



universität  
wien

Zentrum für Sportwissenschaft  
und Universitätssport



Schulfreiräume  
und  
Geschlechterverhältnisse

## Empfehlungen

# Schulfreiräume - geschlechtergerecht gestalten und begleiten

Rosa Diketmüller

Heide Studer

Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport, Universität Wien  
tilia - büro für landschaftsplanung

bm:bwk

Frauen  
StoDt Wien



Das Land  
Steiermark

Stadt GRAZ Stadtschulamt

## **Bearbeiter/innen**

Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport, Universität Wien,  
Abteilung Bewegungs- und Sportwissenschaft  
1150 Wien, Auf der Schmelz 6, [www.univie.ac.at/bespaed](http://www.univie.ac.at/bespaed)

Ass.Prof. Dr<sup>in</sup>. Rosa Diketmüller (Projektleitung)

Mag<sup>a</sup> Barbara Berghold, Mag<sup>a</sup> Barbara Förster, Elke Frommhund, Mag<sup>a</sup> Johanna Witzeling.

tilia mayrhofer.staller.studer og, büro für landschaftsplanung  
1060 Wien, Hofmühlgasse 20/18, [www.tilia.at](http://www.tilia.at)

DI<sup>in</sup> Heide Studer

DI<sup>in</sup> Barbara Gungl, DI<sup>in</sup> Brigitta Hemmelmeier-Händel, DI Stephan Schirl.



Schulfreiräume  
und  
Geschlechterverhältnisse

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b><u>VORWORT</u></b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b><u>RELEVANZ DER STUDIEN</u></b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b><u>STUDIEN - SCHULFREIRÄUME, LEARNSCAPES UND GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE</u></b> .....	<b>8</b>
3.1	STUDIENZIELE.....	8
3.2	METHODEN.....	8
<b>4</b>	<b><u>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</u></b> .....	<b>9</b>
4.1	SOZIALE KONSTRUKTION VON GESCHLECHT .....	9
4.2	GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE UND RAUM .....	10
4.3	RAUM AUS SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE.....	11
4.3.1	RAUM ALS SPIEGELBILD VON GESELLSCHAFTSVERHÄLTNISSEN .....	11
4.3.2	BEDEUTUNG VON „KÖRPER“ IN DER ANEIGNUNG VON RAUM.....	12
4.4	NUTZUNG VON FREIRÄUMEN.....	12
4.4.1	GESCHLECHTERSPEZIFISCHES BEWEGUNGSVERHALTEN.....	13
4.4.2	ÖFFENTLICHE BEWEGUNGS- UND SPIELRÄUME VON MÄDCHEN UND BUBEN .....	15
4.4.3	LEBENSWELTEN IN VERÄNDERUNG .....	17
4.4.4	FREIZEITAKTIVITÄTEN VON BUBEN UND MÄDCHEN .....	19
4.5	SCHULRAUM UND GESCHLECHT.....	21
4.5.1	PAUSEN ALS AUSHANDLUNGSSORTE FÜR GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE.....	21
4.6	SCHULFREIRÄUME AUS GESUNDHEITS- UND BEWEGUNGSPÄDAGOGISCHER SICHT.....	25
4.7	PLANUNGSPERSPEKTIVEN FÜR SCHULHÖFE .....	27
4.7.1	GESCHLECHTERPERSPEKTIVEN IN DER PLANUNG VON SCHULFREIRÄUMEN .....	27
4.8	GENDER MAINSTREAMING ALS VORGABE FÜR SCHULISCHE EINFLUSSNAHME .....	29
4.9	GESUNDHEITSFÖRDERUNG UND GESCHLECHT.....	29
<b>5</b>	<b><u>THEMATISCHE AUSWERTUNG</u></b> .....	<b>31</b>
5.1	WELCHEN TÄTIGKEITEN GEHEN KINDER AUF DEM SCHULHOF NACH? - ANALYSE NACH NUTZUNGSKARTEN .....	31
5.1.1	VOLKSSCHULEN .....	31
5.1.2	HAUPTSCHULEN/GYMNASIEN .....	32
<b>6</b>	<b><u>ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE</u></b> .....	<b>34</b>
6.1	PAUSENNUTZUNGSMUSTER - TYPEN GESCHLECHTERSPEZIFISCHER PAUSENNUTZUNG .....	36
<b>7</b>	<b><u>EMPFEHLUNGEN UND HANDLUNGSEBENEN</u></b> .....	<b>38</b>
7.1	GESUNDHEITSFÖRDERUNG .....	38

<b>7.2 GENDER MAINSTREAMING UND SCHULENTWICKLUNG</b> .....	<b>38</b>
7.2.1 „BUBEN ENGAGIEREN SICH, MÄDCHEN GEHEN NUR RUM“ – REFLEXION DER EIGENEN MEINUNGEN UND WERTUNGEN .....	39
7.2.2 „BUBEN HABEN EIN GRÖßERES BEWEGUNGSBEDÜRFNIS, DIE BRAUCHEN DAS“ – DOPPELTE BEWERTUNGSMAßSTÄBE .....	40
7.2.3 ALTERNATIVE PAUSEGESTALTUNGEN UND SPORTPÄDAGOGISCHE VERANTWORTUNG.....	41
7.2.4 SCHULHOFNUTZUNG ALS ANLASSBEISPIEL ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT GENDERTHEMEN 41	
<b>7.3 PLANUNG UND GESTALTUNG VON SCHULFREIRÄUMEN</b> .....	<b>42</b>
<b><u>8 KONSEQUENZEN</u></b> .....	<b><u>45</u></b>
<b><u>9 LITERATUR</u></b> .....	<b><u>47</u></b>
<b>9.1 QUELLEN</b> .....	<b>47</b>
<b>9.2 LITERATUR ZUM NACHLESEN, FÜR DIE PRAXIS</b> .....	<b>53</b>
9.2.1 FREIRAUM UND UMWELTPÄDAGOGIK .....	53
9.2.2 GENDER UND RÄUME .....	53
9.2.3 PÄDAGOGIK UND SCHULBAU .....	54
9.2.4 INTERESSANTE WEBSITES: .....	54

# 1 Vorwort

Die hier zusammengefassten Empfehlungen basieren auf den Ergebnissen

- des Forschungsprojekts „Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse“, einem gemeinsam durch den Fonds Gesundes Österreich, das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, das Frauenbüro der Stadt Wien, die Stadt Graz sowie das Land Steiermark geförderten Forschungsprojektes sowie
- der Folgestudie „Learnsapes und Gender“, in dem die im Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen von österreichweiten sowie schulinternen Fortbildungsreihen an die Lehrkräfte weitergetragen und am Beispiel von fünf Schulen umgesetzt worden sind.

Zu Beginn der Empfehlungen wird nochmals auf die theoretischen Grundlagen sowie die zentralen Erkenntnisse des Forschungsprojekts Bezug genommen, um die vorgestellten Empfehlungen nachvollziehbar zu machen.

Die Empfehlungen werden in Form von identifizierten Handlungsebenen vorgestellt, die eine veränderte Praxis an Schulen und somit geänderte Geschlechterverhältnisse in der Nutzung von Schulfreiräumen anbahnen und ermöglichen können.

## 2 Relevanz der Studien

### ***Schulfreiräume und verhältnisorientierte Gesundheitsförderung***

Schulfreiräume sind wichtige Bewegungsräume, Lernorte und Treffpunkte für Kinder und Jugendliche. Da Schüler/innen vermehrt Zeit in Schule und Nachmittagsbetreuung verbringen und gleichzeitig Stunden im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ gestrichen werden, gewinnen Schulfreiräume zunehmend an Bedeutung als zentrale Orte für die körperliche und die soziale Entwicklung.

In Anlehnung an Nissen (1998, S. 153ff) wird der schulische Freiraum nicht als bloß vorgegebener „Umraum“ gesehen. Vielmehr stellen Schüler/innen als handelnde Menschen in ihrer Leiblichkeit und in ihren Interaktionen in Wechselwirkung mit den physisch-materiellen Rahmenbedingungen Raum laufend mit her. Die physisch-materielle Komponente umfasst unbebaute Flächen um die Schule, die in Pausen, im Unterricht, in der Nachmittagsbetreuung, beim Ankommen und vor dem Heimgehen genutzt werden. Schulfreiräume können Pausenbereiche, Vorplätze, Sportflächen und Unterrichtsbereiche im Freien sein. Die sozialen Interaktionen beinhalten Nutzungsregeln wie beispielsweise Schulordnungen und das konkrete Handeln der Schüler/innen und Lehrer/innen bei Bewegung, Spiel, Kommunikation und Erholung.

Die Gestaltung und die Nutzung von Schulräumen sind für die Gesunderhaltung von Kindern und Jugendlichen wichtig. Im Modell der „Bewegten Schule“ als „*Gesunde Schule*“ (Illi, Breithecker & Mundigler, 1998) wird dieser Ansatz aufgegriffen. Schule steht somit im Spannungsfeld von verhaltens- und verhältnisorientierter Gesundheitsförderung und schließt bewegtes Lernen im Schulzimmer sowie aktives Erholen auf dem Pausenplatz mit ein. Gesundheitsförderliche Lebensverhältnisse und Bewegungsfreiräume im Setting Schule zu schaffen und zu gestalten, ist mittlerweile zu einem Schwerpunktthema geworden (vgl. die zahlreichen Veranstaltungen und Projektmodelle zur „bewegten Klasse“ im deutschsprachigen Raum).

### ***Fehlende Geschlechterperspektiven auf schulspezifisches Bewegungsverhalten***

Geschlechterverhältnisse und unterschiedliches Nutzungsverhalten in Pausen- und Bewegungsräumen wurden bislang kaum beforscht. Auch in den vorliegenden Berichten über die besondere Bedeutung von „Bewegten Schulen“ wird die Kategorie Geschlecht weitgehend ausgeblendet, obwohl Untersuchungen zur Nutzung des öffentlichen Raumes deutliche Unterschiede in der Raumnutzung von Mädchen und Buben belegen (u.a. Benard & Schlaffer, 1997; Nissen, 1998; Flade & Kustor, 1996). Die wenigen Einzelstudien zum Bereich Schulfreiraum lassen hingegen die Vermutung zu, dass auch hier Mädchen in der Freiraumnutzung ihre Schwerpunkte in der sozialen Interaktion setzen und Buben verstärkt in der Bewegung (vgl. Burdewick, 1999, 2001; Hottenträger, 2005; Koordinationsstelle Mensch-Gesellschaft-Umwelt, 1999; Zinnecker, 1978, Zinnecker, 1995b, Zinnecker 2000b). Im Aktionsplan 2003 des Bundesministeriums wird unter Gender Mainstreaming in der Schule gefordert, dass „die Gender Perspektive in allen Bereichen des Lernens und Lehrens, in der Organisation Schule und im Handeln aller Beteiligten zu verankern [ist], um geschlechtergerechtes Lernen zu ermöglichen.“ (bm:bwk, 2004, S. 2)<sup>1</sup>.

### ***Alarmierende Gesundheitsdaten durch Bewegungsmangel***

---

<sup>1</sup> bm:bwk. (2004). Aktionsplan 2003. *Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*, (14), 2.

Beispielhafte Ergebnisse der „Klug und Fit“-Studie (Sandmayr, 2004) bzw. des Wiener Jugendgesundheitsberichtes 2002 weisen nicht nur alarmierende Daten hinsichtlich des schon in Jugendjahren abnehmenden motorischen Leistungsniveaus bzw. Haltungsschäden der Mädchen und Burschen aus, sondern verdeutlichen insbesondere auch die Brisanz des ambivalenten Verhältnisses von Mädchen zu Bewegung und Sport. Dabei ist Bewegung und Sport bis zum 20. Lebensjahr für einen ausreichend dichten Knochenaufbau besonders wichtig, da dieser in späteren Jahren nicht mehr aufgeholt werden kann. Für das eingeschränkte Bewegungsinteresse von Mädchen spielt die Trennung in ihr Selbst und ihren Körper eine wesentliche Rolle (vgl. Kugelman, 1996, S. 60, 64f). Der Körper wird für viele jugendliche Mädchen zur Projektionsfläche für Selbstdarstellung und Mädchen verlieren das Interesse an Bewegung. Die Gestaltung von Schulfreiräumen, die Mädchen und junge Frauen zu einer bewegungsreichen und freudvollen Nutzung anregt und auffordert, ist daher besonders bedeutsam und gewinnt auch aus einer gesundheitsförderlichen Sicht besondere Relevanz. Aus der Analyse der schulischen Raumgestaltung und ihrer Einflüsse auf das Bewegungsverhalten von Mädchen und Jungen sind daher wichtige Erkenntnisse erwartbar, die zur Zielstellung der Förderung von attraktiveren schulischen Bewegungsräumen auch für Mädchen beitragen und mithelfen, indirekt auch deren Körperbewusstsein zu fördern. Insbesondere bei der Erarbeitung von Empfehlungen soll dieser Aspekt der Mädchenförderung besondere Berücksichtigung erfahren.

### ***Relevanz des Forschungsansatzes***

Es gibt bislang kaum Arbeiten, die die Themen Schulfreiräume aus der Perspektive von Geschlechterverhältnissen und in Verbindung mit Gesundheitsförderung wissenschaftlich analysiert haben. Mehrere Arbeiten beschäftigen sich mit der Thematik der kindgerechten Pausenhofgestaltung (Besele, 1999; Hahn & Wetterich, 1996). Kugelman (2001) beschreibt in einem Artikel die bewegungs- und gesundheitspädagogische Bedeutung von Pausenhöfen und analysiert Handlungsmöglichkeiten von Sportlehrer(inne)n am Beispiel Basketball. Es gibt mehrere Einzeluntersuchungen über Geschlechterverhältnisse und Schulfreiräume (Burdewick, 1999, 2001b; Zinnecker, 1995a; Koordinationsstelle Mensch, Gesellschaft, Umwelt und Frauenrat Basel Stadt, 1999), es existieren Arbeiten zu Raumnutzung und geschlechtsspezifischer Sozialisation mit Schwerpunkt auf den öffentlichen Freiraum (z.B. Nissen, 1998; Flade & Kustor, 1996) sowie Arbeiten zu Schulfreiräumen und Gesundheitsförderung auch aus einer ökologischen Perspektive (z.B. Amt der NÖ Landesregierung, 2004; Pappler & Witt, 2001; Simonis, 2001). Die Kombination der drei zugrunde liegenden Perspektiven in einer Studie findet sich jedoch kaum und ist auch im internationalen Raum noch nicht systematisch bearbeitet worden. Auch hier liegen lediglich kleinere Fallstudien vor (z.B. Boyle, 2003; Thorne, 1993; Colabianchi o.A., Hottenträger, 2005).

### **3 Studien - Schulfreiräume, Learnsapes und Geschlechterverhältnisse**

Die vorliegenden Studien intendierten die Analyse von Schulfreiräumen vor dem Hintergrund sozialkonstruktivistischer Forschungsansätze der Frauen- und Geschlechterforschung sowie verhaltens- und insbesondere verhältnisorientierter Ansätze der Gesundheitsförderung. Zentrale Fragestellung dabei war die Analyse, wie Mädchen und Jungen diese Räume nutzen und über Interaktion, Bewegung und Nutzung Geschlechterverhältnisse diskursiv herstellen, festigen oder verändern (Kelle, 1999). Geschlecht ist demnach nicht vorgegeben, sondern es gilt, es insbesondere in der Entwicklungsphase Kindheit und Jugend immer wieder neu auszuhandeln (Kromer & Tebbich, 1998). Gerade Bewegung und Sport im Setting Schule sind Handlungsfelder, in denen und über die Geschlechtergrenzen immer wieder neu „ausverhandelt“ werden können. Gleichzeitig wurden die Verhältnisse und sozialökologischen sowie räumlichen Umgebungsbedingungen analysiert, die den Rahmen für individuelle bzw. kollektive Verhaltensweisen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen abstecken.

#### **3.1 Studienziele**

Die Ziele der Projekte waren

- Analyse der Raumnutzung von Schulfreiräumen von Mädchen und Buben in unterschiedlichen Schultypen (Alter 6 – 14 Jahre/Pflichtschulbereich),
- Sensibilisierung von Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n hinsichtlich der Nutzung und Gestaltung von Schulfreiräumen,
- Erarbeiten von Empfehlungen für die Nutzung von Schulfreiräumen mit Augenmerk auf die Geschlechterverhältnisse,
- Erarbeiten von Empfehlungen für die Gestaltung gesundheitsförderlicher Schulfreiräume mit Augenmerk auf die Geschlechterverhältnisse,
- Einbindung der Ergebnisse in die Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen sowie in die schulinterne Fortbildung.

#### **3.2 Methoden**

Gemäß den verschiedenen Zielstellungen kamen in den Projekten verschiedene Forschungsmethoden zur Anwendung, die von der Verfassung der Plangrundlagen der ausgewählten Schulfreiräume über die Nutzungserhebung (Beobachtung, Befragung, Dokumentenanalyse) und Darstellung der Daten (Nutzungskarten, qualitative Analyse) bis hin zur Auswertung der Daten (u.a. mit Diskussion mit externen Expertinnen) und den Transfer der Ergebnisse in den schulischen Kontext reichen (Workshop mit Gruppendiskussion, Fortbildung mit Lehrkräften, schulinterne Fortbildung und exemplarische Umsetzung an fünf Projektschulen).

- Kartierung der Schulfreiräume in freiraumplanerischer Arbeitsweise
- Schulhofbeobachtungen und Videodokumentationen
- Interviews mit den Direktor(inn)en, Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n
- Dokumentenanalyse von Nutzungsregelungen (Hofordnungen etc.)
- Transfer in die Schulen – Workshops, Fortbildungen, schulinterne Fortbildungen und exemplarische Umsetzung an fünf Projektschulen
- Validierung und Austausch mit externen Expertinnen.



## 4 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die dem Projektthema zugrunde liegenden Themenbereiche im Überblick und mit verschiedenen Querbezügen dargestellt:

- Geschlecht und Geschlechterverhältnisse
- Raum und Raumnutzung
- Schule
- Gesundheit

### 4.1 Soziale Konstruktion von Geschlecht

Der Begriff des *doing gender* verweist darauf, was Simone de Beauvoir bereits 1949 festgestellt hat: "...denn als Frau wird man nicht geboren, zur Frau wird man gemacht" (de Beauvoir, 1996, Orig.1949).

*Gender* als das soziale Geschlecht ist keine logische Folge von *sex*, also dem biologischen Geschlecht. Vielmehr wird *gender* erlernt und gemacht, durch soziale Praxis produziert und verfestigt. Durch die Sozialisation erfahren Kinder und junge Menschen das, was nach der gesellschaftlichen Norm als "normal", als gut und richtig gilt. Bereits im frühen Kindesalter lernen Buben und Mädchen, sich gemäß ihrem biologischen Geschlecht in das vorherrschende System einzuordnen, wobei die Strukturen binärer Zweigeschlechtlichkeit verinnerlicht werden. Als biologische Männer geborene Kinder haben demnach eine männliche Identität, womit zahlreiche Zuschreibungen an Eigenschaften, Verhaltensweisen, Ver- und Geboten einhergehen. Für Mädchen und junge Frauen spielen vor allem die Verbote eine ausschlaggebende Rolle, weil ihr Leben von weit mehr Beschränkungen in ihrem "Tun" und "Sein" bestimmt ist als jenes der Männer. *Sex* bestimmt also das *gender* und demnach das gesamte Leben einer jungen Person. Dass ein als biologische Frau geborenes Mädchen diesem *gender* in ihrem Verhalten, Denken, Fühlen, etc. entspricht, also weiblich ist, wird als natürlich postuliert. Indem behauptet wird, ein als biologische Frau geborenes Mädchen muss zwingend als weiblich definierte Eigenschaften wie Sensibilität, Einfühlungsvermögen, Passivität etc. vorweisen, da dies ja angeblich ihrer „Natur“ entspricht, verschleiert die soziale Konstruiertheit jener Kategorien wie Männlichkeit und Weiblichkeit. Biologistische Argumente wie "von Natur aus..." setzen fixe Grenzen von Identität(en) und beschränken alle Menschen, nicht nur Frauen, in ihrer vielfältigen und komplexen Identität.

"So wird sichtbar, daß in Kulturen, die zwei Geschlechter unterscheiden und sie ungleich setzen, die Geschlechterpolarität in einem vielschichtigen Verhältnis zu Statushierarchien jeder Art in derselben Kultur steht. Einerseits bestimmt die Geschlechterpolarität auch den Zugang eines Geschlechts zu Tätigkeiten und Rechten; umgekehrt ist die Wertigkeit von Tätigkeitsfeldern davon bestimmt, welchem Geschlecht sie zustehen" (Hagemann-White, 1988, S. 231).

Schon im frühen Kindesalter lernen junge Menschen die Ausschließlichkeit des Zweigeschlechtermodells und der zwingenden Zuordnung zu Mann oder Frau bzw. Bub oder Mädchen. Nissen (1998) definiert den Begriff des *doing gender* als den Attribuierungsprozess, der erwachsene Menschen dazu zwingt, alle sie umgebenden Personen in das Zweigeschlechtermodell einzuordnen. Jedoch nicht nur Menschen werden in "männlich" und "weiblich" kategorisiert, sondern auch Objekte, Kleidung, sowie Tätigkeiten und Örtlichkeiten. So wird sogar Spielzeug „ge-gendered“, indem dem Objekt bestimmte Eigenschaften welche als männlich oder weiblich gelten, zugeschrieben (Nissen, 1998, S.104).

"... den Eigenschaften und Verhaltensweisen, die einem Geschlecht zugeschrieben werden, wird impliziert selbst auch ein Geschlecht zugeschrieben. Und die Sexualisierung vieler kultureller Objekte trägt umgekehrt die Bedeutsamkeit des Personen- Geschlechts" (Hirschauer, 1989, S. 103).

Diese Sexualisierung (im Sinne von *gender*) von Objekten wie Spielzeug haben, wie bspw. die Studie von Nötzel 1987 belegt, starke Auswirkungen bzw. Einfluss auf das spätere Sozial- und Berufsleben von Kindern. Dadurch verinnerlichen Kinder bereits früh auf spielerische Weise die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung (Nissen, 1998, S. 104f). Da dieses System der Geschlechter nicht einfach nur reproduziert, sondern im Sinne des *doing gender* von Individuen täglich gemacht wird, kann der Schluss gezogen werden, dass es trotz der rigiden Grenzen doch Spielraum für Widersprüchlichkeiten und Veränderungen gibt. Über die Möglichkeiten und Freiheiten, Identität(en) neu zu entwerfen, zu leben und sich bewusst gegen gängige normative Geschlechtermodelle zu entscheiden, gehen die Meinungen stark auseinander. Wichtig ist jedoch, sich der sozialen Konstruiertheit der "natürlichen" Geschlechtsidentität bewusst zu sein, wie Nissen betont (1998, S.106).

"Die theoretische Annahme eines eigenaktiven autonomen Subjekts im Sozialisationsprozeß unterstellt nicht, daß der Erwerb von Handlungskompetenz ausreicht, um die gesellschaftliche Umwelt zu verändern. Die Möglichkeit des Subjekts, sich mit gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen, ist selbst Ergebnis von Sozialisationsprozessen und kann daher auch behindert werden ..." (Nissen, 1998, S.106).

## 4.2 Geschlechterverhältnisse und Raum

Die in deutschsprachigen Studien festgestellten Unterschiede im Raumnutzungsverhalten von Mädchen und Burschen liegen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. z.B. Nissen, 1998, S. 183ff). Demnach spielen viele Mädchen in kleinen Gruppen und ihre Spiele sind weniger auf Wettstreit oder Konkurrenz ausgerichtet. Jungen spielen eher „rauer“ und „raumgreifender“ und tun dies in größeren Gruppen mit mehr Platzbedarf. Auch Spielplätze werden von männlichen Kindern und Jugendlichen eher in sportlicher Wettkampfform genutzt (Fußball, Basketball), während Mädchen häufig beim Schaukeln, bei Reckanlagen und bei Hüpf- und Rollenspielen zu beobachten sind und nur selten auf vorgesehenen Sportflächen wie Ballspielplätzen, Skaterbahnen zu finden sind (Benard & Schläffer, 1997; Pfister, 1991, S. 49). Bei der Inanspruchnahme von institutionalisierten Freizeitangeboten zeigt sich ein ähnliches Bild: Mädchen nehmen überwiegend an musisch-kreativen Angeboten teil, Burschen belegen vor allem Bewegungs- und Sportarten.

Von einem nötigen Paradigmenwechsel spricht Schön (1999), wenn sie meint, dass es nicht nur so sehr auf die Herausarbeitung von (Geschlechter)Differenzen oder Defiziten von Mädchen geht, sondern in Mädchen auch „Handelnde“ und „Akteurinnen“ ihres Lebensalltags sieht und daher zu fragen ist, von welchen alltäglichen diskursiven und interaktiven Prozessen sie sich herausgefordert fühlen, wenn sie „die sozialräumliche kulturelle Codierung von ‚Weiblichkeit‘ überschreiten, in dem sie sich in den öffentlichen Freiraum hineinbegeben und dort ihren Interessen nachgehen“. (S. 8).

Bei der Analyse derartiger geschlechterspezifischer Differenzen ist es bedeutsam zu sehen, dass jede Gesellschaft ihre Räume sowie Nutzungsgewohnheiten selbst herstellt. In ihnen spiegeln sich gesellschaftliche Machtverhältnisse und der daraus resultierende Umgang mit Geld, Raum und Zeit. Daher sind Räume und Geschlechterverhältnisse einerseits eng miteinander verknüpft und andererseits wie auch Machtverhältnisse veränderbar (Ruhne, 2003). Im Unterschied zum öffentlichen Raum sind Schulräume Orte, die Kinder unter der Aufsicht von Pädagog(inn)en nutzen, meist gibt es auch Schulordnungen, die Nutzungsregeln vorgeben.

### **4.3 Raum aus soziologischer Perspektive**

In der Literatur wird zwischen einem absolutistischen und einem relativistischen Raumverständnis unterschieden (Löw, 2001, S. 24ff). Unter dem absolutistischen Raumverständnis wird Raum im physikalischen, mathematischen Sinne auf seine Breite, Höhe und Länge begrenzt, objektiv als „Behälter“ und beziehungslos zu seiner Umwelt stehend verstanden. Zwar können in diesem soziale Prozesse stattfinden, der Raum selber ist allerdings nicht betroffen. Bei dieser Auffassung wird Raum und Soziales getrennt voneinander betrachtet. Der gesellschaftliche Aspekt wird im Bezug auf den Raum ganz ausgeblendet (Ruhne, 2003, S. 60). Das relationale Raumverständnis sieht Raum als „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (ebd., S. 271). Unter sozialen Gütern werden materielle Aspekte, wie beispielsweise ein Gegenstand in einem Raum (Sessel) sowie symbolische Aspekte (Vorschrift, Straßenschild etc.) verstanden. Raum wird als dynamisch, sozial konstruiert angenommen und in soziale und gesellschaftliche Handlungsverläufe miteinbezogen. Will man daher die Geschlechteraspekte der Raumnutzung von Schulfreiräumen untersuchen, so ist die Einbeziehung des Raumverständnisses wichtig und kann daher ohne den Einfluss von und die Wechselwirkung mit Gesellschaft nicht verstanden werden (Ruhne, 2003, S. 50).

#### **4.3.1 Raum als Spiegelbild von Gesellschaftsverhältnissen**

Die Räume, in denen sich Menschen bewegen und aufhalten, können, wie bereits erwähnt, nicht bloß als vom Menschen und von Gesellschaft losgelöste Materie verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes Verhältnis zwischen Raum und Im-Raum-Sein, um einen ständigen Prozess des Produzierens und Reproduzierens sozialer Strukturen. Bourdieu verdeutlichte 1991, dass ein Im-Raum-Sein eng verwoben ist mit Gesellschaft und Macht, und dass es sich hierbei um einen dynamischen Prozess handelt und um unterschiedliche "Spiel-Räume" geht, in denen nach jeweils besonderen Regeln gespielt wird" (Bourdieu, 1992a, S. 187). Die Regeln, von denen Bourdieu spricht, können als die Regeln oder auch Gesetze menschlichen Zusammenspiels gesehen werden, sie bestimmen die Ge- und Verbote und geben den Rahmen vor, innerhalb dessen menschliches Zusammenleben funktioniert. Diese Regeln, die gleichermaßen an Pflichten gebunden sind, ermöglichen erst das Spiel. Sobiech (2002) vergleicht die Ressourcen von denen Bourdieu spricht, mit den physischen Eigenschaften von Spieler/innen im Sportspiel. Ähnlich wie die physischen Eigenschaften oder taktischen Fähigkeiten von Spieler/innen steigern spezielle Ressourcen die Gewinnchancen der Teilnehmer/innen bzw. Akteur/innen im Sportspiel oder im von Bourdieu beschriebenen sozialen Spiel-Raum. Ressourcen sind demnach verschiedene Formen von Kapital, die in ökonomisches (materielle Güter/ Reichtum), kulturelles (Bildungstitel, kulturelle Fertigkeiten und Wissensformen) sowie soziales Kapital (Sobiech, 2002, S. 35) differenziert werden. Bourdieu definiert den Begriff des sozialen Kapitals als die Ressourcen eines Individuums, welche sich aus dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ergeben (Bourdieu, 1992b, S. 63). Ein/e Akteurin verfügt nun über soziales Kapital in Form von Netzwerken und Beziehungen zu anderen Menschen. Diese Beziehungen müssen aufrechterhalten werden und können dann genutzt werden, um durch sie ökonomisches und kulturelles Kapital anzuhäufen und damit die eigenen Profitchancen zu stärken. Wie im Sportspiel sind auch im Leben und in Bourdieus Räumen die Chancen ungleich verteilt, nicht jede/r verfügt über die gleichen Zugangschancen und Verfügungsmächte über Ressourcen, wodurch sich unterschiedliche Positionierungen im sozialen Spiel-Raum ergeben.

Auch hier sind die Ressourcen, welche dem Individuum zur Verfügung stehen ausschlaggebend, da sie die Freiheiten und Grenzen bestimmen, innerhalb derer ein Mensch handelt, wahrnimmt und denkt. Bei den ökonomischen und sozialen Ressourcen spielen vor allem die Zugehörigkeit zur sozialen Klasse und die Geschlechtszugehörigkeit eine wesentliche Rolle, sie bestimmen, in welchem Rahmen sich ein Mensch bewegen kann.

Dieses Raumeignen ist auch auf die umgebenden Außenräume gerichtet. Mobilität ist ein zentraler Faktor hinsichtlich Raumgewinn und damit wichtig für die Steigerung von Profitchancen. Die klare Benachteiligung durch eine eingegrenzte Mobilität, wie es für Frauen der Fall ist, etwa durch eine stark an männliche Bedürfnisse orientierte Verkehrs-, Regional- und Stadtplanung, hat Bourdieu (1991, S. 30) als "Kapitallosigkeit" durch "an einen Ort gekettet zu sein" formuliert.

### 4.3.2 Bedeutung von „Körper“ in der Aneignung von Raum

Preuss-Lausitz (1993, S.181) erklärt, dass Kinder mit ihrem Körper die Welt erforschen. Sie testen die räumlichen Grenzen zwischen der Welt, in der sie sich bewegen, und ihnen selbst aus. Ohne körperliche Erfahrungen ist eine Aneignung der Welt nicht möglich, der Körper wird somit zum Medium dieser Aneignung. In Bezug auf die Raumeignung durch Bewegung erscheint die Raumauffassung von Merleau-Ponty (1945), die sich auch auf den Zusammenhang von Räumlichkeit und Körper konzentriert, von Bedeutung. „Für Merleau-Ponty konstituiert sich der Raum durch den eigenen Leib; Leiblichkeit und Räumlichkeit sind als Erfahrungsformen und Handlungsbedingungen wechselseitig aufeinander bezogen.“ (Nissen, 1998, S. 130). List (1993, S. 56) erwähnt, wenn sie auf Merleau-Ponty eingeht, dass durch Bewegung Raumerfahrungen gewonnen werden können und umgekehrt der Bewegungsraum durch den Raum beeinflusst und auch eingeschränkt wird. Auch der französische Sozialpsychologe Chombart de Lauwe ist der Meinung, dass eine Person erst Herr bzw. Frau über seinen/ihren Körper sein muss, bevor er/sie sozialen Raum aneignen kann. (ebd., S. 133).

## 4.4 Nutzung von Freiräumen

Freiräume wie, z.B. Parkanlagen, Spielplätze, Straßen und Gassen oder auch Schulfreiräume, sind für Kinder wichtige Aufenthaltsorte. Mehrere Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum weisen darauf hin, dass sich deutlich mehr Buben als Mädchen in öffentlichen Freiräumen aufhalten. Bei den Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen wurden mehrfach Unterschiede nach Geschlechtern festgestellt. Sportspiele wie Fußball, Basketball, Tischtennis und Billard werden überwiegend von Buben gespielt. Mädchen benutzen eher das Fahrrad und Rollschuhe, und sie tun dies zumeist zur Fortbewegung, während bei Buben das Skateboardfahren, als Sportart und nicht zur Fortbewegung, viel beliebter ist (Sobiech, 2002; S. 40, Benard & Schläfer, 1997, S. 35). Die Zurückdrängung von Frauen in den so genannten privaten/ häuslichen Bereich wurde in vielen Untersuchungen auch an den Tätigkeitspräferenzen von Kindern beobachtet. Viele Mädchen bevorzugen Tätigkeiten, welche sie im häuslichen Umfeld ausüben können, wie Lesen, Musik hören und machen, Spiele spielen, Zeichnen und Malen. Buben nehmen den öffentlichen Raum viel eher als Mädchen für sich in Anspruch und halten sich - viel stärker als es die Mädchen tun - in Parks, auf Straßen, bei Seen, Fahrradwegen, Sporthallen, Stadien auf - und dies vorwiegend aus Gründen der sportlichen Aktivität (Sobiech, 2002, S. 40).

"Jungen pflegen in der Freizeit prinzipiell mehr Hobbys, die auf sportlichen Aktivitäten basieren, wohingegen Mädchen künstlerisch- ästhetische und kulturelle Aktivitäten aufweisen. Für expansive Sportarten wie Reiten und Rollschuhfahren, die Mädchen gerne betreiben, werden kaum öffentliche Plätze zur Verfügung gestellt, im Gegensatz zum allgegenwärtigen Fußballplatz" (Löw, 2001, S. 92).

Untersuchungen aus den 1990-er Jahren belegen, dass Mädchen tendenziell lieber Sportarten betreiben, welche die Gesundheit und die ästhetische Gestaltung des Körpers fördern. Strzoda und Zinnecker (1996) fassen das unterschiedliche Nutzungsverhalten von Sportangeboten folgendermaßen in Zahlen:

Fußball	Buben 32%	Mädchen 2%
Turnen/ Gymnastik	Buben 3%	Mädchen 12%

Tanzen/ Ballett/ Aerobic      Buben 1%      Mädchen 19%

Dadurch, dass sich Mädchen in ihrer Freizeit stärker musisch-kreativen Tätigkeiten widmen während Buben oft in Sportvereinen, und hier überwiegend Fußballvereinen, aktiv sind, ergab sich, dass Mädchen häufig unterschiedliche Wegzeiten (Anfahrtszeiten) zurücklegen, sich auf verschiedene Bezugspersonen einstellen und sich unterschiedlichen pädagogischen Ansprüchen stellen (Sobiech, 2002, S. 40). Benard und Schlaffer (1997, S.17) belegen diese Aussage mit einer Bestandsaufnahme der Mädchen im öffentlichen Raum. Während Buben allein einen Ort erreichen, werden Mädchen häufiger von ihren Erziehungsberechtigten zu ihren Plätzen begleitet und dort beaufsichtigt. Haben die Eltern keine Zeit, bedeutet dies nicht selten für Mädchen, zu weit vom elterlichen Wohnbereich entfernte Orte nicht aufsuchen zu können. Laut einer Berliner Studie meinten 20,5% der Mädchen, aber nur 12,5% der Buben, dass sie in Begleitung von Erwachsenen ihre Lieblingsplätze aufsuchen würden.

Benard und Schlaffers Untersuchungen (1997, S. 35) liefern ein weiteres Ergebnis dahingehend, dass weniger als die Hälfte der Mädchen im Vergleich zu Buben alleine auf den Spielplatz geht. Der Prozentsatz beträgt 21% zu 56%. Aus diesem Grund ist bei der Anlegung und Gestaltung von Parks darauf zu achten, dass sich diese an alltäglichen Wegen befinden und nicht irgendwo abgelegen sind. Sie sollten so gelegen sein, dass sie leicht und alleine erreichbar sind.

Aktuelle Entwicklungen sind sowohl in der Forschung als auch in der gelebten Praxis zu beobachten. Neuere Forschungsarbeiten plädieren für eine andere Wertschätzung der bevorzugten Tätigkeiten der Mädchen und Burschen und einer Abkehr der Höherbewertung von Sportspielen im Vergleich zu Kommunikation (vgl. Kapitel Lebenswelten in Veränderung). In Wien sind unserem Erachten nach Veränderungen in Bezug auf Ballspiele zu beobachten. Mädchenfußball wurde in den letzten Jahren gefördert, z.B. durch städtische Mädchenfußballturniere, betreutes Fußballtraining für Mädchen in Parkanlagen oder Fußballschwerpunkte im Sportunterricht von Schulen. Es wird auch zusehends üblicher, dass Mädchen in Vereinen Fußball spielen. Parallel dazu gab es eine Förderung von Volleyball sowie eine Zunahme an Anlagen von Volleyballplätzen in den Parkanlagen der Stadt. Da dies sehr aktuelle Trends sind, gibt es dazu noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen.

#### **4.4.1 Geschlechterspezifisches Bewegungsverhalten**

Untersuchungen zum Bewegungsverhalten von Mädchen weisen auf spezielle Eingrenzungen des persönlichen Handlungsraumes hin, die dazu führen, dass Mädchen weniger Gelegenheiten für das Sammeln von Bewegungserfahrungen haben. Dieses Phänomen zeigt sich zum Beispiel darin, dass viele Mädchen in Ballsportarten vergleichsweise ängstlich sind, und dass es ihnen an nötigen Erfahrungen, zum Beispiel, wie man sich durchsetzt, sich behauptet oder Raum beansprucht, fehlt. Denn Kampf, Streit und Rangeleien, die Buben in ihrer Sozialisation meistens schon früh erleben (und deren Erfahrung auch gefördert wird), gelten als "nicht feminin".

"Die Deutung des Spielverlaufs als Chaos resultiert auch aus der Unerfahrenheit weiblich sozialisierter Frauen, die raum-zeitliche spieltypische Situationen nicht als solche erkennen und nutzen: ‚freie Räume‘ um angespielt werden zu können, das ‚Loch in der Deckung‘ zum Abspiel des Balles, die ‚Lücke‘ zum Durchbruch in Richtung Tor oder Korb, das richtige ‚Timing‘ zum Freilaufen oder Zuspielen. Und wenn sie das könnten, steht ihnen häufig das gesellschaftliche Frauenbild im Weg, nachdem Kämpfen, Raum-Greifen, Sich-Durchsetzen für Mädchen nicht schick" sind (Kugelman, 1996, S. 84-85).

Mädchen finden sich, nicht zuletzt auch aufgrund der räumlichen Einengung, viel eher in Zweier- (Dyade) oder Dreiergruppen mit den so genannten „besten Freundinnen“, woraus sich möglicherweise auch die Vorliebe für Dual- bzw. Individualsportarten ergeben können. Buben ihrer-

seits sind wesentlich häufiger in größeren Gruppen zu finden und engagieren sich eher in weiträumigeren *Mannschaftssportarten* (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 36-37).

Gleichzeitig richtet sich der Fokus neuerer Studien weniger auf die „Defizite“ der Mädchen als vielmehr auf die Prozesse, wie Geschlechtlichkeit im Sport hergestellt wird und wie Mädchen und Buben durch Bewegungs- und Sportverhalten Geschlechtlichkeit produzieren und inszenieren. Mädchen als Expertinnen ihrer Lebenswelt zu bezeichnen (vgl. Kapitel 3.5.2) verdeutlicht schon diesen Betrachtungswechsel und ermöglicht so den Mädchen, der typischen „Opferhaltung“ zu entkommen und Buben nicht nur als die traditionellen „Täter“ zu etikettieren. So werden den Mädchen andere Möglichkeiten des Bewegens, besonderer Geschicklichkeiten in „kleinräumigeren“ Bewegungsweisen, eine kommunikativere und v.a. auch „sicherere“ bzw. „gesündere“ Bewegungsweise usw. nachgesagt. Das oft als positiv gesehene Bewegungsverhalten der Buben hat auch seine Schattenseiten: es geht häufig mit einem größeren Risikoverhalten einher und schlägt sich auch in den Unfallstatistiken nieder.

Die Schule spielt im Sozialisationsprozess eine wichtige Rolle, da hier nicht selten und häufig unbewusst geschlechterspezifische Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen verstärkt und gefestigt werden (Flade, 1996, S.17). In der Erziehung ab dem Schulalter legen Erzieher/innen bei Mädchen viel mehr Wert auf spezifische Erziehungsziele als bei Buben, Beispiele dafür sind Sauberkeit oder Befolgung von Aufforderungen. Es gilt eine unausgesprochene Norm für das weibliche Geschlecht. Mädchen sollen lernen nicht zu laut und nicht zu fordernd zu sein, sich zurückzunehmen und die Bedürfnisse anderer zu befriedigen. Dieses Verhalten wird ihnen mit Hilfe von Geboten und Verboten vermittelt (Roessler, 1997, S. 89). Es wird von ihnen verlangt, sich den Strukturen und Prinzipien der Gesellschaft und damit der Minderstellung von Frauen anzupassen. Spätestens also in der Schule werden junge Mädchen mit der sozialen Minderbewertung der Frau konfrontiert. Dabei spielt erstmals das andere Geschlecht eine große Rolle und verstärkt das sexistische Prinzip, wobei der Körper selbst den wichtigsten Bezugspunkt darstellt. Denn an genau diesem Ort treffen sich die „individuelle, soziale und kulturelle Geschichte“ jedes Mädchens (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 36).

Mit dem Beginn der Pubertät sehen sich Mädchen wieder mit neuen Erwartungen, die an sie als Mädchen gestellt werden, konfrontiert. Aktivitäten, die für Mädchen vor dem Eintritt in die Pubertät noch als kindlich galten, schränken diese nun ein, wenn sie nicht in das weibliche Rollenbild passen. Die gesellschaftlichen Erwartungen und die geltenden Schönheitskriterien an den weiblichen Körper reduzieren die Körper der Mädchen quasi zu Objekten. Für Mädchen ist es wesentlich schwieriger, ein positives Selbstwertgefühl basierend auf den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und aufzubauen, da an dessen Stelle Aussehen, körperliche Attraktivität und dessen Akzeptanz beim anderen Geschlecht in den Vordergrund rückt. (Sobiech, 2002, S. 42).

Grenzüberschreitungen hinsichtlich der Geschlechternormen werden nach der Pubertät weit weniger toleriert als zuvor. Im Kindesalter ist es für Mädchen noch leichter möglich, Freiräume selbstverständlich (in Bewegung) zu nutzen und in Anspruch zu nehmen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass mit der Pubertät immer mehr Mädchen aus öffentlichen Bewegungs- und Sporträumen „verschwinden“. (vgl. verschiedene Deutungsmöglichkeiten auch in Kapitel 3.5.1.). Nicht selten sind es jedoch Abwertungsprozesse, beleidigende oder entwürdigende Bemerkungen bis hin zu körperlichen Übergriffen, die Mädchen und Frauen im öffentlichen Raum erfahren und die Freude an Bewegung und Sporttreiben in öffentlichen Räumen beeinträchtigen oder sogar verunmöglichen.

"Zusammenfassend sind es also Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, die wir als Eltern und LehrerInnen in unserer sozialen Vorbildfunktion, in unseren Vorgaben, Handlungserwartungen und Sanktionsformen eingebaut haben [...] und die letztlich auch die

räumlichen Bewegungsformen der Kinder strukturieren" (Diketmüller & Aufhauser, 2000, S. 16).

Mädchen haben demnach nicht per se weniger Interesse an Bewegung und Sport, sondern sie sind im öffentlichen Raum viel eher als Buben mit Hindernissen und Barrieren konfrontiert. Ein Beispiel stellt das oft mangelnde, im Widerspruch zu Bewegungswünschen und Bedürfnissen von Mädchen stehende Angebot von Spielplätzen dar. Nach Kustor (1996, S. 38) sind Spielplätze „für ältere Kinder [...] als Bolzplätze konzipiert“. Benard und Schlaffer (1997, S. 17) weisen auf die massiven Folgen der im Vergleich zu Buben raren Präsenz der Mädchen im öffentlichen Raum hin und sprechen in diesem Zusammenhang die eklatanten Folgen dieser Entwicklung an. So wird es beispielsweise als selbstverständlich gesehen, dass Mädchen über einen eingeschränkten Bewegungsraum verfügen. Sie finden sich damit ab, dass sie als die „Schwächeren“ (ebd., S. 17) von Plätzen verdrängt werden. Kustor (1996) sieht ebenfalls die aktive Auseinandersetzung mit Erfahrungen im öffentlichen Raum als bedeutend für die „Persönlichkeitsentwicklung und für den Erwerb von Fähigkeiten und Eigenschaften, die in unserer Gesellschaft hoch bewertet werden.“

#### **4.4.2 Öffentliche Bewegungs- und Spielräume von Mädchen und Buben**

"Sportinteressen und Bewegungsverhalten korrespondieren mit der alltäglichen Aneignung von Körper und Raum, sowie mit der somatischen Kultur" (Kustor, 1996, S. 56).

In Anlehnung an dieses Zitat sollen die verschiedenen Spielaktivitäten und –räume und deren Nutzung von Kindern beleuchtet werden. Um diese zu skizzieren, ist es von Bedeutung herauszufiltern, auf welche Weise sich Mädchen und Buben den öffentlichen Raum mit seinen Freiflächen nutzen. Zugrunde liegt diesen Untersuchungen die Prämisse, dass es „den Jungen“ und „das Mädchen“ nicht gibt, die Ergebnisse nicht auf *alle* zutreffen und es oft beträchtliche Unterschiede innerhalb der Geschlechter gibt. Gerade geschlechtervergleichende Studien (u.a. Butler, 1991, Butler, 1995) laufen durch die damit verbundene Festlegung von Differenzen oft Gefahr, zu einer Verfestigung von traditionellen Geschlechterklischees und –verhältnisse beizutragen. Demgemäß formuliert Rose (2003, S. 115): „Geschlechtsspezifische Ansätze der Mädchen- und Jungenarbeit transportieren immer schon die Botschaft der Geschlechterungerechtigkeit und geschlechtsspezifischen Benachteiligung.“

Untersuchungen von Spielplätzen und Parkanlagen im deutschsprachigen Raum gehen auf die geschlechtsspezifische Aneignung und Nutzung dieser Freiflächen ein (z.B. Benard & Schlaffer, 1997; Kustor, 1996; Nissen, 1998;). In den Studien finden sich immer wieder ähnliche Strukturen, die im Folgenden herausgearbeitet werden.

Die Studie vom Muchow (1978; zit.n. Flade & Kustor, 1996) zählt zu den ersten Untersuchungen zum geschlechtsspezifischen Raumverhalten und wurde im Jahre 1930 in Hamburg durchgeführt. Sie verdeutlicht, dass die Nutzung des öffentlichen Raumes bei Kindern different ist. Muchow teilt den Raum in einen Spielraum und einen Streifraum ein. Gemeinsam beschreiben diese Räume den Lebensraum eines Kindes. Der erste umfasst jene Gebiete, die Kinder im täglichen Leben nutzen, in denen sie sich oft aufhalten. Dem entgegen ist der Streifraum jener Raum, der nur durchstreift und zufällig entdeckt wird und zum Erforschen von Neuem und Unbekanntem dient. Er kann auch für spielerische Aktivitäten genutzt werden. Es zeigten sich bezüglich des Spielraumes (jener Raum, den Kinder sehr gut kennen) nur geringe geschlechtsspezifische Differenzen. Der Streifraum hingegen (fallweise genutzte Aufenthaltsorte) war bei Buben doppelt so groß wie bei Mädchen.

Diese Ergebnisse wurden durch Studien von Benard und Schlaffer (1997), Kustor (1996), Nissen (1998) und Flade (1993) belegt, wonach Mädchen den Raum auch noch heute „anders“ nutzen. Mädchen spielen demnach häufiger in Wohnungsnähe und ihre Bewegungsaktivitäten beanspruchen weniger Platz als jene der Buben.

Laging (2001, S.139ff) geht in seiner Untersuchung von Bewegungsräumen in der Stadt ebenfalls von geschlechterspezifischen Unterschieden aus: Mädchen bleiben eher in der Wohnungsnähe während Buben den Raum in der näheren Umgebung zu ihrem Spielraum umfunktionieren. Dieses Verhalten ist vor allem bei den Mädchen zu beobachten, die in einem Altbauviertel wohnen. Als Erklärung liefert er die bereits in der Sozialisation angesprochene Beaufsichtigung seitens der Eltern. Das umgekehrte Phänomen lässt sich bei Mädchen aus Plattenbausiedlungen erkennen. Dort sollen sich Burschen häufiger in Wohnungsnähe aufhalten. Als Grund führt Laging (S. 150) den Einfluss des Bewegungsraumes auf das Bewegungsverhalten an. So bietet das wohnungsnaher Spielumfeld in der Plattenbausiedlung (Grünflächen, asphaltierte Flächen für Ballspiele) auch für die Jungen ausreichend Bewegungsmöglichkeiten in der wohnungsnahen Umgebung, während im Altbauviertel erst weit entfernter gelegene Spielplätze dieses Angebot haben.

Auch in Bezug auf die Tätigkeiten von Mädchen und Buben in öffentlichen Freiräumen belegen wissenschaftliche Untersuchungen Unterschiede. Nutzungsanalysen von Nötzel (1989, zit. n. Nissen, 1998) zu Spielplätzen (konventionellen und Abenteuerplatzplätzen) haben ergeben, dass männliche Kinder und Jugendliche vor allem Spielangebote in sportlicher Kampfform (wie Fußball, Basketball und Tischtennis) bevorzugen. Sie sind häufiger an mobilitätsfördernden Spielgeräten, wie Klettergerüsten und Mattenspringanlagen zu finden. Mädchen dagegen nutzen Schaukeln weitaus lieber (ebd., S.183).

Nach Benard und Schlaffer (1997, S. 22) zählen Gummi- und Tempelhüpfen zu den klassischen Mädchenspielen. Diese Bewegungsaktivitäten werden vor allem von jüngeren Mädchen praktiziert. Ab ungefähr 10 Jahren gelten diese Spiele für Mädchen jedoch als kindisch. Welche Aktivitäten bleiben den Mädchen? Der Mangel an Spielangeboten auf Spielplätzen liefert einen Erklärungsansatz, warum, sowie Kustor (1996, S. 41) in ihrer Untersuchung feststellt, sich Mädchen zuhause zurückziehen und der Besuch der besten Freundin zu den Lieblingsaktivitäten zählt. Somit wird wieder die Raumaufteilung, bei der Mädchen den Innenraum nutzen, sichtbar.

Pfisters (1993, S. 49) Beobachtungen zweier Berliner Spielplätze zeigen, dass Buben den Platz nutzten, indem sie Fußball und Basketball spielten oder mit ihren BMX herumfahren und so Raum eroberten. Die Aktivitäten der Mädchen hingegen setzten sich aus Tischtennis spielen, Reck turnen, Federball und Seilspringen zusammen.

Nötzel (1989, zit n. Nissen, 1998) und Kustor (1996) finden in ihren Studien über die quantitative Nutzung der Spielplätze keine großen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen, wohingegen Benard und Schlaffer (1997, S. 12) in der Beobachtung von 33 Wiener Parkanlagen und Spielplätzen fünfmal so viele Buben wie Mädchen vorfanden.

Kelle (1999, S. 215) bestätigt ebenfalls, dass Buben „tendenziell raumgreifenderen Aktivitäten als Mädchen“ nachgehen, stellt jedoch gleichzeitig auch fest, dass die Spiele der Kinder meistens in „geschlechtshomogenen Gruppen“ stattfinden und viele Spiele geschlechterkonnotiert sind: „Fußball eine Sache der Jungen, Gummitwist und Himmel-und-Hölle-Spiele eine Sache der Mädchen.“ (ebd., 1999, S.215)

Nach Spitthöver (1990, S. 96) zeigen sich geschlechterspezifische Differenzen auch im Bewegungsverhalten und in der Raumzuweisung: „Während die Verschränkung von Kraftentwicklung und flächenhafter Beanspruchung des (Sport-Frei-)Raumes als Spezifikum männlichen Sportengagements ins Auge springt, sind es beim weiblichen eher zurücknehmendes Körper- und Bewegungsverhalten in Verbindung mit eingeschränktem Anspruch auf Raum.“ Bedingt durch die unterschiedlichen Spiele, durch die größere Anzahl an Mitspielern und das Angebot an Spielgeräten nehmen Buben mehr Platz als Mädchen im öffentlichen Raum ein.

Benard und Schlaffer (1997, S.65) machten die Erfahrung, dass sich bei zuwenig Platz an Spielmöglichkeiten, die „durchsetzungsstärkere Gruppe“ behauptet. Wird nun ihre Beobachtung



von Wiener Spielplätzen herangezogen, sind es die Buben, die sich das Privileg der Raumbespruchung nehmen.

„Wir haben während der Beobachtungsphase viermal miterlebt, daß Mädchen Basketball spielen, und daß Burschen hinzukommen. In allen vier Fällen ging es ident weiter. Die Burschen bewegten sich zuversichtlich auf die Körbe zu – ohne das Zögern, daß sie zeigen, wenn sie gleichaltrige und in etwa gleich große Burschen dort antreffen. Die Mädchen warfen, nachdem sie der Buben gewahr wurden, zur Ehrenrettung maximal noch ein oder zwei Körbe, oder sie räumten sofort das Feld. Die maximale erforderliche Sanktion seitens der Buben war es, daß sie sich sehr sichtbar hinstellten und den Mädchen eindringlich zusahen, während sie gleichzeitig auf ihren eigenen Ball am Rand entlang dribbelten. Wenn die Mädchen auch dann nicht weggingen, fingten die Burschen an dazwischen zu schießen.“ (ebd., 1997, S. 33).

#### 4.4.3 Lebenswelten in Veränderung

Vielfach wurde zur Skizzierung der Lebenswelten durch die Kindheitsforschung der Begriff Kinder inklusiv verwendet und Differenzierungen nach dem Geschlecht weitgehend ausgeblendet (Schön, 1999, S. 33). Erst jüngere Arbeiten wie jene von Nissen oder Löw setzen sich explizit mit weiblichen und männlichen Lebenswelten auseinander und fördern daher auch „andere“ und differenziertere Ergebnisse zutage. Die geschlechtlich geprägte Auswahl der Freizeitaktivitäten zieht auch unterschiedliche Raumnutzungen nach sich, wie beispielsweise Nissen (1998, S. 170) konstatiert: „Musisch-kulturelle Inhalte finden sich fast ausschließlich in institutionalisierten öffentlichen Räumen, sportive raum- und bewegungsbetonte Aktivitäten sowohl in institutionalisierten Räumen wie auch in Freiräumen.“ Zudem werden verhäuslichte Aktivitäten und jene, die in Institutionen stattfinden, häufiger Mädchen zugeschrieben. Wie bereits angeführt, widmen sich eher Mädchen musisch- kulturellen Angeboten, Buben hingegen nehmen des Öfteren sportliche Bewegungsangebote in Anspruch. Musik- und Ballettschulen zählen für Mädchen zu gern besuchten Institutionen (Kröner, 1997, S. 136). Dass die Nutzung institutioneller Angebote mit fixen Terminen und deren Einhaltung verbunden ist, wird als Charakteristikum der institutionalisierten Freizeitgestaltung gesehen. Daraus resultiert, dass dadurch nicht selten eine individuelle Zeiteinteilung verloren geht. Zudem befinden sich die Kinder unter ständiger Betreuung Erwachsener, die die Inhalte des Angebots reglementieren. Mädchen, als Akteurinnen der institutionellen Raumnutzung, sind aus diesem Grund „einer größeren sozialen Kontrolle in sozialen Räumen unterworfen“ (Sobiech, 2002, S. 40).

Dem entgegengesetzt sieht Nissen (1998, S. 196) die institutionalisierte Raumnutzung der Mädchen aus einer anderen Perspektive. Da Mädchen von den beschriebenen Prozessen des Wandels der kindlichen Lebenswelten stärker betroffen sind als Buben, fragt Pfister danach, ob Mädchen nun die moderneren Kinder seien:

„Die Fähigkeiten der Mädchen, institutionalisierte Angebote und ‚verinselte Lebensräume‘ zu nutzen, insbesondere ihre Kompetenzen in den Bereich Planung, Zeitstruktur und Kommunikation, erscheinen aus dieser Perspektive als modern und funktional“ (1991, S. 173).

Schön (1999) und Rose (2003) weisen darauf hin, dass Mädchen, wie in vielen Studien (Kustor, 1996; Pfister, 1993; Spitthöver, 1989) herausgearbeitet wird, oft als Opfer, als die von männlichen Kindern im Raum verdrängten Subjekte gesehen werden. Diesem Bild versuchen die beiden Autorinnen entgegen zu wirken, indem sie Mädchen als aktiv handelnde Subjekte darstellen:

„Zusammenfassend lässt sich auf die Mädchen hin resümieren, dass die –beide Geschlechter vergleichende- Untersuchungen zumeist zu sehr stereotypen und polarisierenden Einschätzungen kommen. Aus festgestellten ‚geringfügigen Unterschieden‘ wer-

den interpretative Schlüsse gezogen, die oft im Bereich des Spekultativen verbleiben, aber auch Zuschreibungen vornehmen.“ (Schön, 1999, S. 53).

Rose (2003, S. 103) ergänzt diese Warnung vor einer Generalisierung weiblicher und männlicher Lebenswelten, indem sie zu verstehen gibt, dass oftmals veraltete Daten herangezogen werden oder Detailinformationen unbeachtet bleiben. Weiters muss bedacht werden, dass Studien zur Lebenswelterforschung auch nur ein „Ergebnis der infrastrukturellen und kulturellen Vorgaben eines spezifischen Raums und ihrer subjektiven Verarbeitung, die durchaus variantenreich sein kann“ (ebd., 2003, S. 101) sind.

In diesem Sinne soll die weibliche Lebenswelt nun genauer betrachtet und beschrieben werden. Dabei zeigt sich, wie sich Mädchen als handelnde Subjekte betrachten, Schritt für Schritt ihre sozialräumliche Umwelt aneignen. Entgegen der These, dass Mädchen verhäuslicht sind und ihre Freizeit vorwiegend in institutionellen Räumen verbringen, liefert Schön (1999) mit ihrer Studie zur sozialräumlichen regionalen Lebenswelt von Mädchen differente Ergebnisse. Diese widersprechen den bisherig genannten Daten zum Thema Mädchen und Raumaneignung und scheinen daher einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung der Forschungsperspektive zu liefern.

„Bisher konzentrierte sich der Blick auf den Vergleich des Verhaltens der Geschlechter in räumlichen Sozialisationsprozessen und damit auf die dichotome und subtile Wahrnehmung Geschlechts, spezifischer ‚weiblicher‘ und ‚männlicher‘ räumlicher Verhaltensweisen. Mädchen erscheinen so als diejenigen, die wenig Raum beanspruchen, sich den elterlichen Raumverboten unterwerfen, sich nicht selbstverständlich im öffentlichen Freiraum bewegen und eine beaufsichtigte verhäuslichte Kindheit bevorzugen. Im Gegensatz erscheinen Jungen als das risikofreudigere Geschlecht, das über einen größeren Aktionsradius im öffentlichen Freiraum und damit über einen größeren Erfahrungshorizont verfügt“ (ebd., S.304).

Die Autorin wählte als Probandinnen Mädchen im Alter zwischen acht und fünfzehn Jahren, sehr viele von ihnen waren Migrantinnen. Ihrer Ansicht nach sind nach genauerem Betrachten der sozialräumlichen Umwelt sehr wohl Mädchen im städtischen Freiraum sichtbar, die jedoch auf Grund ihrer geringeren Lautstärke - im Vergleich zu Buben - weniger auffallen. Zu den Lieblingsplätzen der acht- bis zehnjährigen Mädchen zählt „der Stadtgarten“, der für die Mädchen die Bedeutung eines „naturnahen Freiraums“ (ebd., S. 143ff.) hat und von Mädchengruppen durch Aktivitäten wie Kastanien sammeln oder im Winter Schlittschuh laufen gemeinsam entdeckt werden kann. Schön nennt zudem die Bedeutung der „Mädchen-Peer“, einer Gruppe von meist gleichaltrigen Mädchen, die den städtischen öffentlichen Freiraum gemeinsam erobert. Zwar werden auch traditionelle, standortgebundene Spiele wie Seilspringen und Ballspiele ausgeübt, trotzdem meint Schön (ebd.), dass sie bei der von ihr untersuchten Gruppe kein geschlechterstereotypes Spielverhalten feststellen kann. Möglicherweise hat dies aber auch damit zu tun, dass in „reinen“ Mädchengruppen „geschlechterspezifisches Anerkennungsverhalten“ wegfällt und Mädchen darin „ungestört“ ihren Interessen und Vorlieben jenseits eines geschlechterkonnotierten Raumdrucks nachgehen (Diketmüller, 2004). Die Mädchen stellen sich in den genannten Spielen immer wieder neuen Herausforderungen, sie zeigen ein vielfältiges Spielrepertoire, zu dem auch Regelspiele zählen, die in gemischten Gruppen von Mädchen weniger angenommen werden. Weiters sind sie „wild“ und „aktiv“ im Spielgeschehen mit dabei. Ältere Mädchen werden beobachtet und als Vorbilder gesehen.

Ein interessantes Phänomen beobachtet Schön im Bezug auf die „Wohlfühlorte“ von Grundschülerinnen. Diese werden, obwohl sie von ihnen als eher gefährlich eingestuft werden, trotzdem gerne aufgesucht. Als Wohlfühlorte geben die älteren Mädchen (zehn- bis zwölfjährigen) ähnliche wie die jüngeren an. Mit zunehmendem Alter werden Aktivitäten wie Herumstreifen und Kommunikation bedeutender und das viel zitierte „Verschwinden“ der Mädchen aus dem öffentlichen Raum sollte eher mit dem Statement „von der Bewegung zur Kommunikation“ um-

schrieben werden. Mit dieser Akzentuierung zeigen Mädchen, dass sie nicht mehr zu der Gruppe der Grundschülerinnen oder „Kinder“ gehören. Schön (1999, S. 162) entdeckt in der Raumanneignung unterschiedliche Verhaltensweisen zwischen Gymnasiastinnen und Förder- bzw. Hauptschülerinnen. Während die erst genannten dazu tendieren, ihre Freizeit institutionalisiert zu verbringen, zieht die andere Gruppe mehr im städtischen Freiraum umher.

Diese Ergebnisse liefern eine neue wichtige Erkenntnis. Ist von Mädchen die Rede muss der Gedanke, dass es innerhalb dieser Mädchengruppe je nach sozialer und ethnischer Herkunft deutliche Differenzen gibt, mitgedacht werden.

Auch die dreizehn- bis fünfzehnjährigen Mädchen verlieren - laut Schön - nicht das Interesse städtische Freiräume aufzusuchen. Während die dreizehnjährigen als Fortbewegungsmittel Rollschuhe nutzen, gehen die älteren Mädchen fast nur zu Fuß. Skateboard fahren bleibt nach Schön (1999, S. 177) ein männlich dominiertes Fortbewegungsmittel.

Auffällig ist bei den weiblichen Jugendlichen, dass sich mit zunehmendem Alter deren Aktionsräume verringern. Grund dafür scheint die Tatsache zu sein, dass Wohlfühlorte von den Mädchen und ihren Peers nun gezielt aufgesucht werden. Diesen Orten stehen sie mit ambivalenten Gefühlen gegenüber. Einerseits verbringen sie dort ihre Freizeit, andererseits wird der genannte Ort von den meisten befragten Mädchen als gefährlicher Ort bezeichnet. Weiters wird festgestellt, dass viele der Aktionen von weiblichen Jugendlichen auf Innenräume beschränkt sind, so werden beispielsweise Kaffees oder Kneipen häufiger frequentiert. Die Mädchen dieses Alters bemerken, dass sich ihr Lebensraum im Vergleich zu dem der jüngeren Mädchen verkleinert hat, „artikulieren für sich einen Verlust an Räumen und resümieren trotz allem, dass sie lieber räumliche Beschränkung eingehen, um sich nicht dauernd männlichen Machtdemonstrationen im Raum auszusetzen“ (ebd. 1999, S. 178). Mit dieser Strategie schaffen sie Spielräume für ihre Lebensstile.

Diese Studie zeigt entgegen der bisherigen Theorien der Sozialisations- und Mädchenforschung, dass Mädchen es zunehmend weniger akzeptieren, ihre Lebenswelt mit auferlegten Beschränkungen als gegeben hinzunehmen. Stattdessen wird aufgezeigt, wie sie mit ihren Peers Strategien zur Raumanneignung bzw. Raumnutzung entwickeln und umsetzen. Schön (1999, S. 331) machte die Erfahrung, dass Mädchen über eine eigene „informelle Mädchenöffentlichkeit“ verfügen.

#### **4.4.4 Freizeitaktivitäten von Buben und Mädchen**

Dem 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich (bm:sgk, 2003) zufolge bedeutet Freizeit sowohl für weibliche als auch männliche Jugendliche Freiraum. Die Daten des Österreichischen Instituts für Jugendforschung (1999) verweisen auf geschlechterspezifische Unterschiede im Freizeitverhalten: Während Sport treiben und mit dem Computer arbeiten noch zu den männlich dominierten Aktivitäten zählen, sind „traditionelle Hochkultur- und Fortbildungsaktivitäten“ sowie kommunikative Freizeitbeschäftigungen bei Mädchen stärker vertreten.

Benard und Schläffer (1997, S. 34ff) zufolge finden sich bei den Antworten der 10- bis 14-jährigen Mädchen neben organisierter Freizeitgestaltung wie „Klavier, Tennis und Gitarre“ (Buben: „Klavier, Tennis und Fußball“) noch „shoppen“ und „bummeln“. Viele ihrer genannten Aktivitäten finden auch zuhause statt, dazu zählt telefonieren und Freunde einladen. Interessant an der Befragung von Buben ist, dass kein einziger unter ihnen angibt, dass Einkaufen zu seiner Freizeitbeschäftigung zähle. Trotz des Ergebnisses, sind auf Einkaufsstraßen oft auch Buben anzutreffen. Ein weiteres Indiz dafür liefern die Aussagen der Mädchen, die sich mit dem Ziel „Jungs treffen“ oder „Typen aufreißen“ der Freizeitbeschäftigung „Bummeln“ nachgehen. Diese Aussagen seitens der Mädchen lassen auf die Präsenz der Buben in diesen städtischen Bereichen schließen. Anscheinend sehen die männlichen Jugendlichen diese Tätigkeit nicht als Frei-

zeitaktivität. Das gleiche Phänomen ist auch bei Mädchen im Bezug zum Computerspielen zu beobachten. Sie beschäftigen sich mit dieser Materie, geben sie aber nicht als Freizeitaktivität an.

Benard und Schlaffer (1997, S. 34) beschrieben den Einkaufsbummel als „eine passive Tätigkeit von äußerst geringer Motorik“, die als „stereotype Tätigkeit“ gilt, „bei der es sich um Mode und das eigene Aussehen dreht. Obwohl die Aktivitäten der Buben meistens aktiver waren, nannten sie nebenbei als typische Freizeitaktivität „reden“, „tratschen“ und „mit Freunden reden“. „Computer spielen, Musik hören und Video schauen“ zählten ebenfalls zu den Aktivitäten. Sie verfolgten durchaus auch Aktivitäten, die zuhause oder bei Freunden stattfanden. Die aktiven Freizeittätigkeiten wie Bewegungsspiele, Basketball, Fußball und Skateboard werden den Autorinnen zufolge mehr von Buben als von Mädchen ausgeübt. Auch in der Frequenz der Ausübung sind deutliche Unterschiede zu bemerken. Während Mädchen ab und zu im Rahmen einer Freizeitaktivität einmal ein paar Körbe werfen, nützen Buben auch nur eine Viertelstunde Freizeit, um diesem Sport nachzugehen.

Differenzen sieht Sobiech (2002, S. 40) auch in der Benutzung des Fahrrads, das für Mädchen eher als Fortbewegungsmittel dient, während Buben es im Rahmen sportlicher Aktivitäten verwenden.

Die beiden Autorinnen Benard und Schlaffer warnen allerdings vor einer reinen Bestandaufnahme des geschlechtsspezifischen Freizeitverhaltens. Wird nämlich nur der Ist Zustand beschrieben und werden die Freizeitwünsche der Mädchen und andere Untersuchungen außer Acht gelassen, kann der Trugschluss gezogen werden, dass Mädchen einfach nur andere Präferenzen als Buben haben. So meint auch Dietrich (1998, S. 24): „Hier hilft es nicht zu konstatieren, Mädchen seien eben anders, seien gefährdeter und müssten deshalb geschützt werden. Wenn Raumerfahrungen, -erleben und -gestalten wichtige Entwicklungsmedien sind, dann gilt das doch wohl auch für Mädchen.“ Es zeigte sich, dass Seitens der Mädchen durchaus der Wunsch vorhanden sei, mehr Sport zu treiben und Bewegung zu machen und damit auch den Bewegungsraum zu vergrößern. Diese Anliegen könnten auch umgesetzt werden, wären genug Räume für Mädchen vorhanden.

Ältere Studien, die durchaus über weite Strecken (Gesellschaftsschichten und Räume) auch noch Gültigkeit haben, gehen davon aus, dass sich der Raumbedarf und die Raumangebote ebenso im Spielverhalten widerspiegeln, da im Spielverhalten gesellschaftliche Normen und Werte verankert sind. Lever (1976, zit. n. Flade, 1993, S. 27) sieht daher im Spiel eine Möglichkeit, Geschlechterperspektiven ablesen zu können. Die Ergebnisse ähneln dabei durchaus jenen, die aus der Bewegungssozialisation und anderen Freiraumuntersuchungen bekannt sind:

- „Mädchen spielen seltener draußen als Jungen.
- Mädchen spielen mit Vorliebe in kleineren Gruppen, Jungen bevorzugen größere Gruppen, was damit zusammenhängen dürfte, daß Jungen für ihre Spiele mehr Teilnehmer brauchen (z.B. zum Fußballspielen).
- Mädchen spielen häufiger in altershomogenen Gruppen; bei Jungenspielen sind öfter altersheterogene Gruppen zu beobachten. Lever führt das darauf zurück, daß jüngere Kinder bei den Jugendspielen mitmachen dürfen, weil nicht immer genügend altersgleiche Spielpartner für die teilnehmerintensiven Spiele zur Verfügung stehen.“ (ebd., 1993, S. 27)

Für die Buben scheint ein wichtiger Aspekt der Wettstreit zu sein. Im Mittelpunkt steht das Leistungsprinzip, wo es den Stärksten, Schnellsten und Besten zu ermitteln gilt. In Regelspielen kann dieses Prinzip gut umgesetzt werden. Mädchen konnten diese Prinzipien, die auf Konkurrenz forcieren auf Grund ihrer früheren Rollen- und Aufgabenzuteilung nicht so verinnerlichen wie Buben. (Spitthöver, 1990, S. 93)

In einer weiteren Studie aus dem deutschsprachigen Raum zum Thema Jugend 92 wird nach Spielaktivitäten von Buben und Mädchen, denen sie im Alter von 3-14 Jahren nachgegangen sind, gefragt. Die Aufzählung der Spiele zeigt, dass auch hier Mädchen für ihre Aktivitäten weniger Raum als Buben einnehmen. Von Mädchen wurde „mit Puppen spielen, Malen und Zeichnen, Theaterspielen, Sich Verkleiden, Kaufladen-Spielen oder Vater-Mutter-Kind“ genannt. Buben erinnerten sich an Spiele wie „Räuber und Gendarm, Cowboy und Indianer, Soldaten“ (Todt, 1992, S.302, zit n. Pfister, 1993, S. 49).

Zu einer interessanten Erkenntnis gelangt auch Löw (2001, S. 90), als sie sich mit dem räumlichen Vorstellungsvermögen aus Geschlechterperspektive befasst. Zunächst geht sie auf die geschlechterspezifische Nutzung von Spielmaterialien ein: Mädchen, die mit Puppen spielen und Geduldsspielen nachgehen und Buben, die sich Bausteinen, Transportfahrzeugen widmen. Folglich stellt sie fest, dass „Jungenspielzeug hilft, Raumdimensionen im Sinne des euklidischen Raumverständnisses zu erschließen, Mädchenspielzeug unterstützt die Aneignung fürsorglichen Verhaltens“.

Die Tatsache, dass Mädchen in ihrer Freizeit tendenziell viel weniger Raum in Anspruch nehmen, betont Kugelman:

„Typisch für Mädchen sind also Spielformen, die standortgebunden sind und auf kleinem Raum gespielt werden können. Typisch für Jungenspiele ist dagegen, allein oder mit einem Objekt Raum zu erobern und ein Ziel zu erreichen. Jungenspiele sind häufig konkurrenzorientiert, erfordern strategisches Denken sowie die Anerkennung abstrakter Spielregeln“ (Kugelman 1996, S.67).

Während Buben jedoch den Raum viel öfter alleine erobern, konstatiert Burdewick (1999), dass Buben auch in größeren Gruppen spielen und dadurch mehr Platz beanspruchen. Sie gehören hauptsächlich zu der Gruppe der „Draußenspieler“ und sind im Freien öfters als Mädchen vorzufinden. Werden die Untersuchungen von Kustor (1996, S. 28ff) betrachtet, kann angenommen werden, dass die oben erwähnten Thesen zutreffend sind. Sie untersucht die Nutzung ausgewählter öffentlicher Aufenthaltsorte von Buben und Mädchen im Alter von 10 bis 13 Jahren und kommt bei der Auswertung der Studie zu der Erkenntnis, dass sich „die Aktivitäten, die Raumnutzung und der Lebensraum von Mädchen und Jungen durchaus unterscheiden.“ (ebd., 1996, S. 44). Dabei zählt insbesondere der Sportplatz zu den Tabu-Orten für Mädchen, da diese großteils von männlichen Kindern besetzt sind. (Vgl. Wetterich, 2006, unveröfftl. Vortragsmanuskript, März 2006).

## **4.5 Schulraum und Geschlecht**

Schulräume sollten für Schüler/innen – Mädchen und Burschen unterschiedlichen Alters, körperlicher Fähigkeiten sowie sozialer und ethnischer Herkunft – Orte sein, an denen sie Spaß und Freude am Erholen, Spielen, Treffen und Lernen haben.

Erste Befunde aus verschiedenen Pilotprojekten (u.a. Dirnbacher, 2003, Evaldsson, 2003; Kelle, 1999; Hottenträger, 2005; Thorne, 1993) und Projektseminaren sowie aus Erfahrungen und Berichten von Lehrer(inne)n und Freiraumplaner(inne)n unterstützen die Annahme, dass auch das schulische Setting mit seinen räumlichen und sozialen Rahmenbedingungen ein Ungleichgewicht in der Zugänglichkeit zu schulischen Bewegungs-/Räumen nach sich ziehen können.

### **4.5.1 Pausen als Aushandlungsorte für Geschlechterverhältnisse**

Zinnecker (1978; Zinnecker, 2001, S. 190ff) setzte sich bereits 1978 mit dem Thema „Schulkultur auf dem Pausenhof“ auseinander. Dem Schulhof wurden dabei von den Schülerinnen und

Schülern des vierten bis elften Schuljahrs die Bedeutung als „Gefängnishof“, „als Straßenöffentlichkeit“, als „Jugendtreff“ und als „öffentlicher Spielplatz“ zugeschrieben.

Wenn der Schulhof als „Straßenöffentlichkeit“ erwähnt wird, bedeutet dies, dass Jungen und Mädchen den Schulhof aufsuchen, um sich dort zu treffen, miteinander zu reden oder zu spielen. Mehr Mädchen als Buben gehen auf den Schulhof, um dort herum zu spazieren und andere Kinder zu beobachten. Weiters wird noch beobachtet, dass Jungen Mädchen öfters ärgern als umgekehrt. Pausenhöfe gleichen in diesem Zusammenhang auch einem „Straßencafé“ (ebd., S. 194). Eine der häufigsten genannten Pausenaktivität ist das verbale Kommunizieren. In dieser Kategorie sind die Mädchen stärker vertreten als die Jungen.

Weiters führt Zinnecker (ebd., S. 199) das Spielverhalten der Mädchen und Buben am Schulhof an. Buben geben immer wieder Fußball als Pausenbeschäftigung an, während Mädchen von Gummitwist sprechen. In den unteren Klassen nennen die Mädchen noch mehr Spiele als die Jungen. Später kehrt sich das Verhältnis. Jungen spielen ihr Standardspiel Fußball auch noch in den letzten Klasse der Mittelstufe, während Mädchen bereits in auf ihre Spiele verzichten.

Die von Burdewick (1999; 2001) durchgeführte Untersuchung zählt zu den wenigen Arbeiten, die zum Thema geschlechtsspezifische Raumeignung auf dem Schulhof realisiert wurden. Sie zeigt am Beispiel der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, dass sich Pausenaktivitäten von Mädchen und Jungen in der Orientierungsstufe unterscheiden und dass die beiden Genus-Gruppen unterschiedliche Plätze für ihre Aktivitäten wahrnehmen. An der Spitze der im Rahmen einer quantitativen Untersuchung erhobenen Nennungen der Pausenaktivitäten standen „die Ballspiele“, gefolgt von „Klettern“, „verbaler Kommunikation“, „Ausruhen“. Der deutlichste geschlechtsspezifische Unterschied bei der Nennung macht sich in der Kategorie Ballspielen sichtbar. Hier beträgt die Prozentverteilung zwischen Buben und Mädchen 72,8 % zu 27,2%.

An dieser Stelle soll der Diskurs von Benard und Schlaffer (1997, S. 18ff) zur Bedeutung des Ballspiels angeführt werden. Denn er erklärt möglicherweise die von Burdewick (1999) angeführte Diskrepanz der Prozentsätze im Bereich Ballspiele zwischen Buben und Mädchen. Benard und Schlaffer nennen zwei mögliche Gründe, warum Mädchen auf öffentlichen Flächen selten beim Fuß- oder Basketballspielen anzutreffen sind. Entweder mögen sie diese Aktivitäten nicht oder es wird ihnen der Zutritt verwehrt. Ihre Untersuchungen in Schulklassen ergaben, dass Mädchen Fußball spielen zu den drei Sportarten reihten, die sie gerne auf Spielplätzen ausführen. Der Standpunkt der Eltern zum Thema Mädchen und Fußball spiegelt sich in Aussagen, wie „wild“, „Mädchen könnten verletzt werden“, „unweiblich“, „zu aggressiv, nicht grazil“ (Benard & Schlaffer, 1997, S. 20) wider und zeigt ihre negative Haltung. Buben übernehmen häufig diese Sichtweise. Aus der Sicht der Erwachsenen ist Basketball schon eher ein Spiel für Mädchen. Ein Widerspruch zwischen Aussage der Erwachsenen und der Realität der Mädchen mit ihren gemachten Erfahrungen zeigt sich, wenn Erwachsene meinen, dass Mädchen jederzeit spielen könnten und dass es Körbe in den meisten Parks gäbe. Volleyball zählt zur Lieblingsaktivität vieler Mädchen. Trotzdem sind Volleyball spielende Mädchen im Park ein seltener Anblick. Es ist hier zu hinterfragen, warum Mädchen nicht einfach eine Schnur zwischen zwei Bäumen spannen und so wie Buben, die auf freien Flächen Tore zum Fußball spielen improvisieren.

Benard und Schlaffer (1997, S. 22) nennen drei Erklärungen:

- „Mädchen sind, wie immer wieder in Untersuchungen festgestellt wird, nicht (bzw. in diesem Alter, nach erlebter Mädchenerziehung, nicht MEHR) 'raumgreifend'.
- Sie sind es nicht gewöhnt, gruppenweise aufzutreten und in Gruppen ein Spiel zu organisieren.
- Und sie sind braver.“

Mit der letzten Äußerung ist gemeint, dass Mädchen auf Zurechtweisungen der Erwachsenen, beispielsweise an einem gewissen Ort nicht Ball zu spielen, reagieren. Die zweite genannte Pausenaktivität, nämlich „Klettern“ wurde mit 34 Nennungen angeführt, wobei 15 weibliche und 19 männliche Kinder es angaben. Zu den favorisierten Tätigkeiten der Schülerinnen zählten „verbale Kommunikation“ und „Ausruhen“.

„Musik hören“, „Schaukeln“ nannten Mädchen öfter als Buben. Eine ähnliche kontroverse Tendenz ergab sich im Bereich „Computerspiele“.

„Kleine Spiele“ wie „Gummitwist oder Fangen“ waren nur bei den Nennungen der Mädchen angeführt.

Zum allgemeinen Nutzungsverhalten in der Grund- und Hauptschule in Braunschweig fand Burdewick (1999) heraus, dass Hauptschülerinnen das Gespräch öfters als Pausengestaltung nutzen als gleichaltrige Buben. Als Aufenthaltsraum dient ihnen ein „offener Pavillion, der Sitzmöglichkeiten bietet“. Es zeigt sich jedoch, dass mit zunehmendem Alter die Bedeutung des Gesprächs als Interaktionsform für Hauptschüler steigt, im Vergleich zu Grundschulern ist sie bei Hauptschülern öfters aufzufinden. Körperliche Aktivitäten gehen zwar bei den älteren Hauptschülern zurück, werden aber im Vergleich zu gleichaltrigen Mädchen stärker ausgeübt. Körperliche Auseinandersetzungen wie Schlägereien waren nur bei Buben, sowohl bei älteren als auch jüngeren zu beobachten.

Thornes (1993) amerikanische Studie über die Konstruktion von Geschlecht in der Schule zählt nach Faulstich-Wieland et al. (2004) zu den grundlegenden Arbeiten über die Bedeutung der Geschlechterunterscheidung. Thorne (1993) untersucht, wie sich während der Pause die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler gestalten und durch welche Interaktionsformen sie differenzierte Welten für Geschlechter konstruieren. Dabei stellt sie die drei Begriffe „Neutralisation“, „Grenzüberschreitung“ und „Grenzziehung“ (Thorne, 1993, zit.n. Faulstich- Wieland et al, 2004, S. 16) in den Fokus. Der erste Begriff meint, dass Geschlecht als dichotome und kontroverse Kategorie aufgehoben wird. Unter Grenzüberschreitung wird das Ausüben von sozialen Praktiken, die dem anderen Geschlecht zugeschrieben sind, verstanden. Der letzte der Begriffe beschreibt, wie beispielsweise Lehrer und Lehrerinnen durch das bewusste Trennen von Geschlechtern zur Konstruktion von Geschlecht beitragen.

Krappmann und Oswald (1995) erörtern unter anderem in ihrer deutschen Studie das Pausenverhalten von Grundschulkindern und stellen die Interaktion der Gleichaltrigen in den Vordergrund. Bei den Kindern im Alter von zehn bis zwölf fanden die beiden Autoren heraus, dass Kinder hauptsächlich mit gleichgeschlechtlichen Kindern ihre Zeit verbringen. Die Interaktion zwischen Mädchen und Buben ist allerdings auch vorhanden, das bedeutet, dass Geschlechtergrenzen auch „überschritten“ werden. Die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler beruhen dabei auf unterschiedlichen Interaktionsformen. Diese bestanden aus „sachlichem Umgang“, „Neckereien“, „Ärgereien“, „ihre Abwehr“ und „Zurechtweisungen.“ So wurden fünf Typen erstellt. Zu den Kindern, die den Kontakt zum anderen Geschlecht nicht aufnahmen, zählte ungefähr die Hälfte der Mädchen. Die Schülerinnen und Schüler, die sich sachlich miteinander unterhielten, nahm mit steigendem Alter ab. Die Beziehung zum anderen Geschlecht suchten ältere Kinder durch Neckereien. Bei den jüngeren konnte beobachtet werden, dass vor allem die Buben die Mädchen „piesackten“.

Breidenstein und Kelle (1998) sowie Wagner-Willi (2005) haben sich Pausensituationen und die Art und Weise näher angesehen, wie Mädchen und Buben diese nutzen. Pausen werden generell als Ort der Erholung von Unterricht (sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrer/innen) aufgefasst und sind gekennzeichnet von einer geringen Regulationstiefe und einem reduzierten Institutionalierungsgrad. Für Schüler/innen werden sie als (gemeinsamer) Erfahrungsraum gesehen, in dem Differenzen bearbeitet und Geschlechterverhältnisse ausgehandelt werden

können. In den genannten Studien wurden in Pausensituationen in der Klasse viele Situationen und Interaktionen vorgefunden, in denen durch rituelle Praxen und Handlungen zwischen Schülerinnen und Schülern der Geschlechteralltag in der Schule „hergestellt“ wurde. Geschlecht ist jedoch nicht nur im Sinne eines Doing Genders auf der individuellen Ebene in den konkreten Handlungen zwischen Personen relevant, sondern auch auf der institutionellen Ebene eingeschrieben: Geschlecht ist nach Lorber (1999) auch eine institutionelle Kategorie, womit sozusagen das Setting Schule ebenfalls als Ort der Geschlechterkonstruktion gesehen wird, z.B. durch seine Regelungen, Umwelten, Möglichkeiten, Einstellungen und (unbewussten) Äußerungen und Handlungen der Lehrpersonen etc., die die Pausenaktivitäten der Mädchen und Jungen beeinflussen (Faulstich-Wieland et al., 2004; Goffmann, 1994; Helsper, 2000; Krappmann & Oswald, 1995).

Pausenbeobachtungen in Salzburger Volksschulen<sup>2</sup> zeigten beispielsweise, dass bei einem entsprechenden Angebot die Mädchen und Buben fangen spielten, kletterten, Ball spielten und Dinge tauschten. Mädchen gingen häufig in kleinen Gruppen herum, saßen und aßen ihre Jause und redeten mit anwesenden Erwachsenen. Sie spielten vielfältige Spiele wie Rollenspiele und Spiele mit Seilen/Hüpfgummis. Buben beanspruchten tendenziell mehr Spielfläche und es waren häufiger die gleichen Spiele zu beobachten. Einige Buben testeten auch die Grenzen der Regeln und des Schulhofes aus und wurden von Aufsichtspersonen in ihre Schranken gewiesen. In einer Schule mit sehr strengen Regeln und Aufsichtspersonen und mit geringem Platzangebot (ca. 1m<sup>2</sup>/Kind) waren bei Buben ähnliche Nutzungen wie sonst bei Mädchen zu beobachten. So nahmen sie beispielsweise gemeinsam mit Mädchen an Hüpfspielen (Tempelhüpfen, Gummihüpfen) teil, wobei fallweise die Spielregeln so variiert wurden, dass mehr Kinder mitspielen konnten und die passiven Rollen öfters bei den Mädchen lagen. Es wäre daher interessant, Zusammenhänge von räumlichen Angeboten und unterschiedlichen informellen Regeln für Mädchen und Buben zu untersuchen, die die Nutzung von Schulfreiräumen prägen.

Die Ergebnisse der Pausenhofbeobachtungen in 20 Volksschulen und Gymnasien in Wien und Niederösterreich<sup>3</sup> bestätigen die Erfahrungen aus den Salzburger Schulen. Sie zeigen zudem, dass Pausenhöfe, die vielfältige Materialien und anregende Umgebungsbedingungen bereitstellen sowie ideale Betreuungsbedingungen bieten, viel weniger geschlechterstereotype Nutzungsweisen nach sich ziehen.

Im Projekt „Wir Mädchen – wir Buben“ an der Hauptschule Steinbauergasse (Wien 12; 1995/96) dokumentierte Dirnbacher (2003, S. 148) filmisch, wie Gänge in Pausen von Buben und Mädchen in unterschiedlicher Weise genutzt werden. Dabei bestätigten sich Geschlechterspezifika wie extrovertierte, raumbehauptende und lärmende Buben, während Mädchen verhaltener, kleinräumiger und leiser agierten. Dirnbacher zeigte darin aber auch auf, dass Mädchen bei entsprechender Unterstützung und Ermutigung, z.B. durch die Lehrperson, durchaus Möglichkeiten veränderter Raumnutzung und Pausengestaltung aufgreifen.

Evaldsson (2003) untersuchte über ein Jahr an einer schwedischen Elementarschule (4. - 6. Schulstufe) die Interaktionen von Schüler(inne)n mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund bei einem regelmäßig im Schulhof gespielten Ballspiel namens „Foursquare“. Dieses Spiel wird von Mädchen und Buben aller ethnischen Gruppen gespielt und die Lehrer/innen der Schule

---

<sup>2</sup> Die vorliegenden Daten wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung „Schulhöfe – Orte für Mädchen und Buben“ an der Universität Salzburg (Studer, SS 2004) mit teilnehmenden Beobachtungen an vier Salzburger Volksschulen erhoben.

<sup>3</sup> An der Universität Wien (Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport) wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung „Qualitative Forschungsmethoden“ für Lehramtsstudierende (Diketmüller, seit dem WS 2004) Pausenhöfe an mehr als 20 Wiener und Niederösterreichischen Volksschulen und Gymnasien mittels teilnehmender und nichtteilnehmender Beobachtungen dokumentiert und analysiert.



förderten ein rücksichtsvolles Miteinander aller Schüler/innen. Wichtige Komponenten in diesem Spiel waren die sportlichen Fähigkeiten der Mädchen und Buben und der jeweils unterschiedliche Einsatz im gleichgeschlechtlichen bzw. im gemischtgeschlechtlichen Spiel. Bei der Variation dieses Spieles „Mädchen gegen Buben“ forderten sich die jeweils besten Spieler/innen gegenseitig heraus. Da in dieser Spielvariation Möglichkeiten bereitgestellt werden, die Grenzen von Geschlechterstereotypen spielerisch auszuloten, spricht Evaldssen von „borderwork“. Sie stellte auch deutliche Zusammenhänge zwischen dem offensiven Spielverhalten und der aktiven Position von Mädchen und Burschen im Unterricht fest.

Auch Hottenträger (2005) fand in ihren Untersuchungen über die außerschulische freie Schulhofnutzung weitgehend geschlechterrollenstereotype Nutzungsformen vor, die durchaus Parallelen mit der Nutzung öffentlicher Freiraumflächen aufweisen. Für dieses Projekt „Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse“ ist daher durchaus von Interesse, welche Nutzungsmuster sich innerhalb einer „betreuten“ Pausensituation ergeben und inwiefern sich da möglicherweise Unterschiede zur Freiraumnutzung zeigen.

#### **4.6 Schulfreiräume aus gesundheits- und bewegungspädagogischer Sicht**

„Zwischen 40% und 60% der Kinder leiden an gelegentlichen oder chronischen Kreuzschmerzen, 20% bis 30% haben Übergewicht und 30% bis 40% koordinative Schwächen.“ Diese Daten waren Ausgangslage für Hahn und Wetterich (1996, S. 10), ein Projekt zum Thema „Bewegungsfreundlicher Schulhof“ durchzuführen. Wettstein-Tschofen (1998, S. 71) erklärt, dass verhaltensorientierte Gesundheitserziehung durch Aufklärungs- und Empfehlungskampagnen diesen pathologischen Entwicklungen entgegenzuwirken versucht. Werden die oben angeführten Daten betrachtet, kann angenommen werden, dass dieses Konzept alleine jedoch nicht zu einer Veränderung des Verhaltens seitens der Schülerinnen und Schüler führt. Aus diesem Grund soll ein weiterer Ansatz, nämlich der der verhältnisorientierten Gesundheitsförderung im weiteren Verlauf noch genauer erläutert werden. Im Rahmen der Bewegten Schule finden Verhaltens- und Verhältnisaspekte im Konzept ihren Platz. Bewegtes Pausenverhalten der Schüler und Schülerinnen wird erst dann möglich, wenn in der Schule bewegungsfreundliche Innen- und Außenräume vorhanden sind. (Illi et al, 1998, S. 16) Unter einer Vielzahl von Wettstein-Tschofen (1998, S. 72) gestellten Leitfragen, die sich mit den Rahmenbedingungen und Strukturen von Schulen auseinandersetzen, ist im Bezug auf Schulfreiräume interessant folgende Frage herauszuheben: „Welche Räume rund ums Schulhaus sind überhaupt benutzbar, und welche Aufforderungen zu Bewegung und Entspannung bietet ihre Gestaltung?“

Hahn und Wetterich (1996, S.15) sind der Ansicht, dass Ziel eines bewegungsfreundlichen Schulhofes die Schaffung eines Ortes, der als Bewegungsraum, Gestaltungsraum, Begegnungsraum, sinnlicher Erfahrungsraum, Lernraum und öffentliche Begegnungsstätte dient, sei.

Auch für Edinger–Achenbach (1993, S. 13) muss ein Schulhof mehrere Funktionen erfüllen. Dazu zählt erstmals die „hygienische Funktion.“ Damit meint sie, dass Kinder die Möglichkeit haben müssen, sich nach dem langen Stillsitzen in der Schule auszutoben. Bei der Schulhofumgestaltung können sich alle Kinder beteiligen. Es kann ihnen auf diese Weise bewusst gemacht werden, dass sie gemeinsam Situationen verändern können. Neben der Funktion des Schulhofes als „öffentliche Fläche“, ist die von Edinger–Achenbach folgende Bedeutung, eine aus gesundheitspädagogischer Sicht sehr wertvolle: „Ein Schulhof sollte auch ‚schön‘ sein: einladend, freundlich, angenehm anzuschauen, mit allen Sinnen zu erleben, mit einer Atmosphäre, die nicht Angst, sondern Geborgenheit vermittelt.“ (1993, S. 13). Anders ausgedrückt soll er ein Wohlfühlort sein. Wird nun die viel zitierte Definition der Weltgesundheitsorganisation von Gesundheit, als „körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden, also mehr als nur das Freisein von Krankheit“ herangezogen, erwähnt Brodtmann (1998, S. 18), dass zwei Bereiche in

Bezug auf Gesundheitsförderung, nämlich unsere „Lebensverhältnisse“, sowie „der Bereich der sozialen Beziehungen“ das Gesundbleiben stark beeinflussen können. In diesen Bereichen kann durch pädagogisches und politisches Handeln einiges bewirkt werden.

Auch die Institution Schule mit all ihren Einrichtungen ist an der Schaffung gesundheitsrelevanter Verhältnisse beteiligt, dazu zählt auch der Schulhof. Edinger–Achenbachs Beschreibung des Sollzustandes eines Schulhofes setzt genau hier an und ermöglicht damit gesundheitsförderliche Prozesse im Setting Schule. Der Pausenhof soll nach Kugelmann (2001, S. 26) so gestaltet sein, dass in den Aktivitäten einer Pause Erfahrungen gewonnen werden können, die Mädchen und Buben stärken. Die Zeit der Pause bietet Gelegenheit, leiblichen sowie sozialen Bedürfnissen nachzugehen.

Sport, Spiel und Bewegung während der Pause verfolgen mehr als nur die Stärkung körperlicher Fitness und Kompensation zu langem Sitzen in der Schule, was oft kritisiert wird. „Sie ist als eine selbstverständliche Gelegenheit zu verstehen, sowohl gegenwarts- als auch zukunftsbezogen für die eigene Gesundheit zu sorgen; im Hier und im Jetzt aktuelle Bedürfnisse nach Erholung und Entspannung zu stillen, und gleichzeitig ein adäquates Gesundheitsverhalten einzuüben für das Leben außerhalb und nach der Schule.“ (ebd., S. 26ff)

Weiters soll nach Kugelmann (2001, S. 16) der Schulhof ein „Ort der Weltaneignung“ sein. Sie beschreibt am Beispiel des Stelzengehens, welche Prozesse sich durch den „Dialog zwischen Person und Umwelt“ im Kind ereignen können. Es erwirbt durch das Üben und Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Bewegungsmaterialien, „Bewegungsfähigkeiten“ sowie „Wahrnehmungsfähigkeiten“. Auch Hotz (1998, S. 163) erklärt, dass aus der „Ich-Mitwelt-Auseinandersetzung“ wichtige Erfahrungen, die für das Bewegungslernen eine tragende Rolle spielen, gewonnen werden. Ein Individuum muss zuerst etwas Erleben, um dann das Bewusste einer Bewegung zu erkennen. Eine vielseitige Auseinandersetzung mit der Welt, bewirkt eine reiche Sammlung an Bewegungserfahrungen, sowohl auf der motorischen als auch auf der emotionalen Ebene. Diese können sich in den Bereichen „Sich-Drehen können, Kriechen, Gehen, Laufen, Hüpfen und Springen, aber auch Klettern, Gleiten und Werfen widerspiegeln“ (ebd., S. 167).

Dietrich (1998, S. 16) verdeutlicht, dass „Wahrnehmen unserer Umwelt (unseres Lebensraums) in starkem Maß abhängig ist von unserer Bewegungs- und Handlungsfähigkeit.“ Umgekehrt, heißt dies, dass ein Mangel dieser Fähigkeiten zu einer eingeschränkten Wahrnehmung unserer Lebenswelt führt. Das bedeutet folglich, dass Bewegung, Raum und Wahrnehmung zusammenspielen. Knut (ebd., S. 16) resümiert: „Raumerfahrung ist Wahrnehmung durch Bewegung.“ Dieses Zitat lässt sich durch das dialogische Bewegungsprinzip erklären, indem Bewegung, als Verbindung zwischen Körper und Raum gesehen wird. Durch sie können soziale und individuelle Räume hergestellt werden. Sie dient als Sprache und ist somit Mittel der Kommunikation, die alltäglich stattfindet (Feltz, 2002, S. 50).

Werden diese oben beschriebenen Prozesse, die sich durch das „Sich – Bewegen“ zwischen Kind und Umwelt abspielen, mitgedacht, so wird die Bedeutung der Funktionen eines Schulhofes als „Lernraum“, „Bewegungsraum“ und „Erfahrungsraum“, sowie Hahn und Wetterich (1996, S.15) diese beschreiben, transparenter. Sind Schulfreiräume so konzipiert, dass sie diese Funktionen erfüllen können, sind sie für heranwachsende Kinder in Zeiten beschränkterer Bewegungsmöglichkeiten in Großstädten ein wichtiger, erfahrungsreicher Bewegungs- und Spielraum. Diese Tatsache wird untermauert, wenn Kugelmann (2001, S. 26) aus bewegungspädagogischer Sicht betont, dass das „Sich-Bewegen“ für die ganzheitliche Entwicklung von Mädchen und Buben wichtig ist und daran erinnert, wie viel Zeit die Kinder in der Schule und auf Schulhöfen verbringen. Sportpädagog(inn)en verfolgen die Intention, „über das Erleben, Erkennen und Gestalten von Bewegungsspielräumen“ Kinder zu handlungs- und entscheidungsfähig-

gen sowie im ‚Ich-Du-Wir- und Mitwelt-Bereich‘ zu sozialverantwortungsbewussten Persönlichkeiten - auch durch unser Vorbild anzuregen und zu befähigen (Hotz, 1998, S. 168). Um dieses Ziel verwirklichen zu können, müssen passende Räume vorhanden sein.

## **4.7 Planungsperspektiven für Schulhöfe**

### **4.7.1 Geschlechterperspektiven in der Planung von Schulfreiräumen**

Die Frage der Planung von Schulhöfen steht in engem Zusammenhang mit den Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern. Das Österreichische Institut für Schul- und Sportstättenbau (ÖISS) hat in Zusammenarbeit mit Expert(inn)en Empfehlungen für die Gestaltung von Schulfreiräumen herausgegeben (2004). Diese umfassen grundsätzliche Empfehlungen zu Größe, barrierefreier Zugänglichkeit und Sicherheit. Sie schlagen vor auf Beteiligung bei der Gestaltung, Veränderbarkeit, Nutzbarkeit im Unterricht und in den Pausen und auf Möglichkeiten der Mehrfachnutzung außerhalb der Schulzeiten zu achten. In Bezug auf die konkreten Ansprüche von Schüler/innen in Pausen wird unterschieden in Bewegung, Erholung und Kommunikation. Das ÖISS empfiehlt Schulfreiräume so zu gestalten, dass die kognitive, die motorische und die psychosoziale Entwicklung der Schüler/innen gefördert werden. Dazu benötigen Kinder und Jugendliche Freiräume, die Körper-, Material- und Sozialerfahrungen bieten, wie z.B. Möglichkeiten zum Laufen, Springen, Schaukeln, sich zu zeigen und zurückzuziehen sowie Möglichkeiten mit unterschiedlichen Materialien Erfahrungen zu sammeln und Spuren zu hinterlassen. Zum Thema Gender Mainstreaming empfiehlt das ÖISS bei Planung, Herstellung und Pflege der Schulfreiräume auf die Einbeziehung aller Gruppen zu achten, sowie die:

„Schaffung nutzungsöffener und durchlässiger Räume unter Wahrung einer differenzierten Organisation des Gesamtraumes. Schaffung attraktiver Rückzugs- und Beobachtungsräume, die den Blick auf zentrale Räume öffnen, Schaffung attraktiver Angebote für Mädchen (Basketball, Volleyball, Badminton, etc.)“ (ÖISS, 2004, S. 15)

Forschungsarbeiten der letzten Jahre stützen die Empfehlungen, Mädchen und Buben aktiv in Gestaltungsprozesse einzubeziehen und bei der Planung auf eine differenzierte Raumorganisation zu achten.

Burdewick (1999) geht der Forschungsfrage nach, inwiefern sich die Ergebnisse zur Raumeignung im öffentlichen Raum auf die Gestaltung von Schulhöfen, als institutionalisierter öffentlicher Raum, auswirken. Benninghoven (1993, S. 19) schildert, wie Schüler und Schülerinnen in Frankfurt sich ihren idealen Schulhof vorstellen. Ziel dieses Projekts bestand darin aus einem grauen, langweiligen Schulhof eine belebte Schulfläche zu gestalten, die die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen erfüllt. In diesem Sinne erstellten die Kinder Wunschlisten, aus denen sich den Antworten zur Folge drei Bereiche als wünschenswert zeigten:

„Erstens: aktive Bewegung und Sport (z.B. Fußball, Basketball, Tischtennis).  
Zweitens: naturnahe Bereiche mit Teich und Wasserpflanzen, Schulgarten etc. und schließlich Drittens: gemütliche Sitzecken zum Reden, Essen und Beobachten.“

Werden diese Bereiche dem Geschlecht zugeordnet, so kann festgestellt werden, dass Buben hauptsächlich Sportaktivitäten angaben, Buben wie Mädchen sich für den Bereich Natur interessieren und ausschließlich Mädchen sich gemütliche Ecken wünschen. Vor allem Mädchen im Alter von zwölf bis dreizehn Jahren äußern die letzte genannte Forderung.

Eine weitere Studie liefert ähnliche Ergebnisse. Nach dem Hamburger Forum Spielräume (1997, S. 17 zit n. Burdewick, 1999) bevorzugten Mädchen „ungestörte Ecken zum Klönen“ und jüngere Mädchen wünschten sich „Reifenschaukeln“. Buben zeigten ein Interesse für „größere freie Flächen zum Fußball spielen“.

Burger, Evison-Guldemann und Sutter (1999) untersuchten 6 Baseler Schulen und deren Freiräume über Pausenbeobachtungen, Schüler/innenfragebögen zur Einschätzung des Schulhofes und Gespräche mit Lehrer/innen und Schüler/innen.

„Mädchen spielen öfter in kleinen Gruppen, kleinräumig und in vielfältiger Weise. Knaben sind häufiger in großen Verbänden mit raumgreifendem Spiel wie Fußball oder Spaßkämpfen beschäftigt.“ (ebd., S. 25)

Die Arbeit bietet konkrete Analysen und Vorschläge zu freiraumplanerischen Lösungen wie zu strukturierten, kleinräumigen Bewegungsangeboten, zu raumgreifenderem Ballspiel und zu Spielgeräten. Die Autorinnen plädieren für ein Berücksichtigen der unterschiedlichen Ansprüche in der Planung und fordern parallel dazu betreute Spielangebote um geschlechtsstereotypes Verhalten zu durchbrechen. Mädchen sollen so zu raumgreifenden Spielen animiert, Knaben für kleinräumigeres Spiel interessiert werden.

„Ziel dabei wäre weniger, die beiden Geschlechter zum Zusammenspielen zu animieren, sondern Bewusstsein für eine faire Raumaufteilung zu schaffen. Mädchen müssten dann lernen mehr Raum zu ergreifen und diesen Raum als ihnen zustehend zu betrachten. Knaben müssten lernen, Raum zu überlassen und mit dieser Einschränkung umzugehen.“ (ebd., S. 25)

Hottenträger (2005) untersuchte im Rahmen eines Forschungsprojektes die geschlechterdifferenzierte nachmittägliche Nutzung von neun Schulhöfen. Sie ging dabei von der These aus, „dass Schulhöfe möglicherweise in besonderem Maße auch für Mädchen gut funktionierende Spielräume darstellen, denn sie sind den Mädchen, die die jeweilige Schule besuchen, bekannt und sie stellen möglicherweise als ‚halböffentliche‘ Räume ‚geschütztere‘ Orte dar“ (ebd., S. 2). Methodisch wurden ähnliche Erhebungsinstrumente wie im vorliegenden Projekt gewählt (Kartierung, teilnehmende Beobachtungen, Interviews mit anwesenden Mädchen und Jungen), um Informationen über geschlechterspezifische Nutzungsstrukturen von Schulfreiräumen zu erhalten. Die abschließende Analyse ergab, dass „Schulhöfe im Vergleich zu Spielplätzen gleichwertige Spielorte darstellen können“ und „die häufig sehr hohen Anteile an Mädchen belegen, dass Schulhöfe insbesondere auch von Mädchen sehr gut angenommen werden“ (ebd., S.73).

Ein wichtiges Ziel besteht darin, auf die Ansprüche der Schülerinnen und Schüler Rücksicht zu nehmen. Im öffentlichen Raum werden die Ansprüche der Mädchen jedoch seltener wahrgenommen als jene der Buben. Dies zeigt sich am Beispiel der Gestaltung der Spielplätze, die von zehn- bis zwölfjährigen Burschen hauptsächlich zum Fußball spielen genutzt werden (Kustor-Hüttl, 1993, S. 183).

Eine ähnliche Bilanz im Bezug auf den Schulhof liefert Benninghoven (1993, S. 19), wenn sie meint, dass „die letzte grasbewachsene Fläche, die von Jungen in der Pause als Bolzplatz genutzt wurde, dem Neubau der benachbarten Schule zum Opfer gefallen ist.“ Burdewick (1999) weist darauf hin, dass im Rahmen eines emanzipatorischen Ansatzes darauf geachtet werden sollte, dass geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen nicht einfach einem Geschlecht festgeschrieben werden. Damit meint sie, „dass es mit der Gummitwist- und Klöneckle für Mädchen und der Freifläche für die Jungen nicht getan ist.“

Um dieses Ziel zu realisieren, genügt es nicht nur Planungsmaßnahmen zu setzen. Burdewick schlägt vor, dass „planerische und pädagogische Angebote Hand in Hand gehen sollten. Mädchen können im Ausleben ihrer Bewegungsbedürfnisse gestärkt werden, während Buben durch Angebote zur Stärkung der sozialen Kompetenz gefördert werden können.

In einem Plädoyer zur bewegten Pause und zur Umgestaltung vom Schulhof zum Spielhof erläutert Dr. Sepp Redl, der Herausgeber der Broschüre „Klug und Fit - Teil 6“

([http://wwwapp.bmbwk.gv.at/medien/11413\\_PDFzuPubID64.pdf?](http://wwwapp.bmbwk.gv.at/medien/11413_PDFzuPubID64.pdf?)), dass es vielen Schulhöfen an geschützten Plätzen, Sitz-, und einladenden Spielmöglichkeiten fehlt. Sie sind oft kleine, asphaltierte, ungegliederte Räume, in denen bei der Nutzung „das Recht des Stärkeren“ zählt. So leiden Mädchen häufig unter „raumgreifenden Spielen, lauten bisweilen groben Spielen der Knaben.“ Mädchen hingegen gestehen sich weniger Raum zu. Aus diesem Grund sollen Orte kreiert werden, die an ihre Ansprüche angepasst werden. Ändern sich die Bewegungswelten bzw. schwimmt in unseren Gedanken das Bild „einer typischen Bewegungskultur der Mädchen“ und „einer der Buben“, so kann Schrittweise auch eine Veränderung der hierarchischen Geschlechterverhältnisse bewirkt werden.

#### **4.8 Gender Mainstreaming als Vorgabe für schulische Einflussnahme**

Im Bereich der Schule wird im Aktionsplan 2003 unter Gender Mainstreaming gefordert, „die Gender-Perspektive in allen Bereichen des Lernens und Lehrens, in der Organisation Schule und im Handeln aller Beteiligten zu verankern, um geschlechtergerechtes Lernen zu ermöglichen.“ (bm:bwk, 2004, S. 2). Viele Projekte an österreichischen Schulen setzten dabei vorrangig an der Veränderung konkreter Verhaltensweisen von Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n an, um Geschlechterverhältnisse langfristig zu verändern (z.B. Gewaltprävention). Gender Mainstreaming berücksichtigt jedoch auch die Perspektive, Verhältnisse strukturell in den Blick zu nehmen und nach den alltäglichen folgenwirksamen Rahmenbedingungen im Setting Schule zu fragen (Nutzungszeiten, Schulordnungen, Raumgestaltung, ...). Wichtige Beiträge finden sich bislang in der Bereitstellung von Spielmaterialien, wie z.B. die so genannte Pausenkiste, in der Material für bewegte Pausen enthalten ist. Der vielseitigeren Nutzung von Schulfreiräumen wird auch durch die Einrichtung von „Learnsapes“ Rechnung getragen und findet derzeit auch in zahlreichen Veranstaltungen und Projektmodellen zur „bewegten Klasse“ im österreichischen wie deutschsprachigen Raum ihren Niederschlag. Diese Ansätze berücksichtigen u. E. jedoch kaum die Kategorie Geschlecht, die es zur Umsetzung der Strategie des Gender Mainstreamings zu berücksichtigen gilt.

Burdewick (1999, 2001) und Studer (2004a, 2004b) fordern daher Projekte, in denen zunächst systematisch danach gefragt wird, inwieweit unterschiedliche Umgebungsbedingungen und Schulfreiräume tatsächlich Mädchen und Burschen zu unterschiedlichem Nutzungsverhalten anregen und den spezifischen Wünschen und Vorstellungen von Mädchen und Jungen hinsichtlich der Gestaltung und Nutzung von Schulfreiräumen nachgehen.

#### **4.9 Gesundheitsförderung und Geschlecht**

Wie Hrabicek (2003) im HBSC Fact-Sheet „Gesundheit von Mädchen und Frauen“ zusammenfasst, ist die Gesundheit von Frauen und Männern in allen Lebensphasen unterschiedlich. Die Gründe dafür liegen im Zusammenwirken von Unterschieden in der Physiologie, in der Sozialisation und in den allgemeinen Lebensbedingungen von Männern und Frauen. Es ist daher im Sinne des Gender Mainstreamings (bm:bwk, 2002) notwendig, schon bei Jugendlichen die Gesundheit und ihre Voraussetzungen für die Geschlechter getrennt zu betrachten und gesundheitsfördernde Maßnahmen geschlechtssensibel zu gestalten.

Ähnlich wie bei der Geschlechterthematik ist die Gesunderziehung ein wichtiger Auftrag von Schule. Gemäß Ottawa-Charta (WHO, 1996) ist Gesundheit alltagsrelevant und „wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt, dort wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben.“ Schulische Gesundheitsförderung muss daher umfassend gesehen werden und „umfasst nicht nur die Information über Gesundheitsthemen und das Einwirken auf das Verhalten des Einzelnen, sondern auch die Gestaltung eines gesundheitsfördernden Lebensraumes.“ (Grundsatzerschluss Gesundheitserziehung, BMUK, 1997) und schließt damit den schulischen Le-

bensraum sowie die Pausenhöfe ganz maßgeblich mit ein. Dass Bewegung im Setting Schule einen zentralen Bestandteil einer schulischen Gesundheitsförderung darstellt, belegen auch die vielen Publikationen (u.a. Balz, 1995; Brodtmann, 1998) sowie Projektdokumente z.B. der österreichischen Servicestelle für Gesundheitsbildung zu diesem Thema ([www.give.or.at](http://www.give.or.at)). Auch bei den ausgewählten Projektschulen finden sich viele, die sich als „Gesunde Schule“ bezeichnen oder Gesundheitsthemen explizit in ihre Leitbilder aufgenommen haben.

Innerhalb der Gesundheitsförderung ist Geschlecht ein wesentliches Qualitätskriterium. Selbst die WHO kommt zu dem Schluss, dass die Strategie des Gender Mainstreaming die effektivste Strategie ist, die gesundheitliche Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zu reduzieren und fordern entsprechende Maßnahmen (Kolip & Altgeld, 2006). Als Konsequenz wurde selbst in die schulische Gesundheitsförderung Geschlecht als zentrales Qualitätskriterium aufgenommen, denn Schulen sind nicht geschlechtsneutral (Zumstein & Süss, 2006). Wie auch die folgenden ausgewählten Fakten verdeutlichen, hat Schule im Bereich Gesundheit und soziale Chancengleichheit eine wichtige Aufgabe zu übernehmen (ebd., S. 210):

- „Außerschulische Erfahrungen von Mädchen werden im Unterricht weniger berücksichtigt als solche von Jungen.
- Lehrpersonen gehen auf innovative Vorschläge von Mädchen weniger ein als auf solche von Jungen.
- 25% der Mädchen und 7% der Jungen haben ein deutlich gestörtes Essverhalten.
- Mädchen werden öfters für schlechte Leistungen getadelt, Jungen für schlechtes Verhalten.
- 40% der Mädchen und 18% der Jungen sind mit ihrem Aussehen und mit ihrem Körper unzufrieden und dies unabhängig vom Alter und Ausbildungstyp. (...)
- Die weiblichen, älteren Schülerinnen rauchen häufiger als ihre Kollegen.
- Je höher die soziale Schicht, desto niedriger der Anteil adipöser Schüler und Schülerinnen.
- Jungen haben tendenziell schlechtere Schulresultate und haben häufiger Lernschwierigkeiten.
- Mädchen weisen zwar bessere Schulleistungen auf, was sich jedoch nicht im späteren beruflichen Erfolg niederschlägt.“

Dies sind nur einige ausgewählte Faktoren geschlechterspezifischer schulischer Unterschiede. Bezieht man jedoch die in Kap. 2 bereits angesprochenen Daten der motorischen Entwicklung in die Diskussion mit ein („Klug und Fit“-Studie von Sandmayr 2004, Wiener Jugendgesundheitsbericht, 2002), wonach das motorische Leistungsniveau von Kindern im Schulalter, insbesondere aber das der Mädchen „alarmierend“ schlecht sei, so kann eine schulische Gesundheitsförderung diesen Aspekt nicht außer Acht lassen.

Sport und vielfältige Bewegungsaktivitäten auch außerhalb der schulischen Bewegungserziehung im Setting Schule zu ermöglichen und die dafür nötigen Rahmenbedingungen zu schaffen, ist demnach ein wichtiger Aufgabenbereich von Schule, der im besonderen die schulischen Freiräume miteinschließt. Um langfristig Verhaltensänderungen anbahnen zu wollen, müssen entsprechende Strukturen auf der Verhältnisseite bereitgestellt werden, die für Mädchen und Buben gleichermaßen gesundheitsförderliche Wirkungen ermöglichen. Dies erfordert u.a. auch, sich die schulischen Aufenthalts- und Lebensräume im Hinblick auf evtl. geschlechterspezifische Ungleichgewichte näher anzusehen und ggf. Maßnahmen der Adaptierung oder Umorganisation zu treffen.

## 5 Thematische Auswertung

### 5.1 Welchen Tätigkeiten gehen Kinder auf dem Schulhof nach? - Analyse nach Nutzungskarten

Für die Analyse wurden die auf den Nutzungskarten dargestellten Aktivitäten der Schüler/innen über alle Schulen nach Häufigkeit und Geschlechtern verglichen. Aktivitäten, die in mehr als 5 Schulen (von 9 Volksschulen bzw. 11 Hauptschulen und Gymnasien) beobachtet wurden, wurden als häufige Aktivitäten eingestuft. Als seltene, fallweise ausgeübte Tätigkeiten wurden Aktivitäten eingestuft, wenn sie an ein bis zwei Schulen beobachtbar waren. Es wurde unterschieden nach Aktivitäten, denen Mädchen und Buben in geschlechterhomogenen Gruppen nachgehen und gemeinsamen Aktivitäten, die sie miteinander ausüben. Bei den geschlechterhomogenen Gruppen wurde zusätzlich ein räumlicher Aspekt mit berücksichtigt: Es wurde unterschieden, ob Aktivitäten in bestimmten Bereichen ausschließlich von Mädchen oder Buben beobachtet wurden oder ob die Bereiche von Mädchen und Burschen abwechselnd genutzt werden.

Dadurch wird das Aktivitätsspektrum der Schüler/innen fassbar, die Ergebnisse geben Hinweise zu aktuellen Spielen, Bewegung und Kommunikation der Mädchen und Buben. Als geschlechterrollenuntypisch wurden solche Aktivitäten eingestuft, die häufig bei Mädchen bzw. Buben beobachtet wurden und nur selten vom jeweils anderen Geschlecht.

#### 5.1.1 Volksschulen

Mädchen als auch Buben sitzen häufig und reden/beobachten, sie laufen, spielen Fangen, stehen, gehen und spielen mit Kleingeräten. Häufige Aktivitäten von Mädchen sind Seilspringen, Klatschspiele und Turnen. Buben spielen häufig Fußball und sie raufen.

Gemeinsam spielen Mädchen mit Buben häufig Fußball, sie raufen in Einzelfällen mit Buben oder unter Mädchen. Manchmal springen Buben gemeinsam mit Mädchen Seil, fallweise auch unter sich. In einzelnen Fällen spielen Buben bei Klatschspielen mit und turnen.

Rollenspiele werden von Mädchen und Buben gespielt, von Mädchen jedoch mehr. Beschäftigung mit Gameboy und Handy bzw. Musikhören und Lesen kommen bei Mädchen und Buben vor, bei Buben jedoch mehr. Mädchen und Buben schaukeln überall, wo es dafür ein Angebot gibt.

Ballspiel allgemein spielen Mädchen und Buben untereinander und in gemischten Gruppen. Abschießen wird v. a. von Buben und Mädchen gemeinsam gespielt.

Seltene Aktivitäten von Mädchen und Buben sind Verstecken, Jausnen, Klettern, Basketball, Rutschen, Balancieren und Drehen. Außer fürs Jausnen sind für diese Aktivitäten spezielle Ausstattungen wie z.B. Gebüsche und gegliederte Räume, Spielgeräte oder Basketballkörbe nötig. Nur ein Teil der Schulen verfügt über solche Angebote.

Anders ist es mit dem Hüpfen und Tanzen – Aktivitäten, denen Mädchen selten nachgehen. Sie benötigen dafür keine spezielle Ausstattung, sondern bewegen sich in versteckten oder randlichen Bereichen.

Mädchen haben insgesamt mit 20 unterschiedlichen Aktivitäten ein größeres Spektrum als Buben mit 17 Aktivitäten.

In einer Schule (VSt3) wurden geschlechterrollenuntypische Aktivitäten (Seilspringen) von Buben im Volksschulalter beobachtet. Häufiger gibt es Schulen, in denen fallweise auch Mädchen bubentypischen Aktivitäten nachgehen. Das sind v.a. Fußball (VW1, VW2, VW4), aber auch Raufen (VSt1). In einem Drittel der Schulen gibt es sowohl Mädchen als auch Buben mit geschlechterrollenuntypischen Aktivitäten. In einer Volksschule (VW6) raufen auch Mädchen, und einige Buben turnen und spielen Klatschspiele. In anderen spielen Mädchen auch Fußball

(VW5, VSt2) und Buben springen Seil (VW5) oder turnen (VS2). Sowohl Mädchen als auch Buben nutzen immer wieder die Möglichkeit Spielen nachzugehen, die jeweils dominant von den anderen Geschlechtern gespielt werden.

Bezüglich des Bewegungsspektrums der Schüler/innen zeigen sich Parallelen zum Freizeitverhalten (vgl. Strzoda & Zinnecker, 1996). Bei den Sportangeboten nehmen viele Burschen an Fußball teil, Mädchen gehen wesentlich häufiger Turnen und Tanzen. Bei den Pausenaktivitäten ist das Fußballspiel von Buben (und fallweise Mädchen) deutlich vertreten, Turnen und Tanzen sind vor allem Aktivitäten von Mädchen.

Verglichen mit den Aktivitäten von Kindern in öffentlichen Parkanlagen (vgl. Kapitel 3.4) fällt auf, dass die Pausenaktivitäten nicht so stark nach Geschlechtern getrennt sind. Die große Zahl der geschlechterrollenuntypischen Aktivitäten weist darauf hin, dass die Grenzen durchlässig und veränderbar sind. Diese Durchlässigkeit ist u. E. weniger auf physisch-räumliche Aspekte zurückzuführen als auf andere Rahmenbedingungen wie Regeln für den Umgang miteinander, Bewegungsförderung (z.B. Mädchenfußball, Bewegte Schule) und den Blick auf und den Umgang mit Geschlechterverhältnissen durch die Lehrenden. Hottenträger (2005, S. 70ff) weist in ihrer Untersuchung zur nachmittäglichen Nutzung von Schulfreiräumen darauf hin, dass Mädchen auf Schulhöfen ein deutlich erweitertes Spielverhalten im Vergleich zu Parkanlagen zeigen.

*„Anders als auf Spielplätzen sieht man Mädchen auf Schulhöfen insgesamt öfter bei raumgreifenden Spielen: Neben Fangen und Laufspielen spielen Mädchen auch mal Ballspiele, bevorzugt in gemischten Gruppen mit Jungen (und nicht auf den abgesteckten Feldern!).“ (ebenda, S. 72).*

Gründe dafür sieht sie in Betreuung und Animation. Sie betont, dass Schulhöfe mit guter räumlicher Ausstattung auch für viele andere Spiele gute Voraussetzungen bieten und am Nachmittag, wenn der Nutzungsdruck nicht so hoch ist, die Möglichkeit besteht, in Ruhe zu spielen. Das ist insbesondere für kreative Herstellungsspiele (z.B. Basteln mit Blättern und Zweigen) sowie für Rollenspiele, die für Mädchen bis ca. 10 Jahren einen großen Stellenwert haben, wichtig.

### **5.1.2 Hauptschulen/Gymnasien**

Die häufigsten Aktivitäten von Mädchen und Buben sind Stehen, Gehen, Sitzen, Reden und Beobachten. Mädchen jausnen häufig und spielen Nachlaufen. In fast allen Schulen spielen Buben Fußball, fallweise Basketball.

Gemeinsam spielen Mädchen mit Buben häufiger Nachlaufen, sie sitzen, reden, stehen, gehen und beobachten. Die Beschäftigung mit Gameboy, Handy, das Musikhören und Lesen kommen bei Mädchen und Buben vor, bei Mädchen jedoch etwas mehr. Buben raufen etwas häufiger als Mädchen untereinander, in Einzelfällen raufen Mädchen und Buben miteinander. Buben spielen fallweise mit Kleingeräten, Mädchen selten. Mädchen spielen mit Buben in Einzelfällen Fußball. Mädchen spielen selten Volleyball, Burschen nur gemeinsam mit Mädchen.

Seltene Aktivitäten von Mädchen und Buben sind Turnen, Klettern, Schaukeln, Drehen, Rutschen, Ballspielen, Abschießen, Balancieren, Verstecken. Für viele dieser Aktivitäten sind Spielgeräte oder reich untergliederte Schulfreiräume nötig, was nur bei einigen Schulen der Fall ist. Keines der öffentlichen Gymnasien verfügt über Spielgeräte, viele haben jedoch Sportanlagen, die auch in den Pausen genutzt werden. Im Unterschied zur Volksschule fällt auf, dass viele Bewegungsspiele nur mehr in einzelnen Schulen gespielt werden, die schulübergreifenden, oft zu beobachtenden Spiele werden weniger.

Seltene Aktivitäten von Buben sind Klatschspiele, von Mädchen Tanzen.



Ähnlich wie in den Volksschulen haben Mädchen mit 17 Aktivitäten insgesamt ein größeres Spektrum als Buben mit 14 Aktivitäten. Die Auswertung der Beispiele zeigt keine speziellen mädchenstypischen Aktivitäten im Vergleich der Schulen.

Geschlechterrollenuntypische Aktivitäten sind vor allem Fußball; in drei Schulen mit spezieller Mädchenförderung spielen auch Mädchen Fußball (HW4, GW2, GW3).

Diese Ergebnisse zu den Aktivitäten bestätigen die Aussagen von Burdewick (1999; 2001), dass das Gespräch als Pausengestaltung bei Hauptschüler(inne)n im Vergleich zu Grundschüler(inne)n sehr stark an Bedeutung gewinnt und körperliche Aktivitäten abnehmen, bei Mädchen stärker als bei Buben.

Im Vergleich zu den Volksschulen haben sich die Geschlechterrollen verfestigt. Bewegungsspiele wie Fußball und z.T. auch Basketball werden in vielen Schulen intensiv von Bubengruppen gespielt. Mädchen haben ihre Kinderspiele aufgegeben, wie das Spielen mit Seilen, Rollenspiele, Hüpfspiele oder Klatschspiele (vgl. dazu auch Benard & Schlaffer, 1997, S. 22). Gehen und auch Nachlaufen sind nun die häufigsten Bewegungsaktivitäten von Schülerinnen. Bei den Schulen mit guten Angeboten (z.B. Volleyballfelder, Spielgeräte) und spezieller Bewegungsförderung zeigen jedoch auch Mädchen Interesse an Sportspielen und vielseitigerer Bewegung.

## 6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse verfestigen die Annahme, dass der Schulhof ein Ort ist, wo geschlechter“gerechtes“ Verhalten „erprobt“ werden kann. Insbesondere scheint das Bewegungs- und Sportverhalten ein bedeutsames Instrument der Darstellung und Inszenierung von Geschlechterrollen am Schulhof zu sein: Während Burschen großflächigeren Bewegungs- und Sportaktivitäten nachgehen, ziehen sich viele Mädchen mit zunehmendem Alter davon zurück und bevorzugen im Hof spazieren zu gehen, wenngleich sie klare Vorstellungen hinsichtlich einer bewegungsaktiveren Pausenhofnutzung auch jenseits geschlechterstereotyper Muster (z.B. mehr Fußball, ...) und einer attraktiveren Hofgestaltung äußern.

### Mädchen am Schulhof

- ... finden sich eher in kleineren Gruppen zu informellen und darstellenden Spielen zusammen,
- ... benutzen Materialien und Geräte wie Schnüre, Seile, Klettergerüste, Schaukeln und vorhandene Reckanlagen,
- ... gehen und flanieren häufig im Hof und beobachten das Pausengeschehen,
- ... halten sich häufiger in der Nähe von Betreuer(inne)n auf.

### Buben

- ... sind die ersten und letzten im Pausenhof und suchen zielgerichtet „ihre“ Räume auf,
- ... dominieren die großflächigen Ball-/Sportspiele (z.B. Fußball),
- ... bringen dazu ihre Materialien mit (Fußball, ...),
- ... raufen und balgen sich häufig (mit Buben, aber auch mit Mädchen),
- ... stehen und beobachten das Geschehen.

*Geschlechterrollentypische Verhaltensweisen* zeigen sich auch in gemeinsamen Aktivitäten von Mädchen und Buben und in altersabhängiger Ausprägung („Borderwork“)

bei gemeinsamen Spielaktivitäten:

- wo vereinzelt Mädchen in den großflächigen Sportspielen der Buben mitspielen,
- bei Fangenspielen,
- in darstellenden Spielformen;

in typischen „Abgrenzungsinteraktionen“ (der Geschlechter),

- wo sich Mädchen und Buben necken, piesacken und rangeln,
- von verbalen Abwertungen bis hin zu körperlichen Belästigungen;

in „Wieder“-Annäherungsprozessen, die sich in Aktionen wie

- dem Zuschauen der Mädchen bei Bubenaktivitäten oder
- in der Präsentation und im Austausch von Jugendlichkeitssymbolen (iPod, mp3 etc.) widerspiegeln.

Zusammenfassend zeigt sich, dass ein Großteil der 60 beobachteten Pausensituationen eine Vielfalt an geschlechterrollenstereotypen Nutzungsmustern aufweist.

*Geschlechterrollenuntypisches Bewegungsverhalten* zeigt sich vorwiegend in Einzelsituationen oder durch Einzelpersonen:

- Mädchen nehmen trotz hohem Platzdruck am Schulhof mehr Raum als die Buben ein (z.B. in einem Gymnasium, an dem einzelne Lehrpersonen und die Schulwartin bewusst darauf achten, dass sich Kinder bewegen und auch Mädchen am Schulhof aktiv sein können) während die Buben gleichzeitig – ohne das Spiel der Mädchen zu stören – auf ihre Chance, an den Ball zu gelangen, warten;
- Mädchen raufen, rangeln, spielen wild und verhalten sich mitunter auch raumfordernd gegenüber anderen Kindern (Mädchen wie Buben);
- einzelne Mädchen spielen in gleicher Weise mit den Buben- als auch Mädchengruppen mit;
- einzelne Buben spielen bei den Mädchen mit etc.

Einigermaßen ausgewogene Raumnutzungsverhältnisse auf dem Pausenhof zwischen Mädchen und Buben finden sich nur in wenigen Beobachtungen und an wenigen Schulen. Diese Schulen zeichneten sich meist dadurch aus, dass z.B.

- die Gender-Sensitivität seitens der Direktion oder der Lehrpersonen besonders hoch war und gezielt Geräte und Materialien zur Verfügung gestellt wurden oder eine gezielte Betreuung (Nutzungszeiten, Ermunterung zur Teilnahme, ...) erfolgte;
- die Schule früher eine reine Mädchenschule war;
- es Schwerpunktförderungen an der Schule für Mädchen in typischen „Bubensportarten“ wie beispielsweise Fußball gegeben hat und die Mädchen daher selbstverständlich auch am Pausenhof Fußball bzw. großflächiger gespielt haben;
- Geräte und Materialien vorhanden sind, die auch Mädchen gerne nutzen (z.B. Reck, Schaukeln, ...).

Die Auswertungen lassen vermuten, dass neben dem Alter nicht nur die räumlichen Rahmenbedingungen Einfluss auf die häufig „geschlechterstereotype“ Nutzung der Schulfreiräume haben. Auch die Einstellung und die „Gender-Sensibilität“ der Schulleitung sowie der betreuenden Personen (Aufsichtspersonen, Regelungen der Pausennutzung, Sanktionen etc. ...) tragen dazu bei, dass über die Ermunterung, Ermöglichung, Erduldung oder Verhinderung von Bewegung und sportivem Verhalten Geschlechterrollen fortgeschrieben oder aufgebrochen werden können (u.a. Gieß-Stüber, 2002).

## 6.1 Pausennutzungsmuster - Typen geschlechterspezifischer Pausennutzung

Die Beschreibungen der Pausenhofnutzungen der 20 Schulen ergeben grob zusammengefasst zwei Typen von Nutzungsmustern: eines, in dem sich Tendenzen des Aufbrechens traditioneller Geschlechterrollenmuster zeigen und ein zweites, in den Beobachtungen sehr dominierendes Muster mit stark genderstereotypem Nutzungsverhalten von Mädchen und Jungen. Im Folgenden werden diese beiden Typen einander gegenübergestellt und herausgearbeitet, welche Rahmenbedingungen und Kriterien ihnen zugrunde liegen.

### Muster Typ 1 –

#### **Aufbrechen von Geschlechterstereotypen im Bewegungsverhalten in Pausensituationen**

#### **Vielfalt an geschlechtertypischen, -atypischen und gemeinsamen Bewegungsformen und Nutzungen**

- Schulklima
  - Offenheit der Schule hinsichtlich verschiedener Projekte (Bewegte Schule, Gesunde Schule, Soziales Lernen, ...)
  - Aushandlungsprozesse und Mitsprache von Schüler/innen (z.B. Schüler/innenparlament)
  - Konsens zwischen Schulleitung und Lehrkollegium
  - Verankerung im Schulprofil oder Schulordnungen
- Genderbewusstsein von Schulleitung und Lehrpersonen
  - Hohe Sensitivität für die gelebte Realität
  - Diskursive Auseinandersetzung über die Geschlechterthematik im Leitungskollegium (Sichtbarmachen) bzw. als schulische Vorgabe (Schulprofil, Projekte, ...)
  - Wissen, dass Geschlecht kulturell geprägt und im täglichen Tun hergestellt wird und prinzipiell veränderbar ist
- Pausenbetreuung und –aufsicht
  - Eher aktive Betreuung über die Pausenaufsicht hinaus
  - Regelung durch Nutzungszeiten
- Zusätzliches Angebot an geschlechterrollenuntypischen Bewegungsaktivitäten
  - Z.B. Mädchenfußball
- Gestaltung der Räume
  - Eher vielfältige, räumlich differenzierte Gestaltung (Wechsel von offenen Bereichen und Nischen bzw. gesonderten und „eigenen“ Bereichen)
  - Breite Vielfalt an Geräten und Ausstattung
  - Mobiles Spielmaterial
  - (Größe und Ausstattung alleine sind jedoch kein Erklärungsmoment)

## **Muster Typ 2 –**

### **Dominanz geschlechtersegregierter Freiraumnutzung und geschlechterstereotyper Bewegungsformen**

- Schulklima
  - Wenig Offenheit, wenige Projekte
  - Divergenzen in der Wahrnehmung der Schulsituation zwischen Schulleitung, (Teilen des) Lehrerkollegiums und/oder den Schüler/innen
- Genderbewusstsein der Leitung/ des Lehrerkollegiums
  - Einstellung, dass Geschlechterdifferenzen weitgehend biologisch bedingt sind
  - Wenig Einsicht, dass Geschlechterverhältnisse gestalt- und veränderbar sein könnten
  - „Durchsetzen am Platz“ als Devise für Raumnutzung
  - Keine geschlechterrollenuntypischen Förderangebote
- Pausenbetreuung und –Aufsicht
  - Eher Aufsichtsfunktion als Betreuungs- und Mitgestaltungsfunktion
  - Sicherheitsaspekt im Vordergrund
- Bedeutsamkeit von Bewegung und/oder Gesundheit
  - Z.T. für Leitung irrelevant
- Nutzungsmöglichkeiten und
  - Verpflichtende oder freiwillige Nutzungsmöglichkeiten
- Gestaltung der Räume
  - Eher unattraktive Gestaltung, keine differenzierte Raumgliederung,
  - Häufig Hartplätze oder Sportareale, die zur Dominanz fußballspielender Buben einladen
- Fehlende Handlungsspielräume (Räume zur Diskussion von Regeln, Änderungswünschen etc.)

Gerade diese Gegenüberstellung verdeutlicht Änderungsansätze und gibt Schulverantwortlichen ein Rahmengerüst für Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen, die im folgenden Kapitel noch näher erläutert werden.

## **7 Empfehlungen und Handlungsebenen**

Anstelle einer Ausarbeitung und Auflistung von Empfehlungen versucht das Autorinnenteam Möglichkeiten auf verschiedenen Handlungsebenen zu verorten.

### **7.1 Gesundheitsförderung**

Das Konzept der Gesundheitsförderung bietet ein geeignetes Rahmengerüst, um Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen zu strukturieren. Gemäß der Ottawa Charta beinhaltet die Leitidee der Gesundheitsförderung, allen Menschen mehr Handlungsspielräume für gesundheitsförderliches Handeln zu ermöglichen. Kolip (1997) zählt hierzu jedoch nicht nur Maßnahmen auf individueller, persönlichkeitsentwickelnder Ebene, um individuelle Kompetenzen zu stärken. Vielmehr ist es nötig, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass individuelle Gesundheit möglich ist. Gesundheitsförderung bedeutet gemäß der WHO sowohl Menschen zu befähigen, „dass man um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben, als auch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürger(inne)n Gesundheit in einem umfassenden Sinn ermöglichen (ebd., S. 275). Für eine geschlechtsspezifische Gesundheitsförderung im Jugendalter ist es für Kolip wichtig, den Hindernissen und Barrieren für – nicht nur gesundheitsbezogene - Chancengleichheit nachzugehen und diese systematisch abzubauen“, dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass Ausbildung im Kontext eines zweigeschlechtlichen Systems für Mädchen und Jungen von differentiellen Bedingungen gekennzeichnet ist, die sich wiederum in einer Reihe geschlechterspezifischer Umgangsweisen mit Körper und Bewegung niederschlagen. Gesundheitsförderung sollte daher im Sinne eines Empowermentansatzes an einem positiven Gesundheitsbegriff ansetzen, der das Wohlbefinden in den Vordergrund rückt und affektive Komponenten wie „Lebenslust, Wohlbefinden, Neugier, Spaß, Spannung, Kraft, Energie, Vitalität und die Lust, Grenzen auszuloten“ betont (ebd., 275). Grenzen auszuloten, um aus den Engen vorgegebener tradierter Geschlechtergrenzen ausubrechen und selbstbestimmten Handlungsweisen nachzugehen ist demnach nicht nur ein emanzipatorisch und gesellschaftlich relevanter Aspekt, sondern auch aus der Sicht von Gesundheitsförderung bedeutsam, wodurch wiederum die enge Verquickung von Gesundheitsförderansätzen und Maßnahmen von Gender Mainstreaming sichtbar werden.

Viele der Projektschulen bezeichnen sich als Gesunde Schulen oder haben Gesundheitschwerpunkte in ihren Programmen oder Leitbildern. Ein umfassendes, die Geschlechterperspektive integrierendes Gesundheitsverständnis umfasst Maßnahmen auf verhaltens- und verhältnisorientierter Ebene und sieht das gesamte Setting Schule als gesundheitsfördernde Institution und Organisation an.

### **7.2 Gender Mainstreaming und Schulentwicklung**

Derzeit gibt es viele Bestrebungen, die Vorgabe Gender Mainstreaming und damit die Geschlechterperspektive verstärkt im Setting Schule zu verankern. Gender Mainstreaming gibt dabei keine Inhalte vor, sondern ist als Strategie und Prozess zu verstehen und bietet einen Weg zur Erreichung des Ziels der Chancengleichheit. Erziehung zur Gleichstellung ist bereits jetzt ein in der Schule verbindlich umzusetzendes Unterrichtsprinzip, wenngleich auch nur in Ansätzen dort angekommen (u.a. Gieß-Stüber & Gramespacher, 2005). Damit müsste bei allen Entscheidungen und Maßnahmen in der Schule danach gefragt werden, welche Konsequenzen diese für die Erreichung des Ziels der Chancengleichheit von Mädchen und Buben haben. Gleichstellung von Geschlechtern ist damit nicht mehr ein separates Thema, sondern ist als Grundprinzip in der tagtäglichen Arbeit zu berücksichtigen.

Das Anliegen dieser Studie, verstärkt das Augenmerk auch auf die Nutzung von Schulfreiräumen zu legen mit der Zielsetzung der Ermöglichung gesundheitsförderlicher Lebensräume mit gleichberechtigten Zugangs- und Nutzungschancen, wäre demnach keine Zusatzaufgabe mehr, sondern müsste ebenfalls im alltäglichen Handeln verankert sein bzw. werden.

Die Konsequenz, verstärkt auf die Umsetzung und Implementierung der vorgegebenen Unterrichtsprinzipien und Rahmenverordnungen zu achten, mit den nötigen Maßnahmen der Sensibilisierung und Schulung von Lehrer(inne)n und Betreuer(inne)n, ist ein zentraler Schritt zur Anbahnung von Veränderungen, wie sie auch in Schulentwicklungsprozessen schulbegleitend vorgenommen werden. Dass eine Sensibilisierung nötig ist, zeigen auch beispielhafte Aussagen aus den Interviews:

### **7.2.1 „Buben engagieren sich, Mädchen gehen nur rum“ – Reflexion der eigenen Meinungen und Wertungen**

In vielen Interviews äußern sich Lehrer/innen und zum Teil auch Schüler/innen sehr abschätzig über die Aktivitäten der Mädchen: „sie gehen und sitzen nur herum“, „werden schneller faul“, „zicken herum“, „lassen sich zu nichts bewegen“.

Es besteht durchaus die Gefahr, aufgrund der Überbetonung des Fußballgeschehens als dominierende Bewegungs- und Sportaktivität auf dem Pausenhof die Vielfalt und Breite der Mädchenaktivitäten zu übersehen (vgl. geschlechertypische Bewegungsaktivitäten weiter oben) und diese möglicherweise auch geringer zu bewerten oder einzuschätzen. Gerade die weitläufigen Geh- und Flanieraktivitäten der Mädchen bedürften da durchaus auch einer näheren Betrachtung. Rasches Gehen wird in der sportwissenschaftlichen Literatur als durchaus positiv bewertet und vorausgesetzt in einem bestimmten Tempo und über eine bestimmte Strecke, hat es durchaus gesundheitsförderliche Wirkungen. In Kombination mit dem bei Mädchen üblichen Kommunikationsverhalten kann das „Rundengehen“ als Ort des Austausches gesehen werden, wo in immer wieder wechselnden Gruppen soziale Netze geknüpft und gefestigt werden und durchaus auch so etwas wie Mädchenidentifikation und Demonstration von Gemeinsamkeit und Stärke herausgebildet werden kann. Vor allem in den Nutzungskarten der Hauptschulen und der Gymnasien sind diese Flaniermeilen sehr stark ausgeprägt.

Vergleicht man die Rahmenbedingungen, unter denen Buben am Schulhof Runden gehen, dann könnte man durchaus geneigt sein, dass dieses Gehen aus Ermangelung an interessanten und reizvollen Alternativen erfolgt.

Gleichzeitig darf bei all den Analysen nicht übersehen werden, dass Mädchen insgesamt einer größeren Breite an Aktivitäten nachgehen und im Vergleich zur Gesamtzahl der Buben dies zu einem größeren Prozentsatz tun.

Die Diskussion darüber, ob es Sinn macht, derartige traditionelle Muster aufzubrechen und ggf. durch gezielte „Mädchenarbeit“ oder Förderansätze anzubieten, ist aktuell. Neuere Mädchenarbeit setzt nunmehr weniger am Expertinnenwissen der Pädagog(inn)en an, die zu wissen glauben, was für die heutigen jugendlichen Mädchen wichtig zu sein scheint und welche Defizite aufzuarbeiten sind, als vielmehr an den konkreten Mädcheninteressen und deren Sichtweisen (Brinkmann, 2006). Wenn es für Mädchen beispielsweise das Sitzen oder Stehen eine sinnbringende Möglichkeit ist, sich über diese gewählte Form des Agierens ihren Platz in der Welt bzw. am Schulhof zu erwerben, so sollte man dies auch akzeptieren. Zu bedenken ist dabei, dass eine Entscheidung für „Inaktivität“ immer auch davon abhängt, ob tatsächlich Alternativen zur Auswahl stehen, mit welchem Einsatz oder Aufwand die Erreichung der Vorhaben möglich sind, mit welchen Widerständen die Teilnahme verbunden ist und welche Konsequenzen eine Teilnahme insgesamt hat. Sehen Lehrpersonen beispielsweise die Interessen der Mädchen nicht,

wo Mädchen beklagen, dass sie nur deswegen „herumspazieren“, weil es ohnedies kein Angebot für sie gibt, so stellt sich die Frage nach unterstützenden Betreuungsmöglichkeiten oder einer Kritik an der einseitigen Befriedigung von Schüler(innen)interessen, nämlich vornehmlich jener der Buben. Denn auch Zinnecker konstatiert, dass eine „geschlechterfreie“ Erziehung durch formale Gleichberechtigung und Ignorieren des Geschlechts im pädagogischen Geschehen nicht ohne weiteres funktioniert und sich eine Geschlechterhierarchie häufig subtil durchsetzt, weil z.B. gleiches Verhalten von Mädchen und Jungen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird (Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004, S. 216), wie auch durch das folgende Beispiel deutlich wird.

### **7.2.2 „Buben haben ein größeres Bewegungsbedürfnis, die brauchen das“ – doppelte Bewertungsmaßstäbe**

Geschlechterstereotype und (vielfach unbewusst) einseitige Blickweisen zeigen sich auch in einzelnen Interviews. In einem kritisiert eine Lehrerin, dass Mädchen unfair seien, weil sie manchmal jüngere nicht mitspielen lassen, im gleichen Interview fordert sie, „dass Buben ungestört den Fußballplatz benutzen können sollten, weil sie das brauchen“ (VW4). Was sie für die Buben als wichtiges Bedürfnis und Recht einfordert mit dem Argument, „Buben haben ein größeres Bewegungsbedürfnis“, findet sie bei Mädchen ungerecht und fällt ihr dort als „unfair“ besonders auf: ungestört durch andere Gruppen einer Betätigung nachzugehen. Daraus wird ersichtlich, dass bei Mädchen andere Maßstäbe und Erwartungen angelegt werden (Fairness, Miteinander, ...), durch die Mädchen langfristig für andere Verhaltensweisen sozialisiert werden und durch subtile Bestärkungs- und Sanktionsprozesse auch aus Räumen und Bewegungshandlungen zurückgehalten werden oder sich selbst zurückziehen. (u.a. Bilden, 1991; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004).

*„Die müssen sich durchsetzen lernen, im Leben wird ihnen auch nichts geschenkt“ - Diskussion um Eigenverantwortung der Schüler/innen*

Pausenhöfe fungieren nach Breidenstein und Kelle (1998), Wagner-Willi (2003) und anderen als wichtige Aushandlungsorte und Inszenierungsbühnen für Geschlechterverhältnisse. Selbstverständlich ist es bedeutsam, dass es für Kinder auch Räume gibt, wo sie unbeeinflusst von äußeren Rahmenbedingungen ihre Möglichkeiten der Auseinandersetzung und der Beziehungsgestaltung finden. Gleichzeitig wird in der Literatur sehr häufig proklamiert, dass die Geschlechterthematik auf der individuellen Ebene viel weniger normiert, tradiert und stereotyp gesehen wird und sich auf der Privatebene vielfältige Geschlechterarrangements herausgebildet haben und gelebt werden. Interessanterweise sind es insbesondere Institutionen, in denen sich die Kategorie Geschlecht mit häufig sehr traditionellen Konnotationen festgeschrieben hat und quasi institutionalisiert wurde (Lorber, 1999). Insofern fordern Aktionspläne und Unterrichtsprinzipien zur Förderung von Chancengleichheit Bildungsinstitutionen zu Recht auf, jene Strukturen in ihren Institutionen näher zu beleuchten, die ein Prolongieren traditioneller Geschlechterverhältnisse fördern und ein Aufbrechen stereotyper Bilder begünstigen (Brinkmann, 2006). Die im Rahmen dieser Studie gesammelten Erfahrungen deuten darauf hin, dass eine Sensitivität für diese Prozesse sowie das Wissen um die subtilen Strukturen der Aufrechterhaltung tradierter Geschlechterverhältnisse dazu beitragen können, diese zu reflektieren und Ansatzpunkte der Veränderung zu ermöglichen. In jenen Schulen, wo diese Sensitivität aus der Sicht der Leitung gegeben scheint, ein explizites Bekenntnis dazu in Schulordnungen verankert oder konkrete Handlungen seitens der Lehrpersonen sichtbar sind, war durchaus auch häufiger ein Aufbrechen der traditionellen Nutzungsmuster auf dem Schulhof zu finden.

Damit diese Handlungspotenziale, die in ähnlicher Weise für Innen- und Außenräume gelten, auch im Schulalltag wirksam werden können, braucht es Verantwortungsträger/innen, die sich



der Bedeutung des Einflusses von Schulräumen bewusst sind, als Role-Models „geschlechtersensibel“ agieren und unterrichten (Diketmüller & Aufhauser, 2000), die Schulräume mit den Schüler(inne)n gestalten und gemeinsam verschiedene Möglichkeiten der Nutzung diskursiv aushandeln und erarbeiten. Gerade durch die Einbindung der Interessen von Mädchen und Buben in geschlechtergerechte Gestaltungs- und Nutzungsprozesse von Schulräumen entwickeln sich Schulen zu Orten und Modellen geschlechtergerechten Lernens.

### **7.2.3 Alternative Pausengestaltungen und sportpädagogische Verantwortung**

Schon in den 1920-er Jahren gab es Ansätze, analog zum Fußballspiel der Männer Sportangebote für Mädchen und Frauen zu entwickeln. „Erfinden“ wurde daraufhin das Handballspiel, das sich jedoch durch Regeländerungen wiederum von seinem ursprünglichen Ansinnen weg entwickelt hat. Im Verlauf der Geschichte hat sich jedoch nicht wirklich eine ähnlich dominante Sportart für Frauen herauskristallisiert, die vom Kleinkindalter bis ins hohe Lebensalter ähnliche Identifikationsmöglichkeiten bieten würde und mit den jeweils vorherrschenden Geschlechterrollen stimmig wäre.

Neue Sportarten mit Bewegungsanforderungen, die Mädchen und Buben gleichermaßen Chancen zur Profilierung geben, würden sich für alternative Nutzungskonzepte für die Pausenhofgestaltung durchaus anbieten, wie z.B. die Skatingentwicklung im Freizeitbereich. Das Angebot einer breiten Palette an Bewegungs- und Sportmöglichkeiten, die möglicherweise keine allzu große Geschlechterkonnotation haben, stellen eine Chance für beiderlei Geschlecht dar, sich in der Pause damit auseinander zu setzen. Alternative Nutzungskonzepte für die Pausenhofnutzung ohne das weitgehend dominierende Fußballspiel und mit für Mädchen und Buben gleichermaßen bereichernden Bewegungsangeboten müssten wahrscheinlich nicht nur entwickelt werden, sondern würden auch Betreuung benötigen. In jedem Fall bräuchte es für beide Geschlechter attraktive Alternativen. Die Modelle zur Bewegten Pause, Bewegten Schule oder Bewegten Schulhofs weisen durchaus in die richtige Richtung, indem dabei besonders auf ein vielfältiges Angebot Bedacht genommen wird.

### **7.2.4 Schulhofnutzung als Anlassbeispiel zur Auseinandersetzung mit Genderthemen**

Die Pausenhofnutzung als „unverfängliches“ Anlassbeispiel zu nehmen, um Lehrpersonen für die verschiedenen Dimensionen der Geschlechterthematik zu sensibilisieren, hat sich ebenfalls als sehr ertragreich erwiesen (Diketmüller, & Aufhauser, 2000). Gerade die Analyse der je eigenen Schulhofsituation sowie die Diskussion um Nutzungskarten, die in vielen Fällen eher genderstereotype Nutzungsmuster zu Tage bringen, provozieren eine Auseinandersetzung mit der Genderthematik und die Arbeit an geeigneten Rahmenbedingungen zur Ermöglichung gleicher Zugangs- und Nutzungschancen für Mädchen und Buben. Dies wäre durchaus auch im Rahmen sogenannter pädagogischer Konferenzen oder Projektschwerpunkten an Schulen umsetzbar und hätte Auswirkungen auf Lehrkörper und Schüler/innen.

Beispielhafte Themen wären die Fragen nach der Wahrnehmung der Situation am Schulhof, der Erklärungsansätze und die Reflexion der dahinterliegenden Grundannahmen über Geschlechterverhältnisse und gesellschaftliche Normen, die ihrerseits wiederum den Blick auf geänderte Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten beeinflussen und schärfen würden.

Denn, wie auch Faulstich-Wieland, Weber und Willems (2004, S. 223) hervorheben, vermuten Lehrpersonen, die meinen „gender-free“ zu agieren und keine Unterschiede in der Behandlung

von Mädchen und Buben zu machen, die Ursachen für Geschlechterunterschiede eher in Familie und Gesellschaft allgemein als in Interaktionen, an denen sie selbst aktiv beteiligt sind. Fehlende Selbstreflexion läuft Gefahr, zur „blinden“ Reproduzierung „normaler“ Geschlechterbilder beizutragen. Es soll aber auch nicht vorenthalten werden, dass auch eine Überbetonung oder „Dramatisierung“ von Geschlechterdifferenzen oft den Blick auf die Wahrnehmung der Unterschiede innerhalb der Gendergruppen verstellen kann und in Folge bei Schüler(inne)n ein doing gender indirekt aufzwingen kann. Gerade für diese Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht und ihre Umsetzung in schulische Alltags- und Interaktionssituationen erfordert von Lehrkräften neben der Selbstreflexion des eigenen doing gender und Genderkompetenzen.

Dass traditionelle Geschlechterverhältnisse derart stabil erscheinen, liegt auch daran, dass es durchaus auch Profiteur/innen dieser Hierarchien auf beiden Seiten gibt und gleichzeitig vielfältige Praktiken der Entdramatisierung durch die Schüler/innen selbst Usus sind, wo z.B. Mädchen im Klassenverband als durchsetzungsfähig erlebt werden, körperliche Gewalt keineswegs eine Domäne von Jungen, sondern bestimmter Subgruppen ist und die Kategorie Geschlecht sich in vielen Situationen auch nicht als relevant erweist. Sich von defizitorientierten Zugängen zu lösen gelingt nach Faulstich-Wieland, Weber und Willems nur, wenn man Jungen zu einer enthierarchisierten und risikoärmeren Identifizierung verhelfen kann sowie im Umgang mit Mädchen von allzu viel Protektionismus absieht. Dies bedeutet jedoch nicht, Differenzen nicht wahrzunehmen, sondern spezifische Interessen aufzugreifen und Empowermentprozesse in Gang zu setzen, die auch über die Thematik der Raumgestaltung und –nutzung erfolgen kann.

### **7.3 Planung und Gestaltung von Schulfreiräumen**

Die Nutzungsmöglichkeiten von Schulfreiräumen stehen auch mit den physisch-räumlichen Voraussetzungen in Zusammenhang. Daher ist es wichtig, bei Neuplanungen und Umbauten von Schulen gut nutzbare Schulfreiräume vorzusehen.

Beim Schülerparlament entgegnete jedoch eine Schülerin: „Nein, die Burschen. Die Burschen verjagen die Mädels meistens“. Dies war Anlass für eine Neuregelung der Nutzung des Volleyballfeldes – Schüler(innen)mitbestimmung. (HSt2).

Die Mitbestimmung der Schüler/innen bei Umgestaltungen und bei der laufenden Nutzung des Schulfreiraumes ist wichtig, um Angebote setzen zu können, die für die jeweilige Schule und ihre Schüler/innen passen. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass Mitbestimmungsstrukturen wie Schüler(innen)parlamente, die eine regelmäßige Mitsprache der Kinder und Jugendlichen zu Fragen des Schulalltages ermöglichen, ein wichtiges Angebot für die Nutzbarkeit und Veränderbarkeit von Schulfreiräumen darstellen.

Mitbestimmung von Schüler/innen bei Neuanlagen und Umbauten von Schulfreiräumen war bei den untersuchten Schulen nirgends gegeben. Unserer Einschätzung nach ist Partizipation sooft als möglich vorzusehen und sie wird auch vom Österreichischen Institut für Schul- und Sportstättenbau gefordert (ÖISS, 2004). In Niederösterreich, der Steiermark und Oberösterreich gab es in den letzten Jahren zahlreiche Schulfreirauprojekte mit Schüler(innen)mitbestimmung. Das Niederösterreichische Modell sieht im Verfahren eine Berücksichtigung der Ansprüche von Mädchen und Buben vor. In Workshops werden die Wünsche der Schüler/innen formuliert, beim Abstimmungsverfahren, welche Wünsche umgesetzt werden sollen, markieren Mädchen und Buben auch als Gruppe ihre Wahl. Dadurch können bei der Umsetzung der Mitbestimmungsergebnisse Ansprüche der Mädchen und Burschen berücksichtigt werden. Das ist insbesondere von Bedeutung, da Mädchen oft vielseitigere Interessen haben und viele Burschen sich sehr für

Fußball interessieren. Bei einer Umsetzung der häufigsten Wünsche der Schüler/innen ist es daher wichtig, diese Differenz zu beachten.

*„Wir gehen eh nur spazieren, sonst gibt's ja nix!“ – Unterschiedliche Raumangebote vorsehen*  
Die Ergebnisse zeigen, dass ein großer Schulfreiraum nicht automatisch ein gutes Angebot für alle Schüler(innen)gruppen bedeutet (HSt1, GW1). Wichtig ist neben Nutzungsvereinbarungen vor allem eine gute Anordnung unterschiedlicher Freiräume, die Platz und Angebote für verschiedene Gruppen bieten.

Eine differenzierte Raumanordnung wie sie auch in der Literatur mehrfach gefordert wird (Burger, Evison-Guldimann & Sutter, 1999; Hottenträger, 2005; ÖISS, 2004) mit einem Wechsel von offenen Bereichen und vielseitigen, gegliederten Bereichen ermöglicht unterschiedliche Bewegung und die Wahlmöglichkeit, im Zentrum zu sein oder sich zurückzuziehen.

Die Interviewaussage einer Schülerin der HSt1 auf die Frage, was Mädchen gerne hätten, zeigt, dass auch Jugendliche um die Bedeutung eines differenzierten Angebotes wissen: „Einen Sportplatz, denn da spielen eh nur die Buben; einen Platz zum Turnen, eine abgegrenzte Fläche mit Sand, mit Linien, zum Volleyballspielen und was zum Klettern“. Die Aussage zeugt vom Bewegungsinteresse der Schülerin, sie wird gestützt durch Nutzungsbeobachtungen in anderen Schulfreiräumen, wo Mädchen bessere Nutzungsvoraussetzungen haben (z.B. VW1, VW5, HSt HW4, GSt3, GW2): Sie turnen und tanzen (fallweise), wenn geschützte Bereiche oder Reckstangen angeboten werden. In Schulen mit Unterstützung für Ballspiel von Mädchen wurden Schülerinnen bei unterschiedlichen Ballspielen beobachtet.

Die Raumanordnung gewinnt mit zunehmendem Alter der Schüler/innen an Bedeutung. Schlechte Angebote werden in Hauptschulen und Gymnasien (GSt1, GSt2) von Schülerinnen kaum mehr angenommen und nur mehr von wenigen Schülern vorrangig zum Fußballspielen genutzt. Eine differenzierte Raumanordnung unterstützt sowohl Buben, die im Konkurrenzkampf um wenige Ballspielflächen unterliegen, als auch viele Mädchen mit breiter gefächerten Interessen.

Spielgeräte erweitern die Nutzungsmöglichkeiten von Schulfreiräumen. Sie bieten Angebote für Bewegung, Spiele und Ausblick. In Hauptschulen und Gymnasien (HSt1, HW1, HW3, HW4, GSt3) mit Spielgeräten werden diese auch von 10- bis 14-jährigen Mädchen und Buben gut angenommen. Werden neue Spielgeräte aufgestellt, sollten solche bevorzugt werden, die keine Engstellen aufweisen und von vielen gleichzeitig nutzbar sind. Dadurch wird das Spielen neben- und miteinander weniger konfliktrichtig. Beispiele für solche Geräte sind Kletternetze oder Nestschaukeln. Reckanlagen stellten sich im Rahmen der Untersuchung als für Mädchen zentral heraus: Sie bieten vielseitige Bewegungsmöglichkeiten, sind Treffpunkte und Aussichtsplätze für Schülerinnen.

Mobiles Spielmaterial wie Schnüre, Softbälle oder Bewegungsbaustellen erweitern die Bewegungs- und Spielmöglichkeiten von Schulräumen wesentlich. Pausenkisten, wie sie in mehreren untersuchten Volksschulen verwendet werden, wären auch ein für Schüler/innen der Hauptschulen und Gymnasien wichtiges Angebot.

Befestigte Flächen sind wichtige Angebote in allen Schulfreiräumen. Sie können Orte mit keiner fixen Bestimmung, wie z.B. ein Schulvorplatz, sein, oder einer bestimmten Nutzung vorbehalten werden, wie ein Volleyball-, Basketball oder Fußballplatz.

Befestigte, nutzungsoffene Bereiche werden in vielen der untersuchten Schulen sehr vielseitig angenommen. Sie bilden einerseits zusätzliche Ballspielflächen, andererseits sind befestigte Bereiche wichtig für unterschiedliche Spiele wie z.B. Hüpfspiele, Laufspiele oder Spiele und

Bewegung mit Seilen, einer Aktivität der im Rahmen unserer Beobachtungen insbesondere Mädchen nachgehen.

Gibt es Sportanlagen wie Hartplätze oder Laufbahnen, können diese das Nutzungs- und Bewegungsmöglichkeiten eines Schulfreiraumes wesentlich erhöhen, wenn die Schüler/innen sie in den Pausen nutzen dürfen.

Bei der Planung und Gestaltung von Schulfreiräumen ist es wichtig, Fachleute wie Landschaftsplaner/innen beizuziehen, die eine Planung für den jeweiligen Schulfreiraum ausarbeiten. Das gewährleistet auch, dass bestehende Normen zu Geräten und Sporteinrichtungen eingehalten werden, sodass mehr Nutzungsmöglichkeiten für Schüler/innen und keine zusätzlichen Erschwernisse bei der Pausenaufsicht entstehen.

Insgesamt scheint der Druck auf vorhandene Schulfreiräume insgesamt sehr hoch zu sein. Dass es dabei zu Diskussionen kommt, scheint unerlässlich zu sein. Staffelungen von Pausenzeiten, wie sie in Volksschulen umgesetzt werden, um diesen Druck einigermaßen zu minimieren, sind jedoch an flexiblere Stundenstrukturen gebunden, die sich in Hauptschulen und Gymnasien nicht wirklich umsetzen lassen.

## Empfehlungen

### Verhältnisse

- Partizipation und Teilhabe von SchülerInnen in der Planung
- „Gesunde“ Schulverhältnisse schaffen Räume, Prozesse, ...
- Nutzungsregelungen aushandeln
- Interventionen in / mit
  - Markierungen
  - bewegten Pausen
  - Spielen und Materialien ...



### Verhalten

- LehrerInnen als Role Models
- Gender-Awareness von LehrerInnen
- Empowermentprozesse für Mädchen und Buben



## 8 Konsequenzen

Zusammenfassend zeigt sich insgesamt ein aus Gendersicht nur ansatzweise sich veränderndes Bild der Schulhofnutzung. Die Nutzung der Schulfreiräume durch Mädchen und Buben ist nach wie vor sehr stark durch Geschlechterstereotype geprägt und bestätigt die Annahme, dass gerade Institutionen wie jene der Schule sehr beharrliche Tendenzen aufweisen, was die Veränderung von Geschlechterverhältnissen anlangt.

Diese zu verändern erfordert vor allem ein deutliches Maß an Offenheit und Bereitschaft, genau hinzusehen, was an der Schule passiert und wer am Schulhof welche Möglichkeiten erhält. In Schulen, die sich beispielsweise mit Bewegungsförderung, sozialem Lernen oder Genderthematik auseinandersetzen, beginnen sich die Geschlechterverhältnisse allmählich zu verschieben.

Sollen routinierte, selbstverständliche Raumnutzungen verändert werden, so reicht es nicht, diese bloß wahrzunehmen und zu hinterfragen, sondern es müssen neue Regeln des Miteinanders gemeinsam von Lehrkörper und Schüler(inne)n verhandelt, umgesetzt und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Erst dadurch wird eine ausgewogenere und selbstbestimmte Nutzung der Schulfreiräume durch Mädchen wie Buben erreicht. Zum Beispiel kann eine klare und verbindliche Vorgabe „Alle haben das Recht, mitzuspielen“ die Entwicklung der Kinder hin zu mehr Kooperationsbereitschaft unterstützen und Ausschlussmechanismen mindern.

Schulfreiräume sind wichtige Bewegungsräume, Lernorte und Treffpunkte für Kinder und Jugendliche, die für die körperliche und soziale Entwicklung große Bedeutung haben. Schulhöfe können Orte sein, wo gleichberechtigte Geschlechterverhältnisse gestaltet und erlebt und zu einem selbstverständlichen Teil des Schulalltags werden. Vor allem differenzierte Raumangebote mit einem Wechsel von offenen Bereichen und vielseitigen, gegliederten Bereichen eröffnen vielfältige Betätigungsfelder. Damit wird auch ein wichtiger Beitrag für eine verhaltens- und verhältnisorientierte Gesundheitsförderung geleistet.

Um diese Ziele zu erreichen, ist es notwendig, die Gestaltungsmöglichkeiten von Geschlechterverhältnissen und Schulfreiräumen in der Schule bereits in der Ausbildung zu vermitteln und in standortbezogenen Fortbildungen zu thematisieren. Einen Ansatzpunkt für die Diskussion über die geschlechterspezifische Raumnutzung am Schulhof bieten die in dieser Studie erstellten Nutzungskarten, die sehr plakativ den Fokus der Geschlechterperspektive darstellen.

So können Institutionen wie die Schule langfristig zu gesundheitsförderlichen Stätten werden, an denen die Chancengleichheit der Geschlechter gelebt und unterstützt wird.

## 9 Literatur

### 9.1 Quellen

- Amt der NÖ Landesregierung (Hrsg.). (2004). *Schulfreiräume. Freiraum Schule. Handbuch zur naturnahen Gestaltung. NÖ Naturgarten-Ratgeber*. St. Pölten: Eigenverlag.
- Balz, E. (1995). *Gesundheitserziehung im Schulsport. Grundlagen und Möglichkeiten einer diätetischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Beauvoir, S. de (1996). *Das andere Geschlecht*. Hamburg: Rowohlt Verlag. (Original 1949).
- Behnke, C. & Meuser, M. (1999). *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Behnken, I. & Jaumann, O. (Hrsg.). (1995). *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. (Kindheiten)*. Weinheim; München: Juventa.
- Benard, C. & Schläffer, E. (1997). *Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum!* Wien: MA57 Frauenbüro der Stadt Wien.
- Benninghoven, C. (1993). Mädchen in Schneckenhäusern: still, stetig und geschützt. In A. Flade & B. Kustor-Hüttl (Hrsg.), *Mädchen in der Stadtplanung. Bolzplätze - und was sonst?* Weinheim: Beltz.
- Besele, S. (1999). *Pausenlust statt Schulhoffrust. Management kindgerechter Geländegestaltung*. Dortmund: Borgmann.
- Bilden, H. (1991). Geschlechterspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialforschung* (S. 777-812). Weinheim: Beltz.
- Blecher, M. (2005). *Ausgewogen? Buben und Mädchen – gleichwertig, gleichberechtigt und gleichgestellt? Zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Wiener Volksschulen*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Blecher, M. (2006). Gender Mainstreaming in der Volksschule – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In B. Falkinger, I. Rollett & C. Schneider (Hrsg.), *Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule* (schulhefte, 122; S. 37-51). Innsbruck: Studienverlag.
- bm:bwk. (2000). Vom Aktionsplan 2000 zum Aktionsplan 2003. *Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*, (12), 1.
- bm:bwk. (2004). Aktionsplan 2003. *Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*, (14), 2.
- bm:sgk. (2003). *4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. Wien.
- bm:uk. (1997). *Grundsatzlerlass Gesundheitserziehung*.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Städträume* (S. 25-34). Frankfurt a. Main/ New York: Campus.
- Bourdieu, P. (1992a). *Rede und Antwort*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992b). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Boyle, D.E. (2003). Gender at play. Girls and boys on the playground. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326-1345.
- Brehmer, I. (1982). Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim: Beltz.
- Brehmer, I. (1991). *Schule im Patriarchat – Schule für Patriarchat?* Weinheim: Beltz.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim; München: Juventa.
- Brinkmann, T. (2006). *Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotenziale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung*. Münster: Unrast.
- Brodthmann, D. (1998). Gesundheitsförderung im Schulsport. *sportpädagogik*, 22(3), 15–26.
- Burdewick, I. (1999). Schulhofgestaltung und geschlechtsspezifische Raumeignung. In Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Bewegte Schule. Lernen mit Kopf, Herz und Hand*. (S. 27 – 33). Hannover.
- Burdewick, I. (2001). Spielverhalten und Aktionsräume von Mädchen und Jungen. In Landessportbund Hessen (Hrsg.), *Schulhof in Bewegung. Orientieren - Planen – Gestalten*. (Zukunftsorientierte Sportstättenentwicklung, 9). Aachen: Meyer & Meyer.

- Burger, P., Evison-Gudimann, B. & Sutter, K. (1999). *Geschlechtergerechte Pausenplatz-Gestaltung*. Basel: Koordinationsstelle Mensch-Gesellschaft-Umwelt und Frauenrat der Stadt Basel.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag.
- Chombart de Lauwe, P. H. (1977). Aneignung, Eigentum, Enteignung. Sozialpsychologie der Raumaneignung und Prozesse gesellschaftlicher Veränderung. *Arch+/-*, (34), 2-6.
- Colabianchi, N. (o.A.). *School grounds as community parks: modifying the environment to increase physical activity*. Unpublished Project concept. Case Western Reserve University.
- Dietrich, K. (1998). Spielräume zum Aufwachsen. *Sportpädagogik*, (6), 14-25.
- Diketmüller, R. (2004). „Wilde Spiele“ im Sportunterricht für Mädchen. *Mädchen im Turnsaal*, 3, 6-10. Online unter: [www.ffl.at/images/Schrift/SR\\_04.pdf](http://www.ffl.at/images/Schrift/SR_04.pdf) [15.12.2006].
- Diketmüller, R. (2007). Geschlechtersensibles Unterrichten. In K. Kleiner (Hrsg.), *Fachdidaktik in Unterrichtsfach und Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“*. Wien. (In Druck).
- Diketmüller, R. & Aufhauser, E. (2000). Bewegungs-/Raumnutzung von Mädchen und Buben als „geschlechtssensibles“ Thema im fächerübergreifenden Unterricht aus Leibesübungen und Geographie – ein Fortbildungsbericht. *Bewegungserziehung*, 54(5), 15 – 19.
- Dirnbacher, H. (2003). *Geschlechtssensible Arbeit in der Schule für Mädchen mit Mädchen*. Wien: MA57 – Frauenförderung.
- Eder, Ferdinand. (1998). LFSK 8-13. *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse*. Göttingen: Hogrefe.
- Edinger-Achenbach, S. (1993). Der Schulhof - ein Spielraum für Kinder. *motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 16(1), 13-20.
- Evaldsson, A. (2003) Throwing Like a Girl? Situating gender differences in physicality across game contexts. *Childhood*, 10(4), p.475-497.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim; München: Juventa.
- Feltz, N. (2002). *Bewegung und die Aneignung öffentlicher Räume in Lebensläufen von Frauen und Mädchen*. In C. Kramer (Hrsg.), *FREI-Räume und FREI-Zeiten: Raum-Nutzung und Zeit-Verwendung im Geschlechterverhältnis*. (Schriften des Heidelberger Instituts für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, 5). Baden-Baden: Nomos.
- Flade, A. (1993). Kann der Rückzug der Mädchen aus dem öffentlichen Raum durch Stadtplanung verhindert werden? In A. Flade & B. Kustor-Hüttl (Hrsg.), *Mädchen in der Stadtplanung. Boltzplätze - was sonst?* (S. 23-40). Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Flade, A. & Kustor, B. (Hrsg.). (1996). *Raus aus dem Haus: Mädchen erobern die Stadt*. Frankfurt: Campus.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: rororo.
- Flick, U., Kardoff von, E. & Steinke, I. (2003). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Forster, E. (2004). Männlichkeitsrituale als Widerstandsrituale in Erziehung und Bildung. Zur Konstruktion des (kritischen) Subjekts im Männlichkeitsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* [Innovation und Ritual: Jugend, Geschlecht und Schule: Themenheft], 7(Beiheft 2), 156-168.
- Frohn, J. (2005). Zur Qualitätsverbesserung im Mädchensport der Hauptschule. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 105-111). Hamburg: Czwalina.
- Gieß-Stüber, P. (2002). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (S. 49-60). Hamburg: Czwalina.
- Gieß-Stüber, P. & Gramespacher, E. (2005). *Geschlecht als Kategorie sozialer Ordnung an Schulen – Eine empirische Analyse als Grundlage für die Umsetzung von Gender Mainstreaming*. Forschungsprojekt, gefördert vom Sozialministerium Baden-Württemberg. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Freiburg.
- Gildenmeister, R. (2004). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 132-139). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien, UTB Verlag.
- Goffmann, E. (1994). Das Arrangement der Geschlechter. In E. Goffmann (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht* (S. 105-158). Frankfurt: Campus.
- Gramespacher, E. (2005). „Wenn gender in die Schule kommt...“: Qualitätsentwicklung und Schulsport. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 112-117). Hamburg: Czwalina.
- Gruber, S. (2003). Die Nutzung von Parkanlagen in Wien: Ergebnisse einer soziologischen Analyse. In Wirbel (Hrsg.) *Mädchen.Bewegung.Raum*. Wien: Publikation zur Fachtagung im Okt.2003.
- Hrabicek, H. (2003). Gesundheit von Mädchen und jungen Frauen. *HBSC Fact-Sheet, 2*.
- Hagemann- White, C. (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren.... In C. Hagemann- White, C. & M.S. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder* (S. 224-235). Bielefeld.
- Hahn, H. & Wetterich, J. (1996). *Bewegungsfreundlicher Schulhof. aktive Pause und Pausenhofgestaltung*. (Reihe Bewegung, Spiel und Sport in der Schule). Weilheim Teck: Bräuer.
- Heinemann, G.& Pommerening, C. (1989). *Struktur und Nutzung dysfunktionaler Freiräume - dargestellt an Beispielen der Stadt Kassel, Notizbuch 12 der Kasseler Schule*. Kassel.
- Helsper, W. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 663-666.;
- Hirschauer, S. (1989). Die interaktive Herstellung von Geschlechtszugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 18(2), 100-118.
- Hottenträger, G. (2005). *Geschlechterdifferenzierte Nutzung von Schulhöfen an Nachmittagen – Bausteine für eine mädchengerechte Spielraumplanung*. Geisenheim: Fachhochschule Wiesbaden.
- Illi, U., Breithecker, D. & Mundliger, S. (Hrsg.). (1998). *Bewegte Schule – Gesunde Schule*. Zürich, Wiesbaden, Graz: IFB Eigenverlag.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 691-710.
- Kauke, M. (1995). Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (Kindheiten; S. 51-62). Weinheim; München: Juventa.
- Kelle, H. (1999). Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (2), 211-228.
- Kelle, U. (2003). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In U. Flick, E. Kardoff von, & I. Steinke (2003), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 485-501). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Kolip, P. (1997a). *Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kolip, P. (Hrsg.). (1997b). *Lebenslust und Wohlbefinden. Beiträge zur geschlechtsspezifischen Jugendgesundheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Koordinationsstelle Mensch, Gesellschaft, Umwelt und Frauenrat Basel Stadt (Hrsg.). (1999). *Geschlechtergerechte Pausenplatz-Gestaltung*. Basel.
- Kramer, C. (2002). *FREI-Räume und FREI-Zeiten: Raum-Nutzung und Zeit-Verwendung im Geschlechterverhältnis*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen*. Weinheim; München: Juventa.
- Krause, J. & Schömann, M. (1999). *Mobilität und Rauman eignung von Kindern. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen*. Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW.
- Kröner, S. (1997). „Hier dagegen ist das anders“ - Bilanz einer innovativen Praxisforschung. In U. Henkel & S. Kröner (Hrsg.), *„Und sie bewegt sich doch!“ Sportwissenschaftliche Frauenforschung – Bilanz und Perspektiven*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kromer, I. & Tebbich, H. (1998). *Zwischenwelten. Das Leben der 11- bis 14-jährigen*. (Beiträge zur Jugendforschung; 3). Graz; Wien: Verlag Zeitpunkt.
- Kugelmann, C. (1996). *Starke Mädchen - Schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Kugelmann, C. (2001). Der Pausenhof als Erholungs-, Lebens- und Lernort. *Sportpädagogik*, 25(1), 26-28.
- Kustor-Hüttl, B. (1993). Welche Möglichkeiten hat die Planung, für Mädchen Raum zu schaffen und sie dennoch nicht zu sehr einzuengen. In A. Flade & B. Kustor-Hüttl (Hrsg.), *Mädchen in der Stadtplanung*. Weinheim: Beltz.

- Kustor, B. (1996). Das Verschwinden der Mädchen aus dem öffentlichen Raum. In A. Flade & B. Kustor (Hrsg.), *Raus aus dem Haus: Mädchen erobern die Stadt* (S. 28-44). Frankfurt: Campus.
- Laging, R. (2001). Bewegungsräume in der Stadt. Eine Studie zu den Bewegungsaktivitäten von Kindern in unterschiedlichen Wohnquartieren der Stadt Magdeburg. In J. Funke-Wieneke (Hrsg.), *Stadt und Bewegung*. (S. 139-158). Kassel.
- Läpple, D. (1991). Gesellschaftszentriertes Raumkonzept. Zur Überwindung von physikalisch-mathematischen Raumauffassungen in der Gesellschaftsanalyse. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume* (S. 36-46). Frankfurt/M: Campus.
- List, E. (1993). *Die Präsenz des Anderen. Theorie und Geschlechterpolitik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Longwe, S. (1991). Gender Awareness: The Missing Element in the Third World Development. In T. Wallace & C. March (eds), *Changing Perceptions. Writings on Gender and Development*. (S. 149-157). London.
- Lorber, J. (1999). *Gender-Paradoxien*. (Reihe Geschlecht und Gesellschaft; 15). Opladen: Leske + Budrich.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mayerhofer, R. (2002, 20. September). *Mädchen im öffentlichen Raum*. S.16-17. Zugriff am 12. Juni 2005 unter <http://www.salzburg.gv.at/pdf-vernetzungstreffen2002.pdf>
- Mayring, Ph. (2003a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Ph. (2003b). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. Kardoff von, & I. Steinke (2003), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 468-474). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Mühlen-Achs, G. (2000). Körpersprache und symbolische Geschlechterkonstruktion. In B. Blanke & K. Fietze, K. (Hrsg.), *Identität und Geschlecht. 6. Tagung der dvs-Kommission "Frauenforschung in der Sportwissenschaft" vom 18.-20.9.1998 in Hamburg*. (S. 67-82). Hamburg: Czwalina.
- Nanda, S. (2000). *Gender Diversity: Crosscultural Variations*. USA: Waveland Press.
- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisierungstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung*. Weinheim: Juventa.
- Nissen, U. (2001). Geschlechtstypische Raumsozialisation von Kindern als Einübung in politische Partizipation. In G. Sturm, C. Schachtner, R. Rausch & K. Maltry (Hrsg.), *Zukunfts(t)räume. Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess*. (S. 22-38). Königstein: Ulrike Helmer Verlag.S.
- Nötzel, R. (1987). *Spiel und geschlechterspezifische Arbeitsteilung*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Oertzen, S. (2002). Treffpunkt, Bühne und ruhige Oase von Frauen? Interaktions- und Aneignungsmuster in öffentlichen Stadträumen aus geschlechtsdifferenzierender Sicht am Beispiel von Quartiersgärten und -parks in Barcelona und Paris. In C. Kramer (Hrsg.), *FREI-Räume und FREI-Zeiten: Raumnutzung und Zeit-Verwendung im Geschlechterverhältnis*. (Schriften des Heidelberger Instituts für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, 5; S. 111-128). Baden-Baden: Nomos.
- Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau (2004). *Schul:FREI. Empfehlungen für die Gestaltung von Schulfreiräumen*. [www.schulfreiraum.com](http://www.schulfreiraum.com)
- Pappler, M. & Witt, R. (2001). *NaturErlebnisRäume, Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Paseka, A. (2001). Von Mädchen-/Bubenschulen zu Koedukation und Mädchen-/Bubenarbeit. In A. Paseka & G. Anzengruber (Hrsg.), *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand* (schulhefte, 104; S. 9-31). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- Paseka, A. (2002, September). *Zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“: Medien als Anknüpfungspunkt zur Dekonstruktion von Geschlecht und Geschlechterverhältnisse*. (S.15-19). Zugriff am 1. Juni 2005 unter [http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/lehrplanbezug/41\\_Paseka.pdf](http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/lehrplanbezug/41_Paseka.pdf)
- Paseka, A. & Hasenhüttl, E. (2006). Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung: ein Erfahrungsbericht. In B. Falkinger, I. Rollett & C. Schneider (Hrsg.), *Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule*. (schulheft, 122; S. 58-69). Innsbruck: Studienverlag.
- Petzinger, R. (1984). *Frauen als Handelnde und Betroffene in der Stadt-, Regional- und Landschaftsplanung*. Kassel.
- Pfister, G. (1991). Mädchenspiele- zum Zusammenhang von Raumeignung, Körperlichkeit und Bewegungskultur. *Sportunterricht*, 40(5). 165-175.

- Pfister, G. (1993). Spiel- und Bewegungserfahrungen von Mädchen. In A. Flade & B. Kustor-Hüttl (Hrsg.), *Mädchen in der Stadtplanung*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Prommer, H. & Studer, H. (1998). *Innenräume-Außenräume. Planerinnen bei der Arbeit*. Forschungsprojekt im Auftrag des Fonds zur Förderung von wissenschaftlicher Forschung, Wien.
- Rauschenbach, B. (1992/1993). Jungen und Mädchen im öffentlichen Raum. Das Geschlechtsverhältnis und sein gesellschaftlicher Ort. *Frei Räume*, (4), 148 – 166.
- Roessler, Marianne. (1997). *Grenzen und Möglichkeiten der psychosozialen und psychischen Raumanneignung von Mädchen in einer patriarchalen Lebenswelt*. Dipl.- Arbeit, Universität Wien.
- Rose, L. (2003). *Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. In R. Reiter (1975), *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Pr.
- Ruhne, R. (2003). *Raum Macht Geschlecht. Zur Soziologie eines Wirkungsgefüges am Beispiel von(Un)Sicherheiten im öffentlichen Raum*: Opladen: Leske+Budrich.
- Sandmayr, A. (2004). *Das motorische Leistungsniveau der 11- bis 14jährigen Schülerinnen und Schüler in Österreich*. Aachen: Meyer&Meyer.
- Schawerda, A., Staller, S. & Studer, H. (1997). Eins, zwei, drei, Tina saust vorbei. Voraussetzungen für das Raumnehmen von Mädchen aus landschaftsplanerischer Sicht. In Frauenbüro der Stadt Wien – MA 57 (Hrsg.), *Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum!* Wien: Frauenbüro der Stadt Wien
- Schawerda, A. & Studer, H. (1994). *Alltage vor der Wohnungstür. Von Wäsche Aufhängen, Spiel und Fenstergesprächen auf Straßen, in Höfen und Grünanlagen seit den Anfängen des Geschoßwohnbaus*. Untersuchung im Auftrag der Stadt Wien – MA18/Stadtplanung.
- Scheffel, H. & Sobiech, G. (1991). „Ene, mene, muh, aus bist du?“. Die Raumanneignung von Mädchen und Frauen durch Körper und Bewegung. In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume. Frauen. Körper. Sport* (S.31-47). München: Verlag Frauenoffensive.
- Schmitz, S. & Neidhart, E. (2001). Raumsozialisation von Mädchen und Jungen. Bestandsaufnahme und Möglichkeiten des Wandels. In G. Sturm, C. Schachtner, R. Rausch & K. Maltry (Hrsg.), *Zukunfts(t)räume. Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess*. (S. 39-56). Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Schön, E. (1999). „*Da nehm' ich meine Rollschuh' und fahr hin ...*“. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Schön, E. (2002). Neue Befunde aus der Mädchenforschung für die Praxis einer sozialraumorientierten Kinder- und Jugendarbeit. *Deutsche Jugend*, 50(3), 120-127.
- Simonis, C. (2001). *Mut zur Wildnis, Naturnahe Gestaltung von Außenflächen an Kindergärten, von öffentlichen Spielflächen und Schulhöfen*. Neuwied: Luchterhand.
- Sobiech, G. (2001). "Mit der Pubertät kam der Zwang zum Mädchen!" - Handlungs-Spiel-Räume und Körperleben im Übergang vom Mädchen zur Frau. In NDS Modellprojekt "Mädchen in der Jugendarbeit", Koordinationsstelle (Hrsg.), *Up To Date. Mädchenarbeit präsentiert sich. Messetage in Niedersachsen. Dokumentation der ersten landesweiten Messe zur Mädchenarbeit in Niedersachsen*. (S. 39-46). Hannover.
- Sobiech, G. (2002). Die Aneignung von (Sport-)Spiel-Räumen im Geschlechterverhältnis. In Caroline, Kramer (Hrsg.), *FREI-Räume und FREI-Zeiten: Raum-Nutzung und Zeit-Verwendung im Geschlechterverhältnis*. (Schriften des Heidelberger Instituts für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, 5; S. 35-47). Baden-Baden: Nomos.
- Spitthöver, M. (1990). Frauen und Freiraum. In K. Dörhöfer (Hrsg.), *Stadt-Land-Frau. soziologische Analysen. feministische Planungsansätze* (Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Forum Frauenforschung, 4, S. 81-103). Freiburg: Kore.
- Strzoda, C. & Zinnecker, J. (1996). Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. In J. Zinnecker & R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland* (S. 41-79). Weinheim: Juventa.
- Studer, H. (2004a). Gender Equality – Gleiche Chancen, Rechte und Pflichten In Amt der NÖ Landesregierung (Hrsg.), *Schulfreiräume - Freiraum Schule* (S. 57-58). St. Pölten.
- Studer, H. (2004b). Mädchen Macht Raum. *Freiräume*, 11.
- Studer, H. (2004c). Ökologie erleben. In Amt der NÖ Landesregierung (Hrsg.), *Schulfreiräume - Freiraum Schule* (S. 48-52). St. Pölten.

- Sturm, G. (1997). Öffentlichkeit als Raum von Frauen. In C. Bauhardt & R. Becker (Hrsg.), *Durch die Wand! Feministische Konzepte zur Raumentwicklung*. (S. 53-70). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Sturm, G., Schachtner, C., Rausch, R. & Maltry, K. (Hrsg.). (2001). *Zukunfts(t)räume. Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess*. Königstein: Ulrike Helmer Verlag
- Themenhefte: *Bewegte Schule* [sportpädagogik, 19(6)1995], *Gesundheitsförderung* [sportpädagogik, 22(3)1998], *Schulen in Bewegung* [sportpädagogik, 25(2)2001], *Spielräume* [sportpädagogik, 22(6)1998].
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- tilia (2005) *Good Practice – Schulfreiräume. Dokumentation von Schulfreiraumbeispielen für die Homepage des Arbeitskreises Schulfreiraum des Österreichischen Instituts für Schul- und Sportstättenbau*. Zugriff am 30. März 2006 unter <http://www.schulfreiraum.com>
- Varbelow, D. (2003). *Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen*. Marburg: Tectum Verlag.
- Wagner-Willi, M. (2001). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwich-Gesemann & A. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 121-140). Opladen: Leske+Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Übergänge von Pause zu Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wehnert, K. (2005). *Gesundes Schulklima – Voraussetzung für die Schulentwicklung*. Online unter: [http://www.uni-rostock.de/bildung/download/fortbildungsmaterial/vortrag\\_gesundes\\_schulklima.pdf](http://www.uni-rostock.de/bildung/download/fortbildungsmaterial/vortrag_gesundes_schulklima.pdf)
- Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 223-231). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wettstein-Tschofen, F. (1998). Die gesundheitstheoretische Perspektive einer bewegten Schule. In U. Illi, D. Breithecker S. Mundlinger (Hrsg.), *Bewegte Schule, Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie*. (S. 71-75). ETHZ Zürich.
- Wolff, S. (2003). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. Kardoff von, & I. Steinke (2003), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 502-513). Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und bilder vom, Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29-121). Reinbek: Rowohlt.
- Zinnecker, J. (1995a). Kindheitsort Schule – Kindheitsort Straße. In G. Reiss (Hrsg.), *Schule und Stadt. Lernorte, Schauplätze für Kinder und Jugendliche*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1995b). Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), (S. 21-38).
- Zinnecker, J. (2000a). Pädagogische Ethnographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 381-400.
- Zinnecker, J. (2000b). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 667-690.
- Zinnecker, J. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. (Kindheiten, 20). Weinheim, München: Juventa.
- Zumstein, B. & Süss, F. (2006). Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung als Qualitätskriterium für gesundheitsfördernde Schulen. In P. Kolip & T. Altgeld (Hrsg.), *Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention. Theoretische Grundlagen und Modelle guter Praxis*. (S. 209-218). Weinheim; München: Juventa.

## 9.2 Literatur zum Nachlesen, für die Praxis

### 9.2.1 Freiraum und Umweltpädagogik

- Achtig, S. & Uedl-Kerschbaumer, M. (2010). *Baum, Schaukel und Sandkuchen*. St. Pölten: Pro Umwelt.
- Amt der NÖ Landesregierung (Hg.) (2002). *Spiellandschaft NÖ, Kinder-Garten-Buch*. St. Pölten: Eigenverlag. Download: [www.naturimgarten.at](http://www.naturimgarten.at)
- Amt der NÖ Landesregierung (Hg.) (2004). *Schulfreiräume – Freiraum Schule*. St. Pölten: Eigenverlag. Download: [www.naturimgarten.at](http://www.naturimgarten.at)
- Dietl, G., Roß, T. (2001). *Mit Waldemar durchs Gartenjahr*. Münster: Copenrath.
- Dohm, C. (2001). *Unser Garten und Naturbuch*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben
- Forum Umweltbildung (2003). *Große Zukunft in kleinen Händen. Nachhaltigkeitsbildung in Kindergärten und Horten* Wien, Eigenverlag.
- Güthler, A. & Lacher, K. (2011). *Naturwerkstatt Landart*. München: ATV.
- Hunger, Ina & Zimmer, Renate (2010). „Ballack kann doch kein Mädchen sein“. In *Bildungsjournal frühe Kindheit. Bewegung, Körpererfahrung & Gesundheit* (S. 16-23). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kumpfmüller, M., & Kals, E. (2010). *Wege zur Natur im Schulgarten*. Linz: Amt der OÖ Landesregierung.
- Kutsch, I., Walden, B. (2001). *Natur Kinder Garten Werkstatt* (Band 1-4). Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- Lange, U. & Stadelmann, T. (2001). *Spiel-Platz ist überall. Lebendige Erfahrungswelten mit Kindern planen und gestalten*. Berlin: Luchterhand.
- Frommherz, A. & Günter-Biermann, E. (1997). *Kinderwerkstatt Zauberkräuter*. Aarau: AT.
- Hoff, M., Kaup, H., Röhr, A. (2005). *Schulhöfe planen, gestalten, nutzen*. München: Bundesverband der Unfallkassen
- Maschek, M. (2005). *Unterricht in Schulfreiräumen. Ideen für forschendes Lernen rund um die Schule für die 1. bis 6. Schulstufe*. Wien: Forum Umweltbildung.
- Neider, A. (Hg.) (2006). *Bildung ist mehr als Lernen. Kindergarten und Schule im Dialog*. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- Magistrat der Stadt Wien – MA 57 (Hrsg.) (2005). *Education Box. Praxishilfen für eine Geschlechtssensible Pädagogik*. Wien: Eigenverlag.
- Oberholzer, A. & Lässer, L. (1991). *Gärten für Kinder*. Stuttgart, Ulmer.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Wien: bmukk.
- Umweltdachverband (Hg.) (2003). *Learnscape Österreich*. Wien: Forum Umweltbildung.
- Urcic, V., Wocelka, A. & Streyhammer, R. (2000). *Schulhöfe – Pausenräume kreativ gestalten*. Wien: BMUKK.
- Weber, A. (2012). *Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur*. Berlin: Ullstein.
- Zimmer, R. (1995). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2002). Kindergarten als Setting der Gesundheitsförderung. In BZGA (Hg.), "Früh übt sich ... " - *Gesundheitsförderung im Kindergarten. Impulse, Aspekte und Praxismodelle*. (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 16.).

### 9.2.2 Gender und Räume

- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (279-201). Weinheim: Beltz.
- Cochlar, D./Frauenbüro der Stadt Wien (2003). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten*. Wien: Frauenbüro der Stadt Wien.
- Derecik, A. (2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum: Eine Sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen an Ganztageschulen*. Köln: Meyer & Meyer.
- Diketmüller, R. et al. (2008). *Räume erkunden, erweitern, nutzen – Unterrichtsbehelf für Bewegungserzieherinnen, die Mädchen unterrichten* (Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung & Sport: Mädchen im Turnsaal, 7). Krems: Eigenverlag.
- Diketmüller, R. & Studer, H. (2007) *Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse*. Abschlussbericht. [www.univie.ac.at/schulfreiraum](http://www.univie.ac.at/schulfreiraum) .
- Hunger, I. (2010). Verschiedene Geschlechter, gleiche Chancen? Zur Bewegungssozialisation von Jungen und Mädchen in der frühen Kindheit. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.). *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 132-137). Schorndorf: Hofmann.

- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Niedersächsisches Kulturministerium (Hg.) (1999). *Bewegte Schule – Lernen mit Kopf, Herz und Hand*.
- Ofring, B. (2005). *Gartentiere*. Stuttgart: Kosmos
- Orner, D., Buch, M., Meier, E., Rosenlechner, K., Ruthofer, M. & Kronlachner, E. (Hg.). (2003). *Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten / Projektbericht. Projektbericht aus dem Kindergarten fun&care Brunhildengasse*. Wien: Frauenbüro der Stadt Wien.
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Rohrman, Tim (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Deutsches Jugendforschungsinstitut. München: Eigenverlag .
- Schneider, C. (2005). *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik sowie Qualitätsstandards für geschlechtssensible Pädagogik*. Wien: Magistrat der Stadt Wien – MA 57.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Übergänge von Pause zu Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### 9.2.3 Pädagogik und Schulbau

- Erziehung und Unterricht* – Österreichische Pädagogische Zeitschrift: Dem Lernen Raum geben – Schule und Schulumbau, 161. Jahrgang, 5-6 /2011.
- Montag Stiftung – Jugend und Gesellschaft & Montag Stiftung – Urbane Räume* (Hrsg.): Schulen planen und bauen – Grundlagen und Prozesse, Jovis 2011.
- se-journal für schulentwicklung: Architektur*, 12. Jahrgang, 3/2008.
- Unsere Kinder*. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik, 02/2002

### 9.2.4 Interessante Websites:

- Plattform Schulumbau ([www.schulumbau.at](http://www.schulumbau.at)): Lobbying und Vernetzung zum Thema Schulbau
- ÖISS – Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau ([www.oeiss.org](http://www.oeiss.org)): Beratung und Begleitung von partizipativen Schulumbau- und –neubauprozessen
- Plattform zur schulischen Vermittlung von Architektur und Stadtplanung: [www.was-schafft-raum.at](http://www.was-schafft-raum.at)