

Gender im Sportlehrberuf
Eine empirische Studie über Sozialisation zum Beruf
und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

am

Fachbereich Erziehungswissenschaft,
Institut für Schulpädagogik der
Universität Hamburg

Vorgelegt von:

Michaela Firley-Lorenz
Peter-Berten-Str. 36
41334 Nettetal

Tag der Disputation:
26. Juni 2003

Schriftliche GutachterInnen:

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland
Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Institut für Schulpädagogik
Von Melle Park 8
20146 Hamburg

Prof. Dr. Sabine Kröner
Grosse Weinmeisterstr. 21 A
14469 Potsdam

Prof. Dr. Jürgen Kretschmer
Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport
Von Melle Park 8
20146 Hamburg

Weitere GutacherInnen:

Prof. Dr. Karl-Heinz Scherler
Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport
Von Melle Park 8
20146 Hamburg

Prof. Dr. Renate Luca
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Zur Sportsozialisation - die Körper-, Bewegungs- und Sportkarriere	4
1.2	Zur „vorberuflichen“ Sozialisation von Sportlehrerinnen und Sportlehrern	20
1.3	Geschlechtsspezifische Differenzen in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern	26
1.4	Zur Sozialisationstheorie: Das Konzept „Sozialisation in alltäglicher Lebensführung“	39
2.	Zum Forschungsdesign der vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen	52
2.1	Ein biographisch-qualitativer Ansatz	54
2.2	Zur Datenerhebung	60
2.3	Zur Datenaufbereitung, -auswertung und -präsentation	64
3.	Sport-, Bewegungs- und Körperkarrieren in Kindheit und Jugend	70
3.1	Bewegungs- und Spielraum in der Kindheitsphase	70
3.1.1	Geschlechtsspezifische Differenzen in der Bewegungswelt von Jungen und Mädchen	70
3.1.2	Eigene Ergebnisse	75
3.1.3	Zusammenfassung	77
3.2	Elternhaus und Vereinssport	78
3.2.1	Zum Einfluss der Eltern auf die Sportkarriere	78
3.2.2	Eigene Ergebnisse	81
3.2.2.1	Gezielte Einspurung in den Wettkampfsport	82
3.2.2.2	Vereinssport als „freier“ Bewegungsraum	84
3.2.3	Zusammenfassung	87
3.3	Schulsportunterricht	88
3.3.1	Geschlechtergetrennter und geschlechtstypischer Sportunterricht	88
3.3.2	Eigene Ergebnisse	92
3.3.2.1	Zwischen Erfolgserlebnis und Unzufriedenheit	93
3.3.2.2	Könnenserfahrung und Bewegungsbereicherung	96
3.3.3	Zusammenfassung	97
3.4	Weibliche Körperentwicklung in Pubertät und Adoleszenz	98
3.4.1	Zum Menstruationserleben und Umgang mit der sozialen Geschlechtsrolle von Mädchen und Frauen	98
3.4.2	Eigene Ergebnisse	102
3.4.2.1	Körperverhältnisse zwischen Last und Widerstand	103
3.4.2.2	Gemischte Erfahrungen	106
3.4.2.3	Zum Umgang mit dem gesellschaftlichen Schönheitsdogma	109
3.4.3	Zusammenfassung	111

4.	Sport-, Bewegungs- und Körperkarrieren im Erwachsenenalter	114
4.1	Zur beruflichen Ausbildung	115
4.1.1	Zur Berufswahl und beruflichen Ausbildung (angehender) Sportlehrer/innen	115
4.1.2	Eigene Ergebnisse	118
4.1.2.1	Zur Berufswahl	119
4.1.2.2	Erinnerungen an die Ausbildung	125
4.1.2.2.1	Leistungssportorientierte Sportlehrkräfte	127
4.1.2.2.2	Pädagogisch orientierte Sportlehrkräfte	128
4.1.3	Zusammenfassung	129
4.2	Sportkarrieren	131
4.2.1	Moderne Sportkultur und ihre Körperleitbilder	131
4.2.2	Eigene Ergebnisse	135
4.2.2.1	Instrumentalisierung des Körpers	136
4.2.2.2	Leibökologisierung des Körpers	140
4.2.3	Zusammenfassung	143
4.3	Tanz und Weiblichkeitsverständnis	144
4.3.1	Tanz als „Frauensportart“	145
4.3.2	Eigene Ergebnisse	147
4.3.3	Zusammenfassung	153
4.4	Schwangerschaft und Weiblichkeitsverständnis	154
4.4.1	Schwangerschaft - kulturelles Erbe und moderne „Frauenrolle“	154
4.4.2	Eigene Ergebnisse	157
4.4.2.1	Stärke und Sportlichkeit	157
4.4.2.2	Offenheit und Kommunikation	160
4.4.3	Zusammenfassung	163
5.	Zur Ausübung der Berufsrolle von Sportlehrerinnen in der Schule	165
5.1	Berufszufriedenheit und Selbstverständnis als Fachvermittlerin	168
5.1.1	Zur Berufsausübung älterer Sportlehrer/innen	168
5.1.2	Eigene Ergebnisse	170
5.1.2.1	Akzeptanz und Autorität	171
5.1.2.2	Die <i>Sportlerin</i> in der Fachvermittlerin	173
5.1.2.3	Die <i>Pädagogin</i> in der Fachvermittlerin	176
5.1.3	Zusammenfassung	178
5.2	Verhältnis zu Jungen im Sportunterricht	179
5.2.1	Zur Interaktion von Lehrerinnen und Lehrern mit Jungen im Unterricht	180
5.2.2	Eigene Ergebnisse	183
5.2.2.1	Fallbeispiele für Diskriminierungen von Sportlehrerinnen	185
5.2.2.2	Verhaltensweisen von Sportlehrerinnen und Genderskripte der (non)verbalen Kommunikation	195
5.2.3	Zusammenfassung	202

5.3	Verhältnis zu Mädchen im Sportunterricht	203
5.3.1	Der Defizitblick auf Mädchen von Sportlehrerinnen und –lehrern	203
5.3.2	Eigene Ergebnisse	207
5.3.2.1	Zum Umgang mit Diskriminierungen von Mädchen	208
5.3.2.2	Zum Umgang mit „Weiblichem“ im koedukativen Sportunterricht	212
5.3.2.3	Alltagstheorien von Sportlehrerinnen zu einer zeitweiligen Geschlechtertrennung	218
5.3.3	Zusammenfassung	222
6.	Zusammenfassung und Ausblick	225
Anhang		
	Zur typisierenden Strukturierung	239
	Zwei Portraits	247
	Literaturliste	261

1. Einleitung

Die neue Koedukationsdebatte hat verdeutlicht, dass Lehrkräfte keine geschlechtslosen Wesen unterrichten, sondern Mädchen und Jungen, denen sie als Lehrende ebenfalls nicht geschlechtslos, sondern als Frauen oder Männer gegenüber treten.

Insbesondere in der sportwissenschaftlichen Koedukationsforschung wurde Anfang/Mitte der 80er Jahre massiv eine Erweiterung der schülerbezogenen Forschungsperspektive um den Blick auf die Lehrperson gefordert (vgl. Brodtmann/Kugelmann 1984, Kröner 1985, Kugelmann 1985, Petersen 1985, Pfister 1983, besonders S. 225 - 244). Die Wissenschaftler/innen hatten erkannt, dass das Ziel der Geschlechtsrollenerweiterung für Schüler/innen eine Überforderung darstellte, wenn sie dabei nicht von Lehrpersonen unterstützt wurden, die in diesem Sinne als Vorbild wirken konnten (vgl. Kugelmann 1996b, S. 278). In der sportwissenschaftlichen Vorbildforschung wurde eruiert, dass Sportlehrkräfte für ihre Schüler/innen Modell in *allen* Lernbereichen sein können, nicht nur im sensomotorischen. Sportlehrer/innen werden in ihrem sozialen, emotionalen und intellektuellen Verhalten wahrgenommen, also ihre ganze Persönlichkeit wird im „Wahrnehmungslernen“ bei erzieherischen Prozessen wirksam (vgl. Volkamer/Zimmer 1981). Bei den Reflexionen zum Modelllernen wurde damals das Geschlecht der Lehrperson bzw. die Vorbildfunktion als Frau oder Mann allerdings nicht berücksichtigt, dies forderte dann die Koedukationsforschung ein. Die an der heute nun 30 Jahre andauernden Koedukationsdebatte maßgeblich beteiligte Forscherin Claudia Kugelmann schrieb damals:

„Die Person der Sportlehrerin/des Sportlehrers hat einen kaum zu überschätzenden Einfluß auf den koedukativen Sportunterricht: Von unserem Selbstbewußtsein als Frau oder Mann, von unserem geschlechtsspezifischen Rollenverhalten, von unserer Einstellung zum Sport und zur Leistung im Sport, von der Lehrerrolle, die wir als Vor- und Mitmachende, Betreuer, Arrangeure, Berater - als Menschen im Sport - darstellen, hängt es ab, wie unsere Schülerinnen und Schüler lernen, miteinander Sport zu treiben“ (Kugelmann 1985, S. 110 f.).

Aufgrund der Wichtigkeit, die der Zweigeschlechtlichkeit in unserer Kultur zukommt, sind Frauen/Mädchen und Männer/Jungen immer eingebunden in die Konstruktion von Geschlecht. Dem Körper kommt bei dieser Konstruktion ein zentrales Moment zu, wird doch Geschlecht im Alltagsverständnis an biologischen und sich am Körper orientierenden Merkmalen festgemacht.

Körperliche Betätigungen, wie sie insbesondere im Sport vorfindbar sind, haben deshalb einen deutlichen Geschlechterbezug. Nicht zufällig entzündete sich die neue Koedukationsdebatte gerade am Sportunterricht - neben dem ebenfalls mit Geschlechterkonstruktionen ver-

bundenen Naturwissenschaftsbereich. Und nicht zufällig wurde auch die anfängliche Befürwortung koedukativen Sportunterrichts mit Zielen begründet, die Mädchen andere als „anmutige“ und grazile Körpererfahrungen ermöglichen sollten. Ebenso erscheint es aus der Problematik der Geschlechterkonstruktion heraus verständlich, dass dieser Orientierung im Verlaufe der Debatte eine Neubesinnung auf Fragen eines „angemessenen“ Körperumgangs folgte und getrennter Unterricht einen neuen Stellenwert erhielt. Sportlehrerinnen und Sportlehrer selbst „verkörpern“ durchaus unterschiedliche Einstellungen zum Sportunterricht und zu seiner koedukativen Gestaltung, wie die Untersuchung von Werner Schmidt (1985) zeigt.

Nach wie vor wird die Koedukationsdebatte in erster Linie von Frauen geführt, setzen sich Frauen damit auseinander, welche Rolle dem Geschlecht in der Gestaltung von Schule und Unterricht zukommt. Darum soll es auch in der hier vorliegenden Untersuchung über Sportlehrerinnen gehen. Der Sportunterricht an den Schulen Nordrhein-Westfalens wird seit Beginn der 80er Jahre weitestgehend koedukativ erteilt. Im Gegensatz zu den Jahren davor unterrichten Sportlehrerinnen heute also auch an weiterführenden Schulen und nicht nur auf der Primarstufe gemischtgeschlechtliche Klassen - teils mit, teils ohne eigene Erfahrungen in geschlechterheterogenen Sportgruppen, wie Friedhelm Endemann (1987, S. 232 ff.) herausfand. Welche Qualitäten Sportlehrerinnen ihrer Berufstätigkeit unter diesen Bedingungen zumessen und welche Erfahrungen sie, besonders auch in Bezug auf ihre eigene Person, mit koedukativem Sportunterricht gemacht haben bzw. machen, wurde bisher noch nicht systematisch erhoben. Darüber hinaus wurden die beruflichen Karrieren von Sportlehrerinnen an Schulen noch nicht erforscht; d.h., ihre Körper-, Bewegungs- und Sportkarrieren bis in die Berufspraxis hinein und mit Blick auf geschlechtsbezogenes Handeln in der Berufstätigkeit wurden noch keiner Untersuchung unterzogen. Hierzu will die vorliegende Studie über Sportlehrerinnen einen Beitrag leisten. Von Interesse ist also - und zwar auch aus eigener biographischer Erfahrung heraus - wie Sportlehrerinnen ihre berufliche Situation gestalten, wie in ihr berufliches Selbstbild ihre Konstruktion von Geschlecht - vor allem als ihr Frau-Sein und Körperverständnis, vor allem als ihr Sportlerinnenselbstverständnis - eingeht.

Damit sollen in dieser Arbeit drei bisher wesentlich getrennte Stränge der Forschung zusammengeknüpft werden:

- a) biographische Entwicklungen/Sozialisationsprozesse, die das Selbstbild als Sportlerin ausmachen,
- b) biographische Entwicklungen/Sozialisationsprozesse, die zum Lehrberuf geführt haben und
- c) Berufsverständnis und Berufsausübung von Lehrerinnen.

In allen drei Bereichen gibt es bereits relevante Untersuchungen, die jedoch entweder nur einen der Bereiche bearbeiten oder bestenfalls zwei zusammenbringen, nicht aber das Gewordensein und die daraus folgende Berufsgestaltung von Sportlehrerinnen - als Bündelung aller drei Bereiche - abdecken. Im Fokus dieses Erkenntnisinteresses steht dabei auch die Frage nach einer polaren Typisierung - angelehnt erstens an die Unterscheidung in der Sportpädagogik nach „mototropem und anthropotropem Sportlehrer“ (Widmer 1978) und parallel dazu zweitens an eine Entwicklung in der Frauenbewegung und Frauenforschung, die ebenfalls immer um die Frage von Polaritäten kreiste: Die erste Phase der sozial- und sportwissenschaftlichen Frauenforschung ist gekennzeichnet durch den so genannten Defizitansatz, womit die Orientierung an den Leistungen und Wertmaßstäben von Männern einherging. Für den Sport betraf dies insbesondere die starke Leistungsorientierung bis hin zur Verleugnung von Verletzungen. Als Ideal für Frauen erschien der androgyne Menschentyp erstrebenswert. Im Leitbild der Androgynität war die Geschlechterhierarchie jedoch nicht aufgehoben, sondern die „männlichen“ Anteile bei Frauen hätten als das Wertgeschätzte gegolten. Deshalb wurde diesem Ansatz die Betonung der Differenz entgegengesetzt. Das spezifisch „Weibliche“ wurde in einer zweiten Phase der Frauenforschung herausgestellt und damit eine Umwertung bisheriger Werte vorgenommen. Das Problem des Differenzansatzes bestand jedoch in der Abwertung jener Frauen, die dem „Weiblichen“ nicht entsprachen oder entsprechen wollten. Hier ermöglicht nun die Auffassung, Geschlecht sei sozial konstruiert, eine Weiterentwicklung: Gesellschaftlich werden „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ noch polar definiert, aber konkret gibt es einen großen Spielraum, dessen Erweiterung auch (theoretisch begründet) möglich ist (vgl.: Hartmann-Tews 1997; dies./Rulofs 1998; Klein, Ma. 1997). Vor diesem Hintergrund und in Analogie zu den oben genannten Forschungssträngen interessiert also auch, inwiefern sich polare Typen bei den Sportlehrerinnen finden, wie sie sozialisatorisch bzw. biographisch bedingt entstanden sind und wie sie sich konkret im Unterricht auswirken können.

Im Folgenden soll nach diesem Problemaufriss und der Klarlegung des Erkenntnisinteresses zunächst der Aufbau der vorliegenden Arbeit argumentativ entfaltet werden.

1.1 Zur Sportsozialisation – die Körper-, Bewegungs- und Sportkarriere

Die Erforschung des Sportlerinnenselbstbildes und Körperselbstbildes von Sportlehrerinnen geschieht über die Rekonstruktion ihrer Körper-, Bewegungs- und Sportkarrieren. Mit Jürgen Baur (1989, S. 52 ff.) wird dabei die Sportkarriere als ein Entwicklungsstrang innerhalb der Körper- und Bewegungskarriere aufgefasst, sie

„umfaßt jenen Zusammenhang von Bewegungstätigkeiten, die als Sport gesellschaftlich definiert sind. Unter Sport wird üblicherweise jenes soziale System verstanden, in dem bestimmte Bewegungsformen und damit auch ein bestimmter Umgang mit dem Körper werte- und normengeleitet in Sportarten und -disziplinen institutionalisiert und geregelt sind“ (Baur 1989, S. 67).

Die Entwicklungen von Körper und Bewegung wiederum werden als eine Komponente der Persönlichkeitsentwicklung verstanden - letztere vollzieht sich als dialektischer Prozess, in dem sich das handelnde Subjekt mit der sozialen Umwelt auseinandersetzt.

„Die Körper- und Bewegungskarriere wird als eine Entwicklungslinie des gesamten Lebenslaufs verstanden. Sie soll jenen Handlungszusammenhang innerhalb dieses Lebenslaufs bezeichnen, in dem das Individuum seinen Körper und seine Bewegung sich aneignet und weiterentwickelt. Wie der Lebenslauf insgesamt, so ist auch die Körper- und Bewegungskarriere als eine Entwicklungslinie zu begreifen, die in der handlungsvermittelten Dialektik zwischen Entwicklung der Person und ihrer Lebensverhältnisse entsteht“ (ebd., S. 65).

Ein solcher Entwicklungs- und Sozialisationsprozess ist auch an soziokulturelle Geschlechtervorstellungen gebunden und kann in unserer Gesellschaft für Mädchen und Frauen einerseits und für Jungen und Männer andererseits sehr unterschiedlich verlaufen. So konnten bspw. geschlechtstypische Effekte durch viele empirische Untersuchungen an Jungen und Mädchen im Hinblick auf Körperlichkeit und Spielpräferenzen, Bewegungs- und Raumverhalten und in der Sportsozialisation nachgewiesen werden (vgl.: z.B. Baur 1989, S. 198 ff.; Pfister 1991, 1995 und hier Kap. 3.1.1). Geschlechtertypische Sport- und Bewegungspraxen werden wie Geschlechtszugehörigkeit, Geschlechtszuordnung sowie Geschlechtsidentität schlechthin über Sozialisation hergestellt. Im Sozialisationsprozess eignet sich das Kind zuvörderst in der Herkunftsfamilie über den Lebensstil, die alltägliche Lebensführung, mittels Erfahrungen und Lernprozessen (über Verhaltenserwartungen, Ver- und Gebote) auch seine Geschlechtsidentität an, die eingebettet ist in Sozialisationsprozesse des Mitgliedwerdens allgemein. Dabei prägen Normen und Werte verschiedene Körperstile und -modellierungen und Symbolisierungen von Männlichkeit oder Weiblichkeit werden in den Körper eingeschrieben, was wiederum auch differente Bewegungswelten und Bewegungserfahrungen bestimmt. Bereits in der frühen Kindheit produzieren Jungen und Mädchen geschlechtsbezogene Verhaltensweisen, bevorzugen Aktivitäten ihrer eigenen Geschlechtsgruppe und kategorisieren sich

als Jungen und Mädchen, nehmen also Geschlechtsdifferenzen wahr. Die Inszenierung als Junge/Mann oder Mädchen/Frau und die gegenseitige Geschlechtszuschreibung in Interaktionen meint der Begriff „doing gender“. Der Terminus „gender“ verweist hier auf die soziale und kulturelle Konstruktion von Geschlecht im Gegensatz zur biologistischen Position, die geschlechtstypische Zuschreibungen als naturbedingt auffasst. Hierauf wird unten noch genauer eingegangen. Im Sozialisationsprozess wird aber nicht nur das doing gender angeeignet. Es werden auch Abgrenzungsvorstellungen entwickelt, wenn Verhaltenserwartungen den eigenen Wünschen und Bedürfnissen nicht entsprechen; in der Literatur findet sich dafür auch der Begriff „undoing gender“. D.h. also, dass sich im Sozialisationsprozess das Individuum in seiner individuellen Biographie mit gesellschaftlichen Geschlechtervorstellungen, geschlechtsbezogenen Vorschriften, Normen und Erwartungsmustern - auch „Genderskripte“ (z.B. Henley, Mühlen Achs), „soziale Arrangements“ (Goffman) oder „Gender as Institution“ (Lorber) genannt - tätig auseinandersetzt. Diese Vorstellungen gehören teils zur alltäglichen, gleichsam selbstverständlichen und unhinterfragten Lebensführung, zur „Doxa“, und teils entwickelt sie das Individuum aktiv als Identifikations- oder Abgrenzungsvorstellungen für seine Geschlechtsidentität (vgl. genauer zum Sozialisationsprozess Kap. 1.4).

Erste Hinweise auf sozialisationsbedingtes geschlechtstypisches Verhalten von Sportlehrerinnen und -lehrern gibt die in der Einleitung erwähnte Untersuchung Schmidts über die Einstellungen von Lehrpersonen zu koedukativem Sportunterricht. Die Fragebogenerhebung an 546 Sportlehrkräften (315 m/231 w) der Sekundarstufen I und II und eine Interviewerhebung mit 80 Lehrkräften (45 m/35 w) aus diesem Sample ergaben u.a., dass Lehrer und Lehrerinnen unterschiedliche Darstellungsprobleme und unterschiedliche Sportartenpräferenzen haben. Die befragten Sportlehrer/innen berichteten einerseits über Darstellungsängste in den und andererseits über Innovationsbarrieren für die Sportarten, die typisch für das jeweils andere Geschlecht sind. Die damit verbundenen Verunsicherungen lassen sich auf sportliche und geschlechtstypische Vorerfahrungen in Freizeit, Ausbildung und Verein zurückführen: In ihren Sport-Biographien grenzen Männer den kreativen-rhythmischen Bereich, Frauen den Bereich Sportspiele mit Körperkontakt weitestgehend aus. Diese sportbezogene geschlechtstypische Sozialisation setzen Sportlehrkräfte in ihrem Unterricht und ihrer übrigen Berufstätigkeit fort. Zum einen bieten sie die Sportarten am liebsten an, die sie selbst erlernt haben und noch ausüben. Und zum andern zeigen nur sehr wenige (15% der Befragten) die Bereitschaft, sich in den Sportarten des anderen Geschlechts fortzubilden (vgl. Schmidt 1985, S. 129 ff.).

Gestützt auf Schmidts Befund, dass Sportlehrer sich in ihrem Körperempfinden von Sportlehrerinnen (Vermeidung gegnerischen Körperkontakts) unterscheiden, und gestützt auf eigene

biographische Erfahrungen wurde zu Beginn der hier vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen die Vermutung aufgestellt, dass bei Sportlehrerinnen eine Konflikthaftigkeit in Bezug auf Frauen- und Sportkörper vorliegen könnte. Diese Annahme kann durch eine andere Untersuchung erhärtet werden, die auf die gefährdete Balance zwischen Frauenkörper und Sportkörper bei Sportstudentinnen des Lehramtsstudiums hinweist. Gabriele Sobiech geht davon aus, dass in modernen Gesellschaften nicht nur Klassen- und Rassen-, sondern hauptsächlich die Geschlechtszugehörigkeit „Begrenzungen und Chancen zur Entfaltung individueller Körper-, Bewegungs- und Handlungsspielräume“ bedingt (Sobiech 1994, S. 9). Unsere moderne Gesellschaft versteht die Wissenschaftlerin in Anlehnung an feministische Positionen als patriarchale Gesellschaft, in der ein Hierarchie- und Machtverhältnis in einem polaren Geschlechterarrangement (Frau/Weiblichkeit - Mann/Männlichkeit) mit einer „Höherbewertung der Subjektpotentiale von Männern“ (ebd., S. 10) herrscht. Die soziale Geschlechterdifferenz und das Machtverhältnis werden u.a. auch über körperliche Inszenierungen reproduziert, die letztlich Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Selbst-Entwicklung des Individuums haben. Mit dieser Problematik der Geschlechterverhältnisse als Körper-Macht-Verhältnisse setzt sich Sobiech auseinander: Körperpraxen, also Techniken des Körpereinsatzes und der Körpermodellierung unterliegen sozialen Normierungen, sie sind kulturell überformt. Das „männliche“ Körperkonzept, das sich im Mythos vom perfekt funktionierenden, kraftvollen und stählernen Maschinenkörper verdichtet, existiert in den Bereichen des Militärs, der industrialisierten Arbeitswelt und des Sports (ebd., S. 13). Es wird zur Normalität erhoben, dagegen erscheint der Frauenkörper als abweichender und minderbewerteter.

Im Anschluss an den französischen Philosophen Foucault wird der Körper als „Austragungsort von Macht“ betrachtet. Sobiech kritisiert feministische Auffassungen, die Frauen als jahrhundertlang passive Opfer der „Unterdrückungsmacht“ von Männern sehen. Vielmehr geht sie von der „Frau als tätiges Subjekt aus“ und verfolgt die Beantwortung der Frage, wie Frauen die geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse inkorporieren - denn mit Foucault ist davon auszugehen, dass Macht

„nicht nur auf negative Mechanismen zurückzuführen (ist), die `einschränken, verhindern, ausschließen und unterdrücken´, vielmehr sind sie `an eine Reihe positiver und nutzbringender Effekte geknüpft (...), welche sie befördern““ (Sobiech ebd., S. 12).

Sobiech analysierte mittels einer qualitativen Interviewstudie mit inhaltsanalytischer Auswertung die Körper- und Bewegungskarrieren von 17 Sportstudentinnen des Lehramtsstudiums mit dem Ziel, Körper-Macht-Strategien in der Lebenswelt von Frauen zu erkennen. Die Befragten trieben in Kindheit und Jugend Leistungssport mit Spezialisierung in einer Sportart. Die Wissenschaftlerin arbeitete heraus, dass für die befragten Sportstudentinnen „in der An-

eignung der Körper-, Bewegungs- und Sportkultur (...) Fluchtpunkte, Brechungen, widerständige Anpassung und spezifische Arrangements“ liegen, mit denen sich die Frauen angesichts einer wie auch immer gearteten gesellschaftlichen Definition von „Weiblichkeit“ handlungsfähig halten (vgl. ebd., S. 12 f.). Die Aneignung des Körpers und Konstituierung des Körper-raumes sind Ausdruck des Verhältnisses zu sich selbst und zu seiner Lebensumwelt. Sie bedingen auch die Gestaltung sozialer Räume. Andersherum wirken die sozialen Verhältnisse, in die die einzelnen eingebunden sind, auf die Gestaltung des individuellen Körper-raumes. Für die Körper- und Selbstentwicklung der Sportstudentinnen bedeutet das: In der Kindheitsphase war es ihnen als sportlich-aktiven Mädchen noch möglich, gesellschaftlichen Definitionen von „weiblichen“ Körperäußerungen, Körperhaltungen und Bewegungen zu entgehen. Sie konnten „eine tendenziell positiv bewertete leiblich-personale Selbstrepräsentanz“ entwickeln. Jedoch führten zunehmende Erwartungen an „weibliches“ Verhalten ab der Pubertät zu Begrenzungen ihrer Körper- und Bewegungsräume. Lediglich im Vereins- und Schulsport konnten sie weiter ihre Bewegungsbedürfnisse ausleben und sich von der „typischen Mädchenrolle“ distanzieren (vgl. ebd., S. 329 f.). Im Erwachsenenalter greift eine internalisierte „doppelte Disziplinierung“: Zum einen zum funktionellen Sportkörper - im Sinne der als „männlich“ deklarierten Strategie sollen die Bedürfnisse des Körpers überwunden werden und der Körper soll Willensstärke und Autonomie ausstrahlen; hierüber können Gefühle der Selbstbestätigung und Selbstvergewisserung hergestellt werden. Zum anderen zum „weiblichen“ Körper - unter Maßgabe der als „weiblich“ definierten Strategie soll der Körper als „hochbewerteter `Kunstkörper´“ modelliert werden; hierüber sollen Bestätigung und Anerkennung von anderen, insbesondere von Männern, erwirkt werden. Sobiech fand heraus, dass die befragten Sportstudentinnen den „zwanghaften Wunsch“ nach perfekter Erfüllung beider Bilder zeigen. In ihrem Körpermanagement balancieren die befragten Sportstudentinnen also ihr Streben nach Autonomie („männliche“ Seite, Sportkörper) und Wunsch nach Zuneigung und Anerkennung („weibliche“ Seite, Frauenkörper) aus. Sobiech folgert:

„Die Frauen sind demnach Grenzgängerinnen zwischen einem „männlichen“ Selbstbild, das durch Trennung charakterisiert ist, und dem „weiblichen“ Selbstbild, welches auf Verbundenheit ausgerichtet ist. Da jedoch in einer Welt der polarisierten Geschlechtsrollen Grenzüberschreitungen zumeist ohne Leitbild bleiben, werden in der Mehrzahl diese Konflikte nicht nach außen getragen, `sondern bis an die Grenzen physischer und psychischer Belastbarkeit gegen sich selbst gewendet´ (...). Der Körper avanciert auf diese Weise zum Austragungsort von sozialen Konflikten, die ursprünglich nicht mit ihm in Zusammenhang stehen“ (ebd., S. 333).

Die beiden kurz vorgestellten Studien von Schmidt und Sobiech legen verschiedene Effekte der Körper- und Sportsozialisation bei (angehenden) Sportlehrerinnen offen. Schmidt eruierte

bei den von ihm befragten Sportlehrerinnen im Hinblick auf Sportartenpräferenzen und damit im Körperhabitus „Vermeidung gegnerischen Körperkontakts“ eher geschlechtstypisches Verhalten. Dagegen konnte Sobiech bei den von ihr interviewten Sportstudentinnen in Bezug auf den Sportkörper eine Orientierung an einem „männlichen“ Selbstbild“ herausarbeiten.

Wie oben bereits erwähnt, wurde am Anfang der hier vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen auch die Hypothese aufgestellt, dass bei Sportlehrerinnen eine konflikthafte Körperrelation bezüglich Frauen- und Sportkörper vorhanden sein kann. In die Anlage der Untersuchung gingen deshalb vielfältige Fragestellungen nach den Erfahrungen und Orientierungen in den Körper-, Bewegungs- und Sportkarrieren ein. Vor dem Hintergrund der obigen Befunde bei Schmidt und Sobiech erhalten die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung über Sportlehrerinnen nun noch eine größere Bedeutung: Es fragt sich, ob Sportlehrerinnen generell Zerrissenheit zwischen Frauen- und Sportkörper erleb(t)en, ob verstärkt Leistungssport mit dafür verantwortlich ist (wie bei Sobiechs Befragten) oder auch andere Kriterien und/oder Orientierungen dafür eine Rolle spielen. Weiter interessiert, ob Sportlehrerinnen im Laufe der Sportkarriere auch andere Orientierungen (außer dem Leistungsstreben) favorisieren/favorisiert haben und wenn ja, ob diese etwas über die Balance zwischen Sportkörper und Frauenkörper aussagen. Insgesamt interessieren also die körper- und sportbezogenen Habitusformen von Sportlehrerinnen, wo und wie sie diese entwickelt und erworben und welche Effekte diese für die persönliche und berufliche Identität gebracht haben. Unter Habitus, der sich auch als Lebensstil beschreiben lässt, werden die biographisch durch Lernen erworbenen Routinen und Gewohnheiten, Geschmacksausprägungen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster etc. einer Person verstanden, die sie als relativ überdauernde und zugleich offene, also potentiell veränderbare Dispositionen im Sozialisationsprozess, in der alltäglichen Lebensführung je nach sozialer Lage, Geschlecht und Ethnie entwickelt hat. Im Habitus, der als vergeschlechtlichter und vergeschlechtlichender aufgefasst wird, äußert sich bei den Sportlehrerinnen somit auch das Verständnis von Geschlecht bzw. ihr jeweiliges „Weiblichkeitsverständnis“ in Sport- und Bewegungspraxen (vgl. hierzu genauer Kap. 1.4).

Mit den obigen erkenntnisleitenden Fragen eng verknüpft ist auch die in der Einleitung angesprochene Typisierungsfrage. Auf die Berufstätigkeit bezogene Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung über Sportlehrerinnen wären auch auf die in der Sportpädagogik vorhandene Unterscheidung von „mototrop“ und „anthropotrop“ zu beziehen. Diese Typisierung entstammt keiner empirischen Untersuchung. Vielmehr leitet Konrad Widmer (1978) die abstrakte polare Klassifizierung für pädagogische Verhaltensstile von dem „Bildungsauftrag des Sportlehrers“, einem „Unterrichts-, Führungs- und Verstehensauftrag“ ab, d.h. von didakti-

schen und methodischen, erzieherischen und interaktionsbezogenen und auf die Persönlichkeit des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin bezogenen Aufgaben (vgl. ebd., S. 85). Er geht davon aus, dass die „Interdependenz zwischen Unterrichten und Führen“ auf zwei verschiedene Sportlehrertypen hinweist, die den einen oder anderen Auftrag in den Mittelpunkt ihrer Berufstätigkeit rücken und zwar „aufgrund von Erfahrungen, eigenen Lernprozessen, Unterrichtsentscheidungen oder auch (...) Persönlichkeitsstrukturen“ (ebd., S. 86). Mit den im Folgenden skizzierten Lehrertypen lehnt sich Widmer auch an Caselmanns „Wesensformen des Lehrers“ an, wenn er sowohl für den Trainer im Sportverein als auch den Sportlehrer in der Schule die Merkmale der pädagogischen Verhaltensstile des mototropen und des anthropotropen Typs herausstellt (vgl. ebd., S. 86 und S. 92, Fußnote 3).

Eigene hohe sportliche Leistungen und personale intrinsische Motivation führen den „mototropen Sportlehrer“ in seinen Beruf, in dem er die „unterrichtliche Aufgabe“ ins Zentrum rückt. Hierbei geht es ihm vor allem um das Erzielen herausragender und exakt eruerbarer sportlicher Leistungen einzelner Schüler oder Teams.

„Seine Bemühungen um Individuation und Sozialisation (...) stehen letztlich im Dienst der Verbesserung der sportlichen Leistung. Erziehung zur sportlichen Leistung ist das zentrale Anliegen“ (ebd., S. 86).

Dagegen trägt die Selbst- und Fremdverstärkung durch die eigene sportliche Leistungsfähigkeit zwar zur Berufswahl des „anthropotropen Sportlehrers“ mit bei. Aber in erster Linie ist es bei ihm die „pädagogische Motivation des Lehrens und Führens“, die in den Beruf mündet. Unterrichtsziel sind auch sichtbare sportliche Leistungen, aber keine Hochleistungen - vielmehr spielen psychomotorische, motivationale, erlebnisbedingte und soziale Prozesse, die sich in der sportlichen Aktivität ereignen, eine wesentliche Rolle für diesen Lehrertyp.

„Im Zentrum steht der Schüler als Mensch und als Glied der Gemeinschaft. In Anregung und Steuerung der sportlichen Aktivität sieht er (der anthropotrope Sportlehrer, d.Verf.) einen pädagogischen Auftrag“ (ebd., S. 86).

Widmer weist darauf hin, dass es bei dieser polaren Typisierung um „relativ überdauernde“ pädagogische Verhaltensstile geht, „die das pädagogische und didaktische Verhalten situativ steuern“ (ebd., S. 86). Mithin kann man hier, da Lehrpersonen diese langfristig erworbenen Verhaltensstile über eigene Erfahrungen, Lernprozesse, Unterrichtsentscheidungen oder Persönlichkeitsstrukturen entwickelt haben, auch von Berufshabitus sprechen. Und es ist von Erkenntnisinteresse, welchen Berufshabitus Sportlehrerinnen entwickelt haben und wie darin ihr Verständnis von Frausein und Sportlerinsein eingegangen ist.

Parallel zu der sportpädagogischen Unterscheidung der beiden „Lehrertypen“ wären somit Erkenntnisse aus einer Entwicklung in der Frauenbewegung und Frauenforschung heranzu-

ziehen, bei der es auch um polare Tendenzen geht und die ebenfalls als Folie den Ergebnissen der hier vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen zu unterlegen wären. Da sich die sportpädagogische Typisierung vornehmlich auf die Ausübung der Berufsrolle bezieht, bedarf es einer weiteren typologischen Schwerpunktsetzung bei der Frage nach dem Körperhabitus und Weiblichkeitsverständnis der Sportlehrerinnen, die sie entwickelt haben und die auch in der Ausübung der Berufsrolle bedeutsam sind. Hierfür soll die oben angesprochene Entwicklung in der Frauenforschung mit ihren polaren Ausprägungen und dem Wandel zur Geschlechterforschung im Folgenden nachgezeichnet werden. Die Ausführungen hierzu stützen sich zum Teil auf die drei Überblicksbeiträge von Ilse Hartmann-Tews (1997), Ilse Hartmann-Tews/Bettina Rulofs (1998) und Marie-Luise Klein (1997).

Die sozialwissenschaftliche Frauenforschung entstand in den 70er Jahren aus einer sich als feministisch verstehenden Initiative mit einem besonderen gesellschaftspolitischen Anspruch. Mit dem Ziel, Erkenntnisse über Benachteiligungen von Mädchen und Frauen zu gewinnen, waren auch Veränderungswünsche, Praxisorientierung, das Bedürfnis, die politische Durchsetzung der Frauenemanzipation zu unterstützen und den Interessen von Frauen auf allen Ebenen zu dienen, verbunden. In dieser frühen Phase der Frauenforschung stand die Überwindung einer hauptsächlich in naturwissenschaftlichen Modellen ausgearbeiteten Auffassung vom natürlichen Wesen der Frau und des Mannes und deren polaren Geschlechtscharaktere bzw. biologisch verankerten verschiedenen Verhaltensweisen (vgl. Hartmann-Tews ebd., S. 4 f., Hartmann-Tews/ Rulofs ebd., S. 5 f.). Diese Annahme über die Geschlechterungleichheit erschwerte bekanntlich auch den Zugang von Mädchen und Frauen zum Sport, bis langsam eine Eingliederung in das sich ausdifferenzierende Sportsystem erfolgte (vgl. Pfister 1993b). Das amerikanische feministische Theoriemodell, an dem sich die sozialwissenschaftliche Frauenforschung seit Mitte der 70er Jahre orientiert, unterscheidet Geschlecht in „sex“ und „gender“. Tradierte Vorstellungen über oder Erwartungen an Weiblichkeit/Männlichkeit bzw. Frauen/Mädchen und Männer/Jungen impliziert der Begriff „gender“, den amerikanische Frauenforscherinnen im Gegensatz zum biologischen Geschlecht „sex“ kreiert haben, um auf die kulturellen Zuordnungen, Erwartungen und Identifikationen für das Geschlecht hinzuweisen und den Diskurs über naturbedingte Zuschreibungen zu überwinden. Aus verschiedenen historischen, soziologischen und ethnomethodologischen Studien ist bekannt, dass in fast allen Gesellschaften der Welt Menschen in eine Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit eingeteilt werden, wobei diese Geschlechterordnung und das Verhaltensrepertoire von Frauen und Männern interkulturell variabel, also vom biologischen Geschlecht unabhängig, ist. Das Geschlechterverhältnis wird durch Regeln konstituiert, die den beiden Geschlechtern unter-

schiedliche Macht- und Einflussmöglichkeiten sowie Status und Prestige einräumen. Dabei ist die Herstellung und Begründung von Geschlechterdifferenzen höchst unterschiedlich (vgl. z.B. Lorber 1999, bes. S. 55 - 83). Mit diesem Erkenntnisstand konnte einerseits der einseitige naturwissenschaftliche Blick auf Geschlecht, der auch Diskriminierungen Vorschub leistete, nahezu überwunden werden. Andererseits brachte die schwerpunktmäßige Ausrichtung der Theoriebildung und der Forschungsbeiträge der 70er und frühen 80er Jahre aber auch die sogenannte „Defizit-Perspektive“ hervor, die den „männlichen“ Maßstab und das „Männliche“ als Wertgeschätztes hervorhoben. In wissenschaftlichen Untersuchungen wurde „das Phänomen der sozialen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern (...) auf sozialisatorische und sozialstrukturelle Defizite in der Lebenswirklichkeit von Frauen (zurückgeführt)“ und mit Blick auf die „gesetzten Maßstäbe von Jungen und Männern (...) ein Nachholbedarf für Mädchen und Frauen“ eingefordert (Hartmann-Tews/ Rulofs ebd., S. 6 f.).

Auch im Bereich von Sport und Bewegung zeigten Untersuchungen auf, dass aufgrund von geschlechterbezogenen Rollenerwartungen und Geschlechterstereotypen (*maskuline*: abenteuerlustig, dominant, aggressiv, kräftig, stark, unnachgiebig, unabhängig, klar denkend, logisch denkend, kühn; *feminine*: furchtsam, unterwürfig, liebevoll, einfühlsam, schwach, gefühlvoll, abhängig [vgl. Hartmann-Tews 1997, S. 8]) Mädchen nicht an solche sportlichen Aktivitäten herangeführt wurden, die Jungen und Männern vorbehalten waren und insbesondere mit Wettkampf und Konkurrenz, Anstrengung, Kraft, Raumnahme und selbstbestimmtem Tun verbunden sind. Die Erziehungspraktiken und Sozialisationsbedingungen für Mädchen wurden im Gegensatz zu denen von Jungen als benachteiligend und defizitär deklariert. Infolgedessen stand die Anpassung an männliche Standards zur Diskussion und der androgyne Menschentyp wurde in der sportwissenschaftlichen Frauenforschung als Ideal für Mädchen und Frauen im Sport und Schulsport erachtet. Das Konzept der Androgynität sah für Frauen und Mädchen vor, „sich situationsangemessen, d. h. `männlich´ oder `weiblich´ zu verhalten, handlungsfähig und flexibel zu sein“ und sich somit auch in den „männlich dominierten und strukturierten Sport“ integrieren zu können (vgl. Pfister/Klein 1984, S. 241 f.). Unter diesem Verständnis von „androgyn“ klammerten einige Vertreterinnen dieses Ansatzes jedoch die „Anpassung an pathologische Aspekte männlichen Dominanzstrebens und Sportverhaltens“ aus (z.B. das Inkaufnehmen der physischen Vernichtung des Gegners wie im Boxsport oder die „Vergewaltigung des eigenen Körpers“ durch leistungssteigernde Praktiken, insbesondere durch Doping). Darüber hinaus stellten sie klar, dass es nicht um die Verleugnung des eigenen Geschlechts, sondern um die Ablehnung „traditioneller Geschlechtsrollen (...) zugunsten der

Veränderung von Rollenmustern und der Wählbarkeit von Rollen“ gehe (vgl. Pfister/Klein ebd., S. 241 f.).

Repräsentativ angelegte Befragungen von Schülerinnen und Schülern zu jener Zeit waren es auch, die „die geschlechtsspezifische Verstärkerfunktion des herkömmlichen Sportunterrichts“ klar belegten und in Forderungen und Vorschläge für einen koedukativen Schulsport mündeten (vgl. Klein, Ma. 1997, S. 80 f.).

Die Beurteilung dieser frühen Phase der sportwissenschaftlichen Frauenforschung weist in zwei Richtungen. Als Verdienst kommt den geschlechtervergleichenden Studien, die die Unterrepräsentanz von Frauen und Mädchen in fast allen Bereichen des Sports aufdeckten und die Existenz von Geschlechterstereotypen nachwiesen, zu, die Ungleichheit der Chancen der Geschlechter im Sportalltag festgestellt zu haben. Die Kritik bezieht sich darauf, dass mit der „Auswertung von Untersuchungsfragen nach dem biologischen Geschlecht und die Kategorisierung der Befunde in `typisch weibliche´ und `typisch männliche´ Einstellungs- und Verhaltenszuweisungen die vorherrschenden Geschlechterdichotomien eher bestätigt und verstärkt als in Frage gestellt werden“ (Klein, Ma. ebd., S. 81)

und mit der Defizittheorie eine Höherbewertung des „Männlichen“ einhergeht. Nach Klein blieb infolgedessen die grundsätzliche Frage nach einer Eingliederung von Frauen und Mädchen in das männlich-dominierte Sportsystem zumeist unbeantwortet. Und diese Unzufriedenheit mit „einer in diesem Sinne formalen Politik der Chancengleichheit“ führte Anfang der 80er Jahre zu einer stärkeren Besinnung auf selbstbestimmtes Sporttreiben von Frauen und Mädchen sowie zu einer neuen Bestimmung und Wertschätzung von Frausein und Weiblichkeit (vgl. Klein, Ma. ebd. S. 81).

Allgemein lässt sich in der sozialwissenschaftlichen Frauenforschung der 80er Jahre ein Paradigmenwechsel erkennen. Im Zuge der erfolgenden Differenztheorie wurde nunmehr die Andersartigkeit von Frauen und Mädchen im Gegensatz zu Männern und Jungen ins Zentrum gesetzt. Dieser Ansatz gilt in einem engeren Verständnis auch als feministischer Ansatz in der Frauenforschung. Ein Kennzeichen dieser Theorieausrichtung ist die starke Verbindung von Wissenschaft und (frauen)politischer Praxis, mit einer Ablehnung von quantitativ-statistischen Forschungsmethoden zugunsten qualitativer Verfahren. Im Differenzansatz wird davon ausgegangen, dass die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern, ihre verschiedenen Stile und Orientierungen durch soziale und kulturelle Konstruktion von Geschlechtlichkeit im Rahmen der patriarchalen Vergesellschaftung hergestellt werden.

„Die Forschung wandte sich dem `Anders-Sein´ von Frauen zu, es ging ihr vor allem in qualitativen Rekonstruktionen von Biographien um eine Wiederentdeckung, Neubestimmung und Wertschätzung von Weiblichkeit sowie den Stärken und verborgenen Potentialen von Frauen (...). Leistungen von Frauen wurden nicht nur entdeckt, sondern auch als wesentlich

reklamiert z.B. im ‚weiblichen Arbeitsvermögen‘, der besonderen ‚weiblichen Moral‘ und ihrer ‚emotionalen Intelligenz‘“ (Hartmann-Tews/Rulofs 1998, S. 7 f.).

Innerhalb der sportwissenschaftlichen Frauenforschung beschäftigten sich bis zu Beginn der 90er Jahre die qualitativ-rekonstruierenden Untersuchungen mit den Lebensläufen und Identitätskonzepten von sporttreibenden Frauen und Mädchen. Solche Untersuchungen waren hier zudem bahnbrechend für eine gesicherte Anwendung qualitativer Forschungsmethoden.

Für den Schulsport begann in dieser Phase die didaktische Konzeptionalisierung von Anregungen zu einem Sportunterricht mit emanzipatorischen Bewegungsangeboten unter frauen- und mädchenparteilichen Prämissen mit dem Ziel, Mädchen zu stärken und ihnen Raum für selbstbestimmtes Sporttreiben zu ermöglichen (vgl. hierzu z.B. Kugelmann 1991).

Als Kritik kann der Konzeption des Differenzansatzes und der Wertschätzung des „authentisch Weiblichen“ ebenfalls wie der Defizittheorie die Verstärkung alter Zuschreibungsmuster angelastet werden. Der Differenzansatz beachtet also einerseits zu wenig die Unterschiede zwischen Frauen und Gruppen von Frauen - folglich besteht die Gefahr, dass Frauen, die dem „Weiblichen“ nicht entsprechen (wollen), auch abgewertet werden. Andererseits kann die feministische Frauenforschung mit der Reproduktion von Geschlechterstereotypen noch immer nicht zur Aufhebung der Geschlechterhierarchisierung beitragen. Vielmehr lassen sich

„die kulturelle Praxis von Frauen wie auch die Frauen benachteiligenden Strukturen (...) nur vor dem Hintergrund der gesamten kulturellen Ordnung und damit historisch gewachsener Geschlechterverhältnisse (kursiv im Originaltext, d. Verf.) verstehen“ (Klein, Ma. 1997, S. 89 f.).

Diese Erkenntnis über eine relationale Geschlechterforschung und eine in den angloamerikanischen Wissenschaften auftretende Radikalisierung der Auffassung von der sozialen Konstruktion von Geschlecht fanden Anfang der 90er Jahre langsam Einlass in die sozialwissenschaftliche Frauenforschung in Deutschland durch die Rezeption dieser angloamerikanischen Frauen- und Geschlechterforschungsansätze (vgl. Hartmann-Tews/Rulofs 1998, S. 8 und Klein 1997, S. 84 f.). Diese Theorierichtung geht davon aus, dass die soziale (und auch biologische, vgl. z.B. Lorber 1999, S. 34, 45) Kategorie Geschlecht als eine soziale Konstruktion, die diskursiv produziert wird, zu betrachten ist. Zentral ist die Auffassung von der Eigentätigkeit des Subjekts in der Aneignung von Geschlechtsidentität. Daneben ist das Modell des „doing gender“ vertreten. Hier wird Geschlecht nicht nur als etwas verstanden, das wir als Frauen/Mädchen und Männer/Jungen „haben“ oder „sind“, sondern das wir „tun“. Es wird also davon ausgegangen, dass wir geschlechterbezogen handeln und interaktiv eine Ordnung der Geschlechtszugehörigkeit herstellen - meist unbewusst und selbstverständlich, aber daher umso effektiver (um mit Bourdieu zu sprechen, wir bringen einen „vergeschlechtlichten und

vergeschlechtlichenden Habitus“ hervor, vgl. hier Kap. 1.4). In den soziologischen Analysen zur Entwicklung einer „gender identity“ (Geschlechtsidentität) des amerikanischen Soziologen Goffman findet sich in den 70er Jahren bereits vieles von den Ansätzen der konstruktivistischen Geschlechtertheorien, hier der 90er Jahre, z.B. von Judith Lorbers feministischem Konzept des „gender als sozialer Institution“ (vgl. 1999, S. 46) und von Pierre Bourdieus „Analyse der männlichen Herrschaft“ und seinem Habituskonzept (1997a, b; vgl. hier Kap. 1.4), auf die hier noch eingegangen wird. Was in den meisten Theorien „gender“ (soziales Geschlecht) genannt wird, heißt bei Goffman „sex class“ (Geschlechtsklasse). Er unterscheidet davon „sex“ (biologisches Geschlecht) und „sexuality“ (Sexualität), zum großen Teil an die Geschlechtsklasse gebundene Handlungsmuster bezüglich sexueller Stimulierung und sexueller Erfahrungen. Diese theoretische Unterscheidung kann dem Missverständnis, Geschlecht sei als Merkmal oder Eigenschaft in einer Person verankert, begegnen, und zwar im Hinblick auf den interaktiven und situationsspezifischen Zusammenhang bei Prozessen der Herstellung und Validierung von sozialem Geschlecht. Aufgrund unterschiedlicher Genitalien werden Kinder in allen Gesellschaften der einen oder anderen Geschlechtsklasse zugeordnet. Im Laufe ihres Sozialisationsprozesses werden Jungen und Mädchen entsprechend den jeweiligen „gesellschaftlichen Glaubensvorstellungen und Praktiken“ bezüglich der beiden Geschlechtsklassen unterschiedlich behandelt, sie machen verschiedene Erfahrungen und dürfen (müssen) verschiedene Erwartungen stellen (erfüllen).

„Als Folge davon lagert sich eine geschlechtsklassenspezifische Weise der äußeren Erscheinung, des Handelns und Fühlens objektiv über das biologische Muster, die dieses ausbaut, mißachtet oder durchkreuzt“ (Goffman 2001², S. 109).

Eine „geschlechtsspezifische Subkultur“ entsteht hierbei aufgrund einer den Entfaltungen der Geschlechter Handlungssicherheit vermittelnden „Identifikationskette“ (Mann-Frau, männlich-weiblich, Junge-Mädchen, er-sie). Das individuelle Durchbrechen von Zuschreibungen bedeutet für das Individuum allerdings, einen Balanceakt zwischen Aufrechterhaltung der Geschlechtsidentität und ihrer gleichzeitigen Veränderung bewältigen zu müssen, was das Risiko einer Identitätskrise birgt. Die Produktion und Reproduktion von geschlechtsklassenspezifischen Verhaltensweisen nennt Goffman „genderism“ (Genderismus), die er als „geschlechtsklassengebundene individuelle Verhaltensweisen“ deklariert, womit auch der eigentätige Anteil, also die Handlungsfreiheit des Subjekts beim Prozess des doing gender anklingt (vgl. ebd., S. 113). Im Sozialisationsprozess lernen wir also die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter und stellen die Geschlechterverhältnisse zugleich durch soziale Praktiken (z.B. Haartracht, Kleidung, Namengebung, Körperpräsentation etc.) immer wieder her. Nach Goffman ist die so genannte „institutionelle Reflexivität“ als überindividueller Aspekt an der

Konstruktion von Geschlecht beteiligt. Damit ist gemeint, dass die „sozialen Arrangements“ zwischen den Geschlechtsklassen als selbstverständlich sowie durch „institutionelle Mechanismen der Gesellschaft“ abgesichert erscheinen und dadurch Frauen und Männer die „Bestätigungen ihres sozialen Geschlechts“ quasi natürlich immer wieder inszenieren. Dies verdeutlicht Goffman an fünf Beispielen: an der geschlechtsklassenspezifischen Arbeitsteilung, an Geschwistern als Sozialisationsagenten, an dem Umgang mit der Toilette, an Aussehen und Arbeitsplatzvergabe und an unserem Identifikationssystem (vgl. ebd., S. 127 - 139). Sozusagen als gesellschaftliche Bezugsgröße bilden diese Beispiele „fünf Merkmale der sozialen Organisation, die zu einer Verfestigung unserer Geschlechtsrollenstereotypen und des vorherrschenden Arrangements der Geschlechter führen“ (ebd., S. 139). Insbesondere diese Betrachtung der sozialen Organisation bei der Geschlechterkonstruktion greift Judith Lorber in ihrem Ansatz auf, in dem sie „*gender as soziale Institution*“ begreift:

„Vielmehr verstehe ich unter *gender* eine Institution, die die Erwartungsmuster für Individuen bestimmt, die sozialen Prozesse des Alltagslebens regelt, in die wichtigsten Formen der sozialen Organisation einer Gesellschaft, also Wirtschaft, Ideologie, Familie und Politik, eingebunden und außerdem eine Größe an sich und für sich ist“ (Lorber 1999, S. 41).

Grundlegend ist für sie ein Verständnis von Individuum und Gesellschaft als wechselseitiges Verhältnis der Verstärkung und Reproduktion der vergeschlechtlichten Mikrostruktur und der vergeschlechtlichten Makrostruktur - d.h. auch, dass „die soziale Reproduktion von *gender* in Individuen (...) die vergeschlechtlichten Herrschafts- und Machtsysteme (reproduziert)“ (ebd., S. 47). Lorber trägt eine sehr große Zahl empirischer und historischer Forschungsergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung zusammen. Vergeschlechtlichende Institutionalisierungen werden durch Riten (Pubertäts-, Heirats- und Elternschaftsrituale schaffen eine „Frau“, einen „Mann“, eine „Braut“, einen „Bräutigam“, eine „Mutter“, einen „Vater“), Regeln (bspw. über Verwandtschaftsverhältnisse) und Tabus (z.B. Inzesttabu) geregelt (vgl. ebd., S. 58 f.), aber auch durch gender-typische Kleidungsgebräuche und andere Körperpräsentationen (vgl. ebd., S. 62 ff.). Lorber zeigt, dass *gender* nichts „Einheitlich-Substantielles“ ist, sondern sich als soziale Institution wie als individueller Status aus zahlreichen Komponenten konstituiert. Für *gender* als sozialer Institution, zu der Status, Prestige, Macht- und Einflussmöglichkeiten gehören, benennt Lorber die Komponenten: *gender*-Status in seinen Ausprägungen sozial anerkannten Ausdrucks (Verhalten, Gestik, Sprache, Gefühle, Physis); vergeschlechtlichte Arbeitsteilung; vergeschlechtlichte Verwandtschaftsverhältnisse; vergeschlechtlichte sexuelle Skripte als normative Muster angemessenen sexuellen Verhaltens; vergeschlechtlichte Persönlichkeiten; vergeschlechtlichte soziale Kontrolle; *gender*-Ideologie; *gender*-Metaphorik insbesondere in der Symbolsprache zur Repräsentation und Legitimation

der kulturell bedingten unterschiedlichen Ausprägungen des gender-Status'. Als entsprechende Komponenten von gender beim Individuum, zu dem persönliche Zuordnungen, Identifikationen, Rollenäußerungen und Praktiken gehören, benennt Lorber: sex-Kategorie als zugewiesenes Geschlecht; gender-Identität; vergeschlechtlichter Status in der Ehe und bei der Fortpflanzung; vergeschlechtlichte sexuelle Orientierung; vergeschlechtlichte Persönlichkeit; vergeschlechtlichte Prozesse oder soziale Praktiken; gender-Überzeugungen und gender-Darstellung (vgl. ebd., S. 76 f.).

Zum Teil wird in der deutschsprachigen Frauenforschung der konstruktivistischen Perspektive vorgeworfen, sie lege nahe, dass nach Belieben das soziale Geschlecht gewechselt und Geschlechtergrenzen überschritten oder verändert werden könnten. Die gesellschaftliche Realität zeigt aber, dass es nicht so ist bzw. Veränderungen oft mit Sanktionen verbunden sind und vielmehr in den meisten gesellschaftlichen Bereichen die eindeutige Zuordnung zu einem Geschlecht weiterhin von Bedeutung ist. Sicherlich, verschiedene ethnomethodologische Studien mit Transsexuellen¹ zeigen, dass sex und gender nicht zwangsläufig miteinander verknüpft sind, dass also die Zugehörigkeit zu der sozialen Kategorie Frau und Mann unabhängig von der Körperlichkeit möglich ist. Aber diese Erkenntnis kann in erster Linie die traditionelle Kausalattribution überwinden helfen - nämlich die Auffassung, dass die soziale Geschlechterordnung unmittelbar aus dem Biologischen, Körperlichen, abzuleiten wäre - und dient nicht, wie vorgeworfen, „als Verkündigung postmoderner Beliebigkeit“ (vgl. Hartmann-Tews/Rulofs ebd., S. 8). Der hohe Wert der konstruktivistischen Perspektive mit dem Modell des „doing gender“ liegt also insbesondere darin, aus dem biologischen Determinismus von Geschlechterdifferenz und Geschlechterhierarchie herausführen zu können und Geschlecht soziologisch als eine `erklärungsbedürftige` Kategorie zu betrachten. Hiermit können zugleich wiederum auch Hinweise auf Veränderungsmöglichkeiten für Benachteiligungen mit in die Auswertung von wissenschaftlichen Untersuchungen aufgenommen werden. Die konstruktivistische Geschlechterforschung untersucht deshalb, wie die Konstruktionsprozesse der Geschlechterdifferenzierung in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen verlaufen und wie die Mechanismen der Selbstkontinuierung der Geschlechterverhältnisse und ihre Hierarchisierung funktionieren.

Die sportwissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung steckt hier noch in den Anfängen. Ein grundlegendes Anliegen sehen Sportwissenschaftlerinnen darin, die

„Normalität von Wahrnehmungsweisen im Sport und ihre Folgen als soziale Praxis des *doing gender* (kursiv im Original, d. Verf.) in den Blick zu nehmen und die kulturelle Reproduktion

¹ Personen, die im Laufe ihres Lebens das Geschlecht und die Geschlechtsidentität gewechselt haben.

der asymmetrischen Ordnung der Geschlechterverhältnisse zu rekonstruieren“ (Hartmann-Tews/Rulofs, ebd. S. 10).

Von da aus wäre dann auch zu klären, wie aus Unterscheidungen soziale Ungleichheiten gemacht werden. Gerade weil Sport ein körperzentriertes Sozialsystem ist, reproduziert sich die soziale Ordnung der Geschlechter anscheinend immer wieder, indem die Teilnehmer/innen des Sports diese als objektiv und naturgegeben erachten, eben weil diese Ordnung sichtbar wird in den unterschiedlichen Körpern und Leistungen von Männern (muskulöser, stärker, größer, sie laufen schneller und springen höher und weiter) und von Frauen. Es wird theoretisch davon ausgegangen, dass die soziale Ordnung der Geschlechter im Sport durch sich gegenseitig stabilisierende Konstruktionselemente und -prozesse, derer sich die Akteurinnen und Akteure bedienen und die sie gestalten können, hergestellt wird. Unter verschiedenen Dimensionen lassen sich diese Konstruktionsprozesse untersuchen, und zwar nach Hirschauer im Hinblick auf erstens die „Wissensproduktion und ihre kognitiven Stabilisierungsaspekte“, zweitens das „Symbolsystem und dessen semiotische Stabilisierungskraft“ und drittens die „institutionellen Arrangements und deren sozialstrukturelle Stabilisierung“ (vgl. hierzu und im Folgenden Hartmann-Tews/Rulofs 1998, S. 10 f.).

Unter der Dimension „Wissensproduktion und ihre kognitiven Stabilisierungsaspekte“ ist die wissenschaftliche Absicherung der binären Geschlechterkonstruktion zu verstehen. Z.B. trägt die Herausstellung signifikanter Unterschiede zwischen Frauen und Männern in sportwissenschaftlichen Untersuchungen, in denen routinemäßig die angeblich unabhängige Variable Geschlecht mit erhoben wird, dazu bei, dass in der Folge solche Ergebnisse zur Konstruktion der Geschlechterdifferenz in zahlreichen anderen wissenschaftlichen Publikationen thematisiert werden und Variationen innerhalb derselben Geschlechtergruppe keine Beachtung finden. Es gibt jedoch in neueren Untersuchungen zu Geschlechterstereotypen und geschlechtstypischem Verhalten deutliche Hinweise darauf, dass die Unterschiede *innerhalb* einer Geschlechtergruppe oft viel größer sind als die *zwischen* den Geschlechtergruppen.

„Der Diskurs über die körperlich-physiologischen Bedingungen von Frauen und die sogenannten geschlechtsspezifischen psychischen Merkmale gehört zu den kognitiven Stabilisierungseffekten des Geschlechterverhältnisses und bestimmt wesentlich die sozialen Möglichkeiten der Frauen und Männer, im Sport zu handeln“ (Hartmann-Tews/Rulofs ebd., S. 10).

Es wäre demnach der Frage nachzugehen, durch wen, in welcher Weise und warum die geschlechtsstereotypen Zuschreibungen bestimmter Sportpraxen immer wieder diskursiv hervorgebracht werden, d.h. also „Frauensport“, die Charakterisierung beispielsweise von Tanz

und Gymnastik als „weibliche Bewegungsarten“² und Attribute wie z.B. passiv, schwach, furchtsam und unterwürfig auf der einen Seite und demgegenüber „Männersport“, die Charakterisierung beispielsweise von Fußball und Rugby als „männliche Sportarten“ und Attribute wie z.B. aggressiv, kräftig, kühn, durchsetzungsfähig auf der anderen Seite (vgl. Klein, Ma. 1997, S. 84 f.; Hartmann-Tews/Rulofs ebd., S. 10f). Hier ist ein Ansatzpunkt, an dem die vorliegende Studie über Sportlehrerinnen auch anknüpft, da sie den Fokus nur auf Frauen im Sportlehrerberuf richtet und einen intragruppalen Vergleich vornimmt.

Im Hinblick auf die „institutionellen Arrangements“ lassen sich im Funktionärswesen Konstruktionselemente aufzeigen, mit denen die hierarchische Geschlechterordnung im Sport fortgeführt wird. Während z.B. im Bereich des Ehrenamtes der Turn- und Sportvereine Männer Leitungspositionen besetzen, haben Frauen in der Regel lediglich ausführende Funktionen. Auf nationaler und internationaler Wettkampfebene stabilisieren Wettkampfdisziplinen wie Synchronschwimmen nur für Frauen und moderner Fünfkampf nur für Männer die binäre Konstruktion der Geschlechter. Und Redeweisen, mediale Vermittlungen und institutionelle Arrangements von „Frauensport“ und „Männersport“ verstärken die polare Geschlechterordnung und erschweren damit die Möglichkeit der Grenzüberschreitung und Kompetenzerweiterung für beide Geschlechter. Aufgrund der Bewertungen, die den Stereotypen und den ihnen entsprechenden Sportarten zugemessen werden, kann mit der Teilhabe an einer gegengeschlechtlichen Sportpraxis bei Frauen und Mädchen ein Statusgewinn erzielt werden, bei Männern und Jungen dagegen ein Statusverlust verbunden sein.

Unter der Dimension „Symbolsystem und dessen semiotische Stabilisierungskraft“ ist insbesondere der Körper als Darstellungsmedium für die Konstitution der sozialen Ordnung der Geschlechter im Sport zu untersuchen. Beispielsweise reproduzieren mit ihrer betont weiblichen Inszenierung über Kleidung, Frisur, Kosmetika und Schmuck Athletinnen im Wettkampf kulturelle Bilder von Weiblichkeit. Solche Insignien erscheinen für die Sportpraxis unfunktional, dienen aber der Erhöhung der Medienattraktivität und der Selbstvermarktung. Mit der Vermittlung der sportlichen Leistung über die äußere Attraktivität wird der Faktor Hierarchisierung in der Geschlechterordnung evident. Anders als bei Männern kann die sportliche Leistung von Athletinnen anscheinend nicht für sich sprechen, sondern zusätzlich sollen auch voyeuristische Bedürfnisse von Zuschauern, Zuschauerinnen und Sponsoren befriedigt werden. Inwieweit über die habituelle Inszenierung von Insignien hinaus Frauen und Mädchen und Männer und Jungen ihre körperlichen Erscheinungsweisen im Sinne der binären Geschlechterordnung durch andere Verhaltens- und Sprachmuster herstellen, dies zu untersuchen

² Anzumerken ist hier, dass mit Blick auf Statistiken des DSB die Sportpraxis von Frauen differenzierter ist als es die Stereotypen vermuten lassen.

ist ein schwieriges Unterfangen - ist hier den Handelnden die Konstruktion des Geschlechts oft ja nicht bewusst.

„Vielmehr ist hier der präreflexive Charakter des Tuns markant: Akteure müssen wissen, wie sie Geschlechtszugehörigkeit darstellen, Männlichkeit und Weiblichkeit symbolisieren, ohne zu wissen, wie sie es im einzelnen tun. Es gibt hier so etwas wie eine `operative Latenz´ und es liegt eine besondere Anonymität dieser sozialen Konstruktion vor“ (Hartmann-Tews/Rulofs 1998, S. 11).

Von daher sollten Untersuchungen in der sportwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung in einer mikrosoziologischen Perspektive einzelne Praxen im Hinblick auf die Konstruktion und Perpetuierung von Geschlechterpolarität überprüfen. Dies bildet einen weiteren Anknüpfungspunkt für die hier vorliegende Studie über Sportlehrerinnen. Weiterhin sollen Untersuchungen aufklären über die Prozesse der sozialen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und Gegenentwürfe zu den alltäglichen Vergeschlechtlichungsprozessen entwickeln. Ziel ist, die Auflösung von sozialen Ungleichheiten und von traditionellen Machtbalancen zu unterstützen (vgl. Hartmann-Tews/Rulofs, ebd. S. 11; Klein, Ma. 1997, S. 89 ff.).

Wichtig bei dieser konstruktivistischen Perspektive ist im Gegensatz zu einer früheren Phase der Frauenforschung auch, dass Frauen und Mädchen nicht mehr als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse oder des „Patriarchats“, sondern als Handelnde verstanden werden und sich mit hin selbst aktiv an Veränderungsprozessen beteiligen können (vgl. auch Kap. 1.4). Dazu bedarf es aber zunächst der minutiösen Aufdeckung, wie sie selbst an geschlechterbenachteiligenden Strukturen mitwirken und diese im Einzelnen in ihrem körper- und sportbezogenen Handeln herstellen. Die hier vorliegende Studie über Sportlehrerinnen in der Schule will zur Erhellung dieser Erkenntnisse beitragen. Dabei legt die hier gezeichnete Linie in der Frauen- und Geschlechterforschung den Blick auf eine Typisierung bei der Auswertung dieser empirischen Studie nahe. Über die weiter oben angeführten Fragen hinaus ist also näher zu analysieren, wann, wie, wo und warum Sportlehrerinnen innerhalb ihrer Körper-, Bewegungs- und Sportkarrieren „männliche“ oder „weibliche“ Orientierungen bzw. Habitusformen entwickelt haben und ob eine tendenziell stärkere Ausprägung in die eine oder andere Richtung festzustellen ist oder nicht. Daraus ergibt sich folgender Fragenkomplex:

Erstens: Findet sich unter den Sportlehrerinnen eine Unterscheidung der Typen („androgyn“ oder „weiblich“) und in welchen Merkmalen spielen die Differenzen eine Rolle und wo nicht?
Zweitens: Wie sind die Typen entstanden, also welche sozialisatorischen bzw. biographischen Bedingungen haben dazu beigetragen?

Und drittens: Wie wirkt sich die Typisierung konkret im Sportunterricht aus?

Bevor jedoch das Forschungsdesign der vorliegenden Studie erläutert wird, sollen im Folgenden wesentliche Untersuchungen kurz vorgestellt werden, die es bisher über die Sozialisation von Sportlehrer/innen und Lehrer/innen gibt.³ Zum einen wird gezeigt, dass einige (Sport)Wissenschaftler/innen in ihren Erhebungen nicht nach Geschlecht differenzieren. Zum anderen wird deutlich, dass die Fragestellungen, die der hier vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen zugrunde liegen, z.T. in den anderen Untersuchungen nicht bearbeitet werden.

1.2 Zur „vorberuflichen“ Sozialisation von Sportlehrerinnen und Sportlehrern

Mit der „beruflichen Sozialisation von Sportlehrern“, genauer mit ihrer Karriere hin zum Beruf, beschäftigte sich ausführlich Jürgen Baur (1982). In seiner Untersuchung entfaltet er ein kategoriales Modell und stellt eine empirische Fragebogenerhebung an Sportstudierenden unter der Benennung „Paderborner Studie“ vor. Ein zentrales Forschungsanliegen Baur war die Beantwortung der Frage nach dem „tatsächlichen Verlauf der beruflichen Sozialisation von Sportlehrern“, die durch die wenigen Explorationsstudien der 70er Jahre über Sportstudierende noch nicht geleistet worden war. Infolgedessen entwickelte er vor der empirischen Erhebung zuerst einen „heuristischen Bezugsrahmen zur Rekonstruktion der beruflichen Sozialisation von Sportlehrern“. Dieses Rahmenkonzept ist für die Konzeption der vorliegenden Untersuchung über Sportlehrerinnen relevant und wird deshalb zunächst skizziert, bevor Baur empirische Befunde dargelegt werden.

Unterschieden werden drei „Karriereabschnitte“, die Baur auf ein sehr weit gefasstes Karriereverständnis aufbaut (vgl. ebd., S. 91 ff.). Dabei wird der berufliche Werdegang als „sozial definiert und vorgezeichnet“ betrachtet. Und zwar zum einen im Hinblick auf die verschiedenen Stationen der beruflichen Laufbahn, ihre chronologische Folge als Schul-, Ausbildungs- und Berufssystem und ihre jeweiligen Zugangskriterien. Zum anderen in Bezug auf die Erfahrungen, d.h. die Orientierungen und Qualifikationen (Situsdimension), und die Statusmerkmale (Statusdimension), die das Individuum im Verlauf seines beruflichen Werdegangs entwickelt.

Orientierungen werden als individuelle Deutungsmuster (Interpretationen, Sinn- und Wertzuschreibungen) von gesellschaftlicher Wirklichkeit (sozial definierte und vermittelte Werte, Normen, Erwartungen etc.) aufgefasst, und mit diesen gleichzeitig auch verschränkt gewinnt

³ Es werden solche Untersuchungen nicht berücksichtigt, die thematisch deutlich anders ausgerichtet sind, wie z.B. die Entwicklung und Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern nach der Wende oder die Entwicklung von Professionalität von Lehrpersonen.

das Individuum Orientierungen von der eigenen Person. Qualifikationen meint die für die beruflichen Anforderungen erforderlichen und wünschenswerten generellen Fähigkeiten und speziellen Fertigkeiten und Kenntnisse. Statusmerkmale (z.B. Zeugnisse, Examina, Beamtenlaufbahn) sind an soziale Bewertungen geknüpft und legen Platzierungen des Individuums im jeweiligen Handlungsfeld fest (vgl. ebd., S. 99 f.).

Berufliche Karriere wird also nicht im engen Sinn eines beruflichen Auf- oder Abstiegs „im Berufsleben“ verstanden. Sondern es ist vielmehr von beruflichen Karrieren im Berufsleben zu sprechen und von solchen, die auch auf formale wie nicht-formale Entwicklungs- und Qualifikationsprozesse vor der Berufspraxis rekurrieren. Mit den beruflichen Karrieren verflechten sich im Lebenslauf des Individuums auch Karrieren in anderen Lebensbereichen, die beruflich relevant werden können. Für Sportlehrer/innen ist dies insbesondere die Karriere im Sport; diese vermittelt sportbezogene Erfahrungen, die für die Berufsausbildung und -tätigkeit von Nutzen sein können.

„Will man diese Verflechtung berücksichtigen, ist es erforderlich, den Begriff der beruflichen Karriere in einem weiteren Verständnis auszulegen, in dem auch jene zum Beruf hinführenden und das Berufsleben begleitenden Karrieren gefaßt sind, insoweit sie die Karriere im Berufsleben beeinflussen. *In dieser Auslegung ist dann berufliche Karriere als die gesellschaftlich vorgezeichnete und vermittelte berufliche Entwicklungslinie innerhalb des sozial konstruierten und definierten Lebenslaufs zu bestimmen*“ (Hervorhebung im Originaltext, d. Verf.; Baur ebd., S. 94).

Auf der Basis dieses Karriereverständnisses wird der erste Karriereabschnitt als „berufliche Perspektivierung des Lebenslaufs“ definiert. In dieser Phase sind die Sozialisation im Elternhaus, im Sportverein und in der Schule/dem Schulsport angesiedelt. Baur nennt diese (und die anderen folgenden) Sozialisationsbereiche auch Handlungsfelder, auf denen das Individuum in Kommunikation und Interaktion mit anderen seine beruflichen Orientierungen und Qualifikationen erwirbt. Letztere werden im ersten Karriereabschnitt anfänglich nicht, später zunehmend mehr unter einer beruflichen Perspektive vermittelt und angeeignet. Deshalb wird diese Phase als „indirekt berufsvorbereitende Sozialisation“ bezeichnet.

Dagegen gilt der zweite Karriereabschnitt, das betrifft die erste und zweite Ausbildungsphase, also die „berufliche Ausbildung“, als „direkt berufsvorbereitende Sozialisation“.

Und mit der vollverantwortlichen Aufnahme der Berufstätigkeit beginnt der dritte Karriereabschnitt, die „Karriere im Berufsleben“, die durch vielfältige Veränderungen gegliedert sein kann: z.B. durch Wechsel der Berufsrollen, Rollenveränderungen im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel und dem Wandel der Berufsstruktur, mit der Erweiterung oder Beschränkung der beruflichen Aufgaben oder mit Veränderungen bei der Klientel etc. (vgl. ebd., S. 101 ff.).

Im Anschluss an seine Überlegungen zur Rekonstruktion der beruflichen Sozialisation konzentriert Baur seine empirische Untersuchung auf die beiden ersten Karriereabschnitte. Über die „berufliche Perspektivierung“, also den ersten Karriereabschnitt, erhebt er Daten aus dem Vergleich mehrerer empirischer Explorationsstudien anderer Wissenschaftler/innen an Sportstudierenden, die überwiegend mittels geschlossenen Fragestellungen in Fragebogenerhebungen ermittelt und statistisch ausgewertet wurden, zuzüglich einer eigenen Fragebogenerhebung an einer kleinen Stichprobe (N=107) von „Studienanfängern“: Der überwiegende Teil der befragten „angehenden Sportlehrer“ war in Kindheit und Jugendzeit im Sportverein und nahm dort am Wettkampfsport teil. Baur schließt aus dem frühen Vereinseintrittsalter der Befragten (zwischen 4 und 12 Jahren) und der Vereinssportaktivitäten eines Teils der Eltern, dass Eltern ihre positive Orientierung auf den Sport - wie auch immer - an ihre Kinder vermittelten und manche sicherlich zur Sportaktivität anregten. Im Schulsportunterricht brachten die Befragten „überdurchschnittliche Leistungen“, dies wurde über die Sportnote im schulischen Abschlusszeugnis (Durchschnitt zwischen 1.2 und 1.7) erhoben. Baur resümiert, dass die Sportkarriere auf den Handlungsfeldern Vereins- und Schulsport als „wichtige Entwicklungslinie des Lebenslaufs von angehenden Sportlehrern“ zu betrachten ist. Auf diesen Handlungsfeldern können Erfahrungen gemacht werden, die zu positiven selbstbezogenen Orientierungen als „guter und erfolgreicher Vereinssportler und/oder Sport-Schüler“ beitragen und zur Bewertung von Sport und Sporttreiben als individuell bedeutsamen Lebensbereich führen. Diese Hypothese wird durch zwei weitere Aspekte erhärtet: Zum einen wurden von den Befragten die Vereins- und Schulsporterfahrungen als zentrale Motive für das *Sportstudium* benannt; und von einem hohen Anteil der Vereinsmitglieder unter den Befragten wurden diese Erfahrungen sogar für die Wahl des *Lehramtsstudiums* schlechthin ausschlaggebend. Und zum anderen wurden häufiger die eigenen Sportlehrkräfte als die Eltern als berufliche Ratgeber erwähnt (vgl. ebd., S. 105 - 138).

Vorliegende Studien über angehende Sportlehrkräfte ergeben also, dass die *Sportkarriere* als eine wesentliche lebensthematische Entwicklungslinie in der beruflichen Sozialisation gilt. Zum zweiten Karriereabschnitt untersuchte Baur in der Paderborner Studie die „berufsvorbereitende Sozialisation“ an der Hochschule: In einer Querschnittsanalyse verglich er an Sportstudierenden des 1. und 6. Semesters „perzipierte Studienbedingungen“ und „studien- und berufsbezogene Orientierungen im Fach Sport/Sportwissenschaft“, um Effekte hochschulischer Sozialisation nachzuweisen. An der explorativen Erhebung waren zwei Gesamthochschulen (Paderborn, Wuppertal) und zwei Universitäten (Bochum, Tübingen) mit insgesamt 621 Stu-

dierenden (391 m/230 w) beteiligt. Die subjektiven Daten wurden mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben, statistisch ausgewertet und in der Reflexion mit bereits vorhandenen Erhebungen über Studierende interpretiert.

Für die „spezifischen Studienbedingungen“ im Fach Sport/Sportwissenschaft im Vergleich zu anderen Fächern stellt Baur heraus, dass die befragten Sportstudierenden die berufliche Ausrichtung nicht deutlich erkennen, dieses Fach trotz höheren Zeitaufwandes als ein eher „leichtes“ Fach mit geringeren Arbeitsanforderungen einschätzen und Ingroup-Verhalten herausbilden, d.h. den Kontakt zwischen Studierenden und Dozierenden und unter den Studierenden in diesem Fach als wesentlich besser registrieren und die Kontakte zu Sportstudierenden im Verlauf des Studiums intensivieren, dagegen zu Mitgliedern anderer Fächer reduzieren (vgl. ebd., S. 166 - 192).

Im Anschluss an die Sozialisationsbedingungen ermittelte Baur, welche fachbezogenen Studien- und Berufsorientierungen „angehende Sportlehrer“ entwickeln und wie sich diese Orientierungen im Verlaufe des Studiums verändern. Die wesentlichen können wie folgt zusammengefasst werden:

- Das *Berufsziel* (Sport-) Lehrer steht für die meisten zu Studienbeginn fest. "Verschiebungen" ergeben sich bezüglich Fächerpräferenzen bei einem Teil derjenigen, die dieses Fach nicht aus vorrangigem Interesse gewählt haben, zugunsten des Faches Sport/Sportwissenschaft.
- Konstant bleiben die *beruflichen Wertorientierungen*, wie vorrangig „abwechslungsreiche“, „schöpferische Tätigkeit“, „Menschen zu helfen“, „genügend Freizeit“ und „eine gesicherte Zukunft“, und wie nebensächlich „angesehener Beruf“ - also soziale Orientierungen stehen vor der Statusorientierung.
- Sportstudierende müssen sich an vorgegebenen Studienverpflichtungen orientieren, können aber als Fortgeschrittene ihr Studium eher „interessegeleitet“ strukturieren; dabei messen Fortgeschrittene der beruflichen Perspektive (z.B. insbesondere Auswahl der Lehrveranstaltungen nach vermuteter Berufsrelevanz) größere Bedeutung zu als Anfänger. Zudem zeigen Lehramtsstudierende im Verlaufe hochschulischer Sozialisation Liberalisierungstendenzen bei *generellen Erziehungs- und Scholorientierungen* (sie werden kritischer und weniger konformistisch, aufgeschlossener gegenüber Reformen, toleranter und äußern kindzentriertere und permissivere Einstellungen gegenüber Schülern⁴) - für Sportstudierende dürfte das ebenfalls zutreffen.

⁴ Baur nimmt aufgrund anderer Untersuchungen an, dass die im Studium erworbenen permissiveren und schülerzentrierteren Einstellungen zugunsten von „kustodialen Orientierungen“ in der Unterrichtspraxis wieder aufgegeben werden. In einer einige Jahre später durchgeführten Explorationsstudie Miethlings wird diese Hypothese

- Im Hinblick auf *fachbezogene Zielorientierungen* stimmen Sportstudierende gängigen didaktischen Leitzielen für den Sportunterricht zu (wie bspw. Ausgleichsfunktion, Soziales Lernen; Gesundheitserziehung, körperliche Leistungsfähigkeit/Fitness; sportbezogene Kenntnisse; Kritische Auseinandersetzung mit Problemen des Sports; Leistungsstreben und -orientierung). Die beiden Zielkomplexe „soziales Lernen“ (Befähigung der Schüler zur Selbstorganisation ihres Sporttreibens und zur Entwicklung von eigenen Regeln in neuen Möglichkeiten des Sporttreibens) und „Leistungsstreben“ (keine „intentionale Leistungserziehung“ und keine Bevorzugung von Begabten) verändern sich im Verlaufe des Studiums: Im Gegensatz zu Anfängern betonen Höhersemestrierte einen von Schülern selbstorganisierten Sportunterricht, äußern sich skeptischer zur „Leistungserziehung“ und stimmen „entschiedener für einen nicht nur `instrumentellen`, sondern auch `kritisch` ausgelegten theoretischen Sportunterricht“.

- In Bezug auf *Berufsrollen-Orientierungen* sind bei den erhobenen Aspekten „leichtes Fach“ und „berufliche Qualifikationen“ Veränderungen zu registrieren. Insgesamt werden die beruflichen Anforderungen im Unterrichtsfach Sport im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern geringer eingeschätzt, dabei aber mehr von den Erst- als den Höhersemestrierten (letztere haben sehr wahrscheinlich differenziertere Vorstellungen über ihr Berufsfeld). Die Höhersemestrierten schätzen zudem sportliche Qualifikationen niedriger und politische Qualifikationen höher ein als die Erstsemestrierten. Insgesamt werden die sportlichen und politischen Qualifikationen aber von beiden Gruppen den unterrichtlichen und wissenschaftlichen Qualifikationen für die spätere Berufsrelevanz nachgeordnet (vgl. ebd., S. 192 - 232).

Baurs theoretische und empirische Erkenntnisse bieten sehr fruchtbare Anknüpfungspunkte zur Professionsforschung über Sportlehrende. Sein Strukturmodell wurde deshalb - neben anderen Strukturierungsaspekten - der vorliegenden Studie unterlegt, um die Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse von Sportlehrerinnen systematisch rekonstruieren zu können.

Baurs empirische Erhebung zeigt zusammengefasst, dass Sportstudierende primär eine Vereinskariere aufweisen, eine zielgerichtete Studienwahl treffen, Sport für ein leichtes Fach halten - zuvörderst, weil sie ihre Interessen einbringen können, Ingroup-Verhalten entwickeln und ihre Erziehungs-, Schul- und z.T. fachlichen Zielorientierungen im Laufe des Studiums ändern. Manko seiner Studie ist aber, dass er mit einer kleinen Ausnahme keine Differenzie-

Baurs unterstützt. Miethling stellte in seiner qualitativ angelegten Längsschnittuntersuchung an 12 Sportlehrpersonen über das Konfliktverhalten „junger Sportlehrer“ u.a. fest: „Der subjektive Konfliktstoff wird im Verlauf von 3-4 Jahren selbständiger Lehrtätigkeit reduziert, indem die Orientierungskomplexe `Institutionelle Orientierung` und `Sport-Orientierung` gegenüber den Komplexen `Schüler-Orientierung` und `Selbst-Orientierung` zu dominieren beginnen“ (Miethling 1986, S. 225). Allerdings beachtet der Wissenschaftler bei Anlage und Auswertung seiner Studie die Bedeutung der Geschlechterdimension nicht.

rung nach Geschlecht vornimmt (lediglich in der Paderborner Studie von 1979 mit N=621: 391m/230w verweist er auf die geringere Wettkampfbeteiligung vor dem Studium von Sportstudentinnen mit 68% im Gegensatz zu Sportstudenten mit 85%, vgl. ebd., S. 112). Man weiß deshalb nicht, ob Baur's Charakterisierung auf Frauen und Männer gleichermaßen zutrifft. Wie oben gezeigt, deutet aber Schmidt in seiner Studie eine unterschiedliche Sozialisation von Sportlehrerinnen und -lehrern in Freizeit, Ausbildung und Verein an. Diese These wird durch eine Explorationsstudie von 1997, in der auch die Kategorie Geschlecht bei der Auswertung beachtet wird, Geschlechterdifferenzen aber nicht Gegenstand der Untersuchung waren, erhärtet. Helmut Lebert ermittelte anhand einer Fragebogenerhebung Daten über die sportliche Biographie von Gymnasial- und Gesamtschullehrer/innen (N = 252: 171m/81w) im Umfeld Bochums. In einigen Bereichen stellte er Unterschiede zwischen Frauen und Männern fest. Für die Lehrerinnen spielten in ihrer Kindheit und Jugend bei der Motivation zum Sporttreiben „Eltern und Lehrer“ eine größere Rolle, dagegen bei den Lehrern „Freunde und Gleichaltrige“ (vgl. Lebert 2000, S. 25). Fußball und Handball wurden als Lieblingssportarten in der Schule ausschließlich von Männern gewählt und sie favorisierten auch Leichtathletik und Basketball. Dagegen wählten Gymnastik/Tanz ausschließlich Frauen und sie favorisierten Turnen, Volleyball und Schwimmen (vgl. ebd., S. 27 f.). Darüber hinaus bemängelten die Frauen ihren Sportunterricht, den sie als Schülerinnen erlebten, mehr als die Männer (vgl. ebd. S. 28). Bei den Berufswahlmotiven überwiegen bei den Lehrerinnen „ideelle oder emotional gestützte“ im Gegensatz zu den eher „praktischen oder kognitiven Motiven“ bei den Lehrern (vgl. ebd., S. 32). Und schließlich sind Frauen deutlich weniger in Gruppen mit Leistungssport-Erfahrung während des Hochschulstudiums vertreten (vgl. ebd., S. 33) und sie beklagten mehr die Ausbildungsdefizite in „Sportartenkompetenzen“, dagegen die Männer mehr in der „praxisorientierten Hinführung auf den Unterricht“ (vgl. ebd., S. 37).

Unter anderem aufgrund dieser Hinweise auf unterschiedliche biographische bzw. sozialisatorische Erfahrungen von Männern und Frauen im Sportlehrerberuf will die hier vorliegende Untersuchung einem Forschungsstrang innerhalb der sportwissenschaftlichen Professionsforschung vertieft nachgehen, und zwar der beruflichen Sozialisation von Sportlehrerinnen, und damit der Geschlechterdimension in der Diskussion mehr Nachdruck verleihen.

Seit Ende der 80er Jahre liegen einige empirische Untersuchungen in der allgemeinen Lehrer/innenforschung vor, die den Blick auf die Bedeutung von Geschlecht bei Lehrpersonen in der Berufstätigkeit geworfen haben. Ihre wesentlichen Ergebnisse werden im nachfolgenden Kapitel referiert.

1.3 Geschlechtsspezifische Differenzen in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern

In der allgemeinen Lehrer/innenforschung haben empirische Untersuchungen explizit das Geschlechterverhältnis thematisiert und neben einigen Gemeinsamkeiten auch bedeutende Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern ermitteln können. Die wichtigsten Studien werden im Folgenden dargeboten. Zwei Studien werden etwas näher skizziert, die dann durch Ergebnisse anderer Untersuchungen ergänzt werden. Zunächst wird die Untersuchung von Karin Flaake (1989) präsentiert, die als erste in einer größer angelegten empirischen Erhebung Männer und Frauen im Lehrberuf und ihren Weg dorthin verglich. Die zweite Studie ist die Sylvia Buchens (1991) über Lehrerinnen, mit der sie auf den Zusammenhang zwischen weiblichen Lebensentwürfen und Verhaltensweisen sowie reformpädagogischem Engagement eingeht. Dieser Studie kommt insofern noch Bedeutung zu, als dass sie auch im Kontext aktueller Schulreformbestrebungen dazu anregt, die Arbeitsverteilung von Männern und Frauen in der so genannten „Schulentwicklung“ und damit den Belastungsfaktor, der immer wieder in Untersuchungen über Lehrer/innen eingeht, geschlechtsspezifisch genauer zu analysieren.

Die Ergebnisse der empirisch breiter angelegten Untersuchung über „Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern“ bettete Karin Flaake in eine psychoanalytische Theorie ein. In dieser hessischen Studie wurden 1982 163 Lehrer und 55 Lehrerinnen⁵ von Hauptschulen und Gymnasien anhand eines Leitfadens interviewt; und zwar über die Bereiche Wege zum Beruf, die ersten Erfahrungen im Beruf, Veränderungen in den ersten Berufsjahren, aktuelle Berufs- und Arbeitssituation (Zufriedenheit/Hauptprobleme), Verhältnis zum Aufstieg in höhere Positionen und Bedeutung des Berufs im Lebenszusammenhang. Es wurden qualitative und quantitative Auswertungsverfahren gewählt, um generations- und geschlechterspezifische Unterschiede zu ermitteln. Für die Altersunterschiede in der quantitativen Analyse wurden zwei Kontrastgruppen der zum Befragungszeitpunkt unter 40-Jährigen (die „Jüngeren“, 1943 und später Geborene) und über 50-Jährigen (die „Älteren“, 1931 und früher Geborene) gebildet. Mittels eines Kategorienschemas wurden die Interviews vercodet, wodurch Vergleiche zwischen einzelnen Gruppen der Befragten gezogen werden konnten. Diese quantitative Auswertung wurde um die qualitative Textinterpretation nach Alfred Lorenzer ergänzt, da auch die latenten Gehalte des in den Interviews Geschilderten (Verarbeitungsmuster und psychische Prozesse) interessierten. Flaake fand heraus, dass im Gegensatz zu anderen Aspekten der Berufstätigkeit die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern die „zentrale Quelle“

⁵ Die Überrepräsentanz von Lehrern ergab sich aus der Einbettung der Studie in eine größere Untersuchung über den Vergleich zwischen Lehrern und Ingenieuren (vgl. Flaake 1989, S. 31).

für das Verhältnis von Lehrenden zu ihrem Beruf sind - sowohl Zufriedenheit mit als auch Beanspruchung und Leiden in der Berufstätigkeit werden dadurch vorherrschend bestimmt (vgl. ebd., S. 207 ff.). Entscheidende geschlechtsspezifische Differenzen zeigen sich in den Gestaltungsweisen der Arbeit in der Schule, den unterschiedlichen „Balancen von Nähe und Distanz“ zu den Schülerinnen und Schülern zwischen Lehrern und (jüngeren) Lehrerinnen. Lehrer zeigen bereits mit Beginn ihrer Berufstätigkeit eher ein auf Abgrenzung basierendes Lehrer-Schüler/innen-Verhältnis.

„Lehrer versuchen zu vermeiden, sich auf intensivere Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern einzulassen, versuchen ihre emotionale Beteiligung gering zu halten und haben die Tendenz, sich auf abgrenzende, distanzierende Funktionen zurückzuziehen“ (ebd., S. 222).

Dagegen lassen sich jüngere Lehrerinnen stärker auf Beziehungen zu Schülern und Schülerinnen ein, ihr persönliches Engagement bedeutet dabei zugleich eine starke Beanspruchung.

„Die jüngeren Lehrerinnen sehen sich weitaus häufiger als ihre Kollegen und älteren Kolleginnen stark als Person gefordert und dadurch sehr belastet, zudem fühlen sie sich häufiger gesundheitlich stark durch die Arbeit in der Schule beansprucht“ (ebd., S. 221).

Ältere Lehrerinnen haben Vorstellungen über ihre berufliche Tätigkeit, die denen von Lehrern sehr ähneln. Im Gegensatz zu jüngeren Lehrerinnen stehen sie zu den Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens, wie die fehlende Freiwilligkeit für die Schüler/innen, die Leistungsorientierung und hierarchische Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd., S. 213 f.). Flaake erklärt diese Differenz zwischen den jüngeren und älteren Frauen mit unterschiedlichen Lebensentwürfen. Die Jüngeren repräsentieren einen Lebensweg gemäß der „traditionellen weiblichen Identität“ mit wenig Raum für aktive eigene Entscheidungen, die Älteren dagegen einen Lebensweg der Abkehr von „normativ für Frauen Vorgesehenes“; denn die älteren Lehrerinnen wählten den Beruf statt Ehe und Familie, was für Frauen bis zum Ende der 60er Jahre untypisch war.

„Das bedeutet auch, daß es sich bei diesen (älteren, die Verf.) Lehrerinnen um Frauen handelt, die andere als um Nähe und Verbundenheit zentrierte Formen von Identität entwickelt haben, für die Muster von Identität kennzeichnend sind, in denen auch Abgrenzung und Distanzierung von anderen, die Betonung von Autonomie und Unabhängigkeit, von Bedeutung sind“ (ebd. S. 354).

Jüngere Lehrerinnen haben ihre Berufswahl unter anderen gesellschaftlichen Lebensbedingungen, mit vielfältigen Möglichkeiten der Lebensgestaltung für Frauen, treffen können. Mit dem Beruf der Lehrerin haben sie unter den akademischen Berufen jedoch den gewählt, der am ehesten dem herrschenden Bild von Weiblichkeit entspricht (vgl. ebd. S. 356).

Allerdings zeigt sich, dass bei den jüngeren *und* älteren Lehrerinnen prinzipiell der Beruf im Lebenszusammenhang eine andere Rolle spielt als bei Lehrern. Bei den Frauen nimmt

Außerberufliches (speziell Beziehungen zu anderen), bei den Männern hingegen der Beruf einen großen Raum in der Biographie ein, ihre berufliche Arbeit hat für sie eine hervorragende Bedeutung für Identität und Selbstbewusstsein (vgl. ebd. S. 229).

Entsprechend lässt sich ein größeres Karriereinteresse bei Lehrern verzeichnen. Lehrerinnen verzichten oft schon im Vorfeld darauf, leitende Positionen, also Einfluss und Macht in der Schulverwaltung einzunehmen. Sie stehen den Karriereprinzipien, wie Konkurrenz, individuelle Profilierung und entsprechende Durchsetzungsstrategien, kritisch distanziert gegenüber (vgl. ebd., S. 229 f.).

Flaake resümiert für die geschlechtsspezifischen Differenzen:

„Die offiziellen schulischen Strukturen - so lassen sich die Ergebnisse der Studie zusammenfassen - ihr an bürokratischen Prinzipien orientierter, wenig persönlicher, auf Affektunterdrückung basierender sowie leistungs- und konkurrenzorientierter Charakter und die institutionell abgesicherte Dominanz der Lehrenden im Unterricht, werden ungebrochener und eindeutiger von Männern vertreten und getragen als von Frauen. Lehrerinnen stehen dagegen für eine verborgene Dimension von Schule, nämlich für Emotionalität, persönliche Beteiligung und Anteilnahme, die im offiziellen Leben dieser Institution - zumindest nach den ersten beiden Grundschuljahren - wenig Raum hat“ (ebd., S. 346).

Diese geschlechterdifferente Ausgestaltung im Lehrberuf führt Flaake auf die noch immer stabile geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft zurück (Männer agieren zuvorderst in öffentlichen Räumen, Frauen sind zuständig für Privates). Flaake weist auf soziologische Untersuchungen hin, die belegen, dass auf den unterschiedlichsten Berufsfeldern Männer höherdotierte Aufgaben mit „objektivierendem, distanzierendem Charakter“ übernehmen, Frauen hingegen niedriger entlohnte „Funktionen, die mit Zuwendung, Unterstützung und Versorgung verbunden sind“ (vgl. ebd., S. 319 ff.). Somit setzt sich eine historisch gewachsene geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im modernen beruflichen Arbeitsleben fort. Laut Flaake stabilisieren aber nicht nur soziale Selektion und Diskriminierung solche Arbeitsverhältnisse, sondern auch die Verwurzelung in den psychischen Strukturen der einzelnen Personen. Die Wissenschaftlerin zieht deshalb neben historischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Bedingungen auch psychoanalytische Erklärungsmuster für die Entstehung der sogenannten „geschlechtsspezifischen Sozialcharaktere“ heran und führt letztere im folgenden Sinne näher aus:

Nach Nancy Chodorow werden die ersten Lebensmonate für den Menschen als grundsätzlich prägend erachtet. Dabei wird vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung die Mutter als wichtigste Bezugsperson im frühen Sozialisationsprozess von Jungen und Mädchen zum wesentlichen strukturierenden Moment für die unterschiedlichen Individuierungs- und Differenzierungsverläufe sowie die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Die

Gleichgeschlechtlichkeit von Tochter und Mutter führt dazu, dass die Mutter die Tochter länger als einen Sohn in symbiotischer Verschmolzenheit hält, womit der Tochter Autonomieprozesse erschwert werden. Andererseits ist es der Tochter in Bezug auf die Entfaltung der Geschlechtsidentität möglich, sich primär mit der Mutter zu identifizieren. Dagegen kann sich der gegengeschlechtliche Sohn, der früher aus der Symbiose freigegeben wird, aufgrund seiner Gegengeschlechtlichkeit eher als „anderer“ erfahren und leichter von der Mutter lösen; und seine männliche Identität entwickelt er über Abwendung von der Mutter. Weil das Mädchen *und* der Junge bezüglich der Mutter Wünsche nach Regression und damit einhergehende Ängste vor Autonomie- oder Selbstverlust haben, erweist sich diese Ambiguität für den Jungen als problematischer, da sie mit seiner Geschlechtsidentität verbunden ist: Er muss das Nichtmännliche in der Beziehung zur Mutter, das sind Abhängigkeit, Zuneigung und Identifikation, abwehren. Diese „De-Identifikation“ (Chodorow) gegenüber der Mutter wird auf alle Mädchen, Frauen und Weibliches schlechthin übertragen, da sie jene Wünsche und Anteile repräsentieren, die bedrohlich für die männliche Identität sind. Dagegen ist weibliche Identität nicht auf eine Abgrenzung vom anderen Geschlecht angewiesen und kann ihre Stabilität aus der Möglichkeit gewinnen, die primäre Identifikation mit der Mutter aufrechtzuerhalten (vgl. Flaake ebd., S. 326 f.).

Aus diesen Zusammenhängen erklärt Flaake eine stärker bei Frauen und Mädchen festgestellte Verbundenheit mit anderen, worüber sie privat wie beruflich oft ihr Selbstverständnis und Selbstbewusstsein definieren. Sie erfahren ihre „Ichgrenzen flexibler und durchlässiger“, dies involviert gleichzeitig aber auch die Gefahr zur Regression, d.h. die eigene Autonomie und Abgrenzung nicht zu gewahren. Im Gegensatz zu Männern, die die Verbundenheit zu anderen eher als bedrohlich erleben, erfahren Frauen die Abgrenzung, Trennung oder Distanzierung von anderen als Verlust des Selbst. Über diese Konstellation der psychischen Strukturen von Frauen und Männern wird die oben angesprochene geschlechtsspezifische Aufgabenteilung in der Erwerbsarbeit für Flaake erklärbar. Offen bleibt jedoch die Frage, warum mit dem Männlichen und den Tätigkeiten von Männern in unserer Kultur eine Höherbewertung einhergeht. Flaake zieht hierfür in Anlehnung an Dorothy Dinnerstein die Theorie über „Allmachtsphantasien“ heran. Das hilflose Kind kann nur äußerst begrenzt die Mutter als Quelle von Geborgenheit und Zufriedenheit kontrollieren, es erfährt sich als abhängig von ihr, muss sich ihrem Willen unterwerfen und erlebt sie infolgedessen als allmächtig. Eine hieraus resultierende Gefühlsambivalenz von zerstörerischer Wut und Liebe gegenüber der Mutter überträgt sich nach Dinnerstein auf die Einstellung zu Mütterlichkeit und Frauen allgemein und zieht sich durch das ganze Leben - Frauen können von Männern und von Frauen idealisiert wie verachtet wer-

den. Frauen tragen zwar aufgrund ihrer gleichgeschlechtlichen Identifikation allmächtige Mutterimagines in sich. Dennoch unterwerfen sie sich zugleich der von Männern um deren eigener Geschlechtsidentität willen betriebenen Entmachtung und Entwertung des Weiblichen (männliche Herrschaft über Frauen, patriarchalische Strukturen, von Dominanz und Unterordnung geprägte Beziehungsarrangements), weil auch sie als Frauen der phantasierten Bedrohung durch die Macht des Weiblichen entkommen wollen (vgl. Flaake ebd., S. 329 ff.).

Eine zusätzliche Krux für Frauen und Männer liegt darin, dass in ihrer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung eine Trennung von Persönlichkeitsaspekten vollzogen wird, worauf Jessica Benjamin aufmerksam gemacht hat: Die ursprünglich in einer Person angelegten Grundbedürfnisse nach Autonomie und Freiheit bzw. Pflege und Zuwendung werden aus einer Person ausgelagert und als zwei Pole auf die beiden Geschlechter verteilt. „Streben nach Selbstbehauptung, Aktivität, Bewältigung und Erforschung“ wird Männern, dagegen „Streben zum Anderen, nach persönlicher Beziehung, Bindung, Nähe“ wird Frauen zugeordnet - eine Ordnung, die ganzheitliche Entwicklungen verhindert und in geschlechterheterogenen Beziehungen die fehlenden Grundbedürfnisse über die/den andere/n leben lässt bzw. in der/dem anderen scheinbar nicht Zugehöriges abwehrt und unterdrückt. Und dies wiederum hat Konsequenzen für die Persönlichkeitsprägung von Töchtern und Söhnen (vgl. Flaake ebd., S. 331 ff.). Die Frage, warum die Geschlechter aus diesen Mustern nicht ausbrechen, beantwortet Flaake mit den Hinweisen auf das Streben nach eigener psychischer Stabilität, die Eltern in der Interaktion mit ihren Kindern nicht gefährden wollen, und auf die Kraft unbewusster Motive. Für das Verhaftetbleiben von Frauen in traditionellen Bildern von Weiblichkeit schreibt sie in Anlehnung an Ulrike Schmauch:

„Verbundenheit mit anderen kann auch bedeuten, sich - als Resultat einer nur unvollständig vollzogenen Ablösung von der Mutter - nicht trennen zu können, in einer von Schuldgefühlen getragenen Nähe zu anderen verharren zu müssen und in unauflösbar scheinenden Ambivalenzen befangen zu bleiben: Trennungsversuche und Aggressivität als schuldhaft zu erleben und `wieder gut machen´ zu müssen durch verstärktes Festhalten an Bindungen. So bleibt Frauen oft eine Äußerungsform für ihre aggressiven Regungen (...) verwehrt“ (Flaake ebd., S. 343).

Gerade bei den jüngeren Lehrerinnen hatte Flaake ja eine die „weibliche Identität kennzeichnende Tendenz, Beziehungen zu anderen eine größere Bedeutung beizumessen“ festgestellt, womit zum einen eine größere Beanspruchung einhergeht und zum anderen „Eigenes - selbst als richtig und wichtig Befundenes - und die institutionelle Seite des Berufes zu kurz kommen“ (vgl. ebd., S. 351).

Dass Lehrerinnen stärker unter beruflichen Belastungen leiden als Lehrer, bestätigt eine spätere Untersuchung in einem anderen Bundesland. In der ebenfalls umfangreicher angelegten

empirischen Erhebung von 1992 stellte die Forschungsgruppe um Ewald Terhart neben einigen Gemeinsamkeiten der Geschlechter in ihrer Berufsbiographie und ihren innerberuflichen Orientierungen auch mehrere signifikante Unterschiede fest (vgl. Terhart u.a. 1994, S. 167 - 187). Das Team wertete 514 Fragebögen von 230 Lehrerinnen und 284 Lehrern in Altersgruppen von 30- bis 35-Jährigen, 40- bis 45-Jährigen und 55- bis 60-Jährigen aus Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien in Niedersachsen statistisch aus⁶ und ermittelte: Frauen im Lehrberuf, die meisten in andauernder Teilzeitarbeit, arbeiten überwiegend im sprachlich-kulturellen, Männer im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich; je höher die Schulform, desto weniger Frauen sind vertreten. Außerdem schätzen Frauen ihre eigenen Kompetenzen hinsichtlich Verwaltungstätigkeiten und formalen Aufgaben eher gering ein, erachten diese Tätigkeiten aber zugleich auch als ziemlich unwichtig im Gegensatz zu Erziehen, Unterrichten und Beraten und sind demzufolge in Funktionsstellen deutlich unterrepräsentiert im Vergleich zu Männern. Sie greifen bei ihrer Arbeit oder bei Problemen mehr auf Alltagserfahrungen zurück, holen sich eher Hilfe in Gesprächen als Männer und nutzen mehr Entspannungsmöglichkeiten. Und im Hinblick auf die oben angesprochenen Ergebnisse Flaakes, dass (jüngere) Lehrerinnen sich weniger abgrenzen können, mehr emotional und persönlich Anteil nehmen und sich mehr belastet fühlen als Lehrer (und ältere Lehrerinnen), sind folgende bei Terhart u.a. ermittelte geschlechtsspezifische Differenzen wichtig, die aber keinen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Lehrerinnen zeigen: „Lehrerinnen weisen für die gesamte Dauer ihrer Berufsausübung eher als Lehrer eine Personenorientierung auf.“ Insbesondere betonen Lehrerinnen aller Altersstufen die „persönlich-erzieherisch-involvierenden“ Berufsaspekte stärker und „leiden mehr als ihre Kollegen unter den Belastungen durch die Schüler und Schülerinnen sowie durch Belastungen aufgrund von methodisch-didaktischen Problemen“ (vgl. Terhart u.a. ebd., S. 184 f.).

Die stärkere Personenorientierung von Lehrerinnen findet sich auch in einer standardisierten Fragebogenerhebung mit statistischer Auswertung zur Berufs(un)zufriedenheit an 2129 Grund- und Hauptschullehrkräften in Bayern. Die Lehrerinnen bewerten die „Arbeit mit Kindern“ höher, gewichten die „Anerkennung durch Schüler“ höher und zeigen deutliche „Abneigung gegen Verwaltungsarbeit“ im Gegensatz zu Lehrern, für die „standespolitische Gesichtspunkte (...) vor allem Aufstiegsmöglichkeiten“ wichtig sind (vgl. Ipfling u.a. 1995, S. 65 - 91).

Das für Lehrerinnen typische Orientierungsmuster und der Belastungsfaktor sind auch in der Studie von Sylvia Buchen bedeutungsvoll. Sie untersucht in ihrer „sozialpsychologischen

⁶ Die Befragung wurde Anfang/Mitte 1992 durchgeführt. Die genauere Verteilung der Lehrpersonen: GS 129 (60 m/69 w); HS 99 (62 m/37 w); RS 129 (74 m/55 w) und GY 157 (88 m/69 w) (Terhart u.a. 1994, S. 43).

Frauenstudie“ das Verhältnis von Lehrerinnen zur Institution Gesamtschule. Dabei befasst sie sich insbesondere mit den Zusammenhängen zwischen weiblichen Lebensentwürfen und Verhaltensmustern und der pädagogischen Konzeption an der Schule sowie den damit verknüpften systemischen Handlungsstrategien. Mittels psychoanalytisch gelenkten narrativ-biographischen Einzelinterviews befragte sie Lehrerinnen der 68er Generation - also Frauen, die ihr Studium in einem Klima politisch-emanzipatorischer bzw. bildungsreformerischer Aufbrüche absolviert haben - und Lehrerinnen der Nachfolgegeneration mit dem Ziel, bewusste und unbewusste Motive dieser Lehrerinnen für ihr Engagement in Bezug auf die „Idee der Gesamtschule“ zu eruieren.

„M.a.W., die Untersuchung orientiert sich an der Fragestellung, inwieweit es den Lehrerinnen an dieser Schule gelingt, die eigene Emanzipation wie die der Jugendlichen zu befördern, resp. welche Faktoren diesen Emanzipationsprozeß behindern“ (Buchen 1991, S. 12).

Die Wissenschaftlerin wählte ihre fünf Interviewpartnerinnen von nur einer Gesamtschule in Hessen aus, da es ihr „nicht um statistische, sondern theoretische Repräsentativität“ ging. In den Interviews fragte sie nach Einflüssen der Nachsozialisation an der Hochschule auf die Berufsentscheidung, frauenspezifischen Erfahrungen im Erziehungsprozess und Erfahrungen und Sichtweisen der Frauen bezogen auf das Kollegium. Ihre Materialerhebung ergänzte sie zur Präzisierung der Fallanalysen mit spontanen Stegreiferzählungen durch gelenktes Nachfragen bei drei Lehrerinnen. Daneben erhob sie weitere Daten über ein Experteninterview mit dem Schulleiter, über protokollarische Aufzeichnungen als Beobachterin einer Gesamtkonferenz und über den Mitschnitt einer Koordinationskonferenz der Förderstufe (vgl. ebd., S. 10 - 15). Die Auswertung der Interviews verfolgte mit zwei hermeneutischen Verfahren (literatur- und sprachwissenschaftliche Methode der „Objektiven Hermeneutik“ nach Ulrich Oevermann; psychoanalytische Methode der „Tiefenhermeneutik“ nach Alfred Lorenzer) die Rekonstruktion der Lebensgeschichten, und zwar als Einzelfallstudien und als Verallgemeinerung der Einzelfallanalysen. Dabei orientierte sich Buchen auch an dem Untersuchungsansatz der „Fallkontrastierung“. Aspekte der Kontrastierung bildeten in ihrem Sample die Generation (68er Generation und Nachfolgegeneration), die Qualifikation (Sekundarstufe-I-Abschluss; Sekundarstufe-II-Abschluss), die Fächerkombinationen (der geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche, musische und sprachwissenschaftliche Fachbereich) und Lebensentwurf ohne oder mit Kind. Alle Interviewpartnerinnen waren von der Gesamtschulidee überzeugt. In der Verallgemeinerung der Einzelfallanalysen - hierbei reflektiert Buchen die Ergebnisse der Interviews mit theoretischen Diskursen unterschiedlicher Fachrichtungen (Pädagogik, Soziologie, Frauenforschung) - kommt die Wissenschaftlerin zu nachfolgenden Ergebnissen.

Alle Lehrerinnen identifizieren sich mit dem Reformmodell⁷, das der Schulleiter nach außen repräsentiert und in erster Linie nur mit Hilfe des hohen bildungspolitischen Engagements dieser Lehrerinnen schrittweise umsetzen kann. Jedoch leiden die engagierten Lehrerinnen auch an der mangelhaften Realisierung in der Praxis, sind unzufrieden und erschöpft, fühlen sich ausgebeutet und passen sich intuitiv an schulische Handlungsabläufe an. Lösungsmodelle zur Verbesserung können von ihnen angesichts ihrer „Handlungsverknüpfung zwischen Idealisierungen und überindividuellen Ideen“ jedoch nicht entwickelt werden; vielmehr hegen sie „Rettungsphantasien“ (Wunsch nach Versetzung oder Beurlaubung), die Fluchtcharakter haben (vgl. ebd., S. 296). Im Folgenden werden die persönlichen und systemischen Bedingungen für die Problemlage der Lehrerinnen zusammengefasst - sie machen die Brisanz weiblicher Verhaltensmuster im professionellen Handeln besonders deutlich.

Der Lehrerintyp, der sich schwerpunktmäßig an dem Anspruch der „guten-Mutter-Imago“ orientiert, „immer ansprechbar“ ist für Eltern und die Wünsche der Schüler/innen im Unterricht, ist besonders ausbeutbar - und die so genannte „Kümmerpädagogik“ führt zwangsläufig in die Erschöpfung. Dagegen können sich Lehrerinnen, die bewusster mit dem Widerspruch zwischen Schulwirklichkeit und eigenen Idealbildungen umgehen und/oder ein an Fachinteressen orientiertes Berufsprofil zeigen, besser vor der Selbstaussbeutung durch Überidentifikation und vor Erschöpfung schützen. Auch begünstigen Identifikationen, die auf bildungspolitischen Zielvorstellungen basieren und sich nicht am gesamten Lebenszusammenhang orientieren, bei einigen Lehrerinnen die Trennung zwischen persönlicher und sozialer Identität und ermöglichen somit Rollendistanz. Jedoch kann diese Trennung auch die Gefahr der Zerrissenheit bergen: die Lehrerin fühlt sich dann gespalten zwischen Berufs- und Privatrolle, da sie es als Verlust erlebt, nicht über Identifikate verfügen zu können, die sich auf den gesamten Lebenszusammenhang beziehen.

Buchen fand des Weiteren heraus, dass alle befragten Lehrerinnen zu - in der Berufsforschung so benannten - „Berufsdriftern“ zählen. D.h., ihnen ist ihr Hineindriften in den Lehrberuf statt selbstbestimmte Berufsplanung gemeinsam. Dieses Motiv ist heute noch ausschlaggebend für diese Frauen, ihren Beruf nicht uneingeschränkt bejahen zu können (vgl. ebd., S. 296).

⁷ Die Umsetzung des Reformmodells an der untersuchten Schule wird sehr stark vom Schulleiter forciert mit dem Etappenplan der „additiven Gesamtschule/integrierte Gesamtschule/Ganztagsschule und Schule im Ort“. Hinter dem Ziel, zu einer „Schule im Ort“ zu werden, verbergen sich die folgenden Prämissen der schulischen Arbeit: - Einbeziehung der Berufswelt in den Unterricht, d.h. die Schule will sich „dem Leben öffnen“; - durch Mitbestimmung und Mitgestaltung bei der ästhetischen Gestaltung der Schule soll den Jugendlichen „eine Art zweites Zuhause“ ermöglicht werden; - und die Einbeziehung außerschulischer Lernorte soll den Jugendlichen das „Hineinwachsen in das lokale Geschehen“ erleichtern. Nach Aussagen des Schulleiters sollen diese Vorstellungen über projektorientierten Unterricht, „pädagogischeres“ Lehrerverhalten und verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus, Schüler/innen und Gemeinde umgesetzt werden. M.a.W. von den Lehrerinnen wird ein größeres Maß an Einsatz über das Unterrichten hinaus in der und für die Schule erwartet (vgl. Buchen ebd., S. 37 ff. und S. 312).

Zudem besteht bei allen befragten Lehrerinnen das Grundproblem, „für die Problemlage an der Schule keine angemessenen professionellen Handlungsstrategien zur Verfügung zu haben“. Vielmehr haben sie Professionalisierungsmuster mit „pädagogischen Bewältigungsstrategien (entwickelt), die geprägt sind von eingeübten weiblichen Beziehungsmustern und den an der Schule vorherrschenden reformpädagogischen Erziehungsidealen“. Buchen konnte aufdecken, dass diese Professionalisierungsmuster „nur vor dem labilen Hintergrund der diffusen pädagogischen Aufgabenbestimmung“ des Reformmodells zu verstehen sind. D.h., die Initiatoren und Planer des Modells hatten versäumt, eine Bedingungsanalyse der Situation dieser Gesamtschule in ihrer Umgebung und eine damit verbundene Diagnose der konkreten pädagogischen und bildungstheoretischen Aufgabenstellungen zu erstellen - somit basiere der Schulversuch, nach Buchen, auf einer unrealen Ebene und sei von daher zum Scheitern verurteilt (vgl. ebd., S. 304 - 309).

Eine weitere Erschwernis für die Arbeit der Lehrerinnen ist auch systemischer Natur, und zwar handelt es sich um die ihnen allen gemeinsamen „Erfahrungen mit entwertenden Grenzüberschreitungen“ einmal durch den Schulleiter, dann durch Schüler/innen und schließlich durch Eltern. Der Schulleiter, der die „aktive Frauengruppe“ im Kollegium, zu der die befragten Lehrerinnen gehören, gezielt für die Verwirklichung des Reformmodells anwarb, kann ohne große Mühen auf deren „unbezahltes soziales Engagement“ und Neigung, eigene Bedürfnisse zugunsten anderer zurückzustellen, zurückgreifen. Begünstigend ist dabei, dass die Schwierigkeit der Frauen mit Abgrenzung die Realisierung reformpädagogischer Zielvorstellungen erst möglich macht. Im Hinblick auf das Verhältnis der Lehrerinnen zu den Schüler/innen stellt Buchen fest, dass Grenzüberschreitungen, d.h. entwertende Übergriffe seitens männlicher Schüler zum Teil auf die Mängel des Reformmodells zurückzuführen sind, und zwar „auf eine pädagogische Konzeption (...), die einen ungenügenden Versuch darstellt, auf Gesellschaft in ihrer Widersprüchlichkeit in bezug auf konkrete Problemstellungen angemessen zu reagieren“ (ebd., S. 323). Ebenso sind Defizite in der Reformkonzeption der Grund dafür, dass Grenzüberschreitungen von Eltern in Bezug auf pädagogische Arbeit möglich werden und die Schule den Lehrerinnen hier keinen „Schutzraum“ zur Verfügung stellt (vgl. ebd., S. 325).

Ein letzter Aspekt, der die erfolgreiche Umsetzung des Modellgedankens behindert, liegt in dem Verhältnis der Lehrerinnen zueinander, es weist geschlechtsspezifische Merkmale und Besonderheiten bezüglich der Frauengruppe auf:

„Der weibliche Zusammenhang ist durch Entwertung der Weiblichkeit gekennzeichnet. Die Verinnerlichung des patriarchalen Bildes äußert sich in der Zentrierung der Lehrerinnen auf den Mann als das Eigentliche und Wesentliche. Angesichts der Identifikation der Lehrerinnen

mit einem Frauenbild, das durch gesellschaftliche Verachtung geprägt ist, ist der weibliche Lebenszusammenhang an der Schule durch Unselbständigkeit (Angst vor Autonomie), durch Anpassungsstrategien und den Mangel an Konfliktfähigkeit gekennzeichnet. Das Wir-Gefühl der Frauen basiert auf einer Negativkomponente, das dem Muster folgt: `Uns geht es so schlecht!´“ (ebd., S. 331).

Buchen konnte einige Jahre später „im Hinblick auf geschlechtsspezifische Verarbeitungsmuster institutioneller Widersprüche eine erstaunliche Parallele“ zwischen ihrer hier vorgestellten Lehrerinnenstudie und einer anderen Untersuchung mit Arno Combe feststellen (vgl. Buchen 1997, S. 227). Es handelt sich um eine größer angelegte Vergleichsstudie zur „Belastung von Lehrerinnen und Lehrern“ an verschiedenen Schulformen in Ost- und Westdeutschland, die Combe und Buchen 1996 publizierten. Über die parallelen Ergebnisse der beiden Untersuchungen berichtet Buchen gesondert in einem Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium, also einem Teil jener späteren Studie, bei der die Untersuchungsergebnisse zur Gesamtschule von Arno Combe verfasst wurden. In dieser Vergleichsstudie wurde mittels Methoden qualitativer Sozialforschung, hermeneutischer Fallrekonstruktionen von Einzel- und Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, von Experteninterviews sowie Unterrichtsszenen, das Erkenntnisinteresse verfolgt, „Einsichten in Strukturprobleme der jeweiligen Schulform (und ihre Auswirkungen auf schulisches Handeln) zu gewinnen“ (vgl. Buchen ebd., S. 227). An der Gesamtschule mit dem Status einer Modellversuchsschule zeigte sich ein Zusammenhang zwischen „Weiblichkeit und Berufsbelastung“. Wie in Buchens Lehrerinnenstudie von 1991 gibt es auch eine „geschlechtsspezifische Handlungskonfiguration“. D.h. mit dem Überengagement insbesondere von Frauen bei der inhaltlichen und organisatorischen Durchsetzung von Reformen wird seitens der Schulleitung gerechnet, ohne jedoch das „subtile Zusammenspiel zwischen Schulleitung und dem ansozialisierten Habitus von Frauen, ihrer Neigung, eigene Bedürfnisse zugunsten anderer zurückzustellen“ zu erkennen (vgl. Buchen 1997, S. 230). Bei der Gruppe der Engagierten handelt es sich also insbesondere um Lehrerinnen, allerdings gehört dazu auch ein Lehrertypus, der bildungsreformerische Prinzipien in seinen Lebensentwurf integriert hat. Und wie in der älteren Studie zeigt sich auch in der jüngeren für die Frauen der Zusammenhang zwischen Überidentifikation mit der Schulprogrammatik, Selbstausschöpfung und Überforderungsgefühl sowie Adressantinnen für Elternbeschwerden. Infolge ihres höheren pädagogischen Einsatzes fühlen sich die Lehrerinnen mehr belastet als andere. Im Umgang insbesondere mit der schwierigen Klientel zeigen sie im Gegensatz zu ihren Kollegen, also Männern, andere Verhaltensmuster. Lehrerinnen schwanken zwischen „starkem sozialem Engagement und psychosozialen Rückzugstendenzen“, dagegen zeigt das „Lehrer-Klientel-Verhältnis eher eine wechselseitige Abwer-

tung“ (vgl. ebd., S. 231). Buchen schließt, dass Lehrerinnen als „Hüterinnen der (sozialpädagogischen) Programmatik des Modellversuchs fungieren“ und mit „unsichtbarer Beziehungsarbeit“ sich selbst überfordern, da sie „qua Sozialisationsausstattung dazu neigen, *allen* beruflichen Anforderungen - und seien diese noch so divergent -, zu entsprechen“; und dies führe in die Erschöpfung (vgl. ebd., S. 235, 236).

„Demgegenüber wählen Lehrer als Problemlösungsstrategie überbordender Anforderungen eher den Weg der Komplexitätsreduzierung durch Abgrenzung: Sie grenzen sich vom sozialpädagogischen Anspruch des Modellversuchs ab - „mogeln sich durch“ - und ziehen sich auf die tradierte Lehrerrolle zurück“ (ebd., S. 236).

Die Problematik, die hier auch anklingt, dass Lehrerinnen sich höher belastet fühlen als Lehrer, und zwar durch Schülerinnen und Schüler sowie durch methodisch-pädagogische Probleme, wie Terhart u.a. herausfanden (vgl. Terhart u.a. 1994, S. 180 ff.), bzw. durch die Orientierung an sozialen Aspekten, wie Flaake für die jüngeren Lehrerinnen ermittelte (vgl. Flaake 1989, S. 351), wird hier mit den Ergebnissen Buchens erklärbar. Lehrerinnen haben offenbar ein höheres Anspruchsniveau als ihre Kollegen. Ein solches Ergebnis wird durch eine andere, repräsentative Untersuchung durch Gundel Schümer erhärtet. Schümer interessierte bei der Reanalyse einer größer angelegten schriftlichen Befragung an Lehrkräften, ob es bei Lehrer und Lehrerinnen Unterschiede in der Wahrnehmung und Akzentuierung ihrer pädagogischen Arbeit an der Schule gibt. In dem „Projekt Medieneinsatz“ wurden ca. 4000 Lehrkräfte in Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen der 3. Klasse in Deutsch, Mathematik oder Sachkunde sowie der 7. Klasse in Deutsch, Mathematik oder Englisch an verschiedenen Schulformen (Grundschule und Regelschulen der Sekundarstufe I) befragt (vgl. Schümer 1992, S. 656). Schümer fand heraus, dass die Lehrerinnen überrepräsentiert waren unter den Lehrkräften, „die ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten und sich bemühen, ihre Schüler zu motivieren und zu selbständigem Lernen anzuregen“ (vgl. Schümer 1992, S. 666).

Zu einer weiteren Problematik, die sich in Buchens Studien zeigt, liegen auch diverse andere Untersuchungen vor, die auf das unterschiedliche Engagement von Lehrerinnen und Lehrern bei der „Schulentwicklung“ verweisen, also bei - durch geltende Richtlinien verpflichtenden - Reformprozessen im Unterricht und an der Schulstruktur.

„Schulentwicklung (...) ist ein Verfahren, das schulischen Wandel durch Veränderung von Schulstrukturen und Kommunikationsformen in der Schule betreibt. Die Schule als Ganze soll umgestaltet werden. (...) Im Schulprogramm soll skizziert werden, wie die jeweilige Schule zu einer ‚guten Schule‘ mit einem eigenen, unverwechselbaren Schulprofil wird, in dem Stärken der Einrichtung maximiert und Schwächen minimiert werden“ (Koch-Priewe 1996, S. 180).

Michael Kanders und Hans-Günther Rolff legten 1996 „Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Lehrerbefragung“ vor, die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft etc. gefördert wurde. Von Erkenntnisinteresse war, in welchem Maße sich die Lehrerschaft an Fragen der Schulentwicklung orientiert. Die Befragung erfolgte mittels standardisierten mündlichen Interviews und einem standardisierten schriftlich zu bearbeitenden Fragebogen (Rücklauf von 850 Stück, also 60% aller Befragten) an 1123 Lehrkräften der Sekundarstufe I und an einer Kontrollgruppe von 331 Grundschullehrkräften. Die Erhebung differenziert nach Grundschul- und Sekundarlehrkräften, nach Geschlecht, nach West- und Ostdeutschland sowie nach Lebensalter. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Orientierung der Lehrerschaft an Schülerinnen und Schülern, reformpädagogischem Unterricht, Schule als Handlungseinheit, Evaluation und Rechenschaft sowie schulpolitischen Reformvorhaben. Hier interessieren vor allem die Ergebnisse im Hinblick auf signifikante Differenzen bezüglich der Kategorie Geschlecht. Insbesondere im Bereich „Unterricht und Schülerorientierung“, also bei reformpädagogisch ausgerichtetem Unterricht und der Orientierung an Schülerinnen und Schülern, nehmen mehr Frauen als Männer die Bedürfnisse ihrer Klientel und heute mehr als früher Chancen und Freiheiten in der Unterrichtsentwicklung wahr (vgl. Kanders/Rolff 1996, S. 414 ff.). Aber auch im Hinblick auf „Autonomie und Scholorientierung“ sind es bei einem Teil von Einstellungen mehr Frauen als Männer, die sich reformfreudig zeigen (vgl. ebd. S. 416 ff.), und dies gilt tendenziell auch für die Orientierungen an der „Selbstevaluation und Rechenschaft“ sowie der „Schulreformorientierung“ (vgl. S. 421 ff.). Insgesamt zeigen sich also einstellungsgemäß mehr Frauen als Männer sowohl im Unterricht als auch auf die Schulstruktur bezogen reformorientiert. Dass sie reformpädagogisch vermutlich auch aktiver sind als ihre Kollegen, zeigen nicht nur Buchens Studien, sondern hierzu gibt es auch Hinweise in einer anderen Untersuchung. Mechthild Beucke-Galm untersuchte so genannte „innovative Gruppen“ oder Schulentwicklungsgruppen, also Lehrkräfte, die mit Wissen und/oder im Auftrag der Gesamtkonferenz und der Schulleitung agieren, und mit denen sie zusammenarbeitete. Sie nahm unter der Kategorie „weiblich/männlich“ eine statistische Auswertung des Anteils von Frauen in den Schulentwicklungsgruppen im Verhältnis zu den Anteilen von Frauen im gesamten Kollegium, in der Schulleitung und bei den Teilzeitbeschäftigten an acht Schulen in Hessen vor. Darüber hinaus wertete sie Gespräche mit Lehrerinnen und einem Schulleiter aus (vgl. Beucke-Galm 1996, S. 231 f.). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass lediglich an einer Schule, an dem sich das gesamte Kollegium in einen Organisationsentwicklungsprozess begeben hatte, Frauen und Männer nahezu gleichermaßen in der Projektgruppe vertreten waren.

Für die sieben anderen Schulen gilt, dass deutlich mehr Frauen als Männer in den Projektgruppen mitarbeiteten und:

„Es arbeiten mehr Frauen in den Schulentwicklungsgruppen mit als prozentual im Kollegium vertreten sind. Setzt man jetzt noch die internen Schulentwicklungsgruppen und die Leitungsgremien zueinander in Beziehung, so entsteht ein krasses Mißverhältnis (...) der Anteil von Frauen in den Schulentwicklungsgruppen, deren Arbeit Auswirkungen auf die Entwicklung der ganzen Schule hat, verhält sich zu dem entsprechenden Anteil in den Schulleitungsgruppen umgekehrt proportional“ (Beucke-Galm ebd., S. 240).

Des Weiteren gilt für diese Studie, dass Männer vorwiegend voll- und Frauen vorwiegend teilzeitbeschäftigt sind, womit klar wird, dass also „verschiedene Frauen ihre engagierte Arbeit in den schulinternen Gruppen quasi auf eigene Kosten machen“ (vgl. ebd., S. 242). Interessant ist noch das Ergebnis, dass es den meisten innovativen Gruppen nicht oder nur schwer gelang, ihre Arbeit über informelle Systeme hinaus für die gesamte Entwicklung ihrer Schule fruchtbar zu machen. Beucke-Galm erklärt das mit Kommunikationsgrenzen der Frauen in Gesamt- oder Fachkonferenzen, in denen die Männer dominierten (vgl. ebd., S. 246). Allerdings erläutert sie hierbei nicht näher, um welche Neuerungen es sich genau handelt. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass nicht alle Reformen von Lehrerinnen und Lehrern begrüßt werden und somit die gleichen Realisierungschancen an Schulen haben. Dies zeigt die bundesweit repräsentative Umfrage Michal Kanders', die auch die Bereiche Schulentwicklung und Schulreform beachtet. Mittels Interviews von 60 Minuten mit standardisierten Fragen wurden 1998 durch das Meinungsforschungsinstitut GFM-Getas Hamburg in Absprache mit dem „Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie“ (BMBF) und dem „Institut für Schulentwicklungsforschung“ (IFS) 984 Lehrpersonen an Schulen mit Sekundarstufe I (außer Sonderschule) befragt. Bei der Auswertung wurde nach Geschlecht, Schulform, West/Ost sowie Alter unterschieden. Die Aussagen bezogen sich auf die sieben Themenbereiche: 1. Unterricht, 2. Computer und Multimedia in Schule und Unterricht, 3. Belastung in der und durch die Schule (hier: Burn-out-Syndrom), 4. Anforderungen an Schulen, 5. Gestalt und Profilierung der eigenen Schule, 6. Schule in Selbstverantwortung und 7. Schulreformaßnahmen. Zu dem 6. Bereich „Entwicklung von Schule/Selbstverantwortung/Autonomie“ finden bei den Lehrpersonen „nahezu alle Statements, die eine Verlagerung von Zuständigkeiten von der Schulaufsicht zur Einzelschule zum Inhalt haben, (...) nachhaltigen Rückhalt“ (vgl. Kanders 2000, S. 79). Dagegen zeigen zum Bereich „Schulstruktur und Schulreform“ die Einstellungen „über weite Strecken eine mehr oder minder ausgeprägte Übereinstimmung mit dem Bestehenden, aber auch mit schulformspezifischen Erfahrungen“ (vgl. ebd., S. 88). Kanders ermittelte hierzu keine signifikanten Unterschiede für die Kategorie Geschlecht, lediglich für den zweiten Bereich stellte sich heraus,

dass sich unter den 26 % Lehrkräften, die das Internet im Unterricht nutzen, mehr „männliche Lehrer (32 % gegenüber 20 % bei den Lehrerinnen)“ finden (vgl. ebd., S. 33). Auch wenn mit dieser Erhebung kein Geschlechtereffekt bei den Einstellungen zum Bereich Reformen bestätigt wird, zeigen die insgesamt gegensätzlichen Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen doch, dass zukünftig mehr auf die tatsächliche Anteilnahme von Frauen und Männern bei der Realisierung von Neuerungen an Schulen geachtet werden muss, damit Belastungsquellen transparenter und Arbeitsbelastungen gerechter verteilt werden können.

Resümierend lässt sich für die vorliegende Studie über Sportlehrerinnen als relevant festhalten, dass mehrere der oben vorgestellten Untersuchungen im Wesentlichen eine deutliche Beziehungsorientierung von Lehrerinnen und deren anderer Lebenszusammenhang ergeben - hiermit sind größere Belastungen in ihrer Berufstätigkeit verbunden, da die fehlende Distanz sie weniger schützt. (Dies trifft verstärkt für jüngere, 1943 und später Geborene, und weniger für ältere Lehrerinnen, 1931 und früher Geborene, zu, und zwar besonders in Flaakes Sample. Im Sample Terharts u.a. wird für den Faktor Belastungen kein Unterschied zwischen jüngeren und älteren Lehrerinnen ausgewiesen.)

Es stellt sich hier die Frage, ob die Ergebnisse der allgemeinen Lehrer/innenforschung gleichermaßen für Sportlehrerinnen gelten oder ob die oben genannte „männliche“ Orientierung am Sport bzw. Sportkörper (vgl. Kap. 1.2) auch ein anderes Berufsverständnis beinhaltet.

Bevor jedoch die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen präsentiert werden, wird das zusätzlich zu Baur Modell gewählte Sozialisationskonzept nach Hannelore Faulstich-Wieland skizziert.

1.4 Zur Sozialisationstheorie: Das Konzept „Sozialisation in alltäglicher Lebensführung“

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt (vgl. Kapitel 1.2), berücksichtigt Baur die Dimension der geschlechtlichen Sozialisation in seinem dreistufigen Strukturmodell nicht. Aus diesem Grunde und weil wir ein Sozialisationsverständnis vertreten, das Sozialisationsprozesse als vergeschlechtlichende auffasst, wird im Folgenden das der vorliegenden Studie auch unterlegte Konzept der „Sozialisation in alltäglicher Lebensführung“ nach Hannelore Faulstich-Wieland vorgestellt. Es wird in einigen zentralen Aspekten aus ihrem Werk „Individuum und Gesellschaft: Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung“ (Faulstich-Wieland 2000) skizziert und am Schluss auf die vorliegende Untersuchung über Sportlehrerinnen bezogen.

Lebensführung wird als ein Strategiebündel einer Person verstanden, das diese im Lebensverlauf im sozialen Kontext, d. h. in der tätigen Auseinandersetzung mit ihren sozialen und materiellen Umwelten, entwickelt hat und das, einmal etabliert, nicht mehr so leicht veränderbar ist - wenngleich Bildungsprozesse hier wirksam werden können (vgl. Faulstich-Wieland 2000, S. 158 f.).

Faulstich-Wieland untermauert den von ihr entwickelten Lebensführungsansatz, der auch die Geschlechterkategorie berücksichtigt, mit Erkenntnissen aus der „Tätigkeitspsychologie“ (insbesondere Leontjew, Holzkamp), der „ökologischen Sozialisationsforschung“ (insbesondere Muchow, Bronfenbrenner, Dippelhofer-Stiem) und dem „Habituskonzept“ (Bourdieu). Diese drei Schwerpunkte werden für ein grundlegendes Sozialisationsverständnis zunächst nacheinander skizziert. Unter dem dritten Punkt, Bourdieus Ansatz, wird dann das Verständnis von geschlechtlicher Sozialisation erfasst, das Faulstich-Wieland auch anhand der Arbeiten des französischen Soziologen entfaltet.

1. Zur Tätigkeitspsychologie

Die Tätigkeitspsychologie bearbeitet grundlegend die Verknüpfung von psychischer und gesellschaftlicher Entwicklung. Im Zentrum steht die Auffassung, dass die Entwicklung des Menschen und damit verbunden die der Gesellschaft eben durch die menschlichen *Tätigkeiten* in Form von Arbeit verläuft. Im Gegensatz zum Tier versetzte sich der Mensch über Werkzeuggebrauch und -herstellung und kommunikative Prozesse zur Organisation gesellschaftlicher Arbeitsteilung in die Lage, über die Anpassung an die Natur hinaus, diese zu kontrollieren bzw. sie auch zu beherrschen. Die Historie der kulturellen Errungenschaften, der geistigen wie materiellen, bildet einen Prozess, in dem in äußerer, materialisierter Form die Genese der menschlichen Fähigkeiten zum Ausdruck kommt. Jedes einzelne Individuum muss sich im Laufe seiner Entwicklung in tätiger Auseinandersetzung sowie in Kooperation und Kommunikation mit anderen Menschen die jeweiligen menschlichen Errungenschaften zu Eigen machen. Dieser Prozess zwischen dem Subjekt und der realen Welt, der eben über die Tätigkeit als „mittleres Glied“ zwischen den beiden verläuft, bringt nach Leontjew die Persönlichkeit, also die Entwicklung vom Individuum zur sozialisierten Person hervor (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 167 ff.). Der Ansatz Alexejew N. Leontjews wurde in Deutschland von der kritischen Psychologie rezipiert und von Klaus Holzkamp als ihr Hauptvertreter vertieft; insbesondere seine Erkenntnisse zur Ontogenese des Menschen, also seiner Individualgeschichte, kindlichen Entwicklung usw. werden hier angesprochen: Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch eine lebenslange Lern- und Entwicklungsfähigkeit hat, die es ihm erlaubt, sich in

der individuellen Entwicklung die gesellschaftlichen Entwicklungen anzueignen und an der „unabgeschlossenen gesellschaftlich-historischen Entwicklung“ mitzuwirken bzw. die jeweilige Lebensgewinnungsform mit zu reproduzieren. Dabei muss sich der Mensch allererst über seine eigene Lebenspraxis in einem „ontogenetischen Verallgemeinerungsprozess“ den objektiven Bedeutungszusammenhang menschlicher Existenzerhaltung, in ihren sachlichen und sozialen Erscheinungsweisen, aneignen.

Dieser Aneignungsvorgang geschieht durch drei Prozesstypen, die logisch aufeinander folgen - wenngleich nicht chronologisch, da Überschneidungen möglich sind: die Prozesse der „Bedeutungsverallgemeinerung“, der Unmittelbarkeitsüberschreitung“ und „Handlungsfähigkeitsreproduktion“.

Der erste Entwicklungsprozess der *Bedeutungsverallgemeinerung* geschieht als Entwicklung der *Kind-Erwachsenen-Koordination*, einer reziproken Beziehung. In Interaktion mit Erwachsenen, d.h. mit dem Angewiesensein auf, aber auch der Einforderung von Pflege und Unterstützung bei Erwachsenen und durch Beobachtung und Manipulation von Gegenständen eignet sich das Kind soziale Orientierungsbedeutungen und Orientierungsbedeutungen von Gegenständen an. Hierbei erhält die Sprache eine zentrale Funktion, da dem Kind über diese die „Intentionen“ von Erwachsenen, die jenseits seiner eigenen Erfahrungswelt liegen - Erwachsene handeln auf der Basis gesellschaftlich-verallgemeinerter Sozialintentionalität - verdeutlicht werden. Sprache und soziale Zusammenhänge vermitteln dem Kind nach und nach die „Gemachtheit“ von Gegenständen, ihren „angemessenen“ Gebrauch - Manipulieren von Gegenständen bedeutet nämlich nicht per se schon auch die Aneignung ihrer gesellschaftlichen Bedeutung - und damit ihre Bedeutungsverallgemeinerung. Was „angemessenes“ bzw. „unangemessenes“ Verhalten oder Handeln ist, vermitteln Erwachsene dem Kind mit unterschiedlichen Methoden und lernt das Kind über mehr oder weniger starke Beschränkungen, die bei ihm eine „vitale Verunsicherung“ erzeugen und Lernprozesse bezüglich Verfügungserweiterung behindern können; es versucht die Bedrohung seiner subjektiven Bedürfnisbefriedigung zu überwinden, indem es die sachlich-soziale Beeinflussung effektiviert. Eine neue Entwicklungsstufe betritt das Kind mit Erkennen der kooperativen Verfügung über die eigenen und gemeinsamen Lebensbedingungen. Erwachsene können bei diesem Entwicklungsprozess des Kindes im Wesentlichen zwei verschiedene Wege einschlagen: Entweder sie verstärken die regressiven Tendenzen und damit die Angepasstheit des Kindes. Oder sie unterstützen es in seinem Wunsch nach kooperativer Verfügungserweiterung. Letzteres hätte zum Ziel, das Kind um willen „menschlicher Lebens- und Befriedigungsmöglichkeiten“ zu stärken

und langfristig die Entwicklung der Kind-Erwachsenen-Koordination intersubjektiv zu gestalten.

Die „Unmittelbarkeitsüberschreitung“ als zweiter Entwicklungsprozess meint die zunehmende und schrittweise verlaufende Verfügungserweiterung im Sinne des „Groß-Werdens“ im engen Familienkreis und bald darüber hinaus in der Welt draußen durch Besuche von/bei anderen, Spielen „auf der Straße“ und Krippen-, Kindergarten- und Schulbesuch. Die Aufgabe von Erwachsenen bei diesem Entwicklungsprozess ist, der kindlichen Besonderheit, seinen entwicklungsorientierten Handlungen (wie z.B. Spielen, Üben, Ausprobieren) Rechnung zu tragen. Das Kind selbst erweitert seine Handlungsfähigkeit insbesondere im Hinblick auf das Erlernen symbolischer Bedeutungen, womit seine Denkfähigkeit gesteigert wird. Dieser Prozess des „Eigenständig-Werdens“ mündet in das Erwachsensein. Damit gelten Kindheit und Jugend dann aber noch nicht als „abgeschlossen“, sondern bleiben biographisch relevant:

„Die erreichte Handlungsfähigkeit ist im dritten Entwicklungsprozess der ‚Handlungsfähigkeitsreproduktion‘ als biographische Verfügbarkeit für den Erwachsenen in soweit reproduzierbar als die eigene subjektive Entwicklung reflexiv verfügbar (...) und nutzbar in Veränderung einer möglicherweise restriktiven Handlungsfähigkeit (gemacht werden kann)“ (Faulstich-Wieland ebd., S. 177)

und zwar im Hinblick auf subjektive und objektive Verbesserung der eigenen Lebenslage. Faulstich-Wieland weist darauf hin, dass in Holzkamps Ansatz deutlich wird, dass Individuum und Gesellschaft keine unverbundenen Pole bilden bzw. Menschen nicht durch die Bedingungen determiniert sind. Vielmehr kennzeichnet den Sozialisationsprozess ein Wechselspiel von Aneignung und Erzeugung - die Menschen eignen sich die gesellschaftlichen Entwicklungen an, während ihre Handlungen wiederum Gesellschaft produzieren. Gesellschaftliche Veränderung oder Weiterentwicklung wird durch handelnde Individuen hervorgebracht, somit ist Sozialisation ein unabgeschlossener Prozess.

2. Zur Sozialisation in ökologischer Perspektive

Im Mittelpunkt der ökologischen Sozialisationsforschung stehen die Erforschung der Mensch-Umwelt-Beziehung und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Individuums. Ein erster „ökologischer Sozialisationsansatz“ findet sich in Deutschland in den dreißiger Jahren bei Martha Muchow mit ihrer Analyse des Lebensraumes von Großstadtkindern. Eine erste Sozialisationstheorie, in der mit dem Ökologiebegriff operiert wird, entwirft nach dem II. Weltkrieg in Amerika Uri Bronfenbrenner mit einem „evolutionistischen Sozialisationsverständnis“; seine Theorie wird in den siebziger Jahren in Deutschland, dem Höhepunkt hiesiger ökologischer Sozialisationsforschung, und gegenwärtig wieder bei Barbara Dippelhofer-Stiem rezipiert.

Die Wissenschaftlerin legte den neueren Ansatz „Sozialisation in ökologischer Perspektive“ 1995 vor.

Als Verdienst Martha Muchows gilt, eine neue Perspektive herausgestellt zu haben, nämlich Mensch und Umwelt als dialektische Einheit zu begreifen und nicht von einer Trennung zweier unverbundener Einheiten auszugehen, die quasi nachträglich zu einer Wechselwirkung gelangen. Somit sieht und erforscht die strukturpsychologische Forschung den Menschen in unmittelbarem Zusammenhang mit seiner Welt und ordnet jedem psychischen Subjekt eine `Welt´ als Korrelat zu. In ihrer empirischen Studie untersuchte Muchow die Welt von Großstadtkindern in Barmbeck, wobei sie die „Lebensräume“ in drei Räumen unterscheidet: Der Raum, *in dem* das Großstadtkind *lebt*, beschreibt, *wo* es lebt - nach Muchow in Spiel-, Streif- und Lebensräumen. Der Raum, den das Großstadtkind *erlebt*, beschreibt, *wie* es lebt - Hauptspielgelände, Art der Spiele und Zeiten der Nutzung ermittelte Muchow. Und der Raum, *den* das Großstadtkind *lebt*, beschreibt, *was* das Kind lebt - Muchow untersuchte sieben für die Kinder bedeutsame Lebensräume („zweckbestimmter“ Platz, Spielplatz, unbebauter Platz, Wohnstraße, Verkehrsstraße, Hauptverkehrsstraße und das Warenhaus Karstadt), sie zeigte auch, wie sich Kinder in die Welt der Erwachsenen einüben bzw. wie sich die Nutzung von Lebensräumen von Erwachsenen und Kindern überlagern und nicht nebeneinander herlaufen. Ein wesentliches Ergebnis der Studie ist weiterhin, dass die Unterschiedlichkeit von Lebensräumen durch Lebensalter, Geschlecht, Begabung, Bildungsgrad und dem Grad der „Sesshaftigkeit“ oder „Beweglichkeit“ der Kinder hergestellt wird (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 186).

Das evolutionistische Verständnis in der Theorie Uri Bronfenbrenners meint, dass - bezogen auf makrosoziale Bereiche - die gesellschaftlichen Bemühungen in der Gestaltung von Sozialisation die besten Bedingungen für die Entwicklung biologischer und physiologischer Potentiale erzielen sollen. Ebenso wie Muchow verweist auch Bronfenbrenner auf „unterschiedliche Umwelten“, die er für die vielfältige menschliche Entwicklung verantwortlich macht, d.h. Veränderungen in der alltäglichen Umwelt des Kindes können Unterschiede in der Entwicklung erzeugen. Die alltägliche Umwelt als soziale Ökologie drückt sich aus durch die drei Größen unmittelbare Umgebung, soziale Netzwerke informeller Art (z.B. peers) und formale Institutionen (Gesundheits-, Erziehungs-, Sozialwesen) sowie das ideologische System. Bronfenbrenner versteht unter Sozialisation den Anpassungsprozess eines menschlichen Organismus und seiner Umwelt, der sich mit zunehmender Wechselseitigkeit über eine längere Phase vollzieht. Zur ökologischen Erforschung von Sozialisationsprozessen definiert Bronfenbrenner die Umwelt „typologisch als eine ineinander verpackte Anordnung von Strukturen“, wo-

bei jede von der nächsten umschlossen wird und die verschiedenen Ebenen als „Mikro-, Me-so- und Makrosysteme“ bezeichnet werden: Das *Mikrosystem* erfasst das Beziehungsgefüge der sich entwickelnden Person und der Umwelt im unmittelbaren setting, d.h. ihre Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen in einem bestimmten Lebensbereich mit seinen jeweiligen materiellen, sozialen und symbolischen Merkmalen. Das *Mesosystem*, bestehend aus mehreren Mikrosystemen, erfasst die Wechselbeziehungen zwischen den für die sich entwickelnde Person wesentlichen settings wie Schule, Familie, peer group. Weitere soziale Strukturen formeller und informeller Art, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, von denen aber auf ihren Lebensbereich Einfluss genommen wird (z.B. berufliche Bezüge der Mutter), kennzeichnen das *Exosystem*. Das alle obigen Systeme übergreifende *Makrosystem* wird durch die prinzipielle formale und inhaltliche Ähnlichkeit dieser Systeme in der Subkultur oder der gesamten Kultur inklusive den ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien gekennzeichnet. Schließlich ist das *Chronosystem* zu erwähnen, da Sozialisationsprozesse auch im Hinblick auf Zeitdimensionen betrachtet werden müssen (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 190 ff.).

Diese Reichweiten sozialer Ökologie greift Barbara Dippelhofer-Stiem in ihrer Theorie der „Sozialisation in ökologischer Perspektive“ auf. Im Zentrum ihres Sozialisationsmodells steht der Begriff „Transaktion“, der die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt ausdrückt. Die Transaktion ist gekennzeichnet durch „Partizipation“ (Teilhabe), „Adaptation“ (Anpassung) und „Aktivation“ (Tätigkeit). Mittels dieser Formen findet das Wechselspiel zwischen Individuum und der „rezipierten Umwelt“ als „subjektiver Wahrnehmung und Rekonstruktion“ der „potentiellen Umwelt“ (Umgebung, äußere Gegebenheiten) statt. Nach Dippelhofer-Stiem will die ökologische Sozialisationstheorie diesen Zusammenhang erfassen, dann die Umwelten als „eigenständige Entitäten“ (Seinsweisen) beschreiben, zeitlich bedingt interpretieren und „ihre Relation zum Individuum“ feststellen sowie die Prozesse und Formen von Mensch-Umwelt-Transaktionen untersuchen und ihre sozialisatorischen und umweltbezogenen Bedeutungen eruieren. Zwei wesentliche Momente prägen das Konzept: Umwelt ist nur sinnvoll in „Relation zum psychischen und sozialen System“ zu betrachten. Und der Wahrnehmungsakt ist schon eine Transaktion und somit „dynamischer und konstituierender Teil der Mensch-Umwelt-Beziehung“. Das Modell Dippelhofer-Stiems, das sie insbesondere auf die Kleinkindentwicklung bezieht, kann durch vier Strukturelemente zusammengefasst werden: „Zeit-Raum-Bezug“, „qualitative Dimensionen“, „Mehrebenenkonstruktion“ und „Transaktionalität“.

Sozialisationsumwelten gründen sich im aktuellen und überdauernden Zeit-Raum-Bezug. Sie lassen sich durch die folgenden fünf qualitativen Dimensionen strukturieren: (a) Zuwendung und emotionale Gestimmtheit - die soziale Umwelt des Kindes kann, grob gesagt, einerseits von Beachtung und Wohlwollen oder andererseits von Ablehnung und negativer Einstellung bestimmt sein; (b) Anregungsgehalt und Responsivität - dies meint den Umfang sozial-räumlicher Zustände, durch die sich das Kind in seinen Aktivitäten herausfordern lässt (z.B. Spielsachen, Beschäftigungsangebote im Elternhaus, Gegenden erkunden außerhalb des häuslichen Umfeldes) und die gleichzeitig quasi rückkoppelnd gesellschaftliche Implikationen dieser Aktivitäten signalisieren, also Sozialisationsprozesse initiieren; (c) Offenheit und Partizipationschancen - hiermit ist der Grad an Unterstützung gemeint, den die Bezugspersonen dem Kind in seinen Aktivitäten zur Weiterentwicklung in und außerhalb der Familie zukommen lassen und (d) Hintergrundstimulation und die Bedeutung von Dichte und Privatheit - hier geht es um die Beeinträchtigung der Situation des Kindes z.B. durch Fernseh- und Radiogeräte oder Außenlärm; weiterhin betrifft diese Dimension die Möglichkeiten von Rückzug und Privatheit des Kindes bzw. den Zwang zum permanenten Zusammensein mit anderen Personen (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 194 ff.). Das dritte Strukturelement des Modells, die Mehrebenenkonstruktion, entspricht den oben genannten Systemen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bei Bronfenbrenner. Nach Dippelhofer-Stiem werden diese Sozialisationsumwelten vom heranwachsenden Kind repräsentiert (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 196). Das vierte Strukturelement ist die Transaktionalität. Es werden vier Aktivitätsstufen des transaktionalen Austauschs zwischen Kind und Umwelt unterschieden: Wahrnehmungsakt; „routinier-tes Eingehen auf die Umwelt“, also Einüben des Gelernten, Vergewissern von Bekanntem; „herausforderndes Eingehen auf die Umwelt“, also die soziale Umwelt zur Reaktion veranlassen, z.B. durch Schreien Aufmerksamkeit auf sich lenken; und schließlich „neues erkundetes Eingehen auf die Umwelt“, das sind Transaktionen zur Aneignung der Umwelt und Förderung des Entwicklungsprozesses (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 198).

Sozialisationstheoretisch bedeutsam ist, dass im Prozess der Transaktionen soziale Deutungen, Symbole und Sinngehalte vermittelt und diese jeweils individuell vom Kind angeeignet werden. Dieser Sozialisationsansatz unterstellt also auch Freiheit des menschlichen Handelns und beachtet dennoch seine Determinierungen.

3. Zu Habitus und Lebensführung und zum Geschlechterverhältnis

Pierre Bourdieu beansprucht mit seinen Arbeiten die wissenschaftlichen Richtungen des Objektivismus und Subjektivismus durch den Nachweis ihrer Vermitteltheit und Verbundenheit

zu überwinden, was er die praxeologische Erkenntnisweise nennt. Ein Schwerpunkt seines Werkes bildet die Analyse des alltäglichen Handelns, der Praxis, die er auch als „Doxa“ auffasst, als selbstverständliche - gleichsam stumme oder schweigende, weil unhinterfragte - Welterfahrung, die in ihrer jeweiligen Zeitlichkeit begriffen werden muss. Bourdieus sozialwissenschaftliches Erkenntnisinteresse ist es, die praktische Logik der Doxa transparent zu machen oder ihr „Schweigen aufzubrechen“, wie es ein anderer zeitgenössischer Soziologe bildlich ausdrückte (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 204 ff.). Für das Sozialisationsverständnis weiterhin wesentlich sind Bourdieus Erfassung des „sozialen Raums“ und das „Habituskonzept“.

Zunächst unterscheidet Bourdieu verschiedene Kapitalsorten, insbesondere das ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapital. Hiermit macht er die Ressourcen, über die eine Person verfügen kann, kenntlich. Das bedeutendste ist das „ökonomische Kapital“. Es beinhaltet alle Formen des materiellen Reichtums. Das zweite sehr bedeutsame ist das „kulturelle Kapital“, das in drei Arten sichtbar wird: in objektiver Form (z.B. Bücher, Gemälde, Maschinen oder technische Instrumente), in inkorporierter Form (Bildung im weitesten Sinne: kulturelle Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensformen) und seiner Institutionalisierung in Form von Bildungstiteln, auch legitimes kulturelles Kapital genannt (z.B. Zertifikate als Zugangsberechtigung für bestimmte Berufe/Arbeitsplätze). Das dritte so genannte „soziale Kapital“ drückt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe aus, mit der Möglichkeit, bestimmte mehr oder minder institutionalisierte Netze und Beziehungen ausschöpfen zu können. Als viertes ist das „symbolische Kapital“ zu nennen, das das Prestige, Renommee etc. einer Person bedeutet (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 207 ff.).

Diese Kapitalsorten dienen für die Beschreibung des Sozialraumes. Insbesondere kommen die beiden primären, das ökonomische und das kulturelle Kapital zum Tragen, wenn Bourdieu - ausgehend von vorhandenen Sozialstatistiken - die unterschiedlichen sozialen Gruppen einteilt und somit die Struktur des gesellschaftlichen Feldes markiert. Von den drei ermittelten großen sozialen Gruppen (dies involviert keine scharfen Trennlinien) ordnet Bourdieu die „herrschende Klasse“ zuoberst an. Darunter fasst er einerseits die „herrschenden Herrschenden“, also primär die über ökonomisches Kapital verfügenden „Unternehmer“ und andererseits die „beherrschten Herrschenden“, das sind die kulturelles Kapital aufweisenden „Intellektuellen“. Im Mittelfeld befindet sich das „Kleinbürgertum“ und zuunterst die „beherrschte Volksklasse“. Die hierarchische Anordnung drückt das den einzelnen Gesellschaftsgruppen je nach Position zur Verfügung stehende Quantum an „Kapitalvolumen“ aus. Weiteres Kennzeichen des sozialen Raums ist eine Art Mobilität der in ihm befindlichen Individuen, ihre im

Entwicklungsprozess vollzogenen Veränderungen, Laufbahnen, die sich auch durch relativen Auf- oder Abstieg manifestieren können (vgl. Faulstich-Wieland ebd., S. 209).

Bourdieu analysiert auch die Lebensstile sozialer Gruppen und ihre Entsprechung zum sozialen Raum, wobei er Korrespondenzen ermittelt. Der so genannte „Habitus“ stellt das verbindende Glied zwischen sozialer Lage und Lebensstil dar, er bringt die je individuelle Ausformung der alltäglichen Praxis einer Person hervor. Im Umgang mit den jeweiligen Bedingungen (der Praxis) ihrer sozialen Lage (den Strukturen), der Lebenslage, d.h. genauer der ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen, entwickelt bzw. erwirbt die Person biographisch durch Lernen Vorlieben und Geschmacksausprägungen, Routinen und Gewohnheiten sowie Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster, die als Selbstverständlichkeit zugleich „zu kulturellem Unbewusstem werden“.

„Sozialisation kennzeichnet in einem solchen Verständnis die Herausbildung des Habitus, der grundlegend ist für das soziale Milieu, in dem man aufwächst. Man wird Mitglied dieses Milieus, indem man in der alltäglichen Lebensführung lernt, sich selbstverständlich in seiner Umwelt zu bewegen. Routinen und Rituale bestimmen dabei einen wesentlichen Teil des Alltags, aber auch explizite Ge- und Verbote vermitteln, was angemessen und was unangemessen für das jeweilige Milieu ist“ (Faulstich-Wieland ebd., S. 211).

Bourdieu's Sozialisationsansatz verdeutlicht, dass der Sozialisationsprozess den Habitus einer Person hervorbringt, der - als Verkörperlichung und Vergeistigung der Doxa - milieubedingt ist und, wie im Folgenden gezeigt wird, auch nach Geschlecht differenziert bzw. als „vergeschlechtlichter“ und „vergeschlechtlichender“ Habitus aufzufassen ist. Dabei ist weiteres Kennzeichen seiner Theorie, den Zusammenhang von Differenz und Hierarchie der Geschlechter klar herauszustellen.

Bei seiner Analyse der „männlichen Herrschaft“ bedient sich Bourdieu einer methodischen Strategie, um der subjektiven Involviertheit in den Untersuchungsgegenstand zu entkommen.

Er erforscht das afrikanische Volk der Kabylen - ein

„Kunstgriff zur Aufdeckung der Strukturen des archaischen Unbewussten, das wir unserer Ontogenese und Phylogenese als geschlechtliche Wesen verdanken und das dazu führt, dass wir an eben dem Phänomen teilhaben, das wir ergründen wollen“ (Bourdieu 1997b, S. 90).

Bourdieu macht selbst darauf aufmerksam, dass die meisten Beispiele seiner Untersuchung nicht mehr dem Stand der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern in unserer Gesellschaft entsprechen. Gleichwohl betrachtet er seine Analyse als Modell, mit dem auch in unserer Gesellschaft unendlich „kleine Spuren androzentrischer Weltsicht“ zu verorten sind. Er geht davon aus, dass der „archaische Zustand“, den er beschreibt, „weithin in den Praktiken und den unbewussten Dispositionen (überlebt)“ (vgl. Bourdieu 1997a, S. 204). Um männliche Herrschaft zu beschreiben und deren Aufrechterhaltung zu analysieren, müssen die „Praktiken und

Diskurse“ erfasst werden, die männliche Herrschaft symbolisieren. In Bezug auf die Kabylen werden dazu Redensarten, Sprichwörter, Rätsel, Gedichte oder auch graphische Darstellungen im Schmuck, auf Stoffen usw. herangezogen; ferner auch die Struktur des Raumes, die Aufteilung des Hauses, und die Einteilung von Zeit, Tag oder Jahr, die nicht nur Ausdruck technischer, sondern immer auch ritueller Regelungen sind. Bourdieu bezeichnet die Konsequenz dieser Verbindung als eine „Nötigung durch Systematizität“, die durch eine quasi natürliche Bestätigung die Bedeutungen verdoppelt und verstärkt. Dies zeigt sich auch bei Naturerscheinungen wie beispielsweise landwirtschaftlichen Zyklen oder geographischen Gegensätzen, die die hierarchisch binäre Geschlechteropposition spiegeln und diese als natürliche erscheinen lassen und eben nicht als konventionelle.

„Soziale Einteilungen werden so zu subjektiven Prinzipien der Anschauung, es kommt zu einer Übereinstimmung zwischen den objektiven und den kognitiven Strukturen - dies ist die doxische, d.h. die unbewusste, nicht reflektierte Erfahrung männlicher Herrschaft, da sie der Natur der Dinge eingeschrieben und insofern unsichtbar, fraglos ist“ (Faulstich-Wieland ebd., S. 215).

Eingebettet in einem System homologer Gegensätze (wie z.B. hoch/tief, oben/unten, vorne/hinten, trocken/feucht usw.), erhalten die nach dem Gegensatz von männlich und weiblich begriffenen Dinge und Tätigkeiten eine objektive und subjektiv notwendige Wahrnehmung. Durch eine Vielzahl von Umschreibungen und Metaphern werden diese Denkschemata gestützt.

Ein weiteres zentrales Moment der Konstruktion sozialer Unterschiede zwischen Frauen und Männern bildet die „Verleiblichung“ - Herrschaft wird also, angeeignet im Prozess der Sozialisation, in die Körper „eingeschrieben“. In den folgenden vier Modalitäten manifestieren sich diese Unterschiede. Erstens in den „Einsetzungsriten“, die nicht nur die Initiation vom Jugendlichen zum Erwachsenen vollziehen, sondern vor allem eine „sakralisierende Trennung“ zwischen Würdigen, den Männern, die diese Riten durchlaufen, und den Ausgeschlossenen, den Frauen. Bei der zweiten Modalität geht es um die symbolische Neuschaffung des biologischen Körpers. Die Wahrnehmung von Sexualorganen und Sexualakt wird auf den Körper selbst angewendet. Dies geschieht über die Unterscheidung einerseits zwischen höheren und niederen Körperteilen (Trennung durch den Gürtel) und andererseits zwischen dem Vorne (Ort der Geschlechtsunterscheidung) und Hinten (sexuell undifferenzierter, potentiell weiblicher Ort). Aus diesen Unterscheidungen wird der Gegensatz abgeleitet zwischen edlen und öffentlichen Körperteilen (Stirn, Auge, Mund) und privaten und schimpflichen. Kabyliischen Männern obliegt der öffentliche und aktive Gebrauch des höheren, männlichen Körperteils - sie dürfen in der Öffentlichkeit sprechen, sie haben die Ehre des „qabel“, also jeden anzuse-

hen und ihm die Stirn zu bieten. Dagegen müssen kabyllische Frauen den Blick senken, ihr Nichtwissen bezeugen. Die dritte Modalität ist die Kodierung des Sexualaktes - ein Akt der Herrschaft, wobei mit der oberen Position des Mannes die Inbesitznahme der Frau auf der unteren Position symbolisiert wird. Und die vierte Modalität betrifft die Riten und Gebrauchsweisen des Körpers zur Maskulinisierung der Jungen (z.B. erstes Haarschneiden durch den Vater - Haare symbolisieren Weibliches) und Feminisierung der Mädchen (z.B. Tragen statusgemäßer Kleidungsstücke als kleines Mädchen, heiratsfähige Jungfrau, später dann Ehefrau, Familienmutter. Von daher nennt Bourdieu die „gesellschaftlich geformten Körper“ auch „politisierte Körper“.

„Die grundlegenden Prinzipien der androzentrischen Weltsicht werden in Form von Positionen und Dispositionen des Körpers naturalisiert, die als natürliche Ausdrucksformen natürlicher Tendenzen wahrgenommen werden. Die ganze Moral der Ehre kann deshalb in einem Wort, das tausendfach von den Informanten wiederholt wird, *qabel* (der Gefahr ins Auge blicken, ins Gesicht sehen), und in der mit ihm bezeichneten körperlichen Haltung zusammengefasst werden. Die Unterwerfung wiederum scheint eine natürliche Übersetzung in der Handlung des Sichunterwerfens, Sichunterordnens, Sichbeugens, Sicherniedrigens, Sichdemütigens usf. zu finden. Und wenn sich die Rechtschaffenheit mit einer aufrechten Haltung verbindet, die das Monopol des Mannes ist, dann gelten die biegsamen und schmiegsamen Haltungen und die entsprechende Fügsamkeit als schicklich für die Frauen“ (Bourdieu 1997a, S. 186 f.).

Die Somatisierung von Herrschaftsbeziehungen in der Geschlechtersozialisation setzt die Komplizenschaft von Männern und Frauen voraus, die weniger vom Bewusstsein als vielmehr von Emotionen geprägt ist, weswegen Machtbeziehungen hier durch das „Erkennen“ der Geschlechter auch „verkannt werden“. Diese Form der „symbolischen Gewalt“ vollzieht sich „im Dunkel der Schemata des Habitus, die gleichzeitig vergeschlechtlicht und vergeschlechtlicht sind“ (vgl. Bourdieu 1997b, S. 96). Männer genießen in der Kabylei aber nicht nur Privilegien, sondern müssen auch Verpflichtungen in der sozialen Welt, die diese als ernste konstituieren, nachkommen. Um wahrhaft als Mann zu gelten, muss ein Kabyle an Krieg, Politik und den Spielen um Ehre teilnehmen, muss er mit anderen Männern rivalisieren - dies nennt Bourdieu die „Ur-illutio“. Von daher können Männer von ihrer Herrschaft beherrscht werden. Die Herrschaft von Männern wird dabei aber gleichzeitig verdoppelt, da sich Männlichkeit und männlicher Habitus nur im männlichen Raum vollendet: Im Wettbewerb unter Männern gilt einem Mann die Ehre umso mehr, je reicher der andere Mann (eben nicht eine Frau) an symbolischem Kapital ist, der ihm diese Ehre zollt. Wie oben angesprochen, sind Frauen in die Herstellung ihrer eigenen Unterdrückung verwickelt. Sie sind von den Machtpositionen und Spielen ausgeschlossen, haben aber, vermittelt über ihre Liebe zum Mann (Ehemann, Sohn), teil daran und sind somit nicht frei genug, die männliche illutio zu entzaubern.

Darüber hinaus können Frauen einen Raum an Ruhe (sie können dem Spiel gegenüber gleichgültig bleiben) und an Sicherheit (garantiert durch die Delegation an die Männer) gewinnen.

Schließlich kommen Frauen als Tauschobjekte auf dem Heiratsmarkt ins Spiel.

„Männliche Herrschaft gründet sich in letzter Konsequenz auf der Logik der Ökonomie des symbolischen Tausches, d.h. auf der fundamentalen Asymmetrie zwischen Männern und Frauen, die in der sozialen Konstruktion von Verwandtschaft und Heirat institutionalisiert ist“ (Bourdieu 1997b, S. 97).

Für die Veränderung der Geschlechterordnung auch in unserer Gesellschaft spricht Bourdieu von einer „symbolischen Revolution“ - diese müsse nicht nur die materiellen Strukturen verändern, sondern auch die Wahrnehmungskategorien umwandeln.

Fasst man die für eine Sozialisationstheorie wesentlichen Ergebnisse der obigen Theorien nach Faulstich-Wieland zusammen und zieht noch einmal das Kerngerüst des Baur'schen Modells der beruflichen Sozialisation hinzu, so ergibt sich für den Sozialisationsprozess von Sportlehrerinnen: Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird nicht dichotomisch und polar betrachtet. Der Prozess des Mitgliedwerdens in unserer Gesellschaft bedeutet vielmehr, sich die kulturellen Errungenschaften anzueignen, hier vor allem in Bezug auf Körper, Bewegung und Sport, und zugleich einen Beitrag zur Sicherung (oder Veränderung) der gesellschaftlichen Verhältnisse, also insbesondere auf den Handlungsfeldern des Sports, zu leisten. Von daher wird die Entwicklung der Körper-, Bewegungs- und Sportkarrieren der in der vorliegenden Studie interviewten Sportlehrerinnen nicht als von der Gesellschaft determiniert verstanden. Vielmehr werden die Lehrerinnen als Subjekte betrachtet, die sich selbst aktiv im Sinne der Transaktionalität, dem Aneignen sozialer Deutungen, Symbole und Sinngehalte in Körper-, Bewegungs- und Sportpraxen, hervorgebracht haben und noch hervorbringen. Hierin liegt auch die Entwicklung von Unterschieden und damit Individualität begründet. Dennoch ist diese Freiheit des Handelns abhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen, vormalig die des Aufwachsens in einem bestimmten Milieu. Gesellschaft ist grundsätzlich auch in ihrer Historizität zu betrachten, zudem sind biographische Prozesse eingebunden in Mikro-, Meso-, Exostrukturen und diese wiederum in Makrosystemen. Die Entwicklungen von Körper, Bewegung und Sport sind also abhängig von Angeboten und Begrenzungen im Elternhaus, Sportverein, Schulsport sowie in Ausbildungsgängen zur Sportlehrkraft und letztendlich unterliegen die Entfaltungsmöglichkeiten auch immer den jeweiligen gesellschaftlich vorherrschenden Körper- und Sportidealen für Mädchen und Frauen.

Je nach sozialer Lage und Lebensstil entwickeln Sportlehrerinnen über die oben genannten Handlungsfelder einen relativ überdauernden Sport- und Körperhabitus, und darin enthalten

ein bestimmtes Weiblichkeitsverständnis, erlernt und über Ge- und Verbote vermittelt in der alltäglichen Lebensführung. Quasi als selbstverständlich angeeignetes und unhinterfragtes kulturell Unbewusstes - als Doxa - bleibt der herkunftmäßige Habitus erhalten - es sei denn, er wird, weil als eingrenzend empfunden, über die Handlungsfähigkeitsreproduktion (Herausbildung von Reflexionsfähigkeit) verändert. Diese reflexive Kompetenz kann jederzeit im Laufe einer Biographie, also in jedem Lebensalter zur Veränderung der Doxa führen. Da letztere aber gerade das Selbstverständliche darstellt, also hier unhinterfragte Routinen und Gewohnheiten, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster etc. in Bezug auf Sport- und Körperpraxen, gilt es gerade diese im Einzelnen zu erfassen, um Ansätze der Veränderung für das Herrschaftsverhältnis in der Geschlechterordnung zu eruieren, das auch in der Institution Schule existiert bzw. das Sportlehrerinnen vermutlich dort auch mit hervorbringen.

2. Zum Forschungsdesign der vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen

In der sportwissenschaftlichen Vorbild- und Professionsforschung über Sportlehrer/innen seit den 60er Jahren wurde die Geschlechterdimension lange Zeit sehr stark vernachlässigt. Erst die sportwissenschaftliche Koedukationsforschung forderte Mitte der 80er Jahre dezidiert Untersuchungen an Sportlehrerinnen und -lehrern unter geschlechtsspezifischen Aspekten ein. Unter diesem Blickwinkel weist die breiter angelegte Erhebung Schmidts (1985) über „Die Einstellungen von Lehrpersonen zur Koedukation im Schulsport“ auf sozialisationsbedingte Differenzen zwischen den Geschlechtern hin, wie oben bereits dargelegt wurde. Auch umfangreicher angelegte Untersuchungen in der allgemeinen Lehrer/innenforschung über die Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern durch Flaake (1989) und Terhart u.a. (1994) belegen Geschlechterdifferenzen, die über Sozialisation hergestellt werden, die Studien Buchens (1991, 1997) erhärten dies für weibliche Verhaltensmuster bei Lehrerinnen.

Allerdings hier in der sportwissenschaftlichen wie dort in der allgemeinen Lehrer/innenforschung zeigen sich auch Widersprüche und Brüche für die Gruppe der (Sport)Lehrerinnen. So fördern die Studien Schmidts und Sobiechs einmal geschlechtstypisches und einmal geschlechtsuntypisches Verhalten von Sportlehrerinnen bzw. Sportlehreramtstudentinnen zutage. Darüber hinaus zeigt ein Vergleich zwischen den standardisierten Fragebogenerhebungen von Kretschmer/Ziegelitz (1975, N=75 Volks- und Realschullehrer/innen), Schmidt (1985) und Endemann (1987, N=285: 164m/121w) im Bereich der sportwissenschaftlichen Koedukationsforschung unterschiedliche Ergebnisse bei der Einstellung von Sportlehrerinnen zur koedukativen Unterrichtspraxis. Endemann entdeckte im Gegensatz zu seinen o.g. Kollegen *keine* größere Ablehnung bei den Lehrerinnen als bei den Lehrern (vgl. Endemann ebd., S. 237 ff., Kretschmer/Ziegelitz ebd., S. 265, Schmidt ebd., S. 130). Zusätzlich konnte er herausarbeiten, dass bei Lehrerinnen eine gemischtgeschlechtliche Hochschulsozialisation in den Sportpraktika die Befürwortung der Koedukation wesentlich mit beeinflusst: „Immer/oft´ gemischtgeschlechtlich unterrichtete Lehrerinnen befürworten 73,5% koedukativen Unterricht, dagegen 26,5%, die `selten/nie´ gemeinsam ausgebildet wurden“ (Endemann ebd., S. 232). Zudem trifft für beide Geschlechter zu, allerdings für Frauen tendenziell stärker als für Männer, wenn sie in der Freizeit „selbst überwiegend in gemischtgeschlechtlichen Gruppen Sport treiben“, dass sie sich „hochsignifikant eher gemischtgeschlechtliche Sportklassen (wünschen)“ als Lehrpersonen, die sich überwiegend in geschlechterhomogenen Gruppen sportlich betätigen (vgl. ebd., S. 234). Insgesamt sind allerdings bei den Lehrern im Gegensatz zu den Lehrerinnen die Erfahrungen mit koedukativem Sportunter-

richt in ihrer Berufstätigkeit ausschlaggebend für die Befürwortung des gemischtgeschlechtlichen Unterrichts (vgl. ebd., S. 233). Darüber hinaus ergab die Untersuchung Schmidts noch, dass Lehrerinnen ihre ablehnende Einstellung auch mit „größeren Disziplinproblemen“ begründen (vgl. Schmidt ebd., S. 133).

Unterschiedliches Verhalten von Männern und Frauen einerseits und innerhalb der Frauengruppe andererseits findet sich auch in der Befragungsstudie an Sportlehrkräften an Gymnasium (7), Realschule (3), Hauptschule (7) und Gesamtschule (8) von Eckart Balz und Peter Neumann. Sie führten problemzentrierte Interviews durch anhand von zehn offenen Fragen mit 27 Lehrpersonen (12 Sportlehrern und 15 Sportlehrerinnen) und werteten sie inhaltsanalytisch nach Mayring aus. Bei ihrem Sample unterscheiden sie auch nach jungen (Dienstzeit bis 10 Jahre) und älteren (Dienstzeit über 20 Jahre) Sportlehrkräften. Auf die Frage nach Verhaltensweisen bei „Unterrichtskonflikten und Alltagsproblemen der Schüler“ ergab die Auswertung sechs unterschiedliche Kategorien in folgender Hierarchie: „Gespräche führen“ und „sich durchsetzen“ mit den meisten Nennungen, dann „Konflikten vorbeugen“ und mit deutlich weniger Nennungen „Schüler zu Konfliktlösungen auffordern“, „hilflos sein“ und „abwarten“ (vgl. Balz/Neumann 1997, S. 72). Geschlechtstypische Unterschiede zwischen Frauen und Männern zeigen sich bei den ersten beiden Kategorien, wobei „Gespräche führen“ mehr Nennungen von Frauen und „sich durchsetzen“ mehr Nennungen von Männern aufweist. Jedoch lassen Differenzen innerhalb der Lehrerinnengruppe auch geschlechtsuntypisches Verhalten erkennen. Die zweite Kategorie „sich durchsetzen“ stellt ein Konfliktverhalten dar, das für dienstältere Sportlehrerinnen wohl weniger problematisch als für jüngere ist, denn dieses Verhalten wird „nur sehr selten von jungen Lehrerinnen gewählt“ (vgl. Balz/Neumann ebd., S. 73).

Zusammengefasst machen die oben erwähnten sportwissenschaftlichen Untersuchungen also z.T. Differenzen zwischen den Geschlechtern sichtbar. Sie verdeutlichen aber insbesondere auch, dass es Unterschiede innerhalb der Gruppe der Frauen im Hinblick auf die (vor)berufliche Sozialisation und Berufstätigkeit gibt. Zur Erforschung von Sportlehrerinnenkarrieren liegt somit also die Wahl eines biographischen Ansatzes nahe.

Intragruppale Verschiedenheiten innerhalb der Lehrerinnengruppe ihres Samples entdeckte auch Karin Flaake in der allgemeinen Lehrer/innenforschung. Wie oben erwähnt wurde, repräsentieren im Gegensatz zu den jüngeren die älteren Lehrerinnen mit der Berufswahlentscheidung, der Lebensgestaltung ohne Ehe und mit einigen Orientierungen in der Berufstätigkeit, die denen ihrer männlichen Kollegen entsprechen, einen emanzipierten Lebensentwurf, da er ein von den „normativen Weiblichkeitsvorstellungen“, die bis Ende der 60er Jahre

herrschen, abweichender war. Die älteren Lehrerinnen haben sich also mit ihrer Lebensgestaltung durchsetzen müssen und sich auch eher für Männer typische Identitätsformen angeeignet, wie Distanzierung von anderen, Autonomie und Unabhängigkeit. Dieser Befund innerhalb der Lehrerinnengruppe verweist allerdings auf einen Bruch bei Flaakes Untersuchung zwischen empirischen Ergebnissen und theoretischer Reflexion: Das von der Soziologin herangezogene psychoanalytische Erklärungsmuster, das die dominante Beziehungsorientierung bei Frauen aus der frühkindlichen Sozialisation ableitet, kann die unterschiedlichen Lebensentwürfe und Ausgestaltungen im Beruf von Lehrerinnen nicht erklären. Vielmehr erscheint der biographische Bezug (die jüngeren Lehrerinnen repräsentieren einen für heutige Frauen eher üblichen Weg, die älteren dagegen einen für damalige Vorstellungen eher abweichenden) als Erklärung für den empirischen Befund angebracht. Hierauf hat Hannelore Faulstich-Wieland aufmerksam gemacht (vgl. 1991b, S. 57). Ein biographischer Ansatz zur Erforschung der Berufstätigkeit und beruflichen Sozialisation von Sportlehrerinnen ist also einmal mehr angezeigt.

Dabei interessieren vor dem Hintergrund der obigen Reflexionen über die Karriereverläufe von Sportlehrpersonen (Sport- und Körpersozialisation, die vorberufliche Sozialisation in den Lehrberuf und die Berufstätigkeit) und über (nicht)geschlechtsbezogenes Handeln von Frauen in der Sportsozialisation und im (Sport)Lehrberuf die folgenden erkenntnisleitenden Fragen:

- Welche Selbstbilder im Hinblick auf Frau-Sein und als Sportlerin, welche Habitusformen haben Sportlehrerinnen entwickelt? Und wie werden diese in ihrer Berufstätigkeit wirksam?
- Welche (beruflichen) Selbstbilder und Orientierungen haben Sportlehrerinnen in Bezug auf ihre Berufstätigkeit, auf Jungen und Mädchen und auf ihre Interaktionen mit Jungen und Mädchen im Schulsport?

Wie haben sie diese Selbstbilder und Orientierungen im Laufe ihrer Biographie und beruflichen Sozialisation entwickelt?

2.1 Ein biographisch-qualitativer Ansatz

Die vorliegende Untersuchung über und mit Sportlehrerinnen wählt in Abhängigkeit von dem oben skizzierten Erkenntnisinteresse einen qualitativen Forschungsansatz. Eine erste Rahmenkonzeption zur biographischen Erforschung der beruflichen Karrieren bildet dabei das Strukturmodell Baur (1982²) mit der Dreiteilung in „erster Karriereabschnitt: Perspektivierung des Lebenslaufs“, „zweiter Karriereabschnitt: berufliche Ausbildung“ und „dritter Kar-

riereabschnitt: Karriere im Berufsleben“. Es wird davon ausgegangen, dass die berufliche Entwicklung von Sportlehrerinnen und -lehrern durch die Handlungsfelder Elternhaus, Sportverein, Schule, Ausbildung und Beruf führt,

„auf denen sie vorwiegend in Interaktion und Kommunikation mit den anderen Teilnehmern dieser Handlungsfelder mittelbar oder unmittelbar beruflich relevante Orientierungen, Qualifikationen und Statusmerkmale erwerben“ (ebd., S. 100).

Im Hinblick auf die erkenntnisleitenden Fragen zum geschlechtsbezogenen Handeln wird der konzeptionelle Rahmen Baur's jedoch inhaltlich modifiziert:

- Insgesamt werden für die einzelnen Sozialisationsphasen nur solche Aspekte thematisiert, die auf der Basis der Interviewerhebung ermittelt und/oder zusätzlich von der Mehrzahl der befragten Frauen erwähnt wurden.

- Für den zweiten Karriereabschnitt, also die *berufliche Ausbildung*, werden zudem auch Erfahrungen der befragten Sportlehrerinnen herangezogen, die sie nicht in den eigens für die berufliche Ausbildung vorgesehenen Ausbildungsstätten, sondern auch in anderweitigen Institutionen zu jenem Zeitpunkt gewannen. Deshalb greift eine Kapitelbenennung im Sinne Baur's, wie z.B. „Zur beruflichen Ausbildung“, zu kurz. Es geht vielmehr um die Sport-, Bewegungs- und Körperkarrieren im Erwachsenenalter (vgl. Kap. 4). Zur Begründung:

Wesentliche Erfahrungen in den Sport-, Bewegungs- und Körperkarrieren - bzw. auch ihre Aneignung und die in ihnen entwickelten Orientierungen, die sich wiederum auch auf die Berufstätigkeit auswirken - in der direkt berufsvorbereitenden Phase, also in der Zeit der Berufsausbildung, werden *nicht nur innerhalb* der Hochschulausbildung/des Referendariats gemacht, *sondern auch außerhalb* dieser - und das hat die vorliegende Studie zutage gefördert. Darüber hinaus interessieren hier auch Erfahrungen mit dem/mittels des Frauenkörper/s, also Erfahrungen mit dem Körper als Träger des Geschlechts, die in Baur's Strukturmodell unberücksichtigt bleiben. Von daher ist die Berufsausbildung nur *ein* Handlungsfeld, auf dem Körper-, Sport- und Bewegungserfahrungen und andere beruflich relevante Orientierungen angeeignet werden.

- Für die beiden ersten Karriereabschnitte wurde die Kategorie „Körper“ im Hinblick auf die Entwicklung von Körperverhältnissen der befragten Sportlehrerinnen unter *sport- und geschlechtsbezogenen* Aspekten erhoben.

- Für den dritten Karriereabschnitt (*Berufsfeld*) wurde eine *Themenauswahl* zu Selbstbildern und Orientierungen getroffen, die sich aus dem Rekurs auf die soziale Kategorie Geschlecht innerhalb des Forschungsinteresses erklärt. In Bezug auf die Fragestellung, in welcher Art und Weise die Sportlehrerinnen ihre Berufsrolle ausfüllen, wird ihr Verständnis als Unterrichtsleiterin und insbesondere ihr Verhältnis zu Jungen und Mädchen betrachtet.

Aufgrund dieser thematischen und strukturellen Veränderungen des Baur'schen Modells kann hier nicht nur von „beruflicher“ Sozialisation gesprochen werden, da es auch um die Entwicklung einer „Geschlechtsidentität“ bzw. um (nicht) geschlechtsbezogenes Handeln geht, das kein Bedingungsfaktor für die Berufskarriere von Sportlehrerinnen und -lehrern darstellt.

Die vorliegende Studie basiert auf dem Verständnis von „beruflicher“ Identität als *lebenslanger Entwicklungsprozess* von Lehrer/in-Werden, Lehrer/in-Sein, Lehrer/in-Bleiben statt `bloßer` Anpassung an die Berufswirklichkeit (vgl. Terhart 1990). Ein solcher berufsbezogener Prozess ist Teil von persönlichem Lebenslauf und persönlicher Lebensgeschichte. Das berufliche Handeln und Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern ist also nicht nur von institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Berufsfeldes Schule abhängig, sondern impliziert immer auch die vergangenen Erfahrungen und Zukunftserwartungen der jeweiligen Person (vgl. Kelchtermans 1992). Von daher und vor dem Hintergrund differenter empirischer Befunde über Lehrerinnen und Sportlehrerinnen in der Schule wird hier die biographische Perspektive als methodischer Zugriff auf die berufliche Karriere und das Selbstverständnis von Sportlehrerinnen bestimmt. Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Sprachraum haben bereits mit Beginn der 80er Jahre den zentralen Einfluss des Faktors `Biographie` auf die Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern angezeigt (vgl. Zeichner 1986, S. 264). Ausgehend davon setzte sich in der Bundesrepublik Deutschland im Laufe der 80er Jahre auch der biographische Ansatz in der Lehrer- und Lehrerinnenforschung durch (vgl. Reh/Schelle 1999, S. 376).

Innerhalb der Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft wird der Lehrer/innenforschung eine zentrale Stellung für die Erforschung der Institution Schule und ihrer Veränderungsmöglichkeiten eingeräumt. Hierbei gewinnt der biographische Ansatz immer mehr an Bedeutung. Neben dem allgemeinen Boom der Biographieforschung in den Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaft trägt hierzu insbesondere der gegenwärtig auf die Schulen ausgeübte Reformdruck bei und die Erkenntnis, dass verordnete Reformen erfolglos bleiben, wenn die handelnden Personen mit ihren Erfahrungen und die Biographien der Betroffenen nicht berücksichtigt werden. Mit der Erforschung der Lehrer/innenbiographien (und auch denen von Schülerinnen und Schülern) als „Bildungs- und Entwicklungsgeschichten“ erhofft man sich Kenntnisse über die Lebens-, Lern- und Arbeitsbedingungen sowie ihre Möglichkeiten und Grenzen in der Institution Schule. Und dies nicht nur im Hinblick auf schultheoretische und didaktische, sondern eben auch auf sozialisationstheoretische Fragen (vgl. Reh/Schelle ebd., S. 374 f.).

Nach Winfried Marotzki (vgl. auch Baacke 1993, insb. S. 41 - 51) wird in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung im Zuge des interpretativen Paradigmas das menschliche Handeln als „situativ gebunden, historisch geprägt und durch sinnhafte Bedeutungen konstituiert“ verstanden. Mithin kann sich im biographieanalytischen Verstehensprozess mit Fragen nach dem einzelnen Menschen, seinen individuellen Sinn- und Bedeutungsgehalten und seinem biographischen Gewordensein, auch das gesellschaftliche Allgemeine vermitteln.

„Ziel qualitativer Forschung ist das Aufdecken von Strukturen des Verhältnisses des Subjektes zu sich und seiner Lebenswelt. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lern- und Bildungsprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne (bzw. Postmoderne) zu folgen. In einer Gesellschaft, die sich durch Pluralisierung von Sinnhorizonten und Lebensstilen auszeichnet, kann erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ein Wissen über verschiedene individuelle Sinnwelten, Lebens- und Problemlösungsstile, Lern- und Orientierungsmuster herstellen und in diesem Sinne an einer modernen Morphologie des Lebens arbeiten“ (Marotzki 1999, S. 111).

Dieter Baacke führt fünf Grundannahmen der Biographieforschung an, die gleichzeitig auf ihre Verbindung mit Sozialisationsforschung verweisen: Erstens sind Biographien „komplex“ - sie enthalten aufeinander bezogene und hierarchisch bestimmte Dimensionen, wie z.B. Individuum - Lebenswelt, durchgehende Phasen - Krisenpunkte, Tiefenstruktur - Performanz. Zweitens heißt ihre Erforschung, sich insbesondere Innensichten, „subjektiven Verarbeitungsformen von Interaktionen“ zuzuwenden. Drittens ist „Zeitlichkeit“ ein konstituierendes Merkmal, da zum einen aktuelle und umfassende historische Aspekte und zum anderen auch Zukunftsaussichten und -hoffnungen für die Biographie bedeutsam sind. Viertens werden Biographien als „Entfaltung eines Grundplans, in dem auch vergangene Erfahrungen fortwährend restrukturiert werden“, betrachtet - sich in seiner Kontinuität (ich war, bin, werde sein) und in Bezug auf andere zu erkennen und zu handeln verweist auf den „Identitätspunkt“ in Biographien. Und schließlich fünftens werden Biographien über ihre „Vertextung“ (z.B. Transkriptionen narrativer Interviews, Fallgeschichten etc.) erforscht (vgl. Baacke 1993, S. 52 f.).

Als wesentliches Charakteristikum autobiographischer Schriften hebt Theodor Schulze „die eigentümliche *Vermittlung objektiver Gegebenheiten mit subjektiver Bewältigung*“ (Schulze 1993a, S. 129) hervor - dies ist der Kern des neuen Sozialisationsverständnisses. Besonders die so genannten „kritischen“ oder „signifikanten Ereignisse“ in Biographien betrachtet Schulze als „Schnittpunkte“, an denen Sozialisationsprozesse transparent gemacht werden können, also z.B. die „individuelle Aneignung und Bewältigung von institutionell vorgezeichneten Schlüsselsituationen oder Lebensveränderungen“ wie Schuleintritt, Berufswahl

oder Umzug etc. (vgl. ebd., S. 164 f.). „Kritische“ oder „signifikante Ereignisse“ heben sich zunächst durch präzisierende Zeitangaben und/oder außergewöhnliche sprachliche Formulierungen vom übrigen biographischen Text ab (z.B. werden Betroffenheit und Gefühle deutlicher geäußert; es wird dramatischer erzählt); insbesondere enthalten sie oft ungewöhnliche Details, überraschende Wendepunkte, unangemessene Reaktionen oder diskrepante Wahrnehmungen (vgl. ebd., S. 136).

„Die einzelnen Ereignisse lassen sich ohne Schwierigkeiten festmachen an bestimmten sozio-kulturellen Einrichtungen - wie z.B. Weihnachtsfest, Schuleintritt, Kommunion - oder an bestimmten Umwelterfahrungen - ein Kind verläuft sich, ein Tier wird getötet, ein Mensch ist gestorben-, und diese Ereignisse sagen mehr über die Beschaffenheit der Institutionen aus, über ihre Kehrseite, ihre Bruchstellen, Untiefen, Lücken, als über die Triebstruktur oder die sozialen Modalitäten. Sie markieren gleichsam die Schnittpunkte zwischen den individuellen Lebensgeschichten und den formellen oder informellen Sozialisationsinstanzen der Gesellschaft“ (ebd., S. 165).

In der vorliegenden Studie werden Ausschnitte von Biographien, insbesondere von *Lebensgeschichten* der befragten Sportlehrerinnen - entlang des Baur'schen Strukturmodells für die berufliche Karriere auf den Handlungsfeldern Elternhaus, Sportverein, Schule und Ausbildung - analysiert. Biographien werden hier also nicht als *Lebensläufe* thematisiert. Es sollen demnach keine Daten erfasst werden über Lebensentwürfe in Bezug auf gesellschaftlich vorgegebene und gewünschte Laufbahnen, Qualifikationen und Rollen bzw. Abweichungen von diesen. Vielmehr wird eine solche Laufbahn, hier im obigen Sinne der „beruflichen Karriere“ als ein Gerüst (von mehreren möglichen, aber hier nicht bedeutsamen) vorausgesetzt. Der Lebenslauf ist eng verbunden mit der Lebensgeschichte und gemeinsam aufeinander verwiesen machen sie die Biographie einer Person aus (vgl. Schulze 1993b, S. 192 ff.). Dennoch interessiert hier schwerpunktmäßig die Seite biographischer Prozesse, die die Person als Identität oder Selbstkonzept eben im Verlauf ihrer individuellen Lebensgeschichte entwickelt hat und immer wieder neu herstellt (vgl. ebd., S. 191 f.). Es werden also Lebensgeschichten als berufs- und geschlechtsbezogene Selbstkonzepte bzw. Selbstbilder von Sportlehrerinnen in der Schule erhoben, und zwar auch mit Augenmerk auf „signifikante Ereignisse“ als ein Schlüssel zu ihren Sozialisationsprozessen. Mit Schulze wird davon ausgegangen, dass Lebensläufe und Lebensgeschichten gesellschaftlich eingebunden und wirksam sind:

„Die individuelle Lebensgeschichte ist verflochten in kollektive Geschichten - in die Geschichte einer Familie, einer Klasse, einer Kirche, einer Nation und letztlich der Menschheit. Brüche in der personalen Identität spiegeln fast immer Brüche in der kollektiven Identität. In der Suche einzelner Individuen nach einer neuen Identität bildet sich auch ein neues kollektives Selbstbewusstsein heraus“ (ebd., S. 194).

An dieses Verständnis kann auch ein Nutzen pädagogischer lebensgeschichtlicher Biographieforschung und damit der vorliegenden Studie angeknüpft werden:

Veränderungsprozesse in der Institution Schule setzen hier an der Beschäftigung mit einzelnen Fällen und der Aufarbeitung der eigenen Erfahrungen, schließlich der Integration lebensgeschichtlich bedeutsamer Erkenntnisse in die eigene Person als Lehrerin an. Diese Selbstreflexion kann betrachtet werden als

„ (...) Ausgangspunkt, für eine weiterreichende Analyse, die darauf zielt sich zu vergewissern, in welchem größeren, geschichtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang eine Erziehung, die an der Entwicklung einer persönlichen ‚Eigentümlichkeit‘ interessiert ist, möglich ist“ (ebd., S. 226).

Diese Studie über Sportlehrerinnen kann also letztlich über den Prozess der „Handlungsfähigkeitsreproduktion“ (vgl. Kap. 1.4), der Selbstreflexion zur Erweiterung der Berufskompetenz im Hinblick auf geschlechterbezogene Prozesse, d.h. auch geschlechtsbezogenes Handeln und nicht zuletzt geschlechtsbezogenes Lernen im Schulsport, beitragen.

Damit sollte deutlich geworden sein, dass es im Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse über Sportlehrerinnenbiographien nicht um statistische Repräsentativität geht. Und in Bezug auf Generalisierbarkeit geht es nicht um allgemeingültige unumstößliche Sätze, dies widerspricht dem Aspekt der Biographieforschung, dass Biographie immer auch Wandel impliziert. Vielmehr geht es um die „Differenzierung von Verallgemeinerungen“, die Abweichung des Einzelfalles, um Neues oder die Veränderungen bekannter Deutungen; und dies setzt einen allgemeinen Bezugspunkt, einen thematischen Schwerpunkt voraus (vgl. ebd., S. 225). Im Falle dieser Sportlehrerinnenstudie bedeutet das, dass die Kategorie Geschlecht in den berufsbezogenen Sozialisationsprozessen und Biographien beachtet und in den Einzelfällen das jeweilige Weiblichkeits- oder Genderverständnis der Frauen erkennbar wird. Somit werden Erkenntnisse aus der Sozialisationsforschung über Sportlehrkräfte mittels der hier gewonnenen Ergebnisse modifiziert und ergänzt. Zudem wird der Berufsalltag von Frauen im Sportlehrberuf durch facettenreiche Deutungsmöglichkeiten bestimmter berufsrelevanter bzw. lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Probleme erhellt. Und nicht zuletzt bilden die verschiedenen biographischen Erfahrungen und Sichtweisen auf die und in der Berufstätigkeit eine Folie bei geschlechtsbezogenen Selbstreflexionsprozessen für die eigene (zu verändernde?) berufsbezogene oder biographische *Selbstbildung* von Sportlehrerinnen.

2.2 Zur Datenerhebung

Für die Hypothesenbildung über die Selbstbilder, Habitusformen und Karriereverläufe wurden Interviews mit 13 Sportlehrerinnen geführt. Als Auswahlkriterium wurde festgelegt, dass die Interviewpartnerinnen über mindestens zehn Jahre Berufstätigkeit verfügen sollten. Denn wenn sich Frauen im Lehrberuf belasteter fühlen als Männer, wie durch einige empirische Untersuchungen angezeigt, sollten die Belastungen als Berufsneuling von vornherein ausgeklammert sein. Es interessierten vielmehr die beruflichen Belastungen, die für Sportlehrerinnen auch noch nach einigen Jahren der Berufstätigkeit bestehen und wie die Frauen mit ihnen umgehen bzw. wie und worüber sie ihre Berufszufriedenheit definieren. Das Alter der Befragten lag zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 36 und 63 Jahren (8 Frauen zwischen 36 und 42 Jahren, 4 Frauen zwischen 48 und 55 Jahren, 1 Frau von 63 Jahren; Durchschnittsalter: 45 Jahre). Die bis dato absolvierten Dienstjahre als Sportlehrerin lagen zwischen 11 und 33 Jahren (9 Lehrerinnen zwischen 11 und 18 Jahren, 4 zwischen 22 und 33 Jahren).

In den oben genannten empirischen Untersuchungen wurde im Gegensatz zu Lehrern bei Lehrerinnen (mit Ausnahme der älteren Lehrerinnen in Flaakes Erhebung) „Personenorientierung“ als Schwerpunkt in der Ausgestaltung der Berufstätigkeit entdeckt. Dieser Befund gilt unabhängig von der jeweiligen Schulform. Für die vorliegende Studie wurde in Anlehnung an dieses Ergebnis das Sample der Interviewpartnerinnen auch aus unterschiedlichen Schultypen (2x Grund-, 2x langjährig Haupt- und dreijährig Gesamt-, 2x Gesamt-, 1x Real- und 2x Berufsschule sowie 4x Gymnasium) zusammengestellt. Darüber hinaus kann die breitere Schultypenrepräsentanz einer vermutlich falschen Schlussfolgerung vorbeugen: Letztere könnte auftreten, wenn Interviewpartnerinnen nur aus einem Schultyp gewählt würden und bspw. die gleichen Probleme hätten; in diesem Fall könnten die Ursachen den Strukturen dieses Schultyps angelastet werden statt nach anderen Quellen (z.B. gesellschaftlichen oder biographischen) zu forschen.

Die Form des Leitfaden-Interviews wurde gewählt, weil es um die Erforschung der individuellen und subjektiven Deutungsmuster im Hinblick auf die Lebenslaufstränge der Körper-, Bewegungs- und Sportkarriere, der beruflichen Entwicklung und der Berufstätigkeit unter der Perspektive des geschlechtsbezogenen Handelns ging. Dieses bot den Interviewpartnerinnen einerseits größtmöglichen Raum zur Selbstdarstellung und Bestimmung über Form und Verlauf des Interviews; andererseits war die Befragung auf bestimmte Themen fokussiert, da die Studie nicht einzelne Lebensgeschichten in ihrem Gesamtverlauf erheben wollte. Unter diesen Aspekten ist es auch angebracht, von einem themenzentrierten Leitfaden-Interview zu spre-

chen. Der entwickelte Interviewleitfaden galt mir, der Interviewerin, als Orientierungshilfe in den Gesprächen und wird sozusagen als Klammer zwischen formaler und inhaltlicher Interviewplanung verstanden. 'Formal' meint, die Basis für eine wissenschaftliche Vergleichbarkeit zu schaffen; 'inhaltlich' heißt, dass der Leitfaden eine Strukturierungsstütze für den inhaltlichen Rahmen darstellt, der das bis dato Vorverständnis der Studie 'abbildet'. Im Zusammenhang der heuristischen Theoriebildung kann der Leitfaden als ein erster Versuch betrachtet werden, anhand des Vorverständnisses ein vorläufiges Kategoriensystem zu bilden.

Die Erstellung eines ersten Leitfadens, die Durchführung der ersten vier Interviews und eine vorläufige Auswertung dieser zum Zwecke der Überarbeitung des Interviewleitfadens fand im Winter 1990/91 statt. Die hierfür gewonnenen und die weiteren Interviewpartnerinnen hatte ich über persönliche Kontakte zu Schulen in umliegenden Städten und Kreisen und über Vermittlung durch Kolleginnen auch in weiter entfernten Städten in Nordrhein-Westfalen gefunden. Die Lehrerinnen hatte ich persönlich angeschrieben und danach telefonisch mit ihnen einen Interviewtermin vereinbart. Vor Beginn des Interviews waren Ziel und Sinn des Forschungsprojektes erläutert worden. Die Interviewpartnerinnen hatten Raum für Fragen über das Projekt erhalten. Auf Datenschutz und die Möglichkeit, bestimmte Informationen zurücknehmen zu dürfen, hatte ich ebenso hingewiesen.

Die Korrektur des Leitfadens ergab den Verzicht auf Fragen zur Doppelrolle als Mutter und Berufstätige sowie zur Stundenplanzufriedenheit, da diese entweder in anderen Zusammenhängen thematisiert wurden oder keinen interpretativen Nutzen brachten. Hinzugefügt wurden Fragen nach Sexismus, Erinnerungen an das Spielen in der Kindheitsphase, Präferenzen von Sportarten, Zukunftsperspektive in Bezug auf Sportaktivitäten und Vergleich der Berufstätigkeit als jüngere und ältere Sportlehrerin.

Angeregt durch den Diskurs über die Subjektivität der Forschenden in der feministischen Wissenschaft (vgl. Rose 1991) ließ ich mich anhand des überarbeiteten neuen Interviewleitfadens nach der so genannten Pilotphase durch eine befreundete Sportlehrerin selbst interviewen. Diese mehr in der psychologischen Forschung diskutierte Methode der 'Introspektion' (vgl. Mayring 1993², S. 18 f.) diente dazu, zu einem sehr frühen Zeitpunkt innerhalb des heuristischen Paradigmas meine persönlichen Erfahrungen als Sportlehrerin dem Forschungsprozess in einer verbindlichen und überschaubaren schriftlichen Fixierung als Erkenntnispotential zur Verfügung zu stellen. Dies entlastete mich auch davon, innerhalb des fortschreitenden Analyseprozesses immer wieder meine eigenen subjektiven Orientierungen und Erfahrungen reflektieren zu müssen, waren sie doch in der wissenschaftlichen Erfassung zugänglich und situativ kontrollierbar. Darüber hinaus verhalf mir das Selbst-Interview zur Erhöhung meiner

Sensibilität im Umgang mit den Interviewpartnerinnen, da ich die Fragestellungen in ihrer Wirkung in der Rolle der Befragten erleben und besonders die sehr persönlichen Bereiche durch konkretes Nachempfinden in dieser Situation noch einmal gegenwärtigen konnte.

Mit dem überarbeiteten Leitfaden befragte ich die vier ersten Interviewpartnerinnen ergänzend teils persönlich, teils telefonisch. Die neun weiteren Interviewpartnerinnen interviewte ich dann in dem Zeitraum zwischen November 1993 und Juli 1994 auch persönlich. Nahezu alle Interviews fanden bei den Frauen zu Hause statt (mit einer Frau führte ich das Gespräch in der Schule) und wurden auf Tonkassetten aufgenommen. Mit vier Frauen wurden *zwei* Gespräche geführt, mit allen anderen fand nur *ein* Treffen zur Interviewerhebung statt. Die Einzelgespräche an einem Tag dauerten ca. zweieinhalb bis drei Stunden (eins vier Stunden), somit dauerten einige Interviews insgesamt ca. vier bis fünf Stunden. Die Gesprächsbereitschaft bei allen Interviewpartnerinnen war von Anfang an sehr groß. Die Tatsache, dass ich in erster Linie als Kollegin auftrat und mich mit meinen persönlichen Erfahrungen dort einbrachte, wo es die Interviewpartnerinnen 'einforderten', mag mit dazu beigetragen haben, dass die Lehrerinnen sehr ausführlich und offen berichteten. Den weiteren Kontakt zu allen Frauen erhielt ich zunächst anlässlich der transkribierten Interviews durch Telefonate oder persönliche Gespräche über die Transkripte aufrecht.

Der nachfolgend aufgeführte Interviewleitfaden lag den Gesprächen zugrunde. Er beachtet die drei großen Themenfelder Sport- und Bewegungskarriere, Berufstätigkeit und FrauenKörperkarriere. Diese Reihenfolge und die Formulierungen der Fragen waren aber nicht in jedem Interview gleich, da die Gesprächschronologie von den Erzählungen der Interviewten und auch den situationsspezifischen Impulsen von mir als Interviewerin abhing.

Interview-Leitfaden

1 Biographische Daten: Name, Alter, Familienstand, Kinder, Dienstjahre, Schulform

2 Gesprächseröffnung:

Könnten Sie/könntest Du bitte ausführlich erzählen, wann, wie und warum Sie/Du zum Sporttreiben gekommen sind/bist?

Und welche Sportarten haben Sie/hast Du bisher betrieben?

3 Leitfaden zum 'Nachfragen':

*****Sport- und Bewegungskarriere**

- 1) Welche Erinnerungen haben Sie/hast Du an das Spielen in der Kindheit?
- 2) Welche Rolle spielten Ihre/Deine Eltern bei Ihren/Deinen Sportaktivitäten?
- 3) Welche Erinnerungen haben Sie/hast Du an Ihren/Deinen eigenen Schulsportunterricht damals? - Welche Erinnerungen an Ihre/Deine Lehrpersonen?
- 4) Welche Bedeutung hatte Ihr/Dein Sporttreiben damals in Ihrem/Deinem Leben?
- 5) Welche Gründe lagen für einen Sportartenwechsel und/oder den Abschied vom Leistungssport vor?

- 6) Welche Sportarten bewerten Sie /bewertest Du positiv, welche negativ und warum?
- 7) Wie bewerten Sie Ihre/bewertest Du Deine eigene sportliche Leistungsfähigkeit?
- 8) Welche Sport- oder Bewegungsarten würden Sie/würdest Du gerne noch betreiben oder erlernen?
- 9) In welchen Gruppen (nur Frauen/Männer, gemischt - kein/Verein) treiben Sie/treibst Du am liebsten Sport? (Kollegen-/Kolleginnensport?)
- 10) Waren, sind Sie/warst, bist Du in irgendeiner Funktion (z.B. Übungsleiterin/Trainerin, sonstiges) im Verein tätig? - Spielt(e) diese Tätigkeit eine Rolle für Ihren/Deinen Beruf als Sportlehrerin?
- 11) Welche Bedeutung hat Ihr/Dein Sporttreiben/Bewegen in der Freizeit heute?

*** Berufstätigkeit

- 1) Warum haben Sie sich/hast Du Dich für den Beruf der Sportlehrerin entschieden? (Berufsalternativen?)
- 2) Welche Erinnerungen haben Sie/hast Du an Ihre/Deine Ausbildung (Uni; Studienseminar) Welche Erinnerungen an Ihre/Deine AusbilderInnen?
- 3) Haben Sie/hast Du als jüngere Sportlehrerin Vorteile in Ihrem/Deinem Sportunterricht im Vergleich zu heute gehabt?
- 4) Welche Probleme und/oder Konflikte gab/gibt es für Sie/Dich in Ihrem/Deinem Berufsalltag als Sportlehrerin?
- 5) Würden Sie/würdest Du gern oder wollt Sie/wolltest Du schon einmal das Fach oder den Beruf wechseln?
- 6) Wollen Sie/willst Du bis zum Pensionsalter den Beruf der Sportlehrerin ausüben?
- 7) Wenn Sie/Du Schulleiterin wären/wärest, was würden Sie/würdest Du verändern wollen für den Sport an Ihrer/Deiner Schule?
- 8) Wie und/oder mit wem verarbeiten Sie/verarbeitest Du Ihre/Deine beruflichen Probleme?
- 9) Als Lehrerin muss man immer sehr viel geben. Wo und wie holen Sie sich/holst Du Dir Energie oder Stärkung?
- 10) Unterrichten Sie/unterrichtest Du lieber nur Mädchen, nur Jungen oder gemischte Klassen? Warum?
- 11) Wie sieht Ihre/Deine Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen im Fach Sport aus?
- 12) Erfahren Sie/erfährst Du in irgendeiner Weise Bewertungen oder Kommentare durch Kolleginnen/Kollegen/Schulleiter/-in über Sie/Dich als Sportlehrerin? Wie gehen Sie/gehst Du damit um?
- 13) Welche Ziele im Sportunterricht sind bzw. waren bisher besonders wichtig für Sie/Dich im Laufe der Jahre? (Schülerinnen und Menstruation: Wie gehen Sie/gehst Du damit um?)
- 14) In der pädagogischen Fachliteratur wird auch von der "Lehrerin als Mutter" gesprochen. Würden Sie das auf sich/würdest Du das auf Dich und Ihren/Deinen Sportunterricht beziehen wollen? Inwiefern/nicht?
- 15) Glauben Sie/glaubst Du, dass Sie/Du für Ihre/Deine Schülerinnen und Schüler Vorbild sind/bist?
- 16) Sind oder waren Sie/bist oder warst Du schon einmal FK- Vorsitzende/-Stellvertreterin? Würden Sie/würdest Du es gerne werden? (Einflussnahme auf den Sport an der Schule?)
- 17) Was ist für Sie/Dich positiv am Beruf der Sportlehrerin? (Was genießen Sie/genießt Du besonders?)
- 18) Haben Sie/hast Du als Sportlerin oder Sportlehrerin jemals offenen oder versteckten Sexismus erlebt?
- 19) Worin würden Sie sich/würdest Du Dich noch gerne fortbilden, fortentwickeln, entfalten?

*** FrauenKörperkarriere

- 1) Welche Erinnerungen haben Sie/hast Du an weibliche Veränderungen Ihres/Deines Körpers? (Pubertät, Schwangerschaft; Wie erleb(t)en Sie/erlebst Du die Wechseljahre? Körpergewichtsprobleme)

- 2) Hatten Sie/hattest Du schon einmal Verletzungen? Wie sind Sie/bist Du damit umgegangen?
- 3) Welche Sportkleidung bevorzugen Sie/bevorzugst Du in Ihrem/Deinem Sportunterricht/Schwimmunterricht?
- 4) Gab oder gibt es Bemerkungen von Menschen in Ihrer/Deiner beruflichen Umgebung über Ihren/Deinen Körper?
- 5) Gibt es etwas in Ihrem/Deinem Leben und Berufsleben, das Ihnen/Dir bezüglich Ihres/Deines Körpers Angst macht?

4 Abschluss:

- 1) Würden Sie/würdest Du nach all Ihren/Deinen beruflichen Erfahrungen noch einmal den Beruf der Sportlehrerin ergreifen?
- 2) Möchten Sie/möchtest Du noch etwas ansprechen, das wir noch nicht berücksichtigt haben?

Ich danke Ihnen/Dir für das Gespräch.

2.3 Zur Datenaufbereitung, -auswertung und -präsentation

Die Transkription der Interviews erfolgte auf zwei Wegen: Drei wurden vollständig transkribiert, womit nach Fuchs für Dritte die Möglichkeit gegeben ist, insbesondere die Interviewführung überprüfen zu können (vgl. Fuchs 1984, S. 269 ff.). Von daher und aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung bei der qualitativen Inhaltsanalyse wurden nur einige Interviews beispielhaft vollständig und die zehn weiteren als strukturierte Protokolle (in Anlehnung an Mayring 1993², S. 65 ff.) in 'Originalton' verfasst. Bei den strukturierten Protokollen handelt es sich um leicht verkürzte textliche Darstellungen der Tonbandinterviews, die die wesentlichen Aussagen der Interviewten zum Inhalt haben. Insbesondere drei bei Mayring aufgeführte reduktive Prozesse wurden dabei beachtet: das *Auslassen* von Propositionen (bedeutungstragende Aussage, die sich aus dem Text ableiten lässt), die an mehreren Stellen bedeutungsgleich auftauchen, die *Selektion* bestimmter zentraler Propositionen, die unverändert beibehalten werden, da sie wesentliche Textbestandteile darstellen, und die *Bündelung* von inhaltlich eng zusammenhängenden, aber im Text weit verstreuten Propositionen, die als Ganzes in gebündelter Form wiedergegeben werden. Die erstellten strukturierten Protokolle verzichten also auf Einstimmungspassagen (Kontext für das Interview, ggf. Anknüpfung an das erste von zwei Interviews), Verständnisfragen der Interviewten, Rückfragen der Interviewerin, Standpunkte der Interviewerin, die gelegentlich von einer Befragten erbeten wurden, und Erzählpassagen, die aus Wiederholungen bestehen und damit als Dopplung keine Vertiefung darstellen. Auch auf Füllwörter (z. B. „meine ich“, „sagen wir mal“ oder „ich denke“ usw.) wird verzichtet, also wiederholt eingesetzte eigentümliche Mittel des lauten Denkens

der Sprechsprache, die von der Erzählerin nicht als Bedeutungsträger (Unterstreichungen oder Betonungen von etwas) eingesetzt wurden. Um bestmögliche Lesbarkeit aller Dokumente zu erreichen, wurde eine Übertragung in normales Schriftdeutsch vorgenommen. Denn es stand die inhaltlich-thematische (nicht die linguistische) Ebene im Vordergrund, wobei die Interviewpartnerinnen als Expertinnen betrachtet wurden. Als weitere Transkriptionsregel wurde die Unterstreichung (auffällige Betonung) beachtet. Im Hinblick auf Interpretation und Lesbarkeit sollte der Regelkanon möglichst gering gehalten werden (‘Sparsamkeitsregel’, vgl. Flick 1991, S. 161).

Die strukturierten Protokolle vom Tonband aus sind zwar ein methodischer Schritt innerhalb der qualitativen strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (1983, S. 51 ff.). Als erste Verarbeitungsstufe innerhalb des gesamten Analyseablaufmodells haben sie allerdings in der vorliegenden Studie einen sehr hohen Konkretionsgrad, denn es wurde der Wortlaut der Interviewpartnerinnen übertragen. Erst spätere Analysestufen bedienten sich abstrakterer Paraphrasen. Die strukturierten Protokolle folgen zur besseren Vergleichbarkeit miteinander in groben Zügen der Chronologie des Interviewleitfadens. Dafür wurden die Fragen in Schlagwörter umgewandelt (z.B. Kindheit, Sportunterricht, etc.) und die wesentlichen Aussagen, die sich oft verstreut im Tonbandinterview befanden, diesen Bereichen zugeordnet. Diese Ersttranskripte wurden den Interviewpartnerinnen zur Sichtung mit Möglichkeiten der Korrektur und/oder Ergänzung zugesandt. Alle Transkripte liefen wieder zu mir zurück, ich überarbeitete sie und schickte Kopien davon an die Interviewpartnerinnen zum dortigen Verbleib. Im Anschluss an diese erste kategoriale Verschriftung erfolgte eine weitere Verarbeitung der Dokumente mit zunehmendem Abstraktionsgrad. Zu jedem einzelnen Text wurde eine Art ‘Profil’ von ca. drei Manuskriptseiten erstellt. Dieses Profil listet mit Seitenangaben aus dem Ersttranskript Schlagwörter und Kurzzitate in Schlüsselwörtern auf. Die so ermittelten Daten wurden zur besseren Vergleichbarkeit noch einmal abstrahiert und in eine Tabelle gebracht. Zunächst wurden also die Einzelfälle interpretiert, dann erfolgte die fallvergleichende Interpretation.

Mit allen Dokumentvorlagen (dies impliziert ein mehrmaliges Lesen der Erstskripte und ein erneutes Anhören der Tonbandaufzeichnungen) wurde dann das Kategoriensystem eruiert, das die Studie in der vorliegenden Form bzw. in den Kapiteln 3, 4 und 5 präsentiert. Gemäß chronologischer Entwicklungs- und Karriereverläufe wurden zuerst die „Sport-, Bewegungs- und Körperkarrieren in Kindheit und Jugend“ rekonstruiert mit den Kategorien (und Unterkategorien) Kindheit, Elternhaus und Vereinssport, Schulsportunterricht sowie Jugend (Pubertät, Schönheitsdogma, Kap. 3). Danach erfolgte die Rekonstruktion von „Sport-, Bewegungs- und

Körperkarrieren im Erwachsenenalter“ mit den Kategorien (und Unterkategorien) Ausbildung (Berufswahl, Hochschulausbildung), Sportkarrieren, Tanz und Weiblichkeitsverständnis sowie Schwangerschaft und Weiblichkeitsverständnis (Kap. 4). Und im fünften Kapitel wurden „Zur Ausübung der Berufsrolle von Sportlehrerinnen in der Schule“ die Kategorien (und Unterkategorien) Berufszufriedenheit/Rolle als Fachvermittlerin und Koedukation: Verhältnis zu Jungen (Positives, Probleme, Verhaltensstrategien), Verhältnis zu Mädchen (Positives, Probleme, Verhaltensstrategien, Kap. 5) erhoben.

„Mit der Konstruktion deskriptiver Systeme soll das (umfangreiche, die Verf.) Material durch zu Kategoriensystemen zusammengestellte Überbegriffe geordnet werden. Die Kategorien werden theoriegeleitet und auf das konkrete empirische Material bezogen entwickelt“ (Mayring 1993², S. 74).

Der Prozess des Kategorisierens erfolgte in mehreren Durchläufen des Installierens, Überprüfens und Verwerfens von Kategorien wie in einer Spiralbewegung, und zwar im Spannungsverhältnis zwischen Empirie und Theorie. Theorie meint hier aus konstruktivistischer Perspektive die Annahme, dass Sportlehrerinnen in Bezug auf Sport-, Bewegungs- und Körperentwicklungsprozesse in ihren Biographien und ihrer Sozialisation, also in „alltäglicher Lebensführung“, einen Habitus hervorgebracht haben, in dem vergeschlechtlichte und vergeschlechtlichende Prozesse eingegangen sind und in dem sie ihr jeweiliges Genderverständnis bzw. Weiblichkeitsverständnis entfaltet haben und noch (re)produzieren. In die Analyse gingen deshalb auch vielfältige Erkenntnisse aus den Sportwissenschaften, der Soziologie und allgemeinen Schulforschung über Sozialisationsprozesse von (angehenden) Sportlehrpersonen, über Orientierungen von Frauen und Männern im (Sport) Lehrberuf sowie über das hierarchische Geschlechterverhältnis in unserer Gesellschaft ein.

Ziel und Interesse der Analyse war die Rekonstruktion, Erfassung und Interpretation von den Einzelinterviews und dem gesamten Dokumentenmaterial zugrundeliegenden Mustern. Dabei ergab sich auf der vierten Aufbereitungs- und Auswertungsstufe (nach Transkription, Profilerstellung und Tabellarisierung) bei der Fallkontrastierung die Möglichkeit der *Typenbildung* für die weitere Verfeinerung des Kategoriensystems. Der Grundgedanke bei typologischen Analysen ist, dass die Materialfülle über die Typen überschaubarer und anschaulicher repräsentiert wird, zugleich aber die Beschreibung detaillierter als mit anderen Verfahren erfolgen kann (vgl. Mayring ebd., S. 97). Aus dem Interviewmaterial konnten aufgrund gleichlautender Deutungsmuster in den Karriereverläufen zwei Typengruppen rekonstruiert werden. Das bedeutet auf der linguistischen Ebene, dass mehrere Lehrerinnen in den Interviews entweder einen spezifischen Begriff, eine denotative Analogie oder entsprechende Umschreibungen für gleiche Verhältnisse in den einzelnen Sozialisationsbereichen sowie gleiche Deutungsmuster

benutzten und somit auf der theoretischen Ebene eine Gruppe bildeten: Die neun Interviewpartnerinnen A., D., E., G., H., I., L., M., N. repräsentieren den einen, hier unter dem Kürzel *L-Typ* gefasst, und die vier weiteren Befragten, also B., C., F., K., hier unter dem Kürzel *B-Typ* gefasst, den anderen Typ. Dies wird im Anhang im ersten Unterkapitel (vgl. Anhang: „Zur typisierenden Strukturierung“) näher erläutert. Die Typen werden nicht als `reine´ wissenschaftliche Konstrukte, sondern als wissenschaftliche Abbilder realer Phänomene aufgefasst (vgl. Lamneck 1995³, S. 353 f.). Die Typen sind also nicht aus kategorialen Versatzstücken aus den einzelnen Biographien zusammengesetzt worden, sondern haben in der Regel `vollständige´ empirische Äquivalente. Die Auswertung hat zudem Themenbereiche herauskristallisiert, die einer typologischen Sublimierung nicht mehr zugänglich waren. Insofern versteht sich die hier vorgenommene Typenbildung als Teil der strukturierten thematischen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1983, S. 83 ff.) und nicht als eigenständiges Verfahren, das über sogenannte „Idealtypen“ zur Überprüfung von Hypothesen gelangt (vgl. Gerhardt 1991, S. 435 ff.).

Nachdem die beiden Typen kategorial strukturiert und darüber hinaus weitere Kategorien entwickelt waren, konnte die thematische Ausarbeitung der Kategorien und die chronologische Erarbeitung der Entwicklungsverläufe auch in Kontrastierung der beiden Typen vorgenommen werden. Diese Rekonstruktions- und Interpretationsarbeit verlief in dem oben erwähnten Wechsel zwischen Empirie und Theorie und machte sich hierbei eine „interdisziplinäre Kooperation“ von feministischer Sozial- und Sportwissenschaft (vgl. Rose 1992), der Sportlehrer/innenforschung und der allgemeinen Lehrer/innenforschung zunutze. Dabei partiell gezogene Vergleiche mit Ergebnissen aus der *quantitativen* (Sport-) Lehrer/innenforschung widersprechen dem qualitativen Ansatz nicht, sondern folgen dem Gütekriterium der „Triangulation“ (vgl. Mayring 1993², S. 112).

Im Anschluss an die Gesamtanalyse wurden elf Interviewpartnerinnen in persönlichen Gesprächen und einer Frau telefonisch die wesentlichen Ergebnisse der Studie mitgeteilt (eine weitere Lehrerin war wegen Umzugs nicht mehr erreichbar zu jenem Zeitpunkt). Die Einbindung der `beforschten´ Subjekte in den Forschungsprozess - die theoriegeleitete Interpretationsarbeit fällt allerdings in den Verantwortungsbereich der Forscherin - verdankt sich in erster Linie dem Prinzip der „Sicht von unten“ in der feministischen Forschung (vgl. Mies 1978, S. 48 f.) und dem qualitativen Paradigma schlechthin (Forschung *für* die Betroffenen, vgl. Mayring 1993², S. 111).

Im Sinne der systematischen thematischen Analyse wird die Repräsentation der rekonstruierten Orientierungen, Selbstbilder und Karriereverläufe im nachfolgenden Text nicht nur durch

interpretierende Kommentare der Forscherin geleistet, sondern auch fortlaufend mit Originalzitate aus den Interviews (vgl. Fuchs 1984, S. 282). In dieser Weise wird zudem bis zum Schluss dem Prinzip der Methodenkontrolle (vgl. Mayring ebd., S. 17) genüge getan. Darüber hinaus sind es allerdings auch gerade die ‚Originaltexte‘, die für das präskriptive Anliegen dieser Arbeit (insbesondere bzgl. der Selbstexploration der Sportlehrerinnen) Wiederentdeckungserlebnisse fördern können. Von daher wurde darauf geachtet, dass unter den abstrakteren Kategorien der Facettenreichtum vieler konkreter individueller Erscheinungsbilder zur Sprache gelangen konnte.

In Anlehnung an Mayring (1983, S. 51 ff.) ergibt sich für die Analyse und Ergebnisdarbietung als Ganzes folgendes Raster: Die Interviewprotokolle wurden als ‚Zusammenfassungen‘ aufbereitet, einzelne Textstellen einer ‚Explikation‘ unterzogen (personenbezogene, ‚enge Kontextanalyse‘; themenbezogene ‚weite Kontextanalyse‘ mit Rückgriff auf sozial- und sportwissenschaftliche Erkenntnisse) und im Fallvergleich das gesamte Dokumentenmaterial anhand des Dreistufenmodells Baur (1982²) ‚formal‘ strukturiert, anhand der Dimensionen Beruf, Körper, Bewegung und Sport ‚inhaltlich‘ strukturiert und anhand markanter Ausprägungen ‚typisierend‘ strukturiert. Daraus ergibt sich für die „formale Strukturierung“ in Anlehnung an Baur Modell zunächst die Unterscheidung nach den beiden Karriereabschnitten „indirekt berufsvorbereitende Sozialisation“ mit den auf Sport, Bewegung und Körper bezogenen Sozialisationsprozessen in Elternhaus, Sportverein und Schule (Kap. 3) und „direkt berufsvorbereitende Sozialisation oder berufliche Ausbildung“ mit den entsprechenden Sozialisationsprozessen an der Hochschule (Kap. 4). Der dritte Karriereabschnitt im Sinne Baur, die „Karriere im Berufsleben“, wird so nicht berücksichtigt, da es in der vorliegenden Studie nicht mehr um Sozialisation im Beruf geht. Vielmehr interessieren an der langjährig ausgeübten Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen das jeweilige Berufsverständnis und darin die „Spuren“ ihres jeweils biographisch entfalteten Habitus sowie Geschlechterverhältnisse im koedukativen Sportunterricht (Kap. 5).

Die „inhaltliche“ und „typisierende Strukturierung“ spiegeln sich in den einzelnen Unterkapiteln wider. Den Unterkapiteln mit der Präsentation der „eigenen Ergebnisse“ über Sportlehrerinnen wird dabei jeweils ein thematisch entsprechendes Unterkapitel mit bisherigen Erkenntnissen aus den Sportwissenschaften, der Soziologie oder der allgemeinen Lehrer/innenforschung vorangestellt. Die Typisierung liegt nicht bei allen, aber bei sehr vielen Unterkapiteln vor (vgl. Anhang: „Zur typisierenden Strukturierung“). So sind die berufsrelevanten Entwicklungsprozesse in Bezug auf Körper, Sport und Bewegung im dritten Kapitel auf die Kindheit und Jugend bezogen und berücksichtigen zum einen die Handlungsfelder El-

ternhaus, Sportverein und Schule (Baur) sowie zum anderen die Entwicklungsprozesse des Mädchenkörpers ab der Pubertät. Es ergab sich keine Unterscheidung nach Typen im Unterkapitel „Bewegungs- und Spielraum in der Kindheit“ (Kap. 3.1) und innerhalb des Unterkapitels zur Jugend im weiteren Unterkapitel „Zum Umgang mit dem gesellschaftlichen Schönheitsdogma“ (Kap. 3.4.2.3). Die nachfolgenden berufsrelevanten Entwicklungsprozesse beziehen sich im vierten Kapitel auf das Erwachsenenalter und berücksichtigen die Ausbildung, die Sportkarrieren und das jeweilige Weiblichkeitsverständnis, verdichtet im Bereich Tanz und auf das Körperverhältnis in der Schwangerschaft. Keine Typendifferenzierung ergab sich innerhalb des Unterkapitels zur Ausbildung bei dem weiteren Unterkapitel „Zur Berufswahl“ (Kap. 4.1.2.1) und beim Unterkapitel „Tanz und Weiblichkeitsverständnis“ (Kap. 4.3). Die „Ausübung der Berufsrolle von Sportlehrerinnen in der Schule“ im fünften Kapitel zeigt eine Unterscheidung nach Typen im Berufsverständnis als Fachvermittlerin, dagegen kein typenprägendes „Verhältnis zu Jungen“ (Kap. 5.2) und „... Mädchen“ (Kap. 5.3) im koedukativen Sportunterricht.

3. Sport-, Bewegungs- und Körperkarrieren in Kindheit und Jugend

In diesem Kapitel wird die Sozialisation zur Sportlerin unter sport-, bewegungs- und körperbezogenen Aspekten in den Entwicklungsphasen der Kindheit und Jugendzeit analysiert. Von Erkenntnisinteresse ist also die Rekonstruktion der Entwicklungslinien der befragten Sportlehrerinnen auf den Handlungsfeldern Elternhaus, Sportverein und Schule, und zwar auch unter Berücksichtigung ihrer Konstruktion von Geschlecht. Dazu wird eine Anordnung folgender Unterkapitel vorgenommen: „Bewegungs- und Spielraum in der Kindheitsphase“ (3.1), „Elternhaus und Vereinssport“ (3.2), „Schulsportunterricht“ (3.3) und „Weibliche Körperentwicklung in Pubertät und Adoleszenz“ (3.4). Die Unterkapitel „Elternhaus und Vereinssport“ und „Schulsportunterricht“ werden dabei nicht separat für Kindheit und Jugend verhandelt, da die Interviewpartnerinnen diese Entwicklungsphasen in ihren Schilderungen oft vermischten und/oder sie sich nur zum Teil gut erinnern konnten.

3.1 Bewegungs- und Spielraum in der Kindheitsphase

3.1.1 Geschlechtsspezifische Differenzen in der Bewegungswelt von Jungen und Mädchen

Im Folgenden wird ein kurzer Blick auf die Bewegungswelt von Kindern bis zur Pubertät geworfen. Gemäß den sozialen Geschlechtstypisierungen von Körper und Bewegung zeigen Mädchen und Jungen, wie zahlreiche empirische Untersuchungen erhärten, Unterschiede in Bezug auf Körperlichkeit und Spielpräferenzen, Bewegungs- und Raumverhalten. Alfermann (1995), Baur (1989, besonders S. 198 - 215), Flade (1999), Gebauer (1997), Nissen (1998, besonders S. 179 - 193), Nötzel (1987, besonders S. 302 - 388; 1988) und Pfister (1991; 1995) stellen dies anhand der Darstellung von vielfältigen Untersuchungsergebnissen heraus. Allerdings muss dabei mit berücksichtigt werden, „dass die offenkundigen Differenzen eher als Geschmacksausprägungen im Sinne eines Auseinanderdriftens von einer breiten Basis der Gemeinsamkeiten aus zu interpretieren sind“ (Gebauer ebd., S. 262). Zum Beispiel Fangen, Tischtennis und Radfahren werden von beiden Geschlechtern betrieben, oft spielen Jungen und Mädchen auch gemeinsam.

Die soziologischen und sportsoziologischen Synopsen, die die oben genannten Autoren und Autorinnen darbieten, eruieren als wesentliches geschlechtstypisches Unterscheidungsmerk-

mal das *unterschiedliche Interesse* an Spielen, das wiederum eine unterschiedliche Weise des Körpereinsatzes und des Raumverhaltens mit sich bringt. So nutzen Jungen öffentliche Freiräume (z.B. Straßen, Wald- und Felderumfeld) mehr als Mädchen, die wiederum in ihrer Freizeit häufiger Besuche machen. Letztere sind zwar genauso stark wie Jungen in öffentlichen institutionalisierten Räumen anzutreffen, allerdings mit anderer Nutzung: Mädchen nehmen überwiegend und häufig mehrere musisch-kreative Angebote wahr, Jungen dagegen überwiegend Sport- und Bewegungsangebote. Damit korrespondiert auch der Befund, dass Mädchen als die beliebtesten und häufigsten Freizeitbeschäftigungen musisch-kulturelle, „verhäuslichte“ Tätigkeiten (z.B. Lesen, Malen, Musik hören, Musizieren) neben den außerhäuslichen Aktivitäten Fahrrad und Rollschuh fahren sowie Schwimmen benennen. Jungen bevorzugen im Freien eher Kampfspiele (z. B. Fußball, Tischtennis, Basketball). Erweist sich das Fußballspielen bei den Sporthobbys als Jungendomäne, so wird das Fahrradfahren von Jungen und Mädchen gleichermaßen praktiziert, es zeigt allerdings in der Art und Weise der Nutzung einen bedeutsamen Geschlechtsunterschied. Jungen benutzen das Fahrrad vorwiegend als Sportgerät oder zum selbstzweckorientierten Herumstreifen. Sie besitzen häufiger als Mädchen BMX- und Rennräder. Mädchen verwenden ihre Fahrräder dagegen als Fortbewegungsmittel. Allerdings ergaben verschiedene Untersuchungen von Flade über Verkehrsmittelnutzung von Jungen und Mädchen im Alter zwischen elf und 15 Jahren, dass der Radwegeanteil und damit Aktionsradius bei Mädchen stets geringer als bei den Jungen war (vgl. Flade 1999, S. 492).

Sport- und Spielanlagen werden auch unterschiedlich genutzt, sowohl quantitativ - mehr Jungen als Mädchen sind dort anzutreffen - als auch qualitativ: Jungen bevorzugen z.B. mehr Wettkampfsportarten mit Körpereinsatz, Mädchen z.B. mehr Tischtennis, Reckturnen, Federball und Seilchenspringen. Mädchen halten sich also weniger als Jungen „draußen“ auf, ihr Aktionsraum in der Freizeit ist durchschnittlich kleiner und befindet sich mehr in Wohnungsnähe. Darüber hinaus verweisen einige empirische Untersuchungen übereinstimmend darauf, dass sich Jungen in ihren Freizeitspielen häufiger in großen Gruppen organisieren, Mädchen dagegen öfter zu zweit spielen, die Mehrheit der Kinder beider Geschlechter allerdings zu zweit oder dritt spielt. Als wesentlicher Grund für die geringere Partizipation von Mädchen an öffentlichen Freiräumen werden ihre umfangreicheren Verpflichtungen bei der familiären Hausarbeit und das aus Angst vor sexueller Bedrohung stärker an sie als an Jungen gerichtete elterliche Verbot, sich in öffentlichen Freiräumen aufzuhalten.

Als Resümee für typische Jungen- und typische Mädchenspiele wäre festzuhalten:

„Typisch für Mädchen sind also Spielformen, die standortgebunden sind oder 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 und Kooperation sowie die Anerkennung abstrakter Spielregeln. Mädchen sind demgegenüber eher bereit, die Spielregeln an die Bedürfnisse der Mitspieler/innen anzupassen“ (Pfister 1991, S. 172).

Mädchen „bevorzugen einen kooperativen Stil und selbstgesetzte Ziele; sie haben eher geringes Interesse an direkter, physischer Konfrontation. In ihre Wettspiele sind die Zuschauerinnen als potentielle Mitspielerinnen einbezogen. (...) Jungen haben ein Interesse an geregelten Wettkämpfen mit ausdrücklich festgesetzten Zielen und erklärten Siegern“ (Gebauer 1997, S. 266).

Die hohe Bedeutung von „Räumen“ für die menschliche Entwicklung zeigt sich bereits an der obigen kurzen Skizzierung sehr aussagekräftig. Einerseits unterliegen sie Normen und Definitionen, andererseits schaffen sie selbst Normen, Definitionen und Begrenzungen für in ihnen stattfindende Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten sowie Aktivitäten. Sie bergen für die handelnde Person ein Bündel von „sozialen Regulierungen, psychoemotionalen Wahrnehmungen und körperlichen Erfahrungen“ (vgl. Pfister 1993a, S. 70; vgl. auch Nissen ebd., S. 153 - 164, insb. S.155). Für Mädchen bedeutet das, dass ihre geringere räumliche Mobilität und ihre stärkere Eingebundenheit in soziale Beziehungen ihre Erfahrungs- und Bewegungsmöglichkeiten einschränkt, insbesondere im sogenannten „home range“, dem öffentlichen Raum, der weniger bis gar nicht der Kontrolle durch Erwachsene unterliegt, wie Straßen, öffentliche Plätze, Läden, Kinos, Bistros usw. Allerdings spricht eine neuere Untersuchung an 13- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern in der Großstadt dafür, dass sich im Hinblick auf den „home range“ und die Außenorientierung in Zukunft sehr wahrscheinlich eine Angleichung von Mädchen an Jungen ergibt. In dieser Untersuchung wiederholten die Forscher/innen unter anderem die Großstadtuntersuchung der 30er Jahre in Hamburg-Barmbek von Martha Muchow, die damals bei Jungen einen doppelt so großen home range wie bei Mädchen ermittelt hatte (vgl. Flade/Lohmann/Landgraf 2000, S. 452).

Ob sich eine solche Angleichung auch auf die weiteren, oben aufgezeigten sich auseinander entwickelnden Körper- und Bewegungserfahrungen von Jungen und Mädchen bezieht, ist fraglich, da diese Erkenntnisse insbesondere durch die Art der Teilnahme an Sportaktivitäten im Verein (Jungen bilden dort einen deutlich höheren Anteil mit anderen Prioritäten als Mädchen, vgl. Baur 1989, S. 206 ff.; DSB 1997, S. 4 und 2001, S. 76), aber auch im Schulsport, erhärtet werden. Im Schulsport werden

„die vorgängigen Erfahrungen über die Leistungs- und Belastungsfähigkeit des Körpers durch die speziellen Leistungserwartungen und -anforderungen dort wiederum gestützt (...). Im Unterschied zu den Jungen bringen die Mädchen aufgrund ihrer begrenzteren Körper- und Bewegungserfahrungen wahrscheinlich ungünstigere Voraussetzungen für die Beteiligung am Schul- und Vereinssport mit, was insofern Berücksichtigung findet, als die Leistungserwartungen und -anforderungen bei ihnen niedriger angesetzt und anders ausgelegt werden. Schon

in der vorpuberalen Altersspanne werden folglich geschlechtstypische Körper- und Bewegungskarrieren angebahnt“ (Baur 1989, S. 211).

Dies erhärten eine Metaanalyse über motorische Leistungstests an Kindern und jungen Erwachsenen, über die Alfermann berichtet (vgl. Alfermann 1995, S. 5), und besonders Untersuchungen an Grundschulen und Gymnasien durch Pfister. Über Pausenhofaktivitäten fand sie heraus, dass Kinder sich mehr als Jugendliche bewegen. Auch Jungen aller Altersstufen bewegen sich mehr als Mädchen. Die Beobachtung der dortigen Aktivitäten im Sportunterricht ergab eine insgesamt höhere Aktivitätsquote von Jungen als die der Mädchen. Bei Ballaktivitäten stieg sie bei Jungen an, bei Mädchen ging sie zurück. Pfister resümiert, dass anhand zahlreicher Untersuchungen an Grundschulen nachgewiesen wurde, dass „hier die motorischen Defizite beider Geschlechter nicht abgebaut, sondern die Weichen für eine geschlechtstypische Bewegungskarriere gestellt werden“ (Pfister 1993a, S. 76).

Und am Ende ihrer Synopse kommt Nissen zu dem Schluss:

„Wenn (...) die *Mehrheit* der Individuen in einer Geschlechtergruppe gleichartige Verhaltensweisen zeigt, dann weist dies darauf hin, dass diese Mädchen und Jungen den an sie gerichteten Erwartungen im Sozialisationsprozeß entsprechen und/oder dass die sich in Macht- und Herrschaftsverhältnissen ausdrückenden gesellschaftlichen Hindernisse es unmöglich machen, andere als die vorgegebenen `Muster` zu leben“ (Nissen 1998, S. 192).

Andererseits kann der Zeitabschnitt der späten Kindheit für Mädchen aber auch als eine Art Freiraum betrachtet werden - wenn auch ein mit Doppelbotschaft behafteter, wie unten ausgeführt wird. In dieser Phase muss es noch nicht zur Einlösung aller Geschlechtsrollenzuweisungen kommen, weil Mädchen vor der Adoleszenz nicht als Sexualwesen betrachtet werden. So ist es Mädchen in jenem Alter noch erlaubt, z.B. auf Bäume zu klettern, Rad zu fahren, auf der Straße Fußball zu spielen, also auch ein „jungenhaftes“ Spielverhalten zu zeigen (vgl. Hammer, 1994², S. 86). Von solchen Erfahrungen berichtete ein größerer Teil der Befragten in der Untersuchung von Sonja Düring (diese Frauen werden in ihrer Studie dem Typ „wilde Mädchen“ zugeordnet). Allerdings erlebten die Frauen als Mädchen die Freiheit, sich wie ein Junge verhalten zu können, ambivalent, weil dies gesellschaftlich nur partiell möglich ist (vgl. Düring 1993, S. 60).⁸ Bei Sport- und Bewegungsspielen auf der Straße können Mädchen in

⁸Düring spricht in Hinblick auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Mädchen vom „Prozeß des Eingeschriebenwerdens in die kulturelle Form von Weiblichkeit“, den sie aus der psychoanalytischen Perspektive erhellt (vgl. 1993, S. 71). Mit ihrer Studie zeigt sie, dass das „Eingeschriebenwerden“ keinen passiven Vorgang des Überstülpens meint, sondern aktive Elemente der Übernahme bzw. auch Abwehr bedeuten. Sie befragte 43 Frauen im Alter zwischen 24 und 42 Jahren zu ihrer Kindheit und Pubertät. Repräsentanz stand nicht im Vordergrund. Das Zentrum ihrer Analyse bilden allerdings der „detaillierte Einblick in das unterschiedliche Erleben der Adoleszenz, die zugrundeliegende Psychodynamik und die möglichen Konflikte der Frauen mit der kulturellen Form der Zweigeschlechtlichkeit“ (Düring, 1993, S. 170). Düring stellt primär die Entwicklungsphase von Pubertät und Adoleszenz dar, da Mädchen in jener Zeit besonders stark mit Anforderungen an die soziale „weibliche“ Geschlechtsrolle in Berührung kommen. Ihre Ergebnisse hierzu werden in einem späteren Kapitel noch an-

der Kindheit auch erfahren, dass nach leistungsstärkeren und -schwächeren Mädchen getrennt wird. Die Leistungsstärkeren finden sich dabei vereinzelt in der Jungengruppe. Hierüber berichtet Palzkill in ihrer Untersuchung über Leistungssportlerinnen (vgl. Palzkill 1990, S. 56). Wird Mädchen eher noch Freiraum für „jungenhaftes“ Spielverhalten eingeräumt, wird dagegen umgekehrt das Spielen mit Puppen oder anderes „mädchenhaftes“ Verhalten bei Jungen in öffentlichen Räumen nach der Kleinkindphase in der Regel unterbunden (besonders durch Väter, vgl. hierzu Düring 1993, S. 62, Hagemann-White 1984, S. 59 und Bilden 1991, S. 282). Auch Pfister und Nissen referieren Untersuchungen zum Spielverhalten, die ergaben, dass „Jungenspiele“ für Mädchen oft anziehend sind, wohingegen „Mädchenspiele“ von Jungen generell abgelehnt werden (vgl. Nissen ebd. S. 190 f; Pfister 1991, S. 161; 1995, S. 36 f.). Bereits sehr früh finden also kulturelle Vorstellungen über geschlechtsspezifische/s Bewegungsräume/Bewegungsverhalten in die Sozialisation von Jungen und Mädchen Einlass, die allerdings beide Geschlechter auch mit Ambivalenzen und Doppelbotschaften konfrontieren. Ein Junge, der sich „Mädchenhaftes“ nicht angeeignet/aneignen darf, erfährt damit einerseits eine Einengung in seiner Persönlichkeitsentwicklung; andererseits vermag diese Ausgrenzung wiederum sein Selbstwertgefühl als Junge zu steigern, insofern als sich ihm das „Mädchenhafte“ als nicht notwendig und/oder nicht wertvoll für seine Entwicklung vermittelt. Und ein Mädchen, das sich „Jungenhaftes“ aneignet/aneignen darf, erfährt einerseits eine Bereicherung in seiner Persönlichkeitsentwicklung. Da andererseits dies nicht vice versa für das „Mädchenhafte“ bei Jungen gilt, vermittelt sich ihm indirekt eine Abwertung des „Mädchenhaften“ (scheinbar keine Bereicherung für Jungen) und eine Aufwertung des „Jungenhaften“. Ausgehend von einer gemeinsamen breiten Basis können für Jungen und Mädchen also auch zwei unterschiedliche gegenläufige Tendenzen im Spiel-, Körper- und Raumverhalten der Kindheitsphase zusammengefasst werden: Danach nehmen Jungen in ihrer Freizeit überwiegend Sport- und Bewegungsangebote wahr, sie halten sich mehr in öffentlichen Freiräumen sowie auch weiter entfernt vom Elternhaus auf und nutzen Spiel- und Sportanlagen mehr. Dort bevorzugen sie Wettkampfsportarten mit Körpereinsatz, insbesondere das Fußballspielen, sind öfter in Großgruppen anzutreffen und benutzen das Fahrrad auch als Sportgerät oder zum Herumstreifen. Mädchen dagegen bevorzugen in ihrer Freizeit mehr musisch-kreative Aktivitäten, ihre Bewegungsaktivitäten praktizieren sie mehr in Wohnungsnähe und öfter zu zweit, insbesondere pflegen sie das Schwimmen, Rollschuh- und Fahrradfahren, letzteres ist allerdings mehr zweckgebunden und ihre Spiele auf dem Spielplatz sind mehr einzel- und partne-

gesprächen, da diese (und auch einige Ergebnisse zur Kindheitsphase) meinen Blick bei der Ausarbeitung der vorliegenden Erhebung schärfen konnten.

rinorientiert. Und im Schulsportunterricht sowie auf dem Pausenhof bewegen sich Jungen mehr als Mädchen.

3.1.2 Eigene Ergebnisse

Wie erlebten nun die befragten Sportlehrerinnen ihre Kindheit in Bezug auf Spiel- und Bewegungsraum und Körperlichkeit? Bzw. wie (re-)konstruierten sie ihre körper- und bewegungsbezogene Sozialisation in dieser Entwicklungsphase im Hinblick auf die „Mädchenrolle“?

Das Spielen im Freien mit Geschwistern oder in Nachbarschaftspeers hatte für beide hier ermittelten Typen eine große Bedeutung. Dabei unterscheiden sich die Spiele derjenigen, die in Mädchengruppen und in geschlechtergemischten Gruppen spielten, von den Spielen derjenigen, die sich von Mädchen abgrenzten und Jungengruppen zuwandten oder in Gruppen mit deutlich höherem Jungenanteil agierten.

„Zuhause haben meine Schwestern und ich im Garten Federball und Tischtennis gespielt, dann haben wir auch geturnt, Bockspringen, Radschlag und Handstand geübt und sonst so Spiele gemacht, Seilchen, Gummitwist. Mit Nachbarskindern, das war eine Gruppe von Jungen und Mädchen verschiedener Altersstufen, haben wir viel draußen gespielt, Lauf- und Fangspiele, (...)“ (N.)

Wie aus Frau Ns. Zitat hervorgeht und auch für die anderen Biographien mit gleichen Erfahrungen gilt, dominierten in Mädchengruppen die eher „mädchentypischen“ Bewegungsaktivitäten, wie sie im Eingangskapitel (vgl. Kap. 3.1.1) geschildert wurden. Diese Mädchen, die gleichermaßen auch in geschlechterheterogenen Gruppen agierten, spielten dort Spiele, die sich bei beiden Geschlechtern finden und auch raumgreifenderen Charakter haben.

Dagegen weisen die Spiele primär mit Jungen häufiger jungentypische Spiele auf.

„Ich bin auf dem Dorf großgeworden. Ich bin gebürtig aus B., und wir sind dann `44 evakuiert worden in so ein Kaff im Hunsrück. Und ich habe nur auf der Straße gelebt. Also, sowie ich aus der Schule zu Hause war, war ich draußen, und da haben wir alles gemacht: Fußball, wo wir einen Ball kriegten, wir haben Versteckspiele, wir haben Rallyes, wir haben - da waren Wälder, da sind wir auf die Bäume geklettert, und das hat mir unheimlichen Spaß gemacht. (...) Räuber und Gendarm haben wir gespielt, versteckt in den Wäldchen und gefangen und abgeführt. Überwiegend mit Jungs. (...) Das sind eben meine Grundschuljahre gewesen.“ (E.)⁹

⁹Frau E. spielte „überwiegend mit Jungs“, dies reflektieren auch ihre großräumigen Spiele, die zur damaligen Zeit eine Domäne von Jungen darstellten. Diese Sportlehrerin repräsentiert die Gruppe älterer Frauen, für deren Kindheit es in der Regel nicht üblich war, an Bewegungsspielen der Jungen zu partizipieren. Darüber gibt auch eine interessante Tabelle über Spielerinnerungen von „Erwachsenen `84 (1930 - 1939)“ im Vergleich zu „Jugend `84 (1960 - 1969)“ Auskunft (vgl. Zinnecker 1989, S. 300).

Mädchen wie Frau E., die „überwiegend mit Jungen“ spielten, beteiligten sich an der Jungendomäne Fußball und spielten in diesen Gruppen auch insbesondere großräumige Spiele.

Bezeichnend ist für einige Sportlehrerinnen, dass sie sich als Kind von der Mädchenrolle distanzieren, sich von Mädchen abgrenzen oder sich mit der Jungenrolle identifizieren. Sie versprachlichten das auch mit dem abwehrenden Hinweis auf das Puppenspiel als typische Beschäftigung von Mädchen und mit den Begriffen „ich war mehr ein Junge“, „burschikoser Typ“ oder „jungenhaft“. In mehreren Fällen stand dahinter auch der Wunsch ihrer Eltern nach einem Sohn. Die Erfahrung, sich als Mädchen zwischen beiden Geschlechterrollen bewegen zu können, bedeutete auf jeden Fall einen deutlichen Zugewinn an Bewegungsaktivitäten.

„Ich sollte ein Junge werden. (...) Rein vom Gehabe war ich immer sehr quirlig und sehr bewegungsaktiv und bewegungstalentiert, ich habe z.B. auch Fußballspielen gekonnt und so Sachen, die Jungs eben machen auf der Straße und überall, Bäume klettern und so etwas. Ich habe also immer mitgespielt, weil ich mich auch gerne bewegt habe, das hat nichts mit Frau und Mann zu tun, glaube ich, ich habe mich einfach gerne bewegt und durfte auch mit den anderen mitspielen, weil ich eben auch fast alles immer gut gekonnt habe. Ich war ein burschikoser Typ. Dieses Burschikose ist eine Sache, die ich hinterher beibehalten habe, die ich gar nicht so gern beibehalten hätte in der Jugendzeit.“ (I.)

Frau I. bezeichnete sich als „burschikosen Typ“, dies und der weitere Interviewkontext zur Adoleszenz bei Frau I. sprechen m.E. dafür, dass sie sich mit dem elterlichen Wunsch nach einem Sohn auch identifizierte. Als leistungsstarke Spielerin wurde sie von der Jungengruppe aufgenommen, sie „durfte mitspielen“. Sehr sportliche Mädchen können ihr Bewegungstalent besonders bei Jungengruppen einsetzen, die andererseits wiederum als positive Verstärkung auf das „burschikose“ Verhalten dieser Mädchen wirksam werden. Sich wie ein Junge zu verhalten oder auch als solcher gelten zu wollen, kann als Konfliktlösungsstrategie von Mädchen betrachtet werden, um als Mädchen nicht abgewertet zu werden. Die Bewältigung der unterschiedlichen Erfahrungen zwischen biologischem Geschlecht und sozialer Geschlechtsrolle wird aber in der Jugendphase deutlich problematisch. Dies signalisierte Frau I. mit der zwiespältigen Haltung gegenüber dem Burschikosen, das sie beibehielt, aber doch gerne abgelegt hätte (hierauf wird im Abschnitt zur Adoleszenz noch näher eingegangen). Frau Is. Zwischenbemerkung, „das hat nichts mit Frau oder Mann zu tun“, zeigt, dass in der Kindheitsphase für Mädchen noch der größte Freiraum besteht, sich zwischen den beiden Polen „männlich“ - „weiblich“ bewegen zu können bzw. zu dürfen. Die Interviewzitate verweisen aber auch darauf, dass sich kulturell festgelegte Unterschiede zwischen den Geschlechtern tatsächlich nicht als individuelle, stabile Wesensmerkmale zeigen. Vielmehr sind Überschneidungen im Verhaltensrepertoire der Fall, die allerdings im Alltag nicht realisiert werden bzw. differenter

Bewertungen unterliegen. Die Unsicherheit Frau Is., die sich in dem Nachschub „glaube ich“ manifestiert, erhärtet diese soziologische Erkenntnis über oft nicht durchschaute Strukturen. Zwei Sportlehrerinnen wiederum berichteten vom Einfluss ihrer Mütter, ein geschlechtskonformes Verhalten bei ihren Töchtern erwirken zu wollen, indem ein „jungenhaftes“ Verhalten, wie z.B. Fußballspielen im Sportverein und Herumstreifen etc., unterbunden bzw. negativ sanktioniert wurde.

„Ich habe ganz idyllisch an der Weser gespielt. Und ich habe irgendwann einmal zwei Puppen geschenkt bekommen, die ich geliebt habe. (...) Meine Mutter hat mir schöne Dinge für die Puppen gestrickt. Ich habe wunderschön mit den Puppen unter der Blutbuche im Garten gespielt. (...) Ich bin aber auch sehr gerne geklettert, war mit der Gang draußen, wir haben Hütten gebaut, Erkundungen in der Umgebung der Weser, in den Wäldern gemacht und all solche Dinge. Wenn ich zu lange weg war, habe ich Prügel von meiner Mutter bekommen, weil sie Angst hatte, dass ich ertrunken wäre. Dann musste ich Schwimmen lernen. (...) Aber eigentlich, ich war ein sehr braves Mädchen. Meine Eltern hielten sehr die Hand drauf, wie das damals fast auch noch üblich war.“ (F.)

Für Frau F. war es als Mädchen offensichtlich nicht unproblematisch, sich einen eher für Jungen typischen weiten Aktivitätsradius aneignen zu können. Während das Spiel mit Puppen von der Mutter unterstützt wurde, erfuhr dagegen das Spielen mit der peer group draußen weiter entfernt vom Elternhaus keine vollständige Akzeptanz. Aus Frau Fs. Erzählung geht hervor, dass sie die Sanktion „Prügel“ für zu langes Draußensein wohl nicht davon abhielt, mit der Gang zu spielen. Die von ihr angeführte Begründung, die ihr als Kind gegeben wurde (Angst der Mutter vor dem Ertrinken ihres Kindes), wird durch weitere obige Aussagen modifiziert. Frau Fs. Ergänzungen deuten auf speziell in der Mädchenerziehung greifende Maßnahmen der stärkeren Kontrolle und räumlichen Einschränkung von Mädchen zum Schutze vor Vergewaltigung und sexuellem Missbrauch hin. Die Aussage „meine Eltern hielten sehr die Hand drauf“ veranschaulicht dies bildhaft.

3.1.3 Zusammenfassung

Zahlreiche wissenschaftliche empirische Untersuchungen weisen geschlechtsgebundene Entwicklungsdifferenzen von Jungen und Mädchen in der Aneignung von Körper, Raum, Bewegung, Sport und Spiel in der Kindheit nach. Z. T. wird berichtet, dass in Bezug auf diese Sozialisation der Toleranzspielraum für Mädchen bei der Ausübung gegengeschlechtlicher Aktivitäten größer ist als der von Jungen.

In der vorliegenden Studie konnte keine typenkonstituierende Differenzierung (vgl. Kap. 2.3) der hier befragten Sportlehrerinnen für die Phase der Kindheit festgestellt werden.

Die Biographien der Sportlehrerinnen zeigen, dass sie in ihrer Kindheit verstärkt großräumiges und bewegungsintensives Spielen, auch weiter entfernt vom Elternhaus, in gemischten und reinen Jungengruppen praktizierten. Insgesamt räumten die Eltern ihren Töchtern wohl auch größere Bewegungsfreiheit ein, die bei den meisten Mädchen (neun) noch zusätzlich durch Sportvereinsaktivitäten ab der Kindheit ausgedehnt wurden (vgl. folgendes Kapitel 3.2). Nur zwei Interviewpartnerinnen berichteten von punktuellen elterlichen Bestrebungen, bei Sport und bei Spielen draußen „jungenhaftes Verhalten“ ihrer Töchter zu verhindern. In einigen anderen Fällen dagegen schien „jungenhaftes Verhalten“ erstrebenswert, da die Eltern lieber einen Sohn gehabt hätten und/oder die Mädchen selbst jungentypisches Spielen und Verhalten bevorzugten.

Resümierend ist also festzuhalten, dass die hier befragten Sportlehrerinnen alle ihre Biographie so (re-)konstruierten, dass sie sich als „raumgreifend“ beschrieben und sich von den einengenden Momenten der „Weiblichkeit“ absetzten, ohne sich deshalb notwendig voll dem „Männlichen“ zuzuordnen.

3.2 Elternhaus und Vereinssport

3.2.1 Zum Einfluss der Eltern auf die Sportkarriere

Die Sozialisation in der Herkunftsfamilie schafft wichtige Voraussetzungen für den zukünftigen beruflichen Werdegang eines Kindes. Hier werden Chancen eröffnet oder vertan für verschiedene schulische und berufliche Ausbildungskarrieren. Für Sportlehrer und -lehrerinnen kommt hinzu, dass sie als Kind auch auf Angebote der Eltern angewiesen waren, ob sie sich bereits in Kindheit und Jugend für ihren späteren Beruf als Sportlehrer/in wesentliche sportbezogene Erfahrungen aneignen konnten oder nicht. Baur¹⁰ weist - unter Rückgriff auf einige empirische Studien - in Bezug auf die Sportkarriere von „Sportlehrern“ darauf hin, dass es maßgeblich von den Eltern abhängt, „welche Erfahrungsräume von Sport außerhalb des Elternhauses erschlossen werden können“ und dass es oft eine „Generationstradition“ in der Vereinszugehörigkeit gebe (die Eltern vieler „Sportstudenten“ gehör(t)en einem Sportverein

¹⁰Baur unterscheidet in seinen Analysen über Sportlehrer und Sportlehrerinnen nicht nach Geschlecht, deshalb wird die von ihm gebrauchte maskuline Form hier in Anführungszeichen gesetzt, da Frauen bei ihm aller Wahrscheinlichkeit nach mitgemeint sind.

an), dass aber die eigene Sporttätigkeit der Eltern keine Einflussvariable für die Berufswahl von „Sportlehrern“ ist (vgl. Baur 1982², S. 108 - 111). Baur räumt allerdings auch ein, dass die empirischen Studien keine Indizien auf „besonders sportengagierte Herkunftsfamilien“ von späteren „Sportlehrern“ enthalten. „Der Anteil derjenigen Eltern, die Sport treiben und/oder einem Sportverein angehören, liegt bei den späteren Sportlehrern kaum höher als bei anderen Gruppen“ (ebd., S. 111). Der besondere elterliche Einfluss liegt eher darin, Kinder zur Beteiligung an sportlichen Aktivitäten in peers aufzufordern, den Sportvereinsbeitritt zu veranlassen sowie zur regelmäßigen Übungs- und Trainingsteilnahme zu ermuntern, die Wettkampfteilnahme zu fördern und finanzielle Unterstützung zu leisten.

Gunter Pilz, Werner Silberstein und Christa Zipprich weisen in ihrer Studie mit 80 Sportstudenten und 49 Sportstudentinnen der TU Hannover, die sie mittels eines standardisierten Fragebogens im Wintersemester 1976/77 befragten, darauf hin, dass „die Väter die zentrale Position“ einnehmen bei dem „enge(n) Zusammenhang zwischen der sportlichen Orientierung der Sportstudierenden und den sportlichen Vorerfahrungen sowie den sportlichen Orientierungen der Eltern“ (vgl. Pilz/Silberstein/Zipprich 1981, S. 212). Dennoch erscheint bei einem Teil der dort Befragten, nämlich den „leistungssportorientierten“ Sportstudierenden (33% der Studenten, aber nur 6% der Studentinnen mit Wettkampferfahrung) auch das sportliche Vorbild der Mutter mit wirksam. Für die überwiegende Mehrzahl dieser Untersuchungsgruppe gilt das als „freizeitorientierte“ Sportler/innen (ohne Wettkampforientierung) nicht.

Auch andere empirische Forschungen zeigen, dass Väter in der Familie im Gegensatz zu Müttern eine dominante Rolle bei bewegungsbezogenen Aktivitäten der Kinder spielen (vgl. Baur 1989, S. 130 f.). Sabine Kröner hatte bereits in den 70er Jahren einen solchen geschlechtsspezifischen Effekt in der familialen Sozialisation für Sportaktivitäten in der Kindheit und Jugend festgestellt. Mittels eines Vergleichs von empirischen Erhebungen verschiedener Wissenschaftler stellte sie Differenzen in der sportlichen Vorbildwirkung sowie den sportspezifischen Motiven und Einstellungen von Müttern und Vätern fest. Insgesamt kommen Mütter weniger als Väter für ein imitierbares Sportvorbild in Frage. So haben z.B. deutlich mehr sporttreibende weibliche Jugendliche sportlich aktive Väter als sporttreibende Mütter. Gemeinsame Besuche von Sportveranstaltungen mit ihren Kindern leisten eher Väter. Und ihre positive Einstellung verstärkt die (freizeit-) sportliche Betätigung ihrer Kinder, wohingegen hier Mütter weniger Einfluss nehmen (vgl. Kröner 1976, S. 141 - 146). Dennoch besteht für sportlich aktive weibliche Jugendliche eine weitere bedeutsame Abhängigkeit, wohingegen für Jungen kein systematischer Zusammenhang ermittelt werden konnte:

„Je positiver die Einstellung der Eltern zum Sporttreiben ihrer Tochter, desto intensiver sind die Kontakte zum Freizeitsport und entsprechend: je gleichgültiger die elterliche Haltung,

desto geringer sind die Bindungen der Tochter an den Freizeitsport (...). Bemerkenswert ist die motivierende Signalwirkung der positiven Einstellung der Mutter, mehr noch als die des Vaters, besonders auf das mehr leistungssportliche Verhalten der Tochter“ (ebd., S. 145, 146).

Also nicht das sportliche Vorbild, sondern die positive Einstellung der Mütter können gleichermaßen wie die sportlichen Aktivitäten oder auch die positive Einstellung der Väter die Sportkarriere der Töchter fördern.

Sobiech gelangt in ihrer Studie mit Sportstudentinnen zu dem Ergebnis, dass Sportlerinnen sich eher mit ihren Vätern als mit ihren Müttern identifizieren, was sich mit den Aussagen bei Kröner zum sportlichen Vorbild des Vaters deckt. Die Befragten blickten auf eine Leistungssportkarriere zurück, in der sie über die Bestätigung und positive Zuwendung von anderen Selbstbewusstsein erfuhren. Die Schattenseiten ihres Leistungssports bestanden dagegen nicht zuletzt in der Ablehnung ihres äußeren Erscheinungsbildes oder in dem angespannten Verhältnis zum Trainer oder zur Trainerin, deren Disziplinierungsmaßnahmen sich auch auf das Körperbild der Mädchen bezogen. Des Weiteren sind es in Sobiechs Studie die Mütter, die ein größeres Einflussstreben zeigten im Hinblick auf das körperliche Erscheinungsbild ihrer Töchter im Sinne „gesellschaftlicher Normalität“, welches sie durch die sportlichen Aktivitäten in Gefahr sahen (vgl. Sobiech 1994, S. 152 - 161). Während also die Mütter ihrer Probandinnen „eine eher bremsende und weniger förderliche Position innerhalb der Leistungssportkarriere der Töchter“ einnahmen, ging es den befragten Sportstudentinnen im Elternhaus um die Anerkennung des Vaters. Sie sahen sich aber auch „übersteigerten Erwartungen des Vaters“ ausgesetzt (ebd., S.162).

Nicht nur Eltern (und Geschwister als Partner/innen für gemeinsames Sporttreiben, ebenso peer groups) können sportspezifische Erfahrungen ermöglichen. Auch Sportvereine selbst bieten gegebenenfalls wichtige Anregungen für die Entwicklung einer Sportkarriere. So resümiert Sobiech für ihr Sample, dass „Sport und Bewegung (...) vorrangig durch die Leistungssportkarriere“ im Sportverein in Kindheit und Jugend „ein zentrales Lebensthema in der Biographie der Sportstudentinnen“ bilden (1994, S. 162). Baur ermittelte in seinen Analysen, dass die Mehrzahl späterer „Sportlehrer“ schon in ihrer Kindheit und Jugendzeit als aktives Mitglied einem Sportverein angehörten und davon wiederum ein großer Teil Wettkampfsport betrieb. Im Vergleich zum Mitgliederanteil bei anderen Jugendlichen und Erwachsenen lag die Mitgliedschaft bei „Sportstudenten“ (in den 70er Jahren) drastisch höher. Baur bewertet deshalb den Sportverein in der Phase der beruflichen Perspektivierung für angehende „Sportlehrer“ als wichtiges Handlungsfeld für eine positive „sportbezogene Wertorientierung“ und auch für „sportliche Qualifikationen“ (z.B. Übungsleiter/in, Trainer/inlehrgänge, Mannschaftsbetreuer/in) in diesem Karriereabschnitt.

„Der Sportverein schließt für die meisten der späteren Sportlehrer einen Erfahrungsraum auf, in dem ihr sportliches Handeln als eine sinnvolle und wertvolle Freizeitaktivität bewertet wird; wo sie Sport als Anlaß und Medium für soziale Kontakte, gesellige Kommunikation und Gruppenzugehörigkeit kennenlernen; wo sie als Sportler ihre sportbezogenen Fähigkeiten entfalten und dabei unmittelbare Könnens- und Leistungserfahrungen sammeln können; wo sportliche Leistungsfähigkeit präsentiert werden kann und soziale Anerkennung findet. Über diese wechselseitig ineinander verschränkten unmittelbar subjektiven und sozial vermittelten Erfahrungen im und mit dem Sport kann sich eine Sportkarriere als subjektiv bedeutungsvolle Entwicklungslinie des individuellen Lebenslaufs konstituieren“ (Baur 1982², S. 117).

Somit kann nach Baur die Vereinssportkarriere als relevanter Lebensbereich mit positiven Erfahrungen bei der beruflichen Perspektivierung des Lebenslaufs Bedeutung gewinnen.

3.2.2 Eigene Ergebnisse

Für die vorliegende Studie ergaben sich die folgenden Fragen: Inwiefern wurde in den Herkunftsfamilien der befragten Sportlehrerinnen Einfluss auf ihre sportlichen Aktivitäten als Mädchen und Jugendliche genommen? Welche Rolle spielten Mütter und Väter dabei? Welche Art der Sportkarriere durchliefen die Befragten im Sportverein und welche Sinnzuschreibungen unterlegten sie ihren sportlichen Handlungen dort?

Im Folgenden werden die verschiedenen Entwicklungsverläufe der Vereinssportkarrieren in Kindheit und Jugend rekonstruiert. Dabei interessieren zunächst besonders die Einflussnahmen der Eltern, da mit einer Ausnahme alle interviewten Frauen in der Kindheit oder Jugendzeit einem Sportverein beitraten (acht zwischen dem vierten und elften/zwölften Lebensjahr, vier mit dem 14./15. Lebensjahr, Frau E. entschloss sich im Erwachsenenalter, mit dem Kinderturnen für ihre eigenen Kinder einem Turnverein beizutreten). Die sportlichen Aktivitäten erfolgten überwiegend in Mädchengruppen. In vielen Fällen waren die Eltern die Initiatoren für den Vereinsbeitritt. Zwei Frauen erwähnten ihre Geschwister als ausschlaggebend dafür und drei erzählten von ihrer Eigeninitiative, einem Verein mit einer bzw. über eine Freundin beigetreten zu sein. Gemeinsam ist allen Frauen (auch Frau E.), dass sie vor der fachspezifischen Berufsausbildung langjährige Erfahrungen im organisierten Vereinssport machen konnten. Das Elternhaus stand in der Regel den sportlichen Aktivitäten positiv gegenüber. Allerdings unterscheiden sich die Eltern/Elternteile in der Stärke ihrer Einflussnahme auf die bzw. Anteilnahme an der Sportkarriere ihrer Töchter. Dieser Aspekt ist typenkonstituierend, da sich die Eltern/-teile der L-Typ-Sportlehrerinnen konträr zu denen der B-Typ-Sportlehrerinnen verhielten. Er wird in den nächsten beiden Unterkapiteln separat bearbeitet.

Weiterhin werden auch die subjektiven Deutungsmuster, d.h. die individuellen Sinn- und Wertzuschreibungen, im und für das damalige Sporttreiben herausgearbeitet. Die Analyse hierzu hat ergeben, dass sich die Aussagen der Interviewpartnerinnen insbesondere auf zwei Orientierungen konzentrieren, die wiederum eine differierende Ausprägung zeigen, sodass die Ergebnisse typenspezifisch dargestellt werden. Während die Leistungsorientierung den größten Raum in den Schilderungen der Sportlehrerinnen des L-Typs einnimmt, tritt besonders die Geselligkeitsorientierung, aber auch das Freiheitsmotiv bei den Frauen des B-Typs in den Vordergrund. Darüber hinaus werden diesen Orientierungen auch unterschiedliche Bedeutungen unterlegt, die sich wiederum bipolar auf die Interviewpartnerinnen verteilen. Deshalb werden die beiden in der vorliegenden Studie konstruierten Typen nachfolgend separat behandelt. Zunächst also zum L-Typ, dann zum B-Typ.

3.2.2.1 Gezielte Einspurung in den Wettkampfsport

Die acht Sportlehrerinnen des L-Typs betrieben in ihrer Kindheit und Jugendzeit mehrere Jahre ein oder zwei Sportarten als Wettkampfsport. Leichtathletik stand dabei im Vordergrund, aber auch andere Sportarten wie Schwimmen, Tennis, Turnen, Handball, Volleyball oder Rudern gehörten dazu.

Seitens der Eltern wurde - z.T. im frühen Alter von vier Jahren - eine Vereinssportkarriere der Töchter gefördert. Dies war zum einen eine wichtige Unterstützung für die Frauen, zum Teil war es aber auch mit erheblichem Druck verbunden.

„Mit ca. vier Jahren bin ich in den Turnverein gesteckt worden von meinen Eltern. (...) Dann bin ich mit ca. 14 Jahren in den Tennisclub gegangen, das hat auch meine Mutter sehr stark forciert, das war so ein Kindheitstraum von ihr, den sie sich selbst nicht verwirklichen konnte. Sie hat ja in ihrer, ja fast ganzen Jugend den Krieg miterlebt. (...) Meine Mutter war halt sehr leistungsorientiert und hat uns (alle Geschwister, die Verf.) da ziemlich getriezt und getrieben.“ (N.)

Die Formulierung „bin ich gesteckt worden“ verweist darauf, dass Frau N. keine Mitsprachemöglichkeit beim Beginn ihrer frühen Sportkarriere hatte. Auch die Zugehörigkeit zum Tennisclub, die ihr seitens der Eltern ermöglicht wurde, erhält etwas Ambivalentes, denn sie wurde von Frau Ns. Mutter „forciert“, weil sie ihrer Tochter ermöglichen wollte, was sie selbst nicht in der Jugend haben konnte. Worin Forcierung bestand, erfährt man nicht: Sie könnte bedeuten, dass Frau N. gedrängt wurde, Tennis zur Sportart zu wählen. Sie könnte aber auch eine Unterstützung gewesen sein, den - finanziell teuren - Wunsch gegenüber etwa dem Vater durchzusetzen. Klar wird in dem Zitat auf jeden Fall, dass Frau N. die Mutter als leistungsan-

treibend wahrgenommen hat, die Bezeichnung „getriezt“ deutet auch Formen von Unterstützung an, die nicht immer lustvoll waren.

Das „Stellvertretermotiv“, also die Förderung in einer Sportart, die sich die Eltern selbst in der Jugendzeit gewünscht hätten, ohne sie sich leisten zu können, spielt auch in anderen Fällen eine Rolle. Wichtiger noch ist aber die Vorbildfunktion der Eltern - häufig der Väter: Ihre sportlichen Leistungen wurden von den Töchtern bewundert.

Bezeichnend für die Sportlehrerinnen des L-Typs ist weiterhin, dass ihr sportliches Talent auch von Außenstehenden deutliche Beachtung fand.

„Ich weiß, dass der Verein an mich herangetreten ist, damals nach dem (Schul-) Sportfest (...) Und das fand ich eigentlich sehr schön. Und dann bin ich dann etliche Jahre dadrin gewesen.“ (L.)

Frau L. betont ihr „Entdecktwerden“: Ihre sportlichen Leistungen während einer schulischen Sportveranstaltung waren Anlass für den Sportverein, aktiv auf sie zuzugehen und ihr eine langjährige Heimat zu bieten.

Solche Formen der Anerkennung und dann natürlich die sportlichen Erfolge in Form von Medaillen, Urkunden usw. stärkten das Selbstbewusstsein der jungen Frauen, ließen sie stolz auf sich sein. Nicht selten ging diese Entwicklung aus von einem mangelnden Selbstvertrauen, einer großen Unsicherheit. Die Beachtung durch Sportlehrerinnen, Übungsleiter/innen und Trainer förderte das Selbstvertrauen.

„Weil man so ein bisschen auch Selbstbewusstsein gekriegt hat. (...) Anfangs hat das eine große Rolle gespielt zu sehen, da bin ich jetzt gut, und da bin ich auch vielleicht besser als der Durchschnitt. (...) Also ich war früher unheimlich unsicher, unselbstständig, das glaubt mir heute kein Mensch. Dass ich also in einer Gesellschaft, die ich nicht kannte, den Mund aufgemacht habe, das gab es nicht.“ (D.)

Mit der Erfahrung von Können, mit dem Auffallen durch Gewinne ging eine Steigerung der eigenen Sicherheit einher, die stolz und selbstbewusst machte.

Dies sind Eigenschaften, die den Frauen in unserer Gesellschaft eher nicht ohne weiteres zugebilligt werden, die eher als „männlich“ oder den Männern angemessen gelten. Es zeigt sich in den Biographien der Sportlehrerinnen des L-Typs, dass es durchaus Irritationen in der Herausbildung einer weiblichen Geschlechtsidentität gegeben hat. Dazu gehörten sowohl der Wunsch der Eltern, eigentlich statt der Tochter einen Sohn haben zu wollen - und infolgedessen die leistungsbezogene Orientierung der Tochter zu stärken - wie auch die Peer-group-Orientierung dieser Mädchen primär auf Jungen. Beides brach spätestens mit der Pubertät auf und wurde dann zu schmerzlichen Erfahrungen von Abgelehntwerden oder von Sich-abgelehnt-Fühlen.

„Ich habe als Mädchen immer schon mit Jungen gespielt (...). Dann haben sie mich mit elf, zwölf Jahren ausgestoßen, weil sie merkten, dass ich ein Mädchen wurde. (...) Leistungssport war für mich eine Möglichkeit, mich einfach so auszuleben, wo ich mich mehr männlich gegeben habe. Ich konnte auch schwitzen und stinken nach Schweiß, was Mädchen eigentlich nicht so mögen.“ (M.)

Frau M. beschreibt den Beginn ihres „Frauwerdens“ als Ausgestoßenwerden durch die bisherigen Spielkameraden. Die sportlichen Betätigungen blieben für sie dann eine Möglichkeit, sich den Einengungen des Frauseins zu entziehen, sich auszuleben, sich männlich zu geben. Damit verbindet sie Schwitzen und Stinken nach Schweiß, während Mädchensein solches für sie eher ausschließt und eher erfordert, sich so zu verhalten, dass man körperlich nicht sehr aktiv ist.

Die Sportkarriere der Frauen des L-Typs barg also durchaus widersprüchliche Entwicklungsmomente: Positiv erfuhren sie eine deutliche Unterstützung seitens der Eltern, eine Anerkennung ihrer Erfolge durch andere, eine Freiheit im körperlichen Ausleben, sie erlebten sich als stolz und selbstbewusst. Negativ war die Gratwanderung zwischen der Unterstützung und ihrem Kippen in Druck und Zwang sowie die erlebte schwierige Vereinbarkeit ihres Verhaltens mit einer Anerkennung und Wertschätzung als Mädchen.

3.2.2.2 Vereinssport als „freier“ Bewegungsraum

Die Vereinssportkarrieren der vier Sportlehrerinnen des B-Typs in Kindheit und Jugend kennzeichnen kaum wettkampfsportliche, dafür viel mehr Breitensportliche Aktivitäten in mehreren Sportarten, wie z. B. Schwimmen, Tischtennis, Ballspiele (nicht definiert), Leichtathletik, Turnen, Gymnastik und Tanz.

Der Vereinsbeitritt geschah durch Eigeninitiative, mit Geschwistern oder über eine Freundin, also nicht durch die Initiative der Eltern.

„Ich habe früher eigentlich immer Sport gemacht. Anfangs mit der Freundin zusammen (...) wir haben zusammen geturnt, geschwommen, wir sind dann in einen Verein gegangen. Ich war damals so ca. neun Jahre. Aber früher war das ja nie so intensiv wie das heute ist, jedenfalls bei uns nicht. (...) Dann haben wir später mal zwei Jahre lang Tischtennis gespielt. Und Training, in dem Sinne gab es das ja nicht, da war jemand, der uns beobachtete und beaufsichtigte, wir haben dann untereinander Tischtennis gespielt, Jungen und Mädchen, weil da nicht genug Mädchen waren, nachher in der Mannschaft, das hat auch Spaß gemacht. (...) Sport war eine Nebensache, eine Freizeitbeschäftigung. Sport hat mich eigentlich immer interessiert, ich habe das auch gerne gemacht, aber nie so leistungsbezogen. Ich habe das lockerer gesehen, mehr aus Spaß an der Freude. (...) Ich hatte das mehr sporadisch gemacht.“ (B.)

Frau B. betrieb ihren Vereinssport nicht „leistungsbezogen“, als „Nebensache“ und „sporadisch“ - der hier anklingende Aspekt der Freiheit, also z.B. frei von Leistungsdruck oder Trainingszwang zu sein, ist bezeichnend für die Sportlehrerinnen des B-Typs. Sie erlebten ihren Sportverein eher als freien Bewegungsraum mit lockerer Gruppenbildung, in dem sie auch wenig Anleitung erfuhren. Durch ihre Übungsleiter/innen fand oft keine gezielte Förderung bzw. kein Training und damit verbundene regelmäßige Wettkampfteilnahme statt.

„Und als Zwölfjährige bin ich in einen Turnverein reingegangen, das war so ein Kinderturnen, da gab's Wettkämpfe selten, ganz selten. (...) Und das war Leichtathletik, was ich eigentlich auch am besten konnte, und zu der Zeit schon Gymnastik und Tanz. Das war eine kleine Gruppe von Mädchen, wir wurden auch gar nicht so richtig ernstgenommen. Und wir haben das unheimlich gerne gemacht.“ (K.)

Frau K. charakterisiert in ihrer Schilderung auch die Nichternsthaftigkeit ihrer Breitensportlichen Aktivitäten. Die damit verbundene Nichtwertschätzung kam wohl weniger von ihr als von Außenstehenden. Ihre Wortwahl „wir wurden auch gar nicht so richtig ernstgenommen“ verdeutlicht, dass sie keine Anerkennung über ihr Sporttreiben erfuhr, also weder besondere Beachtung noch Stärkung als Mädchen in ihrem sportlichen Tun. Dennoch ist nicht nur für sie, sondern auch für die anderen Frauen des B-Typs bezeichnend, dass sie sich als Sportlerin mit Spaß und Freude und unter dem Geselligkeitsaspekt (Treff nach der Schule, Gemeinschaft, Sommerfeste) eine Vielfalt von Sport- und Bewegungsarten aneigneten.

Neben diesen Sinnzuschreibungen wurde dem Sporttreiben im Verein auch die Bedeutung von „Freiheit“ unterlegt - und zwar im Sinne von einen „Freiraum“ haben oder „körperliche Freiheit“ ausleben können. Hier nun ist die Rolle der Eltern für die Sportkarriere der Mädchen bedeutsam. Charakteristisch für die Sportlehrerinnen des B-Typs ist, dass ihre Eltern nicht aktiv am Vereinssport ihrer Töchter partizipierten. Sie ließen ihnen aber einen deutlichen "Freiraum" in ihrer bewegungsbezogenen Entwicklung und die freie Entscheidung zum Sporttreiben, in manchen Fällen beteiligten sich die Eltern auch an Spielen und Bewegungsaktivitäten draußen mit ihren Kindern.

„Meine Mutter hat nach dem Krieg studiert und ist auch Lehrerin geworden, mein Vater ist im Krieg gestorben. Wir sind alle drei sehr sportlich, meine Schwester, mein Bruder und ich. (...) Unsere Mutter war froh über unsere sportlichen Betätigungen. Wir hatten wenig Geld, aber wir hatten alle Rollschuhe oder Schlittschuhe oder statt in die Ferien zu fahren, hat sie uns einen Tennisschläger gekauft. (...) Die hat, so gut sie konnte, uns ehrlich unsere körperliche Freiheit gelassen, in jeder Hinsicht. (...) Es war ein freies Lebensgefühl. (...) Körperliche Freiheit, es hat auch nichts mit Ertüchtigung zu tun, es hat einfach mit der Freiheit zu tun.“ (K.)

Frau K. beschreibt, wie ihre Mutter die sportliche Neigung ihrer Tochter und der Geschwister begrüßte und durch die Finanzierung diverser Sportgeräte die Bewegungsaktivitäten ihrer Kinder unterstützte. Die Formulierung Frau Ks. „die hat ... uns ehrlich unsere körperliche

Freiheit *gelassen*“ und ihre Definition dazu deuten an, dass die Mutter damit wohl dem Drang der Tochter nach Bewegungsfreiheit entgegenkam. Sie eröffnete hiermit ihrer Tochter - für Mädchen damals eher unüblich - größere und vermutlich unbeaufsichtigte Bewegungsräume. Im Falle von Frau K. wissen wir nicht genau, warum die Mutter „froh über (die) sportlichen Betätigungen“ war. Es mag sein, dass sie die Erziehung bewusst in Richtung auf mehr Freiraum gerade für ihre Töchter hin anlegte. Angesichts der Tatsache aber, dass Frau Ks. Mutter als Berufstätige die Ernährerin der Familie war, könnte auch ein geringeres Zeitbudget ausschlaggebend gewesen sein, für ihre Kinder nicht zur Verfügung zu stehen und ersatzweise dafür die Sportgeräte als eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung zu bieten. Deutlich wird in dem Zitat jedoch, dass körperliche Freiheit ein wichtiges Lebensgefühl für Frau K. war, genau wie bei den anderen Frauen des B-Typs, von denen zwei auch eine bewusste Unterstützung seitens der Mütter in Richtung Emanzipation erlebten.

„Mir ist irgendwann klar geworden, dass ich halt zu einer ungeheuren Selbstständigkeit erzogen worden bin, und dass bei mir zu Hause auch die Freiräume für mich sehr, sehr groß waren. Das lag an dem Rollenverständnis meiner Mutter. (...) Von daher war also ein Bild einer sehr emanzipierten Frau für mich zu Hause da. Und so hat die mich auch erzogen, ich hatte nicht weniger Rechte als meine Brüder, absolut nicht.“ (C.)

Das Vorbild der Mutter als emanzipierte Frau sowie ihre Förderung der Tochter in Hinblick auf mehr „Selbstständigkeit“ für ein Mädchen und gleiche Rechte wie Jungen, hier ihre Brüder, prägten den Erziehungsrahmen von Frau C. und ihren „Freiraum“ auch für sportliche Aktivitäten. Und auch Frau Cs. Mutter war berufstätig (weiterer Interviewkontext) wie alle anderen Mütter der Frauen des B-Typs.

Das bei den Sportlehrerinnen des B-Typs hervorstechende Freiheitsmotiv, das sowohl das unbeaufsichtigte freie Ausleben von Bewegungsaktivitäten als auch die primär autonome Entscheidung zu Sport und Bewegung im Verein einbezieht, ging mit einer geringen Verfügbarkeit der Eltern bzw. mit deren reduzierten Kontrolle, unter anderem auch wegen der Berufstätigkeit der Mütter, einher. Ob die Abwesenheit der Eltern auch negativ erlebt wurde, schilderten die Frauen in ihren Biographien nicht. Die geringe Elternpräsenz oder auch eine bewusste Stärkung durch die Mütter waren auf jeden Fall förderlich für die Bewegungsentwicklung und die Breitensportkarriere der Mädchen. Diese lief insbesondere über größere Entfaltungsmöglichkeiten von Autonomie und Eigenaktivität - Qualitäten, die Mädchen in unserer Gesellschaft weniger zugestanden werden als Jungen. Als Manko darf dagegen das Fehlen von Anerkennung durch Übungsleiter/innen betrachtet werden, als Sportlerin erfuhren die Mädchen also keine besondere Förderung oder Stärkung.

3.2.3 Zusammenfassung

Die befragten Sportlehrerinnen haben mit einer Ausnahme alle in der Kindheit und/oder Jugend langjährige Erfahrungen im Vereinssport machen können. Dabei standen die Eltern den Sportaktivitäten ihrer Töchter positiv gegenüber. Allerdings unterscheiden sich die Einflussnahmen der Eltern der beiden Sportlehrerinnen-Typen drastisch. Darüber hinaus hatten die Befragten verschiedene Orientierungen innerhalb der und Motive für die Vereinssportkarriere. Die *Sportlehrerinnen des L-Typs* orientierten sich in ihrer Vereinssportkarriere am Wettkampfsport, wobei auch der Ehrgeiz der Eltern eine große Rolle spielte. Es wurde deutlich, dass hierfür nicht nur primär Väter als sportliches Vorbild oder treibende Kraft fungierten, sondern auch Mütter auf die Sportkarriere einen aktiven und sehr deutlichen Einfluss ausübten. Die Unterstützung der Eltern wurde einerseits positiv, andererseits mitunter auch als Druck und Zwang empfunden. Zugleich erfuhren die Mädchen auch Anerkennung und Förderung in ihrer Sportkarriere durch andere Erwachsene, nämlich Übungsleiter/innen, Trainer/innen und Schulsportlehrkräfte. Die Sportlehrerinnen des L-Typs beschrieben sich als wenig selbstbewusste, unsichere Mädchen, die jedoch über die Anerkennung durch Erwachsene und über ihre Erfolgserlebnisse Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen entwickeln konnten. Dies verstärkte wiederum die Leistungsorientierung im Sportverein, dem sie lange Jahre mit Wettkampfsport treu blieben. Allerdings brachten ihre Verhaltensweisen auch Beeinträchtigungen in der Entwicklung einer weiblichen Geschlechtsidentität mit, da diese mit der Akzeptanz und Wertschätzung als Mädchen kollidierten.

Die *Sportlehrerinnen des B-Typs* erfuhren insbesondere durch die geringe Elternpräsenz und die Einstellung ihrer Mütter im Hinblick auf die Erziehung ihrer Töchter einen für Mädchen eher unüblichen Entscheidungs- und Bewegungs-Freiraum in Kindheit und Jugend. Mit der Berufstätigkeit der Mutter ging eine reduzierte Kontrolle, zugleich aber auch eine eingeschränkte Verfügbarkeit einher. Die geringe Elternpräsenz nutzten die Sportlehrerinnen des B-Typs als Mädchen für ihre Entwicklung im Hinblick auf Autonomieentfaltung und Freiheitserfahrung mittels Sport und Bewegung. Sie erlebten ihren Vereinssport mehr als geselligen Freiraum ohne Leistungsdruck, in dem sie eine eher breite Sportartenaneignung, weitestgehend ohne Wettkampf, verfolgten. Zugleich war damit wenig Unterstützung und Anerkennung durch Erwachsene verbunden. Dennoch hatten sie dort viel Freude, insbesondere an der Geselligkeit mit Gleichaltrigen. Die beiden Motive Geselligkeit und Freiheit waren dann auch

für ihr - in der Regel mehrjähriges - Breitensportliches Engagement im Verein ausschlaggebend.

Zusammenfassend kennzeichnet somit die Entwicklung der Sportkarriere bei beiden Sportlehrerintypen ambivalente Momente mit unterschiedlichen Effekten für die Herausbildung einer weiblichen Geschlechtsidentität: Die *Sportlehrerinnen des L-Typs* konnten sich als Mädchen einerseits mit der Unterstützung von Erwachsenen, insbesondere auch ihrer Eltern, körperlich ausleben und als stolze, selbstbewusste Sportlerinnen erleben. Andererseits machten sie auch die negativen Erfahrungen einmal von Leistungsdruck und dann mit der Schwierigkeit, aufgrund ihres Verhaltens weniger als Mädchen anerkannt zu werden. Dagegen erfuhren die *Sportlehrerinnen des B-Typs* insbesondere durch die Einstellung ihrer Mütter Förderung in ihrer Entwicklung als selbstständige Mädchen. Dies führte zu größerer Autonomieentfaltung sowie zur selbstbestimmten Mitgliedschaft im Sportverein mit freudvollen Breitensportlichen Aktivitäten. Andererseits erlebten sie geringe Elternpräsenz sowie mangelnde Wertschätzung und Anerkennung als Sportlerin durch Eltern und Übungsleiter/innen.

3.3 Schulsportunterricht

3.3.1 Geschlechtergetrennter und geschlechtstypischer Sportunterricht

In seinen Analysen zur vorberuflichen Sozialisation von angehenden „Sportlehrern“ greift Baur insbesondere auf die sportliche Leistung zurück und die Note als Indiz dafür, um ein hohes Niveau sportlicher Qualifikationen und Fähigkeiten von „Sportstudenten“ zu dokumentieren: Aufgrund der ermittelten überdurchschnittlichen Noten im Unterrichtsfach Sport auf dem schulischen Abschlusszeugnis folgert er, dass spätere „Sportlehrer“ sich als „gute“ und „sehr gute“ Sportschüler wahrnehmen, sich mit ihren guten sportlichen Leistungen hervortun und soziale Anerkennung erreichen konnten, da das Fach Sport, wie jedes andere Schulfach auch, von Leistungsforderungen und Leistungserbringung wesentlich bestimmt ist. Solche positiven Aspekte für die Persönlichkeit - also unmittelbare Könnenserfahrung, Wahrnehmung sozialer Anerkennung aufgrund überdurchschnittlicher Leistungen im Klassenvergleich und die Berechtigungsgratifikation - waren sicherlich förderlich für die Sportkarriere und haben vermutlich das Berufsziel „Sport-/Lehrer“ mit entwickelt (vgl. ebd., S. 122 - 125). Da Baur bei seinen Analysen nicht nach Geschlecht unterscheidet, ist auch nicht zu erkennen, ob eher bei späteren Sportlehrern als bei späteren Sportlehrerinnen die Entwicklung einer Sportkarriere

durch Erfahrungen im Schulsport begünstigt wurden (oder gar die Berufswahl positiv beeinflussten). Diese Fragestellung liegt deshalb nahe, weil Kröner Sozialisationsbedingungen eines geschlechtergetrennten Sportunterrichts an weiterführenden Schulen der damaligen Zeit rekonstruiert, der neben manchen gleichen Angeboten auch unterschiedliche Inhalte und unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe für Jungen und Mädchen vorsah. Auffallend hierbei ist, dass insbesondere Einseitigkeit und Unterforderung den Mädchensportunterricht charakterisieren (vgl. Kröner 1976, S. 160 - 190). Wesentliche Ergebnisse von Krönners Untersuchung werden im Folgenden kurz zusammengefasst. Die befragten Sportlehrerinnen der hier vorliegenden Studie durchliefen ihre Schullaufbahn zu jener Zeit, als die von Kröner herangezogenen Richtlinien und Stoffpläne für die weiterführenden Schulen Gültigkeit hatten. Die Sportsoziologin untersuchte mehrere Quellen: die Rahmenrichtlinien für die Leibeserziehung an den Schulen der Bundesrepublik von 1966 (untermauert durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.9.1971) und die damals als Modell geltenden Richtlinien von Nordrhein-Westfalen 1960 (beides deckte die Richtlinien und Stoffpläne aller Bundesländer ab), ferner Bewertungstabellen für schulsportliche Leistungen von 1971 und schließlich das damals richtungsweisende Standardwerk für Theorie und Praxis der Leibeserziehung von Möckelmann (Erstauflage 1937). Bei den unterschiedlichen Angeboten sticht besonders der zwischen dem zehnten und 19. Lebensjahr wachsende Anspruch an Mädchen hervor, künstlerische Gymnastik und Tanz zu betreiben. Fehlt hier das entsprechende Äquivalent bei Jungen, so werden für sie ab dem zehnten Lebensjahr das leichtathletische und das sportspielerische Angebot sukzessive erweitert, aber auch das Kunstfertigungsrepertoire im Geräteturnen. Zwar bewirken diese Vorgaben bei beiden Geschlechtern Defizite, jedoch bleiben Mädchen deutlich mehr sportliche Erfahrungssituationen vorenthalten, besonders für die auch freizeitrelevanten Sportspiele. Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen - gymnastisch-tänzerische bei den Mädchen, sportliche bei den Jungen - bedingen dann auch größere Lernzuwächse in der Bewegungsgestaltung und dafür Drosselung in der quantitativen Bewegungsleistung bei Mädchen sowie bewegungsquantitative Optimierung bei Jungen. Abzulesen ist das an den geschlechtsgebundenen Parametern für quantitative und qualitative Leistungsanforderungen. Bei Mädchen wird der Anstrengungsgrad in der Ausdauer-, Sprint- und Kraftschulung geringer gehalten, da sie kürzere Strecken bewältigen müssen, ihre Wurfgewichte leichter sind und ihre vergleichbar geringeren Höhen und Weiten oder längere Zeiten besser bewertet werden als die von Jungen: Mädchen müssen also nicht so viel können wie Jungen, um gleich gut zu sein, und Jungen müssen mehr leisten, sonst werden sie „bestraft“. Die Leistungssteigerungen qualitativer Art dagegen zeigen sich bei Mädchen im Bereich von Gymnastik und Tanz in der

zunehmenden Verfeinerung der Motorik, die immer fließender, koordinierter und ausdrucksvoller werden soll. Auffällig ist, dass dieses Ziel auch durchgängig über die „Anpassung“ an Kleingeräte, Rhythmen und Raumwege sowie die „Anpassung“ an Partner oder Gruppe, also über kooperative Interaktionsformen, erreicht werden soll. Alle diese Lerninhalte entfallen für Jungen weitgehend.

Kröner schließt aus den obigen Ergebnissen und einer empirischen Untersuchung auf einen „unterfordernden“ und „langweiligen“ Mädchensportunterricht. Zudem bedingen die im Schulsport sozialisierten geschlechterdifferenten Lernstrategien auch die unterschiedlichen sportlichen Aktivitätsstrukturen in der Freizeit der männlichen und weiblichen Population: d.h. zum einen die Zuwendung zu spezifischen Sportarten, bei Frauen vorwiegend zu konkurrenzlosen und kooperativen, personen- und partnerbezogenen, bei Männern vorwiegend zu konkurrenzbetonten, wettkampf- und mannschaftsbestimmten; zum anderen die jeweils höhere Beteiligung von Männern als von Frauen am generellen Sportleben und am Wettkampf. Insbesondere für den Mädchensport resümiert Kröner, dass dieser, weil er kaum eine Herausforderung für die Könnens- und Leistungspotentiale in quantitativer Hinsicht darstellt sowie wichtige physische und psychische Voraussetzungen für sportliche Konkurrenzerfahrungen in seinen Angeboten ausspart, den Weg für Mädchen in den Wettkampfsport nahezu „systematisch“ verstellt (vgl. ebd., S. 189).

Inwiefern das auch für spätere Sportlehrerinnen zutrifft, kann nicht genau ermittelt werden, da entsprechende umfangreichere Befragungen nicht vorliegen. Jedoch gibt ein Hinweis bei Baur zu einer empirischen Studie erste Auskünfte darüber, dass sich wohl einige Sportlehrerinnen nicht negativ von ihrem Sportunterricht beeinflussen ließen. Die so genannte „Paderborner Studie“ von 1979 mit 391 Sportstudenten und 230 Sportstudentinnen zeigt zwar eine geringere Wettkampfbeteiligung vor dem Studium von Frauen gegenüber Männern, aber immerhin waren von ihnen 68% (Männer: 85%) ehemalige Wettkampfsportlerinnen (vgl. Baur 1982², S. 112). Die siebzehn befragten Sportstudentinnen in Sobiechs qualitativer Studie durchliefen gar alle eine Leistungssportkarriere (s. u.). Auch wenn die dort befragten Sportstudentinnen im Durchschnitt deutlich jünger sind als die Sportlehrerinnen der hier vorliegenden Studie, haben Sobiechs Probandinnen auch den Sportunterricht der 70er Jahre erlebt. Offensichtlich hat sie ihr Sportunterricht nicht von einer Wettkampfsportkarriere abgehalten. Ob er ihr zuträglich war, wird noch zu zeigen sein. Und offensichtlich hat ihr damaliger Mädchensportunterricht auch die von mir befragten Sportlehrerinnen nicht von ihrem Berufsziel abgehalten - inwiefern er jedoch förderlich für die Sportkarriere in der Jugend war, wird unten geklärt. Es stellt sich also die Frage, welche Erfahrungen mit einem „mädchentypischen“ Sportunterricht

- also mit einem höchst wahrscheinlich weniger wettkampf- und sportspielerisch geprägten, sondern viel mehr durch individuelle Darstellungsweisen, partnerschaftliche und gruppenspezifische Anpassung und Einfühlung gekennzeichneten Mädchensportunterricht - die hier befragten Sportlehrerinnen gemacht haben. Finden sich also Kröners „Unterforderungshypothese“ für Schülerinnen oder die Annahme Baur's über die positiven Erfahrungen im Schulsport als ein die Sportkarriere fördernder Aspekt bei „angehenden Sportlehrern“ in den Ergebnissen wieder oder zeigen sich mehr andere Bedeutungen des Sportunterrichts für die Sportkarrieren und den Körperhabitus der Sportlehrerinnen? Bevor ich die eigenen Ergebnisse präsentiere, fasse ich zunächst noch die wichtigsten aus Sobiech's Studie (vgl. 1994, S. 162 - 180) zusammen: Das mühelose Erbringen guter schulsportlicher Leistungen der befragten Sportstudentinnen war durch die Bewegungserfahrungen der Vereinssportkarriere beeinflusst. Hier zeigt sich also noch ein anderer Zusammenhang als bei Baur's Ergebnis. Nicht der Schulsport wirkt auf die Sportkarriere der Mädchen, sondern die Sportkarriere nimmt Einfluss auf ihren Schulsport. Mit zunehmendem Alter wurde das im Verein angeeignete Körperkonzept der instrumentellen Verfügung des Körpers - gekennzeichnet durch Austesten körperlicher Leistungsgrenzen, Durchsetzungswillen, z.T. Selbsthärte - Basis ihres Sportunterrichts. Als sportlich-aktive Mädchen erfuhren sie eine Sonderstellung und Anerkennung bei Mädchen und Lehrpersonen sowie auch außerhalb des Sportunterrichts durch Jungen. Den Sportunterricht „nur“ in Mädchengruppen erlebten sie als unterfordernd und aufgrund ihrer Ablehnung der „typischen Mädchenrolle“ lehnten sie nicht nur unsportliche Mädchen ab, sondern auch traditionell „weibliche“ Bewegungsformen und „weibliche“ Körperpräsentationen“ (in Gymnastik, Tanz und Turnen). Angesichts auch dieser Seite ihres Sportunterrichts sahen sie sich in dem Konflikt zwischen einerseits Ablehnung von Verhaltensstandards für Mädchen und andererseits Abwertung von außen als „unweiblich“ zu gelten wegen ihres eher männlichen Körperkonzeptes. Als Bewältigungsstrategie wählten sie „das Distanzhalten zum Interaktionsgeschehen zwischen Schülern und Schülerinnen“ (ebd., S. 180). Die eigenen Sportlehrerinnen galten dann als Vorbild und beliebt, wenn ihre körperliche Präsenz und Präsentation mit den im Sportunterricht dargebotenen Inhalten in Einklang waren. Sie erhielten darüber eine Ausnahmestellung im Lehrpersonal bei den Mädchen - das Gegenteil galt bei Nichterfüllung dieser Maßstäbe. Die Anerkennung des Sportlehrers lief über einen „knallharten“ Unterricht, seine Präsentation als Autorität. Darüber hinaus wurde der Kontakt zwischen Schülerinnen und Sportlehrer so geschildert, dass Sobiech einen erheblichen Einfluss „durch den kulturellen Umgang mit dem `weiblichen´ und `männlichen´ Körper im Sinnsystem der Zweigeschlechtlichkeit“ resümiert (vgl. ebd., S. 180).

Anzumerken ist noch, dass bis in die siebziger Jahre hinein - also die Zeitspanne umfassend, in der die in der hier vorliegenden Studie befragten Sportlehrerinnen als Schülerinnen unterrichtet wurden - der Sportunterricht für Mädchen zum größten Teil von Gymnastiklehrerinnen und technischen Lehrerinnen der sogenannten H.H.T.-Seminare (Handarbeit, Hauswirtschaft und Turnen) durchgeführt wurde, beides Gruppen ohne zweite Ausbildungsphase. Die Ausbildung dieser Gruppen unterschied sich zeitlich und inhaltlich erheblich von der beruflichen Vorbereitung der Schulsportfachlehrer/innen, deren Qualifikationsphase länger und umfangreicher war (vgl. Kröner 1976, S. 190 ff.).

3.3.2 Eigene Ergebnisse

In Bezug auf die Sportlehrerinnen der vorliegenden Studie ergeben sich folgende Fragen: Wie haben sie den Sportunterricht und ihre Lehrpersonen als Schülerinnen erlebt? Hat ihr Sportunterricht einen Beitrag zur Entwicklung ihrer Sportkarriere geleistet oder nicht? Oder gab es andere Sinnzuschreibungen für sie?

Die Ausführungen in den nachfolgenden Unterkapiteln beziehen sich auf die Erinnerungen der Interviewpartnerinnen an den Sportunterricht der weiterführenden Schulen. An die Grundschulzeit hatten die befragten Frauen so gut wie keine Erinnerungen mehr. Ein Grund hierfür mag in der großen zeitlichen Distanz zu diesem Lebensabschnitt liegen. Ein anderer Grund kann das methodisch-inhaltliche Arrangement des Sportunterrichts an Grundschulen betreffen. Dieses ist weniger auf die Vermittlung sportartenspezifischer Inhalte ausgerichtet, sondern mehr auf spielerische Unterrichtsgestaltung, womit der Unterrichtsverlauf eher „ungeregelt“ erscheint.

Die meisten Interviewpartnerinnen besuchten nach der Grundschule bzw. in einem Fall nach der Hauptschule eine weiterführende Mädchenschule (9 x Mädchengymnasium, 1 x Mädchenrealschule, 1 x Frauenfachschule). Sie erlebten demzufolge ihren erinnerten Sportunterricht in reinen Mädchengruppen. Auch die beiden Interviewpartnerinnen, die ein gemischtgeschlechtliches Gymnasium besuchten, hatten in der Sekundarstufe I mit Mädchen und nur in der Oberstufe auch mit Jungen Sportunterricht.¹¹

¹¹Diese beiden Interviewpartnerinnen erzählten über unterschiedliche Erfahrungen. Die eine konnte aufgrund ihres stabilen Sportkonzepts die Überlegenheit von Jungen gut akzeptieren, während sich die andere im Vergleich zu Jungen benachteiligt fühlte, weil Mädchen aus ihrer Perspektive die schlechteren Sportnoten erhielten als Jungen.

Fast alle Interviewpartnerinnen gaben an, Spaß am damaligen Sportunterricht gehabt zu haben. Die beiden Sportlehrerinnen, die nur Kritik äußerten, beschrieben beengte und primitive Verhältnisse und einen weniger abwechslungsreichen Sportunterricht der Nachkriegszeit. Der von den Interviewpartnerinnen genannte „Spaß“ am damaligen Sportunterricht wurde aus verschiedenen Motiven abgeleitet bzw. unterschiedlich erläutert. Die Leistungsorientierung wurde dabei zwar in beiden Typengruppen thematisiert, allerdings wurde sie mit konträren Bedeutungen unterlegt. In den Berichten der L-Typ-Sportlehrerinnen erscheinen zudem Unzufriedenheitsäußerungen. Deshalb werden die Ergebnisse nachfolgend typenspezifisch präsentiert.

Darüber hinaus werden die Erinnerungen an die eigenen Sportlehrkräfte dargeboten. Die Interviewpartnerinnen thematisierten in ihren Erzählungen insbesondere zum einen die fachliche Kompetenz ihrer Lehrkräfte, die sie unterschiedlich aufnahmen, und zum anderen das Körperbild, das wiederum auch gegensätzliche Bewertungen erfuhr bzw. in unterschiedliche Erläuterungen eingekleidet wurde. Deswegen werden die Ergebnisse nach Typen getrennt aufgezeigt.

Weitere Aspekte, die die Interviewpartnerinnen im Zusammenhang mit dem Schulsport ansprachen, betreffen die Entwicklung des Mädchen-/Frauenkörpers. Hierfür wurde eigens ein Unterkapitel angelegt. Die diesbezüglichen Ergebnisse auch aus dem Handlungsfeld „Schulsport“ werden deshalb im nächsten Unterkapitel mit berücksichtigt (vgl. Kap. 3.4). Die nachfolgenden Auswertungen beginnen mit den Sportlehrerinnen des L-Typs.

3.3.2.1 Zwischen Erfolgserlebnis und Unzufriedenheit

Wie auch im Vereinssport spielte die Leistungsorientierung im Schulsportunterricht der Sportlehrerinnen des L-Typs eine große Rolle. Hierüber entwickelten sie als Schülerinnen auch ihren Spaß am Sportunterricht. Sie gehörten zu den Besten im Sport und wurden oft von ihren Sportlehrerinnen als leistungsstarke Mädchen für Bewegungsdemonstrationen herangezogen. Diese Form der Anerkennung sowie ihre exponierte Stellung als überdurchschnittliche Sportschülerin und ihre Erfolge in Schulsportwettkämpfen vermittelten ihnen Gefühle von Freude und machten sie stolz. Dies trug auch mit dazu bei, genauso wie ihr Wettkampfsport im Verein, mangelndem Selbstvertrauen begegnen zu können.

„In der Schule, das weiß ich also immer noch sehr, sehr genau, das war so ein einschneidendes Erlebnis, da habe ich von allen ein Wettspiel im Sport gewonnen. Als kleines Dötchen war das natürlich Wahnsinn, so von einer Riesenschule, jetzt ins Verhältnis gesetzt, so etwas

zu gewinnen (...) Der Wechsel zum Sportgymnasium war ein bisschen ambivalent, ich wollte so ungern aus meiner Mädchenclique an meiner anderen Schule raus. Das war gerade so die Zeit mit 14, wo ich unheimlich gut war als Sportlerin, wo ich das auch begann auszukosten. Ich hatte wenig Neigung dazu, mich außerhalb der bekannten Situation zu präsentieren, das lag mir nicht so, ich war eher so zurückgezogen, wenig offensiv, ich war nicht so selbstsicher. So ein Schulwechsel, im Nachhinein betrachtet, das hat mich dann noch einmal aufgewertet.“ (M.)

Wie die (Schul-) Sportkarriere das Selbstwertgefühl von Frau M. steigerte und ihr wahrscheinlich mehr Selbstsicherheit brachte, so konnte auch das Selbstvertrauen der anderen Mädchen über Anerkennung von außen, wie oben erläutert, gestärkt werden. Zusätzlich bei einigen auch dadurch, dass sie von ihren Sportlehrerinnen besonders gefördert wurden in Sport-AGs und bei Schulsport-Wettkämpfen, über die sie dann auch zum Leistungssport im Verein geführt wurden.

Die Sportlehrerinnen des L-Typs waren als Schülerin aber nicht nur zufrieden mit ihrem Sportunterricht, sondern empfanden ihn oft auch als unterfordernd, da ihre Mitschülerinnen als „unsportliche Mädchen“ oder die Unterrichtsinhalte, die zudem wenig Abwechslung mit sich brachten, ihren Ansprüchen nicht genügten.

„Grausig. Ich weiß, wenn wir geworfen haben, dann habe ich immer so weit geworfen, dann fiel der unten auf die Straße, und dann durfte ich nicht mehr werfen. (...) Wir haben geturnt, dann haben wir mal ein bisschen Volleyball gespielt. (...) Meine Mitschülerinnen, die sagten immer, `die lange L., die ist ja sowieso so verrückt´ - ich galt immer als so ein bisschen burshikos, jungenhaft - `die macht das ja alles´. (...) Es kam nichts Neues, es wurde Völkerball gespielt, und dann mussten wir Ballweitwurf machen und dann mal Hochsprung und so. (...) Ich fühlte mich überhaupt nicht ausgelastet, hatte aber meinen Vereinssport gemacht, von daher.“ (L.)

Aus Frau Ls. Beschreibung geht neben der Beanstandung eines weniger attraktiven Sportunterrichts, dies belegen ihre Formulierungen „es kam nichts Neues“, „mal ein bisschen Volleyball“, auch hervor, dass im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen ihr eher „jungenhaftes“ Bewegungsbedürfnis im Mädchensportunterricht nicht befriedigt werden konnte. Vielmehr im Vereinssport - und so erging es einigen anderen Interviewpartnerinnen des L-Typs auch - konnte sie sich wohl ausleben und den empfundenen Mangel an körperlicher Anstrengung im Sportunterricht - sie fühlte sich ja „überhaupt nicht ausgelastet“ - verschmerzen.

Ebenso wurde die Unzufriedenheit mit dem Sportunterricht aus der Enttäuschung über bestimmte Sportlehrerinnen gespeist. Diese wurden als fachlich inkompetent erachtet, ihr Führungsstil wurde als veraltet und ihr Sportunterricht als wenig abwechslungsreich empfunden. In der Wortwahl einiger Interviewpartnerinnen, wie z.B. „alte Totten“, „Hüpf- und Knüpflehrerinnen“, „wie die aussahen in ihren Pumphosen“, klingt Ablehnung und Enttäuschung über solche Lehrerinnen mit. Die Berichte über diese Sportlehrerinnen lassen vermuten, dass

es sich hauptsächlich um die geringer qualifizierten Gymnastik- und technischen Lehrerinnen handelt, von daher verwundert die Klage über einen eingeschränkteren Sportunterricht nicht. Hinzu kommen hier sicherlich auch die von Kröner ermittelten curricular bedingten Defizite eines damaligen Mädchensportunterrichts. Darüber hinaus entsprachen solche Lehrerinnen im Körperbild auch oft nicht den Vorstellungen der Sportlehrerinnen des L-Typs von einer sportlich-aktiven und schlanken, in manchen Fällen auch jugendlichen, Lehrerin.

Eine positive Bewertung erfuhren dagegen dann solche Sportlehrerinnen, die die eigenen körperbildbezogenen Vorstellungen repräsentierten, die sportmotorischen höheren Ansprüche der Schülerinnen erfüllten, als fachlich kompetent galten und als Vorbilder betrachtet wurden.

„Ich kann mich an zwei Lehrerinnen erinnern, eine sehr aktiv davon, agil und fit, eine ältere, drahtige, kleine, unheimlich firm, die machte alles vor, das fand ich beachtlich, speziell im Turnen, die war ca. 50 Jahre alt. Die andere war sehr großräumig vom Körperumfang her, die war nicht aktiv im Sportunterricht, die ließ immer andere vormachen. Die war meine Volleyballtrainerin, da wusste ich, die kann also zumindest so etwas.“ (A.)

Aus Frau As. Zitat geht hervor, dass ihr die Körperpräsentation der Sportlehrerin wichtig ist, sie zählt hier eine ganze Reihe positiver Merkmale auf: „agil“, „fit“, „drahtig“, „die machte alles vor“. Sie ist aber auch beeindruckt von den fachlichen Kompetenzen ihrer Sportlehrerinnen, die sich anscheinend in Kenntnissen („unheimlich firm“), im Vormachen und im Status einer Trainerin manifestieren. Besonders das Vormachen einer älteren Sportlehrerin von „ca. 50 Jahren“ wird von Frau A. bewundert.

Die Vorbildfunktion der eigenen Sportlehrerinnen weist mehrere Aspekte auf.

„Meine Sportlehrerin war für mich eine Frau, die ich als Kind und Jugendliche angehimmelt habe. Also die war für mich die ideale Lehrerfigur, Sportlehrerfigur. Andererseits war sie auch als Mensch damals für mich Vorbild: freundlich, sportlich, aktiv. Ich erhielt durch sie positive Bestärkung, was ich damals, wie vielleicht alle Jugendlichen, gebrauchen konnte. Dann hatten wir noch eine zweite, die also auch intensiv da uns mit betreut hat. Wo ich irgendwie dachte, das ist ein toller Beruf, wie die das machen und was die machen, ich glaube, dass die schon gewisse Vorbilder für mich waren.“ (D.)

Frau D. sah in ihrer Sportlehrerin ein Vorbild als „freundlicher“ Mensch, „aktive“ Sportlerin und „ideale“ Lehrerin, von deren Art der Berufsrollenausübung sie sich auch anregen ließ. Darüber hinaus erfuhr sie selbst von ihrer Lehrerin „positive Bestärkung“ und Betreuung als leistungsstarke Sportschülerin, das tat ihr offensichtlich gut, wie auch ihre Formulierung „meine Sportlehrerin ... angehimmelt“ vermuten lässt.

Durch solche vorbildlichen Sportlehrerinnen sahen die Sportlehrerinnen des L-Typs als Schülerinnen ihr eigenes Talent gespiegelt, positiv verstärkt oder gar persönlich unterstützt; diese Lehrerinnen beeinflussten also sowohl die Sportkarriere der Mädchen positiv als auch deren Selbstwertgefühl als Sportschülerin und Sportlerin.

3.3.2.2 Könnenserfahrung und Bewegungsbereicherung

Die Sportlehrerinnen des B-Typs erlebten als Schülerinnen Spaß und Motivation im Sportunterricht insbesondere über ihre Könnenserfahrungen. Hierbei konnte ihnen der Schulsportunterricht an der weiterführenden Schule neue Reize bieten. Er vermittelte ihnen Freude und Zufriedenheit in ihren schulsportlichen Aktivitäten durch eine Erweiterung des Bewegungsrepertoires, in der Entfaltung von neuen Fertigkeiten und Bewegungserfahrungen, die sie aus der Grundschulzeit nicht kannten oder in einigen Fällen auch nicht aus ihrem Vereinssport. Selbst räumlich beengte Verhältnisse oder ein begrenzteres Inhaltsrepertoire wurden angesichts des erlebten Spaßes verschmerzt.

„Also, in der Schule war es so, dass mir Sport immer sehr viel Spaß gemacht hat, weil ich das dringend als Ausgleich brauchte, weil ich eben wenige Erfolge hatte in der Schule. (...) Und Sport, also das war wirklich ein ganz positiver Punkt. Ich erinnere mich, dass ich sowohl in Leichtathletik sehr gut war als auch in Gymnastik, und das hat mir auch sehr viel Spaß gemacht. Das hat mir wirklich gut getan. (...) Und ich habe eine Art von Befreiung empfunden. Dass ich erlebte, also ganz, ganz hautnah, dass ich etwas kann, etwas erreiche. Ganz simpel, wenn wir über einen Kasten oder über einen Bock gesprungen sind, und ich erinnere mich noch, wenn wir den immer höher und immer höher gemacht haben, das war einfach ein ganz tolles Gefühl. Hindernisse und Hürden zu überspringen sozusagen und kein Limit zu setzen, sondern auszuprobieren, wie weit gehe ich, wie weit komme ich und es dann tatsächlich auch zu erreichen, mit sehr viel Mut und sehr viel Angst, aber es auch zu schaffen, ein tolles Gefühl. Also, das war so, einfach etwas zu machen und zu schaffen.“ (F.)

Frau F. erlebte in ihrem Sportunterricht „Spaß“ und einen „Ausgleich“ zum übrigen Schulalltag, der ihr nur „wenig Erfolge“ bescherte. Im Sport konnte sie sich in einigen Disziplinen auch als „sehr gute“ Sportschülerin erleben, was wohl ihrem Selbstwertgefühl als Schülerin „gut (tat)“. Darüber hinaus machte sie im Sportunterricht offensichtlich auch eine Schlüsselerfahrung - sie spricht von „Befreiung“. Dies lässt vermuten, dass sie in der Schule unter Leistungsdruck litt: Über die Erweiterung ihrer persönlichen Grenzen, auch über die eigene Angst hinaus konnte sie etwas „schaffen“, sie konnte ein gesetztes Ziel „erreichen“ - eben Könnenserfahrungen machen. Solche positiven Erfahrungen waren ihr im übrigen Schulalltag, wie schon erwähnt, nicht vergönnt. Umso mehr haben ihr diese sportlichen Könnenserfahrungen offensichtlich bedeutet, haben ihr Hochgefühle gebracht.

An die eigenen Sportlehrerinnen erinnerten sich die Interviewpartnerinnen des B-Typs besonders im Hinblick auf das äußere Erscheinungsbild, aber auch im Rahmen der Berufsrollenausübung.

„Die Sportlehrerinnen waren mamig, Großmütter. Die waren für mich keine Bilder, die Sportlehrer darstellen. Ich habe ein Körperbild, wie Sportlehrer aussehen sollten, z.B. nicht dick und rund. (...) Und Leistung spielte bei diesen Lehrerinnen nicht so die dominierende Rolle. Das ist etwas Positives gewesen.“ (C.)

Frau Cs. Sportlehrerinnen entsprachen im Körperbild nicht ihren eigenen Vorstellungen, ihre Formulierung „mamig, Großmütter“ verdeutlicht ihre Ablehnung. Andererseits bewertet sie positiv, dass bei diesen Sportlehrerinnen die Leistungsorientierung nicht im Vordergrund stand. Wir wissen nicht, warum Frau C. dies begrüßt. Vermutlich kam ihr das entgegen, denn Frau Cs. sportliche Aktivitäten als Jugendliche im Verein waren auch nicht leistungs- bzw. wettkampforientiert, sondern primär Breitensportlich orientiert. Frau C. sah, wie die anderen Sportlehrerinnen des B-Typs auch, trotz des Mankos in der Körperlichkeit also auch einen positiven Aspekt bei ihren Sportlehrerinnen. In den anderen Fällen bezogen sich solche positiven Gesichtspunkte auf die persönliche Ausstrahlung, die Modernität oder den Führungsstil dieser Lehrerinnen.

3.3.3 Zusammenfassung

Die Erinnerungen der befragten Sportlehrerinnen an den Schulsport auf weiterführenden Schulen betreffen in der Hauptsache den Unterricht in reinen Mädchengruppen, der von Lehrerinnen geleitet wurde. Der Sportunterricht, zum Teil auch im Angebot begrenzt und räumlich beengt empfunden, wurde von den Sportlehrerinnen des L-Typs anders erlebt und bewertet als von den Sportlehrerinnen des B-Typs.

Die *Sportlehrerinnen des L-Typs* erlebten sich als erfolgreiche und überdurchschnittliche Sportschülerinnen, deren Selbstvertrauen durch die Erfolgserlebnisse gestärkt wurde. Dies und ihre Anerkennung als leistungsstarke Sportschülerinnen bereitete ihnen auch Spaß am Sportunterricht. Dennoch waren sie auch oft unzufrieden mit ihrem Sportunterricht, in dem sie sich aufgrund mangelhafter räumlicher, materialer und personaler Rahmenbedingungen oft unterfordert fühlten. Ihre Kritik betrifft dann auch solche Lehrerinnen, die ihre Ansprüche an den Sportunterricht nicht erfüllten und die kein sportliches Körperbild repräsentierten. Dagegen wurden besonders solche Lehrerinnen als Identifikationsfiguren gesehen und positiv bewertet, die fachliche Kompetenz in den Sportarten bewiesen, höhere sportliche Anforderungen stellten und ein sportliches Körperbild repräsentierten.

Die *Sportlehrerinnen des B-Typs* erlebten insbesondere Könnenserfahrungen, aber auch Bewegungsbereicherung als Sportschülerinnen und sie hatten selbst bei ungünstigeren materia-

len und räumlichen Bedingungen Spaß in ihrem Sportunterricht. Bei ihren Sportlehrerinnen schätzten sie persönliche und pädagogische Qualitäten, aber lehnten deren nicht-sportives Körperbild ab.

Für beide hier ermittelten Typen gilt, dass ihre Schulsport-Biographien Korrespondenzen zur Vereinssportkarriere aufweisen. So erfolgreich wie die *Sportlehrerinnen des L-Typs* in ihrem Wettkampfsport waren, so erfolgreich erlebten sie sich auch als überdurchschnittliche Sport-schülerinnen. Für einige hatte der Schulsport sogar Einfluss auf die Sportkarriere, die Förderung von Lehrerinnen führte nämlich in die Vereinssportkarriere. Oder umgekehrt, der Wettkampfsport beeinflusste den Schulsport insofern, dass die Sportlehrerinnen des L-Typs aufgrund eines höheren Bewegungsbedürfnisses Mangel in ihrem Sportunterricht empfanden, der bei einigen durch den Vereinssport kompensiert werden konnte. Dagegen zeigt sich in den Schulsport-Biographien der *Sportlehrerinnen des B-Typs*, dass ihnen im Sportunterricht die Erweiterung ihrer Bewegungserfahrungen und ihre Könnenserfahrungen als Sportschülerin wichtig waren. Dies korrespondiert mit ihrer breitensportlichen Ausrichtung in mehreren Sportarten im Verein.

Auffällig ist, dass beide Sportlehrerinnen-Typen ein Frauenbild kritisierten, wie es von einigen ihrer damaligen Sportlehrerinnen verkörpert wurde. Höheres Körpergewicht, altmodisches Aussehen und Verhalten, aber auch das Ältersein an sich waren Gegenstände der Kritik. Die abwertende Wortwahl bei der Charakterisierung jener Lehrerinnen lässt vermuten, dass die befragten Sportlehrerinnen solch ein Körperbild innerlich abwehren, da sie selbst einmal in die Rolle der alternden oder auch weniger sportlich und aktiv erscheinenden Sportlehrerin geraten könnten und deshalb auch eventuell von ihren Schüler/innen abgelehnt werden könnten.

3.4 Weibliche Körperentwicklung in Pubertät und Adoleszenz

3.4.1 Zum Menstruationserleben und Umgang mit der sozialen Geschlechtsrolle von Mädchen und Frauen

Die psycho-physischen Umbrüche, die mit dem Übergang von der Kindheit in die Reifungsphase zur/m jungen Erwachsenen stattfinden, sind in der sozialwissenschaftlichen Forschung oft dargelegt. Unter „Pubertät“ werden in der Regel die biologischen Veränderungen gefasst, die „Adoleszenz“ meint die psychischen und sozialen Prozesse, die

diese Körperveränderungen begleiten. Jedoch wurde bis in die jüngere Zeit die lebensgeschichtlich oft als die am meisten kritisch geltende Phase geschlechtsunspezifisch erforscht. Die Besonderheiten der Adoleszenz von Mädchen und jungen Frauen werden seit Ende der 70er Jahre verstärkt ergründet, da soziale Werte, Normen und Strukturen für die beiden Geschlechter in unserem Kulturkreis Anlass für unterschiedliche Lebensentwürfe von Frauen und Männern geben. Bei der Erforschung der Entwicklung junger Frauen erfolgten schon erste Korrekturen¹² (vgl. Flaake/King 1993², S. 7 - 39). Die Bedeutung von Körper und Körperlichkeit für Mädchen bleibt in der Wissenschaft bis Ende der 80er Jahre ein randständiges Problem (vgl. Krüger 1988, S. 89). Ab jenem Zeitpunkt greift auch die sportwissenschaftliche Frauenforschung stärker diese Thematik auf (vgl. Rose 1992).

In der Entwicklungsphase von Pubertät und Adoleszenz kommen Mädchen besonders stark mit Anforderungen an die soziale Geschlechtsrolle von Mädchen und Frauen in Berührung. Wesentliche Umbrüche in jenem Zeitraum betreffen die veränderte Bedeutung des Körpers, die Sexualisierung der Beziehung zu Jungen (eine scheinbar „natürliche“ Festlegung der Geschlechterordnung), die Einschränkung der Bewegungsfreiheit und diverse Ängste (vor Schwangerschaft, Vergewaltigung und damit potentiell vor Männern und auch davor, wegen sexueller Aktivitäten abgewertet zu werden, vgl. Düring 1993, S. 77). Düring hebt in ihrer Untersuchung speziell zu dieser Entwicklungsphase das widerständige Handeln von einigen Mädchen und jungen Frauen hervor, d.h. die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorstellungen über geschlechtstypische Verhaltensweisen bedeutet nicht Anpassung, sondern Ablehnung. Die widerständigen Handlungsmuster dieser Mädchen und Frauen sind allerdings verknüpft mit Begrenzungen, Irritationen und Einbußen. Düring weist darauf hin, „daß es Frauen, die mit der weiblichen Geschlechtsrolle brechen, dadurch keineswegs gelingt, auch aus der geschlechtlichen Polarisierung auszubrechen“ (vgl. ebd., S. 53). Solche Mädchen und Frauen erleben starke Konflikte, wenn sie ab der Pubertät der individuellen Freiheit beraubt

¹² Dies zeigt beispielsweise das von Carol Hagemann-White (1993²) eruierte Modell für Mädchen in dieser Entwicklungsphase. In Abgrenzung zu dem in der Psychoanalyse und den Sozialwissenschaften allgemein verbreiteten männlichen Modell (das an der Biographie von Jungen und Männern entwickelt wurde) verweist die Wissenschaftlerin auf eine temporal und inhaltlich divergierend verlaufende Pubertät und Adoleszenz bei Mädchen. Sie nimmt dabei einerseits die bislang ausgesparte Dimension der nichterwerbsförmigen Haus- und Erziehungsarbeit für den Lebensentwurf junger Frauen in den Blick. Andererseits stellt sie in Anlehnung an Carol Gilligan (1984) die zentrale Entwicklungsaufgabe der „Loslösung von den Eltern“ in Frage. Denn ihre Untersuchung ergab für die Selbstfindung und das emotionale Befinden adoleszenter Mädchen, dass Beziehungspflege und die Umgestaltung von Beziehungen, besonders der Mutter-Tochter-Bindung, eine maßgebliche Bedeutung haben. Der zweite Punkt stellt für Hagemann-White einen wesentlichen Prozess dar, in dem Mädchen ihren Konflikt zwischen Beruf und Mutterschaft vorwegnehmen. Ein Konflikt, der eine zusätzliche Schärfe durch die gesellschaftliche Tendenz erhält, den Erwachsenenstatus mit Unabhängigkeit statt Verbundenheit mit anderen zu definieren (vgl. Hagemann-White ebd. S. 64 ff.).

werden, *zwischen* den beiden Polen von „männlich“ und „weiblich“ agieren und auftreten zu können (vgl. ebd., S. 71).

Die lebensgeschichtlich brisanten pubertären Körperveränderungen werden in unserer Gesellschaft durch die Tabuisierung weiblicher Entwicklungsphänomene und die oft noch weiterlebenden traditionellen negativen Mythen über die Menstruation für Mädchen verschärft (wie z.B. körperlich anfälliger zu sein, und deshalb nicht zu baden, zu schwimmen und Haare zu waschen, um Krankheiten zu vermeiden; bestimmte Speisen nicht zuzubereiten, um sie nicht zu verderben etc., vgl. Northrup 1995², S. 122 ff.). Für Mädchen gibt es auch keine gesellschaftlich normierten Pubertätsriten (Einführung als weibliche Jugendliche in die Erwachsenenwelt), aber auch keine Initiationsäquivalente, die ihnen eine Wertschätzung der weiblichen Sexualität vermitteln könnten (vgl. Baumgardt 1991).

Das Tabu wird aus zwei Quellen gespeist: Zum einen wird das „beim Eintritt der Geschlechtsreife (...) unwillkürlich Ausfließende von Körperflüssigkeiten (...) als Verlust von Substanz, Sauberkeit und Kontrolle erlebt“; zum anderen verweist das Tabu auf die Inzestgefahr (vgl. Poluda-Korte 1993², S. 152 ff.). In der Regel sind Mütter Vorbild und die Ansprechpartnerinnen für die Töchter, wobei allerdings kaum sachliche Informationen über die eigentlichen Körperprozesse, sondern vielmehr über Hygienemaßnahmen geliefert werden (vgl. Flaake 1994, S. 101). Die Rolle des Vaters und anderer männlicher Personen bei der Aufklärung ist noch zu wenig erforscht (vgl. Mahr 1985, S. 73 f.). Aber auch in einer neueren Studie, an der Väter beteiligt waren, weist Flaake darauf hin, dass nicht die Väter, sondern die Mütter als zuständige Bezugspersonen für die Regelblutung der Töchter gelten (vgl. Flaake 2001, S. 85). Und trotz Aufklärung in der Schule und eines freieren Umgangs mit Körper und Sexualität scheint das Tabu noch heute machtvoll. Mahr schließt aus der Berliner medizinpsychologischen Untersuchung von Anfang der 80er Jahre mit 596 jüngeren und älteren Frauen, von denen 60% eine starke negative Einstellung zur Menstruation äußerten (vgl. Mahr ebd., S. 148 f.): „Entgegen einem heute verbreiteten Vorurteil sind viele Mädchen nicht aufgeklärt und wissen zu wenig oder Falsches über die Monatsblutung“ (ebd., S. 178). Heute hat sich zwar kognitives Aufgeklärtsein allgemein eingestellt, aber negatives Erleben bei der Menarche überwiegt die seltener beschriebenen Gefühle von Freude und Stolz der Mädchen in Flaakes Studie. Hiermit werden Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung in Deutschland erhärtet, von der auch Flaake berichtet (vgl. Flaake ebd., S. 13 f.). Frauenzeitschriften, die technisch-mediale Werbung und medizinische Diskurse, aber auch familiendynamische Prozesse unterstützen die jungen Mädchen vermittelte gesellschaftliche Auffassung von der Menstruation als zu verheimlichendes und verbergendes Abfallprodukt.

„Wenn dem Mädchen im Moment des Frauwerdens eingeschrieben wird, daß die Monatsblutung schmutzig und deshalb zu verstecken ist, wird auch sein Stolz auf den Körper gebrochen. Wenn das, was es zur Frau macht, nicht gezeigt werden darf, ist ihm der Grundstein seiner weiblichen Identität geraubt. Die Frau kann ihr Selbstideal und ihre Lebensentwürfe nicht darauf aufbauen, sie ist und bleibt angewiesen auf die Vorstellungen von Weiblichkeit, die ihr angeboten werden, sie braucht ständig Bestätigung von außen“ (Waldeck 1988, S. 344).

Mit den Ergebnissen der o.g. Berliner und anderer Studien (z.B. Flaake u.a. von 1992 in Flaake 1994; Flaake 2001, S. 13f. und S. 243) ist davon auszugehen, dass die negative Einstellung zur Menstruation kein Produkt individueller Meinungsbildung ist, sondern dass sie zum einen durch „traumatische Erfahrungen bei der Menarche“ und zum anderen durch „gesellschaftliche Attribuierungsprozesse“ lanciert wird (vgl. Mahr ebd., S. 148).

„Es hätte beispielsweise erwartet werden können, daß Frauen, die in einer Zeit groß geworden sind, in der sich ein Wandel in bezug auf Tabuthemen vollzogen hat, eine positivere Menstruationseinstellung bekunden. Daß unabhängig von Schichtzugehörigkeit, Alter, Bildung und Religionszugehörigkeit überwiegend negative Einstellungen geäußert werden, zeigt, wie stark in allen Lebensbereichen das Tabu um die Menstruation die diesbezügliche Einstellung noch deutlich zu beeinflussen mag“ (Mahr ebd., S. 150).

Andererseits konnte Mahr feststellen, dass die Einstellung zur Menstruation häufiger positiv bei den Frauen ist, die ihre Menarche gut verarbeitet haben (vgl. ebd., S. 150 ff.).

Innerhalb der Sportkultur übernimmt besonders der Leistungssport die Funktion eines Tabuträgers.

„Das verbreitete Phänomen, daß Turnerinnen und Rhythmische Sportgymnastinnen im Alter von 18 bis 20 Jahren (25 Jahren bei Ausdauersportlerinnen) noch keine Menstruation haben (...) zeigt, daß sich kindliche Körper nicht zu fraulichen Körpern entwickeln dürfen und können. Wie der weibliche Körperrhythmus auch über das Kindes- und Jugendalter hinaus manipuliert wird, geht aus der gängigen Praxis von Hochleistungssportlerinnen hervor, ihre monatliche Regel auf den Wettkampfkalender abzustimmen“ (Kröner 1988, S. 23 f.; vgl. auch die Diskussion bei Klein, Michael 1987, S. 69 ff.).

Sobiech stellte in ihrer Studie über Sportstudentinnen des Lehramts Abwehrtendenzen gegen weibliche Körperveränderungen aufgrund von Geschlechtsrollenkonflikten fest. Die meisten der 17 Befragten erlebten die Menarche als Übergang vom Mädchen- zum Frau-Sein problematisch, da mit der verstärkten äußeren Sexualisierung des Mädchenkörpers ab der Pubertät Verunsicherungen und Ängste einhergingen. Als Mädchen sahen sie sich verstärkt Ansprüchen an „weibliche“ Körperinszenierung ausgesetzt und dies kollidierte mit ihrem mehr „männlichen“ Körperkonzept. Je stärker sie dieses Konzept verinnerlicht hatten, desto mehr wehrten sie die Probleme mit den pubertären Körperveränderungen ab und lehnten es auch ab, sich in irgendeiner Art und Weise „weiblich“ zu präsentieren. Der Großteil der Sportstudentinnen fühlte sich mit den Problemen zur Zeit der Geschlechtsreife allein gelassen in Familie,

Schule und Verein. Allerdings konnten sie sich im Sport mit Eintritt in die Pubertät weiterhin als Mädchen „untypisch“ bewegen (vgl. Sobiech, S. 214 - 246).

Mit Beginn der Pubertät kann der Körper nicht mehr nur als Bewegungs- und/oder Sportkörper erlebt werden. Er gerät vielmehr als Repräsentant sexueller Attraktivität, bei Frauen verbunden mit dem sozialen Schönheitsdogma (die Frau als das „schöne Geschlecht“, vgl. Freedman 1989, S. 13 - 44), zugleich in den spezifischen Blick der gegengeschlechtlichen Beziehung. Die Idealisierung der Schönheit kritisiert Freedman als Mythos, der sich als Gegengewicht zur gesellschaftlichen Minderwertigkeit der Frau entspannt, um ihre Existenz zu rechtfertigen. Beide Auffassungen (von Schönheit und Minderwertigkeit) entspringen einer dualistischen Geschlechterideologie und tragen dazu bei, Frauen neben den Mann zu verorten und ihre Körper verzerrt wahrzunehmen (vgl. ebd.). Negative Körperrezeption durch andere und/oder durch sich selbst aufgrund sozialer Schönheitsvorstellungen kann bei Mädchen und Frauen zu einer mangelhaften Selbstannahme bzw. einem negativen Selbstwertgefühl führen. Die daraus resultierende Problematik zieht sich bei Frauen oft durch ihr ganzes Leben.

„Da gutes Aussehen in stereotyper Weise mit angenehmen Persönlichkeitsmerkmalen assoziiert wird, bedroht ein ‚unattraktiver‘, im Wachstum begriffener Körper das Selbstwertgefühl. Diese Verbindung zwischen Aussehen und Selbstwertgefühl kann sich in der Pubertät so tief ins Unbewußte einprägen, daß sie für das ganze Leben der Frau bedeutsam bleibt, zu einer permanenten Unsicherheit über ihr Aussehen und letztlich über ihren Wert als Person führt“ (Freedman 1989, S. 160).

Das einseitig an Frauen gebundene Schönheitsdogma zielt auf das Gebot zu heterosexuellen Beziehungen in unserer Gesellschaft ab. Damit verknüpft ist die Vorstellung, dass das Gelingen der Entwicklung eines Mädchens zur „richtigen“ Frau von der Existenz eines männlichen Freundes abhängt. Kann es diesen nicht vorweisen, führt dies nicht selten zu Gefühlsbeeinträchtigungen bei ihm, da die soziale Wertschätzung des jugendlichen Mädchens, die auch von der Gruppe der Gleichaltrigen in diesem Sinne transportiert wird, über den Jungen läuft. Einige empirische Untersuchungen fanden heraus, dass Mädchen ihre Beziehungen zu Jungen primär aus Konventionsgründen eingehen (vgl. Brauckmann 1983, S. 53; vgl. Düring 1993, S. 71).

3.4.2 Eigene Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten gesellschaftlichen Vorstellungen über den zum Frauenkörper heranreifenden Mädchenkörper und über geschlechterbezogenes Verhalten jugendlicher Mädchen interessiert hier die Frage: Welche Einstellungen zum und Umgangswei-

sen mit dem Mädchen- bzw. Frauenkörper haben die befragten Sportlehrerinnen insbesondere in und durch sportive(n) Praxen in Pubertät und Adoleszenz entwickelt?

Die Erkenntnisse zu ihren Körperverhältnissen wurden zum einen über das Erleben von Menstruation und Busenwachstum herausgearbeitet, die im Zentrum der Erinnerungen der meisten Interviewpartnerinnen standen. Hierzu ergaben sich tendenzielle Unterschiede, die sich als typenkonstituierend erwiesen. Die Ergebnisse werden nachfolgend nach den beiden Typen getrennt vorgestellt.

Zum anderen sprachen die befragten Sportlehrerinnen hinsichtlich jugendlicher (Körper-) Entwicklungen auch die Themen Schönheitsideal und heterosexuelle Beziehungen an. Hierzu berichteten sie über Beeinträchtigungen und Konflikte als Mädchen, die entweder von außen an sie herangetragen oder von innen her wahrgenommen wurden. Allerdings entzogen sich die Erfahrungen der Typisierung. Die Ausführungen dazu schließen sich deshalb im Folgenden als dritter Abschnitt der empirischen Analyse zu Pubertät und Adoleszenz an.

3.4.2.1 Körperverhältnisse zwischen Last und Widerstand

Die Sportlehrerinnen des L-Typs betrachteten ihre Menstruation in der Jugendzeit als Last, sie war von unangenehmen Gefühlen, Gefühlen des Behindertseins, von Unwillen oder Resignation angesichts aussichtsloser Gegenwehr begleitet und wurde als Störfaktor beim Sporttreiben empfunden.

„Die Menstruation fand ich immer sehr lästig. Ich kann mich noch daran erinnern, wenn wir z.B. Wettkämpfe hatten, und ich hatte dann Bauchschmerzen, fürchterlich; und dann hattest du diese Binden, eine Katastrophe. Und die Hosen saßen natürlich nicht so optimal, das fand ich immer sehr unangenehm, ich fand es lästig und unangenehm.“ (I.)

Frau I. kleidete ihre Beschreibungen in eine sehr emotionale Sprache („Katastrophe“, „fürchterlich“, Wiederholungen), die die Abwehr der Menstruation als Mädchen verdeutlichen. Aber nicht nur für sie, sondern für alle Sportlehrerinnen des L-Typs ist kennzeichnend, dass das Tragen von Binden und/oder Tampons als sehr problematisch dargestellt und diese Thematik von keiner dieser Sportlehrerinnen ausgespart wurde; alle erwähnten sie unaufgefordert. Hierin manifestiert sich die gesellschaftlich nahe gelegte und in der Regel durch Mütter vermittelte Handhabung der Menstruation als Hygieneproblem, das das Schmutzige und zu Verheimlichende konnotiert. Deshalb ist das Problem mit der Binde im engen Sportdress eigentlich Angst - nämlich die Angst davor, dass die Menstruation sichtbar, das Tabu aufgedeckt würde. Dies zeigt sich besonders bei Frau D.

„Der Beginn mit der Regel war für mich sehr schwierig, man war früher nicht so aufgeklärt, wie das heute der Fall ist. Da konnte ich mich lange Zeit nicht so richtig mit anfreunden. Eigentlich auch durch den Sport, dass man offener geworden ist, dass man damit umgehen musste. Man konnte ja nicht alle vier Wochen, als ich im Vierer gefahren bin im Rudern, bei vier Mädchen konnte ja nicht jede Woche jemand anders sagen, `Ich kann heute aber nicht so richtig´. (...) Durch den Schwimmverein auch, da bekam man da eigentlich auch sehr schnell so das Verhältnis dazu, das (Mitmachen bei der Menstruation, die Verf.) muss eben sein. Beim Schwimmen war mir das immer sehr unangenehm, wenn ich dann anderen Leuten sagen musste: `Ich kann aber nicht zum Schwimmen kommen, ich habe meine Tage im Moment´, weil das dann damit offensichtlich geworden ist. Dass ich dann lieber gesagt habe, ich mache mit. Ich wollte es also keinem anderen erzählen, das war mir unangenehm. Das war also, wie ich das noch zu Hause erlebt habe, also von meiner Mutter noch damals mitgekriegt habe, eine Sache, über die man nicht gesprochen hat. Das ist mir von zu Hause beigebracht worden dieses Schamgefühl.“ (D.)

Frau D. gibt zunächst mangelnde Aufklärung an (und eben nicht die ungeschriebenen Gesetze im Leistungssport, die Menstruation zu ignorieren) als Grund für ihre anfänglichen Schwierigkeiten als Mädchen mit der Menstruation. Allerdings stiften ihre Ausführungen auch Verwirrung, denn ihre Formulierung „eigentlich auch durch den Sport ... offener geworden“ suggeriert, dass der Sport eine positive Funktion bei der Akzeptanz der Menstruation hatte. Die Leistungssportwelt negiert den Menstruationszyklus und betrachtet oder behandelt ihn eher als Störfaktor. Dies findet sich in Frau Ds. Worten „man konnte ja nicht“/“das muss eben sein“ wieder. Auch Frau D. verheimlichte ihre Menstruation im Sportsystem, um das Tabu öffentlich nicht anrühren zu müssen. Ihr „offener geworden“ mag in diesem Kontext ihre eigene Einstellung meinen: Da sie nicht aufgeklärt worden war, brauchte sie eine längere Zeit, um mit dieser Körperveränderung „umzugehen“. Sie akzeptierte ihre Menstruation lange nicht („nicht mit anfreunden“). Und auch der Sport trug letztlich nicht dazu bei, sie zu akzeptieren, sondern sie tatsächlich zu ignorieren. Das heißt, Frau D. musste sich als sportlich-aktives Mädchen gar nicht mit ihrer Menstruation „anfreunden“, um bei ihrer Wortwahl zu bleiben. Ihre weiteren Ausführungen, „dass man damit umgehen musste“, verweisen vielmehr auf den äußeren Zwang zur Nichtbeachtung, auf einen im Grunde äußerst widersprüchlichen Akt, die Menstruation als existent und zugleich nicht-existent zu betrachten. `Ein Mädchen menstruiert, aber als Sportlerin darf (dich) dies nicht stören, musst du es ignorieren´ könnte die Botschaft lauten. Das daraus in der Entwicklung resultierende Verwirrspiel von Gefühlen und Umständen wird in dem obigen Erzählabschnitt von Frau D. somit auch implizit hermeneutisch augenfällig.

Die Tabuisierung greift in den Biographien der Sportlehrerinnen des L-Typs in doppelter Weise: zum einen als soziales Schweigen, mit dem Ängste und Unsicherheitsgefühle bei den Mädchen einhergingen, zum anderen als individuelle Nichtbeachtung körperlicher und psy-

chischer Beeinträchtigungen. Letzteres drängte sich in Sportpraxen in Schule und Verein, wo der Körper im öffentlichen Blickfeld steht, drastischer auf - das Phänomen Menstruation oder die mit ihm verbundenen Behinderungen „mussten“ überwunden werden, um der mit dem Tabu einhergehenden Stigmatisierung und Ausgrenzung zu entinnen. Die gegenseitige Verquickung von sozialem Umfeld und individueller Einstellung nährten also das Tabu und damit den Konflikt für die Erlebnissphäre der Mädchen: Sie hatten die Wahl zwischen dem Verzicht auf Sport oder Outing und damit partielle (Selbst-) Ausgrenzung aus dem Sportbetrieb und „Schamgefühle“ oder Tabuisierung und damit Gefühlsirritation. Mit diesen Entwicklungsproblemen, sie wurden weder in der Familie noch in den Sportpraxen thematisiert, wurden sie als Mädchen allein gelassen.

Wie Frau D. verzichtete in der Regel keine der Sportlehrerinnen des L-Typs auf ihre Teilnahme am Sport während der Menstruation. In vielen anderen Fällen spielte hier nicht (nur) das Tabu eine Rolle, sondern vielmehr die Überwindung menstruationsbedingter Schmerzen und Behinderungen. Die Mädchen zeigten Stärke und ließen sich dadurch nicht in den sportlichen Aktivitäten einschränken. Hier setzte sich also das eher „männliche“ Körperkonzept durch.

Neben der Menstruation wurden auch die weiblichen Brüste als Störfaktor für unbeschwertes Sporttreiben empfunden, manche Frauen fühlten sich als Mädchen dabei als Sexualobjekt wahrgenommen, was ihnen sehr unangenehm war. Die Probleme mit ihren Körperveränderungen standen bei den Sportlehrerinnen des L-Typs auch im Zusammenhang mit ihrem Widerstand gegen die Ansprüche an die „Weiblichkeitsrolle“.

„Also in der Pubertät fand ich das schon nicht so schön. Gerade so bei diesen Wettkämpfen, die ich damals bestritt, wenn ich so im Trikot rumlief, als die Brüste begannen zu wachsen und das alles so rumwabbelte, und mit BH war zunächst mal überhaupt nichts. Das fand ich einfach schrecklich, und ich fühlte mich auch immer angestarrt, wahrscheinlich war das auch so. Ich hatte keine Beziehung zu einem BH, ich wollte das einengende Teil nicht, ich fand das ziemlich schrecklich. Auch das Kaufen war so was, ich kann mich nicht mehr so gut daran erinnern, aber so was eingeführt werden in die Weiblichkeit. Am liebsten hätte ich immer meine jugenhafte Figur behalten, das wär mir so das Liebste gewesen. Weil - Jungen waren ja sowieso immer nur darauf aus zu berühren, Grenzen zu überschreiten. Das habe ich damals immer schon blöde gefunden, dass die immer sofort zur Sache kamen. Dass ich mit dem, was ich eigentlich hatte und mich ausmachte, nicht gefragt war, das war beliebig, das war austauschbar. Aber ich bin eigentlich nie so ernst genommen worden, also meine Freunde haben auch immer auf den Leistungssport geflucht. Ich weiß noch, wie einer mich aus dem Krafraum rausholte und einen Wahnsinnsaufstand veranstaltete, von wegen ich sollte nicht soviel Muskeln kriegen und sowas. Der sagte immer: `Mach das doch nicht, wie siehst du denn aus.` Da wurde mir dann auch klar, das waren diese Weiblichkeitsbilder, da habe ich das so gemerkt, dass der mich so nicht haben wollte, der wollte wahrscheinlich nicht, dass ich mich dann so anfühlte. Da hatte ich eine Stinkwut, da merkte ich so, welche Ansprüche auf mich zukamen und das wollte ich nicht, ich wollte das machen, wozu ich Lust hatte. Dann habe ich das (Krafttraining, die Verf.) natürlich trotzdem weitergemacht.“ (M.)

Ein erstes Zeichen bei Frau M., sich nicht in die vorgegebenen Weiblichkeitsmuster im wahrsten Sinne des Wortes hineinzwängen bzw. sich „einengen“ zu lassen, war die Ablehnung, einen Büstenhalter zu tragen, obwohl ihre Brüste sie beeinträchtigten, „rumwabbelten“. Die Umwandlung vom „jungenhaften“ zum Frauenkörper erwies sich für sie in vielfacher Weise als problematisch, sie „fühlte sich angestarrt“ und „hatte keine Beziehung“ zum „Eingeführtwerden in die Weiblichkeit“. Allerdings setzte sich Frau M. gegen die Ansprüche an die „weibliche“ Geschlechtsrolle zur Wehr. Auch im Sport zeigte sie Widerstand in der Behauptung als Leistungssportlerin und damit im Ausleben eines mehr „männlichen“ Körperkonzeptes. Nicht von ungefähr nahmen Frau Ms. männliche Freunde gerade am sportlichen Krafttraining Anstoß, das die reinste Art der Körpermodellierung darstellt und in unserer Gesellschaft traditionell insbesondere der Muskelausformung und Stärkedemonstration bei Männern dient. Bei Frauen gilt es dagegen eher als „unweiblich“, mehr noch werden muskulöse und kräftige Frauen oft als „Mannweiber“ diffamiert. Doch Frau M. setzte trotz der Hindernisse durch ihre männlichen Freunde ihre Sportkarriere fort. Sie wollte sich nicht den Körpervorstellungen ihrer Freunde unterwerfen, und sie wollte um ihrer selbst willen, nicht um ihres weiblichen Körpers willen angenommen werden. Nicht nur Frau M., sondern auch die anderen Sportlehrerinnen des L-Typs setzten sich über die mit der Pubertät verstärkenden Anforderungen an die „Weiblichkeitsrolle“ hinweg, die bei Mädchen und Frauen aufgrund der Verunsicherung ihres Körperselbsts oft zur Entwicklung eines mangelhaften Selbstwertgefühls beitragen, ließen sich in ihren Bewegungsaktivitäten nicht einschränken und konnten sich über ihren Leistungssport weiterhin nach ihrem Geschmack, also für Mädchen „untypisch“ körperlich ausleben. Offensichtlich konnten sie aber die Art und Weise des Frauseins, die mit den weiblichen Körperveränderungen einherging, nicht in ihr Körperkonzept integrieren, sondern wehrten sie ab.

3.4.2.2 Gemischte Erfahrungen

Die Sportlehrerinnen des B-Typs machten mit ihren Körperveränderungen in der Pubertät und Adoleszenz unterschiedliche Erfahrungen, teils erlebten sie ihre Körperlichkeit negativ, teils positiv oder sie bewerteten sie als unproblematisch.

Frau K. stellte ihre pubertären Erlebnisse sehr ambivalent dar.

„Total lustige Erinnerungen im Nachhinein. Also, das erste war ganz, ganz furchtbar. Ich ging in die Quarta, da wurde ich gerade zwölf (...) Und während einer dieser Übungsstunden krieg-

te ich auf einmal meine Tage, und ich war nicht aufgeklärt und wusste nicht, was das war. Ich bin drei Tage rumgelaufen und habe mir irgend etwas in die Hose gestopft - meine Mutter hat nichts gemerkt, ich wusste ja nicht, was das ist - Toilettenpapier und Watte, ich kannte ja auch keine Kamelia, Tampons gab's ja noch nicht. Und nach drei Tagen hat meine Mutter es dann bei der Wäsche gemerkt. Zur Schule bin ich gegangen, ich habe mich auch nicht schlecht gefühlt, und trotzdem habe ich gedacht, ich müsste verbluten, ich müsste sterben, ich wusste nicht, was das ist. Und dann hat meine Mutter mich aufgeklärt (...) Wir wurden offen erzogen, Nacktheitsprobleme hatten wir keine, ich wusste auch wie mein Bruder aussah. Mein Busen, der wuchs erst etwas später, ich habe auch nie viel Busen gehabt. Ich erinnere mich noch, dass meine Mutter meiner Schwester einen Büstenhalter gekauft hat und mir auch einen, zum Trost. Ich habe mich totgelacht, da war Schaumstoff drin, und das fand ich so entsetzlich. Ich trage auch heute noch keinen. Ich habe also weder damit Probleme gehabt noch mit meinen Menstruationen, habe weiter Sport gemacht. Auch später dann, ich habe nie keinen Sport gemacht, wenn ich meine Tage hatte, bis auf Schwimmen. Als es dann die Tampons gab, bin ich auch geschwommen. Und meine Mutter hat auch nicht gesagt, wir dürften nicht baden.“ (K.)

Bei Frau K. schlug sich angesichts der Menarche das Nichtaufgeklärtsein in starken Ängsten nieder. Ihre Unkenntnis als Mädchen über die Monatsblutung erzeugte also anfänglich ein problematisches Menarcheerlebnis, auch wenn Frau K. dieses widersprüchlich schildert, wie sich an der Formulierung „nicht schlecht gefühlt ... verbluten ... sterben“ zeigt. Jedoch setzte sich dies in der Folgezeit offensichtlich nicht als belastetes Erleben der Menstruation fort. Auch das Wachstum des Busens erscheint in der Erzählung ambivalent. Die Geschichte, beim Kauf des BHs für die Schwester nicht zurückgesetzt worden zu sein, klingt nur zum Teil „lustig“. Frau K. fand den Schaumstoff im BH, der für sie vorgesehen war, „entsetzlich“, eine Begründung gibt sie nicht. Eine Erklärung hierfür wäre, dass Frau K. als Mädchen die Vortäuschung eines größeren Busens abwehrte, weil sie die mit einem ausgestopften BH verbundene Ablehnung ihres Mädchenkörpers, der mit einem kleinen Busen offensichtlich nicht genügte, vollzogen hätte. Wie bei der Menstruation kommentierte Frau K., sie hätte auch mit dieser Körperveränderung keine Probleme gehabt. Diese Bewertung bezieht sich sicherlich mehr auf die Folgezeit als auf die Situationen selbst, für die sie in dem einen Fall das ambivalente Begriffspaar „totgelacht ... entsetzlich“ benutzte und für das Menarcheerlebnis negative Begriffe wählte wie „furchtbar“, „verbluten“, „sterben“. Deshalb lässt sich vermuten, dass diese Erlebnisse doch nicht so unproblematisch waren wie sie es teilweise bekundet. Als Begründungen für ihren späteren problemlosen Umgang mit der Menstruation gab sie die begleitende Aufklärung bei der Menarche seitens der Mutter an, die auch keinen negativen Mythen aufsaß, einen nicht schambesetzten Körperumgang in der Familie und die Ausübung von Sport während der Menstruation. Von daher ist vorstellbar, dass die negativen Anfangserlebnisse in der Folgezeit abgemildert werden konnten und es deshalb zu der eher positiven

Sichtweise von Frau K. - „total lustige Erinnerungen“, „weder damit Probleme noch mit ...“ - kam.

Nur ein Teil der Sportlehrerinnen des B-Typs wurde wie Frau K. von der Mutter aufgeklärt und nur ein Teil von ihnen hatte auch keine Probleme bei der Menstruation, sie nahmen am Sport teil, weil sie sich „gerne bewegten“. Oder sie betrieben wie Frau F. dann keinen Sport.

„Meine körperlichen Veränderungen habe ich immer mit Neugier und Staunen verfolgt. (...) Sich pflegen ist ein anderer Aspekt (...), auch die Körperlichkeit, den eigenen Körper gut zu behandeln. Das mache ich auch seit meinem 14. Lebensjahr. Z.B. ich würde mich nie duschen, ohne dass ich mich danach eincreme und massiere. Seit meinem 14. Lebensjahr, und habe das immer als sehr angenehm empfunden, also dieses Sich-Beschäftigen mit mir, da denke ich wirklich nicht mehr nach, das ist das Natürlichste überhaupt. (...) Bei meiner Periode hatte ich immer Probleme und Schmerzen, Bauchschmerzen. Teilweise so stark, auch Blutungen, dass ich keinen Sport treiben konnte, ich bin den ersten Tag dann auch nicht zur Schule gegangen, habe mich hingelegt mit einer Wärmflasche.“ (F.)

Bewusste Körperpflege und Beachtung der eigenen Körperveränderungen „mit Neugier und Staunen“ sind charakteristisch für den Umgang Frau Fs. als Mädchen mit ihrem jugendlichen Körper. Die Achtsamkeit auf den Körper, eine in unserer Gesellschaft eher als „weiblich“ zu betrachtende Verhaltensweise, die Frau F. „sehr angenehm (empfand)“ und in der sich eine positive Einstellung zu ihrem eigenen Körper ausdrückt, führte sicherlich dazu, ihrem Körper während der schmerzhaften Menstruation Ruhe zu gönnen, statt sich dennoch in Sportaktivitäten zu begeben. Zudem wird Schonen in unserer Gesellschaft eher Frauen als Männern zugestanden und Frauen dürfen eher über Schmerzen klagen und sie beachten als Männer, denen dies als Schwäche ausgelegt wird.

Kennzeichnend für die Sportlehrerinnen des B-Typs ist, dass sie unterschiedliche Erfahrungen in der Phase der Geschlechtsreife gemacht hatten, aber mehr das Positive in den Vordergrund ihrer Biographien rückten oder ihre ambivalenten Erfahrungen als unproblematisch deklarieren. Es ist zu vermuten, dass der Wandel vom Mädchen- zum Frauenkörper deshalb eher ins positive Licht gerückt wurde, weil die Frauen die positiven Entwicklungsmomente und Verhaltensweisen, die sie sich als Mädchen und Frau angeeignet hatten, anscheinend höher bewerteten - als da wären „keine Nacktheitsprobleme“, keine Menstruationsbeschwerden, Aufklärung, „keine Probleme“, „keine Konflikte“, „emanzipiert erzogen worden“ oder Übernahme „weiblicher“ Verhaltensweisen. Insbesondere prägten diese ihre Einstellung zur Körperlichkeit offensichtlich auch stärker als die problematischen Erfahrungen, weil sie sich in ihrer Mädchenrolle nicht eingeengt fühlten, sondern, vor allem durch ihre Mütter beeinflusst, als selbstständige Mädchen mit größeren Freiräumen erlebten (vgl. Kap. 3.2.2.2). Also konnten sie anscheinend diese Art und Weise des Frauseins, die mit den weiblichen Körperveränderungen einherging, in ihr Körperkonzept integrieren.

3.4.2.3 Zum Umgang mit dem gesellschaftlichen „Schönheitsdogma“

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel gelten für beide Sportlehrerinnen-Typen. Am Beispiel von Frau M. (Kauf eines BHs bedeutete Eingeführtwerden in die Weiblichkeit; traditionelle Körpervorstellungen ihrer Freunde, also Jungen) wurde bereits offensichtlich, dass durch Weiblichkeitsbilder, die von außen an die Sportlehrerinnen als Mädchen herangetragen wurden, ihnen Probleme oder Konflikte erwuchsen. Sie entwickelten darob unterschiedliche Bewältigungsstrategien. Frau M. hätte am liebsten ihre „jungenhafte Figur“ beibehalten und verzichtete weder auf den Leistungssport noch auf das Krafttraining; sie behielt also bewusst ihr eher „männliches“ Körperkonzept bei und setzte sich somit gegen die fremden Ansprüche zur Wehr. In mehreren anderen Fällen entwickelten die Sportlehrerinnen als Mädchen „Minderwertigkeitskomplexe“ und ergriffen Maßnahmen, um den gesellschaftlichen Frauenkörperbildern zu entsprechen.

„Mir sind eine ganze Menge Minderwertigkeitskomplexe durch meine Mutter eingepflanzt worden. Dann war ich ja Jugendliche in der Zeit der Hotpants. Das spielte auch eine Rolle. (...) Das wurde aber zum Problem durch das Gegenüber, an sich z.T. meine Brüder, z.T. auch wirklich meine Mutter, z.T. auch Wertvorstellungen, die von außen eben über Mode oder solche Dinge an mich herangetragen wurden. Mich dann wieder da einzuordnen, das war schon ein Problem. (...) Und diesen ganzen Schönheitsidealen, die während meiner Jugend existierten, denen konnte ich eigentlich nie gerecht werden. (...) Anfangs habe ich eben versucht so zu sein, so als 16-, 17-Jährige, wie meine Mutter das so dachte, also dieses Schönheitsideal auf mich projiziert, habe dann auch gehungert, und alles gemacht, was man so machte in der Zeit, womit man dann so kämpft, Diäten und so.“ (C.)

Nicht nur bei Frau C., sondern auch in den anderen Fällen wurde die Zurichtung des eigenen Körpers auf Idealmaßstäbe durch Ansprüche in der Herkunftsfamilie und durch soziale Einflüsse motiviert, die die Mädchen verinnerlichten. Diäten, Hungern sowie verstärkte Bewegung und Sport waren Mittel der Körperselbstdisziplinierung, ihre Anpassungsstrategien an „weibliche“ Körperleitbilder - oft vergebliche Mittel und Wege, da sie den Ansprüchen „nie gerecht werden“ konnten.

Die Verhaltensweisen von Frau I. verdeutlichen den Konflikt, den einige Sportlehrerinnen als Mädchen mit ihrem Körper und der kulturellen Geschlechterordnung in Hinblick auf die Sexualisierung der Beziehung zu Jungen und Männern erlebten. Dabei zeigt sich auch die besondere Funktion des Sports.

„Ich war (in der Kindheit, die Verf.) ein burschikoser Typ. Das ist eine Sache, die ich hinterher beibehalten habe, die ich gar nicht so gern beibehalten hätte, aber die ich beibehalten habe, weil ich so groß war und mich dahinter verschanzt habe ein bisschen, weil ich eben einfach Komplexe gehabt habe wegen meiner Länge. Dieses Burschikose habe ich beibehalten auch in der Jugendzeit und habe also auch - so mit Jungs konnte ich nicht gut umgehen, konn-

te ich einfach nicht gut umgehen. Ich habe mich in Gegenwart von Jungen, die mir gefielen, ab dem 14. Lebensjahr immer ganz unnatürlich benommen. Abweisend, ernster als sonst, ruhiger als sonst, oder das Gegenteil: aufgekratzt, total bescheuert, eben unnatürlich. (...) Ich hatte solche Komplexe mit meiner Länge, ich hätte mich doch nie zu einem Tanzkursus angemeldet. Heute wachsen die ja in den Himmel, aber damals, wenn sie 1,80 groß waren, dann waren das schon große Männer. (...) Mich hat gestört, dass ich zu groß war und die Jungs alle kleiner waren. `Langer Wasserfall` und `Leuchtturm`, so etwas hörst du dann natürlich in der Stadt oder auf der Straße, das hat mich immer furchtbar gekränkt, furchtbar. (...) Im Verein waren auch Jungen, aber die waren auch kleiner als ich. Das habe ich immer als schlimm empfunden, wenn du immer als Leuchtturm zwischen all den Kleinen bist und auch nicht soviel Selbstbewusstsein hast. Das habe ich immer nur durch meinen Sport, weil ich da wirklich gut war, konnte ich da immer leuchten, darum hat mir das auch soviel Spaß gemacht. (...) „Jetzt bin ich froh, dass ich so groß bin, aber seitdem ich Jazztanz mache, da nehme ich meinen Körper besser an (...), da bin ich mir meines eigenen Körpers bewusst geworden. (...) Von 35 - 42 war Jazztanz Nr. 1 für mich als Sportart. (...) Bis 16 Jahre hatte ich ganz kurzes Haar, die Haare habe ich wachsen lassen in der Gymnastikschule. Geschminkt habe ich mich, wenn wir ausgingen, das war zweimal im Jahr, wenn hier Dorffeste waren, das kannst du nicht vergleichen mit heute. Ich war also immer ein burschikoser Typ, ich habe mich aber gerne auch als Frau verkleidet und wäre gern 10 cm kleiner gewesen, damit ich solche Pinne (Stöckelschuhabsätze, die Verf.) hätte anziehen können, ich konnte darauf auch wirklich gut gehen. (...) Also, ich fand mich auch gar nicht so schön. Aber die Männer, die ich kennen lernte, haben das auch nie gesagt.“ (I.)

Die Konfrontation mit traditionellen Weiblichkeitsvorstellungen waren bei Frau I. offensichtlich mit schmerzhaften Erfahrungen verbunden, sie spricht von „Komplexen“, fühlte sich durch Beleidigungen „furchtbar gekränkt“ und empfand ihre Körperlänge als „schlimm“. Unter anderem reagierte sie hierauf mit der Adaptation an die „Jungenrolle“. Da Frau I. mit ihrer (zu großen!?) Körperlänge von 1,80 m nicht dem Schönheitsstandard für Frauen ihrer Generation entsprach¹³, setzte sie das „Burschikose“, das ihr aus der Kindheit bekannt und gewohnt war, in der Adoleszenz fort. Innerlich jedoch spielte sie mit der „Mädchenrolle“. In ihren Beziehungen zu Jungen bereitete der damit verbundene Aspekt, einen Freund zu finden, ihr große Probleme - der ungezwungene Umgang mit passenden, also ihrer Körpergröße entsprechenden, Jungen fiel ihr schwer. Es handelte sich im wahrsten Sinne des Wortes für sie um ein Rollenspiel zwischen zwei Rollen, die eine Verkleidung erforderte: Wenn sie sich zu Hause mit Mädchenkleidern „verkleidete“, stülpte sie der draußen demonstrierten Jungenrolle die Mädchenrolle über. In der peer group spielte sie aber die Burschikose, hatte eine Art Maske, hinter der sie ihre Unsicherheit verbarg. Und im Sport konnte sie „leuchten“, also ihre mehr „männlichen“ Fähigkeiten fern jeglicher Ansprüche an die „weibliche“ Geschlechtsrolle beweisen - zu beachten ist hier ihre sprachliche Ableitung von dem Begriff „Leuchtturm“, mit dem sie schimpflicher Weise von anderen bezeichnet wurde und den sie anscheinend verin-

¹³ Die männliche Überlegenheit in unserem Kulturkreis zeigt sich auch in der Körperlänge, die speziell bei der heterosexuellen Paarbeziehung die Partnerin übertreffen „muss“, um der Beschützerrolle gerecht zu werden (vgl.: Haug/Thomas 1983, S. 74; Mühlens Achs 1993, S. 47 ff.).

nerlichte. Den Konflikt, zwischen den beiden Geschlechterrollen zu leben, konnte Frau I. nicht in ihrer Jugendzeit und viele Jahre danach auch noch nicht ganz lösen. Ihr Berufseintritt in die Ausbildung zur Gymnastiklehrerin ab 16 Jahren stellte den ersten öffentlichen Ausbruch aus dem Burschikosen dar. Eine deutlichere Hinwendung zur „weiblichen“ Rolle wird zudem an ihrem Körpermanagement sichtbar, an dem Wachsenlassen der Haare und Schminken. Im Gegensatz zu Altersgenossinnen, die mit dem Abschneiden der Haare ihr Erwachsensein markieren, zielte sie mit den längeren Haaren auf die sexuelle Attraktivität von Haaren bei Frauen ab.¹⁴ Dieser Identitätsfindungsprozess war bei Frau I. noch bis ins Alter von Ende 30/Anfang 40 mit Unsicherheit verknüpft. Bis in diese mittlere Altersphase war für ihre Geschlechtsidentität das Geliebtwerden von anderen, hier von Jungen und Männern, bedeutsam, über deren Bestätigung als schön zu gelten sie ihren Selbstwert gewinnen wollte. Dies drückte Frau I. auch damit aus, dass es ihr an Körper selbstwahrnehmung und Körper selbstannahme gemangelt hatte, was sie erst im fortgeschrittenen Erwachsenenleben verändern konnte.

Die meisten der hier befragten Sportlehrerinnen erlebten im Hinblick auf das gesellschaftliche Schönheitsdogma als Mädchen Irritationen, Probleme oder Konflikte. Ihre Bewältigungsstrategien waren:

- Widerstand, mit dem die Ablehnung „weiblicher“ Körperpräsentation und das Ausleben des mehr „männlichen“ Körperkonzeptes einhergingen,
- Anpassung an das Schönheitsdogma, mit der die vergebliche Zurichtung des Frauenkörpers auf „weibliche“ Idealmaße verbunden war, die zu Minderwertigkeitskomplexen führte oder
- Agieren zwischen den beiden Polen „männlich“ und „weiblich“, letztlich ein Agieren zwischen den Stühlen, weil das „jungenhafte“ Verhalten im Sport und das Mädchenseinwollen die Körper selbstannahme in der Jugend verhinderten.

Ihre verschiedenen Bewältigungsstrategien, so unterschiedlich erfolgreich die Mädchen damit auch für das Durchsetzen von eigenen Vorstellungen für ihre Geschlechtsidentität waren, hatten eine gemeinsame Basis - sie genügten ihrer sozialen Umwelt als Mädchen nicht.

3.4.3 Zusammenfassung

Im Kapitel Körperverhältnisse zu Pubertät und Adoleszenz wurden die Rekonstruktionen der befragten Sportlehrerinnen bezüglich ihrer Einstellungen zu und Umgangsweisen mit dem

¹⁴ Vgl. Lang 1983, S. 64 – 68.

weiblichen Körper als Jugendliche analysiert. Die vorherrschenden Erinnerungen an Menstruation und Busenwachstum erwiesen sich als typenkonstituierend und förderten verschiedene Körperverhältnisse zutage, während Aussagen über Schönheitsvorstellungen keine Typisierung zuließen.

Die *Sportlehrerinnen des L-Typs* erfuhren in der Jugend ihren Körper beim Sport als Störfaktor. Vor allem die Menstruation wurde als lästig und weibliche Körperformen eher als hinderlich empfunden. Dennoch zeigten sie trotz Schmerzen und Behinderungen Stärke und verzichteten nicht auf ihre sportlichen Aktivitäten in Schule und Verein, bzw. sie unterwarfen sich dem Diktat im Leistungssport, die Menstruation zu ignorieren. Diese Verhaltensweisen zeugen von einem mehr „männlichen“ Körperhabitus und der Abwehr des Frauseins.

Die *Sportlehrerinnen des B-Typs* bewerteten die unterschiedlichen Erfahrungen mit ihren pubertären Körperveränderungen überwiegend als unproblematisch oder stellten die meisten in ein positives Licht. Die Wortwahl der Frauen ist in einigen Fällen aber widersprüchlich. Und tatsächlich finden sich auch problematische Erlebnisse in ihren Biographien, so dass man vermuten kann, es war keineswegs so unproblematisch. Da sie aber die positiven Entwicklungsmomente in ihren Erzählungen in den Vordergrund rückten, ist anzunehmen, dass diese in ihrer Wahrnehmung und Bedeutung mehr Gewicht hatten und die Einstellung zu ihrer Körperlichkeit prägten. Anscheinend haben sie den Wandel vom Mädchen- zum Frauenkörper, also ihr Frausein - auch mit oder ohne Abwehr der negativen Seiten -, in ihren Körperhabitus integrieren können.

Diese Ergebnisse zum Zusammenhang von Körperveränderungen, Sportpraxis und Weiblichkeitsrolle erhalten für viele Sportlehrerinnen *beider Typen* jedoch noch eine Brechung, und zwar im Hinblick auf das Schönheitsdogma. Infolge von Problemen, Gefühlsbeeinträchtigungen und Konflikten als Mädchen - weil sie den in unserer Gesellschaft vorherrschenden Frauenkörperbildern nicht entsprachen - praktizierten sie Anpassungs- oder Widerstandsstrategien oder fanden sich in einer für sie in der Jugend nicht auflösbaren Spannung. Anpassung bedeutete, den Körper vergeblich auf „weibliche“ Idealmaße zu trimmen. Sie beließ diese Mädchen in Minderwertigkeitskomplexen. Widerstand bedeutete Abwehr der „Weiblichkeitsrolle“ und Ausleben der „männlichen“ Rolle im Sport. Und das Agieren zwischen den beiden Polen von „männlich“ (im Sport) und „weiblich“ (in anderen Alltagsbezügen) konnte bei diesen Mädchen nicht zu einer stabilen Geschlechtsidentität führen. Es gilt, dass die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Schönheitsdogma für die Sportlehrerinnen bedeutete, mit größeren Hindernissen in der Entfaltung ihrer Geschlechtsidentität kämpfen zu müssen. Egal welche Strategie sie wählten und wie erfolgreich sie den Kampf bestritten, eine Verlusterfahrung

machten sie alle - nämlich die Erfahrung, so wie sie waren als Mädchen nicht zu genügen, nicht anerkannt oder nicht geliebt zu werden.

4. Sport-, Bewegungs- und Körperkarrieren im Erwachsenenalter

In diesem Kapitel werden vier Schwerpunkte unter obiger Thematik entwickelt. Als erstes wird die „berufliche Ausbildung“ thematisiert (Kap. 4.1). Im Zentrum der Ergebnispräsentation stehen zwei Aspekte. Zum einen die Erinnerungen der Interviewpartnerinnen an ihre Berufswahl, da sich hier abweichende Ergebnisse von anderen empirischen Sportlehrer/innen-Studien ergaben. Zum anderen Erinnerungen an die Ausbildung selbst, insbesondere an die Hochschullehrkräfte. Hier wurden typenbildende Unterschiede in der Wahrnehmungsorientierung der Befragten ermittelt, die im Rahmen der Vorbildthematik besondere Aussagekraft erhalten.

Als zweiter Schwerpunkt werden die „Sportkarrieren“ der befragten Sportlehrerinnen in Bezug auf ihre eigenen Sportpraxen (nach ihrer Schulzeit bis zum Erhebungszeitpunkt) und ihre Orientierungen und sportbezogenen Körperverhältnisse in diesen rekonstruiert (Kap. 4.2). Von besonderem Forschungsinteresse war, inwiefern die in der Kindheit und Jugend erworbenen - (nicht) geschlechtsbezogenen - Sport- und Körperpraxen im Erwachsenenalter fortgeführt bzw. verändert werden. Die Analyse der Interviews ergab typenkonstituierende Ausprägungen in Bezug auf vorherrschende sport- bzw. bewegungsbezogene Körperleitbilder. Zur Erinnerung: Basis dieser Studie ist auch das Verständnis von „beruflicher Identität“ als lebenslanger Entwicklungsprozess, der Teil des Lebenslaufs ist. Somit ist anzunehmen, dass die mit der Ausbildung beginnende und aktuelle Sport- und Körperpraxis das berufliche Selbstverständnis als Sportlehrerin mit bestimmen (vgl. auch Kap. 2.1).

Zentrale Aspekte des Weiblichkeitsverständnisses der befragten Sportlehrerinnen werden im dritten und vierten Schwerpunkt gebündelt. Das dritte Unterkapitel fokussiert die biographischen Erfahrungen im Bewegungsbereich „Tanz“. Hier wurden keine typenbildenden Orientierungen ermittelt (Kap. 4.3).

Das vierte Kapitel schließt ab mit den typenprägenden Körperverhältnissen der Befragten zu ihrem „Frauenkörper“ in Sportpraxen. Die Präsentation dieses vierten Schwerpunkts wird auf die Orientierungen in der Schwangerschaft konzentriert (Kap. 4.4).

4.1 Zur beruflichen Ausbildung

4.1.1 Zur Berufswahl und beruflichen Ausbildung (angehender) Sportlehrer/innen

Der Berufswahlprozess von (Sport-) Lehrerinnen und (Sport-) Lehrern stellt sich nicht als einmaliger, sondern als sich langfristig entwickelnder Vorgang dar. Aus dem Vergleich einiger empirischer Studien zur Berufswahl von „Sportlehrern“ und „Sportstudenten“ kommt Baur zu dem Schluss, dass bei den meisten (angehenden) „Sportlehrern“ die Berufswahl aufgrund vielfältiger sportbezogener Erfahrungen getroffen wurde, wobei die Erfahrungen im Sportverein einen wesentlichen Beitrag leisteten. Aber auch Schulsport Erfahrungen an weiterführenden Schulen waren mit ausschlaggebend für die Studien- bzw. Berufswahl (vgl. Baur 1982², S. 126 -129). Die Bedeutsamkeit des Handlungsfeldes „Schulsport“ für die berufliche Ausrichtung zeigt sich auch darin, dass „Sportstudenten“ häufiger die eigenen Sportlehrkräfte als die Eltern als berufliche Ratgeber erwähnten (vgl. ebd., S. 137). In den Untersuchungen, von denen bei Baur die Rede ist und die in den 70er Jahren stattfanden, wurde eine in der Schulkarriere „relativ frühe“ und eindeutige Entscheidung für den Beruf des „Sportlehrers“ bei vielen festgestellt (vgl. ebd., S. 126). Bei den „angehenden Sportlehrern“ war das Motiv der „sportlichen Eigenrealisation“ für die Berufswahl wesentlich, wie auch weitere Erhebungen der 70er Jahre erhärten (vgl. Blumenthal 1974; Schuster 1976; Pilz/Silberstein/Zipprich 1981). Eine Untersuchung Mitte der 90er Jahre an der Freien Universität Berlin bestätigt diese Ergebnisse: Die befragten Sportstudierenden (41 Studentinnen, 40 Studenten; davon 62 Studierende im Lehramt) zeigten eine intrinsisch geprägte Motivlage, sie verwiesen auf ihre Vorliebe für das Fach Sport, die den Ausschlag für das Lehramtsstudium gab (vgl. Heim 1996, S. 55). Bei den von Baur angeführten Studien wurde auch die „pädagogische“ Tätigkeit „eines Jugend- und Übungsleiters, Trainers oder Mannschaftsbetreuers“ im Sportverein als ein Einflussfaktor für die Berufswahl von einem deutlichen Teil der dort Befragten benannt (vgl. Baur 1982², S. 128). Leider differenziert Baur seine Ergebnisse nicht nach Geschlecht. Dies wäre aufschlussreich, um zu eruieren, ob Jugendarbeit im Verein einen geschlechtsspezifischen Effekt auf die Berufswahl von Sportlehrkräften hat. Terhart u.a. ermittelten nämlich in ihrer Studie über Lehrer und Lehrerinnen einen statistisch signifikanten Geschlechtseffekt bei der Berufswahl zu dem Item „Erfahrungen in der Jugendarbeit“, wobei ein erheblich größerer Teil von Männern als Frauen über solche Erfahrungen vor der Berufsausbildung verfügt. Be-

sonders bei den 40-60 Jährigen macht sich dies bemerkbar, dagegen ist es ausgeglichen bei den 30-35 Jährigen¹⁵.

„Erst durch die praktische Arbeit bei Pfadfindern, in Kirchen-, Sport- und sonstigen Gruppen werden pädagogische Aufgaben für junge Männer interessant und relevant. Zumindest bei den 55-60jährigen Lehrerinnen scheint aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Kindheit (u.a. Schule spielen; auf Geschwister aufpassen), der erzieherisch-pädagogische Aspekt sozusagen immanent vorhanden gewesen zu sein. Für die jungen Lehrerinnen scheint demgegenüber eine Angleichung an die Erfahrungswelt der Lehrer stattgefunden zu haben“ (Terhart u. a. 1994, S. 174).

Hinweise auf Gründe für die geringere Präsenz von Frauen in der Funktion als Trainerin im Sportverein finden sich in einer Untersuchung, die Anfang/Mitte der 90er Jahre durchgeführt wurde. Christoph Willmann und Christa Zipprich fanden in ihrer Untersuchung zum niedersächsischen Vereinsvolleyball in Bezirksligen aus dem Jahr 1993/94 heraus, „daß Frauen ihre Kompetenz, das Training von Mannschaften zu übernehmen, eher an dem Erwerb von Lizenzen bzw. ihrer Ausbildung als Sportlehrerin festmachen als Männer“, die in ihrem Traineramt in weitaus geringerem Maße über den Besitz einer Ausbildungsqualifikation verfügen (vgl. Willmann/Zipprich ebd. 1995, S. 113).

Es fragt sich also, ob die Sportlehrerinnen der hier vorliegenden Studie Vereins Erfahrungen auch auf dem „pädagogischen“ Feld sammeln und dies in die Berufswahl einfließen ließen. Sobiech weist darauf hin, dass für die meisten der in ihrer Studie befragten Münsteraner Sportstudentinnen „die Aufnahme des Sportstudiums zur folgerichtigen Entscheidung ihrer bisherigen Biographie“ in Vereins- und Schulsport wurde und nicht als bewusster Entscheidungsprozess erfolgte. Viele nannten zudem die Vorbildfunktion ihrer Sportlehrerin als ausschlaggebend für die Berufswahl (vgl. Sobiech 1994, S. 181 ff.).

Der „wenig bewusst gesteuerte Prozess“ der Berufsfindung findet sich auch bei einer Lehrerinnengruppe in Flaakes Untersuchung über Lehrer und Lehrerinnen. Flaake ermittelte diesen zum Teil geschlechtsspezifischen Aspekt insbesondere bei den so genannten „jüngeren Lehrerinnen“ in ihrem Sample, den „1943 und später Geborenen“¹⁶. Diese Lehrerinnen schilderten häufiger als ihre Kollegen und „ältere Lehrerinnen“ („1931 und früher Geborene“), „daß ihre

¹⁵Das Alter der Probanden und Probandinnen in der dortigen Studie zwischen 40 und 60 Jahren (Erhebungszeitpunkt 1992) ist vergleichbar mit meinen Interviewpartnerinnen zwischen 37 und 63 Jahren. Frau N. als jüngste Interviewpartnerin (mit Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit vor Berufseintritt) wäre der Gruppe des jüngsten Alters bei Terhart u.a. zuzuordnen.

¹⁶ Den bei Flaake ermittelten so genannten „jüngeren Lehrerinnen“, 1943 und später Geborenen, entspricht die Gruppe von zehn der befragten Sportlehrerinnen in der hier vorliegenden Studie. Zwei weitere fallen mit Jahrgang 1939 aus dem Kontrastsample Flaakes von „1931 und früher Geborene“ heraus und eine Sportlehrerin entspricht mit Jahrgang 1931 dieser Gruppe der „älteren Lehrerinnen“. Es kann hier nicht um eine genaue Zuordnung gehen, der Überblick soll vielmehr für Transparenz sorgen. Flaakes Ergebnisse, die ja im Vergleich zu Männern im Lehrberuf entstanden sind, können bei der Interpretation der eigenen Ergebnisse mit hinzugezogen werden.

Berufswahl weniger Ergebnis aktiver Entscheidungen und einer bewußten Lebensgestaltung, sondern ein kaum reflektiertes Hineinrutschen war“. Sie erachteten den Lehrberuf als „besonders gut vereinbar mit als weiblich definierten Fähigkeiten und Lebensperspektiven“ oder sie hatten nicht genug Selbstbewusstsein und Mut für andere, in ihren Augen risikoreichere Berufe. Dagegen setzten sich die „Älteren“ mit ihrer Berufsentscheidung als „Ausdruck einer aktiven Lebensgestaltung“ von „traditionellen weiblichen Lebenskonzepten“ ab, da sie sich von der „traditionellen Perspektive als Ehefrau und Mutter“ abwandten (vgl. Flaake 1989, S. 48 ff. und hier Kap. 1.3).

Zu fragen ist also, wie sich der Berufswahlprozess der in der hier vorliegenden Studie befragten Sportlehrerinnen darstellt: ob mehr die sportbezogenen Orientierungen (wie in den sportwissenschaftlichen Erhebungen ermittelt) eine Rolle spielen und damit eventuell verbunden auch eine Orientierung an mehr „männlichen“ Verhaltensweisen, wie einige bisherige Ergebnisse (vgl. Kap. 3) nahe legen; oder ob mehr die Orientierung an traditionellen Bahnen ausschlaggebend ist, da der Beruf der Lehrerin „dem herrschenden Bild von Weiblichkeit in stärkerem Maße als viele andere akademische Berufe (entspricht)“ (vgl. Flaake, S. 53).

Weiterhin ist von Interesse, welche Erfahrungen während der Ausbildung gemacht wurden. Wie in einem früheren Kapitel bereits dargelegt, fand Baur für das Hochschulstudium heraus, dass Sportstudierende Sport für ein leichtes Fach halten, da sie ihre Neigungen und Interessen einbringen können, dass sie Ingroup-Verhalten entwickeln, also ihre Kontakte zu Studierenden und Dozierenden des Faches Sport aus- und des anderen Faches abbauen, und dass sie Erziehungs-, Schul- und fachliche Zielorientierungen im Laufe des Studiums verändern (vgl. Kap. 1.2). Zum Teil werden diese Ergebnisse in der Studie Sobiechs bestätigt, z.T. gebrochen oder ergänzt. So bekundeten die Sportstudentinnen ihres Samples, die fachlichen Anforderungen im Großen und Ganzen gut zu bewältigen und sie erachteten die Erweiterung ihres Bewegungsrepertoires und ihrer sportmotorischen Kompetenzen als positiv. Eine Art Ingroup-Verhalten, wie es Baur ermittelte, erschien anfangs bei den Sportstudentinnen ebenso vorhanden. Jedoch erweist sich laut Sobiech das soziale Gefüge am Sportinstitut „als rituelle Inszenierung zur Demonstration der Gruppenzugehörigkeit“ und lässt die Einzelnen isoliert zurück. Dies macht sich besonders in den Bereichen „Tanz“ und „Turnen“ bemerkbar, in denen innere Konflikte für die Sportstudentinnen entstanden, über die sie sich untereinander nicht austauschten. In diesen Praxisveranstaltungen unterliegen die Frauen nämlich auch der „Beurteilung des Erscheinungsbildes nach Maßgabe gesellschaftlicher Weiblichkeitsstereotype“, den dabei aufgrund ihrer Orientierung an einem mehr „männlichen“ Körperkonzept entstandenen Konflikten begegneten sie mit der Strategie der Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung des

eigenen Körpers. Der Kontakt zu den Dozierenden im Fach Sport wurde im Vergleich zu anderen Fächern positiv beurteilt, nicht zuletzt weil eine geringere Distanz größere Handlungsspielräume eröffnet. Jedoch wird dieses Bild durch zwei Aspekte beeinträchtigt: Erstens sind die „angebotenen Bewegungskonzepte auf geschlechtsspezifische Bewegungs- und Körperbilder eingengt“ und „zweitens werden Sportstudentinnen, (...), insbesondere von ‚männlichen‘ Lehrkräften, mit Grenzüberschreitungen und Abwertungen konfrontiert“ (vgl. Sobiech 1994, S. 203 f.).

4.1.2 Eigene Ergebnisse

Für die vorliegende Studie ergeben sich folgende Fragen. Wie stellt sich die Berufswahl der befragten Sportlehrerinnen dar? Spielten für sie dabei mehr die sportbezogenen Orientierungen und damit bei einigen eventuell verbunden die Orientierung an mehr „männlichen“ Verhaltensweisen eine Rolle oder mehr die Orientierung an traditionellen beruflichen Laufbahnen von Frauen? Und welche Erfahrungen in Bezug auf Körper, Sport und Bewegung machten sie während ihrer Ausbildung?

Im Folgenden werden in zwei Unterkapiteln der Berufswahlprozess und die berufliche Ausbildung an der Hochschule (also nicht in der Lehramtsausbildung) der befragten Sportlehrerinnen reflektiert, die sich auch in der Inhaltsanalyse der Interviews als Themenschwerpunkte ergeben hatten. Das erste Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Berufswahlprozess, der sich bei den meisten der befragten Frauen umfangreicher darstellt. Das zweite Unterkapitel betrifft die Erinnerungen an die erste Ausbildungsphase und beschäftigt sich insbesondere mit den Lehrkräften in der Ausbildung, ein Schwerpunkt, der typenprägend war. Die zweite Ausbildungsphase wurde in Bezug auf das Fach Sport von den Befragten als problemlos erachtet, es gab vom Umfang her spärliche Erinnerungen an diese Ausbildungsphase und die Schilderungen der Sportlehrerinnen ergaben keine weiteren Themenschwerpunkte im Hinblick auf das geschlechterbezogene Forschungsinteresse. Deshalb wird die zweite Ausbildungsphase in der Präsentation nicht berücksichtigt. Es sei angemerkt, dass sich zu der ersten Ausbildungsphase so genannte „signifikante Ereignisse“ (Schulze 1993a; vgl. hier Kap. 2.1) in den Biographien der befragten Sportlehrerinnen finden. Das erklärt auch die umfangreicheren Erinnerungen zu dieser Ausbildungsphase und dagegen die weniger umfangreichen zur zweiten Ausbildungsphase, wo sich solche Ereignisse auch nicht finden.

4.1.2.1 Zur Berufswahl

Die Berufswahlentscheidung zur Sportlehrerin der meisten hier befragten Sportlehrerinnen ergab sich nicht automatisch. Nur drei benannten Motive für ihre erste Berufswahl, die unmittelbar mit ihren Erfahrungen im Vereins- und Schulsport zusammenhängen. Auffällig bei der hier vorliegenden Studie ist aber, dass alle anderen Sportlehrerinnen dem Lehramtsstudium (acht) bzw. Sportstudium (zwei) nicht die größte Priorität einräumten. In den Schilderungen der befragten Frauen nimmt dieser Aspekt einen größeren Raum ein. Damit bekommt der Berufswahlprozess in dieser Studie einen anderen Stellenwert als in anderen Studien über „Sportlehrer“, „Sportstudenten“ und Sportstudentinnen.

Bei den Frauen, die andere Berufsziele in Erwägung gezogen hatten, wurden die Entscheidungen bewusst reflektiert, die nachfolgenden Ausführungen lassen auch erkennen, dass die Wahl nicht immer leicht fiel. Bei der Berufserstwahl handelt es sich überwiegend um akademische Berufe, in zwei Fällen um nichtakademische. Der Weg in das Berufsziel (Sport-) Lehrerin stellt sich bei den einzelnen Frauen sehr unterschiedlich dar, er wurde nicht bei allen direkt ergriffen und nicht bei allen konsequent verfolgt. Bei manchen Befragten wurden ihre ursprünglichen Berufswünsche in unterschiedlichen Phasen der beruflichen Ausbildung oder Berufskarriere wieder aufgegriffen (neu reflektiert und wieder verworfen oder in Zusatzausbildungen realisiert). Zwei Interviewpartnerinnen gingen nach ihrem Sportstudium nicht sofort ins Lehramt, sondern studierten weiter; eine Frau davon mit einem neuen Berufsziel. Eine weitere Sportlehrerin übte zuerst einige Jahre bis zur Erziehungsarbeit einen kaufmännischen Beruf aus. In der Phase der Erziehungs- und Familienarbeit fasste sie den Entschluss, Lehrerin zu werden. Zwei weitere Befragte entschieden sich zwar für den Lehrerberuf, nahmen allerdings das Sportstudium erst im zweiten bzw. dritten Semester auf. Sie hatten ursprünglich nicht genug Selbstvertrauen in ihre sportlichen Fähigkeiten für ein Sportstudium. Bei beiden Frauen war der Einfluss von einer Person aus dem sozialen Nahbereich für den Fachwechsel ausschlaggebend. Eine andere Lehrerin bekam keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf, deshalb wählte sie das Sportstudium als „Notlösung“. Als Notlösung erscheint auch für Frau L. die Zweitwahl „Volksschullehrerin“ (dies gilt zudem auch für viele andere Lehrer/innen, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit studierten¹⁷).

„Was ich immer gern wollte, war Sportmedizinerin, aber alldieweil kein Geld da war, dass ich das studieren konnte, fiel das sowieso ins Wasser. Da habe ich das kürzeste Studium gemacht, was es gab, als Volksschullehrerin, und habe mit vielen Lehrgängen im Fach Sport darauf noch ein bisschen aufgebaut.“ (L.)

¹⁷ Vgl. Flaake 1989, S. 46.

Nicht nur für Frau L., sondern auch für einige andere Sportlehrerinnen, und zwar solche, die nicht in der unmittelbaren Nachkriegszeit studierten, erscheint der Lehrberuf als Notlösung. Sie ergriffen das Lehramtstudium, weil die Eltern keine langjährige akademische Ausbildung ihrer Tochter finanzieren konnten oder wollten. Bis in die 70er Jahre waren traditionelle Erwartungen und Erziehungsvorstellungen für junge Frauen im Hinblick auf Aufgaben in Ehe und Familie sicher sehr viel stärker verbreitet als heute. Dies mag mit ausschlaggebend für die elterlichen Ausbildungsansichten für ihre Töchter (kurze oder gar keine Ausbildung) gewesen sein. Für die befragten Sportlehrerinnen bedeutete dies der unfreiwillige Verzicht auf andere akademische Berufswünsche.

Einige Sportlehrerinnen, die von ihren ursprünglichen Berufswünschen abwichen, benannten zwar auch noch andere als finanzielle Gründe (z.B. gute Vereinbarkeit von Familienaufgaben und Berufstätigkeit, ökonomische Existenzsicherung als Alleinerziehende). Allerdings liegt dem Werdegang der meisten Frauen das gemeinsame Muster zugrunde, sich dem Einfluss bzw. Druck nahe stehender Personen (Eltern, Ehemann, Lehrerin) gebeugt und ihre eigenen Interessen nicht verfochten zu haben. Diese Verhaltensweise entspricht in unserer Gesellschaft einem mehr für Frauen üblichen Handlungsmuster, wohingegen das Vertreten eigener Vorstellungen, Bedürfnisse und Interessen und das Verwirklichen eigener Lebensentwürfe eher Männern zugebilligt wird. Bei Frau K. greift dabei ein konservativer Erziehungsaspekt, der sich gerade für Frauen im Gegensatz zu Männern einengend auswirken kann und wodurch sich Frau K. auch beschränken ließ.

„Für mich gab's eine dicke Berufsalternative, und daran habe ich mich einfach hindern lassen. Ich wäre genauso gerne Biologin geworden. (...) Dass ich das nicht gemacht habe, hat auch etwas mit meinem Ex-Mann zu tun, der hat auch Lehramt studiert, der hat mich so lange belabert, bis ich dann mit ihm nach XY gegangen bin. (...) Ich bin wirklich noch so erzogen worden, dass die Frau dem Manne untertan sei.“ (K.)

Frau K. begründet ihr mangelndes Durchsetzungsvermögen für eine autonome Lebensgestaltung mit der Unterwerfung unter die Wünsche ihres Ehemannes, sie ließ sich „hindern“ an ihrer „dicke(n) Berufsalternative ... Biologin“ - eine Verhaltensweise, die sie auf ihre Erziehung zurückführt und wogegen sie sich offensichtlich nicht zur Wehr setzte.

Insgesamt spielte beim Berufswahlprozess dieser Sportlehrerinnen ein Komplex von Motiven und Einflussfaktoren eine Rolle, wobei dann für die konkrete Fächerwahl sportive Erfahrungen herangezogen wurden.

„Das war, als ich fertig war mit der Schule, noch gar nicht klar, was ich werden würde (...) Das Testergebnis beim Arbeitsamt (keine Eignung für soziale Berufe, die Verf..) war also eine Sache, die hat mich verunsichert, weil ich also z.B. auch gern Medizin gemacht hätte. (...) Ich habe mir sowieso zu dem Zeitpunkt wenig zugetraut. Und die Motivation für das Lehramt

war eigentlich eine schwache. Ich wollte mit einer Freundin zusammen studieren und die wollte damals Lehrerin werden. Meine Mutter hat mich sehr bearbeitet, dass das die ideale Arbeitsstelle sei. Und dann hatte ich mich also dazu entschlossen, weil eine Freundin mitging. (...) Und jetzt Sport war im Grunde genommen aus der Überlegung heraus, ich möchte also keine zwei Korrekturfächer haben. (...) Und Sport ist eine Sache, die mir eigentlich Spaß macht. Und da hoffte ich dann eben, dass ich da auch bei den Schülern Spaß wecken könnte." (A.)

Frau A. entfaltete erst nach der Schulkarriere ihre Berufsvorstellungen und ließ sich durch äußere Einflüsse, das Testergebnis beim Arbeitsamt, die Freundin und die Mutter, in das Lehramtsstudium treiben („meine Mutter hat mich *sehr bearbeitet*“). Hierfür hatte sie nur eine „schwache Motivation“ im Gegensatz zum Wunsch nach „Medizin“. Darüber hinaus führt sie auch ihr geringes Selbstvertrauen, sich „wenig zugetraut zu haben, als Begründung an, ihren Erstwunsch nicht verwirklicht zu haben. Wir wissen aus dem weiteren Interviewkontext, dass sie auch keine „Rückenstärkung“ in der Jugend erfuhr. Bei Frau A. zeigt sich also auch, was oben mit dem Nachgeben des Drucks durch Personen aus dem sozialen Umfeld bereits als typisch „weibliches“ Verhaltensmuster erläutert wurde. Ihre Wahl auf das Fach Sport fällt dann aus einem utilitaristischen Grund, „keine zwei Korrekturfächer“ haben zu wollen, und wegen der persönlichen Neigung, ergänzt durch das pädagogische Motiv, den Schüler/innen in diesem Fach Freude vermitteln zu können.

Die Analyse aller Interviews ergab folgende Motive und Einflussfaktoren für ein *Lehramtsstudium*, die in ihrer Reihung keine Prioritätenliste darstellen: utilitaristische Orientierung („etwas Sicheres“, „Notlösung“); ökonomischer Grund (finanzielle Grenzen der Eltern verhindern längeres Studium), Einfluss durch Personen aus dem sozialen Nahbereich; Orientierung an typisch „weiblichem“ Lebenszusammenhang („Vereinbarkeit von Beruf und Familie“; Existenzsicherung als Alleinerziehende); die geborene Lehrerin „wollte immer schon Lehrerin werden“; „pädagogische Gründe“; eigene Lehrerin als Vorbild.

Für die Wahl des *Faches Sport* wurden folgende Motive und Einflussfaktoren genannt: Neigung und Interesse; positive Erfahrungen im Sportverein; Eigenrealisation (Fortsetzen des eigenen Sporttreibens); Einfluss durch Personen aus dem sozialen Nahbereich; das pädagogische Motiv, den Spaß auch den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln; und „Sportlehrerin als Vorbild“.

Die Tätigkeit als Übungsleiterin/Trainerin wurde nur von einer Interviewpartnerin mit genannt für das Fach Sport. Dennoch praktizierte der Großteil der Sportlehrerinnen (neun) eine solche „pädagogische“ Vereinstätigkeit, und zwar mit einer Ausnahme alle Sportlehrerinnen des L-Typs und nur eine des B-Typs. Da nur eine Sportlehrerin als Jugendliche vor dem Studium Erfahrungen als Übungsleiterin gesammelt hatte (Lehrerin war allerdings nicht ihr Erst-

wunsch), wurde eine solche Vereinsarbeit für die Befragten in der hier vorliegenden Studie kein Auswahlkriterium für die Berufswahl - sie machten diesbezügliche Erfahrungen erst viel später. Die hohe Zahl der L-Typ-Sportlehrerinnen im Gegensatz zu denen des B-Typs ergibt sich vermutlich aufgrund der intensiven Wettkampfteilnahme im Vereinssport in Kindheit und Jugend dieser Frauen. Die anderen Frauen hatten ja ihre Sportaktivitäten in der Jugend als Nebensache erachtet oder nur sporadisch betrieben.

Es stellt sich nun die Frage, wann und warum die Sportlehrerinnen als Trainerin/Übungsleiterin arbeiteten, also welche Bedeutung diese Tätigkeit in ihrer Ausbildungs- und Berufskarriere einnimmt.

Die Betroffenen nahmen alle (auch diejenige, die bereits in der Jugend als Übungsleiterin begonnen hatte) eine solche Tätigkeit während des zweiten oder dritten Karriereabschnitts wahr, also während der Ausbildung oder Berufstätigkeit. Die meisten von ihnen übten sie in begrenzten Phasen aus, da Mehrfachbelastung durch Ausbildung/Beruf und Familienarbeit oder eine neue Wettkampfsportkarriere nicht mehr Zeit ließen. Oft arbeiteten diese Sportlehrerinnen auch als Trainerin/Übungsleiterin während der Phase der Erziehungsarbeit, in der sie keinen Unterricht an der Schule erteilten, wie Frau L.:

„Acht Jahre lang habe ich Gymnastikkurse gemacht (...) Ich hatte drei Riesenkurse, da waren jedes Mal über 40 Leute in jedem Kurs. Das habe ich gemacht, bis ich wieder (nach einer Phase der häuslichen Erziehungsarbeit, die Verf.) in den Schuldienst kam, das wurde mir dann zuviel.“ (L.)

Bei den beiden jüngsten Interviewpartnerinnen konzentrierte sich die Trainerintätigkeit auf die Phase vor dem Berufseintritt, da sie im Zuge des Einstellungsstopps¹⁸ für Lehrkräfte ab Ende der 70er Jahre nicht nahtlos eine Planstelle an der Schule erhielten. Beide Frauen beendeten ihre Trainerinkarriere mit Beginn ihrer vollzeitigen Berufstätigkeit im Schuldienst. Lediglich zwei Frauen sind/waren sehr lange Jahre (bis zum Erhebungszeitpunkt 15 und 17 Jahre) ununterbrochen Übungsleiterinnen. In ihren Biographien zeigen sich mehr Freiräume für diese nebenberufliche Tätigkeit als bei den anderen Befragten.

Es zeigt sich also, dass die Arbeit als Übungsleiterin/Trainerin während der Ausbildung oder der Berufstätigkeit dann phasenweise ausgeübt wurde, wenn keine Doppelbelastung vorlag oder ununterbrochen langjährig, wenn genug Freiraum für die Frauen gegeben war. Die zeit-

¹⁸Für Sportlehrerinnen, die in jener Phase ihr zweites Staatsexamen ablegten, ermittelten Gertrud Pfister (1993) und Gertrud Pfister und Petra Zornemann (1995) eine so genannte „Patch-work-Biographie“, die eine Verwobenheit von Ausbildungsphasen für den Lehrberuf, Weiterqualifikationen, Ausbildungen und/oder Jobs in anderen Berufsfeldern und Erziehungsphasen darstellt. Die für den Raum Berlin erhobenen Daten von Universitätsabsolventen zwischen 1980 und 1989 geben einen Hinweis auf die allgemeine Lage in Deutschland, da sich der „Einstellungsstopp“ auf alle Bundesländer bezieht. Die Forscherinnen resümieren, dass der direkte Weg vom Staatsexamen in die Schule auf eine unbefristete Stelle (auch für Männer) heute eher die Ausnahme darstellt (vgl. Pfister 1993, S. 276 bzw. Pfister/Zornemann 1995, S. 65).

weilige „pädagogische“ Vereinstätigkeit hatte dann eine Art Ersatzfunktion, wenn die Berufskarriere aus arbeitsmarktpolitischen oder familiären Gründen (Erziehungsarbeit) unterbrochen wurde, sie kompensierte die Berufstätigkeit an der Schule.

Angesichts der obigen Ergebnisse kann der Berufswahlprozess der befragten Sportlehrerinnen als Sich-Einfügen in traditionelle „weibliche“ Lebenskonzepte interpretiert werden, denn der Beruf „Lehrerin“ stimmt im Gegensatz zu allen anderen akademischen Berufen am meisten mit dem herrschenden Bild von „Weiblichkeit“ überein. Dennoch wäre zu diskutieren, ob nicht mit der Entscheidung für das Fach Sport auch die Möglichkeit der Abkehr von traditionell „weiblichen“ Verhaltensmustern gewählt wurde, zumal die meisten „Lehrerin“ ja auch nicht als Erstwunsch hatten. Dies könnte vor allen Dingen bei solchen Sportlehrerinnen vorliegen, die ein Sport-Körper-Verhältnis entwickelt hatten, das in der Zeit ihrer Kindheit und Jugend in der Regel von Männern und weniger von Frauen verfolgt wurde. Für die vorliegende Studie kann dieser Aspekt sicherlich nur als unbewusstes Motiv deklariert werden, denn die Sportlehrerinnen stellten diesen Zusammenhang selbst nicht her. Dennoch sprechen für diese Interpretationsrichtung zwei Gründe: Erstens ist ein Untersuchungsergebnis aus dem Kapitel „Elternhaus und Vereinssport“ heranzuziehen (vgl. Kap. 3.1.2). Dort wurde gezeigt, dass mehrere Sportlehrerinnen als Mädchen eine starke Affinität zur Bewegungswelt und zum Verhaltenskodex von Jungen hatten. Die bereits in Kindheit und Jugend entwickelten mehr männlichen Einstellungen und Verhaltensweisen mögen unbewusst mit einer Rolle gespielt haben, die mit dem (Fach) Sport verbundenen eigenen Vorstellungen von „Weiblichkeit“ weiter im - beruflichen - Lebenslauf fortzusetzen. Zweitens ist für den Großteil der hier befragten Sportlehrerinnen (neun) der Stellenwert des Sports für Mädchen und Frauen in der historischen Zeitphase, in der diese Frauen Jugendliche und junge Frauen waren, nicht außer Acht zu lassen. Die Jahrgänge verweisen auf die 50er und frühen 60er Jahre für ein Alter von 15 Jahren und wenige Jahre älter. Unter den betreffenden Sportlehrerinnen befinden sich Lehrerinnen beider hier ermittelten Typen, aber nicht die Lehrerin mit der Ausbildung zur Gymnasitiklehrerin, also einer Frauendomäne.

„In den 50er Jahren gehörten sportive Praxen noch zum Privileg junger Männer. Sie waren, je älter die Jugendlichen wurden, um so mehr, männlich getönt und dienten, zumal als Kampfspiel, männlicher Identität und Gruppenkultur. Sport war unbestritten ‚Männersache‘ - ähnlich wie es Rauch- und Trinkgenüsse, Gaststätten oder Politik waren. (...) Mädchen und junge Frauen (brachten) in der Vergangenheit ihre spezifische Weiblichkeit dadurch zum Ausdruck (...), daß sie sich sportiver Praxis enthielten“ (Zinnecker 1987, S. 299).

Mithin fällt die Berufsentscheidung zur *Sportlehrerin* (damals auch „Lehrerin für Leibesübungen“) für diese Gruppe in einen Zeitraum, in der die Teilhabe an der Sportpraxis von Mädchen und jungen Frauen eher eine Ausnahme bildete.

Ein weiteres Argument für die emanzipatorische Perspektive in der Berufswahl stellt auch die Tatsache dar, dass erheblich weniger Frauen als Männer das Berufsziel Sportphilologe/philologin oder Diplomsportlehrer/in verfolgten¹⁹. Und die Sportlehrerinnen jener Zeitphase erlebten erst mit Beginn ihres Erwachsenenalters eine kontinuierlich fortschreitende Ausbreitung der Sportkultur, wie auch Statistiken des DSB bestätigen²⁰.

Angesichts dieser zeitgeschichtlichen Strömungen greift der emanzipatorische Aspekt in der Berufswahl mit dem Fach Sport also weniger bei der Gruppe jener Interviewpartnerinnen (vier), die ihre Jugendzeit Ende der 60er bis Mitte der 70er durchliefen - eine Phase, in der Sport auch für Mädchen (und nicht nur in mädchentypischen Sportarten) zunehmend Raum gegeben wurde. Zu relativieren ist das Emanzipationsindiz allerdings noch insofern, als dass das Fach Sport in der Wertehierarchie des Fächerkanons immer einen sehr geringen Stellenwert genoss. Zu fragen ist also, ob mit dieser Wahl nicht auch ein geringeres Anspruchsdenken der Frauen (ein geschlechtstypisches Merkmal in Bezug auf berufliche Karriereentwürfe) signalisiert wird. Hierfür spricht auch der Aspekt, dass die allermeisten Sportlehrerinnen ihre eigene schulische Sportsozialisation in Mädchengruppen erfuhren und der Berufsfindungsprozess in eine Phase fiel, wo sich der koedukative Schulsportunterricht noch nicht abzeichnete - die berufliche Entwicklung konnte also für den Sicherheit vermittelnden, weil bekannten, Rahmen eines Mädchensportunterrichts antizipiert werden.

So komplex sich auch der Entscheidungsprozess bei der Berufswahl darstellt, zwei Deutungsschwerpunkte kristallisieren sich insgesamt heraus. Mit der Abkehr von anderen - überwiegend akademischen - Berufswünschen spiegelt sich in der Berufswahl „Lehrerin“ ein eher „weibliches“ Lebensführungskonzept. Mit der Wahl des Faches „Sport“ erhält vermutlich zumindest für einen Teil der Sportlehrerinnen das „weibliche“ Lebenskonzept eine Brechung, da diese Frauen ihren mehr „männlichen“ Körperhabitus in den berufsbezogenen Lebenslauf mit einbringen können.

¹⁹ Sabine Kröner stellt hierzu die Zahlen aus dem Jahre 1972 tabellarisch zusammen (vgl. 1976, S. 194).

²⁰Zur Sportkultur vgl. Baur 1989, S. 236 f. Befanden sich im Deutschen Sportbund (DSB) 1950 nur ca. 10,1% Frauen unter den 3,2 Millionen Mitgliedern, 1965 23,4% von ca. 5,2 Millionen, 1975 31,5% von ca. 13,4 Millionen, so waren es 1997 38,1% Frauen von ca. 26,5 Millionen Mitgliedern (vgl. Deutscher Sportbund 1997). Im Jahr 2000 waren von ca. 23,3 Millionen Mitgliedern 38,8% Frauen (vgl. DSB 2001). Allerdings macht Inge Berndt darauf aufmerksam, dass die Mitgliedsorganisationen des DSB „Mehrfachmitgliedschaften einer Person wie Einzelmitgliedschaften mehrerer Personen“ verrechnen. In einer von ihr durchgeführten Stichprobe von Schüler/innen in NRW, die einem Sportverein angehören, lag der Prozentsatz mit 31% niedriger. So ist zu vermuten, dass auch der prozentuale Anteil von Frauen im DSB niedriger liegt. Berndt schätzt, dass sich die Differenz auf acht bis zehn Prozent beläuft (vgl. Berndt 1995, S. 30). Es ist allerdings auch bekannt, dass Frauen und Mädchen heutzutage in wachsendem Ausmaß an der Bewegungskultur außerhalb der Sportorganisationen teilnehmen, in einigen Bereichen vorherrschend sind, wie z.B. Aerobic, Jazztanz, und auch in so genannte Männerdomänen, wie z.B. Bodybuilding, eindringen (vgl. Baur 1989, S. 231).

4.1.2.2 Erinnerungen an die Ausbildung

Besonders auffällig erscheint in vielen Biographien (acht), dass die Sportlehrerinnen ihr Studium als wichtigen „Abnabelungsprozess“ vom Elternhaus und als bedeutsame Phase für ihre Persönlichkeitsentwicklung betrachteten. Mit dem Studienbeginn waren als positiv erachtete „Aufbruchstimmung“, „Neugier auf Neues“ und willkommene „Distanz zum Elternhaus“ verbunden.

„Ich habe also insofern positive Erinnerungen an L. (Studienort, die Verf.), weil mir die Distanz zum Elternhaus da gegeben war. Die Zeit hat mir persönlich viel gegeben. Die Bindung zu meinem Vater war ja sehr eng. Und dann hatte ich endlich mal Freiraum.“ (G.)

Frau G. wurde von ihrem Vater eher wie ein Junge erzogen, weil er sich einen Sohn gewünscht hatte (weiterer Interviewkontext). Von daher wird verständlich, dass sie die „Distanz vom Elternhaus“, genauer von der „sehr eng(en)“ Vaterbindung, als befreiend beschreibt. Auch viele andere Sportlehrerinnen fühlten sich als junge Frauen zu Hause teilweise unfrei, kontrolliert oder stark bevormundet und erlebten infolgedessen das Studium als „Befreiung“ von den Zwängen und unerfüllbaren Erwartungswünschen in der Herkunftsfamilie (vgl. auch Kap. 3.4) und den mit dem Studium verbundenen „Freiraum“ als Raum für autonomes Handeln.

„Ich habe erst in XY, dann in XY studiert. Ich sollte natürlich auch möglichst zu Hause bleiben wegen der Kosten, habe mir das dann aber freigekämpft. Das war meine Befreiung als Frau, überhaupt mich von den Eltern und von dem zukünftigen Mann zu lösen. (...) Als ich dann meine eigene Bude hatte (...), war das schon etwas ganz Wundervolles für mich.“ (F.)

Frau F. musste sich ihre Loslösung vom Elternhaus und dem „zukünftigen Mann“ „freikämpfen“. Ihre Eigenständigkeit als Studentin mit eigenem Hausstand in der Universitätsstadt war nicht nur aus finanziellen, sondern vermutlich auch aus moralischen Gründen - sie spricht von ihrer „Befreiung als Frau“ - nicht selbstverständlich. War in früheren Zeiten der Auszug aus dem Elternhaus für junge Frauen in der Regel mit Heirat und/oder Gründung eines eigenen Familienstandes verbunden, so eröffneten sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts andere Wege im Zuge verbesserter Bildungschancen für und Emanzipationsbestrebungen von Frauen. Abitur und Studium bzw. die Ausbildung auf einer vom Elternhaus weiter entfernt liegenden Fachschule bedeuten für eine moderne Frauenbiographie die Möglichkeit, Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit ausprobieren und ausleben zu können. Eine solche Phase erscheint umso wichtiger, da Autonomieprozesse von Mädchen und jungen Frauen im Elternhaus deutlich mehr beschnitten werden als die von Jungen. Hierauf verweist bspw. der „6. Jugendbericht“, der über häusliche Konflikte für Mädchen um mehr unkontrollierte Zeit und

außerhäusliche Selbstinszenierungen berichtet, die wohl verantwortlich dafür zeichnen, dass laut Shell-Studie `81 mehr Mädchen als Jungen mit Erreichen der Volljährigkeit von zu Hause ausziehen wollen, um selbstbestimmt leben zu können²¹. Vor diesem Hintergrund wirkt der Loslösungsprozess der Sportlehrerinnen noch brisanter.

Das Studium erwies sich für nahezu alle der befragten Sportlehrerinnen als maßgeblicher Entwicklungsfaktor.

„Das Studium war gut, das hat mir viel Spaß gemacht, es lief alles. Ich hatte damals auch nicht damit gerechnet, dass ich also sämtliche Examina auf Anhieb bestehe. Und das waren alles so Faktoren, die mir selber sehr viel gebracht haben. (...) Das war also für meine Persönlichkeitsfindung auch eine sehr entscheidende Phase.“ (A.)

Frau A. hatte sich am Ende ihrer Schulkarriere noch „wenig zugetraut“ (weiter Interviewkontext). Im Studium war sie unerwartet erfolgreich und das Studium machte ihr „Spaß“, offensichtlich nicht zuletzt wegen ihrer Erfolgserlebnisse. Frau A. wertete deshalb das Studium als „eine sehr entscheidende Phase“ für ihre „Persönlichkeitsfindung“. Zwischen den Zeilen ist zu lesen, dass sie wahrscheinlich an Selbstvertrauen gewonnen hatte im Laufe ihrer Hochschulausbildung. Auch in den anderen Fällen sahen die Sportlehrerinnen ihr Studium als persönliche Bereicherung oder positive Verstärkung für die Entfaltung eines - größeren - Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins an. Hierzu trugen besonders auch die positiven Erfahrungen in der Sportpraxis bei. Als Sportstudentinnen genossen sie die Angebotsvielfalt, die ihr schulisches Angebot im Sportunterricht deutlich überbot. Und sie bekundeten, dass sie mit den Anforderungen in dem praktischen Ausbildungsbereich in der Regel gut zurechtkamen. Darüber hinaus wurden von vielen auch die sozialen Beziehungen zwischen den Studierenden am Fachbereich Sportwissenschaft im Gegensatz zu anderen Fakultäten als positiv hervorgehoben.

Die Erinnerungen an die Lehrkräfte in der Ausbildungsphase an Universität, Hochschule bzw. Fachschule²² waren recht verschieden. Es ergaben sich bei der Auswertung typenspezifische Unterschiede in der Wahrnehmungsorientierung der Interviewpartnerinnen. Die Ergebnisse werden von daher in zwei Schritten typenbezogen präsentiert: zunächst zu den Sportlehrerinnen des L-Typs, dann zu denen des B-Typs.

²¹ Vgl. Krüger 1985, S. 485.

²²Die Erinnerungen an Ausbildungspersonen im Lehrer/innenseminar waren recht spärlich und beschränkten sich auf Aussagen zu einem guten oder schlechten Betreuungsverhältnis. Hieraus konnten keine weiteren allgemeinen Schlüsse gezogen werden.

4.1.2.2.1 Leistungssportorientierte Sportlehrkräfte

Ins positive Licht wurden von den Sportlehrerinnen des L-Typs solche Lehrkräfte gesetzt, die hohe sportliche Leistung forderten und selbst eine sportliche Körperpräsentation vorwiesen.

„Wir hatten eine junge Assistentin, die war robust im Äußeren, gut durchtrainiert, robust auch in ihrem Umgangston. Sie hat uns immer getrieben. Trotzdem fand ich sie sympathisch, obwohl ich immer alle, also kaputt, war bei der. Sie hat dann Zuspruch gegeben, wenn du völlig am Ende warst. Das fand ich dann gut. Wenn du Leistungen bringen willst, dann musst du bis an deine Grenzen gehen. Das geht ja nicht anders.“ (A.)

Frau A. begrüßte die leistungsorientierte Praxis, bei der sie durch die „gut durchtrainierte“ Dozentin bis an ihre eigenen körperlichen Leistungsgrenzen geführt wurde. Sie fühlte sich zwar „getrieben“ und oft „kaputt“ oder „am Ende“, erachtete aber solche Einbußen als notwendig für die Leistungserbringung und sah sich darin auch durch die Dozentin unterstützt.

Darüber hinaus wurden solche Hochschullehrkräfte als positiv bewertet, denen die Sportlehrerinnen hohe fachliche Kompetenz in einzelnen Sportarten und deren Vermittlung zumaßen oder die Zusatzqualifikationen als Trainer oder Trainerin hatten. Insbesondere die obigen Charakterisierungen zeigen Parallelen zu den Geschmacksausprägungen in der Jugendzeit und stellen eine doxische Selbstverständlichkeit in der Orientierung auf die Hochschullehrkräfte dar. Bedingt durch die Wahrnehmungen von Sportlehrerinnen aus der eigenen Schulzeit und eigene Sportpraxen im Verein fällt die Wahl der Sportlehrerinnen des L-Typs auf „leistungsorientierte“ Dozenten und Dozentinnen.

Einen weiteren bedeutenden Stellenwert hatte das „kumpelhafte“ Verhalten einiger Lehrkräfte.

„Besondere Erinnerungen habe ich an den Dozenten des Sonderfaches. (...) Der Umgang mit der Gruppe war unheimlich gut. Der war auf freundschaftlicher Basis, kumpelhaft. Nicht so, da ist die Autoritätsperson, und wir haben uns zu fügen.“ (H.)

Wie Frau H. schätzten auch viele andere Sportlehrerinnen des L-Typs die „freundschaftliche, kumpelhafte“ Beziehung zu den Sportdozierenden, womit offensichtlich auch größere Handlungsspielräume einhergingen, da die Lehrkräfte nicht als „Autoritätspersonen“ wahrgenommen wurden, denen man sich „zu fügen“ hatte. Darüber hinaus erinnert der Begriff „kumpelhaft“ an die eher „männlichen“ Sportorientierungen der Sportlehrerinnen des L-Typs. Hieraus erklärt sich auch die Wahl („besondere Erinnerungen“) solcher Lehrkräfte.

4.1.2.2.2 Pädagogisch orientierte Sportlehrkräfte

Die Sportlehrerinnen des B-Typs setzten bei der Charakterisierung ihrer ehemaligen Sportdozenten und -dozentinnen deutliche Akzente im pädagogischen oder psychologischen Bereich.

„Bei einer Sportdozentin habe ich gelernt, dass Sport auch was mit integrativem Atmen zu tun hat. (...) Ich habe erkannt, dass der Körper genauso wichtig ist wie meinetwegen die Psyche, das ist ein ganz altes Thema: Körper, Geist, Seele ist eine Einheit. Und ich hatte das Glück, eine Sportdozentin zu haben, die damals schon uns darauf hingewiesen hat, 1958 - 1962. Sport im Sinn von ganzheitlicher Bewegung hat mich immer beeinflusst. (...) Ich habe mehr bei dieser Frau gelernt in Pädagogik, Didaktik als bei sämtlich anderen Leuten.“ (K.)

Eine positive Bewertung erfuhren bei den Sportlehrerinnen des B-Typs Lehrkräfte, die Sport im Sinne „ganzheitlicher Bewegung“ vertraten, wie aus Frau Ks. Zitat hervorgeht. Ganzheitlich meint hier den interdependenten Zusammenhang von Körper und Psyche. Wie Frau K. ließen sich auch in anderen Fällen die Sportstudentinnen von Lehrkräften mit pädagogischer Lehre „beeinflussen“, hier gab es auch Lehrkräfte in Instituten außerhalb der Universität oder Hochschule.

„Alles an pädagogischen Ideen habe ich durch Modern Dance von XY, ein Tänzer und Tanzpädagoge aus New York in der Tanzwerkstatt in XY. Der hat mich stark beeinflusst. Ich habe die Theorie handelnd erfahren, das ist mein Schlüsselerlebnis. (...) Ich habe auch bei einer Professorin gearbeitet, die sehr psychoanalytisch ausgerichtet war. Und habe da dann eben auch sehr viel lernen können.“ (F.)

Frau F. spricht in Bezug auf den Tanzpädagogen und dessen Lehre von ihrem „Schlüsselerlebnis“. Die Ausbildung in der Tanzwerkstatt, in der die Theorie-Praxis-Verknüpfung für Frau F. ein signifikantes Ereignis wurde, führte bei ihr dazu, auch später noch in ihrer Berufspraxis Fortbildungen zu besuchen, in denen sie das ganzheitliche Körperkonzept vertreten sah (weiter Interviewkontext). Aber nicht nur Frau F., sondern auch einige andere Sportlehrerinnen des B-Typs fanden auf diese Weise weitere „Vorbilder“ im Zuge ihrer Berufslaufbahn, wie Atemtherapeut/in, Gestalttherapeut/in oder Yogalehrer/in. Dies wird hier deshalb erwähnt, weil die Wahrnehmung solcher Lehrkräfte bzw. die Wahl solcher „Vorbilder“ signifikant in der Phase der Hochschulausbildung grundgelegt wurde. Die Wahl der B-Typ-Sportlehrerinnen als Studentin von „pädagogisch orientierten“ Hochschullehrkräften ist aber auch als doxische Selbstverständlichkeit bedingt durch die in der eigenen Schulzeit geprägte Wertschätzung der pädagogischen Qualitäten ihrer Sportlehrerinnen.

4.1.3 Zusammenfassung

Die beruflichen Werdegänge der befragten Sportlehrerinnen sind vielfältig. Nicht alle haben dabei ihre berufliche Karriere ununterbrochen in pädagogischen Einrichtungen (Uni/PH, Seminar, Schule) durchlaufen. Reproduktionsaufgaben in der Familie, Bedürfnisse nach anderen Berufen (weitere Hochschulstudien), Realisierung eines anderen Berufs oder Trainerintätigkeit (da keine nahtlose Übernahme in den Schuldienst) kennzeichnen Stationen ihres Lebenslaufes.

Die Berufsentscheidung der meisten entwickelte sich aus einem Bündel von Motiven und Einflussfaktoren. Dabei waren die positiven Erfahrungen in Schul- und Vereinssport für die wenigsten ausschlaggebend für ein (Sport-) Lehramtsstudium. Bezeichnend für die vorliegende Studie ist vielmehr, dass bei den meisten der Befragten eine sekundäre Motivation für den Lehrberuf vorlag²³. Dieses Ergebnis weicht deutlich von anderen Ergebnissen sportwissenschaftlicher Professionsstudien ab (vgl. z.B. Baur 1982², S.134 f., Sobiech 1994, S. 181 ff. und Heim 1996, S. 54 f.). Es konnte gezeigt werden, dass mehrere Momente in den Biographien dieser Sportlehrerinnen die Berufswahl stark beeinflussten. Insbesondere die ökonomischen Verhältnisse der Eltern oder Unsicherheit bzw. mangelndes Durchsetzungsvermögen als junge Frau in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse, Kompetenzen und Berufsvorstellungen verhinderten ein längeres akademisches Studium. Vielfach beugten sich die Sportlehrerinnen als junge Frau dem Druck bzw. der Einflussnahme einer Person aus dem sozialen Umfeld. Der Berufswahlprozess der meisten der hier befragten Sportlehrerinnen kann deshalb als Sich-Einfügen in traditionelle „weibliche“ Lebenskonzepte interpretiert werden, auch weil der Beruf „Lehrerin“ mehr als alle anderen akademischen Berufe dem herrschenden Bild von „Weiblichkeit“ entspricht. Mit der Entscheidung für das Fach Sport kann zumindest für einen Teil der befragten Sportlehrerinnen angenommen werden, dass hiermit eine Brechung des „weiblichen“ Berufskonzeptes verbunden war, da sie in Kindheit und Jugend einen mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus entwickelt hatten, den sie nun auch in den beruflichen Lebenslauf einbringen konnten.

Der Großteil der befragten Sportlehrerinnen ging auch einer Tätigkeit als Übungsleiterin/Trainerin nach, und zwar während der Phasen der Berufsausbildung oder Berufstätigkeit.

²³Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Interviewpartnerinnen nicht durch das Schneeballprinzip gewonnen wurden, in dem Sinne also, dass die eine Interviewte die nächste Bekannte empfahl usw. Mit zwei Ausnahmen kennen sich die Frauen untereinander auch nicht. Vielmehr konnte ich Lehrerinnen von verschiedenen Schulen, die ich während meiner beiden Ausbildungsphasen und auf Fortbildungen kennen gelernt hatte, ansprechen. Wenn sie selbst nicht an einem Interview interessiert waren, vermittelten sie mir Adressen von Kolleginnen. Auf diese Weise erreichte ich persönlich oder postalisch die 13 befragten Frauen aus zwölf unterschiedlichen Städten und Kleinstädten bzw. Schulen (vgl. auch Kap. 2.2).

Die „pädagogische“ Vereinstätigkeit bildet somit im Gegensatz zu anderen - nicht nach Geschlechtern unterscheidenden - sportwissenschaftlichen Untersuchungen kein Berufsauswahlkriterium in der vorliegenden Studie. Es zeigen sich vielmehr Zusammenhänge, die eher typisch für die Berufsbiographien von Frauen erscheinen: Insbesondere Doppelbelastung durch Ausbildung oder Berufstätigkeit und Familienarbeit ist ein wesentliches Kriterium für das Ab- oder Unterbrechen der Tätigkeit als Übungsleiterin/Trainerin. Andersherum bietet eine Unterbrechung in der Berufskarriere eine Möglichkeit, die Arbeit als Trainerin oder Übungsleiterin während dieses Zeitraumes (wieder) aufzugreifen. Sozusagen als eine Ersatzfunktion kompensiert sie phasenweise die hauptberufliche Arbeit als Sportlehrerin in der Schule. Und Sportlehrerinnen, die über mehr Freiraum verfüg(t)en, üb(t)en eine solche „pädagogische“ Vereinstätigkeit langjährig und ununterbrochen aus.

Aus den Erinnerungen der Sportlehrerinnen an die Ausbildungsphase konnte ein besonders bedeutsamer Aspekt ermittelt werden: das Studium als positiver Schub für die Persönlichkeitsentwicklung. Dies manifestierte sich zum einen im willkommenen Loslösungsprozess vom Elternhaus, im Gewinn an autonomer Lebensgestaltung und zum anderen in den überwiegend positiven Erfahrungen am Fachbereich Sportwissenschaft, besonders in der Sportpraxis, die den Prozess der Selbstentfaltung unterstützten oder das Wachsen von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein förderten. All diese positiven Bewertungen können für die Sportlehrerinnen als ein die Berufswahl verstärkendes Moment im Sinne einer nachträglichen Bestätigung betrachtet werden. Dies ist umso markanter, da das Sport- bzw. Lehramtsstudium nicht die Erstwahl vieler darstellte. Insgesamt modifizieren die unterschiedlichen Aspekte in dem Komplex positiver Bewertungen zur Ausbildungsphase der hier vorliegenden Studie das bei Baur (1982) und in anderen Untersuchungen ermittelte starke Moment der „sportlichen Eigenrealisation“ von Sportstudierenden etwas (vgl. Blumenthal 1974; Schuster 1976; Pilz/Silberstein/Zipprich 1981; jüngst auch Heim 1996). Denn der Aspekt der Individuation (Kontrollentledigung, Stärkezuwachs und Selbstbewusstseinsenerweiterung *auch* mit und durch Sport) in den Biographien der befragten Sportlehrerinnen tritt als bedeutsamer Entwicklungsfaktor für die erste Ausbildungsphase in der Sportlehrerinnensozialisation hervor.

Zu den Erinnerungen an die „Sportlehrkräfte“ an Hoch- und Fachschulen erfolgte eine typenkonstituierende Differenzierung, die sich mit der jeweiligen Doxa erklären lässt: Die Orientierung der *Sportlehrerinnen des L-Typs* als Studentin auf „leistungsorientierte“ Hochschullehrkräfte spiegelt als doxische Selbstverständlichkeit die Geschmacksausprägung der Jugend wider. Diese Charakterisierung der Dozenten und Dozentinnen zeigt eine deutliche Parallele zu den als „Vorbild“ deklarierten Lehrkräften aus der Schulzeit. Bei den *Sportlehrerinnen des B-*

Typs erweist sich die doxische Selbstverständlichkeit insbesondere in der Wahl von „pädagogisch orientierten“ Hochschullehrkräften, was ebenso auf die Geschmacksausprägung in der eigenen Schulzeit zurückgeht.

4.2 Sportkarrieren

Wie zu Beginn des vierten Kapitels einleitend angekündigt, geht es in diesem Unterkapitel um die Sportkarrieren der hier befragten Sportlehrerinnen als Erwachsene (nach ihrer Schulzeit bis zum Erhebungszeitpunkt) sowie die Orientierungen und Körperleitbilder, die sie darin entwickelt haben. Die Ergebnisse dazu waren typenprägend und werden hier im zweiten Unterkapitel (Kap. 4.2.2) präsentiert. Zunächst folgen jedoch noch einige allgemeine Ausführungen über die Sportkultur in Deutschland, die sich gerade in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts besonders stark verändert hat (Kap. 4.2.1). Dieser Hintergrund diene als Folie für die Interviewanalyse.

4.2.1 Moderne Sportkultur und ihre Körperleitbilder

Die moderne Sportkultur gliedert sich in viele differenzierte Teilbereiche auf, in denen unterschiedliche Leitprinzipien dominieren: Neben den traditionellen Leistungssport treten die ebenso auf Spannung ausgerichteten Risiko- und Abenteuer-Bewegungsaktivitäten, wie Bergsteigen, Drachenfliegen, Wildwasserfahren u.ä. sowie asiatische Kampfsportarten, wie Karate, Judo, TaekWanDo etc. Weit verbreitet haben sich zudem außereuropäische Bewegungs- und Meditationskünste, denen das Entspannungsmoment und die Langsamkeit wesentlich ist, wie z.B. Yoga und Tai Chi. Ferner haben sich dem Gesellschaftstanz andere Tanzrichtungen zugesellt, die das Kreativitätsprinzip betonen, wie z.B. Modern Dance und Jazztanz. Die Jogging- oder Lauf-Bewegung ist inzwischen im gesundheitsorientierten Alltagshandeln unserer Fitnessgesellschaft aufgegangen, und die New-Games-Bewegung wird nicht nur sportpädagogisch, sondern auch in kommerzieller Weise genutzt. Der seit einigen Jahren zu bemerkende Körperboom (u.a. auch sichtbar in der Expansion von Bodybuilding-Zentren und organisierten Ferienclub-Aktivitäten) ist multifaktoriell zu erklären. Er kann nicht nur auf „Entkörperlichungserscheinungen“ (Bette 1989, S. 13 ff.) in entwickelten Industriegesellschaften zurückgeführt werden, sondern muss im Kontext unterschiedlichster Effekte im Mo-

dernisierungsprozess betrachtet werden. So hat sich beispielsweise in gesellschaftlichen Teilbereichen ein Wertewandel vollzogen: Traditionelle Sinn und Orientierung stiftende Instanzen, wie Familie und Religion, sind nicht mehr maßgebend. Traditionelle Geschlechtsrollen unterliegen Auflösungsversuchen. Zukunftsentwürfe scheinen gesellschaftlich nicht mehr verbürgt (z.B. Arbeitslosigkeit, Grenzen des Wachstums), eine zunehmende Individualisierung der Person wird sichtbar, gesellschaftliche Funktionssysteme bedienen sich des Menschen nicht in seiner Gesamtheit, sondern „nur noch“ in rollenspezifischen, sachorientierten und unpersönlichen Ausschnitten“. Kurzum, eine hierdurch evozierte Orientierungserschwerung und „hohes Prozeßtempo, Zeitknappheit und Erwartungsüberlastung“ binden den modernen Menschen an seine „körperliche Nahwelt“. „Sie repräsentiert einen Fluchtpunkt, der Konkretheit, Gegenwärtigkeit und Authentizität als erreichbare und herstellbare Erfahrungskategorien erscheinen läßt“ (Bette 1989, S. 31). Sport und Bewegung werden der Spannungslosigkeit und Langeweile oder im Gegenteil dem Stress und der Gesundheitsgefährdung entgegengesetzt, wobei letztlich über den Körper Selbstbestätigung und Selbstvergewisserung initiiert und erfahren werden. Diese Selbstvergewisserung läuft vordergründig gemäß den Leitprinzipien der jeweiligen Sport- bzw. Bewegungsart ab, die wiederum auf einem bestimmten Körpermodell basieren (außer es werden andere, subjektive Orientierungen unterlegt, die sich nicht mit den allgemeingültigen Übereinkünften decken). Die Körpermodelle spiegeln sich in unterschiedlichen Körperverhältnissen wider, wie Plessner sie bereits 1941 in seinen sozialanthropologischen Betrachtungen als Körperverhältnisse des Körper-Habens und des Körper-Seins fokussierte:

„Ein Mensch ist immer zugleich Leib (Kopf, Rumpf, Extremitäten mit allem, was darin ist) - auch wenn er von seiner irgendwie `darin` seienden unsterblichen Seele überzeugt ist - und *hat* diesen Leib als Körper. (...) Er steht ihr (dieser Existenz, die Verf.) gegenüber wie einem Etwas, das er beherrscht oder von sich abtut, das er als Mittel, als Instrument gebraucht, er steht in ihr, *und* er fällt (bis zu irgendeinem Grade) mit ihr zusammen. Deshalb ist das körperleibliche Dasein für den Menschen ein Verhältnis, in sich nicht eindeutig, sondern doppeldeutig, ein *Verhältnis* zwischen sich und sich (wenn man es genau sagen will: zwischen ihm und sich)“ (Plessner 1982, S. 238 f. - Kursivdruck im Original).

Dem Konstrukt von Körper-Haben entspricht die Welt des modernen Sports, dem von Körper-Sein der neuen so genannten „ganzheitlich orientierten Bewegungskultur“.²⁴

²⁴Der Beginn der „Entdeckung und Übernahme außereuropäischer Körperkulturformen“ in Deutschland zu Beginn der 70er Jahre fällt bezeichnenderweise mit der „ersten Phase der neueren Sportkritik“ zusammen (vgl. Eichberg 1984a). Auf diese Kritik kann hier nur verwiesen werden. Eine Darstellung der Diskussion „Sport oder `alternative` Bewegung?“ (inkl. der Erörterungen über das jeweils immanente Gesundheitsverständnis, vgl. z.B. Beckers 1987) würde den Rahmen dieses Kapitels sprengen - der angegebene Aufsatz Eichbergs und das hier vielfach zitierte Werk Bettes (1989) geben einen fundamentalen Einblick in diese Debatte. Ferner sei auf die umfangreiche Anthologie „Neue Sportkultur“, herausgegeben von Pawelke (1993), verwiesen, die den Facettenreichtum und das Anliegen einer „Neuen Bewegungs- und Sportkultur“ mit Beiträgen aus Theorie und Praxis

Als dominanter Wesenszug des modernen Sports in der Industriekultur gilt das Streben nach Leistung, deren Steigerung und objektivierbaren Kontrolle. Spezielle Messverfahren wurden bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert durch den philanthropischen Pädagogen J. C. F. GutsMuths entworfen. „Leisten und Berechnung, Vergleich und Motivation, Fortschreiten und Vermehren - hier war fast die ganze Konfiguration des modernen Leistens schon umrissen: *Messen, Steigern, Produzieren* von Daten“ (Eichberg 1984, S. 93 - Kursivdruck im Original). Dem Körper kommt beim Leistungssport die Rolle eines Instrumentes zu, das Bewegungshandlungen „affektneutral, nach `außen´ gerichtet, resultat- und produktorientiert“ sowie zweckoptimiert ausführen soll (vgl. Klein 1984, S. 9 f.). Sportartspezifische Techniken, Normen, Taktiken und Regeln legen das „richtige“, d. h. effiziente Bewegungshandeln fest, strukturieren das Körpererleben nach allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten, das sich der Sportkörper im jahrelangen und regelmäßigen Trainingsprozess aneignet. Individuelle Bewegungsmuster und affektive Bedürfnisse werden zugunsten der Erfolgs- und Fortschrittsorientierung zurückgestellt. Was Bette für den Hochleistungssport konstatiert, gilt in der Ausrichtung auch für den Breitensportlichen Leistungs- und Wettkampfsport:

„Die mit dem Siegeswillen einhergehende Versachlichung des Handelns im Rahmen einer innerweltlichen Askese, in der Entbehrungen normal sind und das ungezügelte Einbringen anderer Lebensweisen verpönt ist, fällt auf und beeindruckt ebenso wie das hohe Maß an ziel-spezifischer Identifikation auf seiten der unmittelbaren Handlungsträger“ (Bette 1989, S. 167).

Wettbewerbs- und Erfolgsausrichtung bedingen einen Belohnungsaufschub und die mit dem Leistungssport einhergehenden Folgekosten wie Körperschäden, von Härte gegen sich selbst gekennzeichnete Selbst- und Körperdisziplin oder Abspaltung anderer Persönlichkeitsanteile werden von Männern und Frauen akzeptiert (vgl. z.B. Aufmuth 1984; Hoischen 1983).

Angesichts der spannungs- und erlebnisarmen Struktur in hochkomplexen Gesellschaften kommt dem Sport, Spiel, Abenteuer etc. eine komplementäre Funktion zu. Im Hinblick auf zunehmende innere und äußere Kontrolle der Gefühlswelt durch Institutionalisierung und Bürokratisierung und im Hinblick auf fortschreitende Zeitverknappung, die Stress zur wesentlichen Zeiterfahrung von Menschen in Industriegesellschaften werden lässt, zeigen viele Freizeitaktivitäten mehr oder weniger stark ausgeprägten Abenteuercharakter - diese Aktivitäten dienen der Selbstvergewisserung von Identität.

„Was im Wettkampfsport und in den modernen, auf Selbstvergewisserung, Körperlichkeit und Identität ausgerichteten Abenteueraktivitäten (...) geschieht, ist die künstliche Herstel-

widerspiegelt. Darüber hinaus kann es hier nicht um eine Wertung gehen, da die Erhellung und Darlegung von subjektiven Sinnstrukturen in Sport- und Bewegungspraxen der von mir befragten Sportlehrerinnen und nicht die sozialwissenschaftlichen Auslegungen von Sport und Bewegung durch die Sportwissenschaften zur Disposition stehen.

lung, das freiwillige Aufsuchen von Sondersituationen, in denen die Aufmerksamkeit auf Bestimmtes, Spannungsreiches gerichtet und Indifferenz gegenüber Langeweile arrangiert werden. (...) Indem das Bewußtsein die Gegenwart unmittelbar beansprucht, lassen sich innere Zerrissenheit und Disharmonie in der alltäglichen Lebensführung punktuell vergessen. Nicht umsonst arbeiten Therapeuten und Pädagogen denmit Abenteuererlebnissen und -situationen“ (Bette 1989, S. 179).

Profiliert sich das Körpermodell des Leistungssports über die Betonung des funktionalen Körpereinsatzes, letztlich zugespitzt und reduziert im Hochleistungssport auf den „Maschinen-Körper“, so zeichnet sich das Körpermodell einer an der Ganzheitlichkeit orientierten „neuen Bewegungskultur“ durch die Negation des Sportcodes und seiner Korrelationen aus. Dieser Bewegungsbereich betont die Subjektivität und Innerlichkeit und stellt die subjektive Befindlichkeit und Körpergestimmtheit des Einzelnen bei der Körperbewegung her. Das holistische Körpermodell sieht die unzertrennliche Verbindung von persönlichem Körper und gesamter Identität eines Menschen. Das ganzheitliche Erleben des Körpers und umgekehrt des Selbst über den Körper wird durch immer mehr empirische Forschungen bestätigt (vgl. Klein 1984, S. 12 f.). Insbesondere zahlreiche soziologische Untersuchungen wiesen nach, dass unser Körper entscheidend ist „für die Schaffung von Identität und die Herausbildung eines Selbst-Konzepts“. Im Sinne des symbolischen Interaktionismus´ beeinflusst der Körper soziale Interaktionen und diese beeinflussen wiederum den Körper - und damit zugleich auch das Selbst (vgl. Field 1978).

In der heutigen Sportkultur gesellt sich mit dem holistischen Körpermodell das Verständnis von einer interdependenten gleichwertigen Beziehung zwischen Körper und Geist (und Seele) neben die kulturell vorherrschende Vorstellung von der Dominanz und Höherbewertung des Geistes und der Unterordnung des Körpers. Im Gegensatz zur Soziologie rekurren körper- und bewegungsbezogene Wissenschaftszweige hier auf die Termini „Körper und Leib“ statt „Körper und Selbst“. Beispielsweise in der Tanzpädagogik des modernen Tanzes (und in körper- und bewegungsbezogenen Psychotherapieformen) wird der Körper dementsprechend nicht auf ein „unveränderliches“ biologisches Naturprodukt reduziert, dessen sich der Mensch ausschließlich als Instrument bedienen kann; vielmehr wird dem Körper bzw. dem „Leib“ ein eigenes Erkenntnisssystem zugeschrieben (vgl. Schmitz 1989, S. 11 ff.). Es wird demzufolge unterschieden zwischen dem

„Leib, der ich bin (...) und dem Körper, den ich in einer gewissen Weise haben kann (...) Unter Körper wird das physikalische Substrat des Leibes verstanden. (...) Der Ding-Körper suggeriert die reale Möglichkeit einer `Haben-Relation´ (...) Diese aufgrund der `exzentrischen Position´ des Menschen (...) mögliche Aussage darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Subjekt dieser Körper-Habe wiederum der Leib ist, der diese Aussage denkt. Der Seins-Modus des Leibes (...) wird damit zur ultimativen Kategorie, hinter die nicht zurückgegangen werden kann: Der Leib wird zur Koinzidenz von Subjekt und Objekt (...), zum Apriori der Er-

kenntnis (...) und als ‚Wahrnehmungsleib‘ zur Möglichkeit, eine Welt zu haben“ (Petzold 1985, S. 357).

Bei den Bewegungsarten, die dieses Verständnis vertreten, erwächst eine Anziehungskraft (im Gegensatz zu den leistungssportlichen Prinzipien des Überbietens und Messens im Vollzug des Höher-Schneller-Weiter) aus der Betonung des Sinnlichen, z.B. in der Ruhe und Langsamkeit (wie bei außereuropäischen Bewegungs- und Meditationskünsten) oder in der Kreativität (wie beim modernen Tanz). Oft werden solche Praxen gewählt, weil man sich von der Funktionalisierung des Menschen im Sport- oder Gesellschaftssystem distanzieren will.

„Angesichts von Differenzierung und Zergliederung der Gesellschaft in unterschiedliche Funktionsbereiche repräsentiert dieser Rekurs auf Ganzheit das wichtige Ansinnen personaler Systeme nach einer breiter angelegten Berücksichtigung unberücksichtigt gebliebener oder verdrängter Aspekte. Als *Metapher des Unbehagens und der Betroffenheit* wird eine Kritik an der sozio-evolutionären Selektion betrieben“ (Bette 1989, S. 39 - Kursivdruck im Original).

Allerdings besteht im Bereich der neuen Körper-Bewegungen auch die Gefahr einer subtilen „neuartigen Körperfeindlichkeit“, die mittels Maschinen, stimulierender Musik und einer entsprechenden Körpersemantik und vorgegebenen Körper-Ideologie die subjektiven Qualitäten und Bedürfnisse des Einzelnen unterlaufen (vgl. Bette ebd., S. 53). Darüber hinaus wird Kritik daran geübt, dass die Eigenverantwortung des Individuums für die Herstellung von Ganzheit und damit Gesundheit die Gefahr der Selbstschuldzuweisung birgt, da krank machende Faktoren außerhalb persönlicher Kontroll- und Einflussmöglichkeiten, und damit das Politische, ausgeblendet werden (vgl. Beckers 1987, S. 22).

Es zeigen sich also in der modernen Sportkultur tendenziell zwei Stränge mit gegenläufigen Sinnmustern: die „neue Bewegungskultur“ und die „traditionelle Sportkultur“. Und doch eröffnet sich für die Aktiven in der modernen Sportkultur insgesamt ein breit gefächertes Angebot mit sehr unterschiedlichen Sport- und Bewegungspraxen, in denen unterschiedliche Sport-, Bewegungs- und Körperorientierungen vorherrschen und auf die Einzelnen jeweils zurückgreifen können.

4.2.2 Eigene Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der oben erläuterten beiden Tendenzen und der doch breit gefächerten modernen Sportkultur mit sehr unterschiedlichen körper-, sport- und bewegungsbezogenen Leitprinzipien stellt sich in der vorliegenden Studie die Frage: Welche Sportkarrieren und Körperpraxen darin verfolgten bzw. verfolgen noch die hier befragten Sportlehrerinnen im Laufe ihrer

Biographie im Anschluss an ihre eigene Schulzeit? Und gibt es Fortsetzungen oder Änderungen hierzu und zu ihren sport- und körperbezogenen Orientierungen aus der Jugendzeit?

Im Erwachsenenalter ist die Form der wettkampforientierten und der nicht-wettkampforientierten Sportkarriere innerhalb oder außerhalb des Sportvereins bei beiden hier rekonstruierten Sportlehrerintertypen vertreten - eine typenspezifische Differenzierung greift bei der Kategorie „Wettkampf“ also nicht. Allerdings konnte eine deutliche Unterscheidung auf der Ebene der Orientierungen innerhalb des Sports und auch des Wettkampfsports festgestellt werden. So benannten beispielsweise Wettkampf betreibende Sportlehrerinnen des B-Typs andere Orientierungen als diejenigen des L-Typs. Dies wird in den nachfolgenden Kapiteln expliziert.

Viele der hier befragten Sportlehrerinnen betreiben vereinzelt Freizeitsport mit Ehemann oder Familie, den Großteil ihrer sportlichen und Bewegungsaktivitäten praktizieren sie aber davon unabhängig in erster Linie für sich selbst im formellen oder informellen Rahmen. Die hierfür wichtigsten Motive und Orientierungen, die von den Interviewpartnerinnen genannt wurden, erwiesen sich als typenkonstituierend. Aus diesem Grund und wegen obiger Überlegungen werden die Ergebnisse insgesamt typenspezifisch präsentiert. Ein weiterer Grund für eine getrennte Ergebnisdarstellung ist der Aspekt des so genannten „Drop out“. Dieser bezieht sich sachgemäß auf die Beendigung der Leistungs- bzw. Wettkampfsportkarriere und damit auf die Interviewpartnerinnen des L-Typs. Da sie die zuletzt betriebene Wettkampfsportart in der Jugendzeit mindestens bis zum Ende ihrer Schulzeit praktizierten, interessierte, welche Gründe für den Abbruch der Leistungssportkarriere als Erwachsene relevant wurden.

Im ersten der beiden nachfolgenden Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse zu den L-Typ-Sportlehrerinnen, im zweiten diejenigen zu den B-Typ-Sportlehrerinnen präsentiert.

4.2.2.1 Instrumentalisierung des Körpers

In diesem Unterkapitel werden zunächst die Gründe für den Drop out der Sportlehrerinnen des L-Typs, dann ihre Sportkarrieren im Erwachsenenalter sowie ihre Orientierungen und Körperverhältnisse auf dem Handlungsfeld Freizeitsport dargelegt.

Während bei einer Sportlehrerin eine innersportliche Interessenverschiebung (zweite Karriere in einer neuen Sportart) für den Drop out im Abituralter vorliegt, werden bei allen anderen Frauen insbesondere berufsbezogene Drop-out-Aspekte wirksam. Die Sportlehrerinnen bra-

chen ihren Leistungssport aus Kindheit und Jugendzeit mit Studienbeginn, mit Beginn der zweiten Ausbildungsphase oder kurz nach Beginn der Berufstätigkeit ab.

Manchen Frauen fiel der Abschied vom Wettkampfsport in der Heimat nicht schwer, da sie die Möglichkeit gewährleisteten, im Sportstudium weiterhin sportlich aktiv zu bleiben. Andere Frauen wollten sich nicht mehr den erhöhten Leistungsanforderungen, die an sie gestellt wurden, aussetzen und sich lieber auf das Studium oder die Referendarzeit als neuen Lebensabschnitt konzentrieren.

Nach dem Drop out wandten sich alle Interviewpartnerinnen des L-Typs zu unterschiedlichen Zeitpunkten wieder mehrere Jahre lang einer oder mehr Schwerpunktsportarten zu, wenige noch während des Studiums, der größte Teil aber erst nach dem Studium. Die gewählten Sportarten waren neu, also nicht identisch mit der Sportart aus dem ersten Karriereabschnitt, und mit Wettkampf verbunden. Darunter befinden sich hauptsächlich Volleyball, dann Tennis und Gesellschaftstanz, aber auch Langlauf, Basketball, Schwimmen und Jazztanz. Einige praktizier(t)en daneben vereinzelt auch Sport ohne Wettkampf.

Im Folgenden werden die Orientierungen innerhalb der Sportkarriere der Sportlehrerinnen des L-Typs präsentiert. Die wichtigste Orientierung in den Sportpraxen ist die Leistungsorientierung.

„Ich bin auch in einer Kollegensportmannschaft. Ich will gut spielen und geben, was ich kann, ich habe da einen gewissen Ehrgeiz. Ich finde diese Gemeinschaft, das Miteinander positiv, Einzelkämpfertum muss heute nicht mehr sein. Mit den Kollegen macht es mir sehr viel Spaß. Das sind in erster Linie Männer, weil die in Volleyball, behauptete ich mal, vielleicht leistungsfähiger und leistungswilliger sind als Frauen und Mädchen. Das spornt mich mehr an, das fordert einen vielleicht mehr als Frauen. Beim Laufen auch, es spornt mich mehr an, ich will da mithalten können.“ (D.)

Frau D. betreibt ihre Sportaktivitäten mit „Ehrgeiz“ und gibt, „was sie kann“. Das heutige gemeinsame Agieren mit anderen bewertet sie für sich auch als „positiv“ im Vergleich zu früherem Wettkampfsport als Einzelsportlerin. Und wie in mehreren anderen Fällen auch, so „spornt“ diese Frauen bzw. hier Frau D. besonders das Sporttreiben mit Männern „an“, „fordert (...) mehr“ als mit Frauen und sie „will“ mit den Leistungen der Männer „mithalten können“. Dies unterstreicht den Ehrgeiz und die Leistungsorientierung, die in den Sportpraxen der L-Typ-Sportlehrerinnen dominieren. Die Frauen wollen es sich „selbst noch beweisen“, „alles geben“, eine „höhere Position“ in der Mannschaft erreichen, „gewisse Grenzen sehen“ oder mit jüngeren Sportlerinnen oder Männern mithalten können.

Für die Sportlehrerinnen des L-Typs haben ihre Sportaktivitäten auch eine gesundheitliche Funktion im Sinne von Prävention und Katharsis.

„Und jetzt bereite ich mich gerade auf einen Marathonlauf vor. Ich laufe seit zehn Jahren ungefähr mehr oder weniger regelmäßig (...), um diese Krankheiten nicht mehr zu bekommen, als Präventivmaßnahme und um den Stress in der Schule abzubauen.“ (M.)

Wie bei Frau M., die mit ihrem Lauftraining auch eine „Präventivmaßnahme“ gegen Krankheiten und „Stressabbau“ verbindet, dient der Sport bei den anderen Frauen denselben Zwecken oder dazu, „Probleme körperlich abuarbeiten“. Darüber hinaus trägt die erzielte „körperliche Fitness“ zum körperlichen Wohlbefinden, auch im Sport, bei. Das gesundheitliche Wohlbefinden, mit dem das Erlebnis einer ausgiebigen und intensiven Belastung(sfähigkeit) im Sport verbunden ist, klingt auch in der Wortwahl der Frauen an, sie sprechen z.B. von einem „ungeheuren Bewegungsdrang“, von „Frust rauspowern“ oder haben „das Bedürfnis, richtig kaputt zu sein“. Hier scheint ein Gesundheitsverständnis durch, das neben die kathartischen und präventiven Effekte eine funktionelle, motorische Leistungsfähigkeit setzt. Darüber hinaus ist dieses Gesundheitsverständnis zu erweitern durch die Orientierung an einem instrumentellen Körpermodell. Dies zeigt sich speziell an dem Umgang der Sportlehrerinnen des L-Typs mit ihrem eigenen Körper bei sportlichem Training, Verletzungen und Krankheit - er zeugt von besonderer Härte gegen sich selbst bzw. den eigenen Körper.

„Ich mute meinem Körper ja so ziemlich was zu, manchmal zu viel, aber bis jetzt schluckt er das ganz in Ordnung, ich weiß nicht, ob er das immer tut. (...) Ich bin ja immer so brutal mit mir. Was sein muss, muss sein. Im Tennistraining, mein Trainer weiß das ganz genau, ich muss einmal so, dass alle denken, ich kippe jetzt gleich um, dann ist es gut. Dann sagt der schon: `Ham wir's?` Dann sage ich: `Jawohl, haben wir's.` Dann hebe ich die Hand als Friedenszeichen, und dann sammeln wir erst mal Bälle.“ (E.)

Frau Es. Umgang mit ihrem eigenen Körper zeugt von einer gewissen Härte: Sie „mutet ihm manchmal zu viel zu“ und bezeichnet sich als „brutal“ hierbei. Es hat den Anschein, als ob ihr ein Zwang innewohnt, beinahe über ihre Grenzen zu gehen, eben fast „umzukippen“ - dies drückt sich auch in der häufigen Verwendung des Modalverbs „müssen“ in ihrem Zitat aus. Offenbar will sie sich und anderen („dass alle denken“) ihre hohe Leistungsfähigkeit beweisen. Aber nicht nur Frau E. geht hart mit sich bzw. ihrem Körper um. Auch die anderen Sportlehrerinnen des L-Typs praktizieren ihre Sportaktivitäten ähnlich wie Frau E. und kleideten ihre Erzählungen auch mit Vokabeln oder Metaphern aus der Kriegssprache und Begriffen, die ans Zerstören erinnern („Friedenszeichen“, „außer Gefecht gesetzt“, „das muss knallen“, „platt machen“, „auf Biegen und Brechen“, „kaputt machen/sein“). Die Sportsoziologie erklärt die Parallelität zwischen Krieg und Sport mit der „semantischen Codierung“ dieser beiden gesellschaftlichen Teilbereiche, die auf das Prinzip von Sieg und Niederlage bzw. überlegener/unterlegener Leistung zurückgeht und entsprechende Handlungs- und Disziplinierungsmechanismen festschreibt. Hierbei zielen letztere im Sport auf die Einzelleistung und im

Militär auf die Einheit der Truppe ab.²⁵ Vor diesem Hintergrund erscheinen die Verhaltensweisen der Sportlehrerinnen des L-Typs auch wie Siegesbeweise über ihren Körper, mit dem sie oftmals gekämpft und den sie auch überwunden haben, wenn er krank oder verletzt war. Frau N. erfuhr dadurch längerfristige Schäden, weil sie sich trotz Krankheit „nicht mit Sport zurück(hält)“.

„Meistens halte ich mich nicht mit Sport zurück, wenn ich krank bin. Und einmal habe ich mich mit Penicillin auf den Volleyballplatz gestellt und einen Wettkampf mit gewonnen, also auch mit gerettet, aber seitdem komme ich nicht mehr richtig in die Pötte, das ist mir stark auf den Kreislauf und zeitweise mit Rhythmusstörungen aufs Herz geschlagen.“ (N.)

In einem weiteren Fall erging es einer Sportlehrerin ähnlich wie Frau N., sie trug eine langwierige Verletzung davon, weil sie die Grenzen ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit im Training ignorierte. Und in anderen Fällen betrieben die Frauen trotz schwererer Krankheitssymptome oder Verletzungen Sport oder nahmen am Wettkampf teil, da sie ihre Sportkarriere nicht ab- oder unterbrechen oder Mitspielerinnen nicht im Stich lassen wollten. Auch werden körperliche Einbußen „in Kauf genommen“, wie Frau I. es ausdrückt. In ihrem Fall teils um „auszuruhen“, teils um trotzdem noch Sport treiben zu können.

„Verletzungen, das nimmst du so in Kauf. Ich fand es auch sehr angenehm, wenn du außer Gefecht gesetzt bist. So, mal ausruhen und gar nichts tun, das war auch nicht schlecht. Volleyball habe ich aufgehört, weil ich immer die Kapseln kaputt hatte. Ich habe dann immer noch ganz zum Schluss in der Mixedmannschaft gespielt, nicht trainiert - wegen der kaputten Kapseln -, aber am Wochenende eben gespielt. Und Jogging ist die erste Sportart, die ich nicht gerne mache, bei der ich mich quälen muss, für die Gesundheit aber weitermache.“ (I.)

Frau I. findet die verletzungsbedingten Sportpausen auch als „sehr angenehm“, dies spricht einmal mehr für den innewohnenden Zwang zur sportlichen Leistung und zeugt von der Einstellung, erst dann „ausruhen“ zu können, wenn der Körper nicht mehr funktioniert. Auffällig ist bei ihr und auch in einigen anderen Fällen, dass sich die Frauen „quälen“ und sich bzw. ihren versehrten Körper überwinden - es mutet paradox an, dass sie das tun um der Gesundheit oder Fitness willen bzw. um Krankheiten vorzubeugen.²⁶ Wie allerdings an früherer Stelle ausgeführt wurde, sind für diese Sportlehrerinnen identitätsstiftende sportimmanente Orientierungen wie beispielsweise Selbstbeweis, Leistungsfähigkeit, Grenzerfahrung sehr bedeutsam. Als Interpretationsmöglichkeit könnte auch eine Deutung des Schmerzes in der Psychologie herangezogen werden: Im Schmerz wird genauso wie in der Wollust ein elementares personales Existenzbedürfnis ausgedrückt.²⁷

²⁵Vgl. Bette 1989, S. 171 f.

²⁶Allerdings gilt gerade das Joggen bzw. Ausdauerlaufen als Paradesportart zur Vorbeugung von Herz-Kreislauf-Krankheiten - dies verstellt leicht den Blick für negative Begleiterscheinungen, wie eine sportmedizinische Untersuchung nachweisen konnte, von der Bette berichtet (vgl. 1989, S. 36).

²⁷Vgl.: Schmitz 1989, S. 170 ff. und Aufmuth 1984, S. 99.

Insgesamt zeigen sich also in den Biographien der Sportlehrerinnen des L-Typs aufgrund ihrer als doxische Selbstverständlichkeiten erscheinenden leistungssportlichen Orientierung und dem Umgang mit ihrem Körper in Sportpraxen ein instrumentelles Körperkonzept und ein Gesundheitsverständnis, das die körperliche Fitness und Stressabbau zum Ziel hat, aber auch die Unversehrtheit des Körpers oder psychische Beeinträchtigungen nicht ausschließt. Dies entspricht einem mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus in unserer Gesellschaft.

4.2.2.2 Leibökologisierung des Körpers

Die Freizeitsportkarrieren der Sportlehrerinnen des B-Typs und die Orientierungen darin stellen sich sehr unterschiedlich dar. So finden sich neben den Bewegungsarten Moderner Tanz und Yoga auch Dauerlauf, Skilauf, Reiten und Schwimmen ohne Wettkampf, aber auch Tennis und Volleyball als Wettkampfsportarten - also insgesamt mehrjährige Schwerpunktsportarten und in einem Fall auch das häufige Wechseln von verschiedenen Sport- und Bewegungsarten.

Bezeichnend für diese Sportlehrerinnen ist, dass sie ihre Sportaktivitäten überwiegend nicht „leistungsorientiert“, sondern eher Breitensportorientiert betrieben haben/betreiben.

„Früher, bevor ich meine Kinder bekommen habe, bin ich eine ganze Zeit geritten und nach der Schule zum Schwimmen gegangen. Ich mache viel Buntes durcheinander, ich bin neugierig, ich probiere alles. Ich bin absolut kein leistungsorientierter Sportler. Ich lehne auch Vereinsgebundenheit ab, weil ich diesen Vereinsklingel nicht mag. Ich mache viele Fortbildungsmaßnahmen mit, also so punktuelle Dinge. Immer dort, wo sich eine Nische bildet, wo ich mal hin kann, das mache ich dann. Was mich geprägt hat nach der Referendarzeit, ist die Phase, wo ich in der Gesamtschule war und sehr viel Gymnastik/Tanz unterrichten musste. (...) Und dann habe ich eben wahnsinnig viele Fortbildungen gemacht in der Zeit, schwerpunktmäßig im Bereich Tanz. (...) Und über die Tanzausbildung habe ich sehr viel mitgenommen, weil da Körperlichkeit eine ganz, ganz andere Rolle spielte als im Sport, im leistungsorientierten Sport.“ (C.)

Frau C. bevorzugt vielfältiges, nicht leistungsorientiertes, eher informelles und, seit sie Mutter ist, sporadisches Sporttreiben. Sie betrachtet sich nicht als „leistungsorientierten Sportler“. Insbesondere Tanz ist seit Beginn ihrer Berufstätigkeit in der Schule der Bewegungsbereich, der sie aufgrund eines anderen Körperverhältnisses als im leistungsorientierten Sport „geprägt hat“ und aus dem sie offensichtlich sehr viel Nutzen gezogen, „sehr viel mitgenommen“ hat. Wie bei Frau C. hat für die anderen Sportlehrerinnen des B-Typs Leistung im Sinne einer Klassifikationskategorie kaum bis gar keine Bedeutung, auch wenn einige Wettkampfsport betreiben bzw. betrieben haben.

Die beiden Frauen, die sich im Wettkampfsport engagier(t)en, orientier(t)en sich weniger am Leistungsprinzip als vielmehr an anderen Erlebniskomponenten während des Sports, insbesondere am Gemeinschaftsgedanken.

„Auch bei meinem Volleyballspielen in der Verbandsliga war mir das Spielen wichtiger als das Gewinnen, immer. Die Atmosphäre bei einer gefüllten Halle, oder dass bei einem Turnier das so viele Leute machten, fand ich immer besser als zu gewinnen. Ich gehe bis an meine Leistungsgrenze, ich gehe nie drüber. Es ist mir ein einziges Mal während meiner sportlichen Laufbahn schlecht gewesen, weil ich übertrainiert war - im Sportstudium war das. (...) Aber das war das erste und letzte Mal. Ich bin jahrelang, mache ich heute noch, aber nicht mehr so regelmäßig, gelaufen, bis zu zehn Kilometer, ich könnte auch 20 laufen, aber ich weiß in der Zwischenzeit, dass das auch ein Drogenhormon ausschüttet, und von daher mache ich das nicht mehr. (...) Alles, was übertrieben ist, alles, was bei dem einzelnen Menschen über dessen Grenze geht, halte ich für gefährlich. Die Gesundheit, Körper, Geist und Seele in Einklang zu bringen, das ist optimal und kann mit jeder Sportart passieren.“ (K.)

Frau K. genoss mehr das Spielen selbst und die „Atmosphäre“ in der Gemeinschaft bei Sportveranstaltungen, ihr war immer „das Spielen wichtiger als das Gewinnen“. Sie beachtet bei ihren Sportaktivitäten ihre „Leistungsgrenze“, vermeidet es, „übertrainiert“ zu sein und dass es ihr „schlecht“ wird oder dass ihr Körper „Drogenhormone ausschütten“ könnte bei zu langen Dauerlaufstrecken. Aus dem weiten Interviewkontext wissen wir, dass Frau K. „immer schon“ von „Sport im Sinne von ganzheitlicher Bewegung (und) nach wie vor (beeinflusst)“ wird, ihr also der „Einklang“ von „Körper und Psyche“ wichtig sind und dass sie im Laufe ihrer Biographie zudem einen Schwerpunkt im Bewegungsbereich entwickelte, in dem sie „Meditation und Körperarbeit“ verbindet, es selbst und für andere praktiziert. Ihr Drop out aus dem Wettkampf-Volleyball hängt mit dieser Interessenverschiebung zusammen. Darüber hinaus macht sie Yoga und geht, „wenn sie Zeit hat“, in ein „Frauenfitnesscenter“, in dem es „nicht um Bodybuilding, sondern um die Gesundheit geht“, wo „auf die zahme Art“ geübt und wo beachtet wird, dass „Sport auch was mit integrativem Atmen“ zu tun hat. Ihr Umgang mit ihrem Körper bzw. ihr Körper- und Gesundheitsverständnis verweist also auf das Ziel von Harmonie zwischen Körper und Psyche und auf eine Art Schonhaltung.

Auch für die anderen Sportlehrerinnen des B-Typs ist die Beachtung ihrer Körpergrenzen wichtig. Sie wollen mit ihren Sportaktivitäten neben der Freude an Sport und Bewegung überwiegend „Gesundheit“, auch im Sinne von Ausgleich zum Beruf und von psychischem Wohlbefinden, und „Fitness“ bewahren bzw. herstellen. In drei Fällen sprechen die Frauen davon, dass sie dabei von „Sport im Sinne von ganzheitlicher Bewegung“ „beeinflusst“ und in zwei Fällen ist es auch der Bereich Moderner Tanz, von dem die Frauen „geprägt“ wurden. Kennzeichnend bei den Sportlehrerinnen des B-Typs ist, dass sie einen Umgang mit ihrem Körper beschreiben, der Körperschonung in den Mittelpunkt stellt, um Körperschäden oder

physische und psychische Überforderung zu vermeiden. Dies zeigt sich auch an ihrem Umgang mit oder ihrer Einstellung zu Sportverletzungen.

„Es passieren einfach so unglaublich viele Unfälle (...), den extremen Schaden am Leib, den Sport macht. Das kann ich nicht gutheißen. Beim Trampolinspringen, da habe ich mir ja auch einen ganz krassen Fußbruch geholt. Da spielten auch psychische Dinge eine Ursache, aber trotzdem, eigentlich höre ich dennoch auf mich oder meinen Körper. Auch wenn ich merke, dass ich dann z.B. nicht mehr kann im Alltag. (...) Das kommt auch aus dem Sport heraus, dass ich erkannt habe, dass dieses Sich-selber-ins-Geschirr-Nehmen und Machen und Tun, das hat letztlich auch so psychogene Ursachen: Bestrafungstendenzen, und das Über-Ich klopft da ganz stark an, einfach, um nicht zuzulassen, auf sich selbst zu hören, seinen Körper. Klar, manchmal habe ich dann auch ein schlechtes Gewissen, weil ich dann eben so viel nicht schaffe, aber ich denke dennoch, dass es der richtige Weg ist. Sonst kommt da so eine pausenlose Überforderung bei den meisten Menschen. (...) Ich habe gelernt, dann weiter zu spüren, dem Bauchgefühl nachzugehen.“ (F.)

Frau F. umschreibt ihr Körperverhältnis mit den Worten „ich höre dann auf mich oder meinen Körper“ und das „Bauchgefühl“. Dieses Körperverhältnis der Schonung statt des „Sich-selber-ins-Geschirr-Nehmen(s)“ setzt Frau F. gegen die beobachteten Widersprüche und aus ihrer Sicht negativen Körperpraktiken im System Sport sowie die bei den „meisten Menschen“ vorhandenen Überforderungserscheinungen im Alltag. Dennoch gerät Frau F. trotz des von ihr als „richtig“ deklarierten „Weg(es)“ der Körper- und Selbstschonung anscheinend zeitweilig auch in einen Konflikt. Sie hat dann offensichtlich Zweifel, sie bekommt „ein schlechtes Gewissen“, da sie weniger „schafft“ als vielleicht möglich wäre. Dies ist auch der Punkt, an dem man das Ambivalente des „ganzheitlichen Ansatzes“ ansiedeln kann (Frau F. spricht von „ihrem“ „ganzheitlichen Ansatz“ im weiten Interviewkontext). Genauso wie Frau F. könnten auch in den anderen Fällen die Frauen mehr schaffen (z.B. Frau B. „in einer höheren Mannschaft spielen“, Frau K. mehr als zehn km laufen), aber sie tun es nicht. Sie wollen ihre Leistungsgrenzen nicht, wie sonst üblich im sportlichen Training, verschieben, und dies kann auch zu Konflikten führen. Objektiv betrachtet besteht auch eine Spannung im „ganzheitlichen Ansatz“ oder auch im Einhalten von persönlichen Leistungsgrenzen. Die Frauen müssen, im Gegensatz zu messbaren oder auch von anderen Personen beobachtbaren Leistungen im sportlichen Training, selbst definieren, was ihr „ganzheitliches“ Körperempfinden ist und worin sie subjektiv ihre Leistungsgrenzen sehen. Es besteht also grundsätzlich das Spannungsverhältnis zwischen dem Zulassen von Grenzen und Erweitern von Grenzen.

In den Biographien der Sportlehrerinnen des B-Typs zeigt sich also ein Gesundheitsverständnis, bei dem die Frauen „Fitness“ und „Gesundheit“, verbunden mit psychischem Wohlbefinden, erzielen wollen. Dabei achten sie bei ihren Sportaktivitäten insbesondere auf Körper schonung und Einhalten ihrer Leistungsgrenzen, diese Verhaltensweisen sind als doxische Selbstverständlichkeiten auf ihre breitensportlichen Aktivitäten und Körperpraxen der Scho-

nung in der Jugend zurückzuführen. Ihr Gesundheitsverständnis hat aber auch einen ambivalenten Aspekt, da die notwendig subjektive Definition des Körperbefindens ein Spannungsverhältnis von Grenzeinhaltung und Grenzerweiterung birgt, was zu Konflikten führen kann. Insgesamt entspricht der leibökologische Körperumgang der B-Typ-Sportlehrerinnen mehr einem „weiblichen“ Sport- und Körperhabitus in unserer Gesellschaft.

4.2.3 Zusammenfassung

Der Eintritt in das Berufsleben (Ausbildung bzw. Berufsantritt) war bei den *Sportlehrerinnen des L-Typs* der ausschlaggebende Grund, ihre Leistungssportkarriere aus der Kindheit oder Jugend zu beenden. Die nicht mehr einzulösenden Leistungsanforderungen wurden nur von zwei Frauen zusätzlich als Begründung für den Drop out genannt. In den allermeisten Fällen gab es keine Fortsetzung des Wettkampfes am Ausbildungsort. Die Frauen nahmen später (wenige noch während des Studiums, der größte Teil aber erst nach dem Studium) gemäß ihrem herkunftmäßigen Habitus eine neue Wettkampfsportkarriere auf. Die dann gewählte Wettkampfsportart deckte sich nicht mit der aus der Schulzeit.

Unter dem Aspekt der Orientierungen im Freizeitsport als Erwachsene findet sich in den Biographien der *Sportlehrerinnen des L-Typs* das sportliche Leistungsprinzip mit den Kennzeichen Ehrgeiz und hoher Körpereinsatz, und zwar nicht nur in ihrem Wettkampfsport, sondern auch in ihren Breitensportlichen Aktivitäten. Dies verweist auf die Orientierung an einem instrumentellen Sportkörpermodell, das dem Körper funktionalen und instrumentellen Charakter zuschreibt. Eine solche Orientierung zeigt sich auch in ihrem Gesundheitsverständnis. Die *Sportlehrerinnen des L-Typs* nehmen psychische oder physische Qualen, Krankheiten oder Verletzungen bei ihren Sportaktivitäten in Kauf. Ihr Gesundheitsverständnis erscheint somit auch widersprüchlich: Die Frauen wollen Stressabbau und körperliche Leistungsfähigkeit bzw. Fitness erzielen, zugleich akzeptieren sie aber auch Körperversehrtheit oder psychische Beeinträchtigung in ihren eigenen Sportpraxen.

Die Sportkarrieren der *Sportlehrerinnen des B-Typs* zeigen trotz Unterschiedlichkeit eine deutliche Affinität zu einer Breitensportorientierten Sport- und Bewegungspraxis oder der „neuen Bewegungskultur“. Diejenigen, die sich wettkampfmäßig engagier(t)en, orientier(t)en sich am Erlebnis der Gemeinschaft und dem selbstbestimmten Leistungsprinzip, das hier meint, persönliche (Körper-) Leistungsgrenzen nicht zu überschreiten. Die *Sportlehrerinnen des B-Typs* zeigen in ihren Biographien die Orientierung an ihren subjektiven Bedürfnissen

und ihrem individuellen Körpererleben in ihren Sportpraxen. Sie wollen Fitness und Gesundheit, verbunden mit psychischem Wohlbefinden, durch ihre Sportaktivitäten erzielen. Mit ihrer Orientierung an einem eher leibökologischen Körperumgang kommt ein Gesundheitsverständnis zum Ausdruck, das die Balance von Körper und Psyche oder die Einhaltung persönlicher (Körper-) Leistungsgrenzen in den Mittelpunkt stellt. Ein solches Gesundheitsverständnis birgt aber auch einen ambivalenten Aspekt - die Grenzen müssen subjektiv definiert werden, von daher besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Zulassen von Grenzen und dem Erweitern von Grenzen, was zu Konflikten führen kann.

Insgesamt zeigen sich in den Biographien beider Sportlehrerinnen-Typen also auch doxische Selbstverständlichkeiten, angeeignet in den Vereinssportaktivitäten in Kindheit oder Jugend: Bei den *L-Typ-Sportlehrerinnen* sind es die in ihren Sportkarrieren dominante Wettkampfsportkarriere und die Orientierung an dem instrumentellen Sportkörpermodell. Hiermit bevorzugen sie in ihren Sportpraxen also einen mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus. Bei den *Sportlehrerinnen des B-Typs* sind es ihre überwiegend Breitensportlichen Freizeit-sportaktivitäten oder Bewegungspraxen und die Orientierung an einem leibökologischen Körpermodell (auch im Wettkampfsport), was von ihren Sinnzuschreibungen in der Jugend von Sport als Nebensache und Verein als Raum für Geselligkeit herzuleiten ist. Ihre Sportpraxen entsprechen also mehr einem „weiblichen“ Sport- und Körperhabitus.

4.3 Tanz und Weiblichkeitsverständnis

Die überwiegende Mehrheit der befragten Sportlehrerinnen äußerte sich positiv zum Tanzen und den eigenen Erfahrungen in diesem Bewegungsbereich. Angesichts der Orientierung der Frauen an differenten Sport- und Bewegungsmodellen und ihrer unterschiedlichen Körperpraxen, interessierte, ob sich dies hier auch *typenprägend* in der „Frauendomäne“ Tanz (s.u. Kap. 4.3.1) auswirkt. Das konnte allerdings nicht festgestellt werden. Von daher beziehen sich die Ergebnisse in diesem Unterkapitel, die auch das Weiblichkeitsverständnis der Frauen betreffen, auf beide der hier ermittelten Sportlehrerinnen-Typen. Bevor ihre biographischen Erfahrungen in diesem Bewegungsbereich präsentiert werden, werden allerdings zunächst andere geschlechterbezogenen Erkenntnisse zum Tanz kurz vorgestellt.

4.3.1 Tanz als „Frauensportart“

In der Tradition des Sports werden als typische Männersportarten solche deklariert, die sich über Körperkraft oder die Anwendung der physischen Fähigkeiten in unmittelbarem Kontakt mit dem Gegner und als „aggressiv“ definieren, wie z.B. Boxen, Ringen, Gewichtheben, Fußball, asiatischer Kampfsport. Dagegen repräsentieren typische Frauensportarten, wie Tanz, Gymnastik, Turnen, Eis- oder Rollkunstlauf, in denen insbesondere Expressivität, Emotionalität, Grazie und Anmut zum Ausdruck kommen sollen, ästhetische Auslegungen von Bewegung und Sport. Tatsächlich sind diese sozialen Typisierungen handlungsleitend für die Sportaktivitäten von Frauen und Männern, wie statistische Verteilungen über die geschlechtstypischen Präferenzen für diese Sportarten (vgl. Baur 1989, S. 200 f.; Fuchs 1985, S. 116 ff.) und z.B. die Vorliebe für Tanz bei Mädchen (vgl. Kleindienst-Cachay 1995, S. 50 ff.) belegen.

Diese Tendenzen sind Ausdruck der Geschlechtersozialisation in unserer Gesellschaft. Im Bewegungsbereich Tanz drückt sich ein Körperverhältnis aus, das traditionell eher Frauen zugemessen wird als Männern. Gabriele Klein verdeutlicht das an dem Zusammenhang von der zeitgenössischen Tanzkunst und „Weiblichkeit“:

„Und beides, sowohl die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Umgang mit ihm wie auch die eigene Bedürfnisstruktur sind nicht nur kulturell geprägt, sondern auch ein Ergebnis geschlechtsspezifischer Sozialisation: Tanz, der immer eine sensible Aufmerksamkeit für den eigenen Körper voraussetzt, kommt der weiblichen Sozialisation eher entgegen als der des Mannes, haben Frauen doch von klein auf gelernt, ihren Körper als einen wesentlichen Bestandteil ihres Selbst zu begreifen. Darüber hinaus arbeitet eine, die menschliche Subjektivität thematisierende Tanzkunst gerade auf jener ‚unterirdischen‘ Ebene, die das gesellschaftlich verdrängte Weibliche und Körperliche repräsentiert. Indem sie eine Sprache jenseits der dem Männlichen zugeschriebenen Sprache von Rationalität und instrumenteller Vernunft ausfindig zu machen sucht, thematisiert eine solche Tanzkunst, selbst wenn sie von Männern präsentiert wird, das historisch verdrängte Weibliche“ (Klein, G. 1992, S. 290).

Obwohl Tanz also als Frauendomäne gilt, wird das Tanzen von beiden Geschlechtern in verschiedenen Formen und bei unterschiedlichen Anlässen (in Freizeit oder als Beruf) betrieben, so finden sich Frauen und Männer im Paartanz (z.B. Tanzschule), als Tanz-Partner/innen (z.B. Disco) oder in Gruppeninszenierungen (Berufstänzer/innen) zusammen, daneben gibt es auch den Individualtanz einer einzelnen Frau oder eines einzelnen Mannes. In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelte sich im Gefolge der Rock-‘n’-Roll-Ära der 50er Jahre, der Beat-Ära der 60er Jahre und dann mit modern dance und der sinnlich-erotischen Ausstrahlung eines afroamerikanischen Bewegungsstils fernab von Tanzschulen eine eigenständige jugendliche Tanzszene in Deutschland, die sich als Protest gegen die Gesellschaft

und alle Zivilisationszwänge verstand. Gerade durch den konträren Musik- und Bewegungsstil - zur „technisch beherrschten Haltung funktioneller Körperarbeit“ in den traditionellen Tanzschulen - und den Tatbestand, dass diese Musik „von unten“ kam, konnte sich eine rebellische Jugend mit dieser Musik und diesem Tanzen identifizieren und in ihrem eigenen Körper- und Lebensgefühl gegenüber der „spießigen und starren Erwachsenenwelt ausdrücken“ (vgl. Fritsch 1988, S. 216 f.). Der Einfluss des amerikanischen modern dance und des deutschen Ausdruckstanzes der 20er Jahre auf der einen Seite und der Neuen Frauenbewegung auf der anderen Seite riefen eine „neue Innerlichkeit“ im Tanz der 70er Jahre hervor, die besonders von jungen Choreographinnen getragen wurde. Dies blieb nicht ohne Einfluss auf Frauen, die Hinwendung zur „inneren Bewegtheit“ im Tanzen wird im kulturhistorischen Zusammenhang als Weg zur Emanzipation von Frauen verstanden:

„Schon seit Beginn der bürgerlichen Gesellschaft galt die Thematisierung des Privaten, der Gefühle wie der Körperlichkeit, der Geschlechterbeziehungen wie der Liebe als eine weibliche Domäne, mit der gleichzeitig die gesellschaftliche Ausgrenzung von Frauen gerechtfertigt wurde. Im Lichte der `neuen Innerlichkeit` in den Siebzigern erfuhr diese soziale Bestimmung des Weiblichen, ähnlich wie in der romantischen Bewegung des neunzehnten Jahrhunderts und der Rhythmus- und Gymnastikbewegung der zwanziger Jahre, eine Aufwertung. Gleichzeitig wurde die Entdeckung der eigenen Gefühlswelten als die einzige Möglichkeit angesehen, der körper- und lustfeindlichen Zivilisation zu entfliehen. Die gesellschaftliche Bestimmung der weiblichen Natur, die die `Andersartigkeit` und ideelle wie soziale Ausgrenzung der Frauen bewirkt hatte, wurde in dieser Phase gesellschaftlichen Aufbruchs wieder als ein Weg zu einer weiblichen Emanzipation, und diese als `Befreiung` der zivilisierten Menschheit schlechthin begriffen“ (Klein, G. 1992, S. 257).

Der modernen, die Subjektivität betonenden Tanzkunst wird ein dialogisches Prinzip unterlegt, bei dem sich (Körper-) Innen als Bewegtheit und (Körper-) Außen als Bewegung wechselseitig bedingen. Und das „freie“ Tanzen erzeugt kreative und persönlichkeitsfördernde Prozesse bei den Tanzenden (vgl. Artus/Mahler 1991, S. 48).²⁸ Aber auch für den „Prozeß des Aneignens und Nachempfindenkönnens“ von vorgegebenen Bewegungen, da er ein aktives Sicheinlassen erfordert, ist ein Offensein von Körper und Bewegung im Wahrnehmen und Erleben des Ausdruckgehaltes wesentlich. „Nachahmungen (...) sind nicht subjekt- und situationsneutrale Techniken, sondern entwickeln sich durch Angerührtsein, Betroffenheit und tragen daher persönlichen Sinn“ (Fritsch 1988, S. 243 ff.).

Wie oben angezeigt, ist eine solche Offenheit eher bei Frauen als bei Männern in unserer Gesellschaft vorzufinden. Auch für Sportlehrer/innen konnte Schmidt in seiner Untersuchung geschlechtstypische Präferenzen nachweisen. Männer grenzen in ihren Sport-Biographien, al-

²⁸Dies allerdings weniger durch das rigide Schema Vormachen-Nachmachen, wie oft in kommerziellen Tanzstudios und bei Tanzwochen praktiziert und in der Theorie mehrfach kritisiert (vgl. Artus/Mahler 1991, S. 48; Fritsch 1988, S. 225, S. 246 f.; Klein, G. 1992, S. 268 f.).

so in Freizeit, Verein und Ausbildung, den kreativen-rhythmischen Bereich und Frauen den Bereich Sportspiele mit Körperkontakt weitestgehend aus (vgl. Schmidt 1985, S. 129 ff. und hier Kapitel 1.1).

Doch der Bewegungsbereich Tanz kann für Frauen auch ambivalente Erfahrungen mit sich bringen. Der Frauenkörper kann angesichts des gesellschaftlichen Schönheitsdogmas auch zum Austragungsort von gesellschaftlicher Macht werden, wie Sobiech in ihrer Studie über Sportstudentinnen zeigt (vgl. Sobiech 1995, S. 186 ff.). Mittels einer Analyse der Bereiche Tanz und Turnen „unter dem Aspekt der Körperdisziplinierung nach Maßgabe gesellschaftlicher Weiblichkeitsbilder“ verdeutlicht Sobiech den Machtaspekt u.a. an der Kleiderordnung für Frauen, an dem „obligatorischen Tragen eines Gymnastikanzuges“ ohne lange Hose in der Prüfungssituation. Das Tragen des „engen Anzuges“ ist für die Studentinnen, die sich in der Kindheit und Jugend von der „typischen Mädchenrolle“ distanziert hatten, als „Symbol für die Ein- und Unterordnung“ in diese Rolle zu bewerten. „Der äußere Zwang, den Körper `weiblich´ zu modellieren und die gewohnte Orientierung an einem mehr `männlichen´ Körperkonzept führen zu massiven inneren Konflikten“ (Sobiech ebd., S. 203).

4.3.2 Eigene Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über den Bewegungsbereich Tanz als „Frauensportart“ und die unterschiedlichen Sportpraxen der befragten Sportlehrerinnen interessierten folgende erkenntnisleitende Fragen: Welche biographischen Erfahrungen haben die Sportlehrerinnen mit dem Tanzen? Und welche Orientierungen haben sie darin entwickelt? Spielt dabei auch das jeweils bevorzugte „sportive“ Körpermodell eine Rolle? Und was sagt das über ihr Weiblichkeitsverständnis aus?

Der überwiegende Teil der befragten Sportlehrerinnen berichtete sehr begeistert von den Erfahrungen mit „Tanzen“, sie praktizier(t)en diese Bewegungsart teils in kurzen Phasen, teils als langjährigen Schwerpunkt in organisierten außerschulischen Institutionen (Tanzclub, Werkstatt, Volkshochschule) oder in Fortbildungen für Sportlehrer/innen. Zwei Frauen eigneten sich Modernen Tanz autodidaktisch an und waren damit auch als Übungsleiterin im Verein tätig. Einige Sportlehrerinnen praktizier(t)en auch Gesellschaftstanz als „Freizeitsportart“ oder „Ehepflege“, aber insbesondere dem Modernen Tanz mit seinen kreativen und gestalterischen Möglichkeiten gilt das Hauptinteresse der Lehrerinnen.

Nur eine Sportlehrerin lehnt Tanz, Gymnastik und Gestaltung im Turnen wegen der ästhetischen Komponente persönlich ab, da sie das „Tänzerisch(e), Gestalterische und Elegante nicht mag“. Sie zählt zu den leistungsorientierten Sportlehrerinnen, ebenso wie Frau M., die im Studium mit Tanz und gestalterischen Elementen im Turnen Probleme hatte.

"Heute tanze ich gerne. Damals im Studium war das anders, das hatte eine andere Wertigkeit für mich. Ich lehnte das eben auch ab, das war ein Bereich, wo ich wusste, ich war nicht gut darin, also habe ich auch gar nicht versucht, mich da hineinzubegeben. Das war Killefitz, da musste man sich nicht anstrengen, da musste man nicht schwitzen, das war irgendwie nur schön und völlig mädchenhaft, und das wollte ich nicht.“ (M.)

Frau M. hat einen mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus (weiter Interviewkontext), sie betrachtete Tanzen als „mädchenhaft“, also als einen Bereich, der ihr nicht lag und in dem sie wahrscheinlich keine Erfolge erlebte, da sie darin „nicht gut“ war. Sie wertete den ästhetischen Bereich als „Killefitz“ ab, womit sie wohl ihre Unterforderung meint, „sich nicht anstrengen“, „nicht schwitzen“ zu müssen. In dieser Wertung spiegelt sich auch Frau Ms. Orientierung in Sportpraxen wider. Wir wissen, dass sie auch ihr Selbstwertgefühl über das „Leistenmüssen“ und „Leistenkönnen“, also über die Leistungsorientierung und Erfolge im Sport, definiert. Tanz passte offensichtlich nicht in dieses Selbstkonzept, weshalb Frau M. diesen Bereich während der Ausbildung ablehnte. Allerdings veränderte sich ihr Verhältnis zu Tanz. In den beiden angesprochenen Fällen ist es also insbesondere die Leistungsorientierung und ein instrumentelles Körperverhältnis in Sportpraxen, die zur persönlichen Distanzierung von Sportarten, die traditionelle Vorstellungen von „Weiblichkeit“ im Sport symbolisieren, führt(e).

Leider wissen wir nicht, welche „Wertigkeit“ das Tanzen heute für Frau M. hat. Also, ob sie Tanzen als willkommene Abwechslung zum Sport sieht, quasi als Gegenpol zum Leistungsdruck im Wettkampfsport, wie eine andere Sportlehrerin dies betrachtet. Oder ob sie sich, wie hier die Frauen in den meisten Fällen, auch im Tanzen ausleben kann, weil es eine neue Bewegungswelt für sie eröffnet(e) oder Moderner Tanz sie in der Persönlichkeitsentwicklung förderte. Bei einigen Sportlehrerinnen lief eine solche Förderung mittels des Tanzbereiches vor allem über die Auseinandersetzung mit der „Mädchen-“ bzw. „Frauenrolle“, wobei sie verschiedene Akzente setzten.

Für Frau I. wurde Tanzen bedeutsam im Hinblick auf die Entfaltung ihrer Geschlechtsidentität.

„Ich hatte sowieso immer ein sehr schlechtes Selbstwertgefühl, ich fand mich auch gar nicht schön, weil ich so riesig war. Und Sport hat mir immer wieder Auftrieb gegeben. Aber so richtig entfaltet habe ich mich erst beim Jazztanz. Dass ich gut aussah oder eine Superfigur hatte, das haben immer nur die anderen gesehen und gesagt. Aber die Männer, die ich kennen lernte, haben das auch nie gesagt. Ich fühlte mich also gar nicht so schön und so. Und durch

dieses Jazztanzen hast du so etwas Sexualität dabei. Da habe ich z.B. meine Garderobe ganz umgestellt, z.B. mal ausgeschnittene Kleider getragen oder so ein bisschen Sexysachen, dann habe ich mir auch solche Gymnastikanzüge angeschafft, solche Sachen hätte ich mir doch nie gekauft, wenn ich Jazztanz nicht gemacht hätte. Also ein ganz anderes Verhältnis zu seinem eigenen Körper bekommt man schon dadurch. Ich war vorher immer nur sportlich. Ich war bescheuert, wenn ich bedenke, wie ich mich hätte kleiden können. Ich hatte immer ein schlechtes Selbstvertrauen. Ich habe das mit der weiblichen Kleidung genossen, habe das aber auch selber bemerkt an mir. Man hat das nicht so gemerkt, dass ich so ein bisschen schüchtern war, weil das mit der burschikosen Art überdeckt wird. (...) Aber seitdem ich Jazztanz mache, da nehme ich meinen Körper besser an, da bin ich mir meines eigenen Körpers bewusst geworden. (...) Von 35 - 42 war Jazztanz Nummer Eins für mich als Sportart. Es hat mir Spaß gemacht, Jazztanz war toll. Was ich in den letzten Jahren sehr stark mit eingebracht habe, die Schüler dazu zu bringen, gestalterisch tätig zu werden, kreativ tätig zu werden, z.B. beim Jazztanz, was ich vorher nie konnte, das kann ich aber jetzt machen, weil ich das selber gelernt habe, selber erfahren habe.“ (I.)

Frau I. praktizierte lange Jahre Leistungssport im Volleyball und kam erst Mitte dreißig zum Jazztanzen. Im Leistungssport, auch in der Jugend, war sie sehr erfolgreich und konnte damit ihr geringes „Selbstvertrauen“ als Mädchen stärken. Sport verhalf ihr dazu, sich nicht minderwertig zu fühlen, er gab ihr „immer wieder Auftrieb“. Offensichtlich konnte Frau I. sich nicht akzeptieren, weil sie sich „auch gar nicht schön“ fand. Sie sagte über ihre Kindheit im Elternhaus (weiterer Interviewkontext), dass ihr „wenig Selbstvertrauen mitgegeben“ wurde und sie sich „nicht unterstützt (...) auch nicht richtig wahrgenommen“ fühlte. Dies und ihr KörperSelbstbild führten also dazu, sich selbst bzw. den eigenen Wert nur „schlecht“ fühlen zu können, dies könnte mit den Worten „sehr schlechtes Selbstwertgefühl“ gemeint sein. Vielleicht ist aber ein Gefühl gemeint, das einen geringen Selbstwert betrifft und das auch zu einem geringen Selbstvertrauen führt. Diese Deutung liegt nahe, wenn man den Kontext aus der Jugendzeit von Frau I. bezüglich der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität mit hinzuzieht. Denn hier hatte für ihre Selbstentfaltung weniger der Leistungssport als vielmehr der Jazztanz Jahre später als Erwachsene eine wesentliche Bedeutung, wodurch sie sich als Frau eben „so richtig entfaltet(e)“ und ihren „eigenen Körper besser“ annahm, was ihr seit der Pubertät erschwert wurde. Mit ihrer „riesig(en)“ Körperlänge entsprach sie den damaligen vorherrschenden Frauenkörperidealen nicht und war infolgedessen abwertenden und sie „kränkenden“ Bemerkungen („Leuchtturm“, „langer Wasserfall“) ausgesetzt. Wie bereits gesagt, verfügte Frau I. über wenig Selbstvertrauen, verinnerlichte offenbar die gesellschaftliche Frauenkörpernorm, versteckte ihre Identität als Mädchen und Frau hinter einer „burschikosen Art“ und blieb auch noch als Erwachsene etwas „schüchtern“. Diese Schüchternheit hinderte sie in ihrer Jugend auch daran, an einem Tanzkursus teilzunehmen. Solche Schlüsselerlebnisse wurzelten sich so stark und tief bei Frau I. ein, dass auch später erfolgende positive Verstärkung von anderen Menschen zu ihrer Figur keine Effizienz auf ihre KörperSelbstannahme

hatten - mangelnde Anerkennung von Männern, die sie „kennen lernte“, also wahrscheinlich potentielle Sexualpartner, und ihr geringes Selbstvertrauen verhinderten dies. Erst durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper über Jazztanz konnte sie einen Weg zur KörperSelbstannahme beschreiten und ihre Geschlechtsidentität entfalten. Für Frau I. erschloss sich über die Inszenierung des Bekleidungsoutfits innerhalb der Jazztanzstunden eine Tür zur „weiblichen“ Alltagsbekleidung, die sie sich vorher durch „das Burschikose“ versperrt gehalten hatte. Ihr verändertes (Körper-) Äußeres symbolisierte somit eine Wandlung des (Körper-) Inneren, ihre veränderte Einstellung zur Selbstrepräsentanz als Frau. Frau I. internalisierte offensichtlich die in unserer Gesellschaft für Frauen vorgesehene „weibliche“ Körperpräsentation für den „männlichen Bewunderungsblick“ (Mühlen Achs), in den sie mit ihrer „Superfigur“ (Kommentar anderer Menschen) nach eigenem Empfinden vorher aber nicht geraten war. Ihre Unterscheidung, dass andere, aber eben nicht die Männer, ihre Schönheit kommunizierten, verweist auf eine grundsätzliche Problematik für Frauen und ihr Selbstwertgefühl, die Männer in unserer Gesellschaft so eher nicht erleben. Im Individuationsprozess spielt das Körperideal, das mit der Zeit auch verinnerlicht wird, eine wesentliche Rolle für das Selbstwertgefühl und die subjektive Zufriedenheit, die umso mehr wachsen, je mehr Körperlich und wahrgenommenes Körperideal in Einklang sind. Kann ein Mann ein solches Ziel leichter und direkter erreichen, so ist dies bei Frauen an das gesellschaftliche Schönheitsdogma gekoppelt: Es bedarf also erst des „männlichen Bewunderungsblicks“²⁹. Ihre „weibliche“ Veränderung „genoss“ Frau I. Offensichtlich fand sie zu ihrem abgespaltenen „weiblichen“ Körperlich durch Jazztanz. Ab jenem Zeitpunkt ließ sie auch Jazztanz in ihren Unterricht einfließen, da sie das Gestalterische und Kreative ja nun „selbst erfahren“ hatte und beherrschte. Hiermit signalisiert sie zudem, dass sie eine „weibliche“ Körperpräsentation auch in ihrem Beruf zulässt und nicht nur privat mit „weiblicher Kleidung“ und im Freizeitsport. Frau I. konnte also anders als im Leistungssport im Jazztanz auch eine Form des Körperausdrucks und -wahrnehmens erleben, die ihr davor unbekannt war und die mit zu ihrem Wandel in ihrer Persönlichkeit beitrug. In Frau I. vereinen sich also zwei Entwicklungslinien einer Geschlechtsidentitätsfindung als Frau, die mit Gelingen, aber auch Brüchen, Widersprüchen und Verletzungen verbunden sind: Der leistungsorientierte Sport bietet ihr als Mädchen zwar zum einen die Chance, Ansprüchen an die traditionelle Mädchen- und Frauenrolle auszuweichen, aber andererseits verleugnet sie darin auch Potentiale des Frauenkörpers. Über den Bewegungsbereich Jazztanz werden aber dann Vorstellungen über „typisch weibliche“ Körperbilder, Bewegungs- und Verhaltensmuster an sie herangetragen, die sie als erwachsene Frau endlich ausleben und

²⁹ Vgl. Mühlen Achs 1993, S. 29 f.

in ihr KörperSelbstkonzept integrieren kann. Das bedeutet, dass sie schließlich ihre Doxa als Erwachsene aufbrechen, also verändern kann.

Während also Frau I. mittels Tanzen auch zu einer „Weiblichkeit“ findet, die traditionellen Vorstellungen entspricht, gelangen einige Sportlehrerinnen zur „Befreiung“ von gewissen Weiblichkeitszwängen, da sie sich „freigetanz“ haben. Eine Befreiung von Ansprüchen an die typische Mädchenrolle durch eine Bewegungsart, die als Frauendomäne gilt, klingt paradox. Aber die betreffenden Frauen heben auf ihre individuelle Entfaltungsmöglichkeit ab: Entweder gelangen sie zur Wahrnehmung ihres Körpers und ihrer Persönlichkeit, die fern von gesellschaftlichen Schönheitsvorstellungen liegt, oder wie im Folgenden Frau F. zur Entfaltung ihrer Individualität, die durch eine traditionelle Mädchensozialisation in Elternhaus und Schule verdeckt war.

„Da war ich 23, da machte ein Studio auf, die nannten sich damals schon, so 70/71, `Die Werkstatt`. Die machten Jazztanz, das waren damals die Anfänge in Deutschland. (...) Es war überhaupt eine ganz tolle avantgardistische Stimmung. Und da war dann eben meine Liebe zum Tanzen explodiert. (...) Ich konnte mich immer sehr gut tanzend ausdrücken, ganz individuell, und habe dann eben diese Verstärkung in der Werkstatt gefunden. Und dann letztendlich bei diesem New Yorker Tänzer, der Modern Dance machte, also wirklich ein ganz toller Tanzphilosoph war das. Der hat mich stark beeinflusst. Da habe ich meine Körperlichkeit ganz anders erfahren. Er hat behutsam, nicht negativ wertend die Tanzklischees und -muster abgebaut und hat das an denen gezeigt, die den Körperausdruck anders gestalten, und das konnte ich. Ich habe die Theorie handelnd erfahren, und das ist das Pädagogische, mein Schlüsselerlebnis. Da wusste ich, wo es langgehen musste, indem ich die Individualität des anderen im Raum lassen und bestehen lassen konnte. (...) Und das war für mich also auch eine ganz starke körperliche Befreiung, wirklich diese bürgerlichen Fesseln im Grunde habe ich damit auch innerlich schon ziemlich stark gesprengt. Und das habe ich wirklich sehr ausgelebt, sehr genossen. Das hat mich in allem beeinflusst: Du kommst, wenn du den Körper so erfährst, an deine Grenzen und du tanzst dich frei. Das war die Philosophie des Raumes. In Germanistik habe ich das mit der Hermeneutik, in Pädagogik bei Bollnow kennen gelernt. Das Tanzen war die konkrete Umsetzung dessen, was ich theoretisch dort erfahren hatte, das war die Erschließung des Humanistischen. Das war für mich wesentlich, weil ich diesen ganzheitlichen Aspekt erfüllt und erspürt hatte. Da schloss sich mein Kreis, das hat mich geprägt. Und das ist das, worüber ich mein Frausein auch ganz anders erlebt habe. Und das ist eigentlich das, was ich bis heute hochhalte und auch jetzt vermittele in der Schule. (...) Ich habe eigentlich alles gemacht, um überhaupt in meinem Leben mehr zu mir zu kommen. Und das war für mich eine Möglichkeit, also habe ich mich auf die Suche begeben. Tanzen war eben eine Ausdrucksmöglichkeit und eine Form von Befreiung, also von vielen Zwängen auch, und ist es immer noch.“ (F.)

Frau F. machte Erfahrungen mit dem Tanzen als körperlichen Befreiungsprozess von Tanzklischees, „bürgerlichen Fesseln“ und als „Suche“ nach sich selbst. Wir wissen, dass sie diese Selbstsuche außerhalb der schulischen Mädchenerziehung und der Erziehung besonders durch ihren Vater ansiedelt: Frau F. empfand die Erziehung durch ihre Lehrerinnen an der Mädchenschule als „schrecklich“ und „altmodisch“, sie hatten ihr auch eine Zukunft als Ehefrau

und Mutter ohne Berufstätigkeit nahegelegt; ihr Vater hatte ihren (Bewegungs-) Freiraum durch strenge Vorschriften und Verbote beschnitten, die Frau F. als Mädchen nur teilweise hatte unterlaufen können. Diese Personen können als Repräsentanten der so genannten „bürgerlichen Fesseln“ für Frau F. gedeutet werden. Als junge Frau erlebte sie die Bewegung des Modernen Tanzes mit. Dies „beeinflusste“ sie in Bezug auf ihre eigene Emanzipation („mehr zu mir zu kommen“). Ihre Erfahrungen im Modern Dance führten zum Abbau von Klischeevorstellungen und herkömmlichen Mustern im Tanzen und zur Aneignung einer neuen Art und Weise, den Körperausdruck zu gestalten und die individuelle Körperlichkeit zu erfahren. Dies mündete in ihr „Schlüsselerlebnis“, nämlich die Erkenntnis und die körperliche Erfahrung, die „Individualität des anderen“ „bestehen lassen“ zu können, also den einzelnen Menschen frei und selbstbestimmt handeln zu lassen. Diese Art des „Pädagogischen“ war in ihrer eher einengenden Mädchenerziehung und schulischen Sozialisation wohl weniger präsent. Durch das moderne Tanzen und ihr geisteswissenschaftliches Studium, genauer durch das „Erschließen des Humanistischen“, konnte sie also ihre Doxa aufbrechen, sich von den „Zwängen“ befreien und die „Fesseln ... innerlich schon ziemlich stark“ sprengen bzw. lösen. Der engen bürgerlichen Welt konnte sie die „avantgardistische Stimmung“ des freien Tanzes entgegensetzen. Sie konnte also ihre Individualität entfalten und somit ihr „Frausein auch ganz anders erleb(en)“, fern von einigen traditionellen Vorstellungen über die Mädchen- und Frauenrolle, ohne sich dem Männlichen zuzuordnen - diese Erlebnisse „prägten“ Frau F. Ihre Vorstellungen über das Tanzen und das ganz andere „Frausein“ bzw. das Bestehenlassen der „Individualität des anderen“ vermittelt sie auch heute in ihrem Unterricht an der Schule.

Es zeigen sich also mehrere verschiedene Erfahrungen, die die Sportlehrerinnen mit dem Bewegungsbereich (Moderner) Tanz gemacht haben. Eine Ablehnung dieses Bereiches und von ästhetischen Elementen in anderen Sportarten erfolgt durch eine sehr starke Orientierung an einem mehr „männlichen“ Sportmodell. Oder das Tanzen führt zum Aufbrechen der Doxa: zum Ausleben „typisch weiblicher“ Verhaltensweisen und Körperpräsentation und zu ihrer Integration in das eigene Geschlechtsidentitätskonzept, weil diese durch die Entwicklung eines mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus nicht ausgelebt wurden. Und schließlich bietet das moderne Tanzen eine Möglichkeit, den Körper bzw. die eigene Individualität als Frau fern jeglicher Weiblichkeitszwänge in der Geschlechtssozialisation wahrnehmen und entfalten zu können und damit auch die eigene mehr „weibliche“ Doxa aufzubrechen.

4.3.3 Zusammenfassung

In der so genannten „Frauensportart“ Tanzen machten die Sportlehrerinnen in ihrer Ausbildung und Freizeit unterschiedliche Erfahrungen, wobei Tanzen als Freizeitaktivität mit positiven Erfahrungen in den meisten Biographien vorliegt.

Eine (zeitweilige) Ablehnung dieses Bewegungsbereiches bezieht sich in zwei Fällen, bei denen sich die Frauen sehr stark an einem „männlichen“ Körperkonzept orientieren, besonders auf den ästhetischen Aspekt und die „weibliche“ Körperpräsentation. Eine Sportlehrerin integrierte deshalb diesen Bewegungsbereich und die damit verbundenen Verhaltensweisen, die in unserer Gesellschaft als „weiblich“ gelten, nicht in ihr Sport- und Körperkonzept.

Für nahezu alle Sportlehrerinnen beider in der vorliegenden Studie ermittelten Typen bedeutet aber insbesondere das moderne oder freie Tanzen eine persönliche Bereicherung durch die Aspekte Körper- bzw. Selbstwahrnehmung sowie Gestaltung und Kreativität, die manche von ihnen in dieser Art und Weise in ihren Sportpraxen sonst nicht erlebt hatten bzw. erleben. Hier wurde bei einigen Frauen das Tanzen auch prägend für die Entfaltung oder Veränderung ihrer Geschlechtsidentität oder ihr Weiblichkeitsverständnis als Erwachsene, sie konnten hier sozusagen ihre Doxa aufbrechen bzw. verändern: Das Tanzen führte zum Ausleben und zur Integration von „typisch Weiblichem“ (Verhaltensweisen, Kleidung, Körperpräsentation) in das eigene Geschlechtsidentitätskonzept, weil dieses durch die Orientierung an mehr „männlichen“ Verhaltensweisen und einem instrumentellen Sportkörperverhältnis nicht ausgelebt wurde. Oder das moderne Tanzen war eine Möglichkeit, den Körper bzw. die eigene Individualität als Frau fern jeglicher „Weiblichkeitszwänge“, also gesellschaftlicher Schönheits-, Erziehungs- oder Verhaltensvorstellungen für Mädchen und Frauen, wahrnehmen und entfalten zu können.

Insgesamt werden also von den Sportlehrerinnen im modernen Tanzen sowohl „typisch weibliche“ als auch geschlechterübergreifende Aspekte wahrgenommen. Das „typisch Weibliche“ wird dabei entweder abgelehnt (Beibehalten des herkunftmäßigen Habitus) oder in das eigene Sport- oder Geschlechtsidentitätskonzept integriert (Erweitern des herkunftmäßigen Habitus). Und geschlechterübergreifende Aspekte werden als Befreiung von der „typischen Frauenrolle“ erlebt und als Ausdruck von Individualität in das Sport- oder Geschlechtsidentitätskonzept aufgenommen (Erweitern des herkunftmäßigen Habitus).

4.4 Schwangerschaft und Weiblichkeitsverständnis

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit biographischen Erfahrungen, die die Sportlehrerinnen im Hinblick auf Frauenkörperpotentiale und ihre Körperveränderungen machten. Die Analyse der Interviews ergab typenprägende Unterschiede, die hier am Beispiel der Orientierungen in der Schwangerschaft präsentiert werden. Zunächst sollen jedoch Erkenntnisse über Schwangerschaft und die moderne „Frauenrolle“ erläutert werden, die als Interpretationsfolie des Untersuchungsmaterials dienen.

4.4.1 Schwangerschaft – kulturelles Erbe und moderne „Frauenrolle“

In keinem anderen Körperverhältnis manifestiert sich das Weibliche für die soziale und individuelle Existenz des Körpers so offensichtlich wie in der Schwangerschaft (aber auch der Geburt und dem Bruststillen). Während allerdings die Menstruation (und damit oft der menstruierende Frauenkörper) aus öffentlichen Räumen weitestgehend ausgegrenzt wird³⁰, scheint die Ausgrenzung des expandierten graviden Frauenkörpers schwer möglich. Heute unterliegt jedoch nicht nur der menstruierende Frauenkörper Tabuisierungsmechanismen, sondern auch der schwangere Frauenkörper. Schwangerschaft wird in der kulturellen Überlieferung häufig mit Krankheit assoziiert. Die Apparatedizin, die die Schwangerschaft und den Geburtsvorgang kontrolliert, und im Alltag verbreitete „Horrorgeschichten“ über diese Naturvorgänge (bzgl. Kaiserschnitt, Wehenschmerzen, behinderte Kinder etc.) nähren diese negative Sichtweise. Und auch der Wandel von dem Ideal eines üppigen Frauenkörpers, der bis ins 19. Jahrhundert als ästhetisch und erotisch galt, zu einem modernen Schlankheitsideal im 20. Jahrhundert stellt den graviden Mutterkörper heute in ein ungünstiges Licht. Die gesellschaftliche negative Besetzung eines „dicken Bauches“ bei beiden Geschlechtern, der vor allem eine schlechte (Körper-) Haltung zur Welt signalisiere, wird sogar wirksam bei *nicht schwangeren* Mädchen und Frauen. Frigga Haug und Christine Thomas weisen darauf hin, dass die mit dieser Ansicht verbundenen Körperdisziplinierungen des weiblichen Körpers bereits von früherer Kindheit an beginnen (Haug/Thomas 1983, S. 78 ff.). Frauen wird also schon sehr früh eine ästhetische Körpernorm von Elterninstanzen vermittelt, die letztlich die spezifisch weib-

³⁰ Initiationsriten für Mädchen mittels Menarchefeiern existieren in unserem Kulturkreis nicht (vgl. Baumgardt 1991); Tamponwerbung in den Medien (z.B. im Fernsehen: „Damit die Regel sauber und diskret bleibt.“) preist die Sauberkeit und Geheimhaltung, sie konnotiert damit die Regel als schmutzig und verweist auf Innenräume des Frauenkörpers, so dass äußerlich nichts an die lebensspendende Funktion des Menstruationsblutes erinnern kann; Frauen und Mädchen nehmen an kulturellen Ereignissen zum Zeitpunkt ihrer Menstruation oft nicht teil.

liche Körperpotentialität von Schwangerschaft negiert. Und dies bleibt sicher nicht ohne Folgen für das eigene „ästhetische“ Empfinden von Frauen und speziell von Schwangeren³¹. Selbst ärztliche Ratgeber verstärkten früher mit diskriminierenden Aussagen die Abwehr des angeblich „unförmigen“ Mutterkörpers. Der folgende Text entstammt dem „Ärztlichen Ratgeber für werdende und junge Mütter“, der bis in die 80er Jahre publiziert und weitergereicht wurde:

„Gerade jetzt, wo Ihr Körper unförmig wird, sollten Sie auf Ihr Aussehen besonders viel Wert legen. Sie wollen sich ja nicht verstecken und Ihrem Mann auch in dieser Zeit gefallen. Denken Sie daran, daß eine gepflegte Frisur und ein dezentes Make-up von Ihrer Figur ablenken“ (zit. nach Hardach-Pinke 1982, S. 201).

Das in unserer Zeit propagierte Frauenkörperideal fordert einen eher knabenhaften und sportlich-durchtrainierten Frauenkörper - das mütterliche Frauenbild wurde durch ein sexuelles Frauenbild abgelöst.

„Der weibliche Körper repräsentiert in der Vergangenheit die Fruchtbarkeit und den Kreislauf von Leben und Tod. Das hyperschlanke Schönheitsideal entkleidet ihn seiner erdhaften und fruchtbaren Dimensionen und verbirgt die Fortpflanzungsfähigkeit der Frau hinter einem hermaphroditisch-neutralen Image. Wenn die Frau als jungenhafter Kobold oder, wie in der letzten Zeit, als eckige Sport-Amazone erscheint, verschwindet das Bild der angsteinflößenden machtvollen Mutterfigur“ (Freedman 1989, S. 177 f.).

Der schwangere Mutterkörper erfährt in der Gegenwart jedoch auch eine öffentliche Glorifizierung - genau wie der sportliche Athletinnenkörper (vgl. Rose 1995). Beide Körperformen werden als ästhetisch und erotisch in den Blick medialer Präsentation genommen. Im Anschluss an traditionelle Tabus im 20. Jahrhundert gegenüber dem Mutterkörper und dem Körper der sportlich-aktiven Frau, der angeblich zu vermännlichen droht, zeigt sich hier nun ein Wandel, der mit Individualisierungsprozessen der „Frauenrolle“ in der Moderne zu erklären ist. Lotte Rose ging der gemeinsamen „inneren Logik“ zwei solcher doch sehr unterschiedlichen Ausdrucksweisen von Frausein in unserer zeitgenössischen Gesellschaft auf den Grund. Am Beispiel renommierter Hochleistungssportlerinnen und Fotomodellen stellt sie das gesellschaftliche „Phantombild“ einer „autonomen und omnipotenten bravourösen Über-Frau“ heraus (in früheren Zeiten in dieser Weise nur von Göttinnen verkörpert). Diese „(gebiert) am Wegesrand ein Kind“, wobei der Mutterkörper letztlich eine „Auslöschung“ erfährt, er darf bis auf den Zustand des gewölbten Bauches keine Spuren der Gravidität zeigen, weder während noch erst recht nach der Schwangerschaft (vgl. Rose ebd., S. 23 f.). Verantwortlich für

³¹Eine Untersuchung Mrazeks (1983) ergab, dass erwachsene Frauen im Gegensatz zu Männern eher unzufrieden mit ihrer Figur sind, sie häufiger auf Gewichtsprobleme und eine Bekämpfung mit Diäten verweisen, und dass je mehr sie mit ihrer Figur und/oder ihrem Gewicht (das bei Frauen häufiger dem Idealgewicht entspricht als bei Männern) zufrieden sind, sie auch mit sich selbst zufrieden sind. Überträgt man diesen Zusammenhang auf schwangere Frauen, wird noch einmal deutlich, in welches Dilemma sie hineingeraten können.

dieses Ideal zeichnet die Einordnung von Mutterschaft in das linear verlaufende „männliche Lebenslaufmodell“, begleitet von „Sportivität als weibliches Stilelement“, das in die Vermännlichung der Frauenkörper einmündet. Die

„modernen weiblichen Schönheitsnormen (stigmatisieren) letztlich all jene Körpermerkmale als häßlich (...), die traditionell - und biologisch - den weiblichen Körper auswiesen: Begehrt ist heute der `schnurgerade´ Körper ohne Rundungen; dem ausgeprägten Cellulite-Fettansatz an Hüfte und Oberschenkeln ist der Kampf angesagt, die Brüste müssen hoch und fest sein. In der amerikanischen Literatur wird dieser neue Frauenkörper als `tubular body´ etikettiert, den Frauen heute als Variation des `Erfolgsmodells Mann´ präsentieren müssen“ (Rose ebd., S.17).

Der Druck, der durch das „sportive Frauenkörperideal“ und das Bild des athletischen Mutterkörpers erzeugt wird, ist letztlich ein modifiziertes Moment für Frauenkörperdisziplinierungen, das die Be- und Ausgrenzung weiblicher Potentialität in bzw. aus der Industriegesellschaft betreibt. Frauen orientieren sich an der Linearität der „männlichen“ Körper-Zeitstrukturen unserer Industriegesellschaft, wenn sie den Ansprüchen einer modernen Karrierebiographie gerecht werden wollen. Schwangerschaft, Stillzeit und Erziehungsarbeit mindern die volle Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und setzen den Körper der Frau in die Abhängigkeit des Kindes - die Attribute einer „bürgerlichen Identität“ mit „Selbstverwirklichung, Identifizierbarkeit und Autonomie in wechselnden Situationen und an wechselnden Orten“ werden damit verfehlt. Viele Frauen empfinden deshalb die „weibliche Fruchtbarkeit“ immer mehr als Last und Hindernis für die berufliche und persönliche Entfaltung (vgl. Hardach-Pinke 1982, S. 193 ff.). Grundsätzlich können Frauen in modernen Gesellschaften die ehemals scharf getrennten Bereiche von Haushalt und Berufsarbeit verknüpfen. Aber es gibt auch Hinweise darauf, dass gerade schwangere Frauen nicht selten eine Kollision dieser Gegensätze erleben, weil viele Männer immer noch eine ideologische Trennung vornehmen und Frauen nicht beides haben sollen, Beruf und Schwangerschaft. Da der Kern des Problems darin liegt, dass Frauen sehr wohl in der Lage sind, jederzeit beides zu verwirklichen, wird eine schwangere berufstätige Frau als Peinlichkeit, als Herausforderung empfunden (vgl. Martin 1989, S. 235).

In der Vergangenheit prägte aufgrund misogyner Vorurteile das Gegensatzpaar Schönheitskult und Minderwertigkeit das gesellschaftliche Bild der Frau (vgl. Freedman 1989). Für die moderne „Frauenrolle“ ist es der Aspekt Freiheit, der die Minderwertigkeit ablöst. Und dennoch ist auch diese neue Möglichkeit ambivalent, denn für die Handlungsspielräume von Frauen ist der Schönheitskult immer noch sehr bedeutsam. Wollen Frauen in gesellschaftliche Machträume vordringen, so bleiben sie letztlich „doch auf ihr Geschlecht und Schön-Sein zurückverwiesen“ (vgl. Rose ebd., S. 19).

4.4.2 Eigene Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der oben angesprochenen gesellschaftlichen Wertigkeit von Schwangerschaft, ihrer Bedeutung für eine moderne Frauenbiographie in der Arbeitswelt und ihrer ästhetischen Wichtigkeit bzw. der Rolle des Frauenkörperideals für das KörperSelbstkonzept von Frauen interessieren folgende Fragen: Welche biographischen Erfahrungen machten die Sportlehrerinnen mit ihren Schwangerschaften in Berufstätigkeit und Sportpraxen? Spielt das jeweilige „sportive“ Körpermodell hierbei eine Rolle? Und was sagt das über ihr Weiblichkeitsverständnis aus?

Die Interviewsanalyse ergab insbesondere typenprägende Unterschiede zu den Einstellungen zum Körper und im Körpererleben. Die nachfolgenden Ergebnisse werden deshalb in zwei Unterkapiteln präsentiert; zunächst zum L-Typ, dann zum B-Typ.

4.4.2.1 Stärke und Sportlichkeit

Alle betreffenden Sportlehrerinnen³² des L-Typs thematisierten in ihren Biographien das „Verdecken“ des graviden Leibes aus „ästhetischen“ Gründen. Weitfallende Kleidung sollte den „dicken Bauch“ so lange wie möglich „verdecken“ oder „vertuschen“, weil das Schlanksein als „schöner“ und „ästhetischer“ von diesen Frauen empfunden wurde. Die Mode- und Textilbranche bietet in der Regel betont weitfallende Kleidungsstücke für Schwangere an, die vordergründig auf Bequemlichkeit abzielen, damit suggeriert sie aber auch den Geheimnis- und Tabucharacter von Schwangerschaft. Das bewusste Verdecken des graviden Leibes kann als eine Anpassungsstrategie, die zeitgenössischen Normen eines gesellschaftlichen Frauenkörperideals internalisiert zu haben, betrachtet werden. Als besonders problematisch für die Sportlehrerinnen erweist sich dann der von den Schlankheitsnormen abweichende Mutterkörper im Arbeitsraum Schwimmbad. Sie trugen an diesem Ort keinen figurabzeichnenden Badedress, sondern „vertuschten“ ihre Schwangerschaft mit weiten Hemden oder Hosen, wie auch Frau G.

„Das, was mir in der Schwangerschaft also übel aufgefallen ist, war, was meine Figur betraf. Denn ich habe vorher 49 Kilo gehabt, als ich geheiratet habe, und während der Schwangerschaft habe ich 24 Kilo zugenommen und bei meiner Größe von 1,58 siehst du dann nicht mehr so wohlgeformt aus. Dann hatten wir also im Schwimmbad Unterricht. Und meine Kollegin V., die ist ja sehr lang und schlank, und da kam ich mir dann doch irgendwo ein biss-

³²Zwei der neun Sportlehrerinnen des L-Typs hatten keine Schwangerschaften, die folgenden Ausführungen beziehen sich also auf die sieben anderen Sportlehrerinnen dieses Typs.

chen deplaziert vor, was meine Figur betraf. Ich habe mich also da nicht sehr wohl gefühlt in dem Moment, denn ich musste da ja im Badeanzug - Ich hatte sogar eine lange Hose angezogen extra, um das alles ein bisschen zu vertuschen, denn ich habe noch ungefähr ein Jahr gebraucht, um die Kilos runterzukriegen. Es war auch problematisch für mich, vor den Schülern zu stehen. Ich war also immer froh, wenn ich irgendwo Mädchen dazwischen hatte, die auch ein bisschen korpulenter waren, ich habe mich also wirklich dick gefühlt in dem Moment." (G.)

Frau G. kam sich als „nicht mehr so wohl geformt(e)“ Schwangere offenbar im wahrsten Sinne des Wortes „deplaziert“ vor, denn das Abweichen von gesellschaftlichen Idealmaßstäben eines schlanken, sportiven Frauenkörpers musste trotz „Vertuschens“ ihres als „dick“ empfundenen Körpers zur doppelten Qual für sie geraten: Sie fühlte sich in ihrem Körper unwohl, ihre Figur war ihr „übel aufgefallen“. In der öffentlichen Badeanstalt, einem Ort, an dem der Körper nicht versteckt werden kann, weil sich nahezu alle Konturen im enganliegenden Badedress abzeichnen, sah sich Frau G. - besonders angesichts ihrer schlanken Kollegin - den Blicken ihrer Schüler/innen ausgesetzt, junge Menschen, die anscheinend mit wenigen Ausnahmen `norm-gerechte´ Körper präsentierten. Frau G. war in diesem Zusammenhang dann „froh“, wenn in ihrem Unterricht „korpulente Mädchen“ anwesend waren, was sie allerdings nicht näher erklärte. Vielleicht empfand sie es als angenehm, dass sie nicht alleine da stand, sondern Leidensgenossinnen hatte, die auch nicht dem Frauenkörperideal entsprachen und somit auch ins - abschätzig? - Blickfeld anderer, den gesellschaftlichen Körnernormen gerecht werdender Personen, gerieten. Oder sie war eventuell froh, dass ihre Korpulenz von Schwangerschaft herrührte, was eine gesellschaftliche Höherbewertung implizieren könnte als das bei dicken Menschen oft unterstellte undisziplinierte Essen. Aus welchem Grund auch immer, Frau G. konnte anscheinend ihre empfundene Mangelhaftigkeit mit Blick auf andere Mädchen mit ähnlicher Figur relativieren.

Trotz ihrer emotionalen Beeinträchtigungen verzichtete Frau G. auf das Erteilen von Sportunterricht nicht, wie die Sportlehrerinnen dieses Typs unter diesen Umständen auch nicht. Kennzeichnend für die Sportlehrerinnen des L-Typs ist nämlich des Weiteren, dass sie ihren schwangeren Körper am Arbeitsplatz nicht schonten, auch wenn sie schon längst an die Grenzen ihrer Belastbarkeit gelangt waren, wie auch Frau L. bei ihrer dritten Schwangerschaft.

„Bei der Jüngsten, die wog acht Kilo, hat der Arzt mich krankgeschrieben, ich hatte Wasser in den Füßen, und ich war wahnsinnig dick, ich konnte meine Füße nicht mehr sehen. Der hat gesagt: `Ich kann das Risiko nicht eingehen, Sie können keinen Sportunterricht mehr geben´. Dann hatte ich ja schon zwei Kinder, und da habe ich das (Ausruhen, die Verf.) eigentlich genossen. (...) Aber ich habe noch so lange gemacht, bis ich das Abitur über die Bühne hatte. Und da habe ich auch Hilfestellung gegeben, da hatte ich immer Angst, dass mich eine Schülerin trat. Aber Abitur musste ich noch abnehmen.“ (L.)

Frau L. erlaubte sich erst nach der beruflichen Pflichterfüllung der Abiturabnahme die vom Arzt erteilte Krankschreibung, der das Unterrichten im Sport als „Risiko“ erachtete. In ihrem Sportunterricht verzichtete sie nicht auf „Hilfestellung“, trotz ihrer „Angst“ vor Verletzung des schwangeren Körpers. Vielmehr zeigte sie Durchhaltevermögen und hohes Pflichtbewusstsein. Auffällig ist Frau Ls. beiläufig erwähnte Formulierung „da habe ich das eigentlich genossen“: Diese Wortwahl verweist darauf, dass sie sich als Mitglied der modernen Berufsarbeitswelt lange disziplinierte, „so lange (machte)“ und durchhielt, also ihr Körperbefinden als Schwangere hintanstellte, bis eine offenbar bedeutende Arbeit wie die Abiturabnahme getan war. Erst dann konnte sie das Ausruhen für sich zulassen. Frau L. „genoss()“ es sogar, dies verweist auf ihre vermutlich doch größere Anstrengung angesichts ihrer Mehrfachbelastung als Berufstätige, Hochschwangere und Mutter von zwei Kindern.

So wie Frau L. zeigten die Frauen auch in den anderen Fällen Stärke als schwangere Sportlehrerin, indem sie mutig Hilfestellungen gaben, Bewegungsdemonstrationen präsentierten oder überhaupt noch ihren Sportunterricht erteilten. Hierbei orientierten sie sich auch an ihrem Selbstverständnis als Sportlerin.

„Meine Schwangerschaft war eine einzige Katastrophe. (...) Juckreiz am ganzen Körper, Kind kam vier Wochen zu früh. Dann hatte ich sehr früh Frühwehen und habe es gar nicht gewusst, durch meinen Sportunterricht, ich hatte damals 25 Stunden Sportunterricht. Und ab dem siebten Monat hatte ich immer Bauchschmerzen und Ziehen. Das war, weißt du, bloß nichts angehen lassen, bloß nicht - das ist irgendwie von früher noch so drin - bloß nicht gehen lassen. Die brauchen in der Schule gar nicht zu wissen, dass es dir nicht gut geht, so, so blöde. Anstatt jetzt krank zu feiern, habe ich keinen Tag krankgefeiert. (...) Vielleicht wollte ich besonders stark, besonders sportlich sein, das hat mit früher was zu tun. Vielleicht kann ich auch nicht gut Gefühle zeigen. Ich konnte auch nicht mehr stehen, als ich so dick geworden war, aber die Schüler (sie meint Schülerinnen und Schüler, die Verf.) konnten das ja begreifen, ich habe meinen Unterricht gemacht, ich habe eben im Sitzen meinen Unterricht gemacht und immer aufgepasst, dass ich keinen Ball davor kriegte.“ (I.)

Frau I. erklärte mit ihrer Selbstcharakterisierung, „besonders stark, besonders sportlich sein“ und „keine Gefühle zeigen“, warum sie offenbar wegen ihrer Arbeitsüberlastung während der Schwangerschaft die Frühwehen nicht wahrnahm und trotz körperlicher Beeinträchtigungen ihren Sportunterricht „eben im Sitzen“ fortsetzte. Ihr instrumentelles Körperverhältnis und die Leistungsorientierung im Sport einerseits sowie andererseits ihre mehr „männlichen“ Verhaltensweisen von „früher“ als „burschikoser Typ“ (weiter Interviewkontext) führten offenbar dazu, ihre Körpersignale wie „Juckreiz am ganzen Körper“ und „Bauchschmerzen“ sowie Ängste vor Verletzungen des graviden Körpers (einen „Ball davor zu kriegen“) nicht ernst zu nehmen und „keinen Tag krank (zu) feiern“. Offensichtlich passten also das Zeigen von „Gefühlen“ und Schwäche, sich „gehen (zu) lassen“, nicht in ihr mehr „männliches“ Selbstkonzept, das besonders von Stärke und Sportlichkeit geprägt ist.

Frau Is. Erklärungsmuster verdeutlicht exemplarisch das den Sportlehrerinnen des L-Typs zugrunde liegende Einstellungs- und Handlungsschema. Die beruflichen Belange wurden über die des schwangeren Körpers gestellt, die körperlichen Signale, die nach Ausruhen verlangten, wurden längere Zeit zur Seite geschoben. Wie oben im theoretischen Vorspann bereits anklang, zeichnet sich das moderne Frauenideal in der Arbeitswelt durch Anpassung an „männliche“ Leistungsstandards aus. Die Sportlehrerinnen des L-Typs hatten sich diese Standards zumindest bereits in ihrer leistungsorientierten Sportbiographie angeeignet - insbesondere auch in der Tabuisierung des menstruierenden Frauenkörpers in Sportpraxen - und diese gingen als doxische Selbstverständlichkeiten auch in die Statuspassage der Mutterschaft ein. In dieser Phase nahmen sie zwar Angstgefühle vor Verletzung des graviden Leibes oder (starke) körperliche Beeinträchtigungen wahr, drängten diese aber dennoch in den Hintergrund. Der mehr „männliche“ Körperhabitus der Sportlehrerinnen des L-Typs führte also dazu, ihre Bedürfnisse in Bezug auf die „Berufsrolle“ über die „Mutterrolle“ zu setzen.

4.4.2.2 Offenheit und Kommunikation

Die Sportlehrerinnen des B-Typs stellten insbesondere die positiven Erfahrungen in ihren Biographien in den Vordergrund, einige erläuterten aber auch „negative“ oder ambivalente Körpererfahrungen, die sie durch die Konfrontation mit gesellschaftlich geprägten Frauenkörperidealen während und nach ihrer Schwangerschaft machten.³³

„Ein zweiter Faktor hat mich in dem Verhältnis zu meiner eigenen Körperlichkeit sehr geprägt, die Geburt meiner Kinder. Also das war einmal so eine positive Erfahrung mit sich selber, ich mit meinem Körper. Das war eine ganz tolle Erfahrung. Ich denke deshalb, weil man halt immer dieses Bild hatte, Frauen sind groß und schlank. Und während der ersten Schwangerschaft eben einfach diese Erfahrungen - dieses Unförmigwerden, und trotzdem ist das etwas Gutes. Ich habe eigentlich immer nur eine Phase als negativ erlebt, wenn ich untenrum noch schlank war und einen Riesenbusen hatte, das fand ich immer entsetzlich, da habe ich so gar nicht mit mir umgehen können. Als ich dann einen Bauch hatte, war mir das egal. (...) Die Schüler (sie meint Schülerinnen und Schüler, die Verf.) aus dem Leistungskurs hatten sich unheimlich mit mir gefreut, dass ich schwanger war. Und ich lief ja mit denen rum, halt im Badeanzug mit meinem dicken Bauch im Schwimmbad stand ich da, das fanden die so schön. Die sind damit also unheimlich nett umgegangen. Aber das hängt auch stark davon ab, wie man selber damit umgeht. Weil, ich glaube einfach, dass Schüler sehr genau merken, wenn man das selber als etwas Positives ansieht und auch mit sich, mit dieser Unförmigkeit, mit al-

³³In einem Fall war die Schwangerschaft „mit Hindernissen“ verbunden, die Lehrerin lag zwischendurch eine Woche im Krankenhaus. Deshalb erteilte sie keinen Sportunterricht, obwohl sie ansonsten ihrer Tätigkeit als Lehrerin an der Schule weiter nachging während der Schwangerschaft. Ihre Schilderungen, die sich überwiegend darauf beziehen und den ästhetischen Aspekt nicht berücksichtigen, werden hier also nicht mit herangezogen.

lem im Reinen ist. Und ich habe das für mich auch jedes Mal als etwas ganz Schönes empfunden, ich war gerne schwanger.“ (C.)

Insbesondere die „positive Erfahrung“ mit ihrem Körper bei den Geburten und Schwangerschaften „prägten“ Frau C. sehr in ihrem Verhältnis zu(r) (...) eigenen Körperlichkeit“. Dennoch erlebte sie ihr „Unförmigwerden“ auch als ambivalent, es war „etwas Gutes“ und in der Anfangsphase ihrer Schwangerschaften zugleich auch „negativ“, „entsetzlich“. Ihre ästhetische Vorstellung vom Schlankheitsideal für Frauen, ihr „Bild“ davon, kollidierte mit ihren veränderten Körperproportionen. Offenbar orientierte Frau C. sich also zunächst als Schwangere noch an doxischen, von ihr als Jugendliche in der Herkunftsfamilie angeeigneten (weiter Interviewkontext), Frauenkörpernormen, bevor sie dann den Mutterkörper akzeptierte. Und nicht der gewachsene Busen - dieser signalisiert primär Erotik im gesellschaftlichen Frauenkörperideal und nicht Schwangerschaft -, sondern der gewachsene Bauch, also die deutlich sichtbare Schwangerschaft führte dazu, „mit sich, mit dieser Unförmigkeit, mit allem im Reinen zu sein“. Ihre Freude über ihre Schwangerschaft teilte Frau C. mit ihren Schülerinnen und Schülern, die ihr Freundlichkeit entgegenbrachten, mit ihrem „dicken Bauch im Schwimmbad (...) unheimlich nett umgegangen (sind)“. Sie kommunizierte also ihre Schwangerschaft im Sportunterricht und diese Offenheit korrespondierte mit dem Tragen eines Badeanzuges ohne verdeckende Kleidung. Das Verhalten ihrer Schüler/innen sieht Frau C. im Zusammenhang mit ihrem eigenen positiven Verhältnis zu ihrer Schwangerschaft und mit sich und ihrem Körper im Einklang gewesen zu sein. Sie empfand ihre Schwangerschaften „als etwas Positives (...) etwas ganz Schönes“.

Wie Frau C. kommunizierten auch die anderen Sportlehrerinnen des B-Typs über ihre Schwangerschaften im Unterricht und einige nahmen dies zum Anlass, insbesondere mit Mädchen zu sprechen, „offen“ zu sein im Hinblick auf ihre Geburten, Schwangerschaften und Gefühle „als Frau“ angesichts herrschender Frauenkörperideale, wie Frau F.

„Ich bin ja sehr jung Mutter geworden und hatte wirklich einen schönen Körper. Und dann habe ich, ich war 22, davon Abschied genommen. Ich dachte, wenn man mal ein Kind bekommen hat, ist von Ästhetik dann keine Spur mehr. Aber dann habe ich gedacht, das will ich nicht hinnehmen und habe dann nach der Schwangerschaft diese Rückbildungsgymnastik sehr intensiv und sehr bewusst gemacht. Und da in diesem Zuge habe ich gemerkt, das sind eben Vorurteile. Man kann wirklich was an seinem Körper auch tun, das tut einem auch gut, und das ist geradezu gesundheitsfördernd (...) und du kannst genauso wie vorher wieder leistungsfähig werden. All diese Vorurteile, die ich vorher im Kopf hatte, habe ich sozusagen an mir widerlegt, und das fand ich sehr positiv. Und dann wurde das auch mit der Zeit populärer in den Medien und Frauenzeitschriften. Aber damals, das war `69, da war das noch sehr, sehr schicksalhaft. (...) Und dann die Schülerinnen haben eben auch Fragen nach Schwangerschaft und Geburt gestellt. Und da habe ich sehr offen über meine Schwangerschaften, über meine Geburt, darüber wie man sich danach als Frau fühlt, gesprochen, und das habe ich ihnen immer ganz drastisch geschildert. Und dieses Klischee, wenn eine Frau etwas älter ist und auch

noch Kinder bekommt, dass sie eben unförmig ist, dass ihr Körper dann eben auch unattraktiv ist, und dass sie überhaupt nichts mehr mit ihrem Körper anfangen kann, zu verändern ist. Ich habe ihnen also auch den Weg einfach immer gezeigt im Sportunterricht, wie man das anders machen kann.“ (F.)

Frau F. hatte im Hinblick auf „Ästhetik“ wahrscheinlich keine gute Erfahrung gemacht in ihrer Schwangerschaft als „sehr jung(e)“ und noch unerfahrene Frau, da sie von ihrem „schönen Körper (...) Abschied genommen“ hatte. Jedoch trat sie den „Vorurteilen“ ihrer Zeit, die sich wohl auch bei ihr zunächst „schicksalhaft“ ausgewirkt, also die sie verinnerlicht hatte und unveränderlich schienen, mit „sehr intensiv(er) Rückbildungsgymnastik“ entgegen und konnte offenbar ihren „schönen“ und „leistungsfähig(en)“ Körper wieder herstellen. Dieses Erlebnis, die „Vorurteile“ an sich selbst „widerlegt“ zu haben, war anscheinend sehr bedeutsam für Frau F., da sie auch ihren interessierten Schülerinnen „immer *drastisch* geschildert“ hat, welche Gefühle „als Frau“ mit Schwangerschaften und Geburten verbunden sein können. Insbesondere meint sie wohl die „Ästhetik“, dieses Thema nimmt in ihren Schilderungen den größten Raum ein, und die damit einhergehenden psychischen Beeinträchtigungen und Verletzungen für Frauen - diese können eben durch verinnerlichte „Klischees“ und „Vorurteile“ über den angeblich „unförmigen“, „unattraktiven“ und den Handlungsspielraum stark einschränken den schwangeren Frauen- oder Mutterkörper, mit dem die Frau „überhaupt nichts mehr (...) anfangen kann“, entstehen. Frau F. nutzte den Sportunterricht mit Mädchen, um ihnen „den Weg“, es anders zu betrachten, zu zeigen. Die Auseinandersetzungen der Lehrerinnen des B-Typs mit dem Frauenkörperideal zeigt also eine Internalisierung allgemeiner Vorstellungen. Und das Herausstellen der positiven Erfahrungen mit Schwangerschaft in ihren Biographien sowie eine bestimmte Offenheit im Umgang damit verweist auf eine stärkere Orientierung an der „Mutterrolle“ als Schwangere in der Berufstätigkeit, wie ebenso die nachfolgenden Ausführungen nahe legen.

Über Frau F. wissen wir auch, dass sie sich „relativ früh vom Sportunterricht freistellen“ ließ, weil sie „Ängste“ hatte vor Verletzung des graviden Körpers, „einen Ball davor zu bekommen oder ähnliches“. Auch in den weiteren Fällen vermieden die Sportlehrerinnen ein Risiko und erteilten keinen Sportunterricht während der Schwangerschaft oder gingen bezüglich Bewegungsdemonstrationen „nicht über (ihre) Grenze“. Dieser eher schonungsvollere Umgang der Sportlehrerinnen des B-Typs mit ihrem graviden Körper, der auch mit der Orientierung an einem ökologischen Sportkörpermodell einhergeht, gilt als eine Eigenschaft, die der typischen „Frauenrolle“ in unserer Gesellschaft zugemessen wird - er erscheint zudem als doxische Selbstverständlichkeit des in der Jugend angeeigneten Frauseins (Annehmen des weiblichen

Körpers). In mehreren Fällen korrespondiert hiermit, dass die Frauen ihre Bedürfnisse in Bezug auf die „Mutterrolle“ über die „Berufsrolle der Sportlehrerin“ setzten.

4.4.3 Zusammenfassung

In allen Biographien zeigt sich die Auseinandersetzung der Sportlehrerinnen mit gesellschaftlich vorherrschenden Frauenkörperidealen. Aufgrund ihrer Internalisierung solcher Leitbilder waren bei nahezu allen Frauen damit Verletzungen oder Beeinträchtigungen im Hinblick auf das KörperSelbst verbunden. Aber zugleich machten sie auch Erfahrungen oder zeigten Strategien, die im Einklang mit ihrem eigenen Selbstverständnis als Frau und als Sportlerin standen. Dies wirkte sich bei den beiden hier ermittelten Sportlehrerinnen-Typen unterschiedlich aus.

Die sieben der neun betreffenden *Sportlehrerinnen des L-Typs* zeigen in ihren Biographien aufgrund der Internalisierung von ästhetischen Frauenkörpernormen das Verdecken des schwangeren Frauen- oder Mutterkörpers mit weitfallender Kleidung. Obwohl diese Sportlehrerinnen im Hinblick auf die Ästhetik emotionale Beeinträchtigungen erfuhren oder sich durch körperliche Belastungen infolge ihrer Schwangerschaft sehr eingeschränkt fühlten, verzichteten sie nicht auf das Erteilen ihres Sportunterrichts. Nicht zuletzt auch aufgrund ihres herkunftmäßigen Sport- und Körperhabitus (Leistungsorientierung und instrumentelles Körperverhältnis), orientierten sie sich als schwangere Lehrerin in ihrer „Berufsrolle“ an Leistungs- und Verhaltensstandards wie Stärke und Durchhaltevermögen, die in unserer Gesellschaft eher Männern zugewiesen werden.

Die betreffenden *Sportlehrerinnen des B-Typs* stellten in ihren Biographien insbesondere positive Erfahrungen mit ihren Schwangerschaften und bezüglich der Ästhetik heraus. Dabei standen folgende Aspekte im Zentrum: die überwiegende Annahme des expandierten Körpers trotz eines konträren Körperideals, gerne schwanger zu sein, die Widerlegung negativer Vorurteile über den Mutter- und schwangeren Körper sowie diese Themen insbesondere mit Schülerinnen zu besprechen. Die Internalisierung gesellschaftlicher Frauenkörperideale führte auch bei den Sportlehrerinnen des B-Typs zu negativen oder ambivalenten Erlebnissen. Diese verarbeiteten die Frauen mit Strategien der Gegenwehr oder der Relativierung durch die positiven Erfahrungen. Eine stärkere Orientierung an der „Mutterrolle“ macht sich an der Offenheit bemerkbar, mit der diese Sportlehrerinnen ihre Schwangerschaften im Unterricht kommunizierten. Aber auch die Bevorzugung eines mehr schonenden Körperumgangs in ihrer Berufstätigkeit während der Schwangerschaft verweisen auf eine solche Orientierung. Einige

setzten dabei die „Mutterrolle“ über die „Berufsrolle als Sportlehrerin“ und verzichteten (eine Zeitlang) auf das Erteilen von Sportunterricht. Diese Verhaltensweisen, die auf Schonung und Risikominderung zielen und sich auch in der Orientierung an einem leibökologischen Körpermodell in den eigenen Sportpraxen dieser Sportlehrerinnen des B-Typs finden, gelten als eher „frauentypisch“ in unserer Gesellschaft und verweisen auf ihren herkunftmäßigen „weiblichen“ Sport- und Körperhabitus.

5. Zur Ausübung der Berufsrolle von Sportlehrerinnen in der Schule

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zur Berufszufriedenheit und zu geschlechterbezogenem Handeln der befragten Sportlehrerinnen wurden durch die Antworten unter verschiedenen Fragestellungen und -komplexen in der Interviewerhebung ermittelt. Dies waren: Wunsch nach Fach-/Berufswechsel; Probleme/Konflikte; Positive Erfahrungen; Beziehungsstrukturen (Schüler/innen, Sportkollegen/-kolleginnen); Rolle als Fachvermittlerin; Unterrichtsziele; Veränderungswünsche an den Sport in der Schule; Sportlehrerin bis zum Pensionsalter? und Den Beruf der Sportlehrerin wieder ergreifen? In diesem Kapitel geht es also nicht um Sozialisation im Lehrberuf, sondern darum, wie die befragten Sportlehrerinnen ihre Berufsrolle ausfüllen, also welche Selbstbilder sie hierzu haben und inwiefern sich hierin ihre bisherigen biographischen Entwicklungen wiederfinden.

Das Kapitel 5.1 beschäftigt sich mit Aspekten des Berufsrollenverständnisses als Lehrerin, hier vornehmlich mit den Vorstellungen von Sportunterricht und Erziehung sowie der Rolle als Unterrichtsleiterin. Dieses Erkenntnisinteresse ergab sich insbesondere wegen der beiden aus dem Interviewmaterial gewonnenen Typen. Zur Untersuchungskategorie Fachvermittlerin zeigten sich im Unterschied zu allen anderen Analysekatégorien bezüglich der Berufstätigkeit auch typenbildende Kontraste. Dabei wird als erstes jedoch das von den Interviewpartnerinnen als positiv bewertete Beziehungsverhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern in diesem Unterkapitel näher beleuchtet. Diese Integration bot sich deshalb an, weil sich die Berichte der Sportlehrerinnen über das positive Lehrerin-Schüler/innen-Verhältnis mit *einer* Facette ihrer Rolle als Unterrichtsleiterin deckten, und zwar in Bezug auf die Aspekte Akzeptanz und Geliebtfühlen.

Der Arbeitsalltag von Sportlehrkräften ist auch mit Problemen und Konflikten behaftet. Diese Seiten in der Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen werden unter den beiden darauf folgenden Unterkapiteln beleuchtet. Es interessierten besonders die Probleme im Hinblick auf geschlechterbezogenes Handeln im koedukativen Sportunterricht und wie Sportlehrerinnen mit solchen Berufsbelastungen umgehen. In Kapitel 5.2 wird das Verhältnis der Sportlehrerinnen zu *Schülern*, in Kapitel 5.3 zu *Schülerinnen* betrachtet.

In den vorausgegangenen Kapiteln zur Sportkarriere wurden mehrmals der unterschiedliche Zugang der Geschlechter zum Sport und die tendenziell differenten Sportpraxen von Jungen/Männern und Mädchen/Frauen angesprochen. Dieser Gesichtspunkt und Erkenntnisse aus einigen Studien in der allgemeinen und auf Sportunterricht bezogenen Schulforschung zu Ungleichheitsverhältnissen der Geschlechter waren der Anlass, in der vorliegenden Studie das

Lehrerin-Schüler/innen-Verhältnis differenzierter, und damit die Geschlechterstrukturen im Schulsport aus der Perspektive von Sportlehrerinnen zu erheben.

In ihren Ausführungen differenzierten die Interviewpartnerinnen in der Regel nicht nach Geschlecht der Schülerinnen und Schüler. Es erschien auch dort plausibel, wo die Aussagen auf beide Geschlechter zuträfen. Aber einige angesprochene Probleme in den Interviews legten die Vermutung nahe, dass es sich um eines der beiden Geschlechter handelte. Durch genaueres Nachfragen konnten differenzierte Aussagen zu Schülerinnen und Schülern gewonnen werden, die die anfangs allgemein für beide Geschlechter als gültig erscheinenden Ausführungen korrigierten bzw. modifizierten. Hiermit wird offensichtlich, inwiefern unsere Sprache bzw. die Verallgemeinerung „Schüler“ unsere Wahrnehmung oder unseren Blick für Differenzierungen und damit letztlich Problemlösungsansätze verstellen kann.

Die Analyse der Interviews dieser Studie ergab auch, dass Aussagen der befragten Sportlehrerinnen über Problematisches (kritische Vorfälle, für die Lehrerin belastende Umstände oder/und Disziplinprobleme) und Unzufriedenheitsaspekte um das Vierfache mehr Jungen betrifft als Mädchen. Und dies kann nicht nur auf die im Interview erhobene Frage nach „Sexismus“ zurückgeführt werden, denn sehr viele Aussagen über Probleme mit Jungen wurden von den Interviewpartnerinnen unter den Fragekomplexen zur „Koedukation“ und „Probleme im Berufsfeld Schulsport“ gemacht. Dennoch nehmen Ausführungen über Mädchen insgesamt (d.h. die Themenanalyse des gesamten Interviewmaterials betreffend und nicht innerhalb eines Interviews) doch einen sehr bedeutsamen Raum ein. Dies hängt mit der Brisanz des Themas „Probleme im koedukativen Sportunterricht“ bei einigen Sportlehrerinnen zusammen und nicht mit Unmutsäußerungen der Interviewpartnerinnen über Mädchen. Vielmehr wurde vielfach auch die positive Arbeit in Mädchenklassen und -gruppen beschrieben. Diese, wenn auch begrenzte, quantitative Sicht auf das Interviewmaterial hat die Einteilung der hier präsentierten Kapitel 5.2 und 5.3 mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten mit geprägt. In der vorliegenden Forschungsarbeit geht es allerdings in erster Linie um die *Qualität* der Beziehungen der Sportlehrerinnen zu Jungen und zu Mädchen und um die Erhellung der Sinnstrukturen bei den Sportlehrerinnen in ihren Interaktionen mit Schülerinnen und mit Schülern. Aus diesem Anspruch ergab sich die vorliegende Systematisierung, nämlich die Erfahrungen der Sportlehrerinnen getrennt nach Jungen und Mädchen zu untersuchen. Der Schwerpunkt der Analyse bezieht sich dabei auf die Lehrerin und die von ihr geschilderten Einstellungen und Verhaltensweisen im Hinblick auf die beiden Geschlechtergruppen. Diese beiden Analyseaspekte in dieser Kombination und mit systematisch erarbeiteten Unterkategorien finden sich in den empirischen Forschungen zu Lehrerinnen so nicht. Meines Erachtens legt aber

nicht nur das Fach Sport eine solche Vorgehensweise nahe: Karin Flaake (1989) differenziert das Geschlecht der Schüler/innen bei ihrer Lehrer- und Lehrerinnen-Studie nicht. Uta Enders-Drägässer und Claudia Fuchs vermischen z.T. in ihrer Studie Hierarchieebenen. Sie führten eine Untersuchung mittels Einzelinterviews mit Lehrerinnen (ohne Zahlenangaben) sowie Unterrichtsanalysen von Videoaufnahmen (fünf Unterrichtsstunden, vgl. 1989, S. 53 ff. und S. 107) durch. Zwar unterscheiden sie das Geschlecht der Schüler/innen bei der Wiedergabe der Lehrerinnenperspektive, ihre Systematik weist aber dahingehend Mängel auf, dass speziell in den Kapiteln zu Jungen und deren Verhaltensweisen (bspw. S. 77 - 81, 84 - 85, 86 - 90) die Vorfälle mit Schülerinnen und Lehrerinnen vermischt dargeboten werden. Aufgrund unterschiedlicher Rollenverteilungen in der Institution Schule führt dies allerdings zu einer unangemessenen Verschleierung differenter Qualitäten von Beziehungsstrukturen. Sicherlich ist es politisch als gleich schwerwiegend zu betrachten, wenn Frauen und Mädchen sich von Jungen diskriminiert fühlen. Allerdings erfahren auf arbeitshierarchischer Ebene Lehrerinnen damit eine doppelte Abwertung, da ihre höhere Position nicht anerkannt wird. Dies ist meines Erachtens forschungsmethodisch dezidiert herauszustellen, um Lehrerinnen für solche Situationen zu sensibilisieren. Am deutlichsten richtet Ilse Brehmer in einem Kapitel ihrer Untersuchung den Blick auf die unterschiedlichen Verhaltensweisen von Lehrerinnen bei gleich- und gegengeschlechtlichen Interaktionen (vgl. Brehmer 1987, S. 72 - 81). Brehmer untersuchte den Alltag von Lehrerinnen mittels Einzelinterviews (34 Lehrerinnen) und mehreren Gruppengesprächen von unterschiedlichen Zusammensetzungen mit Lehrerinnen (vgl. ebd., S. 18 ff.). Die dort präsentierten Beispiele sind vielfältig und animieren zur Selbstverortung als Lehrerin. Allerdings entbehren die von Brehmer empirisch erhobenen Daten einer tieferen Analyse, d.h. sozialpsychologische und/oder individuelle biographische Begründungszusammenhänge für die Verhaltensweisen der Lehrerinnen werden bei ihr an dieser Stelle nicht angeboten. Das soll aber in der vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen geschehen. Trotz der hier angeführten Kritik bieten die oben genannten empirischen Arbeiten einige fruchtbare Hinweise auch für die Sportlehrerinforschung, was im Folgenden an gegebenem Ort zur Sprache gebracht wird. Es stellt sich hierbei auch die Frage, inwiefern Geschlechterstereotype bei den Sportlehrerinnen eine Rolle spielen. Hinweise in diversen Untersuchungen der 90er Jahre zeigen, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schülern, Frauen und Männern einige geschlechtsspezifische Eigenschaften und Fähigkeiten zuschreiben. Sie leiten daraus aber keine unterschiedlichen Verhaltenserwartungen ab, sondern vertreten einstellungsmäßig stärker ein gleichberechtigtes, partnerschaftliches Geschlechterkonzept. Dennoch zeigt sich in manchen Bereichen des Unterrichts, dass Lehrer/innen „unterschiedliche Bewertungen und interaktive

Handlungen je nach Geschlecht (der Schüler/innen, die Verf.) praktizieren“ (vgl. Hilgers 1994, S. 164 f.; aber auch Ministerium f. d. Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW/Brehmer 1996, S. 64 f.). Dies spricht einmal mehr dafür, die Suche nach „Spuren“ bei den Sportlehrerinnen getrennt nach dem Geschlecht der Schüler/innen durchzuführen.

5.1 Berufszufriedenheit und Selbstverständnis als Fachvermittlerin

5.1.1 Zur Berufsausübung älterer Sportlehrer/innen

Aus verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen weiß man, dass sich viele ältere Sportlehrkräfte aus dem Fach Sport zurückziehen, denn für sie stellt sich der Alternsprozess in der Berufstätigkeit als problematisch dar. Eine Erhebung des Kultusministeriums in Rheinland-Pfalz von 1988 zeigt einen starken und zunehmenden Rückzug aus dem Fach Sport von Sportlehrerinnen und -lehrern ab dem 40. Lebensjahr (vgl. Meusel 1989, S. 15). Und Explorationsstudien mit kleineren Befragtenzahlen über alternde Turn- und Sportlehrer/innen ab dem 39. Lebensjahr bestätigen den Abbau des Sportstundenpensums mit zunehmendem Alter durch Sportlehrkräfte im Nachbarland Schweiz. Bei diesen Studien handelt es sich um standardisierte Fragebogenerhebungen auf der Grundlage gleichlautender Fragestellungen mit statistischer Auswertung und Interviewanalysen: von Michel Beutler und Robert Troy (1992): 65 Fragebogen (49m/16w), sechs Interviews (drei m/drei w) und Hansueli Grenacher (1983): 56 Fragebogen, acht Interviews. Diese Untersuchungen in mehreren unterschiedlichen Kantonen legen offen, dass zwar nur einige der Befragten ihre physischen oder psychischen Probleme für „nennenswert“ halten bzw. sie als „ernsthaft“ beurteilen (Beutler/Troy 1992, S. 145: 25%, 17%; Grenacher 1983, S. 76 f.: je 20%, Cordula Ventura und Arlette Oeschger 1982, o.S.: psychische Probleme 21%, zit. in Beutler/Troy ebd., S. 86), aber immerhin hat nahezu die Hälfte der dort Befragten überwiegend aus Gründen der Altersproblematik das Stundenpensum reduziert, äußert den Wunsch danach oder hat sich sogar schon völlig aus dem Fach Sport zurückgezogen (vgl. Beutler/Troy ebd., S. 102; Grenacher ebd. S. 56, 77). Die Autoren und Autorinnen dieser Studien fanden auch heraus, dass Sportlehrer/innen die folgenden Probleme als die am schwersten wiegenden einschätzten:

- Im physischen Bereich sind es die Abnahme der körperlichen Leistungsfähigkeit und die Zunahme der Ermüdung und der längeren Erholungszeit (vgl. Grenacher ebd., S. 76 f.; Beutler/Troy ebd., S. 145; Ventrura/Oeschger 1982, S. 67 f., zit. in Grenacher ebd., S. 82).

- Im psychischen Bereich werden die Angst vor dem Älterwerden im Turnlehrberuf (frühzeitige Abnutzungserscheinungen, Ungewissheit, den Sportlehrberuf bis zur Pensionierung ausüben zu können) und die Schwierigkeiten mit Zeiterscheinungen (Generationsproblem; negative Tendenzen der Schüler/innen bzgl. geringer Leistungsbereitschaft, Individualismus, unsoziales Verhalten) genannt (vgl. Beutler/Troy ebd., S. 145, Grenacher ebd., S. 77).

Beutler/Troy befragten die Lehrerinnen *und* Lehrer auch gesondert, wie sie die Auswirkungen der Altersproblematik für Frauen im Turn- und Sportlehrberuf einschätzten. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass man in diesem Berufsfeld „nicht nach Frau und Mann unterscheiden müsse“ (ebd., S. 146). Allerdings klagten in der Studie von Ventura/Oeschger Turnlehrerinnen häufiger über disziplinarische Probleme im Sportunterricht als Turnlehrer (vgl. ebd., S. 52, zit. in Beutler/Troy ebd., S. 139). Auch Schmidt stellte in seiner Untersuchung zur Einstellung von Sportlehrerinnen und -lehrern zur Koedukation fest, dass im Vergleich zu Lehrern Lehrerinnen über größere Disziplinprobleme berichteten und stärker Koedukation ablehnten. Er ermittelte auch, dass ältere Sportlehrer/innen (über 40 Jahre) weniger den Wunsch nach Koedukation in den Klassen 7 bis 10 haben als jüngere Kollegen und Kolleginnen (vgl. Schmidt 1985, S. 132 f.). Dies signalisiert auch einen Wunsch nach Rückzug aus dem (koedukativen) Sportunterricht. Auf die Probleme von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht wird weiter unten in späteren Unterkapiteln eingegangen. Hier interessiert vielmehr, welche Motivation für den Sportlehrberuf die befragten Sportlehrerinnen als ältere Sportlehrerinnen haben, also warum sie sich noch nicht aus dem Fach Sport bzw. dem koedukativen Sportunterricht zurückgezogen haben oder ob sie dies planen. Und es stellt sich die Frage, wie sie ihr Selbstverständnis als Fachvermittlerin definieren, also unter welcher hauptsächlichen Zielsetzung sie ihre Berufsrolle ausüben.

Wie im ersten Kapitel dieser Studie bereits angesprochen wurde (vgl. Kap. 1.1), unterscheidet die Sportpädagogik den so genannten „mototropen und anthropotropen Sportlehrer“. Das Bemühen des „mototropen Sportlehrers“ steht „letztlich im Dienst der Verbesserung der sportlichen Leistung. Erziehung zur sportlichen Leistung ist das zentrale Anliegen“. Dagegen orientiert sich der „anthropotrope Sportlehrer“ primär an der „pädagogischen Motivation des Lehrens und Führens“ - psychomotorische, motivationale, erlebnisbedingte und soziale Prozesse, die sich in der sportlichen Aktivität ereignen, stehen im Zentrum (vgl. Widmer 1978, S. 86). Es handelt sich hierbei zwar um eine abstrakte Klassifizierung für pädagogische Verhaltensstile im Hinblick auf Unterrichten und Erziehen, aber es gibt empirische Hinweise darauf, dass im Vergleich zu Sportlehrern Sportlehrerinnen eher zum „anthropotropen Sportlehrertyp“ tendieren. Henning Allmer berichtet über mehrere Untersuchungen Mitte/Ende der 70er

Jahre, die ergaben, dass Sportlehrer und -lehrerinnen unterschiedliche Zielvorstellungen für ihren Sportunterricht bevorzugen. Allerdings sind die Ergebnisse nicht ganz einheitlich. Zum einen heißt es über Sportlehrerinnen, sie betonen im Gegensatz zu ihren Kollegen den Erziehungsaspekt und legen ihrem pädagogischen Handeln aufgrund ihres geringeren aktiven und passiven Sportinteresses „anthropologische“ Zielstellungen zugrunde beziehungsweise haben eine kritische Distanz zum Leistungsprinzip. Zum anderen führt Allmer einen englischsprachigen Wissenschaftler an, der herausfand, dass Sportlehrerinnen die Entwicklung motorischer Fähigkeiten als wichtigstes Unterrichtsziel betrachteten, dagegen wurde von Männern im Sportlehrerberuf die Vorbereitung auf die Freizeit benannt (vgl. Allmer 1982, S. 29). Eine repräsentative Fragebogenerhebung in den 80er Jahren an 150 Sportlehrerinnen und -lehrern (mit einer relativen Repräsentativität von 101 Lehrern und 49 Lehrerinnen) im Großraum Hamburg/Schleswig-Holstein, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen (und mit 1406 Schülerinnen und Schülern in 62 Klassen) bestätigt dagegen wiederum die anthropologische Perspektive bei den Frauen. Sie ergab, dass im Vergleich zu den Männern Sportlehrerinnen einstellungsmäßig weniger „leistungs- und erfolgsorientiert“ und weniger „direktiv“ sind (vgl. Müller-Wolf/Miethling 1986, S. 44 ff.). Es stellt sich also die Frage, ob die Neigung von Frauen im Sportlehrerberuf zum „anthropotropen Sportlehrertyp“, wie in den meisten Erhebungen nachgewiesen, auch für die Sportlehrerinnen der hier vorliegenden Untersuchung zutrifft.

5.1.2 Eigene Ergebnisse

Aufgrund der Erkenntnisse aus den theoretischen und empirischen Untersuchungen zur Berufszufriedenheit von älteren Sportlehrkräften und von geschlechtertypischen Verhaltensstilen und Einstellungen von Männern und Frauen im Sportlehrerberuf sowie in Bezug auf die unterschiedlichen sozialisatorischen und biographischen Entwicklungen der in der vorliegenden Studie befragten Sportlehrerinnen interessieren die folgenden Fragen: Unter welcher hauptsächlichlichen Zielvorstellung, also mit welchen pädagogischen oder sportpädagogischen Unterrichts- und Erziehungszielen üben die Sportlehrerinnen ihre Berufsrolle aus? Und welche Motivation für den Sportlehrerberuf haben sie als ältere Sportlehrerinnen? Planen sie vielleicht, sich aus dem Fach Sport zurückzuziehen?

Alle Interviewpartnerinnen bekundeten, den Beruf der Sportlehrerin wieder zu ergreifen, wenn sie die Wahl hätten. Und nur zwei hatten im Laufe ihrer Berufskarriere einmal ernsthafter über einen Ausstieg nachgedacht.

Ein weiterer Faktor, der ein hohes Maß an Berufszufriedenheit signalisiert, ist, dass die Lehrerinnen das Fach Sport bis (in zwei Fällen nahezu) zum Pensionsalter erteilen wollen bzw. sich „das gut vorstellen“ können. Dabei reflektierten bei der Befragung nicht nur die 50- bis Anfang 60-Jährigen, sondern auch die um die 40 Jahre alten Sportlehrerinnen ihre Alltagsbelastungen. Es wurden zahlreiche Einflussfaktoren benannt, die zu mehr oder weniger starken Belastungen oder Unzufriedenheitsgefühlen im Berufsalltag führen: zu hoher Organisationsaufwand, die psycho-physische Belastung und/oder Abnutzung als Lehrerin im Fach Sport, Probleme mit Schülern und Schülerinnen im koedukativen Sportunterricht und eigene Probleme und Konflikte im Geschlechterarrangement des Schulsports und der Schule. Dennoch bleibt die Frage, warum die hier Befragten auch als ältere Sportlehrkraft das Fach Sport weiter unterrichten wollen. Mit einer Ausnahme (die Lehrerin nahm eine Position in der Schulleitung an) gab auch keine Interviewpartnerin an, eine Stundenreduzierung im Fach Sport zu planen. In den Biographien der Lehrerinnen ist insbesondere die personenbezogene Orientierung in der Berufstätigkeit ausschlaggebend für eine Langzeitmotivation für den Sportlehrerberuf in der Schule: Die guten Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern stellen ein zentrales Moment für die Berufszufriedenheit der befragten Sportlehrerinnen dar. Andere positive Seiten in der Berufstätigkeit bilden die Freude bzw. der Spaß der Schüler/innen im Sportunterricht und an der Bewegung, aber auch ihr Lernerfolg. Das positive Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern wird im ersten Unterkapitel genauer betrachtet (5.1.2.1). Wie sich die Sportlehrerinnen als Fachvermittlerinnen verstehen, wird in den darauf folgenden Unterkapiteln nach L-Typ (Kap. 5.1.2.2) und B-Typ (Kap. 5.1.2.3) differenziert dargeboten.

5.1.2.1 Akzeptanz und Autorität

Die als positiv beschriebenen Beziehungsverhältnisse haben berufliche und persönliche Facetten. Die Sportlehrerinnen fühlen sich von ihren Schülerinnen und Schülern „akzeptiert“, viele auch „gemocht“ oder sogar „geliebt“, wie auch Frau K., die diese Form der Resonanz bei den Kindern nicht nur ihrer Person, sondern auch dem Fach Sport zuschreibt.

„Ich habe auch gemerkt, dass es den Kindern Spaß macht, und was ich bekomme. Ich habe Zeit meines Lebens nie das Gefühl gehabt, dass mich Kinder ablehnen, und das liegt sicher auch daran, dass ich mit denen Sport mache. Du wirst, wenn du mit den Kindern Sport machst, einfach mehr geliebt, weil es ganzheitlicher ist.“ (K.)

Die Kommunikation mit oder der Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern gereicht den Sportlehrerinnen zur Bestätigung als Person und Lehrerin, sie erfahren sich also nicht nur als Gebende, sondern besonders auch als Nehmende.

"Irgendwo habe ich inzwischen gemerkt, dass ich also den Kontakt zu den Schülern (sie meint Jungen und Mädchen, die Verf.), zu den Menschen brauche. Hauptsächlich der Kontakt zu den jungen Leuten, denn der hält übrigens auch noch fit und jung. Und das, was zurückkommt. Was von den Schülern zurückkommt, das ist die Akzeptanz zu mir. Die sprechen mich auf dem Schulhof an und quatschen mich in der Stadt an oder duzen mich einfach und erkennen mich als ihresgleichen an. (...) Ich fühle mich in dieser Sache so wohl, was da zurückkommt. Das ist wichtig für mich." (G.)

Frau G. fühlt sich von ihren Schülerinnen und Schülern beachtet und akzeptiert. Die Arbeit mit jungen Menschen hält sie selbst „fit und jung“, sie *gibt* ihren Schülern und Schülerinnen also nicht nur, sondern sie *erhält* auch etwas von ihnen: „Akzeptanz“ und persönliche Beachtung. Diese Resonanz innerhalb und außerhalb der Schule, also das, „was von den Schülern zurückkommt“, genießt sie, das ist „wichtig“ für sie, da die „jungen Leute“ ihr auch ein Jugendlichkeitsempfinden vermitteln. Frau G. identifiziert sich sogar in gewisser Weise mit ihnen, sieht sich „als ihresgleichen an(erkannt)“.

Wie Frau G. identifizieren sich auch in einigen anderen Fällen die Frauen mit Schülerinnen und Schülern der oberen Klassen und viele sehen sich beruflich oder persönlich bestätigt.

Die Wahrnehmung, auch als ältere Sportlehrerin von Schülerinnen und Schülern akzeptiert zu werden, wird durch den Vergleich zwischen Berufsanfängerin/jüngere Lehrerin und heutiges Sportlehrerindasein offensichtlich. Die meisten Lehrerinnen bekundeten, dass sie nicht mehr so viel wie früher mit- oder vormachen, aber dass ihre Schüler/innen sie dennoch als „kompetent“ erachten.

„Ich werde in meiner Kompetenz auch nicht angezweifelt.“ (M.)

Die Lehrerinnen begründeten dies mit ihrer größeren Erfahrung, nicht nur Unterrichts-, sondern auch „Lebenserfahrung und Ausstrahlung“, aber auch damit, „mehr Autorität“ bekommen zu haben. Sie erleben sich heute als „durchsetzungsfähiger“ und dies auch angesichts veränderter Schülerschaft und Schulstrukturen, wie z.B. dem Wandel vom geschlechtergetrennten zu koedukativem Sportunterricht.

„Letzten Endes, auf alles bezogen, Koedukation und die immer schwieriger werdenden Schüler und Jugendlichen usw., würde ich trotz allem sagen, ich komme jetzt besser zu Potte. Vielleicht durch die langjährige Erfahrung, ich habe viel dazu gelernt. (...) Ich kann mich heute besser durchsetzen als damals.“ (H.)

Den „Vorteil der Erfahrung“, die Demonstration eines „guten Unterrichts“, „fachlich kompetent“ wahrgenommen zu werden oder die persönliche Ausstrahlung in die Waagschale werfen zu können, lässt dann auch das Ansehen, das einige Frauen als jüngere Sportlehrerin beson-

ders über das Vor- und Mitmachen erfahren und genossen, verschmerzen, da sie sich von ihren Schülerinnen und Schülern dennoch als ältere Sportlehrerin akzeptiert fühlen.

Insbesondere sind es also die beruflichen und persönlichen Bestätigungen durch Schüler/innen, die Akzeptanz von ihnen auch als ältere Sportlehrerin, oder auch die Identifikation mit ihnen, die ein Jugendlichkeitsempfinden mit sich bringt, und das Erleben eines größeren Durchsetzungsvermögens als erfahrene Lehrerin, über die die Sportlehrerinnen ihre Berufszufriedenheit herstellen können und die ihnen anscheinend zur beruflichen Langzeitmotivation im *Sportlehrberuf* gereichen.

5.1.2.2 Die *Sportlerin* in der Fachvermittlerin

Die Sportlehrerinnen des hier konstruierten L-Typs stellen besonders die Unterrichtsziele des motorischen Lernbereichs in den Vordergrund. Zuvorderst wollen sie ihre Schüler/innen über diese Lernziel dimension körperlich fordern und fördern, ihnen „Körperfitness“ und „Körperertüchtigung“, aber auch Spaß an Sport und Bewegung vermitteln.

„Die sportlichen Leistungen, die eben gesetzt sind, die sollen die Schüler schon, wenn möglich, erreichen, das hat den Vorrang.“ (A.)

Die eine oder andere Wortwahl erinnert dabei an das eigene instrumentelle Sportkörperkonzept dieser Lehrerinnen. Sie wollen, dass ihre Schüler/innen im Sportunterricht „von der Kondition her an ihre Grenzen kommen“, „sich hinschmeißen wollen vor lauter Nicht-mehr-Können“, „ein bisschen hart gegen sich selbst sein“ oder „sich quälen“ sollen oder wollen ihnen „einheizen“. Aus manch einem Bericht klingt allerdings auch Bedauern, viele Schülerinnen und Schüler für sportive Anstrengungen nicht mehr motivieren zu können oder diesen Einsatz kaum mehr bei ihnen zu sehen, wie auch Frau I. beklagte.

„Ich will ihnen Sport nahe bringen. Dass sie sich mal ein bisschen anstrengen, ihren Körper fordern, dass sie mal schwitzen, ein bisschen hart gegen sich selber sind. Und nicht dieses Wehleidige, die können sich ja heute überhaupt nicht mehr ein bisschen quälen. Ob ich das schaffe, weiß ich nicht, ich versuche es immer wieder. Aber auch Spaß sollen sie haben, das schon.“ (I.)

Offensichtlich vermissen mehrere Sportlehrerinnen wie Frau I. bei vielen ihrer Schülerinnen und Schülern dasselbe Engagement bei sportlichen Aktivitäten, das sie selbst in ihren Sportpraxen als Jugendliche auslebten und auch noch heute praktizieren.

Im Spiegel ihrer beruflichen Zukunftsentwürfe, also ob sie als Sportlehrerin bis zur Pensionierung tätig sein wollen, thematisierten die Sportlehrerinnen des L-Typs in erster Linie das

sportmotorische Vormachen im Unterricht und reflektierten hierbei auch ihre Rolle als Fachvermittlerin. Die Lehrerinnen wollen nicht auf das Unterrichten von Sport verzichten, auch wenn ihr „Empfinden beeinträchtigt“ ist oder es sie „stört“, wenn oder da sie aufgrund ihres „Älterwerdens“ vieles nicht mehr mit- oder vormachen können.

„Also, mich stört es, wenn ich mich nicht so bewegen kann, wie die Schüler (sie meint Schüler/innen, die Verf.) sich bewegen können. Irgendwo habe ich vielleicht auch einen Hauch resigniert, weil du merkst, dass Lernprozesse, wenn du über 50 bist, einfach langsam ablaufen. Das ist eben der Tribut des Älterwerdens, das ist eben so. Es ist nicht in allen Bereichen immer so gewesen. Was die Kinder an Sprint schneller können, zeige ich denen locker in Ausdauer. Das überzeugt sie auch eigentlich immer sehr, motiviert sehr stark. Aber sie wollen's auch hin und wieder noch mal sehen.“ (E.)

Wie Frau E. so wollen die Frauen auch in den anderen Fällen von Zeit zu Zeit ihre Schüler/innen durch das Vor- und Mitmachen von ihrer Kompetenz „überzeugen“, sie für sportliche Aktivitäten „begeistern“ oder „motivieren“. Als weiterer Aspekt neben dieser Schüler/innenorientierung kommt die Selbstorientierung hinzu, der Selbstbeweis, d.h. nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern auch sich selbst die eigene - noch vorhandene - Sportkompetenz demonstrieren zu können. Der Vergleich der eigenen Leistung mit der von Schülerinnen und Schülern ist für mehrere Frauen wichtig: mithalten zu können oder sogar besser zu sein als diese legitimiert offenbar auch den Status als ältere Sportlehrerin, „bestätigt“ sie oder untermauert in einigen Fällen die Einstellung, sich auch als „körperliches Vorbild“ zu betrachten.

„Ich möchte zwischendurch irgendwo immer noch mal mir selber auch beweisen, dass ich's noch kann, mache etwas vor und meistens klappt's auch noch. Die Schüler (sie meint Schüler/innen, die Verf.) fühlen sich dann auch animiert, das ist natürlich für mich eine Bestätigung. Ich bin da körperliches Vorbild, denn ich mache etlichen Schülern, die auch leistungsmäßig aktiv sind in Vereinen oder so etwas, mache ich nicht unbedingt was vor, aber halte ich immer noch gut mit.“ (G.)

Wie Frau G. sieht sich ein Teil der Lehrerinnen als sportliches Vorbild für die Schüler/innen, der andere Teil dagegen nicht. Gemeinsam haben alle Sportlehrerinnen des L-Typs aber, dass sie die Vorbildfrage auf die sportive Kompetenz bezogen und speziell im Vor- und Mitmachen ansiedelten.

Die Rolle der leistungsfähigen Sportlerin erhält bei diesen Sportlehrerinnen, wie gezeigt, innerhalb ihres Selbstverständnisses als Unterrichtsleiterin ein deutliches Gewicht. Wesentlich erscheint dabei auch das Urteil der Schüler/innen über die Sportlichkeit ihrer Lehrerin. Dies wundert nicht, da zum einen die Sportlehrerinnen die positive Beziehung zu und die Akzeptanz von ihren Schülerinnen und Schülern als zentrales Moment ihrer Berufszufriedenheit beschrieben. Zum anderen projizierten die Sportlehrerinnen des L-Typs anscheinend ihre eige-

nen Vorstellungen über als positiv oder vorbildlich wahrgenommene Sportlehrkräfte auf die Vorstellungen ihrer Schüler/innen - sehr leistungsorientierte Sportlehrer/innen sowie Sportdozenten und -dozentinnen, wie aus den Berichten über ihre eigenen Schul- und Ausbildungskarrieren hervorgeht (vgl. Kap. 3 und 4). Dies erhärten auch die Vergleiche ihrer Person mit „Kumpel“ oder „Kamerad“ im LehrerIn-Schüler/innen-Verhältnis, was auf ihre eigenen Sportpraxen hinweist und die Rolle der Sportlerin in der der Lehrperson betont.

„Wenn man eben auch mit älteren Schülern (sie meint Schüler/innen, die Verf.) - das ist eine ganz andere Basis als in Unterstufenklassen -, einfach den Kontakt hat in Arbeitsgemeinschaften, wo man sagt, die akzeptieren einen einfach so, die nehmen einen als Mitspieler, als Kumpel in Anführungsstrichen. Wo man eher so sich zu denen plötzlich wieder rechnen und zählen kann, weil sie einen nehmen, wie man ist, das finde ich die schönen Seiten.“ (D.)

Als „schöne Seiten“ der Berufsrolle betrachtet Frau D., von ihren „älteren Schülern“ als „Kumpel und Mitspieler“ akzeptiert zu werden. Kumpel möchte sie in Anführungszeichen wissen, was darauf hindeutet, dass sie vermutlich ihre Autorität oder ihr „Frausein“ nicht in Frage gestellt sehen will. In der Sportkultur sind Kumpel und Kamerad Begriffe, die das Verhältnis unter Männern bzw. Männerbündisches symbolisieren und mit einschließen, dass die Integration von Frauen unter der Preisgabe ihrer Geschlechtlichkeit geschehen soll, also Frauen zum „geschlechtslosen, asexuellen Wesen“ werden sollen.³⁴ Frau D. findet es allerdings schön, auch ein gleichgestelltes Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern pflegen und mit ihnen Sport treiben zu können, also die höhergestellte Position als Lehrperson auch einmal verlassen und „sich zu denen rechnen“ und die Rollenübernahme als gleichrangige Sportlerin, als „MitspielerIn“ bzw. „Kumpel“ einnehmen zu können. Der Vergleich mit Kumpel oder Kamerad bei den Sportlehrerinnen des L-Typs verweist auf ihren eher „männlichen“ Sport- und Körperhabitus.

Für die Sportlehrerinnen des L-Typs zeigen sich also in ihrem Selbstverständnis als Fachvermittlerin die Bevorzugung der motorischen Lernzieldimension und das Bedürfnis, die Rolle

³⁴Alfred Richartz analysierte die Körperkultur in den Phasen der Leibesübungen und dem heutigen Sport im Hinblick auf Sexualität. Er konstatiert, dass die Integration von Frauen in den Bereichen des Sports unter Preisgabe ihrer Geschlechtlichkeit geschah und geschieht: Frauen sollen hier zum „Kameraden“ und „geschlechtslosen, asexuellen Wesen“ werden.

„Die bürgerliche Körperkultur des 20. Jahrhunderts entläßt die Frauen, freilich nicht ohne erhebliche Widerstände, aus den Bekleidungs- und Bewegungsvorschriften des 19. Jahrhunderts, allerdings um den Preis der vollständigen Verdrängung ihrer Geschlechtlichkeit. Die Abwehrformation ‚Kameradschaft‘ war die Voraussetzung für die neue Bewegungsfreiheit, sie bedeutete für Frauen immer auch, daß Aneignung und Ausdruck ihrer eigenen Sexualität im Konflikt mit dem institutionalisierten Diktat der Geschlechtslosigkeit zu geschehen hatte. In den Räumen des Sports konnte aus einer Frau ein ‚anständiger Kamerad‘ oder ein ‚feiner Kerl‘ werden, alle Anzeichen eigener sexueller Aktivität hatte sie aber peinlich zu vermeiden“ (Richartz 1990, S. 70).

Richartz bemerkt an dieser Stelle weiter, dass sich diverse Aspekte, wie z.B. auch die Kameradschaft, trotz eines weiteren Strukturwandels in der Körperkultur seit den 60er Jahren erhalten haben. Die Termini „Kamerad“ und „Kumpel“ verweisen also letztlich auf eine „männer-bündische“ Sportkultur, in der auch Frauen abwertende Strukturen und eine Stilisierung männlicher Dominanz- und Überlegenheitsvorstellungen herrschen.

als leistungsfähige Sportlerin oder als sportliches Vorbild demonstrieren zu können. Hiermit offenbaren sich als doxische Selbstverständlichkeiten im Wesentlichen die Orientierung an eigenen leistungsorientierten Lehrvorbildern aus ihrer schulischen und hochschulischen Sozialisation und ihr Selbstverständnis als Leistungssportlerin mit einem mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus in ihrer Berufsrolle. Die L-Typ-Sportlehrerinnen tendieren in ihrem „Berufshabitus“ also zu einem Lehrverhalten, das in mehreren empirischen Untersuchungen mehr Männern im Sportlehrerberuf bescheinigt wird und das eher dem „mototropen Sportlehrertyp“ entspricht.

5.1.2.3 Die Pädagogin in der Fachvermittlerin

Die Sportlehrerinnen des hier konstruierten B-Typs favorisieren die Ziele des Sportunterrichts, die im sozialen und affektiven Lernbereich liegen. Der Erziehungsprozess zum freudbetonten und gemeinschaftlichen Sporttreiben ist ihnen sehr wichtig, die sportliche Leistung nachrangig.

„Die Kinder sollen Freude haben, dann kommt die Leistung automatisch. (...) Was mir sehr viel Spaß macht, einen anderen Sportunterricht zu machen, weniger leistungsbezogen, mehr das Miteinander zu fördern und auch mehr auf die Gesundheit der Kinder zu achten.“ (B.)

Bei den Sportlehrerinnen des B-Typs finden sich in ihren Selbstbildern als Fachvermittlerin Aspekte der eigenen breitensportlichen Sport- und Bewegungssozialisation (vgl. Kap. 3 und 4) deutlich wieder, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. So verweisen Frau Cs. Unterrichtsziele auf ihre vielfältigen breitensportlichen, nicht leistungsbezogenen (Vereins-) Aktivitäten und das leibökologische Sportkonzept: „viele Bewegungserfahrungen“ für Freizeit(sport)aktivitäten vermitteln, „viel in Gruppen turnen“ lassen, der „Umgang mit dem eigenen Körper, der Körper ist ein sensibler Körper, steht im Mittelpunkt“, wobei „die Leistung nur eine Kategorie unter vielen (ist)“, und die „Erfahrung steht im Vordergrund“ und nicht „Fertigkeiten orientiert“.

Ein anderer Aspekt der eigenen Sport- und Bewegungspraxen ist die Freiheitserfahrung, also einen „Freiraum“ für selbstbestimmtes Handeln zu haben oder „körperliche Freiheit“ zu erleben - eine Sinnzuschreibung der Sportlehrerinnen des B-Typs, die sie insbesondere ihren Vereinsaktivitäten in Kindheit und Jugend unterlegten. In ihrem Selbstverständnis als Fachvermittlerin zeigt sich das Freiheitsmotiv bezüglich der Schüler/innen in der „Betonung der Freiwilligkeit und Spaß am Sport“, mehr „individuell ausgerichtet und nicht nach der allgemeinen Leistungsnorm“ oder mit „viel Freiarbeit“ zu arbeiten, den Schülerinnen und Schülern

„Freiheiten“ zu lassen oder die Leistungskategorie hintanzustellen. So auch Frau K., die im Hinblick auf ihr Unterrichtsverständnis der „ganzheitlichen Sicht“ auf ihre Sportdozentin verweist.

„Ich habe denen (Schülerinnen und Schülern, die Verf.) immer alle Freiheiten gelassen, ich hatte nie das Gefühl, dass ich Kinder einenge. Ich mache sehr viel Freiarbeit (...) Die Art von Offenheit z.B. und von ganzheitlicher Arbeit, wie ich das gelernt habe bei dieser Sportdozentin, diese ganzheitliche Sicht von Körper, Geist und Seele. (...) Das Schönste ist, dass im Sport das Miteinander und die Lebensfreude am meisten zum Tragen kommen. Ich vermittele Sport immer so, dass die Kinder nicht das Gefühl haben, es ist Druck, der so genannte Leistungsdruck ist nicht da, das ist für mich das Wichtigste. Und dass ich ihnen über den Sport auch eine ganze Menge an sozialem Bewusstsein vermitteln kann, ist für mich ganz besonders wichtig.“ (K.)

Wie Frau K. vertreten auch andere Sportlehrerinnen des B-Typs einen „ganzheitlichen Ansatz“ bzw. ein „ganzheitliches Erziehungsverständnis“ und fassen darunter die Rolle als „Pädagogin“ oder „Körper- und Leibeserzieh(er/in)“ statt „Sportlehrer mit Traineraspekt“. Für Frau F. ist damit auch eine Seite der Vorbildrolle verbunden, was bedeutet, ihren Schülerinnen und Schülern sozial wünschenswertes Verhalten, „ethische Normen“, zu vermitteln und darin ein Vorbild zu sein.

„Über den Sport auch ethische, sage ich jetzt mal, Normen, zu erfahren, das halte ich für sehr wichtig, das Sozialverhalten zu üben. (...) Für mich bedeutet das, dass die Ethik und die pädagogische Verantwortung des Lehrers für den Schüler immer noch wichtig und wesentlich sind. Und gerade heute kommt das wieder zum Tragen, wo Vorbilder für die Schüler wichtig sind, weil sich Strukturen auflösen, Glaube verschwindet, und Schüler Vorbilder gerade brauchen. Lehrer müssen Erzieher sein, Lehrer sind Pädagogen. Da können wir anschließen.“ (F.)

Ebenso wie bei Frau F. sehen auch in den weiteren Fällen die Sportlehrerinnen das Vorbildhafte im Sozialverhalten. Wir wissen auch, dass sich Frau F. zudem als Vorbild für Mädchen betrachtet, genau wie Frau C., mit deren Zitat dieses Vorbildverständnis verdeutlicht werden soll.

„Vorbild als Frau bin ich z.B. für Oberstufenschülerinnen. Mit zunehmendem Alter. Für Flexibilität, Offenheit, Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl, Körperlichkeit als älter werdende Frau. Ich hebe mich in der Art sicher von mancher Mutter ab. (...) Sich einlassen, sich trauen, immer aufbrechen, Neues, Mut haben, Spaß und Freude (...) Vorbild in persönlicher Freiheit, das ist es am ehesten.“ (C.)

Im Vorbildverständnis von Frau C. taucht wieder das Freiheitsmotiv auf, das oben bereits angesprochen wurde. In der „persönlichen Freiheit“ sieht Frau C. offensichtlich gerade für junge Frauen einen besonderen Wert, mit dem sie auch als „älter werdende Frau“ und Sportlehrerin lohnenswerte Qualitäten für die Persönlichkeitsbildung ihrer Schülerinnen verbindet. Die Attribute dieses Vorbilds, die sie aufzählt, heben sich von traditionellen Frauenbildern ab und zeichnen mehr das Bild einer „modernen Frauenrolle“, in der die Frau aktiv, selbstständig und

mit Mut ihren Weg geht, offen für Neues ist und sich selbst und ihren Körper wertschätzt. Dies verweist auf biographische Erfahrungen, die Frau C. zum einen mit dem Schönheitsdogma machte, wobei sie längere Zeit ihren Körper ablehnte, weil sie Idealmaßstäben nicht entsprach, und zum anderen mit dem ihr gewährten „großen Freiraum“ in ihrer auf Emanzipation angelegten Erziehung in der Herkunftsfamilie (weiter Interviewkontext). Die „persönliche Freiheit“ fokussiert also insbesondere das Selbstverständnis als Frau in der Rolle des Vorbilds, was ebenso für die Sportlehrerin in dem anderen Fall gilt.

Für die Sportlehrerinnen des B-Typs zeigt sich also in ihrem Selbstverständnis als Fachvermittlerin die Bevorzugung der sozialen und affektiven Lernzieldimension und der Rolle der Pädagogin. Hiermit verbunden sind auch die sozialen und persönlichkeitsbildenden Lernzielaspekte, mit denen sie ihr Vorbildverständnis ausfüllen und in das einige auch ihr Selbstverständnis als Frau einfließen lassen. In diesem Selbstbild manifestiert sich bei den Sportlehrerinnen des B-Typs als doxische Selbstverständlichkeiten im Wesentlichen die Orientierung an pädagogisch orientierten Sportlehrkräften aus ihrer Sozialisation an Schule und Hochschule bzw. auch an anderen Instituten für Tanz, Sport und Bewegung und ihr Selbstverständnis als Breitensportlerin mit einem mehr „weiblichen“ Sport- und Körperhabitus in der Berufsrolle. Somit findet sich in ihrem „Berufshabitus“ eher der „anthropotrope Sportlehrertyp“ mit einem Lehrstil, der im Hinblick auf einige empirische Untersuchungen wahrscheinlich mehr von Frauen praktiziert wird.

5.1.3 Zusammenfassung

Für die hier befragten Sportlehrerinnen ist insbesondere die Personenorientierung, also das von ihnen als gut wahrgenommene Lehrerin-Schüler/innen-Verhältnis, ausschlaggebend für ihre Motivation, den Beruf auch als ältere Sportlehrerin fortzusetzen. Die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern sind zwar auch Quelle von Berufsbelastungen (und davon mehr in den nachfolgenden Unterkapiteln), die Lehrerinnen stellen ihr Verhältnis zu ihnen aber in erster Linie als wesentlich für ihre Berufszufriedenheit heraus. Diese Zufriedenheit wird davon getragen, dass die Frauen sich auch als ältere Fachvermittlerin und persönlich akzeptiert, gemocht oder bestätigt fühlen und in einigen Fällen sogar ein Jugendlichkeitsbedürfnis ausleben können. Darüber hinaus erleben die Sportlehrerinnen sich heute in ihrem Sportunterricht durchsetzungsfähiger als in den anfänglichen Berufsjahren.

Die Selbstbilder der Sportlehrerinnen zeigen im Hinblick auf ihr Unterrichts- und Erziehungsverständnis als Fachvermittlerin unterschiedliche Schwerpunkte, der differente „Berufshabitus“ trug zur Konstruktion der beiden hier gewonnenen Typengruppen bei. Zusammenhänge zum eigenen Körper- und Sportverständnis, also einem mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus (instrumentelles Sportkörpermodell) der Lehrerinnen des L-Typs bzw. zu einem mehr „weiblichen“ Sport- und Körperhabitus (leibökologisches Sportkörpermodell) der Lehrerinnen des B-Typs konnten hier nachgewiesen werden:

Die *Sportlehrerinnen des L-Typs* zeigen in ihrem Selbstverständnis einen „Berufshabitus“, in dem sie Unterrichtsziele im motorischen Lernbereich bevorzugen und die Rolle der leistungsfähigen Sportlerin oder des sportlichen Vorbilds als Fachvermittlerin betonen. Hiermit offenbaren sich als doxische Selbstverständlichkeiten ihr Selbstverständnis als Leistungssportlerin in ihrer Berufsrolle und die Orientierung an eigenen leistungsorientierten Lehrvorbildern aus ihrer schulischen und hochschulischen Sozialisation.

Die *Sportlehrerinnen des B-Typs* zeigen in ihrem Selbstverständnis einen „Berufshabitus“, in dem sie Unterrichtsziele im sozialen und affektiven Lernbereich bevorzugen und sich als Fachvermittlerin in erster Linie als Pädagogin und Leibeserzieherin betrachten. Hauptsächlich mit sozialen Lernzielaspekten füllen sie auch ihr Vorbildverständnis aus, in das einige zudem ihr Selbstverständnis als „moderne“ Frau einfließen lassen. In diesem Selbstbild manifestiert sich bei den Sportlehrerinnen des B-Typs als doxische Selbstverständlichkeiten ihr Selbstverständnis als Breitensportlerin in der Berufsrolle und die Orientierung an pädagogisch orientierten Sportlehrkräften aus ihrer Sozialisation an der Schule und Hochschule bzw. auch an anderen Instituten für Tanz, Sport und Bewegung.

Mit ihrem Selbstverständnis als Fachvermittlerin haben die *Sportlehrerinnen des L-Typs* einen „Berufshabitus“, der in mehreren empirischen Untersuchungen mehr Männern im Sportlehrerberuf bescheinigt wird und der eher zum Lehrverhalten des „mototropen Sportlehrertyps“ tendiert. Dagegen verweist der „Berufshabitus“ der *Sportlehrerinnen des B-Typs* eher auf den „anthropotropen Sportlehrertyp“ mit einem Lehrstil, der mehr von Frauen praktiziert wird.

5.2 Verhältnis zu Jungen im Sportunterricht

In diesem Unterkapitel wird das Verhältnis der hier befragten Sportlehrerinnen zu ihren Schülern erforscht. Die gute Beziehung zu Schülerinnen und Schülern, die, wie weiter oben gezeigt wurde, stark zur Berufsmotivation der Frauen beiträgt, erhellt für die Arbeit mit Jungen weitere Aspekte. Allerdings sind besonders Jungen auch Ursprung von - punktuell sehr vehe-

menten - Belastungen im Sportunterricht für die Sportlehrerinnen dieser Studie, was den Schwerpunkt dieses Kapitels bildet. Zunächst sollen jedoch zentrale Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen vorgestellt werden, die das geschlechterbezogene Verhältnis von Sportlehrkräften zu ihren Schülerinnen und Schülern in den Blick nehmen oder sich mit Jungensozialisation beschäftigen.

5.2.1 Zur Interaktion von Lehrerinnen und Lehrern mit Jungen im Unterricht

Diverse Untersuchungen weisen auf ein dominantes Verhalten von Jungen im Unterrichtsgeschehen hin. Auch erhalten Jungen laut dieser Untersuchungen mehr Beachtung durch Lehrkräfte als Mädchen.

Enders-Drägässer und Fuchs rekurrieren auf Ergebnisse von Untersuchungen der *allgemeinen Schulforschung* verschiedener Länder Europas (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989, S. 23 - 47) und auf ihre eigene Studie (vgl. dies. ebd., S. 53 ff.), wenn sie auf Jungendominanz im Unterrichtsgeschehen und ein damit verbundenes Äquivalent einer größeren auf Jungen gerichteten Zuwendung der Lehrkräfte hinweisen. Brehmer etikettiert in diesem Zusammenhang Verhaltensweisen von Lehrerinnen in ihrer Studie gar als „Kumpanei mit Jungen“ (vgl. Brehmer 1987, S. 77 ff.). Darüber hinaus machen verschiedene Schulstudien in Deutschland und in einigen europäischen Ländern deutlich, dass in Klassen mit Mädchenüberzahl kooperative Interaktionsformen vorherrschen und Lehrerinnen und Lehrer in Mädchenklassen besser integriert sind. Dagegen zeigen Jungen eher konkurrierenden Umgang mit den statushöheren Lehrenden (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1988, S. 85 ff. ; 1989, S. 123 ff.).

Für den *koedukativen Sportunterricht* bestätigt Endemanns Untersuchung, der u.a. auch mittels Unterrichtsbeobachtung und Lehrer/innen-Interviews (N=15) arbeitete, die Tendenz nach größerer Aufmerksamkeit auf und Beschäftigung mit Jungen als mit Mädchen durch Lehrkräfte (vgl. Endemann 1987, S. 277 f.). Helmut Schmerbitz, Gerhild Schulz und Wolfgang Seidensticker von der Laborschule Bielefeld verweisen ebenfalls darauf, dass die von ihnen beobachtete und von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Jungendominanz im Sportunterricht (mittels Interviews erhoben) durch die Verhaltensweisen von Lehrenden verfestigt werden (vgl. Schmerbitz u.a. 1993, S. 86). Und über verstärkendes Jungenverhalten seitens Lehrerinnen wird auch in meiner Pilotstudie (vgl. Firley-Lorenz 1994, S. 153 ff.) sowie bei Heidi Scheffel und Birgit Palzkill berichtet. Scheffel/Palzkill stellten mittels einer Interviewstudie (keine näheren Angaben) ein „sexualisiertes Bündnis“ zwischen Sportlehrerinnen und

Jungen im Sportunterricht fest, das die Lehrerin oder die Schüler aufwertet oder einen störungsfreien Unterricht bewirken soll (vgl. Scheffel/Palzkill 1994, S. 164 ff.).

Da es in der hier vorliegenden Studie um die Qualität des LehrerIn-Schüler-Verhältnisses aus der Perspektive der Lehrerin geht, ist zu fragen, wie die Sportlehrerinnen die Jungen in ihrem Berufsalltag wahrnehmen und welche Bedeutung sie ihrer Arbeit mit ihnen zumessen. Zu Beginn des fünften Kapitels wurde auch darauf hingewiesen, dass die befragten Sportlehrerinnen deutlich mehr über problematische Ereignisse mit Jungen als mit Mädchen berichteten. Da sich hierunter auch verstärkt Diskriminierungen der Lehrerinnen finden, sollen hier auch mögliche Ursachen für sexistisches Jungenverhalten kurz aufgezeigt werden. Zunächst jedoch eine Begriffserklärung, die hier zugrunde gelegt wird: Sexistisches Verhalten meint nach einer Definition des „United States Office of Education“ von 1976 die „Zuschreibung von Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Interessen, Werten und Rollen an eine Person oder Personengruppen auf der Grundlage ihrer Geschlechtszugehörigkeit“ (zitiert nach Enders-Dräger/Fuchs 1989, S. 23). Die Linguistin Trömel-Plötz formulierte mit ihren Kolleginnen: „Sprache ist sexistisch, wenn sie Frauen und ihre Leistung ignoriert, wenn sie Frauen nur in Abhängigkeit von und Unterordnung zu Männern beschreibt, wenn sie Frauen in stereotypen Rollen zeigt und ihnen so über das Stereotyp hinausgehende Interessen und Fähigkeiten abspricht und wenn sie Frauen durch herablassende Sprache demütigt und lächerlich macht“ (Trömel-Plötz 1989², S. 156).

Zentrale Erklärungshinweise für das Frauen und Mädchen abwertende Verhalten von Jungen finden sich in der Geschlechterforschung der Erziehungswissenschaften und der inzwischen seit Anfang der 90er Jahre gewachsenen Sozialisationsforschung über Jungen und Männer. Nach Dieter Schnack und Rainer Neutzling sehen sich Jungen in der Schule permanent dem Überlegenheitszwang gegenüber anderen Personen und Unabhängigkeitszwang gegenüber der Institution Schule ausgesetzt, dem sie im Sinne des Männlichkeitsbeweises nachkommen wollen (vgl. 1995², S. 127 - 147). Faulstich-Wieland greift diesen in der Sozialisation von Jungen liegenden Aspekt auf und stellt weitere Erklärungszusammenhänge aus der Sozialisationsforschung für die männliche Identitätsentwicklung heraus (vgl. 1995, S. 93 ff.). Einige der von ihr aufgegriffenen Aspekte können vermutlich die Verhaltensweisen der Jungen aus den später nachfolgenden Fallbeispielen der Sportlehrerinnen ansatzweise erklären: Die Unterdrückung von Gefühlen in der Jungenerziehung gipfelt in der Leugnung und Abwehr von Angstgefühlen. Angst vor Niederlagen, Schmerz, Körpergewalt, Kummer und auch Angst vor Ablehnung durch Mädchen und Frauen. Da solch eine Abhängigkeit von dem Urteil von Frauen und Mädchen nach dem Männlichkeitsgebot der Unabhängigkeit nicht zugegeben werden darf, drückt sich (nach Schnack/Neutzling) die Angst vor der Zurückweisung in der „öffent-

lichen Verachtung alles Weiblichen“ aus - folglich ist Sexismus „in erster Linie Angstabwehr“.

„Die Konsequenz eines solchen Verhaltens ist dann auch die Angst vor Zärtlichkeit und die damit einhergehende Auffassung von Sexualität, die allein Zärtlichkeit erlauben könnte. Da Jungen jedoch diese Zärtlichkeiten gar nicht zeigen dürften und dürfen, tangiert dieses Männlichkeitsklischee dann auch ihre Sexualität. So gesehen richtet sich Sexismus und sexistisches Verhalten nicht allein gegen Mädchen (und Frauen, die Verf.), sondern verhindert auch die Entfaltung der Jungen selber“ (Faulstich-Wieland ebd., S. 94).

Hinter „sexistischer Anmache“ soll sich, so Faulstich-Wieland weiter, das ursprüngliche Bedürfnis nach Kontaktaufnahme verbergen. Dies wird damit begründet, dass die männliche Identitätsentwicklung von früher Kindheit an mit der Ausgrenzung von weiblichen Anteilen verbunden ist (in der gegengeschlechtlichen Abwendung von der Mutter und der sich weiter fortsetzenden Abgrenzung und Abwehr alles Weiblichen in den Peers). Dabei geschieht die Herausbildung von Männlichkeitsmustern in Gleichaltrigengruppen über Ritualisierungen, strategisches oder symbolisches Verhalten, wobei „sexistische Anmache“ strategischem Verhalten zuzuordnen ist. Ein anderer Erklärungsansatz sieht solch ein Verhalten durch die ‚Angstabwehr im Hinblick auf Homosexualität‘ motiviert. Und ein weiterer Begründungskomplex verweist auf das Verhältnis von Männern zu Macht, die im Geschlechterarrangement gegenüber Frauen über die Sexualität definiert wird. Alles in allem können diese hier kurz angerissenen Deutungsmuster nur erahnen lassen, welcher „Not“ Jungen in unserem Kulturkreis unterliegen, um als „richtiger Junge oder Mann“ bzw. als „Held“ (vgl. den Titel des Buches „Kleine Helden in Not“ von Schnack/Neutzling) gelten zu können.

Diskriminierendes Gebaren von Schülern gegenüber Lehrerinnen muss auch in diesem strukturellen Kontext betrachtet werden und kann nicht nur dem einzelnen Individuum angelastet werden. Denn, um mit den Worten eines Soziologen zu argumentieren: „Territorialverhalten, Kampfeslust und betont heterosexuelle Männlichkeit sind keine Charakteristika der Jugendkultur, sondern der hegemonialen Strategien der Männlichkeit im Patriarchat“ (Kersten, zit. in Faulstich-Wieland ebd., S. 97). Insofern können Lehrerinnen Stellvertreterfunktion haben: Einmal stehen sie für das abzuwehrende „mindere Weibliche“; dann gelten sie als Symbolfigur des „Mütterlichen“, von dem Jungen sich distanzieren wollen/müssen; oder aber sie stellen für Jungen das „erotische Weibliche“ dar, von dem sie sich angezogen fühlen, das sie aber wegen des Überlegenheitsgebots im „männlichen Genderkonzept“ (Mühlen Achs 1993) unterwerfen bzw. abwehren müssen. Die andere Seite von Diskriminierungssituationen sind die Adressatinnen der Abwertungen, hier die Sportlehrerinnen selbst. Deren Verhalten in und Umgang mit solchen Situationen soll nachfolgend systematisch erhellt werden.

5.2.2 Eigene Ergebnisse

Zunächst wird kurz die Frage beantwortet, welche positiven Aspekte das LehrerIn-Schüler-Verhältnis kennzeichnen. Danach werden als Schwerpunkt dieses Kapitels die Ergebnisse auf folgende Fragen präsentiert: Wie verhalten sich Sportlehrerinnen in Diskriminierungssituationen? Welche Bedeutungen messen sie diesen bei und welche Rolle spielen ihre Verhaltensweisen und Einstellungen für das LehrerIn-Schüler-Verhältnis?

Die positiven Erfahrungen der Sportlehrerinnen mit Jungen im Sportunterricht spiegeln auch unterschiedliche sportbiographische oder persönliche Kontexte ihrer Biographien wider. Vorausgeschickt werden muss, dass nicht von allen Frauen, sondern nur von einem Teil die folgenden Aspekte genannt wurden. Die Ergebnisse werden präsentiert, weil es um die Analyse von Qualitäten in der Berufsausübung geht, hier um die Aufdeckung einzelner Spuren im Geschlechterverhältnis und um die Ermittlung von Lösungsansätzen, wenn dabei Ungleichheitsverhältnisse eruiert werden.

Einige Lehrerinnen haben eine Vorliebe für Jungen oder die Arbeit mit ihnen im Sportunterricht. Hierbei kommt anscheinend das eigene instrumentelle oder leistungsorientierte Sportkonzept zum Tragen.

„Ich werde oft wie so ein Magnet angezogen, da wo die Jungen spielen. Badminton war das mal, da wurde mir das so bewusst, dass ich lieber mit Jungs arbeite, die sind dynamischer, strengen sich mehr an, kriegen vieles besser hin als die meisten Mädchen. Also, die Jungs sind schon die besseren, also von der sportlichen Leistung her. Ich habe nur ganz wenige Mädchen, die wirklich belastbar sind, mit denen du leistungsmäßig etwas mehr anfangen kannst.“ (N.)

Wie bei Frau N. resultiert auch in den anderen Fällen aus der Beurteilung der Leistungen von Jungen und Mädchen ihr besonderes Interesse an der Arbeit mit Jungen. Speziell die sportlichen Leistungen der Jungen, die als die „besseren“ Sportler erachtet werden, ziehen auch die größere Aufmerksamkeit dieser Lehrerinnen - „wie ein Magnet“ - auf sich.

Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler geschieht bei einigen Lehrerinnen auch unter der Perspektive von nicht sportbezogener Kategorisierung anhand der Geschlechterstereotype zugunsten größerer Sympathie für Jungen und ihre „Strategien“. Die Verhaltensweisen der beiden Geschlechter werden also unterschiedlich bewertet, wobei die der Mädchen als „schwierig“, als „Problem“ deklariert werden. Mädchen werden als „knatschig“, ihre Strategien mit „Zwischentönen“, als „unterschwellig“ und „klügelnd“ wahrgenommen, womit die Lehrerinnen „nicht gut umgehen“ (können), weil man darauf nicht reagieren kann“, sich „genervt“ fühlen oder „mehr beansprucht“ sehen als bei Jungen. Jungen dagegen werden als „of-

fen“, „geraderaus, frech oder nicht frech“ bezeichnet und als Schüler, die „sich trauen“, ihre Meinung zu sagen.

„Ich komme mit Schülern besser aus als mit den Schülerinnen. In meiner letzten Klasse war ein Mädchen (...), die sagte klipp und klar zu mir: `Es war sehr schön, die sechs Jahre, aber Sie haben die Jungs immer bevorzugt.` (...) Die Schülerin lag nicht daneben. Das hat mir früher schon mal jemand gesagt im Zusammenhang mit meinen eigenen Kindern. (...) Es liegt bei den Mädchen an dieser Knatschigkeit, die sie so manchmal haben. Ein Junge, der ist eben geraderaus, der ist frech oder nicht frech. Bei einem Mädchen sind da so wahnsinnig viele Zwischentöne, die das immer so schwierig machen. Also, ich hatte immer ein gutes Verhältnis zu Jungs. Was die Jungen immer akzeptiert haben, das fand ich ganz toll, die haben mich immer akzeptiert, und zwar aufgrund meines Sachwissens.“ (E.)

Frau E. betont auch - wie ebenso andere Sportlehrerinnen - die Akzeptanz als Fachvermittlerin durch Jungen, was sie „ganz toll“ findet. Sie erklärt dies nicht tiefer, verweist als Verstärkung aber auf die gleiche Wahrnehmung von Außenstehenden zu ihrer Vorliebe für Jungen in beruflichen wie auch in familialen Bezügen. Vermutlich kann die Anerkennung beim anderen Geschlecht deshalb eine besondere Rolle spielen, da sich in diesem Fall die Lehrerin aufgrund des eigenen mehr „männlichen“ Körper- und Sporthabitus eventuell eher mit Jungen als mit Mädchen vergleichen kann. Oder das Urteil von Jungen kann mehr Gewicht haben als das von Mädchen, weil sie, als die besseren Sportschüler wahrgenommen, die Sportlehrerinnen als sachkompetente Fachvermittlerinnen mehr aufwerten können.

Die Anerkennung gerade vom anderen Geschlecht ist auch in erotischer Hinsicht bedeutsam.

„Im Schwimmunterricht habe ich immer die knappsten Bikinis angehabt, auch wenn ich Jungen hatte. Natürlich sind auch Bemerkungen gekommen und Pfeifen der Jungs, aber das hat mir nichts ausgemacht. (...) Dann habe ich das auch gerne gemacht, ich habe meine Figur auch gerne gezeigt.“ (I.)

Das erotische Moment im Lehrerin-Schüler-Verhältnis zwischen Frau I. und ihren Schülern zeigt sich darin, dass sie ihren nahezu enthüllten Körper in „knappsten Bikinis“ auch in Anwesenheit von Jungen im Schwimmunterricht präsentiert. Wir wissen, dass Frau I. erst als Erwachsene begann, „weibliche“ Körperpräsentation und -modellierung in ihre Geschlechtsidentität zu integrieren und auszuleben. In diesem Kontext wird ihre Wortwahl bezüglich der Komplimente zu ihrem Körper „aber das hat mir nichts ausgemacht“ verständlich. Die Komplimente der Schüler, „Bemerkungen und Pfeifen der Jungs“, störten Frau I. also nicht, sondern stimulierten sie offenbar dazu, ihre Präsentation als Frau zu genießen, dies „gerne“ zu machen. Die Erfahrung, als Frau gespiegelt zu werden, spielt also auch eine positive Rolle im Lehrerin-Schüler-Verhältnis manch einer Sportlehrerin.

Insgesamt sind es also die Aspekte Verkörperung der sportiven Leistungsorientierung durch Jungen, positive Etikettierung ihrer geschlechtstypischen Verhaltensweisen oder ihre Spiegel-

funktion für Sachkompetenz oder für Erotik im LehrerIn-Schüler-Verhältnis, die für einige Sportlehrerinnen - zum Teil als doxische Vorlieben - die positiven Seiten der Arbeit mit Jungen im Sportunterricht darstellen.

5.2.2.1 Fallbeispiele für Diskriminierungen von Sportlehrerinnen

Die Verhaltensweisen der Lehrerinnen in Diskriminierungssituationen - und das betrifft alle Interviewten - sowie ihre Bewältigungsstrategien und Bewertungen werden in diesem Unterkapitel ausführlich dargelegt. Unter Diskriminierungen werden im Folgenden jene Handlungen von Schülern aufgefasst, die die Lehrerinnen als sie selbst abwertend, problematisch und/oder belastend empfanden bzw. bewerteten. Die angesprochenen Fallbeispiele wurden von den Befragten innerhalb der Fragen zu „Probleme im Berufsfeld“, „Bemerkungen“ und „Sexismus“ thematisiert, die an unterschiedlichen Stellen im Interviewleitfaden positioniert waren. Die nachfolgende Auflistung entspringt also nicht der Bewertungsebene der Forscherin. Meine Leistung bestand darin, die Vorfälle zu kategorisieren sowie nach Erklärungszusammenhängen und Interpretationsrichtungen zu suchen. Dafür wurden auch die im vorigen Unterkapitel (Kap. 5.2.1) präsentierten Definitionen über Sexismus und sexistisches Verhalten zugrunde gelegt. Bei der Herausarbeitung von Erklärungsansätzen für das jeweilige geschilderte Verhalten der Lehrerinnen wurde auf zwei Methoden zurückgegriffen. Zum einen wurden die Begründungen der Frauen selbst beachtet, zum anderen wurden Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft und der Verhaltensforschung, hierbei insbesondere Erkenntnisse zur nonverbalen Kommunikation, herangezogen.

Das amüsiert dargebotene Zitat einer Interviewpartnerin trifft den Kern der Problematik. Frau E. gab den Ausspruch eines Vaters zu seinem Sohn in der Elternsprechstunde wieder: „Du muss och up die Frollein hören, uch wenn dat ene Frau is.´ Der meinte: `Du musst auf eine Lehrperson hören, auch wenn es sich um eine Frau handelt.´“ Lehrerinnen begegnen in ihrem Berufsalltag besonderen Problemen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, und nicht immer können sie sich in und von solchen Situationen humorvoll distanzieren. Ziel dieses Kapitels ist es deshalb, diese spezielle Problematik von Frauen im Sportlehrerberuf und damit Ansätze zu Veränderungen in der Praxis und der Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften aufzuzeigen. Die dafür ausgewählten Fallbeispiele werden in fünf Abschnitten und unter der Perspektive „männlicher“ und „weiblicher Genderskripte“ (Henley; Mühlen Achs) präsentiert:

1. Unangenehme Blicke, 2. Verbale Angriffe, 3. Gestische Provokationen und Beleidigungen, 4. Unterminierung der Fachkompetenz und 5. Verletzung der „Zone der intimen Distanz“. Gehen diese fünf Abschnitte jeweils besonders auf einen Fall ein, so nimmt das sich daran anschließende Unterkapitel (5.2.2.2) alle von den Lehrerinnen geschilderten, wenngleich hier nicht ausführlich interpretierten Fälle in den Blick. Hier werden also über die jeweilige Qualität der Schülerhandlungen hinaus insbesondere die Verhaltensweisen der Sportlehrerinnen in toto noch einmal reflektiert.

1. „Unangenehme“ Blicke

Die amerikanische Psychologin Nancy Henley untersuchte im Bereich der nonverbalen Kommunikation unter anderem die Augenkontakte von Frauen und Männern in vielfältigen Situationen. Im Anschluss an die Analyse zahlreicher weiterer empirischer Studien kommt Henley zu dem Schluss:

„In einer Gesellschaft, in der Kleidung von Frauen bewußt so entworfen ist, daß sie den Körper und seine Konturen enthüllt, in der Frauen mit glotzenden Blicken und Pfiffen bedacht und gekniffen werden (während sie selbst nichts anderes im Sinn haben, als ihren Geschäften nachzugehen), in der sie von Illustrierten, Reklamewänden und in den eigenen vier Wänden vom Fernseher mit Anzeigen bombardiert werden, die kaum bedeckte Frauenkörper zeigen - in einer Welt, in der Frauen jederzeit berührt werden können, so als wären ihre Körper öffentliches Gelände, in der ihr Status verheiratet/ledig die Hauptinformation ist, anhand der Fremde sie identifizieren - in einer solchen Gesellschaft ist es kaum verwunderlich, daß Frauen sich 'beobachtet' fühlen. Sie sind es“ (Henley 1989², S. 238).

Zu den subtileren Formen, die Sportlehrerinnen als „ärgerlich“, „unangenehm“ oder „Sexismus“ in der Interaktion mit Schülern erlebten, gehören die auf ihren Körper gerichteten „Blicke“ oder das „Angegafftwerden“. Eine Reaktion war, sich hierdurch in der Kleiderwahl im Sport- bzw. Schwimmunterricht beeinflussen zu lassen.

„Blicke seitens der Schüler (Jungen, die Verf.), die mich also früher veranlasst haben, dann eben keine Laufhosen, so eine Gymnastikhose, anzuziehen im Sportunterricht. (...) Heute mache ich es einfach. Dann gucken sie blöde, aber dann kriegen sie eine Bemerkung zurück, das ärgert mich zwar immer noch, dass ich diese Bemerkung einfach auch leisten muss, dass es mich also die Kraft kostet und die Kerle eben nicht. Ich reagiere schon auf Blicke, die trauen sich nicht mehr, mir gegenüber was zu sagen, ich genieße da, dass die sich in Acht nehmen. Schüler, die mich kennen, machen das nicht. Aber die, die mit Blicken kommen, die habe ich gefressen, die schnauze ich auch an, also mit denen lege ich mich an. (...) Im Schwimmunterricht trage ich keinen Badeanzug, sondern ich trage so eine American Shorts und ein T-Shirt drüber, weil ich keinen Bock habe, mich angucken zu lassen und weil ich weiß, wie diese Knaben gucken. (...) Das ist für die so eine Art Sexualobjekt.“ (M.)

Frau M. machte offensichtlich Erfahrungen mit ihren Körper taxierenden „Blicken“ von Jungen, die sie nicht wünscht, ihre Wortwahl „die Kerle“, „diese Knaben“ und „die habe ich gefressen“ drücken ihre Missbilligung aus. Sie will sich mit solchen Blicken auf ihren Körper,

also als „Sexualobjekt“ nicht „angucken lassen“, deshalb präsentiert sie sich im Schwimmunterricht nicht im engen Badedress, der die Körperkonturen abmalt, sie betonte „keinen Badeanzug“, sondern in Shorts und T-Shirt. Ein anderes Verhalten zeigt sie für den Sportunterricht. Früher verzichtete sie aufgrund der Schülerblicke auf das Tragen einer Lauf- bzw. Gymnastikhose, die bekanntlich auch eng am Körper anliegt. Heute hat Frau M. diesbezüglich anscheinend mehr Selbstbewusstsein: Sie trägt solch eine Sportgarderobe und pariert mit einer „Bemerkung“, „schnauzt“ die Schüler an oder „legt sich mit ihnen an“, wenn sie „blöde gucken“. Frau M. hat Erfolg mit ihrer Gegenwehr, dennoch äußert sie auch Unzufriedenheit, sie „ärgert“ sich, dass solche Verhaltensweisen der Schüler auf ihre und nicht deren Kosten gehen, es ihre „Kraft kostet“, sich damit zu beschäftigen. Und es ärgert sie, dass sie etwas „leisten muss“, um achtsam behandelt zu werden - eben dass die Schüler „sich in Acht nehmen“ - das bedeutet wohl, dass sie von ihren Schülern erwartet, ihr gegenüber solche Blicke auf den Körper nicht zu werfen, auf ihre Gefühle Rücksicht zu nehmen und sie letztlich nicht wie ein Sexualobjekt zu betrachten.

2. Verbale Angriffe

Die hierzu von den Lehrerinnen geschilderten Fallbeispiele haben alle eines gemeinsam, die Aktionen gingen von den Schülern aus, ohne dass vorher eine Zurechtweisung durch die oder eine streitartige Auseinandersetzung mit der Sportlehrerin stattgefunden hatte. In mehreren Fällen wurden Schülerbemerkungen von den Lehrerinnen zurückgewiesen oder in ihren Erzählungen verharmlost; allerdings fühlten sie sich dennoch in der Situation gestört oder sahen sich zu Verhaltensänderungen veranlasst, z.B. ihre Sportgarderobe im Sport mit Jungen zu verändern, um nicht „irgendwelche sexuelle Anmache“ hervorzurufen, die aus den Schülerkommentaren ableitbar waren.

Vielfach ist es die geringere Körpergröße der Frauen, auf die sich die Äußerungen der Schüler richteten.

„Von Schülerseite, also Jungen, ist schon mal was gesagt worden, `die Frau ist klein, aber drahtig, hat kurze Beine´ oder so etwas. Früher hat mich das schon ein bisschen gestört, aber ich kann ja nichts dran ändern. Inzwischen bin ich dazu übergegangen, dass das Gestell ein bisschen kurz ist. Ich mache da selber meine Witze inzwischen drüber und damit hat's sich. Auch so `die Kleene´, ich habe es wohl gehört und dann überhört, ich weiß eben, dass ich klein bin.“ (G.)

Frau G. schilderte, dass sie Schüleräußerungen, die ihre Körpergröße betreffen, also entsprechende Etikettierungen wie „die Kleene (...) überhört“ oder sie diese im Gegensatz zu früher nicht mehr „stören“. Im Gegenteil, sie hat inzwischen selbst diese Perspektive auf ihren Körper eingenommen, sich den Schülern angepasst und macht „selber inzwischen Witze“ über ihr

„Gestell“ (Beine). Als statushöhere Lehrerin lässt sie sich also die ‚Definitions-macht‘ (vgl. Trömel-Plötz 1989², S. 145 ff.) über Form und Inhalt der sprachlichen Äußerungen über ihre Person von den Schülern abnehmen. In anderen Fällen bewerteten die Lehrerinnen solche und ähnliche Bemerkungen über sie als „Rumflachsen“ oder „Dumme-Jungen-Streiche“. Rumflachsen ist eine umgangssprachliche Redewendung und meint Scherzen, Späße oder Witze machen. Die Schüler scherzten und machten Witze über die Lehrerin. Zwar parierten manche Frauen die Scherze auf derselben Ebene, dennoch fühlten sie sich auch „belästigt“, „angegriffen“ oder „verletzt“. Einige Lehrerinnen ließen schon mehrmals solche Späße „über sich ergehen“ und zeigten dem Angreifer ihre wahren Gefühle nicht, um ihm den Triumph oder „Erfolg“ nicht zu gönnen, sie verletzt zu haben.

Bei einigen Ereignissen stand der Intimbereich von Frauen im Zentrum der provokativen Attacken. Mal wiesen die Lehrerinnen „das Herziehen über Frauen“, auf sie gemünzte „sexuelle Anspielungen“ oder „obszöne Beleidigungen“, mit denen sie „provoziert“, „bloßgestellt“ oder in Verlegenheit gebracht werden sollten, zurück. Mal forderten sie die Schüler zum Schweigen oder Verlassen der Sporthalle auf, parierten mit entschiedener oder lautstarker Zurechtweisung oder suchten das Gespräch mit dem Schüler „später unter vier Augen“, um ihm ihre „Meinung zu sagen“. In einem Fall schlug die Lehrerin den Schüler im Affekt, da sie häufiger schon Beleidigungen und Attacken erfahren hatte. Teilweise relativierten die Frauen ihre Verhaltensweisen, indem sie auf ihr „schlechtes Gewissen“ verwiesen oder ihren Selbstkontrollverlust als unpassende Lösung deklarierten. Solche widersprüchlichen Strategien einiger Lehrerinnen infolge von im wahrsten Sinne des Wortes „unter die Gürtellinie“ zielenden Angriffen der Schüler dokumentiert das folgende Fallbeispiel, in dem die Sportlehrerin in der nachträglichen Reflexion ihr eigenes Sprachverhalten sanktionierte.

„Ich komme in die Turnhalle, 9. Schuljahr (...) und merke, dass also Totenstille ist. (...) Dann war ein Schüler, der (...) baute sich da großspurig so im Türrahmen auf. Und ich gucke in die Halle, alles sitzt auf der Bank, kein Ton. Da wusste ich ja, irgend was kommt. Und dann sagte er zu mir: ‚Frau E., ich wollte Sie eigentlich schon immer fragen, nehmen Sie eigentlich Tampons oder Binden?‘ Dann habe ich ihn angeguckt, und auch die Kinder auf der Bank, alles solche Ohren (sie zeigt das Ohrenspitzen, indem sie mit einer Geste die Ohren optisch vergrößert, die Verf.), warteten. Ich sagte: ‚Pass mal auf, ich hau dir jetzt ein paar in die Fresse, dass deine Zähne im Arsch Klavier spielen.‘ ‚Frau E., so etwas sagt man nicht!‘ Ich sagte: ‚Aber das, was du sagst, sagt man.‘ Da haben die Kinder auf der Bank applaudiert. (...) Muss ich allerdings ganz klar dazu sagen, mein Mann sagte, dass er bei mir in den letzten Jahren (...) doch eine zunehmende Verrohung meines Sprachgebrauchs festgestellt hat. Und das stimmt. Der Umgangston an der Schule, wenn man das immer hört.“ (E.)

Frau E. erfuhr in der geschilderten Situation eine Schülerattacke, die nicht gegen die Lehrperson oder Pädagogin, sondern gegen die Frau gerichtet war. Die diskriminierende Provokation,

die für das Arbeitsverhältnis zwischen Lehrerin und Schüler völlig irrelevante und sehr persönliche, gar intime Frage nach Tampon- oder Bindengebrauch, inszenierte der Schüler vor der ganzen Klasse. Frau E. reagierte auf diese sie offensichtlich demütigende Inszenierung mit einer Gegenattacke im Jargon von Jugendlichen bzw. in Vulgärsprache - eine Ebene, auf der die Lehrerin dem Schüler unmissverständlich ihre Missbilligung des Angriffs verständlich machen konnte, ohne vor der Klasse das Gesicht zu verlieren. Vordergründig blieb Frau E. in dieser Situation Siegerin, allerdings birgt ihr Verhalten hintergründig auch ein tragisches Moment. Der betreffende Schüler entlarvte ihren Gefühlskontrollverlust, indem er die Lehrerin, vermutlich empört, mit den Worten korrigierte: „Frau E. so etwas sagt man nicht!“. Frau E. parierte auch diese Zurechtweisung, aber hiermit rührte der Schüler an ein ungeschriebenes Gesetz, dass Lehrer/innen sich des Gebrauchs von Kraftausdrücken nicht bedienen dürfen, wollen sie ihrer Vorbildrolle gegenüber den Schülerinnen und Schülern gerecht werden. Darüber hinaus widerspricht die Reaktion Frau Es. den für Mädchen und Frauen in unserer Gesellschaft vorgesehenen sprachlichen Normen (vgl. Trömel-Plötz 1989², S. 132 ff.). Einer oder beide Bewertungsaspekte sind Frau E. offensichtlich bewusst, da sie den Vorfall damit kommentierte, an sich selbst „eine zunehmende Verrohung (ihres) Sprachgebrauchs festgestellt“ zu haben. Ihr Sieg, mit Applaus der Kinder gekürt, entpuppt sich also zugleich auch als Niederlage auf der Ebene positiver Identifikationen in der Berufs- und Geschlechtsrolle.

Auffällig erscheint nicht nur in diesem, sondern auch in mehreren anderen Fallbeispielen, dass Schüler die Demütigungen der Lehrerinnen offensichtlich inszenieren. Die Jungen konnten sich der Zuschauer-/Zuhörerschaft ihrer Mitschüler/innen sicher sein und wurden in einigen Fällen sogar durch das Bündnis mit Geschlechtsgenossen unterstützt. Ein Erklärungsansatz kann sein, dass Obszönitäten auf Kosten von Frauen das „Bündnis heterosexueller Männer auf einer Macho-Ebene“ festigen. Solche Dominanzmittel gegen Frauen erfordern geradezu die Präsenz von anderen Jungen oder Männern, denen der Provokateur seine Männlichkeit vorführen kann (vgl. Mühlen Achs 1993, S. 70).

3. Gestische Provokationen und Beleidigungen

Ein großer Teil des verbalen und nonverbalen Vokabulars obszöner Ausdrücke und Gesten ist in unserem Kulturkreis im Allgemeinen tabu für Frauen und stellt eine Form der Aggression von Männern/Jungen gegen Frauen/Mädchen dar (vgl. Henley 1989², S. 210).

„Die Funktionalisierung männlicher Sexualität zum Zwecke der Beleidigung und als Mittel aggressiver Attacken auf andere Personen - durch den symbolischen Verweis auf die sexuelle Erregung (Erektion) und symbolische Andeutungen des Geschlechtsakts - macht zum einen die traditionelle Verbindung zwischen männlicher Sexualität und gewalttätiger Dominanz sichtbar; zum anderen aber auch die soziale Entwertung und Verachtung, die jenen zuteil

wird, die von den Besitzern solcher als symbolische Waffen wahrgenommener Geschlechtsorgane `benutzt` und somit auch sozial unterjocht werden können“ (Mühlen Achs 1993, S. 69).

„Obszöne“ Gesten von Schülern finden Sportlehrerinnen „sehr unverschämt“, sie waren in der Situation „schockiert“, „sprachlos“ „angeekelt“ und fühlten sich „proviziert“, „vor der Klasse bloßgestellt“, „beleidigt“ oder mussten sich „bemühen, nicht aus der Fassung zu geraten“, wenn ein Schüler vor der Lehrerin mit dem „Vor- und Rückschaukeln seiner Hüfte (...) Geschlechtsverkehr“ mit ihr andeutete, ihr den „Stinkefinger“ zeigte, vor ihr über „sein Geschlechtsteil rubbelte“ (Geste für Selbstbefriedigung) oder sie nach ihrer „Möse“ (vulgär für Vagina) fragte. Die obszöne Geste des „Stinkefingers“, des aus der Faust gestreckten Mittelfingers, bedeutet:

„Feindseligkeit mit starken sexuellen Untertönen (`fuck you`) und wird im allgemeinen von Männern untereinander benutzt (da der `Finger` impliziert, daß der, der hier verschmäht werden soll, eine Frau ist oder wie eine behandelt werden sollte, impliziert diese Geste natürlich gleichzeitig die Abwertung von Frauen)“ (vgl. Henley ebd., S. 211).

Die Schüler gebrauchten ohne irgendeine vorherige Auseinandersetzung mit der Lehrerin ihre obszöne Geste als Provokation oder sie zeigten diese als Reaktion auf Schiedsentscheidungen oder Korrekturhinweise der Sportlehrerin. Zum Teil entschuldigten sich die Schüler für ihr Fehlverhalten, zum Teil aber nicht. Die Frauen reagierten situativ entweder nicht oder mit Gegenwehr, indem sie „lospowerten“, sich „sehr aufregten“ und den Schüler zurechtwiesen, ihn der Halle verwiesen oder, wie in dem nachfolgenden Fallbeispiel, eine Klassenkonferenz beantragten.

„Ein anderer Schüler, der hat mir gegenüber eine total obszöne Geste gemacht, weil ich ihn auf Übertreten beim Weitwurf hingewiesen hatte. Der hat seine Hüfte so nach vorne gekippt und mit der Hand mehrmals über sein Geschlechtsteil gerubbelt, so mit der flachen Hand hoch und runter, also wirklich abstoßend. Da habe ich dafür gekämpft, dass der eine Klassenkonferenz gekriegt hat, weil er auch eine andere Kollegin als Schlampe und Hure beschimpft hatte. Aber die Schulleitung hat zuerst nicht reagiert, hat nichts gemacht. Da habe ich mehrmals bei allen möglichen Leuten (sie meint Klassen- und Abteilungsleiter/innen, die Verf.) auf der Matte gestanden, bis der endlich eine Klassenkonferenz kriegte.“ (N.)

Im Fallbeispiel von Frau N. zeigte der Schüler als Reaktion auf den Korrekturhinweis dieser Lehrerin eine „abstoßende“ und „total obszöne Geste“, indem er mit dem Hoch- und Runterreiben über sein Geschlechtsteil den Akt der Selbstbefriedigung symbolisierte, was wohl bedeutete, ihn in Ruhe zu lassen, er könne sich selbst oder sie solle sich selbst befriedigen. Wir wissen nicht, wie Frau N. in dieser Situation reagierte. Im Anschluss dieses Ereignisses „kämpfte“ sie allerdings angesichts weiterer Vorfälle mit diesem Schüler für eine Klassenkonferenz (er hatte nicht nur eine Kollegin als „Hure und Schlampe“ beschimpft, sondern wir

wissen auch, dass Frau N. in anderen Situationen von diesem Schüler „beleidigt“ oder „bedroht“ wurde). Die Maßnahme einer Klassenkonferenz ist in der Institution Schule keine pädagogische mehr, sondern bereits eine juristische. Offensichtlich war es Frau N. zu viel geworden, so dass sie sich für die juristische Maßnahme auch gegen anfänglichen Widerstand einiger Kollegen und Kolleginnen einsetzte.

4. Unterminierung der Fachkompetenz

Enders-Drägässer/Fuchs haben in ihren empirischen Studien für Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen und Schülern festgestellt:

„Kompetenz und Inkompetenz wird in Gesprächen konstruiert, sie ist ein Produkt der Interaktion. Fachliche Kompetenz, Studium eines bestimmten Fachgebiets und Lehrerfahrung in diesem Gebiet, oder auch Berufsausbildung und -erfahrung können Eingangsvoraussetzungen in einem Unterrichtsgespräch sein, aber wie sie zur Geltung kommen und ob ihre Vermittlung gelingt, wird in der Interaktion ausgehandelt“ (Enders-Drägässer/Fuchs 1989, S. 124).

Die Konstruktion von (In)Kompetenz hängt somit auch immer vom Unterrichtsklima und dem Umgang der Schüler/innen mit der Lehrerin als Fachfrau ab. Für Frauen im *Sport*lehrerberuf kann sich die Situation in der Interaktion mit Schülern verschärfen. Ausschlaggebend dafür ist, dass es sich bei dem Fach „Sport“ traditionell um eine Männerdomäne handelt, in der auch gegenwärtig noch Männerüberhang vorherrscht. Zudem werden im Vereins- und Profisport leitende Positionen (Trainer, Übungsleiter, Schiedsgericht, Funktionäre) zum größten Teil von Männern besetzt. Neben dieses Sozialisationsfeld der Sportvereine, auf dem Jungen deutlich stärker vertreten sind als Mädchen, tritt der in den Medien präsentierte Sport als Einflussfaktor. Die Berichterstattung in Fernsehen, Rundfunk und Tageszeitungen zeigt den Sport als Wettkampfsport mit Dominanz des Männerfußballs (vgl. Voigt 1995). Beispielsweise weist Klein für die Printmedien die Unterrepräsentanz von Frauen und eine diskriminierende Präsentation (in Text und Bild) des Frauensports nach, wobei sich die Berichterstattung über Sportlerinnen als verstärkt personenbezogen, die über Sportler dagegen fast ausschließlich sportbezogen darstellt (vgl. Klein, Ma. 1986). Besonders der Wirksamkeit des Fernsehens auf die Verhaltensweisen und Identifikationen von Schülerinnen und Schülern wird von schulpädagogischer Seite immer wieder eine zentrale Bedeutung zugemessen. Vom Stein dokumentiert, dass bei der Fernseh-Sport-Berichterstattung junge Männer den ersten Platz einnehmen, während Frauen und Kinder eine untergeordnete und alte Menschen so gut wie keine Rolle spielen (vgl. vom Stein 1986, S. 122 ff.).

Im vorigen Abschnitt wurde mit dem präsentierten Fallbeispiel die Missachtung der Lehrerin als Anleiterin und Korrektorin durch Schüler bereits offensichtlich. In weiteren Fällen zeigte

sich, dass die Lehrerinnen sich verstärkt durch Jungen in ihrer fachlichen Qualifikation angezweifelt sehen und zu Kompetenzbeweisen herausgefordert fühlen. Die in der Sportkultur unserer Gesellschaft vorhandene Männerdominanz mag bei Jungen und jungen Männern im Schulsport in der Interaktion mit Sportlehrerinnen zu Irritationen führen. Der in der Jungensozialisation angezeigte „Überlegenheitszwang“ duldet es anscheinend nicht, von der Sportlehrerin als Frau Organisationsanweisungen, Bewegungskorrekturen, Regelahndungen, Tadel, Hilfestellung, soziale Verhaltensanweisungen, Leistungsbewertung usw. entgegenzunehmen - vermutlich, um einen Männlichkeitsnachweis zu erbringen, begeben sich Schüler in einen „Kampf“ mit ihnen. Die Sportlehrerinnen fühlen sich dann in ihrer Berufsrolle unterschätzt, nicht ernst genommen und sogar - wie oben bereits gezeigt auch grob obszön - provoziert oder attackiert. Sie reagierten bei den Vorfällen verschiedenartig bzw. haben unterschiedliche Strategien entwickelt: die Jungen werden mit Amtsautorität („So geht es lang und fertig, aus!“) oder „aggressiv“ zurechtgewiesen, auch wenn es „sehr viel Kraft kostet“, auf ihre „Aggressionen“ wird nicht eingegangen oder es wird gegebenenfalls Partei für sie ergriffen, wie das nachfolgende Fallbeispiel verdeutlicht. Frau F. sprach im Eingangssatz von „was Schönes erlebt“. Vom dortigen Kontext her betrachtet kann dies doppeldeutig aufgefasst werden, einmal ironisch, denn es ging auch um Problematisches mit Jungen im Sportunterricht und einmal ernst wegen ihrer zusätzlichen positiven Deutung der Schülerbemerkung als „Kompliment“.

„Einmal habe ich was Schönes erlebt. Die sind jetzt in der 8. Klasse (...) da habe ich Handball gespielt. Da hat dann mir ein Grieche, ein Junge, der auch sehr, sehr schwierig ist und der es auch sehr schwer hat, ich entwickle eigentlich jetzt für den auch sehr viel mehr Nachsichtigkeit, ich habe es ihm auch nicht übel genommen, der hat gesagt, als ich entschieden hatte: `Sie können sagen, was Sie wollen, Sie bleiben einfach ein Weib.` Aber nicht böse, sondern, er hat das aus seiner tiefsten griechischen Überzeugung gemacht, eben, dass ich gar nicht richtig entscheiden könne, weil ich eben ein Weib bin. In dem kleinen Jungen war das der kleine Mann in dem Moment. Ich konnte nur sagen: `Ja, du hast Recht.` Das stimmte. Ich kann auch machen, was ich will, auch wenn ich den Regeln nach vielleicht richtig entschieden habe, es war eine weibliche Entscheidung. `Sie sind und bleiben ein Weib.` Ich habe es dann als Kompliment aufgefasst.“ (F.)

Frau Fs. Entscheidung als Schiedsrichterin wird in diesem Fall von ihrem Schüler nicht akzeptiert. Sie begegnet diesem Schüler, den sie als Problemschüler wahrnimmt, inzwischen mit „sehr viel mehr Nachsichtigkeit“ und nahm ihm in der Situation seine Bemerkung auch „nicht übel“, weil sie seine Reaktion mit seiner Männlichkeitsrolle, also aus seiner Perspektive deutete. Sie bezog seine Ansicht auf seine nationale Herkunft und bezeichnete sie als „seine tiefste griechische Überzeugung“, was wohl in diesem Kontext auf den Stolz in der Männerkultur dieses Volkes zielt. Dieser Bezug mag vermutlich (denn sie erklärt ihre Deutung nicht weiter)

der Grund dafür sein, dass Frau F. den Ausspruch des Schülers „als Kompliment“ auffasste, sie wurde in dem Moment als „Weib“, also als Frau betrachtet. Es kann aber auch eine andere Interpretation des Schülerverhaltens in den Blick genommen werden, wenn man das Arbeitsverhältnis der beteiligten Personen zugrunde legt, in dem die Lehrerin die höhere Position innehat. Möglicherweise unterstellt der Junge mit seinen Worten „Sie können sagen, *was Sie wollen, Sie bleiben einfach ein Weib*“ indirekt, dass die Lehrerin als Frau nicht über Fachkompetenz im Sport - hier in der Funktion als Schiedsrichterin - verfügt. Hiermit stellt er sich qua Geschlecht auf die Ebene des Fachmannes und damit zugleich auf die höhere Position. Und Frau F. verstärkt diese Interpretationsrichtung, da sie ihn so verstand, dass sie „gar nicht richtig entscheiden könne, weil (sie) eben ein Weib“ sei. Eine solche Deutung legen auch andere Fälle nahe, in denen die Fachkompetenz der Lehrerin unterminiert wurde.

5. Verletzung der „Zone der intimen Distanz“

Innerhalb der Sozialwissenschaften beschäftigt sich der Forschungszweig „Proxemik“ mit dem Abstand der Menschen untereinander in ihren privaten wie beruflichen Interaktionen. Die für die vorliegende Studie zu beachtenden Interaktionen sind beruflicher Natur, deshalb werden die Erkenntnisse aus der Proxemik für private Beziehungen ausgeklammert.

Die beobachtbaren Distanzen werden in vier Zonen, die je nach Kultur verschiedene Ausmaße annehmen können, gegliedert. Unterschieden werden die Zone der intimen Distanz (oder auch „Intimzone“), die persönliche, die soziale und die öffentliche Zone, wobei von der ersten bis zur vierten Zone die Distanz zunimmt (vgl. Birkenbihl 1988⁵, S. 139 ff., Henley 1989², S. 55 ff.). Das Ausmaß der Intimzone wird in der Wissenschaft mit ca. einer Armlänge bzw. bis 45 cm vom eigenen Körper aus angegeben. Birkenbihl macht auf den physischen Schaden aufmerksam, der dem Menschen, in dessen Intimzone eingedrungen wird, neben dem psychischen Schaden entstehen kann. Je mehr dieser Mensch sich gestört fühlt, desto mehr Kampf- oder Stresshormone für die Abwehr oder Flucht produziert er. Können diese Hormone nicht direkt abgebaut werden, da Kampf oder Flucht unmöglich ist, haben sie auf den Organismus die gleiche schädigende Wirkung wie z.B. eine kleine Dosis Gift (vgl. Birkenbihl ebd., S. 143). Die Forscherin weist auch auf die Kongruenz zwischen Intimzone und Person hin, wenn sie schreibt: „Jemand, der die Intimzone eines anderen mißachtet, mißachtet gleichzeitig auch die Person“ (ebd., S. 141). Darüber hinaus hat die Proxemik den Zusammenhang zwischen dem Status einer Person und dem Raum, den sie einnimmt bzw. der ihr zugestanden wird, aufgedeckt. Auf das Raumausmaß der Intimzone bezogen heißt das: „Je höher der Status einer Person, desto größer wird die Intimzone, die andere ihm zugestehen“ (ebd., S. 145). Und um-

gekehrt ist es Personen *höheren Status* eher möglich, nach eigenem Gutdünken in die Intimzone von Personen mit geringerem Status einzudringen. Henley eruierte diesbezüglich zweierlei: Erstens drückt Berühren (und das heißt Invasion in die Intimzone einer Person) Dominanz aus; und zweitens berühren Übergeordnete häufiger Untergeordnete und Männer häufiger Frauen als umgekehrt (vgl. Henley ebd., S. 156, S. 166). Die amerikanische Professorin für Psychologie beweist anhand vielfältiger Situationsschilderungen und Fallbeispiele die negativen Kräfte von Berührungen, die oft unter dem Deckmantel von Zuneigung auftreten, aber Ausdruck von Macht und Dominanz zwischen den Geschlechtern sind:

„In unserer männer-beherrschten Gesellschaft dienen Berührungen als ein weiteres Werkzeug, Frauen auf ihren Platz zu verweisen; sie sind eine weitere Reminiszenz daran, daß Körper von Frauen ein für jedermann zugängliches Gelände sind“ (Henley ebd., S. 175).

In den Vorfällen, über die die Interviewpartnerinnen berichteten, drangen die Schüler sehr deutlich in die „Zone der intimen Distanz“ der Sportlehrerinnen ein, berührten die Lehrerin, sie „klopfen auf den Rücken“, „kniffen liebevoll in die Wange“, „halten den nötigen Abstand nicht“, stellten sich „ganz dicht“ an sie oder nahmen sie in den „Schwitzkasten“. Die Frauen fühl(t)en sich in solchen Situationen „bedrängt“, „überrascht“, „perplex“ oder das Schülerverhalten war ihnen „unangenehm“ oder „peinlich“. Sie reagieren nicht, „sauer“ oder im Nachhinein entschuldigten sie das Verhalten des Jungen mit seiner kulturellen Herkunft aus einem islamischen Land, sein Verliebtsein für die Lehrerin oder seiner persönlichen Problemlage. Manch eine Lehrerin bedauert, dass das Schülerverhalten „zu korrigieren (...) zusätzliche Kraft kostet“ oder nimmt an, dass Männern oder „Respektspersonen“ so etwas nicht passieren würde, wie im nachfolgenden Fallbeispiel.

„In einer 10. Klasse wollte ich ein Reaktions- und Fangspiel noch einmal erklären (...) Und mitten in der Demonstration, als ich weglaufen wollte, schnappte mich der abgeschlagene Schüler, nahm mich in den Schwitzkasten und schleifte mich durch die halbe Halle. Alle lachten, ich natürlich auch, obwohl mir das nicht wenig peinlich war. Aber das war eben Spaß. Ich wurde auch puterrot und - Ich habe auch bei dem mal das Gefühl gehabt, dass der mich nett fand, ja vielleicht sogar etwas verliebt gewesen ist. (...) Nur, so etwas (sie meint die Schwitzkastensituation, die Verf.) geht natürlich nicht. Hinterher habe ich mit einer ebenfalls jüngeren Sportkollegin darüber gesprochen. Wir waren uns einig, dass das einem männlichen Kollegen oder einer älteren Kollegin garantiert nie passieren würde, also Respektspersonen in den Augen der Schüler.“ (N.)

Die von Frau N. geschilderte Verhaltensweise des Schülers, der sie bei einer Demonstration ungeplant in den „Schwitzkasten“ nahm, wäre eher in der Interaktion mit seinesgleichen zu erwarten als mit einer in der Arbeitshierarchie höher gestellten Person wie eine Lehrerin. Die oben vorausgegangenen theoretischen Darlegungen legen den Schluss nahe, dass solch eine Verhaltensweise als Dominanzgeste und Negation des höheren Status der Lehrerin einzuord-

nen ist. Das kann auch erklären, warum diese Situation Frau N. „nicht wenig peinlich“ war, sie „puterrot“ wurde und sie sich nicht als „Respektsperson“ von diesem Schüler wahrgenommen sah. Sie wurde im wahrsten Sinne des Wortes verkleinert und das LehrerIn-Schüler-Verhältnis umgekehrt, der Schüler nahm eine höhere Position ein und wies ihr eine niedrigere zu. Frau N. reagierte widersprüchlich, einerseits litt sie unter der Schwitzkastensituation, andererseits „lachte“ sie mit ihren Schülerinnen und Schülern mit. Vermutlich um nicht als Spaßverderberin zu erscheinen, machte sie gute Miene zum bösen Spiel und wahrscheinlich auch, weil dieser Schüler sie „nett fand“ und „verliebt“ in sie war, wie sie selbst bekundete. Allerdings muss ihre Auffassung, älteren Kolleginnen würde dies „nie passieren“, hier korrigiert werden, da auch diese in der vorliegenden Studie von grenzüberschreitenden Körperberührungen berichteten.

5.2.2.2 Verhaltensweisen von Sportlehrerinnen und Genderskripte der (non)verbalen Kommunikation

Betrachtet man nun die Reaktionen und Strategien der Sportlehrerinnen in den obigen Fallbeispielen noch einmal in einem Gesamtüberblick, so lassen sich von der jeweiligen Diskriminierungsform unabhängige Verhaltensmuster herauskristallisieren. Sie werden im Folgenden auch unter der Veränderungsperspektive von geschlechterbezogenen Ungleichheitsverhältnissen kommentiert.

a) Anpassung, Prävention und Selbstbegrenzung

Einige Beispiele zeigen, wie Lehrerinnen mit Blicken und Bemerkungen bezüglich ihres Körpers oder ihrer Kleidung konfrontiert wurden und darob ihre Sportkleidung im Sportunterricht mit Jungen veränderten. In Bezug auf die Frage nach der Garderobe für den Sport- und Schwimmunterricht schilderten mehrere Sportlehrerinnen, dass sie speziell weite T-Shirts wählen, diese sollen die fraulichen Konturen, besonders die weibliche Brust verdecken - eine Vermeidungsstrategie, um den Schülern keine Angriffsfläche für Blicke und verbale Äußerungen zu bieten. Die Maßnahmen zeigen, dass also nicht die Schüler in ihre Schranken gewiesen werden (d.h. die verbalen oder visuellen „Angriffe“ wurden größtenteils nicht unterbunden von den Lehrerinnen), sondern die Frauen greifen zur Selbstbeschränkung sowie zum Selbstschutz.

b) Geschehenlassen oder Verharmlosen

Hierzu gehören solche Verhaltensweisen, die das aggressive Auftreten von Jungen oder deren Beleidigungen bewusst nicht beachten, geschehen lassen und/oder verharmlosen bzw. bagatellisieren. Die „Unverschämtheit“ einer obszönen Bemerkung bleibt unkommentiert im Raum stehen, die Lehrerinnen haben „ein breites Kreuz und äußerst viel Geduld“, lassen Witze „über sich ergehen“, Bemerkungen über ihren Körper mildern sie ab („das ist nett gesagt irgendwo“), das Verhalten der Jungen wird als „Dumme-Jungen-Streiche“ bewertet, oder ihnen wird nicht weiter nachgegangen, weil der betreffende Schüler „sich sonst immer gut verhalten hatte“. In einem weiteren Fall zeigt sich das Abschwächen des Schülerangriffs in der positiven Verstärkung durch die Lehrerin, sie gab in der Situation dem griechischen Schüler, der ihre Schiedsentscheidung nicht akzeptiert hatte, Recht, weil sie seine Entgegnung als „Kompliment auffasste“ und nicht als Angriff auf ihre Fachkompetenz (vgl. Punkt 4). Aggressives Verhalten oder Beleidigungen durch Jungen nicht zu parieren mag für die Lehrerinnen situativ entlastend sein. Allerdings ist auf den Nachteil hinzuweisen, dass den Akteuren und den anderen Schülern und auch Schülerinnen die Botschaft vermittelt werden kann, sie könnten ebenso agieren, ohne Sanktionen durch die Lehrerin zu erfahren. Darüber hinaus können die oben beschriebenen Verhaltensweisen der Lehrerinnen das „weibliche“ und „männliche Genderskript“ verstärken und die persönliche Freiheit Einzelner beschränken.

c) Parteinehmen für den Angreifer

Hierunter fallen solche Verhaltensweisen und Einstellungen, die Verständnis der Lehrerinnen für den sie provozierenden, attackierenden oder beleidigenden Schüler signalisieren. In der reflexiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Vorfall setzten die Interviewpartnerinnen ihre pädagogischen bzw. psychologischen Kompetenzen im Hinblick auf eine Täterempathie ein. Hier zeigt sich sehr deutlich, wie die persönliche und die professionelle Ebene kollidieren können, wobei die Täterperspektive („schwieriger“ Schüler, „verliebter“ Schüler, Schüler aus anderem Kulturkreis) situativ oder langfristig handlungsleitend zugunsten der Täter ausfällt und die Lehrerinnen handlungsunfähig im Hinblick auf ihre eigene Würde macht. Das unter Punkt 4 benannte Beispiel mit dem griechischen Schüler gibt dies bspw. wieder: Die Lehrerin urteilte, dass der Schüler „das nicht böse, sondern ... aus seiner tiefsten griechischen Überzeugung gemacht“ hat. Darüber hinaus verstärkte sie durch ihre Zustimmung den Angreifer in seiner Männlichkeit und deutete seine Bemerkung, die eigentlich Frauen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit richtiges Entscheiden und Handeln abspricht, zu einem „Kompliment“ um. Scheffel/Palzkill sprechen in diesem Zusammenhang von einem „sexualisierten Bündnis“

zwischen Lehrerin und Schüler (vgl. Scheffel/Palzkill 1994, S. 164 ff.). Ein anderer Schüler, der die Lehrerin „liebvoll in die Wange kniff“, wurde entschuldigt, da er „nicht gemerkt hat, dass er die Distanz überschritten hat“. Und die Lehrerin aus dem „Schwitzkastenbeispiel“ beurteilte das Schülerbenehmen zwar als Fehlverhalten, räumte aber in ihrer Reflexion bzgl. des Verliebtseins des Schülers in sie auch Verständnis für ihn ein. Eine ähnliche Ambivalenz zeigt sich in anderen Fällen, in denen die beleidigten oder provozierten Lehrerinnen zu bedenken gaben, dass es sich hier um „problematische Schüler“ handelte. Auch als Entschuldigung für aggressives oder obszönes Verhalten klingt der Hinweis mancher Lehrerin auf die kulturelle Herkunft des Schülers, weswegen sie dem Vorfall „nicht weiter nachgingen“.

In einigen Fällen kommt noch ein weiterer Gesichtspunkt hinzu. Manches Benehmen von Jungen mögen Lehrerinnen offensichtlich so lange „über sich ergehen lassen“, wie die An- und Übergriffe der Jungen sie nicht „grob verletzen“ bzw. in einigen Fällen ihnen sogar auch schmeicheln. Dies erhärten die Aussagen der Interviewpartnerinnen, die das Betragen der Jungen als „Kompliment“ oder als Zeichen des „Verliebtseins“ werten. Das erotische Moment, als Frau von Schülern gespiegelt zu werden und umgekehrt Schüler in ihrer Männlichkeit zu verstärken, mischt sich bei diesen Lehrerinnen - ob bewusst oder unbewusst - in solchen Situationen handlungsleitend in das Arbeitsverhältnis. Doch die Einordnung der Schülerangriffe in die Kategorie „Erotik“ filtert den Dominanzaspekt heraus. Die Sozialisation von Mädchen und Frauen leistet dem Vorschub, indem bei ihnen Abscheu- und Ablehnungssignale gegenüber Bemerkungen und Berührungen von früh an untergraben werden („Mach nicht so ein böses Gesicht, das ist nicht hübsch!“ oder „Du siehst aus wie ein Sauertopf, wenn du wütend bist!“ oder später in der Paarbeziehung ganz entwaffnend: „Du bist einfach süß, wenn du wütend wirst!“ Mühlen Achs, s.u.). Mädchen können dadurch an der eigenen Wahrnehmung negativer Empfindungen gehindert werden und statt dessen die Täterperspektive übernehmen, wenn die soziale Umwelt die an Mädchen gerichteten Bemerkungen und Berührungen von Erwachsenen (und „Mädchen werden häufiger und in einer umfassenderen Weise als Jungen“ berührt) als wohlmeinende Zuneigungsbekundungen bewertet (vgl. Mühlen Achs 1993, S. 162 ff.). Umdeutung und Einnahme der Fremdperspektive führen also zu einer nur scheinbaren Aufwertung der betreffenden Lehrerinnen auf der persönlichen Ebene, dahingegen zu einer Bestätigung von Schülern als „Mann“ und einer tatsächlichen Aufwertung des „männlichen Genderskriptes“, was Jungen auch zu persönlichem Schaden gereichen kann (vgl. auch Kap. 5.2.1):

„Irgendwann glauben die Jungen daran, daß sie wichtiger, besser und bedeutender sind als die Mädchen (und Frauen, die Verf.), obwohl in ihrem Inneren etwas ganz anderes verborgen ist. Nach unserem Eindruck läßt die Schule viel zu oft die Jungen mit unrealistischen

Selbstentwürfen allein und wartet stumpf ab, bis wieder ein neuer Schwung Männer fertig gebacken ist: außen hart und innen pappig“ (Schnack/Neutzling 1995², S. 138).

d) Einnehmen der Humorebene

Zu einer subtileren Form, das Betragen von Jungen zu bestätigen, gehört bspw. witzige Bemerkungen „über sich ergehen zu lassen“, „entsprechende Antworten“ auf das „Rumflachsen“ zu geben, sich als Lehrerin also auf die Spaß- und Witze-Ebene der Schüler zu begeben bzw. deren Perspektive einzunehmen („ich mache da selber meine Witze inzwischen drüber“, „dadraüber“ meint: über ihren Körper, oder in der „Schwitzkastensituation“ lachte die betreffende Lehrerin mit den Schülern mit), obwohl die Frauen auch unter diesen Situationen litten und in allen Fällen die Späße der Schüler - auch wenn die Lehrerin mitmachte - am Ende nur auf Kosten der Lehrerin gingen. Die Schüler behaupteten die Definitionsmacht oder hatten eine Möglichkeit gefunden, und die Frauen ließen dies zu, die in der Arbeitshierarchie statushöhere Lehrerin von ihrer Ebene hinunterzuziehen. Bildlich betrachtet wird die Lehrerin im Schwitzkasten im wahrsten Sinne des Wortes kleiner gemacht und heruntergezogen, im Sinne traditioneller heterosexueller Paarverhältnisse wird die Ordnung des größeren Mannes und der kleineren Frau (vgl. Mühlens Achs 1993, S. 46 ff.) so wieder hergestellt. Die Lehrerinnen erkennen auch, dass die Schüler ihnen in solchen Situationen keinen Respekt als Statushöhere erweisen, haben aber kaum Verteidigungsmöglichkeiten, wollen sie nicht als Spielverderberin gelten, die keinen Spaß versteht. In mehreren Fällen erscheint die Humorebene als bewusste Strategie, nicht nur „frotzelnden“, sondern auch „aggressiven“ Jugendlichen zu begegnen: Mit „flapsigen Bemerkungen“, „ein bisschen Humor“ werden die Schüler beruhigt, wird „dem Ganzen die Spitze genommen“, „ist sofort die Luft bei denen raus“. Humor ist hier eine Vermeidungs- und Selbstschutzstrategie. Lehrerinnen wollen anscheinend die Aggressionen nicht eskalieren lassen, sie vermeiden um willen eines störungs- und konfliktfreien Unterrichts die Konfrontation mit Schülern, indem sie ihnen mit Humor begegnen. In der Forschung für Sportlehrer/innen-Verhalten wird zum Beispiel der Humor als „besonders erfolversprechende“ Strategie bei „kritischen Vorfällen“ betrachtet (vgl. Treutlein/Janalik/Hanke 1989, S. 151). Die Forscher beachten hierbei aber nicht die gesellschaftlichen Hierarchieverhältnisse in ihren Ausführungen und Ratschlägen. Bei Frauen kann hinter dem Einnehmen der Humorebene in Diskriminierungssituationen auch Angst vor Kampf, im Kampf unterliegen zu können oder Angst vor der eigenen Wut (Herausfallen aus dem „weiblichen Genderskript“) stecken - dies mag ebenso als Erklärungskomplex für das *Geschehenlassen*, *Verharmlosen*, *Bestätigen des Angreifers* und *Infragestellen eigener Aggressionen* (s.u.) gelten. Das „weibliche Genderskript“ verbietet Frauen im Gegensatz zu Männern den Ausdruck von Wut und trägt

einen „durchgängigen Ausdruck von verbindlicher Freundlichkeit“ (vgl. Henley 1989², S. 244 ff. und Mühlen Achs 1993, S. 95 ff.) an sie heran. Lächeln in Hierarchieverhältnissen wird zudem in unserem Kulturkreis mit untergeordnetem Status verbunden, wohingegen die „steinerne Miene“ als Ausdruck der Gefühlskontrolle und als ein Anzeichen für die Gesamtkontrolle von Information und damit von Autorität und Macht („Wissen ist Macht“) darstellt. Verhaltenswissenschaftliche Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass Frauen häufiger lächeln als Männer und ihr Lächeln andere Bedeutungen impliziert - es wurde als Aushängeschild einer Frau für Versöhnlichkeit, Friedfertigkeit und als Beschwichtigungsgeste, also Verhaltensweisen ganz im Sinne des „weiblichen Genderskripts“, eruiert.

„`Dauerlächeln´ ... ist nicht nur, vor allem aber kein natürliches Zeichen weiblicher Friedfertigkeit oder gar der freiwilligen Unterwerfung, sondern auch Folge des starken Zwangs zur Tarnung und Maskierung all jener Signale, die den positiven Gesamteindruck von `Weiblichkeit´ stören würde“ (Mühlen Achs ebd., S. 100).

Insofern ist das Lächeln nicht als Folge einer Frauen als typisch angedachten emotionalen Expressivität und damit Gefühlsfreiheit zu missdeuten, sondern als soziale Festlegung für Frauen auf einen Verhaltensmodus mit sozialen und psychischen Stabilisierungsfunktionen der traditionellen Geschlechterhierarchie.

e) Einnehmen der „Aggressionsebene“

Die Lehrerinnen fühlten bzw. fühlen sich auch zu aggressiven Reaktionen und Verhaltensweisen herausgefordert: Sie „schnauzen“ Schüler wegen unverschämter Blicke auf oder Bemerkungen über ihren Körper an, können spontan „auch sehr aggressiv auftreten“, bemühen ihre Amtsautorität, wenn Schüler ihre Schiedsentscheidungen oder Korrekturen nicht akzeptieren, reagieren ebenfalls mit einer Abwertung, wenn sie persönlich beleidigt werden, wie z.B. in dem „Tampons-Binden-Fall“, oder schlagen den Schüler im Affekt. Hier ist anscheinend der Machtkampf zwischen der Lehrerin und ihren Schülern eskaliert. Solche extremen, die Schüler abwertenden Ausdrucksformen und Verhaltensweisen gelten in unserer Kultur als Zeichen von Schwäche. Übergeordnete dürfen sich solcher Reaktionen nicht bedienen, sie müssen ihre Gefühle unter Kontrolle halten, wollen sie „ihre Würde wahren“ (vgl. Henley ebd., S. 248). Aber auch die Würde des Schülers ist zu wahren, will die Lehrerin ihrer Verantwortung als Pädagogin nachkommen. Sportlehrerinnen befinden sich hier in einer Double-bind-Situation zwischen dem Respekt vor der eigenen Würde und der einer anderen Person. Die Berufsrolle gebietet zwar die Macht *über* die Gefühle, aber die Frauen entschieden sich spontan für den Ausdruck *von* Gefühlen. Mit dem Mittel der Aggression ist jedoch die Atmosphäre der gegen-

seitigen Akzeptanz in Gefahr, um diesen Tatbestand wissen einige Lehrerinnen, wie im Folgenden erläutert wird.

f) Infragestellen eigener aggressiver Verhaltensweisen

Mehrere Lehrerinnen hinterfragten ihre Verteidigungen und Maßnahmen der Gegenwehr kritisch, machten Einschränkungen oder sanktionierten ihr Handeln als Fehlverhalten. Die Lehrerin des „Tampon-Binden-Falles“ erklärte ihren „Sprachgebrauch“ als „verroht“; Frauen, die gegenüber Jungen „aggressiv“ oder autoritär auftraten, räumten ein, dass das bei den Schülern nicht gut ankam, und die Lehrerin, die den Schüler im Affekt schlug, verwies auf ihr „schlechtes Gewissen“, weil „Zuschlagen keine Lösung sein darf“. Ursachen für das Infragestellen bzw. Sanktionieren des eigenen aggressiven Verhaltens sind einmal in den Berufsanforderungen zu sehen: Z. B. dürfen Lehrerinnen und Lehrer von Gesetz wegen nicht schlagen, ein ungeschriebenes Gesetz nach dem Motto „Wer schreit, hat Unrecht“ (Gefühlskontrollverlust) verkleinert den Handlungsspielraum von statushöheren Personen oder autoritäres Verhalten wird als schlechte Pädagogik erachtet. Zum anderen sind Ursachen in der Sozialisation von Mädchen und Frauen in unserem Kulturkreis heranzuziehen. Auf einige wurde bereits unter Abschnitt (d) zur Humorebene hingewiesen. Die Zurücknahme eigener Aggressionen der Sportlehrerinnen hängt auch mit dem Wuttabu im „weiblichen Genderskript“ zusammen, und dieses schränkt wiederum das Repertoire der verbalen Ausdrucksmöglichkeiten von Frauen ein. Gelingt es Frauen aber dann doch, in entsprechenden Situationen ihre Wut freizusetzen - auch mittels eines feindseligen Vokabulars, das eher dem „männlichen Genderskript“ zugeordnet wird, folgen Scham- und Schuldgefühle (vgl. Henley ebd., S. 209 ff.). Letztlich ist, wie oben bereits angesprochen, Zurechtweisung der Schüler wichtig. Allerdings fragt sich, ob das (alleinige) Freisetzen von Wut langfristig nicht mehr schadet als nützt, weil es zur Verhärtung der Fronten führen kann.

g) Geplante Maßnahmen der Gegenwehr

In einem Fallbeispiel reagierte die Lehrerin nicht spontan auf die Beleidigung des Schülers, sondern wählte eine bewusst geplante Strategie der Gegenwehr für einen späteren Zeitpunkt und sagte dem Betreffenden „unter vier Augen Bescheid“. Mit diesem Gespräch, in dem die Lehrerin das Fehlverhalten des Schülers deutlich verurteilte, zeigte sie ihm seine Grenzen, stellte ihn aber nicht vor der Klasse bloß, obwohl ihr das selbst so widerfahren war. Ob sie allerdings in diesem Gespräch die Würde des Schülers bewahrte, kann bezweifelt werden, da der Schüler „sichtlich kleiner (wurde), glasige Augen (kriegte)“ und an der folgenden Sport-

stunde nicht teilnehmen wollte. In einem weiteren Fallbeispiel (vgl. Punkt 3) „kämpfte“ die Lehrerin bezüglich eines Schülers, bei dem sich die Vorfälle gehäuft hatten, für eine Klassenkonferenz. Auffällig erscheint die Tatsache, dass die Lehrerin nicht sofort Unterstützung bei Schulleitung, Kollegen und Kolleginnen fand, sondern erst längere Zeit Überzeugungsarbeit leisten musste. Eine solche mangelhafte Unterstützung zeigt einmal mehr, wie wenig Lehrer/innen für Sexismus in der Schule sensibilisiert sind. Und wie die bisherigen Ausführungen dieses Kapitels zeigten, wundert eine derartige Haltung nicht. Denn oft erkennen auch die betroffenen Lehrerinnen sexistische Verhaltensweisen nicht als solche, schweigen dazu oder darüber, bagatellisieren sie oder ordnen sie allgemein „Problemen mit Schülern“ oder „Disziplinosigkeiten“ zu. Allerdings erst das Erkennen und Benennen des Problems als Geschlechter benachteiligendes Handeln kann Lehrerinnen in die Lage versetzen, professionell zu agieren.

Sportlehrerinnen können ihr eigenes Handeln in unterrichtlichen Interaktionen mit Jungen und jungen Männern beobachten und Formen der direkten Gegenwehr erproben, die weder ihre eigene Person noch die des Schülers abwerten. Dies ermöglicht ihnen, die Atmosphäre der gegenseitigen Akzeptanz, die positive Beziehung zu Schülerinnen und Schülern - von ihnen in dieser Studie als ein zentrales Moment ihrer Berufszufriedenheit erachtet - nicht zu zerstören. Denn solange die Reaktionen der Lehrerinnen in solchen Situationen unter persönlicher Verstrickung erfolgen, erleiden nicht nur sie selbst langfristig Schaden, sondern auch die Schülerinnen und andere Frauen und Mädchen, weil auf diese Weise subtile wie offene sie selbst betreffende Benachteiligungsstrukturen in den Interaktionen der Geschlechter fortleben. Dies mag der folgende Gedankengang erhellen, der die Ausweglosigkeit mancher Verhaltensweisen zeigt. Lehrerinnen können nicht *nicht* reagieren, denn alles, was sie tun, ist eine Botschaft an den/die Schüler: Nicht-Ahndung aggressiven oder provokativen Verhaltens wie Ahndung dieses kann die Schüler verstärken. Wird etwas nicht geahndet, können die Schüler folgern, das Angreifen der Lehrerin sei angemessen. Oder wird etwas geahndet, indem sich die Lehrerin mit einer Abwertung des Schülers wehrt, signalisiert sie zwar die Unerwünschtheit des Angriffes, fällt aber aus ihrer (Berufs)Rolle. Anders herum kann eine Reaktion der Lehrerin in derselben Weise wie die von Schülern den Provokationen die Schärfe nehmen; damit kann sie den Attackierenden um den Erfolg bringen, dass sie sich verletzt fühlt. Dennoch ist die Botschaft an die Schüler, dass sie sich solche Verhaltensweisen gegenüber einer höher gestellten Frau erlauben und die Lehrerin erfolgreich auf ihre eigene Ebene hinunterziehen können. Somit nivellieren Lehrerinnen selbst das hierarchische Arbeitsverhältnis sowie darin ihre statushöhere Position und machen sich auf der persönlichen Ebene angreifbar.

Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, dass die Opfer zu Schuldigen werden, Sexismus ist zu verurteilen. Doch die Aufdeckung von Aspekten der - unbewussten - Mitbeteiligung soll weitere Mittäterschaft verhindern helfen, soll zur De-Konstruktion herrschender die Geschlechter benachteiligenden „Genderkonzepten“ führen. Darüber hinaus gilt es, gerade die Belastungen von Frauen im Lehrberuf zu verringern, da sie unter Problemen mit Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich stärker leiden als Männer, wie mehrere Untersuchungen über (Sport-) Lehrer/innen belegen.

5.2.3 Zusammenfassung

Das positive LehrerIn-Schüler-Verhältnis enthält einige Aspekte, die von mehreren Sportlehrerinnen genannt wurden und die Bezüge zu ihrem privaten Lebenskontext oder zu ihren Orientierungen auf die eigenen Sport-, Bewegungs- und Körperpraxen, zum Teil auch als doxische Selbstverständlichkeiten, zeigen. Dabei sehen sie Jungen als die leistungsorientierteren Sportschüler an oder bewerten manche ihrer Verhaltensweisen aus dem „männlichen Genderskript“ positiv bzw. etikettieren die von Mädchen negativ als „Geklügel“, weswegen einige Lehrerinnen auch die Zusammenarbeit mit Jungen bevorzugen. Des Weiteren ist einigen Frauen auch die Spiegelung ihrer Sachkompetenz durch Jungen wichtig oder sie genießen das erotische Moment in dem Arbeitsverhältnis mit ihnen.

Die Arbeit mit Jungen im Sportunterricht kann aber auch problematisch sein, worüber alle Frauen dieser Studie berichteten. Die zu den Diskriminierungserfahrungen durch Jungen vorgestellten Fallbeispiele der Sportlehrerinnen zeigen, dass im Arbeitsverhältnis zwischen Lehrerinnen und Schülern die Abwertung des Berufsstatus über den kulturellen untergeordneten Status von Frauen erfolgt. Visuelle und verbale Provokationen, Angriffe und Beleidigungen, obszöne Gesten, Verletzungen der „Zone der intimen Distanz“ und Unterminierung der Fachkompetenz der Lehrerinnen durch Jungen und junge Männer in der Schule werden nicht immer von den Sportlehrerinnen zurückgewiesen. Diesen sexistischen Handlungsweisen der Schüler stehen oft Geschehenlassen, Anpassen, Verharmlosen, Parteinehmen für den Angreifer, sich auf die Humorebene begeben und Infragestellen der eigenen aggressiven Reaktionen der Lehrerinnen gegenüber - Reaktionen, die der Doxa, den selbstverständlichen Handlungsmustern aus dem „weiblichen Genderskript“ und der Berufsrolle, entspringen. Die Lehrerinnen kommen den Schülern mit den oben aufgeführten Verhaltensweisen entgegen, geben diesen und ihren Aktionen Raum - Handlungsraum, der sich für die Frauen verkleinert und die

Grenzen für die Schüler erweitert. Sportlehrerinnen tragen hiermit zur Reproduktion von geschlechtstypischen Verhaltensweisen, von „männlichen“ und „weiblichen Genderskripten“, in der Institution Schule bei.

Einerseits ist hier die Sportdidaktik gefordert, pädagogische Konzepte zu entwickeln, die Jungen die Wertigkeit ihres - letztlich auch gegen sich selbst gerichteten - Tuns verdeutlicht und ihnen die Chance zur Einstellungs- und Verhaltensänderung Mädchen, Frauen und in diesem Fall höher gestellten Frauen gegenüber gibt. Andererseits können Sportlehrerinnen ihre professionelle Kompetenz erweitern, indem sie im Sinne der Handlungsfähigkeitsreproduktion (vgl. Kap. 1.4) ihre Einstellungen und Verhaltensweisen im Sportunterricht insbesondere im Hinblick auf geschlechtertypisches Handeln reflektieren und in professionelle Methoden überführen.

5.3 Verhältnis zu Mädchen im Sportunterricht

Die Argumentationsstränge einer nunmehr 30 Jahre währenden Debatte über einen koedukativen oder nach Geschlechtern getrennten Sportunterricht (vgl. Kugelman 1996b, 2001) finden sich auch in den Aussagen der befragten Sportlehrerinnen in der hier vorliegenden Studie wieder. Die Interviewpartnerinnen nahmen zu diesem Themenbereich unter diversen Fragekomplexen Stellung, aus denen die entsprechenden Ergebnisse für dieses Kapitel erhoben wurden: „Probleme im Berufsalltag“, „Veränderungen für den Schulsport“, „Vorlieben für Mädchen-, Jungen- oder gemischte Klassen“ und „Unterrichtsziele“. Vor der Präsentation der Ergebnisse, die sich insbesondere auf das Verhältnis der Lehrerinnen zu Mädchen beziehen, werden jedoch wesentliche Erkenntnisse über Sportlehrer/innen und das Koedukationsthema dargestellt.

5.3.1 Der Defizitblick auf Mädchen von Sportlehrerinnen und -lehrern

Zentrale Ergebnisse diverser Einstellungsuntersuchungen an Sportlehrenden ergaben, dass der Wunsch nach koedukativem Sportunterricht an weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I mit zunehmendem Alter der Schüler/innen abnimmt und Koedukation eher vor bzw. nach der Pubertät für angebracht erachtet wird (vgl.: Kretschmer/Ziegelitz 1975, S. 265, Ripplinger 1978, S. 294, Schmidt 1985, S. 130, Endemann 1987, S. 236 ff.).

Die Aussagen über Frauen im Sportlehrerberuf sind insgesamt widersprüchlich. So wurde in der Erhebung von Kretschmer/Ziegelitz festgestellt, dass Sportlehrerinnen die gemeinsame Unterrichtung von Jungen und Mädchen deutlich mehr ablehnen als Männer (vgl. Kretschmer/Ziegelitz ebd., S. 265). Schmidt ermittelte eine sehr hohe Befürwortung aller Lehrkräfte seines Samples, jedoch auch einen größeren Anteil von Frauen als Männern bei den Gegnerinnen/Gegnern der Koedukation. Die Ablehnung des koedukativen Sportunterrichts führen die von Schmidt Befragten auf Darstellungsängste zurück, die sie in den Sportarten haben, in denen sie sich aufgrund einer geschlechtsspezifisch ausgerichteten Ausbildung nicht sicher fühlen. Zudem begründen Sportlehrerinnen ihre Einstellung gegen Koedukation mit größeren Disziplinproblemen (vgl. Schmidt ebd., S. 129 ff.). Endemann dagegen ermittelte in seiner Studie einen ungefähr gleichen Anteil von befürwortenden und ablehnenden Sportlehrkräften, wobei eine Ausgeglichenheit beider Geschlechter bei den ablehnenden vorhanden ist:

„Entgegen den Ergebnissen früherer Untersuchungen lehnen Lehrerinnen, auch in der Sekundarstufe I, Koedukation nicht mehr stärker ab als ihre männlichen Kollegen. Es ist sogar eine gegenteilige Tendenz erkennbar. Offenbar haben die Erfahrungen im Freizeitsport, in der Hochschulausbildung und im Unterricht sowie möglicherweise auch gesamtgesellschaftliche Tendenzen zur Emanzipation bei Frauen stärker dazu geführt, ihr Sportverständnis in Richtung einer weniger geschlechtsspezifischen Sichtweise von Sport zu verändern und früher vorhandene Darstellungsprobleme im Unterricht zu verringern“ (Endemann 1987, S. 237).

Bei den Befürwortenden ermittelte Endemann jedoch auch einen Geschlechterunterschied. Zunächst kennzeichnen im Gegensatz zu den ablehnenden Lehrpersonen die befürwortenden Lehrer/innen eigene größere Erfahrungen in gemischtgeschlechtlichen Freizeitsportgruppen und im Unterrichten von Jungen und Mädchen. Allerdings spielen bei dem Wunsch nach Koedukation bei Frauen eher das eigene Sporttreiben, dagegen bei Männern erzieherische Aspekte eine Rolle (vgl. ebd., S. 235).

Die Befürwortung der Koedukation darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Jungen und Mädchen tendenziell unterschiedliche Sportsozialisationen haben, von den Lehrkräften im Sportunterricht auch verschieden wahrgenommen werden und dies auch zu Problemen führen kann. Das zeigen einige Ausführungen hier in Kapitel 5.2 und auch bei Schmidt gibt es Hinweise darauf. Die Nachbefragung mittels Interviews in Schmidts Untersuchung ergab, dass Sportlehrkräfte insbesondere „ungelöste Konflikte zwischen Jungen und Mädchen in geschlechtsspezifischen Sportarten“ benannten und dabei „vornehmlich von Defiziten der Mädchen“ in Spielsituationen sprachen, was angesichts spielstarker Jungen im Sportspiel die Spielintegration kaum realisierbar mache. Dagegen verwiesen nur ganz wenige Frauen auf „Defizite von Jungen im qualitativ-koordinativen und kreativ-rhythmischen Bereich“. Und da Koedukation für die Mehrzahl der Befragten „einen wesentlich höheren persönlichen Einsatz

erfordere“, führt das zur Vermeidung konflikträchtiger Inhalte oder Binnendifferenzierung im Unterricht dieser Sportlehrkräfte (vgl. Schmidt ebd., S. 132). In diesem Zusammenhang wundert denn auch nicht das Ergebnis der Bielefelder Laborschullehrer/innen, dass Lehrkräfte mit ihrem Verhalten dazu beitragen, dass die Interessen von Mädchen weniger berücksichtigt werden als die von Jungen und darüber hinaus die von Mädchen gewünschten Sportarten im Unterrichtsplan weniger vorkommen. Mädchen werden dadurch benachteiligt, es zeigte sich dort aber auch, dass sie im Gegensatz zu Jungen „nur bisweilen klare Vorstellungen (haben)“ und diese auch weniger durchsetzen (vgl. Schmerbitz u.a. 1993, S. 86). Nachteile für Mädchen im koedukativen Sportunterricht oder ihre Abwertung werden auch in zwei weiteren kleineren Interviewstudien mit Sportlehrkräften bestätigt. So ermittelte Petra Wolters in ihrer Befragung an vier Frauen und sechs Männern verschiedener Schulformen und Schulstufen Konfliktvermeidungsstrategien dieser Lehrer/innen sowie deren Wahrnehmung, dass in ihrem Sportunterricht Mädchen mit ihren Interessen weniger zum Zuge kommen (vgl. Wolters 2002, S. 179 f.). Christa Zipprich fand in ihrer Untersuchung mit sechs Sportlehrern und drei Sportlehrerinnen einer Gesamtschule heraus, dass von diesen Lehrpersonen „die Leistungsbereitschaft der Jungen herausgestellt und das Unterrichten in reinen Jungengruppen euphorisch überhöht, das Unterrichten von reinen Mädchengruppen hingegen stark abwertend beurteilt wird“ (vgl. Zipprich 2002, S. 82).

Es stellt sich also die Frage, ob die Sportlehrerinnen der hier vorliegenden Studie Koedukation eher befürworten oder ablehnen und ob ihre Begründungen mehr mit ihrer Sozialisation bzw. ihren Biographien im Zusammenhang stehen oder mit den problematischen Verhaltensweisen der Schüler/innen. Weiterhin ist von Interesse, ob sie dabei speziell einen Defizitblick auf Mädchen haben oder nicht oder welche Erfahrungen mit Mädchen sie bisher gemacht haben und inwiefern diese Erfahrungen für ihr Handeln bzw. die Einstellung zur Koedukation eine Rolle spielen.

Inzwischen haben Frauen in der Sportdidaktik auf solch eine Defizitperspektive reagiert und folgende für Mädchen erschwerende Faktoren in der Sportspielaneignung identifiziert, die auf typische Mädchensozialisation verweisen: 1) mangelnde Spielerfahrungen aufgrund des Konflikts zwischen den in der Sportspielstruktur liegenden „aggressiven“ Verhaltensweisen und erwünschten Verhaltensweisen einer traditionellen „Weiblichkeitsrolle“, 2) Deutung des Spiels als Chaos aufgrund mangelnder Raumerfahrungen und 3) Angst vor körperlicher Auseinandersetzung und Erleben des Balles als Bedrohung (vgl.: Kugelmann 1996a, S. 147 ff., Scheffel 1996, S. 126 ff.). Des Weiteren wurden inzwischen auch geschlechterbezogene Didaktikkonzepte publiziert, die zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Interviewerhebung größ-

tenteils noch nicht vorlagen. Allerdings waren einige der hier befragten Sportlehrerinnen zu Beginn der 90er Jahre für ihre Schulen regional aktiv bezüglich der Arbeit für Mädchen an Schulen, worauf im nächsten Unterkapitel (vgl. 5.3.2) auch eingegangen wird. Ihre Alltagstheorien sowie ihre Erfahrungen und die der anderen Lehrerinnen mit Mädchen in Mädchengruppen oder koedukativem Sportunterricht interessieren besonders, z.T. verweisen diese auf die eigenen Biographien der Lehrerinnen, z.T. zeigen sich auch Parallelen zu den neueren didaktischen Konzepten. Sie erhellen damit die Praxis-Theorie-Verknüpfung. Von daher soll hier stellvertretend für die anderen das erste Konzept für Mädchen von Kugelmann (1991) skizziert werden. Für Jungen und Mädchen (mit ähnlichen Prinzipien für Schülerinnen wie die von Kugelmann) legen zum einen die Pädagogen der Bielefelder Laborschule ein Curriculum für den getrennten wie den koedukativen Sportunterricht vor (vgl. Schmerbitz u.a.1993, S. 99 ff.), zum anderen eine Arbeitsgruppe des Landesinstituts zur „Reflexiven Koedukation“ (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001). Scheffel vertritt im Anschluss an eine Interviewstudie mit Schülerinnen der Jahrgänge 5 bis 10 die gleichen Prinzipien wie Kugelmann für einen „auf Mädchenstärkung zielenden Sportunterricht“ (vgl. Scheffel 1996, S. 222 ff.). Diese Forscher/innen wollen den koedukativen Sportunterricht nicht abschaffen, einige plädieren jedoch für eine zeitweilige Trennung. Kugelmann setzt an der Abspaltung von Selbst und Körper bei Mädchen und Frauen an. Sie propagiert als Antwort auf den leistungs-sportorientierten Defizitblick auf Mädchen in der Koedukationsdebatte die didaktische „Entdeckung weiblicher Qualitäten“ von Mädchen, welche in einem veränderten Sportunterricht zutage treten können. Hierfür verweist sie besonders auf einen erfahrungs- und bewegungsorientierten Sportunterricht mit vielfältigen Sinndeutungen und Überwindung der einseitigen Leistungssportorientierung. Als weitere, nun Mädchenspezifische Elemente eines „Sportunterrichts, der Brüchigkeiten weiblicher Identitätsentwicklung vermeiden und Selbstliebe bei den Mädchen fördern will“, benennt sie die Erprobung ungewohnter Rollenmuster in Bewegung, die Umdeutung vermeintlicher Körpermängel, die Ermöglichung ganzheitlicher Bewegung sowie die Bereitstellung von Bewegungsangeboten für den Zusammenhang von Körper und Persönlichkeit. Die Gestaltung des Mädchensportunterrichts sollte nach folgenden didaktischen Prinzipien verlaufen: „Mädchenparteilichkeit“ (Entscheidung für Sportunterricht im Sinne der Bedürfnisse von Mädchen); „Problemorientierung“ (Thematisierung und Erprobung neuer, nicht rollenkonformer Handlungsmuster); „Variabilität“ (im Hinblick auf verschiedene Rollenmuster und neue Situationsdeutungen in den Sportarten); „Erfahrungsoffenheit“ (Angebote erweitern, z.B. Risikoerfahrung, Kraft- und Mutproben) und „Alltagsbezug“ (über die

Unterrichtsstunde hinausweisende lebensweltlich relevante Bewegungs- und Körpererfahrungen für Schule, Familie und Freizeit, vgl. Kugelmann 1991, S. 17 - 25).³⁵

Allen benannten Didaktikentwürfen ist gemeinsam, dass sie für die Umsetzung der Konzeptionen auf die dafür wesentliche Vermittlungsinstanz der Lehrenden hinweisen. Der Selbstreflexivität von Sportlehrerinnen und -lehrern und ihren korrektiven Maßnahmen in Hinblick auf geschlechtsspezifische Vorurteile und stereotype Verhaltensmuster wird ein zentrales Gewicht zugemessen. Das nachfolgende Unterkapitel soll hierzu einen Beitrag leisten und „Spuren“ im Verhältnis der Lehrerinnen insbesondere zu Mädchen im Sportunterricht ermitteln.

5.3.2 Eigene Ergebnisse

Hier geht es um folgende erkenntnisleitende Fragen: Welche Einstellung zur Koedukation haben die Sportlehrerinnen und wie nehmen sie das Agieren von Jungen und Mädchen im koedukativen Sportunterricht wahr? Welche Erfahrungen haben sie dabei bisher mit geschlechtstypischen Sportarten gemacht? Was für ein Verhältnis haben sie insbesondere zu Mädchen? Und inwiefern spielen ihre eigenen Biographien bzw. Sportsozialisierungen hierbei eine Rolle? Bis auf eine Ausnahme sprach sich keine Interviewpartnerin für eine völlige, also alle Schulstufen betreffende Geschlechtertrennung aus. Allerdings befürworteten mehrere eine zeitweilige Trennung, und zwar zum einen für den Zeitraum der Pubertät, also speziell die Altersspanne von der 7. bis zur 10. Klasse, und/oder zum anderen unabhängig vom Alter der Schü-

³⁵ Unter diesen Prämissen präsentieren Kugelmann u.a. ein Projekt mit weiblichen Auszubildenden im Berufsschulsport (vgl. Kugelmann/Knetsch/Pastuszyk 1990). Schließlich soll noch auf das Konzept einer „anderen Bewegungskultur“ aus der außerschulischen Bewegungs- und Kommunikationsarbeit mit Mädchen und Frauen für Sportlehrerinnen in Schule, Verein, Hochschule und für Vereins- und Verbandsfunktionärinnen (Kröner 1993; dsj 1995) hingewiesen werden. Die Didaktik und Methodik dieses „Modellprojekts“ basiert auf der Lehr-Lernmethode der TZI (Themenzentrierte Interaktion) nach Ruth Cohn, und zwar im frauenakzeptierenden und frauenparteilichen Sinn. Über dieses Projekt erhielt eine der in der hier vorliegenden Studie befragten Sportlehrerinnen wichtige Impulse für die Konzeptionierung des Mädchensportunterrichts an ihrer Schule. Das Konzept des so genannten „Brochterbecker Modellprojekts“ erscheint darüber hinaus erwähnenswert, weil es die Rolle der Leiterin und ihre selbstreflexive Kompetenz theoriebezogen und an praktischen Beispielen reflektiert. Die Kursleiterinnen orientierten sich an folgenden „Reflektionskategorien“: „Akzeptanz statt Abwertung (Was habe ich als Leiterin/die anderen in der Gruppe zur *Akzeptanz* beigetragen - gab es Abwertungssituationen?); Anteilnehmende Leitung statt distanzierte Leitungsautorität (War ich als Leiterin in Kontakt mit den *Bedürfnissen* einzelner und der Gruppe - wo habe ich aus der Distanz geleitet und wie hat ggf. beides gewirkt?); Alltagsbezug statt Technikvermittlung (Wie flexibel oder vorgedacht habe ich den *Alltag* der Frauen mit einbezogen und bewegungsorientiert umgesetzt?); Raum einnehmen/gestalten statt einengende Anpassung (Was habe ich als Leiterin inszeniert, damit sich die Frauen raumeinnehmend bewegen und diesen *Raum gestalten* konnten? Wie haben die Frauen darauf reagiert?); Grenzen wahren oder/und verschieben statt überschreiten/mißachten (Was habe ich als Leiterin dafür getan, daß Sensibilität und Bewußtheit für *Grenzen* entstehen/wachsen konnten?); Selbstverantwortung statt abhängige Selbstaufgabe (Welche *Strukturen* habe ich gesetzt, wie war mein Umgang mit den Frauen, damit *Selbstverantwortung* übernommen werden konnte?)“ (dsj 1995, S. 37).

ler/innen bei bestimmten Themen und Sportarten. Wie in diesem Kapitel noch zu zeigen sein wird, führen die Sportlehrerinnen speziell Motive an, die in berufsbezogenen Erfahrungen mit Mädchen(klassen) oder in ihrer eigenen Biographie begründet liegen. Ausbildungsdefizite spielen also bei den von mir befragten Sportlehrerinnen keine und Disziplinprobleme bei einem kleinen Teil eine Rolle bei dem Anliegen, den koedukativen Sportunterricht zeitweilig aufzuheben.

Die Frauen berichteten über Diskriminierungen von Mädchen³⁶ durch Jungen und ihre eigenen Verhaltensweisen in solchen Situationen sowie über ihren Umgang mit Bedürfnissen von Schülerinnen und mit so genannten „Frauensportarten“. Hierauf wird zunächst eingegangen. Danach werden ihre wesentlichen Erfahrungen mit Mädchengruppen und Alltagstheorien zu einer zeitweiligen Geschlechtertrennung für den Sportunterricht präsentiert.

5.3.2.1 Zum Umgang mit Diskriminierungen von Mädchen

Viele Interviewpartnerinnen schilderten Ereignisse, in denen Mädchen im koedukativen Sportunterricht durch Jungen abgewertet oder benachteiligt wurden. Die Interviewanalyse ergab aber auch, dass die befragten Sportlehrerinnen durch einige ihrer Verhaltensweisen dazu beitragen, dass Ungleichheitsstrukturen zwischen den Geschlechtern bestehen bleiben. Beides soll im Folgenden transparent gemacht werden.

Sportlehrerinnen ergreifen Partei für Mädchen, verteidigen und trösten sie, wenn sie wahrnehmen, dass sie durch Jungen mit offenem und verstecktem Sexismus konfrontiert werden, und weisen Jungen zurecht. Mit ihren Interventionen (von spontanem Ermahnen, Wütendwerden über Gespräche mit den Jungen bis Telefonate mit Eltern) sind sie nicht immer erfolgreich. Die Lehrerinnen beobachten, dass Beleidigungen, Verhöhnungen und Abwertungen von Schülerinnen (z.B. ihres Busens, ihrer Sportkleidung oder bezüglich ihrer Menstruation) durch Schüler immer wieder vorkommen. Dies signalisiert auch eine gewisse Ohnmacht von Sportlehrerinnen im Hinblick auf diskriminierendes Verhalten von Jungen. Dennoch können sie mit ihrer Gegenwehr für alle Schüler/innen Zeichen setzen, dass solch ein Verhalten von Jungen unerwünscht ist. Eine weitere Maßnahme betrifft Gespräche mit einzelnen Mädchen, und zwar über deren Sportkleidung. Manch eine Sportlehrerin intervenierte auch auf diese

³⁶ Anders als in Kapitel 5.2.2 stehen hier die Schülerinnen, nicht die Lehrerinnen, im Zentrum der Angriffe von Jungen. Hier geht es um die Reaktionen und Handlungsweisen der Interviewpartnerinnen infolge solcher geschlechterbezogenen Unterrichtsprobleme bzw. auch um die Konsequenzen für Mädchen im Sportunterricht.

Weise, wenn die Sportgarderobe zum Blickfang wurde und zu Abwertungen durch Jungen führte.

„Was mich also auf die Palme bringt, das ist jede Art von blöden Bemerkungen von Jungen gegenüber Mädchen. Das kommt häufig vor im gemischten Sportunterricht. Vor allen Dingen dieses Lachen über Mädchen, Verhöhnern von Mädchen. Wir haben speziell einen Schüler, der sich da sehr unliebsam verhalten hat. Hat er, ach Gott, wenn Mädchen ihre Tage hatten, und die haben enge Gymnastikhosen an, dann siehst du eben die Binde, wenn die sich dann bewegen. Und dann zeigte er dadrauf und kicherte, wies die anderen darauf hin. Und die Mädchen fingen an zu heulen, saßen dann da und wollten nicht mehr mitmachen. Ich war so wütend, ich habe ihn dann rausgeschmissen. Aber es war immer wieder. Es kommt dazu, ein Mädchen hat auch eine sehr unglückliche Art der Kleiderwahl, der Garderobenwahl. Also, eine weiße Radlerhose über einer sehr knappen Unterhose. Ich weiß nicht, ob das für Sport immer sein muss. Ich habe mit ihr auch mal darüber gesprochen. Der Herr S. (ihr Schulleiter, die Verf.) sagt natürlich zu mir: `Eine Frau kann anhaben, was sie will, da hat keiner eine Bemerkung drüber zu machen.` Da sage ich: `Das sehe ich eine bisschen anders. Ich glaube, wenn ich bestimmte Kleidung anziehe, will ich damit was ausdrücken. Also, ich überlege mir schon, wenn ich wohin gehe, was ich anziehe. Wenn ich also bewusst einen Badeanzug anhabe, der durchscheinend wird, wenn er nass ist, dann muss ich das merken. Und entweder akzeptiere ich das, und dann kommen auch mal Bemerkungen, oder ich akzeptiere es eben nicht und hole mir einen anderen.` Also, kann man zweigeteilt sehen.“ (E.)

Frau E. wird offensichtlich immer wütend, sie geht „auf die Palme“, wenn sich Schüler über Mitschülerinnen lustig machen, oder sie verweist sie, wie im obigen Zitat, auch der Halle, wenn Mädchen sich sehr gedemütigt fühlen, weinen und nicht mehr am Sportunterricht teilnehmen wollen. In jenem Fall mit der „unglücklichen Art der Kleiderwahl“ der Schülerin suchte Frau E. auch das Gespräch mit ihr und vermittelte dem Mädchen, ihre Garderobenwahl für den Sportunterricht zu überdenken, also ob „eine weiße Radlerhose über einer sehr knappen Unterhose (...) sein muss“. Frau E. reflektierte diese Problematik mit dem Schulleiter. Aus der Wiedergabe des Gesprächs mit ihm wird deutlich, dass sie die Auffassung vertritt, mit „bestimmter Kleidung“ werde eine spezielle Botschaft ausgesendet. Aus dem Kontext wird klar, dass Frau E. die Kleiderwahl einer Frau als eine bewusste Strategie auffasst. In diesem Fall betrifft das wohl die Aussendung sexueller Signale mittels körperabzeichnender Garderobe. Dies kann Jungen und Männer zu „Bemerkungen“ veranlassen, was letztlich auch zu „akzeptieren“ sei. Hiermit vertritt sie eine andere Meinung als ihr Schulleiter, der diesbezügliche Bemerkungen nicht billigt. Allerdings akzeptiert auch Frau E. „Verhöhnungen“ von Mädchen nicht, wie sie zuerst ausführte. Ihre weiteren Ausführungen zeigen vielmehr - und das gilt auch für einige andere Lehrerinnen -, dass sie das Mädchen auch aufklären wollte, dass eine bestimmte Körperpräsentation als Frau von Jungen und Männern als sexuelle Botschaften verstanden werden und Bemerkungen von ihnen hervorrufen können. Es erscheint aber auch fragwürdig, so sehr Frau E. dem Mädchen damit helfen wollte, ob die „Garderobenwahl“ mit Schülerinnen diskutiert werden sollte, da hiermit auch eine indirekte Schuldzu-

weisung an Mädchen für Grenzüberschreitungen von Jungen erfolgt - ein Gedanke, der auch zwischen den Zeilen bei Frau E. anklingt mit den Worten „dann *muss* ich das merken“. Wie oben bereits angesprochen wurde (vgl. Kap. 5.2.2), tragen viele der befragten Sportlehrerinnen keine enganliegende Sportgarderobe in ihrem Unterricht, um Bemerkungen von Jungen zu vermeiden. Mit diesem Verhalten und der diesbezüglichen Aufklärung bei einzelnen Mädchen wählen die Frauen Prävention als Selbstschutzstrategie. Hiermit und mit den anderen Formen der Gegenwehr können sie handlungsfähig bleiben und ihren Schülerinnen Handlungsorientierungen bieten.

Im Hinblick auf die Erfahrungen mit geschlechertypischen Sportarten beobachten die Sportlehrerinnen bei den Ballsportarten, also den Jungendomänen, dass Mädchen auf dem Spielfeld von Jungen „oft nicht angespielt“, als „Statisten“ oder „Alibifiguren“ behandelt werden oder die Jungen „leistungsstärker“ sind als viele Mädchen und sich über sie „lustig machen“ oder „mokieren“. Die Lehrerinnen tragen aber auch mit dazu bei, dass die Bedürfnisse von Mädchen kaum berücksichtigt werden und dass Mädchen nicht lernen, ihre Interessen durchzusetzen. Das Koedukationspostulat zur Spielintegration führt offensichtlich dazu, dass einige Lehrerinnen, auch gegen den Wunsch von Mädchen oder beider Geschlechter, das Spielen in gemischten Gruppen durchsetzen wollen. Dies geht dann insbesondere auf Kosten von Mädchen, die von Jungen auf dem Spielfeld nicht als gleichberechtigte Mitspielerinnen wahrgenommen werden. Aus diesem Grund gewährt beispielsweise Frau H. den Mädchen, alleine miteinander zu spielen.

"Wir haben vielleicht in den ganzen Jahren zwei-, dreimal gehabt, dass man den Basketballkurs nach Geschlechtern trennen konnte, obwohl der Wunsch speziell der Mädchen eben da war. Sie sagten, sie müssten immer im Aufbau fungieren, können also nicht die Positionen spielen, z.B. Center, die sie gerne spielen wollen, da die Jungs da denn doch ihre Vorzüge haben. (...) Wenn sich das die Waage hält, wenn das zahlenmäßig hinkommt, dann sage ich: 'Na gut, wenn ihr das wollt, dann machen wir es mal so, dass ihr Mädchen untereinander spielt'. Damit die nicht immer nur so als Alibifiguren auf dem Spielfeld rumstehen, sich zwar freilaufen, aber trotzdem von den Jungen nie den Ball kriegen." (H.)

Frau H. erkennt die Problematik, dass Mädchen sich von Jungen, hier im Basketballspiel im Oberstufenkurs, benachteiligt fühlen, kommt dem Wunsch nach Trennung aber in der Regel nicht nach, lässt also die Nachrangigkeit der Mädchen in gemischten Mannschaften zu. Wenn die Organisation es erlaubt, dürfen Mädchen „untereinander“ spielen, damit sie in allen Spielfunktionen agieren können. Offensichtlich erkennt Frau H. aber nicht, dass die Mädchen sich mit ihren eigenen Wünschen nicht gegen die „Vorzüge der Jungs“ durchsetzen können. Diese Problematik wird von der Lehrerin also nicht erfasst und in entsprechende Lernprozesse kanalisiert. Es erscheint vielmehr so, dass sie zulässt, dass einerseits Mädchen „als Alibifiguren

auf dem Spielfeld rumstehen“, obwohl sie sich „freilaufen“ und andererseits Jungen nicht nachhaltig lernen, den Ball an sie abzugeben. Die in dieser Weise - unbewusst oder in Ermangelung besserer Alternativen - umgesetzte Koedukation erscheint somit nicht als Geschlechterannäherung, sondern als Zwang zur Unterwerfung von Mädchen in eine sie benachteiligende Geschlechtermischung im Sportunterricht. Die Probleme werden zwar z.T. von den Lehrerinnen erkannt, aber nicht gelöst, weil sie primär das Koedukationspostulat der Spielintegration verfolgen und tiefere Kenntnisse bei ihnen über die Ballsportsozialisation von Mädchen noch fehlen. In Phasen und Bereichen eines leistungsorientierten Sportunterrichts und speziell in Ballsportarten wird somit immer wieder die Unterlegenheit von Mädchen gegenüber Jungen reproduziert, ebenso ihre - z.T. auch durch indirekte Mitbeteiligung der Lehrerin erzeugte - Ausgrenzung und Abwertung auf dem Spielfeld durch Jungen. Dies kann sich letztlich negativ auf das Selbstwertgefühl von Mädchen in Körper-, Sport- und Bewegungszusammenhängen auswirken und die Vormachtstellung von Jungen im koedukativen Sportunterricht stabilisieren. Hierzu trägt auch der mehr von einer leistungssportlichen Orientierung geprägte Blick auf Schülerinnen bei, der zur Enttäuschung bei einigen Sportlehrerinnen über das ihrer Ansicht nach mehr bei Mädchen als bei Jungen verbreitete mangelnde Sportengagement führt. Dies äußert sich auch in ihrer krassen Wortwahl über die Schülerinnen, wie: „die sind alle durchweg lahm“, die „muss man z.T. in die Halle prügeln (...) um immer dieses passive Dasein, dieses Dahinvegetieren zu verhindern“, die sind „für nichts zu interessieren“ oder für sie ist „Sport die lästigste Sache der Welt“.

Am Schluss dieses Unterkapitels soll noch auf eine weitere Form, Mädchen und ihre Verhaltensweisen abzuwerten oder abzulehnen, hingewiesen werden, die bereits oben im Kapitel über Jungen vorgestellt wurde (vgl. Kap. 5.2.2). Mit der Kategorisierung anhand der Geschlechterstereotype, der persönlichen Vorliebe für Jungen und der positiven Bewertung ihrer Verhaltensweisen gehen eine Ablehnung von Mädchen(gruppen) und eine negative Etikettierung ihrer Verhaltensweisen bei einigen Sportlehrerinnen einher. Hier liegt eine nur scheinbar verdeckte Diskriminierungsform für Mädchen im Sportunterricht vor, denn Schülerinnen bemerken solch eine Einstellung ihrer Lehrerin durchaus, worüber eine Interviewpartnerin berichtete. Jedoch ergab die Analyse der anderen Berichte, dass Sportlehrerinnen die Benachteiligung von Mädchen, oder dass sich ihre Vorliebe für Jungen in ihrem Handeln offenbaren kann, nicht immer bewusst ist.

5.3.2.2 Zum Umgang mit „Weiblichem“ im koedukativen Sportunterricht

Im Folgenden wird erläutert, inwiefern Sportlehrerinnen Interessen von Frauen und Mädchen und in der Tradition der Leibesübungen als „weiblich“ definierte Unterrichtsinhalte und „Frauensportarten“ nur unter erschwerten Bedingungen durchsetzen oder gar völlig aus dem koedukativen Sportunterricht ausgrenzen.

Der größte Teil der befragten Sportlehrerinnen ist unzufrieden mit Gymnastik und Tanz in der Unterrichtspraxis, die insbesondere für viele Mädchen beliebte Bereiche darstellen, aber für das Gros der Jungen nicht. Die Interviewpartnerinnen beklagten sich darüber, dass Jungen bei diesen Unterrichtsinhalten „sexistische Äußerungen“ machen, „blöde Bemerkungen“ oder „dumme Sprüche klopfen“ mit sexuellen Anspielungen, die Frauen abwerten, diese Bewegungsbereiche als „Weiberkram“ oder „etwas für Schwule“ diskreditierten, „boykottierten“ oder sich über Mädchen „totlachen“.

„Tanzen und Jazztanz kannst du nicht machen wegen der Jungen. Gymnastik als Funktion für sich sehen die Jungen nicht, nur als Aufwärmen akzeptieren die das. Ich habe kürzlich Jazztanz gemacht. Das war ein Alptraum, weil die Jungen absolut nicht wollten. Ich habe mich da aber durchgesetzt, die mussten mitmachen. Da kamen dann Bemerkungen wie: `Wir sind doch nicht schwul, was soll der Scheiß?` Dann habe ich mich auf einen Kompromiss eingelassen, statt Jazztanz haben wir dann Beattänze, die man in der Disco tanzt, gemacht. Die haben einige dann mitgemacht, einige haben aber am Rand gestanden, die haben dann eine Sechs bekommen wegen Verweigerung. Für mich hat das die Konsequenz, dass ich in koedukativen Klassen Jazztanz nicht mehr mache. Ich habe jetzt eine 10. Klasse, nur Mädchen, da mache ich das wieder.“ (A.)

Frau A. machte offensichtlich sehr negative Erfahrungen mit Jungen in den Bereichen Tanz und Gymnastik. Aus dem Widerstand und Protest der Jungen im Jazztanz wird klar, dass sie sich wahrscheinlich aufgrund ihrer Identifikation mit dem „männlichen Genderskript“ nicht auf den Bereich Jazztanz einlassen wollten, mehr noch, sie das Vorurteil hegten, dass tanzende Männer homosexuell seien.³⁷ Für Frau A. war dieses Ereignis „ein Alptraum“, d.h. der Kampf mit den Jungen belastete sie wohl sehr. Die Lehrerin ging in dem Fall einen „Kompromiss“ ein, statt Jazztanz vermittelte sie Discotänze. Dennoch verweigerten einige Jungen ihre Mitarbeit, was Frau A. mit der Note Sechs beurteilte. Als „Konsequenz“ aus dieser Erfahrung bietet sie Jazztanz nur noch in Mädchengruppen an und beschränkt den Bereich Gymnastik im koedukativen Unterricht auf die funktionale Gymnastik beim Aufwärmen.

³⁷„Der Mann als einzelner in einer Schar von Frauen, der Mann zum Homosexuellen abgestempelt und zum Außenseiter gemacht, das bezeichnet in kurzen Worten eine weit verbreitete Voreingenommenheit zum Thema: Der Mann und der Tanz. (...) Überall, wo tänzerische Bewegung Hauptinhalt ist, vom Ballett bis zu tänzerisch bestimmten Sportdisziplinen (Eislauf, Tanzsport etc.) herrscht Mangel an Männern“ (Datzer 1983, S. 143). Darüber hinaus sind Jungen den Unterricht hierin wahrscheinlich auch weniger gewohnt, da Sportlehrer die Bereiche Tanz und Rhythmische Gymnastik seltener anbieten und geringe Bereitschaft zur Fortbildung darin zeigen (vgl. Datzer 1983, S. 144 f; Schmidt 1985, S. 129; Zipprich 2002, S. 80 f.).

Nicht nur für Frau A., sondern auch für die anderen Frauen stellten ähnliche Ereignisse ein „großes Problem“ dar, weil sie aufgrund von „unerträglichen“ Verhaltensweisen der Jungen „Schiffbruch erlitten“, also mit Tanz und Gymnastik scheiterten. Als Konsequenz aus diesen Erfahrungen verzichteten die meisten Lehrerinnen „resigniert“ auf diese Lernangebote im koedukativen Sportunterricht und realisieren sie, wo möglich, in Mädchengruppen, hier in AGs oder bei Binnendifferenzierung. Letzteres geschieht aber oft auch nicht störungsfrei, weil Jungen immer wieder die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf sich ziehen oder/und sich über die Mädchen „amüsieren“. Jedoch dort, wo keine Möglichkeiten für AGs oder Geschlechtertrennung gegeben sind, schließen die Lehrerinnen Tanz und Gymnastik mit musischen und kreativen Elementen aus dem Lehrprogramm aus und vermitteln überwiegend funktionale Gymnastik. Der Widerstand durch Jungen wird von Sportlehrerinnen also offenbar derartig massiv erlebt, dass sie eher ohnmächtig erscheinen und weniger die Durchsetzung von „Frauensportarten“ erstreben, zumal sie die Mädchen auch nicht weiter den Angriffen von Jungen in diesen Fachbereichen aussetzen möchten. Oder einige Lehrerinnen orientieren sich aufgrund größerer Leistungsdefizite von Jungen in Gymnastik und Tanz an deren Niveau und Neigungen. Zum Teil bedauern sie, deswegen die Mädchen weniger fördern zu können. Oder sie machen wie Frau K. den Unterrichtsstoff zur „Männerangelegenheit“.

„Ich mache die Motivation z.B. immer so, dass ich das Seilchenspringen zu einer Männerangelegenheit mache, deswegen können auch alle meine Jungen Seilchenspringen, weil nämlich Beckenbauer zu seinen besten Zeiten immer eine Stunde am Tag Seilchen gesprungen ist, um fit zu bleiben. Das spornt die an.“ (K.)

Die Ausgrenzung von „Frauensportarten“ führt also größtenteils auch wieder zu einer Benachteiligung von Mädchen, ihren Bedürfnissen und Lebensäußerungen, im koedukativen Sportunterricht. Und mit der Orientierung an Jungen, dem Nachgeben ihres Widerstands gegen Frauensportarten oder dem Ausrichten des Unterrichts in „Frauensportarten“ an ihrem geringeren Leistungsniveau, tragen Sportlehrerinnen auch zur Unterstützung von Jungendominanz bei.

In dem hier aufgezeigten Problembereich steckt aber auch für viele Sportlehrerinnen das Problem der Selbstbescheidung: Zum einen lassen sie sich um bedeutungsvolle persönliche Lebensäußerungen in ihrer Berufsrolle bringen. Wie in einem früheren Kapitel gezeigt wurde (vgl. Kap. 4.3.2), hat für viele der hier befragten Lehrerinnen der Bereich Tanz einen hohen Aufforderungscharakter, er vermittelt Lebensfreude und bietet gute Möglichkeiten für den individuellen Körper- und Bewegungsausdruck, mancher Frau gar für Selbsterkenntnis und Selbstannahme. Zum anderen können sich Sportlehrerinnen angesichts der Degradierung durch Jungen und der Ausgrenzung dieser Bewegungsarten durch sie selbst kaum oder nur

bedingt als Vorbilder mit Qualitäten eher „weiblicher“ Körper- und Bewegungspraxen in ihren Berufsalltag einbringen.

Ein weiterer Bereich, der marginal behandelt und aus dem koedukativen Sportunterricht ausgeklammert wird, ist das Thema `Menstruation und Sport`. Bezeichnend für die Randständigkeit dieser Thematik ist einmal, dass nur drei Interviewpartnerinnen die Menstruation ihrer Schülerinnen ihrerseits im Interview ansprachen; sie erwähnten sie in Zusammenhang mit diesbezüglichen Diskriminierungen von Mädchen durch Jungen oder problematisierten sie in Bezug auf die Passivität bzw. Verweigerung von Mädchen im Sportunterricht. Hier erscheint das Thema also besonders als unliebsame Problematik. Alle anderen Interviewpartnerinnen berichteten auf Nachfrage über den Umgang mit der Menstruation bei Schülerinnen im Sportunterricht. Des Weiteren äußert sich eine gewisse Randständigkeit der Thematik durch folgende Verhaltensweisen der Lehrerinnen. Offenbar vor allem bedingt durch die Anwesenheit von Jungen wird die Menstruation im Mädchenumkleideraum, mit Mädchengruppen in einer Ecke der Sporthalle thematisiert oder situativ mit einzelnen Mädchen besprochen. Dabei geht es vor allem um die Teilnahme- und Entschuldigungspraxis oder Hygienemaßnahmen. Die Sportlehrerinnen behandeln die Menstruation somit als eine reine Mädchen- und Frauenangelegenheit, die offensichtlich auch mit Scham besetzt ist, da sie in abgegrenzten Räumen und nur unter Frauen besprochen wird. Zudem weist sie primär auf die Sexualität von Frauen hin. Einige Lehrerinnen verwiesen auf den Schutz für Mädchen vor verbalen Übergriffen von Jungen, allerdings stehen die Lehrerinnen selbst auch als Frau zur Disposition. Die eher begrenzte Umgangsweise mit der Menstruation mag angesichts der Kürze der Zeit im Umkleideraum, unter der Maßgabe organisatorischer Regelungen bzw. unter den Bedingungen eines koedukativen Sportunterrichts, in dem Sportlehrerinnen sich auch mit Sexismus konfrontiert sehen, nicht wundern. Allerdings spielt wahrscheinlich auch noch ein anderer Aspekt für diese Marginalisierung eine Rolle, der mit der eigenen Scham und dem (teilweise) negativen Menstruationserleben der Lehrerinnen im Zusammenhang steht. Die Frauen stellten diesen Kontext selbst nicht her. Oben wurde allerdings erläutert, wie bei vielen das Erleben ihrer Menstruation in der Jugendzeit von persönlicher Scham, Tabuisierungen im Elternhaus oder im Vereinssport begleitet wurde (vgl. Kap. 3.4.2.1 und Kap. 3.4.2.2). Diese biographischen Bezüge spielen als doxische Selbstverständlichkeiten sehr wahrscheinlich auch eine Rolle in der Berufsausübung. Frau Hs. nachfolgendes Zitat wäre ohne das Wissen um das von ihr internalisierte Tabu sogar nicht vollständig zu entschlüsseln gewesen.

„Wenn die Mädchen ihre Periode haben, dann müssen die da sein, die würden am liebsten nach Hause gehen, aber dann werden sie ja fast noch belohnt, wenn sie ihre Periode haben. Die sind dann oft ziemlich stinkig, aber dann bekommen die auch ihre Aufgaben: Zeit neh-

men, messen, mir assistieren. Wenn mir das dann mal zu bunt wird, sage ich: `Ich in meinem Alter, ich mache alles, ob Schwimmen oder sonst was. ´ Ich habe vielleicht eine andere Schmerzgrenze, man muss das so akzeptieren, wie das bei denen ist. Aber meinen Töchtern würde ich sagen: `Du hast sonst für alles Zeit, gehst damit in die Disco oder machst dies oder das, dann geh du gefälligst auch damit zum Sportunterricht. ´“ (H.)

Frau H. beschäftigt die Schülerinnen, die „ihre Periode haben“, mit Assistenzaufgaben und entlässt sie nicht aus dem Sportunterricht, worüber diese ärgerlich, „stinkig“, sind. Aber auch Frau H. lässt einen gewissen Ärger über solche Schülerinnen erkennen, die ihre Menstruation zum Anlass nehmen wollen, dem Sportunterricht fernzubleiben. Dies wird deutlich an ihren Worten, „dann geh du *gefälligst* auch damit zum Sportunterricht“. Die Enttäuschung über sich verweigernde Schülerinnen wird vordergründig verständlich, wenn man beachtet, dass Verweigerungsverhalten von Schülerinnen und Schülern die Balance von Lehrerinnen und Lehrern bezüglich Erfolgs-/Misserfolgsgefühle ins Wanken bringen können. Zugleich irritiert aber Frau Hs. Äußerung hinsichtlich des Entlassens aus dem Sportunterricht, „dann werden sie ja fast noch *belohnt*, wenn sie ihre Periode haben“, was eine Bestrafung für menstruierende Mädchen und Frauen suggeriert. Hier kann der biographische Bezug zum eigenen Menstruationserleben von Frau H. eine tiefere Deutungshilfe sein, denn sie selbst erklärt diese Äußerung nicht näher. Ihre Erläuterungen zur zeitweiligen Sportabstinenz während der Menstruation als Jugendliche - eine erzwungene Abstinenz wegen der Befürchtung, dass ihre Blutung entdeckt, das Tabu an ihr also gelüftet würde (im weiteren Interviewkontext) - legen die mit dem Tabu einhergehende Bestrafung, auf Sport verzichten zu „müssen“, für Frau H. offen. Gesellschaftlich symbolisiert ihr Verzicht auf Sport in der Öffentlichkeit die (Selbst)Ausgrenzung menstruierender Frauen aus dem öffentlichen Raum (die Zusammenhänge wurden im Kap. 3.4.1 erläutert). Ihr Ärger wird so aus einer weiteren Perspektive verständlich, im obigen Zitat verweist sie denn auch auf ihre heutige aktive Sportpraxis während der Menstruation und auf ihre offenbar weitere „Schmerzgrenze“ als die der betreffenden Mädchen, will ihnen also - ganz gemäß ihres mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus - eine Art Stärkebeweis liefern.

Mit der Teilnahmepflicht menstruierender Mädchen am Sportunterricht wird auch ein anderer sportbiographischer Zusammenhang einiger Lehrerinnen sichtbar.

„Bei meiner eigenen Klasse spreche ich das schon lange davor an. Die Mädchen müssen mitmachen und sollen mir dann sagen, wenn sie nicht mehr können, dann dürfen die ein Püschchen machen. Ich habe das nur ganz wenige Male erlebt, dass Schülerinnen mal aussetzen. Nur in Einzelfällen sitzen sie auf der Bank. Und ich denke, es liegt daran, dass wir gemischte Klassen haben. Die Mädchen wollen sich ja keine Blöße geben vor den Jungen. Und in anderen Klassen mache ich das so, das fängt ja dann in der 6., 7. Klasse an, da bespreche ich das im Mädchenumkleideraum. Besonders im Schwimmbad gehe ich dann in den Umkleideraum.“

Wenn dann die Entschuldigungen kommen und die nehmen in dem Alter dann noch keine Tampons, dann sollen die sich in Turnhose an den Rand setzen.“ (D.)

Die Wahrnehmung Frau Ds., dass Mädchen im koedukativen Sportunterricht eher mitmachen, statt auf die Teilnahme zu verzichten, weil „die Mädchen (...) sich ja keine Blöße geben (wollen) vor den Jungen“, spiegelt ihr eigenes Motiv aus ihrer Sportpraxis als Jugendliche wider, also eine doxische Selbstverständlichkeit: Sie klammerte die Menstruation aus dem Leistungssport aus und nahm an Training und Wettkampf immer teil, weil die Menstruation „nicht offensichtlich“ werden sollte. „Anderen davon zu erzählen“ hätte sie als „unangenehm“ erlebt, da sie ein „anerzogenes Schamgefühl“ als Jugendliche empfand (weiter Interviewkontext). Frau D. projiziert anscheinend also ihre Tabuisierung auf ihre Schülerinnen. Da menstruierende Mädchen aber in ihrem Sportunterricht pausieren und im Schwimmbad „in Turnhose am Rand“ sitzen dürfen - wie übrigens bei vielen anderen Interviewpartnerinnen auch - wird hier durch die Lehrerin eine partielle Enttabuisierung ermöglicht, d.h. die Menstruation wird an diesen ausgegrenzten und sich ausgrenzenden Schülerinnen sichtbar für andere, wenn auch indirekt. So erscheinen Sportlehrerinnen, die in dieser Weise verfahren, gegenüber ihren Schülerinnen großzügiger als gegenüber sich selbst. Ob sie aber ihren Schülerinnen damit genug Hilfestellung leisten, bleibt angesichts selbsterlebter Schamgefühle, Tabuisierungssirritationen und den Erkenntnissen empirischer Untersuchungen über das bei Mädchen und Frauen weit verbreitete negative Menstruationserleben fraglich.

Die Analyse zum Thema `Umgang mit der Menstruation von Schülerinnen´ hat neben der Marginalisierung des Themas auch Widersprüche im didaktischen Handeln der Sportlehrerinnen aufgedeckt. Die befragten Frauen haben anscheinend das Bedürfnis, die Menstruation in einem exklusiven „Frauenraum“ zu belassen. In diesem Raum können sie selbst offen mit dem Thema umgehen und ermöglichen ihren Schülerinnen dort eine vor Jungenattacken geschützte Kommunikation darüber. Jedoch hiermit und mit der Positionierung von Schülerinnen an den Rand des Aktionsfeldes erfolgt eine Sichtbarmachung der offenbar schambesetzten Körperthematik. Darüber hinaus wird mit diesem Rückzug keine Chance ergriffen, das Thema umfassender, also über die Teilnehmep Praxis hinausgehende Themen wie Schamgefühle und negative Erlebnisse oder auch positive Aspekte, zu bearbeiten. Dies wäre aber wünschenswert angesichts der - in der vorliegenden Studie am Beispiel der Sportlehrerinnen selbst eruierten - oft beeinträchtigten Körpergenese von Frauen und Mädchen in unserem Kulturkreis und damit einhergehenden Verlusten und Verletzungen in der Selbstakzeptanz, dem Selbstwertgefühl und dem Selbstbewusstsein. In der Regel treten Mädchen heutzutage ohne Initiationsriten und mit wenig emotionaler Begleitung in die neue Lebensphase, die Pubertät,

ein. Eine begleitende Hilfestellung durch Sportlehrerinnen bei der Entfaltung einer autonomen (Sport-) KörperIdentität erscheint auch deshalb wichtig, da menstruierende Mädchen, die den Mut haben sich der Sportaktivität zu verweigern, im koedukativen Sportunterricht exponiert (sie sitzen für alle sichtbar am Rand) und in dieser Hinsicht ungeschützt der Atmosphäre eines nicht aufgearbeiteten Tabus ausgesetzt werden. Ähnliches gilt auch für Mädchen, die sexuellen Missbrauch erfahren (haben). Einige Sportlehrerinnen berichteten über betroffene Mädchen in ihrem Sportunterricht und wie sie als Lehrerin damit umgehen. Teilweise aufgrund von Fortbildungen, teilweise auch ohne tiefere Kenntnisse waren sie sensibilisiert, dennoch haben sie diesbezüglich auch mit Problemen zu kämpfen.

„Ich habe sehr viele Fortbildungen zum Thema `Sexuelle Gewalt´ mitgemacht und werde eine Ausbildung dazu machen (...) Ich habe drei Schülerinnen, von denen ich weiß, die haben zurückliegende oder aktuelle sexuelle Gewalt erfahren. Und die sitzen dann auf der Bank und machen nicht mit, und das ist auch völlig in Ordnung. Das gibt natürlich Stress mit den anderen, die das Mitmachen einfordern und diese ungerechte Behandlung sehen, das ist ja auch völlig verständlich. Das legitimieren, ohne zu sagen, was da nun bei denen abgeht, ist ein Problem. Da wünsche ich mir nun, dass der Sportunterricht auch anders organisiert sein müsste, weil für diese Mädchen - und auch Jungen natürlich - was anderes kommen müsste.“ (M.)

Frau M. zeigt sehr großes Interesse am Thema „Sexuelle Gewalt“, bildet sich darin fort und ist für diese Problematik in ihrem Sportunterricht sensibilisiert. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie mit drei betroffenen Schülerinnen zu tun, die sie gewähren ließ, auf Sportaktivitäten zu verzichten und am Rande zu sitzen. Frau M. sieht die Problematik in der Sonderbehandlung dieser Schülerinnen, weil dies den anderen Schülerinnen und Schülern nicht gefällt und sie selbst als Lehrerin in einen Legitimationszwang gerät, in dem sie die wahre Ursache nicht publik machen will. Es ist bekannt, dass für Mädchen mit sexueller Gewalterfahrung Bewegungsverweigerung eine Form der Überlebensstrategie ist, um eine wiederholte Traumatisierung (bspw. in dem Sinne, dass der Körper gespürt, berührt und/oder von anderen betrachtet wird) zu vermeiden. Die Folgen des Missbrauchs führen bei den Opfern zu Brüchen in der Körperselbstwahrnehmung und im Körpererleben. Wesentliche Symptome einer verletzten Persönlichkeit durch den in der Fachliteratur auch so bezeichneten „Seelenmord“ sind „Negativbewertung und Ablehnung des eigenen Körpers“, „falsches, unrealistisches Körperbild“ (über Körperformen und Möglichkeiten und Grenzen der körperlichen Handlungsfähigkeit) und Angst vor Körperkontakt³⁸. Wie oben das Problem von Ausgrenzung bei der Menstruationsthematik deutlich wurde, wird dasselbe Problem auch hier für sexuell missbrauchte Mädchen sichtbar - die Betroffenen bleiben am Rande des Unterrichtsgeschehens, wollen sich nicht aktiv beteiligen. Sportlehrerinnen befinden sich dabei in einem Dilemma: Zum einen sehen sie

³⁸Vgl. Palzkill 1994.

keine anderen Lösungswege (außer einen anderen Sportunterricht und getrennt von der Lerngruppe), zum anderen geraten sie gegenüber anderen Schülern und Schülerinnen in einen Erklärungsnotstand, wenn sie die Nicht-Teilnahme der Betroffenen zulassen. Dennoch: Die hier befragten Sportlehrerinnen respektieren die Verweigerung der betroffenen Mädchen, fühlen sich aber auch teilweise ohnmächtig, weil sie auf mangelnde Unterstützung oder „Angst“ bei Kollegen und Kolleginnen stoßen. Diese „Angst“ oder Hilflosigkeit von Lehrenden kann durch mehrere Faktoren verursacht sein: einmal durch die mangelhafte Informiertheit und mangelnde Bereitschaft, sich mit diesem Thema auseinander zu setzen; zweitens durch Ohnmachtgefühle, weil erst wenige handlungsleitende „Konzepte“ für *Sportlehrende* vorliegen³⁹; oder drittens durch Berührungängste, da die Gefahr eigener Retraumatisierung oder Identifizierung als Opfer oder Mittäter/in gegeben sind. Sicherlich kann es nicht Ziel des Sportunterrichts sein, die durch sexuellen Missbrauch verursachten Traumata zu heilen, dies hieße, die Kompetenzen als Lehrkraft zu überschreiten. Aber zu den professionellen Kompetenzen von Sportlehrenden sollte es gehören, sich für die Problematik zu sensibilisieren, fundamentale Kenntnisse darüber anzueignen und den eigenen Sportunterricht auf Gefahrenquellen hin zu untersuchen, um Retraumatisierung bei den betreffenden Mädchen und Jungen zu vermeiden⁴⁰.

5.3.2.3 Alltagstheorien von Sportlehrerinnen zu einer zeitweiligen Geschlechtertrennung

In diesem Unterkapitel soll die Einstellung der Sportlehrerinnen zu einem zeitweilig nach Geschlechtern getrennten Sportunterricht näher erläutert werden, wobei sich der Blick insbesondere auf die biographischen Bezüge der Frauen richtet. Im Falle der hier befragten Lehrerinnen muss von Alltagstheorien gesprochen werden. Im Zentrum ihrer Reflexionen standen ihre langjährigen Erfahrungen im Sportunterricht mit Mädchen oder bei einigen auch erste Erfahrungen mit Versuchen zur „Mädchenförderung“ („Versuchsballon“, „Modell“, „für ein halbes Jahr“, „in Jahrgang 7 und 8 für einige Unterrichtsreihen“). Diese Frauen begannen die Mädchenarbeit im Sportunterricht zunächst alltagstheoretisch. Danach eigneten sie sich weitere

³⁹Zu verweisen wäre auf den Beitrag von Palzkill (1994) und die Aufsatzsammlung, die von Constance Engel-fried herausgegeben wurde: „Auszeit - Sexualität, Gewalt und Abhängigkeiten im Sport“ (Frankfurt, New York 1997).

⁴⁰Das heißt, z.B. Körperberührungen bei der Hilfestellung und ihre Wirkungen genau zu beobachten und Alternativen einzuplanen, Verweigerungshaltungen behutsam zu begegnen, den Umgang von Jungen und Mädchen miteinander zu beobachten und Räume außerhalb der Sporthalle (Umkleide, Toiletten etc.) im Blick zu halten, um Übergriffe von Jungen gegenüber Mädchen zu vermeiden usw.

didaktische Kenntnisse in Arbeitskreisen zur Koedukation mit anderen Lehrerinnen oder aus der sportwissenschaftlichen Diskussion zu Beginn der 90er Jahre an. Die Sportlehrerinnen wollen die Koedukation nicht abschaffen, sondern versprechen sich von der Trennung auf Zeit neben der Mädchenstärkung eine bessere Grundlage für die Annäherung der Geschlechter. Die in ihren Berichten aufgeführten Ziele und Inhalte für die Mädchenarbeit sollen hier nur kurz benannt werden, ihre didaktische Vertiefung findet sich ja inzwischen in den oben erwähnten neueren Konzepten (vgl. Kap. 5.3.1): Verwirklichung von Mädcheninteressen, Ermöglichung größerer Entwicklungschancen für das Selbstbewusstsein, Vermittlung einer positiven Körperidentität als Mädchen/Frau, Auflösen von Bewegungseinschränkungen, Blockaden und Ängsten in Ball- und „Frauensportarten“, Stabilisierung als Mädchen und als Mädchengruppe (mehr das Miteinander unter Mädchen fördern und der Definition in Beziehung zu Jungen damit entgegenwirken), vielfältige Körper- und Bewegungserfahrungen ermöglichen insbesondere mit den Inhalten: Abenteuerelemente, Alternatives Turnen, Ringen/Raufen, Boxen, Selbstverteidigung⁴¹, WenDo, Gymnastik, modern dance, Jazztanz, Yoga, sinnliche Körpererfahrungen, Massage, Tanzen, Turnen, Ballsportspiele sowie die Thematisierung und psycho-motorische Verarbeitung von: Schwangerschaft, Geburt und Abbau von Frauenkörperklischees, gesunde Lebensführung; Körperbefreiung als Frau, „Sexuelle Gewalterfahrungen“, Veränderung von traditionellen Genderskripten.

Wichtig sind in diesem Zusammenhang die biographischen oder sozialisatorischen Bezüge, die die Sportlehrerinnen herstellten und damit neben die didaktischen Motive insbesondere auch ihre eigene Person stellen, d.h. ihre eigenen biographischen Erfahrungen als Frau und Sportlerin als Beweggrund für Veränderungsprozesse im Schulsportunterricht heranziehen.

Zunächst zur Vorbildrolle für Mädchen, die einige Lehrerinnen sehen. Als Beispiel wird hier der Fall von Frau F. geschildert. Sie nahm sich früher, als sie viele Jahre Sport in Mädchengruppen erteilte, als Vorbild für ihre Schülerinnen wahr. Sie erlebte „ganz dichte Stunden“ mit Fragen der Mädchen „über Frausein und `Was bedeutet das mit meinem Körper?“, widmete sich besonders Mädchen, die „keinen Spaß am Sport hatten“ oder „körperlich blockiert“ waren und machte sich zum Ziel, „ihnen zu einem Selbstwertgefühl und zu einem offeneren Gefühl für ihren Körper zu verhelfen“. Auch heute noch betrachtet sich Frau F. als Vorbild für Mädchen im Sportunterricht und stößt in Mädchengruppen immer noch auf die gleichen Probleme wie früher. Neben ihren auf die Schülerinnen bezogenen Erfahrungen bezieht sich eine weitere Begründung für ihr Engagement in der „Mädchenförderung“ auf ihre eigene

⁴¹Selbstverteidigung für Mädchen in der Schule wird in der Sportdidaktik konträr diskutiert, Befürworterinnen finden sich speziell in der feministischen Sportwissenschaft (vgl. die Diskussion bei Rose/Wollbold 1993). Kritikern wird vorgeworfen, dass sie die lebenspraktische Stärkung von Mädchen ausklammern.

Sportsozialisation, ihre Prägung durch langjährige Aktivitäten in modern dance, womit sie ihre „körperliche Befreiung“ von den engen „Fesseln“ einer typischen Mädchenerziehung bewirken konnte (vgl. auch Kap. 4.3.2).

„Die Tanzphilosophie hat mich geprägt. Das ist das, worüber ich mein Frausein auch ganz anders erlebt habe. Und das ist das, was ich bis heute hochhalte und auch jetzt vermittele in der Schule. (...) Ich habe an dieser großen Schule eine Nische erobert, eben die Mädchenförderung, womit ich mich auch immer identifizieren kann, und habe ja nun doch etwas initiiert. Das heißt, wir haben es jetzt umgesetzt, Mädchen und Jungen getrennt erstmals. (...) Zwei Klassen, eine Lehrerin, ein Lehrer (...) Und da kommt eben meine spezielle Person als Lehrerin zum Greifen bei den Mädchen: Vorbildfunktion. Ganz stark. Ganz stark. Also, meine Erfahrung ist gewachsen und auch bestätigt worden jetzt hier an der Schule mit dem rein koedukativen Unterricht, dass eben die Andersartigkeit der Mädchen, und das musste ich auch erst einmal begreifen, auch selber versprachlichen, dass die Mädchen eben nicht schwächer und nicht benachteiligter sind, dass die Andersartigkeit der Mädchen gerade bei dem herkömmlichen Sportunterricht nicht zum Zuge kommt.“ (F.)

Frau F. kann sich mit der „Mädchenförderung identifizieren“, sie initiierte probeweise getrennten Sportunterricht an ihrer Schule und bringt ihre eigenen Erfahrungen aus der Tanzausbildung, über ihr „anderes Frausein“ und, das wissen wir auch, aus der Fortbildung zur Selbstbehauptung in den Unterricht mit Mädchen ein. Frau F. betrachtet Mädchen nicht als „schwächer und benachteiligter“ als Jungen, sieht aber ihre „Andersartigkeit“. Dies kam auch bei anderen Sportlehrerinnen zur Sprache und betrifft insbesondere die Wahrnehmung der Mädchen mit ihren körperlichen „Ängsten“, „Blockierungen“ oder „Bewegungseinschränkung“ im Sportunterricht speziell in der Pubertätsphase. Frau E. (s.u.) sieht sich hier an ihr eigenes Leiden als Mädchen erinnert. Sie möchte die Mädchen in Frauensportarten getrennt von Jungen unterrichten, um ihnen einen „Schonraum“ zu gewähren. Dies darf nicht als Konfliktscheu fehlinterpretiert werden, denn wir wissen, dass Frau E. „mit Schülern besser zurechtkommt als mit Schülerinnen“, sie schon „immer ein gutes Verhältnis zu Jungs“ hatte. Im nachfolgenden Zitat wird offensichtlich, dass es ihr um die Entfaltung der Mädchen und ihrer Bedürfnisse geht, aber auch z.T. um ihre eigenen Interessen.

„Also, die ganz klare Entscheidung, ab Klasse 7 Mädchenklasse, weil ich mehr spezifische Sportarten für Mädchen betrieben habe und noch betreibe, weil ich finde, dass Mädchen in einer reinen Mädchenklasse in Sport sich besser entwickeln, weil man eben Dinge macht, die sie mehr interessieren. (...) Die Mädchen brauchen in der Pubertät irgendwie so einen Schonraum, frei zu werden. Was ich jetzt speziell unter Mädchenförderung verstehe, ist in erster Linie eine Freiheit des Körpers. Diese Schwelle überwinden, z.B. in Gymnastik/Tanz in Anwesenheit von Jungen, sich genauso freimütig mit dem Körper zu bewegen wie in der Abwesenheit von Jungen, das ist für mich der Punkt, was ich gerne möchte. (...) Die Jungen haben ja nicht diese Angst vor ihrem Körper, die haben ja nur die Mädchen. Ich nehme an wegen der Entstehung der Menstruation, die Brüste entwickeln sich, die Schamhaare wachsen, unter den Achseln wachsen die Haare, all diese Veränderungen. Und das weiß man ja von sich selber, dass man in dieser Zeit, wenn dann einer hinter einem her gepfiffen hat, oder ich hatte einen Wahnsinnsbusen als junges Mädchen, was ich darunter gelitten habe, was ich mir habe alles

sagen lassen müssen und so weiter. Und dass die Mädchen da einfach abgefangen werden und ihnen gesagt wird: `Ihr habt schöne Körper, und das ist euer Körper, und ihr könnt euch so bewegen, wie ihr wollt, und da hat kein Mensch blöde Bemerkungen drüber zu machen.` Und diese Sicherheit - erst einmal sie rauslocken, das kann ich nur, wenn ich mit denen alleine bin.“ (E.)

Frau E. führt mehrere Gründe für den getrennten Sportunterricht an, betont aber speziell die „Mädchenförderung“, die sie insbesondere in der Vermittlung von Frauensportarten und der freien Körperentfaltung, der „Freiheit des Körpers“, sowie in der „Sicherheit“ sieht, sich auch in der Anwesenheit des anderen Geschlechts „freimütig zu bewegen“. Zu Beginn ihres Zitats erwähnt sie kurz, dass man in Mädchenklassen „Dinge macht, die sie mehr interessieren“. Sie erläuterte das im weiteren Interviewkontext anhand ihrer langjährigen Erfahrungen früher mit Sport in Mädchenklassen und im Vergleich zum heutigen koedukativen Sportunterricht. Offensichtlich kommt sie also Interessen von Mädchen eher in Mädchengruppen nach. Mehr noch, sie möchte Mädchen in der Pubertät einen „Schonraum“ bieten, frei von „Bemerkungen“ über ihren Körper seitens Jungen, bis sie keine „Angst vor ihrem Körper“ mehr haben, sondern eine „Sicherheit“ in ihm und mit Bewegung. Dieses Anliegen erläutert Frau E. mit ihren Sexismuserfahrungen als „junges Mädchen“, unter Bemerkungen über ihren Körper, ihren „Wahnsinnsbusen“, und Hinterherpfeifen „gelitten“ und offenbar sich auch ohnmächtig gefühlt zu haben („was ich mir habe alles sagen lassen müssen“). Frau E. betrachtet den Sportunterricht nur für Mädchen also als Ort, an dem sie eher eine Körpersicherheit erlangen und ihre Interessen sowie Mädchensportarten mehr verwirklicht werden können. Hier hat sie aufgrund eigener Erfahrungen und Kenntnisse als Frau und Sportlerin einiges zu bieten, was im koedukativen Sportunterricht wohl nicht zum Einsatz kommt, weil die Mädchen dort nicht die „Schwelle“ zur Freimütigkeit im Körperumgang „überwinden“. Von daher will Frau E. ohne Jungen die Mädchen alleine „erst mal rauslocken“ können.

Andere Aussagen der Sportlehrerinnen zur Geschlechtertrennung oder Mädchenarbeit beziehen sich auf positive Erfahrungen mit Mädchen in der Vereinsarbeit als Trainerin oder Übungsleiterin, auf ihre Fortbildungen zu „sexueller Gewalt“, auf ihre eigenen Aktivitäten in „Selbstverteidigung und Selbstbehauptung“ sowie auf ihre aktuellen persönlichen Veränderungen bezüglich der „traditionellen Frauenrolle“ bzw., wie bei Frau N., auf ihre eigene „Emanzipation“.

„Ich habe immer das Gefühl, dass ich Mädchen mehr helfen muss als Jungen, den meisten Mädchen auf jeden Fall. So, im Sinne von Lebenshilfe, sich selbst erkennen, wissen, wo es lang geht. Da fühle ich mit denen mit, besonders wenn ich die als schwächere Sportschülerinnen sehe. Sehr wahrscheinlich, weil ich selbst erst viel zu spät Selbstsicherheit und einen gewissen Stolz auf mich und meine Leistungen entwickelt habe. Und dieses Kämpfen für Frauen und Mädchen, das ist ja auch ein Stück meine Emanzipation, was ich da mache, das finde

ich positiv. (...) Die Mädchen sind in meinen Augen die eigentlichen Verliererinnen der Koedukation im Sportunterricht. Ich kann denen ja heute mit meiner Ausbildung und mit Fortbildungsmöglichkeiten alles bieten im Gegensatz zu meinen eigenen Sportlehrerinnen, die waren Gymnastiklehrerinnen.“ (N.)

Frau N. „fühlt“ insbesondere mit Mädchen als „schwächere Sportschülerinnen“ mit, denen sie auch „Lebenshilfe“ geben will, weil ihre eigene „Emanzipation“ offenbar „viel zu spät“ einsetzte. Die Selbstwertschätzung, die sich bei ihr als Entwicklung von „Selbstsicherheit und Stolz“ auf sich selbst und ihre Leistungen ausdrückt, ist für sie ein lohnenswertes Ziel auch für Schülerinnen. Hierfür und teilweise auch wohl für ihre eigene Emanzipation setzt sie sich stark ein: Sie spricht von „Kämpfen“, und arbeitet, wie wir wissen, auf breiterer Basis an ihrer Schule (Mädchen-Sport-AG, im Mädchenraum, zeitweilige Geschlechtertrennung) und mit vielfältigen Inhalten im Sport- und Bewegungsbereich. Allerdings vermittelt sie insbesondere solche Inhalte, die eher typisch für Jungen sind, wie Klettern, Abenteuer in freier Natur, Boxen und Fußball. In dieser Hinsicht erscheint ihre eigene Emanzipation als Grenzüberschreitung bezüglich des Genderskripts für Mädchen und Frauen.

Zusammengefasst ergeben sich also folgende (berufs)biographischen Bezüge - z.T. auch als Bestandteile der jeweiligen Doxa - der Frauen für ihr Engagement in einem modernen Mädchensportunterricht: - positive Erfahrungen als Lehrerin oder/und Trainerin/Übungsleiterin mit Mädchensportgruppen, - Einbringen/Fortführen der eigenen Emanzipation aus der typischen Frauenrolle oder dem weiblichen Genderskript, - Verwirklichungsmöglichkeit von Angeboten in der eigenen Domäne (hier „Frauensportarten“), - Diskriminierungserfahrungen als Mädchen und Frau und - Erfahrungen in Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Frauen und Mädchen.

5.3.3 Zusammenfassung

Die Berichte der Sportlehrerinnen über ihre Alltagspraxis im koedukativen Sportunterricht legen Ungleichheitsstrukturen offen, die aus ihrer Sicht insbesondere Mädchen in diesem geschlechtergemischten Unterrichtsarrangement benachteiligen. Die Analyse des Interviewmaterials ergab aber auch, dass die Lehrerinnen selbst hierdurch in ihrer Berufsrolle und als Vorbild beschnitten werden bzw. sich begrenzen lassen. Mehr noch, einige wirken an Frauen und Mädchen diskriminierenden Strukturen mit.

Bei Sexismus von Jungen gegenüber Mädchen erscheinen die Lehrerinnen mit ihren Interventionsstrategien langfristig ohnmächtig, da ein solches Jungenverhalten in der Alltagspraxis

immer wieder auftritt. Bei den Sportspielen, also Jungendomänen, wirkt das Koedukationspostulat der Spielintegration bei einigen Frauen in der Regel mächtiger als die Wahrnehmung von Benachteiligungen von Mädchen auf dem Spielfeld bei geschlechtergemischtem Agieren. Und eine größere Orientierung an bzw. Höherbewertung von Jungen und ihren Leistungen führt bei manch einer Sportlehrerin zur Ablehnung oder Abwertung von Mädchen(gruppen). Hinzu kommt eine weitestgehende Ausgrenzung von „Frauensportarten“ aus dem koedukativen Sportunterricht vieler Lehrerinnen. Da sie die Konfrontation mit diskriminierenden Verhaltensweisen von Jungen in diesen Lernbereichen vermeiden wollen und eine friedvolle Lernatmosphäre mit Beteiligung aller Schüler/innen wegen des sehr massiv erlebten Widerstands von Jungen (Boycott, Diskreditierung der Frauensportarten, Diskriminierung von Mädchen) oft nicht durchsetzen konnten, verzichteten sie auf solche Lernangebote für gemischtgeschlechtliche Lerngruppen. Das Angebot wird dann nur noch über geschlechtsspezifische Binnendifferenzierung (aber oft nicht störungsfrei) oder AGs in Mädchengruppen realisiert. Das heißt, die - curricular nicht vorgesehene und didaktisch nicht erwünschte - Beschneidung des Katalogs vielfältiger Bewegungsangebote und Sinndeutungen im Sportunterricht für beide Geschlechtsgruppen wird hier vollzogen. Die befragten Sportlehrerinnen sind damit sehr unzufrieden. Manche signalisieren Ohnmachtgefühle angesichts ihrer Vermeidungsstrategie und des Koedukationsauftrags auch für „Frauensportarten“. Einige Lehrerinnen wünschen sich auch deshalb, zeitweise Jungen und Mädchen völlig getrennt unterrichten zu können.

Und einige Frauen setz(t)en sich auch aus anderen Gründen, die besonders Bedürfnisse von Mädchen und Frauen in den Blick nehmen und nicht zuletzt in ihrer eigenen Doxa begründet liegen, für die zeitweilige Trennung und Mädchenförderung an ihren Schulen ein. Unterschiedliche Motive aus ihrer Berufs- und Sportbiographie (langjährige Erfahrungen mit Mädchengruppen im Schul- und Vereinssport, die eigene Sportsozialisation, aktuelle Aktivitäten oder Fortbildungen in Selbstbehauptung/Selbstverteidigung und zu sexueller Gewalt), aber auch aus persönlichen Lebenszusammenhängen als Frau (Sexismuserfahrungen oder Emanzipation aus der typischen Frauenrolle oder dem weiblichen Genderskript) bewirken und begleiten das mädchenparteiliche Engagement dieser Sportlehrerinnen.

Zu diesem Ergebnis, dem Wunsch nach Geschlechtertrennung, passt auch ein anderes der vorliegenden Studie, nämlich dass alle Frauen das Thema „Menstruation und Sport“ überwiegend nur mit Schülerinnen und in „exklusiven Frauenräumen“, also in Mädchenumkleideräume oder in einer Ecke der Sporthalle (fern von den Jungen) ansprechen. Nicht nur Schülerinnen, sondern auch die Sportlehrerinnen selbst (aufgrund von Verletzungen in ihrer eigenen Kör-

pergenese: unaufgearbeitete Tabuisierung, Schamgefühle) haben mit dieser Abgrenzung die Möglichkeit, Retraumatisierungsgefahren zu reduzieren (kein männliches Publikum). Das offensichtliche Bedürfnis der Sportlehrerinnen nach Rückzug bei dieser auch schambesetzten Frauenkörperthematik bzw. ihre Behandlung dieses Themas als Frauenangelegenheit - aber auch die Problematik mit Mädchen, die sexuelle Gewalt erfahren haben - legen nahe, dass diese Themen in einem Sportunterricht nur mit Mädchen besser aufgehoben wären.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die in der neuen Koedukationsdebatte geforderte Erforschung der Lehrperson - hier der Sportlehrerin, ihr Selbstverständnis als Frau, Sportlerin und Lehrerin sowie ihr geschlechterbezogenes Handeln im koedukativen Sportunterricht der Schule. Am Schluss dieser Studie sollen die Ergebnisse auch auf diesen Ausgangspunkt bezogen werden.

In der vorliegenden Studie wurde in einem biographisch-qualitativen Forschungsansatz die Sozialisation zum Beruf und der Berufsalltag von Sportlehrerinnen untersucht. Dabei wurde Bezug auf das Modell „Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern“ nach Jürgen Baur sowie auf die Sozialisationstheorie „Sozialisation in alltäglicher Lebensführung“ nach Hannelore Faulstich-Wieland genommen. Gemäß dieser Theorien haben die befragten Lehrerinnen in ihrer jeweiligen Biographie einen Sport- und Körperhabitus - als Verkörperlichung und Vergeistigung der Doxa (der alltäglichen Lebenspraxis) - entwickelt, in den auch ihr Weiblichkeitsverständnis eingegangen ist. Über Sozialisationsprozesse in Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen angeeignet, vermittelt im Lebensstil, d.h. hier der alltäglichen Lebensführung in Elternhaus, Sportverein und Schulsport, stellt der Habitus die Vorlieben und Geschmacksausprägungen, Routinen und Gewohnheiten sowie Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster einer Person dar. Ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass die befragten Sportlehrerinnen in Abgrenzung von oder in Identifikation mit Genderkonzepten für Mädchen und Frauen ihre Biographien unterschiedlich konstruiert haben bzw. konstruieren, aber als Angehörige derselben Geschlechtsgruppe auch gleiche Erfahrungen in ihren Sozialisations- und Selbstbildungsprozessen gemacht haben bzw. machen.

Aus dem Vergleich aller Interviews ging hervor, dass die Frauen sehr gegensätzliche sportbezogene Orientierungen und Körper selbstbilder als Frau, Sportlerin und Sportlehrerin entwickelt haben. Die dabei erkennbaren zwei polaren Tendenzen im Sport-, Körper- und Berufshabitus wurden entsprechend in zwei Typengruppen unterteilt: den L-Typ (Leistungssportorientierung) und den B-Typ (Breitensportorientierung). Die Typenbildung geschah im Zuge der qualitativen strukturierten Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und unter Rückgriff auf die in der Frauenforschung eruierten Frauentypen mit differentem Weiblichkeitsverständnis („androgyn“ oder „weiblich“) sowie auf die pädagogischen „Lehrertypen“ nach Widmer („mototrop“ oder „anthropotrop“).

Beide Typen haben sich mit ihrem Sport- und Körperhabitus, und darin ihrem Gender- bzw. Weiblichkeitsverständnis, Orientierungen und Eigenschaften angeeignet, mit denen Nutzen,

aber auch Nachteile verbunden sind. So repräsentieren die *L-Typ-Sportlehrerinnen* eher den Wunsch nach Androgynität und damit nach der Realisierung aller Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten für Frauen, die in unserer Gesellschaft Männern vorbehalten sind. In dieser Grenzüberschreitung liegt ihr Gewinn, negativ betrachtet aber auch die Gefahr der Abwertung von anderen „Weiblichkeitsformen“, wie auch im Defizitansatz in der Frauenforschung deutlich wurde. Die *B-Typ-Sportlehrerinnen* dagegen verkörpern eher, entsprechend dem Differenzansatz in der Frauenforschung, die Aufwertung von Weiblichkeitsmustern und verfolgen mehr frauentypische Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten. Mit dieser Ausrichtung ist der Gewinn verbunden, die Kosten eines Einsatzes vertretbar zu halten, negativ gesehen tragen aber auch diese Frauen zu einer Abwertung von anderen „Weiblichkeitsformen“ - und eventuell „Männlichkeitsformen“ - bei. An den beiden Lehrerinnentypen wird evident, inwiefern Frauen ihr Weiblichkeits- bzw. Genderverständnis über biographische und sozialisatorische Prozesse unterschiedlich konstruieren und eine persönliche Auffassung ihres Frauseins (mehr „männlich“ bzw. „androgyn“ oder „weiblich“) in Alltagspraxen, im Falle der Sportlehrerinnen in Sport- und Körperpraxen in Beruf und Freizeit, reproduzieren. Polare gesellschaftliche Definitionen und Zuordnungen von „Weiblichkeit“/Frauen und „Männlichkeit“/Männer sind - auch theoretisch betrachtet in dieser konstruktivistischen Perspektive - nicht haltbar. Ferner machen die Auf- und Abwertungsmomente bei beiden Frauentypen offensichtlich, dass keinem Konstrukt und keiner Geschlechtsgruppe eine Höherbewertung zukommen sollte.

Die zu Beginn der Studie aufgestellte Hypothese, dass bei Sportlehrerinnen eine Konflikthaf- tigkeit in Bezug auf Frauen- und Sportkörper vorliegen könnte, kann bestätigt werden. Im Balanceakt zwischen Frauen- und Sportkörper orientieren sich die *L-Typen* mehr am Sportkörper, dagegen die *B-Typen* mehr am Frauenkörper.

Es zeigen sich insgesamt also sehr deutliche Differenzen im Sport- und Körperhabitus der befragten Frauen. Dies schlägt sich auch im Berufshabitus nieder. Die *L-Typ-Sportlehrerinnen* repräsentieren eher den mehr von Männern im Sportlehrerberuf realisierten „mototropen“ Typ, dagegen verkörpern die *B-Typ-Sportlehrerinnen* den mehr von Frauen im Sportlehrerberuf realisierten „anthropotropen“ Typ.

Die Unterschiede betreffen aber nicht die gesamte Persönlichkeit der Sportlehrerinnen, vielmehr werden die mit den Typen ermittelten Merkmale durch biographische Erfahrungen ergänzt, die gleichermaßen für alle Frauen gelten. Ihre gleichen Erfahrungen - gekennzeichnet durch einen die Geschlechtergrenze überschreitenden Bewegungsraum in der Kindheit, durch die Körperlichkeit einengende Schönheitsdogmen in der Jugend und in der Schwangerschaft, darüber hinaus durch Erfahrungen im modernen Tanz - wundern nicht, spiegeln sie doch Ver-

hältnisse der herrschenden Geschlechterordnung wider, in denen die jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen für Mädchen (Noch-nicht-Frauen) sowie Jugendliche und Frauen abgesteckt sind. Dennoch zeigen sich auch hier Differenzen unter den Frauen, die zwar nicht typisierend wirkten, jedoch auch gemäß persönlicher Geschmacksausprägung unterschiedliche Handlungsstrategien und Deutungsmuster für das persönliche Weiblichkeitsverständnis oder die eigene Grenzerweiterung aufzeigen.

Im Folgenden werden die einzelnen Ergebnisse zu den (re)konstruierten Selbstbildern und Habitusformen mit dem jeweiligen Weiblichkeits- oder Genderverständnis von Sportlehrerinnen zusammenfassend dargestellt. Auch wird gezeigt, wo und in welcher Art und Weise diese in ihrer Berufstätigkeit im koedukativen Sportunterricht wirksam werden.

Zur Entwicklung des Sport- und Körperhabitus in Kindheit und Jugend

Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass den Eltern eine besondere Rolle für die Herausbildung eines bestimmten Körper-, Bewegungs- und Sporthabitus ihrer Töchter in Kindheit und Jugend zukommt. *Alle Sportlehrerinnen* beschrieben sich für die Zeit ihrer Kindheit als „raum-greifendes“ Mädchen, das sich von den einengenden Momenten der „Weiblichkeit“ absetzen konnte, ohne sich deshalb notwendig dem „Männlichen“ zuzuordnen. In der Regel räumten die Eltern ihren Töchtern größere Bewegungsfreiheit ein, die bei vielen Sportlehrerinnen des *L-Typs* bereits als junges Mädchen eine Erweiterung durch Vereinssportaktivitäten und die Einspurung in eine Wettkampfsportkarriere bedeutete (vgl. Kap. 3.1).

Insbesondere die Haltung und das Verhalten der Eltern in der Herkunftsfamilie bedingte auch die „Vereinssportkarriere“ aller befragten Frauen, allerdings in unterschiedlicher Weise. Die *L-Typ-Sportlehrerinnen* erlebten sich mit starker Unterstützung mindestens eines Elternteils und durch Förderung von anderen Erwachsenen in Verein und Schule als stolze und selbstbewusste Sportlerin, was für ihre Persönlichkeit sehr wichtig war. Zumal sie sich als wenig selbstbewusste, unsichere Mädchen beschrieben. Insgesamt erlebten sie ihre Entwicklung jedoch widersprüchlich. Sie konnten sich einerseits körperlich ausleben, andererseits machten sie aber auch negative Erfahrungen mit Leistungsdruck und ab der Pubertät mit der Anerkennung als Mädchen. In diesem Spannungsverhältnis bedeuteten die sportlichen Aktivitäten für die Entwicklung der Geschlechtsidentität, sich mehr „männlich“ geben und ausleben und von den einengenden Momenten des Frauseins abwenden zu können.

Die *B-Typ-Sportlehrerinnen* erlebten sich in ihrer Entwicklung als selbstständige Mädchen. Sie führten ihre für Mädchen eher untypische größere Autonomieentfaltung auf die Förderung durch ihre Mütter zurück. Eine Konsequenz daraus war ab der Jugendzeit die selbstbestimmte

Mitgliedschaft im Sportverein, den sie als „freien Bewegungsraum“ empfanden und in dem sie freudvolle Breitensportliche Aktivitäten erlebten. Ihre sportlichen Aktivitäten hatten somit in erster Linie den Sinn, sich als Mädchen „frei“, autonom und eher unkontrolliert, körperlich ausleben zu können. Die geringe Elternpräsenz sowie die geringe Anleitung von Übungsleiterinnen und -leitern im Verein bedeuteten für sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung aber auch, dass sie Wertschätzung und Anerkennung als Sportlerin durch Erwachsene ermangelten (vgl. Kap. 3.2).

Für beide Sportlehrerintypen zeigen sich Übereinstimmungen zwischen Vereinssportkarriere und biographischen Erfahrungen im Schulsport. Dort wie hier erlebten sich die Sportlehrerinnen des *L-Typs* als erfolgreiche Sportlerinnen. In der Schule waren sie allerdings als überdurchschnittliche Sportschülerinnen auch unzufrieden mit ihrem Sportunterricht, weil sie sich unterfordert fühlten. Als Identifikationsfiguren erachteten sie denn auch solche Sportlehrerinnen, die als fachlich kompetente Lehrerinnen mit höheren sportlichen Anforderungen und einem sportlichen Körperbild (trainiert und schlank statt mit deutlicheren Fettablagerungen) auftraten. Bei den Sportlehrerinnen des *B-Typs* korrespondieren die Breitensportlichen Vereinsaktivitäten mit dem Erleben eines Sportunterrichts, der ihnen eine Erweiterung ihrer Bewegungs- und Könnenserfahrungen vermittelte. Dabei schätzten sie an ihren Sportlehrerinnen persönliche und pädagogische Qualitäten und, wie der *L-Typ* auch, ein sportliches Körperbild (vgl. Kap. 3.3).

Beide Typen schätzten also ein sportliches Körperbild ihrer Lehrkräfte, in der Regel Frauen. Damit korrespondiert die Konfrontation der befragten Sportlehrerinnen mit Frauenkörperidealen schon als Jugendliche. Diese Körperbilder sind in unserer Gesellschaft an das einseitig an Frauen gebundene Schönheitsdogma gekoppelt. Zugleich symbolisiert dies die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie mit Höherbewertung des „Männlichen“, weil das Schönheitsdogma auf das Gebot zu heterosexuellen Beziehungen abzielt und die Wertschätzung als Mädchen (Frau) von der Existenz eines Jungen (Mannes) als Freund (Partner) abhängig macht. Auf der individuellen Ebene erscheint die Herstellung von Schönheit für Frauen und Mädchen erstrebenswert, da die gewünschte gegengeschlechtliche Beziehung begünstigt werden soll. Die Anpassung an bzw. die Identifikation mit gängige(n) Schönheitsvorstellungen ist eine Form des *doing gender*. Sie vermittelt Sicherheit in der Entwicklung einer Geschlechtsidentität als Mädchen und Frau. In den *Biographien aller Frauen* der vorliegenden Studie zeigt sich eine konflikthafte Auseinandersetzung als Mädchen mit dem gesellschaftlichen Schönheitsdogma. Ihre Strategien zwischen Anpassung und Widerstand bedeutete Einbußen: Die Mädchen mit Anpassungsstrategien entwickelten Minderwertigkeitskomplexe und die, die zwi-

schen den Polen „männlich“ und „weiblich“ agierten, eine instabile Geschlechtsidentität. Für die Mädchen mit Widerstandsstrategien wirkte die Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen am wenigsten schädlich. Sie konnten sich weiterhin mehr „männlich“ ausleben. Doch brachte die Konfrontation mit dem Schönheitsdogma in den Herkunftsfamilien oder peers für alle Mädchen, also schließlich auch auch für die widerständigen, die Verlusterfahrung, nicht zu genügen. In ihren Entwicklungen erlebten sie also Irritationen oder Spannungen bezüglich ihrer Geschlechtsidentität, die sie zumeist erst im Erwachsenenstadium aufarbeiten bzw. lösen konnten.

Im Gegensatz hierzu wurde der pubertäre Wandel vom Mädchen- zum Frauenkörper, ausgedrückt im Menstruationserleben und Wachsen der Brüste, von den beiden Sportlehrerintentyten unterschiedlich wahrgenommen. In diesem Prozess drückt sich auch die Entwicklung eines tendenziell gegensätzlichen Verhältnisses zum Frauenkörper aus. Die *L-Typ-Sportlehrerinnen* beschrieben Erfahrungen, die eine Abwehr des Frauenkörpers und eine Orientierung an einem mehr „männlichen“ Körperhabitus in Sportpraxen zeigen. Dagegen geht aus den Beschreibungen der *B-Typ-Sportlehrerinnen* hervor, dass sie den „weiblichen“ Körperwandel, und mithin dieses Frausein, in ihren Körperhabitus integrieren konnten. Das heißt also, dass das individuelle Balancieren zwischen Sportkörper und Frauenkörper bei den Sportlehrerinnen des *L-Typs* insbesondere vor dem Hintergrund von als problematisch erachteten Wandlungsprozessen zugunsten des als mehr „männlich“ wahrgenommenen Sportkörpers ausfiel. Dagegen entschieden die Sportlehrerinnen des *B-Typs* in diesem Balanceakt insbesondere im Zuge auch positiver Bewertungsmuster zugunsten des Frauenkörpers (vgl. Kap. 3.4).

Der herkunftmäßige Habitus in Sport- und Körperpraxen als Erwachsene

Der herkunftmäßige Habitus der Sportlehrerinnen findet sich in ihren Sport- und Körperpraxen als Erwachsene wieder. Als doxische Selbstverständlichkeiten, da wie selbstverständlich und unhinterfragt in Kindheit und Jugend angeeignet, zeigt sich der Habitus gemäß den beiden typologischen Ausprägungen in den Sportpraxen der Ausbildung, des Freizeitsports und in der Berufstätigkeit.

In der fachpraktischen Ausbildung im Sportstudium äußerten sich habituelle Geschmacksausprägungen und Vorlieben insbesondere in der Wahl von Schlüsselpersonen, Sportdozenten und -dozentinnen. Die *L-Typ-Sportlehrerinnen* bevorzugten als Studentinnen „leistungsorientierte“ Hochschullehrkräfte, womit sich eine deutliche Parallele zu den als „Vorbild“ deklarierten Lehrkräften aus der Schulzeit zeigt. Die *B-Typ-Sportlehrerinnen* favorisierten als Stu-

dentinnen „pädagogisch orientierte“ Sportlehrkräfte, womit auch eine Parallele zur Wertschätzung der eigenen Sportlehrerinnen aus der Schulzeit sichtbar wird (vgl. Kap. 4.1). Solche Vorbilder gingen ebenso als doxische Selbstverständlichkeit in das Berufsverständnis ein und prägten dort wiederum auch die eigene Vorbildrolle mit (s.u.).

Für die *L-Typ-Sportlehrerinnen* bedeutete die weitere Entfaltung ihres herkunftsmäßig angeeigneten Sport- und Körperhabitus im Freizeitsportbereich, dass sie nach dem Drop out aus ihren Wettkampfsportkarrieren der Kindheit und Jugend als Erwachsene wieder eine Wettkampfsportkarriere in einer neuen Sportart durchliefen. Hierin, aber auch in ihren Breitensportlichen Aktivitäten, orientier(t)en sie sich an einem instrumentellen Sportkörpermodell, angeeignet als doxische Selbstverständlichkeit in ihren leistungsorientierten Vereinssportaktivitäten in der Jugend. Damit verbunden ist ein ambivalentes Gesundheitsverständnis, in dem Gesundheit erhalten oder erzielt werden soll, aber auch körperliche und psychische Einbußen in Kauf genommen werden. Ihre Einstellungen und Verhaltensweisen in Sportpraxen gleichen somit mehr dem „männlichen“ Genderkonzept. Dies zeigt sich auch an dem Körperumgang in der Schwangerschaft der betreffenden Frauen des L-Typs. Sie orientierten sich als schwangere Lehrerin in ihrer „Berufsrolle“ an Leistungs- und Verhaltensstandards wie Stärke und Durchhaltevermögen, die in unserer Gesellschaft eher Männern zugewiesen werden. Und in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorherrschenden Frauenkörperidealen, womit Verletzungen in ihrem Selbstwertgefühl verbunden waren, wählten sie die Strategie des Verdeckens des schwangeren Körpers. Also auch hier zeigen sich doxische Selbstverständlichkeiten, die auf in der Jugend angeeignete Sport- und Körperpraxen (Abwehr des Mädchen- bzw. Frauenkörpers) zurückzuführen sind.

Die *B-Typ-Sportlehrerinnen* entfalteten als Erwachsene mehr Breitensportliche Aktivitäten, wobei hier sowie auch im Wettkampf das Gemeinschaftserlebnis und ein selbstbestimmtes Leistungsprinzip vorherrschen. Dies verweist als Doxa auf ihre mehr autonomen und Breitensportlichen Vereinsaktivitäten in der Jugend. In ihren heutigen Sportpraxen orientieren sie sich primär an einem leibökologischen Körpersportmodell. Hierin kommt ein Gesundheitsverständnis zum Ausdruck, das die Balance von Körper und Psyche beachten will, was aber auch ambivalent ist. Weil die Einhaltung von persönlichen Körperleistungsgrenzen dabei im Mittelpunkt steht, kann dies auch zu Konflikten führen, da den Frauen das Ausbalancieren von Grenzen-Zulassen bzw. -Erweitern nicht immer gelingt. Die Einstellungen und Verhaltensweisen in ihren Sportpraxen gleichen mehr dem „weiblichen“ Genderkonzept. Dies zeigt sich auch an dem Körperumgang in der Schwangerschaft der betreffenden Frauen des B-Typs. Ihre Verhaltensweisen als schwangere Lehrerin, die auf Risikominderung und Schonung ziel-

ten, gelten in unserer Gesellschaft als eher „frauentypisch“. Und in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorherrschenden Frauenkörperidealen, womit, wie bei dem anderen Typ auch, Verletzungen in ihrem Selbstwertgefühl verbunden waren, zeigten sie Strategien der Akzeptanz des schwangeren Körpers. Dies ist ebenso als doxische Selbstverständlichkeiten von in der Jugend angeeigneten Sport- und Körperpraxen (Annahme des Mädchen- bzw. Frauenkörpers) herzuleiten. Insgesamt gilt also für den Balanceakt zwischen Frauen- und Sportkörper, dass gemäß ihres jeweiligen herkunftmäßigen Habitus⁷ die *L-Typ-Sportlehrerinnen* wieder den Sportkörper, dagegen die *B-Typ-Sportlehrerinnen* wieder den Frauenkörper wähl(t)en (vgl. Kap. 4.2 und 4.4).

Eine Sonderrolle nimmt allerdings die so genannte „Frauensportart“ Tanz, insbesondere das moderne oder freie Tanzen, in den Sport- und Körperbiographien der befragten Sportlehrerinnen ein. Nahezu alle Frauen mach(t)en positive Erfahrungen mit den kreativen Aspekten und der KörperSelbstwahrnehmung. Dies erstaunt zumindest für die Frauen, die dem L-Typ entsprechen, wäre doch zu erwarten gewesen, dass sie mit einem mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus diese „Frauensportart“ eher ablehnen. Jedoch zeigen sich Unterschiede in der Wahrnehmung und der Bedeutung dieser Sportart für einzelne Frauen: Manche Frau nimmt „typisch weibliche“, manche geschlechterübergreifende Aspekte wahr. Das „typisch Weibliche“ wird dabei vor dem Hintergrund eines mehr „männlichen“ Sport- und Körperhabitus entweder abgelehnt oder in das eigene Identitätskonzept als Frau und Sportlerin integriert. Und geschlechterübergreifende Aspekte werden vor dem Hintergrund eines mehr „weiblichen“ Sport- und Körperhabitus als Befreiung von den Zwängen der „typischen Frauenrolle“ erlebt. Diese Aspekte werden als Ausdruck von Autonomie und Individualität in das Identitätskonzept als Frau und Sportlerin aufgenommen, ohne dass sich die Frau dem Männlichen zuordnet. Somit gilt für die Sportlehrerinnen dieses Samples, die über Tanz auch eine Persönlichkeitsentfaltung erlebten, dass ein Teil von ihnen eine Erweiterung ihres Frauseins mit „weiblichen“ Eigenschaften und ein anderer Teil mit geschlechterübergreifenden Eigenschaften erfuhr, und das bedeutet für diese Frauen das Aufbrechen ihrer jeweiligen mehr „männlichen“ oder mehr „weiblichen“ Doxa aus Kindheit und Jugend (vgl. Kap. 4.3).

Nicht nur in den Körper-, Bewegungs- und Sportkarrieren haben die Frauen als Mitglieder derselben Geschlechtsgruppe gleiche Erfahrungen gemacht (Freiraum in der Kindheit, Konfrontation mit dem Schönheitsdogma in der Jugend und als Schwangere, Zugang zum Bereich Tanz), sondern auch in der beruflichen Ausbildung. Und hier zeigen sich im Gegensatz zu anderen Professionsstudien über (angehende) Sportlehrkräfte auch neue Ergebnisse. Die Berufswahl bei dem überwiegenden Teil der befragten Sportlehrerinnen ergab sich nicht wie in

anderen Untersuchungen als folgerichtige Entscheidung im Hinblick auf die „sportliche Eigenrealisation“ als Fortsetzung der Sportkarriere in Kindheit und Jugend. Vielmehr wird der Berufswahlprozess hier als ein Sich-Einfügen in traditionelle „weibliche“ Lebenskonzepte verstanden, da die Frauen ihre anderen - meist akademischen - Berufswünsche nicht gegen das soziale Umfeld durchsetzen (und auch, weil der Beruf „Lehrerin“ mehr als alle anderen akademischen Berufe dem herrschenden Bild von „Weiblichkeit“ entspricht). Zu erklären ist dieses eher „frauentypische“ Verhalten damit, dass die L-Typ-Lehrerinnen sich als unsichere Jugendliche beschrieben und bei ihnen ebenso wie bei den B-Typ-Lehrerinnen der elterliche Druck oder Einfluss von Personen aus dem sozialen Umfeld größer als ihr eigenes Begehren erscheint.

Auch anders als in bisherigen sportwissenschaftlichen Untersuchungen ist eine pädagogische Vereinstätigkeit kein Berufsauswahlkriterium in der hier vorliegenden Studie über Sportlehrerinnen. Die Tätigkeit als Übungsleiterin/Trainerin setzte bei dem überwiegenden Teil der Befragten nach der Schullaufbahn oder während der Berufstätigkeit ein und erscheint insbesondere als eine Art Platzhalter, wenn keine Doppelbelastung mit Ausbildung/Beruf und Familienarbeit vorliegt. Hier könnten weitere Untersuchungen klären, ob dies eher typisch für Berufsbiographien von Frauen im Sportlehrerberuf ist. Und auch, ob die hier ermittelten Erfahrungen der Sportlehrerinnen mit der Ausbildungsphase als wesentlicher Schub in der Persönlichkeitsentwicklung für die Individuation - auf die Sportpraxis bezogen bedeutet das die Unterstützung des Selbstentfaltungsprozesses oder die Förderung von Selbstvertrauen - eher frauentypisch ist oder nicht (vgl. Kap. 4.1).

Zeigen sich in der vorberuflichen Sozialisation und in den Biographien der befragten Sportlehrerinnen also divergente Ausprägungen im Sport- und Körperhabitus, ausgedrückt mit der Typisierung, aber auch gleiche Erfahrungen als Mädchen und Frauen, so wird im Folgenden zusammengefasst, wo solche biographischen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten in der Berufstätigkeit als Sportlehrerin wirksam werden.

Zur Berufsauffassung von Sportlehrerinnen

Die beiden Typen finden sich innerhalb des Berufshabitus wieder im Selbstverständnis der Frauen als Fachvermittlerin. Die *L-Typ-Sportlehrerinnen* vertreten Orientierungen, die in mehreren empirischen Untersuchungen mehr Männern im Sportlehrerberuf bescheinigt werden und eher zum Lehrverhalten des „mototropen Sportlehrertyps“ (mehr leistungsorientiert) tendieren, zudem sehen sie ihre Vorbildrolle mehr in der leistungsfähigen Sportlerin. Dagegen verweisen die Orientierungen der *B-Typ-Sportlehrerinnen* eher auf den „anthropotropen

Sportlehrertyp“ (mehr pädagogisch orientiert) mit einem Lehrstil, der mehr von Frauen praktiziert wird, und sie sehen ihre Vorbildrolle mehr im Bereich des sozialen Lernens. Die im Sport- und Körperhabitus ausgeprägten mehr „männertypischen“ (L-Typ) oder „frauentypischen“ (B-Typ) Orientierungen spiegeln sich also auch als doxische Selbstverständlichkeiten im jeweiligen Berufshabitus der beiden unterschiedlichen Lehrerinnentypen wider. Aus dieser Erkenntnis kann allerdings nun nicht der naheliegende Schluss gezogen werden, dass generell L-Typ-Sportlehrerinnen dazu tendieren, sich mehr an Jungen und gleichgesinnten Mädchen zu orientieren und generell B-Typ-Sportlehrerinnen dazu neigen, Jungen eher als „Gegner“ wahrzunehmen und sich für Mädchen einzusetzen. Es kommen vielmehr (auch) andere (berufs)biographische Aspekte zum Tragen, die für den Umgang mit Jungen und Mädchen im Sportunterricht situativ oder perspektivisch handlungsleitend sind. Dies wird weiter unten zusammengefasst.

Gemeinsam ist den interviewten Frauen, dass sie ihre *Berufszufriedenheit als Sportlehrerin* primär über die gute Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern herstellen. Dies ist umso markanter, weil bekannt ist, dass viele ältere Sportlehrkräfte (d.h. ab dem 39. Lebensjahr) sich aus Belastungsgründen zunehmend aus dem Fach Sport zurückziehen. Auffallend ist, dass keine der hier befragten Frauen danach strebt. Vielmehr basieren sie als ältere Sportlehrerin ihre weitere Berufsmotivation auf die positiven Aspekte des LehrerIn-SchülerInnen-Verhältnisses, und insbesondere die Sportlehrerinnen des L-Typs setzen diese auch gegen die von ihnen favorisierte und sich ihres Erachtens altersbedingt minimierende „Vorbildrolle als leistungsfähige Sportlerin“: Alle Sportlehrerinnen erleben sich heute durchsetzungsfähiger und erfahrener als in den anfänglichen Berufsjahren, von ihren Schülerinnen und Schülern als Fachautorität oder Person akzeptiert oder gar geliebt. In manchen Fällen kann die Lehrerin sogar ihr Jugendlichkeitsbedürfnis ausleben (vgl. Kap. 5.1).

Das Verhältnis der Lehrerinnen zu ihren Schülerinnen und Schülern ergab aber auch, getrennt nach Jungen und Mädchen betrachtet, ein differenzierteres Bild zu beiden Geschlechtergruppen mit Gewinn- und Verlustmomenten für alle Beteiligten und zu unterschiedlichen Berufsbelastungen im koedukativen Sportunterricht. Hierzu ergab sich keine Typisierung, die nachfolgenden Ausführungen wurden also aus allen Berichten der Lehrerinnen zusammengetragen, d.h. nicht alle Aspekte werden auch von jeder einzelnen Lehrerin vertreten. Es geht vielmehr darum, Spuren für Be- und Entlastungsmomente für die Lehrerinnen sowie ihre Bevorzugungs- und Benachteiligungsmuster im Geschlechterverhältnis darzustellen, um hier Ansatzpunkte für Veränderungen aufzuzeigen.

Ein erstes wesentliches Ergebnis ist, dass Sportlehrerinnen im Agieren mit Jungen auch Verhaltensweisen haben, wie insbesondere Rückzug und Selbstbegrenzung, die als frauentypisch gelten und oft zu ihrem eigenen Nachteil und denen von Mädchen, aber am Ende auch von Jungen reichen. Ein zweites wesentliches Ergebnis ist, dass hierbei und auch im Verhältnis zu Mädchen biographische oder berufsbezogene (Schlüssel-) Erfahrungen Effekte auf die heutige Berufsausübung als Sportlehrerin haben, d.h. sich im direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern bemerkbar machen oder sich auf didaktische und methodische Entscheidungen auswirken. Solche signifikanten Erfahrungen beziehen sich auf den Aneignungsprozess eines persönlichen Weiblichkeitsverständnisses, auf Erfahrungen als Mädchen oder Frau in der Begegnung mit Jungen/Männern oder auf berufliche Erfahrungen mit langjährigem Mädchensportunterricht und koedukativem Sportunterricht. Wie sich dies im Einzelnen manifestiert, wird nachfolgend zusammengefasst.

Zum Umgang von Sportlehrerinnen mit Jungen im koedukativen Sportunterricht

Sportlehrerinnen reproduzieren die hierarchische Geschlechterordnung und tragen zur Verfestigung von herkömmlichen „männlichen“ und „weiblichen“ Genderskripten in ihrem Verhältnis zu Jungen mit folgenden Einstellungen und Verhaltensweisen bei, die in zwei Abschnitte unterteilt werden.

Erstens betrifft dies das Aufwertungsmuster: Die Lehrerinnen messen dann Jungen einen höheren Wert bei, sie nehmen diese als die leistungsstärkeren Sportschüler, als Spiegel für die eigene Sportlichkeit, als Maßstab für ihre Sachkompetenz als Lehrerin oder als erotische Spiegelung als Frau wahr. Einige dieser Einstellungen und Wahrnehmungen finden sich in der Doxa wieder, einerseits in den Vorlieben für mehr „männliche“ Sportpraxen oder/und andererseits in der gegengeschlechtlichen sexuellen Orientierung ihrer „weiblichen“ Geschlechtsidentität. Der Gewinn für die Lehrerinnen in diesem gegengeschlechtlichen Geschlechterverhältnis liegt in der Selbstaufwertung - mal mehr als Frau, mal mehr als Sportlerin. Ein Nachteil besteht darin, dass die Selbstwertschätzung als Lehrperson oder Frau auch über das Urteil des Gegengeschlechts hergestellt wird bzw. werden muss. Gleichzeitig wird mit der Fokussierung auf Jungen/Männer und „Männliches“ auch ein Defizitblick auf Mädchen geworfen, womit bei einer geschlechterstereotypen Perspektive Frauen und „Weibliches“ abgewertet werden.

Zweitens wird die traditionelle Geschlechterordnung durch bestimmte Verhaltensweisen von Lehrerinnen in problematischen, sie diskriminierenden Situationen reproduziert, etwa wenn die Frauen die sexistischen Handlungsweisen von Jungen nicht zurückweisen: Um das gute

Lehrerin-Schüler-Verhältnis nicht zu gefährden, kommen die Lehrerinnen vielmehr den Schülern mit ihren Verhaltensweisen entgegen, geben ihnen Handlungsraum und grenzen ihren eigenen Handlungsspielraum als Statushöhere ein. Darüber hinaus wurde an manchen Fallbeispielen offensichtlich, dass die Frauen unter Grenzüberschreitungen auch leiden, also wenn sie sich mit Verhaltensweisen gegen sexistisches Schülerverhalten wehren, die den Rahmen des „weiblichen Genderskriptes“ sprengen oder mit denen sie die Distanzposition als höher gestellte Person aufgeben. Erklärbar wird ihr Leiden aus der Diskrepanz zwischen der Doxa, den selbstverständlichen Handlungsmustern aus dem „weiblichen Genderskript“ sowie der Berufsrolle, und ihrem situativen Konfliktverhalten. Es ist also ein Lernprozess im Sinne der Handlungsfähigkeitsreproduktion angezeigt, bei dem es gilt, dass Lehrerinnen sich professionelle Konfliktstrategien aneignen können, die die eigene Würde sowie die der Schüler gewahren, womit sie auch das gute Beziehungsverhältnis erhalten, und die zugleich zur Veränderung doxischer Selbstverständlichkeiten in der typischen Frauenrolle und zum Abbau der traditionellen Geschlechterordnung mit Höherbewertung von Männern und „Männlichem“ beitragen können (vgl. Kap. 5.2).

Zum Umgang von Sportlehrerinnen mit Mädchen im koedukativen Sportunterricht

Ein solcher Professionalisierungsprozess ist einmal mehr angezeigt, da die Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht auch mit diskriminierenden Verhaltensweisen von Jungen gegenüber Mädchen konfrontiert werden. Sexismus von Jungen gegenüber Mädchen weisen die Lehrerinnen zwar zurück, sie verteidigen also die Mädchen, verfügen aber nicht über langfristige Lösungen für dieses Problem. In diesem Kontext zeigen sich deutliche Parallelen zu ihren eigenen Diskriminierungssituationen. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass auch die Sportdidaktik sowie Männer im Sportlehrerberuf gefordert sind, langfristige Verbesserungen in schulischen Geschlechterverhältnissen mit herbeizuführen.

Wichtig sind hier auch die weiteren Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass Lehrerinnen - und das ist ihnen oft nicht bewusst - an Benachteiligungsstrukturen für Mädchen mitwirken und nicht zuletzt auch ihre eigenen Möglichkeiten als Fachvermittlerin beschneiden. Mit dem oben erwähnten Aufwertungsmuster im Verhältnis zu Jungen, mit dem auch Abwertung von Mädchen einhergeht, ist der erste Aspekt benannt. Der zweite Aspekt betrifft die Vermittlung von Sportspielen, also der Jugenddomäne. Hier wird das Koedukationspostulat der „Spielintegration“ in der Regel verfolgt, auch wenn die Lehrerinnen Benachteiligungen von Mädchen auf dem Spielfeld bei geschlechtergemischtem Agieren wahrnehmen und nicht dagegensteuern. Insofern findet tatsächlich keine Integration statt. Der dritte Aspekt ist eine weitestgehen-

de Ausgrenzung von „Frauensportarten“ aus dem koedukativen Sportunterricht. Da die Sportlehrerinnen die Konfrontation mit diskriminierenden Verhaltensweisen von Jungen in diesen bei Mädchen beliebten Lernbereichen vermeiden wollen und eine friedvolle Lernatmosphäre mit Beteiligung aller Schüler/innen wegen des sehr massiv erlebten Widerstands von Jungen oft nicht durchsetzen konnten, verzichteten sie eher auf Lernangebote in „Frauensportarten“ für gemischtgeschlechtliche Lerngruppen. Das bedeutet eine Beschneidung des kulturellen Kapitals, das den Schülerinnen und Schülern im Schulsportunterricht angeboten werden könnte bzw. müsste. Diese Situation erlebt manche Sportlehrerin mit Ohnmachtgefühlen angesichts ihrer Vermeidungsstrategie und des Koedukationsauftrags auch für „Frauensportarten“. Und es liegt auf der Hand, dass sich Lehrerinnen mit ihrem Verzicht auf diese Sport- und Bewegungsbereiche in ihrer Berufs- und Vorbildrolle begrenzen lassen (vgl. Kap. 5.3). Auch hier ist also eine Erweiterung der professionellen Kompetenzen für Lehrerinnen im Hinblick auf geschlechtssensibles Unterrichten angezeigt. Gefordert wäre die Aneignung einer reflexiven Distanz zu sich selbst und auf das eigene Handeln, von Durchsetzungsstrategien sowie die Erweiterung des sportartenbezogenen Methodenrepertoires im Hinblick auf das geschlechtergemischte Agieren bei Spiel, Tanz, Gymnastik und Turnen. (Und vor dem Hintergrund von Werner Schmidts Erhebung gilt das auch für Sportlehrer, die aufgrund ihrer vorberuflichen Sozialisation gegengeschlechtliche Sportarten aus ihrem Unterricht und bei Fortbildungen eher ausgrenzen.) Anknüpfen können Frauen im Sportlehrerberuf auch an ihre selbst bekundeten Erfahrungen und ihre persönlichen und professionellen Stärken, nämlich an gute Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern und ihre bereits bewährten Durchsetzungsstrategien. Gefordert wäre also insgesamt eine Erweiterung der reflexiven Kompetenz über die eigene Doxa als Person und Lehrkraft, die insbesondere Selbstbeschränkung, Belastungen und Mängel im koedukativen Sportunterricht bedingt, um diese zu verändern. Auch wären Fortbildungen nötig, die den Gedanken der „reflexiven Koedukation“ (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 126 - 134) umsetzen und damit Frauen (und Männer) im Sportlehrerberuf handlungsfähig machen und ihre Vermeidungsstrategien sowie ihr bevorzugendes und benachteiligendes Handeln im geschlechtergemischtem Agieren überwinden helfen. Erste Handlungskonzepte liegen hierzu in einer Broschüre des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (2001) vor.

Überlegungen zu einem zeitweilig getrennten Sportunterricht

In Zukunft müsste die Sportdidaktik aber noch klären, wie mit den biographischen und unterrichtlichen Erfahrungen der Sportlehrerinnen umzugehen ist, die im Kontext des Körperwan-

dels vom Mädchen- zum Frauenkörper stehen. Sicherlich ist hier auch eine fächerübergreifende Kooperation angezeigt, was den neuen Richtlinien und Lehrplänen für Schulen in NRW entspricht. Die hier befragten Sportlehrerinnen sehen für die Entwicklungsphase der Pubertät besondere Förderungschancen für Schülerinnen in Mädchengruppen, also getrennt von Jungen. Für diese Einstellung einer Trennung auf Zeit nannten sie mehrere Gründe, wobei vor allem zwei Ergebnisse dieser Studie prägnant für ein mädchenparteiliches Engagement einiger Lehrerinnen sind: Zum einen ist dies der berufsbiographische Aspekt bei den meisten befragten Lehrerinnen, der es erlaubt, viele Jahre Erfahrungen in Mädchengruppen, aber auch in geschlechterheterogenen Lerngruppen miteinander vergleichen zu können. Zum anderen ist dies der biographische Aspekt. Er betrifft die Emanzipation dieser Frauen aus den einengenden Momenten der Frauenrolle, ihre persönlichen Sportpraxen oder ihre eigenen Sexismuserfahrungen, allerdings auch den zugleich „methodischen“ Aspekt, nämlich ihren Umgang mit dem Thema „Menstruation und Sport“ als Frauenangelegenheit, aber auch als sehr randständiges Thema im Schulsportunterricht. Also aufgrund dieser (berufs)biographischen Erfahrungen versprechen sich Sportlehrerinnen von einem Mädchensportunterricht in der Pubertätsphase bedeutende Vorteile. Insbesondere rechnen sie damit, dort eine größere Körpersicherheit und einen größeren Körperselbstwert bei Mädchen aufbauen zu können als in geschlechterheterogenen Lerngruppen und als sie teilweise selbst erlebten als Jugendliche und junge Frau (vgl. Kap. 5.3). Als angemessen erscheint in diesem Kontext Teilzeittrennung nicht zuletzt auch aufgrund sich sehr negativ auswirkender Entwicklungsprozesse bei Mädchen und Frauen infolge des gesellschaftlichen Schönheitsdogmas. Sie kann als Möglichkeit dienen, das „weibliche“ Genderkonzept und Alternativen dazu zu reflektieren bzw. zu praktizieren. Dies ist auch Bestandteil der „reflexiven Koedukation“.

Hier können Lehrerinnen auch den Gleichheits- und Differenzaspekt beachten, also an ihre eigenen körper-, sport- und bewegungsbezogenen Erfahrungen als Mädchen und Frau anknüpfen und im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Biographien voneinander lernen. Wesentlich beim Transfer ist, nicht nur von Gleichem, sondern auch von Unterschieden in der Mädchengruppe (dasselbe gilt für Jungengruppen) auszugehen: Schülerinnen und Schüler sollten als Person wahrgenommen werden. Lehrerinnen können lernen, von der Geschlechtstypisierung abzusehen und gegengeschlechtliche Verhaltensweisen, also Grenzüberschreitungen bei Mädchen und Jungen, zu akzeptieren sowie Vielfalt zu fördern.

Ferner ist zu vergegenwärtigen, dass jedes Individuum in seiner Biographie auch immer Brüche, Widersprüche und Ambivalenzen im Hinblick auf sein Gendersein erlebt, wie an den Biographien der hier vorgestellten Sportlehrerinnen sehr deutlich wurde. Lehrerinnen können

dies in ihrem Sportunterricht transparent machen und mit ihren Schülerinnen und Schülern reflektieren. Ziel ist, Mädchen und Jungen bei der oft problembehafteten Entfaltung ihrer eigenen Genderidentität zu unterstützen und zu beachten, dass zuletzt die Schüler/innen selbst die Konstrukteure ihrer eigenen Biographie sind und somit der Lehrerin auch Grenzen gesetzt sind. Dennoch spricht einiges dafür, dass die Arbeit als Lehrerin in unterschiedlichen Lerngruppen oder bei ihrer *Selbstförderung* in Interaktion mit Jungen und Mädchen Früchte tragen wird. Die hier befragten Sportlehrerinnen verwiesen selbst auf die positive Entwicklung von Mädchen in geschlechterhomogenen Gruppen. Und nicht zuletzt ihre eigene Körper- und Sportgenese zeigt die persönlichkeitsstärkenden oder emanzipativen Momente von Sport und Bewegung in der Biographie von Frauen und Mädchen. Hieran und an den Tatbestand, dass gerade Frauen im Lehrberuf größere Reformfreudigkeit und Zusammenarbeit bescheinigt wird, können Sportlehrerinnen anknüpfen, wenn sie eine neue Perspektive auf den Sportunterricht mit Mädchen, aber auch auf den koedukativen Sportunterricht werfen und einen Wandel hervorrufen wollen. Und nicht zuletzt sollten sich Lehrerinnen hier auch als Lernende begreifen, weil die Konstruktion ihrer eigenen Biographie und damit auch ihrer Geschlechtsidentität ein fortlaufender Prozess und somit für Wandlungsmöglichkeiten offen ist.

Lehrpersonen haben eine zentrale Rolle in Schulreformprozessen, sie sind die Hauptakteure für Veränderungen der Praxis. Ihre berufliche Entwicklung steht im engen Zusammenhang mit ihrer persönlichen Entwicklung - beides, d.h. auch: die eigene Doxa, kann zuletzt nur vom Individuum selbst gesteuert und verantwortet und somit gegebenenfalls verändert werden.

Auch wenn Einflüsse von außen fundamental sind für Reformen, so sind Wandlungen für das geschlechterbezogene Agieren im schulischen Sportunterricht zuvorderst von der Lehrperson und ihrem Entwicklungs- und Gestaltungswillen abhängig. Sportlehrer und Sportlehrerinnen sollten sich dieser Verantwortung im Hinblick auf mehr Chancengleichheit der Geschlechter im Schulsportunterricht bewusst sein und entsprechend handeln.

Anhang

Zur typisierenden Strukturierung

In diesem Unterkapitel werden die beiden aus dem Interviewmaterial, d.h. aus den Einzelinterviews sowie dem Fallvergleich aller Interviews gewonnenen Typen anhand von Zitaten der Sportlehrerinnen zu den in Frage kommenden Kategorien und mit Kommentaren kurz vorgestellt.

Die Buchstaben „L“ und „B“ sind Abkürzungen für die beiden Typengruppen, die für die tendenziellen Orientierungen in den *Sportpraxen* der befragten Sportlehrerinnen stehen. Sie finden sich in den Körperleitbildern bzw. Körperverhältnissen wieder, in denen sich bei den „L-Typen“ verstärkt Listungssportorientierung sowie ein mehr instrumenteller Körperhabitus und bei den „B-Typen“ verstärkt Breitensportorientierung sowie ein leibökologischer Körperhabitus ausdrücken.

Beide Typen werden nachfolgend immer in jeweils einer Kategorie mittels Zitaten der Sportlehrerinnen und mit Kommentaren vorgestellt. Dieser direkte Fallvergleich im Wechsel zwischen L-Typ und B-Typ ermöglicht im Gegensatz zu einem linearen Verfahren (zuerst alle Kategorien des S-Typs, dann alle Kategorien des B-Typs) die unmittelbare Kontrastierung auch auf der linguistischen Ebene. Es wurde dabei darauf geachtet, dass die ausgewählten Zitate nicht dieselben sind wie die im empirischen Teil dieser Arbeit, also aus den Kapiteln 3, 4 und 5, sowie, wenn möglich, auch nicht von den beiden Frauen, die im nachfolgenden Unterkapitel in Portraits vorgestellt werden, sodass sich keine unnötige Dopplung ergibt.

1. Elternhaus und Vereinssport

Zum L-Typ:

„Ich bin mit ca. fünf, sechs Jahren von meinen Eltern im Turnverein angemeldet worden, habe intensiv geturnt, an Meisterschaften und Vorführungen im Boden- und Geräteturnen teilgenommen, war auch sehr erfolgreich. (...) Das Tennisspielen kam mehr von meinem Vater. Ich hatte eigentlich wenig Interesse daran. Na, ja, und das hat einige Zeit gedauert, bis ich mich habe breitschlagen lassen, da mal hinzugehen. Ich habe auch Trainerstunden bekommen, und dann fing es an, mir auch Spaß zu machen. Und da mein Vater ja nun durch den Krieg beinamputiert ist, konnte er nun selber nicht mehr spielen und wollte wohl in seiner Tochter irgendwo seine Ziele, die er sich selbst gesteckt hatte, verwirklicht sehen. Mein Vater kriegte also immer glänzende Augen bei irgendwelchen Turniersiegen oder Stadtmeisterschaften, die ich gewonnen hatte bei den Jugendlichen und da war er natürlich ganz happy und glücklich. (...) Sport war irgendwo so ein Abbau von Frust vielleicht manchmal, von Aggressionen, die sich aufgestaut haben. Denn ich habe immer sehr viele Kämpfe ausfechten müssen mit meinem Vater, die ich allerdings auch meistens verloren habe, er ist eine sehr dominante Persön-

lichkeit. Das war für mich immer so ein Problem. Für mich war Sport so ein Ventil und ich habe mich also irgendwo stets und ständig verausgabt.“ (G.)

Frau G. erlebte bereits in ihrer frühen Kindheit durch ihre Eltern eine Einspurung in den „intensiven“ Wettkampfsport im Bereich Turnen, in dem sie „sehr erfolgreich“ war. Insbesondere ihr Vater war dominant bei ihrer weiteren Förderung der Sportkarriere im Tennissport. Er projizierte seine Träume im Sportbereich, die er infolge einer Beinamputation im Zweiten Weltkrieg nicht hatte verwirklichen können, auf seine Tochter. Frau G. trat aber offensichtlich unfreiwillig in die sportlichen Fußstapfen des Vaters. Sie hatte „wenig Interesse daran“ und ließ sich dazu überreden. Dennoch fand sie über gezieltes Training auch Spaß am Tennisspielen und wurde hier, genauso wie beim Turnen, bei Wettkämpfen erfolgreich. Über ihre Erfolge im Sport konnte sie wohl ihre Motivation und Freude daran aufrecht erhalten. Aber auch die Anerkennung durch den Vater, den ihre Tennissiege sehr erfreuten, „happy und glücklich“ machten, waren Frau G. als Mädchen wahrscheinlich sehr wichtig. Offensichtlich konnte sie als Person weniger Akzeptanz bei ihrem Vater finden. Sie beschreibt eine konfliktreiche Vater-Tochter-Beziehung und spricht von „vielen (verlorenen) Kämpfen“ gegen ihren „dominanten“ Vater. Für sie hatte der Sport deshalb auch die Bedeutung eines „Ventils“, mit dem sie ihre Probleme, ihre „aufgestauten Aggressionen“ und ihren „Frust“ abbauen konnte. Im Falle von Frau G. fand also eine verstärkte Förderung und auch Kontrolle der Eltern, insbesondere des Vaters, aber auch Erwachsener im Verein im Hinblick auf die Sportkarriere als Mädchen statt.

Zum B-Typ:

„Zum Sport bin ich gekommen, weil ich mich immer unheimlich gerne bewegt habe. Ich bin auf dem Dorf großgeworden, und da gab es halt einen Sportverein, und der machte alles. Alles ein bisschen, ein bisschen Ball, ein bisschen Leichtathletik. Und zum Verein bin ich eigentlich über meine Brüder, so über Freizeitsportverhalten gekommen. Also, wir haben zu Hause auf der Straße Fußball und Badminton gespielt (...). Und ich hatte auch die gleichen Rechte wie meine Brüder, ich hatte sehr große Freiräume zu Hause. (...) Der Dorfverein war so ein bisschen ein Treff, aber längst nicht so wie Verein in der Stadt. Man ging dahin, man hatte den Sportplatz so mitten im Dorf, direkt neben der Schule und wuchs da so rein. Sport war eigentlich eine komplette Nebensache. Das war überhaupt noch nicht irgendwie ausgerichtet, man wurde auch nicht trainiert in dem Sinne, man ging dahin und machte. Ich weiß, mit 15 oder 16 haben sie mich mal auf eine 1000-m-Strecke geschickt, da bin ich 3:27 gelaufen, da haben sie gesagt: ‚Mein Gott Kind, du kannst ja fürchterlich schnell rennen.‘ Das war so ein Zufall, aber da wäre keiner auf die Idee gekommen, die fördern wir. Man fuhr auf Wettkämpfe mit und startete. (...) Das war so ein lockerer Zusammenschluss, man feierte jeden Sommer ein Fest, das war nett.“ (C.)

Frau C. erfuhr in ihrer Herkunftsfamilie eine gleichberechtigte Erziehung mit ihren Brüdern und genoss „große Freiräume“ als Mädchen. Dieser von den Eltern gewährte Freiraum und die Anregung über ihre Brüder, mit denen sie in ihrer Dorfkindheit auch auf der Straße spielte

und Feizeitsport betrieb, führten zum Vereinsbeitritt. Dort erlebte sie allerdings keine Förderung, sondern Sport als Breitensport („ein bisschen Ball, ein bisschen Leichtathletik“) und eher als zweitrangig, als eine „komplette Nebensache“. Der Aspekt der Geselligkeit, der „lockere Zusammenschluss“ der Kinder und Jugendlichen und „Sommerfeste“ spielten wohl eine größere Rolle als Training und Wettkampf. Als Jugendliche im Alter von ca. 15 Jahren hatte Frau C. ein Schlüsselerlebnis in der Leichtathletik. Man erkannte, das waren sehr wahrscheinlich die verantwortlichen Übungsleiter/innen, dass sie auf der 1000-Meter-Strecke sehr schnell war. Dies führte zwar nicht zu einer gezielten Förderung, aber zur Wettkampfteilnahme in diesem Sportbereich. Im Falle von Frau C. fand also weniger Kontrolle und Förderung der Sportkarriere durch die Eltern und Erwachsenen im Verein statt.

2. Schulsportunterricht

Zum L-Typ:

„Ich war immer sehr gut und bewegungsbegabt, ich durfte immer alles vormachen. Natürlich wirst du dann auch ein bisschen stolz. (...) Wir hatten nur alte Totten, nur alte Lehrerinnen. Wir hatten zwei verschiedene Sportlehrerinnen, mit denen war wirklich nicht viel los, die hatten wenig Ahnung, wir haben immer nur Völkerball und Brennball gespielt, Geräteturnen und Leichtathletik im Sommer. Ich hatte auch immer das Pech, eine sehr unsportliche Klasse zu haben, unsere Mädchen hatten drei linke Beine, furchtbar, furchtbar. Die hatten überhaupt keine Lust zu irgend was, die konnten keinen Ball werfen, die konnten gar nichts. Da stehst du als sportliches Mädchen da.“ (I.)

Frau I. erlebte sich als „sehr gute“ Sportschülerin, die mit ihrer Begabung aus der Klasse herausstach und besondere Beachtung bei den Sportlehrerinnen fand. Sie wurde oft zu Bewegungsdemonstrationen herangezogen und stand damit also im Mittelpunkt. Ihre Erfolge machten sie stolz, dennoch war sie mit dem Sportunterricht ihrer Jugend offenbar auch unzufrieden. Zum einen empfand sie ihre Mitschülerinnen als „sehr unsportlich“, unbegabt und lustlos, was sie selbst anscheinend um einen lustvollen und fordernden Sportunterricht brachte („da stehst du als sportliches Mädchen da“). Zum anderen nahm sie ihre Sportlehrerinnen als wenig kompetente Lehrerinnen wahr, die mit Völker- und Brennball, Geräteturnen und Leichtathletik auch ein weniger abwechslungsreiches Programm anboten. Frau Is. Unzufriedenheit äußert sich zudem in den Worten „Pech“, „furchtbar, furchtbar“ und die schimpfliche Bezeichnung „alte Totten“ für ihre Schulsportlehrerinnen. Also anscheinend war Frau I. als leistungsorientierte Vereinssportlerin im Schulsportunterricht unterfordert.

Zum B-Typ:

„Mit dem bisschen Geräteturnen, was es damals gab, das hat mir unheimlich Spaß gemacht. Nach dem Krieg gab’s ja nichts, da war so eine Aula mit einer Bühne, und da waren noch bis

zum Schluss meiner Schullaufbahn immer zwei Klassen drin. Erst nach dem Abitur habe ich den ersten Stufenbarren gesehen. Als ich Quarta oder Untertertia war, da gab's die ersten Sportfeste in Leichtathletik (...) Und draußen war ein Tennisplatz, da wurde das Netz dann weggemacht, dann wurden Spiele gemacht; dann diese Parkwege, ich glaube 75 Meter haben sie eine Laufbahn geschafft, aber da waren immer Pfützen drauf, also da war nicht viel. (...) Ich erinnere mich an eine Sportlehrerin, als ich aufs Mädchengymnasium ging, ein Fräulein K., eine kleine, unersetzte, mit einem Riesenbusen, wo wir antreten mussten wie bei Preußens. Aber eine sehr, sehr liebenswerte Frau, ich glaube zu der Zeit war das so, dass das alles sehr streng zuring. Ich hatte aber nie das Gefühl, dass sie streng war, denn ich wurde ja nicht gescheucht, mir machte das ja Spaß.“ (K.)

Frau K. erlebte ihren Sportunterricht auf dem Mädchengymnasium nach dem Krieg unter beengten und primitiven Verhältnissen. Drinnen wurde mit zwei Klassen gleichzeitig in der Aula geturnt, ein Tennisplatz und für Sportaktivitäten eher mangelhafte Parkwege dienten draußen für Spiele und Sprints, und erst im Laufe ihrer Schullaufbahn wurde das spärliche Angebot langsam vergrößert. Dennoch machte ihr der Sportunterricht „unheimlich Spaß“. Die Freude an der Sache trug bei ihr auch dazu bei, dass sie ihre Sportlehrerin ambivalent wahrnahm. Einerseits charakterisierte Frau K. sie als „streng“, die die Schülerinnen wie Soldaten behandelte, also „antreten“ ließ „wie bei Preußens“ und „scheuchte“. Andererseits entschuldigte Frau K. dieses Lehrerinnenverhalten mit dem damaligen Zeitgeist und erachtete ihre Lehrerin auch als „liebenswerte Frau“. Ihre Liebe zum Sport, auch als Breitensportlerin im Verein, sowie die persönliche, positive Seite ihrer Lehrerin führten wohl dazu, dass Frau K. sich von ihrer Sportlehrerin nicht getrieben fühlte und zufrieden war mit ihrem bescheidenen Sportunterricht.

3. Körperentwicklung in Pubertät und Adoleszenz

Zum L-Typ:

„Meine Menstruation war in der Jugend immer sehr schmerzhaft, ich hatte sehr starke Blutungen. Ich habe aber im Sport nie auf der Bank gesessen, ich habe immer mitgemacht. Aber schrecklich fand ich das teilweise schon, mit den Binden und so, das war sehr unangenehm oft. Aber man konnte ja auch nichts dagegen machen. (...) Und beim Sport habe ich immer einen extra festen BH angezogen, damit das (der Busen, die Verf.) nicht so schwabbelte, das mache ich heute noch so. Ich denke nämlich immer, dass andere - also speziell Männer bei den Zuschauern oder der Trainer - dann so auf den Busen gucken, weil der so rumwackelt, das mag ich nicht.“ (N.)

Die Körperentwicklungen in der Pubertät erlebte Frau N. ambivalent, wobei die Menstruation und das Busenwachstum als Störfaktoren erschienen. Der Umgang mit ihrer Menstruation beim Sporttreiben war Frau N. „sehr unangenehm“ und sie litt unter den Menstruationsbeschwerden. Dennoch zeigte sie Stärke und verzichtete nicht auf ihre sportlichen Aktivitäten. Aus ihren Worten, die sie z.T. sehr betont, klingt Stolz, dass sie sich von den Menstruations-

beschwerden nicht am Sport hindern ließ. Mit ihrem Busen hatte Frau N. als Jugendliche (und vielleicht heute noch: „das mache ich heute noch so“ - Gewohnheit oder Problem?) vermutlich das Problem der Selbstakzeptanz. Ihre Maßnahme, das Wackeln des Busens beim Sport mit einem „extra festen BH“ einzudämmen, drückt Distanz zu ihren eigenen Brüsten, aber auch Abwertung aus, was sich auch an ihrer Wortwahl zeigt: „damit *das* nicht so *schwabbelte*“. Für ihr unbeschwertes Sporttreiben war es Frau N. wichtig, den Blick von Männern (z.B. Zuschauer beim Wettkampf) auf den weiblichen Körper zu verhindern. Die Brüste von Frauen sind in unserer Gesellschaft primär erotisch besetzt und dienen demgemäß dem Blick männlicher Betrachter. Offensichtlich wollte sich Frau N. also gegen die Wahrnehmung als Sexualobjekt wehren. Die Abwertung und (sprachliche) Distanzierung von ihren Brüsten spricht aber auch dafür, dass sie den Wandel vom Mädchen- zum Frauenkörper eher nicht in ihr KörperSelbstbild als Sportlerin integrierte.

Zum B-Typ:

„Ich bin da sehr emanzipiert erzogen worden. Ich bin zwar, glaube ich, nie von meiner Mutter aufgeklärt worden, aber das war eigentlich für mich kein großes Problem. (...) Körperliche Veränderungen, die habe ich irgendwo als so ganz normal erlebt. Man lebte ja auch so, wir haben immer irgendwelches Viehzeug gehabt, Geburt und Tod und alles war ja in unserem Leben drin. Irgendwie war das für mich anscheinend kein großes Problem, weil ich mich also nicht an Konflikte erinnern kann. Das hängt aber auch wieder damit zusammen, dass ich halt zu einer ungeheuren Selbständigkeit erzogen worden bin. Das lag an dem Rollenverständnis meiner Mutter.“ (C.)

Wir wissen, dass Frau C. auf dem Dorf aufwuchs, ihr Vater Tierarzt war und ihre Freundinnen Bauerntöchter waren. Diese Sozialisationsbedingungen, also die Konfrontation mit dem Lebenszyklus eigener Haustiere und des Viehs im bäuerlichen Milieu sowie ihre Erziehung als Mädchen, die insbesondere durch die Mutter auf „Selbständigkeit“ und Emanzipation angelegt war, zieht Frau C. als Erklärungen heran, keine Probleme mit pubertären Körperveränderungen erlebt zu haben bzw. sich „nicht an Konflikte erinnern“ zu können. Diese Wahrnehmung der Körperveränderungen als natürlicher Prozess und die Erziehung zur Selbständigkeit können zweierlei bedeuten. Zum einen kann sich dahinter die Akzeptanz des sich wandelnden Mädchenkörpers verbergen. Zum anderen kann aber auch ein Verdrängen eigener pubertärer Körperveränderungen angezeigt sein, da Frau Cs. Erziehung zur Selbständigkeit auch bedeuten könnte, dass sie mit ihren persönlichen Bedürfnissen auch ein Stück weit allein gelassen wurde. Hierfür spricht, dass sie vermutet, von ihrer Mutter „nie aufgeklärt worden“ zu sein. Dennoch beurteilt sie dies nicht als Manko und ihre pubertären Körperveränderungen als problemlos. Das verweist darauf, dass Frau C. den Wandel vom Mädchen- zum Frauenkörper in ihr KörperSelbstbild integrierte.

4. Ausbildung/Lehrkräfte

Zum L-Typ:

„Wir hatten eine Dozentin, die hat Handball Männer Bundesliga trainiert. Die war so, wie ich mir das vorstellte, leistungsorientiert, da hat das Studium angefangen, mir Spaß zu machen. Bis auf die Handballausbildung bei dieser Dozentin, die auch Leichtathletik unterrichtete, war mir die Ausbildung nicht leistungsbezogen genug, die Mitstudenten und Studentinnen nicht sportlich genug. Ich musste mich nicht anstrengen, um die Scheine zu bekommen. Das Leistenkönnen und in dieser Phase auch das Leistenwollen, -müssen hat mir gefehlt, weil es mein Selbstwertgefühl hätte stärken können.“ (M.)

Frau M. war mit ihrer Hochschulausbildung im Fach Sport teilweise unzufrieden, sie kam aus dem Leistungssport und fühlte sich in der Sportpraxis unterfordert. Ihre Vorstellungen von der Praxis wurden nur von einer Dozentin, die auch als Bundesligatrainerin für Männerhandball tätig war, erfüllt. Frau M. bevorzugte körperlich anstrengende Leistungen, die sie nur in den Fächern Handball und Leichtathletik bei besagter Dozentin fand und worüber sie Freude am Studium entwickelte. Aber nicht nur Studienmotivation bedeutete die Möglichkeit, Leistungen zu erbringen, sondern auch die Stärkung ihrer Persönlichkeit, ihres eigenen „Selbstwertgefühls“.

Zum B-Typ:

„In den Fortbildungen hat mir immer Spaß gemacht, mir Methoden für einen abwechslungsreichen und weniger leistungsbezogenen Sportunterricht anzueignen. An der PH war das auch schon so, die meisten Dozenten haben da auf das Pädagogische geachtet, also wie wir den Kindern Sport vermitteln, das hat mir auch sehr viel Spaß gemacht. Es ging ja nicht darum, dass du den Schülern wer weiß was, also Salto oder so etwas, vormachen musst.“ (B.)

Frau B. erlebte in ihrer Hochschulausbildung, dass die Pädagogik, also die Sportvermittlung im Zentrum der Lehre der meisten Lehrkräfte stand. Diese didaktische Ausrichtung in der Ausbildung gefiel Frau B. sehr, wahrscheinlich im Gegensatz zur Betonung des eigenen sportiven Könnens, das ihr als zukünftige Lehrerin wohl weniger wichtig war. Und dieser Schwerpunkt gereichte Frau B. offensichtlich zur Langzeitmotivation, da sie „Spaß“ daran hatte, ihn auch in ihren beruflichen Fortbildungen für einen „abwechslungsreichen und weniger leistungsbezogenen Sportunterricht“ weiterzuführen.

5. Sportkarriere im Erwachsenenalter/Körperverhältnisse

Zum L-Typ:

„Ich spiele noch Landesliga Volleyball. (...) Ich bin natürlich noch ein bisschen ehrgeizig, ich versuche immer, möglichst alles zu geben. (...) Ich habe auch mit stärkeren Anzeichen von Grippe Spiele mitgemacht, da wir zu wenig Spielerinnen hatten. (...) Vor einem halben Jahr

hatte ich Herzbeschwerden, habe aber trotzdem trainiert, weil ich gedacht habe, das geht von selbst weg.“ (H.)

Frau H. betreibt mit Ehrgeiz und erfolgreich Wettkampfsport im Volleyball. Ihre Leistungsorientierung in der Sportpraxis und ihr Teamgeist führen dazu, dass sie trotz Krankheit nicht pausiert, sondern Stärke beweist und die Mannschaft bei Wettspielen nicht im Stich lässt. Sich bei körperlichen Beschwerden nicht zu schonen, sondern weiter zu trainieren und Wettkampf zu bestreiten spricht für ein instrumentelles Körperverhältnis als Sportlerin bei Frau H.

Zum B-Typ:

„Sport im Sinne von ganzheitlicher Bewegung hat mich immer beeinflusst, beeinflusst mich nach wie vor. Die Gesundheit, Körper, Geist und Seele in Einklang zu bringen, das ist optimal und kann mit jeder Sportart passieren. (...) Ich habe jahrelang Volleyball gespielt, ich jogge noch immer und ich mache Yoga. (...) Ich gehe bis an meine Leistungsgrenze, ich gehe nie drüber. Es ist mir ein einziges Mal während meiner sportlichen Laufbahn schlecht gewesen, weil ich übertrainiert war - im Sportstudium war das. (...) Aber das war das erste und letzte Mal.“ (K.)

Frau K. betreibt ihre verschiedenen Sport- und Bewegungsaktivitäten unter einer „ganzheitlichen“ Perspektive. Hierunter fasst sie auch ihr Gesundheitsverständnis und meint die Harmonie, den „Einklang“ von Körper und Psyche beim Sporttreiben. Mit dieser Körperorientierung verbindet Frau K. das Einhalten von persönlichen Leistungsgrenzen, die sie nicht überschreiten will. Diese Einstellung bestärkte offensichtlich ein Schlüsselerlebnis im Sportstudium, bei dem sie ihre Grenzen überschritten hatte, was ihr schlecht bekommen war. Frau Ks. eher schonender Körperumgang verweist auf ein leibökologisches Körperverhältnis als Sportlerin.

6. Schwangerschaft und Weiblichkeitsverständnis

Zum L-Typ:

„Und zwar habe ich während der ersten Schwangerschaft - habe ich vielleicht auch aus dem Grunde gemacht, der Chef war neu (...) und kam auch irgendwann zu mir, da habe ich gedacht, du musst möglichst perfekt was machen (...) und es ist eigentlich optimal, wenn du den Korbleger vormachen kannst. Und da war ich zwei, drei Wochen vor dem Mutterschaftsurlaub und da habe ich dann wirklich vorgemacht und bin dabei gesprungen. Das würde ich heutzutage auch nicht mehr machen, das wäre mir zu gefährlich.“ (H.)

Frau H. wollte sich beim ersten Besuch ihres neuen Schulleiters „perfekt“ darstellen und präsentierte während der Unterrichtsstunde im Bereich Basketball auch eine Lehrdemonstration. Zu dieser Zeit war sie allerdings schon im fortgeschrittenen Stadium schwanger und beurteilt aus heutiger Sicht ihre Sprungdemonstration als „zu gefährlich“. In jener Situation war Frau H. jedoch offensichtlich ihre „optimal(e)“ berufliche Selbstpräsentation als *Sportlehrerin*

wichtig. Sie machte selbst vor, demonstrierte somit Sportlichkeit sowie Stärke (um ein sportliches Vorbild für ihre Schüler/innen zu sein!?) und schonte ihren schwangeren Körper nicht. Hiermit setzte sie die Berufsrolle über die „Mutterrolle“.

Zum B-Typ:

„Die zweite Schwangerschaft ging dann gut, aber auch mit Hindernissen. Ich hing dann eine Woche im Krankenhaus am Tropf und habe dann hier drei Wochen zu Hause ruhig gelegen. Da war mit Sport nichts. Und dann hingst du hier. Und dann bin ich wieder in die Schule gegangen, da war ich abgelenkt, das war besser für mich. (...) Da habe ich natürlich keinen Sport unterrichtet, da war ich davon befreit.“ (B.)

Frau B. erlebte ihre zweite Schwangerschaft mit Problemen, die sie zu einem Krankenhausaufenthalt und drei Wochen Ruhe zu Hause zwangen. Sportaktivitäten und Berufstätigkeit waren eine Zeitlang nicht möglich. Aus ihren Worten klingt Missfallen, offenbar langweilte Frau B. sich zu Hause: „Und dann hingst du hier“. Dann nahm sie aber wieder den Schuldienst auf. Jedoch verzichtete sie auf das Unterrichten im Fach Sport. Dies spricht für einen eher schonenden Umgang mit dem schwangeren Körper.

7. Fachvermittlerin

Zum L-Typ:

„Mir war immer wichtig, dass alle Schüler an Bundesjugendspielen teilnahmen, dass möglichst alle Schüler ihren Schwimmschein hatten. (...) Ziel war vor allen Dingen immer, die Kinder in Bewegung zu bringen. Und ich achte ganz präzise drauf, die müssen in jeder Sportstunde von der Kondition her an ihre Grenze kommen. Dann heize ich denen ein, sie müssen einmal richtig kernig japsen, sich hinschmeißen wollen vor lauter Nicht-mehr-Können, dann ist es gut.“ (E.)

Frau E. sind die Lernziele des Sportunterrichts besonders wichtig, die die Leistungen im motorischen Bereich betonen. Wettkampfteilnahme und Qualifikationsnachweise, aber auch hohe konditionelle Anstrengungen, die die Kinder „an ihre Grenze“ bringen, stehen in ihrem Unterrichtsarrangement und für den Schulsport im Mittelpunkt. Hier scheint bei Frau E. die leistungssportliche Orientierung im Verständnis als Fachvermittlerin durch.

Zum B-Typ:

„Der Umgang mit dem eigenen Körper, der Körper ist ein sensibler Körper, steht im Mittelpunkt. Die Leistung ist nur eine Kategorie unter vielen. Die Erfahrung steht im Vordergrund, also nicht Fertigkeiten orientiert. Auch viel in Gruppen turnen und Stolz mitgeben. Ich denke, dass Sportunterricht Kindern viele Bewegungserfahrungen vermitteln sollte (...), eine Art so-

ziale Kompetenz zu erwerben (...) und Bewegungskoordination, so Kunststückchen können, weil das für die Schüler etwas ist, was befriedigend ist.“ (C.)

Für Frau C. steht der Körperumgang im Zentrum ihres Unterrichtsgeschehens, wobei sie die Orientierung an vielfältigen Bewegungserfahrungen bevorzugt. Es steht für sie also weniger die Fertigungsorientierung im Vordergrund, also die Leistungskategorie ist nachrangig, als vielmehr das breite Spektrum von Bewegungen, mit denen sich die Schüler/innen auch „soziale Kompetenz“ aneignen sollen. Hier scheint bei Frau C. die Breitensportliche Orientierung in ihrem Verständnis als Fachvermittlerin durch.

Im Kapitel 2.3 wurde bereits erwähnt, dass die Typen als wissenschaftliche Abbilder realer Phänomene aufgefasst werden, denn in der Regel können alle bei der Typenbildung etablierten Kategorien wiederum eindeutig auf die einzelne entsprechende Interviewpartnerin rückbezogen werden. Es ergaben sich nur in ganz wenigen Ausnahmen Abweichungsnuancen, und zwar nur innerhalb einer einzigen Unterkategorie. D.h. beispielsweise, dass Frau A. als Vertreterin des L-Typs in der Unterkategorie „Pubertät“ (Kap. 3.4.2.1) zum Teil auch Verhaltensweisen schilderte wie die Interviewpartnerinnen des konträren B-Typs. Auf die Kennzeichnung dieser Abweichungen wird in der Ergebnispräsentation aus zwei Gründen verzichtet. Zum einen ließ der quantitative Aspekt (alle Kategorien sind abgedeckt, Abweichung lediglich bei einer Unterkategorie) eine deutliche Zuordnung der betreffenden Sportlehrerin zu einem der aus dem Interviewmaterial rekonstruierten Typen zu. Zum anderen bringt die Benennung der Abweichung am entsprechenden Ort keinen neuen Erkenntniswert.

Zwei Portraits

Da durch Kategorienbildung und isolierte Analyse einzelner Entwicklungsphasen und Themen die gesammelten beruflichen Entwicklungsverläufe `demontiert` wurden und nur noch in Segmenten in einzelnen Kapiteln erscheinen, wird der interpretierte Textcorpus hier um zwei Portraits ergänzt. Die beiden Sportlehrerinnen-Portraits sollen exemplarisch die Geschichten von zwei Interviewpartnerinnen deskriptiv und nahezu unkommentiert rekonstruieren. Sie haben innerhalb der vorliegenden Studie die Funktion, `ganze Personen` erscheinen zu lassen. Unter Berücksichtigung des Prinzips der „maximalen Kontrastierung“ wurden zwei Frauen mit unterschiedlichen harten Daten zum Zeitpunkt der Interviewerhebung ausgewählt. Eine „jüngere“ Lehrerin von 37 Jahren. Jene Frau M. gehört zu den Frauen von Ende 30 bis Mitte

40 Jahren in diesem Sample, war Vereinstrainerin, ist unverheiratet, ohne Kinder und als Gesamtschullehrerin tätig. Als zweite Frau wurde eine „ältere“ Lehrerin von 49 Jahren ausgewählt. Frau F. gehört zu den Frauen von Ende 40 bis Mitte 50 Jahren, hat zwei Kinder, ist verheiratet und überwiegend als Hauptschullehrerin tätig.

So modellhaft diese biographischen Portraits für alle Sportlehrerinnen-Karrieren der beiden in der vorliegenden Studie ermittelten Typengruppen sind, so weisen sie doch ebenso individuelle Besonderheiten auf.

In Entsprechung zum Aufbau in der gesamten Studie wird zunächst mit dem ersten Portrait von Frau M. der L-Typ präsentiert, danach schließt sich Frau Fs. Portrait als Vertreterin des B-Typs an.

Frau M. - Portrait einer Sportlehrerin des L-Typs

Sport und Bewegung in Kindheit und Jugend

Frau M. wurde 1957 geboren und verlebte ihre Kindheit und Jugend mit ihren Eltern und einem Bruder auf dem Dorf. Über ihre Kindheit und ihren Vereinssport in der Jugend berichtet sie: „Organisiertes Sporttreiben habe ich relativ früh begonnen, im Alter von elf. Aber ich habe als Mädchen immer schon mit Jungen gespielt, also Fußball gespielt, auf Bäume geklettert. Dann haben sie mich mit elf/zwölf ausgestoßen, weil sie merkten, dass ich ein Mädchen wurde. Das hat mich, so im Nachhinein betrachtet- das war doof. Ich weiß natürlich heute, warum das so ist, aber damals war das so etwas, was ich habe schlecht verstehen können. Mit den Mädchen Sport zu treiben, das war nichts, die spielten mit Puppen, also ihre typische Beschäftigung. Dann habe ich mir einen Sportverein gesucht. Ich bin immer schon total gerne gelaufen und gesprintet, und die Feldwege hoch und runter. Mit elf bin ich dann in einen Sportverein gegangen, so probeweise mal. Eine Freundin hat mich da mal mit hin geschleppt und da kam dieses Erlebnis: Ich habe dann gleich die damals beste Sportlerin über 75 Meter geschlagen. Ich war natürlich stolz wie nichts, ist natürlich klar, da haben die mich da gleich einkassiert. Das war für mich als kleine Dötze, dass sich jemand da für mich so interessierte, was Tolles, dem ich dann nachgekommen bin natürlich. Das war der Beginn im Verein. In der Schule, das weiß ich also immer noch sehr, sehr genau, das war so ein einschneidendes Erlebnis, da habe ich ein Wettspiel gewonnen von allen, als kleines Dötzchen war das natürlich Wahnsinn, so von einer Riesenschule, jetzt ins Verhältnis gesetzt, so etwas zu gewinnen. Dann begann eigentlich diese Art von Leistungssportkarriere mit Spezialisierung in Sprint und Weitsprung, die dann relativ lange dauerte, auch immer mit Vereinswechselln verbunden war und die ganz, ganz viel Spaß gemacht hat, aber auch ganz schreckliche Erlebnisse mit gleichaltrigen Mädchen gebracht hat. Wo ich dann merkte, wenn du gut bist, dann mögen die dich nicht mehr, also es gab immer unheimlich viel Stress und Neid, da wurde sich um Staffelpätze gekloppt, um Mannschaftsplätze. Das war immer für diejenige, die so die Beste oder die Zweitbeste war wie ich, unerträglich. Das hat Freundschaften teilweise zerstört. Das eigentliche Sporttreiben und das Rumkommen, an Meisterschaften teilnehmen, bis hin zur Deutschen Meisterschaft war natürlich was, was total schön war. Das Reisen habe ich genossen, Geschwindigkeit habe ich genossen, also es war immer ein ganz, ganz tolles Gefühl, im Trikot am Start zu stehen, so den Wind zu spüren und dann zu wissen, gleich kannst du losstürmen und möglichst schnell laufen, möglichst schön laufen - es hatte auch so etwas Ästhetisches später, als ich älter wurde. Später wurde ich halt zunehmend geschlagen, so mit 16, 17, als 100 Meter ausgewertet wurde, auf 75 Meter war ich nie zu schlagen.“ Frau M. wurde in ihrer

Sportkarriere durch einen Schulwechsel ans Sportgymnasium gefördert, was sie allerdings doppelwertig erlebte. „Meine Mutter war maßgeblich an meiner Sportlerinkarriere beteiligt. Die hat in der Zeitung von einem Sportgymnasium in XY gelesen. Ich hatte wenig Neigung dazu, mich außerhalb der bekannten Situation zu präsentieren, das lag mir nicht so, ich war eher so zurückgezogen, wenig offensiv. Also, der Wechsel zum Sportgymnasium war so ein bisschen ambivalent. Ich wollte so ungern aus meiner vertrauten Umgebung, aus dieser Mädchenclique mit meinen Freundinnen raus, das war nämlich wirklich eine nette Sache an meiner anderen Schule. Ich war nicht so ein Mädchen, das so selbstsicher auftritt und das war gerade so die Zeit mit 14 Jahren, wo ich unheimlich gut war im Sport, wo ich das auch begann auszukosten. So ein Schulwechsel, im Nachhinein betrachtet, das hat mich dann noch einmal aufgewertet. Und mit wachsender Selbstsicherheit war es dann leichter. Ganz tief in mir drin war ich's nicht. Und es war auch ein verdammt hartes Brot in den ersten zwei Jahren. Also, ich habe ab dem 9. Schuljahr das Sportgymnasium besucht und habe dann in dem Zuge natürlich auch noch andere Sportarten intensiver betrieben als es damals auf dem Mädchengymnasium möglich gewesen wäre. Da habe ich ausschließlich positive Erfahrungen gemacht, weil ich sowieso ein ziemlich stabiles Konzept hatte, was meine Sportlichkeit betraf. Ich musste mich da auch nicht in Sportarten begeben, die mir nicht lagen, also alle rhythmischen Sachen, die machten mir Schwierigkeiten. Schwimmen, Volleyball, Basketball, Leichtathletik, das habe ich immer total gerne gemacht. Frau M. erinnert sich an eine Sportlehrerin aus der Schulzeit am Sportgymnasium. „Da hatten wir so eine argentinische Nationaltrainerin, die hat uns immer platt gemacht im Wasser, das fand ich immer gut, alles, was mit Scheuchen und Leistung zu tun hatte, das war mir ganz wichtig. Also, ich habe eine ganze Menge Selbstwertgefühl aus diesem Leistenkönnen herausgeholt. Das Leisten hat mich geprägt, leisten zu wollen, vielleicht auch zu müssen. Mit Leisten habe ich Dinge, die ich damals habe nicht verarbeiten können, aber bedeutsam waren, habe ich übertrainiert, übergemangelt. Da habe ich mich so reingestürzt in das Leisten. Ich war Trainingsweltmeisterin, ich habe mich im Training immer völlig plattgemacht. Mit 16 bin ich mal im Training völlig zusammengebrochen bei einem Sprint, da zog es mir vom Rücken in die Beine runter. Mein Trainer brüllte wie noch eines, ich solle mich nicht so anstellen, dann zum Arzt, dann konnte ich meine Karriere vergessen in Anführungszeichen. Die Lendenwirbel wären nicht mehr in Ordnung gewesen, und ich schätze mal, das war noch einmal so ein Punkt, wo ich mich entschieden habe, du machst doch weiter. Ich wollte mir das auch nicht kaputtmachen lassen, im 11. Jahrgang, Leistungskurs und alles stand an, ich wollte weiter unbedingt Leichtathletik machen, es ging dann auch weiter. Ab da habe ich Weitsprung nur noch im Mehrkampf gemacht, aber nicht mehr als Einzeldisziplin.“

Mädchen- und Frauenkörperbiographie

Die Körperveränderungen mit Beginn der Pubertät, der Wandel zum Frauenkörper war für Frau M. als Mädchen und Sportlerin problematisch. „Also, in der Pubertät fand ich das schon nicht so schön. Gerade so bei diesen Wettkämpfen, die ich damals bestritt, wenn ich so im Trikot rumlief, als die Brüste begannen zu wachsen und das alles so rumwabbelte, und mit BH war zunächst mal überhaupt nichts. Das fand ich einfach schrecklich und ich fühlte mich auch immer angestarrt, wahrscheinlich war das auch so. Ich hatte keine Beziehung zu einem BH, ich wollte das einengende Teil nicht, ich fand das ziemlich schrecklich. Auch das Kaufen war so was, ich kann mich nicht mehr so gut daran erinnern, aber so was Eingeführtwerden in die Weiblichkeit. Am liebsten hätte ich immer meine jugenhafte Figur behalten, das wär' mir so das Liebste gewesen. Weil - Jungen waren ja sowieso immer nur darauf aus zu berühren, Grenzen zu überschreiten. Das habe ich damals immer schon blöde gefunden, dass die immer sofort zur Sache kamen. Dass ich mit dem, was ich eigentlich hatte und mich ausmachte, nicht gefragt war, das war beliebig, das war austauschbar. Aber ich bin eigentlich nie so ernst genommen worden, also meine Freunde haben auch immer auf den Leistungssport ge-

flucht. Ich weiß noch, wie einer mich aus dem Krafraum rausholte und einen Wahnsinnsaufstand veranstaltete, von wegen ich sollte nicht soviel Muskeln kriegen und sowas. Der sagte immer: `Mach das doch nicht, wie siehst du denn aus.` Da wurde mir dann auch klar, das waren diese Weiblichkeitsbilder, da habe ich das so gemerkt, dass der mich so nicht haben wollte, der wollte wahrscheinlich nicht, dass ich mich dann so anfühlte. Da hatte ich eine Stinkwut, da merkte ich so, welche Ansprüche auf mich zukamen und das wollte ich nicht, ich wollte das machen, wozu ich Lust hatte. Dann habe ich das natürlich trotzdem weitergemacht. Leistungssport war für mich eine Möglichkeit, mich einfach so auszuleben, wo ich mich mehr männlich gegeben habe. Ich habe noch in Erinnerung, wenn meine Mutter immer sagte: `Käufel nicht so.` Das sind diese Schritte, die nicht typisch weiblich sind. Ich konnte im Krafraum schwitzen, da konnte ich mich auspowern, ich konnte auch schwitzen und stinken nach Schweiß, was Mädchen ja eigentlich nicht so mögen. Das Krafttraining habe ich nicht so sehr gemerkt, ich wurde einfach etwas schneller im Sprint, die Oberschenkel legten nur so ein bisschen zu, aber ich war immer schon ein schönes Kraftpaket. Was mich störte, das waren die Brüste zunächst mal, das tat dann auch weh, wenn ich meine Mens bekam, dann zog das alles. Und Binden im Wettkampf, in so einer engen Frotteehose, das war fürchterlich unangenehm, später Tampons, da bin ich dann relativ zügig drauf umgestiegen. Das hatte ich dann ziemlich schnell klar, das war auch nachher kein Problem, das zu nehmen, das war nur lästig, ich wollte es gar nicht.“ Frau M. hatte auch Schwierigkeiten, ihren eigenen Weg als junge Frau zu gehen. „Also, sechs, sieben Kilo habe ich mehr gewogen, als ich so 23, 24 war, da ging's mir auch nicht gut in der Zeit. Ich habe an meinem Selbstwert gezweifelt, ob ich das alles kann, ob man mich mag und so, ich war da nie besonders stark drin. Ich habe durch den Leistungssport, denke ich, alles ziemlich zugehalten, mich ganz schön zugemacht. Und mit dieser Trainerintätigkeit das immer noch ganz schön gedeckelt. Und dann habe ich kräftig Pfunde zugelegt. Ich hatte einen festen Freund, das war auch in Ordnung, nur ich selbst fand mich nicht besonders ansehnlich. Das war Frustessen, das hatte mit diesen Geschichten zu tun, die mein Selbstwertgefühl ausmachten, mit denen ich nicht klarkam. Aufgelöst hat sich das, als ich für mich klar hatte, was ich wollte, als ich Entscheidungen im Privatbereich getroffen habe. Also, zum Beispiel, ich habe mich nie geschminkt. Einmal zu meiner Verbeidigung bei der Verbeamtung, da hatte ich so einen Faltenrock an, das Ding hängt immer noch im Schrank. Im Nachhinein betrachtet, das war eine heftige Maskerade, so bin ich nicht, ich habe immer Hosen an. Ich hatte da so eine Phase, wo ich mich ziemlich an einer Freundin orientiert habe, mit der ich ganz viel gemacht habe. Die hatte auch was Burschikoses, aber die driftete dann so in das Weibliche rein und heiratete. Das war für mich dann so eine Krise, kurz vor 30. Ich dachte, mein Gott, du bist immer noch nicht verheiratet. Und als ich das dann klar hatte, du musst nicht diesen Weg gehen, sondern du musst den Weg gehen, wo du du bist, nicht Dinge aufsetzen lassen, weil andere die toll finden, seitdem geht es mir gut.“

Im Hinblick auf Sexismus beschrieb Frau M., wie sie „seitens Kollegen und seitens Schüler“, also von Jungen und Männern „mit Blicken“ taxierte/wird oder Bemerkungen hörte, wobei sie sich „als Sexualobjekt“ wahrgenommen fühlt/e. Über einen Fall berichtet sie: „Von einem Kollegen habe ich auch schon mal Bemerkungen gehört zu meiner Figur, der macht das jetzt auch nicht mehr. Ich habe in der Situation nicht reagiert, aber dann habe ich ihm mal ein paar passende Worte gesagt, dass er sich das bitte wegstecken soll. Der sagte: `Das habe ich nicht so gemeint.` Da habe ich gesagt: `Es gibt nichts, was nicht beabsichtigt ist.`“

Berufsausbildung und Sportkarriere im Erwachsenenalter

Der Berufswunsch nach Sportlehrerin war bei Frau M. bereits früh ausgeprägt, hierüber, über das Studium und die Sportdozenten und -dozentinnen berichtet sie: „Sportlehrerin wollte ich immer, immer werden, das wusste ich schon seit meinem 11. Lebensjahr. Ich wollte unbedingt zur Sporthochschule Köln. Ich war ja auf dem Sportgymnasium, Abitur, ging ja so standesgemäß eigentlich nichts anderes als Köln, Saarbrücken, Mainz oder München. Habe ich

auch alles schön abgeklappert, die Aufnahmeprüfung gemacht, das war dann auch alles glücklich in Ordnung. Der Abidurchschnitt, der hat mich dann da rauskatapultiert jeweils. Das hat mich auch wirklich fürchterlich geärgert. Dann habe ich hier an der Uni angefangen, so mehr oder weniger aus Verlegenheit, habe mich eingeschrieben für Sport und Deutsch. Das war mir natürlich alles irgendwie zu blöde, nicht leistungsbezogen. Wir hatten allerdings eine Dozentin, die hat Handball Männer Bundesliga trainiert, die war wieder so, wie ich mir das vorstellte, leistungsorientiert, da hat das Studium angefangen, mir Spaß zu machen. Bis auf die Handballausbildung bei dieser Dozentin, die auch Leichtathletik unterrichtete, war mir die Ausbildung nicht leistungsbezogen genug, die Mitstudenten und Studentinnen nicht sportlich genug. Ich musste mich nicht anstrengen, um die Scheine zu bekommen. Das Leistenkönnen und in dieser Phase auch das Leistenwollen, -müssen hat mir gefehlt, weil es mein Selbstwertgefühl hätte stärken können.“ Probleme in der praktischen Ausbildung hatte Frau M. mit frauentypischen Sportarten. „Ich habe auch keine guten Erinnerungen an Tanz/Gymnastik im Studium. Heute tanze ich gerne. Damals war das anders, das hatte eine andere Wertigkeit damals für mich. Ich lehnte das eben auch ab, das war ein Bereich, wo ich wusste, ich war nicht gut darin, also habe ich auch gar nicht versucht, mich da hineinzubegeben. Das war Killefütz, da musste man sich nicht anstrengen, da musste man nicht schwitzen, das war irgendwie nur schön und völlig mädchenhaft, und das wollte ich nicht. Bodenturnen war auch nicht so prickelnd, aber die Sprünge, Stufenbarren und Kastensprünge, das war viel besser, was mit Springen überhaupt zu tun hat. Ballspiele liegen mir auch, ich habe ja früher auch mit Jungen Fußball gespielt und hatte da auch keinen Schiss, an den Ball ranzugehen.“ Mit Studienbeginn fand Frau Ms. Drop out aus dem Wettkampfsport statt, wenige Jahre später begann eine Dauerlaufkarriere. „Aus dem Leichtathletik-Wettkampf bin ich ausgestiegen, weil die Zeiten für das Training mit Beginn des Studiums nicht mehr gegeben waren, wo ich auch keinen Bock hatte, mit 20 da mit Sprintzeiten aufzutreten, mit denen ich also über den Zwischenlauf nicht mehr rausgekommen wäre, das habe ich dann nicht mehr gemacht. Da habe ich dann angefangen zu laufen, Dauerlauf. Aber einfach aus dem Bedürfnis, mich weiter zu bewegen, nicht aus dem Gefühl heraus, jetzt Wettkämpfe dieser Art zu bestreiten. Das Studium war ja auch ganz neu und ganz spannend. Ich laufe erst seit vier Jahren in Volksläufen mit. Zuerst habe ich völlig unsystematisch das gemacht, es kam darauf an, dass ich das auch kann, ich habe das nicht trainiert, wie wir das an der Uni dann gelernt haben. Plattmachen war da wieder angesagt, das ist typisch für mich.“ Über ihre heutige Leistungsfähigkeit führt Frau M. aus: „Ich bin nicht mehr so leistungsfähig wie früher, weil ich nicht mehr in dem Ausmaß trainiere. Ich habe dieses Fähigsein, es ist ja immer noch da, jetzt auf das Dauerlaufen gelegt, was ich früher gehasst habe wie die Pest. Einlaufen beim Leichtathletiktraining, das war fürchterlich. Und jetzt bereite ich mich gerade auf einen Marathonlauf vor. Das ist dann mein erster, ich habe mehrere 30-km-Läufe mitgemacht, ich laufe seit 10 Jahren ungefähr mehr oder weniger regelmäßig, um diese Krankheiten nicht mehr zu bekommen als Präventivmaßnahme und um den Stress in der Schule abzubauen. Ich bin dann im Wald, da ist alles ruhig, da sind keine Kolleginnen und Kollegen, da sind keine Schüler, kein Gerangel und Geraufe, da bin ich mit meinem Wald, der hier ganz in der Nähe ist, ganz alleine, das ist toll.“ Frau M. schont sich eher nicht beim Sport. „Wenn ich mal umknicke beim Laufen, dann laufe ich weiter, trotz Schmerzen, um den Bluterguss zu vermeiden, dann schlucke ich ein paar Arnika, die habe ich immer in der Tasche. Die Bänder sind sowieso so ausgeleiert, dass die auch nicht reißen. Ich kriege auch immer dann Probleme, wenn ich mich überfordere.“ Als weitere regelmäßige Sportarten betreibt Frau M. Tennis und WenDo. Nach ihrem Lehramtsstudium wurde sie als Trainerin für Mädchen in der Leichtathletik angeworben und war hierin erfolgreich tätig. Allerdings erlebte sie als Trainerin auch Gegenwind von Männern. „Das war, als ich selbst nicht mehr Leichtathletik betrieb, vier Jahre später. Als ich in die Schule kam nach dem Studium, war da ein exzellenter Trainer, der früher mein Trainer war, und der hat mich für den Nachwuchs im Verein angesprochen. Das habe ich dann gemacht,

die Mädchen waren dann bei mir. Und das hat so viel Spaß gemacht, ich konnte alles aus dem Studium da dann auch mal umsetzen, aus der Trainingslehre, das war ganz, ganz spannend. Und machte mit den Mädchen auch totalen Spaß, weil die dann merkten, da kümmert sich eine um die, weil dieser eine Trainer nur die Besten trainierte und da sehr viel Konkurrenz und Neid aufkam. Und diese Mädchen fühlten sich dann wohl und ich mich auch. Einige meiner Mädchen kamen bis zu Europameisterschaften. Und das habe ich immer weitergemacht, Trainerin-Lizenz beim DLV gemacht und bin dann zum XY-Verein gegangen, war dort vier Jahre Trainerin neben meiner halben Lehramtsstelle. Dann habe ich noch Psychologie studiert bis zum Vordiplom, habe aber dann eine volle Stelle an der Schule bekommen und dann ging das nicht mehr. Und irgendwann hatte ich auch keine Lust mehr in diesem Leichtathletik-Verein zu trainieren, weil mir die Strukturen da immer bewusster wurden, und weil ich als Frau, ich war eh so eine, eine der wenigen Frauen überhaupt in der Region, die als Trainerin auch auf diesen Ebenen tätig war und die sich immer nur mit Männern auseinandersetzen musste, mit Kadertrainern und mit Typen im Verein, die sich da anmaßten, mir zu sagen, was ich zu tun und zu lassen hatte, worüber ich mich aufregte und meine Mädchen. Und mir wurde das auch zuviel. Ich durfte auch nur bis Ende des Jugendalters trainieren, das war so festgelegt, und durfte im Frauenbereich nicht weiter trainieren. Und die waren dann alle an der Grenze zum Frauenbereich, ich hatte die mit 14 übernommen. Das war im Verein so abgesprochen, das sind die Strukturen. Die anderen hatten höhere Lizenzen als ich, aber ich denke, Lizenzen sind wirklich nicht alles. Man wollte dann auch nicht, dass ich die weiter trainiere.“

Sportunterricht und Berufsrolle

Frau M. sieht in unterschiedlichen Aspekten das Positive im Sportlehrberuf. „Ich genieße es, draußen zu sein im Sommer. Ich genieße auch diese sich bewegenden Kinder, dass sich alle bewegen und Spaß haben. Dann genieße ich schon auch sehr das Bewusstsein, das hast du jetzt hier initiiert. Natürlich haben die selbst dann alles initiiert, das bin ich ja im Grunde genommen gar nicht. Aber es ist die Atmosphäre, die sich in der Klasse ausgebreitet hat. Und dass sich dann so etwas wie ein Miteinander entwickelt, das finde ich schön. Dass wir da alle zusammen ein gutes Miteinander geschaffen haben, das genieße ich auch. Der Vorteil zu Anfang war auch, dass ich mich nicht vorbereiten musste im Gegensatz zum Deutschunterricht.“ In ihrer Zielausrichtung für den Sportunterricht sieht Frau M. besonders die motorischen Lernziele im Zentrum. „Also das, was auf der motorischen Ebene ansteht an Lernzielen innerhalb der Unterrichtseinheit, sollte von jedem auch in etwa erreicht werden. Ansonsten gucke ich, dass die Mädchen auch zu ihren Bewegungen kommen und beginnen sich mehr als Gruppe zu begreifen, sich mehr aufeinander zu beziehen. Die sind immer nur vereinzelt, Jungen haben überall ihre Cliques, aber Mädchen sind immer nur in Beziehung zu Jungen definiert.“ Frau M. engagiert sich an ihrer Schule besonders für den Mädchensport. „Ich bin Schulsportbeauftragte für den Mädchensport. Ich habe ein Konzept entwickelt für zeitweise getrennten Unterricht und mädchentypische Inhalte. Das ist erst mal ein Versuch.“ Frau M. beachtet in ihrem heutigen Sportunterricht im Vergleich zu früher mehr die Mädchen. „Gerade als Anfängerin hat meine Tätigkeit als Trainerin Einfluss auf die Schule gehabt. Als ich das erste Mal in die Halle kam, und die waren relativ groß in dem Alter, da ignorierten die mich, das war ich nun überhaupt nicht gewöhnt, schon gerade beim Training nicht, wenn ich kam, dann kamen die meisten und wir begrüßten uns. Ich erwarte ja nicht, dass die mich begrüßen, aber dass die mich so fürchterlich übersahen, das war schon wirklich heftig. Und dann habe ich mir gesagt, M., jetzt ziehst du hier Trainingsstunden ab. Dann habe ich ihnen gesagt, den Jungen natürlich, das war schon sehr jungensorientiert: ‘Mal gucken, was ihr so drauf habt, ob ihr schlaff seid oder nicht, gucken, ob ihr das jetzt durchhaltet, die eineinhalb Stunden.’ Blödes Gegrinse dann. Ganz klar, nach eineinhalb Stunden hatte ich dann Ruhe während des Unterrichtens für die nächsten Jahre, dann hatten sie mich akzeptiert. Die woll-

ten sich, sage ich mal, von einer Frau nicht platt machen lassen. Dass die Mädchen dabei völlig badengegangen sind, das war mir zu diesem Zeitpunkt überhaupt nicht bewusst. Denn ich war so sehr auf mich da fixiert, auf das Durchkommen und auf das, was ich laut Curriculum auch vermitteln wollte, wo ich immense Schwierigkeiten sah, als ich diese Gruppe da sah, dass ich dachte, du musst diese Kerle da irgendwie in den Griff kriegen, sonst kriegst du hier kein Bein auf den Boden.“ Frau M. fühlt sich nach wie vor von ihren Schülerinnen und Schülern als kompetente Sportlehrerin akzeptiert und reflektiert den Vorbildgedanken folgendermaßen: „Früher hätte ich das gesagt, da war ich noch sehr leistungsfähig. Ich war 24, als ich an die Schule kam. Da war ich körperlich auch ziemlich gut drauf, da konnte ich auch viel. Da gab's auch mal Zeitungsartikel, da war ich ja Trainerin. Das transportiert sich von Jahrgang zu Jahrgang. Das ist dann auch einflussreich, ich bin eben eher ein Sportlehrer, die man eher mit Trainer assoziiert als Sportlehrerinnen. Die Kompetenteren. Ich denke Frauen, wie einige meiner Kolleginnen werden häufig mit Kompetenzschwierigkeiten konfrontiert, von Männern habe ich das noch nicht gehört. Trainer werden in ihrer Kompetenz auch nicht angezweifelt. Heute ist es für die Jungen, denke ich, gar kein Thema mehr, ob ich Vorbild bin oder nicht, für die ist der Vollzug des Sportunterrichts was, an dem sie die Güte bemessen, wie die Lehrerin ist. Bei den Mädchen ist es schon wieder das WenDo, wenn die mich schreien hören oder treten hören, das ist dann die starke Frau. Dann bin ich alles andere als weiblich, so wie sie das aus ihrem Umfeld her kennen. Das ist, was sie als Gegenentwurf von Weiblichkeit auch, glaube ich, toll finden. Ich habe das Bewusstsein, dass ich wirklich mal eine gute Leichtathletin war, die Schüler können mir nichts, die sind längst nicht so gut, wie ich es jemals war. Das sage ich mir dann, das mag jetzt maßlos überzogen klingen, aber für mich ist das eine Strategie. Und dann kann ich mich auch entsprechend darstellen und denen das dann so auf die Art klarmachen.“ Zum Vergleich jüngere und ältere Sportlehrerin führte Frau M. aus: „Ich habe von Anfang an nie etwas vorgemacht. Die fordern das zwar zwischendurch ein. Dann sage ich immer: `Nö, ich mach nicht vor, das habe ich euch doch schon 105 Mal erklärt, wenn das das Einzige ist, das es bringt, dass ihr das lernt, wenn ich das vormache, dann kann ich mich in 20 Jahren oder in 10 Jahren hier als Sportlehrerin verabschieden, das könnte ich dann auch mit 50 nicht mehr. Das, was ich euch beibringe, muss ich auf der Grundlage einer sauberen Methodik leisten, damit ihr das lernt.´ Und das schlucken sie dann auch.“ In ihrer heutigen Rolle als Sportlehrerin beschreibt sich Frau M. als durchsetzungsfähiger. „Wenn ich heute gefragt werde, willst du das denn noch mal machen, Sportlehrerin, klar sofort, sofort. Das überwiegt immer noch, also das positive Gefühl habe ich immer noch. Also, Ansätze von Ängsten habe ich auch, den Stress zu haben, die Auseinandersetzung, darauf habe ich keine Lust. Aber ich habe Strategien entwickelt, die erst gar nicht hochkommen zu lassen. Also, ich fahre den Schülern eher über den Mund, lasse mich nicht auf eine Debatte ein und mache dann Lehrerin zentrierten Unterricht erst mal, um den Einstieg zu kriegen, und hinterher lasse ich sie machen. Und die Note ist ein Disziplinierungsmittel, ich spare mir da eine ganze Ecke Stress. Ich habe früher Überzeugungsarbeit geleistet und habe geredet, heute mache ich das nicht mehr.“ Frau M. erlebte in ihrer Berufslaufbahn das Burn-out-Syndrom. „Burn-out hatte ich, als ich ungefähr sieben oder acht Jahre unterrichtete. Das war, glaube ich, vor dem Beginn des WenDo-Trainings. Ich hatte keine Lust mehr zu unterrichten, das war da. Ich war privat nicht gut drauf, und in der Schule ging das auch nicht. Das hörte erst auf, als ich Entscheidungen im Privatbereich gefällt hatte, eben nicht zu heiraten und so weiter.“ Als Sportlehrerin bis zum Pensionsalter sieht Frau M. sich nicht ganz. „Ich habe jetzt so eine Finanzberaterin, die mir auch allerlei Tipps gegeben hat. Realistisch ist es, mit 55 auszusteiern. Das find ich ganz gut, damit kann ich gut leben. Ich hoffe, bis dahin was Alternatives aufgebaut zu haben. Es hat was mit Bewegung zu tun, das ist schon klar, aber ich weiß noch nicht genau was. Ich würde unheimlich gerne, weil ich auch gern Skilaufe, in den Alpen ein Frauenferienhaus aufmachen, das könnte ich mir vorstellen.“

Frau F. - Portrait einer Sportlehrerin des B-Typs

Sport und Bewegung in Kindheit und Jugend

Frau F. wurde 1945 geboren und war einziges Kind in einem Haushalt, in dem auch ihre Großmutter lebte, die emotional auch eine Stütze für sie war. Über ihre Kindheit und den Vereinssport in der Jugend berichtet sie: „Ich habe ganz idyllisch an der Weser gespielt. Und ich habe irgendwann einmal zwei Puppen geschenkt bekommen, die ich geliebt habe. Ich habe wunderschön mit den Puppen unter der Blutbuche im Garten gespielt, ich bin da allerdings auch sehr gerne geklettert. Da war noch ein Mädchen, dann kam eine ganze Rotte dazu, Jungen und Mädchen. Ich war mit der Gang draußen, wir haben Hütten gebaut, Erkundungen in der Umgebung der Weser, in den Wäldern gemacht und all solche Dinge. Wenn ich zu lange weg war, habe ich Prügel von meiner Mutter bekommen, weil sie Angst hatte, dass ich ertrunken wäre. Deshalb musste ich Schwimmen lernen. Als ich etwa zehn Jahre alt war, sind wir nach XY umgezogen, da hatte ich dann eine Freundin, mit der ich auf der Straße immer Rollschuh gelaufen bin. Meine Eltern haben mit meiner Kinderwelt überhaupt nichts zu tun gehabt. Das war krass getrennt. Meine Mutter war auch den ganzen Tag berufstätig.“ Als Jugendliche tritt Frau F. einem Sportverein bei. „Ich war in einem Sportverein, eine Freundin aus der Klasse hat mich mitgenommen, da war ich so 15, 16. Junge Leute waren da. Das hat mir auch viel Spaß gemacht, weil wir da alles gemacht haben, was wir wollten. Wir haben sowohl Bodenturnen als auch Ringe und Geräte, also Hallenturnen gemacht, Jungen und Mädchen zusammen. Ich war ja auf einer reinen Mädchenschule, 1966 habe ich ja Abitur gemacht. Das war, was ich an Sport nebenbei gemacht habe, jetzt nicht alles besonders gut, aber es hat mir Spaß gemacht. Ich habe das natürlich auch benutzt, um überhaupt ein bisschen Luft zu haben. Ich weiß nicht, ob ich da auch schon gemogelt habe, dass es vielleicht eine Stunde später aufhört. Wir sind hinterher immer noch in eine Kneipe gegangen, erinnere ich mich noch. Also, das habe ich lange, bis 18, 19, durchgehalten.“ Der Sportunterricht in der Schule bedeutete für Frau F. eine Kompensation für die weniger erfreulich verlaufende Schulkarriere und die konservativen Lehrerinnen am Mädchengymnasium. „In der Schule war es so, dass mir Sport immer sehr viel Spaß gemacht hat, weil ich das dringend als Ausgleich brauchte, weil ich eben wenige Erfolge hatte in der Schule und viel auch zu leiden hatte. Ich erinnere mich, dass ich sowohl in Leichtathletik sehr gut war, als auch in Gymnastik, und das hat mir auch sehr viel Spaß gemacht. Und ich habe eine Art von Befreiung empfunden. Dass ich erlebte, also ganz, ganz hautnah, dass ich etwas kann, etwas erreiche. Ganz simpel, wenn wir über einen Kasten oder über einen Bock gesprungen sind, und ich erinnere mich noch, wenn wir den immer höher und immer höher gemacht haben, das war einfach ein ganz tolles Gefühl. Hindernisse und Hürden zu überspringen sozusagen und kein Limit zu setzen, sondern auszuprobieren, wie weit gehe ich, wie weit komme ich und es dann tatsächlich auch zu erreichen, mit sehr viel Mut und sehr viel Angst, aber es auch zu schaffen, ein tolles Gefühl. Also, das war so, einfach etwas zu machen und zu schaffen. Die Motivation, dann überhaupt Lehrerin zu werden, lag auch schon an der Schule, weil ich eben da große Schwierigkeiten hatte als Typ als Mädchen, weil ich eben ein sehr attraktives Mädchen war. Aber ich war ein sehr braves Mädchen. Meine Eltern hielten sehr die Hand drauf, wie das damals fast auch noch üblich war. Also, ich musste auch mit 17, mit 18 um sieben zu Hause sein. Und ich musste um alles kämpfen, in erster Linie mit meinem Vater, ob ich mal weggehen durfte usw. Meine Mutter war eine sehr gebildete Frau, hat gegen den Willen meines Vaters, als es in unserer Familie so wirklich bitterarm zugeht, also in der Nachkriegszeit, eine Dolmetscherausbildung gemacht und verdiente dann mehr als mein Vater. Das war natürlich permanent Stress und Ärger und Krach. Aber sie hat das eben alles auf sich genommen mit dem einen Ziel, dass ich es mal besser haben soll. Meine Oma, ihre Mutter, lebte auch in unserem Haushalt. Und die beiden Frauen haben mich also immer emotional sehr verwöhnt, ich war eben

auch das Lieblingskind für die Oma. Der Sport war also ein Lichtblick und meine Beziehung zu Jungen war der Lichtblick, weil ich eine Menge Jungen kannte damals in der Pubertät, das hat mir wirklich Auftrieb gegeben. Dann habe ich mit 16 meinen späteren Ehemann kennen gelernt. Der war für mich wie der Märchenprinz, er kam auch aus reichem Haus. Und ich wollte Lehrerin wirklich aus rein pädagogischen Gründen werden, um es anders zu machen, um zu zeigen, wie man anders Lehrerin sein kann. Gerade in Bezug auf Mädchen auch. Das war meine ganz starke Motivation, weil ich, wie gesagt, furchtbar gelitten habe. Die älteren Lehrerinnen haben immer gesagt: `Ach F., gehen Sie doch ab, Sie heiraten doch sowieso sofort, Sie brauchen doch gar keinen Beruf.` Und das hat mir immer sehr wehgetan, einfach weil die auf so ein Klischee reingefallen sind, und sie haben es auch abwertend gemeint. Das muss man jetzt auf deren Biographie beziehen. Sie waren unverheiratet, zwar emanzipiert, aber ich denke, dass sie auch neidisch waren auf meine Erfolge bei Jungen. Aber ich hätte ihnen nicht nachgeben dürfen. Die Reduzierung auf die traditionelle Frauenrolle widersprach ja sozusagen dem Auftrag, den mir meine Mutter und Großmutter mitgegeben hatten, um aus dieser sozialen Schicht herauszukommen.“ Frau F. hatte Sportlehrerinnen aus unterschiedlichen Generationen. „Eine Sportlehrerin, eben eine sehr junge, sie war wirklich ein Lichtblick, sie war nicht so eine besonders tolle Frau, aber einfach, dass sie so jung war und mal auch schon anders war als meine anderen Lehrerinnen. Das war für mich auch schon wieder dieses Way-out-Gefühl. Da gab's auch mal ganz alte Sportlehrerinnen, so diese alten Reckinnen, so Knoten und mit weißen Haaren. Da dachte ich immer, mein Gott, die waren so, ich weiß nicht, damals 60, vielleicht waren die auch jünger, das kann man ja nicht mehr so einschätzen. Die haben auch noch immer Sportunterricht gemacht. Und damals dachte ich, ach, wie schrecklich.“ Zu Frau Fs. Freizeitbeschäftigungen in der Jugend gehörte auch das Modeln, das sie gegen den Willen des Vaters und z.T. auch gegen den Willen ihres späteren Mannes durchsetzte (hier zeigt sich eine Parallele zur Durchsetzungsfähigkeit ihrer Mutter). „Ich habe auch als Model gearbeitet. Das hat ja sehr zu meinem Selbstwertgefühl beigetragen. Das war auch damals etwas ganz Tolles, dass so ein 16-jähriges Mädchen wirklich rausgepickt wurde von allen. Und ich habe mir diese Freiheit erkaufte. Ich habe nämlich ganz schnell gesehen, dass ich als Model schon richtig doll Geld verdienen kann. Die Chance habe ich wahrgenommen, auch gegen den Willen meines Vaters vor allen Dingen. Das war ein Stück Befreiung finanzieller Art, deshalb sage ich ganz bewusst: erkaufte. Und mit 21 bin ich als Model durch ganz Deutschland getourt. Das war dann auch schon gegen den Willen meines späteren Mannes.“

Mädchen- und Frauenkörperbiographie

An ihre Körperveränderungen in der Pubertät, den Wandel vom Mädchen- zum Frauenkörper, erinnert Frau F. sich folgendermaßen: „Meine körperlichen Veränderungen habe ich immer mit Neugier und Staunen verfolgt. Sich pflegen ist ein anderer Aspekt, auch die Körperlichkeit, den eigenen Körper gut zu behandeln. Das mache ich auch seit meinem 14. Lebensjahr. Z.B. würde ich mich nie duschen, ohne dass ich mich danach eincreme und massiere und habe das immer als sehr angenehm empfunden, also dieses Sich-Beschäftigen mit mir. Das habe ich auch immer an meine Kinder weitergegeben und bringe das den Mädchen in der Schule auch immer bei. Das finde ich auch wichtig, an einen Jungen weiterzugeben, weil die Beachtung und Pflege der Körperhülle, die Anthroposophen nennen es ja auch die Leibeshülle, eine direkte Verbindung zur Seele darstellt.“ Mit elf, zwölf Jahren wurde Frau F. als Mädchen als „Bohnenstange“ bezeichnet, weswegen sie ein „Mästungsprogramm mit Milch und Müsli“ begann, um sich „in Form zu bringen“. In der Adoleszenz wurde sie mit den Körpernormen der „Twiggyzeit“ konfrontiert, die sie einen anderen Gegensatz zwischen Körperideal und realem Körper erleben ließen. „Ich kam mir natürlich auch immer zu dick vor, obwohl ich es sicherlich gar nicht war. Ich hatte sehr dünne Extremitäten. Und meine Sportlehrerin hat gesagt: `Sie sind ein leptosomer Typ, Sie werden erst mal eine richtig gute Figur bekom-

men nach Ihrem ersten Kind', und im Grunde hatte sie auch Recht.“ Frau F. litt unter starken Menstruationsbeschwerden. „Bei meiner Periode hatte ich immer Probleme und Schmerzen, Bauchschmerzen. Teilweise so stark, auch Blutungen, dass ich keinen Sport treiben konnte. Ich bin den ersten Tag dann auch häufiger nicht zur Schule gegangen und musste mich mit einer Wärmflasche hinlegen.“ Als junge Frau wurde Frau F. durch ihre Schwangerschaft noch einmal mit ästhetischen Frauenkörperbildern konfrontiert. „Ich bin sehr jung Mutter geworden. Ich hatte wirklich einen schönen Körper. Und dann habe ich, ich war 22, davon Abschied genommen. Mich hat auch nie jemand aufgeklärt, ich musste mir mein Wissen mühselig zusammensuchen. Wenn man mal ein Kind bekommen hat, ist von Ästhetik dann keine Spur mehr, war die landläufige Meinung. Da hat sich dann aber wieder mein Trotz gemeldet. Ich habe nach der Schwangerschaft diese Rückbildungsgymnastik sehr intensiv und sehr bewusst gemacht. All diese Vorurteile, die ich vorher im Kopf hatte, habe ich sozusagen an mir widerlegt, das fand ich sehr positiv. Und dann wurde das auch mit der Zeit, sage ich jetzt mal, populärer in den Medien und Frauenzeitschriften. Aber damals, das war '69, da war das noch sehr, sehr schicksalhaft.“ Bei ihrer zweiten Schwangerschaft, 13 Jahre später, war Frau F. dann als Sportlehrerin tätig. „Ich habe mich dann doch relativ früh vom Sportunterricht freistellen lassen, weil ich da schon Ängste gehabt habe, einen Ball vor den Bauch zu bekommen.“ Die Wechseljahre hat Frau F. bisher ambivalent erlebt, konnte den sie beeinträchtigenden Symptomen allerdings nicht immer mit ihrer ganzheitlichen Verarbeitung begegnen. „Ich hatte nur leichte Anflüge von Hitzewallungen. Aber die Muße, ich bearbeite das jetzt, habe ich natürlich nicht. Wenn du voll im Beruf bist, kannst du diese Phase des Lebens als Frau nicht leben, wie es sein müsste. Ich habe im Moment eine Blutdruckgeschichte und wöchentlich Migräne. Mir ging es in letzter Zeit eigentlich nur noch schlecht. Ich hatte eigentlich keine Alternative, mit diesen Symptomen bekam eine Bekannte Schlaganfall, ich musste mit Hormonen beginnen. Mein ganzheitlicher Weg und die Homöopathie, das griff nicht mehr. Ich muss noch mehr Dinge in meinem Leben verändern, das sehe ich an meinem Blutdruck, der ständig auf 180 ist. Das ist eine neue Herausforderung. Ich denke, dass mein persönliches Engagement als Lehrerin doch sehr an meinen Körperkräften zehrt.“

Im Hinblick auf Sexismus erlebte Frau F. in der Schule mehrfach, dass Schüler die Grenzen bei ihr überschritten. Bei einem Beispiel erklärte sie: „Da hat ein griechischer Schüler vorne etwas erklärt und kneift mich dabei liebevoll in die Wange. Ich war wie lange nicht mehr perplex. Aber wenn ich ihn jetzt interpretiere, meinte er das ermunternd. Er hat nicht gemerkt, dass er die Distanz überschritten hat. Ich reagiere jetzt in solchen Fällen immer so, dass ich die Distanz von mir aus noch mehr verringere und bedrohlich werde. Ich mache mich körperlich größer, baue mich sozusagen vor dem Schüler auf, reiße meine Augen weit auf, also meine Mimik verändert sich völlig, und werde lauter und tiefer mit meiner Stimme. Dann kommt meine Funktion als Autorität zum Tragen. Ich werde bedrohlich mit der Stimme und weise ihn zurecht. Das habe ich mir ganz bewusst antrainiert. Das wirkt auch, und in der Regel entschuldigen sich die Schüler dann.“

Eine Patchworkbiographie (Studium, 1. Ehe, 1. Kind, Tanzbiographie, Zweitstudium, '68er Studentenrevolte, Kinder-/Schülerladenzeit, Scheidung, Lehrerinseminar, Berufstätigkeit, 2. Ehe, 2. Kind)

Die Entscheidung zum Lehramtsstudium war abhängig von den Finanzen der Eltern. „Ich hätte mir auch vorstellen können, Archäologie zu studieren, aber das hätten mir meine Eltern niemals genehmigt. Es musste ein ganz schnelles, kurzes Studium sein. Es war für mich klar, dass ich auf jeden Fall Sport wähle, weil es mir eben auch Spaß machte. Es hat sich ergeben, dass ich an die PH gegangen bin damals, ich habe noch Deutsch und Geschichte gewählt. Ich sollte dann natürlich auch möglichst zu Hause leben und pendeln wegen der Kosten, habe mir das aber freigekämpft und bin dann nach XY gezogen. Das war meine Befreiung als Frau, meine Abnabelung von den Eltern und von dem zukünftigen Mann. Ich habe ein Jahr bis zu

meiner Schwangerschaft in XY glücklich und zufrieden als Studentin meine Selbständigkeit ausprobieren können.“ Nach dem ersten Examen heiratete Frau F. mit 23 Jahren, bekam ihr erstes Kind, eine Tochter, und begann mit dem Tanzen. „Ich suchte als junge Frau einen Ersatz zu meinem Sportverein. Es muss so 70/71 gewesen sein, da habe ich in einer Tanzwerkstatt Jazztanz gemacht. Das waren damals die Anfänge in Deutschland, das entwickelte sich dann rasend schnell, es war eine ganz tolle avantgardistische Stimmung. Ich war eben von Anfang an dabei und konnte mit Profis zusammen tanzen, eigentlich als ganz Unbeleckte. Ich habe aber viel Lob eingeheimst und war da auch sehr ehrgeizig. Und habe dann eben diese Verstärkung letztendlich bei diesem New Yorker Tänzer in Modern Dance erfahren, ein ganz toller Tanzphilosoph war das. Und dann bin ich auch zum ersten Mal mit der Tanzphilosophie überhaupt, ganz losgelöst von den heutigen Jazztanzklischees, in Berührung gekommen. Und das war für mich auch also eine ganz starke körperliche Befreiung, wirklich diese bürgerlichen Fesseln im Grunde habe ich damit auch innerlich schon ziemlich stark gesprengt. Und das habe ich wirklich sehr ausgelebt, sehr genossen. Das hat mich geprägt. Dann habe ich weiter studiert. Ich konnte mir das alles ganz gut erlauben, also als Ehefrau, weil ich die Garde der Großmütter und Urgroßmütter hatte, denen ich den Haushalt und z.T. auch das Kind überließ. Ich war also wirklich befreit. In Politologie und Erziehungswissenschaften bin ich dann auf Förderung meiner Person gestoßen durch eine Professorin und einen Professor. Ich habe auch bei einer Professorin gearbeitet, die sehr psychoanalytisch ausgerichtet war und habe da dann eben auch sehr viel lernen können. Ich habe übrigens mit dem Studium schon damals meine ganze Historie aufgearbeitet: meine Beziehung zu meinen Eltern, meine ganze Verquickung, diese psychoanalytischen Geschichten.“

In Bezug auf das Sportstudium erinnerte Frau F. sich „an negative, leibfremde Geschichten. Dass ich schwanger war und genauso behandelt wurde wie Nichtschwangere. Ich hatte pausenlos Angst, besonders beim Einschwimmen, dass mein Vordermann oder meine Vorderfrau mir in den Bauch trat. Die Dozentin war also so hart zu mir, eigentlich eine männliche Frau. Sie war geradezu fahrlässig, hat mir nichts an Anforderungen erlassen. Die hat Null Rücksicht darauf genommen, im Nachhinein denke ich, die war frauenfeindlich.“ Wesentliche Impulse für ihre berufliche Entwicklung als Sportlehrerin erfuhr Frau F. außerhalb der Universität in der Tanzpädagogik. „Alles an pädagogischen Ideen habe ich durch Modern Dance von diesem New Yorker Tänzer. Ich habe die Theorie handelnd erfahren, das ist mein Schlüsselerlebnis. Ich habe gelernt, die Individualität des anderen im Raum zulassen und bestehen lassen zu können und eigene Körpergrenzen wahrzunehmen und zu erweitern. Das ist die Philosophie des Raumes. In Germanistik habe ich mit der Hermeneutik und dem Erfassen von Sinn Vergleichbares kennen gelernt. Da schloss sich mein Kreis.“ Innerhalb ihres Zweitstudiums und durch die „68er Studentenrevolte“ wurde Frau F. politisch beeinflusst und mit ihrem Mann aktiv in der Kinderladenbewegung, einige Jahre später initiierten sie auch einen Schülerladen. „Die Arbeit in der Kinderladenbewegung war für uns Erwachsene der Versuch einer Befreiung von tradierten Normen. Die Befreiung, die damals eben in der Studentenschaft 68 stattgefunden hatte. Das war natürlich sehr viel mit Experiment verbunden und mit Schmerz und Leid, aber auch mit Lebenslust und mit neuer Art von Leben. Damals gingen, um es mal so zu sagen, viele Ehen in die Brüche.“ Eine Arbeitsstelle, die ihr an der Universität angeboten wurde, lehnte Frau F. auf Wunsch ihres Ehemannes ab, der sich selbständig gemacht hatte. Aber zunehmend empfand Frau F. ihr Leben als „goldenen Käfig“, da die in der Ausbildung angeeignete Theorie und ihre Lebenspraxis immer weiter auseinander klafften. „Da habe ich mich von meinem Mann getrennt. Und das war der Bruch, der totale Bruch. Sowohl mit meiner Mutter, mein Vater war gerade gestorben, als auch mit meiner ganzen privaten Welt, weil das eben keiner verstanden hat. Ich bin mir sicher, dass ich es nicht gewagt hätte, wenn mein Vater noch gelebt hätte. Und dann irgendwann habe ich es auch schon nicht mehr verstanden, weil es wirklich sehr schwierig und sehr hart war. Aber ich denke, dass ich den Bonus, den ich eben jahrelang hatte als Person, eben die Unterstützung von meiner Mut-

ter und meiner Großmutter, einfach in die Waagschale geschmissen habe und auch teilweise tatsächlich aufgebraucht habe.“ Zunächst arbeitete Frau F., als Alleinerziehende, ein Jahr als Deutschdozentin, dann begann sie, auf Anraten einer pädagogischen Referentin bei der AWO, ihre Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. In diese Ausbildungsphase ließ sie ihre Erfahrungen aus der Kinderladen- und Schülerladenzeit mit einfließen. 1980 zog Frau F. mit ihrem damaligen Lebensgefährten und heutigen Ehemann in eine Großstadt und arbeitete dort zehn Jahre an einer Hauptschule mit geschlechtergetrenntem Sportunterricht. 1982 wurde ihr zweites Kind, ein Sohn, geboren. Während der Schwangerschaft wurden durch die sehr starke Gewichtszunahme (20 kg) ihre Gelenke und Wirbelsäule beeinträchtigt. Sie suchte deshalb Entlastung im Yoga, das zu einer Bewegungsdomäne in ihrer Freizeit wurde, und hier fand sie auch ein Vorbild. „Meine Yogalehrerin war eine ganz besondere Frau, die hat ihr Yoga gelebt. Man sah es ihr an, die hat soviel Kraft und Schönheit ausgestrahlt. Das hatte Vorbildfunktion, die Stimmigkeit zwischen dem, was sie lebte und demonstrierte und an uns heranführte. Das ist mit dem Schlagwort "pädagogischer Bezug" gemeint, was ich damals theoretisch kennen gelernt und körperlich praktisch erfahren habe.“ Frau F. treibt heute wenig Sport in ihrer Freizeit wegen Mehrfachbelastung als Berufstätige, Hausfrau und Mutter, plant jedoch für die nahe Zukunft wieder mehr Aktivitäten; sie nimmt aber aktiv an ihren Tanz- und Sport-AGs in der Schule teil. Ihre Erfahrungen aus den Bereichen Yoga und Tanz gibt sie als Tanzpädagogin dort mit einem „ganzheitlichen Ansatz“ weiter. „Ich biete da alles an, Jazztanzelemente, Yoga, Entspannen usw. Wir tanzen kleine Geschichten, es ist ein kleines Tanztheater in aller Bescheidenheit. Es ist eben mein ganzheitlicher Ansatz. Und Ballsportarten finde ich auch positiv in dem Sinne, indem sie Freude am Miteinander bringen, also am gemeinsamen Spiel, wo es nicht zu aggressiv wird. Z.B. Handball lehne ich für mich persönlich ab, weil es eigentlich so schnell unkontrolliert wird und in Fouls ausartet. Es passieren einfach so unglaublich viele Unfälle im Sport. Der extreme Schaden am Leib durch Sport ist ja eigentlich genau das Entgegengesetzte von dem, was man machen wollte im Sinne des `mens sana in corpore sano´.“ Über ihre heutige Leistungsfähigkeit berichtete Frau F.: „Ich stelle mit Erstaunen fest, dass ich stetig an Belastungsfähigkeit dazu gewonnen habe. Und ich habe durch Yoga, durch Gymnastik, durch Tanz also immer mehr an Energie dazuholen können. Es ist auch jetzt so, wenn ich da jemanden stöhnen höre, ach ja, ich bin ja schon so und so alt, ich kann ja auch nicht mehr so, dann muss ich immer grinsen. Häufig die Frauen, aber auch Männer, nehmen das als Argument, um nicht ihre eigenen Bedürfnisse als Mensch und Pädagoge wahrzunehmen. Sie haben inzwischen das Argument des Alters eben dazu, meine ich, damit sie sich nicht um sich selbst kümmern müssen. Wenn ich z.B. merke, dass ich nicht mehr kann, höre ich immer ganz stark auf mich oder auf meinen Körper. Das kommt auch aus dem Sport heraus, dass ich erkannt habe, dass dieses sich selber so ins Geschirr Nehmen letztlich auch psychogene Ursachen hat, also z.B. Bestrafungstendenzen, das Über-Ich setzt sich durch, Selbstverleugnung. Da sehe ich häufig eine pausenlose Überforderung bei den meisten Menschen.“

Sportunterricht und Berufsrolle

Das Positive im Sportlehrerinnenberuf sieht Frau F. in der Freude der Schüler/innen am Miteinander und in ihrer pädagogischen Arbeit. „Positiv für mich - und da schöpfe ich auch einen Teil der Kraft heraus, wenn der Unterricht in meinem Sinne gut läuft, kreativ ist und wenn die Schüler eingebunden sind im Tun, das ihnen wirklich liegt und Spaß macht - ist eben die Freude, die sich im Sportunterricht zeigt, die energetische Kraft und das Miteinander. Auch die aggressive Energie zu formen ist eine tolle und lohnende Aufgabe für mich, aber eben auch eine extrem schwierige.“ In ihrer Zielausrichtung für den Sportunterricht sieht Frau F. soziale Lernziele und die Ausgestaltung einer individuellen Sport- und Bewegungsentwicklung im Zentrum. „Das pädagogische Moment, das halte ich für sehr wichtig. Ich möchte den Mädchen und Jungen einen Weg aufzeigen, wie sie mithilfe des Sports Möglichkeiten haben,

bewusster zu leben und über den Sport vielleicht auch ethische Normen zu erfahren, im wahrsten Sinne zu erspüren und das Sozialverhalten zu üben. Ich höre aber von meinen Kollegen und Kolleginnen, dass die doch eher Sport als Leistungsfach sehen. Ich fördere natürlich auch Leistung, aber Leistung, die aus einer anderen Quelle gespeist wird: Durch eine Lehrerin oder einen Lehrer dahin geführt werden, dass man erst mal zu sich selber kommt und befähigt wird, in sich hineinzuhorchen, was möchte ich denn gerne, oder welche Art von Sport macht mir Spaß, entspricht mir. Das ist für mich der ideale Sportunterricht, der den Schülern und den Lehrern noch etwas wie eine neue Art von Lebensqualität an der Schule vermittelt. Ich versuche es zu praktizieren, manchmal gelingt es besser, manchmal schlechter. Schüler brauchen Vorbilder, Lehrer müssen Erzieher sein, Lehrer sind Pädagogen, da können wir anschließen.“ Mit ihrer Unterrichtsmethode, die die autonome Entscheidung und Selbsttätigkeit von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt stellt, hat Frau F. lange Jahre positive, wenn auch sehr anstrengende Erfahrungen an der Hauptschule gemacht. „Ich habe mich an der alten Schule absolut unwohl gefühlt. Das war ein kaserniertes Verhalten, es war ein Reglement, wo ich total rausfiel aus dem Schulleben. Also es war eben alles auf Verbot ausgerichtet, auf vordergründiges Gehorchen und auf vordergründiges gutes Verhalten. Ich habe im Sportunterricht eine Tür zu etwas Anderem aufgemacht. Dass ich die Mädchen eben befähigt habe, mit sehr viel demokratischem und freiwilligem Verhalten zu einem eigenen Ordnungsrahmen zu kommen. Ich habe deren Selbständigkeit gefördert, mit viel Mühe, aber das hat mir sehr viel Spaß gemacht. Ich mache das auch jetzt teilweise so, dann vernachlässige ich einen großen Teil der Schüler, d.h. ich gebe denen dann irgendeine Aufgabe, kümmere mich aber dann ganz gezielt um entweder eine ganz kleine Gruppe, manchmal aber um einen, weil das meinem Sportideal in jedem Fall nahe kommt. Vernachlässigt natürlich, das gebe ich zu, so herkömmliche Dinge, also Ordnungskriterien, Maßnahmen und Riegenbilden und auf Pfiff immer wissen, was sie jetzt zu tun haben. Und vernachlässigt die männliche Leistungsnorm: Also, das müssen sie erfüllen, das müssen sie können, viele Dinge gelten ja als vorgegeben, deshalb müssen die alle machen. Also, ich bin in meinem Sportunterricht individuell ausgerichtet, eben nicht nach diesen krassen Gleichheitsnormen. Es ist mein Erziehungsideal, dass die Schüler meinen Angeboten nicht aus Zwang sondern aus freien Stücken folgen. Ich wünsche auch größtmögliche Akzeptanz von ihnen und erlebe das auch, dass meine Person gewürdigt wird.“

An der Gesamtschule, an der Frau F. seit zwei Jahren tätig ist, wird geschlechterheterogen unterrichtet. Aufgrund ihrer positiven Erfahrungen mit langjährigem Mädchensportunterricht an der Hauptschule und der Nachteile für Mädchen im gemischten Sportunterricht setzt Frau F. sich für zeitweilig getrennten Sportunterricht ein. „Ich habe jetzt hier an der Schule das Modell initiiert, Mädchen und Jungen zu trennen ab der Pubertät, also von der 7. bis zur 9. Klasse mit jeweils einer Lehrerin und einem Lehrer. Bei den Mädchen kommt eben meine spezielle Person als Lehrerin zum Greifen, Vorbildfunktion. Ganz stark. Ganz stark. Aber die Möglichkeit der Transparenz muss auch gegeben sein: Also, im Idealfall überlegen sich die Lehrerin und der Lehrer, wann sie was gemeinsam tun könnten. Ich betone eben vor allen Dingen die Chancen, die Chancen für die Mädchen und für die Jungen.“

Den Beruf der Sportlehrerin will Frau F. so lange wie möglich ausüben. „Ich dachte immer früher, ach Gott, wenn du 40 bist, vielleicht wird das dann auch schwierig mit dem Sportunterricht. Also, das erlebe ich überhaupt nicht. Ich habe mir schon manchmal überlegt, wie lange wirst du eigentlich noch Sport machen? Ich würde das so lange machen, wie es nur geht, weil es eben auch für mich als Lehrer wichtig ist. Es ist allerdings körperlich auch immer sehr anstrengend. Aber ich versuche es so lange auszuüben, wie es geht, weil es auch eine Beweglichkeit beinhaltet. Dieses körperliche Sich-Bewegen bedeutet auch ein inneres Sich-Fortbewegen. Und ich bemerke auch mit zunehmendem Alter eine größere Durchsetzungsfähigkeit bei mir und eine stärker werdende natürliche Autorität. Das hat ja nichts mit Unterrichtstechniken zu tun, das hat ja wirklich etwas mit Ausstrahlung und mit Lebenshintergrund

zu tun. Früher war ich viel unsicherer.“ Den Beruf als Sportlehrerin würde Frau F. wieder ergreifen. „Weil ich immer noch den Grundsatz aus dem Tanzen gut finde: `Dinge, die man im Kopf hat, soll man in Bewegung ausdrücken.` Und ich sehe ja aus der anthroposophischen Richtung diese Energie, ein sich Schaffen der eigenen Umwelt, des geistigen Schaffens, das kann sein: Heilen, Klären, Aggressionen abbauen. Und das setze ich ganz bewusst ein in meiner Tätigkeit als Sportlehrerin.“

Literaturliste

- Alfermann, Dorothee:** Geschlechterunterschiede in Bewegung und Sport: Ergebnisse und Ursachen. In: psychologie und sport. Zeitschrift für Sportpsychologie. 1995, Heft 1, S. 2 - 14
- Allmer, Henning:** Grundfragen und Probleme einer psychologischen Analyse des Sportlehrer-verhaltens. In: Allmer, Henning/Bielefeld, Jürgen (Hrsg.): Sportlehrerverhalten. Schorndorf 1982, S. 27 - 46
- Artus, Hans-Gerd/Mahler, Madeleine:** Kreativität im Tanz. Zur Anwendung theoretischer Grundlagen auf die Tanzpraxis. In: Tanzforschung. Jahrbuch. Veröffentlicht von der Gesellschaft für Tanzforschung e.V. Köln. Wilhelmshaven, Band 2 (1991), S. 37 - 60
- Aufmuth, Ulrich:** Von großer Qual und großer Lust - das Körpererleben des Alpinisten. In: Klein, Michael 1984, S. 89 - 104
- Baacke, Dieter:** Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor. Mit Beitr. von Bittner, Günther ...: *Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Neuausg. - Weinheim; München 1993, S. 41 - 84
- Balz, Eckart/Neumann, Peter:** Sportlehrerinnen und Sportlehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Grundlagen und Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Friedrich, Georg/Hildenbrandt, Eberhard (Hrsg.): Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf. Tagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23.-25.5.1996 im Schloss Rauischholzhausen. Hamburg 1997, S. 69 - 77
- Baumgardt, U.:** Initiationsäquivalente bei weiblichen Jugendlichen? In: Klosinski, Gunther (Hrsg.): Pubertätsriten: Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft. Bern, Stuttgart, Toronto 1991, S. 142 - 147
- Baur, Jürgen:** Zur beruflichen Situation von Sportlehrern. Theoretischer Bezugsrahmen und empirische Befunde. Schorndorf 1982²
- ders.:** Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf 1989
- Beckers, Edgar:** Gesundheit und Lebenssinn. In: Allmer, Henning/Schulz, Norbert (Hrsg.): Gesundheitserziehung: Wege und Irrwege. Brennpunkte der Sportwissenschaft 1. Jhg. 1987/1, S. 13 - 36
- Berndt, Inge:** Mädchen im Sport - Ist Sport im Verein am schönsten? In: Klein, Marie-Luise (Hrsg.): „Karrieren“ von Mädchen und Frauen im Sport. 2. Tagung der dvs-Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“ vom 24.-26.6.1994 in Paderborn. Sankt Augustin 1995, S. 27 - 42
- Bette, Karl-Heinrich:** Körperspuren: zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin, New York 1989
- Beucke-Galm, Mechthild:** Entwicklungsarbeit: ja - Führungsarbeit: nein? Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: Fischer, Dietlind/Jacobi, Juliane/Koch-Prie-we, Barbara (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religions-pädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 231 - 246
- Beutler, Michel/Troy, Robert:** Alternde Turn- und SportlehrerInnen. Diplomarbeit zur Erlangung des Eidgenössischen Turn- und Sportlehrerdiploms II. Basel 1992
- Bilden, Helga:** Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4., völlig neubearbeitete Auflage. Weinheim, Basel 1991, S. 279 - 302

- Bildungskommission NRW:** Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- Birkenbihl, Vera F.:** Signale des Körpers. Körpersprache verstehen. München 1988⁵
- Blumenthal, Ekkehard:** Motivation zum Sportstudium an Pädagogischen Hochschulen. In: sportunterricht 23 (1974), 12, S. 423 - 426
- Bourdieu, Pierre:** Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/M. 1997a, S. 153 - 217
- ders.:** Männliche Herrschaft revisited. In: Feministische Studien 15 (1997b) H. 2, S. 88 - 99
- Brauckmann, Jutta:** Die vergessene Wirklichkeit. Männer und Frauen im weiblichen Leben. Münster 1983
- Brehmer, Ilse:** Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf. Berlin 1987
- Brodthmann, Dieter/Kugelman, Claudia:** Mädchen und Jungen im Schulsport. In: Sportpädagogik 8 (1984) 2, S. 8 - 16
- Buchen, Sylvia:** „Ich bin immer ansprechbar“. Gesamtschulpädagogik und Weiblichkeit. Eine sozialpsychologische Frauenstudie. Weinheim 1991
- dies.:** Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium. In: Max-Traeger-Stiftung (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1 (1997), Weinheim; München, S. 227 - 245
- Chodorow, Nancy:** Das Erbe der Mütter - Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München 1994⁴
- Deutscher Sportbund (Hrsg.):** Jahrbücher des Sports. Bestandserhebungen des DSB. Frankfurt/M. 1997
- ders.:** Jahrbuch des Sports 2001 - 2002. Niedernhausen/Ts. 2001
- Deutsche Sportjugend (Hrsg.):** Mädchen- und frauenparteiliche Bewegungs- und Kommunikationskultur - ein Weiterbildungs- und Beratungsprojekt (1992-1995) - in Tecklenburg-Brochterbeck. Frankfurt/M. 1995
- Düring, Sonja:** Wilde und andere Mädchen: Die Pubertät. Freiburg i.Br. 1993
- Eichberg, Henning:** Sozialgeschichtliche Aspekte des Leistungsbegriffs im Sport. In: Gesellschaftliche Funktionen des Sports. Beiträge einer Fachtagung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 206. Bonn 1984, S. 85 - 106
- ders.:** Körperlichkeit, Identität und Entfremdung. Überlegungen zu einer neuen Sozialwissenschaft des Körpers und des Sports. In: Sportpädagogik 8 (1984a) 4, S. 9 - 13
- Endemann, Friedhelm:** Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule - eine empirische Untersuchung über koedukativen Sportunterricht. Essen 1987
- Enders-Dräger, Uta/Fuchs, Claudia:** Jungensozialisation in der Schule. Eine Expertise. Darmstadt 1988
- dies.:** Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim und München 1989
- Faulstich-Wieland, Hannelore:** Koedukation - Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991a
- dies.:** Lehrerinnen. Pädagogik, 1991b, S. 54 - 57, Heft 12
- dies.:** Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995
- dies.:** Individuum und Gesellschaft: Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München, Wien 2000
- Field, David:** Der Körper als Träger des Selbst. Bemerkungen zur sozialen Bedeutung des Körpers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1978, Sonderheft 20, S. 244 - 264

- Firley-Lorenz, Michaela:** Sportlehrerinnen in der Schule - ein kritischer Beitrag zu einem vernachlässigten Thema. In: sportunterricht, Schorndorf, 43 (1994), Heft 4, S. 148 - 157
- Flaake, Karin:** Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/M., New York 1989
- dies.:** Ein eigenes Begehren? Weibliche Adoleszenz und Veränderungen im Verhältnis zu Körperlichkeit und Sexualität. In: Brückner, Margrit/Meyer, Birgit (Hrsg.): Die sichtbare Frau. Die Aneignung der gesellschaftlichen Räume. Freiburg (Breisgau) 1994, S. 89 - 117
- dies.:** Körper, Sexualität und Geschlecht. Studien zur Adoleszenz junger Frauen. Gießen 2001
- Flaake, Karin/King, Vera:** Psychosexuelle Entwicklung, Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Frauen. Zur weiblichen Adoleszenz in soziologischen und psychoanalytischen Theorien. In: dies. (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/New York 1993², S. 13 - 39
- Flade, Antje:** Die Umwelten von Mädchen und Jungen. In: Päd Forum Heft 6, 1999, S. 490 - 495
- Flade, Antje/Lohmann, Günter/Landgraf, Erwin:** Der Lebensraum von Mädchen und Jungen. Ergebnisse einer Befragung 13- bis 14-Jähriger in einer Groß- und einer Kleinstadt. In: Bildung und Erziehung Heft 4, 2000, S. 441 - 453
- Flick, Uwe:** Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 148 - 173
- Freedman, Rita J.:** Die Opfer der Venus: vom Zwang schön zu sein. Zürich 1989
- Fritsch, Ursula:** Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verluste und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens. Frankfurt und Griedel 1988
- Fuchs, Werner:** Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984
- ders.:** Sport und Sportverein. In: Fischer, Arthur/Fuchs, Werner/Zinnecker, Jürgen: Jugendliche und Erwachsene `85. Generationen im Vergleich. Band 2. Opladen 1985, S. 107 - 126
- Gebauer, Gunter:** Kinderspiele als Aufführungen von Geschlechtsunterschieden. In Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/Main 1997, S. 259 - 284
- Gerhardt, Uta:** Typenbildung. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 435 - 439
- Gilligan, Carol:** Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München (1984) 1988³
- Goffman, Erving:** Interaktion und Geschlecht. Herausgegeben und eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. Mit einem Nachwort von Helga Kotthoff. Frankfurt/M. 2001²
- Grenacher, Hansueli:** Der alternde Turnlehrer - Probleme, Chancen, Lösungen. Magglingen 1983
- Hagemann-White, Carol:** Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen 1984
- dies.:** Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien, 11. Jg. Heft 2, 1993, S. 68 - 78
- Hammer, Signe:** Töchter und Mütter. Über die Schwierigkeiten einer Beziehung. Frankfurt/M. 1994²

- Hardach-Pinke, Irene:** Schwangerschaft und Identität. In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M. 1982, S. 193 - 208
- Hartmann-Tews, Ilse:** Frauen- und Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In: dies./Petry, Karen (Hrsg.): Die bewegte Frau. Dokumentation des Symposiums: Frauenforschung im Sport am 25. Juni 1997 an der Deutschen Sporthochschule Köln. Köln 1997, S. 3 - 10
- Hartmann-Tews, Ilse/Rulofs, Bettina:** Entwicklung und Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung im Sport. In: Die Frauenbeauftragten der Fachhochschule Köln, der Sporthochschule Köln und der Universität zu Köln (Hrsg.): Frauen in Bewegung. Kölner Forum. Frau und Hochschule. Ausgabe 1/1998, S. 3 - 12
- Haug, Frigga/Thomas, Christine:** Projekt Körper. In: Haug, Frigga (Hrsg.): Frauenformen 2. Sexualisierung der Körper. Berlin 1983, S.70 - 82
- Heim, Rüdiger:** Problemsituation Studienbeginn. In: sportunterricht, Schorndorf, 45 (1996), Heft 2, S. 52 - 59
- Henley, Nancy M.:** Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation. Frankfurt/M.1989²
- Hilgers, Andrea:** Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. Weinheim, München 1994
- Hoischen, Norbert:** Körperwahrnehmung und Körpererfahrung eines männlichen Spitzensportlers. In: Klein, Michael (Hrsg.): Sport und Geschlecht. Reinbek bei Hamburg 1983, S. 75- 88
- Ipfling, Heinz Jürgen/Peez, Helmut/Gamsjäger, Erich:** Wie zufrieden sind Lehrer?: Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn 1995
- Kanders, Michael:** Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II, Dortmund 2000
- Kanders, Michael/Rolff, Hans-Günther:** Lehrer und Schulentwicklung. Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Lehrerbefragung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie 16, 1996, Heft 4, S. 410 - 428
- Kelchtermans, Geert:** Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: Eine biographische Perspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12 (1992), H 3, S. 250 - 271
- Klein, Gabriele:** FrauenKörperTanz. Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes. Weinheim, Berlin 1992
- Klein, Marie-Luise:** Frauensport in der Tagespresse. Eine Untersuchung zur sprachlichen und bildlichen Präsentation von Frauen in der Sportberichterstattung. Bochum 1986
- dies.:** Frauenforschung in der Sportwissenschaft. In: Henkel, Ulrike/Pfister, Gertrud (Hrsg.): Für eine andere Bewegungskultur. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Sabine Kröner. Pfaffenweiler 1997, S. 78 - 95.
- Klein, Michael:** 'Social body', persönlicher Leib und der Körper im Sport. In: Klein, Michael (Hrsg.): Sport und Körper. Reinbek bei Hamburg 1984, S. 7 - 21
- ders.:** Frauen im Sport - gleichberechtigt? Gutachten erstellt im Auftrag des Bundesministers des Innern. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1987
- Kleindienst-Cachay, Christa:** Sportartinteressen und Sportstile von Mädchen verschiedener Schularten. Wie können Sportlehrerinnen angemessen darauf reagieren? In: DSLV-Landesverband Baden Württemberg (Hrsg.): Forum Mädchensport. Vorträge und Referate einer DSLV-Tagung vom 20.-22. Juli 1995 in Bad Boll, S. 49 - 58
- Koch-Priewe, Barbara:** Schulentwicklung durch Frauen - Thesen und Visionen. In: Fischer, Dietlind/Jacobi, Juliane/Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsge-

- schichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 179 - 197
- Kretschmer, Jürgen/Ziegelitz, Manfred:** Einstellungen von Sportlehrern zum koedukativen Sportunterricht. In: Sportunterricht 24 (1975), S. 263 - 257
- Kröner, Sabine:** Sport und Geschlecht. Eine soziologische Analyse sportlichen Verhaltens in der Freizeit. Ahrensburg bei Hamburg 1976
- dies.:** Leitbild Androgynität - eine Utopie im Sport? In: Kröner, Sabine/Pfister, Gertrud (Hrsg.): Nachdenken über Koedukation im Sport. Ein Reader mit weiterführenden Perspektiven. Ahrensburg b.H. 1985, S. 37 - 52
- dies.:** Höher - Schneller - Anmutiger. Zur feministischen Auseinandersetzung mit dem Sportkörperkonzept. In: Buschmann, M./Kröner, S. (Hrsg.): Frauen in Bewegung. Der feministische Blick auf Sporttheorie, Sportpraxis und Sportpolitik. Dokumentation des ersten feministischen Seminars in Bielefeld 1987. Ahrensburg bei Hamburg 1988, S. 17 - 27
- dies. (Hrsg.):** Annäherungen an eine andere Bewegungskultur. Abschlußbericht des Modellprojektes Kultur- und Bildungszentrum für Körper, Bewegung und Sport von Mädchen und Frauen in Tecklenburg-Brochterbeck. Pfaffenweiler 1993
- Krüger, Helga:** Weibliche Körperkonzepte - ein Problem für die Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend - Zeitschrift für die Jugendarbeit, 33. Jg (1985) Heft 11, S. 479 - 488
- dies. u.a.:** Alltag und Biographie von Mädchen. Bericht der Kommission. Opladen 1988
- Kugelman, Claudia:** Koedukation 1976 - und sieben Jahre danach? In: Kröner, Sabine/Pfister, Gertrud (Hrsg.): Nachdenken über Koedukation im Sport. Ein Reader mit weiterführenden Perspektiven. Ahrensburg b.H. 1985, S. 103 - 113
- dies.:** Mädchen im Sportunterricht heute - Frauen in Bewegung morgen. In: Sportpädagogik 15 (1991) 4, S. 17 - 25
- dies.:** Starke Mädchen - schöne Frauen?: Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag. Butzbach-Griedel 1996a
- dies.:** Koedukation im Sportunterricht - 20 Jahre Diskussion und kein Ende abzusehen. In: Sportwissenschaft 26. Jahrgang 1996b/3, S. 272 - 289
- dies.:** Koedukation oder Geschlechtertrennung im Schulsport der Zukunft? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Bönen 2001, S. 71 - 82
- Kugelman, Claudia/Knetsch, Heidi/Pastuszyk, Martina:** Handreichungen für den Sportunterricht mit weiblichen Auszubildenden. München 1990
- Lamnek, Siegfried:** Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim 1995
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):** Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Bönen 2001
- Lang, Ursula:** Projekt Haare. In: Haug, Frigga (Hrsg.): Frauenformen 2. Sexualisierung der Körper. Berlin 1983, S. 55 - 69
- Lange, Jürgen:** Der Sportlehrer im Schulalltag. In: Sportpädagogik 5 (1981) 6, S. 10 - 17
- Lebert, Helmut:** Sportlehrer(innen) an Gymnasien und Gesamtschulen im Einzugsbereich der Ruhr-Universität Bochum. Einfluß ihrer persönlichen und beruflichen Sport-Biographie auf schulischen Sportunterricht. In: Voigt, Hans-Friedrich/Jendrusch, Gernot (Hrsg.): Sportlehrerausbildung wofür? Hamburg 2000
- Lorber, Judith:** Gender-Paradoxien. Aus dem Engl. übers. von Hella Beister. Red. und Einl. zur dt. Ausg.: Ulrike Teubner und Angelika Wetterer. Opladen 1999
- Mahr, Erica:** Menstruationserleben. Eine medizinspsychologische Untersuchung. Weinheim und Basel 1985
- Marotzki, Winfried:** Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.):

- Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 109 - 133
- Martin, Emily:** Die Frau im Körper. Weibliches Bewußtsein, Gynäkologie und die Reproduktion des Lebens. Frankfurt/M.; New York 1989
- Mayring, Philipp:** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1983
- ders.:** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim 1993
- Meusel, Heinz:** Wenn Sportlehrer/innen älter werden - „Graue Welle“ erreicht Sportunterricht. In: Sport-Praxis 3/1989, S. 15 - 17
- Mies, Maria:** Methodische Postulate der Frauenforschung - dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. In: Beiträge zur Feministischen Theorie und Praxis, Jg. 1, S. 41 - 63
- Miethling, Wolf-Dietrich:** Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. Schorndorf 1986
- Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Projektleiterin Ilse Brehmer:** Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können. Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen. Wuppertal 1996
- Mrazek, Joachim:** Zufriedenheit mit dem eigenen Körper. In: Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft. Band 12, 1983, S. 155 - 174
- Mühlen Achs, Gitta:** Wie Katz und Hund. Die Körpersprache der Geschlechter. München 1993
- Müller-Wolf, Hans-Martin/Miethling, Wolf-Dietrich:** Sportunterricht. Das Lehrverhalten von Sportlehrern. Analysen - Zusammenhänge - Praktische Konsequenzen. Baltmannsweiler 1986
- Nissen, Ursula:** Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisierungstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung. Weinheim und München 1998
- Nötzel, Renate:** Spiel und Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Pfaffenweiler 1987
- ders.:** Geschlechtsspezifische Bewegungssozialisation durch Spiel und Sport. In: Giesche, Sigrid u.a. (Hrsg.): Frauen verändern Lernen. Kiel 1988, S. 237 - 243
- Northrup, Christiane:** Frauen Körper Frauen Weisheit. München 1995²
- Palzkill, Birgit:** Zwischen Turnschuh und Stöckelschuh. Die Entwicklung lesbischer Identität im Sport. Bielefeld 1990
- ders.:** Sexuelle Gewalterfahrungen und ihre Konsequenzen für den Sportunterricht. In: sportunterricht, Schorndorf, 43 (1994), Heft 4, S. 170 - 178
- Pawelke, Rainer (Hrsg.):** Neue Sportkultur. Neue Wege in Sport, Spiel Tanz und Theater. Von der alternativen Bewegungskultur zur Neuen Sportkultur. Ein Handbuch. Lichtenau 1995
- Petersen, Ursula:** Geschlechtsrollen im Sport - Analyse und Diskussion eines Unterrichtsversuchs. In: Kröner, Sabine/Pfister, Gertrud (Hrsg.): Nachdenken über Koedukation im Sport. Ein Reader mit weiterführenden Perspektiven. Ahrensburg b.H. 1985, S. 93 - 102
- Petzold, Hilarion:** Die modernen Verfahren der Bewegungs- und Leibtherapie und die „Integrative Bewegungstherapie“. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn 1985, S. 347 - 389
- Pfister, Gertrud:** Geschlechtsspezifische Sozialisation und Koedukation im Sport. Berlin 1983
- ders.:** Mädchenspiele - zum Zusammenhang von Raumeignung, Körperlichkeit und Bewegungskultur. In: sportunterricht, Schorndorf, 40 (1991), Heft 5, S. 165 - 175
- ders.:** Lehrerinnen auf dem Arbeitsmarkt. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn 1993, S. 259 - 281

- dies.:** Der Widerspenstigen Zähmung. Raumeignung, Körperlichkeit und Interaktion. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt/M. 1993a, S. 67 - 83
- dies.:** „Der Kampf gebührt dem Mann ...“ Argumente und Gegenargumente im Diskurs über den Frauensport. In: Renson, Roland (Hrsg.): Sport and Contest. Madrid 1993b, S. 349 - 364
- dies.:** Spiel- und Bewegungserfahrungen von Mädchen. In: DSLV-Landesverband Baden Württemberg (Hrsg.): Forum Mädchensport. Vorträge und Referate einer DSLV-Tagung vom 20.-22. Juli 1995 in Bad Boll, S. 31 - 48
- Pfister, Gertrud/Klein, Marie-Luise:** Zwischen Anpassung und Verweigerung - Voraussetzungen und Perspektiven einer weiblichen Körperkultur. In: Deutsches Jugendinstitut. Reihe Materialien für die Elternarbeit. Arbeitsgruppe Elternarbeit (Hrsg.), Band 12: Die Schule lebt - Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983. Frauen und Schule. Brehmer, Ilse/Enders-Drägässer, Uta (Bearbeiterinnen). München 1984, S. 225 - 245.
- Pfister, Gertrud/Zornemann, Petra:** Professionalisierungschancen und -strategien von Frauen auf dem Arbeitsmarkt Sport. In: Klein, Marie-Luise (Hrsg.): „Karrieren“ von Mädchen und Frauen im Sport. 2. Tagung der dvs-Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“ vom 24.-26.6.1994 in Paderborn. Sankt Augustin 1995, S. 57 - 78
- Pilz, Gunter A./Silberstein, Werner/Zipprich, Christa:** Sozialisation und Einstellungen von Sportstudierenden. Zum Einfluß der sozialen und sportlichen Biographie auf Einstellungen zum Sport und Motivationen zum Sportstudium. In: sportunterricht 30 (1981), 6, S. 209 - 218
- Plessner, Helmuth:** Helmuth Plessner: Gesammelte Schriften VII, Ausdruck und menschliche Natur. Herausgegeben von Dux, Günter/Marquard, Odo/Ströker, Elisabeth. Frankfurt/M. 1982
- Poluda-Korte, Eva S.:** Identität im Fluß. Zur Psychoanalyse weiblicher Adoleszenz im Spiegel des Menstruationserlebens. In: Flaake, Karin/King, Vera (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/New York 1993², S. 147 - 165
- Reh, Sabine/Schelle, Carla:** Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 373 - 390
- Richartz, Alfred:** Sexualität - Körper - Öffentlichkeit. Formen und Umformungen des Sexuellen im Sport. In: Sozial- und Zeitgeschichte des Sports. 4. Jg., Heft 3, 1990, S. 56 - 72
- Ripplinger, Inge:** Sportunterricht und Sportlehrerqualifikation. In: Sportunterricht 27 (1978), S. 290 - 298
- Rose, Lotte:** Das Drama des begabten Mädchens. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen. Weinheim, München 1991
- dies.:** Sportwissenschaften und feministische Körper-Debatte. In: Sportwissenschaft 22 (1992) 1, S. 46 - 59
- dies.:** Karriere-Körper - Überlegungen zur Formierung der Frauenkörper in der Moderne. In: Klein, Marie-Luise (Hrsg.): „Karrieren“ von Mädchen und Frauen im Sport. 2. Tagung der dvs-Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“ vom 24.-26.6.1994 in Paderborn. Sankt Augustin 1995, S. 15 - 26
- Rose, Lotte/Wollbold, Judith:** Selbstverteidigung für Mädchen. Feministische Stellungnahme zu einem neuen Thema der Sportpädagogik. In: sportunterricht, Schorndorf, 42 (1993), Heft 10, S. 427 - 433

- Scheffel, Heidi:** MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis. Butzbach-Griedel 1996
- Scheffel, Heidi/Palzkill, Birgit:** Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. In: sportunterricht, Schorndorf, 43 (1994), Heft 4, S. 159 - 166
- Schmerbitz, Helmut/Schulz, Gerhild/Seidensticker, Wolfgang:** Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Interaktionsanalyse und Curriculumentwurf. Bielefeld 1993
- Schmidt, Werner:** Die Einstellung von Lehrpersonen zur Koedukation im Schulsport. In: Kröner, Sabine/Pfister, Gertrud (Hrsg.): Nachdenken über Koedukation im Sport. Ein Reader mit weiterführenden Perspektiven. Ahrensburg b.H. 1985, S. 122 - 136
- Schmitz, Hermann:** Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik. Herausgegeben von Gausebeck, Hermann und Risch, Gerhard. Paderborn 1989
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer:** Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit Reinbek (1990) 1995²
- Schümer, Gundel:** Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Heft 5, S. 655 - 679
- Schulze, Theodor:** Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor. Mit Beitr. von Bittner, Günther ...: *Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Neuausg. - Weinheim, München 1993a, S. 126 - 173
- ders.:** Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor. Mit Beitr. von Bittner, Günther ...: *Aus Geschichten lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Neuausg. - Weinheim, München 1993b, S. 174 - 226
- Schuster, Arnd:** Motivation zum Sportstudium an Pädagogischen Hochschulen. In: sportunterricht 25 (1976), 10, S. 335 - 337
- Sobiech, Gabriele:** Grenzüberschreitungen: Körperstrategien von Frauen in modernen Gesellschaften. Opladen 1994
- Stein vom, Arthur:** Massenmedien und Spitzensport. Theoretische Konkretisierung und ausgewählte empirische Analysen von Wirkungen der Medienrealität auf den Spitzensport in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 1988.
- Terhart, Ewald:** Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970 - 1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990), S. 235 - 254
- Terhart, Ewald/Czerwenka, Kurt/Ehrich, Karin/Jordan, Frank/Schmidt, Hans Joachim:** Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1994
- Treutlein, Gerhard/Janalik, Heinz/Hanke, Udo:** Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln: ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung von individuellem Sportlehrerverhalten. Köln 1989
- Trömel-Plötz, Senta:** Frauensprache: Sprache der Veränderung. Frankfurt/Main 1989²
- Voigt, Ursula:** Vor allem schön soll sie sein ... Frauen in der Sportberichterstattung. In: Berndt, Inge/Voigt, Ursula (Red.): Fair play für Mädchen und Frauen im Sport? Frankfurt/Main 1995, S. 40 - 43
- Volkamer, Meinhart/Zimmer, Renate:** Vom Mut, trotzdem Lehrer zu sein. Überlegungen am Beispiel des Sportunterrichts. Schorndorf 1981 (1990²)
- Waldeck, Ruth:** Der rote Fleck im dunklen Kontinent. Teil I: Das Tabu der Menstruation. Teil II: Die Verletzung der Frau. In: Zeitschrift für Sexualforschung 1, 1988, S. 189 - 205 und 337 - 350
- Widmer, Konrad:** Kompetenzprobleme des Sportlehrers. In: sportunterricht 27 (1978), S. 85 - 93
- Willmann, Christoph/Zipprich, Christa:** Trainerinnen im Volleyball - Wo sind sie zu finden? In: Klein, Marie-Luise (Hrsg.): „Karrieren“ von Mädchen und Frauen im Sport.

2. Tagung der dvs-Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“ vom 24.-26.6.1994 in Paderborn. Sankt Augustin 1995, S. 107 - 116
- Wolters, Petra:** Koedukation im Sportunterricht - Zwischen Gleichheit und Differenz. In: sportunterricht, Schorndorf, 51 (2002), Heft 6, S. 178 - 183
- Zeichner, Kenneth M.:** Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. In: Bildung und Erziehung 39 (1986) H 3, S. 263 - 278
- Zinnecker, Jürgen:** Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozeß. In: Brettschneider, Wolf-Dietrich/Baur, Jürgen/Bräutigam, Michael (Red.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen: Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Paderborn 1987. Schorndorf 1989, S. 296 - 310
- Zipprich, Christa:** „Endlich stören die Mädchen die Jungen nicht mehr“ - Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung. In: Kugelmann, Claudia/Zipprich, Christa (Hrsg.): Mädchen und Jungen im Sportunterricht: Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten. DVS-Band 125, Hamburg 2002, S. 73 - 85

