseinandersetzung mit der sozialen und performativen Bedeutung des Spieles für Mensch und Gesellschaft. Ich beziehe mich in diesem Zusammenhang auf Clifford Geertz und seine Analyse des balinesischen Hahnenkampfes in „Dichte Beschreibung“ (1999). Hieraus erklären sich die Zusammenhänge zwischen dem Spiel als fiktive Welt und als Abbild der Wirklichkeit selbst, wie ich ausführlich im Kapitel „Spiel als Gegenwelt und Abbild von Realität“ beschreiben werde.

Des Weiteren zeige ich die Unterscheidungen und Gemeinsamkeiten zwischen Spiel und dem Theaterspiel, als eine Art Sonderform des Spieles, anhand von grundlegenden Spielcharakteristika auf.

Abschließend verknüpfe ich im Kapitel 3.4 „Habitus und Theaterspiel“ die theoretischen Erörterungen der jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen der Körperpraxis, welche letztendlich die Grundlage für meine empirische Forschung bilden. Im Besonderen arbeite ich, wie schon erwähnt, die determinierenden und befreienden Elemente der Körperpraxen heraus.

Im empirischen Abschnitt dieser Forschung werden das Forschungsdesign, die Methoden, das Analyseverfahren und das Forschungsfeld selbst, ausführlich erläutert. Hierbei lege ich vor allem Wert auf die interdisziplinäre Ausführung der Arbeit, welche anhand der „Ebene der Kultur- und Sozialanthropologie“ und der Theaterpädagogik beschrieben wird (III. Kap. 1.3, Kap. 1.2).

Im Kapitel „Die Ebene der Kultur- und Sozialanthropologie“ gehe ich näher auf die Verwendung von Videoaufnahmen, sowie die Transkriptionen der Feldnotizen und des Videomaterials ein.

Das Kapitel „Theaterpädagogik als Disziplin“ (III. Kap. 2.1.1) gibt einen einführenden Überblick in die Theaterpädagogik als wissenschaftliche und handlungsorientierte Disziplin. Eine vollständige Auseinandersetzung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, jedoch veranschaulicht der Exkurs zu „Körper in der Theaterpädagogik“ in Kapitel 1.2.1 zentrale Begriffe für das Verständnis theaterpädagogischer Arbeitsweisen.

Die Daten der Forschung beruhen auf Beobachtungen, informellen Gesprächen, Videoaufnahmen, sowie der Reflexion der Erfahrungen im Theaterkurs. Die Reflexion zeigte sich hierbei als verbindendes Element der interdisziplinären Ansätze. Hierbei erläutere ich in Kapitel 1.4 des empirischen Teiles Heidi Nast und ihren Ansatz des „reflexive embodiments“ (III. Kap. 1.4.1) und „Lars Göhmann und die Reflexion der Erfahrung“ (III. Kap. 1.4.2).

In Kapitel 1.5 gehe ich auf das Analyseverfahren der Daten nach dem Ansatz des „thematischen Kodierens“ von Uwe Flick (2007) ein.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der beschreibenden Darstellung der Ergebnisse und deren Verknüpfung mit den behandelten theoretischen und methodischen Ansätzen. Die Beschreibungen zeigen den Körper als sozialen Agenten, genau „so wie er ist“, im ständigen Wandel, in Bewegung und doch als materielle Manifestation jeglichen kulturellen Ausdrucks. Das Ziel der Beschreibungen alltäglicher Praktiken z.B. der Tätigkeit des Gehens, Stehens oder der Übung des körperlichen Ausdrucks ist hierbei, wie Loïc Wacquant formuliert, als ein Bestreben zu verstehen,

„die Wahrnehmungsprinzipien zu verändern, mit denen wir die soziale Welt, und damit auch die Soziologie, die Gesellschaft und nicht zuletzt uns selbst, konstruieren und also auch rational und human verändern können.“ (Wacquant 1996: 92f)

Der Anspruch einer Beschreibung an sich beinhaltet folglich, Schlüsse in Bezug auf Darstellungs- und Wahrnehmungsprinzipien agierender Menschen aufzuzeigen und diese in ihrer gesamten sozialen Beschaffenheit darzustellen. In diesem Zusammenhang gebe ich in Kapitel 2 und 3 eine detaillierte Beschreibung des Feldes und der Forschungsergebnisse.

Zusammenfassend widmet sich die vorliegende Arbeit den Begriffen des Habitus und des Theaterspieles. Diese Begriffe werden einerseits im theoretischen Teil der Arbeit erläutert und andererseits durch die konkreten Forschungsbeispiele im empirischen Abschnitt der Arbeit beschrieben. Hierbei wurde vor allem Wert darauf gelegt die Handlungen, Erfahrungen und Vorstellungen der sechs teilnehmenden Mädchen - Majksha, Mila, Natósa, Meiki, Samantha und Jasmin² - zu schildern.

In diesem Sinne erläutert die vorliegende Diplomarbeit, die soziale Körperpraxis jugendlicher Mädchen im Spannungsfeld zwischen dynamischem Agieren im Theaterkurs und beständigem Habitus. Der *Körper* wird hierbei, wie die Ergebnisse der Forschung zeigen, zum *Spielort der Differenzen*.

2 Die Namen der Mädchen sind verändert. Die Mädchen selber wählten ihren Synonymen Namen.

II. THEORETISCHER TEIL

Beginnend gibt der theoretische Abschnitt dieser Arbeit einen Überblick über den Wissenstand der Forschungsthematik. Hierbei wird eine kurze historische Kontextualisierung der zentralen Forschungsbezüge zu Forschungen der Anthropologie des Körpers und der Forschungen über Jugend in der Kultur- und Sozialanthropologie gegeben. Thematische Kurzschilderungen der derzeitigen Lehre an der Universität Wien, sowie deren begleitende Forschungsliteratur zeigen abschließend die Wissenschaftstradition in Österreich auf, welche für die Umsetzung und Entstehung dieser Arbeit von Bedeutung ist.

Hauptteil dieses Abschnitts ist die Beschäftigung mit theoretischen Ansätzen zu Körperpraxis und Theaterspiel, welche die zwei Schwerpunkte der Diplomarbeit bilden. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Körperpraxis anhand von Pierre Bourdieus Ansatz der Praxeologie und des Habitus erläutert. Des Weiteren zeigt die Auseinandersetzung mit Theorien zu Spiel und Theaterspiel die soziale und performative Bedeutung des Spieles für die Menschen und die Gesellschaft auf. Abschließend erläutere ich im Kapitel 3.4 „Theaterspiel und Habitus“ die theoretischen Implikationen dieser zwei Praxisformen.

Ich lege im Rahmen dieser Arbeit den Hauptfokus auf einen klaren Bezug der theoretischen Ansätze zu meinem Forschungsfeld, dies hatte vor allem den Grund die Nachvollziehbarkeit und die Verbindung von Theorie und Resultaten zu fördern.

II. 1. DIE SOZIALANTHROPOLOGIE DES KÖRPERS

„Since the body mediates all reflection and action upon the world, its centrality to the anthropological endeavor seems assured, but [...] the body's explicit appearance has been sporadic throughout the history of the disciplin.“ (Lock 1993: 133)

Die Beschäftigung mit dem Körper in den Sozialwissenschaften, im Speziellen in der Anthropologie, liegt bereits 200 Jahre zurück. Doch wie Margret Lock im oben genannten Zitat zeigt, wurde der Körper als explizite theoretische Kategorie lange vernachlässigt. Erst jüngste Veränderungen in der Kultur- und Sozialanthropologie der 1970iger bis 1990iger Jahre leiteten eine Veränderung der Paradigmen und der Beschäftigung mit dem Körper ein. Die wissenschaftliche Thematisierung von Körper ist durch den Paradigenwechsel der Anthropologie selbst geprägt. Es fand eine Entwicklung von der physischen Anthropologie hin zu modernen und postmodernen Ansätzen der Anthropologie statt

Anthony Synott und David Howes beschreiben in ihrem im Jahre 1992 erschienen Werk „From Measurment to Meaning“ eben diesen Paradigmenwechsel der Geschichte und die damit einhergehenden Veränderungen in der Beschäftigung mit dem Körper in der Ethnologie. Die beiden Autoren klassifizieren die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Körper anhand von sieben Phasen: der physische Körper, der soziale Körper, der sexuelle Körper, Maurice Leenhard und seine phänomenologischen Ansätze von Körperlichkeit und Körpererfahrung, der symbolische Körper, der politische Körper und die Beschäftigung mit dem Körper von Frauen (vgl. Synott/Howes 1992). Folgend gehe ich besonders auf die physische Phase, und auf die weiterführende Auseinandersetzung mit dem sozialen und politischen Körper ein. Des Weiteren werden aktuelle Ansätze des politischen Körpers und die Forschungssituation in Wien kurz erläutert. Hierbei beziehe ich mich auf Margret Lock (1993), sowie auf die Arbeit von Bernhard Hadolt und Herta Nöbauer (2004).

II. 1.1 Der physische Körper

Die physische Anthropologie³, welche vor allem Auswirkungen auf die

³ Die physische Anthropologie ist eine der vier Subdisziplinen der amerikanischen Anthropologie, in

Forschungssituation in den USA hatte, ist durch drei zentrale Themen geprägt: die Frage nach dem Ursprung des Homo Sapiens, die Humanität und das Menschsein (Vergleiche zwischen Affen und Menschen), sowie die Frage der race.⁴ Die Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Rasse, also der abwertenden und diskriminierenden Verwendung des Begriffs, wurden unter anderem durch die Kraniometrie untersucht. Einer der berühmtesten Vertreter dieser Richtung ist Johann Friedrich Blumenbach. Er beschäftigte sich, wie viele andere Anthropologen⁵ mit dem physischen Körper und dessen Zuschreibungen und Korrelationen zwischen Rasse und Intelligenz.

Bahnbrechende Veränderung in der biologischen Anthropologie kamen von Franz Boas und seiner Schule der „culture and personality school“ sowie durch das Aufkommen von Intelligenztests in der Forschung (vgl. Synott/Howes 1992:154). Boas kämpfte, als letzter Vertreter der Kraniometrie, gegen rassistische Forschungen zu Körper und Intelligenz. Er widmete sich den Zusammenhängen zwischen Körper und Geist (vgl. ebd.: 154).

Grund für die lange Vernachlässigung der Erforschung von Körper und Geist resultierte aus dem angenommenen Dualismus zwischen Körper und Geist, dem „Cartesianischen Dualismus“. Dieser teilte den Menschen in zwei Substrate auf: in das Geistliche und das Körperliche. Für die wissenschaftlichen Disziplinen hatte dies zur Folge, dass die Beschäftigung mit dem Körper den Naturwissenschaften und die Auseinandersetzung mit dem Geist, der Psychologie zugeschrieben wurde. René Descartes gilt hierbei als berühmtester Vertreter. Dies ging einher mit dem Problem der Definition von Körper, welches sich immer im Zwiespalt zwischen den Dichotomien Natur/Kultur, Body/Mind, und Self/Other vollzog (vgl. Lock 1993: 134).

II. 1.2 Der soziale Körper

Franz Boas arbeitete als einer der bekanntesten Anthropologen gegen die dominierenden Untersuchungen, welche Zusammenhänge zwischen Rasse, Geschlecht und Intelligenz erforschten. Diese konnten erst durch Forschungen Anfang

den letzten Jahren wurde der Begriff durch „biologische Anthropologie“ ersetzt (vgl. Barnard/Spencer 2002: 618).

4 Generell ist der englische Begriff *race* nicht mit Rasse oder Rassismus gleichzusetzen. Die europäische globale Expansion und die Kategorisierung der Menschen in *races* führte jedoch zu einer Instrumentalisierung des Begriffes für Rassismus (mehr siehe: Barnard/Spencer 2002: 462ff).

5 Die Disziplin der Anthropologie war zu dieser Zeit vor allem von männlichen Forschern dominiert.

des zwanzigsten Jahrhunderts widerlegt werden. Bedeutend waren hierbei Arbeiten der Schülerinnen von Franz Boas, Margret Mead und Ruth Benedikt, sowie die Forschungen der Französischen Schule um Émile Durkheim, Marcel Mauss, Robert Hertz und Victor Van Gennep. Diese Ansätze thematisierten erstmals den Körper als sozial geprägt.

Marcel Mauss stellte in seinem Werk „Techniken des Körpers“ eine systematische Anthropologie des Körpers anhand zweier Klassifikationen von Körpertechnologien her. Er bezog sich hierbei auf Variationen von Gender, Kultur und der chronologischen Körperentwicklung von der Kindheit und Jugend bis hin zum Alter (vgl. Synott/Howes 1992: 155). Mauss beschrieb weiters, dass Körpertechnologien eine spezifische Form haben, erlernt sind und jede Gesellschaft ihre eigenen Körpergewohnheiten hat (vgl. Mauss 1975: 201).

Margret Mead und Ruth Benedikt, wie folgend erläutert wird, beschäftigten sich vor allem mit der Frage der Sozialisation in Bezug auf die „Natur- und Kulturdebatte“ (s. II. Kap. 2.1). Beide thematisierten den Körper an sich jedoch nicht (vgl. Synott/Howes: 156).

In dieser Forschungszeit waren vor allem Themen des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenenalter in Bezug auf den Körper interessant.

Der sexuelle Körper wurde zum Ersten Mal von Bronislaw Malinowski in „The sexual life of savages“ aus dem Jahre 1929 thematisiert. In diesem Werk vertritt Malinowski die These, dass der Freud'sche Ödipuskomplex nicht universell für jede Gesellschaft zutrifft. Er argumentiert des Weiteren über die Funktion von Sexualität in der Gesellschaft. Wie Anthony Synott und David Howes anmerken, ist Malinowski's Arbeit - auch wenn sie sich nicht mit dem Körper an sich auseinandersetzt - eine der besten Arbeiten über das sexuelle Leben nicht westlicher Menschen und zeigt, dass der Körper durch kulturelle Normen sozial konstruiert ist (vgl. Synott/Howes 1992: 157). In den späten dreißiger Jahren wurde der Körper letztendlich als sozialer Körper untersucht (vgl. ebd.: 158).

Maurice Leenhardt, Nachfolger von Marcel Mauss, führte die kulturelle Phänomenologie in Zusammenhang mit dem Körper ein. Seine Ethnografien beschäftigten sich mit der Konstruktion von Körper und dessen Verschränkung mit kollektiven Repräsentationen wie Konzepte der Person, Kunst und Raum (vgl. ebd.: 159). Leenhardts Werk gilt als erste phänomenologische Beschäftigung mit

Körperlichkeit und Körpererfahrung.

Erst durch Mary Douglas und ihrer Arbeit „Purity and Danger“ (1966) wird der Körper zum zentralen Forschungsgegenstand in der Anthropologie (vgl. ebd.:159). Douglas, welche sich vor allem mit dem symbolischen Körper beschäftigt, beschreibt den Körper als Kommunikationsvehikel, als Produzent und Quelle an Symbolen. Sie verbindet den physischen mit dem sozialen Körper:

„Just as it is true that everything symbolises the body, so it is equally true (and all the more so for that reason) that the body symbolises everything else.“
(Douglas 1978: 122, zit. n. Synott/Howes 1992: 159)

Douglas ging von einer reziproken Wirkung zwischen materiellen Körper, Körperpolitik und Gesellschaft aus. Die Verbindung zwischen Körperwissen und Praxis wurde jedoch noch nicht thematisiert.

Folgend werde ich mich neben der historischen Einbettung von Synott und Howes auf Margaret Lock und ihre Auseinandersetzung mit dem Körper in „Cultivating the body“ eingehen. Dies ist besonders interessant in Bezug auf aktuelle Forschungsansätze, welche den Körper als Forschungsgegenstand explizit machten und die Bedeutung von Körper und Praxis beschreiben.

II. 1.3 Der politische Körper und der Körper von Frauen

Der body turn der 1980 Jahre, führte zu einem Paradigmenwechsel in der Behandlung des Körpers als empirischer und theoretischer Forschungsgegenstand, sowie in Bezug auf die Theorienbildung und die Epistemologie (vgl. Gugutzer 2006: 10f). Hieraus entstanden vor allem zwei Forschungsansätze: diejenige, welche den Körper als Produkt von Gesellschaft sahen und andere, welche den Körper als Produzent von Gesellschaft erforschten (vgl. ebd.: 14ff). In diesem Zusammenhang sind vor allem die Arbeiten von Michel Foucault, Judith Butler, Merleau Ponty, Pierre Bourdieu und feministische Arbeiten zu nennen.

Michel Foucault erforschte als erster die Zusammenhänge zwischen Geschichte, Wissen und Körper. In seinem Werk „Überwachen und Strafen“ betont er die Rolle des Staates und der Institutionen in Bezug auf die Herstellung und Wahrung eines „gefügigen Körpers“ (vgl. Foucault 1976). Foucault's Verdienst in Bezug auf die wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Körper, war vor allem, dass er den

Körper ins Zentrum der Forschungen stellte und ihn als Produzent und Produkt von Macht analysierte (vgl. Synott/Howes 1992: 162). Foucault sah den Körper als Produkt von Gesellschaft, welcher diskursiv als historischer Wissensprozess hergestellt wird.

Ethnographien und Arbeiten, welche sich auf die Geschichte des Körpers bezogen, waren die Ersten, welche sich dem Leben von Frauen, Kindern und anderen sogenannten *peripheren* Menschen widmeten (vgl. Lock 1993: 141). Dies führte zu einer Reformulierung von Theorien und methodischen Ansätzen in Bezug auf den Körper.

Forscherinnen wie Jean Camaroff und Janice Boddy betonten die Gedächtniskunst des Körpers in Bezug auf die alltägliche körperliche Praxis von Frauen und Kindern. Auch Forschungen der Medical Anthropology, sowie die Feministische Anthropologie nahmen besonders Bezug auf die Vorstellungen von Macht und Körper. Zu nennen sind hierbei unter anderem Margaret Lock (1993), Nancy Scheper-Hughes (1987), sowie Emily Martin (1989).

Der Körper selbst gilt, durch den Paradigmenwechsel, als Agent seiner Praxis. Er existiert nicht mehr als eine stabile analytische Kategorie, wie Feldman und Taussig in Anlehnungen an Foucaults Machtbegriff zeigen (vgl. Lock 1993: 144). Folglich ergibt sich ein Anspruch an Empirie und Theorie, welche die Beschaffenheit und Konstruktion vom Körper in der alltäglichen Praxis untersucht (vgl. ebd.: 148).

Der historische Wandel der Anthropologie führte zu einer neuen Forschungstradition der Anthropologie, welche sich mit der aktiven Rolle des Körpers beschäftigt, wie Lock anschließend zeigt:

„The body, imbued with social meaning, is now historically situated, and becomes not only a signifier of belonging and order, but also an active forum for the expressions of dissent and loss, thus ascribing it individual agency. These dual modes of bodily expression- belonging and dissent- are conceptualized as culturally produced and in dialectical exchange with the externalized ongoing performance of social life.“ (Lock 1993: 141)

Der Körper selbst ist Repräsentant der Gesellschaft und des Selbst, er ist gleichzeitig Produkt und Produzent der gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Synott/Howes 1992: 163).

II. 1.4 Forschungssituation in Österreich

Bernhard Hadolt und Herta Nöbauer beschreiben in „Exploring the body: austrian contributions to an Anthropology of/form the Body“ den derzeitigen Forschungen der Körperanthropologie in Wien. Es handelt sich hierbei um eine rezente Entwicklung in der Wiener Forschungstradition, da der Körper in Forschungen erst 1990 explizit wurde (vgl. Hadolt/Nöbauer 2004: 241). Ein großer Bereich der Wiener Arbeiten in Bezug auf Körper liegt hierbei in Forschungen der Ethnomedizin (vgl. Hadolt 2001), der feministischen Ansätzen (vgl. Nöbauer 2009) sowie in der Erforschung von neuen Reproduktionstechnologien des Körpers (vgl. Weikert 1998). Hadolt und Nöbauer betonen, dass österreichische Forschungen im Bezug auf den Körper nicht aufeinander Bezug nehmen. Es kann daher nicht von einer speziellen Wiener Literatur der Körperanthropologie gesprochen werden.

Seit dem Ende des zwanzigsten Jahrhunderts steigt das Interesse am Forschungsthema Körper stetig an (vgl. ebd.: 141, 258), auch wenn der Körper nicht im Sinne von Thomas Csordas, die erwünschten Bedeutung in der internationalen Anthropologie einnahm (vgl. ebd.: 257).

II. 2. FORSCHUNGEN MIT JUGENDLICHEN IN DER ANTHROPOLOGIE

In diesem Abschnitt der Diplomarbeit wird folgend die Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen in der Anthropologie erläutert. Hierbei wird zusätzlich herausgearbeitet was unter dem Begriff Jugend verstanden wird und welche damit einhergehenden Vorstellungen und Meinungen auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bestehen.

Ich beziehe mich in der Erläuterungen und Schilderungen der „Anthropology of children and youth“ einerseits auf Helena Wulff, Vered Amit-Talai und Virginia Caputo. Diese beschäftigen sich im Sammelband „Youth Culture“ mit dem Begriff der Kultur in Bezug auf Jugend und deren Stellenwert in der Forschung. Des Weiteren geben sie methodische und theoretische Konzepte, welche für die Beschäftigung mit der Kinder- und Jugendforschung von Bedeutung sind. Andererseits verwende ich Dorle Dracklé (1996), welche eine geschichtliche Auseinandersetzung mit Ethnologie und Jugendlichen aus ethnopädagogischer Perspektive erläutert. Abschließend wird die österreichische Forschungssituation und der aktuellen Stand des Wissens erläutert.

Forschungen über Kinder und Jugendliche sind historisch durch folgende Faktoren geprägt:

- die historische Dominanz des Forschungsthemas in Psychologie und Soziologie
- eine lange Forschungstradition der Anthropologie, welche romantisierende ethnologische Studien des exotischen „Anderen“ durchführte (vgl. Mead 1936)
- die Vernachlässigung von Kindern und Jugendlichen als Handelnde ihrer eigenen Lebenswelt und Kultur (vgl. Wulff/Amit-Talai/Caputo 1995)

Folgend werden diese Faktoren der Kinder und Jugendforschung in der Anthropologie im nachstehenden Kapitel erläutert.

II. 2.1 Geschichtlicher Rückblick

Wie schon erwähnt, beschäftigten sich vorrangig die Disziplinen der Psychologie und Soziologie, sowie die Cultural Studies mit Kindern und Jugendlichen. Hierbei lag der Forschungsschwerpunkt ab den 1950 Jahre in Studien über Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen (vgl. Erikson 1963, Piaget 1972). Die aktive Gestaltung der Lebensphase der Adoleszenz seitens der Jugendlichen wurde ausgeklammert (vgl. Wulff 1995: 27). Dies beeinflusste anglo-amerikanische Forschungen der culture and personality school von Franz Boas und seine berühmtesten Vertreterinnen Margret Mead und Ruth Benedikt. Forschungsparadigma dieser Schule war es, gegen biologische und rassistische Determinismen von Kultur zu arbeiten. Sie argumentierten in ihren Forschungen, dass Kultur erlernt und durch die Sozialisation geprägt sei. Mead zählt mit ihrem Werk „Coming of Age in Samoa“ (1936) zu einer der meistgelesenen und gleichzeitig auch zur meist- diskutierten Anthropologinnen im Fach der Anthropologie. Die Beschäftigung mit Jugend wurde hierbei zum Streit um zwei zentrale Paradigmen der Sozialforschung – der Nature vs. Nature Debatte, zwischen Derek Freeman (1983) und Margret Mead, sowie dessen AnhängerInnen.⁶ Weitere Themenschwerpunkte dieser und folgender Generationen in Bezug auf Kinder und Jugendliche waren Familie, kinship und Ritual (vgl. Turner 1967).

⁶ Die Frage dieses Konfliktes war komplex, kurzgefasst ging es darum inwieweit kulturelle oder biologische Prägungen ausschlaggebender für die Sozialisation des Menschens sind. Dies beinhaltete eine Auseinandersetzung mit relativistischen und universalistischen Forschungen und deren Implikationen für das Forschungsvorgehen (mehr hierzu: Shankman 2006).

Prägend für die Forschungszeit Meads war vor allem die voreingenommenen Einstellungen vieler ForscherInnen gegenüber exotischen und romantisierenden Bildern von Adoleszenz in nicht westlichen Gesellschaften. Dieses verklärte Bild über Jugendliche änderte sich nach dem zweiten Weltkrieg, durch neue theoretische Perspektiven und Forschungen in Frankreich und Großbritannien (vgl. Binder/Seiser/Streissler 2004: 128). Der thematische Forschungsschwerpunkt sich mit Jugend, Klasse und Subkultur auseinanderzusetzen, kam durch Studien der Birmingham School in den 1970 Jahren und durch Arbeiten von Pierre Bourdieu auf (vgl. Wulff 1995: 3ff; Binder/Seiser/Streissler 2004: 128).

Das romantische Bild der friedlichen Sozialisation von Jugendlichen in nicht westlichen Gesellschaften, wurde durch das Image westlicher, rebellischer Jugendlicher ersetzt. Untersuchungen Jugendlicher im Zusammenhang mit Ethnizität und Interkulturalität stiegen an.

Kinder und Jugendliche galten hierbei als eine Kategorie, welche sich durch ihr Alter konstituieren. Erst spätere Forschungen beschäftigten sich mit Jugendlichen als aktive Handelnde ihrer Kultur, welche nicht bloß durch ihr Alter definiert werden können.

Dieser kurze geschichtliche Rückblick zeigt, dass Kinder und Jugendliche bis in die 1990 Jahre generell als passive Empfänger von Kultur galten (vgl. Binder/Seiser/Streissler 2004: 128). Aktuelle Forschungen, welche mit der Neudefinierung des Jugendbegriffes einhergingen, werden im folgenden Kapitel 2.2 erläutert.

II. 2.2 Jugendliche als Kategorie und Agenten

In der Anthropologie gab es generell verhältnismäßig wenige Forschungen, welche sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen (vgl. Wulff 1995: 1). Laut Helena Wulff und Virginia Caputo liegt dies, unter anderem an der Tatsache, dass traditionelle Konzepte von Kultur Jugendliche als aktive GestalterInnen von Kultur ausgrenzt (vgl. ebd.). Diese Vorstellung von Kultur beinhaltet des Weiteren die Annahme, dass es eine homogene Verteilung von kulturellen Mustern innerhalb einer Gruppe gibt. Unterschiede innerhalb einer Gruppe werden so nivelliert und Subkulturen oder einzelnen Individuen innerhalb der Gruppe, so zum Beispiel Jugendliche, werden marginalisiert (vgl. Abu-Lughod 1991). Virginia Caputo weist in

ihrem Beitrag „Anthropology’s silent ‘others’ “ darauf hin, dass in diesen Definitionen von Kultur vor allem Frauen und Kinder in Forschungen ausgegrenzt wurden:

„The social spaces of difference are important because these sites are constituted by the presence and activity of people whose voices continue to be silenced. These voices belong of those who occupy subordinate positions of power, including women and children.“ (Caputo 1995:19)

Die Definition von Kultur ist eng an Machtgefügen innerhalb von Forschungstraditionen und in untersuchten Gesellschaften geknüpft. Aus feministischer Sicht ergibt sich daraus der Anspruch diese marginalisierten Frauen und jungen Mädchen in Forschungen zu thematisieren. In diesem Zusammenhang veränderte Ulf Hannerz mit seiner Arbeit „Transnational Connections“ (1996) mit seinem Kulturbegriff Ansätze der Empirie und Theorie. Hannerz geht davon aus, dass Menschen kulturelle Prozesse aushandeln und bis zu einem Grad formen (vgl. Wulff 1995: 6). Junge Menschen werden laut Hannerz zu „cultural agents“, welche besonders in Hinblick auf Globalisierungsprozesse eine Rolle in der Aushandlung von heterogener Kultur spielen (vgl. Binder/Seiser/Streissler 2004: 131). Die Erforschten erlangen hierbei eine aktive Rolle in ihren Handlungen und in der Prägungen von Kultur.

Dieser Wandel des Kulturbegriffes ermöglichte auch eine Neudefinierung des Jugendbegriffs, welcher Jugendliche nicht als „incomplete adults“ (ebd.: 128) sah, sondern als InformantInnen und GestalterInnen ihrer eigenen Lebenswelt. Der Begriff der Jugendlichen, welcher vormals lediglich durch ihr Alter gekennzeichnet war, wurde nun in Beziehung zu Klasse, Ethnizität und Gender gesetzt. Ebenso wurden Faktoren wie Macht, Zeit und Zugang zu Geld, in die Kategorisierung Jugendlicher miteinbezogen (vgl. Caputo 1995: 36).

Um Jugendlichen in der Forschung gerecht zu werden, müssen sie einerseits durch die Unterscheidungen von Erwachsenen und Kindern erforscht werden; und vor allem andererseits durch Aushandlungsprozesse von Kultur innerhalb der peer group untersucht werden. Jugendkultur ist dynamisch und tendenziell vorübergehend, jedoch nicht weniger wichtig, wie Wulff zeigt:

„[...] all these early studies viewed youth as on their way to adulthood in the process of learning for later challenges, rather than producing something on

their own which might not last long run but could still be significant for them at the time.“ (Wulff 1995: 3)

Vered Amit-Talai sieht gerade in diesen kurzlebigen Zuständen von Kultur die Herausforderung und Bedeutung der Erforschung Jugendlicher: „ [...] youths may have an especially acute awareness of the contingent character of any cultural experience“ (Amit-Talai 1995: 233).

Zusammengefasst können Jugendliche durch strukturelle Zuschreibungen, wie Alter und Klasse, sowie durch die situativen, institutionellen Beziehungen zwischen Erwachsene und der *peer group* definiert werden. Jugendliche erfahren Kultur in verschiedenen Settings, sei dies nun einerseits in unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen wie Schule, Jugendzentrum oder andererseits in verschiedenen Beziehungs- und Machtgefügen mit Eltern, LehrerInnen oder Freunden/Freundinnen (vgl. Amit-Talai 1995: 231). Diese intergenerationellen und stark institutionalisierten Erfahrungsbereiche Jugendlicher, sollten daher in der Erforschung dieser Gruppe berücksichtigt werden.

Emische Zuschreibungen der Jugendlichen an sich selbst, über Handlungen und Erfahrungen, sind zentraler Ausgangspunkt für die Beschreibung ihrer Lebenswelt. Hierbei spielen auch Aspekte wie Gender, Ethnizität und Nationalität eine Rolle.

Ferner ist es wichtig anzumerken, wie Doris Dracklé zeigt, dass Jugend kein gefährlicher Teil von Kultur ist. Bilder rebellierender und krimineller Jugendlicher, welche vor allem in der amerikanischen Forschung der Chicago School dominierten (vgl. Hebdige 1979), sind zu hinterfragen (vgl. Dracklé 1996: 31ff). Jugendliche sind eben nicht lediglich durch eine hormonelle Phase der Krise der Adoleszenz gekennzeichnet, sondern durch komplexe Situationen, Erfahrungen und Verarbeitungsprozess innerhalb verschiedener institutioneller Rahmenbedingungen geprägt (vgl. ebd.: 39).

Die Erforschung und Kategorisierung Jugendlicher bedarf, wie auch die feministische Kritik anmerkt, einer kritischen Hinterfragung in der Forschung und in Bezugnahme auf die konkrete Lebenssituation der Menschen. Die Überprüfung und Untersuchung von Kategorien kann durch die Beobachtung der Praxis gewährleistet werden. Die Herausforderungen der Kinder- und Jugendforschung des 21. Jahrhunderts, wie Helen Schwarzman (2001) beschreibt, besteht in der theoretischen und methodischen Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff in Forschungen (vgl. Schwarzman 2001:

8). Sie betont die aktive Rolle der Jugendlichen, nicht nur in ihrer Lebenswelt, sondern auch in der Forschung selbst. Schwarzman fordert, dass die Anthropologie nicht bloß Forschungen über Kinder und Jugendliche machen sollte, sondern die aktive Rolle der InformantInnen in die Forschung miteinbeziehen und eine Anthropologie mit Kindern und Jugendlichen forcieren sollte (vgl. Schwarzman 2001: 10).

II. 2.3 Forschungsstand Wien

Feldforschungen über Kinder und Jugendliche in Wien legen den Fokus vor allem auf Themen der Ethnizität und Interkulturalität. Geforscht wird hierbei in informellen und formellen Erziehungsrahmen (vgl. Binder/Seiser/Streissler 2004: 127). Die Forschungsarbeiten betonen hierbei besonders den Aspekt von Gender und Ethnizität, welche von der *Birmingham School* vernachlässigt wurden und erst seit den 1980er Jahren thematisiert werden. Die Beschäftigung mit Folgen der Globalisierung für die Lebenswelten junger Menschen war Ausgangspunkt einiger Forschungen in diesem Bereich (vgl. Pichler 2000, Streissler 1997, Pollheimer 2001).

Seit den 1990er Jahren beschäftigten sich Wiener AnthropologInnen, wie unter anderem Susanne Binder, Gertraud Seiser und Anna Streissler mit interkultureller Bildung und Migration. Die Autorinnen verweisen darauf, dass:

„Young people are confronted with intercultural contacts in their daily lives, and schools have to react to a culturally diverse student population. In the anthropology of children and young people, researchers look at negotiations of cultural and ethnic identities in an ethnically and culturally plural environment.“
(Binder/Seiser/Streissler 2004 : 130)

Die Bedeutung von Migration in der Schule ist daher in der Forschungstradition gewachsen. Forschungen über Interkulturelle Bildung und die Zusammenarbeit mit Schulen oder Kindergärten, sowie Forschungen im Bereich der Ethnopedagogik sind am Wiener Institut in den letzten Jahren gestiegen (vgl. Binder 2003, Pokorny 1993, Fillitz 2003).

Vorlesungen und Seminare zum Thema Jugend, Bildung, Identität und Migration sind erst kürzlich zum Curriculum des Wiener Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie hinzugekommen (vgl. Binder/Seiser/Streissler 2004: 141). In zwei Spezialisierungsmodulen zu Identität und Migration, sowie Museen und Bildung (IIMA

und MAPOB)⁷ werden praktische und empirische Forschungszugänge und Arbeitsfelder in Bezug auf Kinder und Jugendliche thematisiert. Die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen (wie zum Beispiel Museen und Schulen) werden hierbei besonders forciert. Generell steigen Forschungen im Bereich Jugend und Bildung (vgl. Binder/Seiser/Streissler 2004: 141), vor allem im formellen Erziehungssektor.

II. 3. KÖRPERPRAXIS

Die oben geschilderten Ansätze zu Körper in der Anthropologie (II. Kap.1, 2) zeigen eine vielfältige Herangehensweise an Forschungen mit dem Thema „Körper und Jugend“ auf. Ich ordne diese Arbeit all jenen Ansätzen zu, welche den Körper als einen Produzenten gesellschaftlicher Phänomene begreifen und erforschen. Dies bedeutet eine Beschäftigung mit dem Körper als Untersuchungsgegenstand und Agent der Lebenswelt, also der alltäglichen sozialen Praxis zu untersuchen.

Im folgenden Kapitel werde ich neben allgemeinen Erläuterungen zur Körperpraxis im speziellen auf Habitus und Theaterspiel als spezifische Art der Körperpraxis eingehen. In Folge dessen werde ich näher den Ansatz der Praxeologie Pierre Bourdieus und den damit verbunden erkenntnistheoretischen Zugang eingehen. Zudem wird die Relation zwischen Habitus und Feldbegriff, sowie die Einverleibung des Habitus erläutert.

Im Anschluss an diese Erklärungen folgt die Definierung des Spielbegriffes. Ich beziehe mich hierbei auf kulturwissenschaftliche Spieltheorien, sowie auf die Dimensionen des Spieles als Abbild und Gegenwelt der Wirklichkeit. Die Unterscheidungen und Gemeinsamkeiten zwischen Theaterspiel und Spiel werden anhand verschiedener Spielcharakteristika erläutert. Ich verwendete im Kapitel des Spieles unter anderem TheoretikerInnen wie Johan Huizinga, Jean Piaget, Gunter Gebauer und Christoph Wulf, Clifford Geertz, Hanne Seitz und Victor Turner.

Abschließend werden im Kapitel „Habitus und Theaterspiel“ die theoretischen Annahmen zur jeweiligen Körperpraxis verknüpft, welche letztendlich die Grundlage für die empirische Forschung geben. Im Besonderen werden hierbei die determinierenden und befreienden Elemente der Körperpraxen heraus gearbeitet.

7 Informationen zum Studienplan siehe unter:
http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/stud/studplan_files/StudienplanN.pdf [13.09.11]

Vorweg ergeben sich für das generelle Verständnis von Körperpraxis eine zentrale Frage: Welche theoretischen Implikationen beinhaltet die Beschäftigung mit Körperpraxis?

Seit dem „body turn“ der 1990iger Jahre befassen sich vermehrt AnthropologInnen mit Körper (s. II. Kap.1.3). Die Spannweite der relevanten Theorieansätze ist groß, von Marcel Mauss bis hin zu Michel Foucault, Pierre Bourdieu und Judith Butler, um nur einige wenige zu nennen, welche für die Beschäftigung mit diesem speziellen Thema relevant sind. Ich verwendete in dieser Arbeit Pierre Bourdieus Ansatz der Praxeologie. Des Weiteren werde ich die Abgrenzung, Wahl und Erläuterung des theoretischen Ansatzes von Pierre Bourdieu erläutern.

In Hinblick auf das Forschungsvorhaben dieser Arbeit, entschied ich mich für die theoretische Untersuchung sichtbarer Körperpraktiken, welche das Handeln des Körpers hervorheben. Hierbei schließe ich Foucaults und Butlers Ansatz, welche sich vor allem mit einer diskursiven Wissensproduktion und den Machtverhältnisse des Körpers als determiniertes Produkt der Gesellschaft auseinandersetzen, aus, da sie in der Analyse der Ergebnisse das wandelbare und „im Moment reagierende“ Werden und Handeln der Praxis junger Mädchen nicht vollständig theoretisieren.⁸ Die Wahl Pierre Bourdieus handlungstheoretischen Ansatz zu erklären, folgte folgenden Überlegungen: Einerseits, weil seine Arbeiten neben Michel Foucaults Werken essentiell für die deutschsprachige Rezeption der Praxiswende in den Sozialwissenschaften waren und andererseits, weil Bourdieus handlungstheoretischer Ansatz die wechselseitige, aktive Einflussnahme der Subjekte auf ihren Körper und ihre Umwelt thematisiert. Bourdieus Ansatz überwindet den *Cartesischen Dualismus* – welcher zwischen Körper und Geist, und weiter zwischen Subjekt und Objekt eine Trennung vollzieht und versucht durch die Erforschung der Praxis dieses Paradigma zu überwinden (vgl. Wacquant 1996: 21). Der Körper wird zum Akteur seiner Umwelt und erklärt sich durch die Praxis des Körpers selbst, aus dem Eigensinn der Praxis, wie vor allem im Kapitel 3.2.1 des theoretischen Teiles der Arbeit eingehend erklärt wird.

Die Wahl Pierre Bourdieus Habitus Konzept anzuwenden, ergab sich zusätzlich durch die im Feld beobachtbare Kontrastierung von habitueller Körperpraxis und wandelbarer Handlungen durch das Theaterspiel.

8 Die Bedeutung von Michel Foucault, Judith Butler, sowie weiteren feministische Arbeiten zu Körperdiskursen trugen zum fundierten Wissen über Körperpraktiken in erheblichem Maße bei.

Vorweg werde ich auf die verwendeten Quellen zu Pierre Bourdieu eingehen. Eine vollständige Auseinandersetzung mit seinem Werk ist nicht angestrebt. Ich beziehe mich vor allem auf die Werke „Sozialer Sinn“ (1999) und „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (1976). Diese erläutern Grundzüge der Praxeologie und des Habituskonzeptes. Die empirische Umsetzung der von Bourdieu aufgestellten Theorie wurde vor allem durch die sekundäre Literatur von Loïc Waquants „Leben für den Ring“ (2003) deutlich. Zudem verwende ich das Werk „Reflexive Anthropologie“ (1996) von Loïc Wacquant und Pierre Bourdieu. In diesem Werk hinterfragen Bourdieu und Wacquant die von Bourdieu aufgestellten Begriffe und heben die Bedeutung der Anwendbarkeit der aufgestellten Ansätze hervor. Zusätzlich werden Erläuterungen von Markus Schwingels „Pierre Bourdieu zur Einführung“ (1998) herangezogen. Er forciert die Verständlichkeit der theoretischen Konzepte und Begriffe.

Grundlegend für das Verständnis Pierre Bourdieus ist sein praxeologischer Ansatz, welcher die untrennbare Verbindung zwischen Subjekt und Struktur erklärt, welche folgend erläutert wird.

II. 3.1 Die Praxeologie Pierre Bourdieus

Pierre Bourdieu ist einer der bekanntesten Soziologen und Philosophen des 21. Jahrhunderts. Sein Verständnis von Empirie und Praxis wird vor allem in seinem Werk „Entwurf einer Theorie der Praxis“ anschaulich. In diesem Werk beschäftigt sich Bourdieu mit Vorstellungen zu Ehre, Verwandtschaftsverhältnissen und dem symbolischen Austausch von Gaben in der Gesellschaft der Kabylen, in Nordalgerien. Er analysiert die gesellschaftlichen Veränderungen der Ablösung eines vorkapitalistischen Systems, durch die Kolonialisierung in Algerien.

Markus Schwingel betont in Bezug auf „Entwurf einer Theorie der Praxis“ die Offenheit der Theoriegrundlagen Bourdieus, die ihre Bedeutung in der konkreten sozialen Wirklichkeit finden und ein Mittel zum Zweck für die empirische Forschung darstellen (vgl. Schwingel 1998: 12). Dieser stark methodische und reflexive Ansatz Bourdieus (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996) hat einen wichtigen Stellenwert in der Auflösung der Dichotomie zwischen Struktur und AkteurInnen (vgl. Wacquant 1996: 19), indem er sich auf die Handlungen der AkteurInnen in der Forschung konzentriert und die scheinbare Unvereinbarkeit subjektivistischer und objektivistischer Erkenntnisweisen durchbricht (vgl. Bourdieu 1976, 1987).

„Von allen Gegensätzen, die die Sozialwissenschaften künstlich spalten, ist der grundlegendste und verderblichste der zwischen Subjektivismus und Objektivismus.“ (Bourdieu 1999: 49)

Mit diesen Worten verweist Bourdieu auf die Bedeutung der kritischen Hinterfragung erkenntnistheoretischer Zugänge des Subjektivismus (auch Phänomenologie genannt) und Objektivismus in den Sozialwissenschaften. Die Kritik an den Paradigmen beinhaltet die Beschäftigung mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Bourdieu elaboriert anhand von Paradevertretern des Subjektivismus und des Objektivismus seinen Standpunkt der Praxeologie⁹. Die generelle Unterscheidung zwischen Subjektivismus und Objektivismus liegt in den theoretischen Ansatzpunkten der Untersuchungen zwischen subjektiven Gegebenheiten wie zum Beispiel: Praktiken und Lebenswelten einerseits und objektiven Funktionen, Strukturen und Gesetzen andererseits. Was Praxeologie ist, erklärt sich daher in der Gegenüberstellung zu diesen Theorien, wie nachfolgend erörtert wird.

II. 3.1.1 Abgrenzung zu Subjektivismus und Objektivismus

Bourdieu beschreibt die subjektivistische Erkenntnisweise in „Entwurf einer Theorie der Praxis“ folgendermaßen:

„Sie begreift die soziale Welt als eine natürliche und selbstverständlich vorgegebene Welt, sie reflektiert ihrer Definition nach nicht auf sich selbst und schließt im weiteren die Frage nach den Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeit aus.“ (Bourdieu 1976: 147)

Der Subjektivismus bezieht sich in Forschungen auf die Primärerfahrungen sozialer AkteurInnen. Wie Bourdieu jedoch durch das Zitat oben zeigt, fragt dieser nicht nach den Bedingungen der Erfahrungen. Das *mehr* der Erfahrung, sei dies nun der soziale Kontext, oder die *unbewusste* Einverleibung der Erfahrung durch das Subjekt, wird hierbei nicht theoretisiert und analysiert. Anders als der Subjektivismus bezieht Bourdieu die unbewussten Prägung der AkteurInnen mit ein¹⁰. „Weil die Handelnden

9 In „Sozialer Sinn“ (1999) erläutert Bourdieu, die unterschiedlichen Zugänge anhand der theoretischen Vertreter Jean Paul Sartre und Claude Lévi Strauss. Markus Schwingel warnt jedoch vor der generellen Pauschalisierung von TheoretikerInnen, da diese Zuteilung, die Bourdieu vorgibt, nicht immer problemlos und eindeutig ist (vgl. Schwingel 1998: 36).

10 *Unbewusst* ist hier nicht im Sinne der Tiefenpsychologie zu verstehen, sondern durch die ständige, unreflektierte Einverleibung des Habitus zu erklären (vgl. Bourdieu 1976: 207). Mehr dazu: siehe

nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Handeln mehr Sinn, als sie selbst wissen.“ (Bourdieu 1999: 127) Die Bedeutung der Praxis ist den AkteurInnen nie ganz erschlossen und bleibt wie erwähnt im Subjektivismus insofern unfassbar, als dass diese das Zustandekommen und die Relationen der Erfahrung außer Acht lassen. Dennoch bringt die Phänomenologie folgende Erkenntnis, wie Schwingel formuliert:

„Denn die richtige Einsicht des Subjektivismus, die es nach Bourdieu zu bewahren gilt, die aber der Objektivismus (Durkheim eingerechnet) nicht anerkennt, liegt darin, daß die Primärerfahrungen sozialer Akteure – einschließlich der mehr oder weniger expliziten Repräsentationen und Vorstellungen, die sie sich von der Praxis bilden – *konstitutiver* Bestandteil der sozialen Welt, mithin mehr sind als die *Quantité négligeable*, als welche sie der Objektivismus ansieht.“ (Schwingel 1998: 41, Hervorhebung im Orig.)

Die Erfahrungen der AkteurInnen werden in Bourdieus Ansatz thematisiert und werden für das Verständnis der sozialen Welt in Empirie und Theorie wichtig.

Die Grenzen beider Erkenntnistheorien lauten zusammenfassend: die subjektivistische Erkenntnisweise ist eine „Illusion einer unmittelbaren Erkenntnis“ (Bourdieu 1991: 273) und der Objektivismus stellt eine „Illusion absoluten Wissens“ (ebd.) dar. Diese Kritik verweist auf ein weiteres bekanntes Problem – das, des Gegensatzes zwischen wissenschaftlicher, theoretischer Praxis und alltäglicher Praxis (vgl. Schwingel 1996: 45f) – welche in der Wissenschaft durch den „Intellektualozentrismus“ (Bourdieu 1999: 56), wie Bourdieu es in „Sozialer Sinn“ beschreibt, gegeben ist. Die Eigenlogik der Wissenschaft und die der Praxis unterliegen unterschiedlichen Regeln - die Wissenschaft richtet sich nach den entsprechenden Regeln der Logik (Bsp. Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit und so weiter), die Alltagspraxis ist hingegen, durch die praktische Logik, welche durch Wahrnehmung und Erfahrung erworben ist, gekennzeichnet (vgl. Schwingel 1998: 48). Intellektuelle begehen, laut Bourdieu den Fehler,

„[...] den Standpunkt des Schauspielers mit dem des Zuschauers zu verwechseln. So sucht er beispielsweise Antworten auf Fragen des Zuschauers, die die Praxis niemals stellt, weil sie sie nicht zu stellen braucht, anstatt sich zu fragen, ob das Eigentliche der Praxis nicht gerade darin liegt, daß sie solche Fragen ausschließt.“ (Bourdieu 1999: 151)

im Kapitel 3.2 „Habitus“ im theoretischen Abschnitt der Arbeit.

Dies bedeutet, einerseits dass die Praxis einer Eigenlogik folgt und wie ich folgend im Kapitel über Habitus erläutern werde, dieser Eigensinn von den Handelnden während und in der Handlung selbst nicht hinterfragt wird. Andererseits geht aus diesem Zitat hervor, dass wenn WissenschaftlerInnen lediglich eine objektive Außenperspektive einnehmen der tatsächliche Praxisinn der Sozialwelt verloren geht. Die ForscherInnen setzen hierbei ihr eigenes Verhältnis zur Sozialwelt mit der Beobachteten gleich und fehlinterpretieren diese folglich (vgl. Bourdieu 1999: 56).

Zusammenfassend bedeutet dies für die Analyse der Praxis, dass die tatsächlichen Handlungen der Menschen nicht anhand der ihnen inhärenten Logik erklärt wird, sondern durch eine gewisse erkenntnistheoretische Logik der Wissenschaft, welche sich anders als Subjektivismus und Objektivismus mit der alltäglichen Praxis, der Erfahrung in der sozialen Welt, befasst (vgl. Schwingel 1998: 46, Bourdieu 1999: 49).

Hierin begründet sich Pierre Bourdieus Ansatz der praxeologischen Erkenntnisweise. Diese betont die Berücksichtigung der AkteurInnen und deren Erfahrungswelten (vgl. Wacqaunt 1996: 26), welche im Objektivismus ausgeklammert werden, und versucht zusätzlich die objektive Erkenntnis zu erweitern (vgl. Bourdieu 1976: 148).

Ich schließe die Erläuterungen des Subjektivismus und Objektivismus und widme mich folgend der konkreten Definition der Praxeologie, welche eine Antwort auf die implizierte Frage gibt, welcher sozialen Logik Handlungen folgen und welchen theoretischen Annahmen diese unterliegen.

II. 3.1.2 Definition der Praxeologie

„Die daraus resultierende soziale Praxeologie vereint einen strukturalistischen mit einem konstruktivistischen Ansatz. Sie befreit sich als erstes von den *common - sense* - Vorstellungen, um die objektiven Strukturen (den Raum der *Positionen*) zu konstruieren, jene Distribution der sozial wirksamen Ressourcen, die die von außen auf die Interaktionen und Vorstellungen einwirkenden Zwänge bedingen. Als zweites bezieht sie dann die unmittelbare Erfahrung der Akteure wieder ein, um so die Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien (*Dispositionen*) explizit zu machen, die ihr Handeln und ihre Vorstellungen [...] von innen heraus strukturieren.“ (Wacqaunt 1996: 29, Hervorhebung im Orig.)

Hieraus folgt, dass die Praxeologie die soziale Alltagspraxis berücksichtigt und

Wahrnehmungs- und Beobachtungsschema sichtbar macht (vgl. Wacquant 1996: 37). Pierre Bourdieu konkretisiert die Eigentümlichkeit der Praxis vor allem durch ethnologische Beispiele und stellt die spezifische praktische Logik folglich in einen Zusammenhang mit der jeweiligen Gesellschaft und Empirie (vgl. Bourdieu 1999: 40f).

Die Theorie über Habitus¹¹ ist für ihn eine Art *theoretisches Instrumentarium* für die empirische Untersuchung der Praxis, wie im folgenden Kapitel beschrieben wird.

II. 3.2 Habitus

Pierre Bourdieu baut mit seinem Habituskonzept auf Arbeiten von Émile Durkheim und Marcel Mauss auf. Marcel Mauss behandelt in „Die Techniken des Körpers“ (1975) als einer der Ersten den Begriff des sozialen Habitus einer Gesellschaft. Er untersuchte verschiedene Körpertechniken zum Beispiel Techniken des Schwimmens oder des Marschierens und kam zu folgender Schlussfolgerung:

„Jede Technik im eigentlichen Sinne hat ihre spezifische Form. Das Gleiche gilt jedoch für das Verhalten des Körpers. Jede Gesellschaft hat ihre eigenen Gewohnheiten.“ (Mauss 1975: 201)

Mauss beschreibt den Terminus des Habitus in diesem Zusammenhang als eine individuelle und kollektive Wiederholung von Körperpraktiken, welche der praktischen Vernunft, also der Übung und Wiederholung, unterliegen (vgl. ebd.: 202f). Je nach individueller und gesellschaftlicher Ausprägung des Habitus, variiert er in seiner Form (vgl. ebd.: 202). Mauss betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Nachahmung und Erziehung für den Erwerb des sozialen Habitus (vgl. ebd.). In Anbetracht dieser Annahmen analysiert Mauss den Habitus anhand folgender Klassifikationen: Alter, Geschlecht sowie Altersstufe und Biografien der Menschen.

Pierre Bourdieu übernimmt diese Grundannahmen von Marcel Mauss und beschreibt den Habitus forthin als Gewohnheit, Haltung und Lebensweise der AkteurInnen. Wesentlich für das Verständnis seiner Theorie ist die Frage, „wie Akteure gesellschaftliche Praxis, in die sie involviert sind, wahrnehmen, erfahren, erkennen“ (Schwingel 1998: 54). Das Verständnis über gesellschaftliche Strukturen und den Bezug zu Habitus ist hierbei essentiell. Bourdieu selbst bezeichnet die Strukturen, welche das Handeln und Denken der Individuen konstituieren, folgendermaßen:

¹¹ Hierbei strebe ich jedoch keine vollständige Erläuterung der komplexen Begriffe des Habitus und des Feldes an, sondern gebe eine grundlegende Erläuterung des Begriff.

„Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen (etwa die eine Klasse charakterisierenden materiellen Existenzbedingungen), die empirisch unter der Form von mit einer sozial strukturierten Umgebung verbundenen Regelmäßigkeiten gefaßt werden können, erzeugen *Habitusformen*, d.h. Systeme dauerhafter *Dispositionen*, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen [...]“ (Bourdieu 1976: 164f, Hervorhebungen im Orig.)

Aus diesem Zitat geht hervor, dass der Habitus ein relationaler Begriff ist, der in Zusammenhang mit Klasse und Umwelt zu erläutern ist. Er ist ein *System dauerhafter Dispositionen*, dies bedeutet einerseits, dass er soziale Strukturen inkorporiert und verkörpert und andererseits, dass er ein schöpferisches, strukturierendes Prinzip der Praxis selbst ist, indem er Teil der Strukturen ist (vgl. Bourdieu 1976: 165).

Das Menschenbild Bourdieus nimmt die Handelnden als Mittelpunkt der Praxis an (vgl. Schwingel 1998: 55). Im Zentrum der Erforschung der Praxis steht jedoch das Feld, nicht die Individuen selbst (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 138), es handelt sich des Weiteren nicht um die Handlungen selbst, welche Bourdieu analysiert, sondern um die Art und Weise wie diese ausgeführt werden (vgl. Schwingel 1998: 65). Der Habitus wird daher auch *modus operandi* genannt. Folgend wird die Verschränkung und Definition des Feldbegriffs in Relation zum Habitus näher erläutert, da das Entstehen und Verstehen des Habitus im Kontext zum Feld steht.

II. 3.2.1 Erläuterung des Habitus in Relation zum Feldbegriff

Die Umwelt der Individuen, besteht laut Bourdieu, aus einer Arena verschiedener Felder. Bourdieu definiert das Feld folgendermaßen:

„Analytisch gesprochen wäre ein Feld als ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen zu definieren.“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 127)

Die Positionen im Feld definieren sich durch die Stellung der AkteurInnen im Feld, welche in jeder Situation und Institution um Machtformen kämpfen. Der Kampf und Erwerb von Macht ist ein ständiges Aneignen von symbolischen, sozialen und ökonomischen Kapitalformen¹². Das Feld stellt hierbei die Arena dieser Kapitalformen

¹² Als Kapitalformen bezeichnet Bourdieu dynamische erworbene Dispositionen. Er unterscheidet

dar.

Felder überschneiden sich in der Lebensrealität der Handelnden. Beispielsweise kann ein Jugendlicher/ eine Jugendliche Teil des Feldes Schule, Jugendzentrum, Elternhauses, Kirche, Moschee oder ähnliches zugleich sein. Je nach Feld, hat das Individuum eine soziale Disposition, eine Machtstellung inne. Im jeweiligen Feld handelt es nach einem *sense pratique*, welches angemessene Verhaltensordnungen in einem bestimmten Rahmen vorgibt (vgl. Schwingel 1998: 57).

Zwischen Habitus und Feld besteht eine Synthese, die Begriffe sind relational und können nur durch ihre wechselseitige Beeinflussung und Untersuchung analysiert werden (vgl. Wacquant 1996: 40). Hierbei verbindet sie soziale Praxis Habitus und Feld miteinander. Das Beispiel der Jugendlichen macht dies deutlich, je nach Feld wird sich ihr Verhalten anpassen.

„Ein Feld besteht aus einem Ensemble objektiver historischer Relationen zwischen Positionen, die auf bestimmten Formen von Macht (oder Kapital) beruhen, während der Habitus ein Ensemble historischer Relationen darstellt, die sich in Gestalt der geistigen und körperlichen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata in den individuellen Körpern niedergeschlagen haben.“ (Wacquant 1996: 36)

Wie Wacquant zeigt, vermittelt der Habitus, also die tatsächliche soziale Praxis, zwischen Individuum und Gesellschaft und ist somit ein Produkt der Geschichte, der Gegenwart und der Zukunft. Bourdieu ersetzt den Begriff der Gesellschaft durch den des Feldes (und des sozialen Raumes). Hierbei ist zusätzlich anzumerken, dass die Abgrenzung des Feldes jeweils durch die konkrete empirische Forschung klar wird (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 130f). Dies bedeutet für die Forschung, dass die Überschneidung und Abgrenzung zu anderen Feldern (siehe Beispiel oben) genau miteinbezogen werden sollte. Bourdieu fordert hierbei auf relational zu denken (vgl. Bourdieu 1996: 262). Was das Feld ist und wo es sich zu anderen Felder abgrenzt, wird im Feld selbst deutlich (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 130).

Folgend werde ich auf den Erwerb des Habitus eingehen.

drei Arten der Kapitalformen: Symbolisches (beispielsweise Statussymbole), soziales (beispielsweise. Beziehungen) und ökonomisches Kapital.

II. 3.2.2 Einverleibung des Habitus

Der Habitus ist eine einverlebte Praxis, welche auf Erfahrungen beruht und sich in Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsschemata niederschlägt (vgl. Bourdieu 1999: 101). Analytisch sind diese Aspekte des Habitus trennbar, im alltäglichen Handeln der Individuen fließen sie jedoch ineinander. Die Prägung des Habitus erfolgt durch die Sozialisation des Individuums und wird somit zum klassen- und gruppenspezifischen Habitus¹³.

Im Zusammenhang mit der Prägung des Habitus spielt der Körper als Speicher der sozialen Strukturen eine besondere Rolle. Der Prozess der Einverleibung des Habitus erfolgt durch den Körper und hierbei vor allem durch Mimesis.

„Der Leib glaubt, was er spielt: er weint, wenn er Traurigkeit mimt. Er stellt sich nicht vor, was er spielt, er ruft sich nicht die Vergangenheit ins Gedächtnis, sondern agiert die Vergangenheit aus, die damit als solche aufgehoben wird, erlebt sie wieder. Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man.“ (Bourdieu 1999: 135)

Die Praxis wird über Mimesis, also Nachahmung und Einübung von Körperpraxis, erworben und übertragen. Sie muss nicht den Umweg über Diskurs oder Bewusstsein nehmen (vgl. ebd.: 136). Körperliches Handeln wird so instinktiv, spontan, situativ und unbewusst. Unbewusstes Handeln bezieht sich hierbei nicht auf tiefenpsychologische Erkenntnisse, sondern beschreibt den Erwerb des Habitus als vergessene, gewohnte und unhinterfragte Praxis. Die Geschichte dieser Regel- und Strukturübung passiert seit der Kindheit und wird, soweit die Handelnden nicht in andere Felder (und entsprechenden neuen Handlungsvorschriften) eintreten, nicht hinterfragt. Der Habitus wird zu einer Art Spielraum, der eine unmögliche und mögliche Praxis beschreibt (vgl. Schwingel 1998: 65).

Die Zeit der Kindheit ist, laut Bourdieu, besonders wichtig für den Erwerb der grundlegenden materiellen und kulturellen Ausstattung des Habitus. Die Grenzen und Möglichkeiten des Handelns unterliegen den sozialen Lebensbedingungen der Familie. Hieraus entwickelt sich ein klassen- und geschlechtsspezifischer Habitus.

¹³ Der individuelle Ausdruck von Habitus hat insofern nur „gruppen- bzw. klassenspezifischen Spielraum“ (Schwingel 1998: 66). Das Feld wird hierbei zum Hauptfokus der Forschung. Wie der individuelle Ausdruck trotz alledem zum Vorschein kommen kann und Aussage zum gesellschaftlichem Habitus geben kann, zeigt Loïc Wacquant in „Leben für den Ring“ (2003).

Der Habitus ist dynamisch und transformiert sich je nach sozialer Logik, das heißt entsprechend der äußeren sozialen Strukturen des Habitus. Habitus hat also ein wandelbares Element in sich (vgl. Schwingel 1998: 64), auch wenn jedes gesellschaftliches Individuum prädestiniert ist (vgl. ebd.: 55). Wie frei oder determiniert der Habitus ist, wird durch folgendes Zitat deutlich:

„Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionensystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich. Dem ist allerdings sofort hinzuzufügen, daß es schon rein statistisch den meisten Menschen bestimmt ist, auf Umstände zu treffen, die in Einklang mit denjenigen Umständen stehen, die ihren Habitus ursprünglich geformt haben, also Erfahrungen zu machen, die dann wieder ihre Dispositionen verstärken.“
(Bourdieu/Wacquant 1996: 167f)

Hieraus wird deutlich, dass je mehr unterschiedliche Felder sich überschneiden, desto mehr Möglichkeiten haben die AkteurInnen in der Gestaltung des Habitus. Dies trifft auch auf Zeiten der Krisen, Revolutionen und Kriege zu. Der Habitus zeigt sich in diesen Situationen des Wandels, weil seine ursprüngliche Ausprägung in Frage gestellt wird (vgl. Schwingel 1998: 74).

Im Kontext dieser empirischen Forschung ist vor allem die Konfrontation des Habitus mit neuen Erfahrungen aus Spielen des Theaterkurses zu untersuchen.

Um ein Verständnis von den Begriffen Spiel und dem Theaterspiel zu erlangen, werde ich folgend grundlegende Beschreibungen dieser schildern. Die Überschneidung beziehungsweise Abgrenzung zu der alltäglichen Praxis des Habitus bildet abschließend die Verknüpfung beider zentraler theoretischer Ansätze.

II. 3.3 Spiel und Theaterspiel

Der Begriff des Spiels an sich, mag zu Beginn trivial und selbsterklärend klingen. Im alltäglichen Gebrauch des Wortes herrscht Einigkeit darüber, was Spiele sind. Kinderrollenspiele wie *Mutter-Vater-Kind*, verschiedene Teamsportarten wie zum Beispiel Fußball, Basketball oder Denkspiele wie Schach, Mühle und viele mehr. All diese interaktiven Handlungen werden als Spiele bezeichnet.

Das Beispiel des Spiels *Mutter-Vater-Kind*, ein gängiges Kinderspiel, zeigt jedoch die Komplexität des Spielbegriffes auf: Kinder wählen und ordnen sich in diesem Spiel stereotypen Rollenvorstellungen von Familienkonstellationen zu und spielen dann *ihre* Realität dieser Familie nach. Hierbei handelt es sich also um ein *so-Tun-Als-ob* im Spiel. Dies bedeutet, dass sich die Spielenden auf die Nachahmung der Wirklichkeit beziehen. Gunter Gebauer und Christoph Wulf bezeichnen dieses Agieren im Spiel generell als mimetisch.

„Im mimetischen Handeln erzeugt ein Individuum seine eigene Welt, bezieht sich dabei aber auf eine andere Welt, die es – in der Wirklichkeit oder in der Vorstellung – bereits gibt.“ (Gebauer/Wulf 1998: 7)

Die Spielenden beziehen sich im Spiel auf Handlungen von Vorbildern, auf vergangene Erfahrungen, zusätzlich nutzen sie neue Handlungsräume aus, zum Beispiel indem sie statt ihrer alltäglichen Rolle des Kindes, die Figur der Mutter oder des Vaters ausleben.

Wenn also das Spiel eine mimetische Handlung ist, wie das Rituals oder die Geste¹⁴, so stellt sich die Frage: Wo endet die Bezeichnung für das Spiel?

Und des Weiteren: Welcher Bezug besteht zwischen Spielwelt und Wirklichkeit tatsächlich?

Folgend werde ich diese Fragen anhand von Grundzügen verschiedener Spieltheorien erläutern. Ich beziehe mich hierbei auf kulturwissenschaftliche und entwicklungstheoretische Ansätze von Jean Piaget und Johan Huizinga¹⁵. Die Verbindungen zwischen Spiel und Realität werden des Weiteren in Kapitel 3.3.3 „Spiel als Gegenwelt und Abbild der Realität“ herausarbeitet. Hierbei wird zusätzlich Clifford Geertz und seine Auseinandersetzung mit dem Hahnenkampf in Bali herangezogen. Zudem folgt eine spezifische Auseinandersetzung mit Spiel und Theaterspiel. Zusätzlich möchte ich hier auf das Kapitel „Lars Göhmann und die Reflexion der Erfahrung“ verweisen (s. III. Kap. 1.4.2), da dieses vertiefend auf die

14 Gebauer und Wulf definieren mimetische Akte folgendermaßen. „Mimetisch sind soziale Akte nur dann, wenn sie 1. Bewegungen sind, die auf andere Bewegungen Bezug nehmen; 2. als körperliche Aufführungen betrachtet werden können, die also einen Darstellungs- und Zeigeaspekt besitzen und 3. sowohl eine eigenständige Handlung sind, die aus sich selbst heraus verstanden werden kann, als auch auf andere Akte oder Welten Bezug nimmt“ (Gebauer/Wulf 1998: 11f).

15 Zusätzliche Spieltheorien vertreten phänomenologische oder psychoanalytische Ansätze. Vertreter sind unter anderem Hans Scheuerl, welche sich mit dem Wesen und der Beschreibung des Spieles auseinandersetzen, sowie Sigmund Freud, welcher das Spiel als Lustgewinn, Ersatzbefriedigung und Katharsis analysiert. Weiterführende Literatur siehe im sekundären Literaturverzeichnis.

Erfahrungswelten des Theaterspielen eingeht und in diesem Zusammenhang die Konstruktion von Realität im Spiel behandelt. Ich werde Gemeinsamkeiten und Grenzen zwischen Spiel und Theaterspiel aufzeigen. Näheres zum Theaterspiel in der Theaterpädagogik findet sich im methodischen Abschnitt der Arbeit (s. III. Kap. 1.2). Abschließend beendet die Verbindung der Ansätze von Theaterspiel und Habitus den theoretischen Abschnitt dieser Arbeit.

Beginnend, gibt eine kurze Schilderung zentraler Spieltheorien eine Erklärung des Spielbegriffs.

II. 3.3.1 Spieltheorien und der Begriff des Spiels

Der Spieltrieb ist Menschen und Tieren inhärent. Das Spiel an sich bedarf generell keinerlei Anleitung oder äußerer Beeinflussung - es gilt einzig und allein, die Lustbefriedigung des Triebes zu erfüllen. Im Gegensatz zum Tierreich entwickeln Menschen Ordnungsprinzipien, welche über die Regeln und Sinninhalte des Spieles bestimmen. Schon von klein auf, wird uns gezeigt, wie wir spielen sollen/können, was wir dazu brauchen/verwenden können und so weiter. Dies schließt nicht aus, dass freies Kinderspiel passiert, doch schon früh wird Spiel institutionalisiert und reglementiert (vgl. Foucault 1976). Ein weiterer Gegensatz zu Tieren besteht darin, dass Menschen die Fähigkeit besitzen im Alltag und im Spiel verschiedene Identitäten und Verhaltensmuster auszuprobieren (vgl. Schechner 1990: 12). Dieses Faktum eröffnet für alle Humanwissenschaften interessante Forschungsfragen.

So unterschiedlich und mannigfaltig die Zugänge zu Spieltheorien der Disziplinen (unter anderem der Psychologie, Soziologie und Anthropologie) auch sein mögen, sie alle beschäftigen sich zusammengefasst mit: der Erklärung und Auseinandersetzung mit dem Spiel als Bestandteil des menschlichen Verhaltens, im Zusammenhang mit der Sozialisation, der Entwicklungspsychologie und in Bezug auf die Aneignung von gesellschaftlicher Wirklichkeit und Erfahrung (vgl. Baer 1981: 184).

Der Entwicklungspsychologe, Jean Piaget, betont in seiner Arbeit „Nachahmung, Spiel und Traum“ (1969), die Notwendigkeit des Spieles für die Entwicklung des Kindes. Das Kind, so Piaget, lernt im Spiel sich mit Regeln und Regelbrüchen auseinanderzusetzen. Es eignet sich dadurch die Wirklichkeit an. Im Spiel kann das Kind frei über die Wirklichkeit verfügen, sie gestalten und entwerfen (vgl. Seitz 2003: 280). Diese Annahme beinhaltet, dass das Spiel eine fiktive Welt erzeugt, welche frei

von Notwendigkeit und Ernst ist (vgl. ebd.) und betont die Funktion des Spiels als Lernmethode. Zusammenfassend dient das Spiel hierbei der kindlichen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung (vgl. ebd.). Neben der sozialisierenden Funktion des Spieles ist seine kulturelle Bedeutung zu erläutern.

Johan Huizinga, der sich in „Homo ludens“ (1940) ausführlich mit Kultur und Spiel auseinandersetzt, beschreibt das Spiel als Teil, ja sogar als Voraussetzung für Kultur, wie ich folgend erläutern werde. Er betont hierbei den Blick der Wissenschaft auf die Funktion des Spieles zu lenken, welche von Biologie und Psychologie oft vernachlässigt wird (vgl. Huizinga 1940: 6).

„Sein Gegenstand ist das Spiel als eine Form von Aktivität, als sinnvolle Form und als soziale Funktion. Er sucht nicht mehr nach natürlichen Antrieben, die das Spielen im allgemeinen bestimmen, sondern betrachtet das Spiel in seinen mannigfaltigen konkreten Formen selbst als soziale Struktur.“ (ebd.)

Der Kulturhistoriker beschreibt, dass das Spiel älter als Kultur sei und verweist hierbei auf das Vorkommen des Spiels in vor gesellschaftlichen Konstellationen im Tierreich (vgl. Huizinga 1940: 1). Huizinga zieht in diesem Zusammenhang Vergleiche zwischen der Natur und dem Spiel heran: so wie Naturgesetze Zufälle nutzen um Wachstum und neue Ordnungen hervorzubringen, so eröffnet das Spiel die Möglichkeit der Veränderung der Kultur (vgl. ebd. 281). Das Spiel wird so zur Triebkraft von Wandel und Innovation.

Der *Homo ludens* interpretiert Regelwerke der gesellschaftlichen Ordnung, er nützt diese taktisch und strategisch, um Veränderungen herbeizuführen (vgl. Seitz 2003: 280). Das Spiel wird so zu einer wichtigen Kategorie in der anthropologischen Auseinandersetzung mit dem Menschen (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 191).

Huizinga gibt folgende gültige Definition für den Spielbegriff:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ‘Anderssein’ als das ‘gewöhnliche Leben’.“ (Huizinga 1940: 45f)

Regeln, Emotionen, festgelegte Rahmenbedingungen und die Scheinhaftigkeit des,

Spieles sind zentrale Parameter des Begriffes. In der Definition von Johan Huizinga ist das Spiel frei von Notwendigkeit, Nutzen, Ernst und Alltäglichkeit. Es wird geradezu als Gegenwelt und oppositionelle Wirklichkeitsebene beschrieben. Dieser Gedanke war in der Wissenschaft bis in die 1950iger Jahre stark vertreten (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 190). Hierbei ist anzumerken, dass diese theoretischen Ansätze eng in Verbindung mit dem Zeitgeist der Zeit zu sehen sind:

„Das S (Anm. Autorin: gemeint ist das Spiel) in Opposition zum Alltag zu sehen, ist offenbar bedeutsam in einer Welt, die auf Ordnung, Sicherheit und Aufklärung aufbaut – als das *Andere der Vernunft* [...], als Kompensation der Flucht gegenüber dem *Prozess der Zivilisation* [...], als Spiegel oder Transzendenz des ‚wahren Lebens‘ in der Kunst.“ (Seitz 2003: 281, Hervorhebung im Orig.)

Theoretische Veränderungen dieses Ansatzes kamen durch die gesellschaftlichen Umbrüche des 20. Jahrhunderts mit Ansätzen von unter anderem Gregory Bateson, Roger Caillois, Clifford Geertz und Ervin Goffman. Die Theoretiker widmeten sich der Struktur, der Organisation und den kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten von Spielen. Sie beschäftigten sich zusammenfassend mit Spielhandlungen als „[...] Art und Weise, wie sich die Gesellschaft organisiert, Entscheidungen trifft, wie sie ihre Hierarchien konstruiert, Macht verteilt, wie sie Denken strukturiert“ (Gebauer/Wulf 1998: 192).

Generell erschließt sich das Verständnis dieser Ansätze also durch die Verbindung zwischen Spiel und Realität, sowie dessen Bedeutungszuschreibungen und Korrelationen.

II. 3.3.2 Spiel als Gegenwelt und Abbild der Realität

Hanne Seitz (2003) stellt in ihrer Verortung des Spielbegriffes im Wörterbuch für Theaterpädagogik fest, dass die Problematik einer Definition desselben vor allem aufgrund der Schwierigkeit der Abgrenzung zwischen Spielwelt und Realität existiert.

„Im S (Anm. Autorin: gemeint ist das Spiel) begegnet der Mensch der Welt *anders* - spielend nämlich. Der Versuch, dieses Andere zu definieren – in Opposition zu Arbeit, Ernst oder Wirklichkeit -, scheitert an der Widersprüchlichkeit des Phänomens: Denn das S erfordert bisweilen harte Arbeit, kann zutiefst ernst werden und kennzeichnet meist etwas was *wirklich* stattfindet.“ (Seitz 2003: 279,

Hervorhebungen im Orig.)

Grundlegend für die Definition des Spieles ist folglich, einerseits die Eigenlogik des Spieles anzuerkennen und andererseits anstatt von Oppositionspaaren Parallelen zwischen dem Spiel und der Realität zu untersuchen, wie ich folgend beschreiben werde.

Faktum ist, dass Spiele in sich eine relative Autonomie besitzen, sich durch Fantasie und Zwangsfreiheit vom Alltag unterscheiden. Diese Unterscheidung zwischen Spiel und Realität passiert schon im Lauf der kindlichen Entwicklung. Kinder treffen Aussagen wie: *Das ist ja nur ein Spiel* oder *Wir tun so als ob*. Durch diese Metakommunikation, wie Gregory Bateson es beschreibt, grenzen Kinder die Wirklichkeit und das Spiel voneinander ab (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 193). Sie nützen die fantastischen Handlungsmöglichkeiten, welche durch Imagination und das Ausprobieren und Erstellen von Regeln entstehen.

Wie ich bereits einleitend schilderte, ist die Verbindung zwischen Fantasie und Realität im Spiel jedoch vielschichtiger. Im *Als - ob* Spiel zeigt sich unter anderem, dass Kinder eine Fantasiewelt schaffen, welche jedoch auf mehrere „Welten“ außerhalb des Spiels Bezug nimmt. Hieraus ergibt sich der Umstand, dass sich Spiele in komplexer Weise auf die Wirklichkeit beziehen, in dem sie diese nachspielen, widerspiegeln und verändern (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 195). Wir spielen mit dem Körper, der als Spielort, in welcher Weise er auch immer in das Spiel involviert ist, immer real ist und bleibt, so fantastisch das Spiel auch sei. Dies zeigt einmal mehr die kulturellen und sozialen Parallelen zwischen Spiel und Realität auf.

Die Erläuterung der sozialen Funktion und Gestalt des Spieles in der Gesellschaft verdeutlicht diese Parallelen, wie ich nachfolgend anhand des Ansatzes von Clifford Geertz zu Hahnenkämpfen in Indonesien erläutern werde.

Der Ethnologe Clifford Geertz beschäftigte sich in seinem Werk „Dichte Beschreibung“ (1999) mit der Frage, warum das blutrünstige Spiel des Hahnenkampfes in Bali einen so zentralen Stellenwert in der Gesellschaft einnimmt.

Der Hahnenkampf ist ein vielschichtiges und komplexes Spiel mit Wetteinsatz. Die Komplexität zeigt sich hierbei in der Vorbereitung und Durchführung des Spieles, welche mit verschiedenen Regeln, Zeremonien und Sitten einhergehen. Beispielhaft hierfür sind die Beziehung zwischen Hahn und Besitzer, sowie die Aufopferung für das Spiel: Die Hähne werden von ihren Besitzern mit großer Hingabe und Zeitaufwand

gepflegt und für den Kampf vorbereitet (vgl. Geertz 1999: 211). Die Risikobereitschaft für das Spiel ist groß. Den Spielenden drohen einerseits Strafen von nationaler Seite, da das Spiel illegal ist, und andererseits entstehen durch die riskanten Wettabschlüsse oftmals enorme Schuldenberge der Spielteilnehmer (vgl. ebd.: 231ff)¹⁶.

Die Bedeutung des balinesischen Hahnenkampfes für die Gesellschaft wie Geertz bemerkt, resultiert des Weiteren daraus, dass es sich im Hahnenkampf um einen *Stellvertreter-Kampf* handelt. Die Hähne kämpfen statt den balinesischen Männer (vgl. Geertz 1999: 209). Sie stehen für die Persönlichkeit des Eigentümers (vgl. ebd.: 235) und sind Repräsentanten einer komplizierten sozialen Matrix. Im Hahnenkampf geht es um die Bestätigung und Verteidigung der Prestige der jeweiligen korporativen Gruppen (vgl. ebd.: 235f).

Zusammenfassend bezeichnet Geertz den balinesischen Hahnenkämpfen, als „deep play“ (vgl. ebd.: 235, 242), welches sich dadurch auszeichnet, dass im Spiel reale Statushierarchie und Prestige überprüft werden. Infolgedessen wird das Spiel bei Clifford Geertz zu einer Kulturtechnik, welche Ausdruck über die jeweilige Gesellschaft und deren Kultur gibt. Geertz zeigt auf, dass die Organisationsprinzipien des Spiels mit denen der Gesellschaft korrelieren (vgl. Gebauer/ Wulf 1998: 198). Für den Zusammenhang zwischen Spiel und Realität bedeutet dies, dass das Spiel in der Gesellschaft eine wichtige Funktion von Freiheit, Spannung, Entspannung, sowie sozialen Lern- und Veränderungsprozess erfüllt (vgl. Geertz 1999). Es ist Ventil und Ausdruck einer spezifischen gesellschaftlichen Ordnung.

Abschließend können folgende Grundcharakteristika des Spielbegriffes in Bezug zur Realität getroffen werden:

Das Spiel ist dem Menschen inhärent (vgl. Huizinga 1940). Der Mensch lernt durch das Spiel, er setzt sich im Spiel mit dem Regelwerk der Realität auseinander (vgl. Piaget 1969). Spiele sind freiwillige Handlungen, welche sich nach festgelegten Regeln (sei dies durch Mimesis oder Vorgaben Dritter) vollziehen. Im Spiel haben die Spielenden die Freiheit sich eine Utopie oder Gegenwelt zu schaffen, sie bestimmen über deren Inhalt. Das Spiel ist daher auch immer in Verbindung mit Kreativität und Erschaffung von Neuem zu verstehen (vgl. Huizinga 1940).

¹⁶ Frauen, Kinder und Heranwachsende sind bei Hahnenkämpfen generell ausgeschlossen (vgl. Geertz 1999: 234).

Des Weiteren kann das Spiele als Konstruktion von Wirklichkeit verstanden werden (vgl. Seitz 2003: 282). Dies bedeutet, dass Spiele nicht nur eine Welt für sich sind, sondern die Welt schlechthin zeigen, überprüfen und neu ordnen (vgl. Geertz 1999). Deutlich wird dies zum Beispiel in Rollenspielen, jeglichen *Als- ob- Spielen*, sowie anhand des balinesischen Hahnenkampfes. Diese Spiele nehmen Bezug auf die Alltagswelt und bilden diese mimetisch ab. Die Funktion des Spieles als Überprüfung der gesellschaftlichen Strukturen, wie Geertz zeigt, ist hierbei besonders bedeutend. Man könnte sagen, dass sich die Gesellschaft im Spiel selbst aufführt (vgl. Turner 1995).

Spiele sind ernst und wahrhaftig im Moment des Spielens. Sie sind ein „Medium der Erinnerung [...] der praktischen Interpretation von Zeit, Raum, Gesellschaft und des handelnden Subjekts selbst“ (Gebauer/Wulf 1998: 208). Sie sind eine performative Körperpraxis, reproduzieren, zeigen und verändern diese.

Das Theaterspiel kann anhand dieser ausgeführten Charakteristika als eine Sonderform des Spieles angesehen werden. Die genauere Auseinandersetzung zeigt jedoch auch Differenzen zwischen Spiel und Theaterspiel auf, wie nachstehend erläutert wird.

II. 3.3.3 Abgrenzung und Gemeinsamkeiten zwischen Spiel und Theaterspiel

Das Spiel ist die Voraussetzung jeglicher theatraler Prozesse (vgl. Göhmann 2004: 31). Theaterspiele nutzen das Spannungsfeld des Spieles zwischen „Notwendigkeit und Freiheit, zwischen Regel und Regelbruch“ (Seitz 2003: 280). Spontanität und Kreativität sind beiden zu eigen und werden gefördert. Das Ausleben von Kreativität kann im Theaterspielen daher auch eine kathatische Wirkung haben, weil der Lustbefriedigung an sich, nachgegangen wird (vgl. Göhmann 2004: 127f). Theaterspiele (und meist auch Spiele) sind mimetische, performative Akte, welche ein Austesten und Darstellen von Verhaltensweisen einer Rolle, Figur oder des Selbst, ermöglichen.

Alle diese geschilderten Grundcharakteristika und Gemeinsamkeiten zwischen Spiel und Theaterspiel zeigen sich in vielfältigen Spielstrukturen des Theaterspieles zum Beispiel in Übungen, szenische Umsetzungen, kreativem Schreiben, Schauspiel, Tanz, Bewegung und vielem mehr. In diesem Zusammenhang wird zugleich die erste

Unterscheidung zwischen Spielen und Theaterspielen deutlich: Struktur, Inhalt und Umsetzung der Theaterspiele sind generell komplexer als gängiger Spiele.

Theaterspielen ist eine Kunstform, welche auf performativer Praxis beruht. Sie erklärt sich durch ein dynamisches Zusammenspiel der Begriffe: Ästhetik, Erfahrung, Spiel und Übung.

Im theatralen Prozess wird die Auseinandersetzung mit den ästhetischen Ausdrucksmitteln der Stimme, des Körpers und der Mimik forciert. Sie bilden den Inhalt und Fokus der Umsetzung jeglichen Theaterspieles. Hierbei bedienen sich TheatermacherInnen verschiedener Theatertechniken. Die Liste der VertreterInnen solcher Techniken ist lang: Viola Spolin und Keith Johnstone beschäftigen sich mit Improvisationstechniken, Lee Strasberg mit der Entwicklung der Rolle, Augusto Boal vertritt einen politischen Ansatz der Darstellung, Jerzy Grotowski beschreibt Übung und Kontemplation als wichtigste Aufgabe von KünstlerInnen. Einige mehr könnten noch genannt werden, doch wie schon ersichtlich wird, ist die Beschäftigung mit Theatertechniken im Theaterspiel essentiell und vielfältig in deren Ausdrucksmitteln.

Ob es sich in der konkreten Umsetzungsform/Theatertechnik entsprechend um eine Verformung der Wirklichkeit, Erschaffung von neuen theatralen Wirklichkeiten oder um eine konkrete Aneignung, Darstellung und Interpretation von persönlich Erlebtem handelt, ist verschieden.

Zentral und Grundlegend für das Theaterspiel sind Wiederholungen, Darstellungen und die Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus der Realität (s. III. Kap. 1.4.2). Allen gemeinsam ist, dass das Leben an sich, den Stoff für Theater bietet, wie auch der Theateranthropologe Victor Turner betont.

Turner (1995) ist bekannt für seine Arbeiten zu Ritual und Theater. In seinem Werk „Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels“ beschreibt er, dass sich im Theaterspiel das Leben, also die Kultur selbst darstellt. Egal also welcher Zugang zur Wirklichkeit im Theaterspiel verfolgt wird, für Turner ist das Leben an sich ein soziales Drama (vgl. Turner 1995: 14). Die Theatralisierung des Lebens erklärt Lebensäußerungen der Menschen (vgl. ebd.: 26). Ich erwähne den Ansatz Victor Turners im diesen Kontext, da es eine weitere Komponente des Theaterspiels erläutert: die Nähe zum Ritual. Die Spielenden eignen sich im Theaterspiel Kultur als Kunstform an, sie setzen sich damit auseinander, inszenieren und verformen sie.

Theatrale Prozesse weisen daher oftmals einen sehr starken rituellen Charakter auf¹⁷. Im Ritual kanalisieren die Spielenden ihre Emotionen, reflektieren Machtverhältnisse und wirken als Stabilitäts- und Ordnungsprinzipien einer Gesellschaft. Dem Ausleben von Emotionen hierbei eine besondere Bedeutung zu, da diese im Alltag oftmals kein Ventil und Ausdrucksmöglichkeit finden.

Liminalität und Wandel sind dem Theaterspiel inhärent. Folglich kann die Annahme aufgestellt werden, dass Theaterkurse oftmals als Ersatzkollektive dienen, in dem sie einen rituellen Charakter der „sich aufführenden“ Gemeinschaft aufweisen. Die Betonung des rituellen erscheint im Theaterspiel konkreter als im Spiel, vor allem in Zusammenhang mit der Aufführung. Diese weist jegliche Charakteristika des Rituals auf: Trennung, Überschreitung und Verkörperung (vgl. Schechner 1990: 31).

Hieraus ergibt sich eine weitere gängige Unterscheidung zwischen Spiel und Theaterspiel, welche oftmals anhand der Gegensätze zwischen Produkt- und Prozessorientierung ausgehandelt wird. In diesem Zusammenhang stellt die Theaterpädagogik (s. III. Kap.1.2) eine Sonderform des Theaters dar, da die Erfahrungen der Gruppe und der performative Prozesse, je nach Ausübung des Theaterpädagogen/der Theaterpädagogin, im Vordergrund stehen¹⁸. Die Aufführung und Produktion eines Stückes, wie im professionellen Theaterbereich unterscheidet sich in der Erarbeitung und Umsetzung von „Laientheater“. Theater im Laienbereich bewahrt sich hierbei viele offene Aspekte des Spieles bei. Rollen und Texte werden in Improvisationen frei, mit der jeweiligen Zielgruppe entwickelt, Themenstellungen gemeinsam in der Gruppe beschlossen.

Die Haltung des Theaterpädagogen und der Theaterpädagogin, im Gegensatz zur Regietätigkeit im Profibereich, wird durch die Nähe zum Spiel und Offenheit der Beschäftigung mit Körper, Szenen, Text und Übung am Besten sichtbar. Die Theaterpädagogik forciert im Gegensatz zur traditionellen Regie, die Miteinbeziehung der TeilnehmerInnen im Erfahrungs- und Meinungsaustausch¹⁹.

17 Der Begriff des Rituals ist hierbei als eine symbolische, szenische Handlung zu verstehen, in welcher kulturell erworbenes Wissen einer Gesellschaft inszeniert wird (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 301). Die Theateranthropologen Victor Turner und Richard Schechner beschäftigen sich in ihren Arbeiten intensiv mit Ritual und Theater, weiterführende Literatur kann dem Literaturverzeichnis entnommen werden.

18 Die Disziplin der Spielpädagogik ist in diesem Zusammenhang ebenfalls zu erwähnen. Grenzen und Überschneidungen zwischen Theaterpädagogik und Spielpädagogik sind komplex, Autoren wie unter anderem Harald Volker-Sommer (2007) und Lars Göhmann (2004) arbeiteten diese Unterschiede ausführliche heraus.

19 In diesem Zusammenhang muss jedoch angemerkt werden, dass die Spielleitung von Regie und Pädagogik individuell (verschieden) ist und nicht generalisiert werden kann. Auf meine Arbeitsweise als Spielleiterin werde ich näher im Kapitel der „Durchführung“ (s. III, Kap. 2.2)

Abschließend halte ich fest, dass die Sonderform und Komplexität des jeweiligen Theaterspieles in deren Umsetzung und Struktur genauestens beschrieben werden muss, um die Unterscheidung zum Spiel herausarbeiten zu können. Dies erscheint mir jedoch nur dahin gehend sinnvoll, als dass der ästhetische Aspekt der Erfahrung über Körper und Stimme hervorgehoben wird. Ansonsten profitieren die Praxisformen des Spieles und des Theaterspieles voneinander und zeichnen sich durch die performative Beschäftigung mit dem Menschen aus.

Das Theaterspiel im Speziellen, ermöglicht hierbei eine Kontrastierung mit dem alltäglichen Ausdrucksformen des körperlichen Habitus.

II. 3.4 Theaterspiel und Habitus

Das Theaterspiel ist eine dynamische Körperpraxis, der Habitus eine eingeübte, verinnerlichte, alltägliche Praxis. Wie ich bereits erläuterte, reagiert der Habitus auf Veränderungen der sozialen Strukturen, doch die „Natur“ des Habitus zeichnet sich vordergründig durch seine Beständigkeit aus. Beide Praxisformen divergieren folglich durch den jeweiligen entsprechenden Spielantrieb der Handlung selbst:

Der Habitus sorgt für Stabilität und Routine der Alltagserfahrungen. Er erfüllt für das Individuum eine wichtige Funktion der gesellschaftlichen Anerkennung und Integration von Verhaltensweisen. Von einem Spieltrieb des Habitus ist daher nicht oder nur eingeschränkt zu sprechen.

Das Theaterspiel auf der anderen Seite, nützt den Spieltrieb des Menschen, es fordert ihn heraus und pflegt ihn. Es verführt den Menschen im besten Sinne zum Spiel. Die Fähigkeit und Möglichkeit des kreativen Schaffensprozesses ist im Theaterspiel die höchste Prämisse. Im Spiel kommt es zum Erleben neuer Erfahrungen, welche deformiert, inszeniert und überschritten werden können (mehr s. III. Kap. 1.4.2). Die Lustbefriedigung des Spieltriebs und das Schaffen von „Neuem“ ist Hauptantrieb jeglicher Handlung im Theaterspiel.

In diesem Zusammenhang klärt sich die Beziehung zwischen Theaterspiel und Habitus durch den Freiheits- und Determinierungsgrad der jeweiligen Handlungen. Die erste Unterscheidung beider Praxisformen gibt Pierre Bourdieu. Er vergleicht das Spiel mit dem Begriff des Feldes:

eingehen.

„Beim Spiel zeigt sich das Feld (d.h. Spielraum, Spielregeln, Einsätze usw.) eindeutig, wie es ist, nämlich als willkürliche und künstliche soziale Konstruktion, als ein in allem, was seine *Selbstständigkeit* definiert, also in expliziten und spezifischen Regeln, in strikter Begrenztheit und Außergewöhnlichkeit von Raum und Zeit zum Ausdruck kommender Artefakt.“ (Bourdieu 1999: 123, Hervorhebung im Orig.)

Bourdieu zeigt, dass der Begriff des Feldes und des Spieles nach festgelegten Regelwerken funktionieren und in Beziehung zu räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen stehen. Er weist jedoch zusätzlich darauf hin, dass sich das Spiel vom Feld durch die freiwillige Teilnahme am Handeln unterscheidet (vgl. ebd.). In ein Feld wird man hineingeboren und entsprechend der sozialen Klasse und der möglichen Kapitalformen sozialisiert. Die Teilnahme am Spiel, ist hingegen (meist) freiwillig. Der Eintritt in das Spiel ist also bewusst, das Dazugehören zum Feld, laut dieser Definition von Bourdieu, jedoch unreflektiert. Das Spiel weist folglich einen sehr viel größeren Freiheitsgrad auf, als der Habitus. Doch wie deterministisch der Habitus tatsächlich beschrieben wird, ist des Weiteren noch zu klären.

Wie bereits im Kapitel „Einverleibung des Habitus“ (s.II. Kap. 3.2.2) gezeigt wurde, ist der Begriff des Feldes und des Habitus relational zu begreifen. Es bedarf also einer kurzen Rückbesinnung auf den Begriff des Feldes, um die Determinierung des Habitus verstehen zu können.

Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant betonen die Beeinflussung des Habitus durch neue Erfahrungen in der Geschichte, zum Beispiel in Zeiten des Krieges, der Revolutionen oder Streit um Kapitalformen. Das Feld an sich, wird zum Austragungsort dieses Kampfes, es wird zum „Raum von *Konflikten* und *Konkurrenzen*“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 38, Hervorhebung im Orig.). Bourdieu und Wacquant heben jedoch in Bezug zur oben aufgestellten These hervor, dass sie dem Wandel des Habitus generell, eine geringe statistische Wahrscheinlichkeit zuschreiben (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 167f).

Loïc Wacquant zeigt in seiner Forschung „Leben für den Ring“ (2003), dass der Feldbegriff dynamisch ist. Überschneidungen der Felder sind ebenso möglich wie ein Eintreten in neue Felder.

Habitus und Spiel unterscheiden sich zusammenfassend durch die bewusste und unbewusste Teilnahme an der Praxis, welche mit Freiheit und Determinierung der

Handlungen korrelieren. Zusätzlich jedoch, kommt dem Habitus in weit hingehend unbekanntem Situationen, ein wandelbares Potential zu, in dem dieser auf die neuen Situationen reagiert. Trifft der Mensch nicht auf Situationen der Krise, so wirkt der Habitus bisweilen träge und funktioniert aufgrund des Praxissinnes unreflektiert.

Ich gehe folgend von der Annahme aus, dass es im Leben zu einer vielfältigen Überschneidung von Feldern kommt. Bleibt jedoch die Frage zu klären, wie die Bewusstwerdung und Hinterfragung des Habitus vor sich gehen kann.

Wie schon erläutert, folgt der Habitus der Logik des *sense pratique*. Dies bedeutet, dass Handlungen der einverlebten Praxis ohne rationalen Entscheidungen funktionieren und sich lediglich auf eine Art Körpergedächtnis beziehen. Der Praxissinn funktioniert ohne Reflexion und Bewusstsein (vgl. Wacquant 1996: 42), er ist im Körper verankert. Der Habitus ist aufgrund ständiger Akte der Wiederholung und Nachahmung unbewusst, jederzeit aktiv. Auch die Spiele und Handlungen im Theaterkurs funktionieren nach diesem Praxissinn. Wacquant vergleicht in diesem Zusammenhang den Praxissinn mit einem Fußballspiel:

„ [...] so wie ein Fußballspieler mit seinem umfassenden Überblick über das Spiel noch im hitzigen Gefecht die Spielzüge seiner Gegner oder Mitspieler augenblicklich intuitiv erfaßt und ohne Innehalten oder Berechnung ‚inspiriert‘ agiert und reagiert [...] Der praktische Sinn *weiß voraus*.“ (ebd.: 42f, Hervorhebung im Orig.)

Die Bewusstwerdung des *modus operandi* an sich, ist also nicht notwendig. Der Habitus agiert aufgrund körperlicher Intuition, welche auf regelmäßiger Übung aufbaut. Das Beispiel des Fußballspielers macht dies deutlich. Ihm ist die Situation des Spieles bekannt, im Training hat er sich auf verschiedene Spielkonstellationen, Regeln und Situationen vorbereitet. Auch das Theaterspiel enthält je nach Technik und Struktur verschiedene Regeln, die eingeübt und eingehalten werden müssen. Wie beim Fußballspiel bedarf es im Theaterspiel der Übung und dem regelmäßigen Spiel, um in ihm vorausweisend handeln zu können. Zu Beginn jeglicher neuen Körperpraxis, passen sich also die Spielenden der neuen Situation an und erfahren diese im Gegensatz zum Habitus in ihrem gewöhnlichem Feld. Der Prozess der Anpassung an diese neuen Erfahrungen bricht mit dem spontanen Agieren des Habitus.

Markus Schwingel formuliert diese Tatsache folgendermaßen:

„Solange die eingelebte [...] Erfahrung der sozialen Welt und die ihr zugrundeliegenden habituellen Schemata nicht durch neue Erfahrungen in Frage gestellt werden, kann sich die Alltagsvernunft in ihrer Abgestimmtheit auf die momentanen Zustände und Erfordernisse der Praxis wohlweislich einrichten.“ (Schwingel 1998: 74)

Wird der Habitus also durch neue Erfahrungen, welche konträr zur gängigen Art und Weise der Praxis sind, erlebt, so kann eine Wahrnehmung und Bewusstwerdung des Habitus entstehen.

Erst wenn die Handelnden über ihre Praxis reden müssen (zum Beispiel vor EthnologInnen) entwerfen sie distanzierte Regelsysteme (vgl. Schwingel 1998: 118). Bourdieu patentiert hier die Möglichkeit des Nachdenkens über den Habitus für die Sozialwissenschaften und insbesondere für die Sozialanalyse des Habitus.

In der Theaterpädagogik stellt die Reflexion der TeilnehmerInnen, wie ich ausführlich im Kapitel „Lars Göhmann und die Reflexion der Erfahrung“ (s.III. Kap. 1.4.2) beschreibe, eine zentrale Rolle im Theaterspiel dar. Das Sprechen über konkrete körperliche Handlungen wird in Bezug auf jedes Spiel fokussiert und die Handelnden selbst, erlangen Einsicht in ihre Verhaltensmuster. Die Möglichkeit der Bewusstwerdung des eigenen Habitus, aufgrund von Fragestellung von außen und aufgrund der konkreten Auseinandersetzung mit Habitus und Körperpraxis ist also gegeben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Habitus in seiner tatsächlichen Form im Theaterspiel in Bewegung, Gang und szenischer Darstellung sichtbar wird, da Grenzen des möglichen und unmöglichen Handelns durch ungewohnte Situationen in Spielen geschaffen werden. Grenzerfahrung der eigenen Körperbewegung, wie diese zum Beispiel Loïc Wacquant in „Leben für den Ring“ beschreibt, werden beobachtbar (vgl. Wacquant 2003: 135). Diese neuen Erfahrungen geben wiederum die Möglichkeit der Hinterfragung und Veränderung des momentanen alltäglichen Habitus, wie ich in meinen Resultaten ausführlich zeigen werde. Das Feld des Jugendzentrums mit seinen spezifischen Regeln, sowie den bestehenden Kämpfen um Kapitalformen (wie zum Beispiel der Beziehung innerhalb der Gruppe), ist zusätzlich zu beobachten.

Abschließend zu dieser theoretischen Erläuterung, komme ich also zurück zur Forschungsfrage: Wie gestaltet sich die Körperpraxis im konkreten Kontext des Theaterkurses? Und implizit: Wo sind Grenzen und Möglichkeiten der Begriffe Habitus und Theaterspiel?

Die Schilderungen und Schlussfolgerungen der empirische Forschung führen hierbei, zu einem Verständnis und Kontext der theoretischen Ansätze.

III. EMPIRISCHER TEIL

Im empirischen Teil der Diplomarbeit werde ich die Entstehung des Forschungsvorhabens von der Begründung und Wahl der Methode, bis hin zu deren Implikationen und Möglichkeiten für die Forschung, beschreiben. Weiters erläutere ich die methodische Durchführung im Feld und das anschließende Auswertungsverfahren der Analyse. Die folgende Schilderung der methodischen Vorgehensweise soll den Verlauf der Forschung transparent und die Resultate nachvollziehbar machen. Die Darstellung der Ergebnisse beendet den empirischen Teil der Arbeit.

In diesem Abschnitt der Forschungsarbeit, möchte ich vor allem den Prozesscharakter der Wissensgewinnung betonen. Dieser resultierte einerseits, durch den interdisziplinären, methodischen Ansatz meiner Forschung und andererseits, durch die ständige Anpassung der Fragestellung an Erkenntnisse und Erfahrungen im Feld. Beginnend zeigt die Erläuterung und Gestaltung des Forschungsdesigns, den dynamischen Charakter der Forschung auf.

III. 1. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODE

Die methodische Vorgehensweise dieser Forschung verlief, wie schon erwähnt, interdisziplinär, aufgrund mehrerer methodischer Annahmen und Interessen, welche ich folgend skizzieren werde. Einerseits entschied ich mich aufgrund der methodischen Schlüsse, welche ich aus der explorativen Forschungsphase zog, für einen interdisziplinären Ansatz der Forschung. Andererseits resultierte dies aufgrund meines Interessenschwerpunktes als Theaterpädagogin und angehende Kultur- und Sozialanthropologin. So entstanden zwei methodische Ebenen der Forschung. Die erste Ebene betrifft die Vorgehensweise der Kultur- und Sozialanthropologie, welche sich aus mehreren methodischen Schritten zusammensetzt. Die zweite Ebene beinhaltet die theaterpädagogische Annäherung und Auseinandersetzung mit der Thematik. Diese beeinflussten einander gegenseitig in der Gestaltung der Forschung sowie in der Auswertung der Forschungsergebnisse.

Vorweg werde ich die Erfahrungen der explorativen Forschungsphase schildern und anschließend daran die Wahl der Methodik erläutern, sowie die Verknüpfung und gegenseitige Beeinflussung der methodischen Ebenen aufzeigen.

III. 1.1 Die explorative Phase

In der explorativen Phase meiner Forschung stieß ich auf Erkenntnisse und Schwierigkeiten, welche die Forschungsthematik selbst betreffen. Grob gefasst lag mein Forschungsinteresse zu dieser Zeit beim Thema der *Körperwahrnehmung Jugendlicher* und deren Bezug zu Sexualität. Interviews und Gespräche mit jugendlichen Mädchen im Alter von vierzehn bis sechzehn Jahren, sowie mit KollegInnen aus den Disziplinen der Kultur- und Sozialanthropologie, sowie der Theaterpädagogik zeigten die Sensibilität wie auch die Aktualität der Thematik auf. Hierbei war besonders ein Gespräch mit einer Jugendlichen aus meinem Bekanntenkreis interessant. Sie sagte, sie hätte Angst vor Fremden über ihren Körper zu sprechen. Sie wich persönlichen Fragen aus und fügte stattdessen Beispiele von Freundinnen an. Des Weiteren tendierte sie dazu, Probleme, die mit dem Körper zu tun hatten, auf andere Felder zu verlagern. Da ich die Jugendliche kannte, konnte ich bemerken, dass sie sich in ihren Aussagen verstellte. Sie bestätigte die Aktualität der Thematik, zeigte aber vor allem, dass es viel Sensibilität und Vertrauen für Interviews und Gespräche bedürfen würde. Ich wich daher von meiner Idee ab, Interviews mit

Jugendlichen über eine längere Zeitspanne zu führen. Stattdessen entschied ich mich, Alltagsgespräche zu dokumentieren und nach Möglichkeit Gruppengespräche und Reflexionen zu initiieren, um die Spontanität der Erzählungen zu fördern.

Um den Erzählfluss weiter zu fördern, kam mir die Idee, theaterpädagogische Übungen in Hinblick auf die Thematik auszuprobieren und in gemeinsamen Reflexionen mit den Jugendlichen zu besprechen. Um diese Annahme zu überprüfen, ging ich erneut ins Feld. Ich assistierte Karin Steinbrugger, einer Tanzpädagogin, bei einem Workshop zum Thema „Körper und Grenzen“. Die teilnehmenden Jugendlichen waren zwischen 14 bis 16 Jahren. Ich untersuchte den Kurs anhand folgender methodischer Fragestellungen: Fördert der konkrete Bezug auf Übungen und szenische Darstellungen den Erzählfluss Jugendlicher? Und inwieweit wird durch theaterpädagogisches Arbeiten die soziale Wirklichkeit des Körpers aufgezeigt²⁰?

Der Workshop erbrachte folgende Schlussfolgerungen: Die Verknüpfung der Übungen mit den Niederschriften meiner teilnehmenden Beobachtungen, ließ interessante Schlüsse in Hinblick auf Rollenverhalten und Agieren mit dem eigenen Körper, in der Gruppe und alleine zu. Weiters kam ich durch die Beschäftigung mit fachbezogener Literatur, zu der Conclusio, dass theaterpädagogisches Arbeiten, immer Handeln in oder an sozialen Wirklichkeiten bedeutet, wie ich des Weiteren im Kapitel „Die Ebene der Theaterpädagogik“ zeigen werde. In den Gesprächen und Reflexionsrunden mit den Jugendlichen wurde deutlich, wie wichtig die konkrete Bezugnahme auf Erfahrungen aus Übungen ist. Erstens, da die Jugendlichen so den Sinn der Übungen nachvollziehen konnten und zweitens, weil sie durch konkretes Nachfragen abermals eine Verbindung zu alltäglichen Situationen herstellten.

Des Weiteren entschloss ich mich, die Forschung auf Mädchen zu reduzieren, da ich in den Gesprächen, sowie auch im Kurs merkte, dass das Agieren vor dem „anderen Geschlecht“ sehr viel weniger Intimität und Ehrlichkeit zulässt, als ein Gespräch in einer gleichgeschlechtlichen Runde. Aufgrund von Überlegungen bezüglich Feldzugang und Annahme als Forscherin im Feld, entschied ich dafür, die Forschung in einer Mädchengruppe durchzuführen. Ich möchte jedoch betonen, dass die Aktualität der Thematik für Burschen und Männer ebenfalls brisant und eine Forschung in diesem Bereich wünschenswert wäre .

Aus den Erfahrungen und Schlussfolgerungen der explorativen Phase entwickelte ich

²⁰ Unter soziale Wirklichkeit verstehe ich hier die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Körper als sozial und kulturell konstruiert.

die konkrete methodische Vorgehensweise der Forschung. Hierbei werde ich die bereits erwähnten Ebenen der Forschung erläutern.

Die Erfahrungen der explorativen Phase zeigten, dass sich theaterpädagogisches Arbeiten und mein Forschungsvorhaben zu Körperpraxis sich gut ergänzen können. Besonders wichtig war hierbei die Erkenntnis, dass durch kontinuierliches, gemeinsames Arbeiten, eine Vertrauensbasis zu den Jugendlichen geschaffen werden kann, welche wiederum für Gespräche von Bedeutung sein kann. Die Wahl des Feldes „Theaterkurs und Jugendzentrum“ beeinflusste weiters die Konkretisierung meines Themas. Ich legte den Schwerpunkt nun vor allem auf beobachtbare Körperpraktiken und Gespräche im Theaterkurs.

Die Verknüpfung beider methodischer Ebenen des Forschungsprozesses wird folgend näher beschrieben. Hierbei zeigt sich durch die Erläuterung der methodischen Ansätze, die Ähnlichkeiten und Überschneidungen beider Disziplinen.

III. 1.2 Die Ebene der Theaterpädagogik

In diesem Kontext wird die Disziplin der Theaterpädagogik kurz erläutert. Diese Schilderungen dienen vor allem der Kontextualisierung der empirischen Vorgehensweise als Anthropologin und streben keine vollständige Darstellung der Theaterpädagogik an. Abschließend folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem zentralen Thema des Körpers in der Theaterpädagogik.

Theaterpädagogik ist Wissenschaft und Praxis zugleich. Wissenschaft, weil sie sich mit vielfältigen relevanten Begriffen unter anderem der Kunst, des Theaters und des Spielens theoretisch auseinandersetzt. Praxis aus dem Grund, da sie im Spielen und Üben, sei dies nun bei professionellen Theaterensembles oder bei Amateurtheatergruppen, die Erfahrung der TeilnehmerInnen stimuliert und als Erkenntnisinstrument begreift. Theoretisches und praktisches Wissen und Handeln wird so in der Zusammenarbeit mit Menschen verschiedenen Alters immer neu überprüft. Hieraus ergeben sich die vielfältigen Handlungsfelder der Theaterpädagogik. Diese reichen von szenischen Nach- und Vorbereitungen von Theaterstücken in Schulen oder anderen institutionellen Rahmen, diverser themenspezifischen Theaterworkshops, Entwicklung von Stücken, bis hin zur sozialen und therapeutischen Arbeit²¹. Die Beschäftigung mit dem Menschen als performatives

21 Mehr zu Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik siehe im Wörterbuch der Theaterpädagogik (Koch/

Wesen steht hierbei im Vordergrund. Die Annäherung an den Menschen findet durch den Einsatz von Theater und Pädagogik statt. Theaterpädagogik kann daher als eine „handlungsorientierte Wissenschaft“ (Haun 2004: 5) gesehen werden, welche den Diskurs zwischen Praxis und Theorie ständig sucht.

Der wissenschaftliche Austausch findet hierbei u.a. in den „Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik“ (Online: Lingener Beiträge) sowie in der „Zeitschrift der Theaterpädagogik – Korrespondenzen“ (Online: Korrespondenzen) statt. Beide Foren kennzeichnen die Selbstreflexion der Disziplin.

Des Weiteren ist Theaterpädagogik durch ihre Interdisziplinarität gekennzeichnet. Dies zeigt unter anderem Heine Haun in seinem Artikel „Theaterpädagogik ist Dialog“ (2004). Er betont die Interdisziplinarität der Disziplin mit Fächern wie u.a. Psychologie und Anthropologie (vgl. Haun 2004: 6). Dies ergibt sich aus der Breite des Handlungsfeldes, welches sich in verschiedenen sozialen, ökonomischen und politischen Settings abspielt und daher mit verschiedenen Erfahrungen von Menschen konfrontiert ist²².

Weiterführend kann Theaterpädagogik, je nach Ausübung, als eine emanzipatorische Disziplin gesehen werden, welche sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen vollzieht. Theatrales Arbeiten passiert in diesem Kontext an menschlichen Gegebenheiten, durch die ästhetische und performative Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gruppe und der sozialen Wirklichkeit. Die Begriffe des Spiels und der Übungen sind hierbei zentral für das theaterpädagogische Arbeiten und für eine Definition der Disziplin entscheidend.²³

Abschließend fasst Wolfgang Sting die Arbeit der Theaterpädagogik folgend zusammen:

„Theaterarbeit heißt Auseinandersetzung mit und Vermittlung von Grundlagen der spielerischen Nachahmung und gezielter Darstellung menschlicher Verhaltensweisen bis hin zur künstlerischen Gestaltung derselben als

Streisand 2003: 29 f).

22 Theaterpädagogik im sozialen oder therapeutischen Bereich (in Gefängnissen, therapeutischen Einrichtungen usw.) findet daher oftmals interdisziplinär statt. Ein Beispiel für ein solches Projekt ist u.a. das Mädchentheaterprojekt, welches ich gemeinsam mit einer Kollegin und einer Therapeutin des Kinderschutzzentrums Wien durchführte. Mehr hierzu siehe unter der Online Quelle des Kinderschutzzentrums (Online: Kinderschutzzentrum).

23 Die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Spiel und der Übung spielt für die Praxis der Theaterpädagogik eine wichtige Rolle. Vertiefend möchte ich hierbei auf Lars Göhmann 2004 und Harald Volker- Sommer 2007 hinweisen.

Theatervorgang, d.h. der Anleitung zum Umgang mit dem künstlerischen Medium Theater. [...] Das künstlerische Material beim Theaterspielen sind der menschliche Körper und menschliche Verhaltensweisen und Äußerungsformen [...].“ (Sting 1997: 5)

Sting hebt den künstlerischen Aspekt der Theaterpädagogik hervor und beschreibt die Fähigkeit der Theaterpädagogik, mit Kunst Wirklichkeit darzustellen und im theatralen Schaffensprozess umzuwandeln. Wie Sting erwähnt, ist hierbei der Körper und sein sozialer Habitus Ausgangspunkt für theatrale Prozesse. Daraus resultiert die Notwendigkeit, auf praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Körper in der Theaterpädagogik einzugehen. Hierbei wird vor allem die Verknüpfung der Theaterarbeit mit der Auseinandersetzung der *sozialen Wirklichkeit* berücksichtigt.

III. 1.2.2 Körper in der Theaterpädagogik

Die Notwendigkeit sich in der Theaterpädagogik mit Körper und Gesellschaft in Kombination auseinanderzusetzen, resultiert vor allem aus zwei Aspekten: Einerseits ist der Körper an sich immer sozial geprägt und macht daher die Beschäftigung mit ihm für Bühne und Theater immanent. Dies zeigt unter anderem Jacques Lecoq, ein berühmter Theaterpädagoge, Schauspiellehrer und Pantomime: „Das Kind mimt die Welt, um sie zu erkennen und sich darauf vorzubereiten, in ihr zu leben. Theater ist ein Spiel, das dieses Ereignis fortführt“ (Lecoq 2000: 37). Und des Weiteren:

„Ich habe das Ziel, dem Schauspieler zu der Bewegungsfreiheit zu verhelfen, über die ein Kind verfügt, bevor das soziale Leben ihm andere, herkömmlichere Verhaltensweisen auferlegt.“ (ebd.: 102)

Andererseits, ist es meiner Meinung nach von großer Bedeutung als Theaterpädagogin und Theaterpädagoge die Lebenswelten der Menschen mit denen wir zusammenarbeiten, wahrzunehmen, um so *Lernen* zu fördern. Soziales Lernen ist in diesem Sinne nicht als Vermittlung von (rein positiver) sozialer Kompetenz zu verstehen, sondern beschreibt den Prozess der Auseinandersetzung mit sozialer Wirklichkeit in all ihren Facetten und der Vergegenwärtigung des eigenen Lebens in ihr. Theatrale Auseinandersetzung kann gesellschaftliche Gegebenheiten widerspiegeln und so Handlungsmöglichkeiten für die Realität aufzeigen. Lernen in und an sozialen Wirklichkeiten, bedeutet in diesem Zusammenhang, Erfahrungen aus dem Alltag zu theatralisieren. Es bedeutet also nicht, Alltagserfahrungen zu erzeugen,

sondern Erfahrungen über Alltag, durch die Theatralisierung zu erlangen. Florian Vaßen, Gerd Koch und Gabriele Naumann beschäftigen sich im Sammelband „Wechselspiel: Körper, Theater, Erfahrung“ mit der gegenseitigen Beeinflussung dieser drei Begriffe und deren Bedeutung für die Theaterpädagogik. Erfahrung gilt als anzustrebendes Ziel im theatralen Lernprozess, wie eben genannten AutorInnen veranschaulichen:

„Dieses ‘Theater’ ist vital, ist der Widerstand von Körper und Sprache gegen instrumentelle Vernunft, ist lebendiger Erfahrungsraum und innovatives kritisches Erfahrung-Machen. Es existiert im Zeitverhältnis eins zu eins – keine Vertagung: jetzt gilt es, es gilt das Jetzt. [...] Erfahrung ist alltags- und subjektorientierter Zugang zur Wirklichkeit, ein durch Anschauung, Wahrnehmung oder Empfinden gewonnenes Wissen – statt eines abstrakt systematischen Begriffs.“ (Vaßen/Koch/Naumann 1998: 8)

Erfahrung aus der Theatralisierung sozialer Wirklichkeiten ist meiner Meinung nach zentral für theatrale Prozesse. Sie eröffnet den TeilnehmerInnen neue Perspektiven des Handelns als Figur und Selbst. Erfahrung stellt den Schlusspunkt des Prozesses dar (vgl. ebd.: 9) und bildet einen neuen Ausgangspunkt für die TeilnehmerInnen im Zugang und Umgang zur Wirklichkeit²⁴.

Im theaterpädagogischen Prozess beeinflussen Körper, Theater und Erfahrung einander wechselseitig. Theater wird vom Körper konstruiert und von Erfahrung flankiert (vgl. ebd.: 9). Der Körper wird somit zum Fundament von Theater und Erfahrung.

„Ohne Körper geht’s nichts. In ihm bündelt sich sozusagen das menschliche Leben, sein Fühlen, aber auch sein Denken; er ist das Material des Lebens und des Todes – und somit auch des Theaters.“ (ebd.: 7)

Der Körper ist immer anwesend durch seine äußere, rein physische Präsenz, wie durch seine „biographischen“ Implikationen. Der Diskurs über den Körper in der sozialen Wirklichkeit ist vielfältig, wie Florian Vaßen in seinem Beitrag „Der ganze und der zerstückelte Körper“ (1998) zeigt:

²⁴ Mehr zum Begriff der Erfahrungen findet sich bei Hans-Joachim Wiese (2005), in seiner veröffentlichten Dissertation „Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwärtigkeit, Oberfläche und Exterritorialität“.

„Vom Körper zu reden hat Konjunktur – und nicht nur das Reden, auch das Körper- Sein und das Körper-Fühlen sowie das Zeigen und Ausstellen, das Pflegen und Verschönern, das Trainieren und Stärken, das Entspannen, Konzentrieren und Therapieren. Körperbewusstsein, Körpersprache, die Entfaltung der Sinne sind neu bzw. wieder entdeckte zentrale Aspekte, um nicht zu sagen Schlagworte, in unserer westlichen Industriegesellschaft. Zu verstehen ist diese ‚Bewegung‘ – im Kontext von Rationalitäts- und Fortschrittskritik – als eine Reaktion auf eine über lange Zeit auffällige Vernachlässigung des Körpers.“ (Vaßen 1998: 29)

Für die theaterpädagogische Auseinandersetzung mit Körper gilt daher die Erfahrung des Körpers zu fördern und ihn als Erkenntnisinstrument selbst wieder neu zugänglich zu machen. Dies bedeutet für eine kritische Theaterpädagogik, die gesellschaftliche Praxis des Körpers durch Wahrnehmungs- und Darstellungsübungen zu untersuchen und diese mit der Lebenswelt der Menschen zu verbinden.

Hierbei ist die Kultur- und Sozialanthropologie geradezu ergänzend, um soziale Praktiken zu untersuchen und diese mit sozio- kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten in Verbindung zu setzen. Hiernach werde ich auf die methodische Vorgehensweise der Forschung eingehen.

III. 1.3 Die Ebene der Kultur- und Sozialanthropologie

Die Verknüpfung der Fragestellung mit methodischen und theoretischen Überlegungen führte zu einer konkreten Vorgehensweise, welche folgend beschrieben wird. Vorab ist jedoch wichtig anzumerken, dass ich in der Bearbeitung meiner Fragestellung induktiv vorgeing, also ausgehend von meinem empirischen Material, theoretische Schlussfolgerungen zog.

Des Weiteren legte ich auf eine Methodenvielfalt der Forschung Wert. Diese ist, wie es auch Beer 2003 in „Methoden und Techniken der Feldforschungen“ beschreibt, ein weiteres Merkmal der ethnologischen Forschung. Die Vielfalt der methodischen Zugänge schafft breite Datenquellen, welche miteinander verglichen, erweitert und überprüft werden können. Bei dieser Forschung im Speziellen, beeinflusste die Wahl der Methode auch die Wahl des Feldes und trug maßgeblich zur „Operationalisierung der abstrakten Begriffe“ (Beer 2003: 11) bei. Konkret implizierte mein methodisches Vorgehen die teilnehmende Beobachtung, den Einsatz von Video Kamera sowie das

Verschriftlichen der Daten.

III. 1.3.1 Die teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung nahm einen zentralen Stellenwert in der Forschung ein. Ich beobachtete den Mädchenbetrieb im Jugendzentrum, den Theaterkurs, sowie die Zeit unmittelbar nach den Kursen. Ich entschied mich, den Theaterkurs gemeinsam mit einer Kollegin zu leiten. Dies gab mir die Möglichkeit am Kurs sowohl aktiv teilzunehmen, wie auch die Rolle der Beobachterin einzunehmen. Durch die aktive Teilnahme in Rahmen des Projekts, wurde ich zu einer Ansprech- und Vertrauensperson für die Jugendlichen. Die Teilnahme an Interaktionen im Feld ist besonders bei Forschungen mit Jugendlichen (und Kindern) wichtig. Passives Beobachten würde für die Teilnehmerinnen des Kurses störend wirken und weiters könnte ich als Forscherin kein Teil der Gruppeninteraktionen werden. Ich wechselte zwischen aktivem Mitmachen und Mitreden im Kurs und dem Beobachten außerhalb des Geschehens. Dieser Wechsel zwischen Nähe und Distanz, beschreibt meine Vorgehensweise der Teilnehmenden Beobachtung. Brigitta Hauser-Schäublin beschreibt diesen Prozess der Teilnehmenden Beobachtung wie folgt:

„Teilnahme bedeutet Nähe, Beobachten Distanz: Teilnehmende Beobachtung setzt sich deshalb aus widersprüchlichen Verhalten zusammen, nämlich so zu sein, wie einer, der dazu gehört und gleichzeitig mit einer Wahrnehmung wie einer der außerhalb steht.“ (Hauser-Schäublin 2003: 38, Hervorhebungen im Orig.)

Dieser Prozess zwischen Nähe und Distanz lief in meiner Forschung auf sprachlicher und körperlicher Ebene unterschiedlich ab und war vor allem durch einen ständigen Wechsel beider Extreme gekennzeichnet.

Nähe zeichnete sich einerseits durch meine Gesprächshaltung den Mädchen gegenüber aus - ich suchte das Gespräch und hörte ihnen zu, wenn sie Schwierigkeiten hatten. Weiters brachte ich mich auch in den Meinungs austausch untereinander ein. Andererseits bestimmte mein körperliches Agieren im Feld, das Naheverhältnis zu den Mädchen. Ich machte Übungen aktiv mit, diese beinhalteten körperlichen Kontakt, gegenseitiges Wahrnehmen und gemeinsames körperliches Agieren.

Distanz übte ich im Prozess durch das Beobachten von außen aus. Ich setzte mich oft an den Rand des Raumes, beobachtete die Interaktionen der Gruppen und schrieb in mein Notizbuch.

Zusätzlich zur teilnehmenden Beobachtung verwendete ich Video-Aufzeichnungen, um durch den Wechsel zwischen aktiver Teilnahme und Beobachtung kein Material zu verlieren.

III. 1.3.2 Der Einsatz von Videoaufnahmen

Die theaterpädagogischen Einheiten wurden auf Video aufgezeichnet. Dies begründete sich aus der oben genannten Überlegung - der Vermeidung von Beobachtungslücken.

Die Handkamera stand auf einem Stativ, meistens am selben Platz im Raum und filmte die Totale. Ich veränderte die Position der Kamera nur um nähere Aufnahmen, zum Beispiel bei Bühnensituationen, zu erlangen. Die Mädchen bekamen einmalig ebenfalls die Möglichkeit, die Kamera auszuprobieren. Dies sollte dazu dienen sich mit der Präsenz der Kamera vertraut zu machen. Ich möchte hier nochmals betonen, dass die Hauptfunktion der Kamera, das Festhalten der körperlichen und sprachlichen Aktionen und Reaktionen im Raum war. Ich beziehe mich hierbei auf Sarah Pink, Professorin der Anthropologie, welche sich vor allem mit dem methodischen und theoretischen Forschungsfeld der „Visual Anthropology“ beschäftigt. Sie schreibt in ihrem Beitrag zu qualitativen Forschungsmethoden über die Verschränkung von visuellen und anderen qualitativen Quellen. „Visual interviews allow informants to tell us about their lives using not only words, but visual images, gestures and body movements“ (Pink 2004: 395, zit. n. Silverman 2006: 246).

Die Aufnahme von Aussagen und körperlichen Reaktionen gaben ein breites Spektrum an nonverbalen und verbalen Reaktionen. Die methodische Anwendung von visuellen Aufzeichnungen hatte jedoch nicht nur Einfluss auf das Forschungsdesign, sondern auch auf die Forschungsergebnisse. In der Auswertung der Transkriptionen zeigte sich, dass der Einsatz der Kamera für die Analyse der Ergebnisse beachtet werden muss, hierzu mehr im Kapitel der Forschungsergebnisse (s. III. Kap. 3.2). Vorerst möchte ich aber auf die Erstellung der Transkripte eingehen.

III. 1.3.3 Die Transkription des Videomaterials

Das Videomaterial wurde transkribiert und archiviert. Zu Beginn mag die Auseinandersetzung mit dem Akt der Transkription trivial erscheinen, aber das Transkribieren selbst, ist nicht nur die Umschrift von Datenmaterial, sondern ein Übersetzen vielfältiger Handlungen und Aktionen, in einen einzigen zusammenfassenden sprachlichen Ausdruck (vgl. Emerson/ Fretz/ Shaw 1995: 9). Damit einher geht das Problem, dass besonders beim Niederschreiben von körperlichen Gesten, Haltungen und Blickkontakten, die Bedeutungen der tatsächlichen Akte, durch die Übersetzung in Sprache verloren gehen können.

Loïc Wacqaunt beschreibt in seinem Werk „Leben für den Ring“, dass beim Schreiben über Körper und Körperarbeit, die Sprache dem Gehalt des Körpers nicht gänzlich gerecht werden kann:

„Anders gesagt: wenn ich einmal „mit dem Körper“, mit seinen Fäusten und Eingeweiden, verstanden habe, worin das Metier des Boxers [...] besteht, wenn ich selbst von ihm vereinnahmt, erfasst und in ihm gefangen bin, werde ich dann in der Lage sein, dieses Auffassungsvermögen der Sinne in die Sprache der Soziologie zu übertragen und adäquate Ausdrucksformen zu seiner Vermittlung zu finden, ohne dass dadurch seine wesentlichen Merkmale verloren gehen?“ (Wacquant 2003: 273)

Dieses Zitat macht deutlich, dass der Körper eine eigene Sprache spricht und die Übersetzung auf einen sprachlichen Ausdruck, für verschiedene und meist zugleich ablaufende körperliche Handlungen, nur reduziert wiedergegeben werden kann.

Ich achtete daher bei der Formulierung der Übungsabläufe und der Beschreibung des körperlichen Handelns, auf eine vielschichtige Beschreibung der Aktionen - während des Prozesses im Feldtagebuch sowie im Formulieren der Transkriptionen des Videomaterials - um aus einer breiten Reihe an Datenquellen, die Sprache des Körpers zu beschreiben. Die Archivierung des Videomaterials garantierte des Weiteren, die Aufzeichnungen jederzeit überprüfen zu können und gegebenenfalls bei Fragen der Analyse darauf zurück zu greifen.

III. 1.3.4 Die Transkription der Feldnotizen

Die Dokumentation der Beobachtungen und der Interaktionen im Feld wurden im

Feldforschungstagebuch eingetragen. Beim Schreiben der Feldnotizen legte ich vor allem Wert darauf, soziale Interaktionen festzuhalten, sowie die Situationen und Aussagen aufzuschreiben, welche für die Mädchen selbst von Bedeutung waren. Die Suche nach der Wertigkeit, welche die Mädchen selbst ihren Aussagen und Interaktionen beimessen, war eine Herausforderung der Feldnotizen, vor allem zu Beginn der Forschung. Wie Emerson, Fretz und Shaw schreiben:

„Writing fieldnote descriptions, then, is not so much a matter of passively copying down “facts“ about “what happened“. Rather, such writing involves active processes of interpretation and sense-making.“ (Emerson/Fretz/Shaw 1995: 8)

Besonders zu Beginn meiner Forschung schrieb ich daher sehr detailreiche Notizen um die Aussagen zu kontextualisieren. Ich ging sehr offen an die Beobachtungen heran und schrieb jegliche Interaktionen und Kommunikationen untereinander auf.

Die zentralen methodischen Schritte wurden nun beschrieben, anschließend werden konkrete Methoden der Gesprächsführung und Erforschung des Körpers erläutert. Dies zeigt weiters fachliche Überschneidungen der beiden Ebenen auf.

III. 1.4 Die Reflexion als Verknüpfung der methodischen Ebenen

Die Wahl eine empirische Forschung im Bereich und mit den Mitteln der Theaterpädagogik durchzuführen, hatte zusammenfassend folgende Gründe: Mein Hauptinteresse lag darin, sozial geprägtes körperliches Handeln aufzuzeigen und die Bedeutung der Diskurse über und mit dem Körper zu beschreiben. Spiele und Übungen ermöglichten den Mädchen breite Handlungsmöglichkeiten zu erzeugen und somit die Körperpraxis der Mädchen zu beobachten. Körperliches Agieren konnte konkreten Situationen im Jugendzentrum und im Theaterkurs zugeordnet und somit mit der Lebenswelt der Mädchen verknüpft werden.

Zusätzlich ging ich, durch meine Erfahrungen aus der explorativen Phase, von der Annahme aus, dass Erfahrungen aus Spielen und Übungen mit konkretem Fokus auf Körperwahrnehmung und Handeln den Mädchen eine Basis für Reflexionen und Gespräche geben können. Die Reflexionsrunden bildeten neben den Alltagsgesprächen die Basis für die Beantwortung der Fragestellung. Folgend werde ich die Vorgehensweise der Gesprächsform erklären. Hierbei beziehe ich mich auf

Lars Göhmans Auseinandersetzung mit Reflexionen in „Theatrale Wirklichkeiten“ (2004). Weiters verwende ich in diesem Zusammenhang Heidi Nasts Ansatz des *reflexive embodiment* (1998), welcher auf die Bedeutung des Körpers als Erkenntnisinstrument hinweist. Zusammenfassend handelt es sich also um eine sprachliche und eine körperliche Ebene der Reflexion, welche ich in meiner Arbeit herangezogen habe.

III. 1.4.1 Heidi Nast und der Körper als Feld der Reflexion

Heidi J. Nast beschäftigt sich in „The body as ‘place’“ (1998) mit dem Körper als Ort der Feldforschung und in diesem Zusammenhang mit dem Begriff der *reflexivity*. Heidi Nast lehrt an der De Paul Universität in Chicago am Institut für Geographie mit Forschungsschwerpunkt auf Theorien der Fertilisation und Reproduktion, sowie der intersektionalen Analyse von Sexualität, Race, Gender, soziale Ökonomie und kulturelle Theorie (vgl. Online: De Paul).

In „The body as ‘place’“ setzt sie sich mit dem Begriff der Reflexivität auseinander und erläutert Definitionsmöglichkeiten aus verschiedenen Fachrichtungen. Des Weiteren beschreibt sie den Begriff anhand eines Beispiels ihrer Feldforschung in Kano, Nigeria.

Der Begriff der Reflexivität bedeutet für Nast weniger einen Prozess der Selbstreflexion im postmodernen Sinne, sondern mehr einen methodischen Ansatz der den Körper selbst zum Feld in der Forschung werden lässt. Nast beschreibt dies wie folgt:

„It involves learning how to accept, reject and respond physically to external forces and subjectivities in ways that allow us more possibilities *materially* for entertaining differences. In this sense, reflexivity is less about self-introspection, self-reflection [...] as it is characteristically defined in the social sciences- than about learning to recognize *others’* constructions of us through *their* initiatives, spaces, bodies [...] and so on. In metaphorical and material terms, it is about allowing our bodies to become places which ‘field’ difference.“ (Nast 1998: 94, Hervorgehoben im Orig.)

Dies beinhaltet, sich über eigene körperliche Handlungen bewusst zu werden, also körperliches Agieren und Reagieren aufeinander als Prozess der Forschung zu hinterfragen. Der Körper selbst wird zum Feld und handelt Grenzen und Möglichkeiten

der Forschung aus (vgl. ebd.: 95). Um dies weiter zu verdeutlichen, erläutert Heidi Nast den Unterschied zwischen den Begriffen der *reflexivity* und der *reflection*. Beide Begriffe haben einander gemein, dass Reflektieren ein Prozess ist, der mit einem Spiegel zu vergleichen ist.

„What is important for this argument here is that the reflecting surface is passive; it is ‘out there’ in texts, mirrors, paintings, and films – to be taken up and reflected upon inside human heads.“ (ebd.: 99)

Sie kritisiert jedoch die Reduktion des Begriffs des Reflektierens auf etwas, das als *fixes Außen* gesehen wird und betont die verkörperten, räumlichen und politischen Beziehungen die den Spiegel, also das Sehen auf soziale Phänomene beeinflussen (vgl. ebd.: 100).

Deutlich wird ihr Ansatz von *reflexive embodiment* durch ihre Feldforschung in Kano, wo sie im königlichen Palast der muslimischen Hausa forschte. Sie schreibt über ihren Feldzugang und ihre Beeinflussungen der Forschung aufgrund ihres körperlichen Auftretens. Unter anderem beschreibt sie, wie sie ihrer Kleidung wegen verspottet wird, wie Kinder ihren Gang imitieren als Belustigung der Frauen oder wie sie durch ungemäße Körperpraktiken (wie sitzen auf einem heiligen Tuch), zurecht gewiesen wurde. In allen Fällen wurde ihr Körper zum Aushandlungsfeld von Unterschieden, wie sie sich kleidete und bewegte, beeinflusste den Kontakt und Zugang zu den Frauen im Palast.

Nast bezieht sich in ihrer Arbeit auf Feldforschungen im Ausland und betont: „[...] fieldworkers in foreign settings are typically not in control, not subjectively centered, and *not* culturally mirrored“ (ebd.: 96). Auch wenn diese Feldforschung in Wien stattfand und ich selbst in Österreich aufgewachsen bin, so fand doch eine ständige Aushandlung an Gegensätzen und Grenzen in der Forschung statt. Meiner Annahme nach ist der Prozess der Aushandlung von Status, Akzeptanz und Distanz, bei Forschungen mit Jugendlichen und generell in der Arbeit mit ihnen ständig gegeben.

Ich nehme daher den Körper selbst als zusätzliches Feld der Forschung an. Der Begriff des *reflexive embodiment*, wie ich ihn verwende, beinhaltet eine analytische und soziale Anerkennung des Körpers im Feld und den Prozess der Verschriftlichung der nonverbalen Äußerungen in Szenen, Übungen, Gesprächsrunden und im informellen Umgang miteinander.

Weiters nehme ich die Reflexionen auch als informelle Gesprächsform in meiner Forschung an. Allgemein bedeutet Reflexion hier das Sprechen über persönliche, reflexive, also vorhergegangene Erfahrungen. Zu berücksichtigen ist, dass das theatrale Agieren in den Bezugsrahmen der Wirklichkeit gestellt werden muss, um die Schlüsse für die tatsächliche Lebenswelt der Mädchen geben zu können. In diesem Zusammenhang möchte ich auf Lars Göhmans Dissertation eingehen, weil er diese Erfahrungsräume beschreibt und weiters einen systemischen Rahmen für die Betrachtung von Handlung und Reflexion im theaterpädagogischen Arbeiten gibt.

III. 1.4.2 Lars Göhmann und die Reflexion der Erfahrung

Lars Göhmann ist Theaterpädagoge, Theaterwissenschaftler, Germanist und Kunstgeschichtler. Seine Arbeits- und Forschungsgebiete erstrecken sich von Kultur- und Bildungswissenschaft über künstlerische und ästhetische Bildung bis hin zu Theatertheorie (vgl. Online: Proskenion). In seiner Dissertation schreibt er über „Theatrale Wirklichkeiten - Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung“ (2004). Göhmans Ansatz ist in der systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik eingebettet, welche nachstehend definiert wird²⁵. In Zusammenhang mit Göhmans Arbeiten ist vor allem die Unterscheidung zwischen Theater als Kunstform und Theatralität des Alltags wichtig (vgl. Göhmann 2004: 119). Diese wird anschließend ebenfalls erläutert.

Die systemisch- konstruktivistische Theaterpädagogik geht davon aus, dass alles Wissen und alle Erfahrungsaneignung an die schon bestehenden Erfahrungen (Konstruktionen) eines Individuums, gebunden ist. Die Konstruktionen erschließen sich aus dem sozialen Umfeld des Individuums. Das System in dem sich das Individuum (oder Subjekt) Erfahrungen aneignet ist *selbstreferentiell* geschlossen. Selbstreferentiell bedeutet nach Luhmann, dass die Elemente des Systems sich selbst produzieren und reproduzieren (vgl. Rolf²⁶ 2004).

„Im Kontext einer systemisch- konstruktivistischen Betrachtung theaterpädagogischer Arbeit wird sich explizit zeigen, dass Auseinandersetzungen mit Kunst verstärkt einen Reflexionsprozess mit

25 Hierbei werde ich nicht auf den Luhmann'schen Ansatz der Systemtheorie eingehen, sondern die Bedeutung des Ansatzes für die Pädagogik kurz umreißen.

26 Arnold Rolf beschäftigt sich mit dem systemisch- konstruktivistischen Ansatz der Pädagogik, ebenen so wie Kerstin Reich, fortführende Angaben siehe im Literaturverzeichnis.

zurückliegender Erfahrung (Rekonstruktion) als auch einen durch gegenwärtige Erfahrungen (Konstruktionen) beinhaltet.“ (Göhmann 2004: 118)

Dies heißt, dass das Individuum (als Teil des Systems) Erfahrungen sammelt und diese durch den Prozess, also durch das Spielen und Darstellen, weg von einer rein individuellen-subjektiven Sichtweise zu einer objektiven Sichtweise findet, welche dann als Wirklichkeit auf der Bühne gelten kann. Selbsterfahrung und Reflexionsbereitschaft zu fördern, ist in diesem Zusammenhang für den Prozess des Spielens wichtig. Göhmann unterscheidet hierbei vier Erfahrungsebenen: die sozial-gesellschaftliche, die sozial-individuelle, die therapeutisch-kathartische und ästhetisch-künstlerische Erfahrungsebene. Folgend möchte ich vor allem auf die sozial-gesellschaftliche und die sozial-individuelle Ebene eingehen, da diese die Verbindung zwischen Darstellung und Wirklichkeit erläutern.

Die sozial-gesellschaftliche Ebene der Erfahrung, geht von der Theatergruppe als repräsentatives Kollektiv der gesellschaftlichen Kommunikation aus. In diesem Zusammenhang spielt die Darstellung der Lebenswelt sowie die Reflexion darüber eine große Rolle, wie Göhmann zeigt:

„Eine Theaterszene enthält ihre Basis in den Lebenswelten jedes einzelnen; die soziale Wirklichkeit erhält als Imagination des Individuums ihren Weg über ein kollektives Spiel zu einer performativen Umsetzung. Voraussetzung hierfür bildet der Diskurs innerhalb eines sozial- gesellschaftlichen Settings, in dem Allgemeingültigkeiten erarbeitet und gestaltet werden können.“ (ebd.: 122)

Auf der sozial-individuellen Erfahrungsebene liegt der Fokus auf der Konfrontation mit dem eigenen Selbst. Das geistige und körperliche Selbst, ist Ausgangspunkt für die Lust am Spiel und die Ausformung der Reflexionen. Göhmann geht hier von einer eigenständigen Lust des Individuums aus - der Lust am Ausprobieren im szenischen Spiel, in Körper-, Bewegungs-, Atem- und Stimmübungen (vgl. ebd.: 124). Die Bewusstwerdung der eigenen Körperlichkeit, welche durch ein ständiges Ausprobieren und Üben forciert wird, soll im Idealfall zu einer „sozial- psychischen Identitätsfindung“ (ebd.: 124) führen. Dies passiert innerhalb der Gruppe, beginnt aber schon bei der reflektierten Kommunikationshaltung jedes einzelnen Individuums für sich selbst. Hieraus entsteht die Aufgabe der Leitung, eine Atmosphäre des lustvollen Ausprobierens und Diskutierens zu schaffen. Durch das performative Tun und Handeln auf der Bühne, findet sich jeder/e in einer kulturellen Lebenswirklichkeit, die

zwar für die Wirklichkeit steht, sie abbildet, aber nicht wahr sein muss. Dies bedeutet, dass es durch das Darstellen, zu einer Verfremdung für die TeilnehmerInnen kommt, welches ferner neue Reflexionsprozesse auslöst.

„Die Sensibilisierung kommunikativer und sozialer Kompetenzen vermittelt sich über das Medium Theater auf eine reflexive Weise, da das Theater originär dem menschlichen Körper zur künstlerischen Gestalt(ung) verhilft. Mimik, Gestik, Sprache als Elemente subjektiver Kommunikation werden von ihrer referentiellen Ebene in jene der performativen Betrachtung gehoben.“ (ebd.: 125)

Die Ästhetik dient als Instrument der Differenzwahrnehmung zwischen unterschiedlichen Systemen von Wirklichkeit. Diese eröffnen unterschiedliche Wahrnehmungsspektren, welche sich aus der Multidimensionalität der unterschiedlichen Individuen ergeben.

Zusammenfassend heißt dies, dass ich als TeilnehmerIn innerhalb des Schaffensprozesses auf der Bühne und durch persönliche Reflexionen, weg von einer rein individuellen Sichtweise, hin zu einer *objektiveren* gelange, welche auf der Bühne als Wirklichkeit gelten kann. Die Überschneidungen beider Erfahrungsebenen wird deutlich, die eine ist ohne die andere nicht ausführ- und denkbar.

Durch die bewusste Trennung von Bühne als theatrale Wirklichkeit und dem Publikum als soziale Wirklichkeit, kann es im Gespräch über Handlungen auf der Bühne direkte Wirkungen in den sozialen Bereich haben. Diese ästhetischen Räume schaffen Reflexionsebenen, welche durch Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion der handelnden Subjekte zustande kommen (vgl. ebd.: 118).

Reflexion fordert also die Differenzierung zwischen Selbst und Darstellung und bezieht sich auf multiple Erfahrungen aus Spielen und Übungen. Die theatralen Wirklichkeiten, welche sich aus unterschiedlichen Erfahrungsebenen erschließen, geben hierbei die Möglichkeit eines breiten Registers an Darstellungen, seien diese nun fiktiv oder real. Sie schließen immer an vorhergegangene Erfahrungen an. Der diskursive Rahmen der Reflexionen wird von dem Leiter/der Leiterin geschaffen. Inwieweit die Lebenswelt mit der Theaterwelt in Gesprächen verknüpft wird, hängt einerseits von einer offene Kommunikationshaltung untereinander ab und andererseits durch das Schaffen von klaren Zusammenhänge zwischen Lebenswelt

und der Darstellung durch gezieltes Fragen der LeiterInnen. Des weiteren gibt das Publikum, welches als Repräsentant der sozialen Wirklichkeit gilt (vgl. ebd.: 101ff), durch Äußerungen und Feedback einen weiteren Bezug zur tatsächlichen Lebenswelt der SpielerInnen.

III. 1.4.3 Nast und Göhmann für die Forschung

Für die Durchführung der Forschung ergibt sich aus den Ansätzen von Nast und Göhmann (siehe oben) zusammenfassend folgendes Vorgehen:

- In Reflexionsrunden und informellen Gesprächen über das körperliche Agieren, sei dies in Szenen und/oder Übungen zu sprechen. Die Reflexionsgespräche in konkreten Bezug auf vorangegangene Akte des Sprechens und des Handelns stellen.
- Körperliches Handeln in Szenen, Übungen und alltäglichen Situationen verschriftlichen und für die Analyse heranziehen.
- Als Forscherin den eigenen Körper als Feld als konstruierten Raum von Handlungen und Interaktionen mit den Forschungsteilnehmerinnen zu sehen und diese zu dokumentieren.

III. 1.5 Das Analyseverfahren

Wie durch die Erläuterung des methodischen Ansatzes gezeigt wird, ging ich sehr offen an die Forschung heran. Im Auswertungsverfahren verwendete ich Uwe Flick und seine Erklärung des thematischen Kodierens (2007). Der Ansatz des thematischen Kodierens baut auf Anselm Strauss und seinem Verfahren für vergleichende Studien der Grounded Theory auf (vgl. Flick 2007: 407). Das thematische Kodieren eignet sich zur Analyse von gruppenspezifischen Differenzen und Gemeinsamkeiten in Hinblick auf den Forschungsgegenstand (vgl. ebd. 407). Dieser konstruktivistische Ansatz schafft eine strukturierte Vergleichbarkeit von Perspektiven und Prozessen in sozialen Gruppen (vgl. ebd.: 408). Ich vollzog einen ständigen Austausch zwischen den Daten und dem Prozess der Datengenerierung (vgl. Charmaz 2006: 22). Folgend werde ich die Vorgehensweise der Analyse in zwei Phasen schildern:

Die erste Phase des Kodierens: Zu Beginn der Generalisierung bildete ich zentrale,

thematische Grundfragen, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage nötig waren. Diese Fragestellungen beschäftigten sich vordergründig mit der emischen Beschreibung des institutionellen Rahmens des Jugendzentrums, verbalen und nonverbalen Interaktionen im Theaterkurs und im geregelten Jugendbetrieb, sowie körperlichen und sprachlichen Reaktionen zu Handlungen und Darstellungen. Zu Beginn der Analyse kodierte ich den breiten Datensatz bestehend aus Transkripten und dem Feldtagebuch offen (vgl. Flick: 404). Gegebenenfalls zog ich für konkrete Aussagen oder Beobachtungen erneut die Videodateien heran. In dieser Phase des Kodierens konzentrierte ich mich auf das Filtern der Daten anhand der zentralen thematischen Fragestellungen, welche ich im Laufe des Forschungsprozesses immer mehr konkretisierte. Ich kodierte alle Transkripte mit ähnlichen Kode- Bezeichnungen, um sie später besser zu Überkategorien verbinden zu können und die Kategorien untereinander abgleichen zu können (vgl. ebd.: 404). Nonverbale wie verbale Codes wurden gegebenenfalls mit gleichen Kategorien betitelt, jedoch farblich unterschiedlich gekennzeichnet. Dies diente einerseits der Vergleichbarkeit der Daten und andererseits der Abgrenzung für spezifische Fragestellungen zur nonverbalen und verbalen Ebene. Weiters schrieb ich Memos zu den Codes, welche den Inhalt der Codes erläuterten. Die Memos enthielten: Was beschreibt der Kode? Wo grenzt er sich zu anderen Codes ab? Wo sind Verbindungen zu anderen Codes? Theoretische Gedanken sowie Literaturverweise zur Thematik fügte ich zu den Codes hinzu.

Die zweite Phase des Kodierens: Aus der ersten Phase des offenen Kodierens bildete ich „gegenstandsbezogene Kernkategorien“ (ebd. 2007: 404). Dies sind Generalisierungen der Daten, welche sich mit konkreten Teilbereichen der Fragestellung beschäftigten. Ich untersuchte erneut alle Transkripte anhand der entwickelten Kategorien. Hierzu fügte ich ergänzende und überschneidende Codes zu Kategorien zusammen und verwarf andere, welche für die Beantwortung der Fragestellung weniger bis gar nicht relevant waren. Das Erstellen von Mindmaps zu Kategorien und deren Unterkategorien half Verknüpfungen, Hierarchien und Beeinflussungen der Codes untereinander aufzuzeigen. Diese Mindmaps gaben eine schematische Darstellung der wichtigsten Teilbereiche der Forschungsthematik, welche in der engeren Auseinandersetzung mit themenspezifischer Literatur letztendlich ausformuliert wurden.

Eine zentrale Kategorie, welche sich im Laufe des Forschungsprozess abzeichnete, war das Feld selbst. Anschließend folgte eine detaillierte Beschreibung.

III. 2. DAS FELD

Die Forschung fand im Verein Zentrum Aichholzgasse (VZA), einem Jugendzentrum im zwölften Wiener Gemeindebezirk, Wien Meidling, statt. Das VZA wurde 1985 als Lehrlingsinitiative der Sozialistischen Jugend und der Österreichischen Gewerkschaftsjugend gegründet (vgl. Probst 2008: 5). Ab den 1990er Jahren veränderten sich die inhaltlichen Schwerpunkte des VZA: KünstlerInnen verwendeten den Theaterraum des Zentrums zum Proben und für Aufführungen. Kinder und Jugendliche der Umgebung nutzten das *Theaterkistl*, kurz *Kistl*, wie es auch heute noch genannt wird, als Treffpunkt (vgl. ebd.).

In Zusammenarbeit mit dem Landesjugendreferat entstand ein betreutes Jugendcafé, welches sich vor allem auf die Betreuung und Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen konzentriert (vgl. ebd.).

Die Zielgruppe des Jugendzentrums sind „sozial sowie emotional und finanziell benachteiligte Jugendliche, sowie Jugendliche, die aufgrund ihrer Herkunft in die vorher genannten Bereiche gedrängt werden“ (Online: VZA - Zielgruppe). Neunzig Prozent der Jugendlichen sind MigrantInnen der zweiten und dritten Generation und haben hauptsächlich türkische Herkunft oder kommen aus dem ehemaligen Jugoslawien (vgl. Online: VZA - Zielgruppe). Die Kinder stammen meist aus ArbeiterInnenfamilien (vgl. Online: VZA – Zielgruppe), welche in der nahen Umgebung wohnen. Haupttreffpunkt der Jugendlichen und Kinder sind meist Wohnungsinnenhöfe. Grünflächen und Parks gibt es nur wenige. Die Rolle des Jugendzentrums als ein geschützter Raum für Treffen, ist daher besonders wichtig. Generell kann gesagt werden, dass die Zielgruppe des VZA eine homogene Gruppe von jungen Menschen anspricht, welche in vergleichbaren sozialen und ökonomischen Verhältnissen leben. Diese Gruppe teilt ähnliche Probleme der Mangelernährung, Schwierigkeiten der Aus- und Weiterbildung, sowie Fälle von Diskriminierung (vgl. Online: VZA – Zielgruppe).

Die Altersspanne der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Kistl, reicht von sechs bis zwanzig Jahren, wobei Jugendliche das Stammklientel des Jugendzentrums bilden (vgl. Online: VZA). Angepasst an die Altersgruppen gibt es spezifische Angebote, welche ich folgend kurz nennen werde. Ausführlicher werde ich auf den Mädchenbetrieb eingehen, da die Forschung in diesem Teilbereich des Jugendbetriebs stattfand.

ANGEBOTE IM JUGENDZENTRUM

Burschentag:

Montag: 16 – 17.30 Uhr : 6 – 12 jährige Jungs
Aktionen je nach Monatsprogramm

17.30 – 19 Uhr : 13 – 18 jährige Jungs
Aktionen je nach Monatsprogramm

Park, aufsuchende Jugendarbeit und Kinderbetreuung:

Dienstag: 14 – 15 Uhr : Aufgabenbetreuung (6 – 18 jährige)
15 – 18 Uhr : Kinderbetreuung (6 – 12 jährige Kinder)
Outdoor – Bespielung im Park (jeden Dienstag bis Okt.)

19.30 – 21 Uhr: Jugendbetrieb (13 – 18 jährige Jugendliche)
Outdoor – Aufsuchende Arbeit im Grätzl (jeden Dienstag bis Okt.)

JuniorInnenbetrieb:

Mittwoch: 16 – 19 Uhr: Teenies (13 – 15 jährige)
Aktionen je nach Monatsprogramm

Mädchentag:

Donnerstag: 16 – 19 Uhr: 6 – 18 jährige Mädchen
Aktionen je nach Monatsprogramm

Kinderbetreuung, Theaterspiele und Disko:

Freitag: 14 – 15 Uhr: Aufgabenbetreuung (6 – 18 jährige)
15 – 17 Uhr : Kinderbetreuung (6 – 12 jährige Kinder)
Theaterspiele (jeden Freitag)

18.30 - 21Uhr: Jugendbetrieb (13 – 18 jährige Jugendliche)
Discofever (jeden Freitag)

Angebote im Theaterkistl:

Der Theaterraum des VZA kann von KünstlerInnen für Proben und Aufführungen,

sowie für Theaterworkshops mit den Kindern und Jugendlichen des VZA verwendet werden (vgl. Online: VZA – Theaterkistl).

Ziele des Jugendzentrums:

Die pädagogischen Grundprinzipien des Jugendzentrums beruhen auf Freiwilligkeit, kostenlose Nutzung, Partizipation und Mitbestimmung (vgl. Probst 2008:7).

„Die Ziele des VZA sind es, antirassistisch, feministisch, nach den Grundsätzen des Gender Mainstreamings und zur Förderung der Diversität, gegen Unterdrückung und Diskriminierung und für Chancengleichheit zu arbeiten.“ (ebd.: 7)

Die Unterstützung und Förderung der Jugendlichen erfolgt durch Selbsthilfegruppen für junge Arbeitslose und die Freizeitbetreuung der Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd.: 7). Die Ziele des VZA lauten zusammenfassend so die Leiterin des Jugendzentrums Elke Probst 2008:

- Schaffung von Vertrauen
- Stärkung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls
- Förderung der Vielfalt als Chance für ein friedliches und befriedigendes Zusammenleben
- Stärkung der individuellen Entwicklung
- Förderung und Stärkung der sozialen Kompetenzen
- Förderung der Gruppen- und Teamfähigkeit
- Förderung der gewaltfreien Konfliktlösungskompetenz
- Mitbestimmung erlebbar und erlernbar machen
- Erweiterung des eigenen Horizonts
- Förderung der Chancengleichheit
- Geschlechtsspezifische Rollenbilder hinterfragen und vieles mehr

Folgend werde ich näher auf den Feldzugang, sowie die Durchführung der Forschung eingehen.

III. 2.1 Zugang

Der Zugang zu Jugendzentren und Schulen erfolgt generell über Erwachsene. Meine

ersten Ansprechpersonen waren Bekannte, welche im pädagogischen Bereich tätig waren. Diese gaben mir Informationen über Strukturen und mögliche Kooperationspartner. Im Vorfeld entschied ich mich gegen die Möglichkeit die Forschung in einer Schule durchzuführen. Vordergründig daher, weil der institutionalisierte Lern- und Erfahrungsrahmen der Schule mir aufgrund vom generellen Leistungsdenken und Zwang der Teilnahme, ungeeignet schien. Diese Annahmen wurde durch ein Gespräch im Feld bestätigt (s. III. Kap. 3.1).

Ich kontaktierte also unterschiedliche Jugendzentren mit speziellem Fokus auf Mädchenarbeit und räumlichen Kapazitäten für ein Theaterprojekt. Die erste Kontaktaufnahme mit dem VZA erfolgte im Juni 2010, nach einem Gespräch mit der Leiterin und einer Betreuerin des Jugendzentrums, wurden Formalitäten und Organisatorisches geklärt. Wir vereinbarten einen Schnuppertermin Anfang Oktober 2010, der den Mädchen die Möglichkeit gab, sich das Projekt anzusehen und zu entscheiden, ob sie mitmachen wollen oder nicht. Dies war insofern wichtig, da ich, sowie die Mitarbeiterinnen des Jugendzentrums, die Freiwilligkeit und Lust am Projekt für einen wichtigen Faktor für die regelmäßigen Teilnahme der Mädchen sahen. Ich schilderte im Vorgespräch mein Forschungsvorhaben. Beide Pädagoginnen waren meiner Forschung gegenüber sehr offen. Im Gespräch äußerten sie auch Bedenken: Die Leiterin wies mich auf die Wahrung der Anonymität der Mädchen hin. Babsi, die Betreuerin des Mädchentreffs, welche schon seit drei Jahren im VZA arbeitet, äußerte die Frage, inwieweit wir durch die theaterpädagogische Arbeit auch persönliche Trauma und Verletzungen der Mädchen thematisieren würden? Sie schilderte, dass einige Mädchen der Umgebung, Opfer von Vergewaltigungen sind und dies vermehrt mit den Betreuerinnen besprechen. Ich versprach ihr erstens, nur das zu dokumentieren, was die Mädchen von sich aus erzählen wollen und die Sensibilität dieses Themas besonders zu berücksichtigen. Außerdem versicherte ich ihr, dass ich als Theaterpädagogin ohne therapeutische Ausbildung im gemeinsamen Spielen nur soweit gehe, als es meine Kompetenzen zulassen. Dies bedeutet, das Spiel beziehungsweise die Übung zu leiten und auf die Grenzen der Teilnehmerinnen zu achten.

Im weiteren Gespräch entschieden wir uns, auf Rat von Babsi, das Projekt für Mädchen der Altersgruppe zwischen 12 bis 15 Jahren zu machen. Einerseits, weil die Pädagogin die Aktualität der Thematik vor allem bei einer Gruppe von Mädchen in diesem Alter sah. Und andererseits, weil diese Gruppe auch eine große Begeisterung

am Theater spielen hegt.

III. 2.2 Durchführung

Ich leitete das Projekt, wie schon erwähnt, gemeinsam mit einer Freundin und Kollegin, Nicole Kanter. Sie ist ebenfalls Theaterpädagogin und arbeitet außerdem als Dramaturgin und Physiotherapeutin. Sie teilte mein Forschungsinteresse und war bereit, unentgeltlich die theaterpädagogischen Einheiten mit mir durchzuführen. Die gemeinsame Umsetzung des Theaterkurses ermöglichte mir einerseits, Teil des Gruppenprozesses zu sein und somit eine Ansprechperson für die Mädchen zu werden. Und andererseits, die Rolle als außenstehende Beobachterin einzunehmen.

Der Theaterkurs fand immer Donnerstags nach dem Mädchentreff statt. Wir legten diesen Termin aufgrund von Wünschen der Mädchen fest. So hatte ich die Möglichkeit den geregelten Jugendbetrieb und das Agieren der Mädchen im Jugendzentrum zu beobachten. In den Pausen aßen wir gemeinsam und lernten uns näher kennen. Durch dieses kontinuierliche Treffen entstand eine Vertrauensbasis mit den Mädchen, welche für die Gespräche und die Forschungsergebnisse entscheidend war.

III. 2.2.1 Betreuerinnen

Babsi und Evren, die beiden Betreuerinnen des Mädchentreffs, machten beim Theaterkurs mit. Dies beschlossen wir in Absprache mit den Mädchen, welche sich über die Teilnahme sehr freuten. Von Anfang an galt jedoch, dass sie als Teilnehmerinnen den Kurs besuchen. Beide sprachen in den Reflexionen und Diskussionen offen über ihre Meinungen und machten bei den Übungen und Szenen mit. Dieser generationsübergreifende Aspekt des Projekts wirkte sich positiv auf die Breite der Gesprächsthemen und Darstellungsmöglichkeiten aus. Hierbei war das Austesten von Grenzen von Seiten der Jugendlichen in den Diskussionen, wie auch in den Übungen meist präsent. Mehr hierzu in den Resultaten der Forschung.

Generell zeichnete sich die Zusammenarbeit mit den Betreuerinnen, durch offenen Meinungs- und Erfahrungsaustausch aus. Dies eröffnete tiefere Einblicke in die Arbeit mit Jugendlichen, angefangen bei Problemen der emotionalen Abgrenzung zu den Mädchen bis hin zu fehlenden Kapazitäten und Problemen aufgrund hierarchisierter Strukturen der Jugendbetriebe.

III. 2.2.2 Fluktuation

Des Weiteren werde ich das Thema der Fluktuation kurz ausführen, weil es für die Durchführung der Forschungsbedingungen wichtig war. Mit Fluktuation bezeichne ich das ständige Kommen und Gehen der Jugendlichen im täglichen Jugendbetrieb, sowie über Monate und Jahre hinweg. Anders als in den meisten Jugendzentren, wie ich durch viele Gespräche mit JugendarbeiterInnen in Wien erfuhr, gab es im VZA eine relativ fixe Mädchengruppe, welche regelmäßig, über Monate hinweg, die Angebote des Jugendzentrums in Anspruch nahmen. Dies, sowie die vertraute Beziehung zu den Betreuerinnen, wirkte sich positiv auf den Start des Projekts aus: wir hatten eine fixe Mädchengruppe, welche sich kannte und gerne gemeinsam am Kurs teilnehmen wollte.

Im Projekt selbst war die tägliche Fluktuation im Jugendbetrieb jedoch trotz alledem ein Thema. Schon in der Schnupperstunde kamen und gingen die Mädchen nach Belieben. Wir entschieden uns daher, die Anmeldung für den Theaterkurs verpflichtend zu machen. Wer nicht kommen konnte, sollte den Betreuerinnen Bescheid geben. Von insgesamt neun Mädchen, welche die Schnupperstunde besuchten, meldeten sich sieben für den Kurs an. Im Laufe des Projekts kamen Mädchen hinzu und meldeten sich wieder ab. Eine Gruppe von vier bis sechs Mädchen blieb kontinuierlich beim Theaterkurs.

Das Problem der Fluktuation resultiert aufgrund der freiwilligen Struktur des Jugendzentrums. Die Kinder und Jugendlichen nutzen diese Möglichkeit, da ihr restlicher Tagesablauf von Fremdbestimmung seitens der Schule und der Familie geprägt ist. Sie kamen zu spät, machten spontane Rauchpausen, verschliefen oder nahmen sich Zeit für intime Gespräche im Hof. Manche Mädchen konnten den Kurs aufgrund Verpflichtungen der Schule gegenüber und vor allem der Familie gegenüber, nicht regelmäßig besuchen. Vor allem Meiki musste oft Babysitten und wollte die letzten Einheiten des Kurses nicht mehr besuchen. Ein anderes Mädchen durfte am Kurs nicht teilnehmen, weil sie Verpflichtungen im Haushalt hatte.

Die Veränderung der Gruppengröße war anfangs noch störend, doch bald kristallisierte sich eine Kerngruppe heraus, die in diesem kleinen Rahmen sehr konzentriert arbeitete und mit Begeisterung den Kurs besuchte.

III. 2.2.3 Formalitäten und Regeln

Die Jugendlichen wurden während der gesamten Forschung als aktive Informantinnen und Handelnde gesehen²⁷. Ich klärte die Mädchen über den Inhalt der Forschung und dessen Erhebung auf. Des Weiteren unterschrieben die Teilnehmerinnen sowie eine erziehungsberechtigte Person der Mädchen, eine Einverständniserklärung, welche sie über ihre Rechte und mein Forschungsvorhaben informierte. Hierbei wurde deutlich, dass die Meinung der Eltern über das VZA gespalten war. Manche Eltern befürworteten Projekte im VZA, andere wiederum verboten ihren Kindern sogar ins Jugendzentrum zu gehen. Hierzu noch mehr im Kapitel 3.1 der Ergebnisse. Ich besprach die Einverständniserklärung mit den Jugendlichen, um sicher zu gehen, dass sie ihre Rechte kannten. Die Mündigkeit der Teilnehmerinnen, die Forschung betreffend, wurde immer wieder fokussiert, so zum Beispiel auch in der Wahl eines persönlichen Synonymes, welcher folgend für die Arbeit verwendet wurde. Sowie in der gemeinsamen Besprechung über das Aufzeichnen des Kurses auf Videokamera.

Wir beschlossen auch gemeinsam Regeln, welche für den Kurs gelten sollten. Diese waren: kein Essen im Theaterraum, Raum verlassen nur wenn nötig, Pausen können eingefordert werden, pünktlich kommen und Handys müssen auf lautlos geschaltet werden. Die letzteren Regeln einzuhalten fiel ihnen oft am schwersten. Wie schon erläutert, kamen sie öfters zu spät. Auch die Ablenkung durch das Handy war in den Einheiten oft Thema. Das Handyverbot im Kurs wurde regelrecht als Freiheitsraub gesehen.

III. 2.2.4 Raumressourcen

Das Jugendzentrum verfügt über acht Räume (vgl. Probst 2008: 6):

- Kinder- und Jugendcafé
- Arbeits- und Aufenthaltsraum für BetreuerInnen
- Mehrzweckraum mit DJ Anlage
- Kreativraum
- kleiner Besprechungsraum

²⁷ Über die Bedeutung der aktiven Forschungsteilnahme und Einbindung der Jugendlichen und Kinder schreibt unter anderem Helen Schwartzman, in „Children and Anthropology“. Sie hebt die aktive Rolle der Kinder als InformantInnen und Handelnde im Feld hervor (vgl. Schwartzman 2001:6). Schwartzman ruft zu einer neuem Entwicklung in der Anthropologie auf, der „anthropology of children“ (ebd.: 29), welche Kinder und Jugendliche ernst nimmt und deren Erfahrungen, Meinungen und Verhalten untersucht (vgl. ebd.: 29).

- Theaterraum
- Besprechungszimmer
- großer Veranstaltungsraum

Im speziellen werde ich auf die Nutzung und Aneignung des Kinder- und Jugendcafés und des Theaterraums eingehen, hierbei wird die Beziehung zwischen Körper und Raum deutlich.

Das Kinder- und Jugendcafé befindet sich im Erdgeschoss des Vereinzentrum Aichholzgasse. Es ist mit einer Küche, einer Bar und einem Tresen, sowie Internet und zwei Sitzcken mit Tischen ausgestattet. Das Café ist der zentralste Ort im Jugendzentrum, hier treffen sich BetreuerInnen, Kinder und Jugendliche. Die Bar ist der erste Ort für Gespräche, die Kinder und Jugendliche setzen sich auf die Hocker und reden mit den BetreuerInnen, welche hinter der Bar Tee oder Säfte anbieten. Dies schafft eine angenehme, informelle Atmosphäre. Auch das Internet wird regelmäßig genutzt. Die Tischecken werden eher von jungen Kindern für Brettspiele genutzt.

Der Theaterraum wurde 2010 neu renoviert, er ist mit einer Licht- und Tonanlage ausgestattet, sowie mit Beamer und Leinwand. Die Bühne ist erhoben, schwarz ausgemalt und hat einen Vorhang. Der restliche Raum ist eine große Parkettfläche, Sessel stehen an der Wand und können als Zuschauerraum umgebaut werden. Der Raum ist hell und freundlich, es gibt keine Ablenkungen von Außen, da Oberfenster die Sicht in den Innenhof unmöglich machen und die Spiegel im Raum abdeckbar sind. Die Kinder und Jugendlichen benutzen den Theaterraum gerne, so die Betreuerin Evren. Ab und zu machen sie im offenen Jugendbetrieb kleine Aufführungen; oder sie spielen und tanzen einfach auf der Bühne.

Dies wurde auch in meiner Forschung deutlich. Die Mädchen gingen bereits vor Beginn des Kurses in den Raum und tanzten auf der Bühne, oder versteckten sich vor uns. Zu Beginn der Forschung nutzten sie den Raum gern alleine, sie beendeten das Spiel oder den Tanz sobald eine Betreuerin oder wir den Raum betraten. Dieses Verhalten veränderte sich im Laufe des Prozesses, auch wenn die Bühne als besonderer Aufführungsort seine Magie nie verlor. Die Mädchen nahmen den Theaterraum klar als ihren Raum in Anspruch, dies wurde durch die intensive Nutzung und aktive Bedeutungszuschreibung von Bühne und Probenparkett deutlich. Sie warteten nicht bis wir ihnen eine konkrete Aufgabe im Raum geben, sondern suchten sich ihren Platz und bespielten diesen.

III. 2.2.5 Beschreibung des Theaterkurses und der Spielleitung

Um eine detaillierte Beschreibung der Forschungsdurchführung zu geben, werde ich folgend den Ablauf des Theaterkurses beschreiben. Nicole und ich stellten jeden Kurs unter ein thematisches Teilziel, welches sich aus unserer Sicht mit dem Themenkomplex Körper auseinandersetzte. Wir bereiteten die Einheiten gemeinsam vor, das heißt, wir setzen uns für jede Einheit thematische Teilziele und wählten die Übungen gemeinsam aus. Wir bereiteten die Einheiten auch gemeinsam nach, unterhielten uns nach dem Kurs über markante Reaktionen die uns aufgefallen sind. Die Nachbereitung der Einheiten wiederum floss in die Gestaltung der nächsten Einheit ein. Wenn wir beispielsweise beobachteten, dass das Thema Kleidung sehr viel Aufmerksamkeit einnahm, bauten wir es in die nächste Einheit ein. Ab und zu veränderten Nicole und ich auch während der Einheit unser geplantes Konzept und gingen auf akute Gespräche, Probleme oder weitere Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten ein.

Neben der Offenheit gegenüber Wünschen und Problemen der einzelnen Mädchen, forcierte ich vor allem eine Auseinandersetzung mit Übungen aus dem Bewegungsbereich: Übungen und Spiele zur Wahrnehmung, Entspannung, dem eigenen körperlichen Auftreten, sowie konträren Rollenverhalten.

Wir arbeiteten sehr prozessorientiert. Leider kam es nicht zu dem, von den Teilnehmerinnen gewünschtem, Showing von szenischen Material. Dies hatte vor allem terminliche und institutionelle Gründe.

Ich werde folgend anhand eines Teilausschnitts einer Einheit den Ablaufs unseres Vorgehen schemenhaft beschreiben.

Einheit am 21.10. 2010:

Thema: Körper und Gang

Anwesende:

Samantha, Meiki, Majksha, Mila, Mirela, Natósa, Evren, Nicole, zwei Mädchen schauen anfangs zu, sie verlassen den Kurs später wieder

Gesamtziel der Einheit:

- Gegenseitiges Kennenlernen
- erste Selbstdarstellung und Konfrontation mit dem eigenen Gang und Körper,

Schaffung einer Sensibilisierung für den eigenen Gang und das persönliche Auftreten,

- Kontakt mit dem szenischen Darstellen auf der Bühne, Rollenerfahrung
- Gespräche über Körperausdruck, den eigenen Gang, Charaktere und Rollenbilder die durch diesen entstehen

Beispiele der Übungen und Kurzbeschreibung:

- Raumlauf mit verschiedenen Gangarten:

Vorgaben von uns: Geh auf den Außenkanten/ Innenkanten der Füße

Wie verändert sich dadurch deine gesamte Körperhaltung?

Welcher Charakter entsteht dadurch?

Wo ist der Blick dieser Person?

Finde deinen neutralen Gang: Wie gehst du (auf den Innenkanten und so weiter)?

Wo sind deine Hände, dein Blick?

Gehe wie eine Mutter, Rapperin.. (Vorgaben des Ganges von Stereotypen Charakteren von uns und den Mädchen)

Nach einer Eingabe immer wieder zu neutralem Gang kommen

Mit Tempi spielen: slow motion, schneller werden

(Slow motion ist vor allem für genauer Beobachtungen im neutralen Gang interessant)

Aus dieser Übung entwickeln die Mädchen charakteristische Gangarten verschiedener Charaktere. Wir arbeiten mit den entstandenen Charaktere weiter, geben den Charakteren einen Namen und einen konkreten Tagesablauf.

- „Charakter“ und „Ich“:

Die Mädchen wählen einen Charakter der oben erläuterten Vorübung aus. Sie gehen einzeln auf die Bühne und verwandeln sie sich körperlich in den entstandenen Charakter. Als dieser Charaktere beantworten sie Interview Fragen zur Person den Tagesablauf betreffend. Dann nehmen sie ihre eigene körperliche Haltung an, ihnen werden die selben Interview Fragen gestellt. Dann gehen sie von der Bühne ab. Applaus.

- Reflexion:

Welche Person hast du dargestellt? Warum? Was ist der Unterschied

beziehungsweise die Gemeinsamkeit zwischen dir und dieser Person?

Magst du diese Person? Warum?

Ist es dir auf der Bühne schwerer gefallen, als diese Person zu gehen oder als du selbst?

Wann fiel es dir leichter, von uns angesehen zu werden? Warum?

Dieser Teilausschnitt einer Einheit soll die Vorgehensweise in der Forschung beschreiben und einen kleinen Einblick in die theaterpädagogische Arbeitsweise geben. Folgend werden im Kapitel 3. die Ergebnisse der Forschung geschildert. Hierbei erläutere ich beginnend die Bedeutung des Jugendzentrums als Ort *für* Jugendliche ausführlich.

III. 3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die Resultate der Forschung nehmen jeweils Bezug zum theoretischen und empirischen Abschnitt dieser Arbeit. Sie bauen auf Theorien zu Spiel und Habitus auf und werden anhand von zentralen methodischen Beobachtungsaspekten der Körperpraxis erläutert. Die Ergebnisse werden anhand von Spielen und Übungen zu Bewegung und Gang, der szenischen Darstellung, sowie der methodischen Vorgehensweise der Reflexion geschildert.

Des weiteren zeigten sich Ergebnisse bezüglich forschungsimmanenter Faktoren wie: die Verwendung der Kamera, der Ort der Forschung und deren Beziehungs- und Machtstrukturen. Diese Resultate werden jener der Körperpraxis vorangestellt, da sie wie Hintergrundfakten zu sehen sind, durch dessen Kontext die gesamte Forschung zu verstehen ist.

Alle Ergebnisse beruhen auf der ausführlichen Analyse der Datensätze und werden an Hand von Zitaten der Mädchen und Beobachtungen des Kurses erläutert.

III. 3.1 DAS „KISTL“ ALS ORT *FÜR* JUGENDLICHE

Das Jugendzentrum nimmt für Jugendliche einen besonderen Stellenwert als freie, öffentliche Institution ein. In der Analyse der Daten wurde klar, dass das Jugendzentrum, aus Sicht der Jugendlichen, anders als die Schule oder das Elternhaus, ein Ort *für* Jugendliche ist. Dies charakterisiert sich zusammenfassend

dadurch, dass die Jugendlichen freiwillig ins Jugendzentrum gehen und das Angebot des Kistls auf die Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt ist.

Das Jugendzentrum ist kein Ort, welcher *von* Jugendlichen gestaltet wird, oder der ohne erwachsenes Zutun gebaut und genutzt wird. Zwar können die Jugendlichen den Raum mitgestalten und werden partizipativ in Entscheidungen miteinbezogen, doch das Angebot, die finanziellen Mittel und die endgültigen Entscheidung liegen meist bei den BetreuerInnen. Das Jugendzentrum ist vielmehr ein Ort, der *für* Jugendliche von Erwachsenen geschaffen und geformt wurde. Für die Analyse bedeutet dies, die Wertvorstellungen und Prägung des Ortes durch die Erwachsene zu untersuchen. Dies gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Jugendlichen sich gewissen Regeln und Gegebenheiten ihres Raumes anpassen müssen (vgl. Olwig/Gulløv: 2f)²⁸.

Das Jugendzentrum nimmt eine Sonderform der Institutionen für Kinder und Jugendliche ein. Generell wird die Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen hier forciert (s. III. Kap. 2). Der sozialen Marginalisierung von Kindern und Jugendlichen im urbanen Bereich wird dadurch entgegengewirkt (vgl. ebd.: 2). Jugendliche in der Stadt haben einen Treffpunkt, frei von Kauf- und Konsumzwang, indem sie sich aufhalten können. Sie können sich mit FreundInnen treffen, Computer spielen, die BetreuerInnen um Rat fragen und vieles mehr (s. III. Kap.2). Das Jugendzentrum und die BetreuerInnen orientieren sich als freie Institution an den Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen und Kindern.

Generell charakterisiert sich das Jugendzentrum durch die Unterscheidung zur Schule und Elternhaus und der damit einhergehenden Beziehungs- und Machtebenen. Ich werde in diesem Kapitel all jene genannten Faktoren erläutern, um das Jugendzentrum als Ort für Jugendliche ausführlich zu beschreiben.

III. 3.1.1 Überschneidung der Felder als Möglichkeit für die soziale Neupositionierung

Das Jugendzentrum erfüllt zusätzlich die Funktion, die Jugendlichen auf soziale Positionen in der Gesellschaft vorzubereiten, wie ich folgend ausführlicher zeigen werde. In Bezug auf die soziale Lebenssituation der Mädchen bedeutet dies, sich vor

²⁸ Karen Fog Olwig, und Eva Gulløv beschäftigen sich in ihrem Sammelband „Children’s Places. Cross- cultural perspectives“ (2003) mit dem Verhältnis von Raum, Macht und Verhalten in besonderem Bezug auf Forschungen über und mit Kindern und Jugendlichen.

allem mit der Bildung und Beratung der Jugendlichen auseinanderzusetzen. Viele Jugendliche sind von Arbeitslosigkeit betroffen, wie bereits in der Feldbeschreibung erläutert (s.III. Kap.2.). Manche Mädchen des Theaterprojekts waren in ihrem letzten Jahr der Schulpflicht. Sie absolvierten Praktika in Lehrstellen und machten sich Gedanken über mögliche Arbeits- und Ausbildungsplätze, sowie über die Möglichkeit die Schule bis zur Matura zu beenden. Die Betreuerinnen unterstützen die Mädchen in ihrem jeweiligen Vorhaben mit Gesprächen, gegebenenfalls auch mit gemeinsamen Schreiben von Bewerbungen.

Die Berufsvorstellungen der Mädchen erstreckten sich von Ärztin bis hin zu Handelsverkäuferin in einem Supermarkt. Diese beiden Berufswünsche sind ein Beispiel für den Wandel und die Reproduktion der sozialen Struktur des Feldes: Einerseits beziehen sich die Mädchen auf bekannte Berufe, welcher ihrem klassenspezifischen Habitus charakterisiert. Einige Bekannte und Verwandte der Mädchen arbeiten in Supermärkten. Die Idee dort zu arbeiten, liegt für sie nahe. Sie haben durch ihre Beziehungen, Erfahrungen in diesem speziellen Arbeitsbereich, durch einen Meinungs austausch konnten sie sich ein Bild über den Beruf machen. Andererseits divergieren die Vorstellungen andere Mädchen wiederum von den üblichen (klassenspezifischen) gesellschaftlichen Positionen. Sie wollen, anders als ihre Familie studieren und unter anderem Ärztin werden.

Im Umgang mit den Vorstellungen wird deutlich, dass die Betreuerinnen im Jugendzentrum die Berufswahl der Mädchen fördern und des Weiteren die Berufsmöglichkeiten erweitern. Es gibt Workshops zu populären Traumjobs wie DeeJay, Schauspiel vor der Kamera, oder Filme selber machen und bearbeiten. Sie sprechen offen über Berufsvoraussetzungen und geben ein realistisches Bild der Arbeitsanforderungen.

Abschließend kann also gesagt werden, dass Jugendliche im Jugendzentrum die Möglichkeit haben, außerhalb des gewohnten Familienverbandes, neue gesellschaftliche Positionen (zum Beispiel berufliche Positionen) kennenzulernen und sich über Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren. Die BetreuerInnen kommen aus einem anderen klassenspezifischen Feld als die Jugendlichen, man könnte hier also von einem Überschneiden verschiedener Felder sprechen. Dies würde des Weiteren bedeuten, dass die Möglichkeit den Habitus zu erweitern gegeben ist (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 167 f).

Die Nutzung, Aneignung und das interaktive Handeln mit Betreuerinnen im Jugendzentrum, fixiert und reproduziert die soziale Position des Individuums und eröffnet weiters durch den institutionellen Rahmen neue Positionen in der Gesellschaft einzunehmen (vgl. Olwig/Gulløv: 3). Inwieweit sich die Dispositionen der Jugendlichen in Bezug auf deren Arbeitswahl verändern, konnte im kurzen Zeitraum dieser Forschung nicht beantwortet werden.

III. 3.1.2 Freiwilligkeit und Differenz zwischen Schule und Jugendzentrum

Folgend werde ich die Besonderheit des Jugendzentrums als Ort für Jugendliche anhand der Unterscheidungen zwischen Schule und Elternhaus (als Sonderform einer Institution) erläutern. Alle drei nehmen einen zentralen Stellenwert im alltäglichen Tagesablauf der Mädchen ein. Generell ist der Tagesablauf der Mädchen, wie ich schon in der Schilderung des Feldes zeigte, durch Fremdbestimmung charakterisiert. Schule und Elternhaus sind stark geregelt und geben Regeln und Zeitpläne vor. Auch das Jugendzentrum hat geregelte Öffnungszeiten. Diese orientieren sich an den Zeitplänen der Schule und versuchen auf die Nachfrage der Jugendlichen und Kinder einzugehen.

Die Mädchen kommen freiwillig ins Jugendzentrum. In die Schule oder nach Hause kommen sie oftmals nicht aus freien Stücken. Ins Jugendzentrum können sie kommen und gehen wie es ihnen beliebt. Verpflichtungen gehen sie (außer bei Zusage zum Theaterkurs zum Beispiel) eher selten bis gar nicht ein. Und selbst wenn so hat ihr Fehlbleiben im Gegensatz zum Fehlen in der Schule, keine gravierende Konsequenzen. Trotz der Freiwilligkeit, oder gerade deshalb, ist der Besuch des Kistls ein fixer Bestandteil des Lebens der Mädchen, wie folgendes Zitat zeigt:

„Also zuerst in die Schule, dann nerven mich die Lehrer, weil ich keine Hausübung mache. Dann geh´ ich nach Hause, krieg´ wieder Ärger, dann geh ich in Hof und warte bis Kistl aufsperrt [...]“. (Transkript 21.10.: 19)

Das Kistl ist für die Jugendlichen frei von Zwang und Leistungsdruck. Hier müssen sie keine Hausübungen machen, Tests bestehen oder sonstige Leistungen erbringen. Es scheint fast so, als könnten sie im Jugendzentrum für ihr Verhalten keinen *Ärger bekommen*, als wäre es ein sanktionsfreier Raum.

In der Praxis ist dies jedoch nicht der Fall, auch im Jugendzentrum müssen die Mädchen mit Maßnahmen wegen sogenannten Fehlverhalten rechnen. Die genaue

Analyse dieser Machtmechanismen und Kontrollmöglichkeiten seitens des Jugendzentrums wird folgend anhand konkreter Vorfälle aufgezeigt.

III. 3.1.3 Der Ort der Macht: Sanktionen und Empowerment im Jugendzentrum

Die Rolle von Institutionen als Orte der Disziplinierung hebt vor allem Michel Foucault in seinem Werk „Überwachen und Strafen“²⁹ (1977) fest. Das Verhältnis von Mensch und Architektur beschreibt er anhand

„... der Einpflanzung von Körpern im Raum, der Verteilung von Individuen in ihrem Verhältnis zueinander, der hierarchischen Organisation, der Anordnung von Machtzentren und -kanälen, der Definition von Instrumenten und Interventionstaktiken der Macht [...]“ (Foucault 1977: 264)

beispielsweise in Schulen sowie anderen Einrichtungen. Wie Institutionen also Macht verwenden, Hierarchien und Machtkanäle transparent machen und instrumentalisieren, hängt eng mit der Disziplinierung des Körpers und des Verhaltens an sich zusammen.

Ich zeige folgend durch die Schilderung des Umgangs mit Bestrafung und Sanktionen die Machtkanäle des Jugendzentrums auf.

Die Jugendlichen müssen auch im Jugendzentrum für ihr Fehlverhalten Strafen in Kauf nehmen. Was als Fehlverhalten gilt, wird von den Erwachsenen bestimmt. Beispielsweise wird gewalttätiges oder anstößiges Verhalten gegen andere, mutwilliges Zerstören von Eigentum, bis hin zu respektlosen, diskriminierenden Umgang miteinander von den BetreuerInnen nicht geduldet. Kommt es zu einem solchen Fehlverhalten, so wissen die Jugendlichen, mit welchen Regulierungsmaßnahmen sie rechnen müssen. Die Regeln des Jugendzentrums sind weitgehend transparent und für die Betroffenen (mehr oder weniger) nachvollziehbar.

Je nach Schwere des Vergehens verhängt das Team der BetreuerInnen Hausverbot. Nach einem Gespräch mit den BetreuerInnen und einem gemeinnützigem Dienst gemeinsam mit einer Betreuerin oder einem Betreuer (zum Beispiel Putzdienst, Wiederaufbau des zerstörten Kastens und so weiter) dürfen die Jugendlichen in der Regel das Jugendzentrum wieder besuchen. Laut einer Betreuerin absolvieren die

²⁹ Michel Foucault betont den historischen Prozess der westlichen Institutionalisierung von Macht und dessen Normierung von Verhalten in spezifischen architektonischen Gegebenheiten (vgl. Foucault 1977: 220 - 292).

Jugendlichen diesen Dienst gerne. Sie genießen die Nähe und intensive Beschäftigung mit einer/einem BetreuerIn. Im gemeinnützigen Dienst haben sie Zeit, über ihre Probleme zu sprechen und bekommen Aufmerksamkeit.

Das Jugendzentrum ist eine öffentliche Institution, die daher rechtlichen Grundlagen unterliegt. Die Art und Weise der Disziplinierung divergiert jedoch im Gegensatz zu anderen Institutionen; sie sind meist an einem diskursiven Schlichtungsprozess interessiert. Die Sicht und Schilderungen der Jugendlichen werden berücksichtigt. Dies wird anhand eines Vergehens im Jugendzentrum sichtbar:

Nach Ende des Theaterkurses kam es zu einem Einbruch in den Theaterraum. Ein bis zwei Mädchen aus unserem Kurs, sowie andere Jugendliche waren daran beteiligt. Der Einbruch fand abends außerhalb der Öffnungszeiten statt, die Nachbarn des Jugendzentrums alarmierten die Polizei und es kam zu einer Anzeige. Das Jugendzentrum, so eine Betreuerin, sah generell von einer Anzeige ab, da die meisten Namen der EinbrecherInnen jedoch aufgenommen waren, konnten sie dies nicht mehr verhindern. Sie waren an die rechtlichen Gegebenheiten gebunden. Zusätzlich zu den Sanktionen der Polizei, konnten sie jedoch Konsequenzen für die Jugendlichen setzen: Hausverbot und Gespräche.

Interessant ist, dass sie sich ihren Ort außerhalb der gängigen Öffnungszeiten angeeignet haben. Kann der Einbruch also als ein Versuch des Empowerment gesehen werden? Und hierbei als eine Art Förderung für mehr Autonomie und Selbstbestimmung im Jugendzentrum?

Die Mädchen, die ich hierzu befragte, gaben keine Auskunft. Es zeigte sich, dass es generell ein schwieriges Thema war, über das sie nicht gerne sprachen. Die Frage warum die Jugendlichen den Einbruch begangen haben, kann aus ihrer Sicht also nicht erörtert werden. Deutlich wird jedoch der Wunsch nach Raumeignung.

Die Jugendlichen selbst haben keine Ordnungsmacht, sie haben jedoch die Möglichkeit ihre Handlungen *wieder gut zu machen*. Sie lernen so im Jugendzentrum Verantwortung für Handlungen zu übernehmen. Im Jugendzentrum erleben sie einen Konfliktumgang, der mit den Machthandlungen in Schule und zu Hause meist divergiert. Abschließend kann jedoch gesagt werden, dass die Hierarchie im Jugendzentrum deutlich den BetreuerInnen zukommt. Die Erwachsenen regeln die Macht. Die Machtkanäle sind hier, im Gegensatz zu anderen Institutionen, transparenter. Generell wird diese Machtinstanz von Seiten der Jugendlichen

anerkannt. Inwieweit sie aus Sicht der Jugendlichen gerecht ist, konnte aus meiner Forschung nicht entnommen werden.

Das Kistl ist nur solange Ort *für* Jugendliche, als dass sie sich an die Verhaltensregeln des Jugendzentrums halten. Inwieweit die Jugendliche diese Machtinstanz anerkennen und somit auch das Jugendzentrum als Ort nützen wollen, zeigt sich deutlich in der Erläuterung der Beziehungsebenen zwischen den Mädchen, Betreuerinnen und Eltern.

Die Unterscheidung zwischen diesen intergenerationellen Beziehungen zeigt des Weiteren die Abgrenzung zwischen Elternhaus und Jugendzentrum auf. In diesem Zusammenhang wird einmal mehr deutlich, welchen Ort die Jugendlichen als den Ihren ansehen.

Die Beschäftigung mit der Beziehungsebene in Institutionen betonen u.a. auch Karen Fog Olwig und Eva Gulløv: „Places are defined through social interaction, but interactions are defined by relationships, aims and conceptions of place.“ (Olwig/Gulløv 2003: 13)

III. 3.1.4 Erwachsene dazwischen

Das Jugendzentrum als Ort der Macht kann als ein Ort „dazwischen“ beschrieben werden. Ein Ort zwischen elterlicher Moral und Gesetzen sowie alternierenden Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Institution. Dies wird durch die Schilderung der Beziehung der Mädchen zu den Eltern und deren Betreuerinnen sichtbar.

Die Beziehung zu den Betreuerinnen konnte durch konkrete Gesprächen und Verhaltensweisen beobachtet werden. Sie zeichnete sich vor allem durch den Gegensatz zur Beziehung zu den Eltern aus, wie ich in den folgenden Kapiteln (3.1.4.1, 3.1.4.2) ausführlicher beschreiben werde.

Anschließend werde ich also beide Beziehungsebenen erläutern. Diese werden weithin gehend getrennt dargestellt. In Einzelfällen wird die Bedeutung der Beziehung doch erst in der Kontrastierung zur jeweils anderen Beziehung ersichtlich. In diesem Fall füge ich Vergleiche zwischen Eltern und Betreuerinnen hinzu.

Die Analyse der Beziehungsebene ist vor allem dahingehend von Bedeutung, da sie Rollen- und Handlungserwartungen, sowie Druck und Freiheit, Vertrauen, Empathie und Respekt im körperlichen Handeln aufzeigt. Sie prägt sozialisierte und

institutionalisierte Habitusformen und legt in den jeweiligen Rahmenbedingungen deren Spielraum fest.

III. 3.1.4.1 Beziehung zwischen Betreuerinnen und Mädchen

Die Mädchen begrüßten die Betreuerinnen immer höflich und respektvoll. Beschimpfungen fanden nur im Theaterkurs statt und hierbei auch nur auf Grund der Möglichkeit, durch eine Figur hindurch zu agieren (s.III. Kap. 3.4.1). Der Kontakt mit den Betreuerinnen war den Mädchen sehr wichtig. Oft kamen Mädchen schon aufgeregt ins Jugendzentrum gestürmt und fragten: „Is die Babsi schon da, ich muss mit ihr reden.“

Die Mädchen hatten ein sehr vertrautes Verhältnis zu den Betreuerinnen und erzählten ihnen von persönlichen Schwierigkeiten zu Hause, in der Schule oder untereinander.

Diese Vertrauensbasis galt auch für mich und Nicole. Es war fast so, als hätten Erwachsene, welche im Jugendzentrum arbeiten, eine Sonderstellung.

Anhand eines konkreten Beispiels wird klar, wie vertraut die Beziehung zwischen Evren, Babsi, uns und den Mädchen war. So erzählte ein Mädchen offen über ihre Vergewaltigung:³⁰

„Ich habe eine große Sünde begangen. [...] Na gut **weil wir unter uns** sind.“
(Feldtagebuch: 7)

Das Mädchen beschrieb im Gespräch, wie es zu ihrer Vergewaltigung kam, sie gab sich selbst die Schuld dafür und vertraut sich den Betreuerinnen an. Die Bedeutung der Beziehungsebene sprach sie konkret an: „weil wir unter uns sind“ (ebd.: 7). Mit „uns“ bezeichnet sie alle weiblichen Betreuerinnen, auch Nicole und mich. Mädchen und Frauen sind unter sich. Diese Vertrauensbasis ist für sie entscheidend, um dieses Tabu zu erzählen. Das „wir“ bezeichnet also die Zuschreibung zur Gruppe Frau.

Das Mädchen ist schon seit längerem im Jugendbetrieb. Ihre Vergewaltigung geschah vor einem Jahr, als sie 12 Jahre alt war. Die Vertrauensbasis zu den Betreuerinnen wurde also durch ein regelmäßiges Treffen und gegenseitiges Kennenlernen langsam aufgebaut. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls zu erwähnen, dass das Reden

³⁰ Ich nenne in diesem Zusammenhang den Synonymen Namen der Mädchen nicht, um jegliche Wiedererkennung und zur Schaustellung von intimen Erlebnissen zu verhindern.

über die Vergewaltigungen zu diesem Zeitpunkt im Jugendzentrum sehr aktuell war. Einige Mädchen waren davon betroffen. Nachdem das Tabuthema von einem Mädchen gebrochen wurde und andere davon erfuhren, fassten sie Mut und suchten ebenfalls Rat bei den Betreuerinnen. Gesprächsthemen und Tabus werden in der Beziehung zu den Betreuerinnen ständig ausgetestet.

In diesem Gespräch wurde des Weiteren der Unterschied zwischen Eltern und Betreuerinnen deutlich. Auf den Rat der Betreuerin, den Jungen anzuzeigen, wirkte das Mädchen verstört und wandte ängstlich folgendes ein:

„Meine Mutter hat schon genug mitgemacht, ich will das nicht nochmal alles aufwühlen.“ (Feldtagebuch: 7)

Die Mutter sieht sich selbst als Opfer der Vergewaltigung ihrer Tochter. Das eigentliche Opfer wird unsichtbar gemacht, sogar vom Opfer selbst. Die Kontrollfunktion der Mutter ist groß. Die Entscheidung der Mutter steht über der des Mädchen selbst, sie wehrt sich nicht gegen diese Machtinstanz. Hierbei können auch die Betreuerinnen nicht gegen die elterliche Prägung entgegenwirken. Sie konnten dem Mädchen lediglich zusätzliche Handlungsmöglichkeiten vorschlagen und in regelmäßigen Gesprächen sie unterstützen. Evren und Babsi respektieren den Entschluss des Mädchens.

Das Mädchen hat also eine Entscheidungsmacht über die Auswirkungen ihrer Erzählungen. Die Betreuerinnen handeln in diesem Fall nach dem Wunsch der Jugendlichen. Deutlich wird, dass die Eltern Recht und Unrecht und dessen Einsatz regeln und kontrollieren. Die Beziehung zur Mutter kennzeichnet sich hier, im Gegensatz zur Beziehung zur Betreuerin, durch Zwang. Das Wohl der Mutter ist höher anzusehen als das eigene. Des Weiteren ist diese Beziehung zur Mutter nicht in Frage zu stellen oder in Gefahr zu bringen. Wichtig hervorzuheben ist, dass das Mädchen Vertrauen in die Betreuerinnen setzt, dies wird auch anhand einer weiteren Situation deutlich.

Ein anderes Mädchen suchte bei den Betreuerinnen Rat, weil sie zu Hause geschlagen wird. Im gemeinsam Gespräch entschied sie sich, ihren Vater anzuzeigen. Hierbei entschloss sie mit den Betreuerinnen, dass das Jugendzentrum die Anzeige wegen Körperverletzung einreichen sollte. Das Mädchen selbst zeigte ihn nicht an, konnte jedoch durch die Machtinstanz des Jugendzentrums, zu ihrem Recht kommen. In dieser Situation verhalf das Kistl den Mädchen zu Strategien und Maßnahmen,

welche ihre eigene Autonomie und Selbstbestimmung erhöhten. Sie verhalfen ihr zu *Selbst-Empowerment*, zwar hat die Jugendliche selbst nicht die Macht übernommen, doch sie kam durch den Machtkanal des Jugendzentrums zu ihrem Recht und würde über ihre Möglichkeiten informiert.

Die Betreuerinnen halfen in diesen extremen Situationen von Vergewaltigung und häuslicher Gewalt mit Rat, Angeboten von Selbstverteidigungskursen, bis hin zu Informationen (zum Beispiel über betreute Wohngemeinschaften für Jugendliche) und Einzelgesprächen. Die Wahl, dieses Angebot anzunehmen, lag wiederum bei den Mädchen. Sie hatten die Entscheidungsmacht, erstens über das, was sie erzählen, und zweitens (wie bereits erwähnt) über die Konsequenzen des Gesagten. Die Gespräche mit den Betreuerinnen als Ratgeberinnen und unterstützende Machtinstanzen war ein Hauptgrund für Mädchen ins Kistl zu kommen. Die Mädchen wissen also sehr wohl, über die Macht der Betreuerinnen als Erwachsene Bescheid und nutzen deren Zugang zur Macht. Die Möglichkeit der Mädchen am Entscheidungsprozess beteiligt zu sein, ist für sie eine wichtige Form des Empowerments. Die Mädchen wie auch die Betreuerinnen haben hier eine Handlungsmacht inne, doch die letztendliche Entscheidung bei persönlichen Schwierigkeiten und Problemen liegt bei den Mädchen selbst.

Die Beziehung zwischen den Mädchen und den Betreuerinnen zeichnet sich im Besonderen durch ein wertschätzendes Verhalten aus. Die Mädchen brachten der Arbeit der Betreuerinnen weitgehend Respekt entgegen. Dies ist, besonders in der freien Kinder- und Jugendarbeit, nicht selbstverständlich. Aus eigenen Erfahrungen, sowie aus Schilderungen von vielen KollegInnen, welche hauptsächlich in Jugendzentren arbeiten, weiß ich, dass Jugendliche in ihrer Freizeit besonders gegen erwachsene Autoritäten agieren und sich dies unter anderem in aggressiven und destruktiven Verhalten der Bezugsperson gegenüber äußert.

Die Mädchen sahen das Angebot im Kistl nicht als selbstverständlich an, wie das folgendes Zitat zeigt:

„Danke, dass ihr eure Zeit für uns opfert.“ (Transkript 21.10.: 21)

Zusammenfassend zeichnet sich die Beziehungsebene zu den Betreuerinnen durch Vertrauen, gegenseitige Wertschätzung und Respekt aus. Die Betreuerinnen haben auch eine identitätsstiftende Funktion für die Mädchen. Sei dies nun in der Abgrenzung oder Zustimmung der vorgelebten Rollenbilder. Sie sind Vorbilder. So

sagte ein Mädchen, schüchtern und leise, dass sie, wenn sie groß ist, wie Babsi werden will.

III. 3.1.4.2 Beziehung zwischen Eltern und Mädchen

Die Beziehung der Mädchen zu ihren Eltern war sehr unterschiedlich, tendenziell jedoch, wie schon beschrieben, eher durch negative Erzählungen der Mädchen geprägt. In der Erörterung dieses Kapitels kann ich mich vordergründig nur auf Erzählungen der Mädchen beziehen. Ich konnte lediglich ein Mädchen im Umgang mit ihrer Mutter beobachten, welches ich anschließend beschreibe.

Jasmin pflegte, im Gegensatz zu anderen Mädchen, einen sehr offenen und liebevollen Umgang mit ihrer Mutter. Ihre Mutter war die einzige, die je im Jugendzentrum war und sich den Theaterraum ansah. Anders als die anderen Mädchen, sprach Jasmin öfters über gemeinsame Aktivitäten zu Hause, zum Beispiel gemeinsam Backen, dies taten die anderen nie.

Meiki und andere Mädchen verbanden mit Familie, vor allem Verantwortung: sie mussten putzen und regelmäßig Babysitten. Diese Aufgaben kamen nur den Mädchen der Umgebung zu, wie Evren berichtete. Das traditionelle Rollenbild der Frau wird hier also vertreten und gefordert.

Wie schon erwähnt, wollten zwei Mädchen in eine betreute Wohngemeinschaft ziehen, da sie Opfer von häuslicher Gewalt sind. Das Thema des Wohnens und Lebens außerhalb des Familiensystems war daher sehr präsent. Die Vorstellungen von Wohngemeinschaften waren von Seiten der Mädchen oftmals glorifiziert. Sie zeigen jedoch auf, welche Wünsche und Bedürfnisse die Mädchen in Zusammenhang mit einem zu Hause verbanden: gemeinsame Aktivitäten, Sicherheit, ein Ort für sie alleine (viele mussten mit Geschwistern Zimmer teilen) und natürlich das Wohnen mit Gleichaltrigen.

Die Beziehung der Eltern zum VZA ist gespalten. Die meisten Elternteile, so die Mädchen, wollen, dass ihre Kinder nicht so viel Zeit im Kistl verbringen. Manche sagten, ihre Mutter denke, dass die Freundinnen im VZA einen schlechten Einfluss auf sie haben. Andere vertrauten ihren Kindern nicht, dass sie tatsächlich ins Jugendzentrum gehen.

Die Schule als Institution hatte für die Eltern einen höheren Stellenwert, dies wurde

unter anderem durch folgende Aussage deutlich:

„Na dann fälsch ich´s (gemeint ist die Einverständniserklärung), wenn´s was von der Schule ist, darf ich sicher, aber da Papa glaubt ma nicht, dass ich im Kistl bin. ... Na und Donnerstag hab ich Putztag.“ (Feldtagebuch : 10)

Diese Aussage zeigt mehrere Aspekte der Beziehung zwischen Eltern und Kindern auf. Erstens: die Verantwortung zu Hause. Zweitens: das Misstrauen zwischen Eltern und Kindern. Und Drittens: den Versuch der Mädchen, die Machtinstantz der Eltern zu umgehen.

Die Schule diente hier des öfteren als Rechtfertigung für die Eltern. Die Mädchen fanden so Wege den Machtkanal der Eltern zu hintergehen. Jegliche Handlung, welche „für die Schule“ ausgeführt wurde, galt als legitim.

Zusammenfassend, kann gesagt werden, dass sich die Differenz der Beziehung der Mädchen zu Erwachsenen in deren Umgang mit Macht und Hierarchie zeigte. Beide Beziehungsebenen beeinflussen den Zugang zum Ort, sei dies durch Verbote (seitens der Eltern oder Betreuerinnen), durch Vorschriften oder durch neue Handlungsmöglichkeiten, in Bezug zu Macht. Abschließend kann gesagt werden, dass die Rolle der Betreuerinnen, als erwachsene Ansprechpersonen außerhalb der Familie, für die Lebenssituation der Mädchen eine Form des Empowerments darstellt. Im institutionellen Rahmen des Jugendzentrums herrschen Machtverhältnisse, welche dieses Empowerment unterstützten.

III. 3.1.5 institutionalisierter Habitus

Ich werde zusammenfassend auf die Verhaltensgewohnheiten in der Schule und im Jugendzentrum eingehen. Hierbei verwende ich den Begriff „institutionalisierter Habitus“ als Bezeichnung für habituelle Akte, welche aufgrund der jeweiligen Rahmenbedingungen, also der „Erzeugungs- und Strukturierungsprinzipien“ (Bourdieu 1976: 164f) der Umgebung, bestehen. Diese veranschaulichen zusätzlich das dynamische Element des Habitus, da die Überschneidung der Felder weitere „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Wacquant 1996: 36) ermöglichen.

Folgendes Gespräch beweist die Anpassung von Verhaltensgewohnheiten an die jeweiligen strukturellen Relationen:

Nicole: „Wie bist du in der Schule?“

Majksha: „Aggressiv.“

Nicole: „Und hier (gemeint ist das Jugendzentrum)?“

Majksha: „Normal, ... hier bin ich behindert.“

Nicole: „Und hat das für dich was damit zu tun, wie deine Persönlichkeit is? ...

Also bist du in der Schule eine andere als hier?“...

Majksha: „Ja. ... Also in der Schule hab ich ur viel Stress, wegen Freunde, die machen immer Ärger und da bin ich aggressiv. Und hier kann ich einfach behindert sein. Da kann ich die ganze Zeit lachen. Aber die Schule,.. ich hasse die Schule.“(Transkript 21.10.: 20f)

Majksha schildert, dass sie keinen guten Bezug zur Schule hat und sich daher auch anders verhält. Im Jugendzentrum kann sie im Gegensatz zur Schule *behindert sein*. Dies heißt für sie (sich) ausleben und spaßig sein. Die positive Beziehung zur Institution Jugendzentrum ermöglicht ihr also ein verändertes, positives Verhalten zu leben. Ein Verhalten, welches sie fern von Zwang und Stress seitens der Eltern und der Freundinnen in der Schule, beschreibt. Das Kistl wird hierbei zu einem Ort *für* Jugendliche.

Charakteristische, habituelle Handlungen der Schule, wie zum Beispiel das Heben der Hand, um den Wunsch der Meinungsäußerung zu signalisieren, oder die Ansprache mit Sie wurden zu Beginn auch im Theaterkurs aktiviert. Die Jugendlichen stellten sich der neuen Situation des Theaterkurses, mit der ihnen eingewöhnten Praxis. Im Jugendzentrum sind die Mädchen mit den Betreuerinnen per Du und heben generell nicht die Hand. Dies galt auch für den Theaterkurs.

Die Anpassung des schulischen Habitus an diese Strukturen des Theaterkurses wurden im Laufe der Monate merkbar. Dies resultierte vor allem aufgrund aus Gesprächen, Aufstellen von gemeinsamen neuen Regeln und dem damit verbundenen Erlangen von neuen Möglichkeiten der Kommunikation. So versuchten wir das Heben der Hand, als Zeichen Sprechen zu wollen, durch ein aktives Zuhören in Gesprächsrunden zu ersetzen.

Oftmals kippten die Mädchen jedoch in die gewohnten institutionalisierten Habitus, sprachen mich auch noch gegen Ende des Kurses ab und an mit *Sie* oder *Frau Lehrerin* an.

Entscheidend für den Wandel des schulischen Habitus war die Beziehungsebene zu

den Betreuerinnen, sowie die bereits bekannten Umgangsformen im Jugendzentrum. Von einem *Bruch* mit dem schulischen Habitus kann jedoch nicht die Rede sein, vielmehr aktivierten die Mädchen den *Habitus Jugendzentrum*. Viele Mädchen kamen schon lange ins Kistl und wussten über die Regeln, Handlungsmöglichkeiten und so weiter Bescheid. Im Jugendzentrum passen sich die Mädchen den strukturellen Gegebenheiten an, durch einen ständigen Prozess der Einverleibung, erlangen sie eine Erweiterung oder Spezifizierung des Habitus anhand der entsprechenden Umstände.

Hierbei wird deutlich, dass gewisse *Normen und Modalitäten* zu agieren resistenter sind als andere. Welche Praktiken die Mädchen annehmen, ablehnen, üben und tun, liegt hierbei unter anderem an der Beziehungsebene zwischen Betreuerinnen und Mädchen. Deutlich würde dies vor allem in der Konfrontation mit dem geschlechtlichen Habitus.

Die Betreuerinnen zeigen divergente Rollenbilder auf, welche ein Pendant zu den von den Eltern vermittelten, meist traditionellen Frauenbildern sind. Die Anerkennung dieser Rollenbilder hängt von der tatsächlichen körperlichen Praxis der Betreuerinnen als Frauen ab, sowie von der Akzeptanz der Mädchengruppe selbst. Die Normen und Vorstellungen der Betreuerinnen und Mädchen divergieren hier oft und sind häufiges Diskussionsthema. Babsi und Evren sind Vorbilder für die Mädchen. Als Vorbilder müssen sie laut Vorstellungen der Mädchen eine gewisse moralische Erwartung erfüllen, zum Beispiel sollten sie nicht rauchen, gläubig sein, heterosexuell und in einem gewissen Alter verheiratet sein. Evren als Mutter bekommt hierbei zusätzlich mehr Druck und eine Erwartungshaltung von seitens der Mädchen. Als Mutter muss sie das Vorbild schlecht hin sein. Mehr zu sexuellen Normen und Akzeptanz siehe im Kapitel „Sexuelle Normen in Szenen, Reflexionen und Gesprächen“ (s. III. Kap. 3.4.4.1.2).

Jugendliche reproduzieren in Rahmen des Jugendzentrums einerseits, bestehende Normen und können andererseits, durch das Agieren außerhalb der Familie, innerhalb der Gruppe und in Beziehung zu den Betreuerinnen, neue Erfahrungen machen.

Die Betreuerinnen repräsentieren Einstellungen des Gender Mainstreamings und vermitteln diese an die Mädchen, in Gesprächen über Normen, Geschlecht und sexuelle Orientierung. Mehr zur sexuellen Normen und Akzeptanz siehe im Kapitel III. Kap. 3.4.4.1.2.

Sie unterstützen die Mädchen in Entscheidungen außerhalb der traditionellen, religiösen Familiensysteme und geben den Mädchen im Kistl eine Entscheidungsmacht und Vielfalt in ihren Handlungsmöglichkeiten (unter anderem durch unterschiedliche Rollenbildern, Hilfestellungen in der Berufswahl, Partizipation im Jugendzentrum oder Selbst-Empowerment in rechtlichen Situationen). Dieses Potential des Jugendzentrums, als „places of cultural change and social transformation“ (Olwig/Gulløv 2003: 3) bestätigen auch Olwig und Gulløv: „[...] these institutions represent new arenas where children may interact among peers outside the generational order of family and traditional society.“ (ebd.)

Zusätzlich erfahren die Mädchen im Theaterkurs durch Übungen, Spiele und die szenische Auseinandersetzung mit Regeln, Normen und sich selber Grenzen und Möglichkeiten des gewohnten Agierens mit dem Körper und der Sprache. Die Beziehung der Betreuerinnen zu den Mädchen wird zusätzlich dadurch verändert, dass diese nun Mitspielende sind. Eine ausführlichere Auseinandersetzung dieses Handlungsspielraumes findet sich in den Kapitel 3.3 und 3.4 des empirischen Teiles.

III. 3.2 DIE IN- SZENIERUNG VOR DER KAMERA

Der Einsatz der Kamera als Aufzeichnungsgerät der Körperpraxis hatte, wie schon erwähnt (s. III. Kap. 1.3.2), Einfluss auf die Resultate der Forschung. Die Präsenz der Kamera zeigte hierbei zusätzliche Erkenntnisse in der Auseinandersetzung mit der Selbstdarstellung der Mädchen, in Bezug zu realen und medialen Bildern.

Wie schon erwähnt, ging ich in der Verwendung der Kamera generell sehr diskret vor³¹. Die Kamera stand meist am selben Platz, distanziert vom Geschehen im Raum. Ich besprach mit den Mädchen mein Vorhaben den Kurs zu filmen, um jegliches körperliches Handeln dokumentieren zu können. Zusätzlich informierte ich sie über ihre Rechte, versicherte ihnen dass keine Dritten das Videomaterial sehen würden und bat sie um ihre Erlaubnis filmen zu dürfen. Die Mädchen waren im gemeinsamen Gespräch davon begeistert, dass ich den Kurs filmen würde. Den Sinn der Aufzeichnungen stellten sie nie in Frage, auch daher, da es ihrem Interesse diene, das Videomaterial als Film zu bekommen.

31 Vorweg sei erwähnt, dass ich mir im Vorfeld der Forschung und aufgrund meiner Spezialisierung im Studium im Teilbereich der „Visual Anthropology“ über die Rolle und Handhabung der Kamera bewusst war. Sie diene, nicht wie in anderen (populär-)wissenschaftlichen Arbeiten (siehe hierzu Grimshaw 2005: Visualizing anthropology) als Erkenntnisgegenstand selbst, sondern sollte lediglich die Aufzeichnung der Daten versichern.

Ihr Wohlwollen über die Anwesenheit der Kamera äußerte sich oftmals in überschwänglichem Jubel, wenn die Kamera eingeschaltet war. Die Mädchen äußerten zusätzlich des Öfteren den Wunsch die Kamera anzustellen oder fragten nach der Pause oder während Übungen nach ob sie noch an sei. Ein Beispiel der Forschung macht die vehemente Kontrolle über die Aktivität der Kamera deutlich:

Majksha *fragt während der Übung*: „Is Kamera an? Is sie ausgemacht? ..

Chrisi.. (*sie sucht mich im Raum, schaut verwirrt umher*).. Is Kamera aus?“

C: „Die Kamera ist an.“

M: „Das wird alles aufgenommen?“

C: „Macht´s ihr mal bei der Nicole mit (*Nicole leitet gerade eine Übung an*)..

Ich kann die Kamera auch aus machen.“

M: „NEIN, nein bitte las es an, Bitte, Bitte!“

eine Minute später

M: „Bitte mach die Kamera nicht aus!“

nach fünfzehn Minuten Pause nochmals

M: „Is Kamera an.“ (Transkript 21.10.: 7ff)

Für Majksha war es sehr wichtig, dass die Kamera alles aufzeichnet was passiert. Die Kontrolle über das Aufzeichnungsgerät ist groß, sie wollte wissen, ob sie aufgezeichnet wird und forderte die andauernde Aufnahme des Kurses ein. Die Sucht und das Vergnügen an einer ständigen Kontrolle und Aufzeichnung ist herausragend. Majksha kontrolliert das Kontrollorgan und erfreut sich daran. Das System der Überwachung, nach dem Vorbild von Realityshows wird eingefordert - bedeutet dies eine neue Form der Medienaneignung? Aus dem im Kurs beobachtbaren Verhalten konnte geschlossen werden, dass die Mädchen die Kontrolle über die Überwachung und Macht der Aufzeichnungen einforderten.

Fakt ist, dass das die Anwesenheit der Kamera an sich, schon in der zweiten Einheit für die Mädchen selbstverständlich und unbemerkbar wurde.

Das Agieren vor der Kamera war für die Mädchen, wie aus dem vorhin genannten Zitat deutlich wird, von großer Bedeutung. Dies ging in Einzelfällen soweit, dass das Tun vor und für die Kamera wichtiger wurde als die Übung selbst, vor allem in den ersten Einheiten des Theaterkurses. Die Mädchen posierten vor der Kamera, fassten sich am Hintern, winkten in die Kamera und tanzten vor ihr. Manchmal hatte es den Anschein, als wären sie in einer Live Übertragung und würden mit dem Publikum

hinter der Kamera *spielen*. Folgend werde ich kurz auf das Tanzen als Körperpraxis vor der Kamera näher eingehen.

III. 3.2.1 Tanzen

Generell war das Bedürfnis nach körperlicher Motorik und Bewegung groß. Besonders sichtbar wurde dies außerhalb der Übungen und Spiele, im gemeinsamen Tanzen nach der Kurseinheit. Das Tanzen am Ende der Einheit wurde spontan zu einem Abschlussritual der Gruppe. Die Mädchen forderten es jede Stunde ein.

Wir verdunkelten den Raum, machten die Partylichter an und drehten die Musik laut auf. Die Mädchen inszenierten sich selbst vor der Kamera, meist in sexy Tanz- Posen. In ihren Darstellungen glichen sie Pop oder Hip Hop Musikvideos. Sie repräsentierten ein stereotyp weibliches, heterosexuelles Körperbild von Frauen. Sie bezogen sich hierbei auf Vorbilder wie (unter anderem Bushido, Lalumara, Shakira) und imitierten die entsprechenden Bewegungen der Musikvideos nach. Beim Tanzen schlangen die Mädchen die Hüften, wackelten mit den Brüsten, streckten die Brust raus, schüttelten die langen Haare, und tanzten sich gegenseitig an. Dies zeigt, dass sich die Mädchen in der vermeintlich, freien Bewegung des Tanzes auf klassische Rollenbilder aus Tanz und Musik beziehen. Einige kopierten besonders *sexy Moves* von anderen, die große und offensive Bewegungen machten. Nur ein Mädchen hatte abgehackte Bewegungen des Hip Hop Styles.

Dieser geschlechtliche Habitus des Tanzens divergierte von dem tatsächlichen Agieren der Mädchen im Kurs. Was sie im Kontakt mit der Kamera zeigten, war stark überzeichnet und war eine körperliche zur Schaustellung für die mediale Außenwelt.

Zusammenfassend reproduzieren sie in der aktiven Bezugnahme auf die Kamera, sei dies nun durch die Kontrolle der Aufnahme oder das überzeichnende Zeigen vor der Kamera, mediale Bilder von Frauen. Auch wenn alle Mädchen auf die Kamera reagierten, so gilt die Schlussfolgerung, dass die Mädchen mediale Bilder von Frauen und hierbei im Besonderen die Körperpraxis von Musikvideos reproduzierten, nur für zwei von sechs Mädchen.

Die Inszenierung des Frauenbildes ging auch mit dem Wunsch einher, berühmt zu werden. Majksha wünschte sich ins Fernsehen zu kommen und berühmt zu werden. Sie wollte den Probenprozess gerne auf Leinwand projizieren und anderen zeigen. Der Wunsch gesehen zu werden, war sehr groß.

III. 3.2.2 Das Theaterspiel als neue Möglichkeit der Inszenierung

Die Reaktionen auf die Kamera nahmen jedoch, wie erwartet, gegen Ende der Forschung ab. Zur Anpassung des Verhaltens aufgrund der Kamera kam es nur in einer Einheit, wie bereits oben geschildert. Meiner Meinung nach hatte dies unter anderem den Grund, dass die Entwicklung der Szenen und das Spielen auf der Bühne gegen Ende immer wichtiger wurde, als das Agieren und sich in Szene setzen vor der Kamera. Das Auftreten auf der Bühne und das Interagieren miteinander standen nun mehr im Vordergrund als das Handeln vor der Kamera. Die (Selbst-)Darstellung verlagerte sich also auf das Spielen von Figuren und Situationen auf der Bühne. Der Moment des Spielens gewann hierbei an Bedeutung, die Aufzeichnung des Spielens, durch die Kamera, wurde nebensächlich bis irrelevant.

Am Ende des Projekts bekam jedes der Mädchen ein zusammengeschnittenes *Best of* des Kurses. Wir sahen uns den Film gemeinsam an. Leider waren wenige Mädchen an diesem Tag da, die Rückmeldungen waren jedoch gut. Die Mädchen waren mit ihrer medialen Darstellung zufrieden.

III. 3.3 HABITUS IN BEWEGUNG

Der Gang und die Bewegungen eines Menschen sind geregelt (vgl. Mauss 1975, vgl. Bourdieu 1987, 1976) und zeigen alltägliche Handlungen und Haltungen in verschiedenen Bewegungsformen auf. Gehen, sitzen, liegen, stehen, tanzen, sich begegnen, alle Bewegungsarten folgen einer *einverlebten Praxis* des Habitus. Im Theaterkurs wurde der Habitus in Übungen und Spielen zu Gang und Bewegung herausgefordert und beobachtet.

Die Bewegungsspiele im Theaterkurs sind hier auf Grund ihre Regeln und Flexibilität von Sport- und Wettkampfspielen zu unterscheiden (vgl. Baer 1981: 44). Diese Art der Bewegungsspiele weisen einen hohen Grad an Spielregeln auf, wohingegen Übungen zur Körperwahrnehmung, Entspannung und Bewegungsimprovisation im Theaterkurs den Spielerinnen Freiheit im Ausdruck und Tun ermöglichen.

Konkrete Spiele und Übungen der Forschung waren zum Beispiel Wahrnehmungsübungen zum eigenen Gang, Spiele der Bewusstwerdung von Bewegungsstillstand und Dynamik, Entspannungsübungen, sowie spielerisches Austesten von körperlichen Möglichkeiten und Grenzen.

Ich werde folgend anhand einer konkreten Spielabfolge persönliche Gang- und Bewegungsarten aufzeigen. Zusätzlich zeigen sich kreative Momente der Bewegungserweiterung der Mädchen, durch die Nachahmung und die Auseinandersetzung mit charakteristischen Bewegungen verschiedener Figuren³².

III. 3.3.1 Gangarten und Stand

In der Übung zur Schulung des Ganges probierten die Mädchen verschiedene Gang- und Körperhaltungen aus. In der ersten Phase der Übung forderte ich die Mädchen mit konkreten Vorgaben heraus jegliche körperliche Aktionen, die für das Gehen notwendig sind, bewusst durchzuführen. Folgende Zurufe unterstützten sie dabei:

Geh auf den Außenkanten der Füße/ Innenkanten und so weiter.

Verlagere dein Gewicht auf die Zehen, auf deine Fußballen und so weiter.

Wie verändert sich durch Belastung und Gewichtsverlagerung deine gesamte Körperhaltung?

Die ersten Beobachtungen der Übung zeigten, dass die Mädchen es nicht gewohnt waren verschiedene Belastungsarten des Fußes auszuprobieren. Sie experimentieren mit den verschiedenen Eingaben, reagierten auf spezifische Aufforderungen aber unsicher, da sie oftmals die konkrete Bezeichnung der Körperteile nicht kannten. Dies zeigte fehlendes Wissen über Grund-anatomische Begriffe des Körpers auf.

Die Mädchen waren in ihrem körperlichen Auftreten unsicher, versuchten von anderen abzuschauen und nachzumachen. Sie imitierten vor allem die Umsetzungen von Nicole, welche die Übung mitmachte. Die Mädchen bedienten sich folglich instinktiv der performativen Mimesis des Ganges (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 26).

Trotz der klaren Bewegungsvorgaben wurde sichtbar, dass jede Teilnehmerin ihre eigene individuelle Bewegungsqualität hatte. Die Bewegungen waren niemals genaue Kopien der Körperpraxis, sondern Äquivalente dieses Habitus.

Zusätzlich verwendeten die Mädchen einen sprachlichen Ausdruck, um die jeweilige Körperhaltung zu kommentieren. Dies war gegen die Regelanforderungen der Übung, welche sich auf das nonverbale Agieren konzentrierte. Auch nach mehrmaligem Hinweisen auf diese Regel konnten die Mädchen das Reden nur schwer abstellen. Mit

³² Figur bezeichne ich folgend als die theatrale Auseinandersetzung mit verschiedenen Gang- und Bewegungsarten sowie Charaktereigenschaften. Dies bezieht die Konfrontation mit Rollenbildern von Mann und Frau, Alt und Jung und so weiter mit ein. Die Arbeit an den Figuren überzeichnet realistische Darstellungen von Charakteren.

Sprache drückten sie vor allem ihre Befindlichkeiten in Bezug auf ihre Körperhaltung aus. Ein Mädchen artikulierte Schwierigkeiten auf den Innenkanten der Füße zu gehen: „Oh das geht gar nicht.“ (Transkript 21.10.: 6)

Die Verwendung der Sprache als Ausdrucksventil für peinlichen, neue oder ungewohnte Situationen war generell des Öfteren zu beobachten. Generell empfanden die Mädchen Situationen des Stillstandes oder der Ruhe als unangenehm. Die Sprache als sicherer Ausdruck eines Gefühles oder der Beschreibung der Situation war die gesamte Forschungszeit über sichtbar.

Auf die Nachfrage, wie sich die gesamte Körperhaltung durch die Belastung und Gewichtsverlagerung verändert, gehen die Mädchen nur teilweise ein. Mirela reagiert *cool*:

„Ich kann immer cool gehen, egal wie.“ (Transkript 21.10.:5)

Mirela versuchte die verschiedenen Gangarten immer mit dem selben Körperausdruck durchzuführen. Sie verkörperte trotz der ungewohnten Gangart ihren lässigen Habitus. Ihre Hände waren locker neben dem Körper schwingend, ihre Körperspannung gering, ihr Auftreten bestimmt und selbstbewusst. Sie versuchte der Veränderung der einverleibten Gangart, durch Änderungen des Ganges geradezu entgegenzuwirken. Sie versuchte ihr cooles Auftreten selbst in den unüblichsten Gangarten (zum Beispiel nur Innenkanten werden belastet) zu wahren.

Für andere Mädchen war die Übung eine große Herausforderung, sie gingen nicht auf unsere Eingaben ein, gingen normal im Raum weiter. Sie wirkten nervös. Je länger die Übung dauerte, desto mehr trauten sich die Mädchen auf unsere Vorgaben einzugehen. Besonders zwei Mädchen waren konzentriert und neugierig bei der Übung. Nur ein Mädchen beendete die Übung und sah von außen zu.

Natósa hatte große Schwierigkeiten die Übung mitzumachen und stieß auf ihre körperlichen Grenzen. Sie war zu diesem Zeitpunkt dreizehn Jahre alt und konnte die Übung nur teilweise durchführen, da sie bei Belastung der Innen- und Außenkanten Schmerzen empfand. Ihre körperlichen Möglichkeiten wurden vom Habitus so determiniert, dass sie in ihren jungen Jahren Rückkoppelungen (von zum Beispiel Fehlhaltungen) nicht mehr ausgleichen kann.

Ihr Stand und ihre Ausrichtung sind ein typisches Beispiel für viele Mädchen des Kurses:

Die Ausrichtung ihrer Füße ist sehr eng, der Stand unsicher. Ihr Gewicht ist meist nicht auf beiden Seiten der Füße, sie belastet jeweils nur einen Fuß und wackelt von einer Seite zur anderen, kaum sichtbar, hin und her. Das Becken hat aufgrund dieser Ausrichtung keinen, bis zu einem sehr kleinen Bewegungsspielraum. Ihr gesamter Körper reagiert auf den Stand träge. Ihr Oberkörper liegt leicht schräg immer zu einer Seite, das Gewicht des Oberkörpers fällt in die Hüften. Die Knie sind durchgestreckt. Eine Hand stützt sich ab und zu in der Hüfte ab. Die Körperspannung ist gering. Hieraus kann geschlossen werden, dass sich die Muskulatur durch den Habitus verändert und so mögliches und unmögliches Agieren vorschreibt. Natósas Muskulatur ist unausgelastet, ihr gesamtes körperliches Agieren ist sehr eingeschränkt und starr. Diese Art des unsicheren Standes habe ich in zahlreichen Theaterkursen bei Mädchen beobachtet. Sie nehmen mit diesem Stand, im Vergleich zu Buben, wenig Platz ein, ihre Bewegungen sind kleiner, da ihre Standfläche wenig Spielraum für Bewegungen außerhalb der Körperachse zulässt.

Die erste Phase der Übung zeigte zusammenfassend eine Sensibilisierung für den eigenen Gang. Körperliche und persönliche Grenzen in der Veränderung des Ganges und Standes wurden sichtbar. Habituelle Gangarten sind starr, modifizieren den Körper und wirken als Feedback auf das gesamte körperliche Auftreten. Bei einigen Mädchen zeigt sich dies bereits in ihrem jungen Alter in körperlichen Einschränkungen, Schmerzen und ungesunder Haltung. Die Veränderung der Gangart impliziert hierbei auch immer eine Veränderung der persönlichen Charakterzuschreibungen. Die Angst, beziehungsweise Gegenwehr der Mädchen diese Zuschreibungen zu verändern sind groß. Die Mädchen reagieren auf diese Unsicherheit unterschiedlich: einige ließen sich auf die Veränderung ein, waren konzentriert, probierten mit Spaß verschiedenste Gangarten aus und kommentierten diese mit sprachlicher Selbstironie; andere wiederum brachen die Übung ab oder versuchten der Veränderung des Ganges aktiv entgegenzuwirken, indem sie ihr charakteristisches Auftreten verstärkten. Hieraus ergibt sich die Schlussforderung, dass der individuelle Ausdruck des Ganges sowie der sozial-kollektive anerkannte Habitus sichtbar wurde.

III. 3.3.2 Charakteristische Gangarten

In der zweiten Phase der Übung versuchten wir das persönliche Auftreten und die damit zusammenhängenden Charaktereigenschaften weiter auszutesten und zu

erproben. Wir entwickelten aus der Veränderung des Ganges Stereotype-Figuren³³ und kontrastierten diese durch die Gegenüberstellung mit dem eigenen Gang. In der Durchführung arbeiteten wir mit Übertreibungen, sowie mit dem Spiel verschiedener Tempi.

Die Übung schloss an die vorhergegangenen Übungen an (s. III. Kap. 3.3.1), wir übten also verschiedene Gangarten. Zusätzlich forderten wir die Mädchen auf Assoziationen zu den jeweiligen Gangarten zu formulieren. Zum Beispiel assoziierten sie mit großen Schritten mit Mutter und Bruder; das Gehen auf den Zehenspitzen mit Prostituierten oder mit ihrem eigenen Gang. Generell fiel ihnen die Zuschreibung der Gangarten zu charakteristischen Figuren leicht. Sie fügten auch negative und positive Bewertungen der Figur hinzu. Dies wurde deutlich als die Mädchen die Aufgabe hatten, besonders kleine Schritte zu machen. Viele der Mädchen verglichen diese Art der Fortbewegung mit „Opfer Menschen“ (Transkript 21.10.: 9). Die Mädchen verwenden die Bezeichnung Opfer regelmäßig. Sie bezeichnen damit einerseits negative Zuschreibung an eine Person und sprechen sich andererseits untereinander damit an. Je nach Kontext grenzen sie sich somit vom Verhalten des Opfers ab und beleidigen diese Person; oder aber betonen in dieser Situation die Beziehungszuschreibung untereinander und verwenden Opfer als Synonym für Alter oder Kumpel, laut Mila.

Nach längerem Ausprobieren verschiedener Gangarten, arbeiteten wir des Weiteren an dem Blick der Figuren. In der Konfrontation mit dem Blick wurde den Mädchen zum ersten Mal die eigene körperliche Größe, im Vergleich zu den anderen, bewusst. Zusätzlich thematisierten wir den emotionalen Ausdruck des Blickes, in Bezug auf den des Status eines Charakters.

Später wählten die Mädchen eine Figur und dessen spezifische Bewegungsart aus. Hierbei war auffällig, dass alle Mädchen eine Person mit hohem Status wählten. Alle Mädchen stellten eine arrogante Person dar, nur Nicole zeigte eine Person mit niedrigem Status. Die Körperhandlungen der arroganten Personen waren: mit Haaren spielen, Hand gebeugt und gestützt auf die Hüfte, hochnäsiger Blick, keine Spannung in der Hand, Blick nach oben, steifer Hals und teilweise auch Kopf.

In weiterer Folge wurde durch das verbale und körperliche Interagieren der

³³ Die Annäherung an die Figur und deren Darstellung auf der Bühne ist ebenfalls anhand des Gesichtspunktes der szenischen Darstellung zu sehen, siehe Kapitel 3.4 Ich entschied mich jedoch dafür sie näher im klaren Bezug zu Gang und Bewegung zu erläutern, da sie die Vertiefung und Kontrastierung mit dem persönlichen Habitus verdeutlicht.

Charaktere die Diskriminierung der Person mit niedrigem Status deutlich, sowie die Zustimmung zwischen den Charakteren mit hohem Status, wie beispielhafte Zitate zeigen:

„Was denkst du wer du bist, oida?“

„Die Große ist interessant. Der Krüppel kann mein Schoßhund sein.“

(Transkript 21.10.: 11)

Die Mädchen gingen großzügig mit der Verwendung der Sprache um, sie zeigten keine Scheu im Agieren, sie beschimpften sich und sprachen einander an. Die Übertreibung der Figur half ihnen immer mehr in die Interaktion untereinander einzugehen.

Nachdem sich die Mädchen das körperliche Bild ihrer Figur genau verinnerlicht hatten, forderte ich sie auf nun wieder wie sie selbst zu gehen. Automatisch nahmen sie eine lockere Körperhaltung ein, ihre Körperspannung wurde weniger. Die Schultern sanken ein bisschen zu Boden und drehten sich nach vorne – im Gegensatz zum arroganten Charakter, der die Schultern meist nach hinten zog, um die Brust nach vorne zu strecken. Der Gang der Mädchen war schneller. Zusätzlich zeigten sich individuelle Körperhaltungen: Meiki und Mirela steckten zum Beispiel ihre Hände in die Hosentaschen. Der Blick und die Körperhaltung wurde schlaksiger und ungenau.

Die Unterscheidung zwischen charakterlicher und eigener Körperhaltung wurde zusätzlich durch die Haltung im Sitzen deutlich. Die Mädchen saßen generell lockerer als die arroganten Personen, teilweise hatten sie, wie die Charaktere, ihre Beine überkreuzt und saßen eng. Die Sitzhaltung der Mädchen war gebeugt, sie saßen nie aufrecht. Alle saßen auf Sesseln. Die Mädchen saßen generell nicht gerne am Boden, wie sich im Verlauf des Theaterkurses zeigte.

Die Differenz zwischen alltäglichem Habitus und der theatralen Auseinandersetzung mit Gangarten als Charakter zeigte sich deutlich in der Bühnensituation.

III. 3.3.2.1 Bühnensituation

Jeweils ein Mädchen war auf der Bühne, zuerst als Figur, dann als sie selbst. Die Mädchen standen auf der Bühne, nahmen körperlich die Haltung der Figur an und gingen einige Schritte auf der Bühne. Dann stellten ich und das Publikum Fragen an

die Figur und die Mädchen selbst. Ziel der Übung war es an der Bewusstwerdung des eigenen und charakterlichen Ganges weiterzuarbeiten.

Im Raum war es dunkel, nur die Bühne war beleuchtet, wir saßen in einer Reihe auf Stühlen in Richtung Bühne. Diese Situationen war für die Mädchen neu, einige lachten und waren nervös. Alle waren sehr gespannt.

Die Mädchen stellten folgende Figuren auf der Bühne dar: Stripperin, Model, Tussi und Ballerina. Evren und Nicole auf der anderen Seite stellten eine Hausmeisterin und eine Karrierefrau dar. Die Mädchen antworteten frei und konkret auf die Frage bezüglich ihres Charakters und ihrer Person. Sie machten sich ein genaues Bild der Figur: wie sie geht, steht und wie ihr Tagesablauf ist. Ich werde dies folgend anhand eines Beispieles beschreiben:

Mirela geht als Charakter in die Bühnenmitte, die Mädchen im Publikum lachen. Mirela hat ihre Hand an die Hüfte gestützt und die Hüfte zur Seite nach rechts geschoben. Ihr Hals ist lang.

C: „Ich werd´ dir jetzt ein paar Fragen stellen. Wie ist ihr Name?“

M: „Jessica Parker“

C: „Was machen sie so den ganzen Tag?“

M: „Also ich steh auf um 14 Uhr, dann geh ich zu meiner Maniküre. Dann mach ich mir die Haare, dann geh ich mit meiner besten Freundin shoppen, so circa fünf Stunden. Dann gegen 22 Uhr geh ich nach Hause, mach mich fertig. Komme dann an meinem Büro an, wo ich als Stripperin arbeite und dann geh ich sofort zu meinem Schminkspiegel. Flirte ein bisschen mit meinem Chef und schon geht's los.“

[...] Mirela dreht sich um und nimmt ihre eigene körperliche Haltung an. Ihre Körperhaltung ist lässiger, weniger Körperspannung, ihre Hände schlackern an ihrem Körper regelrecht herum. Sie steht sehr breitbeinig da. Ansonsten ist nur eine minimale körperliche Veränderungen sichtbar.

C: „Darf ich per du sein?.. okay wie heißt du?“

M: „Hallo ich bin Mirela.“ *(sie winkt dem Publikum zu, ihre andere Hand wandert nervös hinter den Rücken, ihre Hände schlackern neben Körper)*

C: „Was machst du den ganzen Tag?“

M: „Schule, dann komm ich zuhause, mach Hausübung, ess´ etwas. Dann wenn ich noch Zeit hab, geh ich raus, geh Kistl. Tu´ mit Freunden abhängen, dann .. und dann geh ich wieder heim, schau fern, geh PC, schau wieder

fern, und schlaf´ gegen Mitternacht.

C: „Möchtest uns noch was über dich erzählen? Was macht dich aus?“

M: „Man sollte sich nicht mit mir anlegen.“ (*Publikum lacht, Mirela auch*).
(Transkript 21.10: 15)

Mirela gestikulierte stark mit den Händen. Als Figur stand sie starrer auf der Bühne, als Mirela tänzelte sie manchmal geradezu von einem Fuß zum Anderen, fasste die Hände lässig an ihre Gürtelschnalle. Sie wirkte in der Darstellung als sie selber unsicherer und machte viele ablenkende Handlungen nebenbei.

Die Wahl der Figur in der gemeinsamen Reflexion ergab in diesem Zusammenhang abschließende Informationen über anerkannte und missbilligende Rollenbilder der Mädchen.

III. 3.3.3 Reflexion

In der gemeinsamen Reflexion, jeweils nach den einzelnen Übungen und im Abschluss an die Bühnensituation, zeigten sich Schlüsse in Bezug auf die Selbstwahrnehmung des eigenen Ganges sowie des Ganges und der Bewegung der Figur.

In der Wahl der Figur wurde deutlich, dass die Mädchen die Fantasie und freie Darstellung neuer körperlicher Haltungen genossen. Sie bezogen sich hierbei auf stereotype-sexistische Frauendarstellungen und Berufe. Die Abneigung und Zustimmung der Figur divergierte bei den Mädchen. So wählte Mirela die Figur als Abgrenzung zur eigenen Person.

C: „... Warum hast du gerade sie ausgewählt?“

M: „Sie hab ich ausgewählt weil.. ich so arrogante Tussis hasse und denen gerne in den Arsch treten würde.“

C: „Okay und was is´ der Unterschied zwischen dir und ihr?“

M: „Also zwischen mir und ihr.. also ich hab eine innere Schönheit und kann sie fertig machen und sie kann mich vielleicht mit ihrem ätzenden Worten fertig machen, aber sie würde nie ihrem manikürten Fingernägel auch nur anrühren.“

(Transkript 21.10: 15f)

Mirelas Figur hat einen konkreten Bezug zu ihrer Lebenswelt. Sie bezog sich in der Darstellung der Figur auf Erfahrungen ihres sozialen Umfeldes, wie aus der Reflexion

deutlich wurde (s. III. 1.4.2). Wie sie über diese Figur und dessen Zuschreibung spricht hängt eng mit akzeptierten Rollenbildern innerhalb der Gruppe zusammen, wie ich folgend ausführlich erläutere.

In Gesprächen sprachen die Mädchen des Öfteren von der Abgrenzung zu Tussis, als negatives Rollenbild. Tussis bezeichnen sie als zickige Mädchen, welche *leicht zu haben sind*. Die Mädchen verglichen einzelne Tussis, aus ihrer Gegend auch mit Prostituierten, um die Beleidigung und Abgrenzung zu ihnen noch zu vergrößern. Der Statuskampf zwischen den Mädchen außerhalb des Jugendzentrums ist groß und dreht sich mitunter um die Abgrenzung und Aneignung eines Frauenbildes. Die Mädchen bezeichnen sich selber gerne als *Fetz-Weiber*, als *coole* und selbstständige Mädchen, welche im Gegensatz zu Tussis stehen. Inwieweit diese Unterscheidung der Realität entspricht wird im Kapitel „Habitus in Statuen und szenischen Darstellungen“ näher erläutert.

Meiki auf der anderen Seite stellte eine fiktive Wunschvorstellung dar. Sie bewunderte die Figur der Ballerina:

M: „ Sie is´ berühmt, ich nicht. Sie stellt sich wichtig, ich nicht. Und sie is´ ne Tussi.“

C: „Und was magst du an ihr?“

M: „Dass sie hübsch is, keine Ahnung, ihre Haare.“ (Transkript 21.10.: 17)

Meiki formulierte die Unterschiede zwischen ihr und der Figur offen und zeigte zusätzlich, dass sie durch die Darstellung der Figur ein Idealbild ausleben konnte. Sie wäre gerne wie eine Ballerina hübsch und berühmt. Gleichzeitig bezeichnet Meiki die Ballerina als Tussi, was generell negative Konnotationen beinhaltet, in diesem Fall aber eine positive Aktualisierung sogenannter *tussiger* Eigenschaften, wie zum Beispiel *hübsch sein* bedeutet. Dies wurde auch von einem weiteren Mädchen bestätigt.

Die Wahl der Figur divergiert zwischen Betreuerinnen und Mädchen. Die Mädchen zeigten in ihrem Gang und ihrer Bewegung Stereotype weibliche Zuschreibungen, die sehr sexualisierten Ausdruck und Inhalt hatten. Evren stellte eine Karrierefrau dar und Nicole einen Hausmeister. Nicole war die einzige, die einen Mann darstellte.

Die Mädchen wie auch Evren und Nicole wählten Figuren aus, die im Kontrast zu ihnen selbst standen. Sie konnten so ihre Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten erweitern und sich in die jeweilige Figur hineinversetzen.

Fakt ist, dass die Mädchen in der körperlichen Auseinandersetzung mit einer Figur sexistisch konnotierte Frauenbilder verkörperten. Sie nutzten die Möglichkeit diese Gang- und Bewegungsarten auszuprobieren - so sagte eines der Mädchen, dass sie außerhalb des Theaterkurses nie so gehen oder stehen würde, wie diese Tussis. Es würde ihrem sozialen Kapital schaden. Sie reproduzieren starke Rollenbilder, denen sie sich in der Realität ausgesetzt fühlten.

Es konnte des Weiteren eine Differenz zwischen der Aussagen und tatsächlichen Beobachtungen erkannt werden. Die meisten Mädchen sagten, dass ihnen die Darstellung der Figur leichter fiel, als sich selber auf der Bühne darzustellen. Wie ich bereits oben gezeigt habe, konnte aber vermehrt nervöses Handeln bei der Selbstdarstellung festgestellt werden.

In der Konfrontation mit dem eigenen Gang fiel vielen Mädchen das Verbalisieren von Gedanken zum eigenen körperlichen Auftreten schwer. Dies zeigt, dass in der ersten Konfrontation mit der eigenen Körperpraxis dessen sozialer Sinn nicht hinterfragt wird. In den zwei Monaten der Forschung konnten sie zwar neue Erfahrungen über ihren Gang und Bewegungsausdruck erwerben, jedoch kam es nur eingeschränkt zu einer Hinterfragung und Offenlegung des Habitus und zu keinerlei Abwandlung der einverlebten Praxis. Hierbei hätte es einer regelmäßigen Konfrontation und Übung des Ganges bedarf (vgl. Wacquant 2003: 135).

Es kann aber von einer Sensibilisierung für das eigene Auftreten gesprochen werden, so sagte ein Mädchen, dass das Verändern des Ganges für sie auch mit der Veränderung der Identität zusammenhängt:

„Ja alles einfach, also das ganze Image verändern. Wenn du zuerst so eine Tussi bist und dann so eine fette Braut oder so.“ (Transkript 21.10: 20)

Der Wandel des körperlichen Ausdruckes wird von den Mädchen reflektiert. Der Prozess der sozialen Identitätsfindung und der damit zusammenhängende Körperausdruck wird in der Reflexion thematisiert. Dies bestätigt die theoretischen Annahmen von Lars Göhmann und der Reflexion der Erfahrung (s. III. Kap. 1.4.2). Sie sprachen positiv über das Ausleben alternierender Figuren und Rollenbilder durch das Theaterspiel. Ihre körperlichen Ausdrucksfähigkeiten wurden wahrgenommen und gefördert.

Des Weiteren wurde die Selbstwahrnehmung des habituellen Ganges und der Bewegung durch den Körper selbst deutlich. Vielfältige Beobachtungen und

Beschreibungen der körperlichen Praxis der Mädchen (s.o.) zeigten den Handlungsspielraum des Habitus und die Prägungen des *modus operandi* seitens der Medien und des sozialen Umfeldes auf. Besonders auffallend war die Selbstwahrnehmung des eigenen Ganges und des Körpers generell unter oder durch Schmerzen, wie ich abschließend ausführen werde.

III. 3.3.3.1 Körpergrenzen, -schmerzen und Selbstwahrnehmung

Die Erfahrung und Bewusstwerdung des eigenen Ganges und der Bewegungsmöglichkeiten wurden am deutlichsten in Situationen des Schmerzes sichtbar. Die Bewegungsfreiheit und Körpergrenzen der Mädchen waren sehr groß und zeigten sich in verschiedenen Bewegungseinschränkungen bis hin zu Schmerzen, wie dieser Ausschnitt einer Lockerungsübung zeigt:

N: „Wir bewegen kurz mal alle Gelenke durch... wir fangen an mit der Hüfte.“

Mirela: „Okay ist cool, aber ich hab die Regel.“ (*sie hat Regelschmerzen*)

N: „Und andersrum. Hüfte, Hüftgelenk[... “

die Übung macht ihnen plötzlich Spaß, sie lachen und vergrößern die Bewegungen

N: „Kniegelenke.“

Majksha: „Ah, ... das darf ich nicht machen.“

N: „Das Fußgelenk.“

Natósa: „Das darf ich nicht.“

N: „Was macht'n ihr, wenn ihr mal achtzig seid?“

Mirela: „Sterben.“

N: könnt ihr nicht auf einen Bein stehen? (*Jasmin stützt sich bei Mirela ab*)

Mirela: „Nö.“

N: „Achtung ihr müsst weiter auseinander.. Hände kreisen.“

Mirela: „Ich kann das aber nicht anders.“

Sie schlagen sich unabsichtlich mit den Händen, sie sind sich der Größe der Bewegung und dem Raumausmaß ihres eigenen Körpers nicht bewusst.

Mirelas Bewegungen sind sehr eingeschränkt, ihr Körper wirkt sehr steif.

(Transkript 13.11.: 1f)

Diese Situation zeigt auf, dass die Mädchen durch die Konfrontation mit ungewohnten Bewegungsabläufen, ein Wissen über ihre eigenen anatomischen Stärken und Schwächen erlangen. Es zeigt sich zusätzlich eine extreme Einschränkung der

Körperlichkeit der Mädchen auf. Fast alle Mädchen haben Probleme mit der Bewegung der Gelenke. Sie werden sich generell (deren Existenz) erst durch die Grenzerfahrung bewusst. Die Körperschmerzen führen zu Regulierungen der gesamten Körpermöglichkeiten.

Mirela fühlt sich in ihrem Körper an diesem Tag besonders unwohl, da sie die Menstruation hat. Jegliche Körperübung fühlt sich für sie steif und schmerzhaft an.

Wie ich zuvor erwähnt habe, erlebte Natósa in der Konfrontation mit ihrem eigenen Gang ihre eigene körperliche Einschränkung, auch in diesem Beispiel wird dies deutlich. Sie reguliert schon im Vorhinein, welche Bewegungen sie durchführt und welche sie ausschließt. Ihr Habitus und die körperlichen Folgen verschiedener Fehlhaltungen konnten im Theaterkurs nicht ausgeglichen werden, sie wurden ihr jedoch intensiv bewusst. So sprach sie ihre Schmerzen oftmals schon vor der Übung an. Sie wurde sensibler gegenüber ihren eigenen Grenzen. Diese Bewegungserweiterungen wirkten sich jedoch sehr eingeschränkt (bis kaum sichtbar) auf die Modifikationen ihres Ganges und des persönlichen Körperausdrucks aus.

III. 3.4 HABITUS IN STATUEN UND SZENISCHEN DARSTELLUNGEN

Die szenische Auseinandersetzung mit Charakteren, Rollen und Figuren ist für das Ausleben und Erkennen von Emotionen, Einstellungen und Verhalten für die ästhetische Erfahrung im Theaterspiel wichtig. Es ermöglicht die Funktionen einer Rolle im Leben zu hinterfragen, zu erleben, auszuleben und neu zu gestalten. Internalisierte Rollenbilder von Mann, Frau; Junge und Mädchen können thematisiert und in einen Kontext mit der Wirklichkeit gestellt werden. In den Szenen können Konfliktsituationen ausgetragen werden, Wirklichkeit und Utopie in verschiedenen Rollenvorgaben ausprobiert, untersucht und verformt werden.

Die folgende Schilderung der Resultate bezieht sich hierbei auf all diese Faktoren, um die Möglichkeiten von Spiel und Habitus als körperlichen Ausdruck in der szenischen Darstellung umfassend zu erläutern.

Grundlegend für die Erörterung der Resultate ist die Definition der *szenischen Darstellung* selbst. Generell bezeichne ich folgend die Beschäftigung mit Figuren in verschiedenen Arbeitsweisen und Darstellungsformen als szenische Darstellung. Die Spielerinnen beziehen sich in den Szenen und Situationen aufeinander. Die Entstehung einer Figur bis hin zur Interaktion der verschiedenen Figuren ist also zu

untersuchen.

Im Speziellen erörtere ich die szenische Darstellungsform der *Statuen* sowie der „szenischen Improvisation“, diese bauen aufeinander auf. Für die Art und Weise der Performance, bedeutet dies, dass das Erlangen eines gewissen technischen Gerüsts geschaffen werden muss, um die wahrhaftige Auseinandersetzung mit szenischen Situationen in einem intensiven, regelmäßigen Training zu erreichen.

Die Arbeit der Statuen und der Improvisation teilte sich in drei Arbeitsschritte auf:

1. Grundlegende Auseinandersetzung mit der performativen Darstellungsform der Statue als Körpermodell, sowie die Schulung des Ausdrucks, ohne Verwendung der Sprache;
2. Erweiterung der Darstellungsform durch assoziatives Agieren in körperlich starren Positionen³⁴;
3. Weiterentwicklung von starren Statuenabfolgen in bewegbare Improvisationsszenen;

Alle drei verfolgten die Intensivierung und Bewusstwerdung des eigenen Körpers als Ausdruck von Gefühlen, Problemen, Fantasien und Realitäten. Folgend werde ich die Ergebnisse in Bezug auf die beobachtbare Körperpraxis und Reflexionen in Statuen und Improvisationsszenen erläutern.

III. 3.4.1 Statuen als Ausdruck persönlicher Selbstdarstellung und Möglichkeit der Grenzüberschreitungen

Die Mädchen bekamen die Aufgabe ein Denkmal von sich selbst in zwanzig Jahren zu bauen. Sie sollten sich mit folgenden Fragen darstellerisch auseinandersetzen:

Warum wurde dieses Denkmal gebaut? Wo steht es? Und welchen Namen würde es tragen?

Das Denkmal wurde mithilfe der *BildhauerInnenübung* gebaut, wie sie unter anderem Augusto Boal beschreibt (vgl. Boal: 1989). Die Übung ist zu zweit durchzuführen, ein Mädchen ist die Bildhauerin, die andere die Masse der Statue (zum Beispiel in der Vorstellung: Ton, Stein oder Holz). Die Übung verläuft nonverbal. Die Bildhauerin

³⁴ Die Ergebnisse der *assoziativen Statuenreihe* deckten sich mit den stark sexualisierten Darstellungen der Denkmäler (s.III. Kap. 3.4.1). Bilder wie: jemanden von hinten in den „Arsch ficken“, wie die Mädchen es ausdrückten, bis hin zu Statuen von sexuellen Übergriffen und Gewalt wurden gezeigt. Viele Mädchen grenzten sich von den Darstellungen ab.

formt, durch die Berührung des anderen Körpers, eine Statue. Sie modelliert das Gegenüber nach ihren Vorstellungen. Die Masse der Statue versucht hierbei den gesamten Körper locker zu lassen und das Gewicht in die Arme der Bildhauerin fallen zu lassen. Auch Gesichtszüge können durch mimetisches Nachahmen des Gesichtsausdrucks vorgegeben und kopiert werden.

Ziel des Spieles war es die Schulung der Eigendarstellung zu fördern. Des Weiteren wurde die Darstellung von Idealen und Rollenbildern der Realität und der Wunschvorstellung der Mädchen beobachtbar. Die Bildhauerinnen sollten in der Formung der Statue folgenden Fragen gestalterisch zum Ausdruck bringen: Wie will ich selbst gesehen werden? Wie sehe ich mich in zwanzig Jahren? Der Bezug zu fantastischen Vorstellungen und der Realität wurde in der Aufgabenstellung also klar artikuliert.

Die Aufgabe sich selber, einzig und alleine in einem körperlichen Ausdruck einer Statue, darzustellen, hat vor allem den Zweck, sich im Ausdruck völlig auf den Körper zu konzentrieren und die Sprache außen vor zu lassen. Es zeigte sich des öfteren, dass die Mädchen in der Formung der Statue die Sprache verwendeten, sogar gegen mehrmaliger Aufforderung ohne Sprache zu arbeiten. Entweder gaben sie der Statue verbale Anweisungen oder aber die Statue selbst kommentierte ihre Körperhaltung.

Folgend werde ich einige deskriptive Beschreibungen der Statuen wiedergeben. Deutlich wird hier sofort, dass die Statuen der Mädchen stark vom Ausdruck der Statuen von Evren und Babsi divergierten:

Statue der Bildhauerin Jasmin:

Beine überkreuzt im stehen, ein Arm ist nach vorn gestreckt und zeigt das „Peace“ Zeichen, der andere Arm hängt locker, neben dem Körper nach unten

Statue der Bildhauerin Majksha:

ein Arm ist in Luft gestreckt, ihre Finger sind zu „Arschloch“ geformt, die Hand des anderen Armes- formt einen Kreis vor dem Mund (deutet einen Penis an, den sie zwischen den Fingern hält, sie bläst jemandem einen)

Statue der Bildhauerin Mila:

der rechte Arm fasst unter die linke Achsel, die Hand andere Arm liegt zwischen den

Beinen, sie formt mit ihrer Hand einen Kreis (sie deutet ebenfalls einen Penis an)

Statue der Bildhauerin Meiki:

ein Bein kniet, das andere macht einen weiten Ausfallschritt nach vorn, sie hält eine Luftgitarre in den Händen, ihre Zunge ist herausgestreckt

Statue der Bildhauerin Babsi:

sie lehnt mit dem Rücken an der Wand, ein Bein ist an der Wand angewinkelt, die rechte Hand ist an ihrem Kopf abgestützt

Statue der Bildhauerin Evren:

zeigt eine Frau, welche im Ausfallschritt da steht, ein Arm ist in der Hüfte abgestützt, der andere Arm gerade nach oben gestreckt, sie zeigt mit der nach oben gestreckten Hand „Peace“

Generell unterschieden sich die Statuen der Mädchen von Evrens und Babsis Statue. Bis auf Jasmin und Meiki hatten alle Statuen einen sehr negativen, provokanten oder sexuellen Ausdruck der Selbstdarstellung.

Des Weiteren ist auffällig, dass die Hauptaussagekraft der Statuen meist durch die symbolische Bedeutung der Hände sichtbar wurde. Das Handzeichen für *Peace* und *Arschloch*, sowie die Formung des männlichen Gliedes mit den Armen waren zu beobachten.

Die Bedeutungszuschreibung an die eigene Statue, die Wahl der Darstellung, sowie die Reaktionen der anderen auf die Selbstdarstellung wurden in den körperlichen Reaktionen und in der anschließenden gemeinsamen Reflexion über die Statuen deutlich.

III. 3.4.1.1 Reflexion

Die anderen Bildhauerinnen sahen sich die Denkmäler an und sollten beschreiben was sie sahen. Zuerst beschäftigten wir uns mit der Frage: Was sehen wir, die Betrachterinnen? Im Anschluss daran konnten die Bildhauerinnen selbst über ihr Werk sprechen, sowie die Statue selbst Gefühle der Körperhaltung verbalisieren.

Die Mädchen zögerten nicht lange die einzelnen Statuen zu kommentieren. Körperlich reagierten sie spontan auf die Darstellungen. Sie wichen zurück, hielten sich die Hand vor den Mund, wandten sich ab oder aber machten eine bewertende Geste mit der Hand.

Sprachliche Reaktionen waren vielfältig. Generell redeten sie einfach darauf los, ohne auf Fragen von uns zu warten. Zwei Mädchen dominierten die Reflexion besonders, wir forderten auch die anderen Mädchen auf ihre Meinung kundzutun.

Ein Beispiel dieser verbalen Kommentare der Mädchen zeigt die freien Assoziationen der Mädchen auf:

Sie reden durcheinander, die Stimmen können nur schwer zugeteilt werden

„Irgendwer was sich wichtig stellt“

„Das is´ irgendwie so ein Yogafreak.“

„Eine Frau die meditiert“

„Ja eh.. eine Tussi, Mann“ (*einige lachen*)

„Eine entspannte Frau“

„Sie is´ beim Scheißen oder..“ (*lachen*). (Transkript 28.10.: 5)

Neben klaren sprachlichen Zuschreibungen reagieren sie zusätzlich durch lachen, abschätziges Hand- und Körperbewegungen. Sie bestätigen die Kommentare oder Darstellungen der andere teilweise lautstark:

Mirela lacht laut und ruft Mila zu „Das war so gut, Mann!“ (Transkript 28.10.: 5)

Wie dieser Ausschnitt zeigt, wurden vor allem zwei Mädchen oftmals beleidigend in ihren sprachlichen Ausdrücken. Die Statue, um die es sich bei diesem Zitat handelt, war das von mir geformte Denkmal. Mila und Majksha versuchten in ihren Assoziationen meine Grenzen auszutesten. Anfangs gingen Nicole und ich auf diese Anspielungen wenig bis gar nicht ein. Dies hatte zur Folge, dass Mila und Majksha neue Grenzüberschreitungen austesteten und zusätzlich beleidigend sowie obszöne Aussagen vermehrt tätigten, siehe folgendes Beispiel:

M: „Sie is ein Styler, Sie is Ficker,.. (*ruft erneut, weil Nicole nicht reagiert*) Sie is Ficker, ein Styler.“

N: „Okay Leute sagt jetzt mal nicht so super obszöne Sachen, dass is jetzt eh nicht so cool. ...“

M: „Ich hab Styler gesagt. Ein Ficker.“

C: „warum Ficker? Wo siehst du, dass das ein Ficker is´?“

M: „Sie is´ der checker.“ (Transkript 28.10.: 6)

Mila setzt die Bezeichnung Ficker und Checker gleich. Sie nützte die Möglichkeit der freien Assoziation der Statuen, um die Regeln und Grenzen im Theaterkurs

auszutesten. Majksha ging in der Konfrontation weiter, sie formte Evren in eine stark sexualisierte Statue und testet dadurch die Grenzen und üblichen Zuschreibungen von Evren als Betreuerin und Mitspielerin aus.

Majksha baute ein Denkmal von einer Prostituierten als Zukunftsvorstellung von sich selber:

J: (*empört und leise*) „Was hast du mit Evren gemacht?“

[...] *Majksha stellt die Statue vor*

M: „Also, sie also is´ die Beste in wichsen und blasen.“

N: „Du weißt schon, dass das ein Denkmal von dir ist?“

M: „Also ja sie ist angeblich die Beste im wichsen und blasen und sie zeigt den Mittelfinger weil sie zeigen will das sie die Beste is.“

N: „Und warum wurde das Denkmal so von dir gebaut?“

M: „Mir is das als Erstes eingefallen.“

Majksha und Mila schlagen ein, sie lachen

M: „Majksha ist das schon wieder eine gewisse Person. (*sie spielt auf ein Mädchen an, welches die Mädchen oft als Tussi bezeichnen und abfällig über sie sprechen*). (Transkript 28.10.: 4f)

Mila und Majksha stellen sexualisierte Statuen als Vorbild dar. Sie nützen diese als Hauptprovokation der Gruppe gegenüber. Die anderen Mädchen reagieren eher verstört darauf oder enthalten sich im Kommentar.

Das Austesten der institutionalisierten Grenzen und des gängigen Habitus von Evren bekommt hierbei mehr Bedeutung, als der Selbstdarstellung als Statue zu. Mila und Majksha nutzen die Möglichkeit der Selbstdarstellung nur eingeschränkt, inwieweit ihre Denkmäler ihrem eigenen Bild von sich selbst entsprechen, wurde erst durch die wiederholte Konfrontation mit dieser Übung, zu einem späteren Zeitpunkt im Kurs, sichtbar (s. III. Kap. 3.4.2). Für sie steht die Fremdbemächtigung des anderen Körpers, als formbar und willenlos im Vordergrund. Sie genießen diese Macht, besonders in Zusammenhang mit dem Austesten der Grenzen von Autoritätspersonen.

Dies hatte des Weiteren zur Folge, dass die anderen Mädchen als Statuen oder Bildhauerin selbst oft beschämt waren.

Natósa zum Beispiel, stand als Bildhauerin beschämt neben ihrer Statue, sie hielt die Hände verschränkt und wendete sich körperlich von uns und vor allem vor ihrem

eigenen Denkmal ab. Sie selbst konnte nicht formulieren was ihre Statue darstellt:

N: „Was zeigt das (Denkmal)?“

J: „Keine Ahnung...“

N: „Hast du dir nichts dabei gedacht?“ *Natósa zuckt nur mit den Schultern, sie sagt darauf hin nichts mehr.* (Transkript 28.10.: 2)

Den Bildhauerinnen selbst fiel es eher schwer über ihr Denkmal zu sprechen, wie auch das oben genannte Beispiel zeigt. Sie empfanden Angst und Scham für ihre eigene körperliche Darstellung. Grund hierfür war unter anderem die Dominanz der Aussagen von Mila und Majksha, sowie die Überforderung mit der Aufgabe an sich.

Evren und Babsi sprachen offen über die Wahl ihrer Statue. Evren beschrieb ihre Darstellung als Vorbild, welches sie aus der Inspiration der Masse der Statue selber, also aus Majksha nahm.

E: „Also ich hab nicht Hanna Montana oder Cheerleader gedacht, es is´ für mich ein Mädchen, die selbstbewusst ist und sich behauptet und für Frieden auf der Welt ist. Das wollte ich sagen... Und ich finde es gut einfach, dass mädchenhaft so in sich zu haben, immer.“

N: „Und warum wurde das Denkmal für dich so gebaut? Was hast du errungen?“

E: „Ich glaub sie hat mich inspiriert (gemeint ist Majksha) eigentlich mit ihrer... Energie (*Majksha lacht*) eigentlich und so, ich hab das nicht so ... ich hab das nicht geändert sondern ein bisschen geformt.“ (Transkript 28.10.: 2)

Evren spricht sich zusätzlich gegen die Zuschreibungen der Betrachterinnen aus und widerlegt deren Standpunkt indem sie ihre eigene Intention vertritt.

Die Statuen selber gehen wenig bis kaum auf die Aussage der Darstellung ein. Gegebenenfalls grenzen sie sich zu der Darstellung ab und verweisen darauf, dass nicht sie die Statue gemacht haben. Dies konnte vermehrt nach mehrmaligen obszönen Aussagen zu den Statuen beobachtet werden. Die Mädchen schützten sich vor Aussagen und grenzten sich klar zur Darstellung der Bildhauerin ab.

Abschließend kann gesagt werden, dass die erste Konfrontation mit der körperlichen Selbstdarstellung überwiegend als Überforderung wahrgenommen wurde. Das Darstellen einer so intimen Vorstellung, wie eines persönlichen Denkmals von sich selber in zwanzig Jahren, hängt eng mit der eigenen Persönlichkeit und Identität

zusammen.

Hieraus entstand Unsicherheit, welche zur Folge hatte, dass die Mädchen entweder zu provokantem oder zurückhaltendem Verhalten übergingen. Nur zwei von sechs Mädchen stellten in ihrem Denkmal eine konkrete Wunschvorstellung von sich selber dar. Diese hatten Bezug zu einem fiktiven Berufswunsch, persönlichen Charaktereigenschaften und einer politischen Utopie des Weltfriedens.

Die Jugendlichen versuchten in dieser zweiten Einheit, die Möglichkeiten und Regeln des institutionalisierten Habitus, in Bezug auf Grenzen der persönlichen Scham, auszutesten. Hierbei waren die Grenzen zwischen Betreuerinnen und Mädchen besonders wichtig. Die Betreuerinnen waren nun Mitspielerinnen, gleichberechtigt im Meinungsaustausch und in den Verhaltensregeln. Interessant ist, dass Mila und Majksha diese Grenzen vor allem durch Beleidigungen, sexuelle und obszöne Darstellungen sowie Aussagen herausforderten. Sexuelle Grenzüberschreitungen sind generell ein sehr präsent Thema im Jugendzentrum. Die Mädchen nutzten hierbei die Möglichkeiten des Theaterspiels um, weitere sexuelle Grenzziehungen auszutesten. Im Theaterspiel konnten sie, gegen den gängigen, tolerierten Habitus im Jugendzentrum (s. III, Kap. 3.1.5) die Betreuerinnen diskriminieren und entgegen deren Einstellung zu Frauenbildern und Umgang mit Sex agieren. Die Mädchen nutzten das Theaterspiel, um diese Grenzen zu überschreiten.

Die Reaktionen und Reflexionen der Mädchen als Publikum schafften einen Bezug zu ihrer sozialen Wirklichkeit. Einerseits durch die Zuschreibungen der Gruppe als angesehene oder unangesehene Statue und andererseits, durch die teilweise konkrete verbale Kontextualisierung der Mädchen.

Folglich ergibt sich jedoch die Frage: Inwieweit die stark sexualisierten Statuen als angesehene und authentische Selbstdarstellung gelten können? Oder ob sie lediglich den Zweck der Provokation erfüllen sollten?

Aus diesem Grund entschieden wir uns, wie schon erwähnt, die selbe Übung erneut durchzuführen. Anschließend schildere ich kurz die Resultate.

III. 3.4.2 Authentizität der Selbstdarstellung in Statuen

Wir wiederholten die Übung des Statuenbaues in der letzten Einheit nochmal. Regeln und Beziehungen innerhalb der Gruppe im Theaterkurs waren bereits ausverhandelt

worden und von den Mädchen akzeptiert. Grenzüberschreitungen fanden innerhalb einer Szenen oder in der Interaktion zwischen Figuren statt. Was im Theaterspiel möglich war, konnte von der tatsächlichen Beziehung untereinander unterschieden werden. Die Atmosphäre war generell vertraut und der Umgang miteinander weitgehend wertschätzend. Als Vorbereitungsübung zum Statuenbau machten wir eine Übung, in der die Mädchen die Aufgabe hatten ihre verschiedenen Lebensalter spontan körperlich und stimmlich darzustellen.

Die Mädchen bewegten sich frei im Raum, während ich verschiedene Lebensalter zurief. Sie reagierten spontan auf diese Eingaben und stellten sich mit zum Beispiel sechs, dreizehn, fünfundzwanzig und dreißig Jahren dar. Konkrete Bilder vom Mutter sein, auf Babys aufpassen, sich selbst als Kind bewegen, zu rauchen und so weiter tauchten auf. Die Mädchen waren in ihrem körperlichen Agieren sehr frei und offen. Sie probierten verschiedene Gang- und Fortbewegungsarten aus. Das regelmäßige Üben und Ausleben des körperlichen Ausdruckes ermöglichte ihnen hierbei auf ein breiteres Bewegungsrepertoire zurückzugreifen. Es war zusätzlich zu beobachten, dass alle Teilnehmerinnen stark konzentriert waren und sich durch die Darstellung der anderen im Raum nicht beirren ließen.

Im Anschluss daran widmeten wir uns erneut der Selbstdarstellung in einer Statue. Ich achtete in der Formulierung der Aufgabe darauf, den positiven Aspekt der Statue von sich selbst zu betonen:

C: „Wir haben die Übung schon einmal gemacht. Ich würd' sie aber nochmal gern machen und zwar..könnt's ihr jetzt eine Statue von euch selbst bauen.“

M: „Wie jetzt so..“ (*Mila macht Siegerpose, wie ein Krieger*)

C: „Genau [...] Die Aufgabe ist jetzt, dass ihr ein Bild von euch baut, was ihr mögt. Einfach nur was ihr an euch gerne habt. Ohne Sprache, macht's euch aus wer zu Beginn die Statue ist. ... Ohne Sprache bitte, und dann könnt's ihr auch schon loslegen.“ (Transkript 13.11.:11)

Auffallend ist gleich zu Beginn, dass Mila, welche beim ersten Mal vor allem sexualisierte Darstellung von sich selber zeigte und durch Provokation auffiel, im erneuten Versuch, gleich zu Beginn eine sehr positive Statue zeigt. Noch bevor die Übung begann, macht sie eine große Siegerpose.

Die Statuen der Mädchen zeigten sie als Model, im Bikini im Sommer, mit einem Hund

oder in einer Fotopose für ihre Facebook Seite. Der Körper in stereotyp- weiblichen Posen, für Fotos oder im Bikini ist bezeichnend für ihre Selbstdarstellung als Mädchen. Sich im Körper wohlfühlen und etwas an sich mögen, hat also folglich für die Mädchen auch mit gängigen medialen Bildern von Frauen auf Werbeplakaten oder ähnlichem zu tun. Die Reaktionen des *Außen* sind für die *innere* Selbstwahrnehmung entscheidend.

Anders als beim ersten Versuch eine Statue zu bauen, sprachen die Bildhauerinnen offen über ihre Selbstdarstellung, verschiedene Aussagen verdeutlichen dies:

C: „Was stellt die Statue dar?“

J: „Also Nettigkeit [...]“

E: „Ja, das ist einfach so Offenheit und zufrieden sein.“

N: „Also Fotos zu machen für Facebook.“ (Transkript 13.11.: 12)

Die Statuen der Mädchen waren authentisch. Sie stellen sich selber, ihre Interessen und Wünsche selbstbewusst dar. Auch die Assoziationen und Rückmeldungen der Mädchen an die Statuen waren positiv. Beispielweise bestätigten sie einige Darstellungen: „Sie ist ein Fetz- Weib“ (Transkript 13.11.:12), sagte ein Mädchen zur Statue der Fotopose. Die Bezeichnung für Fetz-Weib kann mit cool und lässig sein gleichgesetzt werden.

Ich stellte des Weiteren die Aufgabe, nun eine Statue von sich selber mit dreißig Jahren zu bauen, die Vorübung *Lebensalter darstellen*, diente hierbei erneut als Anhaltspunkt für die Mädchen. Sie konnten in der Übung verschiedene Haltungen ausprobieren und sich vorweg mit der Frage performativ auseinandersetzen, dies sollte eine authentische Darstellung ermöglichen.

Die Statuen der Mädchen von sich selbst mit dreißig Jahren waren eng an die Berufsvorstellungen geknüpft. Sie zeigten sich selbst als Stewardess, Kinderärztin oder in einer Bank.

Wohingegen die Statue der Mädchen zum Thema *was euch an euch gefällt* stark an Charakteristika wie sexy oder hübsch geknüpft waren, so zeigten sich in der Darstellung eines zukünftigen Frauenbildes, dass vor allem Beruf und Karriere für die Mädchen wichtig sind.

Resümierend kann die Frage, inwieweit die stark sexualisierten Statuen, als angesehene und authentische Selbstdarstellung gelten können, folglich beantwortet

werden: Die Mädchen beziehen sich in ihrer Selbstdarstellung auf genormte Frauendarstellungen, diese entsprechen sexualisierten Zuschreibungen an den weiblichen Körper. Die Mädchen wollen hübsch und erfolgreich sein und reproduzieren dieses Bild. Zusätzlich haben sie jedoch auch eine erweiterte Vorstellung von Frauen und sich selber. Diese steht in Bezug zu Dingen, die sie mögen (zum Beispiel Hunden), oder Möglichkeiten, die sie als erwachsene Frau haben (zum Beispiel Berufsvorstellungen, rauchen können, Mutter sein).

Das regelmäßige Erproben und Vergegenwärtigen verschiedener Normen durch die Beschäftigung in Szenen und Reflexionen war für das Erlangen der authentischen körperlichen Darstellung im Theaterkurs entscheidend. Dies stellte einen ständigen Prozess der Anpassung und Abneigung der Normen dar. Die Gruppenkonstellation war hierbei entscheidend für die Akzeptanz spezifischer Figuren, wie detailliert im Kapitel der *szenischen Improvisation* (s. III. Kap. 3.4.4) deutlich wird.

III. 3.4.3 Szenische Statuenabfolgen zum Thema Vorbild

Szenische Statuenabfolgen können als aneinandergereihte Fotoaufnahmen einer Geschichte beschrieben werden. Die Spielerinnen fanden sich in vierer Gruppen zusammen und entwickelten gemeinsam zum vorgegebenen Thema *Vorbild* vier Standbilder. Jede Gruppe präsentierte ihre szenische Umsetzung auf der Bühne. Das Publikum bekam die Aufgabe die Bilder zu beschreiben und das vorgegebene Thema, welches den Zuseherinnen unbekannt war, zu erraten.

Mila, Majkhsa und Samantha zeigten Bilder von Rapperinnen, dies wurde auf Grund ihrer lässigen Körperhaltung, der akrobatischen Standbilder und des spezifischen Gestus sichtbar.

Meiki, Natósa und Mirela stellten in ihrer Abfolge einen berühmten Rapper dar. In der Entwicklung der Bilder kommt es zum Streit, um die Kappe des Rappers. Alle drei wollen dieses symbolische Kapital besitzen.

III. 3.4.3.1 Reflexion

In dem gemeinsamen Gespräch über die Szenen wurde der Inhalt und die Aussagekraft der Szenen nochmals erläutert. Generell erkannten die Mädchen die Situationen jedoch sehr genau. Die Mädchen sind zusätzlich in der Beschreibung des Ortes, des Geschlechts und des Status der jeweiligen Personen innerhalb der Gruppe

sehr klar. Die Mädchen tätigen damit auch eine Aussage über die Stellung in der Gruppe, wie ich anhand von folgendem Beispiel beschreiben werde:

M: „Boah, Artisten, auf der Straße, irgendwie chillige Leute.“

M: „Ah ich weiß, also der in der Mitte, der hasst die Majkscha, und der will einen Salto auf sie machen und sie dahinten schaut blöd zu.“

M: „Sie kuckt immer blöd zu.“

M: „Und am Ende kann man was dazu sagen?“

N: „Ja. Und die Samantha was stellt sie dar, mal abgesehen, dass sie eine Zuseherin ist?“

reden durcheinander, unverständlich „Eine Tusssi also ... sie will die Gruppe verlassen.“ (Transkript 28.10.: 9)

Samantha wurde im Entstehungsprozess der Bilder ausgeschlossen und hatte so keinen Platz in den Bildern und in der Darstellung. Meiki und Majhska gaben vor, wer ihre Vorbilder sind und spielten diese nach. Zusätzlich beleidigte ein Mädchen aus dem Publikum Samantha, sie verließ den Theaterkurs daraufhin diese Einheit früher.

In dem gemeinsamen Gespräch wird deutlich, dass die Stellung in der Gruppe und das Zugehörigkeitsgefühl wichtig sind. Wer zeigen darf was sogenannte coole und uncoole Darstellungen sind, wird, wenn es nicht von Außen geregelt wird, in den einzelnen Gruppen durch den Status in der Gruppe festgelegt. Dies zeigte sich des Weiteren auch in der Darstellung der Vorbilder, wer die Kappe trägt, die coolste Pose macht, im Mittelpunkt steht, ist entscheidend für Vorbilder und für die eigenen Assoziationen als Vorbild.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Gruppe als Regulierungsmaßnahme von Körperausdruck und Selbstdarstellung eine wichtige Rolle spielt.

III. 3.4.4 Szenische Improvisation

In der szenischen Improvisation zeigte sich konkretes körperliches und verbales Agieren von Figuren und der Mädchen selbst in unterschiedlichen Szenen, Reflexionen und in Feedback des Publikums. Die daraus resultierenden Schlussfolgerungen in Bezug zu Habitus und Theaterspiel werden folgend unter anderem anhand der in der Theorie aufgestellten Differenzen und Gemeinsamkeiten der Begriffe erläutert (s. II. Kap. 3.4). Aspekte wie Freiheit, Lustgewinn und Kreativität des Spieles, sowie die körperliche Performance zwischen Realität und Fiktion und die

damit einhergehenden Möglichkeiten und Grenzen von Habitus und Theaterspiel werden behandelt.

In diesem Kapitel werde ich nachstehend die Resultate anhand verschiedener Einheiten des Theaterkurses erläutern. Hierbei beschreibe ich die konkreten Kontexte der Übungen nur soweit, wie es für das Verständnis der einzelnen Ergebnisse nötig erscheint. Die Einheiten bauten aufeinander auf. Dies ist vor allem im Hinblick auf das Erlernen von Struktur und Regelwerken der Improvisation interessant.

Es zeigte sich im Kurs, dass das vertiefte und regelmäßige Üben und Trainieren von Improvisationstechniken, im Zeitraum von zwei bis drei Monaten, den Handlungsspielraum der Mädchen in Bezug auf Variationen des Körperausdrucks erweiterte.

Wie schon erwähnt, entwickelten wir die ersten szenischen Improvisationen auf Grund der Weiterentwicklung von starren Statuenabfolgen in bewegbare Improvisationsszenen. Hierbei stand der klare körperliche Ausdruck im Vordergrund, die Sprache als zusätzliches ästhetisches Ausdrucksmittel kam hinzu. Ich werde folgend die Übungsabfolge kurz beschreiben:

Die Aufgabe bestand darin, auf der Bühne eine starre Körperhaltung einer Figur einzunehmen und aus dieser Darstellung heraus zu spielen. Die Mädchen nahmen also die körperliche Haltung einer Figur an und begannen sich als dieser auf der Bühne zu bewegen und mit den Mitspielenden zu interagieren. Sie konnten Sprache verwenden. Es entstanden Szenen. Jeweils drei Mädchen konnten gemeinsam auf der Bühne sein.

Das Publikum gab den Spielerinnen auf der Bühne jeweils Ortseingaben vor, wo die Szene spielen sollte. Die Beziehung der Figuren untereinander, sowie das Thema der Szene selbst war frei. Wir machten mehrere Wechsel. Später konnten die Mädchen auch selber die Szene stoppen und Figuren auf der Bühne auswechseln. In Improvisationen nennt man dies auch *freeze-take*. Wenn eine ZuseherIn eine Person auf der Bühne ablösen oder ersetzen möchte, ruft sie freeze. Die Szene friert ein und die Person kann auf die Bühne gehen. Sie löst die gewünschte Person auf der Bühne ab, indem sie die Körperhaltung der Figur annimmt und die Szene weiterspielt. In unserem Fall spielten die Szenen meist an einem neuen Ort weiter.

Diese minimalen Spielvorgaben ermöglichten einen möglichst großen Freiheitsraum des Spieles in Hinblick auf die Wahl der Figuren, des Inhaltes der Szene, der

Beziehung zueinander sowie die Verwendung von Sprache und Körper.

Die Mädchen äußerten zu einem früheren Zeitpunkt des Kurses den Wunsch, sich auch verkleiden zu können, wir bauten also die Verwendung der mitgebrachten Kleidungsstücke in die Improvisation ein. Sie nahmen unterschiedliche Kleidungsstücke mit und tauschten sie untereinander. Sie zogen sich vor Beginn der Improvisation um und blieben in diesem einem Outfit.

Die Kleidungsstücke waren generell sehr mädchenhaft und der Mode entsprechend. Die Mädchen trugen enge kurze Leiberl in verschiedenen bunten Farben und kurze, enge Röcke. Die Ausschnitte der Mädchen waren tiefer als üblicherweise. Evren und Babsis mitgebrachte Kleidungsstücke ähnelten im Gegensatz dazu mehr Kostümen: flippige altmodische Hüte, ein altes Trenchcoat, eine Kleiderschürze und so weiter. Die Bedeutung der Kleidung und des Kostüms werde ich ausführlicher im folgenden Kap. 3.4.4.1.3 erläutern.

Grundsätzlich wurde sichtbar, dass auf der Bühne, wie im Publikum eine große Aufregung herrschte. Die Mädchen hatten Spaß am Spielen, Ausprobieren und Zusehen. Im Theaterkurs wurde sichtbar, dass die Konzentration aufeinander im Spiel, sowie das klare Artikulieren, Gestikulieren und Handeln auf der Bühne sich von Einheit zu Einheit steigerte.

In dieser Einheit passierten viele Handlungen auf der Bühne parallel. Das Publikum gab schnelle Ortswechsel vor und die Mädchen wechselten sich oft ab. Alle wollten spielen.

In der szenischen Darstellung der Figuren bedienten sich die Mädchen Figuren oder Charaktere aus ihrem Umfeld sowie unterschiedlicher Frauenbilder, wie ich anschließend ausführlich erörtern werde. Dies wurde sicherlich auch durch die Vorgabe der Orte beeinflusst.

Eingaben der Orte von den Mädchen und von uns waren unter anderem: Schulhof, Einkaufsstraße, Zielpunkt, Disko, Bordel, Bar, Klassenzimmer, Donauinsel, Kärntnerstraße und Wald. Die Wahl der Orte kann in reale und fiktive beziehungsweise imaginäre Orte unterschieden werden. Die Zuschreibung, welche Orte der Fantasie oder der Realität entsprachen, zeigte sich unter anderem durch die unmittelbaren Reaktionen der Mädchen auf die Eingaben. Schulhof, Zielpunkt, Klassenzimmer, sowie die Donauinsel waren den Mädchen bekannt, sie sind Teil ihrer alltäglichen Lebenswelt. Die Kärntnerstraße hingegen kannten sie nicht, dies

artikulierten sie sofort, wie das folgende Beispiel zeigt:

N: „Kärntnerstraße.“

im Publikum und auf der Bühne schauen sie sich unwissend an. Eine Pause entsteht

M: „Wo is` das?“

Alle Mädchen hören zu, schauen auf Nicole, noch bevor sie antwortet ruft Mila inzwischen

M: „Besser ist Zielpunkt!“

N: „Kärntnerstraße ist im ersten Bezirk, schicki micki Einkaufsstraße.“

Mila und Majksha sehen auf der Bühne verwirrt drein. (Transkript 28.10.:18)

Die Orte Disko und Bordell, so wage ich zu behaupten, entsprangen der Vorstellung der Mädchen. Die meisten Mädchen durften abends nicht ausgehen und Diskos besuchen. Gerade Disko, Bordell und Bar waren oft gewünschte Eingaben der Mädchen.

Hierbei wird wieder deutlich, dass das Interesse eine Prostituierte zu spielen oder eine Frau zu spielen, welche von Männer angebaggert wird, für manche Mädchen sehr reizvoll war.

In den Szenen zeigte sich ein Spiel mit Normen und hierbei im Speziellen (erneut) mit der sexualisierten Norm einer Frau als Hure, Tussi und Lustobjekt. Im szenischen Theaterspiel zeigt sich demnach ein Spiel der Normen zwischen Wirklichkeit und Fantasie.

III. 3.4.4.1 Erleben, Ausleben, Reflektieren und Reproduzieren von Normen

Der Bezug zwischen Realität und Fiktion zeigte sich folglich vor allem im Ausleben verschiedener Normen und Regeln der Lebenswelt der Mädchen in verschiedenen szenischen Situationen. Das Theaterspiel bot den Mädchen und Betreuerinnen hierbei die Möglichkeit die Alltagswelt zu theatralisieren und so Erfahrungen über sie zu sammeln. Die Mädchen nutzten einerseits die Gelegenheit und spielten lustige und schräge Charaktere, welche konträr zu ihrem Alltag sind und andererseits, bezogen sie sich auf konkrete alltägliche Situationen, in denen sie ihre Handlungsmöglichkeiten reflektierten und austesteten. Das anschließende Zitate bestätigt dies:

M: „Es hat ur Spaß gemacht auf der Bühne schau zu spielen. .. Also Sachen machen die man sonst nicht machen kann.“ (Transkript: 28.10.: 21)

Nur wenige Mädchen nutzten hierbei die Möglichkeit Jungen zu spielen, Mila war eine davon.

Zusammenfassend zeichneten sich die Szenen vor allem durch das Austragen von Konflikten mit Autoritätspersonen aus. Szenen mit Polizisten, Lehrerinnen, Großmutter, Fahrscheinkontrolleure oder ein gespielter Streit untereinander sind des Öfteren dargestellt worden. Die Autoritätspersonen, welche stellvertretend für eine entsprechende gesetzliche, familiäre, oder traditionelle Norm stehen, wurden in den Szenen repräsentiert und von den Mädchen in einer meist sehr provokanten Art und Weise herausgefordert. Die Figuren trinken Alkohol, besaufen sich, ficken auf der Bühne mit imaginären Männern, rauchen, baggern alte Männer oder sich gegenseitig an und testen so heterosexuelle Normen aus. Folgend werde ich diese normativen Überprüfungen des körperlichen Habitus im Theaterspiel anhand von Szenen, Reflexionen und Gesprächen erläutern. Folgende thematische Aspekte resultierten aus der Analyse der szenischen Darstellungen: Konflikt mit Autoritätspersonen, sexuelle Normen, sowie Kleidung und Identität.

III. 3.4.4.1.1 Konflikte mit Autoritätspersonen

Die Spielerinnen spielten eine Szene in einem Klassenzimmer, dieser Ort war vom Publikum vorgegeben worden. Es entsteht eine spontane Interaktion und Beziehungszuschreibung der Mädchen untereinander.

Schülerin: „Frau Lehrerin (*sie hebt die Hand um aufzuzeigen*) ich hab gefurzt. .. (*sie wendet sich an die anderen Schülerin*) ... Ich kann nix dafür, dass sie wie eine Hure ausschaut (*sie meint die Lehrerin*).“

Lehrerin: „Ja und du wie eine Tussi (*die Lehrerin zur Schülerin*).“

Die Lehrerin schminkt sich und ruft plötzlich... Guys please be quiet (*schreit*).
Was is das?“

Schülerin: „Warum haben Sie so kleine Möpfe? Meine sind größer.“

Lehrerin: „Herst, halt die Fresse und setz dich hin.“

Schülerin: „Was is Oide, was gibt's mir ne´ fünf? Was glaubst du wer du bist?“

Lehrerin: „Magst du ne´ sechs haben (*sie bedrohen sich, auch mit körperlicher Nähe*). (Transkript 28.10.: 16)

In dieser Szene zeigt sich, dass die Mädchen zwar Bezug zur Realität im Spiel herstellen, aber sie vor allem die Möglichkeit des Auslebens ohne reale Konsequenzen nützen. Reale Machtmechanismen im Feld Schule werden zwar angesprochen (zum Beispiel: die Bestrafung durch schlechte Noten), doch sie können im Spiel ausgereizt, ersetzt und ignoriert werden. Die Spielerinnen schaffen im Spiel neue Regelsysteme.

Die Schülerin kann ihre Lehrerin beleidigen, ihr drohen. Sie äußert sich ihr gegenüber sexistisch, bezeichnet sie als Hure und versucht sie aufgrund ihres Aussehens zu diskriminieren³⁵.

Der Kampf um Status und Macht verläuft bei den Mädchen des Öfteren auf Grund von körperlich normativen Zuschreibungen und auf Grund der sexuellen Orientierung der Mädchen und Frauen. Dies wurde im Kurs in Szenen, in sexuellen Handlungen untereinander, sowie in persönlichen Gesprächen deutlich. Dies zeigt die Präsenz des Themas Sex einmal mehr (s. III. Kap. 3.4.1)

III. 3.4.4.1.2 Sexuelle Normen in Szenen, Reflexionen und Gesprächen

Des Weiteren schildere ich die Auseinandersetzung mit Sexualität in Szenen:

In der fiktiven Aufstellung neuer Regeln oder Verhaltensmöglichkeiten im Spiel reproduzierten die Mädchen einen bestimmten Typus Frau (s.o.). Hetero- und homosexuelle Normen sind in Szenen thematisiert worden, wie die anschließende Szene zeigt:

Die Ortsvorgabe dieser Szene war eine Bar. Evren spielt die Mutter von Majksha, sie streiten sich, da die Mutter, nicht den richtigen Verhaltensregeln entsprechend agiert. Die Mutter raucht, es kommt zum Streit, währenddessen baggert ein Mädchen in der Bar Majksha an.

E: „Ich trink meinen Schnaps und dann gehen wir... he, du rauchst nicht (zur Tochter).“

[...]

Meiki macht Majksha an, sie zwinkert ihr zu

M: „He ich bin keine Lesbe, verpiss´ dich.“

35 Die Brüste als Zeichen von Weiblichkeit hatten für einige Mädchen eine besondere Bedeutung. Oftmals sagten sie, dass sie ihre Brüste gerne hätten, berührten sie während dem Kurs oder richteten sie in ihrem (Push-Up) BH zurecht. Sie stellten sie zur Schau und betonten sie durch die Wahl ihrer Kleidung.

Meldung aus dem Publikum zu Meiki: „Opfer.“ (Transkript 28.10.: 19f)

Die normative akzeptierte Darstellung von sexueller Orientierung wird vom Publikum, als Repräsentant der sozialen Wirklichkeit sogleich bestätigt und kommentiert. Ein Mädchen aus dem Publikum bewertet die Figur, die Meiki spielt, negativ und bezeichnet das homosexuelle Verhalten als Opfer.

In anderen Szenen, wurde sichtbar, dass das Flirten mit imaginären Männern (nur eines der Mädchen spielte einmal einen Buben) auf der Bühne positivere Resonanzen fand, als Szenen mit homosexuellen Inhalten.

Nachstehendes Beispiel verdeutlicht dies nochmal: Ein Mädchen, wie schon erwähnt, spielte auf der Bühne, dass sie hinter dem Vorhang mit einem Mann Sex hatte. Sie prahlte mit dieser Darstellung, einige Mädchen klatschten wild, andere waren irritiert. Sie zögerte nicht in dem Ausleben von heterosexuellem Sex auf der Bühne, da es normengerecht, provokant und ihrer Auffassung nach cool war.

Ein anderes Mädchen thematisierte in einer Szene sexuelle Gewalt und spielte ein junges Mädchen, welches in einer Disko entführt und vergewaltigt wird. Die Spielerin weiß über die Vergewaltigungen einiger anderer Mädchen im Jugendzentrum Bescheid und nützt die Bühne um diese Erfahrung auszuleben. Sie selber war kein Opfer von Vergewaltigung, ein Mädchen aus dem Kurs, das ihr sehr nahe steht, jedoch schon.

Das Ausleben, Darstellen und Nach-erleben dieser sexuellen Szenen zeigt, wie bereits erwähnt, eine vielfältige Auseinandersetzung mit sexuellen Normen. Die Mädchen stellten einerseits Figuren dar, welche Opfer von sexuellen Übergriffen sind und andererseits, welche mit Reizen und der Provokation von Sex spielen. Die Frauenfigur, derer sie sich hierbei meist bedienen ist mit heterosexuellen Normen assoziiert.

Welcher Figuren sich die Mädchen bedienen ist zusätzlich vom Ansehen der Mädchen selbst abhängig, wie u.a. Gebauer und Wulf zeigen: „Welche Rolle jemand im Spiel verwirklicht, bestimmt sich in Abhängigkeit von der gesamten Spielkonstellation.“ (Gebauer/Wulf 2003: 223) Die Gruppe beeinflusst also zusätzlich Grenzen und Möglichkeiten im miteinander spielen. Fragen wie: Will ich das Gegenüber provozieren? Darf ich die Erfahrung einer Freundin nachspielen? Darf ich einen Jungen spielen? Darf ich das Kostüm tragen? und viele mehr spielen hierbei eine Rolle.

Trotz allem bleibt die Freiheit des Spielraumes bestehen, die Mädchen bedienten sich teilweise auch skurrilen Personen und fiktiven Charakteren. Im Spiel agierten sie wahrhaftig und wurden zu dieser Figur. Dies bestätigen auch Gebauer und Wulf: „Zum Spiel gehört der Glaube, daß man (im Spiel) wirklich *ist*, was man *spielt*, und die Fähigkeit, im Spiel zu *werden*, was man *ist*.“ (ebd.: 215, Hervorhebung im Orig.)

In der Wahl der Figur handelte es sich folglich einerseits um eine Abgrenzung zu Normen und Vorstellungen der Rollenbilder z.B. Tussi, Model Stripperin, andererseits reproduzierten die Mädchen durch die Theatralisierung diese bekannten Frauenbilder und versuchten ihnen im Theaterspiel zu entsprechen.

In den Reflexionen über diese Szenen sprachen die Mädchen eher scheu über die Darstellung von Sex, Gewalt und Anziehung. Erst in einem konkreten Gespräch zum Thema „Identität“ formulierten einige Mädchen eine Stellungnahme dazu.

M: „Is´ wurscht ob man Frau oder Mann ist.“

N: „Das spielt keine Rolle?“

M: „Ob man hetero oder bisexuell, homosexuell is..“

B: Die Frage is´ ja - Wir haben ja die Frage gestellt ob´s an Unterschied macht, ob man Frau oder Mann ist in Wirklichkeit und die Frage habt´s ihr eigentlich mit ja beantwortet

M: „Nein, ich hab nein gesagt, ich hab Nein gesagt.“ *wirkt verärgert*. (Transkript 30.10.: 13f)

Aus diesem Gespräch wird klar, dass es den Mädchen schwer fällt ihre eigene Meinung zu artikulieren und in Anbetracht dieses tabuisierten Themas dazu zu stehen. Babsi, welche schon des Öfteren mit den Mädchen über das Thema der sexuellen Orientierung sprach, sagte, dass die Mädchen homo- oder bisexuellen Orientierungen nicht (oder nur eingeschränkt) akzeptieren. Die Mädchen antworten im Gespräch aufgrund des institutionalisierten Habitus, entsprechend einer antidiskriminierenden Haltung (s. III. Kap. 3.1.5) und sagen was wir hören wollen - so verriet mir ein Mädchen in einem späteren Gespräch.

Die Verbindung zwischen sexueller Orientierung und Identität artikuliert ein Mädchen folgend:

„Ja also meine Mutter würde mich als Tochter nicht mehr akzeptieren, wenn ich auf Weiber stehen würde.“ (Transkript 30.10: 16)

Viele Mädchen stimmen dieser Aussage zu, die sexuelle Normierung hängt eng mit der Akzeptanz des Umfeldes zusammen und hierbei speziell von der Akzeptanz des Elternhauses ab. Das Ausleben der *abnormalen* sexuellen Orientierung ist für Mädchen oftmals schwer bis nur geheim möglich, wie ich des Weiteren erläutern werde.

Ein Mädchen des Theaterkurses kämpfte besonders gegen diese heterosexuelle Norm. In Übungen und Spielen suchte sie immer sehr stark die körperliche Nähe zu den Mädchen³⁶. Ein Mädchen küsste sie des Öfteren außerhalb des Kurses, sie befummelten sich gegenseitig. Teilweise agierte das Mädchen auch mit anderen Mädchen auf diese Weise und überschritt dabei oftmals persönliche Grenzen in Bezug auf Distanz und Nähe. Im Gespräch mit Babsi konnte das Mädchen jedoch nicht zu ihren homosexuellen Erfahrungen stehen, sie will sich selbst nicht als Lesbe bezeichnen:

„Oida ich bin nicht lesbisch. Da fick ich lieber mit n'em Hund.“ (Feldtagebuch: 35)

Sie kann nicht zu ihrer sexuellen Orientierung stehen, es wäre in ihrer Umgebung nicht akzeptiert. Sie wehrt sich auf Grund von traditionellen Normen und Regeln gegen diese scheinbar unnatürliche Zuschreibung, auch wenn ihr Habitus und Handeln im Theaterkurs auf eine homosexuelle Orientierung schließen lassen (kann).

Eine weitere Norm, welche intensiv ausgehandelt wurde, war die Kleidung und hierbei ebenfalls die Zuschreibung an Frau und Mädchen sein. Diese charakterisierte sich wie ich bereits zeigte, im Spannungsfeld zwischen Fremdwahrnehmung, Kleidungsverböten und angesehenen und uncoole Kleidungsstilen.

III. 3.4.4.1.3 Kleidung und Identität

Die Bekleidung des Körpers war für die Mädchen sehr wichtig, nicht nur im Alltag, sondern auch in den Szenen. Sie spielten gerne mit Kostümen oder mitgebrachten Kleidungsstücken von anderen.

Die Kleidung nahm auch in den Übungen und Spielen selbst viel Aufmerksamkeit ein, oft lenkte sie ab: sie zupften sich an engen Leiberl oder Gürteln unterhalb der Brust, oder richteten rutschende Hosen zurecht und so weiter. Grundsätzlich ließ die

³⁶ Ich nenne in diesem Zusammenhang den synonymen Namen des Mädchens nicht, um jegliche Wiedererkennung und zur Schaustellung von intimen Erlebnissen zu verhindern.

Kleidung der Mädchen wenig Bewegungsspielraum zu (bis auf Mila, sie trug eher weitere Hosen und T-shirts).

Die Mädchen pflegten ihren äußerlichen Eindruck und legten viel Wert auf abgestimmte und passende Kleidung. Der Bezug zwischen Kleidung und Identität war für sie wichtig, wie auch aus folgenden Zitate deutlich wird:

M: „Also Identität, das is´ für uns.. also Kleidung und Identität passt zusammen, denn wenn man... jemand ist und schlaksige Sachen anhat.. dann sieht so aus, dass man niemand ist. Man muss sich so kleiden (*zeigt cool auf ihre Weste zieht an ihr*) wie jemand ist.“

[...] *Es kommt zur Diskussion mit Evren*

E: „Ich hab eine Frage zum Beispiel. (*Evren steht auf*) Ich hab diese Kleidung jetzt an - Wer bin? Was denkst du über mich?“

(*Lachen der anderen Mädchen*)

M: „Also, meiner Meinung nach bist du, irgendein... also man sieht mit der Kleidung.. auch schon, dass du Stil hast. Dass du dir überlegst was könnte zusammenpassen. Ich denke mir.. so ja .. du trägst halt keine Röhrenjeans, aber ich mein, dass ist nicht so wichtig. Man sieht dass du Mutter bist, nicht nur wegen deinem Körper (*zeigt auf den Bauchbereich*), sondern auch wegen deiner Kleidung.. ich mein keine junge Frau würde sich so.. halt irgendwie.. nicht so als Beleidigung annehmen.“ (Transkript 30.10.: 10f)

Kleidungsregeln für alt und jung und dessen Bewertung als Stil oder altmodisch wird aus dem Zitat deutlich. Als Mutter folgt man, so Mirela gewissen Kleidungsregeln. Zusätzlich zeigt die exakte Formulierung von Mirela, dass sie über ihren eigenen Kleidungsstil, und über den Anderer verbale Einschätzungen sehr genau trifft. Sie ist sich über die Prägung der Kleidung, als symbolisches Kapital, also sehr bewusst.

Die Mädchen kleiden sich ihren Vorbildern entsprechend, zum Beispiel wie eine Rapperin, ein Model und so weiter. Sie nutzen die Kleidung als Fixierung ihres Habitus, ihrer Position und Status im Feld. Hierbei kommt es jedoch auch zu Konflikten innerhalb des Feldes durch Kleidungsregeln und Verbote von Seiten Gleichaltriger oder von Seiten der Eltern. So sprachen die Mädchen über gewisse Kleiderstücke (Beispiel: Ein Cocktailkleid, Leiberl mit großem Ausschnitt), welche ihre Mütter verboten haben zu tragen. Die Kleidungsstücke wurden entweder

weggeschmissen oder aufgehoben bis die Mädchen laut Einschätzung der Mutter alt genug sind, um sie tragen zu dürfen.

Ein weiteres Beispiel zeigt, dass der Kampf um den Status im Feld reflektiert wird. Hierbei handelt es sich wiederum den Kampf des Frauenbildes, zwischen Tussi und Fetzweib. Mirela beschreibt die Wahl ihres Kostüms für eine szenische Improvisation:

M: „Keine Ahnung ich hab’s ausgesucht, weil ich das nie tragen kann in meinem Leben, weil ich nie so irgendwie tussig bin, dass ich das tragen kann. [...] ich traue mich das nicht zu tragen, ich finde das irgendwie opfermäßig.“

M: „Warum ziehst du’s dann an?“

M: „Na wie gesagt es ist so... das Gegenteil von mir... tussig [...] weil es Mila hasst.“

Mila lacht. (Transkript 30.10.: 3f)

Mirela findet das Kleidungsstück schön, sie verbindet es aber gleichzeitig mit Tussis und daher ist es für sie als Kleidungsstück im Alltag tabu. Es außerhalb des Theaterkurses zu tragen, würde ihrem Image, ihrem symbolischen Kapital, schaden. Die Akzeptanz der Kleidungsstücke kommt durch die Gruppe, wie die Reaktion von Mila deutlich macht. Dies zeigte auch eine weitere Situation im Kurs:

Natósa trägt einen (sehr kurzen) Rock in schwarz mit Plüsch-Schal, ein glitzerndes Leiberl und Stöckelschuhe; sie hält die Hände auf ihre Oberschenkel und zieht den Rock ein bisschen nach unten, da er so kurz ist. Mirela, Natósas ältere Schwester sieht die Verkleidung ihrer Schwester und ruft laut: „Oh baby, zieh das sofort aus.. Warten sie.“ Mirela geht auf die Bühne und versucht ihre Schwester davon zu überzeugen, die Kleidung zu wechseln.
(Transkript: 28.10.:16)

Mirela versucht als große Schwester Kleidungsregeln durchzusetzen. Es zeigt sich wieder einmal mehr, dass die Reaktionen des Publikums den klaren Bezug zur Lebenswelt der Mädchen schaffen. Das Outfit von Natósa ist sehr aufreizend und sexy, sie spielt eine Figur, trotzdem will ihre Schwester ihren Ruf und ihr Ansehen schützen. Mirela repräsentiert die soziale Wirklichkeit und Bedeutung der Kleidung im Spiel.

Aus dem Gesagtem wird klar, dass Kleidung und Kostüm als Ausdruck des geschlechtlichen Habitus wichtig waren. Sie bestimmten den Status der Mädchen, die

Zuschreibungen an ihren Charakter und unterstützen beziehungsweise beeinflussten gleichzeitig ihre Körperpraxis, welche sich vor allem durch die körperliche Einschränkung der Mädchen zeigte. In den Szenen könnten die Mädchen ihren äußerliche Bekleidung und fiktive Figuren im Gegensatz zum Alltag ausleben. Sie nützten diese Möglichkeit jedoch nur eingeschränkt und im Speziellen in der Verwandlung in Tussis oder andere sexuelle konnotierten Figuren. Schräge, altmodische oder männliche Kostüme trugen sie gar nicht.

III. 3.5 REFLEXIVE EMBODIMENT

Ich widme mich in diesem Kapitel abschließend meiner Rolle als Forscherin im Feld und hierbei im Besonderen der Reflexion meiner Körperpraxis. Ich werde den Körper als soziale und analytische Kategorie unter dem Gesichtspunkt des *reflexive embodiment* von Heidi Nast erläutern (s. III. Kap. 1.4.1).

Als Forscherin konzentrierte ich mich im Feld auf meinen Körper und ließ ihn selbst zum Raum von möglichen und unmöglichen Interaktionen werden. Ich reflektierte meinen Habitus in Gang, Bewegung und Szenen hierbei besonders im Hinblick auf die Reaktionen und daraus entstandenen Interaktionen mit den Spielenden im Kurs. Gegebenenfalls, wie ich des Weiteren zeigen werde, passte ich meinen Habitus an den der Mädchen und die institutionalisierten Handlungen im Jugendzentrum an.

Deutlich wurde die Fremdwahrnehmung meines geschlechtlichen Habitus gleich zu Beginn der Forschung in Kontakt mit einem Mädchen, wie der Eintrag aus dem Feldtagebuch ersichtlich wird.

„Das erste Mädchen kam ungefähr um halb fünf. Sie begrüßte Babsi und Evren, sie schüttelte ihnen die Hand, sie begrüßte auch Nicole und mich auf diese Weise. Dann setzte sie sich neben Babsi am Tresen der Bar, des Kinder- und Jugendcafés. Babsi und sie fingen gleich darauf an miteinander zu sprechen. Dann fragte das Mädchen Babsi etwas leise, woraufhin Babsi sagte „Na frag sie selber.“ Sie zögerte nicht lange und fragte mich: „Bist du ein Bub“, war ihre Frage an mich, woraufhin ich entgegnete „Nein, schau ich aus wie einer?“ Sie antwortete nicht. Babsi fragte sie daraufhin: „Weil sie kurze Haare hat?“ – „Ja.“ entgegnete sie. (Feldtagebuch: 6)

Aufgrund meiner kurzen Haare folgerte das Mädchen ich sei ein Junge. Aufgrund ihrer Auffassung des geschlechtlichen Habitus repräsentierte ich kein typisches Frauenbild.

Ihrem Bild von Frau sein und dessen implizierten äußerlichen Zuschreibungen entsprach ich nicht. Generell würde ich meine physiognomische Erscheinung als weiblich beschreiben. Ich trug an diesem Tag eine weite Jeans und ein eng anliegendes T-shirt. Ich war nicht geschminkt, trug Sneakers und trug einen Kurzhaarschnitt. Meine Kleidung und Aussehen waren sehr konträr zu ihrem: sie war geschminkt, trug enge Kleidung, ihre Haare waren zu einem engen Zopf zusammengebunden.

Mein körperliches Auftreten und Aussehen irritierte das Mädchen kurz, trotzdem störte es die Interaktion mit ihr nicht. Es zeigte vielmehr äußerliche Zuschreibungen und Erwartungen an Mädchen und Frauen aus ihrer Perspektive auf. Hierbei muss ich hinzufügen, dass das Mädchen nicht den Kurs besuchte. Sie wurde generell von den anderen Mädchen ausgegrenzt, sie bezeichneten sie als Tussi. Das Mädchen wurde also selbst wegen ihrer Kleidung und habituellen Auftreten diskriminiert.

Andere Mädchen des Theaterkurses identifizierten sich mit mir aufgrund von äußerlichen Zuschreibungen:

„Mila fällt auf, dass ich meine Haare geschnitten habe, sie wirken „braver“, „Jetzt bist du nicht mehr Checker. Du warst Checker so wie ich.“ (*meine Haare sind frisch gewaschen und daher eng am Kopf anliegend, sonst sind sie eher immer verwuschelt und wild*) Jasmin sagt daraufhin, dass ihr mein neuer Mantel gefällt.“ (Feldtagebuch: 36)

Mila und ich tragen einen ähnlichen Haarschnitt, nur Mila trägt kurze Haare, alle anderen tragen lange Haare. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Identifizierung mit mir und die Äußerungen zu meiner Körperpraxis vor allem aufgrund von oberflächlichen Zuschreibungen abhängt. Kleidung, Haarschnitt und Aussehen spielen für sie eine wichtige Rolle.

Meine Positionierung im Feld resultierte des Weiteren durch meine dreifache Rolle als Forscherin, Spielleiterin und gelegentlich auch als Mitspielerin des Theaterkurses. Hieraus ergaben sich zusätzliche nonverbale Reflexionen und Reaktionen in Bezug auf meine Körperpraxis.

In einer Übung beschrieb mich Majksha. Sie charakterisierte mich unter anderen durch meine Tätigkeit als Forscherin, sowie durch die moralische Erwartung an mich, als Autoritätsperson:

„Ich bin die Chrise (*sie imitiert mich und wackelt mit der Hüfte hin und her*) ... ich rauch´ nicht.. und du bist gut in.. und du tust aufnehmen. Ah und ich tu aufnehmen.“ (Transkript 21.10.: 3)

In der Rollenzuschreibung an mich erscheinen Majksha vor allem diese Charakteristika als entscheidend. Zusätzlich imitierte sie meine Körperhaltung und wackelte mit den Hüften. Gelegentlich kopierten die Mädchen meine Bewegung auch in Spielen oder in Gesprächsrunden, besonders auffällig war dies, wenn ich eine Übung vorzeigte. Sie standen breiter, machten größere, rundere Bewegungen oder setzten sich wie ich in den Schneidersitz zur Reflexion.

In Bewegungen, im Gang und im Tanzen divergierten der *modus operandi* zwischen mir und den Mädchen. Meine Haltung charakterisierte sich durch eine offene, aufrechte Haltung, einer zielgerichteten Bewegung und Körperverwendung. In der Analyse des Videomaterials war dieser habituelle Gebrauch des Körpers auffallend.

Als Mitspielerin in szenischen Darstellungen versuchte ich meine Zuschreibungen auszutesten, zu verändern und überprüfte diese dann in Bezug auf Verhaltensänderungen zwischen den Mädchen und mir.

In einer Szene verkleidete ich mich als Jugendliche, trug einen engen Rock, ein schwarzes, kurzes Gilet und einen Gürtel unter der Brust – ich kleidete mich so, wie es die Mädchen oft taten. Ich passte mein äußerliches Auftreten zusätzlich durch die Imitation des körperlichen Habitus der Mädchen an: enge Beinhaltung, wenig Spannung im Körper, Stand auf Außenkanten der Beine, keine gleichmäßige Gewichtsverteilung in den Beinen, spielen mit den Haaren, Kaugummi kauen, ansehen durch leicht schrägen Blick von unten und so weiter. In der Szene erkannten mich die Jugendlichen als Gleichgesinnte wieder, eine sagte, ich würde mich wie Mirela verhalten. Viele wollten mit mir als Jugendliche spielen. Dies hatte mit unter auch den Grund, um meine Grenzen als Jugendlichen auszutesten. Ein Mädchen kam mir besonders nahe und flirtete mit mir.

„Wärst du noch oben (gemeint ist die Bühne) dann hätt´ ich dir was gezeigt - He Baby (*sieht mich anscheinend durch mein Kostüm und vorheriges Auftreten auch nach der Szene noch als Jugendliche*) .. Geh dann rauf, dann komm ich auch.“ (Transkript 28.10.: 19)

Hieraus entstand für mich ein Moment der Unsicherheit in der Forschung. Im Spiel und auf der Bühne war ich die Figur der Jugendlichen. Im Publikum war ich wieder ich

selber und war aufgrund der fremden Kleidung und der veränderten Beziehung zwischen mir und dem Mädchen verwirrt. Ich konnte am eigenen Leib die Beeinflussung des Habitus durch diese enge Kleidung erleben, den eingeschränkten Körperbewegungen und die damit einhergehenden sexistischen Bewertungen der Mädchen.

Die Mädchen testeten diese Grenze auch beim Statuentheater aus. Ein Mädchen formte mich als Denkmal, welches den Mittelfinger zeigt, darauf hin wollten mich zwei weitere Mädchen ebenfalls als Statue bauen.

Mein Körper war also für sie ein Austragungsort von sexuellen und obszönen Grenzen, als Figur der Jugendlichen und als eine Art Betreuerin. Sie nahmen mich als junge Frau war und testeten, wie bei den Betreuerinnen auch, meine persönlichen Schamgrenzen besonders in Bezug auf körperliche Grenzen in Bezug auf sexuelle Darstellungen und auf die performative Praxis als Frau aus.

Generell zeichnete sich die Beziehung zwischen mir und den Mädchen durch Offenheit aus. Aufgrund des kontinuierlichen wöchentlichen Arbeiten über einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten entstand eine Vertrauensbasis zu den Mädchen. Sie fragten mich über persönliche Erfahrungen und Erlebnisse aus in Bezug auf Beruf, Religion und Beziehungen. Ich antwortete ihnen ehrlich, dies führte des Öfteren zu Diskussionen und Meinungs austausch untereinander. Wie schon erwähnt wurde die körperliche Distanz zu den Mädchen während der Forschungsphase immer geringer, dies resultierte auch aufgrund verschiedener Körperkontaktübungen. Bis auf einmal, wie ich oben schilderte, nahm ich diese körperliche Nähe als angenehm war.

Abschließend charakterisierte sich das Feld des Jugendzentrums, konträr zu den Erfahrungen von Heidi Nast (s. III. Kap. 1.4.1) durch wenig rituelle oder tabuisierte Körperpraktiken. Vielmehr bestand die Herausforderung als Forscherin darin so viel körperliche Scheu wie möglich, sei dies im körperlichen oder verbalen Kontakt abzubauen. Ich versuchte meine eigenen körperlichen Grenzen, besonders in Situationen der körperlichen Konfrontation wahrzunehmen und mein gewohntes körperliches Reagieren zu verhindern. Beispielsweise wich ich nicht zurück, wenn sie sehr impulsiv auf mich zukamen. Im Laufe des Theaterkurses kopierte ich in diesen Situationen die Körperhaltung der Mädchen, um so ihr Vertrauen und ihren Respekt zu erlangen. Ich erwiderte das starke provokante körperliche Auftreten und zeigte keine Verunsicherung, sondern eine selbstbewusste Körperhaltung. Des Weiteren ließ

ich mich nicht durch verbale Beschimpfungen oder vulgären Ausdrücke verunsichern. Ich konfrontierte sich vielmehr mit ihren verbalen Äusserungen und sprach sie auf die Bedeutung der Aussagen an.

Der ständige Prozess der körperlichen Wahrnehmung und Reflexion als Theaterpädagogin und Forscherin zeigte folglich, dass die Mädchen ihre Körperpraxis vor allem auf Grund des Oszillierens zwischen Nähe und Distanz zu Anderen wahrnehmen und aushandeln.

IV. CONCLUSIO

Diese Forschungsarbeit untersucht die habituelle und spielerische Körperpraxis jugendlicher Mädchen in Wien. Hierbei wurden die Grenzen und Möglichkeiten der Begriffe des Habitus und des Theaterspielens herausgearbeitet. Die soziale Körperpraxis der jugendlichen Mädchen im Theaterkurs zeigte den „*Körper als Spielort der Differenzen*“ auf.

Anders formuliert bedeutet dies, dass der Körper selbst als Austragungsort von normativen Reibungen, Abweichungen und Unstimmigkeiten agierte. Die vielfältigen Differenzen wurden durch die performative Auseinandersetzung mit dem Körper sichtbar gemacht.

Grundsätzlich charakterisierte sich die *Differenz* von Habitus und Theaterspiel durch die unterschiedliche Dynamik der Körperpraktiken. Die soziale und alltägliche Körperpraxis des Habitus kontrastierte sich mit dem ästhetischen und spielerischen Handlungen des Theaterkurses aufgrund seines starren Ausdrucks.

Folgend werde ich in diesem Abschnitt der Arbeit zentrale Ergebnisse meiner Forschung zusammenfassend wiedergeben.

Die Schlussfolgerungen dieser Arbeit beruhen, wie in der Einleitung erwähnt wird, auf der empirischen Untersuchung der theoretischen Begriffe des Habitus und des Theaterspiels. Die Forschung des dreimonatigen Theaterkurses in Wien Meidling, zeigte hierbei ein differenziertes und breites empirisches Datenmaterial auf, wie die nachstehende Kurzschilderung des Theaterkurses veranschaulicht:

Majksha, Mila, Natósa, Meiki, Samantha und Jasmin beschäftigten sich auf vielfältige Weise mit ihren Körpern im Theaterkurs. Sie machten Übungen und Spiele zu Bewegung, Gang, szenischer Darstellung und Improvisation. In gemeinsamen Reflexionen sprachen sie über die körperlichen Erfahrungen, welche sie durch die darstellerische Auseinandersetzung erlangten. Die Erfahrungen in Bezug auf diese ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten waren vielfältig, wie folgende Beispiele zeigen: Natósa erlebte ihre körperlichen Grenzen, welche durch die habituelle Nutzung ihres Körpers entstand, durch die bewusste Auseinandersetzung mit ihrem Gang. Andere Mädchen reflektierten im Kurs über sehr persönliche Erfahrungen mit ihrem Körper, zum Beispiel als sexuelles Objekt.

Die Fragestellungen der vorliegenden Diplomarbeit beschäftigten sich mit der Gestaltung habitueller und spielerischer Körperpraktiken und mit den Grenzen und Möglichkeiten der Begriffe des Habitus und des Theaterspieles.

Ein zentrales Ergebnis dieser Forschung wird in den Grenzen und Möglichkeiten des Habitus in Bezug auf die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen dargelegt. In Gesprächen und Diskussionen, sowie durch angepasste Verhaltensänderungen wurde deutlich, dass sich der Habitus der Mädchen an die jeweiligen Normen und Regeln der Institution Jugendzentrum anpasst. Die Ausdrucksform und Gestalt des Habitus variierten folglich durch die institutionalisierten Rahmenbedingungen in denen er zum Ausdruck kommt.

Wie gezeigt wurde, nimmt das Jugendzentrum als freie Institution für die Jugendlichen, hierbei einen besonderen Stellenwert in Bezug auf Empowerment und den Erwerb der sozialen (Neu-) Positionierung der Mädchen ein (sei dies in beruflichen oder rechtlichen Entscheidungen oder aber bei persönlichen Problemen). Das Kistl ist ein Ort *für* Jugendliche, welcher sich im Besonderen durch die positive Beziehungsebene zu den Betreuerinnen auszeichnet. Diese kennzeichnet sich größtenteils im Gegensatz zur Beziehung zwischen Eltern und Mädchen. Die Regulierungen seitens des Jugendzentrums sind oftmals konträr zu starren Regeln in der Schule und im Besonderen im Gegensatz zu traditionellen Normen des Elternhauses.

Die institutionellen Rahmenbedingungen des Jugendzentrums ermöglichen den Mädchen hierbei habituelle „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Wacquant 1996: 36) im Gegensatz zur Schule und zum Elternhaus zu erfahren und auszuleben. Dies zeigt den dynamischen Charakter des Habitus in Relation zum Feldbegriff auf (vgl. Bourdieu 1996: 262). Normative Grenzen und Möglichkeiten des Habitus ergaben sich folglich aus der relationalen Aktivierung des Habitus im Bezug zum Feld.

Des Weiteren wurde der Habitus in Spielen und Übungen zu Bewegung und Gang sichtbar. Habituelle Gang- und Bewegungsformen der Mädchen charakterisierten sich hierbei vor allem im Gegensatz zu Bewegungsmöglichkeiten im Theaterkurs. Die Aufgabenstellung dieser Spiele waren in ihren Regeln sehr flexibel und ermöglichten den Mädchen so den Körperausdruck auf vielfältige Weise zu erleben. Die Mädchen wurden sich hierbei ihrem eigenen charakteristischen Auftreten vor allem im

Gegensatz zu anderen Gang- und Fortbewegungsarten bewusst. Sie grenzten sich in ihrer Darstellung vor allem von stereotypen weiblichen Charakteren wie zum Beispiel Tussis oder Models ab.

Zusätzlich zeigte die Schulung der Selbstwahrnehmung, dass einige Mädchen ihren Körper und das habituelle, persönliche Auftreten in Verbindung mit körperlichen Grenzen und Schmerzen wahrnehmen konnten. Dies war unter anderem in basalen Aufgabenstellungen, wie zum Beispiel „Gehe auf den Innenkanten deiner Füße“ sichtbar. Einige Mädchen empfanden bei dieser Aufgabe Schmerzen und konnten sie aufgrund von muskulären Bedingungen nicht durchführen. Habituelle Gangarten führten folglich bei einigen Mädchen zu eingeschränkten und unmöglichen Bewegungsabläufen.

Die Sensibilisierung für den eigenen Gang führte jedoch nicht zu einer Modifikation oder einschlägigen Bewegungserweiterung der Mädchen. Die einverleibte, routinierte Praxis des Habitus ist hierbei gegenüber Veränderungen resistent.

In Statuen und szenischen Darstellungen wurden Möglichkeiten des Theaterspielens deutlich. Hierbei zeigte sich vor allem die Bedeutung der normativen Überprüfung des geschlechtlichen Habitus im Theaterspiel.

Die Mädchen nutzten generell die Möglichkeiten der Improvisation und anderer theatraler Darstellungsarten um geschlechtliche Rollenbilder und die damit verbundenen sexuellen Erwartungshaltungen nachzuspielen und auszutesten. Dies wurde vor allem in stark sexualisierten Statuen von den Mädchen als „Denkmal“ von sich selbst deutlich:

Die Mädchen bezogen sich in der Selbstdarstellung auf heteronormative Frauenbilder. Sie zeigten sich hübsch, sexy und sexuell provozierend. Durch die regelmäßige und vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Statuen zeigte sich jedoch ein differenzierteres Selbstbild der Mädchen. Zum Beispiel als berufstätige, erfolgreiche Frau, im Gegensatz zu stark sexualisierten Darstellungen von sich selbst.

Die intensive Beschäftigung mit Rollenbildern durch deren Theatralisierung führte folglich zu einer erweiterten Darstellung ihres Selbstbildes als Frau und zum „Erleben, Ausleben, Reflektieren und Reproduzieren von Normen“ (s.III. Kap. 3.4.4.1).

Generell war in Szenen beobachtbar, dass die Mädchen auf Erfahrungen aus ihrem Alltag und ihrer Realität zurückgriffen und diese thematisierten. Sie testeten Regeln des

Alltags anhand von Konfliktszenen mit Autoritätspersonen aus, sowie durch das Inszenieren von sexuellen Normen. Der Ausdruck der eigenen Identität und der Charakterzuschreibung an die Figuren wurde hierbei durch deren Gestaltung mit Kostüm und Kleidung zusätzlich thematisiert.

Die Provokation der Szenen, sowie das Austesten von Grenzen innerhalb der Gruppe war für die Überprüfung der Normen entscheidend. Welche Szene oder Darstellung vom Publikum Anerkennung oder Abneigung hervorrief, war hierbei entscheidend für die normative Auseinandersetzung. Dies wurde vor allem in den Reflexionen der Szenen sichtbar.

In den Reflexionen konnte zusammenfassend festgestellt werden, dass die Sprache als Ventil für Emotionen und für den klaren Ausdruck von Zuspruch und Abneigung von großer Bedeutung war. Zusätzlich ermöglichten die sprachlichen und nonverbalen Äußerungen (zum Beispiel lachen, abschätzige Handbewegung) eine Verbindung zwischen Spiel und Realität der Mädchen herzustellen. Das Publikum gab durch seine verbalen und nonverbalen Reaktionen Rückschlüsse auf Normen und Regeln des Alltags. Die Mädchen reagierten als Zuseherinnen durch starke Zurufe, Assoziationen oder Kommentare auf das, was dargestellt wurde, sei dies auf der Bühne oder in Übungen und Spielen. Die Sprache dominierte generell den Ausdruck der Mädchen. Sie fühlten sich in der Verwendung der Sprache sicherer als im körperlichen Ausdruck.

Des Weiteren konnte eine starke Differenz zwischen dem performativen Tun, zum Beispiel in Szenen, und ihrer Reflexion beobachtet werden. Das Theaterspiel gab den Mädchen hierbei die Möglichkeit, Normen auszuleben und zu überprüfen. Die Mädchen testeten im Tun tabuisierte Darstellungen aus, zum Beispiel die Darstellung einer homosexuellen Frau, einer Prostituierten und vieles mehr. Im Sprechen über diese Erfahrungen bezogen sie sich jedoch auf von der Gruppe akzeptierte, normative Zuschreibungen. Die Sprache war folglich als Reproduktion von Normen von großer Bedeutung. Die sprachlichen Reflexionen bestätigten traditionelle Normen. Das Agieren und Darstellen mit dem Körper war jedoch lustvoll und dynamisch. Folglich war in der Verkörperung der Normen ein kreatives und schöpferisches Potenzial der Konstruktion von Werten, Regeln und Normen sichtbar.

Abschließend können die Grenzen und Möglichkeiten des Habitus und des

Theaterspieles als theoretische Begriffe und praktische Erfahrung der Mädchen im Feld wie folgt beschrieben werden:

Die Mädchen konnten ihre eigenen habituellen Gewohnheiten und ihren Körperausdruck durch die spielerische Auseinandersetzung mit der Darstellung von Figuren oder durch Wahrnehmungsübungen der anatomischen Grenzen wahrnehmen.

Die Möglichkeiten der jeweiligen Praxisformen des Habitus und des Theaterspieles bestanden in der jeweils unterschiedlichen *Natur* der Praxisformen selbst. Der Habitus als routinierte und unhinterfragte Körperpraxis und das Theaterspiel als dynamische, lustvolle Erfahrung mit dem Körper, kontrastierten sich grundsätzlich.

Dies hatte zur Folge, dass die Grenzen der jeweiligen Praxisform in Kontrast miteinander sichtbar wurden. So konnte der Habitus auf Grund neuer Erfahrungen, welche konträr zur gängigen Art und Weise der Praxis sind, durch die theatrale Auseinandersetzung mit ihm erlebt werden. Eine Wahrnehmung und Bewusstwerdung des Habitus konnte entstehen.

Die Mädchen erlebten ihren Habitus spielerisch und konnten des Weiteren neue Praxismöglichkeiten ausprobieren und ihre eigene körperliche Darstellung verformen und gestalten.

Generell kann also gesagt werden, dass die Mädchen Gewohnheiten ihres Habitus im Gegensatz zur spielerischen Praxis erfuhren. Die Veränderung und Modifikation des Habitus konnte durch die theatrale Auseinandersetzung jedoch nicht erfolgen. Hierbei bedarf es meiner Einschätzung nach, regelmäßiger Übung und Training, um die starren Muster des Habitus zu erweitern. Dies betont unter anderem auch Loïc Wacquant (2003) in seinem Werk „Leben für den Ring“. In Hinblick auf diese Annahme wäre eine weitere, längerfristige Forschungsarbeit anzustellen.

Des Weiteren wurde die Anpassungsfähigkeit des Habitus in Relation zum Feld selbst sichtbar. Der dynamische Charakter des Habitus, in Bezug zu institutionalisierten Normen und Regeln wurde thematisiert.

Der *Körper* der Mädchen wurde zum lustvollen Spielort verschiedener geschlechtlicher Normen. Die Möglichkeiten des Theaterspielens bestanden letztendlich darin, normative *Differenzen* mit dem Körper und der Sprache auszuleben, zu hinterfragen und zu reproduzieren. Die Erfahrung der sozialen

Körperpraxis von Habitus und Theaterspiel ist folglich ein ständiger Prozess der Anpassung und der kreativen Erweiterung des eigenen *Spielortes Körper*.

V. QUELLENVERZEICHNIS

V. 1. LITERATURQUELLEN

Abu-Lughod, Lila

1991 Writing against Culture. In: Fox, Richard G. [Hrsg.]: Recapturing Anthropology. Working in the present. School of American Research Press: Santa Fé: 137-16

Amit-Talai, Vered

1995 Conclusion. The 'multi'cultural of youth. In: In: Amit- Talai, Vered/Wulff, Helena [Hrsg.]: Youth cultures: a cross-cultural perspective. Routledge: London/New York: 223-232

Arnold, Rolf

2004 Die Systemik des pädagogischen Feldes. Pädagogischer Konstruktivismus, Teil 2. GEW-Zeitung RLP, Sonderbeilage.
Online: http://www.uni-kl.de/paedagogik/Texte/gew04_2.pdf [30.05.11]

Baer, Ulrich [Hrsg.]

1981 Wörterbuch der Spielpädagogik. Lenos Verlag: Basel

Barnard, Alan/ Spencer, Jonathan [Hrsg.]

2002 Encyclopedia of social and cultural anthropology. Routledge: London/New York

Beer, Bettina

2003 Methoden und Techniken der Feldforschung. Dietrich Reimer Verlag: Berlin

Binder, Susanne

2003 Migration, Segregation, Integration. Konzept und Praxis interkulturellen Lernens aus ethnologischer Perspektive, ein Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden. Dissertation: Universität Wien

Binder, Susanne/Seiser, Gertraud/Streissler, Anna

2004 Anthropology of Education and Organisational Systems. In: Khittel, Stefan/

Plankensteiner, Barbara/ Six-Hohenbalken, Maria [Hrsg.]: Contemporary issues in socio-cultural anthropology: perspectives and research activities from Austria. Löcker: Wien: 127-149

Boal, Augusto

1989 Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiel für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre

1999 Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Suhrkamp: Frankfurt am Main

1997 Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate [Hrsg.]: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Suhrkamp: Frankfurt am Main: 153-217

1996 Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D.[Hrsg.]: Reflexive Anthropologie. Suhrkamp: Frankfurt am Main: 251-294

1976 Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre/Chamboredon, Jean-Claude/Passeron, Jean-Claude

1991 Soziologie als Beruf: wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. De Gruyter: Berlin

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D.

1996 Reflexive Anthropologie. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Butler, Judith

2004 Körper von Gewicht – die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Caputo, Virginia

1995 Athnropology's silent 'others'. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In: Amit-Talai, Vered/Wulff, Helena [Hrsg.]: Youth cultures: a cross-cultural perspective. Routledge: London/New York: 19-42

Charmaz, Kathy

2006 Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis.
Sage Publications: London/Thousand Oaks

Douglas, Mary

1978 Purity and Danger: an analysis of concepts of pollution and taboo.
Routledge/Kegan Paul: London

Dracklé, Dorle

1996 Kulturelle Repräsentationen von Jugend in der Ethnologie. In Dracklé, Dorle
[Hrsg.]: Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend.
Dietrich Reimer Verlag: Berlin/Hamburg: 14-53

Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L.

1995 Writing ethnographic fieldnotes. University of Chicago Press: London/Chicago

Erikson, Erik H.

1936 Childhood and society. Norton: New York

Fillitz, Thomas [Hrsg.]

2003 Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis
und Kommunikationsprinzip. Studienverlag: Innsbruck

Foucault, Michel

1976 Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Suhrkamp: Frankfurt
am Main

Flick, Uwe

2007 Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt's Enzyklopädie: Reinbek
bei Hamburg

Freeman, Derek

1983 Margaret Mead and Samoa: the making and unmaking of an anthropological
myth. Harvard Univ. Press: Cambridge

Freud, Sigmund

1976 Darstellung der Psychoanalyse. Fischer-Taschenbuch-Verlag: Frankfurt am Main

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph

1998 Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Rowohlt: Hamburg

Geertz, Clifford

1999 Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Göhmann, Lars

2004 Theatrale Wirklichkeiten- Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Mainz-Verlag: Aachen

Grimshaw, Anna [Hrsg.]

2005 Visualizing anthropology. Intellect: Bristol

Grotowski, Jerzy

1969 Das arme Theater. Friedrich Verlag: Velber bei Hannover

Gugutzer, Robert [Hrsg.]

2006 Body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Transkript: Bielefeld

Hadolt, Bernhard

2001 Medical Anthropology's 'ownership of the body' and the medicalisation of Social Anthropology. AM:Revista della società italiana di antropologia medica 11-12: 131-147

Hadolt, Bernhard/Nöbauer, Herta

2004 Exploring the body: austrian contributions to an Anthropology of/from the

Body. In: Khittel, Stefan/ Plankensteiner, Barbara/ Six-Hohenbalken, Maria [Hrsg.]: Contemporary issues in socio-cultural anthropology: perspectives and research activities from Austria. LÖcker: Wien: 241- 267

Hannerz, Ulf

1996 Transnational Connections. Culture People Places. Routledge: London

Haun, Hein

2004 Theaterpädagogik ist Dialog: Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. In: Korrespondenzen Zeitschrift für Theaterpädagogik, 28: 4-10

Online: http://www.eduhi.at/dl/Theater_ist_Dialog.pdf [01.06.11]

Hauser-Schäublin, Brigitta

2003 Teilnehmende Beobachtung. In: Beer, Bettina [Hrsg.]: Methoden und Techniken der Feldforschung. Dietrich Reimer Verlag: Berlin: 33-54

Hebdige, Dick

1979 Subculture: The Meaning of Style. Methuen: New York/London

Hoffmann, Christel

2008 Zwischen Spiel und Schauspielkunst. In: Hentschel, Ulrike/Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: Entwicklung und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Schibri-Verlag: Berlin/Milow: 108-122

Huizinga, Johan

1940 Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. Pantheon Akademische Verlagsanstalt: Amsterdam

Johnstone, Keith

2008 Improvisation und Theater. Alexander-Verlag: Berlin

Koch, Gerd/Streisand, Marianne [Hrsg.]

2003 Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag: Berlin/Milow

Lecoq, Jacques

2000 Der poetische Körper. Eine Lehre vom Theaterschaffen. Alexander Verlag:
Berlin

Leenhardt, Maurice

1947 Do Kamo. Person and myth in melanesian world. University Press Chicago:
Chicago

Lock, Margaret

1993 Cultivating the body: anthropology and epistemologies of the bodily practice
and knowledge. Annual review of Anthropology 22: 133-155

Malinowski, Bronislaw

1929 The sexual life of savages. Harcourt, Brace and World: New York

Martin, Emily

1989 Die Frau im Körper: weibliches Bewußtsein, Gynäkologie und die
Reproduktion des Lebens. Campus Verlag: Frankfurt am Main

Mauss, Marcel

1975 Die Techniken des Körpers. In: Soziologie und Anthropologie 2. Carl Hanser
Verlag: München: 199-220

Mead, Margaret

1936 Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western
civilisation. Morrow: New York

Nast, Heidi J.

1998 The Body as a „Place“ Reflexivity and fieldwork in Kano, Nigera. In: Nast, Heidi
J. /Pile, Steve [Hrsg.]: Places through the body. Routledge: London/New York:
93-116

Nöbauer, Herta

2009 Eingesessene Ordnungen und eingesetzte Arbeits-Kräfte: eine Ethnografie
zur "politischen Ökonomie des Körpers" an der Universität. Dissertation:

Universität Wien

Olwig, Karen Fog/Gulløv, Eva [Hrsg.]

2003 Children's Places. Cross- cultural perspectives. Routledge: London/New York

Piaget, Jean

1969 Nachahmung, Spiel und Traum. Klett: Stuttgart

Pichler, Adelheid

2000 „Girls go guuurrl..“ Grrrls-Culture: Selbstinszenierung als identitätsstiftendes Übergangsritual zwischen Schule und Arbeitsmarkt; eine Bestandsaufnahme zu feministischer Mädchenarbeit und Biographienkonstruktion junger Frauen in Österreich. Diplomarbeit: Universität Wien

Pokorny, Margarete

1993 Zur Ethnizität türkischer Gastarbeiterkinder: Untersuchung am Beispiel des Bezirks Neunkirchen. Diplomarbeit: Universität Wien

Pollheimer, Margit

2001 Aufwachsen an der Grenze zweier Welten: eine Fallstudie zum Leben Jugendlicher in Tijuana, Mexiko. Diplomarbeit: Universität Wien

Probst, Elke

2008 Verein Zentrum Aichholzgasse, Jugend- und Kulturhaus. Jahresbericht 2008.
http://www.dasvza.at/files/downloads/Jahresbericht08_screen.pdf [04.08.11]

Reich, Kerstin

2005 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim/Basel

Schechner, Richard

1990 Theateranthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Rowohlt: Reinbek

Scheper-Hughes, Nancy/Lock, Margaret

1987 The mindful body: a prolegomenon to work in Medical Anthropology. Medical Anthropology Quarterly 1: 6-41

Scheuerl, Hans

1979 Das Spiel; Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Beltz Verlag: Weinheim/Basel

Schwartzman Helen B. [Hrsg.]

2001 Introduction: Questions and challenges for a 21st-century Anthropology of children. In: Schwartzman, Helen B. [Hrsg.]: Children and Anthropology. Perspectives for the 21st century. Bergin/Garvey/Greenwood: Westport/Conneticut

Schwingel, Markus

1998 Pierre Bourdieu zur Einführung. Junius Verlag: Hamburg

Seitz, Hanne

2003 Spiel.In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne [Hrsg.]: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag: Berlin/Milow: 279 – 283

Shankman, Paul

2006 The History of Samoan Sexual Conduct and the Mead-Freeman Controversy. American Anthropologist 98 (3): 555- 567

Silverman, David

2006 Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction. Sage Publications: London/Thousand Oaks/New Dehli

Sloterdijk, Peter

2009 Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Sommer, Harald Volker

2007 Über den Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik. Theorie, Geschichte

und Methode des chorischen Prinzips. Diplomarbeit: Universität Wien

Spolin, Viola

2005 Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Jungmann
Verlag: Paderborn

Strasberg, Lee

2001 Schauspielen und das Training des Schauspielers. Alexander-Verlag: Berlin

Sting, Wolfgang

1997 Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und
Vermittlungsformen. In: Korrespondenzen- Zeitschrift für Theaterpädagogik,
Heft 28, Bundesverband Theaterpädagogik e.V.: Köln

Streissler, Anna

1997 "Tu no sabes lo que pueda pasar mañana ...": eine ethnologische
Untersuchung zur Situation hispanischer Jugendlicher in La Soledad,
Bogotá. Diplomarbeit: Universität Wien

Synott, Anthony/Howes, David

1992 From Measurement to Meaning. Anthropologies of the body. *Anthropos* 87: 147-
166

Turner, Victor

1995 Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Fischer-
Taschenbuch-Verlag: Frankfurt am Main

Van Gennep, Arnold

1968 Übergangsriten. Campus Verlag: Frankfurt am Main

Vaßen, Florian

1998 Der ganze und der zerstückelte Körper. Stichworte zum Verhältnis von
Körper-Theater und Körper-Therapie. In: Vaßen, Florian/Koch,
Gerd/Naumann, Gabriela [Hrsg.]: Wechselspiel: Körper- Theater- Erfahrung.
Brandes und Aspel:Frankfurt am Main: 29-40

Vaßen, Florian / Koch, Gerd/ Naumann, Gabriela [Hrsg.]

1998 Wechselspiel: Körper- Theater- Erfahrung. Brandes und Aspel:Frankfurt am Main

Wacquant, Loïc J.D.

2003 Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto. UVK: Konstanz

1996 Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D.: Reflexive Anthropologie. Suhrkamp: Frankfurt am Main: 17- 93

Weikert, Aurelia

1998 Genormtes Leben: Bevölkerungspolitik und Eugenik. Promedia: Wien

Wiese, Hans-Joachim

2005 Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwärtigkeit, Oberfläche und Exterritorialität. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Schibri Verlag: Berlin/Milow

Wulff, Helena

1995 Introducing youth culture in its own right. The state of the art and new possibilities. In: Amit-Talai, Vered/Wulff, Helena [Hrsg.]: Youth cultures: a cross-cultural perspective. Routledge: London/New York: 1-18

V. 2. ONLINE QUELLEN

DE PAUL - People – Faculties - Heidi J. Nast

<http://las.depaul.edu/int/People/Faculty/HeidiNast.asp> [29.05.11]

KINDERSCHUTZZENTRUM:

http://www.kinderschutz-wien.at/images/pdf/jb2011_end_a4_096dpi.pdf [28.04.12]

KORRESPONDENZEN:

<http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?Zeitschrift> [18.08.11]

LINGENER BEITRÄGE ZUR THEATERPÄDAGOGIK:

<http://www.schibri.de/?a=topkat&topkat=1> [18.08.11]

PROSKENION 1 - Lars Göhmann – Biographie:

http://www.proskenion.de/cms/front_content.php?idcat=37 [24.05.11]

STUDIENPLAN:

http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/stud/studplan_files/StudienplanN.pdf [13.09.11]

VZA:

<http://www.dasvza.at/vza/> [04.08.11]

VZA – Zielgruppe:

<http://www.dasvza.at/vza/jugendarbeit/zielgruppe> [17.08.11]

V. 3. UNVERÖFFENTLICHTE QUELLEN DER AUTORIN

Feldtagebuch

Transkript 21.10.10

Transkript 28.10.10

Transkript 30.10.10

Transkript 13.11.10

VI. ANHANG

VI. 1. ABSTRACT IN DEUTSCHER SPRACHE

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der theoretischen und empirischen Erforschung kultureller Körperpraxis jugendlicher Mädchen in einem Theaterkurs. Die Begriffe der habituellen und spielerischen Körperpraxis werden ausführlich thematisiert. Zusätzlich werden die Grenzen und Möglichkeiten zwischen determinierten, beständigen Habitus und ästhetischen, dynamischen Agieren im Theaterspiel aufgezeigt. Hauptaugenmerk ist hierbei die ästhetische und darstellerische Auseinandersetzung der Mädchen mit ihrem Körper.

Die empirische Vorgehensweise kennzeichnet sich durch den interdisziplinären Ansatz der Arbeit, welcher zwischen der Theaterpädagogik und der Kultur- und Sozialanthropologie stattfand. Die Resultate der Forschung beruhen auf einer dreimonatigen Forschung eines Theaterkurses in einem Wiener Jugendzentrum. Beobachtungen, informelle Gespräche, Videoaufzeichnungen der Körperpraxis, sowie Reflexionen der Erfahrungen im Theaterkurs galten als Datenmaterial.

Die darstellende und reflexive Beschäftigung mit dem Körper zeigte normative und gesellschaftliche Handlungsspielräume der Körperpraxis junger Mädchen auf, welche in dieser Arbeit ausführlich erläutert werden.

VI. 2. ABSTRACT IN ENGLISH

The present thesis deals with theoretical and empirical research on cultural body-practice of teenage girls in the setting of a theatre-course. Terms and definitions of habitual and performative body-practice are explained in detail. Thereby possibilities and restrictions of predetermined, constant habitus and aesthetic, dynamic agency in the theatre-course are presented. The main focus of this research lies in the girls' intensive engagement in aesthetical and performance-related aspects of their own body.

The empirical approach of this work is interdisciplinary and was conducted in the area of theatre-pedagogy and cultural and social anthropology. The results of the research are based on a three month research of a theatre-course in a youth center in Vienna. Observations, informal conversations, video records of the body-practice as well as reflections upon experiences in the theater-course constitute the data of the research. The reflective and performance-based engagement with the body illustrates normative and social freedom of action concerning the body practice of teenage girls.

VI. 3. CURRICULUM VITAE

Name:	Christina Rauchbauer
geboren:	30.06.1987, Eisenstadt, Burgenland
1993 – 1997	Volksschule Eisenstadt
1997 – 2005	Matura am Gymnasium der Diözese Eisenstadt, Wolfgarten
2005	Freiwillige Mitarbeit bei „Ecuador Volunteer“
seit 2005	Studium der Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien
2006	Ausbildung zur Freizeit- und Spielpädagogin
seit 2006	Mitarbeiterin bei Freiraum, GmbH für Projektwochen und Ferienlager
2008	Praktikum im Flüchtlingsheim der Caritas Neudörfel, Niederösterreich
2008 – 2010	Ausbildung zur Theaterpädagogin, Institut für angewandtes Theater Wien
seit 2010	„Mädchen.Theater.Gruppe“ ein Theaterprojekt in Kooperation mit dem Kinderschutzzentrum Wien, ausgezeichnet mit dem Kinderschutzpreis in der Kategorie „Gewaltprävention“
2011	Studienassistentin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie
seit 2011	Mitglied der Performance Gruppe Rosidant (Tätigkeit als Performerin, Theaterpädagogin und Regisseurin)